

Maria Kondratjuk
Olaf Dörner
Sandra Tiefel
Heike Ohlbrecht (Hrsg.)

Qualitative Forschung auf dem Prüfstand

Beiträge zur Professionalisierung
qualitativ-empirischer Forschung in
den Sozial- und Bildungswissenschaften



Verlag Barbara Budrich

Qualitative Forschung auf dem Prüfstand

Maria Kondratjuk
Olaf Dörner
Sandra Tiefel
Heike Ohlbrecht (Hrsg.)

Qualitative Forschung auf dem Prüfstand

Beiträge zur Professionalisierung
qualitativ-empirischer Forschung in den
Sozial- und Bildungswissenschaften

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2022

Diese Publikation wurde unterstützt durch den Open-Access-Publikationsfonds der Universität Magdeburg.

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.

© 2022 Dieses Werk ist bei der 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 UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742618>).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2618-9 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1780-4 (PDF)
DOI 10.3224/84742618

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Titelbildnachweis: shutterstock.com
Satz: Angelika Schulz, Zülpich
Druck: docupoint GmbH, Barleben

Inhaltsverzeichnis

Qualitative Forschung auf dem Prüfstand. Einleitung zu den Beiträgen zur Professionalisierung qualitativ-empirischer Forschung in den Sozial- und Bildungswissenschaften..... 9
Maria Kondratjuk, Olaf Dörner, Sandra Tiefel & Heike Ohlbrecht

Teil A

Theorien und Methodologien in ihrer Bedeutung und Funktion für empirische Forschungsprozesse15

Empiriebasierte Erkenntnis im Verhältnis von Theorie, Methodologie und Methode. Dargestellt am Beispiel qualitativer Erwachsenenbildungsforschung..... 17
Olaf Dörner & Burkhard Schäffer

Digitalisierung und qualitative Bildungs- und Sozialforschung. Kommentierte Suchbewegungen und ein Entwurf zur Systematisierung des Einflusses des Digitalen 47
Maria Kondratjuk

Methodologie und Methode der Tiefenhermeneutik..... 65
Hans-Dieter König

Narrations- und Biographieanalyse (NA/BA): Perspektiven zu Biographie – Studium – Forschungskompetenz..... 89
Thomas Reim & Verena Walterbach

Teil B

Methoden, Methodenentwicklung und qualitative

Ergebnisformate115

Subjektivierung und (Medien)Bildung unter Bedingungen
soziomedialer und (post)digitaler Lebensverhältnisse – theoretische
und methodologische Herausforderungen für die qualitative
Forschung..... 117

Alexander Geimer

Zum Verhältnis von Narration und Metapher 141

Andreas Hohmann & Rudolf Schmitt

Rekonstruktive Situationsanalyse. Ein Forschungszugang zu
pädagogischer Sozialität im digitalisierten Unterricht 163

Eike Wolf & Sven Thiersch

Sinnstiftung durch Sinnüberschuss. Wissenssoziologische
Videohermeneutik als methodisches Verfahren zur Analyse
multimodaler Daten 187

Jürgen Raab & Kevin Maier

Teil C

Qualitative Forschung vermitteln, lehren und lernen.....209

Forschungsmethoden mit Unterstützung digitaler Lernumgebungen
lehren: Das MethodenLab Qualitative Forschung 211

*Nicolle Pfaff, Anja Tervooren, Tina-Berith Schrader, Susanne Gottuck
& Bettina Brenneke*

Studienprozesse als Bildungsprozesse. Potentiale der Lehrpraxis
qualitativer Sozialarbeitsforschung aus bildungstheoretischer
Perspektive..... 235

Heike Brand

Befremdung als ethnographische Haltung forschenden Lernens.
Lern- und Bildungsprozesse in der Hochschule anstoßen..... 253

Sophia Richter

Ethnografie lehren und lernen: Zum Verhältnis von Verstehen und Tun.....	277
<i>Hedda Bennewitz & Karin Bräu</i>	
Theorie-Praxis-Figuren in der qualitativen Methodenausbildung – Bedürfnisse, Versprechungen, Irrlichter und Reflexionsimpulse.....	303
<i>Stephan Kösel, Sabine Hering & Tim Unger</i>	
Forschungswerkstätten: Im Spannungsverhältnis von Professionalität und Qualität.....	325
<i>Dieter Nittel, Marlena Katharina Kılınc & Stefan Klusemann</i>	
Den eigenen Forschungsstil entwickeln – Perspektiven von Promovierenden auf das gemeinsame Erlernen und Anwenden qualitativer Methoden in selbstorganisierten Forschungswerkstätten.....	347
<i>Sina-Mareen Köhler, Jonas Michely & Vanessa Ohm</i>	
Verstehen wir uns schon oder interpretieren wir noch? – Zur Reflexion von Standortgebundenheit(en) in Forschungswerkstätten.....	369
<i>Stefanie Hoffmann & Stefan Rundel</i>	
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	391

Qualitative Forschung auf dem Prüfstand. Einleitung zu den Beiträgen zur Professionalisierung qualitativ-empirischer Forschung in den Sozial- und Bildungswissenschaften

Maria Kondratjuk, Olaf Dörner, Sandra Tiefel & Heike Ohlbrecht

Anlass dieser Publikation ist das 25-jährige Jubiläum des bundesweiten Magdeburger Methodenworkshops, an dem jährlich mehrere hundert qualitativ Forschende und an qualitativer Forschung Interessierte teilnehmen und in einen diskursiven Austausch kommen. 25 Jahre, in denen das Zentrum für Sozialweltforschung und Methodenentwicklung (ZSM) an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg in unterschiedlichen Formaten und Angeboten (vom regelmäßigen Kolloquium über Tutorials bis hin zum berufsbegleitenden Studiengang) für qualitative Forschung steht und deren Nachfrage ungebrochen ist. Die Vielzahl an Veranstaltungen zu Methoden qualitativer Forschung (nicht nur vom ZSM)¹ und deren Inanspruchnahme sind Ausdruck ihrer in den letzten 25 Jahren gestiegenen Beliebtheit, aber auch des Bestrebens nach gegenstandsangemessener Anwendung von Methodologien und Methoden und damit verbundenen Unsicherheiten auf Seiten derjenigen, die qualitativ-empirisch forschen und forschen möchten. Nicht immer ist klar, welche methodologisch-methodischen Voraussetzungen und Standards das eigene Forschen leiten (oder nicht leiten) bzw. mit welchen Methodologien und Methoden jene Ergebnisse hervorgebracht werden können, die mit der jeweiligen Forschungsfrage intendiert sind. Letztlich ist die Nachfrage nach den zum Teil sehr unterschiedlichen Formaten der Methodenvermittlung auch darauf zurückzuführen, dass die Ausbildung in qualitativ-empirischer Forschung an den Universitäten und Hochschulen unterschiedlich ausgeprägt ist und weniger als Methoden der quantitativ-empirischen Forschung in den Curricula der Studiengänge festgeschrieben ist. Dies führte nicht zuletzt dazu,

1 „Im nachträglichen Nachdenken fällt mir sehr deutlich auf, wie das „Magdeburger Modell“ auch andernorts als Anregung genommen wird, etwas Ähnliches in die Welt zu setzen. Darin sehe ich überhaupt keine Konkurrenz oder gar Bedrohung; ich sehe nur, wie unser Magdeburger Modell des Workshops für qualitative Forschungsmethoden eine soziale Erfindung mit Strahlkraft ist, und darüber sollten wir uns freuen“ (Fritz Schütze in einem Brief im Nachgang des Workshops in 2016).

dass sich viele Formate der Vermittlung qualitativer Forschung jenseits der curricularen Strukturen herausbildeten. Besonders hervorzuheben sind die über Hochschulkontexte und -standorte hinweg agierenden und größtenteils selbst organisierten Forschungswerkstätten. Der Magdeburger Methodenworkshop war das erste derartige Format, mit dem vor 25 Jahren die Möglichkeit geschaffen wurde, qualitativ-empirische Methoden nicht nur kennen zu lernen, sondern auszuprobieren und sich vor allem ihrer praktischen Anwendung zu vergewissern. Jene, die sich Methoden nur aus Lehrbüchern aneignen konnten, hatten nun erstmals die Möglichkeit, ihre Fragen am eigenen oder fremden Forschungsprojekt und Datenmaterial zusammen mit erfahrenen, aus der Literatur und Forschung bekannten Vertreter*innen bestimmter Methodologien und Methoden sowie mit Gleichgesinnten zu erörtern.

Gleichwohl stößt die Vermittlung von Rezeptwissen in vielen Formaten der Lehre und Vermittlung qualitativ-empirischer Forschung auch auf entsprechende Nachfragen (die angesichts von begrenzten und knappen Projekt- und Promotionszeiten auch verständlich sind). Dennoch stellt sich hier die Frage nach dem jeweiligen Verständnis qualitativer Forschung und in diesem Zusammenhang nach ihrer Lehr-/Lernbarkeit bzw. Vermittelbarkeit jenseits von idealer Anleitung mittels Rezeptwissen und reiner Lehre, wie sie in einschlägigen wissenschaftlichen Lehrbüchern enthalten ist. In der Annahme der Lehrbarkeit qualitativer Methoden im Sinne einer Technik, wird qualitative Forschung als situativ-pragmatisch verstanden und „als etwas Technisches und Standardisierbares, das über Kontexte und Personen hinweg identisch bleibt und entsprechend vermittelt werden kann“ (Knoblauch 2007, S. 14). In ihrem Verständnis als Kunst geht eine eher konstruktivistisch geprägte Vorstellung eines gemeinsamen Einübens methodischen Handwerks einher, welches „gleichsam wie ein Handwerk langfristig erlernt und empirisch eingeübt“ und „am Gegenstand“ erworben werden muss (ebd., S. 13). Die Unmöglichkeit einer vollständigen Operationalisierung (aufgrund der besonderen Kennzeichen) qualitativer Forschung lassen für eine „ansatzübergreifende Praxis der Erlangung von Methodenkompetenz (verstanden als Kunstlehre) [...], die den unterschiedlichen Verfahren gerecht wird, da sie nicht für bestimmte Methoden fruchtbar ist, sondern für alle“ (Reichertz 2019, S. 5) plädieren. Insofern sind Handwerklichkeit, Kunstfertigkeit und Reflexion miteinander in Verbindung zu bringen und „in ihrer Vermittlung, das richtige Verhältnis zwischen Technik, Haltung und der Kunst der Anwendung der Methode zu finden“ (Flick & Bauer 2012, S. 601). Für die Forschungspraxis höchst relevant, da “[h]ow qualitative research methods and methodology are taught is closely linked to the ways in which qualitative researchers in the social sciences conceptualize themselves and their discipline” (Breuer & Schreier 2007, abstract). In unserem Verständnis sind Werkstätten wie der Magdeburger Methodenworkshop ideale Formate zur Einübung und Vermitt-

lung qualitativ-empirischer Forschung im Sinne der Verbindung von Handwerklichkeit, Kunstfertigkeit und Reflexion.

Mit dem Jubiläumsband liegt nun ein Buch vor², zu dem wir vor allem unsere Arbeitsgruppenleitungen als die zentrale Stütze des Workshops, aber auch Mitglieder und Freunde des ZSM eingeladen haben, Einblicke in aktuelle Fragen, Perspektiven und Diskurse um die Professionalisierung qualitativer Sozial- und Bildungsforschung zu geben. Qualitativ Forschende behandeln hier qualitative Forschung: kritisch und konstruktiv und nicht selten mit erfahrungsbezogenen Schilderungen aus der Forschungs-, Werkstatt- und Lehrpraxis. Den Band möchten wir jedoch nicht als einen verstehen, der anlässlich des Jubiläums in Erinnerungen schwelgt und Anekdoten liefert. Vielmehr geht es uns um einen Beitrag zur Debatte über qualitativ-empirische Forschung in den Humanwissenschaften, insbesondere in Bezug auf die Vermittlung von Methodologien und Methoden sowie der Sensibilität für Erkenntnismöglichkeiten durch qualitativ-empirische Forschung. Und nicht zuletzt sehen wir die Frage der Qualität von qualitativer Forschung und ihrer Ergebnisse. Um es mit Lüders und Reichertz auszudrücken: „Daß qualitative Sozialforschung offenbar funktioniert, reicht nicht aus. [...] Daher muß die qualitative Forschungspraxis stärker als bisher von einer methodologisch reflektierten Kritik der qualitativen Sozialforscher selbst begleitet werden, um so die eigenen blinden Flecke und Aporien ans Licht zu bringen“ (Lüders & Reichertz 1986, S. 98 sic!). Herzlichen Dank an alle, die hier mitgewirkt haben!

In Vorbereitung der Ausschreibung des Bandes erkundeten und bestimmten wir einige Themenbereiche rund um die Frage der Professionalisierung qualitativ-empirischer Forschung, zu denen wir die Autor*innen eingeladen haben, Beiträge einzureichen und die uns als leitende Kategorien für die folgende Gliederung des Bandes dienen.

1 Theorie und Empirie: Verhältnisbestimmungen

Nicht selten taucht in Interpretationswerkstätten die Annahme auf, qualitativ-empirische Forschung sei frei von Theorien. Der Verweis auf Theoriegenerierung als zentrale Prämisse qualitativer Forschung scheint ausreichend, die unhinterfragte Setzung dieser Annahme weiter zu pflegen und zu reproduzieren. Wenn wir aber davon ausgehen, dass Vielfalt und Unterschiedlichkeit qualitativ-empirischer Forschung sowohl durch verschiedene Theorietradi-

2 „Vielleicht ist es sinnvoll, einmal ein Buch über unsere Arena-Werkstatterfahrungen mit Beiträgen der Organisatoren und der Moderatoren zu machen“ (Fritz Schütze in einem Brief zur Zukunft des Methodenworkshops in 2016).

tionen im Sinne von Grundlagen- bzw. Sozialtheorien konstituiert sind, als auch durch Bezugnahmen auf (theoretisch oder empirisch) generierte Gegenstandstheorien mittlerer Reichweite, dann ist die Frage nach der Verhältnisbestimmung von Theorie und Empirie zentral. In diesem Teil sind Beiträge enthalten, die sich der übergeordneten Frage danach zuordnen lassen, inwieweit das Verhältnis von Theorie und Empirie für qualitativ-empirische Forschungen relevant und zu bestimmen ist. In den Fokus geraten dabei

- die Beziehung zwischen forschungsleitenden Fragestellungen und Theoriebezügen,
- das Verhältnis disziplinärer Verortungen und Theorien (qualitative Forschung und z.B. erziehungswissenschaftliche, soziologische, psychologische Theoriebezüge) und
- konkrete (Studien-)Beispiele die zeigen, dass qualitativ-empirische Forschung nicht nur auf Theorie ausgerichtet, sondern theoretisch voraussetzungsreich ist.

2 Methodologien in ihrer Bedeutung und Funktion für Forschungsprozesse

Die Unterscheidung zwischen Methodologie, Theorie und Methodik sind nicht immer ganz trennscharf und z.T. finden sich synonyme Bedeutungszuschreibungen. Für diesen Teil haben wir Beiträge ausgewählt, in denen Bedeutungen und Funktionen von Methoden für professionelle qualitative Sozial- und Bildungsforschung thematisiert und reflektiert werden und die zu einer präzisen Begriffsbildung beitragen, bspw.:

- zu Methodologien als *Wahrnehmungs- und Denkgerüste* vs. Rahmen der gegenseitigen Vergewisserung im Diskurs,
- zum Verhältnis von Methodologien und (ausgewählten) Sozialtheorien zu Prozessen der Erkenntnisgenerierung (Perspektiven, Potenziale u. Ä.),
- zur methodologischen Verortung in Beziehung zu forschungsleitenden Fragestellungen, Designs oder Methodenwahl oder
- zu Modifikationen in methodologischen Rahmentheorien über Vergleiche in der Zeit oder zwischen Disziplinen.

Nach Eingang, Sichtung und Beurteilung der Beiträge haben wir die Themenschwerpunkte 1 und 2 als Teil A: Theorien und Methodologien in ihrer Bedeutung und Funktion für empirische Forschungsprozesse zusammengeführt.

3 Methoden, Methodenentwicklung und qualitative Ergebnisformate

Methoden unterliegen einer Dynamik und werden stetig in Rückgriff auf theoretische und methodologische Bezüge sowie pragmatische Erwägungen in Forschungsprozessen angepasst. Dies zeigt sich u.a. auch in der Varianz von Ergebnisformaten und ihren Darstellungsweisen. Dieser Teil enthält Beiträge, die solche Modifikationen bis zur Entwicklung neuer Methoden an konkreten Beispielen aus der Forschungspraxis beschreiben und reflektieren, bspw.:

- Modifikationen, die den Forschungsverlauf begleiteten;
- Kombination verschiedener Verfahren, um Gegenstände, Forschungsfragen oder Themen gezielter abzubilden;
- Integration digitaler Tools oder auch der Umgang mit Barrieren oder Schwierigkeiten;
- Methoden und ihre impliziten Theoriebezüge, etwa Handlungspraxen (Grounded Theory), Orientierungen (Dokumentarische Methode), latente Sinnstrukturen (Objektive Hermeneutik), Autonomie (Biographieforschung);
- über welche empirischen Schritte wurden welche Ergebnisformate exploriert, ggf. auch jenseits bekannter Theoretisierungen (dichte Beschreibungen, Typen- oder Musterbildung, Eckfälle, Modelle oder gegenstandbezogene Theorien)?
- Triangulationsprämissen und -ergebnisse;
- methodische Schritte in Beziehung zu Induktion/Deduktion/Abduktion.

4 Qualitative Forschung vermitteln, lehren und lernen

Während qualitative Forschung in allen sozialwissenschaftlichen Disziplinen prosperiert, finden Fragen der Lehr-/Lernbarkeit qualitativer Methodik vergleichsweise wenig Beachtung. Gleichzeitig ist eine steigende Nachfrage an Methoden und ein steigender Bedarf an Vermittlung qualitativer Forschungsstile und -verfahren zu verzeichnen (z.B. durch die o.g. Vielfalt der Angebote zur Methodenschulung). Die Aus- und Weiterbildung zur qualitativen Forschung erstreckt sich auf einem Kontinuum von systematisch und strukturiert (z.B. Studiengang) bis hin zu informellen, kreativen sozialen Räumen des reflexiven Austausches (allen voran die Forschungswerkstatt) sowie zwischen fächerübergreifend und disziplin- bzw. forschungsfeldspezifisch. Die hier versammelten Beiträge thematisieren Fragen:

- zur Rolle disziplinärer Verankerung bei der Vermittlung qualitativer Forschung,
- zur Standardisierung (und Kanonisierung) auch im Zuge der Umgestaltung der Studiengänge auf BA/MA und der damit eingetretenen Modularisierung,
- zur Zielsetzung der Vermittlung qualitativer Forschung (Überblick oder praktische Handwerkerfahrung?),
- zur qualitativen Forschung als Haltung, als Sicht auf Welt, in der die soziale Realität interpretiert werden muss (Wie kann dies erlernt werden?),
- zum Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden (z.B. in Forschungswerkstätten) oder
- zur Lehrbarkeit bei Diversifikation der Ansätze qualitativer Forschung und vieler Spielarten und Spezialformen einzelner Verfahren.

Wir laden alle Lesenden dazu ein, die in den Beiträgen dargelegten Perspektiven und aufgeworfenen Impulse zum Anlass für weiterführende Diskussionen zu nutzen – gerne mit uns.

Literatur

- Breuer, F. & Schreier, M. (2007). Zur Frage des Lehrens und Lernens von qualitativ-sozialwissenschaftlicher Forschungsmethodik [46 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8(1), Art. 30. <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-07/07-1-30-d.htm>
- Flick, U. & Bauer, M. (2012). Qualitative Forschung lehren. In U. Flick; E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 600-614). Reinbek: Rowohlt.
- Knoblauch, H. (2007). Thesen zur Lehr- und Lernbarkeit qualitativer Methoden. Diskussionsbeitrag zur FQS-Debatte „Lehren und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung“. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8(1), <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701D4K9>.
- Lüders, C. & Reichertz, J. (1986). Wissenschaftliche Praxis ist, wenn alles funktioniert und keiner weiß warum – Bemerkungen zur Entwicklung qualitativer Sozialforschung. *Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau*, 12, 90-102.
- Reichert, J. (2019). Methodenpolizei oder Gütesicherung? Zwei Deutungsmuster im Kampf um die Vorherrschaft in der qualitativen Sozialforschung [30 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 20(1), Art. 3, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.1.3205>.
- Schütze, F. (2016). Brief an den Vorstand des ZSM zur Zukunft des Magdeburger Methodenworkshops.

Teil A

Theorien und Methodologien in ihrer Bedeutung und Funktion für empirische Forschungsprozesse

Empiriebasierte Erkenntnis im Verhältnis von Theorie, Methodologie und Methode. Dargestellt am Beispiel qualitativer Erwachsenenbildungsforschung

Olaf Dörner & Burkhard Schäffer

1 Einleitung

Bei unserer alljährlich stattfindenden Forschungswerkstatt zur Dokumentarischen Methode in Magdeburg machen wir immer wieder die Erfahrung, dass die größte Herausforderung für Forschende darin besteht, aus den vielfältigen grundlagen- und gegenstandstheoretischen Theorieoptionen in ihrem Feld eine gute Auswahl zu treffen und diese Optionen in ein Verhältnis zu setzen zu den methodologischen und methodischen Perspektiven ihrer empirischen Arbeit. Dieser Auswahlprozess stellt u.E. eine der größten Schwierigkeiten dar und wird bei qualitativ angelegten Arbeiten oft gar nicht so deutlich gesehen. Forschende sind, nicht zuletzt durch (zu) kurze Laufzeiten von Projektfinanzierungen, genötigt, schnell empirisches Material zu erheben und zu interpretieren, um möglichst rasch zu Ergebnissen zu kommen. Oft wird sich dann voreilig auf eine Methode (Interview! Gruppendiskussion!) und eine Methodologie (Dokumentarische Methode! Grounded Theory!) festgelegt. Ob es hier konstitutive Zusammenhänge zu den möglichen grundlagen- und gegenstandstheoretischen Fragestellungen der Arbeit gibt und wie diese anschauen könnten, wird dann gern auch einmal ausgeblendet.

Um diesen Ausblendungstendenzen etwas entgegenzusetzen, haben wir es uns zur Routine gemacht, diejenigen, die etwas in unserer Forschungswerkstatt vorstellen möchten, aufzufordern, in ihrem kurzen Eingangsvortrag (bevor es also ‚ans Material‘ geht) eine Differenzierung in Methoden und Methodologien einerseits und Grundlagen- und Gegenstandstheorien andererseits vorzunehmen. Diese Differenzierung hat sich in der konkreten Forschungswerkstattpraxis bewährt und scheint darüber hinaus bei vielen Forschenden auf Resonanz getroffen zu sein, was sich nicht zuletzt in der häufigen Zitation der Einleitung zu unserem Handbuch zur Qualitativen Erwachsenenbildungsforschung zeigt, in der wir diese Differenzierung erstmals an prominenter Stelle publiziert haben (Dörner & Schäffer 2012, S. 11-22).

Bevor wir diese Differenzierung genauer darlegen (Kap. 2) und exemplarisch anhand eines Forschungsprojektes veranschaulichen (Kap. 3) fragen wir zunächst nach den generellen Möglichkeiten empiriebasierter Erkenntnis (Kap. 1).

2 Empiriebasierte Erkenntnis

Eine, wenn nicht die Stärke von Verfahren „tiefer Interpretation“ (Schäffer 2022a) bzw. qualitativ-rekonstruktiver Forschung ist die wechselseitige Verschränkung empirischer und theoretischer Perspektiven in Form „theoretischer Empirie“ (Kalthoff et al. 2008). Während im nomothetischen Paradigma des kritischen Rationalismus (Popper 1989) eine strikte Trennung zwischen abstrakter, empiriefreier Theorieentwicklung und konkreter, an aus den Theorien gewonnenen Kriterien in Form falsifizierbarer Hypothesen für eine empirische Theorieüberprüfung erfolgt – hierbei wird ein „Entdeckungs“- von einem „Begründungs“- bzw. Analysezusammenhang unterschieden (vgl. Hoyningen-Huene 1987) – sind bei qualitativ-rekonstruktiver Sozialforschung theoretische Readjustierungen *während* des Forschungsprozesses beinahe schon die Regel, bei der grounded theory sogar namensgebendes Programm. Dies, so das Standardargument qualitativer Sozialforscher*innen macht den Unterschied von in Daten gegründeten Theorien aus zu solchen, die „irgendwie“ im nicht begründungspflichtigen „Entdeckungszusammenhang“ entstanden sind und dann mittels „validier“ Methoden, „objektiv“ und „intersubjektiv“ überprüft werden. Während z.B. der kritische Rationalismus einen Großteil seiner Anstrengungen auf den methodisch akzentuierten Begründungsdiskurs gelenkt hat, was im Endeffekt in unterschiedlichem Maße zu einer Mathematisierung der methodischen Zugänge und einer immer ausgefeilteren statistischen und stochastischen Methodenvielfalt geführt hat (bei gleichzeitiger Tendenz zu einer gewissen Theorieabstinenz), arbeiten qualitativ-rekonstruktive Forscher*innen, so eine häufige Selbstbeschreibung, an einer Amalgamierung theoretischer Reflexionen mit einer rekonstruktiven Empirie und erhoffen sich so eine empiriebasierte Erkenntnis.

Jenseits dieser Frontenstellung qualitativer zu quantitativen bzw. hypothesenprüfenden zu hypothesengenerierenden Herangehensweisen ist es zunächst jedoch einmal interessant, was unter „Theorie“ und was unter „Empirie“ verstanden werden kann, denn hiervon hängt ab, wie sich eine solche empiriebasierte Erkenntnis bildet und welche Reichweite sie beanspruchen kann. So unterscheidet sich eine „Theorie“ im Sinne des kritischen Rationalismus mit ihrem Anspruch auf empirische Überprüfbarkeit und Gesetzmäßigkeit von verschiedenen Spielarten von „Gesellschaftstheorien“ (etwa die kritische Theorie, die Systemtheorie, die Theorie kommunikativen Han-

delns etc.), die „empirisch kaum zu falsifizieren“ sind (Kalthoff 2008, S. 12) und diese wiederum von „wissenschaftstheoretischen Metadiskursen“ (ebd.), die sich zum Programm gemacht haben, die Prinzipien zu klären, die „eine Theorie zu einer wissenschaftlichen Theorie machen“ (ebd.). Kalthoff (ebd., S. 12f.) macht den weitergehenden Vorschlag, mittels dreier Perspektiven das Feld zu kategorisieren,¹ der auch fruchtbar für unsere weiteren Überlegungen ist. Bei der ersten Perspektive „Theorien als handlungsleitende Annahmen“ werden Theorien zur Gegenstandskonstitution genutzt, indem sie bestimmen, was Sujet der Forschung ist und wie methodisch vorzugehen ist. Sie konstituieren Forschung in einer „Wechselwirkung“ von Grundannahmen über das Soziale und Erforschung des Sozialen“. Die zweite Perspektive – „Theorien als aus empirischem Material entwickelte Kategorien“ – unterscheidet zwischen „substantiellen“, am Gegenstand oder Fall orientierte Theorien, die sich zu „formalen“ Theorien weiterentwickeln können, wenn sie „gegensätzliche Fälle vergleichen“ (ebd., S. 13) und so ein höheres Generalisierungspotenzial erreichen. Hiervon grenzt er drittens „Theorien als beobachtbare soziale Phänomene“ ab, die die „Welt miterzeugen, die sie beschreiben“ (ebd.). Die letzte, als poststrukturalistisch bzw. konstruktivistisch zu kategorisierende, Perspektive ist am weitestgehenden an einer permanenten Reflexion des eigenen theoretischen Standorts orientiert und läuft u.E. Gefahr, sich im unendlichen Regress zu verfangen.

In der ersten Perspektive von Theorien als handlungsleitende Annahmen, ist die Annahme impliziert, dass das Erforschte zur Modifizierung von Grundannahmen *über* das Soziale veranlassen kann. Insofern trägt die Erforschung *des* Sozialen zur Genese von Theorien *über* das Soziale bei, nicht jedoch zu einer Theoriebildung auf der Ebene *des* gegenständlichen Sozialen selbst. Die Vielfalt des bereits erforschten Sozialen bleibt in dieser Perspektive in seiner Möglichkeit der Theoriegenese und -konstituierung unterbetont. Wenn wir bspw. mit Hilfe der Systemtheorie, die wir als eine Theorie über das Soziale verstehen, Weiterbildung als System erforschen, dann tun wir dies im Sinne einer Theorie des Sozialen, indem wir unsere empirischen Ergebnisse zur Generierung einer Theorie des Weiterbildungssystems nutzen. Damit ist aber die grundlegende Theorie über das Soziale als System nicht berührt. Wir haben es also in systemtheoretischer Perspektive (Theorie über das Soziale) mit dem Gegenstand Weiterbildung (Theorie des Sozialen) zu tun, über den wir mit Hilfe seiner empirischen Erforschung mehr bzw. detailliertere Erkenntnisse generieren, als dies mit der grundlegenden Systemtheorie möglich ist. Wenn wir nun Erkenntnisse und Befunde zu einem Gegenstandsbereich (der in der Regel nicht nur umfangreich, sondern durch inner- und interdisziplinäre Vielfalt und Unterschiedlichkeit charakterisiert ist) als einen eigenen Theoriebereich verstehen, dann gerät die Erforschung des

1 Die Vorschläge sind problemlos auf erziehungswissenschaftliche Theorien zu übertragen.

Sozialen auch zur Entwicklung von Theorien *des* Sozialen selbst in den Blick. Solche Theorien können wir aufgrund ihres im Vergleich zu Groß- oder Haupttheorien geringeren Abstraktionsgrades als Theorien mittlerer Reichweite (Merton 1968) verstehen, wie sie dann auch in Kalthoffs zweiter Perspektive betont werden. In unserem unten angeführten Beispiel werden wir aufzeigen, dass ein Forschungsgegenstand nicht schon als solcher bereit liegt, sondern zunächst erst zu einem solchen gemacht werden muss. Wir müssen ihn theoretisch konstruieren. Dies tun wir mit Hilfe verschiedener, über theoretische oder empirische Analysen generierte Erkenntnisse, die theoretisch bzw. als Theorien des Sozialen oder Theorien mittlerer Reichweite bereits vorliegen und im Sinne weiterer Erforschung des Sozialen modifiziert werden können. Wir haben es dabei mit Kategorien oder Systemen von Kategorien (vgl. Fuchs-Heinritz 1994) zur theoretischen Bestimmung unserer Beobachtungsgegenstände zu tun. Hinzu kommen Informationen aus eher konzeptionellen und programmatischen Arbeiten. Dies ist nicht zu verwechseln mit der notwendigen Offenheit qualitativ-empirischer Forschung bei der Analyse von sozialen Phänomenen, die wir vorab als Gegenstand konstruiert haben und nun in ihrer empirischen Performanz empirisch-analytisch beobachten. Die Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Quellen (erziehungs-)wissenschaftlicher Erkenntnis – theoretische Erkenntnisse, empirische Befunde, konzeptionelle und programmatische Normative – entfaltet ein breites und schwer zu überblickendes Spektrum an Theorien unterhalb der großen Sozialtheorien (Theorien über das Soziale). Und solche in ihrer Ausprägung mal mehr, mal weniger ausformulierten Gegenstandstheorien sind im Sinne Kalthoffs dritter Perspektive von Theorien als beobachtbare soziale Phänomene (vgl. Kalthoff 2008, S. 13), als Teil von Gesellschaft und wissenschaftlichen Disziplinen konstituierende Bedingung für Gegenstandsinteressen und -konstruktionen. Mit der Differenzierung von Grundlagentheorien und Gegenstandstheorien möchten wir Kalthoffs Differenzierung um die Berücksichtigung der Möglichkeiten der Gegenstandskonstruktion durch a) grundlagentheoretische bedingte und b) gegenstandstheoretisch bedingte Konstruktionen verstehen, die c) immer auch mit der jeweiligen Standortgebundenheit und Seinsverbundenheit (Mannheim 1980) der Forscher*innen (in Gesellschaft und Wissenschaft, in Milieus, Generationen, Organisationen u.Ä.) zusammenhängen und schließlich über Methodologien und Methoden für empirische Analysen zugänglich gemacht werden.

Vor dem Hintergrund des mittlerweile stark ausdifferenzierten Bereichs qualitativer Forschung möchten wir weitere Differenzierungen aufnehmen. Kalthoff (2008, S. 16-17) grenzt zunächst interviewbasierte, interaktionsanalytische, ethnografische und diskursanalytische „Forschungsfelder“ von quer hierzu liegenden „Forschungsansätzen“, wie z.B. der Dokumentarischen Methode oder der Objektiven Hermeneutik ab. Zudem unterschieden sich die Felder und Ansätze durch drei grundlegende „Denkströmungen“ bzgl. wis-

senschaftstheoretischer Fragen: Die erste möchte Ergebnisse analog zu den Gütekriterien quantitativer Forschung erzeugen, die zweite ist an „neuen, überraschenden und Wissen explizierenden Ergebnissen“ orientiert und die dritte unterstreicht den „realitätskonstruierenden Charakter“ von Methoden „und führt damit ein reflexives Moment in den Forschungsprozess ein“ (ebd.. S. 17). Forschungsfelder entsprechen primär unserem Verständnis von Methoden, Forschungsansätze dem von Methodologien und Denkströmungen sind u.E. am ehesten als eine Mischung aus Methodologien und Grundlagentheorien einzuordnen. Dass die drei Denkströmungen weitreichende Folgen für die methodische Anlage einer Untersuchung und vor allem ihre methodologische Begründung haben, liegt auf der Hand. Als Forschende*r ist man vor die Aufgabe gestellt, sich einen Weg durch dieses überaus komplexe Verhältnis von Theorieformen unterschiedlicher Reichweite und Reflexivitätsansprüchen auf der einen und „Forschungsfeldern“ und- „ansätzen“ sowie „Denkströmungen“ qualitativer Forschung auf der anderen Seite durch eine begründete Auswahl zu bahnen.

Wie bereits in der Einleitung dargelegt, halten wir die Vierteilung in Grundlagen- und Gegenstandstheorien auf der einen und Methoden und Methodologien auf der anderen Seite vor allem auch heuristisch für äußerst zielführend und werden diese Differenzierung im folgenden Kapitel 2 genauer darstellen und dann am Beispiel eines größeren Forschungsprojekts (Kap. 3) veranschaulichen.

3 Gegenstandstheorien und Grundlagentheorien – Methoden und Methodologien

Die Unterscheidung haben wir erstmals in einem Aufsatz zur qualitativen Sozialforschung in der Erwachsenenbildung verwendet (Schäffer & Dörner 2009). In primär heuristischer Absicht ging es uns um eine systematische Sondierung eines Forschungsfeldes, das sich bis dato erfolgreich in Form zahlreicher Arbeiten herausgebildet hatte und nur schwer zu überblicken ist. Es lag nahe, das Feld in Bezug auf die beforschten Gegenstände zu ordnen, was uns aber angesichts der Komplexität der Gegenstandskonstruktionen durch verschiedene Theorien nicht ausreichend erschien und auch nicht die der eingesetzten methodologisch-methodischen Strategien. Wir entschieden uns damals zwischen qualitativen *Methoden*, diese fundierenden *Methodologien* und den aus je spezifischen Interessensgebieten stammenden *Gegenstandstheorien* sowie deren *grundlagentheoretischen Rahmungen* zu unterscheiden (Schäffer & Dörner 2009, S. 1259). War diese Differenzierung zunächst lediglich heuristisches Hilfsmittel, stellten wir sie in einem weiteren Aufsatz zur qualitativen Erwachsenenbildungsforschung (Dörner & Schäffer

2010) deutlich prominenter heraus, nun auch in der durch methodologische Diskussionen in Erziehungswissenschaft und Soziologie (vgl. Bohnsack 2005, Hitzler 2007, Reichertz 2007) angeregten Absicht, in der Erwachsenenbildungswissenschaft Diskussionen zu Fragen der Qualität und Güte qualitativ-empirischer Ergebnisse bzw. methodisch-methodologische Diskussionen zu reaktivieren und weiterzuführen. Schließlich führte uns die Auseinandersetzung mit methodologisch-methodischen Fragen qualitativ-empirischer Forschung in der Erwachsenenbildung zur Herausgabe des Handbuchs *Qualitativ-empirische Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (Dörner & Schäffer 2012). Für die Strukturierung des Handbuchs entschieden wir uns für eine Differenzierung nach

- disziplinbezogenen, also gegenstandstheoretischen Kriterien wie allgemeine, politische, beruflich-betriebliche und kulturelle Weiterbildung,
- gängigen Methodologien der Sozialwissenschaften wie Objektive Hermeneutik, Dokumentarische Methode, Grounded Theory, narrationsstrukturelles Verfahren, wissenssoziologische Hermeneutik,
- grundlagentheoretischen Perspektiven wie systemtheoretische, habitustheoretische, symbolisch-interaktionistische Ansätze oder
- praktizierten Methoden wie Interview-, Gruppendiskussions-, bild- und videoanalytische oder ethnografischen Verfahren.

Hauptbeweggrund war, dass wir mit diesen Differenzierungen im Falle einer auf die Erwachsenenbildungswissenschaft bezogenen und damit vorrangigen gegenstandstheoretischen Rahmung lediglich eine methoden- bzw. methodologienlastige Variante vorliegender Handbücher zur Erwachsenenbildung vorgelegt hätten. Wir wollten hingegen eine Einteilung, die es erlaubt, alle vier Dimensionen aufeinander zu beziehen bzw. in ihren Relationen zu berücksichtigen: Grundlagentheorie – Gegenstandstheorie – Methodologie – Methode. Nicht nur, dass wir bereits festgestellt hatten, dass mit dieser Unterscheidung Gemeinsamkeiten und Unterschiede qualitativer Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung prägnanter herausgearbeitet werden konnten; uns veranlassten auch erkenntnistheoretische Überlegungen sowie forschungspraktische Erfahrungen dazu, diese relationale Differenzierung für unsere eigene Forschungsarbeit zu nutzen.

Erkenntnistheoretisch ist hiervon das dialektische Verhältnis von Theorie und Empirie betroffen, welches auch die „Zirkularität des Forschungsprozesses“ (Schäffer 2012c, S. 153) bestimmt. Die mit Verweis auf die Grounded Theory (Glaser & Strauss 1969) auch heute noch anzutreffende Auffassung, empirische Forschung solle unter Suspendierung theoretischer Vorannahmen theoriegenerierend sein, ist mittlerweile, wie Arnd-Michael Nohl treffend feststellt, als „induktivistisches Selbstmissverständnis“ (Kelle 2011, S. 246) entlarvt worden (vgl. Nohl 2017, S. 105). Vielmehr überwiegt die Auffassung, dass es keine theoriefreie Interpretation qualitativ-empirischer Daten

geben könne, da „die Welt immer durch die ‚Linse‘ des einen oder anderen begrifflichen Netzwerkes wahrgenommen wird und dass diese Netzwerke und die Sprache, in die sie eingebettet sind, dem, was wir wahrnehmen, (...) eine nicht auslöschbare ‚Schattierung‘ geben“ (Kelle 2011 zit. nach Nohl 2017, S.105). Es geht uns nun nicht darum, dass im Lichte von Theorien empirische Phänomene je unterschiedlich erscheinen und umgekehrt Theorien ohne empirische Wirklichkeit nicht denkbar wären, ob nun als theoretisch oder empirisch generierte Theorie, ob nun induktiv, deduktiv oder abduktiv zustande gekommen. Davon gehen wir aus. Vielmehr geht es uns um die Berücksichtigung der Fragen, mit welchen Theorien bereits der Gegenstand konstruiert wird und welche theoretischen Prämissen den Methoden zugrunde liegen, mit denen der theoretisch konstruierte Gegenstand empirisch beobachtet und dadurch zum sichtbaren Phänomen wird. Wir zielen mit der Differenzierung gewissermaßen auf eine übergreifende Dialektik von Theorie und Empirie ab und berücksichtigen die ‚Partialdialektiken‘ im Verhältnis von Gegenstands-, Grundlagentheorien, Methodologien und Methoden.

Ein weiterer erkenntnistheoretischer Aspekt ist das Normativitätsproblem, das in den Erziehungswissenschaften bzw. in der Pädagogik von besonderer Brisanz für die Bestimmung des Gegenstandes ist. Einen angemessenen Gegenstandsbegriff für Bildung, Erziehung oder Lernen zu finden, ist ein schwieriges Unterfangen, da bereits in die paradigmatische Bestimmung oft normative Setzungen einfließen und vor allem jene pädagogische Normativität als Maßstab gilt, die zeitgemäßen und sich aus gesellschaftlichen Fremdreferenzen (vgl. Meseth 2021, S. 21) speisenden Wertmaßstäben entspricht. Die Bestimmung des Gegenstandes im Rahmen einer erziehungswissenschaftlichen Forschung ist dann insofern schwierig, als dass sie grundlegend revidiert werden kann und gute Absichten in Frage gestellt werden können (vgl. Kreitz 2018, S. 58). Zumindest bei solcher Forschung, die sich im Rahmen des interpretativen Paradigmas (vgl. Wilson 1981, S. 58) bewegt, also paradigmatisch soziale Wirklichkeit als eine versteht, die unterschiedlich interpretiert wird und an eben jenen Interpretationen in ihren jeweiligen Ausprägungen interessiert ist. Das Problem der erziehungswissenschaftlichen Normativität des Gegenstandes (Meseth 2021) ist nicht stillzustellen. Mit Hilfe der Differenz von Grundlagen- und Gegenstandstheorien einerseits und darauf bezogenen Methoden und Methodologien andererseits, kann es aber besser eingegrenzt und methodologisch berücksichtigt werden.

Im Folgenden werden wir diese Differenz vorstellen und anschließend mit Hilfe der Konzeption eines Forschungsprojekts exemplarisch verdeutlichen.

3.1 Gegenstandstheorien

Der ‚Gegenstand‘ einer empirischen Untersuchung ist das Gebiet, auf dem man sich einen Erkenntnisfortschritt verspricht, etwa das Thema „Habitualisierte Weiterbildungsorientierungen im mittleren Lebensalter“. Er wird gegenstandstheoretisch konstituiert, d.h. begrifflich und konzeptionell präzise bestimmt durch mehr oder weniger auf ihn bezogene Systeme von theoretisch und empirisch abgesicherten Aussagen, wie sie in Wissenschaftsdisziplinen wie bspw. der Erwachsenenbildung und anderen relevanten Disziplinen diskutiert werden. Z.B. sind ein ‚Adressat‘ oder eine ‚Teilnehmerin‘ typisch disziplinbezogene Gegenstände der Erwachsenenbildungswissenschaft, die in der Adressaten- und Teilnehmendenforschung durch Hinzuziehung theoretischer Annahmen und Ergebnisse sowie vorliegender empirischer Befunde begrifflich und konzeptionell präzisiert werden. Insofern endet die Reichweite von solchen Theorien dort, wo ein Gegenstand nur mit Hilfe einer anderen Gegenstandstheorie präzisiert oder modifiziert werden kann.

3.2 Grundlagentheorien

Derartige Gegenstandstheorien müssen mittels *grundlagentheoretischer* Begrifflichkeiten metatheoretisch abgesichert werden. Grundlagentheorien verstehen wir dabei in einem umfassenden Sinn als disziplin-, fach- und domänenübergreifende Theorien des Sozialen bzw. sozialer Wirklichkeit. Es geht schlicht um die Frage, wie ‚Soziales‘ theoretisch gedacht wird. Grundlagentheorien stellen begriffliche Mittel zur Verfügung, mit deren Hilfe Gegenstandstheorien überhaupt erst konstituiert werden können. Es macht z.B. einen Unterschied, ob man Erwachsene in einer bildungs- oder biografieorientierten Perspektive erforscht – und damit auf grundlagentheoretische Konzepte der Bildungs- und Biografieforschung zurückgreift – oder ob man z.B. auf habitustheoretische Prämissen aufbaut oder das Ganze system- oder im Rahmen gouvernementalitätstheoretischer Ansätze machttheoretisch fundiert. Begrifflichkeiten wie ‚Bildung‘, ‚Biografie‘, ‚Habitus‘, ‚System‘, ‚Macht‘, bewegen sich zwar auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen. Deren gemeinsames Merkmal kann jedoch darin gesehen werden, dass sie über keinen exklusiv gegenstandstheoretischen (in unserem Falle erwachsenen- bzw. weiterbildungstheoretischen) Bezug verfügen und auch in anderen Disziplinen ihrer grundlagentheoretischen ‚Aufgabe‘ nachkommen. Wir haben es mit Theorien zu tun, durch deren Abstraktionsniveaus große Reichweiten erzeugt werden, aber auch Empiriebezüge verblassen oder gar unkenntlich werden. In der Erwachsenenbildungsdisziplin ist mitunter auch die Rede von Erwachsenenbildungstheorien als theoretischen Zugängen oder Ansätzen (vgl. Wittpoth 2013, S. 39). Es handelt sich dabei überwiegend um Theorien, die wir in der hier vorgeschlagenen Terminologie als Grundlagentheorien verstehen und die die Funktion haben, „unterschiedliche Zugänge zu der beobachteten em-

pirischen Welt“ (Kalthoff 2008, S. 19) zu eröffnen. Betonen möchte wir, dass für uns Bildungs-, Lern- und Erziehungstheorien (als genuin erziehungswissenschaftliche Theorien) ebenfalls den Status von Grundlagentheorien einnehmen können, aber nur solange wie ihre Aussagekraft nicht erst im Fokus anderer Theorien hervorgebracht und konturiert wird und letztlich auch besteht. Manchmal ist der Befund irritierend, dass Autor*innen grundlagentheoretische Kategorien begrifflich in ihre Konstitution des Gegenstands mit aufnehmen, so dass wir auch in den Forschungswerkstätten öfters die Frage diskutieren, ob es sich in dem jeweiligen Fall um Gegenstands- oder Grundlagentheorien handelt. So differenziert z.B. Martin Hunold in seiner exzellenten Arbeit zu *Organisationserziehung* Erwachsener den Erziehungsbegriff primär grundlagentheoretisch (2019, S. 10ff.). Gleichzeitig ist jedoch die Organisationserziehung Erwachsener in „quasi-totalen Wohnorganisationen“ auch Gegenstand seiner Studie. Die Studie ist mithin ein Beispiel für das ubiquitäre Ineinandergreifen grundlagentheoretischer Reflektionen mit der Konstitution des Gegenstands.

3.3 Methoden

Das mittels grundlagentheoretischer Begrifflichkeiten ausformulierte gegenstandstheoretische Interesse (also die innerhalb einer Disziplin ausformulierte „Fragestellung“) erleichtert die Entscheidung über eine qualitative, quantitative oder gemischte („mixed methods“, Kelle 2008) Vorgehensweise sowie über die Wahl einer adäquaten Erhebungs- und Auswertungsmethode. Methoden erzeugen vor allem bei der Auswertung von empirischem Material eine spezifische, Erkenntnismöglichkeiten und Grenzen enthaltende Selektivität: So kommen mit Interviews (Schütze 1983; Nohl 2006) eher auf das Individuum bezogene Ergebnisse, mit Gruppendiskussionen (Loos und Schäffer 2001; Bohnsack et al. 2010; Schäffer 2012b) kollektive Orientierungen und mit teilnehmender Beobachtung (Egloff 2012) oder Videographie (Kade et al. 2014) Handlungspraxen in den Blick. Unter Methoden verstehen wir systematisierte Verfahren und Techniken zur Erhebung und Auswertung von Daten einschließlich der zur Datensicherung und -reproduktion verwendeten technischen Instrumente (zur Medientechnikabhängigkeit qualitativer Methoden im historischen Zeitverlauf siehe Schäffer 2022b). Insofern fällt es uns leichter, von methodischen Verfahren zu sprechen, um zu vermeiden, dass etwa eine Gruppendiskussion lediglich mit Datenerhebung in Verbindung gebracht wird. Allerdings sehen wir Möglichkeiten, Methoden bzw. methodische Verfahren in unterschiedlichen methodologischen Rahmen anzuwenden. Nur sind dann unter den veränderten methodologischen Bedingungen Erhebungs- und Auswertungsschritte zu überprüfen und ggf. begründet zu verändern (vgl. bspw. für das biografische Interview im Kontext der Dokumentarischen Methode: Nohl 2006). Auch sehen wir Methodologien nicht als Auswertungsmethoden/-systeme (vgl. etwa bei Fuhs 2007, S. 87), wenn bspw. in

Forschungsberichten die objektive Hermeneutik als Auswertungsmethode der mit Hilfe eines biografischen Interviews erhobenen Daten angegeben wird. Mit einer solchen Verkürzung von Methodologien auf Auswertungsmethoden werden grundlegende theoretische Prämissen einer Methode ausgeblendet und die Reflexion der empirischen wie auch der theoretischen Gegenstandskonstruktion ist nicht möglich.

3.4 Methodologien

Ob mit der Methode auch das herausgearbeitet werden kann, was die Ausgangsfrage theoretisch impliziert, bedarf schließlich einer *Methodologie*, d.h. einer wissenschaftstheoretischen ‚Logik‘ der Methode. Methodologie ist in diesem Sinne nicht gleichzusetzen mit methodischem Vorgehen, methodischer Strategie, Methodentheorie oder mit Methode. Es handelt sich bei Methodologien um grundlegende Theorien, die in geistes- und sozialwissenschaftlicher Theoriebildung fundiert sind (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2008, S. 44) und aufklären „über die Bedingung wissenschaftlicher Erkenntnis. Sie schaffen überhaupt erst die Voraussetzung dafür, dass wissenschaftliche Methoden entwickelt werden können, über deren Praktikabilität, Verlässlichkeit oder Güte sich hernach nur vor dem Hintergrund ihrer methodologischen Vorannahmen streiten lässt.“ (Strübing & Schnettler 2004, S. 9). Aufgrund ihrer unterschiedlichen Traditionen existiert für qualitative Methoden keine einheitliche Methodologie. Allerdings liegt jeder qualitativen Methodologie die Annahme vom „sinnhaften Aufbau der sozialen Welt“ (Schütz 1991) zugrunde. Insofern sind die erzeugten Daten „Konstruktionen zweiten Grades“ (Schütz 1971, S. 6), d.h. Rekonstruktionen der Konstruktionen der im Alltag Handelnden. Hinzu kommt der weitestgehend geteilte Anspruch des *methodisch kontrollierten Fremdverstehens*, wie er von Harold Garfinkel und in Deutschland von Fritz Schütze mit Bezug auf die Sozialphänomenologie von Alfred Schütz herausgearbeitet wurde (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2008, S. 28f.). Aufgrund der Nähe zum Gegenstand bedarf es bei qualitativer bzw. interpretativer und rekonstruktiver Forschung Methodologien, die die Gefahr eines methodologischen Individualismus – alles Verhalten geht vom Individuum aus – zu bannen vermögen. Die Minimal- bzw. grundlegende Variante einer solchen sensitiven Methodologie ist der methodologische Interaktionismus (vgl. Knorr-Cetina 2002, S. 42-48). In dessen Rahmen hat sich die Untersuchung nicht auf Meinungen, Kognitionen oder Handlungsintentionen von Individuen zu beschränken, sondern auf deren Interaktionen, Praktiken und Beziehungen zu konzentrieren (vgl. ebd., S. 48). Je nach methodologischer Grundhaltung werden solche sozialen Phänomene

methodisch unterschiedlich gefasst und variiert, ebenso die Verwirklichung des kontrollierten Fremdverstehens.²

In Abwandlung einer berühmten Kantschen Formulierung ließe sich als Fazit unserer Überlegungen formulieren: Forschungsvorhaben, die nicht gegenstands- und grundlagentheoretisch fundiert sind, sind leer (denn nur im Zusammenspiel der beiden konstituiert sich ein Thema), und solche, die sich nicht mit dem Verhältnis von Methodologie und Methode beschäftigen, sind blind. Da mit qualitativen Methoden das Interesse auf Prozesse und weniger auf quantitative Verteilungen gerichtet ist, wird *vorrangig* nach dem prozesshaften ‚Wie‘, weniger nach dem ‚Was‘ gefragt. Die methodologische Reflexion führt zur Entscheidung, mittels welcher Methode diese prozesshafte, erlebnis- und erfahrungsbezogene Dimension am besten erfasst werden kann. Ist man beispielsweise an kollektiven Orientierungen interessiert, so sind Gruppendiskussionen (Schäffer 2012b) naheliegend, da die methodologische Annahme besteht, dass sich nicht nur in den Diskursverläufen von Gruppendiskursen kollektive Orientierungen zeigen, sondern sich diese in den Gruppendiskussionen selbst reproduzieren. Ist man allerdings an biografischen Orientierungen interessiert, wäre z.B. das narrativ-biographische Interview (Schütze 1983) besser geeignet, da es detaillierte, erfahrungsnahe Erzählungen und Beschreibungen ermöglicht. Die methodologisch begründete Annahme der Methodenwahl ist hierbei, dass anhand von Erzählungen und Beschreibungen biographische Orientierungsaufschichtungen rekonstruiert werden können.

Zusammenfassend lässt sich die vorgeschlagene Differenzierung auf unser Eingangsbeispiel („Habitualisierte Weiterbildungsorientierungen im mittleren Lebensalter“) wie folgt anwenden: Überlegungen zum Niederschlag kollektiver Orientierungen in Gruppendiskussionen (= Methodologie) begründen ein Verfahren der Erhebung und Analyse von Gruppendiskussionen (= Methode), das es erlaubt, aus Diskussionen über Erlebnisse, Erfahrungen und Sichtweisen der Informanten auf habituelle Aspekte (= grundlagentheoretischer Bezug) von Weiterbildungsorientierungen im mittleren Lebensalter (= gegenstandstheoretischer Bezug) zu schließen. Hierdurch wird letztendlich eine neue Gegenstandstheorie erzeugt, die über kollektive Dimensionen von Weiterbildungsorientierungen aufklärt.

Da grundlagentheoretische Perspektiven und methodologische Anchlüsse im Vergleich zu Gegenständen und darauf abgestimmte Methoden in der Regel weniger Beachtung finden, möchten wir diese im Folgenden noch

2 Zu beobachten sind nun ausdifferenzierte Methodologien wie bspw. „Ethnomethodologie“ (Garfinkel 1967; Weingarten 1976), „dokumentarische Methode“ (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2007), „Grounded Theory“ (Strauss 1991), „hermeneutische Wissenssoziologie“ (Schröder 1994), „objektive Hermeneutik“ (Oevermann et al. 1979; Wernet 2006) und einige andere (Überblick bei Bohnsack, Marotzki & Meuser 2006).

etwas ausführlicher behandeln und damit verbundene Möglichkeiten aufzeigen.

4 Das Beispiel „Weiterbildungsbeteiligung und Altersbilder der Babyboomer“ (WAB)

In dem Forschungsprojekt³ untersuchten wir Weiterbildungs-, Lern- und Bildungsorientierungen der Babyboomerkohorten in Abhängigkeit von deren Altersbildern und im Vergleich zu jüngeren und älteren Kohorten (vgl. Dörner & Schäffer 2014; Krämer 2014; Schäffer, Dörner & Krämer 2015). Zentral fragten wir danach, ob und wie gesellschaftlich konstruierte Alters-, Alterns- und Altenbilder handlungsleitende Orientierungen der 1954 bis 1964 Geborenen („Babyboomer“) in Hinsicht auf die Weiterbildungsbereitschaft dieser Generationen beeinflussen. Welche Altersbilder sind also im Sinne von ‚Regulativen der Weiterbildungsbeteiligung‘ mitverantwortlich dafür, dass Erwachsene in Erwägung ziehen, sich auf Weiterbildungsaktivitäten einzulassen oder nicht?

4.1 *Gegenstandstheoretische Perspektiven: Weiterbildungsbeteiligung, Babyboomer und Altersbilder*

Gegenstandstheoretisch gingen wir bei der Beantragung des Projekts im Jahre 2008 zunächst von empirisch-repräsentativen Befunden zur *Weiterbildungsbeteiligung* aus, demnach Beteiligung an Weiterbildung⁴ nicht zur gesellschaftlichen Normalität gehörte; die Teilnahmequoten lagen sowohl national als auch international unter 50 % der Befragten im erwerbsfähigen Alter (vgl. exempl. Kuwan & Thebis 2005, Europäische Kommission 2005, OECD 2006).⁵ Vor allem ältere Menschen (50-64-Jährige) gehörten zur Gruppe derjenigen, die kaum weiterbildungsaktiv waren und einschlägigen Untersuchungen zufolge bestand ein korrelativer Zusammenhang zwischen rückgängiger Teilnahme an beruflicher Weiterbildung und zunehmendem Alter (vgl.

- 3 Das Projekt wurde von der VW-Stiftung unter dem Aktenzeichen 83191 zwischen den Jahren 2010 und 2013 gefördert. Die Aktualität der im Folgenden referierten Zahlen bezieht sich zwar auf diese Zeit. Gleichwohl sind die belegten Zusammenhänge tendenziell auch heute noch relevant.
- 4 Der Deutsche Bildungsrat versteht unter Weiterbildung „die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluß einer ... ersten Ausbildungsphase ... Das kurzfristige Anlernen oder Einarbeiten am Arbeitsplatz gehört nicht in den Rahmen der Weiterbildung.“ (Deutscher Bildungsrat 1972, S. 197).
- 5 Diese Befunde sind bis heute tendenziell ähnlich. Allerdings hat sich die Beteiligungsquote in Deutschland den Ergebnissen des Adult Education Survey zufolge seit 2016 von 50% um 10% (2020) erhöht (vgl. BMBF 2021).

Hofbauer 1982, Hilzenbecher 1991, Behringer & Jeschek 1993, Straka & Kuwan 1994, Barkholdt, Frerichs & Naegele 1995, Kuwan & Thebis 2005). Entgegen gängiger Erklärungsansätze der Adressaten- und Teilnehmerforschung, die institutions-/professionszentriert relevante Merkmale und Eigenschaften (soziodemographische, motivationale und kontextuale Faktoren) von Weiterbildungsadressaten oder Einstellungen, Bedeutungen, Deutungs- und Handlungsmuster von Weiterbildungsteilnehmern fokussieren (vgl. Born 1991; Egloff & Kade 2004), wählten wir eine Perspektive, in der die Frage danach zentral ist, welche Verhältnisse welche weiterbildungsspezifischen Vorstellungen, Bedeutungen und Praxen hervorbringen können, unabhängig von Teilnahme bzw. Nichtteilnahme, jenseits der Unterscheidung von Adressaten und Teilnehmern (vgl. Dörner 2006; Dörner & Wittpoth 2005).⁶

Die Perspektive auf *Regulative der Weiterbildung* (vgl. Wittpoth 2002; Wittpoth 2006) ermöglichte uns einen empirisch offeneren Blick und richtete sich auf unterschiedliche Kontexte, in denen Erwachsene handeln ebenso wie auf Erwachsene, die in unterschiedlichen Kontexten handeln. Unabhängig davon, ob es analytisch eher um Zusammenhänge und Relationen oder um Bedeutungen geht, wird Weiterbildung hier lediglich als ein Aspekt neben vielen anderen gesehen, der einerseits kontextuell reguliert ist und andererseits als Kontext selbst reguliert. Soziodemographische, kontextuelle, milieu-spezifische Faktoren, aber auch Kategorien wie Sozialraum, soziales Kapital, soziale Welten u. a. sind dann als Regulative von analytischem Interesse (vgl. Wittpoth 2006; Wittpoth 2018).⁷

Unser gegenstandstheoretisches Interesse an den *Babyboomern* resultierte aus der Debatte zum demografischen Wandel in alternden Gesellschaften, in der – neben allerlei dramatischen Szenarien und Prognosen – Konsens darüber bestand, dass dieser altersstrukturgetriebener sozialer Wandel mit ein-

- 6 In der a) Weiterbildung nicht die zentrale Relevanz der Fragestellung ist, also nicht Erwachsene von Interesse sind, die teilnehmen oder nicht bzw. weiterhin teilnehmen sollen oder immer noch nicht teilnehmen sowie b) Beteiligung oder Nichtbeteiligung an Weiterbildung an Vorstellungen über Weiterbildung geknüpft sind, die als kollektivbiographischen Erfahrungen in milieu-, geschlechts- und generationsspezifischen Kontexten von Familie, Bildung, Beruf, Betrieb, Freizeit etc. gebildet und reproduziert werden.
- 7 Mit der Frage nach Regulativen der Weiterbildungsbeteiligung wird nun der Blick darauf gerichtet, welche Bedeutungen von Erwachsenen- und Weiterbildung denn nun genau in unterschiedlichen Kontexten (lebensweltliche, institutionelle, berufliche, betriebliche) zustande kommen und wie sich diese auf entsprechende Aktivitäten auswirken (vgl. Wittpoth 2002, S. 22). Dabei geht es weniger um Erwachsene als Adressaten von oder Teilnehmer an Erwachsenenbildung, als vielmehr um Erwachsene und deren Lebensumstände, die als Kontextfaktoren regulierend wirksam werden (vgl. Wittpoth 2018): Raum, soziales Kapital, soziale Welten, Familie, Beruf und Betrieb. Weiterbildung kann dabei – mal mehr, mal weniger zentral – eine Option neben anderen, ein Kontext neben anderen oder ein Lebensumstand neben anderen sein, muss aber auch nicht.

schneidenden Konsequenzen in vielen Lebensbereichen verbunden sein wird. Debattiert wurde insbesondere die Einbindung der Älteren, von denen man einerseits annahm, dass keine der vorherigen Generationen im Durchschnitt über mehr Bildung und finanzielle Ressourcen verfügt und gesünder gelebt hätten, andererseits aber auch für Teilpopulationen mit prekären Beschäftigungsverhältnissen auf große Armutsrisiken im Alter hinwies (vgl. Hof, Ludwig & Schäffer 2010; Schmidt-Hertha & Mühlbauer 2012; BpB 2013). Als ein wesentlicher Akteur des debattierten gesellschaftlichen Alterungsprozesses in Deutschland gelten die sog. Babyboomer-Kohorten, die Mitte der 1950er bis Mitte/Ende der 1960er Jahre geboren wurden, seit ihrer Jugendphase in Westdeutschland auch bekannt sind als „geburtenstarke Jahrgänge“ und eine der größten Gruppen in der Gesamtbevölkerung Deutschlands darstellten (vgl. Grünheid & Fiedler 2013, S. 11). Diese Kohorten, die zum Zeitpunkt der Beantragung des Forschungsprojekts gerade dabei waren, die „Mitte des Lebens“ (Schäffer 2010) zu durchschreiten bzw. sie so langsam hinter sich zu lassen, waren in vielerlei Hinsicht interessant: Oft auf der Höhe gesellschaftlicher, ökonomischer, kultureller und politischer Macht, bereiteten sich die Kohortenältesten langsam auf das bevorstehende Ausscheiden aus dem Erwerbsleben vor. Die „Hauptauswirkungen“ der Altersstruktur wurden für die „Jahre nach 2020“ prognostiziert, wenn die Babyboomer „aus dem Erwerbsleben ausscheiden“, davor handele es sich, so das Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung, vor allem um einen „Alterungsprozess innerhalb der Erwerbsbevölkerung“ (Grünheid & Fiedler 2013, S. 12).⁸

Vor diesem Hintergrund erfolgten nun die weitere gegenstandstheoretische Spezifikation: *Erstens* sind die Babyboomer-Kohorten hinsichtlich auf kollektive, Habitus „prägende“ Sozialisationseffekte (vgl. Nowossadeck 2011) zunächst einmal durch ihre Kohortenstärke *Bedingung und Phänomen zugleich*: In Westdeutschland teilen sie die Erfahrung, auf allen bisherigen Stationen ihres Lebenslaufs die zahlenmäßig stärkste Bevölkerungsgruppe zu sein: „Wir sind Viele“ (Hank 2013) ist eine der bestimmenden, u.E. den kollektiven Habitus dieser westdeutschen Generation prägenden Erfahrungen

8 In der DDR dagegen hat es keinen vergleichbaren Babyboom in den 1950er und 60er Jahren gegeben: „Der Babyboom in Deutschland wurde vorwiegend durch die westdeutschen Geburtskohorten getragen“ (Nowossadeck 2010, S. 5). Einerseits hängt das mit der absoluten Bevölkerungsgröße von Ost- und Westdeutschland zusammen. Die entscheidende Ursache ist jedoch in der für einen „Babyboom“ ungünstigen Alters- und Geschlechterstruktur Ostdeutschlands zu suchen, die durch sehr hohe Übersiedlungszahlen bis zum Jahr 1961 verursacht wurde und auch nicht durch zeitweise erhöhte „Fertilitätsraten“ ostdeutscher Frauen ausgeglichen werden konnte: „Allein zwischen 1949 und 1961 verließen etwa 2,7 Mio. Menschen die DDR. (...) Mehr als die Hälfte war jünger als 25 Jahre.“ (ebd., S. 10+12). Demzufolge wurden in Ostdeutschland die „jüngeren Altersgruppen ausgedünnt“ (ebd., S., 12), während sie in Westdeutschland als positiver Wanderungssaldo zu Buche schlugen, der dann den dortigen Babyboom „stabilisierte“ (ebd., S. 9).

(zum Generationsbegriff vgl. Schäffer 2003). Hinzu kommt, dass sie als „Kinder der Bildungsexpansion“ (Friebel 2008) zwar von der Bildungsreform in den 1970er Jahren profitiert haben, zugleich aber aufgrund von Arbeitsmarktkrisen und verschärfter Konkurrenz um zu wenige Arbeitsplätze eine massive Entwertung von Qualifikationen erleben mussten (vgl. ebd., S. 25). Im trilateralen Zusammenspiel von Bildungsoption, Arbeitsmarktrestriktion und Verdrängungskonkurrenz (vgl. ebd.) entstand für diese Generation die paradoxe Situation, dass vorhandene Qualifikationen zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für erfolgreiche berufliche Integration und Etablierung mehr waren. *Zweitens* bilden diese Kohorten – u.E. ganz im Sinne der nach wie vor elaboriertesten Generationentheorie von Karl Mannheim (1964) – mittlerweile einen aufeinander bezogenen „Generationszusammenhang“ aus, der über die intragenerationalen Differenzen zwischen Ost und West weiß, sich aber gerade in Abgrenzung zu den nachrückenden Kohorten mehr und mehr als eine aufeinander bezogene Einheit erfährt.

Uns interessierte in diesem Zusammenhang die Diskrepanz zwischen programmatischer Erwartung an diese Kohorten und ihrer empirischen Wirklichkeit, weshalb wir uns nach dem Umgang der Babyboomer mit solchen Erwartungen fragten. So richteten sich an die Generation der Babyboomer programmatische Erwartungen hinsichtlich ihrer Beschäftigungs- und Bildungsaktivitäten: Einerseits sollten die noch berufstätigen jüngeren Kohortenmitglieder ihre ‚Employability‘ durch Weiterbildungsmaßnahmen erhalten und so helfen, die prognostizierten Folgen der alternden Gesellschaft abzufedern (50+ Programme gegen Facharbeitermangel u.ä., vgl. etwa Brauer & Korge 2009). Andererseits wurden die Kohortenmitglieder jenseits der Altersgrenze von 60+ als „junge Alte“ (van Dyk & Lessenich 2009) gelabelt, die mit Forderungen nach besonderen (nach)beruflichen, sportlichen, ehrenamtlichen, gesunden, selbstbestimmten und/oder bildenden Aktivitäten geradezu überfrachtet werden. Auch die Debatte in der Erwachsenenbildungswissenschaft zum demografischen Wandel, die vornehmlich um das Thema Bildung im Alter bzw. Bildung Älterer (bspw. Senioren-, Altenbildung) (vgl. Friebe & Jana-Tröller 2008; Kade 2009, Lottmann 2013; Tippelt et al. 2009) kreisen, war von Annahmen dieser Art geprägt.

Welche *Orientierungen* allerdings Angehörige der gesamtdeutschen Babyboomerkohorten im Hinblick auf diese vielfältigen, an sie kollektiv herangetragenen Anforderungen entwickelten und vor allem: welche empirisch rekonstruierbaren Orientierungen sie im Hinblick auf Bildung, Weiterbildung und lebenslanges Lernen hatten, stand im Mittelpunkt unseres empirischen Interesses. Fragen waren hier u.a.: Welchen Begriff von Bildung, Weiterbildung und lebenslangem Lernen haben Babyboomer? Sind sie generell weiterbildungsaffin, weiterbildungsablehnend oder lässt sich das so nicht generell sagen? Haben wir es nicht eher – so eine Vermutung unsererseits – mit komplexen Bilanzierungsstrategien bzw. Zweck/Mittelkalkulationen zu

tun, die auf die Frage hinauslaufen, ob sich eine Weiterbildung im mittleren Lebensalter angesichts eines näher rückenden Ruhestandes überhaupt noch „lohnt“? Und schließlich: Unterscheiden sich „die“ Babyboomer innerhalb ihrer „Generation“ in milieu-, geschlechts- oder lebenszyklusbezogener Weise? Bei der Beantwortung dieser Fragen, so unsere Hoffnung, ließen sich auch wichtige Aspekte der sozialisatorischen Relevanz des demografischen Wandels auf diesen Bereich beantworten.

In der gegenstandstheoretischen Debatte über die verschiedenen, mit dem demografischen Wandel verbundenen Herausforderungen tauchte zudem verstärkt die Frage nach *Altersbildern* auf (vgl. etwa Backes-Gellner 2007; Ehmer 2007; Berner, Rossow & Schwitzer 2012; Pelizäus-Hoffmeister 2013; Lottmann 2013). Politisch wurde eine „Neue Kultur des Alterns“ gefordert, um die Herausforderungen des demografischen Wandels bewältigen zu können (vgl. BMFSFJ 2010, S. 6). Die Etablierung positiver Altersbilder in allen gesellschaftlichen Bereichen wurde unter der Annahme für notwendig befunden, dass diese Vorstellungen vom Zustand des Altseins (Alter), vom Prozess des Älterwerdens (Altern) oder von älteren Menschen generell (vgl. ebd., S. 36) den individuellen und gesellschaftlichen Umgang mit den Herausforderungen einer Gesellschaft des langen Lebens bestimmen (vgl. ebd., S. 22). Altersbilder machten sich auf unterschiedlichen Ebenen bemerkbar: als kollektive Deutungsmuster, organisationale und institutionelle Altersbilder, als Elemente der persönlichen Interaktion sowie als individuelle Vorstellungen und Überzeugungen (vgl. ebd., S. 36-39). Der Altersbilddiskurs war in unseren Augen überwiegend von sozialgerontologischen Interessen geprägt (vgl. hierzu expl. Göckenjan 2000; Schmidt-Hertha & Mühlbauer 2012; Kruse & Schmitt 2005; Filipp & Mayer 1999; Brandstädter & Rothermund 2003; Roux, Clémence & Höpflinger 1996).

Die gegenstandstheoretische Beschäftigung mit Weiterbildungsbeteiligung der Babyboomerkohorten sowie der Altersbilddiskussion resultiert bis hierher aus wissenschaftlichen und öffentlichen Debatten (Adressaten-/Teilnehmerforschung, Altersbilder, demografischer Wandel). Im Folgenden skizzieren wir einige der grundlagentheoretischen Perspektiven, die wir zur Präzisierung der Fragestellung eingenommen haben: Unsere Sicht auf habitus-, generationen- und altersbildtheoretische Perspektiven.

4.2 *Grundlagentheoretische Reflexionen im Projekt: Habitusperspektive und die Differenzierung von Alters-, Alterns- und Altenbildern*

Grundlagentheoretisch nahmen wir eine praxeologische Perspektive ein und orientierten uns zunächst an jener, die Bourdieu in Abgrenzung zur phänomenologischen und objektivistischen Perspektive formuliert hat. Während in der einen soziale Welt als „natürliche und vorgegebene“ (Bourdieu 2009 (1979), S. 147) Welt verstanden wird, die Akteure erfahren bzw. zu der sie in

einem interaktionistischen Verhältnis gesehen werden, stellt sie sich in der anderen als objektive Bedingungsstruktur von Akteuren dar. Beide Sichtweisen haben blinde Flecke: In der phänomenologischen Perspektive werden objektive Strukturen, in der objektivistischen Variante Erfahrungen ausgeblendet. Mit der praxeologischen Perspektive werden beide blinde Flecken berücksichtigt, indem die dialektischen Beziehungen zwischen objektiven Strukturen und Erfahrungen in den Blick genommen werden.⁹ Dies bedarf der Untersuchung der je besonderen Bedingungen ihrer Möglichkeiten. Es geht insofern nicht nur um Formen sozialen Handelns, sondern auch um deren Bedingungen.¹⁰

Wir gingen nun weiter von einem sozialisatorischen Bedingungsgefüge aus und verstanden „Sozialisation als Habitualisierung“ (Wittpoth 1994, S. 85-117). Entscheidungen für oder gegen eine Beteiligung an Weiterbildung erfolgen demnach nicht nur situationsbedingt, sondern basieren auf einem in Kindheit und Jugend herausgebildeten „als System dauerhafter und versetzbarer Dispositionen begriffenen Habitus [...], der alle vergangenen Erfahrungen integrierend, wie eine Handlungs-, Wahrnehmungs- und Denkmatrix funktioniert“ (ebd., S. 169). Personen handeln habituspezifisch, d.h. auf eine bestimmte Art und Weise, die im Verlauf eines Erwachsenenlebens veränderbar ist, jedoch nicht grundsätzlich, sondern nuanciert und facettenreich. Der Habitus verleiht Menschen einen „praktischen Sinn“ dafür, wie sie in alltäglichen Situationen zu handeln haben, was angemessen und unangemessen ist. Er ist die zentrale Kraft dafür, inwieweit jemand innerhalb der verschiedenen „Felder“ der Gesellschaft mitspielen kann, darf oder will.

Die Entstehungskontexte von Habitus fassten wir dabei im Rahmen der Sozialtheorie der Dokumentarischen Methode (Loos et al. 2013; Bohnsack 2003) als ein Geflecht unterschiedlicher „konjunktiver Erfahrungsräume“ (Mannheim 1980, S. 214 ff.), in denen verschiedene Praktiken hervorgebracht werden, die in einem Passungsverhältnis zu den jeweiligen Habitus stehen. Der Wahrscheinlichkeit des Vorkommens bestimmter Praktiken wohnt insofern eine je spezifische ‚Tönung‘ inne, die man u.a. in Kollektivkategorien von Milieu, Geschlecht und Generation verorten kann: Bspw. ist

- 9 Bourdieu spricht hier auch von *doxischer* Erfahrung der sozialen Wirklichkeit. Gemeint ist jener Erfahrungsschatz, der es Individuen erlaubt, sich in einem Feld selbstverständlich bzw. im Einklang mit diesem zu bewegen und gleichzeitig aber auch Beschränkungen und ihre Akzeptanz hervorbringt (vgl. ebd., S. 151).
- 10 Von Interesse sind tatsächliches Handeln bzw. Handlungspraktiken und letztlich *soziale Praxis* „als Produkt der dialektischen Beziehung zwischen einer Situation und einem als System dauerhafter und versetzbarer Dispositionen begriffenen *Habitus* [...], der alle vergangenen Erfahrungen integrierend, wie eine *Handlungs-, Wahrnehmungs- und Denkmatrix* funktioniert“ (ebd., S. 169). Weiterbildungsbeteiligung als *Soziale Praxis* zu denken bedeutet dann, jene sozialen Handlungsweisen in ihrem Bedingungsgefüge zu rekonstruieren, die zur Beteiligung an Weiterbildung führen oder auch nicht.

es für ein bildungsnahes Milieu wahrscheinlicher eine Weiterbildung zu besuchen als für ein bildungsfernes usw. Der Habitus ist dabei ein wichtiges Moment der Konstitution dieser praxisgenerierten und -generierenden Erfahrungsräume, wird aber auch von diesen strukturiert. Das Verhältnis von Konstitution und Strukturierung ist dabei reziprok zu denken: Es entstehen komplexe Prozessdynamiken, die sich innerhalb von je spezifischen „Rahmungen“ entfalten und vielfältige „Spielräume“ für das Handeln und das Selbst von Individuen eröffnen, aber auch verschließen (vgl. Wittpoth 1994).

Die Habitus-Formationen werden aus dieser Perspektive über Sozialisationserfahrungen ‚erzeugt‘ und in entscheidender Weise ‚vermittelt‘ über Erziehungsinstitutionen und Sozialisationsinstanzen in Kindheit und Jugend (Eltern/Familie, Schule, Peergroups). Im Gegensatz zu deterministischen Habituskonzeptionen, die oft unter Einfluss psychoanalytischer Theorietraditionen zu einer Überbetonung der ‚Prägungskraft‘ von Kindheit und Jugend neigen (vgl. bspw. El-Mafaalani & Wirtz 2011), folgten wir der Auffassung, dass Habitus im Erwachsenenalter sich sehr wohl verändern können. Allerdings unterliegen diese Prozesse der ‚Assimilation, Akkomodation und Immunisierung‘ des Habitus (frei nach Brandtstädter 2001, S. 140 ff.) verschiedensten Rahmungen milieu-, generations- oder geschlechtsspezifischer Art, die eine Beliebigkeit der Habitustransformation (im Sinne von anything goes) ausschließen. Die „Spielräume“ (Wittpoth 1994) der Habitustransformation sind jedoch weitaus umfangreicher zu veranschlagen als in sog. homo clausus-Modellen der Sozialisation, die implizit von einem ‚fertig‘ sozialisierten Menschen im jungen Erwachsenenalter ausgehen, der nur noch durch massiv krisenhafte Ereignisse (Arbeitslosigkeit, Tod eines Angehörigen o.ä.) ‚resozialisiert‘ werden kann. Sozialisation durch Habitualisierung im Erwachsenenalter (wie wir sie verstehen) setzt dagegen auf einer weitaus weniger dramatischen Stufe an: Wir richteten unseren empirischen Blick auf alltägliche Erfahrungen in unterschiedlichsten Zusammenhängen, mit denen jemand im Laufe seines Erwachsenenlebens verwoben ist (Beruf, Betrieb, Familie, Freizeit, Krankheit, Weiterbildung etc.), loteten rekonstruktiv das Veränderungspotenzial, aber auch das Beharrungsvermögen (Hysteresis) bestimmter habitueller Dispositionen aus und kamen so zu einem mehrdimensionalen Sozialisationsmodell, das habituelle Dispositionen nicht leugnet, aber auch grundlegende Veränderungen im Selbst- und Weltverhältnis nicht ausschließt. Für letzteres – die grundlegende „Transformationen von Lebensorientierungen“ einer Person oder eines Kollektivs – ist allerdings aus unserer Sicht der Bildungsbegriff zielführender als der der Sozialisation (vgl. hierzu Nohl 2006, S. 13), jedoch soll das an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden.

Neben der intensiven Beschäftigung mit habitustheoretischen Perspektiven galt es zudem den Altersbildbegriff grundagentheoretisch näher zu bestimmen, da er u.E. in der oben dargelegten gegenstandstheoretischen Dis-

kussion zumeist auf einer oberflächlichen common sense Ebene abgehandelt wurde. Der Begriff des Bildes sowie der Begriff des Alters wurden u.E. unzureichend differenziert. Uns beschäftigte also die Frage, wie überhaupt die Kategorie Alter in allen Altersgruppen handlungs- und orientierungswirksam wird, weshalb wir den Altersbegriff anders bzw. neu bestimmten und zudem die Bildhaftigkeit hervorhoben, da in den üblichen Alters„bild“-Diskussionen gar nicht Bilder sui generis verhandelt werden, sondern es zumeist um quantitativ mittels Fragebogen erhobene Einstellungssyndrome geht (vgl. etwa Filipp & Mayer 1999; zur ikonischen Dimension dagegen umfassend: Endreß 2019). Wir differenzierten dementsprechend einerseits zwischen *Alters-*, *Alterns-* und *Altenbildern* (vgl. Schäffer 2020c): Mit *Altersbildern* sind Bilder von unterschiedlichen Altersphasen (Kindheits-, Jugend-, Erwachsenen-, Greisenbilder etc.) gemeint. Mit dem Begriff *Alternsbilder* dagegen wird der Prozess des Alterns in unterschiedlichen Altersgruppen in den Blick genommen. *Altenbilder* sind ausschließlich auf genuin als ‚alt‘ wahrgenommene Menschen bezogen. Die Begriffe *Alters-* und *Alternsbilder* sind also auf *jedes Lebensalter*, *Altenbilder* hingegen auf ‚alte Menschen‘ bezogen. Beim Bildbegriff unterschieden wir andererseits zwischen Abbildern, Denkbildern und Erfahrungsbildern (Schäffer 2020c, S. 297ff.):

Der Abbildbegriff verweist auf eine wörtliche Verwendung im Sinne von bewegten und unbewegten materiellen bildhaften Darstellungen, in denen Alter, Altern und Alte zum Sujet werden. Mit Denkbildern sind vor allem begrifflich fassbare Vorstellungen über Alter, Altern und Alte gefasst. Berücksichtigt man ausschließlich materielle „Abbilder“ und immaterielle „Denkbilder“ so gerät der Bereich der „inneren Bilder“ aus dem Blick. Der innere bildliche Erfahrungsstrom von Rezipienten wird also entweder gar nicht oder wenn, dann nur rein kognitiv (im Sinne von Vorstellungen) repräsentiert. Insofern steht der Begriff des Erfahrungsbildes für Formen der inneren bildlichen Repräsentation vom Alter und Altern sowie von Alten.

Angewendet auf die Babyboomer führte dies zu folgenden forschungsleitenden Fragen: Welche handlungsleitenden Orientierungen haben diese Kohorten in Bezug auf ihr eigenes Alter (*Altersbilder*)? Wie sehen sie die Entwicklung ihrer eigenen Altersorientierungen über die Zeit (*Alternsbilder*) und welche Vorstellungen haben sie von der Altersphase, die sie selbst als „alt“ etikettieren (*Altenbilder*)?

4.3 Methoden und Methodologien im WAB Projekt

Nach der Darstellung unserer grundlagen- und gegenstandstheoretischen Konstruktion möchten wir nun auf die methodologische und methodische Vorgehensweise eingehen. Da Methodologien in ihren wissenschaftstheoretischen Traditionen und Grundlagen in Grundlagentheorien (im o.g. Sinne) begründet sind, lag es nahe, eine zu wählen, die zur grundlagentheoretischen Perspektive passt. Gleichwohl gehen wir davon aus, dass die Ausgestaltung

qualitativ-empirischer Forschung nicht selten gegenstands- und methodenorientiert erfolgt, so dass wir die Forderung nach einem absolut kohärenten Verhältnis von Grundlagentheorie und Methodologie nicht überhöhen möchten. Vielmehr geht es uns um eine Forschungsrationalität, die forschungspragmatische Strategien zulässt und eröffnet, jedoch ohne willkürlich zu sein und vor allem: diese pragmatischen Strategien reflexiv macht und begründet.

Methodologisch haben wir das Forschungsprojekt im Rahmen der praxeologischen Methodologie der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2003, S.31-68, S.187-205) durchgeführt.¹¹ Im Mittelpunkt der methodologischen Reflexionen standen insofern die Standortgebundenheit und Seinsverbundenheit (Mannheim 1980) jeglicher Interpretation. Dabei gingen wir von der Prämisse aus, dass weder eine Methodologie aus der Logik deduktiv ableitbar ist, noch die Forschungspraxis aus der Methodologie (vgl. Bohnsack 2003, S. 189). Dementsprechend konzipierten wir die Forschungspraxis selbst als eine Praxis, die, wie die zu erforschenden Praxen, nur rekonstruktiv zu erschließen sei (ebd.). Das Interesse lag vorrangig auf der Differenz zwischen generalisiert-abstrakten („kommunikativen“) Wissensbeständen auf der immanenten und handlungspraktischen („konjunktiven“) Wissensbeständen auf der dokumentarischen Sinnenebene (Bohnsack et al. 2007, S. 14). In dieser Perspektive sind konjunktive Wissensformen in „konjunktiven Erfahrungsräumen“ (Mannheim 1980, S. 211) verankert, zu denen ein methodisch kontrollierter Zugang gefunden werden muss. Zentrales Problem hierbei ist die Überlappung verschiedener Erfahrungsräume (z.B. der Geschlechter-, Milieu- und Generationszugehörigkeit). Insofern muss jede Analyse im Kontext der Dokumentarischen Methode mehrdimensional angelegt sein. Analytische Mehrdimensionalität wird durch frühzeitige „komparative Analyse“ (Nohl 2007) erreicht und dadurch schließlich eine, die einzelnen Fälle transzendierende, sinn- und soziogenetische Typenbildung (Nohl 2006) bzw. „typenbildende Interpretation“ (Schäffer 2020a; Schäffer 2020b) angestrebt. Diese grundlegenden Prämissen werden mit den methodischen Arbeitsschritten zur Auswertung empirischer Daten berücksichtigt (vgl. Schäffer 2012a, S.204-208): Im Fokus der *formulierenden Interpretation* steht der immanente Sinngehalt, d.h. die Reformulierung und Identifizierung des kommunikativ-generalisierbaren Sinngehalts, die sich mit der Frage „Was wird gesagt, gezeigt oder gemacht?“ erfassen lässt. Hingegen liegt das Interesse mit dem Schritt der *reflektierenden Interpretation* auf das über den immanenten Sinn Hinausgehende, das sich zeigt in der Art und Weise sowie dem Vergleichshorizont, vor dem sich diese äußert. Gefragt wird danach, wie ein Thema behandelt, dargestellt oder in einem Kontext gehandelt wird (sinn- und soziogenetische Rekonstruktion von Performanz und Performativität) und vor

11 Wir beziehen uns im Folgenden auf den qualitativen Teil der Studie. Im quantitativen Teil wurde mit Fragebogenuntersuchungen gearbeitet (vgl. Maes & Kielmann 2014).

welchen Vergleichs- oder Gegenhorizonten sich dieses Wie konturiert (komparative Analyse). Im Arbeitsschritt der *Fallbeschreibung* wird dann die Gesamtgestalt eines Falls bzw. werden die zentralen Rahmenkomponenten (Orientierungsmuster und zugrunde liegende Erfahrungen) zusammengefasst und verdichtet. Im Schritt der *Typenbildung* werden die Ergebnisse bzw. Interpretationen sinn-, soziogenetisch oder relational reflektiert:

- typische Orientierungsmuster und Zuordnung von Fällen zu maximal kontrastierenden Fällen (sinngenetisch),
- vom Einzelfall abstrahierte bzw. gelöste konjunktive Erfahrungsräume dieser Orientierungen, wie Milieu, Geschlecht, Generation, Migration (soziogenetisch)
- Erfahrungsräume jenseits der herkömmlichen von Milieu, Geschlecht, Generation, Ethnizität, Organisation etc. auf der Ebene sinngenetisch typisierter Orientierungsmuster (relational)

Um nun handlungsleitende Orientierungen im Hinblick auf Alters-, Alters- und Altenbilder methodisch zu erfassen, führten wir im Rahmen der praxeologischen Methodologie der Dokumentarischen Methode Gruppen und Fotogruppendifkussionen (Loos & Schäffer 2001; Michel 2006; Schäffer 2020c; Schäffer 2012b), berufsbiografische Interviews und Bildanalysen (Dörner 2012) durch. Haupt- bzw. zentrale Methode war die Fotogruppendifkussion. Bei diesem Verfahren werden als Diskussionsanlässe in einem Teil der Gruppendifkussion statt sprachlich formulierter Fragen Fotos vorgelegt, auf denen Personen unterschiedlichen Alters in Situationen abgebildet sind, die in einem common sense Verständnis als Lehr- bzw. Lernsituationen interpretiert werden können. Diese Abbildungen entstammen einem Diskurs der Bilder lebenslangen Lernens (vgl. Schäffer 2009), d. h. es wurden solche Bilder ausgewählt, die von Institutionen/Organisationen im Zusammenhang mit Lebenslangem Lernen zur Selbstdarstellung auf Internetseiten verwendet werden. Der Ablauf folgte dem gängigen Muster (vgl. Bohnsack 2003, Schäffer 2012b). In der Annahme, dass die Art und Weise der Bezugnahme der Gruppe auf die Forschenden und untereinander ein interpretationswertes Dokument an sich darstellt, bleibt die Moderation des Forschenden zurückhaltend und auf das Nötigste begrenzt (vgl. Schäffer 2012b, S. 356). Unsere Diskussionen waren in 3 Blöcke gegliedert: Einstiegsfrage, Bildpräsentationsfrage und Bildungsfragen. Die Diskussionen wurden transkribiert, in ihren Verläufen thematisch strukturiert und mit Hilfe der bereits dargelegten Arbeitsschritte der Dokumentarischen Methode ausgewertet. Bei der reflektierenden Interpretation von Gruppendifkussionen sind dabei fünf Aspekte zu beachten (vgl. ebd., S. 358-359):

- Trennung zwischen dem, was wörtlich gesagt wird und was sich in dem Gesagten über die Gruppe dokumentiert,

- Passagen mit besonders hoher metaphorischer Dichte (Fokussierungs-
metaphern),
- Trennung zweier Diskurse: zwischen Forschenden und Erforschten und
den Erforschten untereinander,
- Diskursorganisation: Art und Weise der Bezugnahme der Beteiligten auf-
einander (Formalstruktur: Propositionen, Konklusionen, Exemplifizierungen,
Elaborationen, Differenzierungen, Validierungen) sowie
- Formen der Diskursorganisation (oppositionell, konkurrierend, anti-
thetisch, parallelisierend).

Die rekonstruierten kollektiv geprägten „Denk- und Erfahrungsbilder“ (Schäffer 2020c) wurden schließlich typisiert und flossen in eine rekonstruktive Theoriebildung zum Zusammenhang von Altersbildern mit Orientierungen im Hinblick auf lebenslanges Lernen und mit Bildungs- und Weiterbildungsorientierungen ein.¹²

5 Fazit

Nach unserem Dafürhalten ist die Unterscheidung in Grundlagen- und Gegenstandstheorien sowie Methoden und Methodologien ein äußerst fruchtbares heuristisches Unterfangen. Als Forschende*r wird man durch die Reflektion auf diese vier Dimensionen dazu angehalten, sich über einige der zentralen Dimensionen seines Forschungsprojekts klar zu werden, insbesondere über die vielfältigen Wechselwirkungen und Passungsverhältnisse zwischen den Dimensionen, denn: Gegenstandstheoretisches Fragen muss sich über seine grundlagentheoretische Fundierung klar werden, die Wahl einer Methodologie sollte mit den grundlagentheoretischen Perspektiven kohärent sein und die Methode sollte wiederum so spezifiziert werden, dass sie auch passendes Material liefert, das vor dem Hintergrund der jeweiligen Methodologie auswertbar ist. So ermöglicht diese reflexive Vergewisserung die Berücksichtigung der jeweiligen Standortgebundenheit und Seinsverbundenheit (Mannheim 1980) der interpretierenden Forscher*innen in Bezug auf deren wissenschaftlich routinierten Blick (in Abgrenzung zur alltäglich routinierten Sichtweise). Mit der Unterscheidung von Grundlagen- und Gegenstandstheorie schließen wir nicht nur in weiterer differenzierter Weise an Kalthoffs

12 Insgesamt wurden 46 Gruppendiskussionen mit insgesamt 166 Personen durchgeführt. Die Diskussionszeit betrug zwischen 45 und 120 Minuten. Unsere Zielaltersgruppe bildeten die Babyboomer (*1954-1964; 76 Personen, 30 Gruppen), die von jüngeren (*1965-1993; 73 Personen) und älteren Gruppen (*1931-1953; 17 Personen) flankiert wurden. Der Zugang zu den Gruppen erfolgte über unterschiedliche Kontaktpersonen (Schneeballprinzip).

Perspektiven auf Theorien an, sondern denken die empirische Anschlussfähigkeit a) in der Wechselseitigkeit von Theorie und Empirie und b) der darauf bezogenen Unterscheidung von Methodologie und Methode. Es geht uns nicht nur um die Relevanz von Empirie für Theorie, sondern um die theoretische Bedingtheit von empirischer Forschung, die sich in der Gegenstandskonstruktion sowie in der gewählten und konzipierten methodologisch-methodischen Strategie und schließlich in den Ergebnissen bemerkbar macht.

Abschließend zu betonen ist, dass bei einer ambitionierten qualitativ-rekonstruktiven Forschung eine klare Trennung von Erhebung, Auswertung und Theoriebildung nicht immer gegeben ist. So können bei einer ersten empirischen ‚Probebohrung‘, einem Interview, einer Gruppendiskussion etc. Dimensionen aufscheinen, die im bisherigen theoretischen Diskurs nicht repräsentiert wurden, weshalb ggf. schon hier Modifikationen bei der gegenstands- und/oder grundlagentheoretischen Hintergrundkonstruktion, aber auch der ganz konkreten Eingangsfragestellung bei einem Interview oder einer Gruppendiskussion vorgenommen werden müssen. Und wer schon einmal einer Forschungswerkstatt beigewohnt hat, wird die Situation kennen, bei der sich an der Diskussion einer konkreten Stelle des empirischen Materials weitreichende theoretische Schlussfolgerungen anschließen können. Aus unserer Sicht sind das jedoch keinesfalls Nachteile dieses Vorgehens, sondern im Gegenteil geradezu ein Qualitätsmerkmal solcher sozialer Formationen wie einer Forschungswerkstatt oder dem Konzept Gründung der Forschung in Daten.

Literatur

- Backes-Gellner, U. (2007). Altersbilder bei Personalverantwortlichen in (deutschen) Unternehmen. Working Paper No. 80. Zürich: University of Zürich.
- Barkholdt, C., Frerichs, F. & Naegele, G. (1995). Altersübergreifende Qualifizierung – eine Strategie zur betrieblichen Integration älterer Arbeitnehmer. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 28 (3), 425-436.
- Behringer, F. & Jeschek, W. (1993). Zugang zu Bildung, Bildungsbeteiligung und Ausgaben für Bildung. Berlin
- Berner, F., Rossow, J. & Schwitzer, K.-P. (2012). Individuelle und kulturelle Altersbilder. Expertisen zum Sechsten Altenbericht der Bundesregierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (Hrsg.) (2010). Altersbilder in der Gesellschaft. Sechster Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin: BMFSFJ.
- Bohnsack, R. (2003). Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 5. Aufl. Opladen: Barbara Budrich.

- Bohnsack, R. (2005). Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In I. Gogolon (Hrsg.), *Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft* (S. 63-81). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, R.; Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2007). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Opladen: VS Verlag.
- Bohnsack, R.; Marotzki, W. & Meuser, M. (Hrsg.) (2006). *Hauptbegriffe qualitative Sozialforschung. Ein Wörterbuch*. 2. Aufl. Opladen.
- Bohnsack, R.; Przyborski, A. & Schäffer, B. (2010). *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. Opladen: Budrich, zweite Auflage.
- Born, A. (1991). *Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung. Eine historisch-systematische Rekonstruktion der empirischen Forschungsprogramme*, Bad Heilbrunn.
- Bourdieu, P. (2009). *Entwurf einer Theorie der Praxis. Auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- BpB (Bundeszentrale für politische Bildung) (Hrsg.) (2013). *Alternde Gesellschaft*. APuZ (Aus Politik und Zeitgeschichte), 63, 4-5.
- Brandstätter, J. (2001). *Entwicklung – Intentionalität – Handeln*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Brandstätter, J. & Rothermund, K. Age stereotypes and self-views in later life: Evaluating rival assumptions. *International Journal of Behavioral Development*, 27 (6), 549-554.
- Brauer, K. & Korge, G. (2009). *Perspektive 50plus? Theorie und Evaluation der Arbeitsmarktintegration Älterer*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deutscher Bildungsrat (1972). *Strukturplan für das Bildungswesen*, 4. Aufl., Stuttgart
- Dörner, O. (2006). *Beruf und Betrieb als konstituierende Instanz von Weiterbildungsbedeutungen im Kontext ärztlicher Tätigkeit*. In C. Zeuner & H.J. Forneck (Hrsg.), *Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung* (S. 195-206) Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Dörner, O. (2012). *Bildanalysen in der Erwachsenenbildungsforschung*. In: O. Dörner & B. Schäffer (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (291-306). Opladen: Budrich Verlag.
- Dörner, O. & Schäffer, B. (2014). *Sozialisation im Babyboom*. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation ZSE*, 34(2), 115–130. (In dies., *Sozialisation im Babyboom*).
- Dörner, O., & Schäffer, B. (2012). *Zum Verhältnis von Gegenstands- und Grundlagentheorien zu Methodologien und Methoden in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*. In: B. Schäffer, & O. Dörner (2012). *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (1. Aufl.) (11-22). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Dörner, O. & Schäffer, B. (2010). *Neuere Entwicklungen in der qualitativen Erwachsenenbildungsforschung*. In: R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 243–261), 4. Aufl. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dörner, O. & Wittpoth, J. (2005). *Zum Umgang mit der Norm lebenslangen Lernens in betrieblichen Kontexten*. In: Y. Chaponnière; Y. Flückiger; B. Hotz-Hart; F.

- Osterwalder; G. Sheldon & K. Weber (Hrsg.), Bildung und Beschäftigung in der Diskussion. Beiträge der internationalen Konferenz in Bern, Zürich.
- van Dyk, S. & Lessenich, S. (Hrsg.) (2009). Die jungen Alten. Analysen einer neuen Sozialfigur. Frankfurt a.M: Campus.
- Egloff, B. (2012). Ethnografie. In: B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), Handbuch qualitative Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsforschung (S. 263–276). Opladen: Barbara Budrich.
- Egloff, B. & Kade, J. (2004). Erwachsenenbildungsforschung. In: H-H. Krüger & C. Grunert (Hrsg.), Wörterbuch Erziehungswissenschaft (S. 135-140). Wiesbaden.
- Ehmer, J. (2007). Die Lebensstreppe. In: F. Jaeger (Hrsg.), Enzyklopädie der Neuzeit (S. 882-885). Berlin: Springer.
- El-Mafaalani, A. & Wirtz, S. (2011). Wie viel Psychologie steckt im Habitusbegriff? Pierre Bourdieu und die „verstehende Psychologie“. Journal für Psychologie, 19 (1), 1-23.
- Endreß, F. (2019). Bilder des Alterns und der Lebensalter im Bildraum Erwachsenenbildung. Eine Vergleichende Analyse unter Berücksichtigung angrenzender Bildräume. Wiesbaden: Springer VS.
- Europäische Kommission (2005). Europa in Zahlen. Eurostat-Jahrbuch, Luxemburg
- Filipp, S.H. & Mayer, A.K. (1999). Bilder des Alters. Altersstereotype und die Beziehung zwischen den Generationen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Friebe, J. & Jana-Tröller, M. (2008). Weiterbildung in der alternden Gesellschaft. Bestandsaufnahme der demografischen Entwicklung, des Lernens im höheren Lebensalter und der Perspektiven für die Weiterbildung. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE).
- Friebel, H. (2008). Die Kinder der Bildungsexpansion und das „lebenslange Lernen“. Augsburg: ZIEL.
- Fuchs-Heinritz, W. (Hrsg.) (1994). Lexikon zur Soziologie (3., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fuhs, B. (2007): Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft. Darmstadt.
- Garfinkel, H. (1967). Studies in ethnomethodology. Englewood Cliffs, N.J.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1969). The Discovery of Grounded Theory – Strategies for Qualitative Research. Chicago
- Göckenjan, G. (2000). Das Alter würdigen. Altersbilder und Bedeutungswandel des Alters. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Grünheid, E. & Fiedler, C. (2013). Bevölkerungsentwicklung. Daten, Fakten, Trends zum demografischen Wandel. Wiesbaden: Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung.
- Hank, R. (2013). Wir sind Viele. FAZ Online v. 4.5.2013
- Hilzenbecher, M. (1991). Berufliche Weiterbildung im Mikrozensus. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 20 (3), 28-32.
- Hitzler, R. (2007). Wohin des Wegs? Ein Kommentar zu neueren Entwicklungen in der deutschsprachigen „qualitativen“ Sozialforschung. Forum Qualitative Social Research, 8 (3), Art. 4. Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-07/07-3-4-d.htm> (6.4.2008).
- Hof, C.; Ludwig, J. & Schäffer, B. (Hrsg.) (2010). Erwachsenenbildung im demographischen und sozialen Wandel. Dokumentation der Jahrestagung 2009 der Sektion Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

- Hofbauer, H. (1982). Materialien zur Situation älterer Erwerbspersonen in der Bundesrepublik Deutschland. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 2, 99-110.
- Hoyningen-Huene, P. (1987). Context of Discovery and Context of Justification. In: *Studies in History and Philosophy of Science*. 18 (4), 501–515.
- Hunold, M. (2019). *Organisationserziehung und Macht*. Wiesbaden & Heidelberg: Springer VS.
- Kalthoff, H. (2008). Einleitung: Zur Dialektik von qualitativer Forschung und soziologischer Theoriebildung. In: H. Kalthoff; S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Kade, J., Nolda, S., Dinkelaker, J., & Herrle, M. (Hrsg.) (2014). *Videographische Kursforschung. Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener*. Stuttgart: Kohlhammer
- Kade, S. (2009). *Altern und Bildung. Eine Einführung*. 2. Aufl. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kelle, U. (2008). *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung: theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kelle, U. (2011). „Emergence“ oder „Forcing“?: Einige methodologische Überlegungen zu einem zentralen Problem der Grounded Theory. In: G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader*. Wiesbaden: VS, S. 235-260.
- Knorr-Cetina, K. (2002). *Die Fabrikation von Erkenntnis. Zur Anthropologie der Naturwissenschaft*. Frankfurt a. M.
- Krämer, F. (2014). Wie lernen Babyboomer? Lernvermögen und Lernbereitschaft im Licht von Generation und Lebensphase. In: O. Dörner & B. Schäffer (Hrsg.), *Sozialisation im Babyboom (Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation ZSE: Schwerpunktthema, 34 Jg. H. 2, S. 149–164*.
- Kreitz, R. (2018). Das Erziehungswissenschaftliche der qualitativen Bildungsforschung. *Erziehungswissenschaft*, 56, 55-64. Verfügbar unter <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-157174>.
- Kruse, A. & Schmitt, E. (2005). Zur Veränderung des Altersbildes in Deutschland. *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, 49 (50), 9-16.
- Kuwan, H. & Thebis F. (2005). *Berichtssystem Weiterbildung IX*, Bonn
- Loos, P.; Schäffer, B.; Przyborski, A. & Nohl, A.M. (2013). *Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen*. Opladen: Barbara Budrich.
- Loos, P., & Schäffer, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren: theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Lottmann, R. (2013). *Bildung im Alter – für alle? Altersbilder, Ziele und Strukturen in der nachberuflichen Bildung in Deutschland und den USA*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Maes, J. & Kielmann, S. (2014). Meine Altersbilder, Deine Altersbilder – Perspektivdivergenzen und ihre Bedeutung für (Weiter)bildungsorientierungen. In: O. Dörner & B. Schäffer (Hrsg.), *Sozialisation im Babyboom [Schwerpunktthema: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 34(2014) 2]*, 165-181.
- Mannheim, K. (1964). *Wissenssoziologie. Soziologische Texte*. Berlin [u.a.]: Luchterhand.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Merton, R. K. (1968). *Social Theory and Social Structure*. New York und London.
- Meseth, W. (2021). Inklusion und Normativität. Anmerkungen Zu einigen Reflexionsproblemen Erziehungswissenschaftlicher (Inklusions-)Forschung. In: B. Fritzsche (Hrsg.), *Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie. Abgrenzungen und Brückenschläge* (Schriftenreihe der AG Inklusion der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (S. 19-36). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Michel, B. (2006). *Bild und Habitus – Sinnbildungsprozesse bei der Rezeption von Fotografien*. Wiesbaden.
- Nohl, A.-M. (2006). *Bildung und Spontanität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern – Empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen*. Opladen: Barbara Budrich.
- Nohl, A.-M. (2007). *Komparative Analyse. Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation*. In: R. Bohnsack; I. Nentwig-Gesemann & A.M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 255-276), Opladen: Budrich.
- Nohl, A.-M. (2017). *Grundbegriffe und empirische Analysen als wechselseitige Spiegel: Potentiale eines reflexiven Verhältnisses zwischen Grundlagentheorie und rekonstruktiver Empirie*. In: R. Kreitz; I. Miethe, & A. Tervooren (Hrsg.), *Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung* (S. 105–122). Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv8xng87.8>.
- Nowossadeck, S. (2010). *Die Herkunftsfamilien der Babyboomer. Bevölkerung, Wirtschaft und Einkommen. DZA-Report Altersdaten, 3*, Berlin: Deutsches Zentrum für Altersfragen.
- Nowossadeck, S. (2011). *Das historische Umfeld der westdeutschen Babyboomer. Bevölkerung, Wirtschaft und Einkommen. DZA-Report Altersdaten, 3*, Berlin: Deutsches Zentrum für Altersfragen.
- OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) (2006). *Bildung auf einen Blick*.
- Oevermann, U.; Allert, T.; Konau, E & Kramberg, J. (1979). *Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslgische Bedeutung in den Sozialwissenschaften*. In: H. G. Soeffner, *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften* (S. 352-434). Stuttgart, Frankfurt a. M.
- Pelizäus-Hoffmeister, H. (2013). *Der ungewisse Lebensabend? Alter(n) und Altersbilder aus der Perspektive von (Un-) Sicherheit im historischen und kulturellen Vergleich*. Wiesbaden: Springer VS.
- Popper, K. (1989). *Logik der Forschung*. Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2008). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. De Gruyter Oldenbourg.
- Reichertz, J. (2007): *Qualitative Sozialforschung – Ansprüche, Prämissen, Probleme. Erwägen Wissen Ethik. Erwägen– Wissen – Ethik* 18 (2), 1-14.
- Roux, P., Clémence, A. & Höpflinger, F. (Hrsg.) (1996). *Generationenbeziehungen und Altersbilder. Ergebnisse einer empirischen Studie*. Lausanne: Schweizerischer Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung.
- Schäffer, B. (2003). *Generationen – Medien – Bildung: Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich*. Opladen: Leske + Budrich.

- Schäffer, B. (2009). Bilder lebenslangen Lernens. Anmerkungen zu einem eigentümlichen Diskurs. In: C. Hof, ; J. Ludwig & C. Zeuner (Hrsg.), *Strukturen Lebenslangen Lernens* (S. 94-111). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schäffer, B. (2010). Bildung in der Mitte des Lebens. Zeithorizonte und Altersbilder von „Babyboomern“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (3), 366-377.
- Schäffer, B. (2012a). Dokumentarische Methode. Einordnung, Prinzipien und Arbeitsschritte einer praxeologischen Methodologie. In: B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 196-211). Opladen: Barbara Budrich.
- Schäffer, B. (2012b). Gruppendiskussionsverfahren und Focus Groups. Geschichte, aktueller Stand und Perspektiven. In: B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch qualitative Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsforschung* (S. 347-362). Opladen: Barbara Budrich.
- Schäffer, B. (2012c). Erziehungswissenschaftliche Medienforschung –Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich. In: F. Ackermann; T. Ley; C. Machold & M. Schrödter (Hrsg.), *Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft* (S. 135-156). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Schäffer, B. (2020a). Typenbildende Interpretation. Ein Beitrag zur methodischen Systematisierung der Typenbildung der Dokumentarischen Methode. In: E. Jutta & B. Schäffer (Hrsg.) (2020), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung* (S. 65-88). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Schäffer, B. (2020b). Typologien als Endprodukt von Prozessen Typenbildender Interpretation. In: S. Amling, A. Geimer, S. Rundel, & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode*. Heft 2-3/2020 (S. 23-48). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces). <https://doi.org/10.21241/ssoar.70892>.
- Schäffer, B. (2020c). Abbild – Denkbild – Erfahrungsbild. Methodisch-methodologische Anmerkungen zur Analyse von Alters-, Alterns und Altenbildern. In: J. Ecaricus & B. Schäffer (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung* (S. 293-321), Opladen: Barbara Budrich.
- Schäffer, B. (2022a). Möglichkeiten und Grenzen der Optimierung von Verfahren ‚Tiefer Interpretation‘ durch Softwareunterstützung. *ZQF, Zeitschrift für qualitative Forschung*, 1-2022
- Schäffer, B. (2022b). „Das Medium ist die Methode“. Zur Technikgeschichte qualitativer Methoden. In: T. Fuchs; C. Demmer; R. Kreitz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Aufbrüche, Umbrüche, Abbrüche. Wegmarken qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*. Opladen: Budrich i.E.
- Schäffer B. & Dörner O. (2009). Qualitative Sozialforschung in der Erwachsenenbildung. In: T.Fuhr; P.Gonon & C. Hof (Hrsg.), *Handbuch Erziehungswissenschaft*. Bd. 4: *Erwachsenenbildung/ Weiterbildung*, 2009, 1259-1271.
- Schäffer, B.; Dörner, O. & Krämer, F. (2015). Lernen in Lebensphasen – eine Alternative zum Lebenslangen Lernen? *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report*. First online: 03.09.2015, doi:10.1007/s40955-015-0036-7.
- Schmidt-Hertha, B. & Mühlbauer, C. (2012). Lebensbedingungen, Lebensstile und Altersbilder älterer Erwachsener. In: F. Berner; J.Rossow; K. P. Schwitzer (Hrsg.), *Individuelle und kulturelle Altersbilder. Expertisen zum Sechsten Alten-*

- bericht der Bundesregierung (S. 109-149) Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schröer, N. (1994). Interpretative Sozialforschung: auf dem Weg zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie. Opladen.
- Schütz, A. (1971). Gesammelte Aufsätze. Band 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag.
- Schütz, A. (1991). Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt: eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis* 13, H. 3, 283-293.
- Straka, G.A. & Kuwan, H. (1994). Einflußfaktoren auf die berufliche Fort- und Weiterbildung. In: J. Abel (Hrsg.), Strauss, A.-L. (1991), Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München: Fink.
- Strauss, A. L. (1991). Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. UTB, Stuttgart.
- Strübing, J., & Schnettler, B. (2004). Klassische Grundlagentexte zur Methodologie interpretativer Sozialforschung. In: Dies. (Hrsg.), Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte (S. 9–16). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Tippelt, R.; Schmidt-Hertha, B.; Schnurr, S.; Sinner, S. & Theisen, C. (Hrsg.) (2009). Bildung Älterer – Chancen des demografischen Wandels. Bielefeld: Bertelsmann.
- Weingarten, E. (1976). Ethnomethodologie: Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns. Frankfurt a. M.
- Wernet, A. (2006). Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik. 2. Aufl. Wiesbaden.
- Wilson, T. P. (1981). Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), Alltagswissen, Interaktion und Gesellschaftliche Wirklichkeit (S. 54-79). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wittpoth, J. (1994). Rahmungen und Spielräume des Selbst. Ein Beitrag zur Theorie der Erwachsenensozialisation im Anschluß an George H. Mead und Pierre Bourdieu. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Wittpoth, J. (2002). Regulative der Weiterbildungsbeteiligung. In: R. Arnold; P. Faulstich; W. Mader; E. Nuissl; E. Schlutz & J. Wittpoth: Forschungsschwerpunkte zur Weiterbildung (S. 22-25), Frankfurt a. M.
- Wittpoth, J. (2006). Große Fragen, kleine Antworten. Probleme und Perspektiven der Weiterbildungsforschung am Beispiel der Beteiligungsregulation. In: K. Meisel & C. Schiersmann (Hrsg.), Zukunftsfeld Weiterbildung (S. 53-68), Bielefeld.
- Wittpoth, J. (2013). Einführung in der Erwachsenenbildung, 4. Aufl., Opladen & Toronto: Verlag B. Budrich.
- Wittpoth, J. (2018). Beteiligungsregulation in der Weiterbildung. In: R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (S. 1149–1172). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_56.

Digitalisierung und qualitative Bildungs- und Sozialforschung. Kommentierte Suchbewegungen und ein Entwurf zur Systematisierung des Einflusses des Digitalen

Maria Kondratjuk

Mein Anliegen ist es, die qualitative Bildungs- und Sozialforschung unter den Bedingungen der Digitalisierung zum Thema zu machen und mich vor allem mit den Auswirkungen dieser auf mein forschendes Handeln auseinanderzusetzen. Digitalisierung ist ein zeitdiagnostisches Phänomen, das als unaufhaltsam wie auch unumkehrbar, ubiquitär und tiefgreifend beschrieben wird; welches verschiedene Formen und Qualitäten annehmen kann und alle gesellschaftlichen Kontexte tangiert, manche weniger, manche mehr (und hier dann mitunter nicht mehr wegzudenken), so auch die Wissenschaft und die wissenschaftliche Arbeit und damit Forschung. Für die qualitative Bildungs- und Sozialforschung haben sich durch die Digitalisierung vielfältige Neujustierungen, Verschiebungen und Veränderungen ergeben, wie das Erschließen neuer Forschungsthemen und -felder und deren Zugänge; Verfahren und Methoden der Datenerhebung und -auswertung; Möglichkeiten der Präsentation, Publikation und Verbreitung von Forschungsergebnissen; Wege der Speicherung und Archivierung von Forschungsdaten; Fragen der Forschungsethik und des Datenschutzes oder Aspekte der Nachhaltigkeit von Forschung. Ich bezeichne mich hier nicht als Expertin, bisweilen sogar eher als widerständig; aber als leidenschaftlich qualitativ Forschende eben auch stark interessiert an den Veränderungsprozessen und Entwicklungen, in denen ich selbst situiert bin. Nicht nur, aber vor allem durch die Corona-Pandemie, drängt sich eine Auseinandersetzung mit *dem Digitalen* geradezu auf. Und so habe ich Suchbewegungen zur Diskussion mit der Frage vorgenommen, welche Auswirkungen die Digitalisierung auf qualitative Bildungs- und Sozialforschung hat. Einige der gesammelten Erkenntnisse werde ich aufgreifen und versuchen, *das Digitale* und dessen Relevanz für die qualitative Bildungs- und Sozialforschung zu systematisieren, um darüber mit anderen qualitativ Forschenden in einen Austausch zu kommen und eine vertiefte und längerfristige Verständigung und Auseinandersetzung anzuschließen.

1 „Stimmen“ aus den Suchbewegungen

Wie bin ich zur Beantwortung der Frage, welche Auswirkungen die Digitalisierung auf qualitative Bildungs- und Sozialforschung hat, vorgegangen? In der mir vertrauten Weise, wenn ich Forschungsideen entwickle und erste Suchbewegungen vornehme: durch die Explikation meiner sensibilisierenden Konzepte (vgl. dazu Alheit 2009; Blumer 1954), verstanden „als Relevanzsetzungen, die vor allem durch die Auseinandersetzung mit den eigenen Vorannahmen zum Forschungsfeld entstehen und durch die Theorie des Forschungsgegenstandes, durch disziplinäre Bezugssysteme und Paradigmen, aber auch durch soziokulturelle und lebensgeschichtliche Prägungen und Erfahrungen sowie Alltags- und Kontextwissen gespeist werden“ (Autor*in-nengruppe AEDiL 2021, S. 141). Und so habe ich mich zunächst gefragt: Was verstehe ich eigentlich unter Digitalisierung? Was macht Digitalisierung mit qualitativer Forschung und mit mir als qualitativ Forschender? Was verändert sich wie und warum? Welche forschungspragmatischen Konsequenzen ergeben sich daraus? Was ist eigentlich *das Digitale*? Wie haben sich die Medien, Instrumente und Technologien qualitativer Forschung verändert? In welchem Verhältnis stehen Digitalisierung und qualitative Forschung? Wie stellt sich der Diskurs¹ um Digitalisierung der qualitativen Bildungs- und Sozialforschung dar?

Dazu habe ich *Stimmen* zusammengetragen, um meine Suchbewegungen zu verdeutlichen und von denen ich hier einige präsentiere. So erinnere ich mich an die letzte Werkstatt mit Fritz Schütze², als er uns in seiner gewohnten Art und Weise durch seine auf vielfältigen Erfahrungen basierenden Erzählungen die qualitative Forschung näherbrachte. In einer Erzählung ging es um seine Forschung im Gerichtssaal in den 1970er Jahren und die damals noch neuen Tonbandgeräte, die unheimlich groß und schwer waren und kaum Speicherkapazität aufwiesen. Die Größe der Geräte führte dazu, dass er regelmäßig des Raumes verwiesen wurde. Fritz Schütze dazu in einem Interview:

„Ich hab mich in den 70er Jahren viel mit Wehrdienstverweigerungsverfahren beschäftigt und bin da auch vor Gericht gegangen und flog dann häufig raus, weil die Rekorder noch so groß waren und die Richter das natürlich sahen. Etwas spä-

- 1 „Digitalisierung ist ein produktives Diskursphänomen“, so betitelt Valentin Dander (2020, S. 22) die 2. These seiner Ausführungen zum Verhältnis von Bildung, Digitalisierung und *Digitalisierung*.
- 2 Für diejenigen, die ihn nicht kennen: Er ist einer der Wegbereiter der qualitativen Forschung und hat das Narrative Interview als Forschungsmethode entwickelt und dazu die – vormals Narrationsanalyse, jetzt sozialwissenschaftliche Prozessanalyse; er war Mentor meiner Dissertation und ich fühle mich ihm sehr verbunden, so dass ich noch bis ins letzte Jahr hinein in Werkstattkontexten mit ihm zusammengekommen bin.

ter gab es dann den ersten Proto-Walkman. Dieses Sony TC 55 war nicht so leicht wie ein Walkman, das hat bestimmt ein Kilo gewogen. Davon hatte ich dann drei am Körper, die waren so schwer (lacht). Da knallte dann immer am Ende eines Kassettentonbands dieser Aufnahmestöpsel raus. Und die Tonbänder der Aufnahmekassetten, die längsten waren eine Stunde lang, die verhedderten sich“ (Köttig & Völter 2015, S. 6).

„Bitte legen Sie den AG-Leitern und Leiterinnen zu diesem Zweck einen an sich selbst adressierten und mit DM 4,40 frankierten Briefumschlag in DIN-A4-Größe bei“. Dieser Auszug stammt aus einem Brief, der an die Teilnehmenden des 3. Magdeburger Methodenworkshops 1999 ging. Zu dieser Zeit wurde das zu bearbeitende Material per Post versandt. Der letzte, 24. Methodenworkshop im Februar 2021 wurde mit knapp 500 qualitativ Forschenden online durchgeführt und das Material dafür auf digitalem Weg geteilt.

Diese beiden *Stimmen* geben mir den Impuls, über die Veränderung der Medien, die in qualitativer Forschung genutzt werden sowie über die kollaborative Zusammenarbeit, z.B. in Methodenworkshops und Forschungswerkstätten, nachzudenken.

„The Digital Turn? Audio-visual Digital Data Collecting and Analysis as new Approaches in Biographical Research“ (Epp & Szenjach, Juli 2020) ist der Titel eines webinars, in dem es um die digitale Wende in der Biographieforschung ging. „Qualitative Analyse audiovisueller und digitaler Medien: Film, Fernsehen, Social Media“ ist ein vom Grazer Methodenkompetenzzentrum organisierter und im November 2020 durchgeführter Online-Workshop. Am 06.11.2020 fand das Online-Forum „Qualitative Bildungs- und Sozialforschung in Zeiten von COVID-19“ mit 200 Teilnehmenden ausgerichtet vom ZSM statt. „Qualitative Forschung zu digitalen Dokumenten und Artefakten“, „Digitalität in der ethnografischen Beobachtungspraxis“ und „Digitale Durchführung von Interviews und Gruppendiskussionen“ sind die Titel der Podiumsdiskussionen im Rahmen der Veranstaltungsreihe „Möglichkeiten und Grenzen digitaler qualitativer Forschung in der Pädagogik“ (CAU Kiel, Ende 2021 und Anfang 2022).

Diese angeführten *Stimmen* lassen mich Fragen zu Veränderungen von Methoden, etablierten Forschungsstrategien und dem Material qualitativer Forschung stellen.

In dem Call for Papers für das im April 2021 stattgefundene Annual Meeting der Association of American Geographers wurden raumbezogene Sozialwissenschaftler*innen mit der Session zum Thema „Qualitative geographies going virtual? When the only field we reach is online“ angesprochen. Im Call for Papers „Digitale Hermeneutik: Maschinen, Verfahren, Sinn“ für die Jahrestagung des Forschungsschwerpunkts digitale_kultur an der FernUniversität Hagen im März 2022 heißt es: „Eine Hermeneutik, die sich als digital begreifen und profilieren möchte, verweist unter solchen Voraussetzungen auf die Methode, sprachlich kommunizierten und maschinell berechneten

Sinn zu verstehen. Mensch und Maschine treten so in ein Netzwerk von kommunizierten und kommunizierbaren Verständnissen“ (CfP FSP digitale kultur, S 4). Der Aufruf zur Beteiligung an der International Ethnography-Conference an der Europa-Universität Flensburg im Juni 2022 lautet: “What’s new? Innovation and Transformation in Educational Ethnographic Research”, in dem Digitalität besonders betont wird.

Aus diesen *Stimmen* leite ich Überlegungen zu der Annahme ab, dass Sinn nur von Menschen ausgehen und weder maschinell berechnet noch kommuniziert werden kann und weiter zu neuen im Kontext der Digitalisierung entstehenden Materialitäten und den dazugehörigen (neuen) Forschungsfeldern und Feldzugängen qualitativer Forschung.

In dem bekannten Grundlagenwerk von Uwe Flick „Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung“ findet sich noch in der Ausgabe von 2006 im Abschnitt VI „Aktuelle und zukünftige Entwicklungen“, das Kapitel 20 „Computer in qualitativer Forschung“. In der 3. und überarbeiteten Auflage von 2010 heißt dieses Kapitel dann „Qualitative Online-Forschung“. Ein wesentliches Feld ist daran anschließend die Lehre und Vermittlung von qualitativen Forschungsmethoden unter den Bedingungen der Digitalisierung und der damit verbundenen Frage zur adäquaten didaktischen Umsetzung mit digitalen Medien und/oder in virtuellen Umgebungen (als großes Thema der hochschuldidaktischen Hochschulforschung), und so wurde z.B. im Schwerpunktheft der Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF) „Qualitatives Methodenlernen im Kontext digitaler Medien“ (ZQF 21. Jg., Heft 2/2020) danach gefragt, „welche Chancen und Potenziale Neue Medien sowie digitale Kommunikationsformen und Sozialräume für die qualitative Methodenlehre an Hochschulen eröffnen“ (Pfaff & Tervooren 2020, S. 157).

„Aufgrund der pandemiebedingten Einschränkungen stellte eine Übertragung etablierter Forschungs- und Erhebungsverfahren in digitale Formate in vielen wissenschaftlichen Projekten die einzige Möglichkeit dar, die Forschung weiterzuführen. Die Digitalisierung der Erhebungsverfahren verhalf mitunter zwar kurzfristig Probleme der Forschungspraxis zu lösen, stellte sie aber gleichzeitig vor neue Herausforderungen. Zudem bot sie häufig keinen adäquaten Ersatz für bereits geplante Erhebungen und Daten. Sie veränderte die methodologische Signatur qualitativer Bildungs- und Biographieforschung grundlegend. Eine üblicherweise deutlich kontaktgebundene qualitative Bildungsforschung wurde in den vergangenen 14 Monaten mit bis dato unbekannt praktischen, methodischen, methodologischen, ökonomischen und rechtlichen Problemen konfrontiert. In der Konsequenz ist diese Entwicklung noch kaum zu überschauen – sowohl hinsichtlich ihrer Risiken als auch in Bezug auf neue Erkenntnismöglichkeiten. Diese gilt es in der kommenden Zeit daher zu reflektieren und systematisch weiterzuentwickeln.“

Dieser Auszug ist aus der gemeinsamen Stellungnahme von Vertreter*innen der Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung (QBBF) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) mit dem Titel

„Andauernde Pandemie, langfristige Folgen und die Forschungsbeiträge der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung“ aus dem Juni 2021. „Digitalisierung ist sicher für verschiedene Aspekte nützlich und auf Sozialforschung beziehbar, wie (1.) für die Archivierung von Daten, für (2.) die Anpassung von subjektbezogenen Analysemethoden auf diese digitale Medialität sowie (3.) für die qualitative Analyse von digitalen Sinnstrukturen“ (Diaz-Bone 2021, o.S.), jedoch führt die Digitalisierung auch zu grundsätzlichen Problematisierungen, wie:

„Die Veränderung der Sozialökologien durch die Digitalisierung stellt einflussreiche metaphysische und sozialtheoretische Grundlagen (nicht nur) der qualitativen Sozialforschung in Frage. Es ist zu problematisieren, ob die etablierten Methoden angemessen sind für die Anforderungen, die die neuen Datenarten für die Analyse von interpretierbaren Praktiken und Prozessen nicht nur an die (qualitative) Sozialforschung stellen, sondern die bereits durch andere Datenwelten und in anderer (auch problematischer) Weise (maschinelles Lernen/künstliche Intelligenz, Mustererkennung, Verhaltensbeeinflussung etc.) genutzt werden“,

führt Rainer Diaz-Bone am 23.07.2021 in seinem Vortrag auf dem Berliner Methodentreffen aus.

Die letzten drei *Stimmen* betreffen die Forschungspraxis und Forschungspraktiken allgemein (als Rahmungen des Feldes), ihre Vermittlung und Lehre einbegriffen sowie die Frage nach methodologischen Neujustierungen qualitativer Forschung.

Diese Bandbreite an *Stimmen* soll einerseits den Diskurs zur Digitalisierung von qualitativer Forschung abbilden (inkl. Leerstellen und Problematisierungen) und andererseits als Vorarbeit für eine mögliche Systematisierung dienen.

2 Entwurf einer Systematisierung *des Digitalen* für die qualitative Bildungs- und Sozialforschung

Diese Suchbewegungen haben mich eine erste Systematisierung vornehmen und das Digitale betrachten lassen a) als Forschungsfeld und Gegenstand, b) als Medium und Methode, c) Digitales im Kontext von Forschung als sozialer Praktik und d) als Bedingungskontext von Forschung allgemein und von qualitativer Forschung im Besonderen.

Aber was ist *das Digitale* und wie lässt es sich greifen? Felix Stalder (2017) beschreibt Digitalität³ als „Set von Relationen, das heute auf Basis der Infrastruktur digitaler Netzwerke in Produktion, Nutzung und Transformation materieller und immaterieller Güter sowie in der Konstitution und Koordination persönlichen und kollektiven Handelns realisiert wird“ (ebd., S. 18). In seinen Ausführungen betont Stalder, dass Digitalität *das Analoge* keineswegs ablöst, vielmehr formen sich neue Beziehungen und Zusammenhänge aus, was wiederum eine Veränderung der Bedingungen kultureller Bedeutungsproduktion impliziert. Benjamin Jörissen – postdigitale Erfahrungsräume kulturtheoretisch fassend – fokussiert die implizite Logik des Digitalen folgendermaßen:

„Man kann sich das Digitale wie ein Myzel vorstellen: Der eigentliche Organismus besteht aus den unsichtbaren, miteinander zusammenhängenden großen unterirdischen Verflechtungen. Was wir gemeinhin als ‚Pilz‘ bezeichnen, ist lediglich ein Fruchtkörper des Myzels; eine sekundäre Manifestation. Das Digitale ist einerseits ein Netzwerk aus den Maschinen, Leitungen, Satelliten, Software, Algorithmen, Protokollen, Datenstrukturen, Daten, Interfaces, RFID-Sendern, GPS-Sendern, zahllosen Endgeräten mit ihren medialen und sensorischen Komponenten usw. Es ist jedoch längst mehr, indem die Strukturen digitaler Infrastruktur sich in die materiell-ökonomischen, die kommunikativ-sozialen und die artikulativen und individuellen Sphären, letztlich in die Kultur in ihrer ganzen Breite und Tiefe, längst eingeschrieben haben“ (Jörissen 2017, o.S.).

Alles ist miteinander verbunden, hängt zusammen. Viele dieser Verbindungen sind nicht sichtbar, sind verborgen aktiv, befinden sich in der Latenz und waren schon da, bevor wir sie uns bewusst gemacht haben. Diese *kulturelle Einschreibung* hat sich verselbständigt und gehört zum so genannten *taken for granted*.

Konkret betrifft das im (qualitativen) Forschungsprozess Recherchewege und -möglichkeiten und zunehmende Verfügbarkeiten (aber auch Unverfügbarkeiten); Erhebungsmethoden als auch den Zugriff auf Dokumente, z.B. zu Leitbildern oder Bildungsprogrammen; Forschungsethik und Datenschutz; die Aufbereitung der Daten, z.B. durch Möglichkeiten von Ressourcen und Dienstleistungen zur Unterstützung, wie etwa spezielle software bzw. digitale tools; Auswertungsmethoden, z.B. Möglichkeiten, die sich durch Videographie, Online-Ethnographie oder qualitative Netzwerkanalysertools ergeben; die Art und Weise und Formen der Zusammenarbeit, z.B. in virtuellen

3 „Im Zuge der Digitalisierung – der Ausweitung des Einsatzes digitaler Technologien – ist eine neue Infrastruktur der Wahrnehmung, der Kommunikation und der Koordination entstanden. Weil dies grundlegende Dimensionen fast aller individuellen und kollektiven Tätigkeiten sind, lösen die neuen Strukturbedingungen des Handelns – die Digitalität – weitreichende Veränderungen aus“ (Stalder 2018, S. 8).

bzw. online stattfindenden Forschungswerkstätten und/oder das Nutzen von kollaborativen Plattformen oder tools zur Arbeitsorganisation, z.B. Trello; (Ergebnis)Distribution, z.B. durch Ankündigungen und pre-prints bei researchgate oder academia, Nutzung von Forschungsdatenbanken zur Archivierung und Sekundärverwendung. Folgt man dem Gedanken von Benjamin Jörissen ist das Digitale längst mit der (qualitativen) Forschungswelt verwoben; die *Kultureinschreibung* ist erfolgt bzw. mindestens in vollem Gange.

2.1 *Digitales als Forschungsfeld und Gegenstand*

Ein für mich spannendes Beispiel, welches ich im Rahmen von Lehrforschungsprojekten begleiten durfte, ist die Untersuchung audiovisueller und digitaler Alltagskultur durch Selbstdokumentation in Messenger-Apps wie Whatsapp, Telegram oder Signal durch Text, Audio, Videos und Bilder. Das betrifft dann auch Aspekte der Veränderung von Medien, ihrem Zugang und ihrer Nutzung. Eine von mir betreute studentische Abschlussarbeit beschäftigte sich mit den sozialen Welten von Gamer*innen. Chatverläufe und online-Interviews von Gamer*innen waren hier der Zugang. Ich selbst bin gerade in ein Forschungsprojekt involviert, in der sich alle Beteiligten in einer Form der Selbstbeobachtung befinden: In dieser kollaborativen Autoethnographie untersuchen wir digitale Praktiken bzw. Lehrpraktiken im Kontext und Medium des Digitalen. Hierfür haben wir unsere eigenen Blogbeiträge auf einer geschützten und kollaborativ verwalteten Online-Plattform genutzt (Autor*innengruppe AEDiL 2021). Darauf folgten dyadische Online-Interviews.

2.2 *Digitales als Medium und Methode*

Burkhard Schäffer hat sich in der Einleitung seines demnächst erscheinenden Beitrages und in seinem Vortrag auf dem ZSM Methodenworkshop in 2021 – beide mit dem Titel „Das Medium ist die Methode. Zur Technikgeschichte qualitativer Methoden“ – die Frage gestellt, „ob sich die Praxis der Interpretation verändert, wenn neue Medientechnologien in die qualitative Sozialforschung Eingang finden. Wandeln sich über eine allgemeine Werkzeugmetaphorik hinaus auch Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Erkennens? Haben wir es also mit einer generellen Medienabhängigkeit epistemischer Praktiken bei qualitativer Sozialforschung zu tun?“ (Schäffer 2022, S. 7) Interessant sind an dieser Stelle die Veränderung der von Technik abhängigen Methoden, aber auch die Konstanz ihrer Möglichkeiten der Auswertung, denn auch ein ausgetüfteltes computergestütztes Analyse-Tool

übernimmt nicht die notwendigen Denkprozesse und Interpretationsleistung⁴ – dies obliegt uns Forschenden.

Die sogenannte *Visualisierung sozialen Lebens* bringt eine veränderte Rolle von Visuellem und visuellen Medien mit sich, die schon seit längerem Einzug in die qualitative Forschung gefunden hat. Damit einhergehend findet zunehmend eine Entgrenzung von privat und öffentlich statt, „[n]icht zuletzt mit Plattformen wie Facebook und Instagram seien bisherige Hinterbühnen zunehmend zu Orten der Selbstdarstellung im Alltag geworden“ (Schmidt-Lux & Wohlrab-Sahr 2020, S. 3) und werden so zu interessanten Forschungsgegenständen (z.B. bei der Untersuchung digitaler Nomaden durch Online-Ethnographie, Allert 2020). Zur Erforschung steht exemplarisch ein methodisches Programm, welches die ethnographische Forschung – gegenstandsnahe und auf natürlichen Daten beruhend – durch unterschiedliche Zugänge erweitert, um das Digitale zu erforschen. Robert Kozinets (2015) hat dafür den Begriff *Netnography* geprägt. Festzuhalten ist, dass es zahlreiche Untersuchungen mit visuellen Daten gibt, bei denen Untersuchungsfeld und -instrument häufig zusammenfällt.

In der Auseinandersetzung mit den Auswirkungen der Digitalisierung auf qualitative Forschung ist es lohnenswert, sich mit der Medientechnikgeschichte qualitativer Forschung und den daraus abgeleiteten Veränderungen in Bezug auf die medientechnische Unterstützung zu beschäftigen. Inspiriert vor allem durch den schon eingangs erwähnten Vortrag von Burkhard Schäffer auf dem Magdeburger Methodenworkshop vom 05. Februar 2021 möchte ich (wenngleich holzschnittartig) einige wesentliche Entwicklungslinien und Meilensteine der Medientechnikgeschichte qualitativer Forschung vorstellen, die mich in eine Art Selbstverständigung zu diesem Thema führen. Ich lehne mich hier stark an die Ausführungen von Schäffer an und beginne in den 1970er Jahren, in denen Audioaufnahmen und die daraus erstellten Transkripte mit Zeilennummerierung Innovationen darstellten. Die Einführung des Personal Computers (PC), durch den die Erzeugung, Speicherung⁵, Ordnung, Bearbeitung, Darbietung und Vervielfältigung qualitativer Forschungsdaten grundlegend verändert wurde, steht für die 1980er Jahre. Die Textverarbeitungsprogramme der 1990er Jahre ermöglichten ein gleichzeitiges Öffnen und Bearbeiten (wie kopieren, einfügen, verändern usw.) von

4 „Denn vor allem sich im Zuge digitaler Zugänge und Medien formierende neue Wahrnehmungen des Sozialen und damit zusammenhängende neue Figureationen und Interpretationen von Welt werden nicht allein durch die nun vorhandenen metrischen Daten erkundet werden können. Diese bieten zweifellos wichtiges und aufschlussreiches Material zu spezifischen Phänomenen, die dann aber weiterhin – und nicht zuletzt mit anderen empirischen Daten und Methoden – erschlossen, interpretiert und verstanden sein wollen“ (Schmidt, Lux & Wohlrab-Sahr 2020, S. 4).

5 Ich denke hier an die Kapazitäten von Disketten über CDs zu USB-Sticks bis hin zu clouds.

mehreren Dateien; die ersten CAQDA-Programme (Computer Assisted Qualitative Data Analysis), wie MaxQDA (1989) und Atlas.ti (1993) kamen auf den Markt. Es folgten weitere (u.a. F4, F5, Feldpartitur, Nvivo, DokuMet oder Spracherkennungs- oder Videotechnologieprogramme), die sich alle auf die spezifischen Bedürfnisse der Nutzer*innen hin entwickelten und mit weiteren Funktionen ausgestattet wurden und stetig werden, so dass insgesamt eine Expansion in diesem Bereich auszumachen ist. Mitte der 1990er Jahre revolutionierte dann das Internet (auch) die Forschung – man denke allein daran, was mit dem E-Mail-Austausch möglich wurde. Mobile Computer, Handys (ab etwa 1998) und dann Smartphones (iPhone 1 von Apple in 2007), mit denen Audio-, Video- und Fotoaufnahmen in entsprechender Qualität möglich wurden (und mittlerweile unmittelbar in digitale Speicher, den clouds, landen), kennzeichnen etwa den heutigen Stand.

Auch die Veröffentlichungskultur qualitativ Forschender veränderte sich. Neben Foren für Open Access Online-Veröffentlichungen, so z.B. das „Forum Qualitative Sozialforschung“ (FQS) etablierten sich Onlinezeitschriften als auch Online-Plattformen und Internet-Portale (z.B. Academia.edu oder Researchgate.net), auf denen Forschungsprojekte vorgestellt oder Ergebnisse als online-first (pre-print) Veröffentlichungen abgebildet werden.

In der Vermittlung und Lehre qualitativer Forschung kommen Online-Lernplattformen (z.B. ILIAS, Moodle, OPAL) zum Einsatz, frei zugängliche websites informieren über methodische Zugänge uvm. (z.B. quasus der PH Freiburg) und in Tutorials über etwa Youtube-Videos werden Grundlagen vermittelt.

Seit den 70er Jahren wurde die Handlungspraxis qualitativer Forschung (Erzeugung, Speicherung, Ordnung, Bearbeitung und Darbietung) digital transformiert (Schäffer 2021; Schäffer 2022). Relevant werden in dieser Betrachtung dann Fragen nach der Produktion, Ordnung, Speicherung, Reproduktion und Darbietung sowie der Vermittlung und Aneignung von qualitativer Forschung: Welche Medien(-technologien) werden zur Erzeugung bzw. Produktion von Daten genutzt und herangezogen? Wie und mittels welcher Speichermedien werden Rohdaten und Ergebnisse (Rekonstruktionen, Interpretationen) gespeichert? Wie, also über welche Ordnungsmedien werden gespeicherte Rohdaten und Ergebnisse unterschiedlicher Formate geordnet? Mittels welcher Reproduktionsmedien werden Rohdaten im Prozess der Interpretation reproduziert bzw. dargeboten, damit in Forschungskontexten über sie kommuniziert werden kann? (Stichwort Ergebnispräsentationsformat und Darstellungsmöglichkeiten) Welche Medien kommen für die Darbietung zum Einsatz? (Wer ist das Publikum und wie erreiche ich es?)

2.3 Digitales im Kontext von Forschung als sozialer Praktik

Von besonderem Interesse für mich sind soziale Praktiken, in Anlehnung an Andreas Reckwitz (2003), verstanden als einzelne, etablierte Handlungen, die Menschen in spezifischen sozialen Situationen bzw. Interaktionen zeigen. Dabei ist spannend, wie sich individuelles Forschen (z.B. Erheben) und kollaboratives Arbeiten (z.B. in Forschungswerkstätten) gestaltet und verändert. Dies betrifft Aspekte von Körperlichkeit, Materialität, Raum und Formen von Resonanz sowie Distribution und Austausch. Gerade der Aspekt der Resonanz scheint vor allem beim Feldzugang und Erheben wesentlich. Eine außerordentlich interessante und meines Erachtens wichtige Diskussion, die sich schon zu Beginn der Corona-Pandemie entfachte, wurde auf der qsf-Mailingliste des Instituts für Qualitative Forschung an der FU Berlin geführt. Hier wurde physische Distanz von sozialer Distanz unterschieden und mitunter moralisch argumentiert, was zeigt, wie brisant dieses Thema ist und wie verwoben wir alle damit sind. Denn erstmals konnte ich beobachten, wie sich Forschende zu einem Thema verhalten und äußern, in das sie selbst unmittelbar situiert sind. Die Unterscheidung von physischer und sozialer Distanz scheint jedenfalls von hoher Relevanz. Nur, weil wir ins Digitale übergehen, bedeutet dies ja nicht, dass wir keinen sozialen Austausch mehr hätten. Rein funktional und faktisch wäre sogar von Gegenteiligem auszugehen, da die physische Mobilität kein Hindernis mehr darstellt, an bestimmten Veranstaltungsformaten teilzunehmen. Aber: „Je digitaler wir werden, desto mehr sehnen wir uns nach physischer Nähe“⁶. Es fehlt Resonanz (Rosa 2016; Rosa 2017), die auf einem analogen Alltag, der vor allem von einer gewissen Informalität und Sozialität der Begegnung gekennzeichnet ist (Autor*innen-gruppe AEDIL 2021). So finden z.B. kaum zufällige Gespräche oder so genannte *Tür- und Angelgespräche* statt, die jedoch eine Funktion für die Entwicklung des sozialen Miteinanders hat. Aber auch die Resonanz, die von Hartmut Rosa als „körperliche Weltbeziehung“ (2016, S. 83) bezeichnet wird und bei der „Stimme, Blick und Antlitz“ (2016, S. 109) wesentlich sind, werden von Kolleg*innen thematisiert. Also genau die Aspekte, die für die qualitative Forschung als *Kontaktforschung* von großer Bedeutung sind und in besonderer Weise auf das „Angewiesensein auf die Performance des gemeinsamen Tuns“ (Pfaff & Tervooren 2020, S. 158) verweisen. Insofern kann bei physischer Distanz von einer Einschränkung bestimmter Formen sozialer Interaktion gesprochen werden. Offen bleibt die Frage, wie sich diese Form von Resonanz im Virtuellen bzw. Digitalen erzeugen, kompensieren und auch erfahren lässt.

6 Das war die Antwort des Chefs der IFA (Internationale Funkausstellung Berlin) auf die Kritik, dass gerade *diese* Weltausstellung 2021 nicht digital stattfindet – dafür in Präsenz mit dem Nachteil, dass nur wenige Besucher*innen teilnehmen können.

2.4 *Digitales als Bedingungskontext von Forschung allgemein und von qualitativer Forschung im Besonderen*

Hier seien vor allem die Schlagworte *Digitalisierung der Wissenschaft*, *Digitalisierung von Forschung*, *Forschungsdatenmanagement*, *OpenScience*, *OpenAccess* und *OpenData* angeführt. Zu diesen damit verbundenen Entwicklungen wurden und sind zahlreiche Aktivitäten hochschulintern und hochschulextern, z.B. von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) und dem Wissenschaftsrat (WR) initiiert. So z.B. das Positionspapier des WRs „Zum Wandel in den Wissenschaften durch datenintensive Forschung“ (WR 2020) aus dem Herbst 2020 oder der Sammelband mit dem Titel „Was macht Digitalisierung mit den Hochschulen?“ (Demantowsky et al. 2020). Dieser Bedingungskontext betrifft dann vor allem die hochschulpolitische und damit auch forschungspolitische Ebene und hat wiederum Auswirkungen auf unser Forschungshandeln, z.B. wenn wir für Drittmittelanträge Forschungsdatenmanagementpläne und Stellungnahmen zu Sekundärnutzung und Archivierung von Forschungsdaten anfertigen. So hat die Forschungsgruppe „Digitalisierung der Wissenschaft“ als Ergebnis eines Workshops das Papier „Das Öffnen und Teilen von Daten qualitativer Forschung“ (Steinhardt et al. 2020) veröffentlicht. In geförderten Forschungsprojekten werden die gängigen Standards des Forschungsdatenmanagements eingehalten und sich an den Empfehlungen zur Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung von Forschungsdaten im Kontext erziehungs- und bildungswissenschaftlicher sowie fachdidaktischer Forschung (2020) als auch an den Vorschlägen des RatSWD (z.B. Working Paper No. 267 2018) orientiert. Ein noch recht unbearbeitetes Feld ist das der Forschungsdateninfrastrukturen (Diaz-Bone 2021).

Das Digitale betrifft aber auch unsere kollaborative Arbeitsorganisation. Online basierte Forschungswerkstätten, wie das Konzept der NetzWerkstatt (Mey et al. 2006; Ruppel & Mey 2012; Mayrhöfer et al. 2020) eröffnen kontinuierliche, ortsunabhängige und digitale Austausch- und Arbeitsformate. In diesem Zusammenhang werden raumbezogene Effekte von Online-Kommunikation (vgl. Miller 2012) relevant, die es noch weiter zu ergründen gilt.

Die Überführung von Aktivitäten qualitativer Forschung ins Digitale bringt aber vor allem umwelt- bzw. klimarelevante positive Implikationen (Ruppel 2020) mit sich. Weniger physische Mobilität durch den Ausbau der Digitalisierung qualitativer Forschung führt zu mehr Nachhaltigkeit. Ob dem wirklich so ist, gilt es nachzuspüren.

2.5 *Ein Beispiel, in dem die Punkte aus der Systematisierung bearbeitet werden und zum Tragen kommen: Das Projekt „AutoEthnographische Forschung zu digitaler Lehre und deren Begleitung“*

In dem seit Beginn der Pandemie laufenden Projekt „AutoEthnographische Forschung zu digitaler Lehre und deren Begleitung“ (AEDiL) haben sich Lehrende, Lehreunterstützende, -begleitende und -gestaltende Mitglieder im Projekt über 16 Hochschulen hinweg in ihrer ethnographischen Praxis der Feldforschung (Breidenstein et al. 2020) vor allem mit der Relationierung von tradierten und sich transformierenden sozialen Praktiken⁷ (Reckwitz 2003) im Kontext digitaler Hochschullehre beschäftigt und dabei die Möglichkeiten des kollaborativen autoethnographischen Forschens im Digitalen methodisch ausgeschöpft und zum Teil neu interpretiert (Autor*innengruppe AEDiL 2021). Durch den methodischen Zugang war es uns u.a. möglich, das erziehungswissenschaftlich relevante Phänomen der (digitalen) Hochschullehre „in ihrer alltagskulturellen Komplexität“ (Huf & Friebertshäuser 2012, S. 9) zu rekonstruieren und dem wissenschaftlichen Diskurs analytisch zugänglich zu machen. In diesem Zusammenhang haben wir uns gefragt, welche Möglichkeiten die Methode der kollaborativen Autoethnographie für uns als ausschließlich virtuell agierende Gruppe bietet und inwiefern sie einen adäquaten Zugang darstellt, um Perspektiven auf das Phänomen der Online-Lehre einzufangen. Zudem sind wir interessiert an dem Umstand, dass soziale (pädagogische) Praktiken als etwas *Habituelles* nicht nur an konkreten Bildungsorten auszumachen sind, sondern sich auch in sehr heterogenen Bedingungskontexten beobachten und erschließen lassen. Derzeit beschäftigen uns z.B. methodologische Herausforderungen, die sich in der virtuellen, kollaborativen Autoethnographie für das forschende Handeln unter Bedingungen der Digitalität (Stalder 2017) ergeben und die aufgrund der physischen Distanz zwischen den Forschenden im Projekt als Ergänzung zu bisherigen Ansätzen ethnographischer Arbeit im Internet (Hine 2015) verstanden werden können.

7 „Von besonderer Bedeutung [bei der Untersuchung von sozialen Praktiken] erweisen sich [...] drei Grundannahmen: eine ‚implizite‘, ‚informelle‘ Logik der Praxis und Verankerung des Sozialen im praktischen Wissen und ‚Können‘; eine ‚Materialität‘ sozialer Praktiken in ihrer Abhängigkeit von Körpern und Artefakten; schließlich ein Spannungsfeld von Routinisiertheit und systematisch begründbarer Unberechenbarkeit von Praktiken“ (Reckwitz 2003, S. 282).

3 Fragend schreiten wir voran

In diesen Ausführungen sind Möglichkeiten und Chancen wie Herausforderungen und Grenzen qualitativer Forschung unter den Bedingungen der Digitalisierung anskizziert worden. Das Feld des Digitalen ist ein *moving target* (vgl. Schmidt-Lux & Wohlrab-Sahar 2020) „mit hoher Eigengeschwindigkeit und Innovationskraft, bei der Forschende Gefahr laufen, beides zu sehr oder zu direkt in das eigene Arbeiten zu übernehmen“ (ebd., S. 8).

Eine der grundsätzlichen Problematisierungen, die mit der Digitalisierung einhergehen, ist die Veränderung der Sozialökologien, die durch die Digitalisierung „einflussreiche metaphysische und sozialtheoretische Grundlagen (nicht nur) der qualitativen Sozialforschung in Frage“ stellt (Diaz-Bone 2021, o.S.).⁸ Formen der Sozialität, Informalität, Materialität usw. (und damit zur Rolle von nicht-menschlichen Akteuren/Aktanten und *digitalen Dingen*)⁹ werden neu und anders verhandelt und definiert.¹⁰ Es gibt Ansätze, die explizit auf einer methodologischen Reflexion gründen, wie die Akteur-Netzwerk-Theorie (z.B. Latour 2016), die Situationsanalyse (z.B. Clarke 2012), die relationale Netzwerkanalyse (Fuhse & Mützel 2010), Sozialweltanalysen (z.B. Kondratjuk 2017) oder die Theorie der Konventionen¹¹ (Diaz-Bone & Thevenot 2010) als Kombination neostrukturalistischer und neopragmatischer Zugänge, die Perspektiven für die angeführten Problematisierungen eröffnen (vgl. dazu Diaz-Bone et al. 2020).

Schließen möchte ich meine Ausführungen mit drei Stichworten, die den Blick auf die Chancen und Möglichkeiten richten:

- 8 „Die Transformation des Sozialen durch digitale Technologien, aber eben auch durch neue Governance-Formen der Dateninfrastrukturen, erfordert auch eine Transformation der bisherigen Konzepte von Sozialökologie und auch von Sinnstrukturen selbst“ (Diaz-Bone 2021, o.S.).
- 9 „‚Digitale Dinge‘ sind in dieser Perspektive ko-aktiv an Prozessen der Wirklichkeitskonstruktion beteiligt und nicht lediglich als passiv-instrumentelle Objekte zu verstehen. Durch ihre spezifische ‚Affordanz‘ (d.h. ihren Aufforderungscharakter) prozessieren sie Sozialität indem sie Möglichkeitsstrukturen bereitstellen, Handlungsweisen nahe legen, aber auch begrenzen und einschränken und damit auch normierend in Beziehung zu menschlichen Akteur*innen stehen (Jörissen 2015, S. 228)“ (Bettinger 2021, S. 14).
- 10 Die Science und Technology Studies (STS) oder die Critical Data Studies stehen hier als konkrete Ansätze der Bearbeitung.
- 11 „Die *neopragmatische* Position der Konventionentheorie besteht nicht nur in der Betonung dieses Pluralismus von Datenwelten, die verschiedene Wissenschaftsauffassungen artikulieren, sondern in der Betonung der Spannung und der wechselseitigen Kritik zwischen diesen Datenwelten sowie in dem Aufweis von Allianzen zwischen Datenwelten“ (Diaz-Bone 2021, o.S., Hervh. i. O.).

- *Stichwort Neues*: In Bezug auf das Repertoire an Erhebungs- und Auswertungsmethoden, hier vor allem die vielen kreativen Lösungen, die auch eine neue Diskussion über die Methodenentwicklung qualitativer Bildungs- und Sozialforschung führen lassen.
- *Stichwort Zugang und Teilhabe*: Vor allem in kollaborativen Arbeitszusammenhängen, wie Forschungswerkstätten, die einen konstanten überregionalen Zulauf erfahren haben oder Forschungsprojekten, die neue Formen von Zusammenarbeit (Arbeitsbündnissen) entstehen lassen.
- *Stichwort Möglichkeiten der Technologie*: Frei nach dem Motto: „smaller frames love bigger pictures“ und „never felt closer to the world“; in der Fachcommunity wird das als *sensorische Immersion* bezeichnet. Bearbeitet werden hier Fragen, wie modernste Technologien uns ein Gefühl der Nähe zu anderen Menschen vermitteln (ohne Präsenz) oder welche Bedeutung physische Distanzen haben, wenn wir durch das Internet ständig online und *connected* sein können.

Mein Anliegen ist, nicht nur Grenzen, Probleme, Herausforderungen und Widerständigkeiten aufzudecken und zu thematisieren, sondern vor allem eine Auseinandersetzung und Reflexion mit dieser (neuen) Forschungsrealität anzuschließen. Dazu gehört auch, sich dem Kern qualitativer Forschung zu vergewissern: der Interpretation von Daten. Und so bietet das *Digitale* Datenmaterial, welches auf unser soziales Handeln und Zusammenleben verweist. Fragend schreiten wir voran! (Preguntando caminamos) So einer der Lebensphilosophien der zapatistischen Bewegung in Chiapas, Mexiko und der gleichnamigen Replik¹² „Fragend schreiten wir voran“ – als Antwort auf die Altforderen der qualitativen Sozialforschung“.

Literatur

- Alheit, P. (2009). Grounded Theory: Ein alternativer methodologischer Rahmen für qualitative Forschungsprozesse. Göttingen: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Allert, H. (2020): Plattformökonomie und Entstaatlichung: familienorientiert, ortsunabhängig und #freilernend. In V. Dander, P. Bettinger, E. Ferraro, C. Leineweber, K. Rummler (Hrsg.), Digitalisierung – Subjekt – Bildung. Kritische Betrachtungen der digitalen Transformation (S. 183-212). Opladen, Berlin Toronto: Barbara Budrich.
- Autor:innengruppe AEDiL (2021). Corona-Semester reflektiert. Einblicke einer kollaborativen Autoethnographie. Reihe „Innovative Hochschule: digital – international – transformativ“. Bielefeld: wbv media.
- Blumer, H. (1954). „What is wrong with social theory?“ American Journal of Sociology 19, 3–10.

12 (Götsch et al. 2009).

- Bettinger, P. (2021). Digital-mediale Verflechtungen des Biografischen. Eckpunkte einer relationalen Forschungsperspektive für die bildungstheoretisch orientierte Biografieforchung. ZQF 22. Jg., H. 1/2021, 11–24. <https://doi.org/10.3224/zqf.v22i1.02> [24.01.2022].
- Breidenstein, G.; Hirschauer, S.; Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2020). Ethnografie – Die Praxis der Feldforschung. Konstanz: UTB. 3. Auflage.
- Clarke, A. (2012). Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dander, V. (2020). Sechs Thesen zum Verhältnis von Bildung, Digitalisierung und Digitalisierung. In V. Dander; P. Bettinger; E. Ferraro; C. Leineweber & K. Rummler (Hrsg.), Digitalisierung – Subjekt – Bildung. Kritische Betrachtungen der digitalen Transformation (S. 19-37). Opladen, Berlin Toronto: Barbara Budrich.
- Demantowsky, M.; Lauer, G.; Schmidt, R. & te Wildt, B. (Hrsg.) (2020). Was macht die Digitalisierung mit den Hochschulen? Einwürfe und Provokationen. Oldenburg: De Gruyter.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE); Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF) & Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) (2020). Gemeinsame Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF) und der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) zur Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung von Forschungsdaten in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken. https://www.forschungsdaten-bildung.de/files/stellungnahme_zum_fdm_dgfe-gebf-gfd.pdf [13.12.2021].
- Dander, V. (2020). Sechs Thesen zum Verhältnis von Bildung, Digitalisierung und Digitalisierung. In V. Dander; P. Bettinger; E. Ferraro; C. Leineweber & K. Rummler, Digitalisierung – Subjekt – Bildung: Kritische Betrachtungen der digitalen Transformation. Opladen: Budrich Verlag.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Stellungnahme der DGfE zur Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung qualitativer Forschungsdaten in der Erziehungswissenschaft. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2017.09_Archivierung_qual_Daten.pdf [13.12.2021].
- Diaz-Bone, R. (2021). Überlegungen zu Auswirkungen von Digitalisierung auf (qualitative) Sozialforschung. Eröffnungsveranstaltung: 2. BMTalk, 23.07.2021. online verfügbar: https://berliner-methodentreffen.de/wp-content/uploads/2021/10/Diaz-Bone_2021.pdf [24.01.2022].
- Diaz-Bone, R.; Horvath, K. & Cappel, V. (2020). Social research in times of big data. The challenges of new data worlds and the need for a socio-logy of social research. *Historical Social Research* 45 (3), 314-341.
- Diaz-Bone, R. & Thévenot, L. (2010). Die Soziologie der Konventionen. Die Theorie der Konventionen als ein zentraler Bestandteil der neuen französischen Sozialwissenschaften. *Trivium*, 5/2010. <http://journals.openedition.org/trivium/3557> [24.01.2022]; DOI : <https://doi.org/10.4000/trivium.3557> [24.01.2022].
- Epp, A. (2017). (Un-)Möglichkeit computergestützter Narrationsanalyse. Zur Anwendung von QDA-Software in der Biographieforschung. *Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen*, 30. Jg., H. 1+2, 30–43. <https://doi.org/10.3224/bios.v30i1-2.04> [24.01.2022].

- Flick, U. (2006). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag. 4. Auflage.
- Forschungsschwerpunkt digitale_kultur der FernUniversität Hagen: Call for papers „Digitale Hermeneutik: Maschinen, Verfahren, Sinn“ (Herbst 2021). https://www.fernuni-hagen.de/forschung/schwerpunkte/digitale-kultur/docs/cfp-digitale_hermeneutik-jahrestagung-2022-fsp-digitale_kultur_a5.pdf [24.11.2021].
- Fuhse, J. & Mützel, S. (Hrsg.) (2010). *Relationale Soziologie: Zur kulturellen Wende der Netzwerkforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Götsch, M.; Klinger, S.; Thiesen, A. (2009). „Fragend schreiten wir voran“ – als Antwort auf die Altvorderen der qualitativen Sozialforschung. *FQS*, 10 (3).
- Hine, C. (2015). *Ethnography for the Internet. Embedded, embodied and everyday*. London & New York: Routledge.
- Huf, C. & Friebertshäuser, B. (2012). Über Felder, Theorien und Horizonte ethnographischer Forschung in der Erziehungswissenschaft – eine Einleitung. In B. Friebertshäuser et al. (Hrsg.), *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie* (S. 9-24). Opladen, Berlin: Budrich.
- Jörissen, B. (2017). Subjektivierung und ästhetische Freiheit in der postdigitalen Kultur. Kubi-Online. <https://www.kubi-online.de/artikel/subjektivierung-aesthetische-freiheit-post-digitalen-kultur> [24.01.2022].
- Jörissen, B. (2015). Bildung der Dinge: Design und Subjektivierung. In B. Jörissen & T. Meyer (Hrsg.), *Subjekt Medium Bildung* (S. 215-233). Wiesbaden, Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06171-5_11 [24.01.2022].
- Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung (QBBF) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2021). *Andauernde Pandemie, langfristige Folgen und die Forschungsbeiträge der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung*.
- Kondratjuk, M. (2017). *Soziale Welt Hochschulweiterbildung. Figurationsmerkmale, Arenastruktur, Handlungsmodell. Reihe Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen*. Bielefeld: WBV.
- Köttig, M. & Völter, B. (2015). „Das ist Soziologie sein!“ – Ein narratives Interview mit Fritze zur Geschichte seines Werkes in der Soziologie. In: *Rundbrief* 69, Dezember 2015, 35-53.
- Kozinets, R. V. (2015). *Netnography. Redefined*. London: SAGE Publications Ltd. 2. Auflage. <https://doi.org/10.1002/9781405165518.wbeos0782> [24.01.2022].
- Latour, B. (2006). Technik ist stabilisierte Gesellschaft. In A. Belliger & D.J. Krieger (Hrsg.), *ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie* (S. 369-397). Bielefeld: Transcript.
- Pohl-Mayerhöfer, R.; Beck, A.; Grinke, S; Haase, J.; Hantsch, R.; Haupt, S.; Reinke, H.; Scheumann, I. & Weigt, J. (2020). Die Online-Netzwerkstatt AQUA e.V. für Promovierende: Weggefährt*innen zwischen Technik, E-Science und Gruppenprozessen. *Qualitative Online-Forschung. Methodische und methodologische Herausforderungen*, *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 1/2020, 233-244.
- Mey, G.; Ottmar, K. & Mruck, K. (2006). *Netzwerkstatt – Pilotprojekt zur Internet-basierten Beratung und Begleitung qualitativer Forschungsarbeiten in den Sozialwissenschaften*. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit – Kulturelle Unterschiede. Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München 2004, Teil 2* [CD-Rom Version] (4794-4805). Frankfurt

- am Main: Campus. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-141714> [24.01.2022].
- Miller, D. (2012). *Das wilde Netzwerk. Ein ethnologischer Blick auf Facebook*. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Pfaff, N. & Tervooren, A. (2020). Editorial. ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung. Qualitatives Methodenlernen im Kontext digitaler Medien, Heft 2/2020, 157–161. <https://doi.org/10.3224/zqf.v21i2.01> [22.12.2021].
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozial-theoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie* Jg. 32, H. 4, 282–301.
- Rosa, H. (2017). Resonanzen im Zeitalter der Digitalisierung. *MedienJournal*, 41. Jg., H. 1, 15–25. <https://doi.org/10.24989/medienjournal.v41i1.346> [24.01.2022].
- Rosa, H. (2016). *Resonanz: eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Ruppel, P. S. (2020). Die Forschungswerkstatt als kooperatives Lehr-Lern-Arrangement: Potenziale und Herausforderungen einer hybriden Form der On- und Off-line-Zusammenarbeit. *Qualitative Online-Forschung. Methodische und methodologische Herausforderungen*, ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung, H. 1/2020, 217-232.
- Ruppel, P. S. & Mey, G. (2012). Arbeiten nach dem Peer-to-Peer-Prinzip in einer online-basierten Forschungsumgebung: Die „Netzwerkstatt – Integrierte Methodenbegleitung für qualitative Qualifizierungsarbeiten“. In F. Günauer; A. K. Krüger; J. Moes; T. Steidten & C. Koepf (Hrsg.), *GEW-Handbuch Promovieren mit Perspektive* (S. 293-298). Bielefeld: Bertelsmann.
- Schäffer, B. (2022). „Das Medium ist die Methode“. Zur Technikgeschichte qualitativer Methoden. In: T. Fuchs; C. Demmer; R. Kreitz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Aufbrüche, Umbrüche, Abbrüche. Qualitative Bildungs- und Biographieforschung zwischen 1978 und 2018*. Opladen: Budrich, 7-25.
- Schiek, D. & Ullrich, C.G. (2019). *Gruppendiskussionen in Internetforen. Untersuchung zu einem neuen Instrument der qualitativen Datenerhebung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schmidt-Lux, T. & Wohlrab-Sahr, M. (2020). Qualitative Online-Forschung. Methodische und methodologische Herausforderungen. *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung*, H. 1/2020, 3-11.
- Stalder, F. (2018). Herausforderungen der Digitalität jenseits der Technologie. *Synergie. Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre*, H. 5, 8-15. <https://www.synergie.uni-hamburg.de/de/media/ausgabe05/synergie05-beitrag01-stalder.pdf> [24.01.2022].
- Stalder, F. (2017). *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp Verlag. 2. Auflage.
- Steinhardt, I.; Fischer, C.; Heimstädt, M.; Hirsbrunner, S.-D.; İköz-Akinci, D.; Kressin, L.; Kretzer, S.; Möllenkamp, A.; Porzelt, M.; Rahal, R.-M.; Schimmler, S.; Wilke, R. & Wünsche, H. (2020). *Das Öffnen und Teilen von Daten qualitativer Forschung*. Berlin: Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten (RatSWD). Working Paper, No. 273. <http://dx.doi.org/10.17620/02671.55> [24.01.2022].
- Wissenschaftsrat (2020). *Zum Wandel in den Wissenschaften durch datenintensive Forschung. Positionspapier*. Köln. Frei verfügbar unter: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2020/8667-20.html> [24.01.2022].
- Wunder, M. (Hrsg.) (2021). *Digitalisierung und Soziale Arbeit. Transformationen und Herausforderungen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Methodologie und Methode der Tiefenhermeneutik

Hans-Dieter König

1 Einleitung

Die auf den Psychoanalytiker und Soziologen Alfred Lorenzer (vgl. König et al. 2020) zurückgehende Tiefenhermeneutik stellt eine Methode rekonstruktiver Kultur- und Sozialforschung dar, die Texte und Bilder auf das Erleben der Forschenden wirken lässt, um sie in ihrer szenisch-bildhaften Gestalt zu interpretieren. So wird soziales Handeln aus der Perspektive der Subjekte untersucht, die sich über bestimmte Lebensentwürfe verständigen, mit der herrschenden Moral unvereinbare Lebensentwürfe dagegen unterdrücken. Der Begriff der bewussten Lebensentwürfe, die Intentionen und Wünsche in symbolische Interaktionen übersetzen, konvergiert mit dem von Alfred Schütz (1932) entwickelten Konzept des „Entwurfs“, der als bewusster „Plan“ dem „rationalen Handeln“ zugrunde liegt (S. 79). Mit der Kategorie der unbewussten Lebensentwürfe sind hingegen Triebregungen und Affekte gemeint, die sich dem bewussten Willen entgegen in einem symptomatischen Interagieren imperativ durchsetzen. Mit Schütz kann man von einem „unbewussten oder reaktiven Verhalten“ sprechen (ebd., S. 52), das in Fehlleistungen, Handlungshemmungen oder Impulsdurchbrüchen zutage tritt.

Die Methode analysiert, wie soziale Herrschaft durch die manipulative Vereinnahmung unbewusster Erlebnisfiguren in der Tiefe der Subjekte verankert wird. Oder sie offenbart, wie die Subjekte sich aufgrund unbewusster Lebensentwürfe sozialen Zumutungen widersetzen und eine Phantasie entfalten, aufgrund derer sie sich von den herrschenden Verhältnissen ein Stück weit distanzieren oder gar Möglichkeiten sozialer Veränderung ausmalen.

2 Zur Methodologie der Tiefenhermeneutik

Theoretischer Hintergrund

Sigmund Freud hat die Psychoanalyse als Methode und Theorie einer klinischen Praxis zur Behandlung psychischer Störungen entwickelt. Freud stieß darauf, dass die individuelle Verarbeitung der in der frühkindlichen Interaktion mit signifikanten Beziehungspersonen auftretenden Konflikte unbewusst zu diversen neurotischen Lösungen führt, welche die Möglichkeiten der Lebensgeschichte empfindlich einschränken und für den Zusammenbruch in späteren Belastungssituationen anfällig machen. Denn seine psychoanalytischen Behandlungen offenbarten, dass bei einer psychischen Erkrankung stets ein unbewältigter Kindheitskonflikt und eine Dekompensation in der Adoleszenz oder im Erwachsenenalter zusammenkommen. Zugleich hat Freud das klinische Forschungsfeld durch Studien zur Kultur überschritten. So erschloss Freud die den neurotischen Symptomen zugrunde liegenden Sexualstörungen auch durch das Verstehen der sich in kulturellen Objektivationen spiegelnden Dramen, für die der im Rekurs auf ein Bühnenstück von Sophokles gefasste *Ödipuskomplex* das prägnanteste Beispiel ist. Wie sein Verständnis der Kultur für die Entwicklung der psychoanalytischen Theorie bedeutsam war, so wurden Freuds klinische Beobachtungen zum Ausgangspunkt für eine Kulturtheorie, im Zuge derer das neurotische Leiden als Ausdruck eines allgemeinen „Unbehagens in der Kultur“ begriffen wurde (vgl. Freud 1930). Die Menschen würden unter einer Kultur leiden, die auf der „Unterdrückung von Trieben“ (Freud 1908, S. 149) und auf ihrer nur teilweise gelungenen „Sublimierung“ basiere (ebd., S. 156).

Freuds (1921) Analyse der Massenbildung, der zufolge Individuen in einer Masse nicht der Stimme ihrer Vernunft, sondern kopflos einem Führer folgen, weil sie sich „unbewussten Triebregungen“ überlassen (S. 79) und auf ein kindliches Erleben regredieren, gewann schon wenige Jahre später eine besondere Aktualität¹. Denn in den Krisenzeiten der Weimarer Republik verhalfen die Massen ihren sozialen Interessen entgegen den Nationalsozialisten zur Macht. Deshalb ließ Max Horkheimer (1932) am Frankfurter Institut für Sozialforschung mit Hilfe der Psychoanalyse erforschen, warum „das Handeln numerisch bedeutender sozialer Schichten nicht durch Erkenntnis, sondern durch eine das Bewußtsein verfälschende Triebmotorik bestimmt“ werde (S. 59). Während zunächst Erich Fromm (1929, 1936) und späterhin Theodor W. Adorno et al. (1950) die für antidemokratische Propaganda anfällige autoritäre Persönlichkeit untersuchten, analysierte Leo Löwenthal

1 Vergleiche zur Aktualität von Freuds Massenpsychologie auch Brunner et al. (2022).

(1949) die Propagandatricks faschistischer Agitatoren, die rationale Überlegungen durch den Appell an unbewusste Wünsche unterlaufen.

Wurde im Zuge des Autoritarismusprojektes eine neue Form empirischer Sozialforschung entwickelt, welche die qualitative Vorgehensweise der auf klinischen Interviews basierenden psychoanalytischen Charakterforschung mit Methoden quantitativer Vorurteilsforschung verband, so gab der in den sechziger Jahren ausgetragene Positivismusstreit der Methodendiskussion neue Anregungen. Adorno (1969a, 1969b) explizierte im Zuge der Auseinandersetzung mit den analytisch-empirisch verfahrenen Sozialwissenschaften die Methode einer kritischen Sozialforschung, welche die lebendige Erfahrung der Sache selbst durch eine deutende Spurensicherung dechiffriert, die über exemplarische Einzelfallrekonstruktionen des Besonderen das Gesellschaftlich-Allgemeine erfasst.

Diese Diskussion zog eine wissenschaftstheoretische Auseinandersetzung um den Status der Psychoanalyse nach sich. In Anschluss an die von Habermas (1968) entwickelte Kritik am szientistischen Selbstmissverständnis der Psychoanalyse als Naturwissenschaft rekonstruierte Lorenzer (1970) methodologisch, wie sich das psychoanalytische Verstehen in der klinischen Praxis vom Alltagsverstehen unterscheidet: Aus dem Alltag seien *das logische Verstehen* der Sätze und *das psychologische Verstehen* der Stimmungslage der Sprecherin vertraut, die sich in ihrem Tonfall und in ihrer Gestik zeige. Das von Lorenzer so bezeichnete *szenische Verstehen* bedeutet im Unterschied dazu, dass die Analytikerin den logischen Sinn der Sätze und das psychologische Verstehen der Analysandin auf das eigene Erleben wirken lässt, um aufgrund der Reflexion eigener emotionaler Reaktionen die zwischen ihnen Gestalt annehmende Beziehungsszene zu verstehen.

Was damit gemeint ist, lässt sich anhand einer Szene aus meiner psychoanalytischen Praxis² illustrieren: Verärgert wirft mir eine Analysandin zu Beginn einer Therapiesitzung vor, ich würde mich langweilen, weil ich zwischendurch zur Uhr schauen würde. Dass ich mich nicht für sie interessiere, zeige sich auch darin, dass ich mich hinter das Trinken einer Tasse Tee zurückziehen würde. Die rationale Bedeutung dieses Satzes ist leicht zu verstehen (logisches Verstehen). Durch Nacherleben spüre ich auch den Ärger der Analysandin (psychologisches Verstehen). Aber es irritiert mich die Unangemessenheit der mehrfach wiederholten Vorwürfe. Daher bitte ich die Analysandin, mir zu erzählen, was ihr zu ihrem Ärger über mein Teetrinken einfällt. Nach längerem Nachdenken assoziiert sie eine Kindheitsszene. Ihr Vater habe sich nie für sie interessiert und sich selbst im weihnachtlich geschmückten Wohnzimmer hinter eine Flasche Bier zurückgezogen. Derart wird die Doppelbödigkeit dieser Szene verständlich: Auf der Bedeutungsebene sprachsymbolischer Interaktion ist es offensichtlich, dass die Analy-

2 Eine eingehende szenische Rekonstruktion dieser Behandlungsstunde findet sich in König (2014, S. 108-117).

sandin sich grundlos über mich aufregt, weil ich ihr aufmerksam zuhöre. Erst durch freies Assoziieren erschließt sich der verborgene Sinn des lebenspraktischen Interagierens, im Zuge dessen die Analysandin mit mir so umgeht, als ob ich der Vater wäre, auf den sie unbewusst wütend ist. Aufgrund der *Übertragung* des unbewältigten Konfliktes mit dem Vater auf mich verwickelt die Analysandin mich daher in eine symptomatische Interaktion, die ich ihr durch die Deutung bewusst mache, dass mein gelassenes Teetrinken sie wohl wütend gemacht habe, weil sie unbewusst fürchte, dass ich mich für sie so wenig interessiere wie der Vater, dem die Flasche Bier stets wichtiger als die Tochter gewesen sei.

Das Beispiel beantwortet auch die Frage, wie in der Analyse Unbewusstes zugänglich wird, obwohl es dabei um das Verständnis von vorsprachlichen Lebensentwürfen geht, die sich dem an Sprache gebundenen Bewusstsein des Analytikers entziehen: Was die Analysandin unbewusst quält (dass der Vater sich nie für sie interessierte), agiert sie unter dem Druck des Wiederholungszwangs „in immer gleicher Weise szenisch“ aus (Lorenzer 1970, S. 200). Wie ihre Beziehungen mit Männern immer wieder gescheitert sind, so regt sie sich auch über mich auf. Das diesem Agieren zugrunde liegende Unbewusste lässt sich nur dadurch erschließen, dass ich als Analytiker nicht nur zuhöre, sondern aufgrund der Wirkung der Mitteilungen auf mein Unbewusstes auch an der von der Analysandin in der Behandlungsstunde inszenierten Lebenspraxis teilnehme.

Szenisches Verstehen beruht also darauf, dass ich als Analytiker die Worte der Analysandin auf mein Unbewusstes wirken lasse und mir meine emotionale Reaktion (*Gegenübertragung*) bewusst mache. Wenn aber der Analytiker wie im vorliegenden Fall spürt, dass die Analysandin mit ihm so umgeht wie mit dem Vater, dann kann er dieses Erleben auch in eine Deutung übersetzen, die ihr bewusst macht, was sie aus Liebe zum Vater in der Kindheit verdrängt hat.

Über dieser methodologischen Reflexion, dass es sich bei der Psychoanalyse um eine Methode der Heilung durch das Gespräch handelt, die auf einem szenischen Verstehen beruht, darf man freilich nicht übersehen, dass nicht nur Freud zu seiner Zeit heftig angegriffen wurde, sondern die Psychoanalyse auch im weiteren Verlauf ihrer Geschichte umstritten geblieben ist. Die Gründe für die massive Kritik an der Psychoanalyse bringt Lorenzer mit zwei Problemen in Zusammenhang, die er methodologisch folgendermaßen löst:

1. Wenn man heutzutage Freud liest, reagiert man irritiert, sobald man auf biologistische, sexistische und familialistische Vorurteile stößt, die sich in seinen am Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert verfassten Texten spiegeln. Um die Geschichts- und Gesellschaftsblindheit der psychoanalytischen Begriffe aufzuheben und um zugleich nachzuweisen, wie die von Freud beschriebenen psychischen Strukturen sozial hergestellt wer-

den, hat Lorenzer die psychoanalytische Metapsychologie (in deren Begriffen die hinter den Phänomenen des Bewusstseins verborgene Wirkungsweise des Unbewussten beschrieben wurde) sozialisations- und interaktionstheoretisch reformuliert: Ganz im Sinne von Freuds Unterscheidung zwischen tierischen Instinkten und menschlichen Trieben setzt Lorenzer daran an, dass der Triebbegriff nicht als biologische Anlage missverstanden werden darf. Lorenzer (1972) bezeichnet die Triebimpulse als „Interaktionsformen“, um zu verdeutlichen, dass sie der innere Niederschlag von sinnlich-unmittelbaren Interaktionen sind, in welche die körperlichen Bedürfnisse des Kleinkindes so bestimmend eingehen, wie sie durch den Umgang der primären Bezugspersonen mit ihm inhaltlich ausgeformt werden. Die das *Unbewusste* konstituierende Triebmatrix stellt daher das Ergebnis der in den ersten sechs Lebensjahren gesellschaftlich hergestellten Affektstruktur dar, die nachhaltig prägt, wie der Erwachsene denkt, fühlt und handelt. Die erste Organisationsform des Ichs stellt das *Vorbewusste* dar, das Reich der Phantasie, in dem Triebimpulse durch den spielerischen Umgang mit Gegenständen (vermittels dessen das Kind oft familiäre Interaktionen reinszeniert) in „sinnlich-symbolische Interaktionsformen“ übersetzt werden (Lorenzer 1981, S. 164). Die zweite Organisationsform des Ichs bildet das *Bewusste* im engeren Sinne, das sich aufgrund der Verbalisierung von Triebimpulsen aus „sprachsymbolischen Interaktionsformen“ zusammensetzt (vgl. ebd., S. 109-115). Aus der sozialisationstheoretischen Reformulierung der psychoanalytischen Entwicklungstheorie ergibt sich eine kritische Theorie des Subjekts, die erforderlich ist, um die sich in der Spannung zwischen einer manifesten und einer latenten Sinnebene entfaltende Bedeutung von sozialen Interaktionen typisieren und konzeptuell begreifen zu können.

2. Zweifellos haben Literaturwissenschaftler, Sozialwissenschaftler und Historiker auf psychoanalytische Beiträge häufig befremdet reagiert, in denen soziale und kulturelle Phänomene gedankenlos psychologisiert und pathologisiert wurden. Ein Beispiel für die prekäre Anwendung der Psychoanalyse auf die Kultur stellt die Literaturinterpretation dar, die Hoevels (1985) zur Analyse des Beckettschen Werks vorgelegt hat: An den Umständen, dass die Bühne „öde“ und „leer“ sei (S. 109) und dass „elende und verkrüppelte Gestalten“ Becketts Stücke bevölkern (ebd., S. 100), liest Hoevels ab, dass diese Werke „von einem Melancholiker geschrieben“ worden seien (ebd.). Wenn die „Geschöpfe Becketts“ den Autor so spiegeln, „wie er sich unbewusst sieht“ (ebd.), dann bedeute das etwa für das Verständnis des *Endspiels* Folgendes: Hamm stehe „unbewusst für Becketts Vater“ (ebd., S. 107) und dessen Tod symbolisiere nichts anderes als eine „ödpale Wunscherfüllung“ (ebd.). Und weil das Verhalten Clovs durch „Becketts Einstellung zur Autorität“ erklärbar sei (ebd., S. 105), lasse sich hinter dem Konflikt des gehbehinderten Dieners, der

seinen Herrn hasse, ihn jedoch nicht verlassen könne, Becketts Wunsch nach „unbewusster Selbstbestrafung“ entdecken (ebd., S. 101). Der Deutungsversuch von Hoevens ist ein Beispiel dafür, wie das Werk und die Biographie eines Autors nach Indikatoren für eine psychodynamische Analyse („Melancholie“) abgesucht wird, unter die dann sowohl die literarischen Figuren als auch der Autor subsumiert werden.

Den Irrweg, kulturelle Objektivationen wie etwa einen literarischen Text zur Illustrationsfolie für Theoriebruchstücke der psychoanalytischen Krankheitslehre und Metapsychologie zu machen, vermeidet die Tiefenhermeneutik dadurch, dass sie den Text nicht mit Hilfe psychoanalytischer Theoriekonstruktionen zu *erklären* versucht, sondern sich an die Methode des psychoanalytischen *Verstehens* hält und sie der Eigenart der sozialwissenschaftlichen Fragestellung entsprechend modifiziert.³ Interpretiert man beispielsweise Becketts Text szenisch, lässt sich das Drama in seiner doppelbödigen Eigenlogik so erfassen (vgl. König 1996b), wie es folgende Hinweise andeuten:

Die Situation, dass Hamm seine als „Dreck“ beschimpften Eltern in Mülltonnen gesteckt hat und seinen Diener wie einen Hund behandelt, offenbart, dass der manifeste Textsinn schockiert, weil auf der Bühne sadistische und destruktive Impulse offen ausgelebt werden. Der Eindruck des Grausam-Qualvollen wird jedoch durch die unfreiwillige Komik der sich auf der Bühne wie Clowns gebärenden Akteure gemildert, die vollauf damit beschäftigt sind, ihre persönlichen Konflikte auszutragen, ohne sich darum zu scheren, dass sie die einzigen Überlebenden eines verwüsteten Planeten zu sein scheinen. Hamms Träume von einer glücklichen Welt, Clovs vergebliche Auflehnung gegen seine Knechtschaft und das scheiternde Bemühen der Eltern um eine Liebesgeste verkörpern dagegen auf die latente Bedeutungsebene des Textes verbannte Lebensentwürfe, aufgrund derer die Menschheit eine Zukunft hätte gestalten können, wenn sie nicht durch die eingetretene Katastrophe durchkreuzt worden wäre.

Die naive Anwendung der Psychoanalyse auf die Kultur führt Lorenzer auf eine mangelnde Reflexion des methodologischen Problems zurück, dass die in klinischer Arbeit entwickelten psychoanalytischen Begriffe umstandslos auf soziale und historische Phänomene angewandt werden. Die Irrtümer einer solchen wilden Psychoanalyse vermeidet Lorenzer durch den methodologischen Ansatz, dass man nicht einfach die Begriffe, wohl aber die in der klinischen Praxis entwickelte Methode des szenischen Verstehens auf die soziale Welt anwenden kann, sie allerdings dem jenseits der Couch gelegenen Forschungsgegenstand entsprechend modifizieren muss.

Bei der Auswertung von Datenmaterial mit Hilfe der Tiefenhermeneutik ist aus methodologischer Perspektive Folgendes zu beachten. Mit dieser Me-

3 Vergleiche König (1993; 1996a).

thode lassen sich Texte und Bilder analysieren, sofern sie einen narrativen Gehalt aufweisen. Das bedeutet, dass sich sowohl natürliche Protokolle wie narrative Interviews, Gruppendiskussionen und teilnehmenden Beobachtungen als auch künstliche Protokolle wie literarische Texte, Spielfilme, Malerei oder Architektur mit Hilfe der Tiefenhermeneutik rekonstruieren lassen (vgl. J. König et al. 2019; König 2019b). Aber das szenische Verstehen des Datenmaterials gelingt nur dann, wenn man sich vergegenwärtigt, was es für die Tiefenhermeneutik bedeutet, dass sich mit Susanne Langer (1942) grundsätzlich zwei Formen der kulturellen Symbolbildung unterscheiden lassen:

- Auf den Austausch von Argumenten setzende rationale Verständigungsprozesse bedienen sich des „diskursiven Symbolismus“ der Sprache, der sich eines allgemein verständlichen Vokabulars bedient, dessen selbständige und abgrenzbare Bedeutungseinheiten übersetzbar sind und sich den Regeln einer syntaktischen Ordnung fügen. So können politische Redner oder Anwälte verschiedene Worte wählen und ihre Sätze unterschiedlich konstruieren, um ihr jeweiliges Publikum zu überzeugen. Denn Worte sind diskursive Symbole, die vielfach kombinierbar und übersetzbar sind.
- Rituale und Mythen, aber auch Kunstwerke verschaffen sich dagegen in einem „präsentativen Symbolismus“ einen Ausdruck, der sich aus nicht einzeln übersetzbaren und nicht voneinander isolierbaren Bedeutungselementen zusammensetzt, die sich zu einem ganzheitlichen Bedeutungsgefüge zusammenschließen. So setzt sich ein Gemälde aus einer Vielzahl von nebeneinander gesetzten Farbtupfern und Pinselstrichen zusammen, die in ihrer Gesamtheit ein präsentatives Symbol darstellen, ein einzigartiges und nicht übersetzbare Bild, das ein Publikum fasziniert.

Entscheidend ist nun, dass die Literatur einen Grenzfall darstellt, weil sie sich zwar der Sprache bedient, sie aber auf eine bildhafte Weise benutzt. Daher zählt Langer die Literatur zu den präsentativen Symbolbildungen. Diese Überlegungen sind für die Methodologie der Tiefenhermeneutik deshalb wichtig, weil das szenische Verstehen darauf beruht, *dass kulturelle Objektivationen und Protokolle der Sozialforschung als präsentative Symbolsysteme rekonstruiert werden*. Das bedeutet, dass die Forschenden den affektiven Gehalt von kulturellen Objektivationen analysieren, indem sie Texte auf das eigene Erleben wirken lassen und die in ihnen zur Geltung kommende Lebenspraxis in ihrer sinnlich-bildhaften Lebendigkeit erschließen.

3 Das Verhältnis der Tiefenhermeneutik zu anderen qualitativen Konzepten

Zum Vergleich mit anderen qualitativen Konzepten lässt sich stichwortartig Folgendes sagen: Zweifellos lässt sich das szenische Verstehen in einer ersten Annäherung als eine Form der von Clifford Geertz (1983) beschriebenen „dichten Beschreibung“ begreifen. Allerdings zieht er in seiner Ethnographie verschiedene Interpretationen heran, um einen sozialen Diskurs zu rekonstruieren, der sich in verschiedenen Phänomenen der sozialen Welt zeigt. Szenisches Interpretieren erschließt dagegen einen hinter dem manifesten Sinn verborgenen latenten Sinn, der aufgrund seiner sozialen Anstößigkeit den herrschenden Diskurs unterläuft. Aus diesem Grunde wird in der Tiefenhermeneutik von einer *dichten Interpretation* gesprochen (vgl. König 2019a, S. 62-80), um sie von der Verfahrensweise der dichten Beschreibung zu unterscheiden, die „das Gesagte“ eines sozialen Diskurses rekonstruiert (Geertz 1983, S. 30). Im Unterschied dazu erfasst die Tiefenhermeneutik „das Ungesagte“ oder „Unsagbare“, das der soziale Diskurs verschweigt und das sich allein auf dessen latenter Sinnenebene darstellt.

Wenn die Tiefenhermeneutik die Welt als eine Bühne begreift, auf der Individuen in Interaktion mit anderen bewusste und unbewusste Lebensentwürfe inszenieren, dann ist damit etwas anderes gemeint als in Erving Goffmans (1959) Alltagssoziologie. Denn dessen Theatermetaphorik erhellt, wie eine soziale Rolle auf einer Hinterbühne geprobt und auf der Vorderbühne vor einem Publikum gespielt wird. Während es Goffman darum geht, wie Individuen dadurch eine soziale Welt konstruieren, dass sie „tiefere Gefühle“ unterdrücken, sich über ihre Differenzen hinwegsetzen und einen Konsens auf der Grundlage „gemeinsam verteidigter Werte“ herstellen, erschließt die Tiefenhermeneutik anhand der im Datenmaterial zutage tretenden Inkonsistenzen die Doppelbödigkeit sozialen Handelns: Die Subjekte verständigen sich miteinander den geltenden Regeln entsprechend, leiden jedoch unter dem Zwang zur Unterdrückung sozial anstößiger Lebensentwürfe. Oder sie interagieren den herrschenden Verhältnissen entsprechend, begehren aber aufgrund unerwünschter Lebensentwürfe dagegen auf, ein innerer Widerstand, der unter Umständen in den Wunsch nach sozialer Veränderung mündet (vgl. König 2019b, S. 35-58).

Zwar teilt die Tiefenhermeneutik mit der objektiven Hermeneutik den methodologischen Forschungsansatz, zwischen einem manifesten und einem latenten Sinn des Textes zu unterscheiden. Doch aufgrund seines soziologischen Konzeptes ist Ulrich Oevermann et al. (1979) der manifeste Sinn relativ gleichgültig, weil er für ihn nur eine subjektive Variante des latenten Sinns darstellt, mit dem er etwas gesellschaftlich Allgemeines meint. Denn als latent betrachtet er die von ihm so bezeichneten „objektiven Bedeutungs-

strukturen“ (S. 353), welche die Regelgeleitetheit von sozialem Handeln ohne Beteiligung der Subjekte erklären sollen. Dagegen geht es der Tiefenhermeneutik aufgrund ihrer sozialpsychologischen Methodologie um das Besondere der bewussten und unbewussten Lebensentwürfe, welche die Subjekte in sozialen Interaktionen inszenieren. Während sie auf der manifesten Bedeutungsebene des Handelns über konsensfähige Lebensentwürfe kommunizieren, verbannen sie sozial anstößige Lebensentwürfe auf eine latente Bedeutungsebene.

Wenn im Zuge einer sozialisationstheoretischen Reflexion der Interpretationsergebnisse ausgelotet wird, in welcher Weise die Strukturanalyse subjektiver Konstellationen etwas gesellschaftlich Allgemeines widerspiegelt, dann wird die tiefenhermeneutische Rekonstruktion mit der auf Karl Marx zurückgehenden Ideologiekritik oder mit einer anderen soziologischen Methode qualitativ-interpretativer Forschung wie der Narrationsanalyse (vgl. König & Nittel 2016; König 2019c) kombiniert. Naheliegender ist freilich die Triangulierung der Tiefenhermeneutik mit dem kultursoziologischen Forschungsansatz von Pierre Bourdieu,⁴ dessen Analyse des Habitus sich rekonstruktiv-hermeneutisch wenden lässt (vgl. Bremer & Teiwes-Kügler 2013). Denn wie die Psychoanalyse davon ausgeht, dass die Subjekte unter der Verdrängung unbewältigter biographischer Erfahrungen leiden, so zielt die von Bourdieu (1979) so bezeichnete Sozioanalyse auf eine „Psychoanalyse des Sozialen“ (S. 31), die „das in der sozialen Welt Zensierte, Verdrängte“ aufdeckt (Bourdieu 1980, S. 22). Während der manifeste Sinn sozialer Praxis seines Erachtens dadurch bestimmt wird, dass die Individuen in ihrem Alltag gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse verleugnen, reproduziert sich die soziale Ungleichheit auf einer latenten Sinnenebene durch unbewusst ablaufende Anpassungsmechanismen. Das geschieht dadurch, dass die Individuen die soziale Welt mit Hilfe der im Zuge ihres Sozialisationsprozesses inkorporierten Kategorien konstruieren, welche die Gesellschaft im Verlaufe ihrer Geschichte zur Klassifikation sozialer Klassen entwickelt hat (vgl. Bourdieu 1979, S. 727ff.) Der den Individuen durch das jeweilige soziale Feld inkorporierte Habitus formt nicht nur das Denken und Handeln, sondern auch das Erleben und den Körper. Wenn die Individuen aus Angst, Scham- und Schuldgefühlen wie Kinder erröten oder Sprechhemmungen entwickeln, dann handelt es sich Bourdieu zufolge nicht nur um Individuelles, sondern auch um eine emotionale und körperliche Reaktion auf die eigene Position in einem beschämenden sozialen Feld, in dem die herrschende Elite sich in Rankämpfen gegen die Masse der Beherrschten durchsetzt (vgl. Bourdieu 1997, S. 217). Da die Individuen jedoch davon überzeugt sind, frei und unabhängig zu sein, verdrängen sie nicht nur das von der Psychoanalyse beschriebene neurotische Leiden, sondern machen auch das von Bourdieu rekonstru-

4 Vergleiche zu den folgenden Ausführungen auch Vera King (2014).

ierte Leiden unter sozialen Klassenverhältnissen unbewusst. Daher ist sowohl der tiefenhermeneutische als auch der herrschaftssoziologische Forschungsprozess mit einer „kritischen Reflexivität“ verbunden (ebd., S. 151), mit deren Hilfe die Widerstände gegen das Bewusstmachen des individuellen und des sozialen Unbewussten bearbeitet werden (vgl. Bourdieu 1998, S. 10).

4 Zur Methode der Tiefenhermeneutik

Wer die Tiefenhermeneutik als Forschungsmethode einsetzt, muss eine Reihe von Regeln befolgen, die ich an anderer Stelle (vgl. König 2019b, S. 26ff.) eingehend beschrieben habe. Wenn ich nun die wichtigsten Regeln stichwortartig umreiße, dann gehe ich zwar von der Analyse eines narrativen Interviews aus, die geschilderte Verfahrensweise gilt jedoch mehr oder weniger modifiziert auch für die szenische Interpretation kultureller Objektivationen und anderer Protokolle der Sozialforschung:

1. Im Zuge der von Lorenzer so bezeichneten „horizontalen Hermeneutik“ (Lorenzer 1974, S. 114) geht es zunächst darum, die Verstehensdifferenz zwischen den Bedeutungen abzubauen, welche die Sätze für die interviewte Person und welche sie für die Forschenden haben. Daher setzen die Forschenden eigene lebenspraktische Vorannahmen so lange probeweise in die Szenen der Narration ein, bis sich die subjektive Bedeutung erfassen lässt, welche die Worte für die interviewte Person haben.

Sodann stellt sich im Zuge der von Lorenzer so bezeichneten „vertikalen Hermeneutik“ (ebd.) die Aufgabe, die Verstehensdifferenz zwischen bewussten und unbewussten Verhaltensformen aufzuheben. Das gelingt nur, wenn die folgenden Regeln eingehalten werden:

2. Um nicht nur den kognitiven Sinn, sondern auch die affektive Bedeutung zu verstehen, welche die Erzählung für die interviewte Person hat, lassen die Forschenden deren Worte so auf das eigene Erleben wirken, als ob sie sich wie das Publikum eines Theaterstücks auf ein auf der Bühne aufgeführtes Drama emotional einlassen würden.
3. Unter dem Eindruck des eigenen Texterlebens lässt sich die Narration der interviewten Person als ein präsentatives Symbolgefüge rekonstruieren. Auf diese Weise wird das „Eigengewicht der Bilder“ erfasst (Lorenzer 1986, S. 58), in denen sich unbewusste Lebensentwürfe der Interviewten Ausdruck verschaffen.
4. Die Fülle von Eindrücken, die dadurch entstehen, dass man den Text auf das eigene Erleben wirken lässt und ihn als ein präsentatives Symbol-

system versteht, lässt sich dadurch erfassen, dass man Freuds (1912) Ratschlägen für das psychoanalytische Verstehen folgt: Einerseits sollte man sich daran halten, „sich nichts besonders merken zu wollen“, und dem Text gegenüber eine Haltung „gleichschwebender Aufmerksamkeit“ einzunehmen (S. 377). Andererseits wird dazu aufgefordert, der Regel der freien Assoziation zu folgen und „ohne Kritik und Auswahl alles zu erzählen“, was zum Text „einfällt“ (ebd.). Das bedeutet auch, dass es eigenen Einfällen überlassen bleibt, auf welche Interaktionsszenen sich die gleichschwebende Aufmerksamkeit richtet und was man verstehen will.

5. Aufgrund seines Verständnisses als ein präsentatives Symbolsystem lässt sich der Text als eine doppelbödige Bedeutungsstruktur analysieren, die sich in der Spannung zwischen einem manifesten und einem latenten Sinn entfaltet. Während sich die Subjekte über sozial akzeptierte Lebensentwürfe auf der manifesten Bedeutungsebene sozialen Handelns verständigen, verbannen und inszenieren sie sozial anstößige Lebensentwürfe auf dessen latenter Bedeutungsebene.
6. Inkonsistenzen und Widersprüche im Datenmaterial lösen von Lorenzer (1990) so bezeichnete *Irritationen* aus, die eben diesen hinter dem manifesten Sinn verborgenen latenten Sinn zugänglich machen.
7. Da der Text als ein präsentatives Symbolgefüge (vgl. Regel 3) begriffen wird, das die Forschenden als Ganzes auf ihr Erleben wirken lassen (vgl. Regel 2), beginnt das szenische Verstehen mit der Auslegung einer Interaktionsszene, welche aufgrund von Assoziationen und Irritationen die gleichschwebende Aufmerksamkeit auf sich zieht. Das an einer Szene befremdend Bleibende wird durch die Hinzuziehung anderer Szenen erläutert, welche benachbart sind oder in einem ganz anderen Handlungszusammenhang der Erzählung stehen, jedoch auf eine vergleichbare Weise irritieren. Wenn es aufgrund dieser *Suche nach Ähnlichkeiten* gelingt, Szenen zusammenzustellen und zueinander in Beziehung zu setzen, welche bei eingehender Analyse die gleiche oder eine similäre szenische Interaktionsfigur aufweisen, lassen sie sich zu Szenenfolgen zusammenstellen, denen dieselbe situative Struktur zugrunde liegt.

Bei der in der Gruppe⁵ stattfindenden Textinterpretation sind die folgenden drei Regeln zu beachten:

8. Zwar geht die Suche nach dem latenten Sinn stets vom eigenen Erleben, von eigenen Assoziationen und Irritationen aus. Darüber tauscht man sich jedoch in der Interpretationsgruppe mit anderen aus, die den Text anders erleben, weitere Einfälle und Irritationen zur Sprache bringen. Durch die

5 Zum Verständnis des Gruppenprozesses in der Tiefenhermeneutik vergleiche auch König (1993).

Diskussion des Textes werden diverse Lesarten generiert, weil die Forschenden mit verschiedenen Aspekten der im Text enthaltenen Bedeutungsmöglichkeiten sympathisieren. Aus den verschiedenen Verstehenszugängen, die sich derart zum Text entwickeln, wird sodann eine Deutung konstruiert, welche die verschiedenen Bedeutungsfacetten des Textes in der Spannung zwischen einem manifesten und einem latenten Sinn entfaltet.⁶

9. Die Offenheit für diverse Verstehenszugänge wird von Anfang an dadurch sichergestellt, dass die Gruppendiskussion mit einem *Blitzlicht* beginnt, im Zuge dessen die Forschenden nacheinander erzählen, wie sie den Text erlebt haben, was ihnen dazu eingefallen ist, was sie irritiert hat und wie sie ihn daher verstehen. Da sehr persönliche Texterlebnisse ausgetauscht werden, entwickelt sich in der Gruppe eine lebhafteste Kontroverse über verschiedene Lesarten.
10. Die miteinander konkurrierenden und sich widersprechenden Verstehenszugänge erzeugen in der Gruppe Konflikte, die als zwischen den Forschenden Gestalt annehmende Szenen begriffen werden. Die Gruppenkonflikte erlauben Rückschlüsse auf die szenische Struktur der sich im Interview objektivierenden Lebenspraxis. Dessen latenter Sinn wird daher sowohl über seine Wirkung auf den Leser oder die Leserin als auch über seine Wirkung auf die Gruppe der miteinander diskutierenden Forscherinnen und Forscher erschlossen.

Die verschiedenen Facetten der sich in der Spannung zwischen einem manifesten und einem latenten Sinn entfaltenden Textbedeutung lassen sich festhalten, wenn sie auf dreierlei Weise dokumentiert werden:

11. Die Forschenden tragen die den eigenen Arbeitsprozess bestimmenden Einfälle, Irritationen und Verstehenszugänge, aber auch die im Umgang mit dem Text empfundenen Emotionen, auch die dabei wahrgenommenen Ängste und Unsicherheiten in ein *Forschungstagebuch* ein. So entstehen Protokolle, welche das eigene Erleben und die Lesarten dokumentieren, mit denen die Forschenden ihren persönlichen Zugang zu der im Text inszenierten Lebenspraxis festhalten. Von diesen Tagebuchnotizen her lässt sich im Gespräch mit anderen Forschenden systematisch klären, wie man den Text bewusst und unbewusst erlebt und wie sich dieses Erleben unter dem Einfluss des wachsenden Verstehens gewandelt hat.
- 6 Die Frage, wie sich eine tiefenhermeneutische Gruppeninterpretation entwickelt, bevor auf ihrer Grundlage eine szenische Textanalyse entfaltet wird, beantwortet meine (vgl. König 2019a, S. 38-61) Schilderung der in der Forschungswerkstatt zustande gekommenen Gruppendiskussion, von der die tiefenhermeneutische Rekonstruktion des Gedichtes *Der Panther* von Rainer Maria Rilke ausgegangen ist.

12. Nach dem Interview fertigt die Forscherin oder der Forscher ein Gedächtnisprotokoll an: Wie wurde die interviewte Person erlebt? Welche Konflikte sind aufgetreten? Was war irritierend? Wie haben die Gespräche auf das eigene Erleben gewirkt? Die Auswertung des Datenmaterials in der Interpretationsgruppe beginnt damit, dass vor dem Hintergrund der Notizen im Forschungstagebuch und im Gedächtnisprotokoll erzählt wird, wie das Interview zustande kam, welche Schwierigkeiten dabei auftraten, wie das Gespräch oder die Wortwechsel erlebt wurden, was befremdet hat und wie man sich fühlt, wenn man das Datenmaterial jetzt zur Diskussion stellt⁷.
13. Die Gruppendiskussion wird aufgezeichnet, um später auf das Erleben des Textes in der Gruppe und auf die durch sie generierten Interpretationen zurückgreifen zu können.

Die Auswertung des Datenmaterials findet in zwei Etappen statt:

14. Der Prozess des *szenischen Interpretierens* stellt die erste Etappe eines hermeneutischen Verstehensprozesses dar, der in der Umgangssprache stattfindet. Auch wenn sich die Forschenden beim Lesen des Textes von ihrem Erleben leiten lassen, ist der Rekurs auf subjektive Erfahrungen doch kein Selbstzweck, vielmehr steht er im Dienst der szenischen Interpretation einer präsentativen Symbolik, die als ein komplexes Gefüge sinnlich-bildhafter Szenen mit zahlreichen „Knotenpunkten“ zu begreifen ist (Freud 1900, S. 289), in denen sich manifester und latenter Sinn auf vielfältige Weise miteinander verbinden. Dabei entfaltet sich das szenische Interpretieren in der Spannung zwischen drei Interaktionsebenen: (1) Der Text als Objektivation eines szenisch entfalteten Interaktionsgefüges. (2) Ein Zugang zur doppelbödigen Bedeutung des Textes erschließt sich aufgrund der Text-Leser-Interaktion, die darin besteht, dass die Forschenden unter dem Eindruck der emotionalen Wirkung des Textes auf ihr Erleben mit verschiedenen Einfällen reagieren und unterschiedliche Verstehenszugänge konstruieren. (3) Durch das Gespräch über unterschiedliche Einfälle, durch die aufgeworfenen Einwände und Kontroversen über aufeinander prallende Verstehenszugänge nehmen in der Interpretationsgruppe verschiedene Szenen Gestalt an, die Rückschlüsse auf die sich in der Spannung zwischen einer manifesten und einer latenten Sinnenebene entfaltende Bedeutung des Textes erlauben.

7 In der tiefenhermeneutischen Kulturforschung tritt an die Stelle dieser Regel die Aufforderung, die verschiedenen Interpretationen, die in der Öffentlichkeit und in der scientific community zum literarischen Text, zum Film, zum Gemälde, zum historischen Dokument oder zur politischen Rede veröffentlicht worden sind, als unterschiedliche Lesarten zu betrachten, mit denen auf manifeste oder auf latente Bedeutungsfacetten der kulturellen Objektivation reagiert wurde.

15. Die zweite Etappe des hermeneutischen Verstehensprozesses wird durch *das theoretische Begreifen* der Fallrekonstruktion konstituiert. Wie die dem jeweiligen Forschungsprojekt zugrunde liegende theoretische Fragestellung aufgrund von Erkenntnissen sozialwissenschaftlicher und psychoanalytischer Theoriebildung entwickelt wird, so wird am Ende auf diese Einsichten zurückgegriffen, um das Neue, das durch die szenische Fallrekonstruktion entdeckt wurde, zu typisieren und auf einen angemessenen Begriff zu bringen.

Schließlich soll das der Tiefenhermeneutik eigene Schlussverfahren, die Zuverlässigkeit und Geltung ihrer Interpretationen durch die Einhaltung von vier weiteren Regeln sichergestellt werden:

16. Im Unterschied zu den analytisch-empirisch verfahrenen Sozialwissenschaften, die sich der Deduktion und Induktion als Formen logischen Schließens bedienen, setzt die Tiefenhermeneutik wie die Adornosche Methodologie (vgl. König 1996a) auf das von Peirce (1903) so bezeichnete *abduktive Schließen*, demzufolge uns neue Einsichten „wie ein Blitz“ überfallen, weil es sich um einen „unbewussten Prozess“ handelt, „der nicht kontrollierbar und infolgedessen nicht völlig bewusst ist“ (S. 366). So richtig es ist, wenn Reichertz (1993) feststellt, dass beim abduktiven Schließen „der bewusst arbeitende, mit logischen Regeln vertraute Verstand ausmanövriert wird“ (S. 277), so wird doch seine Schlussfolgerung, es handle sich beim abduktiven Schließen nicht um eine Methode, sondern um „die Erlangung einer Haltung, alte Überzeugungen aufzugeben und nach neuen zu suchen“ (ebd., S. 279), der Sache selbst nicht gerecht.

Worum es dabei eigentlich geht, habe ich untersucht (vgl. König 1996a, S. 356ff.), indem ich in Anschluss an Reichertz noch einmal die beiden Situationen rekonstruiert habe, die nach Auffassung von Peirce das Auftreten abduktiver Blitze erleichtern: Wenn es sich bei abduktiven Blitzen auch nicht um eine Methode logischen Schließens handelt, weil sie „nicht den Bahnen der Grammatik einer Sprache“ folgen, so übersieht Reichertz doch, dass Freud die abduktive „Haltung, tatsächlich etwas lernen zu wollen und nicht Gelerntes anzuwenden“ (Reichertz 1993, S. 279f.) zur Methode erhoben hat. Denn die Regeln der freien Assoziation und der gleichschwebenden Aufmerksamkeit sowie das auf die Analyse der Gegenübertragung setzende Deutungskonzept offenbaren, dass Freud ein Setting geschaffen hat, das es erlaubt, die abduktive Aufdeckung unbewusster Sinnzusammenhänge systematisch durchzuführen. In der Tiefenhermeneutik kommt das abduktive Schließen somit auf doppelte Weise zur Geltung: Einerseits werden im Zuge der szenischen Textinterpretation wechselnde Versuchsanordnungen so lange durchgespielt, bis sich im Zuge eines abduktiven Schließens die verschiedenen Szenen zu einer szenischen Konstellation zusammenschließen, die das Rätsel der im Text arrangierten Lebenspraxis blitzartig erhellen. Andererseits

werden die Ergebnisse der tiefenhermeneutischen Fallrekonstruktion so lange im Lichte sozialisationstheoretischer Klärungsversuche betrachtet, bis sich die zueinander in Beziehung gesetzten theoretischen Konzepte zu einer begrifflichen Konstruktion zusammenschließen, die der Eigenart des Textes gerecht wird und ihn zugleich auf einen verallgemeinerungsfähigen Begriff bringt.

17. Formal wird die *Zuverlässigkeit* („*Reliabilität*“) ⁸ *der Interpretation* dadurch sichergestellt, dass die verschiedenen Ebenen der Bedeutungskonstruktion stets auseinandergehalten werden. Bei der durch den Text objektivierten Lebenspraxis der interviewten Personen handelt es sich um eine Konstruktion erster Ordnung, von der das szenische Interpretieren in der Umgangssprache als eine Konstruktion zweiter Ordnung so strikt zu unterscheiden ist, wie davon wiederum das theoretische Begreifen als eine Konstruktion dritter Ordnung zu differenzieren ist. ⁹ Inhaltlich wird die Zuverlässigkeit der Interpretation dadurch gewährleistet, dass die anhand einzelner Szenenkomplexe entwickelten Interpretationen anhand anderer Szenenzusammenhänge so lange überprüft und korrigiert werden, bis sich die Interpretationen der verschiedenen Szenenfolgen zu einer in sich stimmigen szenischen Konstellation zusammenschließen – eine sich in der Spannung zwischen Manifestem und Latenten entfaltende doppelbödige Sinnstruktur mit zahlreichen Bedeutungsfacetten.
18. *Die Geltung der Interpretation* („*Validität*“) hängt zunächst einmal davon ab, dass die im Zuge der Wirkung auf das Erleben der Gruppe der Forschenden erschlossenen Lesarten anhand der szenisch entfalteten Inhalte des Textes daraufhin überprüft werden, wie nachvollziehbar und überzeugend sie sind. Die so von einem affektiven Verstehen ausgehende und dann in ein kognitives Begreifen übersetzte Interpretation stellt daher eine szenische und begriffliche Konstruktion dar, welche den Anspruch erhebt,

- 8 Wenn im vorliegenden Kontext auf die in der empirischen Sozialforschung verwandten Begriffe der „*Reliabilität*“ und „*Validität*“ Bezug genommen wird, dann geschieht das in Anführungszeichen, weil es sich zwar um vergleichbare Gütekriterien handelt, ihnen aber in der qualitativ-interpretativen Forschung der Tiefenhermeneutik eine etwas andere Bedeutung zukommt als in der quantitativen Forschung.
- 9 Die zuvor geschilderte naive Anwendung der Psychoanalyse auf die Kultur kommt dadurch zustande, dass die sich auf der Ebene der Konstruktion ersten Grades konstituierende Lebenspraxis unter allgemeine Konzepte subsumiert wird, die auf der Ebene der Konstruktion dritten Grades entwickelt worden sind. So wird in willkürlicher Weise die Ebene der Konstruktion zweiten Grades übersprungen, auf der die szenische Eigenart der Fallstruktur in der Umgangssprache erfasst wird. Das Datenmaterial wird somit nicht in seiner Eigendynamik rekonstruiert, sondern wird als Illustrationsfolie für die Geltung einer Theorie missbraucht, die sich in anderen Kontexten längst bewährt hat.

die Wirklichkeit auf eine in sich stimmige, plausible und überzeugende Weise darzustellen.

19. Die Geltung der Interpretation wird auch dadurch sichergestellt, dass der Methode *verschiedene Strategien der Triangulation* inhärent sind, die in Anschluss an Uwe Flicks (2000) Darstellung der von Norman K. Denzin entwickelten Vorschläge kurz umrissen werden sollen: Wie es zuvor (vgl. Regel 8-10) beschrieben wurde, wird eine „Investigator-Triangulation“ durchgeführt (ebd.), die „verschiedene Beobachter bzw. Interviewer“ einsetzt, „um subjektive Einflüsse durch den Einzelnen auszugleichen“ (S. 310). Denn das durch den Interviewer oder die Interviewerin erhobene Datenmaterial wird durch eine Gruppe von Forschenden ausgewertet, die ihre unterschiedlichen emotionalen Reaktionen und Verstehenszugänge miteinander diskutieren und sich auf eine Deutung einigen, die sich aus einer Konstruktion verschiedener Lesarten zusammensetzt. Auch eine „Theorien-Triangulation“, die den Forschungsgegenstand „von verschiedenen Perspektiven und Hypothesen“ her erschließt, findet in der Tiefenhermeneutik statt. Denn wie es bereits (vgl. Regel 15) umrissen wurde, sollen die Forschungsergebnisse sowohl in der Perspektive psychoanalytischer Persönlichkeits- und Kulturtheorie als auch in der Perspektive kritischer Gesellschaftstheorie begriffen werden. Zudem findet in der Tiefenhermeneutik eine „methodologische Triangulation“ statt (ebd.), der entsprechend verschiedene Methoden in einer Methode („between-method“) verwendet werden (ebd.). Da die Tiefenhermeneutik eine Inhaltsanalyse mit einer Wirkungsanalyse kombiniert, beruht die Methode auf zwei unterschiedlichen Formen des Verstehens: Der manifeste Sinn des Textes, im Zuge dessen Inhalt und Form analysiert werden, erschließt sich einem kognitiven Verstehen, im Rahmen dessen kulturelle Objektivationen als diskursive Symbolsysteme aufgefasst werden, die der Logik und Grammatik einer Sprache folgen. Der latente Sinn wird hingegen durch ein affektives Verstehen erschlossen, im Zuge dessen der Text als ein präsentatives Symbolsystems betrachtet wird, ein Gefüge von Szenen und Bildern, deren Bedeutung über die Wirkung auf das eigene Erleben erfasst wird.

Schließlich hängt es vom jeweiligen Forschungsprojekt ab, ob eine „Daten-Triangulation“ (ebd.) zustande kommt, die Daten miteinander verknüpft, „die verschiedenen Quellen entstammen und zu verschiedenen Zeitpunkten, an unterschiedlichen Orten oder bei verschiedenen Personen erhoben werden“ (ebd.). Ein Beispiel dafür wäre meine (vgl. König 2008) tiefenhermeneutische Rekonstruktion zweier Reden von George W. Bush, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten erhoben und deren Ergebnisse mit einer Sekundäranalyse des Datenmaterials einer biografischen Studie zu Bush trianguliert wurden.

5 Das narrative Interview mit einem von einem Neonazi faszinierter Studenten

Ein konkretes Beispiel dafür, wie sich Datenmaterial mit Hilfe der Tiefenhermeneutik auswerten lässt, stellt die szenische Rekonstruktion eines narrativen Interviews mit einem Soziologiestudenten dar, der im Rahmen einer Filmvorführung vorübergehend von einem Neonazi fasziniert war. Das Interview kam im Kontext von Seminarveranstaltungen an der J. W. Goethe-Universität Frankfurt/M. zustande, in denen ich mit Studierenden der Soziologie und Politologie den von Winfried Bonengel 1993 produzierten Film *Beruf Neonazi* analysierte habe. Auf dem Höhepunkt des Films nutzte der damalige Neonazi Bela Althans den Besuch der Gedenkstätte Auschwitz als Hintergrundkulisse für einen Auftritt als zorniger junger Mann, um den Holocaust zu leugnen. Wie er Auschwitz im Rahmen dieser Veranstaltung als „ne völlige riesengroße Verarschung“ bezeichnete (König 2019c, S. 279), so hielt er den Besuchern im Krematorium lautstark vor, sie würden hier durch Attrappen geführt. Das Kolloquium, in dem ich Seminararbeiten zum Bonengel-Film besprechen wollte, wurde mit der Filmvorführung eröffnet. Während die meisten Studierenden auf Althans schockiert oder ärgerlich reagierten, vertrat ein Student die Auffassung, dass es ihm anders gegangen sei. Das energiegeladene Auftreten von Althans habe ihm imponiert und er habe sich von dessen Männlichkeit angesprochen gefühlt. Er habe sich danach „leicht und locker“ über den Campus bewegt (ebd., S. 280). und sich irgendwie „selbstsicherer“ und auch „männlicher“ gefühlt (ebd., S. 280). Zwar falle es ihm schwer, das zu erzählen, jedoch habe er beobachtet, dann mit feindseligen Gefühlen auf eine Gruppe von Obdachlosen reagiert zu haben. Ihm sei plötzlich der Gedanke gekommen, wenn jetzt Althans hier wäre, dann könnte er gemeinsam mit ihm für Ordnung sorgen.

Da ich nicht wollte, dass dieser Student im Kolloquium mehr von den Phantasien erzählte, die seine Kommilitonen zu befremden anfangen, schlug ich vor, dieses Gespräch nach Veranstaltungsende unter vier Augen fortzusetzen. Aufgrund seiner Mitteilungen schlug ich ihm ein narratives Interview vor, das ihm die Möglichkeit geben könnte, sein durch den Film ausgelöstes Erleben zu reflektieren. Zugleich käme das narrative Interview meinem Forschungsinteresse entgegen, die unbewussten Lebensentwürfe zu verstehen, über die Rechtsextremisten nicht sprechen können, weil sie diese Affekte durch Gewalttaten bewusstlos ausagieren. Das narrative Interview wurde 1995 erhoben, die eingehende Interpretation des Datenmaterials wurde erst zwanzig Jahren später veröffentlicht, um die Anonymität des Befragten sicherzustellen. Im Zuge der Auswertung des narrativen Interviews wurde eine sozioanalytische Rekonstruktion der Prozessstrukturen des Lebenslaufs mit einer tiefenhermeneutischen Rekonstruktion der in familialen Bildungs-

und Sozialisationspressen hergestellten Trieb- und Affektstruktur trianguliert. Um die szenische Interpretation des Textes zu veranschaulichen, fasse ich die Deutung exemplarisch ausgewählter Ausschnitte aus dem Interview zusammen.

Bevor Paul – so möchte ich diesen Studenten nennen – aus dem Stegreif seine Lebensgeschichte erzählte, fragte ich noch einmal danach, welche Eindrücke der Film über den Neonazi bei ihm hinterlassen habe. Paul erwiderte, dass Althans ihn beeindruckt habe, weil er das Gegenteil davon darstelle, was er selbst verkörpere. Während er sich selbst „eher als unsicher, verspannt und unfrei“ erlebe, habe der Neonazi „all das verkörpert, wovon er insgeheim“ träume (ebd., S. 285). Zugleich habe er sich darüber geärgert, dass er im Gegensatz zu Althans „ein allzu gut angepasster Mensch“ sei, der „vor sich hinwurschtele“ und Konventionen befolge, deren Verletzung ihm Schuldgefühle machen (ebd., S. 284). Althans genieße im Gegensatz dazu „eine große Freiheit“: Er bewege sich „zielstrebig durch die Welt, überwinde kontinentale Distanzen mit dem Flugzeug“ und bestehe „hocherregende Momente“ wie die Provokation der Besucher von Auschwitz, was er selbst „rein körperlich“ nicht durchhalten könnte (ebd., S. 285). Wie Althans „in Kanada mit schwarzen Handschuhen so zackig durch die Straßen gegangen ist“, das sei „irgendwie abschreckend, aber auch faszinierend“ gewesen (ebd.).

Während der Filmvorführung habe Paul gespürt, „dass ich so’n bißchen was von dieser Zackigkeit, äh, an mich genommen hab“, (ebd., S. 286). Da er sich auf einmal körperlich stark und überlegen gefühlt habe, habe er die Studierenden auf dem Bürgersteig als „so’n Strom von Menschen“ wahrgenommen, die da wie so Befehle entgegennehmende „Automaten“ zu funktionieren schienen (ebd.). Als er sich in der Studentenkneipe auf dem Campus einen Kaffee geholt habe, seien ihm aufgrund seines „lässigeren“ und „männlicheren Blicks (ebd., S. 287) die dort lagernden Obdachlosen unangenehm aufgefallen, vor allem eine Frau, die „vollgepinkelt und äh blutig, und offene Wunden [...]“ (ebd., S. 288). Die waren „so besoffen sich, äh, quasi nicht, nicht so zackig, die haben sich überhaupt net zackig bewegt, die haben sich so hängen lassen [...] in ihrer Elendigkeit“ (ebd.). Und dann fährt Paul fort: „Ich aber mit jetzt in der Identifikation [mit Althans], ich hab‘ ja diesen Sog verspürt“, dieser „aggressive Sog“, der gegen das „Fleisch“ gerichtet war (ebd., S. 291). Er habe das faszinierend gefunden, diesen „Freiraum für Gewalt“ zu nutzen, die Leute gemeinsam mit Althans „zu Brei“ zu schlagen (ebd., S. 292). Über dieses Erleben, das nach dem Film etwa eine Viertelstunde angehalten habe, war Paul schockiert und irritiert. Schließlich sei er ein zurückhaltender, eher schüchterner und aggressionsgehemmter junger Mann. Wie er das harmonische Zusammenleben in seiner WG möge, so verstehe er sich als „ein Linker“, der Fremdenhass und Antisemitismus ablehnt.

Wie die medialen Auftritte von Althans in diesem Fall unbewusste Lebensentwürfe geweckt haben, lässt sich im Rückgriff auf mehrere Kind-

heitsszenen rekonstruieren, die Paul im biographisch-narrativen Interview schildert: Die Mutter habe bei ihm Trost und Halt gesucht, weil sie vor dem aggressiven Vater Angst gehabt habe, der sich als Sohn eines Knechtes zum Polizisten hochgearbeitet hatte. Auch Paul habe den Vater häufig als „äußerst schlimm“ erlebt: Wenn der Vater „schlechte Laune“ gehabt habe (ebd., S. 311), habe er sich anhand von „Kleinigkeiten so in Rage zu reden“ vermocht, „immer in Hinblick darauf, sein Gegenüber so nieder zu machen [...], so zu zerstören. Du kannst nix, du bist nix, und wenn du verreckst, brauchste erst gar net hier anzukommen“ (ebd., S. 312). Bei solchen „Hassausbrüchen“ (ebd., S. 313) seien die Augen des Vaters so „bleiern“ geworden, „also alles äh, Menschliche geht da raus, wenn der diese Zustände kriegt“ (ebd., S. 314).

Die szenische Interpretation lässt sich stichwortartig folgendermaßen zusammenfassen: Auf der manifesten Bedeutungsebene der Stegreiferzählung schildert Paul, stets Mitgefühl für die schwache Mutter empfunden zu haben, dem cholerischen Vater dagegen aus dem Weg gegangen zu sein und ihn in hohem Maße abgelehnt zu haben. Ein Zugang zum latenten Sinn erschließt die Irritation, dass Paul mit einem Unterton von Bewunderung davon spricht, dass der Vater einen „auch wirklich gekonnt“ fertig gemacht habe (ebd., S. 311). Und irritierend ist auch der Stolz, mit dem Paul erwähnt, dass eine Zeitung einmal ein Foto des gut aussehenden Vaters als das „Paradebeispiel eines arischen [...] Kindes“ veröffentlicht habe (ebd., S. 312). Dem manifesten Sinn, dass Paul die Gewalt des Vaters entschieden ablehnt, widerspricht daher der latente Sinn, dass ihm dessen Aggressivität und Männlichkeit auch imponiert.

Sozialisationstheoretisch lassen sich diese Ansätze zu einer szenischen Interpretation in Anschluss an das von Adorno et al. (1950) beschriebene autoritäre Syndrom folgendermaßen begreifen: Sein bewusstes Selbstverständnis wird dadurch bestimmt, dass Paul aufgrund der Kindheits-erfahrung, unter dem Vater gelitten und sich auf die Seite der Mutter gestellt zu haben, Gewalt strikt ablehnt, eine Haltung, in der ihn die Ausein-ersetzung mit gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen im Soziologie-studium bestärkt hat. Aber aufgrund traumatischer Kindheitserfahrungen wurde die Entwicklung seiner Subjektivität punktuell beschädigt. Das heißt, dass auf einer unbewussten Erlebnisebene neurotische Verhaltenspotentiale abgespeichert sind, die durch die autoritäre Unterwerfung unter den Vater geprägt wurden. Paul ist daher von Althans fasziniert, weil dessen Arroganz und aggressive Männlichkeit die verdrängte Idealisierung des überheblichen und wütenden Vaters wieder aufleben lassen. Gerade weil das Kind die mit der väterlichen Gewalt erlebte Angst nur dadurch bewältigen konnte, dass es sich mit ihm identifizierte, imponiert Paul die Energie und Rücksichtslosigkeit, mit der Althans in Auschwitz die Besucher der Gedenkstätte angreift. Die Phantasie, an der Seite von Althans die Obdachlosen in der Studenten-kneipe „zu Brei zu schlagen“, spiegelt daher wider, wie die aufgrund autoritä-

rer Unterwerfung verdrängte Aggression gegen den Vater danach drängt, im Zuge der Unterordnung unter den Neonazi gegen die Schwächsten der Schwachen ausgelebt zu werden.

Diese autoritäre Aggression wird auch dadurch verstärkt, dass die Obdachlosen Paul widerspiegeln, wofür er sich selbst hasst. Wie er sich schon während der Filmvorführung darüber geärgert hat, im Vergleich mit Althans so überangepasst zu sein („vor sich hin zu wurschteln“), so konfrontieren die Obdachlosen ihn mit der Angst davor, im Zuge des sozialen Aufstiegs aus dem kleinbürgerlichen Elternhaus so zu scheitern, wie der Vater ihm das in seinen Wutausbrüchen vorgeworfen hat: Am Ende als „ein Nichts“ da zu stehen, ein vom Vater verachteter Versager, der einfach nur „verrecken“ soll.

So lässt sich das narrative Interview dadurch charakterisieren, dass Paul die Abgründe des eigenen Unbewussten reflektiert, eben jene Wünsche und destruktiven Triebimpulse, die ein Neonazi durch seine Auftritte im Film in ihm weckt. Die tiefenhermeneutische Rekonstruktion zeigt daher auf exemplarische Weise, wie Neonazis durch die Selbstinszenierung als aggressive Männer mit einer besonderen Mission verdrängte Erlebnislagen von jungen Menschen aufgreifen und die autoritäre Antwort auf die derart geweckten Triebkonflikte aufgrund ihrer Weltanschauung mit der rechtsextremistischen Antwort auf soziale Fragen (Rassenkampf statt Klassenkampf) verknüpfen (vgl. Lorenzer 1981, S. 117-126).

6 Fazit

Zwei Anwendungsformen illustrieren die Möglichkeiten der Methode: Vermittels der Tiefenhermeneutik lässt sich rekonstruieren, dass kulturelle Objektivationen wie Literatur, Filme oder politische Reden die Adressaten aufklären oder manipulativ vereinnahmen (vgl. König 2019b): Entweder werden bislang unbewusste Lebensentwürfe öffentlich zur Debatte gestellt, um herrschende Verhältnisse in Frage zu stellen; oder es werden in der Tiefe unbewussten Erlebens wirksame Ängste oder aggressive Impulse aufgegriffen, um für Vorurteile oder eine den Status quo rechtfertigende Weltanschauung einzunehmen. Die tiefenhermeneutische Biografieforschung (vgl. J. König et al. 2019) erfasst, wie Lebensgeschichte bewusst und unbewusst verarbeitet wird: Von Fritz Schütze (1994) so genannte Verlaufskurven des Erleidens basieren auf einem symptomatischen Interagieren, bei dem eine Krise das Auftauchen verdrängter Lebensentwürfe provoziert (Angst, Ohnmacht, Wut), die sich hinter dem Rücken der bewussten Selbstverfügung blind durchsetzen. Von Schütze (1995) so bezeichnete kreative Wandlungsprozesse beruhen dagegen auf einem symbolischen Interagieren, bei dem das Individuum eine

Krise durch Selbstreflexion und durch eine schöpferische Regression auf unbewusste Lebensentwürfe produktiv löst.

Zusammenfassend heißt das Folgendes: Wo die Psychologie die von ihr untersuchten Subjekte häufig aus dem gesellschaftlichen Kontext herauslöst, der sie hervorgebracht hat, und die Soziologie oftmals subjektive Prozesse ausblendet oder sie zu unmittelbar aus der sozialen Struktur ableitet, untersucht die Tiefenhermeneutik einerseits auf einer manifesten und einer latenten Bedeutungsebene die individuelle Verarbeitung von sozialen Widersprüchen, Konfliktlagen und Gewaltverhältnissen. Andererseits lässt sich mit dieser Methode analysieren, wie Subjekte bewusst und unbewusst soziale Welten konstruieren, wie sie sich an gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse anpassen, sich widersetzen oder sie zu verändern suchen.

Literatur

- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. H. & Sanford, R. N. (1950). *The Authoritarian Personality*. Studies in Prejudice. New York: Harper.
- Adorno, T. W. (1969a). Einleitung zum Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. GS Bd. 8 (S. 280-353). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (1969b). Gesellschaftstheorie und empirische Forschung. GS Bd. 8 (S. 538-546). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1979). Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M. 1987: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1980). Soziologische Fragen. Frankfurt/M. 1993: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1997). Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1998). Die männliche Herrschaft. Frankfurt/M. 2012: Suhrkamp.
- Bremer, H. & Teiwes-Kügler, C. (2013). Habitusanalyse als Habitus-Hermeneutik. Zeitschrift für qualitative Forschung, 14 Jg., Heft 2, 199-219.
- Brunner, M., König, H.-D., König, J. & Lohl, J. (Hrsg.) (2022). Sozialpsychologie der Massenbildung. 100 Jahre Sigmund Freuds „Massenpsychologie und Ich-Analyse“. Wiesbaden: Springer VS.
- Flick, U. (2000). Triangulation in der qualitativen Forschung. In U. Flick, E. v. Kardoff & I. Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch (S. 309-318). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Freud, S. (1900). Die Traumdeutung. GW Bd. II/III. Frankfurt/M. 1999: Fischer.
- Freud, S. (1908). Die ‚kulturelle‘ Sexualmoral und die moderne Nervosität. GW Bd. VII (S. 143-167). Frankfurt/M. 1999: Fischer.
- Freud, S. (1912). Ratschläge für den Arzt bei der psychoanalytischen Behandlung. GW Bd. VIII, (376-387). Frankfurt/M. 1999: Fischer.
- Freud, S. (1921). Massenpsychologie und Ich-Analyse. GW Bd. XIII (S. 73-161). Frankfurt/M. 1999: Fischer.

- Freud, S. (1930). Das Unbehagen in der Kultur. GW Bd. XIV (S. 421-506). Frankfurt/M. 1999: Fischer.
- Fromm, E. (1929). Arbeiter und Angestellte am Vorabend des Dritten Reiches. Eine sozialpsychologische Untersuchung. Stuttgart 1983: dtv.
- Fromm, E. (1936). Sozialpsychologischer Teil. In M. Horkheimer (Hrsg.): Studien über Autorität und Familie. Forschungsberichte aus dem Institut für Sozialforschung, 2 Bde. (S. 77-135). Paris: Alcan.
- Geertz, C. (1983). Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Goffman, I. (1959). Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. München: Piper.
- Habermas, J. (1968). Erkenntnis und Interesse. Frankfurt/M. 1973: Suhrkamp.
- Hoevels, F. E. (1985). „Becketts Traurigkeit“. System usw. Zeitschrift für klassische Psychoanalyse, 3 (2), 94-123.
- Horkheimer, M. (1932). Geschichte und Psychologie. Gesammelte Schriften Bd. 3 (S. 48-69). Frankfurt/M., 1988: Fischer.
- King, V. (2014). Pierre Bourdieu als Analytiker des Sozialen. Methodologische und konzeptionelle Bezüge zur Psychoanalyse sowie sozialpsychologische Perspektiven im Werk Bourdieus. Sozialer Sinn, 15 (1), 3-28.
- König, H.-D. (1993). Die Methode der tiefenhermeneutischen Kultursoziologie. In T. Jung, S. Müller-Doohm (Hrsg.), „Wirklichkeit“ im Deutungsprozeß. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften (S. 190-222). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- König, H.-D. (1996a). Methodologie und Methode der tiefenhermeneutischen Kultursoziologie in der Perspektive von Adornos Verständnis kritischer Sozialforschung. In H. D. König (Hrsg.), Neue Versuche, Becketts Endspiel zu verstehen. Sozialwissenschaftliches Interpretieren nach Adorno (S. 314-387). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- König, H.-D. (1996b). Todessehnsüchte und letztes Aufbegehren. Eine tiefenhermeneutische Rekonstruktion des Endspiels. In H.-D. König (Hrsg.), Neue Versuche, Becketts Endspiel zu verstehen. Sozialwissenschaftliches Interpretieren nach Adorno (S. 250-313). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- König, H.-D. (2008). George W. Bush und der fanatische Krieg gegen den Terrorismus. Eine psychoanalytische Studie zum Autoritarismus in Amerika. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- König, H.-D. (2014). Affekte. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- König, H.-D. (2019a). Dichte Interpretation. Zur Methodologie und Methode der Tiefenhermeneutik. In: J. König et al. (Hrsg.), Dichte Interpretation. Tiefenhermeneutik als Methode qualitativer Forschung (S. 13-86). Wiesbaden: Springer VS.
- König, H.-D. (2019b). Die Welt als Bühne mit doppeltem Boden. Tiefenhermeneutische Rekonstruktion kultureller Inszenierungen. Wiesbaden: Springer VS.
- König, H.-D. (2019c). Von einem Neonazi fasziniert. Psychoanalytische und soziologische Rekonstruktion eines narrativen Interviews mit einem Soziologiestudenten. In J. König et al. (Hrsg.), Dichte Interpretation. Tiefenhermeneutik als Methode qualitativer Forschung (S. 277-346). Wiesbaden: Springer VS.
- König, H.-D. & Nittel, D. (2016). Die Dialektik von Lern- und Leidenserfahrungen. Narrationsanalytische und tiefenhermeneutische Rekonstruktion der Biographie einer Brustkrebspatientin. In C. Detka (Hrsg.), Qualitative Gesundheitsforschung.

- Beispiele aus der interdisziplinären Forschungspraxis (S. 51-124). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- König, H.-D., König, J., Lohl, J. & Winter, S. (2020). Alfred Lorenzer zur Einführung. Opladen & Toronto: utb.
- König J., Burgermeister, N., Brunner, M., Berg, P. & König, H.-D. (2019). Dichte Interpretation. Tiefenhermeneutik als Methode qualitativer Forschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Langer, S. (1942). Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst. Frankfurt/M. 1984: Fischer.
- Löwenthal, L. (1949). Falsche Propheten. Studien zur faschistischen Agitation. In Schriften Bd. 3 (S. 11-159). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Lorenzer, A. (1970). Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Lorenzer, A. (1972). Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Lorenzer, A. (1974). Die Wahrheit der psychoanalytischen Erkenntnis. Ein historisch-materialistischer Entwurf. Frankfurt/M., Suhrkamp.
- Lorenzer, A. (1981). Das Konzil der Buchhalter. Die Zerstörung der Sinnlichkeit. Eine Religionskritik. Frankfurt/M. 1984: Europäische Verlagsanstalt.
- Lorenzer, A. (1986). Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In A. Lorenzer (Hrsg.), Kultur-Analysen. Psychoanalytische Studien zur Kultur (S. 11-98). Frankfurt/M.: Fischer.
- Lorenzer, A. (1990). Verführung zur Selbstpreisgabe – psychoanalytisch-tiefenhermeneutische Analyse des Gedichtes von Rudolf Alexander Schröder. Kulturanalysen, 2, 261-277.
- Oevermann, U., Allert, T., Konau, E. & Krambeck, J. (1979). Die Methodologie einer ‚objektiven Hermeneutik‘ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In H.-G. Soeffner (Hrsg.), Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften (S. 352-433). Stuttgart: Metzler.
- Peirce, C. S. (1903). Pragmatizismus und Abduktion. In K.-O. Appel (Hrsg.), Charles S. Peirce, Schriften II. Vom Pragmatizismus zum Pragmatizismus. Frankfurt/M. 1970: Suhrkamp.
- Reichertz, J. (1993). Abduktives Schlußfolgern und Typen(re)konstruktion. In T. Jung & S. Müller-Doohm (Hrsg.), „Wirklichkeit“ im Deutungsprozeß. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften (S. 258-282). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Schütz, A. (1932). Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Frankfurt/M.1974: Suhrkamp.
- Schütze, F. (1994). Das Paradoxe in Felix‘ Leben als Ausdruck eines ‚wilden‘ Wandlungsprozesses. In H.-C. Koller & R. Kokemohr (Hrsg.), Lebensgeschichte als Text. Zur biographischen Artikulation problematischer Bildungsprozesse (S. 13-60). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schütze, F. (1995). Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung (S. 116-157). Opladen: Leske + Budrich.

Narrations- und Biographieanalyse (NA/BA): Perspektiven zu Biographie – Studium – Forschungskompetenz

Thomas Reim & Verena Walterbach

In diesem Artikel¹ möchten wir darlegen, dass die Chance zu einer nachhaltigen Stabilisierung und Verbesserung der Qualität qualitativ-empirischer Forschung weniger in der Methodenlehre als vielmehr in der frühzeitigen praktischen Einübung von *Forschungskompetenz* liegt. Damit meinen wir mehr als die breit geteilte Einschätzung, dass qualitativ-empirische Verfahren nicht allein durch das Studium von Lehrbüchern anzueignen sind. Vielmehr gehen wir davon aus, dass eine davon hergeleitete Präferenz für ein learning by doing nicht ohne kompetente Begleitung und Kommentierung *und* nicht ohne adäquate soziale Arrangements studentischer Forschung wie etwa Forschungs- oder Interpretationswerkstätten den gewünschten Nutzen zeitigen kann.

Unsere Haltung bezüglich dieser Frage ist stark von unseren langjährigen Erfahrungen in Forschung, Lehre und Projektberatung angeregt und orientiert sich auch zu einem guten Teil an der werkstattförmigen Praxis des Vermittelns und Anwendens von Forschungskompetenz. Im Zentrum steht daher das Forschungshandeln, das nicht erst mit dem Feldzugang beginnt und nicht schon mit dem Entwurf eines theoretischen Modells endet.²

Gezeigt werden soll, wie studentisches Forschen und dessen Reflexion in dafür geeigneten sozialen Arrangements dazu verhelfen kann, an selbst entwickelten empirischen Fragestellungen den Zusammenhang zwischen theoretischen Grundlegungen, Methodologie und Methode in der qualitativen Sozialforschung anhand eigener Forschungserfahrungen nachzuvollziehen. Die Werkstattleiterinnen haben ihrerseits die Chance, einen flexiblen und situativen adäquaten Stil der Verzahnung von Forschung und Lehre zu etablieren. Die Teilnehmerinnen gewinnen auf diese Weise mit der qualitativen Sozial-

- 1 Aus Gründen leichter Lesbarkeit verwenden wir die weibliche Form – natürlich weichen wir davon ab, wenn es die Verständlichkeit des Textes erfordert.
- 2 Wir beziehen uns hier auf Blumer (2004, S. 345): „Methodologie bezieht sich auf die Grundsätze (oder deckt diese ab), die dem gesamten Prozess der Erforschung des eigensinnigen Charakters der jeweiligen empirischen Welt zugrunde liegt“.

forschung ein geeignetes, handhabbares und valides Werkzeug zur Eruierung und Beantwortung relevanter Forschungsfragen.

Unsere Gedanken möchten wir in diesem Beitrag teils aus Anlass, teils aus Neigung, am Beispiel des Verfahrens der Narrations- oder Biographieanalyse (im Folgenden NA/BA) entwickeln. Dabei werden wir – von unserem Verständnis von NA/BA ausgehend – zunächst darauf eingehen, welche spezifischen Erkenntnischancen mit diesem Verfahren verbunden werden können. Wir wollen also darlegen, dass es nach wie vor Fragestellungen im Feld der qualitativ-empirischen Sozialforschung gibt, für die die NA/BA eines der indizierten Verfahren ist.

Daran anschließend werden wir auf zentrale Verfahrensschritte eingehen, die den ganzen Arbeitsbogen einer qualitativ-empirischen Forschung durchziehen. Ohne deren sorgsame Durchführung wird es kaum möglich sein, methodisch solide, empirisch gegründete und nachvollziehbare – *funktionierende Theorien*, wie es Anselm Strauss vielleicht formuliert hätte, zu entwickeln (vgl. Glaser & Strauss 2010; siehe auch die Anlage). In diesem Zusammenhang werden wir auch soziale Arrangements ansprechen, die nach unserer Sichtweise konstitutiv für die Generierung von Erkenntnis und die Sicherung der Standards qualitativer Forschung in Ausbildung und professioneller Praxis sind – und ganz und gar nicht nur für studentische Forschung indiziert sind.

1 Narrations- bzw. Biographieanalyse als Gegenstand der Reflexion von Qualitätsstandards

Wir beziehen uns auf die NA/BA als ein Verfahren zur Erhebung und Auswertung qualitativer Daten, das in systematischen Bezügen zur (ethnomethodologischen) Konversationsanalyse und der heuristischen Logik der GTM begründet ist. Wir sehen es als ein bewährtes Verfahren, das:

- theoretisch gut verankert ist und zu den methodologisch fundierten und methodisch durchgearbeiteten Verfahren der qualitativen Sozialforschung gehört (vgl. Hoffmann-Riem 1994; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010; Küsters 2009)
- spezifische, sonst nur schwer zu realisierende Erkenntnischancen eröffnet, wie in der Erforschung von biographischen, sozialen, und gesellschaftlichen Prozessen in ihrer wechselseitigen Bezogenheit oder der Entwicklung sozialer Welten. Ein weiterer Schwerpunkt ist die Analyse professionellen und beruflichen Handelns in der Perspektive der professionell/beruflich Handelnden, wie auch der Betroffenen (als Patientin, Rat-suchende oder Klientin einer Einrichtung der privaten oder öffentlichen

Wohlfahrtspflege), den hier angesprochenen Foki qualitativ-empirischer Sozialforschung gemein ist, dass sie bei der Rekonstruktion der Erfahrungsaufschichtung der Befragten in ihren typischen und einzigartigen Aspekten ansetzt (siehe dazu insbesondere Riemann 1987; Detka 2011; Hanses 1996; Nittel & Seltrecht 2012; Schütze 2016a). Aber auch die Krisen, die selbst stabile Gemeinschaften in ihrer Gewissheit eigener Fähigkeit zur Krisenbewältigung und ihrem Zukunftsvertrauen massiv verunsichern, wie etwa die persistierende Covid-19-Pandemie oder die Flutkatastrophe in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz drängen Fragen auf, die (auch) mit narrationsanalytischen Verfahren sinnvoll bearbeitet werden können. Qualitative Fallanalysen mit narrationsanalytischen Schwerpunkt könnten (neben vielen anderen Aspekten natürlich) klären, was Flutopfer – vielleicht durch eine in ihrer Identitätsentwicklung verankerte Resilienz³ – dazu befähigt, allem Erlittenen zum Trotz sofort mit Zuversicht und Energie ihren Alltag zu rekonstruieren; während, dem Anschein nach, ähnlich schwer geschädigte Betroffene wahrscheinlich wesentlich mehr therapeutische Unterstützung benötigen werden. Es wäre u.E. für die Konzeption von Hilfsmaßnahmen unangemessen und nicht zielführend, angesichts des dynamisch-komplexen Verhältnisses von soziobiographischen Verlaufskurven nur die Aspekte psychischer Resilienz dekontextualisierend herauszugreifen. Erinnerung sei hier nur an die Lage von Angehörigen der älteren Generation, die ihr Lebenswerk verloren sehen oder die Situation der jungen Frauen und Männer, deren biographische Entwürfe – samt Investition von Zeit, Energie und Geld – sich in nichts auflösen drohen. Ein systematisch – empirisch informierter auf derartige Problemsynndrome wird entscheidend für eine effektive Hilfe durch Einrichtungen und Akteurinnen der Akutversorgung und Nachsorge sein. So kann eine durch die in der qualitativen Forschung eingeübte Haltung der Offenheit für differierende Perspektiven und der kommunikativen Sensitivität für Kundgaben komplexer autobiographischer Prozesse von großem Nutzen sein. Die Entwicklung innovativer Verständigungs-, Informations- und Entscheidungsformate könnten von derart qualifizierten Helferinnen angeregt und unterstützt werden. In derartigen sozialen Arrangements⁴ sollten Flutopfer, Vertreterinnen der Zivilgesellschaft, der Verwaltung, der (professionalisierten) Hilfsdienste und Behördenvertreterinnen zu einem – nicht nur dem Namen nach – of-

3 Verwiesen sei hier auch auf Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2014.

4 Seit den siebziger Jahren hat sich Peter Dienel für die *Planungszelle* als Form der politischen Bürgerbeteiligung eingesetzt. Die entsprechende Veröffentlichung ist mit Aktualisierungen 2002 in sechster Auflage erschienen. Andere Ansätze, insbesondere auch zum Hochwasser- und Naturschutz haben Brettschneider 2019 u.a. auch den Einsatz neuer Medien in der Bürgerbeteiligung thematisiert. Andere einschlägige Werke haben bspw. Jäger et al. 2018, Max & Schulze 2021 und Prodbegar 2015 vorgelegt.

fenen und kontinuierlichen Erfahrungsaustausch, zur Hilfeplanung, Vorsorge und zu bindenden Entschlüssen kommen.

- Die NA/BA kann mit anderen Erhebungs- und Auswertungsverfahren wie etwa Expertinneninterviews, offenen Leitfadeninterviews, Dokumentenanalysen, Aktualtexten, ethnographischen Verfahren u.a.m. ergänzend und kontrastierend verknüpft werden. Wir möchten an dieser Stelle auch auf die Möglichkeit der Verknüpfung mit quantitativen Forschungsverfahren verweisen, bspw. zur wechselseitigen Ergänzung, Kontrastierung von empirischen Befunden oder zur dimensionalen Analyse von Forschungsfeldern.

Andererseits ist nicht zu übersehen, dass die NA/BA⁵ zumindest in den Sozial-, Bildungs- und Erziehungswissenschaften etwas *aus der Mode gekommen* ist. Mehr Anwendung und größere Aufmerksamkeit in der qualitativ-empirischen Sozialforschung finden seit geraumer Zeit (vgl. Riemann 2006) andere Verfahren: Objektive Hermeneutik, Dokumentarische Methode, das Verfahren der biographischen Fallrekonstruktion nach Rosenthal (1995; 2015), Kodierungsverfahren (im Sinne der Grounded Theory) oder der Inhaltsanalyse nach Mayring u.a.m. Tatsächlich sind mittlerweile Forschungswerkstätten in Deutschland, die dezidiert (auch) mit der soziolinguistischen Narrationsanalyse als einer spezifischen Form der Textanalyse arbeiten schwer zu finden.⁶ Dieser andauernde Trend ist – zum Teil – sicherlich auf die Entwicklung neuer Medien zurück zu führen. Mit diesen entwickelten sich nicht nur neue Fragestellungen und Forschungsfelder, sondern auch neue Datenformate. In deren Gefolge rückten technologieaffine Erhebungs- und Auswertungsstrategien in den Vordergrund.⁷ Als Beispiele seien hier die Bild-/Videoanalyse, Internetethnographie, Analyse von Blogs oder digitalisierten Artefakten genannt. Die Tatsache, dass sich die von uns fokussierten narrationsanalytischen Verfahren (wie etwa auch die ethnographischen und konversationsanalytischen Ansätze) als kontextsensitive Verfahren in eine

- 5 Wir beziehen uns hier auf die Biographieanalyse, nicht auf Biographieforschung allgemein. Zur Illustrierung eine kleine empirische Beobachtung: In der Universitätsbibliothek Magdeburg werden (datiert seit 1992 bis zum 22.11.2021) im OPAC-Katalog 25 Werke aufgeführt, wenn man *Biographieanalyse* oder *biographieanalytisch* im Titel oder in der Verschlagwortung sucht. Für die Biographieforschung sind es bei gleicher Suchanfrage 347 Einträge. Für die Universitätsbibliothek in Kassel lässt sich dieses Verhältnis mit 35 (Biographieanalyse) zu 1764 (Biographieforschung) skizzieren.
- 6 Vgl. Institut für Qualitative Forschung (2021): Übersicht Forschungswerkstätten, online abrufbar unter: <https://qualitative-forschung.de/wp-content/uploads/2021/01/Forschungswerkstätten.pdf> (Stand: 05.01.2021).
- 7 Auch ist nicht zu verkennen, dass sich mit etwas größerer Verbreitung der qualitativ-empirischen Sozialwissenschaften ein offenbar interessantes Marktsegment für Softwarefirmen entwickelt hat, wie wohl jede Besucherin eines einschlägigen Methodenkongresses bestätigen kann.

jeweils konkrete Situation *übersetzt* werden müssen und sich nach wie vor sperrig gegenüber digital gesteuerten Auswertungsstrategien zeigen (siehe dazu: Epp 2017) dürfte den Trend verstärkt haben. Es liegt uns nicht daran, hier einen Trend zu beklagen, sondern uns zu fragen, was ihm zugearbeitet hat. Darauf sollte u. E. reagiert werden, um einerseits Studierenden einen am vollständigen Forschungsprozess auch mit einem an der NA/BA orientierten Zugang zu Forschungsfeldern, Fragestellungen- und Theorientwicklungen zu ermöglichen. Andererseits müssen sich u. E. Lehre und Forschung an qualitäts-sichernden Standards orientieren, um den Anspruch des Verfahrens, valide, nachvollziehbare und relevante Erkenntnisse zu generieren, gerecht zu werden:

- Zudem gibt es gegenüber der NA/BA die bekannten, zähen Vorhalte der methodologischen Naivität und der unzumutbaren Langwierigkeit ihrer Erhebungs- und Analyseprozeduren.⁸ Kritische Einwände bestreiten auch die Validität narrativer Daten, die Reabilität und Nachvollziehbarkeit der Auswertungsstrategien. Der Anspruch, verallgemeinerungsfähige Aussagen zu formulieren, wird zurückgewiesen. Diese kritischen Einwände blenden u.E. aus, dass andere (qualitativ-empirische) Verfahren nicht den gleichen Themenbereich fokussieren, aber auch, dass sie ihrerseits mit typischen Problemen und Paradoxien der eigenen Forschungspraxis einen Umgang finden müssen.
- Weiterhin ist festzustellen, dass sich viele Studierende und Promovierende in der Anlage ihrer Untersuchungen an Methoden orientieren, bzw. dahingehend orientiert werden, die (scheinbar) leichter anzueignen sind und schnellere Ergebnisse versprechen. Die Modularisierung und Verschulung der akademischen Ausbildung bis in den Promotionsbereich hinein tut ein Übriges, um mit Zeiteffizienz und Planungssicherheit konnotierte Methoden beinahe alternativlos erscheinen zu lassen (vgl. auch Winter 2015). Die Dominanz des Auswahlkriteriums der angenommenen Optimierbarkeit des Zeit-, Mittel- und Arbeitsaufwandes, zumal wenn eine software-gestützte Auswertung möglich scheint, wird insbesondere in den Geistes- und Sozialwissenschaften durch weitere Faktoren verstärkt. Forschung in diesem Bereich ist fast nur noch über das Einwerben von Drittmitteln möglich, wobei der angestrebte, an der Konkurrenz um knappe Drittmittel orientierte, Erkenntnisgewinn oft in einem prekären Verhältnis zum Umfang der einzuwerbenden Mittel steht. Die Bewilligungsquoten von Forschungsprojekten liegt mittlerweile zwischen 10-30 % bei gleichzeitigen höheren Anforderungen bei der Antragsstellung (vgl. Preuß 2017, S. 4). Zum anderen gehört es offensichtlich zum Common

8 Vgl. dazu Detka 2016; Reim & Riemann 1997: Auch Forscherinnen, die konversationsanalytisch oder ethnographisch arbeiten, werden Vorhalte dieser Art sicherlich zur Genüge kennen.

Sense, zumindest der Kultusbürokratie, dass *Schnelligkeit und die Planbarkeit von Ergebnissen* – auch außerhalb des Qualifikationsbereichs – ein fraglos gültiges Gütekriterium für die Bewertung von Forschungsleistungen sei. Prägnante Beispiele dafür sind die Bafög-Regelungen, nach denen ein vorzeitiger Studienabschluss mit Vergünstigungen bei der Rückzahlung des Kredites erhält oder die Bestrebungen, sogenannte Fast Track-Promotionen zu etablieren. Hier soll auf den Bachelor – der zweite Abschluss mit Master plus Promotion erfolgen.⁹

Ein weiterer Aspekt, der anschlussfähig ist an die erwartungsfrohe, zuweilen aber trügerische Orientierung am Angebot als effizient und planungssicher angesehener Methoden, die ein (scheinbar) schnelleres Ergebnis erzielen, sind die *prekären Arbeitsbedingungen* sowie *strukturellen Barrieren* im Wissenschaftssystem und Wissenschaftlerinnen um Qualifizierungssystem. Wissenschaftliche Karrieren können vor diesem Hintergrund durchaus als *Hasard*¹⁰ bezeichnet werden. Aktuell haben diese durch *#IchBinHanna* auf Twitter an öffentlicher Aufmerksamkeit gewonnen.¹¹ Durch die Unsicherheiten im Wissenschaftssystem, bspw. durch die *Einschränkungen* im *WissZeitVG* oder kurze und befristete (teilweise nur 50%-Stellen) Arbeitsstellen, unnötige Flexibilisierungs- und Mobilitätsansprüche, schwierige Familienplanung & Chancengleichheiten zwischen Männern und Frauen – um ein paar Beispiele zu nennen (vgl. Franz 2018; Lörz & Schindler 2016; Reuter, Berli & Tischler 2016; Schmidt, Knipfer & Peus 2017; Wissenschaftsrat 2007). Diese *prekären* Bedingungen sowie *strukturellen Barrieren* führen auch zu Substanzverlusten in der Aneignung von Forschungskompetenz.

- 9 Es wäre sicherlich interessant, der Frage nach zu gehen, was ein solches Zeitregiment eigentlich für die Forschungslandschaft und den Anspruch der Promotion, die wissenschaftliche Erkenntnis voranzutreiben, bedeutet.
- 10 Siehe dazu: Reuter, J.; Berli, O. & Tischler, M. (2016). *Wissenschaftliche Karriere als Hasard. Eine Sondierung*. Frankfurt & New York: Campus.
- 11 Siehe auch: <https://www.forschung-und-lehre.de/karriere/video-zu-wisszeitvg-veraergert-den-nachwuchs-3792/>; <https://www.bmbf.de/de/ichbinhanna---antwort-des-bmbf-auf-die-diskussion-in-den-sozialen-netzwerken-14675.html>; <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/ichbinhanna/>; https://twitter.com/hashtag/IchbinHanna?src=hashtag_click&wt_zmc=nl.int.zonaudev.zeit_online_chancen_w3.m_14.06.2021.nl_ref.zeitde.bildtext.link.20210614&utm_medium=nl&utm_campaign=nl_ref&utm_content=zeitde_bildtext.link.20210614&utm_source=zeit_online_chancen_w3.m_14.06.2021_zonaudev_int (zuletzt abgerufen am 07.07.2021).

2 Zentrale Arbeitsschritte im Verfahren der NA/BA und qualitätssichernde Anforderungen an ihre Durchführung

Es ist weder Thema noch Absicht dieses Aufsatzes, die Kritik an den narrationsanalytischen Verfahren systematisch zu entkräften oder gar die Kritikerinnen zu überzeugen. Die geäußerte Kritik ist aber enorm hilfreich, um die Lehr- und Forschungspraxis zu überdenken und Qualitätsstandards zu formulieren. Wir gehen allerdings davon aus, dass die NA/BA, wie auch andere Ansätze der qualitativen Sozialforschung, in der Lage ist, relevante Fragestellungen aufzugreifen und ihren Beitrag zur Theorie- und Methodenentwicklung in den Geistes- und Sozialwissenschaften zu leisten. Wir denken etwa an die Erforschung der Entwicklung professioneller Identität angesichts sozialer und technologischer Umbrüche, Erforschung von professionellen und beruflichen Arbeitsprozessen oder den Niederschlag kollektiv-historischer Prozesse auf die Beziehung zwischen biographischer und kollektiver Identität. So ließe sich bspw. untersuchen,

- a) mit welchen biographischen Voraussetzungen und Ressourcen (Resilienz, Kapitalien im Sinne Bordieus)¹² Menschen die Bewältigung der Krise und ihrer Folgen gelingt und welche eine adäquate Reaktion eher verhindern;
- b) welche langfristigen Auswirkungen auf Bildungsprozesse, auf die Entwicklung sozialer und biographischer Identität gehen damit einher;
- c) welche Wechselwirkung zwischen der Biographie und gesellschaftlichen Prozessen besteht, und
- d) wie sich Strukturen und Abläufe professionellen/beruflichen Handelns oder sich etwa die Arbeitsbögen sozialpädagogischer Beratung und Begleitung verändern.

Kurzum, NA/BA ist für relevante Forschungsfelder eines der indizierten Verfahren.

Diese Aussage ist u. E. nur dann gerechtfertigt, wenn für dieses Verfahren spezifische Standards in der Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung sowie in der Entwicklung generalisierender Aussagen eingehalten werden. Unsere Erfahrungen in der Lehre, vor allem aber in Forschungswerkstätten und in der Projektberatung, bringen uns zu der Einsicht, dass Methodologie und Methoden der qualitativen Sozialforschung möglichst früh im Studium, und zwar als praktische Durchführung eigener studentischer Forschungs-

12 An dieser Stelle soll auch auf Bartmann (2005) verwiesen werden, die sich mit dem Thema biographische Ressourcen beschäftigt hat.

projekte vermittelt werden sollten.¹³ Mit anderen Worten, wir plädieren für die nachhaltige Vermittlung von Forschungskompetenzen als Qualitätskriterium für die akademische Lehre qualitativer Methoden, die Sozialisation der Studierenden in ein wertschätzendes, förderndes und begleitendes Lehr- und Forschungsmilieu, um ein möglichst frühzeitiges sich – *selbst* ernst nehmen als Forscherin, die relevante Fragestellungen entwickeln und erfolgreich bearbeiten kann, zu ermöglichen. In unserer Darstellung werden wir uns auf einige Haltungen, Orientierungen und Befähigungen konzentrieren, die für die qualitativ-empirische Forschung unverzichtbar sind. Wir werden im Folgenden versuchen, anhand der NA/BA, diese spezifischen Fähigkeiten zu identifizieren und als Qualitätsstandards zu formulieren.¹⁴

Anforderungen, die hier formuliert werden, orientieren sich am gesamten Arbeitsbogen einer narrationsanalytischen Untersuchung, auch wenn wir aus Platzgründen nicht auf alle Verfahrensschritte¹⁵ eingehen können. Wir werden uns deshalb auf diejenigen Arbeitsschritte konzentrieren, die u. E. als basale Voraussetzung für eine gehaltvolle narrationsanalytische Untersuchung zu gelten haben, denen aber, so unsere Beobachtung, in Forschung wie in der Lehre oft zu wenig Bedeutung beigemessen wird. Unsere Hinweise mögen vielen banal erscheinen, viel zu oft zeigt sich aber, dass der Anspruch, mit qualitativ-empirischen Untersuchungen zu empirisch überprüfbareren Theorien zu kommen (also nicht nur als *explorative* oder *Einzelfallstudie* zu gelten), öfter als es hinnehmbar wäre, auf wackeligen Beinen steht. Wir thematisieren also den Komplex Forschungsfrage und Datenerhebung, Datenqualität und Datenauswertung.

Die Passung zwischen forschungsleitenden Fragestellungen und Methode muss im ganzen Forschungsprozess quasi in einem zirkulären Verfahren

- 13 Wir beanspruchen dabei nicht, in irgendeiner Weise originell zu sein. Vielmehr stehen wir bzgl. studentischer Forschung in einer langen Tradition, die mit der Chicago School in den 1930er Jahren ihren Anfang nahm (vgl. hierzu Riemann 2003a & 2006; Reim & Riemann 1997). Natürlich begrenzt die Studiensituation den Umfang und die Auswahl der Untersuchungsfelder. Gleichwohl ist es möglich, auch bei dieser Sachlage Teile des Arbeitsbogens einer qualitativ-empirischer Sozialforschung sinnvoll und unter Ernsthaftigkeitsbedingungen durchzuführen. So kann sich etwa einer Bachelorarbeit eine Einzelfallanalyse oder die empirisch gegründete theoretische Dimensionierung einer Forschungsfragestellung zum Ziel setzen.
- 14 Unvermeidlich überschneiden sich diese mit allgemeineren Anforderungen, denen eine qualitative Sozialforschung gerecht werden muss. Wir denken dabei etwa an Feldkompetenz, die Fähigkeit und die Bereitschaft, den basalen Prinzipien von Offenheit und Kommunikation (vgl. dazu Hoffmann-Riem 1994) im eigenen Forschungshandeln gerecht zu werden.
- 15 Für einen vollständigeren Überblick siehe Glaser & Strauss 2010; Strauss & Corbin 1990; Strübing 2013 & 2014; Küsters 2009; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010; siehe dazu auch für biographische analytische Untersuchungen: Anlage 1.

geprüft und reflektiert werden.¹⁶ Zu klären ist die Frage, welche Daten gebraucht werden, um der Klärung der Forschungsfragen auf empirischem Wege näher zu kommen. Diese Reflexion kann im Verlaufe des Forschungsprozesses durchaus eine Erweiterung des Methodenrepertoires einfordern, andererseits aber auch eine Reformulierung von forschungsleitenden Fragestellungen bedeuten. Wir wenden uns hier also gegen ein statisches Verständnis von Forschungsfragestellung und Methodenwahl.¹⁷ Dabei sollten die Studierenden ermuntert werden, Memos zu den untersuchten sozialen Phänomenen und Prozessen nicht erst zum Ende der Datenauswertung, sondern – unter dem Gebot der Offenheit und Vorläufigkeit – prozessbegleitend zu verfassen.

Von derselben Relevanz ist die kritische Prüfung, ob das erhobene Datenmaterial eine Stegreif-Narration (zur Rekonstruktion von) biographischer oder sozialer Prozesse enthält, oder ob nicht andere Handlungsschemata der Sachverhaltsdarstellung dominant sind. Gerade hier ist in der Ausbildung von Forschungskompetenz darauf zu achten, dass mit Sicherheit bestimmt werden kann, um was für eine Datengestalt es sich handelt und welche Fragen am sinnvollsten daran gestellt werden können. Es sollen damit nicht Interviews, die diesen Kriterien nicht entsprechen, nicht für *unbrauchbar* erklärt werden.¹⁸ Auch diese Interviews enthalten mit ziemlicher Wahrscheinlichkeit Beschreibungen, Orientierungsmaxime oder Eigentheorien, die zu den Befunden der dominant narrativen Interviews sinnvoll in Beziehung gesetzt werden können. Auch leisten sie zur Orientierung in einem Forschungsfeld, etwa in der Beschreibung typischer Prozesse oder sozialer Welten gute Dienste. An dieser Stelle soll auch auf Eckert & Cichecki (2020) verwiesen werden. Sie thematisieren vermeintlich gescheiterte Interviews und sehen in ihnen besondere Erkenntnischancen für die Forschungspraxis (vgl. ebd., S. 23ff.). Zudem geht diese Vorstellung mit den vier Grundprinzipien (Of-

16 Der Frage nach zu gehen, warum wir – wie andere Kolleginnen auch – immer wieder und nicht nur in Methodenseminaren im Rahmen von BA-Studiengängen – der Auffassung begegnen, narrativ sei ein Synonym für das Fehlen vorgegebener Antwortkategorien, wäre sicherlich reizvoll, ist an dieser Stelle aber nicht zu leisten. Vielfach besteht auch große Unsicherheit hinsichtlich der Frage, woran eine Stegreiferzählung zu erkennen ist.

17 Dies sollte vielleicht, ist aber nicht der Standard. Vielmehr setzt sich hier seit einigen Jahren eine zunehmende Konventionalisierung, also hin zu linearen, anstelle von iterativen Forschungsdesigns durch. Dieses lineare Arrangement lässt sich etwa wie folgt skizzieren: die theoretische Einordnung der Fragestellung, Bestimmung und Begründung der Methode, Datenerhebung und -auswertung, Abgleich der Ergebnisse mit den zugehörigen Theorien und Ergebnissen anderer Studien.

18 Theoretisch könnte mit jedem Interview gearbeitet werden. Auch ein vermeintlich unbrauchbares Interview kann hilfreich sein. Es kann helfen bestimmte Fragestellungen zu überarbeiten oder zu konkretisieren, etc. Selbst erfahrende Forschende sind nicht davor gewappnet, dass Interviews auch mal nicht nach den eigenen Vorstellungen funktionieren. Das macht es aber auch so interessant.

fenheit, Kommunikation, Subjektivität & Reflexivität) einher, wenn diese forschungspraktisch ernst genommen werden würden. Die Störungen „erscheinen nicht mehr als Ärgernis im neopositivistischen Betriebsablauf, die es bestmöglich zu eliminieren oder zu kontrollieren gilt (vgl. z.B. Schnell, Hill & Esser 2018, S. 325), sondern als unumgänglicher Normalfall von Interaktion und Kommunikation und darüber hinaus als Erkenntnischance“ (S. 25f.). Bisher ist die Offenheit darüber noch Teil einer Tabuisierungskultur, die es aufzubrechen gilt (vgl. ebd. S. 20ff.).

Wenn aber die Prozessualität im Zentrum der Untersuchung steht – wenn es bspw. um die Genese und Bearbeitung biographischer Krisen geht – wird die Beraterin jedoch zur Auswahl eines anderen Materials oder zur Änderung des methodischen Zugangs drängen.

Ziel der *Datenerhebung* sind naturalistische Daten, deren Hervorbringungskontexte in ihrer jeweiligen situativen Ausgestaltung systematisch reflektiert werden müssen. Mit anderen Worten: das soziale Arrangement des narrativen Interviews, und seine formale wie inhaltliche Gestalt müssen unter dem Blickwinkel der *pragmatischen Brechung* (Schütze 2005) reflektiert werden. Es wird danach gefragt, auf welche gesellschaftlichen, sozialen, biographischen und situativen Kontexte hin das sprachliche Handeln der Beteiligten bezogen ist. Voraussetzung dafür ist, dass zu jedem Interview eine ethnographische Skizze¹⁹ der Interviewsituation und die Aufzeichnung der Einleitungsphase im Transkript enthalten sind. Uns scheint gerade in diesem Zusammenhang der Hinweis wichtig, dass das narrative Interview nicht die Anwendung einer Technik, sondern die Gestaltung einer sozialen Situation erfordert.

Zur *Datenaufbereitung*: die Transkription²⁰ muss einen für das Erkenntnisinteresse hinreichenden Genauigkeitsgrad haben. Diese Einlassung mutet sicher vielen Leserinnen wie das überflüssige Erinnern an eine selbstverständliche Handlungspraxis an. Unsere Erfahrungen aus Lehre und Forschungsberatung zeigen aber leider zu oft, dass dies eben nicht so ist. In vielen Fällen wird von Transkriptionen gesprochen, wo es sich eher um editier-

19 Eine solche Skizze sollte enthalten: Eine Begründung der Auswahl der Informantin, die Herstellung des Kontaktes, Beschreibung Settings des Interviews, Atmosphäre, auffällige Wahrnehmungen, die nicht aufgenommen worden sind (bspw. Erzählen ohne Blickkontakt, die Anwesenheit dritter in nächster Umgebung, Habitus und Selbstpräsentation, eigene emotionale Reaktionen auf die Erzählung und die Situation, Verabschiedung).

20 Es gibt eine Fülle von Vorschlägen für Transkriptionssysteme. Wir möchten nur auf einige wenige hindeuten, um eine gewisse Spannweite textformaler Genauigkeit anzudeuten. Wir denken etwa an das GAT-System (vgl. Selting et al. 2009), dass sich für die Transkription von offenen Leitfaden- oder Experteninterviews empfiehlt – während der oft genutzte Vorschlag von Bohnsack (2021) sich bei glatt laufenden Narrationen bewährt hat. Je mehr die Hervorbringungsarbeit in den Vordergrund rückt, desto genauer (feiner) sollte die Transkription sein. Ein Vorschlag dafür findet sich bei Deppermann (2008, S. 119-121).

te, orthographisch und syntaktisch richtige Verschriftlichungen des Interviews handelt, so wie es auch gängige Praxis in der Veröffentlichung von Interviews etwa in Nachrichtenmagazinen ist. Die Rekonstruktion des Interviews als soziale Interaktion, als die gemeinsame Hervorbringung von Informantin und Interviewerin ist dann kaum oder nur mit großen Vagheiten möglich. Dabei sind bspw. Pausen (und deren Länge), Betonungen, Veränderung von Sprechtempo und -lautstärke, die Rezeptionssignale der Interviewerin sowie andere prosodische Merkmale unerlässlich, um u.a. die Phasierung des erzählten Prozesses durch die Erzählerin, ihre Themen- und Schwerpunktsetzungen, aber auch Unordnungsphänomene innerhalb der Stegreiferzählung identifizieren zu können. Studierende sollten ermuntert und darin unterstützt werden, selbst Transkriptionen zu erstellen. Zum einen fällt es ihnen dann wesentlich leichter, die formalen und inhaltlichen Strukturen des Textes zu erkennen, zum anderen ist jede Transkription zumindest zu einem guten Teil auch eine Interpretation. Auch dieses Interpretieren sollte auf seine Schlüssigkeit, und Angemessenheit hin reflektiert werden.

Kernstück der Datenauswertung ist die *strukturelle Beschreibung* (vgl. Schütze 2016b). Wir meinen damit die prozessuale Analyse der Narrationen, in der fortlaufend die formalen und inhaltlichen Strukturen der Erzählung aufeinander bezogen werden. Es geht nicht nur um das WAS, sondern auch um das WIE der narrativen Stegreifdarstellung. Von gleich großer Bedeutung sind also die möglichst multiperspektivische Analyse der inhaltlichen Strukturen und die vertiefte Auseinandersetzung mit der Textstruktur. Fragen, die hier zustellen sind, lauten etwa: Wie lange geht ein Segment? Welche Bedeutung hat eine Hintergrundkonstruktion, eine Aufspaltung der Erzähllinie oder z.B. ein Kommentar? Welche Bedeutung haben Veränderungen in der Zeitstruktur oder wie und wann thematisiert sich die Erzählerin selbst? Oder was bedeutet das Fehlen einer Ergebnissicherung oder das erkennbare Absinken des Detaillierungsniveaus in Segmenten oder in suprasegmentalen Strukturen? Wie lassen sich Unordnungsphänomene in der Erzählung erkennen und wie sind sie zu deuten? In der inhaltlichen Analyse müssen die sich in der Stegreiferzählung spiegelnden Perspektiven der Erzählerin, weiterer Personen und schließlich auch der Forscherin in der strukturellen Beschreibung identifiziert und in ihrer jeweiligen Genese rekonstruiert werden. Wichtig ist, darauf zu achten, dass sich nicht die Perspektiven der Erzählerin und der von ihr dargestellten Akteurinnen mit der Perspektive der Forscherin vermengen. Letztlich geht es um eine möglichst vollständige Erfassung der multiperspektivischen Rekonstruktion der Erfahrungsaufschichtung der Befragten. Wir unterstreichen die Bedeutung dieses Arbeitsschrittes so stark, weil nur auf seiner sorgfältigen Grundlage der Anspruch einer auf empirischen Daten gegründeten Theorie gerechtfertigt werden kann. Schließlich beruhen *alle* Schritte der Entwicklung eines theoretischen Modells im Sinne der heuristischen Logik der Grounded Theory auf der kontinuierlichen Auswertung der

Basisdaten. Die Preisgabe der methodischen Konsequenz bei der Datenanalyse, der Entwicklung von Codes, Kategorien und theoretischen Modellen ist mit einem Rückschritt in eine *frei* interpretierende Interpretationspraxis und einer empiriefernere Modellentwicklung verbunden. Vorhalten beliebiger, bestätigungsselektiver Datenauswertung und einer lediglich auf Plausibilitätsschlüssen aufruhenden Theoriegenerierung ist dann nur schwer zu begeben.

Ein in seiner Bedeutsamkeit oft unterschätzter Arbeitsschritt ist die *Analytische Abstraktion*. Nach Abschluss der strukturellen Beschreibung soll er die biographie- oder narrationsanalytische Perspektive auf die Entwicklung der sozialen und biographischen Identität der Informantin (vgl. dazu Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen 1976; Schütze 1981; Schütze 2016c; Schütze 2021) oder die etwa die übergreifenden Phasen eines Beratungs- oder Behandlungsprozesses²¹ zusammenfassend wiedergeben. Darauf aufbauend können etwa entlang der deutlich gewordenen Zusammenhänge zwischen biographischen und sozialen Prozessen erste tentative theoretische Konzepte formuliert werden. Ebenso kann danach gefragt werden, was an einem konkreten Lebenslauf oder Krankheitsprozess ungewöhnlich erscheint, oder ob diese abweichenden Phänomene nicht auf noch nicht berücksichtigte Rahmenbedingungen hinweisen, unter denen sie systematisch hervorgebracht werden.

Wir haben diese Punkte herausgehoben, um die Bedeutung der analytischen Abstraktion für den Aufbau einer narrationsanalytischen Untersuchung, die sich an der heuristischen Logik einer Grounded Theory orientiert, zu unterstreichen. Auf ihrer Grundlage nämlich kann die theoretische Varianz zunehmend zuverlässiger umrissen und das Theoretical Sampling²² nach den Prinzipien des minimalen und maximalen Vergleichs fortgesetzt werden.

Gleichwohl können nicht alle (auch nicht alle relevanten) Arbeitsschritte im Rahmen dieses Beitrags behandelt werden. Die Wahl fiel auf die drei hier verhandelten Teile des Arbeitsbogens einer narrationsanalytischen Untersuchung, weil u.a. von ihrer angemessenen Bewältigung abhängt, ob die richtigen Daten gesammelt, dem Erkenntnisinteresse entsprechend aufbereitet und ausgewertet werden, um so die Basis für alle weiterführenden Schritte der Entwicklung eines theoretischen Modells zu schaffen.

Die hier postulierten Qualitätsanforderungen an Forschung und Lehre im Bereich der NA/BA setzen natürlich voraus, dass die heuristische Logik der Grounded Theory in ihrer Adaption für die NA/BA bekannt und orientierungswirksam ist für die Themendimensionierung, die Bestimmung theoreti-

21 Ein prominentes Beispiel für die (generalisierte) Phasierung chronischer Erkrankungen liefern Corbin & Strauss 1993; bei Schütze (2021) finden sich mit Bezug auf pädagogische Handlungsfelder weitere Fallgestalten.

22 Vgl. hierzu Glaser & Strauss 2010; Equit & Hohage 2016; Przyborsky & Wohlrab-Sahr 2010 (3. Aufl.), Strübing 2014.

scher Varianz und die Entwicklung des theoretischen Modells. Mit dem Ansprechen eines förderlichen Studien- und Forschungsmilieus richtet sich der Blick zugleich auf strukturelle Rahmenbedingungen für die Realisierung und Vermittlung von Forschungskompetenz.

3 Strukturelle Voraussetzungen für die Ausbildung von Forschungskompetenz

1. Studienentwicklung, Studienordnungen und Studienkultur sollten drauf ausgerichtet sein, forschendes Lernen zu ermöglichen und zu fördern. Studierende sollten möglichst früh mit der Praxis qualitativer Forschung in Berührung gebracht werden. D.h. sie sollten dazu ermuntert und darin angeleitet werden, selbst *ins Feld* zu gehen, eigene Daten zu erheben, diese aufzubereiten und auszuwerten. Dabei sollten die Studierenden auch keine Angst vor *schlechten Interviews* haben. In unserem Verständnis gibt es keine *schlechten Interviews*. Es gehört zum Prozess dazu, wenn sie ausreichend reflektiert werden. Schwierige Interviews können dazu genutzt werden, bspw. den Erzählstimulus zu überarbeiten, etc.
2. Diese Arbeiten sollten in werkstattförmigen Forschungsseminaren begleitet werden, in denen die Studierenden alle Arbeitsschritte anhand eigener Projekte oder denen von anderen Teilnehmerinnen diskutieren können. Hier gibt es zwei unterschiedliche Perspektiven: a) Arbeit am Material studentischer Projekte und b) Arbeit am Material nicht-studentischer Forschung. Auch hier sollte ein zentraler Fokus auf der gemeinsamen Datenauswertung liegen. So können konkrete Daten Probleme der Datenerhebung, formale und inhaltliche Textphänomene, Kodierungen und weitere Arbeitsschritte, etc. erarbeitet und verstanden werden.
3. Studierende sind dabei auch Mitforschende, die aufgrund ihrer unterschiedlichen biographischen Voraussetzungen und Erfahrungen neue Lesarten und zusätzliche analytische Perspektiven einbringen (vgl. Riemann 2009, S. 156). Somit ist ein beidseitiger Mehrwert realisierbar. Auch die Lehrenden können von neuen Lesarten ihres Materials profitieren. Sie können zu einer Neudimensionalisierung ihres Forschungsgegenstandes, die Entdeckung neuer analytischer Perspektiven oder die Erweiterung oder Vervollständigung von Kodes, Kategorien oder der Beziehung letzterer zueinander angeregt werden.
4. Durch die Transparenz von Arbeitsweisen von Forschenden in den Seminaren wird Nachvollziehbarkeit und Verinnerlichung von *Methoden-*

nutzung erreicht und Studierende werden sicherer im Umgang der eigenen Forschungspraxis.

5. Eine Veränderung der Veröffentlichungspraxis: wenn nämlich strukturelle Beschreibungen nirgendwo mehr veröffentlicht werden können, wird es allmählich unmöglich werden, Studentinnen für diese langwierige, fordernde und schwierige Arbeit zu gewinnen, auch können sie keine aktuellen Arbeiten erfahrener Forscherinnen daraufhin lesen, wie diese bewältigt werden können (Ausnahmen bspw. Riemann 1987; Nittel 2012; Klaus 2014; Hofmann 2017). Eine Möglichkeit wäre es unseres Erachtens solche Materialien zu verlinken und elektronisch verfügbar zu machen.²³ Ungleich schwieriger einzufordern, aber umso wünschenswerter ist, Einblicke in die konkrete Forschungspraxis, auch an den Stellen, wo es „nicht so läuft“: also etwa kein tragfähiges Arbeitsbündnis mit der Informantin geschlossen werden konnte, der Interviewstimulus eher missraten ist oder aufgrund ihrer aktuellen Situation kaum in der Lage sein könnte, ihr biographisches Gewordensein narrativ zu rekonstruieren. Auch die Hervorbringung eines von den zuvor gehegten Erwartungen abweichenden Materials sollte also möglich sein.

4 Forschungskompetenz und die Verbindung zu biographischen Studienprozessen

Laut den Empfehlungen des Wissenschaftsrates (2015) lassen sich drei zentrale Dimensionen akademischer Bildung ableiten: 1) (Fach-)Wissenschaft, 2) Arbeitsmarktvorbereitung und 3) Persönlichkeitsbildung (ebd., S. 40). Allerdings haben sie eine unterschiedliche biographische Gewichtung, da bspw. ein Studium zeitlich begrenzt ist (ebd.). Diese unspezifischen und dekontextualisierten Kategorien scheinen wenig geeignet zu sein, um wirklich die dynamischen Beziehungen zwischen akademischer (Aus-)Bildung, Biographie und Berufseinmündungsphase zu durchdringen. Die vom Wissenschaftsrat angeführten drei Ebenen gehören zu einem Bildungsprozess, der mit einer solchen Begrifflichkeit kaum gefasst werden kann. Insbesondere die Kombination von Wissenschaft, bzw. den Inhalten des gewählten Studiengangs und (eigener) Persönlichkeitsbildung im Sinne einer kritischen Ich-Instanz-Entwicklung (vgl. Marotzki 1988) führt immer wieder zu krisenhaften Studienprozessen. Biographien und Studium beeinflussen sich gegenseitig wech-

23 Z.B. als Open Access. Viele Verlage bieten mittlerweile auch *Zusatzmaterial* online an. Dabei entstehen weitere forschungsethische Fragestellungen, die an dieser Stelle nicht ausgeführt werden, aber mitgedacht werden. Siehe dazu bspw. Hopf 2010; RatSWD 2017 oder v. Unger 2014.

selseitig, da in der Studienzeit verschiedene Aspekte der Entwicklung biographischer und sozialer Identität eng miteinander verflochten sind. Heipecke (1988) bezieht sich in seinen Beschreibungen um das Verständnis von Studienprozessen auf folgende Dimensionen: (1) die lebensgeschichtlichen Voraussetzungen, (2) die Beziehungen zu Personen und Gruppen, (3) Lernen/Arbeit und Freizeit, den Alltag und (4) die gesellschaftlichen Verflechtungen und Bildungen (vgl. S. 287ff.). Diese stehen u.a. mit der Zeitstruktur (Phasen des Studiums und Arbeitseintritt) sowie unterschiedlichen „Grundannahmen über bildungsrelevante gesellschaftliche Tendenzen“ in Wechselwirkung (vgl. ebd., S. 289).

Da wir für eine frühe praktische Einübung von Forschungskompetenz im Studium plädieren, möchten wir an dieser Stelle noch einmal auf die Verknüpfung von Biographie und Studium eingehen. An dieser Stelle soll mit Bezug auf Kokemohr und Marotzki (1989) darauf hingewiesen werden, dass die universitäre Professionalisierung und somit sozusagen auch die Universität die Aufgabe hat, „ihre Absolventen mit Fähigkeiten auszustatten, Phänomene gesellschaftlicher Praxis im Rahmen konstruktiver genutzter Problem-, Wissens- und Methodenbestände zu interpretieren und zu behandeln“ (S. 6). Diesen Zusammenhang versuchen wir anhand der Studie „Studienverläufe in der Sozialpädagogik. Biographische Rekonstruktionen“ von Scheweppe (2006) zu konkretisieren. Wir beziehen uns auf zwei von ihr herausgefundenen Dilemmatas und verknüpfen sie mit unseren bislang gemachten Aussagen. Gegenstand der angeführten Studie war die „Untersuchung des Verhältnisses von Biographie und Studium zur Aufklärung von individuellen Studienverläufen, den damit verbundenen Lern- und Aneignungsprozessen und der sich im Studium herausgebildeten Fachlichkeit und Professionalität“ (ebd., S. 14). Im Rahmen dieser Untersuchung standen die Studienverläufe von Sozialpädagogikstudierenden. Dazu wurden 30 autobiographisch-narrative Interviews durchgeführt (vgl. ebd. S. 21f.), welche sich in der Erhebung und Auswertung an den von Schütze (1978, 1984, 1987) entwickelten Verfahren orientieren (vgl. S. 23ff.). Ein wichtiges Ergebnis ist: „die Studienfachwahl ebenso wie der Studienverlauf und die Lernprozesse im Studium sind entscheidend durch die jeweilige Biographie der Studierenden geprägt; umgekehrt hat das Studium wiederum Auswirkungen auf die Biographie.“ (Scheweppe 2006, S. 116). In der Folge des Auswertungsschrittes der analytischen Abstraktion wurden drei Typen abgeleitet, die zeigen, „dass die Biographie und das Studium in einem engen Verhältnis zueinander stehen“ (ebd., S. 116; vgl. ebd., S. 24ff.). Folgende Typen sind rekonstruiert worden: Typ 1: *die biographische Abweisung des Studiums*; Typ 2: *die biographische Überformung des Studiums* und Typ 3: *das Studium als biographischer Transformationsprozess*. An dieser Stelle wollen wir nicht weiter auf die Typen eingehen; vielmehr möchten wir hinweisen, dass Scheweppe (2006) aus ihren

Ergebnissen verschiedene Dilemmata ableitet, von denen wir einige Aspekte aufgreifen.

Ein Dilemma ist bspw. „Die Eigenwilligkeit von Lernprozessen“ (ebd., 132) im Studium. Lern- und Aneignungsprozesse haben einen gewissen Eigensinn und können weder von den Studierenden noch von den Lehrenden kontrolliert oder gar in ihrem Erfolg garantiert werden, da sie mit vorher gemachten biographischen Erfahrungen zusammenhängen (vgl. ebd.).²⁴ Laut Schewpe (2006, S. 132) können „die Wissensbestände des Studiums ganz abgewiesen werden bzw. nicht in ihrer Eigenlogik erfasst, sondern biographisch überformt werden und letztendlich nur das bestätigt wird, was man schon immer wusste“. An dieser Stelle besteht das Dilemma darin, dass auf der einen Seite Studienziele formuliert werden; dabei werden gleichzeitig Lernziele vorausgesetzt, obwohl sie – wie bereits angedeutet – nicht garantiert werden können (vgl. ebd., S. 132). Lern- und Bildungsprozesse können, laut Schewpe, gefördert werden, wenn die verschiedenen Erfahrungsaufschichtungen, Deutungs-/Orientierungs- und Handlungsmuster, die Studierende mit ihrer Biographie bereits im Studium mitbringen als das Bekannte und neue wissenschaftliche Wissensbestände aus dem Studium als das Fremde betrachtet werden. Herausforderung ist die Herstellung eines Reibungsprozesses zwischen Beidem, vor allem so, „dass die neuen Wissensbestände des Studiums gerade nicht zu einer Bestätigung von Bekanntem und Gewissem führen“ (ebd., S. 133). „Das Fremde bzw. Neue [wird nicht nur] durch die Anwendung des Bekannten schnell wieder in die eigene bekannte Welt übersetzt [...], sondern zur Überprüfung und Infragestellung des bisherigen Wissens, der eigenen Sicherheiten, Gewissheiten und Selbstverständlichkeiten genutzt, [um] die eigene vermeintliche Wahrheit auf die Probe [...]“ (ebd.) zu stellen. Diese wird „durch wissenschaftliches Wissen“ (ebd.) erweitert bzw. transformiert“ (ebd.).

Aus dieser Perspektive heraus in die Förderung von Forschungskompetenz im frühen Stadium wichtig. Gerade, wenn Studierende auch als Mitforschende betrachtet werden und ihnen wertschätzend gegenübergetreten wird, von denen auch Forschende und Lehrende etwas lernen können, werden an dieser Stelle verschiedene Prozesse angestoßen. Gerade bei der Entwicklung unterschiedlicher bisher nicht bedachten Lesarten des Datenmaterials ist es sehr wertvoll, wenn unterschiedliche Perspektiven eingebracht werden. So können biographische und alltagsweltliche Wissensbestände mit den Studieninhalten verknüpft werden (vgl. Schewpe 2006, S. 133).

24 Siehe auch Kreitz, R. (2000), der in seiner Dissertation anhand von über 20 biographischen Portraits Biologiestudierender aus Ost- und Westdeutschland „die enge Verknüpfung von biographischen Voraussetzungen und Erfahrungen in Kindheit und Jugend und dem erfolgreichen Prozess der Einsozialisierung in das Studienfach bzw. dessen Fachkultur auf“ (Schewpe 2006, S. 15, zit. n. Kreitz 1999)

Das führt zu einem weiteren Dilemma: der „Notwendigkeit von riskanten Krisen“ (Schweppe 2006, S. 136ff.) anführt. Wie möchten an dieser Stelle darauf hinweisen, dass innerhalb von Studiumsprozessen eine Wertschätzungs- statt einer Fehlerkultur mit Blick auf die Prozesshaftigkeit von Lern- und Bildungsprozessen gefördert werden sollte. Diese Orientierung an dem mitunter von Krisen begleiteten Prozess betrifft insbesondere das Einüben von Forschungskompetenz. Schweppe (2006) führt an, dass Krisen im Studium kultiviert werden sollten. Damit meint sie eine Normalisierung von Krisen herbeizuführen, bzw. die Akzeptanz, dass ein Studium ein normaler und krisenhafter Prozess sei und Krisen oder auch *Scheitern* nicht „als Ausdruck individueller Unfähigkeit und Niederlage oder individuellen Mangels erlebt werden, sondern als produktiver Teil des Lern- und Studienprozesses“ (ebd., S. 137) verstanden werden sollten. Um ein Verständnis von Krisen zu fördern, bedarf es laut Schweppe eines *studiumsbezogenen Habitus*. Daraus kann abgeleitet werden, dass es um ein Verständnis von Prozesshaftigkeit und einer Haltung von Gelassenheit geht, sowie um die Herausforderung, sich hinsichtlich von Studiums- und Qualifikationsleistungen von dem Druck eines unerreichbaren Perfektionismus zu lösen: „Die Studierenden müssten dazu angeregt werden, gerade nicht zu meinen, schnell gleich alles verstehen zu müssen, ‚perfekte‘ Referate halten zu müssen, in denen das ausgeschaltet wird, was nicht verstanden wird, oder Praktikumsberichte vorlegen zu müssen, die mustergültig Theorie und Praxis verbinden. Gerade in Äußerungen oder Empfindungen, wie ‚Das verstehe ich nicht.‘, ‚Das macht doch keinen Sinn.‘, ‚Das Studium hat mir bislang nicht viel gebracht.‘ etc. kann ein erhebliches Irritationspotenzial verborgen sein.“ (ebd., S. 137). Ein weiteres Beispiel ist auch der Umgang mit potenziell unbrauchbaren Interviews. Stattdessen kann dies genutzt werden, um Potenziale zu erkennen.

5 Fazit

Die NA/BA zeigt sich als anspruchsvolles Verfahren, das aber konsequent durchgeführt, den Qualitätsstandards gerecht wird, darüber aber auch den Lehrenden wie Studierenden besondere Chancen bietet, sich methodisches, biographisches und soziales Wissen anzueignen. Mit dem von uns favorisierten sozialen Arrangement der heterogen zusammengesetzten Forschungswerkstatt oder des Forschungsseminars kann das methodische, aber auch das Wissen um soziale Phänomene, Prozesse und Welten quasi aus der Perspektive der Akteurinnen der jeweiligen Sozialwelt, zumindest bis zu einem gewissen Maße, erfahrbar werden. Gleichzeitig ist eine intensive Beschäftigung

– gerade in Forschungswerkstattgruppen²⁵ – bspw. mit den Lebensgeschichten anderer oder Fallentwicklungen in der professionellen Arbeit immer auch eine Konfrontation mit dem eigenen Gewordensein und eine sublimale Form biographischer Arbeit verbunden.

Literatur

- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (1976). *Kommunikative Sozialforschung. Alltagswissen und Alltagshandeln. Gemeindemachtforschung. Polizei. Politische Erwachsenenbildung.* München: Fink (Kritische Information, 48).
- Bartmann, S. (2005). Ressourcenbildung im Biographieverlauf. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS)*, 6(1), S. 23–42. Verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoa-279168> [10.12.2021].
- Blumer, H. (2004). Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In J. Strübing & B. Schnettler (Hrsg.), *Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte* (S. 319–388). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH (UTB Sozialwissenschaften, 2513).
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (10. Aufl.). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R.; Marotzki, W. & Meuser, M. (Hrsg.) (2003). *Hauptbegriffe qualitative Sozialforschung. Ein Wörterbuch.* Opladen: Leske + Budrich (UTB Soziologie, Erziehungswissenschaft, 8226).
- Bourdieu, P. & Russer, A. (2018). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (26. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Brettschneider, F. (Hrsg.) (2019). *Gesetzgebung und Bürgerbeteiligung: Online – und Offline-Formate in Baden-Württemberg.* Wiesbaden: Springer Fachmedien (Politik gestalten – Kommunikation, Deliberation und Partizipation bei politisch relevanten Projekten).
- Corbin, J. M.; Strauss, A. L. & Hildebrand, A. (1993). *Weiterleben lernen. Chronisch Kranke in der Familie.* München u.a.: Piper.
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung* (4. Aufl.) Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften (Qualitative Sozialforschung, 3).
- Detka, C. (2011). Dimensionen des Erleidens – Handeln und Erleiden in Krankheitsprozessen. In Zugl.: Magdeburg, Univ., Fak. für Geistes-, Sozial- und Erziehungswiss., Diss., 2010 u.d.T.: Dimensionen des Erleidens und der Bearbeitung in Krankheitsverlaufskurven von Menschen mit einer chronischen Herzkrankheit bzw. nach einer Amputation im Bereich der unteren Gliedmaßen: eine biographisch-analytische Untersuchung auf der empirischen Basis von autobiographischen Interviews mit Patienten. Opladen u.a.: Budrich (ZBBS-Buchreihe Studien zur qualitativen Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung).

25 An dieser Stelle soll passenderweise auf folgenden Artikel verwiesen werden: Tiefel, S. & Kondratjuk, M. (2021).

- Detka, C. (Hrsg.) (2016). *Qualitative Gesundheitsforschung. Beispiele aus der interdisziplinären Forschungspraxis*. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich (ZBBS-Buchreihe).
- Dick, M.; Marotzki, W. & Mieg, H.A. (Hrsg.) (2015). *Handbuch Professionsentwicklung* (1. Aufl.). Bad Heilbrunn: UTB, Klinkhardt (UTB Erwachsenenbildung, 8622).
- Dienel, P. C. (1997). *Die Planungszelle. Der Bürger plant seine Umwelt. Eine Alternative zur Establishment-Demokratie* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eckert, J. & Cichecki, D. (2020). Mit „gescheiterten“ Interviews arbeiten. Impulse für eine reflexiv-interaktionistische Interviewforschung. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Epp, A. (2017). (Un-)Möglichkeit computergestützter Narrationsanalyse. Zur Anwendung von QDA-Software in der Biographieforschung. *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen*, 1-2/2017, S. 30-43. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.3224/bios.v30i1-2.04> [10.12.2021].
- Equit, C. & Hohage, C. (Hrsg.) (2016). *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Fiedler, W.; Krüger, H.-H. & Schütze, F. (Hrsg.) (2016). *Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung*. Opladen u.a.: Budrich Barbara (ZBBS-Buchreihe). Verfügbar unter: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/gbv/detail.action?docID=4826474> [10.12.2021].
- Franz, A (2018). *Symbolischer Tod im wissenschaftlichen Feld. Eine Grounded-Theory-Studie zu Abbrüchen von Promotionsvorhaben in Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönau-Böse, M. (2014). *Resilienz*. Reinhardt: München.
- Glaser, B- G. & Strauss, A. L. (2010). *Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung*. Unter Mitarbeit von Bruno Hildenbrand (3. Aufl.). Bern: Verlag Hans Huber (Programmbereich Gesundheit).
- Gülich, E.; Mondada, L. & Furchner, I. (2008). *Konversationsanalyse. Eine Einführung am Beispiel des Französischen*. Tübingen: Niemeyer (Romanistische Arbeitshefte, 52).
- Hanses, A. (1996). *Epilepsie als biographische Konstruktion. Eine Analyse von Erkrankungs- und Gesundungsprozessen anfallserkrankter Menschen anhand erzählter Lebensgeschichten*. Hochschulschrift [Zugl.: Bremen, Univ., Diss., 1995]. Bremen: Donat (IBL Forschung, 2).
- Hanses, A. & Sander, K. (2012). *Interaktionsordnungen. Gesundheit als soziale Praxis*. Wiesbaden: Springer VS. Verfügbar unter: <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=970902> [10.12.2021].
- Heipcke, K. (1988). *Studium als biographischer Prozess*. In G. Gorszka; K. Heipcke, K. & U. Teichler (Hrsg.), *Hochschule – Beruf – Gesellschaft. Ergebnisse der Forschung zum Funktionswandel der Hochschulen* (S. 265-291). Frankfurt am Main u.a.: Campus Forschung (Campus Forschung 610: Schwerpunktreihe Hochschule und Beruf).
- Hoffmann, B. (2017). *Biographie und Reproduktionsmedizin: eine qualitative Studie zum Umgang mit erfolgloser Kinderwunschbehandlung* [Dissertation]. Lengerich: Pabst Science Publishers.

- Hoffmann-Riem, C. (1994). Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn. In C. Hoffmann-Riem (Hrsg.), *Elementare Phänomene der Lebenssituation. Ausschnitte aus einem Jahrzehnt soziologischen Arbeitens* (S. 20–70). Weinheim: Dt. Studien-Verl. (Interaktion und Lebenslauf, 8). Verfügbar unter: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/1035> [10.12.2021]
- Hopf, C. (2010). Forschungsethik und qualitative Forschung. In W. Hopf & U. Kuckartz (Hrsg.), *Schriften zur Methodologie und Methoden qualitativer Forschung* (S. 195–205). Wiesbaden: Springer Fachmedien. Verfügbar unter: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-11482-4_9 [10.12.2021].
- Jakob, G. & Wensierski, H.-J. v. (Hrsg.) (1997). *Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis*. Weinheim u.a.: Juventa-Verlag (Edition soziale Arbeit).
- Jäger, T.; Daun, A. & Freudenberg, D. (Hrsg.) (2018). *Politisches Krisenmanagement. Band 2: Reaktion – Partizipation – Resilienz*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Klaus, S. (2014). *Ausbildungsabbruch und Biographie: über Mechanismen und Wechselwirkungen in Lebensläufen von Personen mit vorzeitiger Vertragsauflösung in der Berufsausbildung* [Zugl.: Magdeburg, Univ., Fak. für Geistes-, Sozial- und Erziehungswiss., Diss., 2013 u.d.T.: S. Klaus, Ausbildungsabbruch und Biographie: über Prozesse, Mechanismen und Wechselwirkungen in Lebensläufen von Personen mit vorzeitiger Vertragsauflösung in der Berufsausbildung]. Frankfurt am Main u.a.: Lang Ed.
- Kohli, M. (Hrsg.) (1984). *Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven*. Stuttgart: Metzler.
- Kokemohr, R. & Marotzki, W. (1989). Vorwort. In R. Kokemohr & W. Marotzki, *Biographien in komplexen Institutionen – Studentenbiographien I* (S. 5–13). Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.
- Kraul, M.; Marotzki, W. & Schewpe, C. (Hrsg.) (2002). *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn u.a.: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kreitz, R. (2000). *Vom biographischen Sinn des Studierens: die Herausbildung fachlicher Identität im Studium der Biologie*. Opladen: Leske + Budrich.
- Krüger, H.-H. & Marotzki, W. (2006). *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Küsters, I. (2009). *Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lipset, S.; Strauss, A. L., Fagerhaugh, S. & Suczek, B. (1997). *Social Organization of Medical Work* (1st ed.). London & New York: Taylor and Francis.
- Lörz, M. & Schindler, S. (2016). *Soziale Ungleichheiten auf dem Weg in die akademische Karriere. Sensible Phasen zwischen Hochschulreife und Post-Doc-Position*. Beiträge zur Hochschulforschung, 4(36). Verfügbar unter: https://www.bzh.bayern.de/fileadmin/news_import/4-2016-Loerz-Schindler.pdf [10.12.2021].
- Marotzki, W. (1988). *Bildung als Herstellung von Bestimmtheit und Ermöglichung von Unbestimmtheit. Psychoanalytisch-lerntheoretisch geleitete Untersuchungen zum Bildungsbegriff in hochkomplexen Gesellschaften*. In O. Hansmann & W. Marotzki (Hrsg.), *Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen* (S. 311–333). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Matthes, J.; Pfeifenberger, A. & Stosberg, M. (Hrsg.) (1981). *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive*. Kolloquium am sozialwissenschaftlichen

- Forschungszentrum der Universität Erlangen-Nürnberg. Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung e.V.
- Max, M. & Schulze, M. (2021). *Hilfeleistungssysteme der Zukunft. Analysen des Deutschen Roten Kreuzes zur Aufrechterhaltung von Alltagssystemen für die Krisenbewältigung*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Nittel, D. (1992). *Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung: Eine biographie-analytische Studie* [Zugl.: Frankfurt (Main), Univ., Diss., 1990]. Weinheim: Dt. Studienverlag.
- Nittel, D. & Seltrecht, A. (Hrsg.) (2012). *Krankheit. Brustkrebs und Herzinfarkt aus interdisziplinärer Perspektive*. Mit Online-Material für Fachleute. Berlin & Heidelberg: Springer.
- Preuß, S. (2017). *Drittmittel für die Forschung. Grundlagen, Erfolgsfaktoren und Praxistipps für das Schreiben von Förderanträgen*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Podbregar, N. (2015). *Im Fokus: Naturkatastrophen. Zerstörerische Gewalten und tickende Zeitbomben*. Berlin & Heidelberg: Springer Spektrum.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (3. Aufl.). München: Oldenbourg.
- RatSWD [Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten] (2017). *Forschungsethische Grundsätze und Prüfverfahren in den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften*. RatSWD Output, 9 (5). Berlin: Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten (RatSWD). Verfügbar unter: <https://www.konsortswd.de/aktuelles/publikation/forschungsethische-grundsätze-und-pruefverfahren-in-den-sozial-und-wirtschaftswissenschaften/> [10.12.2021].
- Reim, T. & Riemann, G. (1997). *Die Forschungswerkstatt. Erfahrungen aus der Arbeit mit Studentinnen und Studenten der Sozialarbeit/Sozialpädagogik und der Supervision*. In G. Jakob & H.-J. v. Wensierski (Hrsg.), *Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis* (S. 223–238). Weinheim u.a.: Juventa-Verl. (Edition soziale Arbeit).
- Reuter, J.; Berli, O. & Tischler, M. (2016). *Wissenschaftliche Karriere als Hasard. Eine Sondierung*. In J. Reuter, O. Berli & M. Tischler, *Wissenschaftliche Karriere als Hasard. Eine Sondierung* (S. 7-28). Frankfurt am Main & New York: Campus Verlag.
- Riemann, G. (1987). *Das Fremdwerden der eigenen Biographie: narrative Interviews mit psychiatrischen Patienten*. München: Fink (Übergänge: Texte und Studien zu Handlung, Sprache und Lebenswelt, 19). Verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-10330> [10.12.2021].
- Riemann, G. (2000). *Die Arbeit in der sozialpädagogischen Familienberatung. Interaktionsprozesse in einem Handlungsfeld der sozialen Arbeit*. Weinheim & München: Juventa-Verl (Edition soziale Arbeit).
- Riemann, G. (2002). *Biographien verstehen und missverstehen. Die Komponente der Kritik in sozialwissenschaftlichen Falldarstellungen des professionellen Handelns*. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 165–196). Bad Heilbrunn u.a.: Verlag Julius Klinkhardt.
- Riemann, G. (2003a). *Erzählanalyse*. In R. Bohnsack; W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitative Sozialforschung. Ein Wörterbuch* (S. 45–48). Opladen: Leske + Budrich (UTB Soziologie, Erziehungswissenschaft, 8226).

- Riemann, G. (2003b). Forschungswerkstatt. In R. Bohnsack; W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitative Sozialforschung. Ein Wörterbuch* (S. 68–69). Opladen: Leske + Budrich (UTB Soziologie, Erziehungswissenschaft, 8226).
- Riemann, G. (2005). Die Bedeutung von Forschungswerkstätten in der Tradition von Anselm Strauss. Mittagsvorlesung des 1. Berliner Methodentreffens 24./25.06.2005. Berliner Methodentreffen. Verfügbar unter: http://www.berliner-methodentreffen.de/wp-content/uploads/2020/07/riemann_2005.pdf [10.12.2021].
- Riemann, G. (2006). An Introduction to “Doing Biographical Research”. *Historical Social Research – Historische Sozialforschung* (3), S. 6–28. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.12759/hsr.31.2006.3.6-28> [10.12.2021].
- Riemann, G. (2009). Über das Leben mit Hintergrundkonstruktionen, Wandlungsprozessen und Forschungswerkstätten – Zwischenbemerkungen zu Fritz Schütze. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 10(1), S. 151–160. Verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-336733> [10.12.2021].
- Rosenthal, G. (1995). *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen*. Frankfurt a. M. u.a.: Campus Verlag.
- Rosenthal, G. (2015). *Interpretative Sozialforschung: Eine Einführung (aktualisierte und ergänzte 5. Aufl.)*. Weinheim und München: Juventa.
- Schmidt, E.; Knipfer, K. & Peus, C., (2017). Führend forschen und forschend führen – Empirische Ergebnisse zur Führung in der Wissenschaft. In L. Truniger (Hrsg.), *Führen in Hochschulen: Anregungen und Reflexionen aus Wissenschaft* (S. 123–132). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Schneider, K. (2021). Der Berufseinstieg von Lehrpersonen. Übergang und erste Berufsjahre im Kontext lebenslanger Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. Verfügbar unter: <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.35468/9783781558656> [10.12.2021].
- Schütze, F. (1978). Zur Konstitution sprachlicher Bedeutungen in Interaktionszusammenhängen. In U. Quasthoff (Hrsg.), *Sprachstruktur – Sozialstruktur. Zur linguistischen Theoriebildung* (S. 98–113). Königstein: Scriptor Verlag. Verfügbar unter: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/5307> [10.12.2021].
- Schütze, F. (1981). Prozessstrukturen des Lebenslaufs. In M. Joachim; A. Pfeifenberger & Manfred Stosberg (Hrsg.), *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Kolloquium am sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität Erlangen-Nürnberg* (S. 67–156). Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung.
- Schütze, F. (1984). Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In M. Kohli (Hrsg.), *Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven* (S. 78–117). Stuttgart: Metzler. Verfügbar unter: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/5309> [10.12.2021].
- Schütze, F. (1987). *Das Narrative Interview in Interaktionsfeldstudien. Erzähltheoretische Grundlagen. Teil 1: Merkmale von Alltagserzählungen und was wir mit ihrer Hilfe erkennen können. Studienbrief der Fernuniversität Hagen*.
- Schütze, F. (2006). Eine sehr persönlich generalisierte Sicht auf qualitative Forschung. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS)*, (2), S. 117–149.
- Schütze, F. (2016a). Biographische Prozesse und biographische Arbeit als Ressource der Diagnose und Behandlung? In C. Detka (Hrsg.), *Qualitative Gesundheits-*

- forschung. Beispiele aus der interdisziplinären Forschungspraxis (S. 125–164). Leverkusen & Obladen: Verlag Barbara Budrich (ZBBS-Buchreihe).
- Schütze, F. (2016b). *Biography Analysis on the Empirical Base of Autobiographic Narratives: How to Analyze Autobiographic Interviews*. In W. Fiedler; H.-H. Krüger & F. Schütze (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung* (S. 117–149). Leverkusen & Obladen: Budrich Barbara (ZBBS-Buchreihe).
- Schütze, F. (2016c). *Verlaufskurven des Erleidens*. In W. Fiedler; H.-H. Krüger & F. Schütze (Hrsg.): *Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung* (S. 117–149). Leverkusen & Obladen: Budrich Barbara (ZBBS-Buchreihe).
- Schütze, F. (2021). *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Soziale Arbeit*. Obladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich (Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns).
- Schweppe, C. (Hrsg.) (2003). *Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schweppe, C. (2006). *Studienverläufe in der Sozialpädagogik. Biographische Rekonstruktionen*. Weinheim & München: Juventa.
- Selting, M. et al. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, (10), S. 353-402. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> [10.12.2021].
- Seltrecht, A. (2016). *Arbeitsbogen: Reflexion professioneller Arbeit im Projekt- oder Verlaufskurvenkontext*. In M. Dick, W. Marotzki & H. A. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (1. Aufl.) (S. 62-74). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Siegert, K. (2021). *Lebenswege erzählen. Rekonstruktion biographischer Bewältigungsstrategien von Adoleszenten am Übergang Schule-Beruf*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Strauss, A. L. (1994). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink (UTB für Wissenschaft Uni-Taschenbücher, 1776, Soziologie).
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage.
- Strauss, A. L. & Glaser, B. (1970). *Anguish. A Case History of a Dying Trajectory*. Mill Valley: The Sociology Press.
- Strübing, J. (2013). *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung für Studierende*. München: Oldenbourg Verlag.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Strübing, J. & Schnettler, Bernt (Hrsg.) (2004): *Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Tiefel, S. & Kondratjuk, M. (2021). *Vagheit und Tentativität als Schlüsselkompetenzen. Reflexionen zur Praxis der Forschungswerkstatt zur Qualitativen Forschung auf Basis von Anselm Strauss' Arbeitsbogen-Konzept und Theorie zu Sozialen Welten/Arenen*. In F. Albrecht, A.M. Kunz, G. Mey & Raab, J. (Hrsg.), *Qualitativ Forschen als Schlüsselqualifikation. Prämissen – Praktiken – Perspektiven* (S.

- 202-2019). Weinheim: Beltz Juventa (Reihe: „Forschungsperspektive Schlüsselqualifikation“).
- Unger, H. v. (2014). Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Grundsätze, Debatten und offene Fragen. In H. v. Unger, P. Narimani & R. M'Bayo (Hrsg.), *Forschungsethik in der qualitativen Forschung* (S. 15-40). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Winter, M. (2015). Bologna – die ungeliebte Reform und ihre Folgen. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/204075/bologna-folgen> [10.12.2021].
- Wissenschaftsrat (2007). Empfehlungen zur Chancengleichheit von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern. Verfügbar unter: https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8036-07.pdf?__blob=publicationFile&v=1 [10.12.2021].
- Wissenschaftsrat (2015). Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt. Verfügbar unter: https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4925-15.pdf?__blob=publicationFile&v=1 [10.12.2021].

Anlage – Typen von Arbeit im Arbeitsbogen einer autobiographieanalytischen Vorgehensweise

Uns ist wichtig, darauf hinzuweisen, dass die einzelnen Arbeitsschritte nicht als lineares Ablauf-, sondern als iterativ-zirkuläres Konzept zu verstehen ist (siehe dazu auch die Strübing 2014, Abb. S. 49):

Analyse des Einzelfalls

- Transkription
- Textsortenanalyse
- Segmentierung
- Strukturelle Beschreibung

Arbeiten zur Entwicklung generalisierungsfähiger Aussagen

- Analytische Abstraktion
 - Biographische Gesamtformung
 - Zusammenhang zwischen sozialen und biographischen Eigenschaften des Falls unter Berücksichtigung ihrer sprachlichen Realisierung Besonderheiten und scheinbare Besonderheiten des Falles
 - Wissensanalyse Kontrastierung der analytischen Perspektiven mit den eigen- und fremdtheoretischen Aussagen der Informantinnen zur Entwicklung der eigenen Lebensgeschichte

Verbindung Datenerhebung und emergierendes theoretisches Modell

- Bestimmung/Neubestimmung der theoretischen Varianz
- Auswahl eines oder mehrerer weiterer Eckfalls
- (Fortsetzung des) theoretical sampling

Entwicklung des theoretischen Modells

- (Maximaler und minimaler) kontrastiver Vergleich
- Entwicklung eines systematischen und integrierten Gerüsts von Kategorien und Kernkategorien
- Systematische Kontrastierung dieses Modells mit dem nicht exhaustiv analysierten Material zwecks Differenzierung, Modifizierung oder Korrektur von Kategorien oder Kernkategorien

Teil B

Methoden, Methodenentwicklung und qualitative Ergebnisformate

Subjektivierung und (Medien)Bildung unter Bedingungen soziomedialer und (post)digitaler Lebensverhältnisse – theoretische und methodologische Herausforderungen für die qualitative Forschung

Alexander Geimer

1 Einleitung

Ich möchte als Ausgangspunkt eine Minimaldefinition qualitativer Forschung anbringen, die auf möglichst wenige Gütekriterien zurückgreift (Bohnsack 2005; Strübing et al. 2018): *Mittels qualitativer Forschung soll anhand einer gegenstandsadäquaten Rekonstruktion von alltäglichen Prozess- und Relevanzstrukturen methodisch-systematisch und intersubjektiv prüfbar (im Rahmen einer gegebenen Methodologie) neue Theorie unter der Bedingung der Befremdung von jenen alltäglichen Prozess- und Relevanzstrukturen generiert werden.* Für das Anliegen dieses Beitrags ist zunächst der dritte Punkt von Bedeutung, denn die Generierung neuen Wissens jenseits der Bestätigung von Hypothesen ist nicht nur ein Anliegen der Forschung, sondern auch Alltagsakteur_innen können die Erfahrung der Infragestellung von Gewissheiten und Befremdung von alltäglichen Prozess- und Relevanzstrukturen machen, so dass neues Wissen von sich selbst und der Welt entsteht, was zum Gegenstand der qualitativen Forschung werden kann. In diesem Feld bewegt sich die *qualitative, transformative Bildungsforschung*. Bildung lässt sich so gesehen in aller Kürze mit Nohl (2011a, S. 911) fassen als „Subjektivierung durch die Transformation von Lebensorientierungen“. Ich skizziere zunächst kurz die Ausrichtung dieser Fassung von Bildung und flankiere diese mit einem etwas enger bzw. präziser gefassten Begriff der Subjektivierung (Absatz 2), um dann nach Möglichkeiten für Bildung unter den Bedingungen soziomedialer und (post)digitaler Lebensverhältnisse und entsprechender Subjektivierungsprozesse zu fragen (Absatz 3). Aus dieser Perspektive, die also Soziale Medien fokussiert, werden methodologische Möglichkeiten der Rekonstruktion von Subjektivierungs- und Bildungsprozessen (teils in Bezug auf eigene, empirische Arbeiten) besprochen (Absatz 4). Es

werden drei Perspektiven vorgeschlagen und ihre Analysedimensionen (teils tentativ, da empirische Studien mitunter rar sind oder fehlen) diskutiert: Interfacedesigns, ihr Gebrauch und Kaskaden der Rezeption und Produktion, soziomediale Transaktionsräume. Ein Fazit fasst die Einsichten des Beitrags – auch kritisch hinsichtlich der Berücksichtigung der ‚Macht von Algorithmen‘ – zusammen.

2 Bildung und Subjektivierung als Transformationsgeschehen

Die grundlegende Unterscheidung zwischen Lernen und Bildung (vgl. Marotzki 1990) wurde vielfach aufgegriffen und weiterentwickelt (z.B.: Koller 1999, 2014; Nohl 2006; Geimer 2010; Rosenberg 2011; Nohl, Rosenberg & Thomsen 2015; Thomsen 2019). Der bildungstheoretische Ertrag dieser Perspektiven besteht nicht nur in der Markierung von Veränderungsprozessen, die der Lernbegriff kaum fassen vermag, da er nicht auf die ‚Reichweite‘, ‚Höherstufigkeit‘ oder ‚Tiefe‘ des Transformationsgeschehens und eher auf spezifische Fertigkeiten (im Sinne eines Anwendungs- oder Verfügungswissens) abstellt. Sondern es wird auch der umfassende Sozialisationsbegriff insofern ergänzt als dieser nicht den (quasi) krisenhaften Charakter des Bildungsgeschehens kennt und die biografisch einschneidende Änderung von Selbst- und Weltverhältnissen nur ansatzweise oder eher beiläufig behandelt. Grundlegend ist zudem eine normative Komponente dieses Bildungsbegriffs, die allerdings normbezogen eher schwach ausfällt und unterschiedlich diskutiert wird; wie etwa als Erweiterung von Handlungsspielräumen (vgl. Nohl 2006), Offen- und Aushalten von Kontingenzen bzw. das Finden neuer Diskursarten (Koller 1999) oder gesteigerte Reflexion von Selbst- und Weltverhältnissen (vgl. Marotzki 1990). Für die qualitative (Bildungs-)Forschung ist zentral, dass diese Normbezüge theoretisch nicht so vorausgesetzt werden, dass alltägliche Handlungsweisen an – theoretisch mehr oder weniger gut begründeten – Maßstäben der Forscher_innen gemessen werden (s. das Moment der Entdeckung von Neuem in qualitativer Forschung oben).

Hinsichtlich der methodologischen Fassung der Transformationen grundlegender Formen des Selbstverhältnisses und der Weltaufordnung kann die biografie-theoretisch orientierte Bildungsforschung, etwa in der Variante der Dokumentarischen Methode (vgl. Amling & Geimer 2019; Geimer & von Rosenberg 2013) als besonders elaboriert gelten. In Anschluss an Mannheim, Bohnsack sowie Bourdieu werden Muster der umfassenden Modifikation eines handlungsleitenden, impliziten Wissens mittels narrativer Interviews untersucht (vgl. Thomsen 2020). Die entsprechenden Untersuchungen lassen allerdings kaum einen Bezug zum Konzept der Subjektivierung erkennen

oder stehen in einem eher vagen Bezug zu demselben – etwa im Sinne Nohls von Bildung als einer „Subjektivierung durch die Transformation von Lebensorientierungen“ (Nohl 2011a, S. 911). Bettinger (2018, S. 119) merkt diesbezüglich an, dass ein Verständnis von „transformatorische[n] Bildungsprozesse[n] als Subjektivierungsprozesse[n]“ insbesondere „das nicht Kontrollierbare und Kontingente“ in den Vordergrund rückt. Subjektivierung erscheint damit als ein diskontinuierlicher, mitunter krisenhafter, eruptiver oder auch spontaner Veränderungsprozess. Eine systematische Unterscheidung zwischen Subjektivierung und Bildung ist damit aber nicht getroffen. Vielmehr erscheint Bildung so als eine Sonderform der Subjektivierung, ohne dass letztere genauer bezeichnet wird. Fasst man Subjektivierung enger und etwa mit Foucault sowie Butler im Sinne einer empirischen Subjektivierungsforschung (z.B. Geimer et al. 2019), so kommt die konstitutive Kraft normativer Ordnungen sowie deren Relation zur Alltagspraxis bzw. den diese orientierenden Wissensbeständen in den Blick (vgl. dazu die Perspektive einer dokumentarischen Subjektivierungsforschung: Geimer & Amling 2019; Geimer 2020). Subjektivierung bezeichnet dann einen Prozess der ‚Unterwerfung‘ (*unter* normative Ordnungen) wie zugleich ‚Ermächtigung‘ (*durch* normative Ordnungen).

Wengleich Bildung und Subjektivierung (z.B. Ricken 2019) jüngst vermehrt in ihrer wechselseitigen Bezogenheit hinsichtlich des Doppelcharakters jener ‚ermächtigenden Unterwerfung‘ diskutiert werden, so erscheint Bildung als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen bislang kaum empirisch in einen Zusammenhang mit Varianten von Prozessen der Subjektivierung gerückt.¹ In dieser Hinsicht ist zunächst herauszustellen, dass längst nicht alle Subjektivierungsweisen mit Bildungsprozessen einhergehen; vielmehr gibt es Formen der Subjektivierung, die Bildungsprozesse auch eher unwahrscheinlich machen, die ebenso in den Blick geraten sollten wie ‚bildungskatalysierende‘ Subjektivierungsweisen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die im Folgenden zentrale Frage, wie Bildung unter Bedingungen (post-) digitaler und soziomedialer Lebensverhältnisse und entsprechend differenzierter Subjektivierungsweisen zu untersuchen sein kann. Im Weiteren wird zur Klärung dieser Frage die Perspektive des Beitrags auf Soziale Medien ausgerichtet – eine Fokussierung, die ich im nächsten Absatz erläutere.

1 Vgl. allerdings z.B. die Arbeiten zur Adressierungsanalyse (Rose 2019), zur „melancholische[n] Struktur des Subjekts als Anlass für Bildungsprozesse“ (Koller 2014, S. 27) sowie zu Bildung und der Ambivalenz von Prozessen der Subjektivierung und Entsubjektivierung (Lüders 2007).

3 Soziale Medien als Ressource für Bildungs- und Subjektivierungsprozesse

Soziale Medien ermöglichen eine Umstrukturierung der Relation von Prozessen des En- und Decoding (Hall 1996[1980]) bzw. der Beziehung zwischen Sendenden und Empfangenden, die schon lange herbeigesehnt wurde (vgl. etwa Brechts Radiotheorie); es sind vor allem die Möglichkeiten der Nutzer_innen zu ‚senden‘ und Medienprodukte nicht nur zu produzieren, sondern auch verbreiten zu können, die Soziale Medien bekanntlich von Massenmedien unterscheiden lassen. Insofern lassen sich Hoffnungen wiederbeleben, wie sie auch in Video-Eigenproduktionen von Alltagsakteur_innen gesetzt wurden. Als unkonventionelle Öffentlichkeiten jenseits des Mainstreams sollten sie „unterrepräsentierten Personen, Perspektiven und Bedürfnissen den Weg zur Teilhabe am öffentlichen Leben“ (Paukens 2003, S. 527) ermöglichen. Solche Erwartungen finden sich heute – ihres politischen Gehalts weitgehend entkleidet – in pädagogischen Kontexten der aktiven, praktischen Medienarbeit fortgesetzt (Schorb 2003, S. 82). Ein stärker politischer Zugang und Hoffnungen bezüglich einer „democratization of audiovisual means of expression“ (Sánchez 2020, S.13) wurde hingegen in der (ideologie)kritischen Medienpädagogik der Cultural Studies erhalten (Winter 2004). Entsprechend wurde die Teilhabe an „alternative public spheres“ (Giroux 2004, S.68) aus- und nachdrücklich gefordert. Heute kann infolge von Prozessen der Mediatisierung, Digitalisierung und Plattformisierung nicht mehr nur von einer Segmentierung des Publikums (vgl. Morley 1992, S. 283) die Rede sein, sondern „disrupted public spheres“ (Bennett & Pfetsch 2018, S. 243) und eine Fragmentisierung von Öffentlichkeit(en) erscheinen als vergleichsweise neue Normalität.

Nischen-, Teil- oder alternative Gegenöffentlichkeiten werden häufig hinsichtlich ihres Bezugs zur privaten Alltagswelt als „intimisierte Öffentlichkeiten“ (Wagner 2019) oder „Intimisierung des Öffentlichen“ (Imhof 2019, S.11) diskutiert, wobei nicht nur die professionell Authentizität markierenden Selbstdarstellungen von sendungsbewussten Influencern, die um Aufmerksamkeit, Klicks und Reichweiten ringen, interessieren, sondern ebenso interaktive Alltagsaktivitäten auf Plattformen und dort gepostete Laienproduktionen von Alltagsakteur_innen, die neuartige soziomediale Praktiken der Partizipation etablieren. Solche Partizipationskulturen sollen (insbesondere über Plattformen wie Facebook, Twitter, YouTube, Instagram, Tumblr, Twitch, TikTok, etc.) in hohem Maße (Inter)Aktivität, Produktivität und Konnektivität ihrer Nutzer_innen steigern und stellen Möglichkeiten zu eigenen (user-generated) Produktionen bereit. Selbst wenn man annimmt, dass enorme Freiheitsgrade in der Nutzung Sozialer Medien bestehen, so muss man auch feststellen, dass diese mitunter wenig genutzt werden – in diesem Sinne ak-

zentuiert Maase (2019, S. 231), dass user-generated zumeist eher „user-copied content“ sei. Daher ist auch die Rede von „Märkten, die durch Nachahmung der Präferenzen anderer innerhalb von sozialen Netzwerken strukturiert werden“ (Sommer et al. 2011, S. 25; vgl. zu Praktiken der Nachahmung auf YouTube: Geimer 2021). Insofern ist es kaum verwunderlich, dass Partizipationskulturen hinsichtlich ihrer Potenziale deutlich ambivalent bis widersprüchlich zu beurteilen sind und ihre kontextuellen Bedingungen genauer zu untersuchen sind: „concepts such as ‘participatory culture’, ‘prosumers’, or ‘co-creation’ need a thorough critical examination in order to reframe the conditions under which different kinds of participation occur in online environments“ (Sánchez 2021, S. 13).

Vor diesem Hintergrund lässt sich zusammenfassen, dass sowohl Zeitdiagnosen, die eine digitale Demokratisierung von Repräsentations- und Kommunikationsformen feiern, wie auch solche, die einen an Nachahmungen ausgerichteten Plattform-Kapitalismus beklagen, gleichermaßen theoretisch zu plausibilisieren sind. Woran es mangelt sind aber nun nicht theoretisch mehr oder weniger elaborierte Zeitdiagnosen, sondern Studien zur empirischen Rekonstruktion von Bildungs- und Subjektivierungsprozessen unter der Bedingung von soziomedialen und (post)digitalen Lebensverhältnissen. Gemäß diesen Überlegungen wird meine Argumentation im Weiteren in hohem Maße auf den Gebrauch von Sozialen Medien abstellen – und dabei *postdigitale* Lebensverhältnisse also nicht voraussetzen.

Das Präfix ‚post‘ betont die Allgegenwart (sozio)digitaler Medien, die weniger verschränkt mit alltäglichen Erfahrungsräumen verstanden werden sollen, sondern als unhintergebar Bestandteile derselben. Diese Argumentation ignoriert aber erstens, dass in Sozialen Medien (im Vergleich zu face-to-face-Interaktionen) enorm gesteigerte Möglichkeiten der Selbstdarstellung bestehen, die Nutzer_innen mitunter auch bekannt sind, so dass diese selbst z.B. eine scharfe Differenzlinie zwischen virtueller Hochglanzwelt auf Instagram und ‚tatsächlichem‘ Alltag ziehen (vgl. Maleyka 2019, S. 202). Zweitens bestehen gerade durch Imperative der Selbstdarstellung und -inszenierung und entsprechende Identitätsfiktionen auch Gegenbewegungen zur Vernetzung, die zu Orientierungen und Praktiken der Entnetzung führen (Stäheli 2021). Zudem gibt es soziale Lebenslagen oder biografische Lebensphasen, die weniger technik-affine und online-konnective Orientierungen hervorbringen, die in Studien häufig übergangen werden (indem schon das Sample nicht nur auf Nutzer_innen von Sozialen Medien, sondern auch ihre Aktivitäten in denselben ausgelegt ist, vgl. Jörissen et al. 2020, S. 70). Insofern ist es eine empirische Frage, wie (post)digital sich Bildungs- und Subjektivierungsprozesse gestalten und ob eine „Trennung in virtuelle Welten und realen Alltag [tatsächlich. A.G.] wenig Sinn macht“ (Moser 2019, S. 207). Angesichts dieser Überlegungen zu Ambivalenzen sozialen Wandels durch die Entwicklung soziomaterieller Repräsentations- und Kommunikationsmedien

schlage ich drei methodologische Wege vor, sich der Gestalt von Subjektivierungs- und Bildungsprozessen durch und in Soziale(n) Medien zu nähern.

4 Methodologische Zugänge der Rekonstruktion von Subjektivierungs- und Bildungsprozessen in und durch Soziale(n) Medien

4.1 *Analysen von Interfacedesigns*

Zunächst liegt es nahe, die Angebotsstrukturen von spezifischen Sozialen Medien in den Blick zu nehmen, um die Voraussetzungen von Subjektivierung und Bildung präziser zu fassen: „All interactive media technologies can be looked at in terms of what they allow users/audiences to do“ (Shaw 2017, S. 597). In dieser Hinsicht der möglichen Anwendung von Anwendungen (Apps) spielt die Gestalt des „interfaces“ (Hunsinger 2014, S. 9) eine zentrale Rolle. Es handelt sich um „places that we inhabit and that inhabit us as we imagine ourselves in them and using them, and their designers imagine us doing the same“ (ebd.). Insofern wäre zu untersuchen, welche Anwendungsmöglichkeiten das Design von Interfaces bereitstellen, mithin Affordanzen (‘Ermöglichungsleistungen’) sie bieten. Aus dem englischen Verb *to afford* (etwas ermöglichen, gewähren, bieten) leitete Gibson (2017[1977], vgl. Zillien 2008) den Neologismus der *affordance* ab, um zu bezeichnen, inwiefern der Materialität von Dingen ihre Nutzungsmöglichkeiten eingeschrieben sind. Eine methodologische Grundfrage wäre demnach an Soziale Medien dahingehend zu stellen, inwiefern ihre Verfasstheit ihre Nutzung präkonfiguriert und spezifische Typen von Nutzenden produziert. Demzufolge ist es vor allem die Codierung der Software welche Interfaces ihre Gestalt verleiht, was „eine tiefgreifende Wirkmacht auf moderne Gesellschaften hat, indem er [der Code] bestimmte Optionen vorsieht und andere Möglichkeiten dafür ausschließt“ (Jörissen & Verständig 2017, S. 39). Hunsinger (2014, S. 10) vergleicht die Relation der *Nutzenden* zum *Interface* mit der Relation von *Rezipierenden* zum *Filmbild*:

„users construct a relationship with the image on the screen for cinema and its production techniques that allows them to ignore the work that produced that image. This ignorance of the ‘hidden’ operations of social media parallels the ignorance toward other interface/screen technologies.“²

- 2 Auch Akrich (1992, S. 208) dient der Film in ähnlicher Weise als Analogie: “Thus, like a film script, technical objects define a framework of action together with the actors and the space in which they are supposed to act.“

Der klassische Film (im Sinne des narrativ-fiktionalen Spielfilms) verschleiert seine Gemachtheit und ermöglicht so spezifische Formen des Vergnügens; insbesondere der – je nach Komplexität der Narration und audiovisuellen Inszenierung – zumeist möglichst bruchlosen Identifikation mit den Held_innen. In diesem Sinne konnte etwa Mulvey (1975) herausarbeiten, inwiefern das klassische Hollywood-Kino den Rezipierenden einen spezifisch männlichen Blick und entsprechende Identifikationsmöglichkeiten anbietet, die Frauen vornehmlich zu Objekten degradiert. Wenngleich Interfacedesigns in Sozialen Medien eben nicht nur zur Rezeption, sondern zur *Produktion* von Inhalten anregen, kann in ähnlicher Weise untersucht werden, wie diese Designs spezifische Nutzungs- und Kommunikationsweisen nahelegen (und an andere scheinbar kaum denken lassen).

Eine solche Perspektive – ebenfalls mit Bezug auf Geschlecht – wurde beispielsweise von Friz und Gehl (2016) durch eine Zusammenführung von „actor-network theory (ANT) and feminist technology studies“ (ebd., S. 687) ausgearbeitet und anhand von Pinterest illustriert. Anhand der Analyse des sign-up-Prozesses wird herausgearbeitet, wie eine gegenderte Struktur des Interfacedesigns Geschlechternormen aufgreift und Nutzenden nahelegt. Im Fokus stehen das Tutorial und erste, empfohlene bis unumgängliche Schritte in der App, deren Analyse zeigen kann: „the gender-scripted interface is a preceding action that can shape (if not rigidly determine) the subsequent actions“ (ebd., S. 689). Im Detail verdeutlichen die Untersuchungen, dass Pinterest-Nutzer_innen auf „cooperation and support over competition“ (ebd., S. 691) verpflichtet werden. Zudem legt das Interfacedesign anstatt eigenständiger Herstellung von Kulturprodukten das Kuratieren nahe: „finding and displaying ‘What You Love’“ (ebd., S. 694). Pinterest ermutigt daher „particular user behaviors, especially those that seem to align with hegemonic performances of femininity“ (ebd., S. 700).

In ähnlicher Weise haben auch Bivens und Haimson (2016) mittels einer Analyse von sign-up-Prozessen – sie sprechen von einer ethnografischen „walkthrough method“ (ebd., S. 3) – untersucht, wie Gender durch Programmierungspraktiken vorgezeichnet wird und ebenso festgestellt: „Social media software has the capacity to enact culture by managing and shaping the construction and meaning of identity categories like gender.“ So überzeugend solche Interface-Design-Analysen zunächst sind; problematisch ist die einseitige Fokussierung auf Affordanzen. Wenngleich zumindest Friz und Gehl (2016) am Rande betonen, dass es Möglichkeiten der subversiven Nutzung gibt, so gilt es noch ausdrücklicher Kurzschlüsse zu meiden – schon etwa um jene Sackgasse zu vermeiden, in welche auch die screen theory und die Analyse des Kinos als Dispositiv geriet (vgl. Geimer 2021), wenn vorrangig „formative structures, *mechanisms* not meaning“ (Mulvey 1975, S. 10; H.n.i.O.) analysiert wurden. Die Behauptung einer mechanisch wirksamen Prägekraft von hegemonialen Normen über ihre materielle und symbolische

Einschreibung in Medien (damals: fiktional-narrative Spielfilme und das Dispositiv des Kinos) verursachte ganz wesentlich die Modifikationen der qualitativen Medienforschung durch die Cultural Studies und ihre kontextbezogene Rezeptionsforschung: Gerade wenn Medienangebote bestimmte Nutzungsweisen besonders nahelegen, gilt es zu untersuchen, inwiefern die mit diesen assoziierten Subjektnormen in alltäglichen Kontexten (eben nicht oder ganz anders) angeeignet werden: „We can look at what uses (and users) are encoded into the design of interactive objects/texts. New media scholars also need to look at how they are then decoded” (Shaw 2017, S. 597). Das bedeutet, dass die Analyse von Interfacedesigns aufschlussreiche Einsichten in die (Vor)Strukturierung von Nutzungsprozessen³ – und ggf. auch hinsichtlich der Habitus von App-Entwickler_innen und des „Quasi-Habitus“ (Schäffer 2001, S. 63) soziodigitaler Medientechnologien – bieten mag, aber Schlüsse auf die Praxis des Gebrauchs und somit auch auf Prozesse der Bildung und Subjektivierung allenfalls vorsichtig (oder eben auch nicht) getroffen werden können.

4.2 *Gebrauch von Interfacedesigns / Analysen von Produktions- und Rezeptionskaskaden*

Der Gebrauch von Software-Strukturen kann weitergehende Analysepotenziale eröffnen, denn wesentliche Eigenschaften soziodigitaler Repräsentations- und Kommunikationsmedien sind – neben „portability, availability, locatability, and multimediality“ (Schrock 2015, S. 1229) – beschleunigte und (audio)visuelle Feedbackmöglichkeiten, die unterschiedliche Relationen von (Bewegt)Bildern und Texten (auch über Plattformen hinweg) umfassen. Es können also kommunikative Anschlüsse (und somit Selektivität wie Sequenzialität im Sinne der qualitativ-rekonstruktiven Forschung) im Rahmen der Performanzen in Interface-Umgebungen entstehen, die auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse schließen lassen (vgl. Geimer & Burghardt 2017). Krotz (1997, S. 228ff.) hatte in Bezug auf klassische Bildschirm-Medien von *Rezeptionskaskaden* gesprochen, die durch intra- und interindividuelle Kommunikationsprozesse entstehen – Soziale Medien erlauben demgegenüber auch Kaskaden der Rezeption, die in *Produktionen* übergehen, was

- 3 Eine solche Perspektive ist in besonderem Maße dann fruchtbar, wenn sie erstens methodisch elaboriert (er als walkthrough-Verfahren, vgl. Bivens & Haimson 2016, S. 3) verfährt und sich zweitens auf Bildungsideale bezieht. Beides zeichnet sich in der Arbeit von Klinge (2019) zur „Rekonstruktion der Vermittlungsweisen von Apps“ ab. In gegenstandsbezogener Hinsicht wird in einer solchen Sichtweise berücksichtigt, dass im Zuge der Digitalisierung „die Vermittlung von Wissen, Fertigkeiten, Lern- und Bildungsprozessen teilweise auf digitale Medien übertragen wird“ (Klinge 2019, S. 108). Die Analyse der App (hier: Blinkist) kann zudem deutlich ausgefeilter und verlässlicher verfahren, wenn Texte und Bilder (bzw. Icons und Symbole) in ihrer Eigenlogik systematisch unterschieden und aufeinander bezogen werden (vgl. im Rahmen der Dokumentarischen Methode dazu auch: Schreiber & Kramer 2016).

als eine spezifische Ermöglichungsleistung von Sozialen Medien zu verstehen ist. Richard (2014, S. 49) spricht demgegenüber etwa von response-Clips, also „der visuellen Antwort auf einen geposteten Clip“, auf den wiederum Antworten folgen können. Mit diesen Kommunikations- und Partizipationsmöglichkeiten können grundlegend veränderte Bedingungen des Aufwachsens für junge Menschen einhergehen.

Während das Verhältnis Jugendlicher zu Medienangeboten einst eine Funktion von Generationsverhältnissen darstellte und hinsichtlich solcher Mainstream-Medien wie des Kino-Films auch noch ist (was bedeutet, dass eher ältere Menschen produzieren und eher jüngere Menschen vor allem rezipieren⁴), so nimmt im Bereich der Sozialen Medien „die heranwachsende Generation [...] Kommunikationsräume in Besitz und produziert sich im wahrsten Sinne selbst“ (Theunert & Schorb 2010, S. 244). Entsprechend werden in Sozialen Medien Ideale (und Negativfolien) des Jugendlich-Seins und Erwachsen-Werdens nicht nur von Jugendlichen rezipiert, sondern in Eigenproduktionen mehr oder weniger explizit repräsentiert und mitunter offensiv propagiert. Soziale Medien stellen also unter den Bedingungen digitaler Beschleunigung und von Produktions- wie Rezeptionskaskaden den Raum für Alltagsvarianten von Coming of Age-Narrationen. Die Funktion derselben hat Salinger in *Catcher in the Rye*, einem der ersten Beispiele des Coming of Age-Genres durch einen Protagonisten erläutern lassen: „Many, many men [sic] have been just as troubled morally and spiritually as you are right now. Happily, some of them kept records of their troubles. You'll learn from them—if you want to. Just as someday, if you have something to offer, someone will learn something from you. It's a beautiful reciprocal arrangement“ (Salinger 1951).

Dieses 'reziproke Arrangement' stellen Jugendliche in Sozialen Medien mittlerweile selbst her, so dass Entwicklungs- und Transformationsprozesse in der Taktung der digitalen Kommunikationsgeschwindigkeit zu Vorbildern oder Anti-Typen von laufenden Transformationsprozessen werden (können). Solche mehr oder weniger ausgefeilten oder auch rudimentären Alltagsvarianten von Coming of Age-Stories, die sich junge Menschen insbesondere mittels (Bewegt)Bildern gegenseitig erzählen, finden sich insbesondere im Lifestyle-Genre auf YouTube. Hier hat sich das Genre des Transformationsvideos (Geimer & Burghardt 2017, vgl. zum „Transformationsbild“: Maleyka 2019, S. 203) etabliert, in welchen die (eigene) Lebensführung (sowie die der anderen, des Publikums) sehr umfassend adressiert wird, indem mittels der Repräsentation einer erheblichen Transformation des eigenen Körpers (mediatisiert) ‚vorgelebt‘ wird, wie auch die Rezipient_innen ihr Leben umfassend beeinflussen und in eine – vorgeblich grundsätzlich – neue Richtung

4 Dies gilt auch und gerade für das Genre des *Jugendfilms*: „Jugendfilme sind kaum Filme von Jugendlichen über Jugendliche, sondern vielmehr Projektionen von Erwachsenen auf die Lebensphase Jugend.“ (Heinze 2021, S. 768)

lenken können. Wie vergleichende Video-Analysen zeigen können (Geimer & Burghardt 2017, 2019; Burghardt 2020), liegt den Kaskaden von Produktionen insbesondere die Zirkulation und Weitergabe von körper- und geschlechtsbezogenen Fähigkeits- und Schönheitsnormen zugrunde. In der Form einer solchen mimetisch-angleichenden Aneignung erweisen sich die Produzierenden insofern als besonders ‚authentisch‘, als dass sie in der Lage sind, die Normen der Selbst-Optimierung und Disziplinierung nicht nur zu erfüllen, sondern selbst weiterzugeben. Dass andere den ‚eigenen‘ Tipps und Hacks dann folgen, so wie man sie selbst befolgt, ermöglicht eine Validierung der Identität. Zentral ist hierbei nicht eine mehr oder weniger gegebene Macht von YouTube-Stars oder Wirkungskraft von Influencer_innen, stattdessen zeigt sich durch „Kaskaden“ der Rezeption (vgl. Krotz 2007, S. 228ff.) und Produktion, dass die Kraft von Subjektnormen nicht einfach von einem ‚Zentrum‘ oder ‚Oben‘ ausgeht und etwa auf die Ränder der Amateur_innen und schlechteren Plätze von Rezipierenden ausstrahlt.⁵ Vielmehr sind Akteur_innen in den Lifestyle-Welten auf YouTube gleichermaßen aufgerufen, sich zu disziplinieren und zu optimieren (siehe auch: Autenrieth 2018). Insofern erscheinen bildungstheoretisch diese Subjektivierungsweisen als ein Herstellen und zugleich Auf-Dauer-Stellen eines „liminalen Raum[s] als ‚einschließendes Gehäuse‘ mit nur geringem Reflexionspotential“ (Breckner 2018, S. 92). Breckner, die sich an der Stelle auf die Nutzung von Privatfotos in Facebook bezieht, sieht jedoch zumindest auch die Möglichkeit, dass Fotografien eigene biografische Entwicklungen gewahrt werden lassen und also ein „reflexives Distanzverhältnis zu sich selbst“ (ebd.) herstellen lassen. In Bezug auf Bildungsprozesse sind dann insbesondere solche Kaskaden der Rezeption und Produktion interessant, die einen lebensgeschichtlichen Bezug zu einschneidenden Erfahrungen (und ggf. tiefgreifenden Neuorientierungen) nehmen. Um dies zu verdeutlichen beziehe ich mich im Folgenden auf eigene Forschungsarbeiten zur Partizipation von Menschen mit Seheinschränkungen in Sozialen Medien und einen YouTube-Clip⁶, der eine Rede der blinden YouTuberin Molly Burke (MB) dokumentiert (vgl. Geimer 2020).

MB erzählt, wie anlässlich anderer Auftritte und häufig in ihrem YouTube-Kanal von ihrem Leben mit ihrer Seheinschränkung; wobei sie hier einen Blick auf ihre gesamte Biografie eröffnet und diese als eine Bildungsgeschichte, an deren ‚Höhepunkt‘ die Ausbildung einer Orientierung steht, darstellt: „I am not broken and I don't need to be fixed, society does“. Dieser so grundlegenden wie als befreiend erfahrenen Einsicht geht voraus, dass MB

5 Entsprechend verkürzt konzipieren Nymoen und Schmitt (2021, S. 10) die Sozialfigur der Influencer_innen als Erzeuger_innen eines „falsche[n] Bewusstsein[s], das sie wiederum gewinnbringend auszunutzen wissen.“

6 <https://www.youtube.com/watch?v=ZPeH43XI4vA> – der kanadische Kanal The Walrus sammelt Vorträge, die im Kontext der so genannten Walrus Talks entstanden sind, und „is invested in the idea that a healthy society relies on informed citizens“.

sich stets ausgeschlossen, besonders und abgesondert behandelt empfunden hat; ‚behandelt‘ auch im wörtlichen Sinne als Patientin. Ihr wurden alle möglichen Heilungs- wie Hilfsmittel und Operationen verordnet, die jedoch an ihrer Seheinschränkung kaum etwas ändern konnten: „and nothing worked, they tried everything they could because society is told to view disability as something we need to fix“. Für MB mündet also die beständig vorgenommene Einpassung und geforderte Anpassung – und die vielfältigen Formen des Scheiterns – in folgende existenzielle Erfahrung mit transformatorischer Kraft: „I live in a world that wasn't built for me“. Diese Form der radikalen Bezugnahme auf die Welt als die Welt der Anderen geht mit einer reflexiven Selbstbeziehung einher, die sich Zumutungen und Fähigkeitsnormen der Welt widersetzt. MB entzieht sich so den Forderungen und Zuschreibungen gemäß ihrer Zugehörigkeit zur Kategorie behinderter Menschen (hier: mit Seheinschränkung), lehnt die totalisierende Individualisierung ihrer Person wie auch die Personalisierung ihrer ‚Behinderung‘ als tragisches Schicksal ab und nimmt (und fordert in dem Vortrag) vielmehr eine Reflexion jener normativen Ordnung vor, welche sie auf eine zu behebende Krank- und Unfähigkeit festlegt (vgl. Geimer 2020). Dieser Wandlungsprozess ist als ein solcher der Entsubjektivierung (vgl. auch Lüders 2007, S. 125ff.) zu verstehen, indem MB eine existenzielle, emanzipative Kritik ausübt – und zwar in Form der „Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden“ (Foucault 1992, S. 12), hier: nicht regiert zu werden von den Fähigkeitsnormen der Mehrheitsgesellschaft und ihren Stereotypen. MB entzieht sich einer (Selbst- wie Fremd) Identifizierung als ‚Behinderte‘ und eröffnet sich so gesteigerte Reflexions- und Handlungsspielräume, die sie anderen wiederum (insbesondere über YouTube) anbieten möchte. Dass sie mit ihren Vorträgen gleichfalls zu Bildungsprozessen zumindest anregen kann, zeigt sich in Kommentaren von Rezipierenden ihrer Videos – so etwa in Bezug auf den oben genannten Mitschnitt:

“Thank you so much 1000 times over! This video literally brought me to tears I too am a Overcome of retinitis pigmentosa. I don't think I realise just how much peoples words hurt me until I heard this video it was truly healing . I'd also like to thank you on behalf of my daughter who has juvenile arthritis was picked on and bullied And tortured in school. Your videos have helped her so much . I know home school her because schools do not make places for children they consider different it's too sad but I thank you for giving people like us Strength! With a tearful thank you I'd like to say just keep on The awesome work that you do.”

„Truly healing“ und „giving strength“ sind nicht einfach als quasi-therapeutische Stabilisierungen in vulnerablen Lebenslagen/-phasen einzuordnen, sondern können auch als kritisch-emanzipative Aspekte der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen zu verorten sein, so dass die soziomediale Repräsentation von Bildungsprozessen eben zu Bildungsprozessen anregen kann; insofern können Kaskaden der Rezeption und Produktion sich nicht nur

auf die Zirkulation von Normen beziehen und Formen der Subjektivierung durch Disziplinierung (s.o.) hervorbringen, sondern auch Bildungsprozesse können sich über soziomediale Praktiken verketteten. In diesem Sinne hebt auch Georgakopoulou (2017, S. 269) hervor, dass über Plattformen geteilte kleine Alltagsgeschichten ein wichtiger Untersuchungsgegenstand sein können, da sich in ihnen die Möglichkeit für ein: „sharing life in miniaturized form“ (ebd.) bietet. Diese Geschichten „offer users the ability to share experience as it is happening“ (ebd.) und erlauben damit auch Fragen zu adressieren hinsichtlich der „cultural, hidden and unofficial practices of meaning-making“ bzw. des „socio-political potential of social media engagements for transformation“ (ebd.).

Insofern ist die Einschätzung von Jörissen (2018, S. 63), dass „Bildung unter digitalen Bedingungen verstärkt in ihrer partizipatorischen Dimension zu verstehen“ ist, zu bekräftigen – zugleich wird aber deutlich, dass die Verästelungen von Kaskaden der Produktion und Rezeption und ihre Relation zu alltäglichen Erfahrungsräumen, weitergehende Kontextualisierungen erfordern als sie in einer ausschließlichen Online-Ethnografie (Hine 2015, S. 32) untersucht werden können (ein Kommentar unter einem YouTube-Video kann eben nicht dazu dienen, empirisch detailliert Transformationsprozesse zu untersuchen).

4.3 *Analysen von konjunktiven, soziomedialen Transaktionsräumen*

Weitergehende Analysen, die nicht ‚nur‘ Interfaces und ihre Software-Oberflächen sowie die interaktiven Muster ihres Gebrauchs analysieren, sondern die (biografische) Erfahrungen mit Sozialen Medien umfassender begreifen möchten, stellen die qualitative Forschung vor die Herausforderung, die „‘thingness‘ of technologies, platforms, algorithms, data, and media“ (Nagy & Neff 2015, S. 2, H.n.i.O.) in ihrem methodologischen Vokabular systematisch berücksichtigen zu können. Weiterführend erscheint mir eine Anlehnung an das Konzept des konjunktiven Transaktionsraums nach Nohl (z.B. 2011b, 2014, 2018a, b). Ausgehend von dem Erfahrungsraum als Kernkonzept der praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2017) werden erstere nicht nur symbolisch-diskursiv organisiert verstanden, sondern auch durch dingliche Objektivationen strukturiert; mit anderen und Nohls (2014, S. 34) Worten: „soziodingliche Kollektive, in denen Menschen und Dinge aufeinander (ab)gestimmt werden, nenne ich ‚konjunktive Transaktionsräume‘“. Solche konjunktiven (im Sinne von habituell verbindenden) Transaktionsräume wurden bislang allerdings kaum systematisch auf soziomediale Aspekte bezogen, womit sich die Frage stellt, wie deren Affordanzen *in ihrer alltäglichen wie biografischen Relevanz* (also jenseits der Analyse von Interfaces und ihrem Gebrauch) untersucht werden können. Ich werde dazu auf eine spezifische Form von Affordanzen Bezug nehmen: *imagined affordances*. Nagy und Neff (2015, S. 5) definieren diese folgendermaßen:

„Imagined affordances emerge between users’ perceptions, attitudes, and expectations; between the materiality and functionality of technologies; and between the intentions and perceptions of designers”. Shaw (2017) greift diese Position auf und lehnt sich an Halls Konzept der preferred reading (vgl. Hall [1996]1980; Geimer 2021) an. Die Vorzugslesart legt spezifische Bedeutungen eines Medientexts nahe, die in einer dominant-hegemonialen Dekodierung übernommen werden, aber ebenso in einer oppositionellen subversiv unterlaufen (oder in einer Zwischenform ausgehandelt) werden können. Entsprechend ermöglicht die *von Produzierenden imaginierte* Affordanz bestimmte Gebrauchsformen eines Interface, einer Software oder Hardware (Datenendgerät). Die *imaginierten Affordanzen der User_innen* können jedoch eben diesen zuwiderlaufen:

„A dominant/hegemonic use would likely be using an object for its perceptible affordances; here, the designers’ and users’ imagined affordances align. An oppositional use might take advantage of hidden affordances or even attempt to turn false affordances into actual affordances; put differently, users might imagine very different affordances than the designers” (Shaw 2017, S. 598).

Versteckte Affordanzen (von Produzierenden nicht zum Gebrauch oder nur zum Eigengebrauch konzipiert) sowie falsche Affordanzen (Missverständnisse von Seiten der User_innen) wie ebenso eigensinnige Aneignungsweisen können also zu imaginierten Affordanzen führen, aus denen neue Gebrauchsweisen emergieren. Eben diese sind bildungs- und subjektivierungstheoretisch gesehen von herausragender Bedeutung, was sich anhand einer Studie von Nohl zu konjunktiven Transaktionsräumen von Seniorinnen, welche mittels Interviews Umgangsformen mit dem Computer rekonstruiert (vgl. Nohl 2011b, 2014), zeigen lässt. Zwar spricht Nohl nicht von imaginierten Affordanzen, aber erläutert die Struktur eines Bildungsprozesses durch das (Er-)Finden neuer Praktiken des Mediengebrauchs, die mit einer „bildsamen Befremdung“ (Nohl 2014, S. 38) einhergehen:

„Nachdem nun die Seniorinnen, die bisher in die Praktiken eines durch analoge Medien gekennzeichneten Transaktionsraums eingebunden waren, auf den Computer stoßen, arbeiten sie sich in der Folge an diesem zunächst fremden Transaktionsraum ab. Im Zuge dessen verändern sich aber ihre Lebensorientierungen, sie erschließen sich neue Praktiken im Internet; auf diese Weise entsteht dann aber auch ein neuer Transaktionsraum, der die Seniorinnen mit dem Computer und Internet verbindet.“

Die Entdeckung neuer Praktiken und damit einhergehende Irritation und Befremdung kann als lebenslagen- bzw. phasenspezifische *Imagination von Affordanzen* gefasst werden. Mit anderen Worten können also „unbekannte Dinge dann bildsam werden, wenn in einer spontanen, experimentellen Praxis ihre Bedeutung erst allmählich erkundet wird, aber dabei zugleich auch (leicht) verändert wird“ (Nohl 2018b, S. 79; vgl. Nohl 2011b, S. 96). Inter-

views erscheinen somit als ein gangbares methodisches Mittel, die Bedeutung imaginiertes Affordanzes von Nutzer:innen für Bildungsprozesse zu erschließen. Auch Bettinger hebt – bei allem Misstrauen gegenüber Interviews (vgl. Bettinger 2018, S. 402) – hervor, dass bei „in der Vergangenheit liegende[n] Prozessverläufen“ (Bettinger 2020, S. 68) Interviewanalysen (in Kombination mit Artefaktanalysen) unumgänglich sind. Klinge kommt ebenfalls zu dem Schluss, dass dieser „Königsweg der Biografieforschung“ (Klinge 2021) auch „zur Rekonstruktion der Bedeutung von Medien für Biographien“ (ebd.) besonders nützlich ist, wobei „insbesondere Erzählungen und metaphorische Repräsentationen zu medialen Erlebnissen in den Blick genommen werden“ (ebd.) sollten. Insofern bieten sich etwa die methodischen Mittel der biografietheoretischen Bildungsforschung/Habitusrekonstruktion an (vgl. zum Überblick: Thomsen 2020; Amling & Geimer 2019; Geimer & von Rosenberg 2013), wobei insbesondere Schäffer (2017) in seinen Studien zu Medienpraxiskulturen zeigen konnte, dass auch Gruppendiskussionen fruchtbare Erhebungsinstrumente darstellen. Nohl hebt hervor, dass beides, Interviews wie Gruppendiskussionen, allerdings Beschränkungen dahingehend aufweisen, dass der Umgang mit (Medien)Dingen ein hohes Maß an Selbstverständlichkeit aufweist, das von einer egologischen Kontrollannahme geprägt ist (Nohl 2018a, S. 39). Dieser Implizitheit der (Medien)Dinge kann nicht nur durch metaphorische Umschreibungen überwunden werden, sondern auch durch weitere Erhebungsvarianten, welche die Materialität von Hard- und Software berücksichtigen lassen. Dies kann (vgl. Nohl 2011b, S. 205) auch in einem experimentellen Modus geschehen. Latzko-Toth et al. (2017, S. 203) empfehlen bspw. Varianten von „trace interviews“, in denen Befragte selbst über ihre Spuren in Sozialen Medien reflektieren sowie diese auch während des Interviews zeigen können. Und Gangneux (2019) hat die Integration von Sozialen Medien in Interviews anhand der Thematisierung von Facebook Activity Logs und der Search History vorgestellt. Schreiber (2020, S. 74) hat in vergleichbarer Weise die „Aufforderung, über das Teilen und Zeigen von Bildern mit dem Smartphone zu sprechen“ in narrative Interviews integriert; ebenso hat auch Kramer (2020) Smartphone-Fotografie- und Interviewanalysen kombiniert. Ähnlich sprechen Jörisen et al. (2020, S. 71) in Anschluss an Nohl (2011b) von „transaktionale[n] Interviews“, in denen die Beforschten z.B. eigene (TikTok)Videoproduktionen präsentieren. Zudem hat Hoklas (2017) in ihrer Studie über Praktiken des Musikhörens ihren Interviews Medienrundgänge⁷ hinzugefügt, in denen durch beobachtbare Praktiken weitere Kommunikationen über Artefakte im Haushalt generiert wer-

7 „Zum Ende der Interviews wurden die Interviewpartner gebeten, ihre im Alltag verwendeten Audiotechnologien zu zeigen und Musik vorzuspielen. [...] Beim Demonstrieren der mit dem Musikhören verknüpften Praktiken [...] wurden zum Teil noch einmal deutlich detailliertere Beschreibungen und Erzählungen des Musikhörens im heimischen Umfeld angestoßen“ (Hoklas 2017, S. 163).

den. In ähnlicher Weise ließen sich Lieblingsgeräte (Hardware) oder auch bevorzugte Software-Oberflächen durch solche ‚Rundgänge‘ erkunden und dabei mit Methoden des lauten Denkens etwa verbinden, um Interviews anzureichern um kaum thematisierte Erfahrungen und damit soziomediale Transaktionsräume nachzuzeichnen. Zudem wären Videografien etwa des Gebrauchs von Interfacedesigns durch die Aufnahme von Screencasts – in Kombination mit ‚trace interviews‘ zu jenen Aufnahmen – denkbar sowie andere Triangulationen, welche sich auf die Analyse (des Gebrauchs) von Interfacedesigns beziehen.

5 Fazit

Dieser Beitrag hat mit der transformativen Bildungstheorie und Subjektivierungstheorie zunächst zwei Blickrichtungen auf Transformationsprozesse vorgestellt. Wenngleich sich partiell Überschneidungen abzeichnen, so ist festzuhalten, dass Bildung als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen oder eines Habitus rekonstruiert werden kann, ohne auf Fragen der Relevanz normativer Ordnungen für diesen Veränderungsprozess einzugehen. Zugleich können Prozesse der Subjektivierung im Sinne der Aneignung, Aushandlung oder Zurückweisung von mehr oder weniger hegemonialen Subjektnormen unabhängig von Bildungsprozessen untersucht werden bzw. es können auch Prozesse einer Subjektivierung im Sinne der Disziplinierung durch Fähigkeits- und Leistungsnormen stattfinden, in denen Bildungspotenziale eher verschattet als gehoben werden. Vor diesem Hintergrund wurde die Frage aufgeworfen, inwiefern Soziale Medien als Ressource oder Motor von Bildungs- und Subjektivierungsprozessen zu verstehen sein können. Entsprechend haben auch Marotzki und Jörissen (2008) in der Weiterentwicklung der strukturalistischen Bildungstheorie zur Theorie einer strukturalen Medienbildung bereits verdeutlicht, dass „mediale Räume zunehmend Orte sozialer Begegnung darstellen, dass also mediale soziale Arenen in den Neuen Medien eine immer größere Bedeutung für Bildungs- und Subjektivierungsprozesse einnehmen“ (ebd., S. 60). In diesem Sinne argumentierte ich, dass durch einen beschleunigten Wandel der materiell-technologischen Infrastruktur wie diskursiv-symbolischer Semantiken in Sozialen Medien neue Partizipationskulturen be- und entstehen, deren Bildungs- und Subjektivierungseffekte jedoch in hohem Maße ambivalent und theoretisch und zeitdiagnostisch nicht voraussetzen sind. Es wurden daraufhin drei methodologische Zugänge zu Bildung und Subjektivierung unter der Bedingung soziomedialer Repräsentations- und Kommunikationsverhältnisse unterschieden: die Analyse von Interfaces und Software-Strukturen, ihres Gebrauchs in Rezeptions- und Produktionskaskaden und die Untersuchung von soziomedialen Transaktionsräumen.

Die Analyse von *Interfaces und Software-Strukturen* kann vor allem der Bestimmung von Voraussetzungen und Bedingungen von Bildungs- und Subjektivierungsprozessen dienen, indem Affordanzen und besonders angebotene Möglichkeiten der Nutzung (etwa gefasst als „scripts“⁸) herausgearbeitet werden, die spezifische Subjektivierungsformen nahelegen. Wie ausführlich und tiefgehend dabei die (medien)technologische Infrastruktur in den Blick genommen wird, unterscheidet sich je nach Gegenstand und Forschungsinteresse – entscheidend ist, dass diese Analyse nicht von der Erforschung des tatsächlichen Gebrauchs von Medien entlasten kann. Hier geraten die Ansprüche qualitativer Forschung an Offenheit und Gegenstandsangemessenheit mitunter in Konflikt mit starken (medien-/technik-)theoretischen Vorannahmen; so hebt Hunsinger hervor:

„We must open the black box of social media in order to consider its broader effect on our lives, not just as they appear to be constructed to us and by us in the media, but also *how our lives are being constructed by those interfaces and infrastructures*“ (Hunsinger 2014, S. 15, H.n.i.O.).

Wie auch die (mittlerweile häufig inflationäre) Rede von postdigitalen Lebensverhältnissen (vgl. Absatz 2), beansprucht Hunsinger in einer derart grundlegenden Weise, dass unser Leben von Infrastrukturen und Interfaces gekennzeichnet ist, dass es nahe liegt, sich vor allem deren Struktur und nicht oder zumindest eher nachrangig ihren Gebrauch anzusehen; eine Position, die mit der Analyse der alltäglichen Relevanzen von Akteur_innen im Sinne der qualitativen Bildungs- und Subjektivierungsforschung kaum vereinbar ist. Dennoch können Analysen zu affordanzbedingten Vorgaben und Voraussetzungen für Bildungs- und Subjektivierungsprozesse kultur- und medienhistorisch in hohem Maße anregend sein und durchaus Ausgangspunkte für weiterführende Analysen sein; verweisen jedoch stets auf die Bedingtheit von Bildung und Subjektivierung und lassen entsprechende Transformationsprozesse nicht in den Blick nehmen.

Die *Analyse des Gebrauchs von Interfaces* kann anhand der Performanzen von Akteur_innen innerhalb von Software-Strukturen untersucht werden; schließlich ist es eine, wenn nicht *die* Affordanz sozialdigitaler Plattform-Medien, beschleunigte Feedbackoptionen zu bieten. Ich habe diese als Verkettung von Rezeptions-/Produktionskaskaden gefasst und am Beispiel der Zirkulation von körper- und geschlechtsbezogenen Fähigkeits- und Schön-

8 Die wohl erste Arbeit, welche diesen script-Ansatz postuliert, dürfte Akrich (1992) sein; script wird folgendermaßen definiert: „Designers thus define actors with specific tastes, competences, motives, aspirations, political prejudices, and the rest, and they assume that morality, technology, science, and economy will evolve in particular ways. A large part of the work of innovators is that of ‘in-scribing’ this vision of (or prediction about) the world in the technical content of the new object. I will call the end product of this work a ‘script’ or a ‘scenario.’” (Akrich 1992, S. 208)

heitsnormen im YouTube-Lifestyle-Genre nachgezeichnet, wobei sich auf textlicher wie insbesondere (audio)visueller Ebene eine harsche Selbstdisziplinierung in Nachahmungsprozessen abzeichnet, die Bildungsprozesse eher unwahrscheinlich macht. Metelmann (2017, S. 35) verleiten solche „Anpassungsleistungen“ von Nutzer_innen zu generalisierenden Annahmen; der „soziale Konformitätsdruck, früher ein lokales Phänomen mit Rückzugsräumen, ist ubiquitär geworden“. Allerdings können sich in YouTube-Videos ebenso solche Transformationen von Selbst- und Weltverhältnissen dokumentieren, die als ein Entziehen von Subjektnormen zu verstehen sind, so dass kommunikative Anschlüsse auch Anregungen zu Bildungsprozessen implizieren können, die sich etwa in „small stories“ (Georgakopoulou 2017) auf Plattformen dokumentieren können. Diese Bildungsprozesse lassen sich hingegen kaum umfänglich und verlässlich nur anhand der Untersuchung des Gebrauchs von Interfacedesigns identifizieren.

Die *Rekonstruktion von soziomedialen Transaktionsräumen* in ihrer Relation zu konjunktiven Erfahrungsräumen bzw. als Bestandteil derselben – in Anschluss an die Arbeiten von Nohl – kann in dieser Hinsicht Abhilfe schaffen, wobei insbesondere die Entdeckung neuer Praktiken sowie die Irritation von Orientierungen durch imaginierte, eigensinnige Affordanzen bildungstheoretisch aufschlussreich ist. In methodischer Hinsicht können bei der Untersuchung soziomedialer Transaktionsräume zwar *auch* Analysen von Interfacedesigns sowie der Gebrauch derselben aufgegriffen werden; die Untersuchungen erfordern jedoch eine umfassendere biografische Ausrichtung, die durch narrative Erhebungsformen (des Interviews) vorgenommen werden können. Allerdings bestehen auch Einschränkungen, denn: „Die Forschenden haben keinen eigenen Zugriff auf die Praxis mit den Dingen, sondern müssen sich auf ihre Informant(inn)en verlassen“ (Nohl 2011b, S. 205). Entsprechend gilt es, Kommunikationsanreize zu schaffen, welche die Implizitheit der Erfahrung von Medien(dingen) sowohl hinsichtlich Aspekten des Umgangs mit Software wie Hardware verbalisieren lassen. Zudem bestehen Möglichkeiten der Triangulation; etwa mit experimentellen Erhebungsformen („trace interviews“, Medienrundgänge, lautes Denken) oder auch Videomaterial (Aufnahme von Screencasts, Analyse von user generated content) bzw. mit den oben beschriebenen Analysen von Interfacedesigns oder der Performanz innerhalb derselben. Je stärker dabei Interfacedesigns und technologische Affordanzen fokussiert werden, desto eher lässt sich an das transaktionale Symmetrie-Postulat der gleichzeitigen und gleichwertigen Berücksichtigung von Menschen und (Medien)Dingen anknüpfen; desto schwieriger wird es allerdings, Bildungs- und Subjektivierungsprozesse zu rekonstruieren, die sich erst durch lebensgeschichtliche Einbettung ergeben. Es handelt sich um ein methodologisches Problem, das sich verschiedenen empirischen Untersuchungen stets neu und anders stellt und kontextbezogen zu lösen ist (vgl. auch: Bettinger 2022; Engel 2020).

Meines Erachtens ist zu betonen, dass eine derart ausgerichtete, qualitative Bildungs- und Subjektivierungsforschung selbst zu Medienbildung sowie der Förderung von Medienkompetenz beitragen kann, indem ihre Ergebnisse in pädagogische Kontexte (auch im Kontext praktischer Medienarbeit) integriert werden, so dass entsprechende Studien zumindest ein Irritationspotenzial produzieren oder auch aufgreifen *können*, welches eine Befremdung gegenüber den Selbstverständlichkeiten (post)digitaler Lebensverhältnisse impliziert. Die theoretisch-methodologische Systematisierung dieses Beitrags kann allerdings auch kritisch diskutiert werden; dies vor allem aus Perspektive einer Betonung der Macht von Algorithmen (vgl. Roberge & Seyfert 2017), welche hier ausgeblendet wurde. So konstatieren Verständig & Ahlborn (2021, S. 79), dass wir „ohne Algorithmen [...] nicht mehr in der Lage [sind], die großen Datenmengen überhaupt zu strukturieren und uns in der digitalen Welt zu orientieren“ – während zugleich die Funktionsweise von Algorithmen weitgehend undurchsichtig bis nicht wahrnehmbar sei. Ziewitz (2016) fasst die wissenschaftliche Diskussion von Algorithmen als ein Genre („drama“, ebd., S. 5), in welchem zunächst „algorithms as powerful and consequential actors in a wide variety of domains“ (ebd.) eingeführt werden, um danach ihre Unsichtbarkeit hervorzuheben und diese als ein weiteres Zeichen eben der Macht von Algorithmen zu lesen. In einem solchen Sinne fehlt es derzeit nicht an theoretischen Annahmen und kritischen Stellungnahmen: „In academic research, the unnoticeable operations of algorithms have ignited a plethora of critical voices. Algorithmic logics and decisions are seen as intransparent, blackboxed, discriminatory, and oppressive“ (Lomborg & Kapsch 2020, S. 746). Aus Perspektive der qualitativen Bildungs- und Subjektivierungsforschung könnte hingegen auch die alltägliche *Relevanz* von „Algorithmen als *Relevanzmaschinen*“ (Katzenbach 2018, S. 327, H.n.i.O.) fokussiert werden – und entsprechend untersucht werden, in welchen Kontexten bzw. mittels welcher biografischer, lebenslagen- oder auch -phasenspezifischer Ressourcen (neue oder eigensinnige) Affordanzen von Algorithmen imaginierbar oder versteckte Affordanzen von Algorithmen wahrnehmbar und ggf. kritisierbar werden. In dieser Hinsicht können auch Repräsentationen von Sozialen Medien in klassischen Bildschirm-Medien (und ihre Rezeption) eine Rolle spielen, da Fragen des ‚richtigen Umgangs‘ mit Sozialen Medien – etwa vor dem Hintergrund der ausbeuterischen Verwendung von Algorithmen, eines Daten- und Überwachungskapitalismus oder des Schutzes der Privatsphäre – in Mainstream-Medienangeboten verhandelt werden.⁹ Anstatt einer grundlegenden Neuformulierung der Metho-

9 Vgl. z.B. die Spielfilme *Nerve* (Joost, Schulman 2016), *The Circle* (Ponsoldt 2017), *Modo Avião* (Rodrigues 2020), *Spree* (Kotlyarenko 2020) oder die Dokumentationen *The Great Hack* (Amer, Noujaim 2019), *The Cleaners* (Block; Riesewieck 2018), *The Social Dilemma* (Orlowski 2020) oder (auch Folgen von) Serien wie *About: Kate* (Nandzik 2013) und *Black Mirror* (Brooker 2011-2019).

dologien qualitativer (Medien)Bildungs- und Subjektivierungsforschung angesichts der Herausforderungen derselben durch soziomediale und (post-)digitale Lebensverhältnisse, schlage ich in diesem Beitrag also spezifische Modifikationen und Fokussierungen vor, die in Kontinuität zu etablierten Verfahrensweisen stehen.

Literatur

- Akrich, M. (1992). The De-Description of Technical Objects. In W. E. Bijker & J. Law (Hrsg.), *Shaping Technology / Building Society. Studies in Sociotechnical Change.* (S.205-224) Cambridge: MIT Press.
- Amling, S. & Geimer, A. (2019). Dokumentarische Methode und praxeologische Bildungsforschung. In D. Zifonun; L.-M., Schmidt & J.-M., Lorenzen (Hrsg.), *Methodologien und Methoden der Bildungsforschung. Quantitative und qualitative Verfahren und ihre Verbindungen.* (S. 67-82) Weinheim: Beltz-Juventus.
- Autenrieth, U. (2018). (Vor-)Bilder: Von Gisele Bündchen zur ‚Average Mom‘ – Die Selbstdisziplinierungsspirale um den ‚After-Baby-Body‘ unter den Bedingungen bildzentrierter Kommunikation in vernetzten Umgebungen. In E. Grittmann; K. Lobinger; I. Neverla & M. Pater (Hrsg.), *Körperbilder – Körperpraktiken. Visualisierung und Vergeschlechtlichung von Körpern in Medienkulturen* (S. 51-75). Köln: Halem.
- Bennett, L. & Pfetsch, B. (2018). Rethinking Political Communication in a Time of Disrupted Public Spheres. *Journal of Communication* 68(2), 243–253.
- Bettinger, P. (2018). Praxeologische Medienbildung. Theoretische und empirische Perspektiven auf sozio-mediale Habitustransformationen: Wiesbaden: VS.
- Bettinger, P. (2022). Digital materiality and subjectivation. Methodological aspects of hybrid entanglements in processes of Bildung. In P. Bettinger (Hrsg.), *Educational Perspectives on Mediality and Subjectivation. Discourse, Power and Analysis* (S. 109-131) London: Palgrave.
- Bettinger, P. (2020). Materialität und digitale Medialität in der erziehungswissenschaftlichen Medienforschung. Ein praxeologisch-diskursanalytisch perspektivierter Vermittlungsversuch. *Zeitschrift MedienPädagogik* (Wiederabdruck aus dem Jahrbuch Medienpädagogik 15), 53–77.
- Bivens, R. & Haimson, O. L. (2016). Baking Gender into Social Media Design: How Platforms Shape Categories for Users and Advertisers. *Social Media + Society* 2(4), 1-12.
- Bohnsack, R. (2005). Standards nicht-standardisierter Forschung in den Sozial- und Erziehungswissenschaften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8(4), 63-81.
- Breckner, R. (2018). Denkräume im Bildhandeln auf Facebook. Ein Fallbeispiel in biografieanalytischer Perspektive. In M. R. Müller & H. G. Soeffner (Hrsg.), *Das Bild als soziologisches Problem. Herausforderungen einer Theorie visueller Sozialkommunikation* (S. 70-94). Weinheim: Juventa.

- Burghardt, D. (2020). Rekonstruktionen von Subjektnormen und Subjektivierungen. Eine qualitative Studie über Lifestyle-Normen und deren Relevanz für YouTube. Wiesbaden: Springer VS.
- Engel, J. (2020). The materiality of biographical knowledge – ethnography on aesthetic practices. *Ethnography and Education* 15(3), 377-393.
- Foucault, M. (1992). Was ist Kritik? Berlin: Merve.
- Friz, A. & Gehl, R. W. (2016). Pinning the feminine user: gender scripts in Pinterest's sign-up interface. *Media, Culture and Society* 38(5), 686-703.
- Gangneux, J. (2019). Rethinking social media for qualitative research: The use of Facebook Activity Logs and Search History in interview settings. *The Sociological Review* 67(6), 1249-1264.
- Geimer, A. (2010). Filmrezeption und Filmaneignung. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie über Praktiken der Rezeption bei Jugendlichen. Wiesbaden: VS.
- Geimer, A. (2020). Bildung als Entsubjektivierung und Subjektivierung – Bildungspotenziale kommunikativ/diskursiv generalisierter Subjektnormen. *JDM (Jahrbuch Dokumentarische Methode)* 2&3.
- Geimer, A. (2021). Soziomedial umkämpfte Subjektivität als Herausforderung für die kritische Medienpädagogik: Authentische Kopien, kreative Mimesis und subversive Nachahmung in Clip-Imitationen auf YouTube. In E. Pilipets & M. Wieser (Hrsg.), *Medienkultur als Gesellschaftsanalyse* (S. 68-184). Köln: Halem.
- Geimer, A. (2021). Filmsoziologie und Diskursanalyse. In A. Geimer; C. Heinze & R. Winter (Hrsg.), *Handbuch der Filmsoziologie* (S. 438-457). Wiesbaden: VS.
- Geimer, A. & Rosenberg, F. von (2013). Praxeologische Bildungsforschung. Dokumentarische Methode und die bildungstheoretisch orientierte Biograficanalyse. In A.-M. Nohl; P. Loos; A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode. Grundlagen, Entwicklungen, Anwendungen* (S. 142-154). Opladen: Barbara Budrich.
- Geimer, A. & Burghardt, D. (2017). Normen der Selbst-Disziplinierung in YouTube-Videos: Eine Analyse von Varianten der Nachahmung von professionellen Life Hack- und Transformation-Videos in Amateurvideos. *sozialer sinn* 18(1), 27-56.
- Geimer, A. & Amling, S. (2019). Subjektivierungsforschung als rekonstruktive Sozialforschung vor dem Hintergrund der Governmentality und Cultural Studies: Eine Typologie der Relation zwischen Subjektnormen und Habitus als Verhältnisse der Spannung, Passung und Aneignung. In A. Geimer; S. Amling & S. Bosančić (Hrsg.), *Subjekt und Subjektivierung – Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse* (S. 19-42). Wiesbaden: VS.
- Geimer, A. & Burghardt, D. (2019). Die Mediatisierung von Subjektivierungsprozessen: Geschlechternormen im Kontext der Subjektnorm des disziplinierten Selbst in YouTube-Videos und mimetische Praktiken der Subjektivierung. In A. Geimer; S. Amling & S. Bosančić (Hrsg.), *Subjekt und Subjektivierung – Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse* (S. 235-257). Wiesbaden: Springer VS.
- Geimer, A.; Amling, S. & Bosančić, S. (2019). Einleitung: Anliegen und Konturen der Subjektivierungsforschung. In Dies. (Hrsg.), *Subjekt und Subjektivierung – Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse* (S. 1-16). Wiesbaden: VS.

- Georgakopoulou, A. (2017). Small Stories Research: A Narrative Paradigm for the Analysis of Social Media. In L. Sloan & A. Quan-Haase (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Social Media Research Methods* (S. 266-281). London: Sage.
- Gibson, J. J. (2017[1977]). The theory of affordances. In R. Shaw & J. Bransford (Hrsg.), *Perceiving, Acting and Knowing* (S. 67-82). New York: Routledge.
- Giroux, H. A. (2004). Cultural Studies, Public Pedagogy, and the Responsibility of Intellectuals. *Communication and Critical/Cultural Studies*. 1(1), 59-79.
- Hall, S. (1996[1980]). Encoding/Decoding. In P. Marris & S. Thornham (Hrsg.), *Media studies: A reader* (S. 51-61). London: Edinburgh University Press.
- Heinze, C. (2021). Jugend. In A. Geimer; C. Heinze & R. Winter (Hrsg.), *Handbuch der Filmsoziologie* (S. 763-788). Wiesbaden: VS.
- Hine, C. (2015). *Ethnography for the Internet: Embedded, Embodied and Everyday*. London: Bloomsbury.
- Hoklas, A. (2017). *Mediales Musikhören als soziomaterielle Praxis im Wandel. Generationsspezifische Praktiken und Orientierungen der Audiomedienutzung*. Noch nicht veröffentlichte Dissertation [erscheint bei Springer VS].
- Hunsinger, J. (2014). Interface and Infrastructure in Social Media. In J. Hunsinger & T. Senft (Hrsg.), *The Social Media Handbook* (S. 5-17). New York: Routledge.
- Imhof, K. (2019). Intimität. Prämissen und Effekte der Intimisierung des Öffentlichen. In P. Ettinger; M. Eisenegger; M. Prinzing & R. Blum (Hrsg.), *Intimisierung des Öffentlichen. Zur multiplen Privatisierung des Öffentlichen in der digitalen Ära* (S. 11-35). Wiesbaden: Springer VS.
- Jörissen, B. (2018). Subjektivierung und ästhetische Bildung in der post-digitalen Kultur. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 94, 51-70
- Jörissen, B.; Schröder, M. K. & Carnap, A. (2020). Post-digitale Jugendkultur. Kerneergebnisse einer qualitativen Studie zu Transformationen ästhetischer und künstlerischer Praktiken. In S. Timm; J. Costa; C. Kühn & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde* (S. 61-77). Münster: Waxmann 2020.
- Jörissen, B. & Verständig, D. (2017). Code, Software und Subjekt. Zur Relevanz der Critical Software Studies für ein nicht-reduktionistisches Verständnis „digitaler Bildung“. In R. Biermann & D. Verständig (Hrsg.), *Das umkämpfte Netz. Macht- und medienbildungstheoretische Analysen zum Digitalen* (S. 37-50). Wiesbaden: VS.
- Katzenbach, C. (2018). Die Ordnung der Algorithmen: Zur Automatisierung von Relevanz und Regulierung gesellschaftlicher Kommunikation. In R.M. Kar; B. Thapa; P. Parycek (Hrsg.), *(Un)berechenbar? Algorithmen und Automatisierung in Staat und Gesellschaft* (S. 315-338). Berlin: Kompetenzzentrum Öffentliche IT.
- Klinge, D. (2019). Dokumentarische Methode und digitale Artefakte – Zur Rekonstruktion der Vermittlungsweisen von Apps. In S. Amling; A. Geimer; A.-C. Schondelmayer; K. Stützel & S. Thomsen (Hrsg.), *JDM. Jahrbuch Dokumentarische Methode 1*. Berlin: ces URL: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/65687>.
- Klinge, D. (2021, in press). Medien in Lern-, Bildungs- und Sozialisationsprozessen – Zur Bedeutung von „Mediendingen“ für die Biographie(-forschung). In D. Nittel; H. von Felden & M. Mendel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Biographiearbeit*. München: Juventa.

- Koller, H.-C. (1999). *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. München: Fink.
- Koller, H.-C. (2014). Zur Bedeutung von Butlers Subjekttheorie für die Erforschung biographischer Bildungsprozesse. In B. Kleiner & N. Rose (Hrsg.), *(Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzeption der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung* (S. 21-33). Opladen: Budrich.
- Kramer, M. (2020). *Visuelle Biografiearbeit. Smartphone-Fotografie in der Adoleszenz aus medienpädagogischer Perspektive*. Baden-Baden: Nomos.
- Krotz, F. (2007). *Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation*. Wiesbaden: VS.
- Latzko-Toth, G.; Bonneau, C. & Millette, M. (2017). Small Data, Thick Data: Thickening Strategies for Trace-based Social Media Research. In L. Sloan & A. Quan-Haase (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Social Media Research Methods* (S. 199-214) London: Sage.
- Lüders, J. (2007). *Ambivalente Selbstpraktiken. Eine Foucault'sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs*. Bielefeld: transcript.
- Lomborg, S. & Kapsch, P. (2020). Decoding algorithms. *Media, Culture & Society* 42(5) 745-761.
- Maase, K. (2019). *Populärkulturforschung*. Bielefeld: transcript.
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie*. Weinheim: Beltz.
- Marotzki, W. & Jörissen, B. (2008). Wissen, Artikulation und Biographie: theoretische Aspekte einer Strukturalen Medienbildung. In J. Fromme & W. Sesink (Hrsg.), *Pädagogische Medientheorie* (S. 51-70). Bielefeld: VS.
- Maleyka, L. (2019). „Instagram ist halt ne App für Bilder und wer findet Bilder denn nicht schön?“ Privatheit und Öffentlichkeit in bildzentrierter Kommunikation auf Social Network Sites. In P. Ettinger; M. Eisenegger; M. Prinzing & R. Blum (Hrsg.), *Intimisierung des Öffentlichen. Zur multiplen Privatisierung des Öffentlichen in der digitalen Ära* (S. 191-210). Wiesbaden: VS.
- Metelmann, J. (2017). Selfies. In T. Beyes; J. Metelmann & C. Pias (Hrsg.), *Nach der Revolution: Ein Brevier digitaler Kulturen* (S. 27-35). Hamburg: tempus corporate.
- Mulvey, L. (1975). Visual Pleasure and Narrative Cinema. *Screen* 16(3), 6-18.
- Morley, D. (1992). *Television Audience & Cultural Studies*. London/New York: Routledge.
- Moser, H. (2019). *Einführung in die Medienpädagogik*. Wiesbaden: VS.
- Nagy, P. & Neff, G. (2015). Imagined Affordance: Reconstructing a Keyword for Communication Theory. *Social Media + Society* 1(2), 1-9.
- Nohl, A.-M. (2006). *Bildung und Spontaneität – Phasen von Wandlungsprozessen in drei Lebensaltern*. Opladen: Budrich.
- Nohl, A.-M. (2011a). Ressourcen von Bildung. Empirische Rekonstruktionen zum biographisch situierten Hintergrund transformativer Lernprozesse. *Zeitschrift für Pädagogik* 57 (6), 911-927.
- Nohl, A.-M. (2011b). *Pädagogik der Dinge*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nohl, A.-M. (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich: Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: VS.

- Nohl, A.-M. (2014). Bildung und konjunktive Transaktionsräume. In F. Von Rosenberg & A. Geimer (Hrsg.), *Bildung unter den Bedingungen kultureller Pluralität* (S. 27-40). Wiesbaden: VS.
- Nohl, A.-M. (2018a). Die empirische Rekonstruktion materieller Artefakte mit der Dokumentarischen Methode. In A. Tervooren & R. Kreitz (Hrsg.), *Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung* (S. 37-54). Opladen: Budrich.
- Nohl, A.-M. (2018b). Zwischen Spontaneität und Habituation: Pädagogisch relevante Praktiken mit den Dingen. In J. Budde; M. Bittner; A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft* (S. 68-85). München: Juventa.
- Nohl, A.-M.; Rosenberg, F. von & Thomsen, S. (2015). *Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und pragmatistisch-praxistheoretische Reflexionen*. Springer VS: Wiesbaden.
- Nymoen, O. & Schmitt, W. M. (2021). *Influencer. Die Ideologie der Werbekörper*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Paukens, H. (2003). *Bürgermedien*. In U. Sander; F. Von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 527-532). Wiesbaden: VS.
- Richard, B. (2014). Vom Hipster zum Black Metal: True vs. Fake auf YouTube und flickr. In K.-U. Hugger (Hrsg.), *Digitale Jugendkulturen* (S. 45-67). Wiesbaden: VS.
- Ricken, N. (2019). Bildung und Subjektivierung. Bemerkungen zum Verhältnis zweier Theorieperspektiven. In N. Ricken; R. Casale & C. Thompson (Hrsg.), *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven* (S. 95-118). Weinheim: Juventa.
- Rose, N. (2019). Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In A. Geimer; S. Amling & S. Bosančić (Hrsg.), *Subjekt und Subjektivierung – Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse* (S. 65-85). Wiesbaden: VS.
- Von Rosenberg, F. (2011). *Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen*. Bielefeld: transcript.
- Sánchez, D. M. (2021). Rethinking participatory video in the times of YouTube. *Media, Culture & Society* 43(1). 1-16.
- Schäffer, B. (2001). ‚Kontagion‘ mit dem Technischen. Zur generationsspezifischen Einbindung in die Welt medientechnischer Dinge. In R. Bohnsack; I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 43-64). Opladen: Leske+Budrich.
- Schäffer, B. (2017). Generationsspezifische Medienpraxiskulturen. Zu Einer Typologie des Habituellen Handelns mit neuen Medientechnologien in unterschiedlichen Altersgruppen. *MedienPädagogik (Wiederabdruck aus dem Jahrbuch Medienpädagogik 5)* 193-215. URL: <https://www.medienpaed.com/article/view/587/546>.
- Schorb, B. (1998). Stichwort: Medienpädagogik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1(1), 7-22.
- Schreiber, M. & Kramer, M. (2016). „Verdammt schön“. Methodologische und methodische Herausforderungen der Rekonstruktion von Bildpraktiken auf Instagram, *ZQF* 1+2, 81-106

- Schreiber, M. (2020). *Digitale Bildpraktiken Handlungsdimensionen visueller, vernetzter Kommunikation*. Wiesbaden: VS.
- Schrock, R. A. (2015). Communicative affordances of mobile media: Portability, availability, locatability, and multimodality. *International Journal of Communication* 9, 1229-1246.
- Roberge, J. & Seyfert, R. (2017). Was sind Algorithuskulturen? In Dies. (Hrsg.), *Algorithuskulturen. Über die rechnerische Konstruktion der Wirklichkeit* (S. 7-40). Bielefeld: transcript.
- Shaw, A. (2017). Encoding and decoding affordances: Stuart Hall and interactive media technologies. *Media, Culture & Society* 39(4), 592-602.
- Stäheli, U. (2021). *Soziologie der Entnetzung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Strübing, J.; Hirschauer, S.; Ayaß, R.; Krähnke, U. & Scheffer, T. (2018). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. *Zeitschrift für Soziologie* 47(2), 83-100.
- Sommer, G.; Hediger, V. & Fahle, O. (2011). Einleitung. In Dies. (Hrsg.) *Orte filmischen Wissens. Filmkultur und Filmvermittlung im Zeitalter digitaler Netzwerke* (S. 9-41). Marburg: Schüren.
- Theunert, H. & Schorb B. (2010). Sozialisation, Medienaneignung und Medienkompetenz in der mediatisierten Gesellschaft. In M. Hartmann & A. Hepp (Hrsg.), *Die Mediatisierung der Alltagswelt* (S. 243-254). Wiesbaden: VS.
- Thomsen, S. (2019). *Bildung in Protestbewegungen. Empirische Phasentypiken und normativitäts- und bildungstheoretische Reflexionen*. Wiesbaden: VS.
- Thomsen, S. (2020). Zur Tradierung in der Transformation – Woran knüpft die Habitustransformation an?. In S. Amling; A. Geimer; S. Rundel; S. Thomsen (Hrsg.), *JDM (Jahrbuch Dokumentarische Methode) 2&3*. Berlin: ces <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/70907>.
- Verständig, D. & Ahlborn, J. (2021). Decoding Subjects? Über Subjektivierung und Kreativität im algorithmischen Zeitalter. In J. Holze; D. Verständig & R. Biermann (Hrsg.), *Medienbildung zwischen Subjektivität und Kollektivität. Reflexionen im Kontext des digitalen Zeitalters* (S. 77-94). Wiesbaden:VS.
- Wagner, E. (2019). *Intimierte Öffentlichkeiten. Pöbeleien, Shitstorms und Emotionen auf Facebook*. Bielefeld: transcript.
- Winter, R. (2004). Cultural Studies und kritische Pädagogik. *MedienPädagogik* 8, 1-16.
- Ziewitz, M. (2016). Governing Algorithms: Myth, Mess, and Methods. *Science, Technology, & Human Values* 41(1), 3-16.
- Zillien, N. (2008). Die (Wieder-)Entdeckung der Medien – Das Affordanzkonzept in der Mediensoziologie. *Sociologia Internationalis* 46(2), 161–181.

Zum Verhältnis von Narration und Metapher

Andreas Hohmann & Rudolf Schmitt

1 Einleitung

Wie lässt sich das Verhältnis von Metapher und Narration zueinander fassen? Jerome Bruner (1997), auf den wir später ausführlicher eingehen werden, geht davon aus, dass Erzählungen vor allem zur Bewältigung der Abweichung von kanonischen Erwartungen der Alltagspsychologie benötigt werden. Bruners Perspektive, dass eine Erzählung lediglich Redefiguren wie Metapher und Metonymie „nutzt“ (Bruner 1997, S. 76), bleibt einem allzu einfachen bzw. dem für diese Absicht nicht sehr hilfreichen, weil auf auffallende Bildsprache zielenden Begriff von Metapher verhaftet. Wenn wir metaphorische Konzepte als elementare und generative Muster der Erfahrungsorganisation verstehen (Schmitt 2017, S. 152-156) und Narrationen als Bewältigungs- und Ordnungsversuche von Störungen dieser elementaren Muster, lassen sich beide Phänomene in einer funktionalen Ergänzung zueinander verstehen. Damit ist jedoch für eine Feinanalyse des Verhältnisses noch nicht viel erreicht. Der Fall Bruner zeigt jedoch eine grundsätzliche Herausforderung, die auftritt, wenn Narration und Metapher sinnvoll aufeinander bezogen werden sollen: Beide Begriffe sind in unterschiedlichem Maß theoretisch aufgeladen – wie können sie also aufeinander bezogen werden, ohne dass einer von beiden unterkomplex behandelt wird?

Eine systematische Verbindung von Metapher und Narration, welche die Charakteristika beider Konzepte konsequent reflektiert und ihnen methodologisch begründet Rechnung trägt, liegt bisher jedoch nicht vor. Ein solcher Versuch muss u.E. berücksichtigen, dass sich in der Psychologie und in den Sozialwissenschaften unterschiedliche Konzeptionen von Narration und Erzählen etabliert haben: Als besonders einflussreich haben sich die Narrationsbegriffe der narrativen Psychologie (Bruner 1997), der kommunikativen Gattungsanalyse (Luckmann 1986; 1989), der diskursiven Psychologie nach Michael Bamberg (Bamberg 1999a u.a.), der Biographieforschung (Schütze

1983; Felden 2020 u.a.), und des Forschungsansatzes der Rekonstruktion narrativer Identität (Lucius-Hoene & Deppermann 2004) erwiesen.¹

Ausgehend von der Prämisse, dass Methodologien als Wahrnehmungs- und Denkgerüste unseren Blick auf Forschungsgegenstand und Datenmaterial prägen, werden wir in diesem Beitrag die Frage diskutieren, welche methodologischen Implikationen der Metaphernbegriff der kognitiven Linguistik und die o.g. Narrationsbegriffe jeweils für eine qualitative Analyse der sprachlichen Konstruktion von Sinnzusammenhängen beinhalten. Abhängig davon, welcher Narrationsbegriff einer Studie zugrunde gelegt wird, ergeben sich unterschiedliche Analysefoki und Potentiale für eine Verknüpfung von Erzähl- und Metaphernforschung.

Den Bezugspunkt unserer Diskussion bildet der Metaphernbegriff der kognitiven Linguistik. Für jeden Narrationsbegriff, den wir hier diskutieren wollen, werden wir zunächst darstellen, wie er Erzählen konzipiert. Konkret möchten wir die Frage beantworten: Wie verstehen wir den Akt des Erzählens, wenn wir bspw. den Erzählbegriff der Biographieforschung zugrunde legen? In Bezug auf die methodologischen Konsequenzen ist dann herauszuarbeiten, worauf eine Studie den Blick richtet, wenn sie mit dem jeweiligen Narrationsbegriff arbeitet. In einem abschließenden Fazit werden wir herausarbeiten, welche Potentiale die jeweiligen Narrationsbegriffe für eine Verknüpfung mit der Metapheranalyse liefern.

2 Der Metaphernbegriff der kognitiven Linguistik

Die kognitive Linguistik trug entscheidend zur Klärung des Begriffs der Metapher bei: Lakoff und Johnson postulieren, dass Denken, Sprechen und Handeln von bildlichen Übertragungen aus einfachen und älteren Erfahrungen auf neue und abstrakte Themen durchzogen seien. Metaphern sollten daher nicht nur als Gegenstand der Rhetorik, sondern vor allem der kognitiven Forschung (im weitesten, nicht psychologischen Sinn) betrachtet werden. Metaphorische „Kognitionen“ werden als kulturell überlieferte, individuell

1 Verschiedene Erzählbegriffe diskutieren Erzählen als einen Akt der Krisen- und Problembewältigung, Sinnstiftung, Erfahrungsaufschichtung und Selbstkonstruktion. Für die Erzählanalyse wird daraus vielfach ein Fokus auf kognitive bzw. sprachliche Sinnzusammenhänge begründet. Dass Erzählungen auch eine körperliche Dimension haben, bleibt dabei vielfach unberücksichtigt. In den Sozialwissenschaften liegen Überlegungen, die Körperlichkeit methodologisch in der Analyse von Narrationen oder Erzählaktivitäten berücksichtigen, erst in Ansätzen vor (vgl. Menary 2008; Bamberg 2010). Diese Überlegungen sind bislang eher punktuell und haben keine systematische methodologische Berücksichtigung in einem sozialwissenschaftlichen oder psychologischen erzählanalytischen Verfahren gefunden. Wir werden sie daher hier vorerst ausklammern.

erworbene und durch Körperlichkeit mitstrukturierte Muster der Erfahrungsorganisation verstanden. Damit rücken alltagssprachliche Metaphern in den Vordergrund.

Am Beispiel eines biographischen Interviews mit einer an Brustkrebs erkrankten Frau zum Zeitpunkt nach einer abgebrochenen Arbeitsrehabilitation (vgl. Schmitt 2013) soll in die Terminologie von Lakoff und Johnson eingeführt werden: Gleich zu Beginn des biographischen Interviews stellt die Befragte ihre Herkunft vor: „ein sehr, sehr kleiner, [...] sehr enger Ort, in dem wir da lebten“, und sie nimmt das Adjektiv „eng“ gleich wieder auf: „es war manchmal auch eng, bei uns, [...] einmal wohnlich eng, dann war’s finanziell eng“. Die räumliche Beschreibung „eng“ lässt sich in diesen Redewendungen zwar auch wörtlich verstehen – am besten noch für die Wohnung. Aber sie wird auch übertragen auf mentale, soziale und ökonomische Verhältnisse: Der „enge“ Ort steht, wie sie später herausarbeitet, zunächst für ein beschränktes Schulsystem und später für eine konfessionelle Einengung. Deutlicher aber wird in der Formulierung, es sei „finanziell eng“ gewesen, räumliches Erleben auf andere Bereiche übertragen. Die Deutung solcher Übertragungen aus einem sinnlichen Quellbereich (hier: Raumerfahrung) auf einen abstrakteren Zielbereich (das Erleben der Situation) als Metaphern weicht von üblichen rhetorischen Definitionen ab. Nach Lakoff und Johnson liegt eine Metapher immer dann vor, wenn ein Wort/eine Redewendung in einem strengen Sinn für einen umschriebenen Kontext mehr als nur wörtliche Bedeutung hat, wenn zusätzlich die wörtliche Bedeutung aus einem prägnanten Bedeutungsbereich (Quellbereich) entstammt, und diese auf einen zweiten, oft abstrakteren, nicht direkt erfahrbaren Bereich übertragen wird (vgl. Schmitt, Schröder & Pfäller 2018, S. 2-5).

Nach dieser breiten Definition, die auch unscheinbare Metaphorisierungen einschließt, besteht die zweite zentrale Aussage des Ansatzes nach Lakoff und Johnson darin, die in ähnlichen Redewendungen zu findende gemeinsame metaphorische Struktur als „metaphorisches Konzept“ zu formulieren. Einzelne Bilder verweisen auf andere. Das Internat, in dem die Befragte ihr Fachabitur nachholt, bezeichnet sie dreimal als Kloster, obschon es keines ist: „da war ich im Kloster sozusagen“. Allerdings wird nach der Enge die Freiheit ambivalent und als Überforderung erlebt, sich und ihre Freundin beschreibt sie als „wie 2 Vögel, die man aus dem Käfig fliegen lässt in die Freiheit“ und sie seien nicht gut zurechtgekommen. Die metaphorische Enge von Herkunftsort und katholischer Kirche erfährt eine krisenhafte Zuspitzung bei ihrer nicht-konfessionellen Heirat, als der Priester ihr den Segen verweigert: „Das hat den Rahmen gesprengt, ne, dieses Ortes“. Eine „Sprengung“ ist eine Möglichkeit, Enge zu beseitigen. Eine andere Variante der Gewinnung von Freiräumen ist arbeitsreicher: Sie beschreibt den Auszug aus dem Internat mit der Metapher, dass sie und eine Freundin begonnen hätten, sich „freizuschaukeln“.

Diese Stellen zeigen, dass das metaphorische Konzept der sozialen Eingeschlossenheit in enge Räume eine Struktur darstellt, in der das Verhältnis zu sich und zur Welt abgebildet ist. Ändert sich dieses Muster in der Erkrankung? Eine drastische Formulierung scheint eher anzudeuten, dass die Erkrankung als Wiederholung der Enge erlebt wird: Nach der Diagnose hatte sie „das Empfinden, als ob sich eine riesige Glasglocke über mir ausbreitet und dicht macht“, eine starke Metapher, die sie später wiederholt: „und dann war ich wieder in meiner Glasglocke hier“.

Erst in dieser Vielzahl von Einzelbildern, die hier denselben Quellbereich „Raumerfahrung“ und den gemeinsamen Zielbereich „(Er-)Leben“ haben, wird nach Lakoff und Johnson die handlungs- und denkleitende Macht eines metaphorischen Konzepts deutlich: Die Befragte erlebt sich eingeschlossen sowohl in Kindheit und Jugend wie in der Zeit der Erkrankung; Veränderungen geschehen über gewaltsame („sprengen“), arbeitsreiche („freischaufeln“) oder überraschende Eingriffe („aus dem Käfig entlassen werden“). Die Krebserkrankung erlaubt diese Auswege nicht und führt zur aussichtslosen Krise – wären da nicht weitere metaphorische Konzepte, die in besagtem Aufsatz skizziert werden. Metaphern prägen unser Denken und Handeln durch die beiden kognitiven Mechanismen des highlighting und hiding: Sie heben bestimmte Aspekte heraus und vernachlässigen andere bzw. verhindern sogar deren Wahrnehmung – so finden sich Metaphern für ein Geschehenlassen, das außerhalb der Dichotomie von aktivem Tun und Tod angesiedelt sind, erst in der Schlussphase des Interviews.

Im Folgenden soll sich die Argumentation darauf konzentrieren, wie Metaphern, metaphorische Konzepte und der Begriff der Narration ins Verhältnis gesetzt werden können.²

- 2 Eine bedeutende Komplexitätssteigerung des begrifflichen Apparats findet sich bei Lakoff und Johnson in späteren Werken. Neben der Unterscheidung von metaphorischen Redewendungen und metaphorischen Konzepten führten Lakoff und Johnson in ihren späteren Publikationen mit „Schemata“ einen dritten Schlüsselbegriff ein. Sie beschreiben ‚kinaesthetic image schemas‘ (Johnson 1987; daran angelehnt: Lakoff 1987) als einfache, präverbale und gestalthafte Erfahrungen, die selbst noch keine Bildqualität haben, aber als basale Muster hinter den metaphorischen Konzepten zu finden sind. Diese Vertiefung muss hier aus Platzgründen ebenso entfallen wie die Verbindung des Ansatzes von Lakoff und Johnson mit Schütz und Gadamer, die erst eine sozialwissenschaftliche Hermeneutik ermöglicht (vgl. Schmitt 2017; Schmitt, Schröder & Pfaller 2018).

3 Psychologische und sozialwissenschaftliche Narrationsbegriffe

Eine Narration ist zunächst eine Darstellung eines Wandels im Zeitverlauf, der sich in einer Abfolge von Ereignissen abspielt und die von einem*r Akteur*in in der Rolle des*der Protagonist*in durchlebt wird. Die Auswahl und Abfolge der Ereignisse werden durch einen Plot strukturiert, der ihr einen inneren Zusammenhang und eine Dynamik verleiht (Straub 2020, S. 252). Die erzählte Ereignisabfolge ist in einem spezifischen raumzeitlichen Zusammenhang angesiedelt, der die Kulisse für das Erzählte bildet (Bamberg 1999a) und auf dessen Folie der Wandel erst verständlich wird. Darüber hinaus ist der Begriff in den unterschiedlichen Forschungsrichtungen und Disziplinen jeweils mit spezifischen Bedeutungen und Erkenntnisinteressen besetzt (vgl. Aumüller 2009, S. 17).

4 Erzählbegriff I: Narrationen als Bewältigung einer Störung

Schon erwähnt wurde Bruners (1997) narrativer Ansatz der Alltagspsychologie. Bruner (ebd., S. 51) nennt als zentralen Begriff seines Ansatzes „Bedeutung“ samt den Prozessen, die bei der Konstruktion derselben eine Rolle spielen. Mit zwei weiteren Begriffen distanziert er sich vor allem von der kognitiven Psychologie, die sich im akademischen Mainstream der Psychologie etabliert hat:

„Diese Überzeugung gründet sich auf zwei miteinander verbundene Argumente. Das erste ist, dass man den Menschen nur verstehen kann, wenn man versteht, wie seine Erfahrungen und seine Handlungen durch seine intentionalen Zustände geformt werden, und das zweite, dass die Form dieser intentionalen Zustände nur durch die Teilhabe an den Symbolsystemen der Kultur verwirklicht wird.“ (ebd., S. 51)³

Bruner nimmt wahr, dass intentionale Zustände, sich absichtsvoll auf eine Welt zu beziehen, nicht jenseits der Symbolsysteme der Kultur gelebt und erfasst werden. Bruner ist in seiner Ablehnung kognitivistischer Theorien der Alltagspsychologie darin zuzustimmen, dass die Alltagspsychologie kein begriffliches Organisationsprinzip habe – er schlägt ein narratives Organisationsprinzip vor. Allerdings mit einer kennzeichnenden Einschränkung: Nar-

3 Kritisch anzumerken wäre hier, dass die methodologischen Konsequenzen dieser theoretisch aufgeladenen Setzung bei Bruner eher vage bleiben.

rationen dienten dem mentalen Management der Abweichung von inhärenten kanonischen Erwartungen. „Erzählungen werden erst dann konstruiert, wenn konstitutive Überzeugungen der Alltagspsychologie verletzt werden“ (ebd., S. 57). Diese Engführung, dass Narrationen vor allem zur Bewältigung der Abweichung von kanonischen Erwartungen der Alltagspsychologie benötigt werden (vgl. den Überblick in Echterhoff & Straub 2004, S. 108f.), lässt die Frage entstehen, wie diese normalitätsorientierten Erwartungen strukturiert sind. So rekonstruiert Bruner zum Beispiel etwas mühsam als vornarrative Konstituente der Alltagspsychologie die Trennung zwischen einer „inneren“ und einer „äußeren“ Welt der Erfahrung (ebd., S. 58): Genau dieses Muster haben Lakoff und Johnson als Behälter-Schema der Person bereits in ihrem ersten Buch eleganter beschrieben. Mit Lakoff und Johnson lässt sich das Ensemble von kollektiv-fraglosen Erwartungen in den sozialisatorisch wirk-samen metaphorischen Mustern suchen.

So waren in einer Studie zur Metaphorik des Nikotinkonsums (vgl. Schmitt & Köhler 2006) schon äußerlich die Interviews mit ehemaligen Raucher*innen deutlich länger, Abstinenz ließ sich als Geschichte erzählen, während das habitualisierte Rauchen nur selten (und mit vielen Nachfragen) zur Narration zu entfalten war. Die Fraglosigkeit des Rauchens zeigte sich in Metaphern, die das Rauchen als Nahrungsaufnahme konfigurieren („Appetit auf 'ne Zigarette“), als sprachliche und praktische Rituale des Gebens und Nehmens, und es fanden sich Metaphern des Kampfs, wie ein Erwachsener rauchen zu dürfen. Auch galt die Zigarette einigen als Medikament (mit psychotroper Wirkung: vor allem beruhigend). Deutlich wurde die sozialisatorische Komponente des Rauchens: Es wurde als Lernprozess beschrieben (vom „Ausprobieren“ bis zum „richtigen“ Rauchen). Als Metaphorik des Selbstvergessens firmierte Rauchen als (automatisches) „Machen“, wurde zur Sache oder zum eigenständigen Geschehen verdinglicht und war vor allem in unbestimmten Zeit- und Mengenangaben als diffuse Substanz zu fassen. Diese Fraglosigkeiten standen im Gegensatz zu den umfangreicheren Narrationen der ehemals Rauchenden, die einige Metaphern umdeuteten: Auch die Abstinenz wurde in Bildern des Lernprozesses geschildert; die ehemals als beruhigendes Medikament konstruierte Zigarette wurde als „Gift“ wahrgenommen; die Metaphorik des Kampfs um „gleichberechtigten“ Konsum war zum Kampf gegen die Abhängigkeit transformiert worden.

4.1 Bezugspunkte zur Metaphernanalyse

Narrationen im Sinne Bruners könnten als komplexe Organisation von metaphorischen Konzepten gefasst werden, die zu den vor-narrativen Handlungs- und Denkroutinen in einem Widerspruch stehen. Systematische Ausarbeitungen fehlen zu diesem Punkt; allenfalls Vorstudien sind zu finden. So postuliert Kimmel (2005) mindestens drei Möglichkeiten ihres Verhältnisses: Metaphorische Schemata geben Hinweise auf die räumliche Struktur der

Erzählung, sie beeinflussen die Kombinierbarkeit von Elementen des Textes und sie transportieren einen Affekt der Erzählung. Diese drei Elemente konnten in Schmitt (2013) im Rahmen einer Analyse des biografischen Interviews einer an Brustkrebs erkrankten Frau gefunden werden. Es finden sich jedoch auch andere komplexe Verhältnisse zwischen Metapher und Narration: Norton (1989) nimmt eine wechselseitige Verweisung von metaphorischem Konzept und biografischer Narration an, auch implizierend, dass die Narration den Sinn einer Metapher bedeutend modifiziert (vgl. auch Bamberg 1990). Die zwanglose Verbindung von Narrationsforschung und Metaphernanalyse von Horsdal (2013) bezieht sich nur auf das Container- und Wegschema des Erlebens (ebd., S. 17–25) und begreift die Wegmetaphorik als Skelett von biografischen Erzählungen (ebd., S. 126), bevor auf Metaphernmischungen eingegangen wird. Dies zeigt das Dilemma der Publikation: Die Autorin ist sehr stark auf das Wegschema fokussiert und sowohl andere elementare Schemata (neben dem Containerschema) als auch die immer erst lokal zu rekonstruierenden alternativen metaphorischen Konzepte werden allenfalls angedeutet, eine systematische Verbindung von Metapher und Narration wird nicht geleistet.

5 Erzählbegriff II: Erzählen als Bearbeitung typischer kommunikativer Probleme

Ein soziologischer Zugang zum Erzählen ergibt sich, wenn Erzählen über die Theorie der kommunikativen Gattungen konzeptualisiert wird. Diese Erzählkonzeption ist eine mittelbare: Spezifischere Typen von Erzählungen wie die Konversionserzählung (vgl. Ulmer 1988; 1990) können als kommunikative Gattungen begriffen werden. Im Folgenden interessiert uns die Konversionserzählung daher aus dem erkenntnistheoretischen Rahmen der kommunikativen Gattung heraus, wie er von Thomas Luckmann (1986; 1989) ausgearbeitet wurde.

5.1 Zum Begriff der kommunikativen Gattung

Eine kommunikative Gattung stellt eine gesellschaftlich akzeptierte, institutionalisierte und deshalb verbindliche Lösung für ein wiederkehrendes kommunikatives Problem in Form von sprachlichen und interaktionalen Ordnungsmustern bereit. Diese Ordnungsmuster „erleichtern die Kommunikation, indem sie die Synchronisation der Handelnden und die Koordination der Handlungsschritte“ (Knoblauch & Luckmann 2015, S. 538) ermöglichen und gesellschaftlich verfügbare Wissensbestände an Interaktanten vermitteln. Sie präformieren die kommunikativen Handlungen, indem sie mehr oder weniger

verbindliche Strukturen aus Zeichen, Symbolen und Interaktionsschemata vorgeben, und schaffen darin zugleich den wesentlichen Ansatzpunkt für das intersubjektive Verstehen dieser Handlungen (Günthner & Knoblauch 1997, S. 283). Was ein*e Interaktant*in sagt, wird dadurch für die*den andere*n bis zu einem gewissen Grad vorhersagbar.

Was als typisches kommunikatives Problem einer Gesellschaft gelten kann, ist historisch und kulturell geprägt. Daraus folgt, dass

„das Reservoir an verfügbaren kommunikativen Gattungen von Kultur zu Kultur unterschiedlich ist und daß sich funktionsähnliche Gattungen von Kultur zu Kultur und von Epoche zu Epoche sehr deutlich darin unterscheiden können, welche Schichten und Elemente kommunikativen Handelns in ihnen wie starr festgelegt sind.“ (Luckmann 1986, S. 202)

Um den Begriff der Kultur zu konzeptualisieren, führt Luckmann den Terminus des „kommunikativen Haushalts einer Gesellschaft“ (Luckmann 1989, S. 43) ein. Dieser bezeichnet den Vorrat aller kommunikativen Handlungen, die einer Gesellschaft Beständigkeit verleihen.

Eine kommunikative Gattung äußert sich auf der sprachlichen Ebene in einem verbindlichen Gesamtmuster aus Zeichen und Ausdrücken und auf der Interaktionsebene darin, dass allen Interaktant*innen bis zu einem bestimmten Grad bewusst ist, unter welchen situativen Bedingungen sie sich einer kommunikativen Gattung bedienen dürfen, welche Rollen sie dafür einzunehmen haben, und welche Beziehung zwischen ihnen durch den Einsatz der Gattung konstruiert wird (vgl. Luckmann 1986, S. 204).

5.2 *Die Konversionserzählung als kommunikative Gattung*

Die Konversionserzählung ist eine spezifische biographische Erzählung, deren Plot um die zentrale Erfahrung des*der Erzählenden mit einem tiefgreifenden religiösen oder spirituellen Ereignis aufgebaut ist. Das besondere Ereignis manifestiert sich als Antwort auf eine fundamentale biographische Krise, an der alle vorherigen Bewältigungsstrategien gescheitert sind. Es führt zu tiefgreifenden Änderungen der biographischen Orientierungen des*der Erzählenden und bewirkt in eine dauerhafte Veränderung der Lebensgestaltung des*der Erzählenden. Weil sich das zentrale Moment der Konversion im Innenleben des*der Erzählenden abspielt, ist es nicht vollends erzählbar.

Das zentrale kommunikative Problem dieser Gattung, Interaktant*innen an einer Konversionserfahrung teilhaben zu lassen, löst die Konversionserzählung durch eine spezifische Erzählstruktur: (1.) Die erzählte Zeit ist durch drei klar abgegrenzte Etappen gekennzeichnet: Die krisenbelastete Zeit vor der Konversion, das Moment der Konversionserfahrung, und die Zeit danach. (2.) Für die Zeit der Konversion wird die Krise des*der Erzählenden dargestellt, um die Konversionserfahrung plausibel zu machen. (3.) Der Verlauf der Konversionserfahrung wird szenisch-detailliert und inhaltlich ver-

dichtet dargestellt, während die Zeiträume vor und nach ihr i.d.R. gerafft dargestellt werden. (4.) Die Darstellung der Krise beinhaltet die Anforderung, die Bewältigungsmöglichkeiten, die dem Individuum vor der Konversion zur Verfügung stehen, als nicht ausreichend darzustellen. (5.) In der Darstellung der Konversionserfahrung verschiebt sich der Schauplatz von den sozialen Beziehungen und Bewältigungsversuchen des Individuums auf das Innenleben des Individuums. (6.) Die Konversion ist eine Erfahrung des Innenlebens und kann als solche nur umschrieben werden. (7.) An die Konversionserfahrung schließen sich die Darstellungen der unmittelbaren Auswirkungen und der langfristigen Folgen der Konversion an.

5.3 *Methodologische Konsequenzen*

Die methodologische Herausforderung, die aus dem Konzept der kommunikativen Gattungen resultiert, besteht darin herauszuarbeiten, welches spezifische kommunikative Problem für eine kommunikative Gattung konstitutiv ist und welche Funktion sie erfüllt. Grundsätzlich können kommunikative Handlungen „durch Gattungen lediglich ‚vorgezeichnet‘“ (Günthner & Knoblauch 1997, S. 285) werden, während sie in der jeweiligen Interaktionssituation noch zahlreichen anderen Einflussfaktoren wie etwa Gesprächsorganisationsregeln unterliegen. Die soziologische Gattungsanalyse (vgl. u.a. Günthner & Knoblauch 1997, Knoblauch & Luckmann 2015) zielt durch komparative Kommunikationsanalysen auf die Rekonstruktion der Muster ab, die der Kommunikation – auch in Form von Narrationen – zugrunde liegen.

5.4 *Bezugspunkte zur Metaphernanalyse*

Studien, welche die soziologische Gattungsanalyse mit der systematischen Metaphernanalyse triangulieren, stehen noch aus. In bisherigen Studien metaphernanalytisch ausgewertete Materialien wie die von Buchholz (1996) untersuchten Therapiegespräche lassen sich zwar soziologisch als kommunikative Gattungen re-interpretieren, eine Triangulation müsste aber zuvor an der Vermittelbarkeit von Metapher- und Gattungsbegriff ansetzen.

Luckmann konzipiert den Kulturbegriff, der bei Lakoff und Johnson vage bleibt, als den kommunikativen Haushalt einer Gesellschaft. In kommunikativen Gattungen äußern sich Wissensbestände über das ihnen zugrunde liegende kommunikative Problem und eine adäquate Bearbeitung dieses Problems. Der Metaphernbegriff der kognitiven Linguistik geht demgegenüber davon aus, dass sich in Metaphoriken Deutungs- und Wissensmuster äußern, die Deuten, Verstehen, Handeln u.a. vorstrukturieren. Anzunehmen ist, dass derartige Muster auch in kommunikativen Handlungen wirksam werden, die sich mit dem soziologischen Gattungsbegriff analysieren lassen. Aus dieser Annahme begründet sich u.E. ein Anschluss an die systematische Metaphernanalyse: Wenn jede kommunikative Gattung performativ ein bestimmtes

kommunikatives Problem löst, kann die Analyse von Metaphoriken die gesellschaftlichen Wissensbestände rekonstruieren (im obigen Fall: Deutungsmuster der religiösen Erfahrung), die mit dem jeweiligen Problem besetzt sind und die in der Bearbeitung dieses Problems wirksam werden. Ein solches Vorgehen bietet sich als Triangulation an, wenn die Forschungsfrage auf latente Sinnstrukturen in Kommunikation abzielt.

6 Erzählbegriff III: Narration als Performing, Positioning und Pointmaking, um Identitätsansprüche zu vermitteln

Im Kontext der diskursiv-psychologischen Identitätsforschung fasst Michael Bamberg das Erzählen als interaktiven Akt, der wesentlich auf die Herstellung einer bestimmten Beziehungsqualität zwischen den Interagierenden abzielt. Sein Begriff von Erzählen setzt an der Frage an, „was Erzähler tun, wenn sie erzählen“ (Bamberg 1999a, S. 52). Indem sich das erzählende Individuum in einer spezifischen Art und Weise präsentiert, kann es bestimmte Reaktionen hervorrufen und darüber bestimmte Identitäten geltend machen. Bamberg (1999b, S. 220) fasst diese interaktive Funktion des Erzählens als „pointmaking“.

Pointmaking ist darauf angewiesen, dass das Individuum im Erzählen eine bestimmte Erzählperspektive einnimmt, aus der es den Handlungsverlauf darstellt. Die Erzählperspektive erlaubt es dem Individuum, als erzählendes Ich der Gegenwart eine Haltung zu seinem erzählten Ich der Geschichte einzunehmen. Die beiden wesentlichen Parameter, nach denen diese Haltung gestaltet werden kann, sind „agency“ und „responsibility“ (ebd., S. 222): Durch die Art und Weise, wie das erzählende Individuum sein erzähltes Ich in der Erzählung als handlungsfähig oder -ohnmächtig, als offensiv seine Ziele verfolgend oder passiv erleidendes Wesen darstellt (Agency), kann es den Zuhörer*innen vermitteln, wie verantwortlich es für seine Handlungen oder das, was ihm widerfährt, gemacht werden kann (Responsibility).

Erzählen ist ein interaktives Handeln, weil es das erzählende Individuum ebenso wie seine Zuhörer*innen mit bestimmten sozialen Positionen und Rollenerwartungen versieht. Die sprachlichen Akte, welche diese Erwartungen transportieren, begreift Bamberg im Anschluss an Davies und Harré (1990) als Positionierungen „whereby selves are located in conversations as observably and intersubjectively coherent participants in jointly produced story lines“ (Davies & Harré 1990, S. 48). Im Erzählen können Positionierungen auf drei Ebenen erfolgen:

1. im Rahmen der erzählten Handlung als Positionierungen zwischen Handlungsträger*innen als Protagonist*innen, Konkurrent*innen o.a.,
2. im Rahmen der Erzählsituation als Positionierungen zwischen dem erzählenden Individuum und seinen Interaktionspartner*innen, und
3. als Selbstpositionierung des erzählenden Individuums. Bamberg räumt der Selbstpositionierung des erzählenden Individuums einen exponierten Stellenwert ein: Mit einer spezifischen Selbstdarstellung kommuniziert das Individuum die Erwartung an seine Interaktionspartner*innen, seine Selbstdarstellung verbal oder nonverbal anzuerkennen. Dieses Phänomen bezeichnet Bamberg (1999b, S. 225) als „identity claim“; das Selbstverständnis, das Individuen im Erzählen von sich selbst entwickeln, ist eine narrative Identität.

Mit wem das erzählende Individuum interagiert, beeinflusst, welche Erzählaktivitäten es entfalten, welche Agency- und Responsibility-Konstruktionen es darin entwickeln kann und welche Identity Claims es erheben kann.

6.1 *Methodologische Konsequenzen: Big Stories oder Small Stories als geeignetes Medium zur Analyse von narrativer Identitätsarbeit?*

In seinen frühen Arbeiten war Bambergs Erzählbegriff auf der Folie von biographischen Großerzählungen konzipiert. In seinen jüngeren Arbeiten hat diese Setzung eine wesentliche Kritik als Verengung narrativer Identitätskonstruktionen auf vergleichsweise künstliche Konstrukte erfahren. Derartige „big stories“ (Bamberg and Georgakopoulou 2008, S. 392) seien nicht nach den Regeln alltäglicher Kommunikation organisiert und deswegen für die Frage, wie narrative Aktivitäten in alltäglicher Kommunikation genutzt werden, um Identitätsansprüche geltend zu machen, völlig ungeeignet.

Auch die Annahme, dass Individuen im Erzählen genau *einen* Identity Claim geltend machen, wird als unterkomplex verworfen. Vielmehr entwickeln Individuen im Erzählverlauf verschiedene Identitätsentwürfe und spielen diese gegeneinander aus, um unterschiedliche Versionen ihres Selbst im Zeitverlauf zu vermitteln. Jeder Identitätsentwurf erfüllt unterschiedliche kommunikative Funktionen, soll bspw. Ablehnung oder Identifikation des Zuhörers mit dem Individuum hervorrufen. Die Identitätsarbeit des Individuums wird im Erzählen dadurch strukturiert, dass es sich an drei Dilemmata abarbeitet (ebd., S. 72):

1. Im Erzählen durchlebt das erzählte Ich im Rahmen der Handlung einen Wandel. Zugleich muss das erzählende Individuum deutlich machen, wie es sich im Wandel als die gleiche Person begreift („continuity and change“).
2. Im Erzählen präsentiert sich das Individuum als einzigartiges, von anderen Interaktant*innen unterscheidbares Wesen. Zugleich muss es deutlich

machen, dass es dennoch wie die meisten anderen Menschen ist, um identifizierbar zu sein („uniqueness and conformity“).

3. Im Erzählen konstruiert das Individuum einen zeitlichen und räumlichen Kontext, in dem die Handlung stattfindet. Zugleich muss es deutlich machen, wie es durch diesen Kontext geprägt wird („agency and construction“).

Die methodologische Konsequenz aus diesen Überlegungen besteht darin, die Frage nach der Eignung von Erzählungen als Medium für Identitätskonstruktionen neu zu stellen: Welche Art von Erzählungen ist geeignet, um narrative Identitäten zu analysieren? Bamberg und Georgakopoulou (2008, S. 381) argumentieren zugunsten von sog. „Short Stories“ „as a gamut of underrepresented narrative activities, such as tellings of ongoing events, future or hypothetical events, and shared (known) events, but it also captures allusions to (previous) tellings, deferrals of tellings, and refusals to tell“. Ein Einbezug dieser Aktivitäten in die Analyse von Narrationen erlaubt es Forschenden, Aussagen über die Funktionen von Narrationen in laufenden Interaktionen zu machen (vgl. Bamberg 2016).

6.2 Bezugspunkte zur Metaphernanalyse

In einer frühen Arbeit hat Bamberg (1990) in Auseinandersetzung mit Norton (1989) einen Vorschlag zur Vermittlung des Metaphernbegriffs mit seinem Erzählbegriff entwickelt. Er knüpft an eine Einschränkung von Lakoff (1987) an, nach der die Analyse von Sprache als Ganzer keine Rückschlüsse darauf zulässt, wie Individuen ihr Verständnis einer Metapher vermitteln. Die individuelle Interpretation einer Metapher wird erst über Narrationen entfaltet: „However, these interpretations are not directly conveyed in the metaphors, but rather a particular metaphor can mean something quite different according to how it is embedded in a narrative“ (Bamberg 1990, S. 197). Die Analyse von Narrationen kann entfalten, wie Individuen eine Metapher besetzen – und folglich auch, wie ihr Verständnis einer Metapher ihre narrativen Akte der Selbstpräsentation, Überzeugung, Überredung etc. vorstrukturiert.

7 Erzählbegriff IV: Autobiographisches Stegreiferzählen als Rekapitulation von Erlebtem – der Erzählbegriff der Biographieforschung

In der soziologischen und erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung werden autobiographische Erzählungen analysiert, um zu rekonstruieren, wie Menschen ihr Leben oder Teile davon erlebt haben. Der Erzählbegriff der

Biographieforschung geht wesentlich vom Typus der autobiographischen Stegreiferzählung aus (Glinka 2016, S. 54): Die Stegreiferzählung ist eine narrative Darstellung von Erlebtem, die dazu dient, Zuhörer*innen an erlebten Ereignissen und Handlungsverläufen teilhaben zu lassen. Sie stellt retrospektiv Handlungsvorgänge und Ereignisabfolgen so dar, wie der*die Erzählende sie erlebt hat. Damit eine solche, sehr umfangreiche Erzählung zustande kommen kann, muss der*die Zuhörer*in dem*der Erzähler*in durch die Bekundung von Neugier, Interesse und Aufmerksamkeit signalisieren, dass ihm die Möglichkeit einer narrativen Darstellung eingeräumt wird.

Die Stegreiferzählung erfolgt ohne vorherige Vorbereitung und ist entsprechend keine im Vorfeld ‚zurechtgelegte‘ Darstellung. Dieses Kriterium gewährleistet, dass keine im Vorfeld konstruierte Darstellung rezipiert wird. Im spontanen Erzählen aus dem Stegreif wird die Art und Weise, wie der Erzähler lebensgeschichtliche Zusammenhänge erlebt und geordnet hat, sichtbar, weil in ihnen die gleichen Ordnungsprinzipien wirken wie im Erleben. Anders als von Bude (1985, S. 329f.) behauptet, entspricht das Erzählte nicht eins zu eins dem Erlebten. Es wird aber durch die gleichen Prinzipien organisiert – und dies ermöglicht es, Erlebtes (aber nicht tatsächlich so Gewesenes) aus Erzählungen zu rekonstruieren.

Charakteristisch für die Biographieforschung ist deshalb auch die Annahme, dass die autobiographische Stegreiferzählung – anders als bei Lucius-Hoene und Deppermann (s.u.) – nicht beliebig nach den Darstellungsinteressen der Erzählenden ausgerichtet wird (Schütze 1976, S. 7–15). Stattdessen wird davon ausgegangen, dass die Struktur der Erzählung durch die Struktur des Erlebens vorgezeichnet ist, weil beide Modi sich an den kognitiven Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens ausrichten (Schütze 1984, S. 82–108):

- Erzählende als Biographie- und signifikante Andere als Ereignistragende, die nach spezifischen kommunikativen Verfahren in die Erzählung eingeführt werden.
- Erfahrungs- und Ereignisketten, in die Biographietragende involviert sind und die sie handlungsschematisch gestalten, nach institutionell vorgefertigten Anforderungen abfertigen, verlaufskurvenförmig erleiden oder als Wandlungsprozesse erleben, die nachhaltige Veränderungen in ihren Deutungsmustern, ihrer Wahrnehmung, ihrem Handeln, ihren sozialen Beziehungen etc. auslösen.
- Soziale Rahmen als Settings und Bedingungszusammenhänge, in denen Biographietragende die Handlung gestalten oder durchleben, und die entweder deskriptiv als Hintergrundkonstruktion oder als Kulisse für Höhe- und Wendepunkte in der Lebensgeschichte inszeniert werden können.
- Die Gesamtgestalt der Lebensgeschichte, die ihre Kontur durch Erzählpräambeln, ergebnissichernde Kommentare und Phrasen, eine bestimmte

Erzählperspektive, eine Grundstimmung, die Konstruktion von Haupt- und Nebenerzähllinien u.a. gewinnt.

Kognitive Figuren sind grundlegende Darstellungsmuster, die Menschen im Sozialisationsprozess verinnerlichen, die sie im Erzählen unbewusst reproduzieren, und deren Realisierung sie intersubjektiv auch von anderen Erzählenden voraussetzen. Aus diesem Grund sind die kognitiven Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens in jeder Lebensgeschichte wirksam.

7.1 *Methodologische Konsequenzen: erlebte und erzählte Lebensgeschichte als relevante Analysedimensionen*

In der Biographieforschung wird argumentiert, dass biographische Erzählungen Ordnungsleistungen darstellen, die in konkreten Erzählsituationen erfolgen. In diesen Situationen konstruiert ein Individuum, das sich an einem bestimmten Punkt seiner Entwicklung befindet, seine bisherige Lebensgeschichte. Konsequenterweise berücksichtigt die Narrationsanalyse, dass die Erzählung von diesem Standpunkt aus gedacht werden muss. Infolgedessen muss eine Analyse biographischer Erzählungen immer zwei Stränge verfolgen:

„[Z]uerst muß die gegenwärtige Erzählsituation rekonstruiert werden, die heutige Perspektive der Biographinnen und Biographen und damit die Mechanismen, die die Auswahl der erzählten Geschichten steuern. Das Umgekehrte gilt entsprechend: Will ich Aussagen über die biographische Gesamtsicht, über das Konstrukt ‚Biographie‘ machen, so setzt dies Wissen über dieses Leben voraus“ (Rosenthal & Fischer-Rosenthal 1997, S. 149)

Beide Analysen erfolgen sequentiell mit dem Ziel, sowohl die chronologische Abfolge der einzelnen biographischen Stationen als auch ihre zeitliche und thematische Verknüpfung zu einem biographischen Handlungsstrang zu rekonstruieren.

7.2 *Kritik und Bezugspunkte zur Metaphernanalyse*

Die Annahme, dass biographische Narrationen besonders dazu geeignet seien, die Bildung von Einzelerfahrungen zu Sinnzusammenhängen zu rekonstruieren, hat wiederholt Kritik erfahren – zuletzt von Jürgen Straub (2020, S. 245) aus der Perspektive der narrativen Psychologie. Straub wirft Schütze vor, davon auszugehen, dass Erzähler*innen alle Erlebnisse, Gefühle, Wahrnehmungen etc. von damals adäquat im heutigen Erzählen wiedergäben. Schütze (1983, S. 285) spricht allerdings von „Erfahrungsaufschichtung“, die im Erzählen reproduziert wird. Eine Aufschichtung von Erfahrung stellt bereits eine reflexive Leistung des Individuums dar und darf nicht gleichgesetzt werden mit Vorstellungen einer ‚reinen‘ Erfahrung. Die kognitiven Figuren des Stegreiferzählens sind auch keine festen Schemata, die das Erleben im

Erzählen quasi duplizieren, sondern Ordnungsprinzipien, an denen sich das Erleben und Erzählen ausrichtet. Biographische Erzählungen sind eine bestimmte Art der Bildung von Sinnzusammenhängen, und genau zu deren Klärung kann die Metaphernanalyse einen wesentlichen Beitrag leisten, wie im Fachdiskurs mehrfach deutlich gemacht wurde:

Schmitt (1996, S. 53) argumentiert in einer frühen Arbeit, dass Metaphern in biographischen Erzählungen auf Wahrnehmungs-, Orientierungs-, Bewertungs- und Deutungsmuster der Biographieträger*innen verweisen (vgl. auch Schmitt 2013). Im Erzählverlauf können einmal für einen Erfahrungsbereich gesetzte Metaphoriken – analog zum Erleben des Erfahrungsbereichs – abgewandelt, verändert oder ausgetauscht werden. Mit einer Veränderung im Gebrauch von Metaphern gehen Veränderungen im Erleben oder Umdeutungen von Erlebtem einher. Die Leistung der Metaphernanalyse für die Biographieforschung besteht darin, die impliziten Muster herauszuarbeiten, auf deren Grundlage Biographieträger*innen lebensgeschichtliche Sinnzusammenhänge herstellen. Sie kann außerdem zeigen, wie Sinnstiftungsmuster im Verlauf des Erlebens modifiziert, gebrochen oder ersetzt werden.

In einer oben bereits erwähnten Studie (Schmitt 2013) konnten in der exemplarischen Metaphernanalyse eines biografischen Interviews mit einer an Brustkrebs erkrankten Frau zunächst in vier Bereichen metaphorischer Konzepte (räumliche Enge, Weg, Arbeit und Kampf) eher kleinere Veränderungen der metaphorischen Ausgestaltung als Ergebnis von Bildungsprozessen unter den Bedingungen der Erkrankung rekonstruiert werden. Demgegenüber verweisen die Konzepte der Einsicht als Hören einer Wahrheit sowie des „Loslassens“ auf die Entwicklung eines veränderten Verhältnisses zu sich selbst und zur Welt, dessen Akzentuierung der Erkrankung zugeschrieben werden kann.

Dieser Befund, dass es weniger dramatische Änderungen der Metaphorik als vielmehr Ausdifferenzierungen der bisherigen Denkvorstellungen sind, die Veränderungen einer Person anzeigen, bestätigt bisherige Vermutungen (Schmitt 2017, S. 512-516). Solche veränderten Positionierungen von Selbst und Welt vermag die Metaphernanalyse abzubilden.

8 Erzählbegriff V: biographische Narrationen als narrative Identitätskonstruktion und autoepistemische Erfahrungsverarbeitung

Im Rahmen ihres Forschungsansatzes der Rekonstruktion narrativer Identität haben Gabriele Lucius-Hoene und Arnulf Deppermann (2004) einen Erzählbegriff entwickelt, der an die Arbeiten von Michael Bamberg zum Big Story-Ansatz und an die erzähltheoretischen Grundlagen der Biographieforschung

(s.o.) anknüpft. Er begreift Erzählen als ein Medium, in dem Individuen Identität konstruieren können, indem sie sich selbst im Kontext einer Darstellung ihrer Biographie (oder Teilen davon) thematisieren. Derartige kommunikative Selbstdarstellungen und -inszenierungen entstehen in Interaktionen und werden in ihnen an Interaktionspartner*innen kommuniziert. Sie entstehen im Hinblick auf ihre Glaubwürdigkeit und Plausibilität für die Interaktionspartner*innen, auf deren Ratifizierung sie abzielen.

Die „Art und Weise, wie ein Mensch in konkreten Interaktionen Identitätsarbeit als narrative Darstellung und Herstellung von jeweils situativ relevanten Aspekten seiner Identität leistet“ (Lucius-Hoene & Deppermann 2004, S. 55), begreifen die Autoren als narrative Identitäten. Mit Bamberg gehen sie außerdem davon aus, dass sprachliche Akte, die narrative Identitäten herstellen, solche sind, in denen ein Individuum sein erzähltes Ich gegenüber anderen Akteuren in der Geschichte positioniert oder in denen es sich als erzählende Instanz gegenüber seinen Interaktionspartner*innen positioniert.

Aus der Biographieforschung übernehmen die Autoren die Methodik des narrativen Interviews und die Erkenntnisleistung von autobiographischen Stegreiferzählungen. Das narrative Interview fungiert als Medium, in dem erzählende Individuen narrative Identitäten performativ und intentional herstellen. Erzählende entwickeln ihren Identitätsentwurf daher gemäß den Zugzwängen des Erzählens zur Kondensierung, Detaillierungen und Gestaltschließung (vgl. Glinka 2016, S. 51). Von der Biographieforschung unterscheidet sich der Ansatz dadurch, dass nicht primär der Prozess der Erfahrungsaufschichtung interessiert (vgl. Felden 2020). Das Erkenntnisinteresse richtet sich „auf die aktuell vollzogene Identität der erzählenden Person im Hier und Jetzt des Interviews“ (Lucius-Hoene & Deppermann 2004, S. 10). Vor diesem Hintergrund interessieren primär die kommunikativen Strategien, mit denen Erzählende ihre narrative Identität vermitteln und plausibilisieren, und autoepistemische Prozesse, die anzeigen, dass Erzählende im laufenden Erzählfluss Erfahrungen verarbeiten.

Zentral für den Erzählbegriff von Lucius-Hoene und Deppermann sind die Begriffe des Emplotment und der Erzählwürdigkeit. Emplotment verknüpft erinnerte Erlebnisse zu einem Handlungsstrang und stellt eine spezifische Ordnungsleistung des erzählenden Individuums dar. Sie wird in der Interaktionssituation des narrativen Interviews geleistet. Erzählwürdig wird eine Handlung durch eine – explizit geäußerte oder implizit bleibende – Botschaft. Die Botschaft einer Geschichte wird wesentlich über die Erzählperspektive vermittelt, die das erzählende Individuum einnimmt. In ihrer Erzählwürdigkeit geht eine narrative Identität über eine Momentaufnahme hinaus: Die Botschaft einer Erzählung wird zwar in einer bestimmten Beziehungskonstellation mit spezifischen Interaktionspartnern*innen entwickelt, verbürgt die in der Erzählung zum Ausdruck kommenden Eigenschaften des Handlungsträgers aber über die Erzählsituation hinaus.

8.1 *Methodologische Konsequenzen*

Lucius-Hoene und Deppermann betonen in ihrem Forschungsansatz v.a. das Darstellungsinteresse des erzählenden Individuums: Was es wie darstellt, hängt wesentlich davon ab, wie es von seinen Zuhörern*innen gesehen werden möchte. Erzählen ist nicht nur ein Modus der Darstellung von Inhalten, sondern wesentlich ein Akt der Selbstproduktion, der durch die kommunikativen Interessen des erzählenden Individuums geprägt wird.

Eine wissenschaftliche Analyse, die ihrem Erzählbegriff verpflichtet ist, zielt auf die Rekonstruktion des (Selbst-)Darstellungsinteresses ab, das den Erzählaktivitäten des Individuums zugrunde liegt. Anders als Michael Bamberg entwickeln Lucius-Hoene und Deppermann eine elaborierte Methodologie, die das Interview als Interaktion betrachtet (vgl. Deppermann 2013), und eine Methodik zur Rekonstruktion narrativer Identitätskonstruktionen aus biographischen Stegreiferzählungen.

8.2 *Bezugspunkte zur Metaphernanalyse*

Lucius-Hoene und Deppermann (2004, S. 220f.) diskutieren auch Metaphern als Elemente narrativer Identitätskonstruktionen und verweisen in diesem Zusammenhang lose auf Lakoff und Johnson (1980). Allerdings begreifen sie Metaphern lediglich als Stilmittel, mit denen Erzählende „[b]esondere rhetorische Effekte“ (ebd., S. 220) erzielen können. Dass Metaphoriken als Ausprägungen latenter Sinnstrukturen begriffen werden sollten – oder dass Erzählende im Erzählen eine Interpretation einer kulturell vermittelten Metaphorik entwickeln, wie Bamberg (s.o.) argumentiert –, fehlt in ihrer Rezeption trotz des Verweises auf die kognitive Linguistik völlig.

Jan Kruse, Kai Biesel und Christian Schmieder (2011) konzipieren eine rekonstruktiv ausgerichtete Metaphernanalyse als Heuristik, die dazu genutzt werden kann, die Eigenlogik von Datentexten zu rekonstruieren. Die Metaphernanalyse ist in dieser Konzeption Teil eines übergreifenden integrativen Basisverfahrens, das unterschiedliche Strategien zur Analyse von sprachlich konstruiertem Sinn bereitstellt. Sie berücksichtigen allerdings nicht, dass auch Forschende in Metaphoriken denken, und dass diese Metaphoriken ihr rekonstruktives Denken vorprägen (vgl. Schmitt 2017, S. 463-466). Für eine Heuristik ist dies u.U. auch nicht nötig. Allerdings bliebe dann die Rezeption von Lakoff und Johnson unterkomplex.

Die Vorschläge von Lucius-Hoene und Deppermann sowie von Kruse et al. zielen im Kern darauf ab, die Metaphernanalyse unter ein anderes Verfahren zu subsumieren, sei es als Aufmerksamkeitsebene oder als Heuristik in der Textanalyse. Demgegenüber argumentiert Andreas Hohmann (im Erscheinen) für eine Triangulation (Flick 2011) von systematischer Metaphernanalyse und Rekonstruktion narrativer Identität, um die Erkenntnisleistungen sowohl von Narration als auch von Metapher für eine Analyse von

sprachlicher Sinnkonstruktion zu nutzen. Der Ansatz der Rekonstruktion narrativer Identität sensibilisiert für die Funktion von Sprache als interaktive Selbstproduktion. In der Methodologie des Ansatzes weitestgehend unberücksichtigt bleibt die Frage, wie beliebig Individuen Sprache nutzen können, um Identitätswürfe zu konstruieren. Die Analyse von metaphorischen Strukturierungen kann rekonstruieren, wie sprachliche Handlungen durch latente Sinnstiftungsmuster vorstrukturiert werden. Diese Sinnmuster prägen einen Horizont aus möglichen Selbstthematisierungen vor, der nicht beliebig erweiterbar ist.

9 Fazit: Potentiale für eine Verknüpfung von Erzähl- und Metaphernanalyse

Wir haben gezeigt, dass die einzelnen Narrationsbegriffe jeweils sehr unterschiedliche Konzeptionen dessen beinhalten, was Erzählen *ist*, und spezifische methodologische Schlussfolgerungen daraus ziehen. Welcher Narrationsbegriff zu wählen ist, hängt natürlich letztendlich von der Forschungsfrage und den verwendeten sensibilisierenden Konzepten ab. Allerdings lässt sich aus unserer Diskussion heraus begründen, dass die Metaphernanalyse in einer Triangulation mit den Methodologien, die mit den jeweiligen Narrationsbegriffen korrespondieren, spezifische Beiträge leisten kann. Welche methodologischen Implikationen beinhalten der Metaphernbegriff der kognitiven Linguistik und die jeweils diskutierten Narrationsbegriffe also für eine qualitative Analyse der sprachlichen Konstruktion von Sinn? Aus der Diskussion lassen sich drei Stränge herausarbeiten:

- Narrationen als Bearbeitung gesellschaftlicher Krisen (Bruner) bzw. kommunikativer Probleme (Luckmann, Ulmer); Metaphernanalyse als Rekonstruktion kollektiver Erwartungs- oder Wissensmuster: Erzählen löst oder bearbeitet bestimmte Problemkonstellationen; dem Prozess der Problembearbeitung wird methodologisch Rechnung getragen, indem die Analyse darauf abzielt, die gesellschaftliche Krisenerfahrung oder das kommunikative Problem zu rekonstruieren, die / das dem Erzählen zugrunde liegt. Die Metaphernanalyse leistet hierzu einen Beitrag, indem sie (a.) im Fall der Untersuchung kommunikativer Gattungen die gesellschaftlich tradierten Wissensbestände freilegt, mit denen ein Problem bzw. die Gattung als Lösung dieses Problems besetzt sind, oder (b.) die kollektiv-fraglosen Erwartungen rekonstruiert, die in den Metaphoriken in einer Narration zum Ausdruck kommen.
- Narrationen als Sinn- bzw. Identitätskonstruktion (Bamberg; Lucius-Hoene & Deppermann); Metaphernanalyse als Rekonstruktion von Sinn-

stiftungsmustern: Wenn Menschen anderen Menschen von sich erzählen, entwerfen sie ein bestimmtes Bild von sich, kommunizieren es ihrem Gegenüber und machen darüber seine Glaubwürdigkeit geltend. Die in Interaktionen stattfindende Aushandlung darüber, was als Sinn intersubjektiv Geltung beanspruchen kann, ist im Erzählen in Bezug auf Identität und Selbstverständnis analysierbar. Die Metaphernanalyse kann hier die kollektiv geteilten Sinnstiftungsmuster freilegen, auf die narrative Identitätsarbeit rekurriert, bzw. an die sie anknüpft, um ihre Wirkung zu erzielen.

- Narration als Rekapitulation von Erfahrungsaufschichtung (Schütze u.a.); Metaphernanalyse als Rekonstruktion von Mustern der Erfahrungsorganisation: Erzählen rekapituliert Erfahrungszusammenhänge, wie sie im Erleben gebildet wurden. Anders als von Straub und Bude kritisiert, ist Erzählen kein Schlüssel zum Erleben an sich, sondern zum Prozess der Synthese von Erlebtem zu Erfahrungszusammenhängen. Dies ist möglich, weil die Struktur des Erzählens äquivalent zur Struktur des Erlebens ist. Die Metaphernanalyse kann hier rekonstruieren, welche Muster der Erfahrungsaufschichtung von Interviewten zugrunde liegen, wie sich diese Muster im Laufe der Lebensgeschichte verändern und wie sich dadurch das Erleben von Phänomenen im Laufe des Lebens verändert. Auf diese Weise kann die Analyse von Metaphoriken Bildungsprozesse aufzeigen.

Mit diesen Überlegungen lässt sich auch die Frage beantworten, worauf Studien den Blick richten, wenn sie einen der diskutierten Narrationsbegriffe und den Metaphernbegriff der kognitiven Linguistik als Methodologie anlegen:

1. Betrachten wir Narrationen als soziologische Gattungen oder als Bearbeitungen gesellschaftlicher Krisen, kann die Metaphernanalyse genutzt werden, um Wissensmuster oder kollektiv geteilte Erwartungen zu rekonstruieren, welche die Narration strukturieren bzw. in ihr bearbeitet werden.
2. Betrachten wir Erzählen als interaktiven Akt der Identitätskonstruktion, trägt die Metaphernanalyse zur Analyse von sprachlicher Sinnkonstruktion bei, indem sie generative Sinnstiftungsmuster freilegt.
3. Fassen wir Erzählen als Erfahrungsrekapitulation, so kann die Metaphernanalyse Muster der Erfahrungsaufschichtung freilegen, in denen Erlebtes organisiert wird.

Zu einer Professionalisierung qualitativ-empirischer Forschung tragen diese Überlegungen bei, indem sie die eingangs aufgestellte Forderung einlösen: Narrations- und Metaphernforschung eröffnen unterschiedliche Perspektiven auf die sprachliche Konstruktion von Sinn. Die von uns herausgearbeiteten Verknüpfungsmöglichkeiten erlauben es qualitativen Forschungsvorhaben, nicht nur den heuristischen Gehalt der jeweiligen Theoriebegriffe zu nutzen,

sondern auch die spezifischen Erkenntnismöglichkeiten, die mit ihren Methodologien verknüpft sind.

Literatur

- Aumüller, M. (2009). Narrativität. In C. Klein (Hrsg.), *Handbuch Biographie. Methoden, Traditionen, Theorien* (S. 17–20). Stuttgart und Weimar: Verlag J. B. Metzler.
- Bamberg, M. (1990). Review: Life metaphors: Stories of ordinary survival. Review zu 'Life metaphors: Stories of ordinary survival' von C. S. Norton. *Metaphor and Symbolic Activity*, 5 (3), 195–198.
- Bamberg, M. (1999a). Identität in Erzählung und im Erzählen. Versuch einer Bestimmung der Besonderheit des narrativen Diskurses für die sprachliche Verfassung von Identität. *Journal für Psychologie*, 7 (1), 43–55.
- Bamberg, M. (1999b). Is there anything behind discourse? Narrative and the local accomplishments of identities. *Challenges to theoretical psychology*, XVIII, 220–227.
- Bamberg, M. & Georgakopoulou, A. (2008). Small Stories as a New Perspective in Narrative and Identity Analysis. *Text and Talk*, 28 (3), 377–396.
- Bamberg, M. (2010). Blank Check for Biography?: Openness and Ingenuity in the Management of the "Who-Am-I Question" and What Life Stories Actually May Not Be Good For. In D. Schiffrin; A. De Fina & A. Nylund (Hrsg.), *Telling Stories: Language, Narrative, and Social Life* (S. 109–121). Washington (DC): Georgetown University Press.
- Bamberg, M. (2016). Narrative. In K. Jensen & R. Craig (Hrsg.), *The International encyclopedia of communication theory and philosophy* (S. 1287–1295). Oxford (UK) & Malden (MA): John Wiley & Sons, Inc.
- Bude, H. (1985). Der Sozialforscher als Narrationsanimateur. Kritische Anmerkungen zu einer erzähltheoretischen Fundierung der interpretativen Sozialforschung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 37 (2), 327–336.
- Bruner, J. (1997). *Sinn, Kultur und Ich-Identität. Zur Kulturpsychologie des Sinns*. Heidelberg: Auer.
- Davies, B. & Harré, R. (1990). Positioning: The Discursive Construction of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20, 43–63.
- Deppermann, A. (2013). Interview als Text vs. Interview als Interaktion. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 14 (3), Artikel 13.
- Echterhoff, G. & Straub, J. (2004). Narrative Psychologie. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Psychologie als Humanwissenschaft. Ein Handbuch* (S. 102–133). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Felden, H. v. (2008). Einleitung. Traditionslinien, Konzepte und Stand der theoretischen und methodischen Diskussion in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In H. v. Felden (Hrsg.), *Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung* (S. 7–26). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Felden, H. v. (2020). Grundannahmen der Biographieforschung, das Erzählen von Lebensgeschichten und die Konstruktion von narrativer Identität. In U. Deppe (Hrsg.), *Die Arbeit am Selbst. Theorie und Empirie zu Bildungsaufstiegen und exklusiven Karrieren* (S. 23–40). Wiesbaden: Springer VS.
- Flick, U. (2011). *Triangulation. Eine Einführung* (3., aktualisierte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Glinka, H.-J. (2016). *Das narrative Interview. Eine Einführung für Sozialpädagogen* (4. Auflage). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Günthner, S. & Knoblauch, H. (1997). Gattungsanalyse. In R. Hitzler & A. Honer (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung* (S. 281–307). Opladen: Leske + Budrich.
- Hohmann, A. (im Erscheinen). Systematische Metaphernanalyse und narrative Identitätskonstruktionen. In R. Schmitt, J. Schröder, L. Pfaller & A.-K. Hoklas (Hrsg.), *Die Praxis der systematischen Metaphernanalyse*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Horsdal, M. (2013). *Leben erzählen – Leben verstehen. Dimensionen der Biografie-forschung und Narrativer Interviews für die Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind. The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Kimmel, M. (2005). Culture regained: situated and compound image schemas. In B. Hampe (Hrsg.), *From perception to meaning: Image schemas in cognitive linguistics* (S. 285–331). Berlin: de Gruyter.
- Knoblauch, H. & Luckmann, Th. (2015). Gattungsanalyse. In U. Flick, E. v. Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 538–546). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Kruse, J.; Biesel, K. & Schmieder, Chr. (2011). *Metaphernanalyse. Ein rekonstruktiver Ansatz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz* (2. Auflage). Weinheim & Basel: Beltz.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980/2003). *Metaphors We Live By*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh. The embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books.
- Lucius-Hoene, G. & Deppermann, A. (2004). *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews* (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luckmann, T. (1986). Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens: Kommunikative Gattungen. In F. Neidhardt, M. R. Lepsius & J. Weiss (Hrsg.), *Kultur und Gesellschaft* (S. 191–211). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luckmann, T. (1989). Kultur und Kommunikation. In M. Haller, H.-J. Hoffmann-Nowotny & W. Zapf (Hrsg.), *Kultur und Gesellschaft: Verhandlungen des 24. Deutschen Soziologentags, des 11. Österreichischen Soziologentags und des 8. Kongresses der Schweizerischen Gesellschaft für Soziologie in Zürich 1988* (S. 33–45). Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Menary, R. (2008). Embodied Narratives. *Journal of Consciousness Studies*, 15 (6), 63–84.

- Norton, C. S. (1989). *Life metaphors: Stories of ordinary survival*. Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Rosenthal, G. (1995). *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte: Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen*. Frankfurt am Main: Campus.
- Rosenthal, G. & Fischer-Rosenthal, W. (1997). Narrationsanalyse biographischer Selbstpräsentation. In R. Hitzler & A. Honer (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung* (S. 133–164). Opladen: Leske und Budrich.
- Schmitt, R. (1996). Metaphernanalyse und die Repräsentation biographischer Konstrukte. *Journal für Psychologie, Doppelheft 4/1995 & 1/1996*, 47–61.
- Schmitt, R. (2006). „Was Ihr einmal gelernt habt, kann Euch keiner mehr wegnehmen“. Metaphern in Biographien der Erwachsenenbildung. In D. Nittel & C. Maier (Hrsg.), *Persönliche Erinnerung und kulturelles Gedächtnis. Einblicke in das lebensgeschichtliche Archiv der hessischen Erwachsenenbildung* (S. 359–369). Opladen: Barbara Budrich.
- Schmitt, R. & Köhler, B. (2006). Kognitive Linguistik, Metaphernanalyse und die Alltagspsychologie des Tabakkonsums. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 29 (3–4), 39–64. urn: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-288126> [24.11.2021]
- Schmitt, R. (2013). Metaphern für Bildungsprozesse im Kontext von Krankheitserfahrungen. In D. Nittel & A. Seltrecht (Hrsg.), *Krankheit: Lernen im Ausnahmezustand? Brustkrebs und Herzinfarkt aus interdisziplinärer Perspektive* (S. 173–178). Springer: Berlin & Heidelberg.
- Schmitt, R. (2017). *Systematische Metaphernanalyse als Methode der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS
- Schmitt, R.; Schröder, J. & Pfaller, L. (2018). *Systematische Metaphernanalyse. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schütze, F. (1976). Zur soziologischen und linguistischen Analyse von Erzählungen. In G. Dux & Th. Luckmann (Hrsg.), *Beiträge zur Wissenssoziologie – Beiträge zur Religionssoziologie* (S. 7–41). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik*, 13, 283–293.
- Schütze, F. (1984). Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In M. Kohli & R. Günther (Hrsg.), *Biographie und Soziale Wirklichkeit: neue Beiträge und Forschungsperspektiven* (S. 78–117). Stuttgart: Metzler.
- Straub, J. (2020). Erzähltheorie/Narration. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 1: Ansätze und Anwendungsfelder* (S. 231-261) (2., erweiterte und überarbeitete Auflage). Wiesbaden: Springer.
- Ulmer, B. (1988). Konversionserzählungen als rekonstruktive Gattung. *Erzählerische Mittel und Strategien bei der Rekonstruktion eines Bekehrungserlebnisses. Zeitschrift für Soziologie*, 17 (1), 19-33.
- Ulmer, B. (1990). Die autobiographische Plausibilität von Konversionserzählungen. In W. Sparn (Hrsg.), *Wer schreibt meine Lebensgeschichte? Biographie, Autobiographie, Hagiographie und ihre Entstehungszusammenhänge* (S. 287–295). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn.

Rekonstruktive Situationsanalyse. Ein Forschungszugang zu pädagogischer Sozialität im digitalisierten Unterricht

Eike Wolf & Sven Thiersch

1 Einleitung

Im Folgenden werden wir den in einem Projekt zu sozialen Praktiken im digital mediatisierten Unterricht entwickelten Forschungsansatz einer Rekonstruktiven Situationsanalyse darstellen und begründen. In teilnehmenden Beobachtungen von Unterricht mit digitalen Medien zeigte sich uns hier eine ambivalente Gleichzeitigkeit von Wandel und Persistenz der pädagogischen Interaktion und Ordnung: Einerseits bekamen wir ein sich reproduzierendes Interaktionssetting in den (Forscher-)Blick, andererseits wurden wir während der Feldaufenthalte auf digitalisierungsspezifische Verschiebungen und Entgrenzungen der sozialen Praxis aufmerksam, die unsere etablierten Gegenstandskonzeptionen von institutionalisiertem Unterricht irritierten.

Methodisch hat uns die Synchronität von Altem und Neuem vor ein Selektionsproblem in der Beobachtung und Analyse gestellt. Zwar konnten wir uns dabei an Ansätzen fokussierter Ethnographien orientieren, jedoch finden sich bislang konzeptionell unserem Wissen nach noch keine ausgearbeiteten theoretischen und methodologischen Begründungen für diese Selektionen. Ausgehend von den Irritationen des Feldes haben wir so ein Forschungskonzept ausgearbeitet, das weder Unterricht holistisch in seiner Gänze erneut zum Gegenstand der Beobachtung macht noch die Analyse auf die Rekonstruktion einzelner sprachlicher Protokolle verengt. Um die Relationen zwischen Medien, Akteur*innen und Praktiken pädagogischer Sozialität zu erschließen, haben wir theoretische und methodische Verbindungen und Modifikationen im Begriff und Konzept der Situation erarbeitet und reflektiert.

Unser Ansatz zielt in der Verschränkung teilnehmender Beobachtungen, foto- und audiographischer Daten sowie in Interviews und Gruppendiskussionen erhobener Deutungen und Orientierungen der Akteur*innen auf die sinnverstehende Rekonstruktion typischer Situationen des digitalisierten Unterrichts. Zunächst möchten wir – entsprechend der Entwicklungen und Reflexionen im Projekt und im Feld – unsere Auseinandersetzungen mit den

methodologischen Diskursen und Überlegungen sowohl zu den Triangulations- als auch zu den Fokussierungsmöglichkeiten ethnographischer Forschung nachzeichnen, die letztlich dazu führten, von einer „klassischen“ ethnographischen Methodologie und ursprünglich geplanten ethnographischen Feldbeobachtungen abzurücken und den Ansatz einer Rekonstruktiven Situationsanalyse in der Beobachtung des digitalisierten Unterrichts zu entwickeln (1.). Auf dieser Grundlage skizzieren wir grundlagentheoretische Überlegungen zur „Situation als soziologischer Erhebungseinheit“ (Goffman 1971; Friedrichs 1974; Ziemann 2013), aus der sich eine Fassung von Situationen als in sozialen Sinnmustern und Praktiken verankerte soziale Einheiten ergibt (2.). Im Anschluss möchten wir in der exemplarischen Analyse einer typischen Situation der Sichtbarmachung und Sichtbarkeit von Schüler*innenarbeiten im digitalisierten Unterricht das Potential dieses Zugangs aufzeigen (3.) und abschließend begründen (4.), warum eine auf Situationen spezialisierte Forschung einen gegenstandsangemessenen Zugang zur gesteigerten Komplexität und Kontingenz von (digital mediatisiertem) Unterricht darstellt.

2 Ausgangspunkt: Forschungsansätze ethnographischer Ganzheitlichkeit, Fokussierung und Triangulation in der Feldbeobachtung

Ethnographische Forschungsansätze sind angesichts der theoretischen und methodischen Orientierung am Feld konstitutiv plural. Trotz der Gemeinsamkeit, unvertraute soziale Strukturen, kulturelle Praktiken und konjunktive Wissensformen einer Gruppe bzw. Gemeinschaft durch Beobachtung und Interviews im Feld unmittelbar zu erschließen (vgl. Knoblauch & Vollmer 2014), differenzieren sich die Zugänge seit den Anfängen „moderner Ethnographie“ stetig aus. Im Kern greifen sie dabei auf zwei idealtypische Entwürfe und daran anschließende Konzepte der Feldforschung zurück: Die kultur-anthropologischen Varianten der Ethnographie orientieren sich methodologisch an dem Erkenntnisinteresse der Ethnologie, um Kulturen, Sprachen, Sitten und Bräuchen grenzüberschreitend zu übersetzen und zu verstehen, indem sich der Forschungsprozess und die darin eingesetzten Methoden an den Alltagstheorien und -methoden der untersuchten Gruppen ausrichten (z.B. Lévi-Strauss 1973; Malinowski 1979). Aktuelle Weiterentwicklungen dieser Ansätze, die der global vernetzten und fluiden Welt gerecht werden wollen, verstehen sich als multi-sited ethnography, in dem sie in einer mobilen Ethnographie den Akteur*innen, Dingen, Metaphern, Geschichten und Dynamiken, die das Feld hervorbringen und konstituieren, raum- und zeitübergreifend folgen (vgl. Marcus 1995). Parallel entstand im Kontext der

soziologisch ausgerichteten Studien der Chicagoer Arbeitsgruppen zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine ethnographische Forschungsstrategie mit dem Ziel, die subkulturellen Bewegungen und Praktiken der *eigenen* Kultur zu befor-schen. An dieses Erkenntnisinteresse schloss auch Goffman (1971, 2009) in seinen umfassenden Feldstudien zur alltäglichen Interaktionspraxis der ame-rikanischen Gesellschaft an. Fortschreibungen fokussieren bspw. auf eine „Mikroethnographische Interaktionsforschung“ (Herrle 2013), die auf die Prozesse, Praktiken und Ordnungen der Interaktion in einem gesellschaftli-chen Feld abzielt.

Anschließend daran und ausgehend von einer zunehmenden Ausdifferen-zierung gesellschaftlicher Handlungssysteme in „Expertengemeinschaften und Subkulturen“ begründen Amann und Hirschauer (1997, S. 11f.) das Konzept einer „Befremdung der eigenen Kultur“, die auf die reflexive Er-schließung und „Entdeckung des Unbekannten“ der eigenen Kultur zielt. In dieser Variante der Ethnographie wird von der Notwendigkeit einer „analyti-sche[n] Distanzierung von etwas Vertrautem mittels Befremdung“ ausgegan-gen. Die Differenz zum Feld wird methodisch kontrolliert und kontinuierlich erneuert, indem auf soziologische Kategoriebildungssysteme rekuriert und letztlich damit das Bekannte soziologisch neu beschrieben und interpretiert wird (vgl. Meier 2020, S.170). Allen Ansätzen ist gemein, dass sie das jewei-lige Feld ganzheitlich zu beobachten und zu beschreiben suchen, was sowohl die Feld- als auch die Auswertungsphasen ressourcenintensiv gestaltet.

2.1 *Fokussierte Ethnographien*

Im Gegensatz zu diesen „klassischen“ Varianten entwickelten sich Ethnogra-phiemodelle, die sich hinsichtlich der Dauer der Feldaufenthalte zwar weni-ger zeitintensiv, dafür aber umso datenintensiver gestalten. Knoblauch (2001) fasst diese als „fokussierte Ethnographien“ zusammen und sieht den Haupt-unterschied zu „konventionellen Ethnographien“ darin, dass der fokussierte Typ „die klassische teilnehmende Beobachtung in ‚natürlichen Situationen‘ durch den Einsatz von Tonband, Videorecorder und anderer zunehmend digitalisierter Aufzeichnungsverfahren ergänzt“ (ebd., S. 130)¹. Audio-, Foto- oder Videographiedaten und ggfs. ihre Transkriptionen seien fester Bestand-teil der Auswertungspraxis, der Einsatz der Geräte im Feld „wesentliche[s] Instrument der Forschung“ (ebd.). Knoblauch sieht hierin zwar keine Objekt- oder Entsubjektivierung der so gewonnenen Daten im Vergleich zu den schriftlichen Aufzeichnungen von konventionellen Feldbeobachtungen, aller-dings eine Steigerung intersubjektiver Überprüfbarkeit, da die so gewonne-

1 In den komplexen, sich auf bewegte Bilder und Audioaufnahmen beziehenden, videographisch gestützten Ethnographien muss bspw. in der Auswertung eine Reduktion stattfinden und werden soziale Situationen, in denen interaktiv gehan-delt wird, als Gegenstandsbereiche bestimmt (vgl. Tuma, Schnettler & Kno-blauch 2013, S. 14).

nen Daten erneut und vor allem von in den Situationen nicht anwesenden Forscher*innen auswertbar sind. Der Fokussierungscharakter dieser Ethnographievarianten resultiert daraus, dass diese „nicht auf ein ganzes soziales Feld im Sinne einer sozialen Gruppe“ (Knoblauch 2001, S. 132) bezogen sind. Sie beschränken „sich vielmehr auf das Hintergrundwissen hinsichtlich des Ausschnitts, der von den aufgezeichneten Daten abgedeckt wird“ (ebd., S. 133). Erkenntnislogisch hat diese Art ethnographischer Forschung es „meistens mit der Analyse von Strukturen und Mustern von Interaktion, Kommunikation und Situationen zu tun“ (ebd., S. 132)². Im Kontrast zum klassischen, ausschließlichen Feldaufenthalt werden so technische Hilfsmittel und sequenzanalytische Auswertungsverfahren einbezogen.

Damit brechen fokussierte Ethnographien aber mit dem zentralen ethnographischen Prinzip, dass Fragestellungen, Leitbegriffe und „der Methoden-zwang primär vom Gegenstand und nicht von der Disziplin ausgehen“ (Amann & Hirschauer 1997, S. 19) müssen, weil sie sich zur Sinnerschließung (un-)bekannter Lebenswelten methodisch offen und flexibel an den Methoden und Strukturen des Feldes auszurichten hat. Knoblauchs Unterscheidung von „konventioneller“ und „fokussierter“ Ethnographie hat darüber hinaus das Erklärungsproblem, dass mittlerweile so plurale ethnographische Forschungsstrategien existieren, dass gegenstandsbezogene und erkenntnistheoretische Unterscheidungen angemessener erscheinen. Genau diese Bestimmung des Gegenstands einer „fokussierten“ Ethnographie bleibt bis auf die Verweise auf die Ausschnitthaftigkeit weitgehend bei ihm aus (vgl. die Kritik von Breidenstein & Hirschauer 2002): „Wenn man die Untersuchungseinheiten der Ethnographie programmatisch verkleinern will (was in der soziologischen Tradition seit der Chicago-School angelegt ist), dann muß man neu substantizieren, was ‚Ethno‘ bezeichnen soll“ (ebd. S. 127).

2.2 *Ethnographische Triangulationsdiskurse*

Im Zusammenhang des Diskurses einer fokussierten Ethnographie wird die Frage zu den expliziten und impliziten Triangulationsansprüchen und -möglichkeiten in der Ethnographie diskutiert. Flick (2011) erkennt in ethnographischen Zugängen „eine von der Idee der Korrekktivität und Validierung befreite Variante der Methodentriangulation, die jedoch implizit bleibt, da relativ wenig Gewicht auf die Systematik der Methodenkombination gelegt wird“ (ebd., S. 54)³. Werden Methoden und Daten dabei schon immer for-

2 In diesem Kontext weisen bspw. Neumann-Braun und Deppermann (1998) auch die Gesprächsanalyse als eine Form der fokussierten Ethnographie aus.

3 An anderer Stelle wird die Multiperspektivität in der Integration unterschiedlicher qualitativer Verfahren im Rahmen einer „qualitativen Mehrebenenanalyse als triangulierendes Verfahren“ diskutiert (Hummrich und Kramer 2011). Explizit wird in diesem Konzept zunächst eine formal theoretische Fundierung des Sozialen sowohl grundlagen- als auch gegenstandsbezogen formuliert. Auch hier ist

schungspraktisch kombiniert, sind methodologische und methodische Reflexionen der damit verbundenen Perspektivenverschränkung aber eher die Ausnahme (vgl. Marotzki 1998, S. 47). Gegen die Lesart einer ethnographischen Hybridmethodologie, die weniger Erkenntnisse validieren und vielmehr die Erkenntnismöglichkeiten in der theoretischen Verdichtung und Sättigung erweitern (soll) (vgl. Flick 2011, S. 52f.), wendet Kelle (2001, S. 193) ein, dass unterschiedliche Erhebungs- und Auswertungsmethoden je unterschiedlich ihren Gegenstand konstruieren und so „nicht an beliebigen Stellen des Forschungsprozesses umstandslos zusammengedacht und -gebracht, sondern nur parallel angewendet werden“ können. Sie hebt so die theoretischen Erträge einzelner Methoden heraus, „die füreinander Kontexte darstellen, sich aneinander reiben [...]. Nicht theoretische Sättigung, sondern eine prinzipiell unabschließbare Kontextuierung spezifischer Forschungszugänge und -gegenstände wäre hier das Modell der analytischen Verdichtung“ (ebd. S. 205). Trotz der ansonsten unterschiedlichen Schlussfolgerungen zu den Triangulationsmöglichkeiten in der Ethnographie stimmen Kelle und Flick in diesem Punkt überein. Auch Flick (2011, S. 74) sieht, dass theoretische Erkenntnisse vor allem aus den „Divergenzen“, die unterschiedliche Zugänge hervorbringen, gewonnen werden können.

Wir argumentieren im Anschluss an Kelle (2001, S. 192), dass sich nicht durch die Triangulation von Perspektiven und Methoden Ergebnisse per se theoretisch integrieren lassen. Anders als sie sehen wir aber das Potential einer Perspektivenverschränkung dann gegeben, wenn von Beginn an eine methodologische Perspektive entwickelt wird, die eine theoretische Kompatibilität der Perspektiven ermöglicht. Da damit Selektionen in der Feldbeobachtung notwendig werden, bedeutet dies konsequenterweise, sich von einer ethnographischen Methodologie, die vor allem auf die möglichst umfassende Analyse kultureller Praktiken und Wissensbestände abzielt, zu verabschieden. Diese Selektionen lassen sich so im Anschluss an Knoblauch (2001, S.137) als Fokussierungen in der Tradition eines methodisierten Naturalismus verstehen, die die Vertrautheit zum untersuchten Feld zur Voraussetzung für den forschersichen Zugriff machen, um so „sozusagen die Bauelemente der Gesellschaft, besser: die elementaren Strukturen, die als empirische Bezugspunkte für eine theoretische Gesellschaftsanalyse dienen“ (ebd., S.137), erheben, beschreiben und analysieren zu können. Für unser Vorhaben resultierte daraus die Notwendigkeit, eine gegenstandsbezogene und erkenntnistheoretisch angemessene Methodologie zu formulieren, die in der Lage ist, die Nutzung digitaler Technologien in einer relationalen Perspektive zu betrachten, um neben der situativen Herstellung von Praktiken auch die soziale

das Ziel „nicht Verifizierung oder Falsifizierung von Befunden durch Befunde auf einer jeweils anderen ‚Ebene‘, sondern die Idee gleichzeitig den Interdependenzen des Sozialen und der Eigenlogik jeweiliger individuierter Handlungen oder Fallstrukturen gerecht zu werden“ (Hummrich und ter Stegen 2017, S.209).

und gesellschaftliche Situiertheit dieser Praktiken in den Blick nehmen zu können. Wir möchten im Folgenden theoretisch und methodologisch an den Situationsbegriff und bereits bestehende Zugänge der Situationsanalyse anschließen und das Konzept als Untersuchungseinheit zur Analyse komplexer und kontingenter (werdender) sozialer Prozesse im Zuge gesellschaftlicher Transformationsprozesse wie der Digitalisierung vorschlagen.

3 Situationstheoretische Bezüge und Rahmungen

Wir schließen theoretisch und terminologisch an den soziologischen Diskurs zur Situation an, der sich zentral auf das Thomas-Theorem als „wohl geläufigste Situationstheorie“ (Hitzler 2020, S. 512) beruft. Obwohl Thomas und Zaniecki (1918, S. 67) bereits früh die These vertraten, dass jedes konkrete Handeln letztlich „the solution of a situation“ sei, wurde das eigentliche Theorem, das sich auf den Satz „If men define situations as real, they are real in their consequences“ (Thomas 1928, S. 572) bezieht, erst später in einer Arbeit zur Kindheit in Amerika formuliert. Die hier konzeptionalisierte soziale Situation als „soziologische Erhebungseinheit“ (Friedrichs 1974) hat verschiedenste theoretische Anknüpfungspunkte gefunden (z.B. Parsons 1968, Goffman 1982, Hitzler 1991, Esser 1996, Clarke 2012). Das virulente Problem ist ein ebenso theoretisches wie methodologisches: Wenn die Situation als Einheit sozialen Handelns und Sinns gedacht wird, sie gleichsam als Angelpunkt von Subjekten, Dingen und Raum-Zeit fungiert, stellt sich entsprechend der verschiedenen theoretischen Perspektiven die Frage, welcher empirische Ausschnitt der sozialen Welt warum bzw. in welchem Sinne und von wem als bedeutsam für ein wie auch immer gelagertes Erkenntnisinteresse interpretiert wird? Antworten auf diese Fragen hängen neben den theoretischen Begriffs- und Erkenntnisapparaten als solchen auch und vor allem mit dem Gegenstand zusammen, der untersucht wird.

Uns erscheint in Bezug auf das Thomas-Theorem die oben angedeutete Figur zentral, dass „jede konkrete Handlung [...] die Lösung einer Situation“ (Thomas 1965, S. 84) darstelle, in der also die Situation als Dual von objektiver und subjektiver Realität (ebd., S. 114) gefasst wird. Hitzler (2020, S. 512f.) interpretiert dieses „Begriffspaar ‚objektiv – subjektiv‘ nicht als erkenntnistheoretische Kategorie, sondern [...] im Sinne von ‚allgemein – spezifisch‘. D.h., Objektivität [...] impliziert den Anspruch einer gesellschaftlich konstruierten Realität [...], während ‚subjektive‘ (d.h. spezifische) Definitionen auf die jeweiligen konkreten Interpretationen eines Individuums“ verweisen. Ähnlich bestimmt auch Keller (2020, S. 540) die Grundfigur der Situation bei Thomas und betont, dass die jeweilige Definition einer Situation im Handlungszusammenhang „keineswegs Ausdruck einer im

strengen Sinne subjektiven Vorstellung oder Bedeutungszuweisung [sei]. Thomas nimmt an, dass jede Kultur den handelnden Individuen sozial verfestigte und damit mehr oder weniger stark vorgegebene Situationsdefinitionen zur Verfügung stellt“. Es geht bei Situationen also um die praxiswirksame „Bedeutung sozial geteilter Bezugsrahmen, in denen der kulturell definierte Sinn typischer Situationen zum Ausdruck kommt“ (Kroneberg 2005, S. 345-346).

Entsprechend dieser kontingenten, aber notwendigen Modellierung der empirischen Realität, orientiert sich auch Goffmans Forschungsinteresse an sozialen Situationen, in denen es ihm „nicht um Menschen und ihre Situationen, sondern eher um Situationen und ihre Menschen“ (Goffman 1971, S. 9) ging. Für ihn (2009, S. 34) entstehen Situationen grundlegend aus sozial-räumlicher Kopräsenz von mindestens zwei Personen, er versteht sie als „die gesamte räumliche Umgebung der Menschen, die Teil einer Zusammenkunft sind“. Gleichwohl ist die Situation für Goffman mehr als die Summe ihrer raum-zeitlich synchron kopräsenten, personalen Teile, es gehört „mehr als die von allen unmittelbar Anwesenden überblickte Szene“ (Goffman 1977, S. 16) dazu, nämlich „eine Umgebung sich gegenseitig überwachender Möglichkeiten [...], in der sich eine Person überall den unverhüllten Sinneswahrnehmungen als anderen ‚Anwesenden‘ ausgeliefert sieht, die sich ihrerseits auf gleiche Art ihr gegenüber ausgeliefert sehen“ (Goffman 1982, S. 202). Die situativ wirksamen Bestandteile sind eher „prerequisite of a situation for Goffman“ (Rettie 2009, S. 424), die keine hinlängliche Erklärung für die Emergenz einer sozialen Situation, aber doch notwendige Voraussetzung sind. Rettie (ebd., S. 423ff.) führt aus, dass diese sinnvolle Realität einer Situation einerseits erst soziale Kohärenz produziert, andererseits jedoch für die Akteur*innen risikobehaftet ist, weil sie ihr Selbst in dieser Realität der Gefahr von Verletzlichkeit und Beschämung aussetzen. Goffman (1982, S. 202) sieht so in Situationen „eine Realität sui generis“, die „daher eine Analyse kraft eigenen Rechts verlangen und rechtfertigen“. Für Hitzler (1992, S. 457) geht es Goffman so auch „prinzipiell um den in Situationen handelnden Interaktionsteilnehmer, um dessen situative Orientierungen, Abstimmungen, Aushandlungen, Darstellungen, usw.“.

Eine Situation lässt sich in diesem soziologischen Zugriff verstehen als empirisches Repräsentationselement der sinnhaften Ordnung der sozialen Welt (vgl. Rawls 2002). Sie wird von den Akteur*innen genutzt, „to structure and shape their shared social experience“ (Rettie 2009, S. 424). Friedrichs (1974) betont dies in seiner Betrachtung der Situation als „Bindeglied von gesellschaftlicher Struktur und dem Verhalten einzelner Akteure“ bzw. „Verknüpfung makro- und mikrosoziologischer Ansätze“ (ebd., S. 51). Für ihn sind, unter einer „Vielzahl von Bedingungen [...], die wahrscheinlich gleichzeitig auf einen Akteur einwirken“ (ebd.) und so die Situation bestimmen, zwei Aspekte ausschlaggebend: „Raum und Zeit. Situation ist dann eine

räumlich-zeitliche Einheit des Handelns“ (ebd.). Situationen transzendieren als Einheit das raumzeitliche Hier und Jetzt, da sie „nie nur eine Situation, sondern immer schon ein Kondensat aus Geschichte, Macht und Alltag“ (Böhmer 2020, S. 117) sind. Denkbare Fokussierungen sind nicht nur entsprechend Thomas' Vorschlag etwa die subjektive oder objektive Seite der Situation, sondern eben auch deren interaktive, dingliche, räumliche Elemente⁴. Die Situation lässt sich so als Begriff und empirische Einheit verstehen, „in der Persönlichkeit(en) und Gesellschaft aufeinandertreffen“ (Ziemann 2013, S. 105). Sie ist „Resultat individueller Motive, spezifischen Werkzeug- und Objektgebrauchs, sozialer Handlungsketten und gesellschaftlicher Verhältnisse“ (ebd., S. 105f.). Konzeptionalisiert man die Situation als „basale Untersuchungseinheit aller Sozial- und Kommunikationswissenschaft“ und nicht etwa „das Handeln oder das Handlungssubjekt“ (Reichertz 2013, S. 164), lässt sich eine empirisch tragfähige Einheit benennen, die sowohl Handlungen bzw. Praxen als auch Kommunikation bzw. Interaktion einzuschließen, und um die raum-dingliche Welt zu erweitern vermag.

3.1 *Situationstheoretische Konkretisierungen*

Wir fassen die Situation also aus soziologischer Perspektive als Kontinuum von Handlungs-, Interaktions- und Objektebene. Sie wird im Diskurs als regelgeleitete Bezugsinstanz für das Handeln von Akteur*innen diskutiert, die hervorbringt, was Parsons „normative Orientierung“, Schütz „geschlossener Sinnbereich“, Goffman „Rahmen“ und Esser „Frames“ nennen. In einer konkret situativen (Interaktions-)Praxis zeigt sich immer auch eine bereits vorhandene, situierte Sinnstruktur, über die die soziale Welt immer schon vorgängig entschieden hat. In Situationen drückt sich die Regelgeleitetheit der sinnhaft strukturierten sozialen Welt als Erlebens- und Erhebungseinheit aus, insofern die Akteur*innen in ihnen „sie auf natürliche oder soziale Bahnungen [treffen], die bestimmte Handlungen erleichtern oder erschweren“ (Reichertz 2013, S. 177). Wir sehen ein dialektisches Verhältnis: Die Regelgeleitetheit und die diese Regeln interaktiv konstituierenden Subjekte sind es, die Situationen hervorbringen; und Situationen sind es, die Praxis regelgelei-

4 Ein solcher Ansatz läuft Gefahr, sich aus phänomenologischer und/oder wissenssoziologischer Perspektive den Vorwurf eines konkretistischen Vorgehens einzuhandeln, das eine „selbstreflexive Wissenssoziologie“ (Hitzler 1999) bereits ad acta gelegt zu haben meint. Wir möchten an dieser Stelle diesbezüglich nur anmerken, dass die Umschiffungen „konkretistischer“ Probleme beim Umgang mit empirischen Situationen prinzipiell unmöglich ist, solange die Situationsverständnisse und -deutungen aller Situationsakteure nicht in situ miterfasst und auswertbar gemacht werden können. Eine Beforschung sozialer Situationen muss natürlich „ihre eigenen Situationsdefinitionen als Selektionen“ (Keller 2020, S. 549) begreifen.

tet einen Rahmen geben. Die Regeln bzw. Normen erweisen sich somit als „situationsabhängig“ (Abels 1975, S. 229).

Dies lässt sich mit dem Vorschlag von Ziemann (2013, S. 107f.) genauer fassen, der von einer „dynamisch-emergente[n] Bedeutungslogik der Situation“ als genuin „soziale[r] Struktur- und Prozesslogik“ ausgeht. Wir teilen seine Kritik an subjektivistischen Ansätzen, die im Kern darin besteht, dass „die Gewissheit der Situationsdefinition und -ordnung nur ex post feststellbar“ (ebd., S. 111) ist. Ziemann differenziert und systematisiert somit die z.B. bei Goffman und Friedrich erörterten Bestandteile von Situationen weiter aus und geht von einer äußeren und einer inneren Strukturiertheit der Situation aus, die er als „ein raum-zeitlich eingefasstes, soziales Aktionsfeld mit spezifischen Objektkonstellationen bzw. zuhandenen Dingen und mit zwei oder mehr sich wechselseitig reflexiv beobachtenden Akteur*innen und deren (widerstreitenden) Interessendynamiken, Machtmöglichkeiten und Kontrollmechanismen in Bezug auf ein Handlungsziel“ (ebd., S. 119) bestimmt. Wir interpretieren diese Auffassung gewissermaßen als Brücke zwischen praxis- und strukturtheoretischen Ansätzen. Ziemann verweist sowohl auf gesellschaftlich strukturierte und strukturierende Aspekte der Situationsgenese als auch auf die Kontingenz des subjektiven Umgangs mit diesen Strukturelementen: „In ihrem prozesshaften Gegenwartsbezug untersteht jede Situation einer vorstrukturierenden, historischen Vergangenheit und von dorthin einwirkenden Themen, Basisregeln, Werten, Normen, Rollenerwartungen und Wissens- wie Symbolsystemen. Die Handlungssequenzen selbst aber bilden erst den aggregierten, typisierten Sinnzusammenhang, kurz: die Definition der Situation“ (ebd.). Externe Faktoren bilden bspw. habituelle und individuelle Dispositionen der situativ (inter)agierenden Subjekte sowie die jeweiligen kultur- und gesellschaftsspezifischen Norm- und Wertsysteme (vgl. ebd., S. 113). Intern hingegen geht er von fünf strukturbildenden Dimensionen der Situation aus: Dem Thema als zentrale sachlich-inhaltliche Bezugsinstanz der Situation; der Zeit als Struktur von „einem Davor, einem (prozessualen) Mitten-In und einem Danach“ (ebd., S. 113ff.); von Objekten als situativ relevante Bedeutungsträger, die „immer auch ein symbolisches Universum ihrer eigenen Bedeutung und ihres kulturellen Produktionshintergrunds“ vermitteln (ebd., S. 115f.); von Macht bzw. Kontrolle als relationalen Anerkennungs- und Verfügungsstrukturen sozialer Gebilde, die sich letztlich mit und in der Inszenierungslogik von Kommunikation und Rollen choreografien verbinden (ebd., S. 113ff.). Die empirische Anordnung dieser fünf Dimensionen ist alteritätslogisch an die soziale Koproduktion von Situationen gekoppelt, da „Rahmung und Sinn der Situation je immer schon sozial sind. Folgerichtig wird jede Situationsanalyse zum soziologischen Deutungsgeschäft“ (ebd., S. 124, Herv. i. O.). Ziemanns dimensionale Differenzierung empirischer Situationselemente erlaubt es, Akteur*innen und ihre Praktiken untereinander und zu dinglichen Aktanten zu verbinden sowie letztlich die Eingee-

bundenheit dieser Verbindungen in gesellschaftliche Strukturen herzuleiten. Individuelles Handeln ist nicht egologisch bestimmt, sondern gemäß des Alteritätsprinzips als genuin soziales Geschäft grundgelegt. Daraus lässt sich in unserem Zugriff eine Situationsfassung formulieren, die Ziemanns Elemente als formale Bestandteile anerkennt und gleichzeitig deren Zusammenwirken nicht formalistisch auszubuchstabieren braucht, weil sie empirisch ineinanderfließen. In der Rekonstruktion einer Situation lassen sich so je nach Datenlage oder Erkenntnisinteresse unterschiedliche Elemente als unterschiedlich relevant markieren, womit bestimmte situative Praktiken und situierte Strukturen (notwendig selektiv) in den Blick genommen werden können.

3.2 *Forschungsmethodologische Konkretisierungen*

Diese Perspektivierung ermöglicht es, an Prämissen rekonstruktiver Methodologien anzuschließen: Alltagswissen und -handeln in einer Situation sind bereits „auf unterschiedlichen Ebenen durch sinnhafte Konstruktionen, durch Typenbildungen und Methoden vorstrukturiert“ (Bohnsack 2010, S. 23). Die in diesen Alltagskonstruktionen „implizierten Methoden muss der Sozialwissenschaftler zunächst – ehe er selbst konstruiert und Methoden entwickelt – rekonstruieren“ (ebd., S. 24). Die Entfaltung der „Relevanzsysteme“ und „kommunikativen Regelsysteme“ in der Situation obliegt somit den Akteur*innen des Alltags. Die methodische Kontrolle der*des Forscher*in im Sinne eines methodischen kontrollierten Fremdverstehens in der Rekonstruktion der Situation indes „bedeutet (...) Kontrolle über die Unterschiede der Sprache von Forschenden und Erforschten, über die Differenzen ihrer Interpretationsrahmen, ihrer Relevanzsysteme“ (ebd., S. 20). Dabei können Situationen sowohl in den jeweiligen Handlungskontext einer Beobachtung als auch in den sozialen Kontext in einem Interview oder einer Gruppendiskussion gestellt und vor diesem Hintergrund verstanden werden.

Dieser Zugang kann bspw. in der Dialektik von Besonderem und Allgemeinem, wie er in der Objektiven Hermeneutik entworfen wird, verdeutlicht werden. Wernet (2006, S. 15) geht hierbei davon aus, dass über den einer Handlungspraxis zugrundeliegenden, regelgeleiteten Möglichkeitsraum „die Welt der sozialen Regeln immer [...] schon vorgängig befunden [hat]. Welche der durch Regeln eröffneten Handlungsoptionen realisiert wird; das entscheidet nicht die Regel, sondern die Fallstruktur“ (ebd., S.15). Die Situation als raum-zeitlich sinnstrukturierte Erhebungseinheit kann so als Repräsentant eines allgemeinen Strukturproblems jeweilig So-und-nicht-anders-strukturierter-Situationen gesehen werden. Anders gesagt: Die Erhebung von Situationen verschiebt lediglich den Zeitpunkt der Sequenz- und Textstellenauswahl auf die Irritation der Forscher*innen in der Feldphase selbst. Die rekonstruktionspraktische Frage nach Angemessenheit und Wohlgeformtheit empirisch-sozialer Handlungspraktiken beruht so auch grundlegend auf der Differenz von Situationen als konkreter Entsprechungen allgemein situierter

Sinnstrukturen. Oevermann (2013, S. 88) spricht bei der Explikation der diesen Begriffen zugrundeliegenden pragmatischen Regelhaftigkeit von Sprache bspw. auch von „Situationsangemessenheit“ oder „Situationsstrukturierung“ (ebd., S. 89). Das Interpretationsprinzip der Kontextfreiheit beruht ebenfalls explizit auf der Annahme, dass die vorliegende Situation des Datums für die Operation des Sinnverstehens zunächst außer Acht gelassen werden muss, weil „die Einbeziehung des Kontextes erst dann eine gehaltvolle und strukturerschließende, methodisch kontrollierte Operation darstellt, wenn zuvor eine kontextunabhängige Bedeutungsexplikation vorgenommen wurde“ (Wernet 2006, S. 22). Um die der konkreten Ausdrucksgestalt zugrundeliegende Sinnstruktur in den Blick zu bekommen, dürfen Kontextinformationen erst nach der kontextfreien Auslegung in die Deutung einbezogen werden. In den Kontext der Rekonstruktiven Situationsanalyse übertragen hieße das, die Situation nicht zirkulär mit ihrer situierten Sinnstruktur selbst zu erklären. D.h., dass die Objektive Hermeneutik ein implizites Verständnis von Situationen als handlungsleitende Rahmungen sozialer Praxis hat, die sowohl ihre forschungspraktischen Interpretationsprinzipien als auch deren theoretischen Prämissen berührt. Die Situation ist dann die Entsprechung dessen, was Oevermann (2016, S. 68ff.) als subjektiv-personale Mitte bezeichnet: Der Kulminationspunkt einer Gegenwart zwischen Zukunft und Vergangenheit.

Mit der von uns vorgeschlagenen Rekonstruktiven Situationsanalyse schließen wir ferner an die von Clarke (2012) als methodologische Weiterentwicklung der Grounded Theory ausgearbeitete Situationsanalyse an. So sind wir ebenso daran interessiert, die Komplexität sozialer Wirklichkeiten und Welten in Situationen in der Fokussierung auf die Gleichzeitigkeit von situativer Praxis und situiertem Kontext zu rekonstruieren (ebd., S. 26). Uns geht es also in gewisser Weise auch um die strukturellen Prozesse, die als soziale bzw. pädagogische und materielle Rahmen der Situation in der Situation selbst zu suchen sind, weil sie diese konstituieren. Wie Clarke für den Symbolischen Interaktionismus und Pragmatismus deutlich macht, finden Dinge und Objekte schon immer in diesen Theoriepositionen Berücksichtigung und werden demnach Situationen im relationalen Zusammenspiel von Akteur*innen, Dingen und Praktiken hervorgebracht, wenngleich bislang das Verhältnis menschlicher und materieller Handlungsfähigkeit eine offene empirische Frage darstellt (ebd., S. 148.). Uns geht es so auch darum, verschiedene Elemente einer typischen Situation des digital mediatisierten Unterrichts in ihrer Relation in die Analyse einzubeziehen. Für unser unterrichts- und interaktionstheoretisches Interesse spielt dabei aber der Versuch, die Situation holistisch zu rekonstruieren und so bspw. auch Analysen von historischen Diskursen, Diskurspositionen bzw. diskursiven Praktiken und Machtverhältnissen einzubeziehen, eine untergeordnete Rolle. Diese sind zwar auch in unserem Situationsverständnis erkenntnislogisch tendenziell

vielversprechende Gegenstandsbereiche. Wir erstellen allerdings keine umfassende Kartografie der Situation und damit verbundener komplexer Bedingungsgefüge bspw. durch Situations- oder Positions-Maps. In dieser Hinsicht haben wir projektbezogen einen engeren Situationsbegriff und selektiveren Zugriff auf die empirische Realität. Dies ermöglicht es uns aber analytisch stärker auf das Handeln in sozialen bzw. pädagogischen Interaktion abzuführen und so die Sinnstiftung und die Organisation der sozialen Praxis im digitalisierten Unterricht zu untersuchen.

Für unser Forschungsinteresse an der digitalen Mediatisierung von Unterricht lässt sich mit Ziemann so ein Fokus auf die Interdependenz von technischen Objekten und nicht-dinglichen Dimensionen werfen. Es kommt dann das „soziale Aktionsfeld“ Unterrichtsinteraktion und pädagogische Praxis inklusive „spezifische[r] Objektkonstellationen bzw. zuhandene[r] Dinge“ (Ziemann 2013, S. 115) in den Blick. Mit anderen Worten: In welchen Situationen des stark institutionalisierten Interaktionssettings Unterricht haben digitale Medien in der und für die Praxis welchen relevanten Sinn, verweisen sie auf „ein symbolisches Universum ihrer eigenen Bedeutung und ihres kulturellen Produktionshintergrunds“ (ebd., S. 115)? Die Analyseeinheit unserer Erforschung von Unterricht sind so Situationen, in denen digitale Medien als auf die Sozialität relevanten Einfluss ausübende und d.h. sinngenetische „Dinge des Lernens“ (Rabenstein und Wienike 2012) einbezogen werden.

4 Digitale Sichtbarmachung und Sichtbarkeit von Wissen und Ergebnissen im Unterricht – Eine exemplarische Rekonstruktion

Unsere Forschungen zur „sozialen Praxis digitalisierten Lernens“ basieren auf einem sechsmonatigen Zeitraum teilnehmender Beobachtungen in den 5. bis 8. Jahrgängen eines Gymnasiums und einer Gesamtschule, die wir mit Foto- und Audiodaten ergänzt haben. Hierbei fokussierten wir nicht einzelne Klassen oder Akteur*innen, sondern typische soziale und pädagogische Situationen, die sich auf digitale Artefakte beziehen. Im Sinne der Situationsanalyse ermöglichen uns diese in-situ-Beschreibungen und die Foto- und Audiodaten einen anderen Blick auf die Herstellung konkreter Praktiken in ihrem sprachlichen sowie körperlichen Vollzug und deren Komplexität in der Auseinandersetzung mit der Materialität von Dingen und neuen digitalen Technologien, als es die einzelnen Datensorten allein erlaubt hätten. Gleichzeitig gestattet diese Erhebungsmethodenkombination aber auch die Bearbeitung der einzelnen Datentypen wie bspw. die situativ relevante sprachliche Hand-

lungspraxis qua Transkript der Audiodaten. So lässt sich auch die sequenzielle Ordnung und sprachliche Sinnstrukturiertheit im Unterricht mit digitalen Medien rekonstruieren, die in Beobachtungsprotokollen nur unzureichend festgehalten werden können (vgl. Kelle 2001, S. 200). Darüber hinaus führten wir Gruppendiskussionen mit Schüler*innen und Kurzinterviews mit Lehrenden durch.

In den Auswertungen stützen wir uns zum einen auf Kodierungen und Memos der Beobachtungen bzw. der Beobachtungsprotokolle, um zunächst typische Situationen zu differenzieren und zu systematisieren. Zum anderen beziehen wir uns auf zwei rekonstruktive Methodologien, um die sprachliche Unterrichtsinteraktion und die Deutungen der Situation zu analysieren. Die aufgezeichneten Interaktionsprotokolle werten wir objektiv hermeneutisch aus, um die Sinnstruktur der (Um-)Gestaltung pädagogischer Interaktion im digitalisierten Unterricht empirisch zu rekonstruieren. Die methodische Unterscheidung von Aussageintention und objektivem Sinngehalt sowie manifester und latenter Bedeutungsebene ist in besonderem Maße geeignet, die situative Unterrichtspraxis und die in ihr zum Ausdruck kommende Sinnstrukturiertheit von Unterrichtssituationen zu untersuchen. Um die Orientierungen von Lehrer*innen und Schüler*innen in den Blick zu bekommen, stützten wir uns in der Analyse der Gruppendiskussionen auf die Dokumentarische Methode. Die Unterscheidung von kommunikativem und konjunktivem Wissen ermöglicht es, die impliziten Wissensbestände und Erfahrungsräume der (digitalisierten) Situationen zu bestimmen.

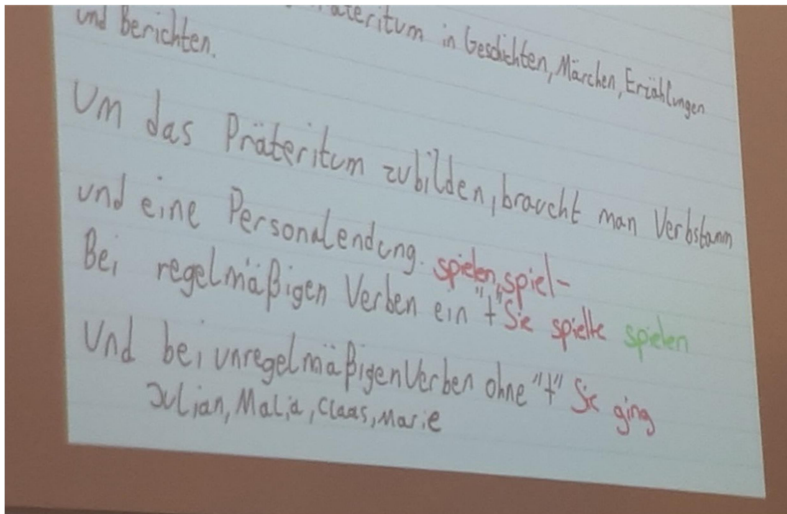
In unseren bisherigen Auswertungen können wir auf deskriptiver Ebene vier typische Situationen des digitalisierten Unterrichts systematisieren, in denen sich im Zusammenspiel von Akteuren und Aktanten neue Praktiken der Steuerung des Unterricht(en)s zeigen. Strukturelle Handlungsprobleme der Unterrichtsorganisation und -koordination werden mittels technischer, intentional auf Optimierung abzielender Lösungen bearbeitet. Wir unterscheiden hierbei Situationen der digitalen Koordination von Rede- bzw. Präsentationsrechten und Sozialformen, der digitalen (Selbst-)Aktivierung und Verantwortungsübernahme, der digitalen Herstellung von Sichtbarkeit und Transparenz sowie der digitalen Sicherung von Wissensbeständen und Ergebnissen (vgl. ausführlicher Wolf & Thiersch 2021; Thiersch & Wolf 2020, 2022).

4.1 Situationsbeobachtungen

Im Folgenden werden wir eine exemplarische Situation der digitalen Herstellung von Sichtbarkeit und Transparenz explizieren, um Vorgehen und Anliegen unserer Situationsanalysen zu verdeutlichen. Initial ist uns diese schulform-, jahrgangs- und fächerübergreifende Praxis einer permanenten Visualisierung von inhaltlichen, aber auch organisatorischen Unterrichtsgegenständen in unseren Beobachtungen als eine bemerkenswert omnipräsente Folge der

Implementation digitaler Technologien in den Unterricht aufgefallen. Nicht nur Arbeitsmaterialien oder Aufträge der Lehrenden, sondern auch Schüler*innenleistungen bzw. -beiträge werden für die Klassenöffentlichkeit sichtbar an die Wand projiziert, wie das folgende Beobachtungsprotokoll und die Fotografie aus einer Deutschstunde einer 5. Klasse am Gymnasium verdeutlicht:

Die Schüler*innen sollen in Gruppenarbeit ein Arbeitsblatt zum Thema Präteritum auf ihren iPads beantworten. Die Bearbeitungszeit wird als digitalisierte, herunterzählende Uhr an die Tafel projiziert. Nach Ablauf der Zeit fordert der Lehrer eine Schülerin auf, sich über AirDrop mit dem Beamer zu verbinden, die Ergebnisse der Gruppe an das Whiteboard zu projizieren und diese zu präsentieren. Die Schülerin kommt den Aufforderungen nach und liest dann die projizierten Ergebnisse vor. Der Lehrer fordert sie anschließend auf, Beispiele der Zeitform des Präteritums zu nennen und mit anderen Farben im Dokument zu ergänzen. Nachdem die Beispiele als Projektion sichtbar werden, melden sich einzelne Schüler*innen und weisen auf orthographische Fehler hin. Die Schülerin verbessert diese Fehler daraufhin und für alle sichtbar in ihrem Dokument.



Die digitale Herstellung von Transparenz wird in dieser Situation zunächst darin deutlich, dass in Arbeits(gruppen)phasen die verbleibende Zeit zur Aufgabenbearbeitung via Beamer projiziert wird. Dies soll laut Lehrer*innen-auskünften eine zeitliche Orientierung und Eindeutigkeit ermöglichen und Nachfragen bzw. möglichen Diskussionen vorbeugen. Mit der Visualisierung

einher geht so die Absicht einer effizienten und transparenten Gestaltung von Unterrichtszeit, allerdings mit der nicht intendierten Nebenfolge, dass die Uhr in Countdown-Logik den Prüfungscharakter von Unterricht verstärkt, da die Bewältigung einer Reihe von Aufgaben in einer vorgegebenen Zeit vor allem in Prüfungen beheimatet ist.

Im Beobachtungsprotokoll wird ferner eine lehrer*innenseitige Kontrolle des Zugangs zum Beamer beschrieben: Analog zur Verteilung von Rede- und Fragerechten in der mündlichen Kommunikation werden auch die digitalisierten medialen Zugriffsrechte von der Lehrperson distribuiert. Interaktionsstrukturell und in der Sache reproduziert sich darin die heteronome Struktur unterrichtlicher Interaktion auch im digitalisierten Unterricht. Damit kommen Fragen danach in den Fokus, welche Schüler*innen wann, wie und mit welchen Inhalten öffentlich sichtbar werden? Bereits über die Aufforderung und die Praxis des Verbindens mit dem Beamer wird angebahnt, dass aus der Aufforderung zur mündlichen Darstellung der Ergebnisse auch eine Präsentationspflicht des Schriftlichen wird (vgl. Wolf & Thiersch 2021, Thiersch & Wolf 2022). Die damit verbundene Form dieses Rede- und Präsentationsrechterwerbs bestärkt und erweitert somit bekannte Interaktionsstrukturen wie bspw. das I-R-E-Schema (vgl. Mehan 1979): Die Antwort als Leistungsdifferenzierungsmodus prinzipiell statusgleicher Schüler*innen liegt zwischen Initiation und Evaluation der Lehrkraft und ist Ausdruck eines strukturellen Wettbewerbs um die quantitative Antwortmöglichkeit einerseits und deren qualitative Wertigkeit andererseits. Dies wird im vorliegenden Kontext erweitert um die Projektionsrechte, sodass die lehrer*innenseitige Evaluation nicht nur auf die mündlichen Beiträge, sondern auch auf die Präsentation schriftlicher Ergebnisse abzielt: Alle Schüler*innen müssen damit rechnen, dass ihre Leistungen direkt zur Projektion angefordert und klassenöffentlich evaluiert werden. Die Exponierung der schriftlichen Leistung wiederum evoziert dann andere Formen der Produktion und impliziert eine Erweiterung der Bewertungsgrundlage.

Die permanente Präsentation schriftlicher Ergebnisse wird zu einer alltäglichen Unterrichtspraxis, wodurch die Integration und Nutzung digitaler Medien eine Modifikation und Öffnung klassenöffentlicher Partizipation produziert. Damit weitet sich nicht nur der Aktionsradius in der Beteiligung der Schüler*innen aus, in der gesteigerten Anforderung einer schriftlichen Transparenz nimmt auch der Bewährungsdruck und die (Selbst-)Kontrolle der Schüler*innen zu (vgl. Thiersch & Wolf 2020). Für den Unterricht als solchen heißt die Dauerhaftigkeit und Omnipräsenz solcher Visualisierungspraktiken eine Erweiterung dessen, was vor der Implementation digitaler Medien weitgehend den Lehrer*innen vorbehalten war: Für die Schüler*innen in den von uns beobachteten Settings wird jede mündliche tendenziell auch zu einer visuellen Partizipationsform. Die vordigitalen, lehrer*innenseitigen Visuali-

sierungspraktiken wie Tafelanschriften etc. schreiben sich als Anforderungsstruktur in die Praxis aller Beteiligten ein.

4.2 *Situative Interaktionsprotokolle*

Im Folgenden nehmen wir die sprachliche Unterrichtsinteraktion der eben beschriebenen Praxis in den Blick. Deutlich wird eine Steigerung der interaktiven Dynamik der sozialen bzw. pädagogischen Situation, in der die technisch bedingten Modifikationen an sich niedrigschwellig erscheinen.

Lm: L so. Sw2, mensch. [Sw2 °ähh° lacht nervös] Sw2 darf (.) einmal (1) bitte:: zeig'n was (.) [Sw2: °oh nei::n°] ihre gruppe gemacht hat [Sw2: °ich sterbe°] also man kann auch ein kaninch'n aus=dem hut zieh'n das is das schöne beim (teaching)

[Sw3 ruft langgezogen, hoch und auffordernd den Namen von Sw2]

[Fm1 und Fm2 lachen]

Lm: Sw2? verbindest du dich einma bitte?

Sw3: Herr Lm1? könn' wir ihn'n das eben schick'n?

Lm: ja: schickts mir (.) is okay

[Eine Schülerin beginnt eine Zahlenfolge vorzulesen, den Verbindungscode?]

Sw2: 8 1 2

Lm: L beziehungsweise Sw2's gruppe soll das bitte einma (.) zeig'n ne?

[allgemeines Gemurmel in der Klasse]

Lm: okay einma () kanns du das noch=ein bissch'n größer? ja:: super. okay.

Wir betrachten zunächst die Verteilung des Präsentationsrechts bzw. -pflicht der Lehrperson. Das initiale „so“ verweist als Markierung einer Zäsur auf einen Übergang im Unterrichtsgeschehen, konkret von der Arbeitsphase zur Präsentation der Ergebnisse, und irritiert zusammen mit der Adressierung „Sw2“ zunächst wenig. Dagegen wird aus dieser im Unterricht bekannten Anrufung von Schüler*innen in ihrer Rollenförmigkeit mit dem „Mensch“ eine inszenierte und gespielte Überraschung, die eine Inkongruenz zwischen rollenförmiger Adressierung und diffus-performativer Kommentierung der Lehrperson zum Ausdruck bringt. Das verlegene und unsichere „ähh“ der Schülerin schließt zwar auf manifester Ebene nicht an die performative Aufladung „Mensch“ an. Da eine Äußerung an dieser Stelle nicht notwendig

gewesen wäre, spielt es latent aber mit dem Druck der Auserwählten und mit der bevorstehenden Bewährung. Im Weiteren reproduziert sich der situative Vorführcharakter und die Exponierung von Sw2: Das Dran-Nehmen wird zu einer inszenierten Vergabe von Rede- und Präsentationsprivilegien. Sw2 wird nicht nur klassenöffentlich, sondern auch innerhalb ihrer Gruppe herausgehoben. Anders als ein „so Sw2 zeig uns mal was ihr gemacht habt“, ist der vorliegende Sprechakt Ausdruck einer Betonung des Umstands, dass Lm der Schülerin hier eine Pflicht auferlegt: Die Kombination der Erlaubniserteilung („darf“) und der nachdrücklichen Verbindlichkeit des Bittens, betont jenseits des propositionalen Gehalts der Wörter den Aufforderungscharakter und damit die heteronome Beziehungsstruktur im Unterricht. In der sachlogischen Aufforderung zur kooperativen Partizipation und im Zutrauen, dass Sw2 die Präsentation bewältigt, wird im Sprechakt von Lm zugleich deutlich, dass die klassenöffentliche Präsentationspflicht und deren Verteilung einer kommunikativen Rahmung bedürfen. Lm und auch Sw2 bearbeiten dies, indem sie die Situation kooperativ überhöhen. Die Kommentare von Sw 2 „oh nein“ oder „ich sterbe“ arbeiten somit an der Stilisierung der Situation in der Verteilung des Präsentationsrechts und der eigenen Exponierung mit und stellen eine schülerinnenseitig überhöhte und exklusive Bearbeitung des Bewährungsdrucks dar. Die Adressierungen von Lm mit den vorführenden „Showelementen“ lädt die Situation diffus auf, wie es sich besonders in dem Metakommentar „also man kann auch ein kaninch'n aus=dem hut zieh'n“ zeigt. Das digitale Medium spielt in dieser Interaktion eine mittelbare Rolle. Kontextuell lässt sich durch die medial evozierten Möglichkeiten der Sichtbarmachung von Ergebnissen von einer Verschärfung pädagogischer Handlungsprobleme des Unterrichts reden, insofern Rede- und damit in diesem Falle eben auch Präsentationsrechte erstens zugleich auch -pflichten bedeuten und zweitens verteilt bzw. legitimiert werden müssen. Auf Schüler*innenseite resultiert daraus die Notwendigkeit, auf die klassen- und gruppenöffentlichen Exklusivrechte und den Bewährungsdruck – auch gegenüber der Peer-Öffentlichkeit – zu reagieren.

Im weiteren Verlauf wird im direkten Bezug auf digitale Technologien eine nachgerade „klassische“, pädagogische Interaktionsstruktur deutlich („Sw2? verbindest du dich einma bitte?“). Diese sowohl in sozialer als auch in technischer Hinsicht klare Direktive verweist gegenüber der überhöhten und aufgeladenen Anrufung in der Distribution des Präsentationsrechts auf eine routinisierte Praxis. Sw2 kommt den Aufforderungen nach, eine Aus handlung scheint nicht notwendig. Auch die überraschende und vom aktuellen Situationsfokus abweichende Anfrage von Sw3 („Herr Lm1? könn' wir ihn'n das eben schick'n?“) birgt kein Irritationspotential („ja: schickts mir (.) is okay“). Dagegen dokumentiert sich im Sprechakt „beziehungsweise Sw2's gruppe soll das bitte einma (.) zeig'n ne?“ ein Umgang mit dem Problem individueller Präsentationen von kollektiven Arbeitsergebnissen.

4.3 Situationsdeutungen

Die für unsere Erforschung von Situationen digital mediatisierten Unterrichts essentiellen Beobachtungs- und Interaktionsprotokolle ergänzen wir durch ein passantes oder ein direkt erhobene Kurzinterviews und -gespräche mit den situativ relevanten Akteuren. Im vorliegenden Fall stellen die Lehrer*innen-deutungen der pädagogisch-didaktischen Möglichkeiten digitaler Technologien ein zentrales, die Handlungs- und Sprachdimension erweiterndes Situationsmerkmal dar. In unseren Erhebungen kamen so immer wieder lehrer*innenseitige Perspektiven zum Ausdruck, die die Ermöglichung kollaborativer und kooperativer Zusammenarbeit durch die Implementation digitaler Medien betonen. Mit dem technischen Fortschritt verspricht man sich gleichsam eine pädagogische Innovation. Der in der Situation agierende Lm gab uns in einer Arbeitsphase der Schüler*innen ein Kurzinterview, in dem sich dies exemplarisch zeigt:

Lm: äh: was wir hier noch hab'n das sind so diese (.) schaltbox'n, die für uns eig'ntlich (.) viel zu viel sind da kann=man mit all'n gerät'n dieser welt äh sich anschalten wenn man möchte, (.) äh wir arbeit'n aber tatsächlich nu:r (.) äh mit dem apple tv die ham=wir ja angeschafft als schule, die apple tvs diese box'n sind dabei um nämlich diese drahtlose verbindung zu hab'n (.) was uns wichtig war jeder schüler soll mit seinem gerät sich nach vorne beamen könn'n und seine ergebnisse zeigen; und das is' ja genau das (.) was dann heute auch passiert ist ne, und=dann gemeinsam dinge weiterzuentwickeln; da rein zu schreib'n; den absatz zu verändern; (.) äh: das ist halt dieses kollaborative arbeit'n wovon wir uns sehr=sehr viel versprechen an der stelle;

Deutlich wird, dass die Anschaffung der Infrastruktur zunächst technisch und nicht pädagogisch-pragmatisch geleitet ist („was wir hier noch hab'n das sind so diese (.) schaltbox'n, die für uns eig'ntlich (.) viel zu viel sind“). Umgekehrt verhält es sich aber im Folgenden: Pädagogische Überzeugungen und Einstellungen („was uns wichtig war jeder schüler soll mit seinem gerät sich nach vorne beamen könn'n“) bestimmen und legitimieren die Anschaffung zusätzlicher Tools wie der „Schaltboxen“. Anders als ein ermöglichendes „dass sich jeder Schüler mit seinem gerät nach vorn beamen kann“ verweisen die Begründungsfigur des „weil“ sowie die *Soll*-Bestimmung dabei auf eine konzeptionelle Idee der Sichtbarmachung: Lm formuliert hier eine programmatische Transformation der Erwartungsstrukturen, mit denen Schüler*innen konfrontiert werden. Dies verstärkt sich im Weiteren, da das Projizieren in einem unmittelbaren Zusammenhang zur Ergebnispräsentation und somit in ein bekanntes Strukturmuster des Unterrichts, der nun erweiterten und sichtbaren Reaktion der Schüler*innen, gestellt wird („und seine ergebnisse zei-

gen“). Im Weiteren beruft sich diese Orientierung des Lehrers aber nicht auf klassische Ablaufschemata von Unterricht wie bspw. das I-R-E-Schema (vgl. Mehan 1979), sondern interpretiert sie im Kontext projektförmiger und kooperativer Möglichkeiten, wenngleich die konkret sich daraus ergebenden Boni diffus bleiben („dinge weiterzuentwickeln“ „kollaborative arbeit“n“). Die Situation wird so zum einen in eine Verwobenheit von (reform)pädagogischer Programmatik und Entsprechung moderner Arbeitsanforderungen gestellt. Zum anderen bricht sich diese Idee der Arbeitsteilung in der gemeinsamen Themen- und Ideensammlung bzw. -entwicklung inhaltlich an typischen Korrektur- und Überarbeitungspraktiken („da rein zu schreib’n; den absatz zu verändern“). Lm’s Deutung der neuen Möglichkeiten des Sichtbarmachens und der Sichtbarkeiten changiert so zwischen einer impliziten Reproduktion der unterrichtlichen Logik von Bewertung und Verbesserung von (individuellen) Ergebnissen, die durch die Technologien vereinfacht werden, und einer Reformsemantik der Öffnung des Unterrichts hin zu Teamförmigkeit und Arbeits- bzw. Lernprozesssteuerung. Die Erfolgsaussichten dieser Form von Lehr-Lern-Prozess-Optimierung bleiben in der abschließenden Bewertung („wovon wir uns sehr=sehr viel versprechen an der stelle“) dabei offen.

4.4 *Resümee*

Es ist deutlich geworden, dass in der Beobachtung der situativen Praxis ein empirisch relevantes Phänomen im Unterricht mit neuen Informations- und Kommunikationstechnologien erkannt, herausgearbeitet und gegenüber anderen abgegrenzt werden konnte. Die neuen Sichtbarkeiten und Präsentationsformen konnten im unmittelbaren Handlungskontext beschrieben werden. Während sich in der Rekonstruktion des Interaktionsprotokolls dann vor allem die interaktive Bearbeitung eines bekannten pädagogischen Strukturproblems zeigt, nämlich individuelle Rede- und Präsentationspflichten klassenöffentlich zu verteilen, zielt Lm’s Situationsdeutung eher auf einen affirmativ-pragmatischen Umgang mit der Programmatik der digitalen Steuerung und Optimierung von Unterricht. Die Amalgamierung der drei Datentypen ergibt so ein differenziertes Bild einer durch den medialen Wandel evozierten Transformationsfigur von Unterricht: In allen Datentypen zeigt sich, dass in der omnipräsenten Produktion von Sichtbarkeit zwar eine neue Form der Schüler*innenbeteiligung am Unterricht liegt, dass diese neuen Formen im Unterricht aber auch die Interaktions- und Strukturlogiken von und Orientierungen auf Schule und Unterricht (Rederechtsverteilungs-, Bewertungs-, Korrekturpraktiken) verfestigen. Die singuläre Situation dient somit als „token eines type“ (Oevermann 2008, S. 175) von Unterricht im Allgemeinen und von digital mediatisiertem Unterricht im Besonderen. Die Vereinfachung, Steuerung und Optimierung pädagogischer Sozialität durch digitale Technologien z.B. in der Überwindung zeitlicher, räumlicher und sozialer

Dimensionen der Unterrichtsinteraktion geht mit einer Steigerung sozialer bzw. pädagogischer Komplexität einher, der wir mit der Analyse typischer Situationen methodologisch und methodisch gerecht werden wollen.

5 Diskussion

Welchen Erkenntniswert hat nun aber diese hier angedeutete Rekonstruktion einer typischen Situation der Sichtbarmachung von Wissen und Ergebnissen im digitalisierten Unterricht? In unserer Konzeption einer Rekonstruktiven Situationsanalyse stellen „Methodenzwänge“ der Disziplin nicht per se ein Zugangsproblem oder einen Hinderungsgrund dar, „den unmittelbaren, persönliche[n] Kontakt zu sozialem Geschehen“ herzustellen (Amann und Hirschauer 1997, S.17). Die Triangulation von Erhebungs- und Auswertungsmethoden erlaubt es, über die Rekonstruktion einzelner, empirischer Situationselemente, sowohl diese als isolierbare Gegenstandsbereiche hervorzuheben als auch die Akteur*innen und ihre Praktiken untereinander und zu dinglichen Aktanten zu verbinden sowie letztlich die Eingebundenheit dieser Verbindungen in soziale Strukturen herzuleiten. Uns erscheint der skizzierte Ansatz vor allem für dingbezogene soziale Praktiken vielversprechende Anknüpfungs- und Erweiterungsperspektiven zu bieten, auch und vor allem zur Erforschung des Spannungsverhältnisses von fluiden, modernen Kultur- und Sozialitätsformen und deren struktureproduktiver Regelmäßigkeit.

Die im Titel dieses Bandes suggerierte Notwendigkeit, qualitative Forschung einem Test- und Prüfverfahren mit anschließender Gütesiegelvergabe zu unterziehen, erscheint uns vor dem Hintergrund unserer Ausführungen angebracht; allerdings ausschließlich dann, wenn man diese Testung als methodologischen Diskurs versteht. Entwicklungen einer Standardisierung einerseits und Pluralisierungen qualitativer Forschung andererseits, stellen sich uns insofern als paradox dar: Auf der einen Seite zeigt sich eine Etablierung methodischer Schulen als Monokulturen (vgl. Kreitz 2018) und das Problem einer „Kanonisierung“ bspw. im Zuge der Modularisierung in der Hochschullehre (Knoblauch 2014, S.76). Auf der anderen Seite zeigen sich im Diskurs um methodologische und methodische Weiterentwicklungen bestehender Ansätze Verzweigungen und Zersplitterungen, die undurchsichtig und kaum noch zu systematisieren sind (ebd., S.73f.). Das stabile Potential qualitativer Forschung liegt doch zweifelsohne darin, neue gegenstandsbezogene methodische Weiterentwicklungen und Transformationen vor dem Hintergrund bestehender Theorien und Methodologien zu vollziehen. Der „methodologische Scharfsinn“ (Böhme 2016) wird vom Feld und Gegenstand herausgefordert. Methoden können demnach nicht als unhinterfragbare Instrumente der Forschung aufgegriffen werden. Umgekehrt aber sind Grund-

lagentheorien, Kategorien und Methoden nicht von vornherein durch neue gesellschaftliche und kulturelle Entwicklungen zu ersetzen oder zu eliminieren. Vor diesem Hintergrund amalgamierte in dem hier beschriebenen Projekt zur Digitalisierung von Unterricht die zu Beginn noch getrennte Forschung von ethnographischer Beobachtung und Rekonstruktion von sprachlichen Protokollen zu einem Ansatz einer Rekonstruktiven Situationsanalyse.

Literatur

- Abels, H. (1975). Alltagswirklichkeit und Situation. Neue Bezugspunkte soziologischer Forschung. *Soziale Welt*, 26, 227-249.
- Amann, K. & Hirschauer, S. (1997). Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In S. Hirschauer & K. Amann (Hrsg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie* (S. 7-52), Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Böhme, J. (2016). Trends, Mythen und Standards qualitativ-rekonstruktiver Forschung – Plädoyer für ein Comeback des methodologischen Scharfsinns der Methodenschul-Ära. In R. Kreitz; I. Miethe & A. Tervooren (Hrsg.), *Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung* (S.123-136). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Böhmer, A. (2020). Das Wissen der Situationen. Subjektivität und Objektivitäten in einer Ethnographie der Situation. In A. Pofel; N. Schröer; R. Hitzler; M. Klemm & S. Kreher (Hrsg.), *Ethnographie der Situation. Erkundungen sinnhaft eingrenzbarer Feldgegebenheiten* (S.115-126). Essen: Oldib-Verlag.
- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen und Farmington Hills: Budrich Verlag.
- Breidenstein, G. & Hirschauer, S. (2002). Endlich fokussiert? Weder „Ethno“ noch „Graphie“. *Sozialer Sinn*, 3(1), 125-128.
- Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden: Springer VS.
- Esser, H. (1996). Die Definition der Situation. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 48(1), 1-34.
- Flick, U. (2011). *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Friedrichs, J. (1974). Situation als soziologische Erhebungseinheit. *Zeitschrift für Soziologie*, 3(1), 44-53.
- Goffman, E. (1971). *Interaktionsrituale: über Verhalten in direkter Kommunikation*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Goffman, E. (1977). *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*, Frankfurt a.M: Suhrkamp.
- Goffman, E. (1982). Die vernachlässigte Situation, In H. Sprenger (Hrsg.), *Anwendungsbereiche der Soziolinguistik* (S.199-205), Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Goffman, E. (2009). *Interaktion im öffentlichen Raum*. Frankfurt a. M.: Campus.

- Herrle, M. (2013). Mikroethnographische Interaktionsforschung. In B. Frieberthäuser & S. Seichter (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung* (S. 119-152). Weinheim u.a.: Beltz Juventa
- Hitzler, R. (1991). Goffmans Perspektive: Notizen zum dramatologischen Ansatz. *Sozialwissenschaftliche Informationen*, 20(4), 276-281.
- Hitzler, R. (1992). Der Goffmensch. Überlegungen zu einer dramatologischen Anthropologie. In *Soziale Welt*, 43, 449-461.
- Hitzler, R. (1999). Konsequenzen der Situationsdefinition. In R.Hitzler; J.Reichertz, & N. Schröer (Hrsg.), *Hermeneutische Wissenssoziologie: Standpunkte zur Theorie der Interpretation* (S.289-308). Konstanz: UVK.
- Hitzler, R. (2020). In Situationen denken. Zur Relevanz des Existenzialismus für eine Protosoziologie des Wissens. In A. Pofel; N. Schröer; R. Hitzler; M. Klemm & S. Kreher (Hrsg.), *Ethnographie der Situation. Erkundungen sinnhaft eingrenzbarer Feldgegebenheiten* (S. 511-530). Essen: Oldib,.
- Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (2011). Qualitative Mehrebenenanalyse als triangulierendes Verfahren – Zur Methodologie von Mehrebenendesigns in der qualitativen Sozialforschung. In J. Ecarius & I. Miethe (Hrsg.), *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung* (S.109–134). Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Hummrich, M. & ter Stegen, S. (2017). Qualitative Mehrebenenanalyse im Kulturvergleich. In M. Menz & C. Thon (Hrsg.), *Kindheiten zwischen Familie und Elementarbereich. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften* (S.205-223). Wiesbaden: Springer VS.
- Kelle, H. (2001). Ethnographische Methodologie und Probleme der Triangulation. Am Beispiel der Peer Culture Forschung bei Kindern. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 21(2), 192-208.
- Keller, R. (2020). Die Situiertheit der Situation. In A. Pofel; N.Schröer; R. Hitzler; M. Klemm & S. Kreher (Hrsg.), *Ethnographie der Situation. Erkundungen sinnhaft eingrenzbarer Feldgegebenheiten* (S. 531-556). Essen: Oldib-Verlag.
- Knoblauch, H. (2001). Fokussierte Ethnographie: Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie. *Sozialer Sinn*, 2(1), 123-141.
- Knoblauch, H. (2014). Qualitative Methoden am Scheideweg. Jüngere Entwicklungen der interpretativen Sozialforschung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Qualitative Forschung* (S.73-85). Wiesbaden: VS Verlag,.
- Knoblauch, H. & Vollmer, T. (2014). Ethnographie. In N.Baur & J. Blasius(Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 599-618). Wiesbaden: Springer VS.
- Kreitz, R. (2018). Das Erziehungswissenschaftliche der qualitativen Bildungsforschung. *Erziehungswissenschaft*, 56(1), 65-76.
- Kroneberg, C. (2005). Die Definition der Situation und die variable Rationalität der Akteure. Ein allgemeines Modell des Handelns. *Zeitschrift für Soziologie*, 34, 344-363.
- Lévi-Strauss, C. (1973). *Das wilde Denken*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Malinowski, B. (1979). *Argonauten des westlichen Pazifik*. Frankfurt am Main: Syndikat.
- Marcus, G. A. (1995). Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24, 95-117.

- Marotzki, W. (1998). Ethnographische Verfahren in der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In G. Jüttemann & H. Thomae (Hrsg.), *Biographische Methoden in den Humanwissenschaften* (S.44-59). Weinheim: Beltz.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons*. Cambridge: Harvard University Press.
- Meier, M. (2020). Ethnographie und Längsschnittdesign. In S.Thiersch (Hrsg.), *Qualitative Längsschnittforschung. Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen* (S.163-180). Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich.
- Neumann-Braun, K. & Deppermann, A. (1998:.) *Ethnographie der Kommunikationskulturen Jugendlicher. Zur Gegenstandskonzeption und Methodik der Untersuchung von Peer-Groups*. *Zeitschrift für Soziologie*, 27(4), 239-255.
- Oevermann, U. (2008). Zur Differenz von praktischem und methodischem Verstehen in der ethnologischen Feldforschung. Eine rein textimmanente objektiv hermeneutische Sequenzanalyse von übersetzten Verbatim-Transkripten von Gruppendiskussionen in einer afrikanischen lokalen Kultur. In G. Cappai (Hrsg.), *Forschen unter Bedingungen kultureller Fremdheit* (S.145-233). Wiesbaden: Springer VS.
- Oevermann, U. (2013). Objektive Hermeneutik als Methodologie der Erfahrungswissenschaften von der sinnstrukturierten Welt. In P. Langer; A. Kühner & P. Schweder (Hrsg.), *Reflexive Wissensproduktion. Frankfurter Beiträge zur Soziologie und Sozialpsychologie* (S. 69-98). Wiesbaden: Springer VS.
- Oevermann, U. (2016). „Krise und Routine“ als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften, In R. Becker-Lenz; A. Franzmann; A.Jansen & M. Jung (Hrsg.), *Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik* (S. 43-113). Wiesbaden: Springer VS.
- Parsons, T. (1968). *Soziologische Theorie*. Neuwied/Berlin: Luchterhand.
- Rabenstein, K., & Wienike, J. (2012). Der Blick auf die Dinge des Lernens. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule–Beobachten lernen* (S. 189-202). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rawls, A.W. (2002). Editor's Introduction. In H. Garfinkel & A.W. Rawls (Hrsg.), *Ethnomethodology's Program. Working out Durkheim's Aphorism* (S. 1-64). Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Reichertz, J. (2013). „Auf einmal platzte ein Reifen.“ Oder: Kommunikatives Handeln und Situation. In A.Ziemann (Hrsg.), *Offene Ordnung?* (S. 155-182). Wiesbaden: Springer VS.
- Rettie, R. (2009). Mobile phone communication. *Extending Goffman to mediated interaction, Sociology*, 43, 421-438.
- Thiersch, S. & Wolf, E. (2020). Organisation unterrichtlicher Interaktion durch digitale ‚Tools‘. Empirische Ergebnisse und ihre Implikationen für die (kasuistische) Lehrer*innenbildung. In K. Kaspar; M. Becker-Mrotzek; S. Hofhues; J. König & D. Schmeinck (Hrsg.), *Bildung, Schule und Digitalisierung* (S.127-132). Münster: Waxmann.
- Thiersch, S. & Wolf, E. (2022, i.E.). Interaktion im digital mediatisierten Unterricht. Situative Ethnographien sozialisatorischer Praktiken und Strukturen. In S. Abmann & N. Ricken (Hrsg.), *Bildung und Digitalität. Analysen – Diskurse – Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Thomas, W. I. (1965). *Person und Sozialverhalten*. Neuwied/Berlin: Luchterhand.
- Thomas, W. I. & Zaniecki, F. (1918). *The Polish Peasant in Europe and America*. Chicago: University of Illinois Press.

- Thomas, W. I. (1928). *The Child in America: Behavior Problems and Programs*. New York: Alfred A. Knopf.
- Tuma, R., Schnettler, B. & Knoblauch, H. (2013). *Videographie, Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wernet, A. (2006). *Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Wolf, E. & Thiersch, S. (2021). Optimierungsparadoxien. Theoretische und empirische Beobachtungen digital mediatisierter Unterrichtsinteraktionen. *Zeitschrift für MedienPädagogik*, 42, 1-21.
- Ziemann, A. (2013). Zur Philosophie und Soziologie der Situation – eine Einführung. In ders. (Hrsg.), *Offene Ordnung? Philosophie und Soziologie der Situation* (S. 7-18). Wiesbaden: Springer VS.

Sinnstiftung durch Sinnüberschuss. Wissenssoziologische Videohermeneutik als methodisches Verfahren zur Analyse multimodaler Daten

Jürgen Raab & Kevin Maier

1 Vorbemerkungen

Die zunehmende Verbreitung digitaler Kommunikationstechnologien und die Nutzung diverser Aufzeichnungsmedien ermöglicht den Sozialwissenschaften eine beachtliche Erweiterung ihres Untersuchungsbereichs sowie ihrer Interpretationsmöglichkeiten. Insbesondere audiovisuelle Daten stellen dabei aufgrund ihrer komplexen und vielschichtigen medialen Beschaffenheit eine Herausforderung für die interpretative Sozialforschung dar und fordern zur methodischen Reflexion bestehender Ansätze sowie zur Entwicklung neuer Verfahrenstechniken heraus (vgl. Bohnsack 2011; Reichertz & Englert 2011; Tuma et al. 2013; Tuma 2017; Dietrich & Mey 2018; Raab & Stanisavljevic 2018; für einen Überblick siehe Moritz & Corsten 2018). Im Folgenden wird mit dem Verfahren der wissenssoziologischen Videohermeneutik ein theoretischer und methodologischer Ansatz vorgestellt, welcher sich zur gegenstandsangemessenen Bearbeitung multimodaler Daten eignet und mit dessen Hilfe audiovisuelle Daten aus massenmedialen, künstlerischen, privaten sowie wissenschaftlichen Zusammenhängen einer methodisch kontrollierten Analyse unterzogen werden können (vgl. Raab 2008; Raab & Tänzler 2012; Joller et al. 2018).

Für unser Vorhaben führen wir zunächst in die zentralen methodologischen Prämissen der wissenssoziologischen Videohermeneutik ein, um darauf aufbauend deren methodische Prinzipien zu erläutern. Schließlich demonstrieren wir die analytische Vorgehensweise exemplarisch anhand der von einer deutschen Influencerin auf der Plattform Youtube vorgetragenen „10 BESTEN Tipps gegen Langeweile“.

2 Methodologische Prämissen

Interpretative Verfahren in den Sozialwissenschaften teilen den Grundgedanken, dass sich Handelnde im Alltag in ausgedeuteten, vortypisierten und für selbstverständlich genommenen Wirklichkeiten bewegen. Die qualitative Sozial- und Medienforschung erkennt ihre Aufgabe folglich in der gegenstandsangemessenen und methodisch kontrollierten Rekonstruktion und Interpretation von kommunikativen Prozessen der „gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit“ (Berger & Luckmann 1969), mithin in der Beantwortung der Frage nach der gesellschaftlich-kommunikativen und technisch-medialen Konstruktion von sozialem Sinn, nach dessen Vermittlung, Absicherung und Veränderung im konkreten sozialen Handlungsgeschehen.

Um diesem Fragenkomplex auf adäquate Weise zu begegnen, widmet sich die hier vorgestellte wissenssoziologische Videohermeneutik der Analyse von ‚natürlichen‘ Daten. Texte, Architektur, Kunstobjekte, Videos und vieles mehr sind Dokumente besonderer soziokultureller Lagen und ihrer Deutungen. Sie sichern den empirischen Zugang zur Wirklichkeit und bilden als medial fixierte Repräsentationen originärer Handlungsereignisse den Ausgangspunkt der Analyse und Interpretation sozialen Handelns. Erst solche Objektivationen ermöglichen eine „Hermeneutik des Handelns“ (Luckmann 2002, S. 119), genauer: eine wissenssoziologische Hermeneutik (Soeffner 2004) als einer regelgeleiteten und selbstreflexiven Kunstlehre des deutenden Verstehens. Entsprechend lässt sich die erste methodologische Prämisse der wissenssoziologischen Videohermeneutik als Forderung zur systematischen Rekonstruktion des Sinns sozialen Handelns explizieren, welches in verdichteter Form jedwede Kulturobjektivation strukturiert (vgl. auch Luckmann 2002).

Die zweite methodologische Prämisse der wissenssoziologischen Videohermeneutik verweist auf die Zeit als Sinndimension allen sozialen und kommunikativen Handelns. Sozialer Sinn wird als stets werdender sozialer Sinn verstanden, der aufgrund von Erfahrungen und Wissen intentional geprägt, aber nicht abschließend determiniert ist. Erst durch den konkreten Handlungsvollzug wird die soziale Sinnhaftigkeit kommunikativen Handelns sicht- und retrospektiv rekonstruierbar. Dieser Temporalität wird die wissenssoziologische Videohermeneutik mit dem Verfahren der Sequenzanalyse gerecht, in der Prozessanalyse und Analyseprozess unmittelbar und unauflöslich ineinandergreifen.

Anschließend an die Rekonstruktionsforderung des sozialen Sinns natürlicher Daten unter Berücksichtigung ihrer Temporalstruktur folgt die dritte Prämisse der wissenssoziologischen Videohermeneutik: Das methodische Verfahren muss über die Prozesshaftigkeit und Zeitlichkeit des sozialen und kommunikativen Handelns hinaus der gesamten Eigenart des Datenmaterials

vollständig Rechnung tragen. Die wissenssoziologische Videohermeneutik bewährt sich im Spannungsverhältnis zwischen dem Allgemeinen und dem Besonderen (Raab 2008). Sie greift auf allgemeine theoretische und methodologische Konzepte zurück, wie sie für text- und bildanalytische Verfahren entwickelt wurden und ist zugleich gegenstandsspezifisch, wenn sie die Besonderheiten ihrer Datensorte betont und deren Eigenarten mit spezifischen analytischen Zugriffen begegnet. Denn audiovisuelle Daten erfordern analytische Rekonstruktionen in zwei Richtungen: Neben der sich im zeitlichen Nacheinander aufbauenden Sinnkonstitution, wie sie auch die sprachliche und textförmige Kommunikation auszeichnet, findet sich zugleich das räumliche Neben- und Ineinander verschiedener sinnkonstituierender Bildelemente. Das unaufhebbare Zugleich von Temporalität (Zeitlichkeit) und Simultaneität (Gleichzeitigkeit) unterschiedlicher Handlungsebenen und Symbolformen macht audiovisuelle Daten zu einer hochkomplexen und damit methodisch überaus anspruchsvollen sozialwissenschaftlichen Materialsorte (vgl. Witte & Rosenthal 2007). Die wissenssoziologische Videohermeneutik antwortet auf diese Verschränkung von Temporalität und Simultaneität mit entsprechenden methodischen Schritten und berücksichtigt neben den Abläufen und Handlungen vor der Kamera die Kamerahandlungen in Gestalt der Wahl von Positionen, Perspektiven, Ausschnitten, Schwenks, Fahrten und Zooms und schließlich Nachbearbeitungen, wie Vertonungen und die Abtrennung von Sinneinheiten durch Schnitt und Montage.

3 Methodische Prinzipien

Das methodische Herzstück der wissenssoziologischen Videohermeneutik ist die Sequenzanalyse (vgl. Oevermann et al. 1979; Soeffner 2004; Erhard & Sammet 2018). Dieser sind auch die drei Grundprinzipien der wissenssoziologischen Videohermeneutik verpflichtet: Sequentialität, Kontextfreiheit und Kontrastierung.

3.1 *Sequentialität*

Sequentialität bildet nicht nur eine sinnlogische Konsequenz der eingangs erläuterten, methodologischen Vorüberlegungen, sondern legt einen spezifischen makro- und mikroanalytischen Zugang und Umgang mit dem Datum nahe. In makroanalytischer Perspektive erklärt das Prinzip der Sequentialität sowohl die Wahl relevanter Daten als auch den selektiven analytischen Zugang zu ihnen. Unter Maßgabe von Erkenntnisinteresse, Problemstellung und Forschungsfrage gilt es, signifikante Daten aufzusuchen, die als kulturelle Objektivierung das im Fokus stehende Problem kommunikativ verdichten.

Dass hierbei nicht das gesamte Datum einer extensiven Feinanalyse unterzogen wird, sondern lediglich einzelne Schlüsselszenen, erklärt sich gleichfalls aus der dialektischen Logik kommunikativer Verdichtung. Die Erklärungsleistung einer aus einer einzelnen Sequenz generierten Strukturhypothese muss sodann über die ursprüngliche Sequenz hinausreichen, indem vermittelt Kontrastierung der Bezug zum gesamten Datum und darüber hinaus zur Forschungsfrage rekonstruiert wird. In mikroanalytischer Perspektive meint Sequentialität hingegen eine Feinauslegung ausgesuchter Sequenzen, welche entlang der Zeitachse „in der Linie des Geschehens“ (Dilthey 1979, S. 214) voranschreitet und somit die Einhaltung der Temporalstruktur des Handlungsprotokolls gewährleistet. Dies ist die Bedingung der Möglichkeit zur Bewahrung des ‚natürlichen‘ Aufbaus und des inneren Zusammenhangs des sozialen und kommunikativen Handelns. Die Analyse erfolgt „line-by-line“ (Strauss 2004a), also Schritt für Schritt, respektive ‚Bild für Bild‘.

Im Gegensatz zum Verfahren der Textthermeneutik jedoch ist die Frage nach den kleinsten Sinneinheiten (und folglich der maximalen Auflösung des analytischen Fokus) bei audiovisuellen Daten nach wie vor Gegenstand aktueller Aushandlungsprozesse. Die Differenzierung von *still* und *move* macht darauf aufmerksam, dass kleinste Beobachtungseinheiten nicht zwingend mit kleinsten Handlungseinheiten übereinstimmen (Reichert & Englert 2011). Hinzu kommt die Schwierigkeit, dass sich bei digitalen Bildverarbeitungstechniken – anders als beim Zelluloid-Film – nicht einmal mehr einzelne *stills* – als kleinstmögliche, trennscharfe Beobachtungseinheit – identifizieren lassen. Technische Möglichkeiten begrenzen – und ermöglichen – zwar den empirischen Zugang, sie jedoch als sinngenerierendes und trennscharfes Selektionskriterium zu verwenden, ist weder stets möglich noch inhärent analytisch ertragreich: Die Auswahl kleinster Sinneinheiten bleibt unweigerlich der Analysearbeit selbst vorbehalten, die das Sinnpotenzial einzelner Handlungselemente schrittweise erschließt und deutend die adäquate technische Fokussierung justiert. Um sowohl der temporalen als auch der simultanen Manifestation von sozialer Wirklichkeit gerecht zu werden, droht mit der Abwendung von der Analyse von *stills* aber das Potenzial maximaler Präzision verloren zu gehen. Gleichzeitig bedarf die kategoriale Unterscheidung von *still* und *move* der analytischen Reflexion, indem der Prämisse des stets werdenden sozialen Sinns Rechnung getragen wird und *stills* eben nicht als vollendete Handlungseinheiten fehlinterpretiert werden. In diesem Sinne kann gerade durch die Ausschöpfung technischer Möglichkeiten, also durch die analytische Berücksichtigung von *stills*, *slow-motion*, *realtime* und auch *fast-forward*-Wiedergaben, die Charakteristik audiovisueller Daten besonders scharf erfasst werden. In welcher Extensität auf einzelne Wiedergabe- und Fixierungsmöglichkeiten zurückgegriffen wird, kann letztlich nur die Arbeit am Material entscheiden. Gerade weil sich der spezifische soziale Sinn einer Handlung nur über die präzise Beachtung rahmender Elemente und deren

Bezug zu einzelnen Handlungselementen erschließen lässt, gilt der epistemologische Fokus stets dem Verhältnis und nicht der radikalen Isolierung. Die Arbeit mit *stills* und anderen technischen Fixierungsformen erlaubt hierbei eine äußerst feine Analyse des besonderen Ortes eines kommunikativen Handlungselements, wodurch Schritt für Schritt aufgezeigt werden kann, in welcher Art und Weise sich die einzelnen Handlungselemente zu einem spezifischen Sinnzusammenhang und Bedeutungsgefüge formieren. Ziel dieser Rekonstruktionsarbeit ist die Erschließung des spezifischen Sinn- und Bedeutungsgehaltes der kommunikativen Handlung über eine systematische Analyse und Relationierung der Sinn- und Bedeutungspotenziale einzelner Handlungselemente. Auf Basis solcher Handlungselemente wird durch die kontinuierliche Entwicklung und Kontrastierung von Lesarten und Deutungsmustern, die sich im voranschreitenden Handlungsverlauf bewähren oder als unhaltbar erweisen, die Differenz von Handlungsentwurf und abgeschlossener Handlung analytisch aufgegriffen und reflektiert (vgl. Schütz 2003, S. 189ff.). Die Logik der Sinnrekonstruktion folgt so der Logik der Bedeutungskonstitution in der kommunikativen Handlung selbst und ermöglicht dergestalt Einblicke in das Darstellungs-, Handlungs- und Deutungsrepertoire einer Gruppe, Gemeinschaft oder Gesellschaft. Die konkrete Auswahl der Sequenz für die Detailanalyse erfolgt nach der Sichtung und Grobstrukturierung des gesamten Datenmaterials. Die Grobstruktur hilft bei der Identifikation von im Sinne der Problem- und Fragestellung bedeutsamen Sequenzen, die der Feinanalyse unterzogen werden sollen. Auch wenn die Analyse aufgrund von sich wiederholenden Strukturmustern prinzipiell an jeder Stelle ansetzen kann, ist diese Heuristik aus forschungspragmatischen Gründen sinnvoll. Die Beschreibung und Auslegung ausgewählter Schlüsselszenen setzt mit dem ersten vom Wiedergabeprogramm produzierten Standbild, dem *still*, an. Der möglichst detaillierten und kontextfreien Beschreibung des ersten *stills* folgt eine tabellarische Darlegung und Verdichtung der Beobachtungen in einem Notationssystem – der sogenannten *Partitur* (vgl. Lenssen & Aufenanger 1986; Bergmann et al. 1993; Oevermann 2000, S. 114f.; Raab 2008; Luckmann 2012; Moritz 2012). Wie in der musikalischen Notierung erlaubt die tabellarische Gestalt der Partitur den sozialwissenschaftlichen Interpreten einzelne Handlungs- und Darstellungselemente nach Maßgabe ihrer Fragestellung und gemäß der Erscheinungsgestalt des Datums zu ordnen, sie dergestalt in ihrer Temporalität und Simultaneität zu erkennen und zu benennen. Die Schlüsselszene wird in der Partitur in ihrer zeitlichen und räumlichen Dimension aufgegliedert. Die räumliche Dimension des Dargestellten, die Simultaneität visueller Wahrnehmung, wird auf der horizontalen Achse in für die analysierte Sequenz adäquaten Kategorien festgehalten. Die vertikale Achse der Partitur verfolgt ihrerseits ‚die Linie des Geschehens‘, indem sie die Temporalität sowohl der dargestellten Handlungen als auch der Tonspur und der Elemente der Nachbearbeitung in zeitlicher Perspektive aufgliedert.

Als Analyseinstrument garantiert die Partitur einen bedeutenden methodischen Zugang, indem sie der vielschichtigen Sinnstruktur audiovisueller Daten gerecht wird.

3.2 *Kontextfreiheit*

Die Sequenzanalyse versucht weder eine bestimmte Deutung des untersuchten sozialen Handelns zu erhärten und abzusichern noch eine im Vorfeld der Analyse formulierte Hypothese zu prüfen und damit bereits existentes Wissen lediglich zu bestätigen oder zu verwerfen. Vielmehr gilt es unter Berücksichtigung konkurrierender Lesarten und Deutungsoptionen, wie beispielsweise der Konstruktion hypothetischer Handlungskontexte, routinierte Verstehensprozesse zu durchbrechen oder zumindest zu irritieren, um so systematisch Hypothesen zu generieren, die rekonstruktiv die Sinnstruktur der kommunikativen Handlungen offenlegen. Voraussetzung hierfür ist jedoch ein Kunstgriff, der, mit Karl Mannheim gesprochen, den Interpreten dazu verhilft, die prinzipielle Standortgebundenheit ihres eigenen Denkens und Wissens im Hegelschen Sinne aufzuheben: das Streben nach Kontextfreiheit (vgl. grundlegend Oevermann 2000, S. 93ff.; Soeffner 2004, S. 83ff.; Wernet 2009, S. 21f.). Dieses elementare, weil immer wieder aufs Neue zu beherzigende und dabei doch niemals vollends einzulösende, noch dazu häufig missverstandene methodische Grundprinzip meint nicht mehr, aber auch nicht weniger, als dass die Deutenden in ihren ersten Interpretationsschritten, sich wechselseitig kontrollierend, versuchen, all ihr bereits vorhandenes bzw. gesondert angeeignetes Wissen über den vorliegenden Fall einzuklammern – nur, um es in späteren Interpretationsschritten ebenso kontrolliert wieder in die Fallanalyse einzubringen und schließlich für die idealtypische Fallbeschreibung zu nutzen. Das Streben nach Kontextfreiheit markiert das obligatorische Entree einer jeden Sequenzanalyse. Es ist die Bedingung der Möglichkeit für die kontrollierte Produktion vielfältiger Lesarten, weitgestreckter Deutungshorizonte und gehaltvoller Interpretationen und folgt damit treu dem gemeinhin Edmund Husserl zugeschriebenen Grundsatz: „Wer mehr sieht, hat mehr Recht“ (vgl. Hitzler & Soeffner 2016). Er realisiert sich in der Distanzierung zum Alltag als dem vermeintlich Selbstverständlichen einerseits und in der Abstandnahme zu den Routinen des Alltagsverstehens andererseits, und erfüllt damit insgesamt als „Kunst des entfremdeten Blicks [...] eine unerlässliche Voraussetzung allen echten Verstehens“ (Plessner 1980, S. 94).

3.3 Kontrastierung

Ist die Interpretation des ersten *stills* – vorerst – erschöpft, d.h. sind alle Handlungsdetails und Inszenierungsmomente beschrieben, sind Lesarten über die möglichen Sinnstrukturen des sozial-kommunikativen Handelns gebildet und ist ein Deutungshorizont potenzieller Anschlusshandlungen entworfen, schreitet die Analyse vorsichtig voran: Die Justierung der Schrittgröße folgt dabei dem Prinzip höchstmöglicher Auflösung im Sinne kleinster Schritte und fixiert das Datum erneut an just jener Stelle, an welcher sich neue Lesarten eröffnen oder aber bereits gebildete Deutungsmuster durchkreuzt werden. Analysierend registriert, beschreibt und notiert die wissenssoziologische Videohermeneutik feingliedrige Abläufe und Veränderungen in Differenz zum jeweils vorausliegenden *still* so lange, bis eine von den Interpreten als signifikant erachtete Stelle erreicht ist. In mikroanalytischer Perspektive dienen die am ersten *still* generierten Lesarten in allen genannten Schritten als Vergleichs- und Kontrastfolien, welche an den jeweils als markant befundenen Sequenzstellen, dann auch unter Einbezug des Tons, überprüft, korrigiert und erweitert, erhärtet oder verworfen werden. Die Analyse kann als abgeschlossen gelten, sobald die fortlaufenden Vergleiche und Kontrastbildungen (vgl. Strauss 2004b) keine neuen Lesarten und Deutungshorizonte mehr zutage fördern. Um die für diese Sequenz entwickelte Strukturhypothese auch in makroanalytischer Perspektive zu kontrollieren, zu verifizieren und zu verfeinern, wird das gesamte Datum nach einer zweiten, in ihrer Erscheinungsweise möglichst differierenden Sequenzstelle abgesucht und so das methodische Prinzip der Kontrastierung nicht nur innerhalb, sondern ebenso zwischen einzelnen Sequenzen systematisch umgesetzt. Erneut wird die bereits gewonnene Strukturhypothese als Kontextwissen um den Fall eingeklammert und die Analyse wiederum mit dem ersten *still* begonnen. Auf diese Weise kann die Auslegung noch so lange weitere Sequenzstellen heranziehen, bis die Komplexität des Datenmaterials vollends abgebildet und eine die Sinnstruktur des gesamten Falls idealtypisch beschreibende Hypothese erarbeitet ist. Diese Strukturhypothese arbeitet insofern wiederum komplexitätsreduzierend, indem sie nicht nur mikroanalytische Sinnstrukturen in verdichteter Form darstellt, sondern ebenso makroanalytische Relationierungen integriert, die in Bezug auf das untersuchte soziale Phänomen stets auch über den Einzelfall hinausweisen. Eine fallspezifische Anwendung der wissenssoziologischen Videohermeneutik, die sich mitunter aufgrund der Notwendigkeit steter Justierung des Analysefokus nie vollends vom jeweiligen Material abstrahieren lässt, wird im Folgenden exemplarisch demonstriert.

4 „Die 10 BESTEN Tipps gegen Langeweile | Dagi Bee“ – Ein Fallbeispiel zur wissenssoziologischen Videohermeneutik

Gegenstand der nachfolgenden Analyse ist das Video „Die 10 BESTEN Tipps gegen Langeweile“, das im Jahr 2016 von der deutschen Influencerin Dagi Bee auf Youtube veröffentlicht wurde und dort seitdem eine signifikant hohe soziale Nachfrage erfährt. Das Video wurde für ein Forschungsprojekt zum Thema Langeweile mit Bezug auf die Forschungsfrage gewählt, wie die Problematisierung und Bearbeitung von Langeweile in den rigiden Zeittaktungen von modernen Gesellschaften geschehen (Maier 2017).

4.1 Grobstruktur des Handlungsverlaufs und fallspezifische Auffälligkeiten

Youtube ist in erster Linie für das Hochladen und Abspielen von Video- und Filmmaterial bekannt. Tatsächlich generieren sich die Angebote auf der Plattform jedoch aus unterschiedlichen Bild- und Textdaten, die zusammenbesehen ein vielschichtiges Gefüge aus verschiedenen Datensorten ergeben, wie es allgemein für webbasierte Medien typisch ist und bereits in der Ergebnisansicht des Videos angezeigt wird (Abb. 1). Für die exemplarische Demonstration der wissenssoziologischen Videohermeneutik konzentrieren wir uns jedoch auf die Rekonstruktion des audiovisuellen Datums.



Die 10 BESTEN Tipps gegen Langeweile | Dagi Bee


Dagi Bee 
 vor 1 Jahr • 2.088.512 Aufrufe
 Best Friends HIER KOSTENLOS downloaden: <http://goo.gl/LHMzZM> Euch
 hat das Video gefallen? – DAUMEN HOCH ♡ Mein ...

Abb. 1: Ansicht der Ergebnisliste auf Youtube

Die Analyse beginnt mit der vollständigen Sichtung des Datums, um das Handlungsgeschehen zu strukturieren und allererste Beobachtungen sowie Auffälligkeiten festzuhalten. Dabei springt am vorliegenden Fall ins Auge, dass nur eine einzige Person vor der Kamera agiert und eine statische Kameraposition dominiert. Darüber hinaus ist eine Vielzahl an abrupten Schnitten zu registrieren, die den Handlungsverlauf nicht nur in klassischer Weise temporal ordnen, sondern die dominante Kameraeinstellung mit hochfrequenten Perspektiv- und Distanzwechsellern modulieren. Zudem ist das Video geprägt durch zahlreiche editorische Nachbearbeitungen in Form von Bild- und Texteinblendungen sowie dem Einsatz von Vertonungen.

Tab. 1: Grobstruktur „Die 10 BESTEN Tipps gegen Langeweile | Dagi Bee“

Zeit (min:sek)	Handlungsgeschehen
0:00 – 0:03	Teaser. Dagi Bee kopfüber essend.
0:04 – 0:44	Begrüßung und Ankündigung der 10 Tipps gegen Langeweile.
0:45 – 1:02	Tipp 1: Hausaufgaben erledigen und Aufräumen.
1:03 – 1:25	Tipp 2: Fotoshooting zuhause.
1:26 – 2:04	Tipp 3: Tanzen und Singen vor dem Spiegel.
2:05 – 3:40	Tipp 4: Spielen auf dem Handy.
3:41 – 3:51	Tipp 5: Schlafen.
3:52 – 4:26	Tipp 6: Googeln im Internet.
4:27 – 4:50	Tipp 7: Schmink-Tutorials aus dem Internet ausprobieren.
4:51 – 5:08	Tipp 8: Videos von Dagi Bee anschauen. Klopapier durch die Wohnung werfen.
5:09 – 5:36	Tipp 9: Kopfüber Essen.
5:37 – 6:42	Tipp 10: Alle Freunde zur Party einladen.
6:43 – 7:13	Verabschiedung des Publikums und Ende des Videos.

Tabelle 1 gibt die Grobstruktur des Handlungsverlaufs wieder: Die Kommunikation beginnt mit einem sogenannten Teaser, auf den die Begrüßung und die Einleitung der Influencerin folgt. Im Anschluss werden die im Titel angekündigten zehn Tipps gegen Langeweile vorgestellt, bevor sich Dagi Bee verabschiedet und das Video endet.

4.2 Der Teaser

Die Feinanalyse setzt in klassisch hermeneutischer Manier mit der ersten Handlungssequenz des Videos ein. Sie ist nicht nur die erste Sinnsetzung der Kommunikation, sondern scheint im vorliegenden Fall vor allem aufgrund ihrer Kürze von ca. 3 Sekunden ein interessanter Ansatzpunkt für das Thema Langeweile zu sein. Dabei dient das erste *still* als Ausgangspunkt für die Feinauslegung und für die Entwicklung von kontextfreien Deutungen und Lesarten, bevor sich die Analyse dem Bewegtbild, dem *move*, zuwendet. Das vielschichtige Zusammenspiel des temporalen und simultanen Geschehens vor der Kamera sowie der Kamerahandlungen hält das Notationssystem, die *Partitur* fest (siehe Anhang).



Abb. 2: Teaser, erstes *still*

Eine Frau präsentiert sich in einem Wohnzimmer oder einer Wohnküche weit über einen dunklen Sessel oder ein Sofa gebeugt. Ihr von den Zuschauern abgewandtes Gesicht ist nur einen halben Arm vom Boden entfernt, ihre Augen und ihr Mund sind geschlossen. Die blonden Haare sind zu einem Zopf zusammengebunden und hängen frei über dem Kopf. Sie trägt einen schwarzen Pullover, der sich farblich kaum von dem dunklen Sitzmöbel abhebt. Den durchgestreckten rechten und den leicht gebeugten linken Arm stützt sie auf einen hellbraunen, bemerkenswert sauberen Laminatboden. Rechts ist der Pullover nach oben gerutscht oder hochgekremgelt und der Arm ist bis auf Höhe des Ellenbogens unbedeckt. Am linken Handgelenk trägt sie eine verhältnismäßig große, goldene Uhr; an der rechten sind glitzernd lackierte Fingernägel zu erkennen. Insgesamt deuten die körperlichen Merkmale, vor allem das jung wirkende Gesicht und die zart anmutenden Hände darauf hin, dass die Akteurin kaum älter als 30 Jahre alt ist.

Zwischen ihren Armen stehen ein weißes, hohes, rechteckiges Gefäß mit in Scheiben oder zu Stücken geschnittenen Nahrungsmitteln und einer oben auf liegenden Gabel, sowie ein Einmachglas mit grauem Deckel, in dessen Öffnung ein rot-weiß gestreifter Strohhalm steckt. Das Glas ist zu etwa einem Viertel mit einer braunen Flüssigkeit und möglicherweise Eiswürfeln gefüllt. Im Bildhintergrund ist ein silberner Kühlschrank mit integriertem Eisspender zu erkennen, links daneben eine helle Wand und die Teilansicht eines schwarz gerahmten Bildes mit nicht weiter erkennbaren roten Elementen und weißen Streifen.

Die Kamera ist knietief, etwa in Höhe des Kopfes der Darstellerin so positioniert, dass dieser das inhaltliche Zentrum des ersten *stills* bildet, während der untere Teil ihres Oberkörpers vom oberen Bildrand abgeschnitten wird. Die Bildgestalt ist insgesamt von einer Schiefelage geprägt, da die Ränder und Kanten der Wand, des Kühlschranks, des Sofas, der Struktur des Laminats oder des Körpers nicht parallel zur Rahmung des Kameraausschnitts stehen. Lediglich der rechte, ausgestreckte Arm der Frau ordnet das Bildzentrum und steht parallel zum vertikalen Bildrahmen. Die Komposition des *stills* sowie die unscharfe Abbildung des Kopfes zeigen auf diese Weise ein Moment der Dynamik an und lassen auf eine sich in Bewegung befindliche Handlung vor der Kamera, als auch der Kamera selbst schließen. Als einzige nachträgliche Montage ist der Schriftzug „Unterstützt durch Produktplatzierung“ am linken oberen Bildrand zu sehen.

Im Folgenden werden erste Lesarten generiert, die das gezeigte Handlungsgeschehen des ersten *stills* in einen als sinnhaft vorstellbaren Handlungsrahmen setzen. Das Kopfüber-Stehen bei gleichzeitigem Berühren des Bodens mit beiden Händen erinnert zunächst an die Turnposition des Handstands, wobei die einseitige Belastung des rechten Armes wie auch die Schiefelage des Oberkörpers darauf hinweisen, dass ein Teil ihres Körpergewichtes von dem Sitzmöbel getragen wird. Statt in Vorbereitung einer Turnübung scheint in Anbetracht der vorfindlichen Gegenstände jedoch eine Essenssituation wahrscheinlicher. Höchst ungewöhnlich für das Einnehmen einer Mahlzeit ist jedoch zum einen die Haltung des Körpers, zum anderen die Platzierung der Essensgegenstände auf dem Boden. Das parallele Schließen von Augen und Mund weisen auf einen erschwerten Schluckvorgang hin, sodass wir dennoch auf einen absichtsvollen Essvorgang in der hier dargestellten Position schließen können, welcher durch die zum Zopf gebundenen Haare und durch die hochgekrempeelten Ärmel vermutlich etwas erleichtert werden soll. Auch wenn im ersten *still* die gewohnheitsmäßige Tätigkeit des Essens im Zentrum des Handlungsgeschehens stehen sollte, ist die hochdynamisch inszenierte Situation doch keinesfalls alltäglich. Denn die Körperhaltung wie auch das Arrangement der die Person umgebenden Gegenstände erweisen sich für das Einnehmen einer Mahlzeit als höchst untypisch und unpraktisch, sodass die eigentlichen Handlungsmotive bis an diese Stelle der Interpretation noch hochgradig skurril und erklärungsbedürftig erscheinen.

Die Feinanalyse fährt mit der Deskription und Kontextualisierung der fortlaufenden Sequenz fort und konzentriert sich nun auf den zeitlichen Handlungsablauf, den sogenannten *move*. Die Akteurin hebt den Kopf, blinzelt und richtet ihren Blick für kurze Zeit in Richtung Kamera. Durch die seitliche Drehung des Kopfes ist zu erkennen, dass sie eine glänzende Halskette trägt, die nun teils frei in der Luft hängt. Sehr undeutlich sagt sie vermutlich „ok“, während ihr beim Öffnen der Lippen eine Flüssigkeit aus dem Mund und auf den Boden tropft. Sofort schließt die Frau ihren Mund und

bedeckt ihn mit der linken Hand, wobei sie ihren Kopf in Richtung Boden dreht und einen Augenblick in dieser Position verweilt. In diesem Moment zoomt die Kamera ruckartig auf das von der Hand bedeckte Gesicht und gibt lackierte Fingernägel und am Handgelenk eine goldene Uhr mit breitem Armband zu erkennen. Hinter der noch immer vorgehaltenen Hand beginnt die Protagonistin zu lachen. Dabei hebt sie den Kopf wieder an und dreht ihn zugleich in Richtung Kamera. Die Kamera folgt dieser Bewegung leicht verzögert, sodass der Kopf teilweise aus dem Bildausschnitt rutscht. Die im Zuge der Koordination zwischen Kamera und Darstellerin entstehenden ruckartigen Bewegungen gehen mit mehrfachen Neukalibrierungen der Tiefenschärfe einher, sodass das Gesicht der Frau zwischenzeitlich nur verschwommen zu sehen ist, während ihre Augen abwechselnd auf einen Punkt über der Kamera und in Richtung der Kamera selbst gerichtet sind. Die Sequenz endet schlagartig mit einem harten, von einem hochfrequenten Piep- oder Pegelton begleiteten Schnitt auf ein wie ein Testbild anmutendes *still*. Das nur für einen Bruchteil einer Sekunde erscheinende Farbbalkensignal weist im Kontext der Fernsehtechnik in der Regel auf einen Bildübertragungsfehler hin, was im Zuge des Abspielens von Videos der Plattform Youtube allerdings höchst ungewöhnlich erscheint. Die für die Verwendung von Produktionshilfen übliche Kennzeichnung „P“, welche nach wie vor oben links eingeblendet wird, lässt zudem darauf schließen, dass es sich im vorliegenden Fall nicht etwa um ein Problem im technischen Sinne, sondern vielmehr um eine intendierte kommunikative Störung handelt, die einen Bruch im ohnehin abrupten Handlungsablauf markiert.



Abb. 3: Teaser, zweites *still*

Der *move* bestätigt zunächst, dass eine Essenssituation gezeigt wird. Allerdings mit einem für Nahrungsaufnahmen ungewöhnlichen Handlungssetting und Handlungsgeschehen. Zugleich weist die weitreichende Modulation von Handlungsrahmung und Handlungspraxis darauf hin, dass das Vorführen von Nahrungsaufnahme nicht das zentrale Motiv der Handlung sein kann. Vielmehr wird das regelgeleitete, routinierte und durchaus als ernsthaft konnotierte Alltagshandeln des Essens in die Sinnsphäre eines Spielrahmens überführt, wofür potenziell alle Teilaspekte des Handlungssettings und Handlungsgeschehens von ihrem herkömmlichen Funktions- und Ordnungszusammenhang losgelöst, ihres geläufigen Sinns entkleidet und ihres ursprünglichen Zwecks entfremdet werden können. So verkehrt sich der Fußboden zur Geschirrablage und das Sofa zur Stützhilfe für eine akrobatische Figur, mutiert ein Einmachglas zum Trinkgefäß und ein mediales Testbild zur Aufmerksamkeit generierenden, kommunikativen Leerstelle. In gleicher Weise lassen sich die Verschiebungen und die aus ihnen folgenden ungenauen Passungen in der kommunikativen Ausrichtung zwischen der Akteurin und der Kamera deuten. Und schließlich wird auch der Essvorgang durch einen gleichermaßen dynamischen wie kreativen Zugriff aus seinem konventionellen Handlungssetting herausgelöst und von seinen für gewöhnlich unspektakulären Handlungspraktiken entbunden. Allerdings so weit, dass der Vorgang der Nahrungsaufnahme pragmatisch, weil physiologisch nicht mehr möglich ist. An genau dieser Stelle gelangt das Handlungsgeschehen an seinen ersten dramaturgischen Höhepunkt, was kommunikativ gleich vierfach angezeigt ist, wenn die Akteurin ihr Scheitern mit Lachen kommentiert und die Kamera diese Szenerie in Nahaufnahme einfängt, und wenn mit dem hochfrequenten Ton ein akustisches Testsignal einsetzt, das in Verbindung mit dem visuellen Testzeichen den medialen Ausnahmefall als Anlass zur Überprüfung auch minimaler Ablenkungen, Verzerrungen, Störungen in der Kommunikation markiert, der die Sinneinheit wie ein Ausrufezeichen beschließt.

Die Inszenierung einer Handlungsform mit ausgeprägt ludischem Charakter, die – ziehen wir den Handlungskontext zur bislang kontextfreien Analyse hinzu – der Erfahrung von Langeweile entgegenarbeiten soll, geschieht – so unsere erste, noch tentative Strukturhypothese über den sozialen Sinn des kommunikativen Handelns – durch Verdrehen und Dehnen, Überschreiten und Brechen, Herauslösen und Neukombinieren von beliebigen Aspekten der konventionellen Alltagswahrnehmung und des Alltagshandelns. Die aus der Feinanalyse des 3-sekündigen Teasers im ersten Ansatz identifizierten Bausteine für die Konstruktion der Strukturhypothese werden nun anhand einer zweiten Handlungsstelle überprüft, korrigiert und erweitert. Hierfür ziehen wir die unmittelbar an die Eröffnungssequenz sich anschließende Begrüßungssequenz heran.

4.3 Die Begrüßung

Schon auf den ersten Blick hebt sich die Begrüßungssequenz mit ihrer statischen Kamera, ihrem strukturierten Bildaufbau und ihrer ‚Hochglanzoptik‘ vom vergleichsweise spontan, hektisch und chaotisch anmutenden Handlungsgeschehen der Eröffnungssequenz ab. Damit bietet sie sich schon formal für einen kontrastierenden Vergleich in hervorgehobener Weise an. Gleich wie die Eröffnungssequenz interpretieren wir sie zunächst kontextfrei, wobei sich unsere Auslegung nicht zuletzt aus Platzgründen auf die ersten 14 Sekunden der insgesamt 41-sekündigen Sequenz beschränkt.



Abb. 4: Begrüßung, erstes *still*

In einer an ein Wohn- oder Schlafzimmer erinnernden Umgebung adressiert die Protagonistin ihr Publikum sitzend, in frontaler Ausrichtung des Oberkörpers, mit direktem Blick, lachendem Gesicht und in Ausführung einer Geste, für die sie mit beiden Händen in Kopfhöhe winkt. Auffallend sind ihre strahlend weißen Zähne, die nicht minder perfekt in Form gesetzten Augenbrauen, die optisch verlängerten Wimpern und die augenscheinlich blond gefärbten Haare, ebenso wie die makellos wirkende Gesichtshaut und das kleinkarierte Muster der Oberbekleidung. Die Kamera fängt die Szene im klassischen Portraitformat mit der Person im Zentrum des Bildaufbaus ein. Unterstützt wird die Zentralität der Person durch den aufgrund der Tiefenschärfe verschwommenen Bildhintergrund und durch die vermittels der Geste sowie der beiden Lampen am linken und rechten Bildrand hervorgehobene symmetrische Anlage der Bildkomposition. Am unteren Bildrand steht das in geschwungener Schreibschrift verfasste Wort ‚dagibee‘. Formal besehen

greift die Signatur die Farbgebung der beiden Lampen auf, erstreckt sich über fast die halbe Höhe und annähernd die gesamte Breite des Bildausschnittes und trägt – nicht zuletzt durch das dem Wort angehängte Herz – erheblich zum Eindruck eines horizontal wie vertikal fast schon streng geordneten Bildaufbaus bei. Schließlich weisen das vor Freude und Begeisterung lachende Gesicht, die frontale Ausrichtung der Akteurin und ihre angehobenen, die Innenflächen präsentierenden Hände, sowie Handschrift und Herz auf ein herausgehobenes Moment von persönlicher sozialer Zuwendung zu den Adressaten und Adressatinnen der Kommunikation hin. Medial lassen die auffallend ordentliche und ‚saubere‘ Ausleuchtung und Anlage des Settings eine zumindest semiprofessionelle Produktion annehmen, vermutlich mit Inhalten im Themenbereich Konsum, wie Mode, Kosmetik oder Wohnungseinrichtung, inszeniert im Format einer Jugendsendung für die Massenmedien, einer Videokonversation oder eines Videoblogs in den sozialen Medien.

Geht die Analyse vom *still* in den *move* über, fällt der wiederholt schlagartige Sequenzbeginn auf. Bereits mit dem ersten Bild setzen rhythmische Beats und Bassläufe ein und die Frau beginnt laut und schnell zu sprechen: „Hi ihr Lieben und herzlich willkommen zu einem neuen Video von mir, hier auf meinem Kanal, mit mir auf meinem Bett, mit euch vor dem PC oder Handy oder Laptop oder Tablett. Hi.“ Mit jeder Nennung der Kommunikationsmedien stoppt die Musik und die Kamera hüpfte von „PC“ über „Handy“ und „Laptop“ immer näher an das Gesicht der Protagonistin heran, bevor sie mit dem markant langgezogenen, letzten „oder“ wieder auf die Ursprungsdistanz zurücksetzt und eine stufenlose Fahrt auf das Gesicht beginnt. Über die Sprünge und die Fahrt hinweg bleibt die Grundeinstellung der Kamera stabil und lediglich der Abstand zur Protagonistin variiert. Allerdings bleibt die Kameraarbeit nicht unkommentiert, wenn im Zuge der Fahrt drei weiße, auf Höhe des Oberkörpers nacheinander aufscheinende und sich zu einem Auslassungs- oder Fortsetzungszeichen formierende Punkte das verbal und visuell angezeigte Dehnen, Fließen und Andauern der Zeit zusätzlich unterstreichen. Bei „Tablett“ sind die Punkte schon wieder verschwunden, die Kamera ist erneut in ihre Ausgangsposition zurückgesprungen und für den Bruchteil einer Sekunde friert das Bild ein. Für einen Augenblick ist es auch auditiv still, bevor die Einstellung mit einem harten Schnitt genauso abrupt endet, wie sie begonnen hat.

Nach dem Schnitt haben sich die Bildinhalte nur in Details gewandelt, auch der Kameraabstand und die Blickrichtung der Person scheinen unverändert und nicht zuletzt geht die Grußbewegung, obschon durch einen harten Schnitt unterbrochen, fließend in die neue Einstellung über. Zunächst entsteht der Eindruck, das Geschehen werde von einer zweiten Kamera aus einer anderen Perspektive eingefangen. Doch tatsächlich wurde der Bildausschnitt



Abb. 5: Begrüßung, zweites *still*

nur leicht nach rechts gesenkt und ist bei genauem Hinsehen etwas näher an die Akteurin herangerückt. Rechts neben ihrem Kopf, in Augenhöhe und mit der Kameraeinstellung gleichfalls nach rechts gekippt, ist der verbal geäußerte Gruß in weißen Druckbuchstaben mit abschließendem Punkt ins Bild eingesetzt (Abb. 5). Dabei könnte der Punkt hinter der Texteinblendung – infolge der drei Fortsetzung anzeigenden Punkten von zuvor – darauf hindeuten, dass die Begrüßung an dieser Stelle endet. Und tatsächlich beschließt ein harter Schnitt die Sequenz.

Die für die Begrüßungssequenz beschriebenen Inszenierungsmomente fügen sich trotz ihrer Vielfalt und trotz der hohen Geschwindigkeit ihrer Abfolge zu einem insgesamt geordneten, und harmonisch-ausgeglichenen Ganzen. Zu dieser unaufgeregten Unruhe trägt eine bei aller Sprunghaftigkeit durchgängig konstante Kameraeinstellung ebenso bei, wie der auch in Schiefelage streng symmetrische Bildaufbau mit einer Akteurin im Bildzentrum, die ihr Publikum mit erhobenen Armen und weit geöffneten Augen, Lippen und Handflächen anwinkt, anlacht und anspricht, und wie nicht zuletzt die visuell-schriftliche Doppelung des verbalen, gestischen und mimischen Grußes. Damit kontrastiert die Begrüßungssequenz auf den ersten Blick aufs Stärkste mit der die Routinen und Konventionen verdrehenden und dehrenden, überschreitenden und brechenden, daher im direkten Vergleich viel spontaner, ruppiger, unruhiger und nervöser anmutenden Machart des Teasers.

Allerdings geben sich bei allen Unterschieden auch Gemeinsamkeiten zwischen den beiden die Kommunikation eröffnenden Handlungssequenzen zu erkennen und lassen sich Elemente der Einheit in der Differenz beschreiben. Zum einen, wenn beide Sequenzen mit akustischen Aufmerksamkeitssignalen arbeiten: das eine Mal mit einem aus dem hintergründigen Eigen-

rauschen des Kameramikrofons hervortretenden, hohen Pegelton, das andere Mal mit einem kurzen Moment der Stille. Zum anderen, wenn die durchgängig angezeigte Intimität der Situation das eine Mal mit dem Wiedergeben von in den Mund genommener Nahrung in Richtung Nähe überschritten wird, und das andere Mal die persönliche Vertrautheit des Schlafzimmers durch die klassisch werberische, schwarz-weiß-rote Farbgebung auf Distanz zurückgesetzt wird. Schließlich im Umgang mit den Einblendungen von Texten und Schriftzeichen, wenn das eine Mal Handschrift und das andere Mal Druckbuchstaben eingesetzt werden, wobei die handschriftliche Einblendung den Künstlernamen der Protagonistin von „Dagi Bee“ um ein Herzsymbol ergänzt und nach „dagibee“ moduliert, während das in Druckbuchstaben gesetzte „Hi.“ nicht nur eine Sprachäußerung der Darstellerin verdoppelt, sondern auch die Bildästhetik der entsprechenden Kameraeinstellung unterstützt.

4.4 *Sinnstiftung durch Sinnüberschuss – Temperierte Nervosität*

So unterschiedlich die von uns identifizierten Aspekte auch sind, zusammen besehen erlauben sie, unsere Hypothese über den sozialen Sinn des kommunikativen Handelns in Richtung Verallgemeinerung weiterzuentwickeln. Führten uns die ersten Analyseschritte zu der Einsicht, dass das Verdrehen und Dehnen, Überschreiten und Brechen, Herauslösen und Neukombinieren von konventionellen Wahrnehmungs- und Verhaltensregeln zu jener Spaß und Albernheit auslösenden Ablenkung und Verschiebung anregen, die der Erfahrung von Langeweile entgegenarbeiten, ist der Hypothese nun hinzusetzen, dass die Kommunikation mit dem Teaser und der Begrüßung gleich zu Anfang jene beiden Extremausprägungen vorführt, zwischen denen sich das kommunikative Handeln mit immer wieder anderen und neuen Arrangements der bereits zu Beginn ins Spiel gebrachten Elemente strukturell bewegen wird. Die Kunstfertigkeit des hier vorgeführten kommunikativen Handelns besteht mithin im hochdynamischen Variieren und Modulieren der mit dem Teaser und der Begrüßung angezeigten, letztlich stabilen Grundelemente und Grundgestalten, für eine Daueraffizierung auf der Schwelle zur Reizüberflutung. Denn die auf schmalen Grat balancierte Zwischenlage darf bei den Rezipienten und Rezipientinnen weder zu Langeweile noch zu Überforderung führen, sondern soll sie in einen Spannungszustand bringen und halten, dessen Strukturprinzip wir – soweit unsere durch weitere Analysen von Sequenzstellen der Kommunikation zu überprüfende und zu korrigierende Hypothese über die Sinnstruktur des sozialen Handelns – in ersten Näherungen als unaufgeregte Unruhe, ausgeglichenes Ungleichgewicht oder temperierte Nervosität umschreiben können.

Den allgemeinen Erfahrungshintergrund des Problems von Langeweile bildet die soziale Ordnung der von Alfred Schütz als fraglos gegebene „paramount reality“ beschriebenen Alltagswirklichkeit (Schütz 2020). Langeweile ist Erfahrung und Ausdruck des Überdrusses am Verhaftetsein in den Struk-

turen und Routinen, den Wiederholungen und Arretierungen dieser Wirklichkeit. Wenn die von uns untersuchte Kommunikation nun das Essen als Grundvoraussetzung des physischen Weiterlebens und das Begrüßen als Grundbedingung des sozialen Überlebens in Spielformen überführt, begegnet sie sogar den unvermeidbarsten Alltagshandlungen mit Variations- und Überbietungseinladungen. Zwar manövrieren diese Angebote den Alltag nicht nachhaltig und gravierend in eine Schiefelage oder heben ihn gar vollends aus den Angeln. Aber sie entheben seine Bewohner und Bewohnerinnen wohl bemessen und temporär von der gedämpften Unaufgeregtheit ihres als eintönig, dumpf und lähmend empfundenen Eigenrauschens.

Damit antwortet die Kommunikation auf das Problem der an Reizpotenzialen und Sinnsetzungen „leeren Zeit“ (Bellebaum 1990, S. 68) eines Publikums, dessen Alltagserfahrungen sie mit sinnstiftenden Reiz- und Sinnüberschüssen moderat bedient, um es dosiert aus seiner Lähmung und Trägheit heraus in ein gemäßigt-ausgewogenes Dauererleben und eine in diesem Sinne temperierte Nervosität zu versetzen. Sozialstrukturell und sozialpsychologisch gewendet orientiert sich dieser Handlungstypus am alltagsästhetischen Spannungsschema einer alters- und milieuspezifischen Zielgruppe, die Genuss als Zustand konstanter Unruhe erfährt, die ein antikonventionelles Distinktionsgebaren pflegt und deren Lebensphilosophie narzisstisch ist, weil ihre Angehörigen nur sich selbst als interessant, aufregend, faszinierend wahrnehmen (vgl. Schulze 1992, S. 162f.). In der von sozialwissenschaftlichen Zeitdiagnosen für moderne Gesellschaften als charakteristisch beschriebenen Ambivalenz aus Handlungsmotiven, die sich auf fortwährende Beschleunigung und Steigerung richten, gleichzeitig aber zu Stress und Überforderungen führen können (vgl. Rosa 2005, 2016), repräsentieren die *10 BESTEN Tipps gegen Langeweile* mit ihrem Strukturtypus der temperierten Nervosität mithin eine zugespitzte Ausprägung jener die Moderne charakterisierenden, allgemeinen Haltungs- und Handlungsorientierung, die Walter Benjamin schon 1932 in seinem Denkbild über das Spannungsverhältnis von Gewohnheit und Aufmerksamkeit zeichnet: „Alle Aufmerksamkeit muss in Gewohnheit münden, wenn sie den Menschen nicht sprengen, alle Gewohnheit von Aufmerksamkeit verstört werden, wenn sie den Menschen nicht lähmen soll“ (Benjamin 1991, S. 407f.).

5 Resümee und Schluss

Im Anschluss an unsere Darlegung der methodologischen Prämissen sowie der methodischen Prinzipien konnten wir im Zuge der Analyse des Youtube-Videos aufzeigen, wie mit dem Verfahren der wissenssoziologischen Videohermeneutik die multimodale Struktur eines audiovisuellen Datums zunächst aufgeschlüsselt und schließlich methodisch kontrolliert bearbeitet werden

kann. Mit Hilfe des Instruments der Partitur konnte dabei zunächst die komplexe Sinnstruktur der Videoproduktion rekonstruiert werden, die sich durch ein aufwendiges Zusammenspiel zwischen nacheinander- und nebeneinander liegenden Sinnelementen kennzeichnet. Dabei hat sich im Verlauf der Feinanalyse vor allem die Differenzierung von *stills* und *moves* als besonders produktiv für die detaillierte Beschreibung des Falls erwiesen. So gaben bereits die ersten Standbilder der zu betrachtenden Sequenzen bedeutsame Aufschlüsse über die soziale Zugehörigkeit der Zielgruppe, die insbesondere in den routinierten Strukturen der Alltagswelt eine sich androhende Langeweile zu erkennen meint und diese entsprechend zu transzendieren versucht. Im zeitlichen Verlauf der Sequenzen wurde schließlich ein kommunikativ generierter Sinnüberschuss deutlich, der sich durch ein insgesamt hoch angeschlagenes Tempo sowie durch die aufwendige Synchronisation und Koordination unterschiedlicher Abläufe vor der Kamera, der Kamerahandlung selbst sowie zahlreicher nachträglicher Montagen dokumentiert, gleichzeitig jedoch von einer harmonischen, geordneten Struktur gerahmt und dadurch begrenzt wird. Erst durch die notwendige analytische Verschränkung von Temporalität und Simultaneität innerhalb der jeweiligen Sequenzen sowie der weiteren Kontrastierung zwischen Teaser und Begrüßung konnte schließlich die multimodale Sinnstruktur des audiovisuellen Datums in seiner Heterogenität erschlossen und in den zwischen Langeweile und Überforderung pendelnden Handlungstypus der temperierten Nervosität überführt werden.

Mit Blick auf die eingangs von uns dargelegten Herausforderungen der interpretativen Sozialforschung hinsichtlich multimodaler, komplexer Datenformen können wir festhalten, dass der empirische Umgang mit audiovisuellen Datenformen die Berücksichtigung der spezifischen Eigenlogik des Mediums zwingend einfordert. Die Komplexität der sozialen Wirklichkeit muss sich in der Komplexität des analytischen Verfahrens abbilden, damit eine Fallbeschreibung gelingen kann, die den sozialen Sinn der jeweiligen Kulturobjektivierung gegenstandsangemessen rekonstruiert und auf deren Basis erst im letzten Schritt der Analyse theorierelevante Abstraktionen und Typisierungen vorgenommen werden, die dann wiederum in verdichteter, komplexitätsreduzierender Gestalt über den erforschten Einzelfall hinausweisen.



Literatur

- Bellebaum, A. (1990). Langeweile, Überdruß und Lebensinn. Eine geistesgeschichtliche, kultursoziologische Untersuchung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Benjamin, W. (1991 [1932]). Denkbilder. In T. Rexroth (Hrsg.), *Gesammelte Schriften*. Bd. IV-1 (S. 305–438). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Berger, P.L. & Luckmann, T. (1969). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Bergmann, J., Luckmann, T. & Soeffner, H.-G. (1993). Erscheinungsformen von Charisma – Zwei Päpste. In W. Gebhard, A. Zingerle & N.N. Ebertz (Hrsg.), *Charisma – Theorie, Religion, Politik* (S. 121–155). Berlin, New York: de Gruyter.
- Bohnsack, R. (2011). *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Dagi Bee (2016). Die 10 BESTEN Tipps gegen Langeweile | Dagi Bee. Youtube, 31. Januar, 2016. https://www.youtube.com/watch?v=oXUoKpq2V_Q [19.03.2021].
- Dietrich, M. & Mey, G. (2018). Grounding Visuals. In C. Moritz & M. Corsten (Hrsg.), *Handbuch Videoanalyse* (S. 135–152). Wiesbaden: Springer VS.
- Dilthey, W. (1979 [1910]). *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften*. Gesammelte Schriften Bd. 7. Stuttgart, Göttingen: Teubner, Vandenhoeck & Ruprecht.
- Erhard, F. & Sammet, K. (Hrsg.) (2018). *Sequenzanalyse praktisch*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Hitzler, R. & Soeffner, H.-G. (2016). Verstehen. Ein ‚publikumsadressierter‘ Dialog über Reziprozität, Fragilität, Wissenssoziologie und Hermeneutik. In J. Raab & R. Keller (Hrsg.), *Wissensforschung – Forschungswissen* (S. 913–931). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Joller, S., Raab, J. & Stanislavljevic, M. (2018). Konstellationen von Koordination und Konkurrenz. Eine Fallanalyse in Perspektive der wissenssoziologischen Videohermeneutik. In M. Hietze (Hrsg.), *Interdisziplinäre Videoanalyse. Rekonstruktion einer Videosequenz aus unterschiedlichen Blickwinkeln* (S. 161–184). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Lenßen, M. & Aufenanger, S. (1986). Zur Rekonstruktion von Interaktionsstrukturen. Neue Wege zur Fernsehanalyse. In S. Aufenanger & M. Lenßen (Hrsg.), *Handlung und Sinnstruktur. Bedeutung und Anwendung der objektiven Hermeneutik* (S. 123–204). München: Kindt.
- Luckmann, T. (2002). Zum hermeneutischen Problem der Handlungswissenschaften. In H. Knoblauch, J. Raab & B. Schnettler (Hrsg.), *Wissen und Gesellschaft. Ausgewählte Aufsätze 1981-2002* (S. 117–128). Konstanz: UVK.
- Luckmann, T. (2012). Some Remarks on Scores in Multimodal Sequential Analysis. In H. Knoblauch, B. Schnettler, J. Raab & H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Video-Analysis: Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology*. 3. Auflage (S. 30–34). Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.
- Maier, K. (2017). *Die hektische Leere des Alltags – Vermeidungsstrategien der Langeweile als Grenzerfahrungen der Alltagswirklichkeit*. Universität Koblenz-Landau: Unveröffentlichte Masterarbeit.
- Moritz, C. (2012). *Die Feldpartitur. Multikodale Transkription von Videodaten in der Qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS.
- Moritz, C. & Corsten, M. (Hrsg.) (2018). *Handbuch Videoanalyse*. Wiesbaden: Springer VS.
- Oevermann, U. (2000). Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In K. Kraimer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (S. 58–156). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Oevermann, U., Allert, T., Konau, E. & Krambeck, J. (1979). Die Methodologie einer ‚objektiven Hermeneutik‘ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften* (S. 352–434). Stuttgart: Metzler.
- Plessner, H. (1980 [1953]). Mit anderen Augen. In *Gesammelte Schriften VIII, Conditio humana* (S. 88–104). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Raab, J. (2008). *Visuelle Wissenssoziologie. Theoretische Konzeption und materiale Analysen*. Konstanz: UVK.
- Raab, J. & Stanisavljevic, M. (2018): *Wissenssoziologische Videohermeneutik*. In C. Moritz & M. Corsten (Hrsg.), *Handbuch Videoanalyse* (S. 57–71). Wiesbaden: Springer VS.
- Raab, J. & Tänzler, D. (2012). *Video Hermeneutics*. In H. Knoblauch, B. Schnettler, J. Raab & H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Video-Analysis: Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology*, 3. Auflage (S. 85–97). Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.
- Reichertz, J. & Englert, C.J. (2011). *Einführung in die qualitative Videoanalyse. Eine hermeneutisch-wissenssoziologische Fallanalyse*. Wiesbaden: VS.
- Rosa, H. (2005). *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Schütz, A. (2003 [1971]). Über die mannigfaltigen Wirklichkeiten. In A.Schütz (Hrsg.), *Theorie der Lebenswelt 1. Die pragmatische Schichtung der Lebenswelt. Alfred Schütz Werkausgabe Band V.1* (S. 181–239). Konstanz: UVK.
- Schütz, A. (2010 [1953]). *Wissenschaftliche Interpretation und Alltagsverständnis sozialen Handelns*. In A.Schütz (Hrsg.), *Zur Methodologie der Sozialwissenschaften. Alfred Schütz Werkausgabe Band IV* (S. 331–379). Konstanz: UVK.
- Schütz, A. (2020 [1971/72]). *Strukturen der Lebenswelt. Alfred Schütz Werkausgabe Band IX*. Köln: Herbert von Halem.
- Schulze, G. (1992). *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Soeffner, H.-G. (2004). *Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik*. Konstanz: UVK.
- Strauss, A.L. (2004a). *Analysis through Microscopic Examination*. *Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung* 5 (2), 169–176.
- Strauss, A.L. (2004b). *Methodologische Grundlagen der Grounded Theory*. In J. Strübing & B. Schnettler (Hrsg.), *Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte* (S. 427–451). Konstanz: UVK.
- Tuma, R. (2017). *Videoprofis im Alltag. Die kommunikative Vielfalt der Videoanalyse*. Wiesbaden: Springer VS.
- Tuma, R., Schnettler, B. & Knoblauch, H. (2013). *Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*, 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Witte, N. & Rosenthal, G. (2007). *Biographische Fallrekonstruktion und Sequenzanalysen videographierter Daten*. *Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung* 8 (1), 3–24.

Anhang

		Partitur: Der Teaser				Auditive Daten			
Cut	Zeit	Still	Schnittart	Kamera	Bildmontage	Szene/Gesamtablauf	Mimik/Gestik	Sprachspur	Musik/Geräusche
1	00:00		Harter Schnitt	Kamera auf knie-tiefer Position. Verwackelte Kameraführung während der gesamten Sequenz.	Texteinblendung oben links; „Unterstützt durch Produktion“ „Platzierung“.	Dagi Bee steht kopfüber Richtung Boden. Beide Hände stützt sie auf einen hellen, sauberen Laminatboden. Neben ihren Armen und ihrem Kopf ist nur der obere Teil ihres Rückens zu sehen. Zwischen ihren Armen stehen eine gefüllte weiße Essschale mit einer Gabel sowie ein Einmachglas mit Strohhalm. Hinter Dagi Bee befindet sich ein dunkles Möbelstück. Im Hintergrund sind eine Wand, ein Bild und ein Kühlschrank aus silbernem Metall zu sehen. Die junge Frau hat blonde Haare und trägt ein schwarzes Oberteil. An ihrer rechten Hand befindet sich eine goldene Uhr. An ihrer linken Hand ist ein glitzernder Nagellack zu erkennen.		Ok (Undeutlich)	Eigenrauschen des Kameramikrofons
	00:01			Naher <i>close-up</i> auf das Gesicht von Dagi Bee.		Als Dagi Bee den Mund öffnet fallen ihr Essensreste heraus. Anschließend bedeckt sie ihren Mund mit ihrer linken Hand.			
	00:02			Variierende Schärfentiefe aufgrund der Kamerabewegungen.	Schriftzug wird durch Buchstabe „P“ ersetzt.	Der Kopf rotiert leicht in die linke Richtung, während Dagi Bee anfängt mit vorg gehaltenem Mund zu lachen.	Lachender Gesichtsausdruck	(Unterdrücktes Lachen)	
	00:03								
2			Harter Schnitt		Buchstabe „P“ oben links platziert.	Testbild			Hochfrequenter Piepton

Teil C

Qualitative Forschung vermitteln, lehren und lernen

Forschungsmethoden mit Unterstützung digitaler Lernumgebungen lehren: Das MethodenLab Qualitative Forschung

Nicolle Pfaff, Anja Tervooren, Tina-Berith Schrader, Susanne Gottuck & Bettina Brenneke

In den letzten beiden Jahrzehnten ist die Lehre von Forschungsmethoden im Hochschulstudium zu einer zentralen Aufgabe der Sozial- und Geisteswissenschaften geworden (Anastasiadis 2015; Breuer & Schreier 2017; Rueß, Gess & Deicke 2016). Vor dem Hintergrund einer gesteigerten Bedeutung empirischer Forschung und der Durchsetzung eines empirisch gewendeten Konzepts des ‚Forschenden Lernens‘ sind Studierende auch in der Erziehungswissenschaft stärker als bisher aufgefordert, forschungsmethodische Kenntnisse und Fähigkeiten zu entwickeln. Insbesondere im Bereich qualitativer Zugänge erfordert dies spezifische hochschuldidaktische Rahmungen.

Die Forschungswerkstatt ist bis heute die klassische und zentrale Rahmung, um qualitative Methodologien und Methoden einzuüben und weiterzuentwickeln: Fortgeschrittene Studierende und Qualifikand*innen kommen hier als Wissenschaftler*innen unterschiedlicher Erfahrungsstufen in der Arbeit am Datenmaterial oder an vorgelegten Interpretationen zusammen und üben insbesondere methodologische Perspektiven und die Anwendung von Auswertungsroutinen gemeinsam ein (z.B. Allert et al. 2014; Hoffmann & Prokladek 2010; Maier 2018; Reichertz 2013). Wege der Vermittlung von qualitativen Forschungsmethoden diversifizieren sich jedoch aktuell. Die breite Durchsetzung des Forschenden Lernens in studierendenstarken Studiengängen in allen Phasen des Hochschulstudiums wie auch Transformationsanforderungen im Zuge der Digitalisierung der Hochschulbildung fordern das kommunikative Setting der Forschungswerkstatt als gemeinsame *face-to-face* Arbeit heraus. Dieser Arbeit werden nun weitere, teilweise digital vermittelte Formate an die Seite gestellt (vgl. hierzu Pfaff & Tervooren 2020). Eine Vielzahl von methodologisch und methodisch orientierten Sammelbänden sowie Lehrwerken etablieren neue Formen der Kommunikation in Forschungsgruppen (z.B. Ruppel 2020) und auch softwarebasierte Auswertungsverfahren (z.B. MacMillan & Koenig 2004; Kminek et al. 2020; Schäffer, Klinge & Krämer 2020) weisen auf eine Vervielfältigung von Formen der Wissensgenerierung in der Methodenlehre hin.

Eine Möglichkeit, den Erwerb von Wissen und von Erfahrungen über und mit qualitativen Forschungsmethoden durch das Studium hinweg mit online-basierten Angeboten zu unterstützen, die in Seminare integriert werden oder eigenständige Lernprozesse Studierender begleiten, wird im vorliegenden Beitrag mit dem MethodenLab Qualitative Forschung vorgestellt. Die Entwicklung dieses Angebots der Hochschullehre orientiert sich einerseits an konkreten Bedarfen der Nutzer*innen sowie an den forschungsmethodischen Expertisen der Entwicklerinnen. Andererseits wird damit auf jüngere Tendenzen im Bereich der Entwicklung qualitativer Forschungsmethoden geantwortet. Dazu gehören etwa die enorme Ausdifferenzierung qualitativer Forschungsansätze in den letzten Jahrzehnten (vgl. etwa Knoblauch 2013, S. 259), eine Verschulung unterschiedlicher Zugänge (vgl. u.a. die Systematisierungsversuche von Lüders & Reichertz 1986; Bohnsack 2003; Hitzler 2016) sowie eine Kanonisierung und Standardisierung qualitativer Forschung (Knoblauch 2013, S. 260f.). Eine wichtige Grundlage ist die Verbindung qualitativer Methoden mit forschendem Lernen v.a. in erziehungswissenschaftlich ausgerichteten Studiengängen. Ihr liegt die Annahme zugrunde, dass „strukturelle Parallelen zwischen professionellem Handeln und qualitativer Forschung“ (Dausien 2007, S. 17) bestehen, da sich beide der „wissenschaftlich fundierte[n] und gesellschaftlich legitimierte[n] spezifische[n] Bearbeitung von sozialen Problemlagen“ (ebd., S. 16) widmen.

Forschung und Methodenentwicklung sind in der Qualitativen Forschung eng verknüpft (vgl. Mey 2016) und qualitative Forschungsansätze entwickeln sich auch durch veränderte Gegenstandsbereiche. Vor dem Hintergrund einer in den beiden letzten Jahrzehnten weiter ausgebauten Forschung zu sozialer Ungleichheit und Differenzverhältnissen wurden auch in der qualitativen Methodenentwicklung intensive Debatten über die Frage von Differenzkonstruktionen sowohl in der Forschung als auch im pädagogischen Feld geführt (z.B. Tervooren et al. 2014; Diehm, Kuhn & Machold 2017; Maier et al. 2018; Leonty & Schulz 2020). Anhand von Fragen nach dem Umgang mit Kategorien und Differenzzuschreibungen in der qualitativen Forschung und der Möglichkeit, Differenzverhältnisse zu erforschen, wird auch die gesellschaftliche Bedeutung der qualitativen Sozialforschung verhandelt (Götsch, Klinger & Thiesen 2009; Mecheril & Melter 2012).

Der vorliegende Beitrag stellt mit dem MethodenLab Qualitative Forschung exemplarisch ein digitales Format zur Unterstützung der Vermittlung von forschungsmethodischen Kenntnissen und Fähigkeiten zur Diskussion vor. Nachdem erstens die strukturellen und didaktischen Grundlagen eingeführt werden, stellen wir zweitens die dem MethodenLab zugrundeliegenden Prinzipien qualitativer Forschung vor: die Gegenstandsangemessenheit der Methode, das Prinzip der Offenheit und die Reflexivität im Forschungsprozess. Vor dem Hintergrund unserer Erfahrungen mit der Entwicklung des Angebots für die Methodenlehre werden drittens die Herausforderungen und

Perspektiven der Vermittlung qualitativer Methoden in digitalen Lernräumen und hybriden didaktischen Arrangements reflektiert.

1 Strukturelle und didaktische Grundlagen des MethodenLabs Qualitative Forschung

Das MethodenLab Qualitative Forschung¹ entwickelt onlinebasierte Forschungsmethodenurse zu qualitativen Erhebungs- und Auswertungsverfahren, in denen sich Studierende der Universität Duisburg-Essen² Forschungsmethoden aneignen, um sie in eigenen Forschungsprojekten im Rahmen ihrer Qualifizierung anzuwenden. Ziel des Projekts ist es, durch E-Learning-Angebote die Vermittlung von Methodenwissen an Studierende in verschiedenen Phasen ihres Studiums zu unterstützen.³ Zunächst vor dem Hintergrund einer eingeschränkten curricularen Verankerung von Forschungsmethoden im Rahmen der Lehrer*innenbildung entwickelt, bietet das Projekt mittlerweile Blended Learning-Angebote auch für die Fachdidaktiken, für grundständige erziehungswissenschaftliche Studiengänge bzw. die Soziale Arbeit sowie weitere Fächer an, in denen Studierende lernen, qualitativ zu forschen.

Das didaktische Konzept des MethodenLabs Qualitative Forschung basiert auf dem Ansatz des Forschenden Lernens⁴ und verbindet diesen mit den

- 1 Das MethodenLab Qualitative Forschung (<https://www.uni-due.de/proviel/skills-labs-startseite/methodenlab/qualitative-forschung/qualitative-forschung>) (2016-2023) wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung im Kontext von ProViel (Professionalisierung für Vielfalt) an der Universität Duisburg-Essen in der Fakultät für Bildungswissenschaften gefördert. Aktuell stellt sich die Frage, wie die Nachhaltigkeit des entwickelten Angebots gesichert und kontinuierlich zukünftige Dynamiken der Methodenentwicklung und Konjunkturen von forschungsmethodischen Zugängen aufgegriffen werden können.
- 2 Aufgrund urheberrechtlicher Beschränkungen in der Nutzung der Texte, Materialien und im Projekt entwickelter Filme auf den Standort Duisburg-Essen sind die Möglichkeiten der Öffnung des MethodenLabs Qualitative Forschung für andere Hochschulen und deren Studierende derzeit sehr beschränkt.
- 3 Grundsätzlich können und sollen die Kurse studienbegleitend zu verschiedenen Zeitpunkten sowohl in den Bachelor- als auch in den Masterstudiengängen eingesetzt werden. Aktuell werden im Lehramtsstudiengang verschiedene Forschungswerkstätten zur Praxissemesterbegleitung sowie im Studiengang Erziehungswissenschaft Projektseminare in den Lehrbereichen zu Heterogenität flankiert. Die Kurse reagieren dabei in Hinsicht auf Methodenvielfalt, den Grad der Vorstrukturierung des Feldzugangs und der Themen auf sehr unterschiedliche Lehrveranstaltungen. Sie werden darüber hinaus für die Begleitung von Bachelor- und Masterarbeiten, aber auch von Dissertationen genutzt.
- 4 Forschendes Lernen wurde in den 1970er Jahren als Zusammenhang der wechselseitigen Durchdringung von Forschung und Lehre sowie der Partizipation von

aktuellen Entwicklungen qualitativer Forschung und ihrer Vermittlung vor allem vor dem Hintergrund des Digitalisierungsschubs in der Hochschullehre. Forschendes Lernen bezieht sich dabei in erster Linie auf die theoretisch-reflexiv sowie forschungsmethodisch ausgerichtete Auseinandersetzung mit fachlichen Gegenständen und sozialen Realitäten im disziplinären Feld (vgl. Fichten 2010). Als digital flankiertes Forschendes Lernen werden gegenwärtig weiterführende Fragen, etwa nach der Bedeutung und Praxis kollaborativer Wissensproduktion (Heidkamp & Kergel 2016), nach dem Einsatz digitaler Medien in der Vorbereitung auf die Forschungspraxis (vgl. Dürnberger, Reim & Hofhues 2011) bis hin zu Fragen der virtuellen Simulation von Praxiserfahrungen als Grundlage Forschenden Lernens verhandelt (zsf. Reimann 2011, S. 297).

Die Angebote des vorgestellten Projektes stehen in der Tradition einer konstruktivistischen Mediendidaktik (vgl. Kerres 2013), durch die sich Studierende mit unterschiedlichen Graden an Vorwissen explorativ und gleichzeitig begleitet in sowohl eigenständigen als auch sozialen Formen des Lernens bewegen (vgl. dazu auch Brenneke et al. 2018a, S. 471). Die Kurse sind als flexibel einsetzbare online-gestützte Lehr-Lern-Settings entwickelt. Sie unterstützen Hochschullehrende und Studierende in unterschiedlichen Studienphasen bei der Umsetzung studentischer Forschungsprojekte. Aus diesem Grund ermöglichen sie sowohl eine allererste Annäherung an Forschung von Seiten der Studierenden als auch die Nutzung im Rahmen von Qualifizierungsarbeiten, die beide unter der Supervision von Lehrenden in den didaktisch strukturierten digitalen Räumen – also als hybrides Format mit weitgehend eigenständigen Lerneinheiten der Studierenden – durchgeführt werden.

Mit diesen Methodenkursen wird ein breites Spektrum universitärer Hochschullehre im Format des Blended Learnings begleitet. Zum einen werden die Kurse in Lehrveranstaltungen genutzt, in denen qualitative Forschung vermittelt wird und/oder Studierende selbst forschen. Forschungsprojekte können dabei erste Arbeitsfelderkundungen⁵ ebenso wie ausgearbeitete For-

Studierenden an der universitären Forschung begründet (zsf. Huber 2004; Kergel & Hepp 2016). Mit der Umstrukturierung der bundesdeutschen Hochschullandschaft im Zuge des Bologna-Prozesses erlebte das Konzept seit den 2000er Jahren eine Renaissance (Trempp 2015, S. 27). Das besondere Potential forschender Zugänge von Studierenden zu disziplinären Gegenstandsfeldern wird mit der Entwicklung überfachlicher Kompetenzen begründet und besonders in Feldern der akademischen Professionalisierung praktischer Berufe etwa in der Pflege oder eben in der Lehrer*innenbildung diskutiert.

- 5 Malte Brinkmann (2020, S. 64) weist darauf hin, dass das forschende Lernen in Seminarkontexten nur propädeutisch in den Forschungsprozess einführen könne und der Anspruch, ein Forschungsprojekt im Seminarkontext als Gesamtes zu durchlaufen, Gefahr laufe, das Anliegen des forschenden Lernens zu trivialisieren. Mit dem MethodenLab wird aber u.a. auf den Bedarf der Studierenden rea-

schaftsarbeiten in der Mitte und am Ende des Studiums sein, in denen Forschungsmethoden immer im Zusammenhang mit einer spezifischen, meistens eigenen Fragestellung angewandt werden. Auch in der Verzahnung der Kurse mit Lehrveranstaltungen zeigt sich eine hohe Varianz: Werden in einzelnen Veranstaltungen spezifische Lernpfade oder ausgewählte Aufgaben begleitend zum eigenen Vorgehen im Seminar bereitgestellt, flankieren die Kurse in anderen Veranstaltungen die Lehre lose und fungieren als zusätzliches Angebot der Vertiefung oder Erweiterung einzelner Seminarinhalte. Zum anderen, und so sind die Übergänge zum offenen Angebot in der Präsenzlehre fließend, dienen die Kurse der weitgehend selbstständigen Nutzung durch Studierende und Doktorand*innen, v.a. um qualitative Qualifikationsarbeiten zu verfassen. Vor dem Hintergrund der Stärkung von Prinzipien des Forschenden Lernens als Teil der Professionalisierung in unterschiedlichen Studiengängen beziehen sich die entwickelten Lehr-Lern-Settings also auf ganz unterschiedliche Grade der Aneignung methodologischer und methodischer Prinzipien sowie auf verschiedene hybride Lehrformate.

Aufbauend auf den Expertisen der Entwicklerinnen sind im Rahmen des MethodenLabs Qualitative Forschung insgesamt sieben Online-Kurse auf der Moodle-Plattform entwickelt worden:

Erhebungsverfahren

- Ethnographie mit Fokus auf der Teilnehmenden Beobachtung⁶
- Gruppendiskussionsverfahren
- Interviews mit Spezialisierung auf das narrative Interview, Leitfadenterview und Expert*inneninterview

Auswertungsverfahren

- Dokumentarische Methode zur Auswertung von Gruppendiskussionen
- Dokumentarische Methode zur Auswertung von Interviews
- Grounded Theory mit Fokus auf die Kodierung
- Qualitative Inhaltsanalyse

giert, sich durch forschendes Lernen auf qualitative Qualifikationsarbeiten vorzubereiten.

- 6 Auch wenn in der Ethnographie Erhebung und Auswertung nicht in dem Maße getrennt werden wie in der rekonstruktiven Forschung, haben wir uns in der von uns zugrunde gelegten Systematik der Trennung von Kursen zu Erhebungs- und Auswertungsmethoden in diesem Kurs dafür entschieden, Ethnographie insgesamt auf der Seite der Erhebung zu situieren.

1.1 Didaktisches Konzept: Wissen, Üben und Transfer

Grundlegend orientiert sich der Aufbau der Kurse jeweils an der Chronologie des Forschungsprozesses. Er führt die Nutzenden von der Frage, ob die jeweilige Methode zu der eigenen Forschungsfrage, der Gegenstandskonstruktion oder dem eigenen Material passt, durch die Vorbereitung der Erhebung bis hin zu deren Durchführung und entfaltet letztendlich die Schritte der Interpretation in der Auswertung. Im Mittelpunkt der didaktischen Aufarbeitung stehen verschiedene Inhalte, u.a. auch die Genese der methodologischen Zugänge, und Aufgabenformate, mit denen Lernende sich sowohl forschungsmethodisches Wissen als auch forschungspraktische Fertigkeiten aneignen.

Alle Kurse des MethodenLabs Qualitative Forschung bauen didaktisch auf dem Dreischritt *Wissen – Üben – Transfer* auf, der den Lern- und Bearbeitungsprozess von der Aneignung grundlegenden Wissens bis zur Umsetzung strukturiert. Dargestellt wird diese didaktische Leitlinie in den Moodle-Kursen durch Icons, welche die Aufgaben jeweils einer der drei Bereiche zuordnet und so den Arbeitsprozess für die Nutzenden – Lehrende wie Lernende – transparent strukturiert.

Im Bereich *Wissen* wird den Studierenden angeboten, sich Kenntnisse über die jeweilige qualitative Erhebungs- oder Auswertungsmethode in Form methodologischer Grundlagen, über Verfahrensschritte der Erhebung oder Analyse und die Aufarbeitung eigenen Datenmaterials zu erarbeiten. Dafür stehen Grundlagentexte ausgewählter Methodenliteratur sowie Fragen, um Textinhalte und deren zentrale Begriffe zu erschließen, zur Verfügung. So bearbeiten die Studierenden neben den Grundlagen der jeweiligen Methoden auch deren Spezifika und Anwendungsgebiete.⁷ Studierende sollen Forschungsprojekte vorbereitet und informiert durchführen können und diese nicht allein z.B. nach pragmatischen Gesichtspunkten entwerfen. Ausgewählte Studien dienen als *best practice*-Beispiele, geben Einblick in die Forschungstätigkeit von Forschenden und bieten damit eine Orientierung für das eigene Vorgehen. Sie zeigen auch, welche Erkenntnisse über Schule oder andere pädagogische Institutionen und ihre Akteur*innen gewonnen und für

7 Die selbstständige Erschließung der Inhalte von Studierenden verschiedener Lerntypen in unterschiedlichen Phasen ihres Studiums wird durch das Angebot von unterschiedlich langen und komplexen Originaltexten unterstützt, in die von unserer Seite zunächst eingeführt wird. Wichtig war uns dabei, eine Entscheidung zwischen Texten zu ermöglichen, um einer Kanonisierung so wenig wie möglich Vorschub zu leisten und die ausgewählten Methodentexte mittels lesestrukturierender Fragen für die Studierenden aufzubereiten. Teil des Konzepts ist auch das Bereitstellen von Beispielstudien, um forschungspraktische Einblicke zu gewähren sowie Beispiele für Darstellungsformen von empirischen Ergebnissen vorzustellen. In den Kursen finden sich darüber hinaus eigens für diese entwickelten Arbeitsmaterialien sowie individuell und kollektiv zu bearbeitende Formate zur Übung oder Anwendung des bereits Erarbeiteten und Gelernten.

eine spätere pädagogische Tätigkeit genutzt werden können. Durch Verweise auf und Verknüpfungen mit anderen Archiven (ex. das „Online-Fallarchiv Schulpädagogik“ der Universität Kassel) oder Methodenportalen (ex. „Quasus“ an der Pädagogischen Hochschule Freiburg) sowie ausgewählten allgemein zugänglichen Materialien zur Lehre von Forschungsmethoden können sich die Nutzenden auch mit einem breit verzweigten Diskurs um qualitative Forschungsmethoden und deren Aneignung vertraut machen.

Durch *Übungen* vertiefen Studierende ihre Kenntnisse, wenden das zuvor Gelernte anhand von Beispielen an und entwickeln ihr erworbenes forschungsmethodisches Wissen zu forschungspraktischen Fertigkeiten weiter. So kann das Verständnis theoretischer Grundannahmen von Methodologien in kurzen Wissens- und Verständnistests geprüft werden. Erarbeitet wird zum Beispiel, wie eine Gruppendiskussion konkret durchgeführt, wie mit Datenschutz umgegangen wird, wie Interviewleitfäden erstellt, Beobachtungsprotokolle geschrieben oder Pseudonyme vergeben werden. Die Übungen in den jeweiligen Kursabschnitten greifen also einzelne Aspekte der Auseinandersetzung mit den Methoden heraus und geben Gelegenheit, diese auf einer praktischen Ebene, in konkreten Aufgaben, Selbsttests oder interaktiven Präsentationen zu erproben. Auch kooperative Aufgabenformate, die den Grundgedanken des kollektiven und reflexiven Austauschs im qualitativen Forschungsprozess Rechnung tragen, werden hier bereit gestellt: In Foren oder Datenbanken können Studierende ihre Erhebungsinstrumente oder auch Beobachtungsprotokolle teilen, diskutieren und in einem kollektiven Austausch kriteriengeleitet kommentieren. In inhaltlich vorstrukturierten Foren können eigene Interview- oder Gruppendiskussionsleitfäden mit anderen Studierenden bearbeitet, Unklarheiten bei Frageformulierungen geklärt oder Herausforderungen und Erfahrungen bei der Erhebung auf Peerebene reflektiert werden.

Unter *Transfer* werden die Studierenden dazu angeleitet, ihr erarbeitetes Methodenwissen und ihre neu erworbenen Fähigkeiten auf ihre eigenen Forschungsprojekte anzuwenden. Sie werden dabei begleitet, ihr eigenes Forschungsvorhaben und deren Realisierung beständig vor dem Hintergrund des Erarbeiteten zu reflektieren und gegebenenfalls zu verändern, z.B. die Forschungsfrage zu präzisieren. Bereitgestellte Aufgaben und Fragen regen zur grundsätzlichen Reflexion ihrer eigenen Forschungstätigkeit an. Dazu gehört etwa die Reformulierung der Fragestellung, die Beschreibung der Gegenstandskonstruktion auf Grundlage der gewählten Methodologie oder die Entwicklung von Leitfäden – an dieser Stelle zeigen sich Überschneidungen zum Bereich *Übung*. Reflexionsfragen leiten dazu an, methodologische und methodische Entscheidungen im Rahmen der eigenen Forschung zu treffen und zu begründen. Dies bezieht sich zum einen auf den Gegenstand: Passen Methodologie und Erkenntnisinteresse zusammen? Zum anderen wird die geplante Erhebung in all ihren praktischen Herausforderungen und notwendigen

Entscheidungen zum Reflexionsgegenstand gemacht: Wie werden geeignete Interviewpartner*innen ausgewählt und angesprochen? Oder, wie beschreibe ich mein Forschungsinteresse im Feld?

1.2 *Mediendidaktische und technische Grundlagen: Multimediale Angebote in digitalen Lernumgebungen*

Um die Kursangebote des MethodenLabs Qualitative Forschung zu realisieren, wird die an der Universität Duisburg-Essen etablierte Lernplattform Moodle genutzt und ein Großteil ihrer Anwendungen eingesetzt, um eine vielfältige sowie anregende Lernumgebung zu entwickeln.⁸ Über Moodle können E-Learning-Angebote bereitgestellt werden, die zumeist als Blended Learning die Präsenzlehre flankieren. Lehrende können je nach Lernarrangement Inhalte und verschiedene Aufgaben in Form von sogenannten Lernaktivitäten zur zeit- und ortsunabhängigen Bearbeitung entwerfen, also für Studierende Dokumente bereitstellen und soziale Lern- und auch Prüfungsformate einrichten (vgl. UDE, 2014; auch beispielhaft Bulizek & Kiefer 2018, S. 388, S. 391ff.). Dieses System ist den Lehrenden und Studierenden der Hochschule bekannt, der Umgang eingeübt und die von uns angebotenen Kurse sind – nach einer ersten Einschreibung – in die Kursübersicht der einzelnen Nutzer*innen integriert, erfordern also keine neuen Kenntnisse digitaler Lernumgebungen von Lehrenden und Studierenden. Die Besonderheit unseres Kursangebots ist, dass Lehrende hier auf aufgearbeitete Inhalte in einer Bandbreite zurückgreifen können, deren Vorbereitung und (technische) Umsetzung die zur Verfügung stehenden Ressourcen sonst übersteigen würden. Die damit angebotenen Lehrmaterialien und Aufgaben können an die eigenen Lehrkontexte und hybriden Lehrszenarien angepasst werden.

Die Basis aller Kurse bilden in erster Linie wissenschaftliche Texte der sozial- bzw. erziehungswissenschaftlichen Methodendebatte sowie schriftliche Materialien. Sowohl qualitative Methoden als auch das durch sie produzierte empirische Material werden in Texte transformiert (vgl. dazu Matt 2015), so dass sich die generell starke Textorientierung qualitativer Forschung auch in unseren Kursen niederschlägt. Diese werden darüber hinaus durch Interviews mit Forschenden in Form von Videos als bild- und audiobasiertes Format ergänzt. Damit wird auch stärker an die Rezeptionsformen von Studierenden angeschlossen und dem Medienwechsel ein großer Stellenwert im MethodenLab Qualitative Forschung eingeräumt.

8 Dabei ist uns sehr bewusst, dass wir uns auf die Möglichkeiten sowie Begrenzungen eben dieser Plattform eingelassen haben, die den Lehr- und Studienalltag an dieser, wie auch vieler anderer Universitäten strukturieren. Auf eine Kritik der Standardisierung durch digitale Formate kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden.

Neben den Medien Text und Film arbeiten wir mit Lernsettings, die vermehrt auf Interaktion mit den vermittelten Inhalten setzen. Dazu zählen insbesondere im Bereich *Üben* verschiedene Multiple-Choice-Tests, mit denen die Studierenden im Selbsttest ihren eigenen Lernerfolg überprüfen können, *h5p*-Elemente, die entweder Inhalte interaktiv aufbereiten oder Inhalte zusammenfassen und strukturieren, z.B. in Darstellungen mit pull-down-Menüs. Um an das Format der Forschungswerkstatt anzuknüpfen, dieses jedoch auf die Ebene der studentischen Peergroup als wichtige Ressource von Studierenden zu verschieben, sehen die Kurse des MethodenLabs Formen der interaktiven und kollektiven Zusammenarbeit und Vernetzung der Studierenden untereinander vor. In einer Vernetzung unter Peers werden Lernprozesse zwischen Studierenden angeregt, bei denen diese zu ausgewählten Themen selbst in die Rolle der Expert*innen im Forschungsprozess schlüpfen können. Auf diese Weise entstehen erweiterte Möglichkeiten, Forschungsmethoden auszuprobieren und Erfahrungen in studentischen Netzwerken zu reflektieren. Eine Beispielübung in diesem Zusammenhang ist die kriteriengeleitete Kommentierung von Beobachtungsprotokollen (im Sinne eines peer-reviews) über ein datenbankgestütztes Aufgabenformat.

Die Entwicklung und Implementation der Kursinhalte orientieren sich maßgeblich an den nutzenden Akteur*innen. Zum einen handelt es sich dabei um die Lehrbedarfe der Dozierenden sowie die curricularen Ziele des Lehramtsstudiums, die im Rahmen des Projekts über Befragungen und im Austausch mit entsprechenden Akteur*innen in der Hochschule ermittelt wurden. Zum anderen knüpft die Weiterentwicklung an die Lernbedarfe der Studierenden an. Hierzu wurde im Projekt eine Begleitforschung zu den Praktiken und Erfahrungen Studierender beim Methodenlernen und empirischen Forschen durchgeführt. Auf Grundlage dokumentarischer Rekonstruktionen von sechs Gruppendiskussionen mit Studierenden wurden so differente Erfahrungsräume des Methodenlernens herausgearbeitet.⁹ Deren Bandbreite umfasst drei verschiedene Typen der Aneignung qualitativer Methoden, die sich in den Umgangsweisen mit Forschungsmethoden, dem Anspruch an „gute Forschung“ und der Bedeutung für die Professionalisierung als angehende Lehrkräfte unterscheiden (vgl. Schrader et al. 2020). Diese Analysen unterstützen die Entwicklung der Methodenkurse, indem sie zu einem Verständnis unterschiedlicher Zugänge und Erfahrungen der Aneignung von Forschungsmethoden beiträgt. Die Online-Angebote des MethodenLabs Qualitative Forschung werden mit Blick auf die Befunde der Begleitstudie so weiterent-

9 Zur forschungsbasierten Weiterentwicklung des MethodenLabs Qualitative Forschung wurden dreizehn Gruppendiskussionen mit Studierenden aus den lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengängen im Rahmen verschiedener Lehrveranstaltungen, in denen Forschungsmethoden vermittelt wurden, durchgeführt. Diskutiert wurde über studentische Erfahrungen in der Aneignung qualitativer Forschungsmethoden.

wickelt, dass sie noch stärker auf unterschiedliche Aneignungsformen und Motivlagen Studierender Bezug nehmen (vgl. Brenneke et al. 2018b; Schrader et al. 2020).

1.3 *Thematische Fokussierungen: Differenzreflexivität in der Forschung und Analyse von Differenzkonstruktionen*

Qualitatives Forschen zu Differenzverhältnissen als hochschuldidaktisches Werkzeug schließt an ein besonderes methodologisch-reflexives Potential einer differenztheoretischen qualitativ-interpretativen Forschung an (Fritzsche & Tervooren 2012; Mecheril & Rose 2012). Diese eröffnet einen forschenden Zugang zu unterschiedlichen Differenzverhältnissen und reflektiert gleichzeitig kritisch den Umgang mit Klassifikationen und damit einhergehende mögliche Reifizierungen von Differenz im Forschungsprozess als Moment machtvoller Wissensproduktion (vgl. Diehm, Kuhn & Machold 2010).

Eine theoretische sowie empirische erziehungswissenschaftliche Beschäftigung mit schulischen Praktiken, Differenzordnungen und Ungleichheitsverhältnissen (Herzmann & Rabenstein 2020) bildet dabei einen zentralen Inhalt einer Konzeption von Lehrer*innenbildung, an die wir anschließen.¹⁰ Studierende beschäftigen sich forschend mit der Analyse von Differenzkonstruktionen in pädagogischen Feldern, um so ihre Reflexionsfähigkeit auszubauen. Aus diesem Grund werden die Methodenkurse um den Themenschwerpunkt der Analyse von Differenzkonstruktionen in schulischen und außerschulischen Kontexten ergänzt.

10 Die Thematisierung eines pädagogischen Umgangs mit Heterogenität, Differenz und Ungleichheitsverhältnissen ist seit jeher Aufgabe der Pädagogik und hat seit geraumer Zeit in der (schul-)pädagogischen Forschung eine starke Konjunktur (Budde 2012; Sturm 2016; Trautmann & Wischer 2011). Auch gesellschaftspolitische Entwicklungen wie die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 und die Anerkennung einer migrationsgesellschaftlichen Realität sind aktuelle Transformationsanforderungen an die Bildungsinstitutionen und hier besonders an die Schule. Diese stellen die bisherigen Selbstverständnisse von Bildungsinstitutionen und von pädagogischen Professionellen infrage (Amrhein 2015; Dirim & Mecheril 2018) und gehen mit einer inhaltlichen und teilweise rechtlichen Neujustierung pädagogischer Professionalisierung, u.a. der Lehrer*innenbildung, einher.

2 Prinzipien qualitativer Forschung im MethodenLab

Im Folgenden werden zentrale Prinzipien und Ziele der Vermittlung qualitativer Forschungsmethoden in ihrer didaktischen Einbindung in die Online-Kurse diskutiert. Dabei fokussieren wir auf ausgewählte Prinzipien qualitativen Forschens, die in methodologischen Auseinandersetzungen, Methodendebatten und Lehrwerken im Feld je verschieden als Grundannahmen, Prozessmerkmale oder Gütekriterien verstanden werden (z.B. Bohnsack 2005; Flick 2014; Strübing 2018, S. 21ff.; Strübing et al. 2018): Erstens das Prinzip der Gegenstandsangemessenheit der Methode, zweitens das der Offenheit und drittens das Prinzip der Reflexivität. Diese bilden allgemeine Prinzipien qualitativen Forschens und werden hier auf digitale Lernumgebungen bezogen.

2.1 *Gegenstandsangemessenheit der Methode*

Was Gegenstand der Forschung ist, ist abhängig von der Forschungsmethode und umgekehrt (vgl. Flick, Kardorff & Steinke 2015, S. 22). Gerade in der qualitativen Forschung können Herausforderungen bei der Suche nach einer Methode entstehen, weil in dieser weitgehend auf Standardisierung verzichtet (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 4ff.) und einem rekonstruktiven Paradigma gefolgt wird. In den Methodenkursen werden die Nutzer*innen angeregt, sich damit auseinanderzusetzen, was es beispielsweise bedeutet, mit Gruppendiskussionen Datenmaterial zu erheben und dieses auch mit einer angemessenen Methode auszuwerten. So werden Entscheidungsprozesse eingefordert und die Notwendigkeit zu deren Begründung postuliert und gezeigt, dass die Wahl der Forschungsmethode aktiv gestaltet werden muss, weil sie weitreichende Konsequenzen für das (studentische) Forschungsprojekt hat (vgl. dazu bspw. Flick 2015). Diese Konsequenzen zu überblicken und nicht allein pragmatische Gründe oder Vorgaben der Dozierenden als Argumentation zur Angemessenheit der Methode heranzuziehen, wird in den digitalen Kursen des MethodenLabs Qualitative Forschung zum Thema gemacht.

Studierende müssen also in die Lage versetzt werden, ihre Entscheidungen für Forschungsmethoden mit Blick auf methodologische Grundannahmen und ihre Passung zu ihrem Erkenntnisinteresse zu begründen. In den Kursen des MethodenLabs werden die Angemessenheit der Methoden und die Passung von Vorgehen und Ziel auf verschiedene Arten thematisiert. Im Vordergrund steht dabei einerseits der Lernbereich *Wissen* und hier die Aneignung wichtiger methodologischer Grundlagen. Andererseits werden Auseinandersetzungen mit Passung und Angemessenheit systematisch durch Aufgaben im Lernbereich *Transfer* unterstützt, der den Übertrag des Gelernt-

ten auf das eigene Projekt anleitet und zur Reflexion des eigenen Vorgehens anregt.

Um den Nutzenden eine gute und schnelle Orientierung über die Forschungsmethodenlandschaft zu erlauben, arbeiten wir mit kurzen Einführungstexten und exemplarischen Forschungsfragen in einem ersten Kursabschnitt, der die jeweilige Methode, ihre Ziele, Anwendungsbereiche und zentrale Grundannahmen und Verfahrensschritte umreißt. So kann die Entscheidung für oder gegen eine Methode relativ schnell, aber informiert gefällt werden. Mit der Eignung der Methode befassen sich auch weitere Kursabschnitte zu sozialtheoretischen und methodologischen Prämissen der Methoden.

Erstes Lernziel ist es, zunächst die Charakteristika der Methode zu erkennen, wie z.B. das Forschungsinteresse am kollektiven Erleben der befragten Akteur*innen beim Gruppendiskussionsverfahren (Loos & Schäffer 2001, S. 29ff.). Das zweite Lernziel – bezogen auf das Beispiel des Gruppendiskussionsverfahrens – umfasst u.a. die Vertiefung dieser Perspektive auf Kollektivität, sodass in der Auseinandersetzung mit Grundlagen, der Entwicklung und den Grenzen des Verfahrens sowie forschungspraktischen Hinweisen das theoretische Konzept der Kollektivität von Erfahrungszusammenhängen (vgl. Mannheim 1964) beschrieben werden kann. Dazu dient ein Test, in dem verschiedene Aussagen auf ihre Richtigkeit hin überprüft werden. Die Angemessenheit von eigenem Erkenntnisinteresse und der gewählten Methode zu begründen und das Ergebnis als Textbaustein in die schriftliche Darstellung des Projektes einfließen zu lassen, ist das dritte ausgewiesene Lernziel.

2.2 *Das Prinzip der Offenheit*

Es gehört zu den Kennzeichen qualitativer Forschung, sich ihrem Gegenstand in einer Suchbewegung anzunähern und in interpretativen Bewegungen zwischen Forschungsfeld, Datenmaterial und Analyse die Forschungsfrage zu konkretisieren: „Das Prinzip der Offenheit besagt, dass die theoretische Strukturierung des Forschungsgegenstandes zurückgestellt wird, bis sich die Strukturierung des Forschungsgegenstandes durch die Forschungssubjekte herausgebildet hat“ (Hoffmann-Riem 1980, S. 29). Neben dieser Praxis, ein Gegenstandsfeld zu erschließen, wird auch Offenheit als unabdingbare Bedingung qualitativen Forschens an die Forschenden sowie an das Verständnis von Daten herangetragen (Kleining 2001).

Für die Vermittlung von qualitativen Forschungsmethoden im Zusammenhang studentischer Forschungsprozesse stellt das Prinzip der Offenheit in mehrfacher Hinsicht eine Herausforderung dar. Einerseits wird die für qualitatives Forschen konstitutive Zirkularität von Erhebung und Analyse sowie das in vielen qualitativen Zugängen grundlegende Prinzip der Kontrastierung durch strukturelle Bedingungen, wie etwa Zeitbegrenzungen, deutlich erschwert. Andererseits führt gerade die Notwendigkeit zur Konkretisierung

von Fragestellung und Gegenstandskonstruktion im Verlauf der Forschung auch zu Verunsicherungen, die „als persönliche Unsicherheit oder gar Unvermögen erfahren werden“ (Dausien 2007, S. 13) können. Jene Verunsicherungen stellen Studierende mit Blick auf ihre habituellen Orientierungen im Studium vor unterschiedliche Herausforderungen, die in der Konzeption der Kurse bedacht wurden (Brenneke et al. 2018b; Schrader et al. 2020).

In den Kursen des MethodenLabs Qualitative Forschung werden Studierende deshalb immer wieder aufgefordert, methodologische Argumente und methodische Prinzipien auf ihr konkretes Projekt zu übertragen, etwa wenn im Anschluss an eine Einführung in eine Methode Studierende eingeladen sind, vor dem Hintergrund des weiteren Erkenntnisinteresses die Passung zur Methode einzuschätzen. Offenheit machen wir auch dann zum Prinzip, wenn wir Studierenden kontrastierende Perspektiven und Lesarten von Methoden anbieten und Kontroversen im Forschungsfeld durch Auswahl unterschiedlicher Positionen nachzeichnen, zum Beispiel in der Bereitstellung von Grundlagentexten.

Von besonderer Relevanz ist das Prinzip der Offenheit außerdem in Erhebungsprozessen und in der Auseinandersetzung mit dem Forschungsfeld. Es gilt hier, Vorannahmen nicht allein zu verifizieren oder den Erwartungen des Feldes zu entsprechen, sondern diese Vorannahmen reflektieren zu lernen. Über angeleitete Beobachtungsübungen wird so im Ethnographiekurs auf die Handlungstätigkeit des Beobachtens fokussiert. Neben dem Einüben einer offenen Beobachtungshaltung und Strategien zur Fokussierung von Beobachtungen zielen die Lernangebote auch darauf, Studierende zu unterstützen, mögliche Handlungszwänge, die aus dem Feld oder dem Studienkontext resultieren, zu erkennen. Finden Teilnehmende Beobachtungen z.B. in Schulpraktika statt, können daran anschließend in den begleiteten Lehrveranstaltungen Strategien entwickelt werden, Anforderungen der Gestaltung von Forschung auf der einen und der von Unterricht auf der anderen Seite zu trennen und so der Prämisse der Offenheit auch forschungspraktisch zu begegnen. Denn gerade wenn etwas selbst getan wird, wird deutlich, dass es zu einer entscheidenden Herausforderung des Teilnehmenden Beobachtens in pädagogischen Settings gehört, dass das Feld selbst forschende Studierende in das pädagogische Geschehen einbindet oder diese auch selbst pädagogisch handeln *wollen*.

Im Kurs zum ethnographischen Forschen wie auch in den Kursen zur Dokumentarischen Methode wird die Position der Forscher*in im Feld problematisiert und darüber hinaus gezeigt, dass die Person, die forscht, in die Untersuchung von Differenzen eingewoben, also an deren Konstruktion beteiligt ist. In dem Ethnographiekurs wird die Reflexion der Position und der Produktivität der Forscherin im Feldzugang in den Mittelpunkt gestellt, da Ethnographie stets in doppelter Weise an der Produktion von Differenz beteiligt ist: Sie untersucht Differenz, bringt sie aber auch hervor. Zu beobachten

und das Beobachtete im Anschluss zu beschreiben, bedeutet notwendigerweise, dass Konstruktionen von Differenz vollzogen werden, denn das Beobachtete wird auch in Begriffen beschrieben, in die Differenzen bereits eingeschrieben sind. Gerade die Forschungsmethode der Teilnehmenden Beobachtung ermöglicht eine doppelte Reflexion eigener Zuschreibungen von Differenz. Studierende lernen so den Beobachtungsprozess als produktive differenzierende Praxis kennen. Beobachtung und die Bezeichnung von Beobachtetem werden dabei als hilfreiches Werkzeug eingeführt, mit welchem Studierende Zuschreibungsprozesse von Differenz reflektieren können. Grundlegend für die ethnographische Forschung ist also eine methodisch kontrollierte Sensibilität im Umgang mit Differenzen im Forschungsprozess.

In den Kursangeboten zur Dokumentarischen Methode bildet die Frage nach der eigenen Standortgebundenheit einen wichtigen Reflexionsanlass (Bohnsack 2009; Nohl 2013), der die Bedeutung komparativer Analysen und die Bedeutung eigener Erfahrungszusammenhänge für den Zugang zum Wissen der Erforschten hervorhebt. Die Reflexion der eigenen Standortgebundenheit eröffnet Potentiale zur Auseinandersetzung mit der eigenen Positioniertheit (im Feld) (mit Blick auf vergleichende Forschung Fritzsche 2013) und regt Studierende dazu an, sich intensiver und unter Einbezug von Kontrastierungen auf die Erfahrungen oder Sichtweisen der Untersuchten einzulassen.

2.3 *Reflexivität im Forschungsprozess*

Ebenfalls mit Blick auf Erfahrungen von Studierenden mit qualitativen Forschungsmethoden beschreibt Dausien (2007) die Entwicklung von Reflexivität, Vertrauen und Professionalität als Kompetenzen, die im Kontext von Forschungswerkstätten in der Arbeit an qualitativen Forschungsprojekten gefördert werden. Reflexivität wird dabei verstanden als „Befremdung des eigenen Blicks“ (ebd., S. 7), der sich u.a. im Umgang mit Methoden und Datenmaterial, mit subjektiven Deutungen und der Diversität von Lesarten entwickelt. Zugleich gilt Reflexivität als konstitutiv für qualitatives Forschen insgesamt und bildet den Kern vielfältiger methodologischer Debatten um qualitative Forschung (Langer, Kühner & Schweder 2013; Unger & Narimani 2014; Meyer & Meier zu Verl 2014; Schweder, Langer & Kühner 2013). Reflexivität ist ebenso ein bildungstheoretisches Desiderat forschenden Lernens (Brinkmann 2020), das neben anderem auf die Transformation des bereits Gewussten und Erfahrenen als Kern eines Bildungsprozesses abzielt (Koller 2011). Schließlich wird Reflexivität auch gerade mit Blick auf pädagogische Professionalisierungsprozesse als Bildungsziel diskutiert, welches durch qualitativ orientiertes forschendes Lernen sowie kasuistische Zugänge unterstützt werde (Völter 2008; Schweppe, Braun & Grasshoff 2018; Gottuck et al. 2019).

Das MethodenLab Qualitative Forschung schließt an diese Debatten durch eine inhaltliche Schwerpunktsetzung an, welche die Analyse von Differenzkonstruktionen und forschungsmethodologische Fragestellungen rund um das Thema Differenz in den Mittelpunkt stellt. Über eine Einführung in die Reflexion des Erkenntnisinteresses und der methodischen Vorgehensweisen einerseits und in methodologische Debatten andererseits sollen die Studierenden sowohl forschungspraktisch befähigt werden, Differenz zu erforschen als auch Praktiken der Differenzproduktionen im Forschungsprozess selbst zu reflektieren (zur Verbundenheit beider Aspekte vgl. Koller 1999). Differenztheoretische qualitativ-interpretative Forschung bietet dafür ein besonderes Potential: Über eine reflexive Beschäftigung mit Erhebungs- und Auswertungsschritten im Forschungsprozess können Bezeichnungspraktiken in unterschiedlichen Phasen des Forschungsprozesses thematisiert (Hornscheidt 2019), soziale Positioniertheiten der Forscher*innen und Beforschten sichtbar und das eigene Deutungswissen sowie gesellschaftliche Ordnungsvorstellungen zum Gegenstand der Reflexion gemacht werden. Studierende werden also dazu aufgefordert, die Produktivität von Forschungsprozessen als allgemeine Dimension in den Blick zu nehmen. Sie lernen hierbei, sich von einer essentialisierenden Vorstellung von Differenz zu verabschieden und eigene Deutungssicherheiten kritisch zu befragen.

Über Beispielstudien und methodologische Auseinandersetzungen sowie den Einbezug von Forschungserfahrungen erhalten die Studierenden zugleich Einblick in macht- und kulturtheoretische Perspektiven auf Differenz. Differenz wird dabei als sozial hergestellt eingeführt, sodass diese vor dem Hintergrund von Macht- und Ungleichheit zu verstehen ist. Studierende lernen auf diese Weise, die soziale Konstruktion sozialer Kategorien zu verstehen. Zugleich werden sie dazu aufgefordert, die Produktivität im Forschungsprozess als allgemeine Dimension in den Blick zu nehmen und sich von einer essentialisierenden Vorstellung von Differenz zu verabschieden.

Im Kursangebot zum ethnographischen Forschen werden in einem frühen Abschnitt des Kurses beispielsweise empirische Studien vorgestellt, um Studierende zu befähigen, Perspektiven auf Heterogenität als soziale Ordnungen der Macht zu erkennen. Anhand von exemplarischen Texten erhalten sie Einblick in Forschungszugänge und -perspektiven in verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern wie etwa der Schule oder einer Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe. Sie erfahren, wie dort Kategorisierungen in Praktiken z.B. der Altersdifferenzierung oder der Geschlechterdifferenz wirksam werden und wie Fähigkeitsordnungen oder die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnung reproduziert werden. Studierende lernen somit, welche Differenz in welcher Weise erforscht wird und wie die Forscher*innen eine Differenzproduktion im Forschungsprozess reflektieren und bearbeiten. Hieran anschließend eröffnet der Kursabschnitt den Studierenden die Möglich-

keit, das eigene Erkenntnisinteresse zu klären und eigene Fragestellungen zu formulieren.

Neben einer inhaltlichen Vertiefung über Texte, Übungen und Anleitungen zum eigenen Forschen werden die Kurse darüber hinaus durch Lehrfilme ergänzt, die als videobasierte Interviews mit Wissenschaftler*innen einen Einblick in Forschungserfahrungen zur Analyse von Differenz und in ihre Reflexion von Differenzproduktionen im Forschungsprozess ermöglichen. In diesem Zusammenhang kommt ein Glossar zum Einsatz, in dem zentrale Begriffe bestimmt und über Kurztexzte oder Kurzfilme erläutert werden.

Sowohl das Forschen über Differenz wie auch die Hervorbringung, Reproduktion oder Reifizierung von Differenzen im Forschungsprozess sind eng an methodologische Prämissen wie auch an methodische Verfahrensschritte gebunden (vgl. z.B. Hoffmann 2015 zu Interviews; Fritzsche & Tervooren 2012 für die Ethnographie; Pfaff 2018 für die Dokumentarische Methode). In den MethodenLabs werden deshalb forschende Zugänge zu Differenz und Differenzkonstruktionen im Forschungsprozess methodenspezifisch reflektiert.

Im Einüben der Teilnehmenden Beobachtung als Forschungspraxis werden die Studierenden in systematischer Weise angeleitet, sich auf eine wissenschaftliche Beobachtung von Differenz einzulassen (Budde 2014). Durch Einblicke in die Forschungserfahrungen von Wissenschaftler*innen in Form der Lehrvideos lernen sie unterschiedliche wissenschaftliche Strategien der ethnographischen Beobachtung von Differenz und ihre Herausforderungen kennen und erproben diese anschließend selbst. Sie werden aufgefordert, Begriffe, die zur Beschreibung gewählt werden, und die eigene Beteiligung an der Zuschreibung von Differenzen im Rahmen eines ethnographischen Protokolls zu reflektieren. Diese Reflexionsangebote verweisen auf Herausforderungen in der sprachlichen Beschreibung von Differenzierungen in der Erstellung ethnographischer Protokolle und unterstützen darin, differenzreflexive Strategien der Beschreibung einzuüben. Für die Teilnehmende Beobachtung vollzieht sich dies in zwei Stufen der Herstellung von Distanz zu einem unmittelbaren Benennen. Erstens wird gefragt, wie benenne ich das Beobachtete in dem Beobachtungsprotokoll? Und zweitens: Wie interpretiere ich das im Beobachtungsprotokoll Beschriebene? Auf diese Weise lässt sich nicht nur die Differenzproduktion der Akteur*innen im Feld, sondern auch die eigene Differenzproduktion im Prozess der Forschung untersuchen bzw. reflektieren (Tervooren 2019).

3 Digitale Lernumgebungen qualitativen Methodlernens: Herausforderungen und Perspektiven

Das MethodenLab Qualitative Forschung entwickelt online-basierte Lehr-Lern-Settings, um studentische qualitative Forschungsprojekte im Kontext pädagogischer Professionalisierung zu begleiten. Dabei orientieren wir uns an den in diesem Beitrag dargestellten didaktischen Prinzipien der Vermittlung von methodologischen und methodischen Grundlagen (Wissen), der Bereitstellung von Gelegenheiten zum Einüben methodischer Schritte und der Anregung, dieses Wissen anzuwenden (Üben) sowie der Aufforderung, ein eigenes Untersuchungsdesign zu gestalten und zu begründen (Transfer). Die bestehenden Kurse orientieren sich an grundlegenden Auseinandersetzungen um Prinzipien und Qualitätsmaßstäbe qualitativen Forschens: an der Gegenstandsangemessenheit, dem Prinzip der Offenheit und dem Ermöglichen von Reflexivität. Außerdem nehmen sie auf aktuelle methodologische und auf die Vermittlung von Methoden bezogene Debatten Bezug, indem sie einen inhaltlichen Schwerpunkt auf die Erforschung von Differenz sowie die kritische Reflexion von Praktiken der Differenzproduktion im Forschungsprozess legen. Im Projekt zeichnen sich jedoch einige Herausforderungen für die Weiterentwicklung der Angebote des MethodenLabs Qualitative Forschung und die Etablierung ähnlicher Angebote an Hochschulen ab, von denen im Folgenden drei ausgeführt werden.

Erstens sind die Möglichkeiten der Öffnung unseres Kursangebots für Studierende anderer Hochschulen derzeit vor allem aufgrund urheberrechtlicher Beschränkungen sehr begrenzt. Diese Begrenzung erlaubt es uns, den Studierenden vor Ort ein vielfältiges Angebot an Texten, Materialien und der u.a. im Projekt entwickelten Filme direkt im Kurs zur Verfügung zu stellen. Eine Öffnung der Kurse über die Universität hinaus würde jedoch aufgrund urheberrechtlicher Probleme eine starke Reduzierung der im Kurs bereitgestellten Medien und didaktischen Materialien voraussetzen und die aktuelle Studierbarkeit der Kurse einschränken. In einem längerfristigen Ausbau des MethodenLabs Qualitative Forschung an der Universität Duisburg-Essen wären im Sinne einer erweiterten Zugänglichkeit, jedoch Möglichkeiten eines Parallelangebots für die Öffentlichkeit zu prüfen und dabei an neue digitalisierte, *open resources* Formate anzuschließen.

In Hinblick auf das Studierverhalten der Zielgruppe rekonstruierten wir zweitens in unserer Begleitstudie zum studentischen Forschen unterschiedliche Erfahrungsräume forschungsmethodischen Lernens. Bei den untersuchten Gruppen dominieren eine *instrumentelle* bzw. *intuitiv*-professionalisierungsbezogene Haltung im Umgang mit Forschungsmethoden, wohingegen uns eine *reflexive* Bezugnahme auf forschungsmethodisches Handeln nur in einem Fall begegnet (für eine ausführlichere Darstellung vgl. Schrader et al.

2020). Die rekonstruierten Typen unterscheiden sich im Hinblick auf Kriterien der Methodenwahl und in der Differenziertheit methodischer Auseinandersetzungen, in der Wahrnehmung des Verhältnisses von Forschung und pädagogischer Professionalisierung sowie in der Studienphase (Bachelor- oder Masterstudium). Die Entwicklung von forschungsmethodischen Lehrangeboten sollte unseres Erachtens Studierenden unterschiedlicher habitueller Orientierungen ermöglichen, an die Angebote anzuknüpfen. Eine Weiterentwicklung des Kurses muss sich also zukünftig auch daran messen lassen, wie didaktisch noch stärker an eine instrumentelle und intuitiv-professionalisierungsbezogene Haltung angeschlossen und diese in Richtung einer reflexiven Haltung weiterentwickelt werden kann.

Das von uns erstellte Angebot hat eine hohe Passung zu der reflexiven Haltung und unterstützt eine Entwicklung eben dieser, wenn durch Transferangebote an konkrete Anwendungsorientierungen angeschlossen oder durch rezipierbare Informationen zu forschungsmethodischen Besonderheiten, Möglichkeiten einer pragmatischen Methodenwahl eröffnet werden. Andererseits können diese Angebote auch genutzt werden, um Studierende zu Reflexionsprozessen aufzufordern und in methodologische Überlegungen einzuführen. Wie beim reflexiven Typ studentischen Forschens zu beobachten ist, kann die Auseinandersetzung mit forschungsmethodischen Prämissen Studierenden Freiräume eröffnen, die sie von pädagogisch-professionellen Handlungszwängen entlasten, so dass sie normative Zugänge zu pädagogischer Praxis kritisch reflektieren und weiterentwickeln können.

Kommunikative Zusammenhänge im Kontext des online-gestützten Lernens qualitativen Forschens zu ermöglichen, erweist sich als die dritte große Herausforderung im MethodenLab Qualitative Forschung. Galten in der Qualitativen Forschung Forschungswerkstätten oder Interpretationsgruppen lange Zeit als zentrale Räume der Methodenvermittlung (vgl. Kraimer & Wyssen-Kaufmann 2012; Allert et al. 2014), werden für die Auseinandersetzung in Gruppen, in denen in der Hochschullehre in digitalen Räumen eine forschende Haltung eingeübt wird, Foren und auch synchrone interaktive Kursräume (z.B. Chats) vorgeschlagen. Diese werden jedoch von Studierenden v.a. dann regelmäßig genutzt, wenn präzise Aufgabenstellungen vorliegen und direkte Erträge erwartet werden können (Engelns 2018; Heim 2018). Im MethodenLab Qualitative Forschung, das seine Formate als Angebote versteht, werden die interaktiven Formate, etwa gegenseitige Reviews, nur eingeschränkt und vor allem dann genutzt, wenn sie im Kontext eines Lehrangebots als Aufgabenstellung eingebunden werden. Auch die Gründung und Pflege stabiler digitaler Interpretationsgruppen gestaltet sich außerhalb konkreter Lehrveranstaltungen als schwierig, wenn sie nicht durch Dozierende angeregt und kontinuierlich begleitet werden. Zugleich zeigen Arbeiten zu online-basierten Forschungswerkstätten, dass die Etablierung solcher Formate möglich ist (Ruppel 2020). Obgleich die Kursstrukturen – so kann hier

abschließend resümiert werden – eine eigenständige Nutzung der Angebote als Selbststudium nahelegen und beabsichtigen, bleibt online-basierte Methodenlehre, auch wenn sie mit Peer Learning flankiert wird, konstitutiv an eine kommunikative Begleitung und Anleitung von Dozierenden gebunden.

Literatur

- Allert, T.; Dausien, B.; Mey, G.; Reichertz, J. & Riemann, G. (2014). Forschungsworkstätten – Programme, Potenziale, Probleme, Perspektiven. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Qualitative Forschung* (S. 291–316). Wiesbaden: Springer VS.
- Amrhein, B. (2015). Professionalisierung für Inklusion – Impulse für die Lehrer/-innenbildung der Sekundarstufe. In E. Kiel (Hrsg.), *Inklusion im Sekundarbereich* (S. 140–164). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Anastasiadis, M. (2015). Abenteuer Forschung lehren und lernen. In R. Egger, C. Wustmann & A. Karber (Hrsg.), *Forschungsgeleitete Lehre in einem Massensstudium. Bedingungen und Möglichkeiten in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften* (S. 257–276). Wiesbaden: Springer VS.
- Brenneke, B.; Pfaff, N.; Schrader, T.-B. & Tervooren, A. (2018a). Qualitative Forschung im Lehramtsstudium – Methodenlernen in online-gestützten Kurssystemen. In N. Neuber; W. Paravicini & M. Stein (Hrsg.), *Forschendes Lernen – the wider view. Eine Tagung des Zentrums für Lehrerbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 25. bis 27.09.2017. Schriften zur Allgemeinen Hochschuldidaktik* (S. 471–472). Münster: WTM-Verlag.
- Brenneke, B.; Pfaff, N.; Schrader, T.-B. & Tervooren, A. (2018b). Das Praxissemester als Erfahrungsraum Forschenden Lernens? Ambivalenzen in der Aneignung qualitativer Forschungsmethoden. In M. Artmann; P. Herzmann & A. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung im Praxissemester. Beiträge qualitativer Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik zu Praxisphasen in der Lehrerbildung* (S. 38–55). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Breuer, F. & Schreier, M. (2007). Zur Frage des Lehrens und Lernens von qualitativ-sozialwissenschaftlicher Forschungsmethodik. In *Forum qualitative Sozialforschung* 8 (1) Art. 30. Verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701307> [29.10.2021].
- Brinkmann M. (2020). Zum Verhältnis von Lernen und Forschung im Studium – Bildungstheoretische, didaktische und phänomenologische Perspektiven. In M. Brinkmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen* (S.61–83). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2003). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack R. (2005). Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In I. Gogolin; H.-H. Krüger; D. Lenzen & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft* (S. 63–81). Wiesbaden: Springer VS.

- Bohnsack R. (2009). *Rekonstruktive Sozialforschung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Budde, J. (2012). Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik: Diskursanalytische Perspektiven. In *Forum qualitative Sozialforschung*. 13(2), Art. 16. Verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1202160>. [29.10.2021].
- Budde, J. (2014). Differenz beobachten. In A. Tervooren; N. Engel; M. Göhlich; I. Mieth & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern*. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung (S. 133–148). Bielefeld: transcript Verlag.
- Bulizek, B. & Kiefer, C. (2018). Die Praxissemester E-Support-Station der UDE. E-gestützte Begleitung der Studienprojektarbeit im Praxissemester. In I. v. Ackeren; M. Kerres & S. Heinrich (Hrsg.), *Flexibles Lernen mit digitalen Medien. Strategische Verankerung und Erprobungsfelder guter Praxis an der Universität Duisburg-Essen* (S. 387–398). Münster/ New York: Waxmann Verlag.
- Dausien, B. (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". In *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8(1). Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701D4Da3> [29.10.2021].
- Diehm, I.; Kuhn, M. & Machold, C. (2010). Die Schwierigkeit, ethnische Differenz durch Forschung nicht zu reifizieren – Ethnographie im Kindergarten. In F. Heinzel & A. Panagiotopoulou (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich. Bedingungen und Kontexte kindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse* (S. 78–92). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Diehm, I.; Kuhn, M. & Machold, C. (2017). *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Dirim, I. & Mecheril, P. (2018). *Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Die Schule der Migrationsgesellschaft*. Stuttgart: UTB.
- Dürnberger, H.; Reim, B. & Hofhues, S. (2011). *Forschendes Lernen. Konzeptuelle Grundlagen und Potenziale digitaler Medien* – In T. Köhler & J. Neumann (Hrsg.), *Wissensgemeinschaften. Digitale Medien – Öffnung und Offenheit in Forschung und Lehre* (S. 209–219). Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann Verlag.
- Engelns, M. (2018). Das e-gestützte Praxissemester-Begleitseminar im Fach Deutsch Organisation, Struktur und Seminaratmosphäre in Moodle. In I. v. Ackeren; M. Kerres & S. Heinrich (Hrsg.), *Flexibles Lernen mit digitalen Medien. Strategische Verankerung und Erprobungsfelder guter Praxis an der Universität Duisburg-Essen* (S. 398–408). Münster/ New York: Waxmann Verlag.
- Fichten, W. (2010). *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung*. In U. Eberhard (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik* (S. 127–182). Wiesbaden: Springer VS.
- Flick, U. (2014). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 411–423). Wiesbaden: Springer VS.

- Flick, U.; Kardorff, E. v. & Steinke, I. (2015). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick; E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 12–29). Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U. (2015). Design und Prozess qualitativer Forschung. In U. Flick; E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 252–265). Hamburg: Rowohlt.
- Fritzsche, B. & Tervooren, A. (2012). „Doing difference while doing ethnography?“ Zur Methodologie ethnographischer Untersuchungen von Differenzkategorien. In B. Friebertshäuser; H. Kelle; H. Boller; S. Bollig; C. Huf; A. Langer; M. Ott & S. Richter (Hrsg.), *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie* (S. 25–39). Opladen/ Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Fritzsche, B. (2012). Das Andere aus dem standortgebundenen Bilde heraus verstehen. Potenziale der dokumentarischen Methode in kulturvergleichend angelegten Studien. *ZQF–Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 13(1-2), 93–109.
- Gottuck, S.; Grünheid, I.; Mecheril, P. & Wolter, J. (2019). Sehen verlernen In S. Gottuck; I. Grünheid & J. Wolter (Hrsg.), *Sehen lernen und verlernen: Perspektiven pädagogischer Professionalisierung* (S. 263–286). Wiesbaden: Springer VS.
- Götsch, M.; Klinger, S. & Thiesen, A. (2009). „Fragend schreiten wir voran“ – eine Replik auf die Altvorderen der qualitativen Sozialforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung* 10 (3), Art. 30. Verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0903306> [29.10.2021].
- Heidkamp, B. & Kergel, D. (2016). *Forschendes Lernen 2.0. Partizipatives Lernen zwischen Globalisierung und medialem Wandel*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Heim, K. (2018). Das e-gestützte Praxissemester-Begleitseminar im Fach Englisch. Blended Learning in thematischen Gruppen und Buddy-Teams. In I. v. Ackeren; M. Kerres & S. Heinrich (Hrsg.), *Flexibles Lernen mit digitalen Medien. Strategische Verankerung und Erprobungsfelder guter Praxis an der Universität Duisburg-Essen* (S. 424–435). Münster/New York: Waxmann Verlag.
- Herzmann, P. & Rabenstein, K. (2020). Von Intersektionalität zu Differenz in der Schulforschung. Erziehungswissenschaftliche Fokussierungen. In A. V. Biele Mefebue; A. D. Bührmann & S. Grenz (Hrsg.), *Handbuch Intersektionalitätsforschung* (S. 1–14). Wiesbaden: Springer VS.
- Hitzler, R. (2016). Zentrale Merkmale und periphere Irritationen interpretativer Sozialforschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 17.Jg., H.1-2, S 171–184.
- Hoffmann, B. & Prokladek, G. (2010). Das spezielle Arbeitsbündnis in qualitativen Forschungswerkstätten: Merkmale und Schwierigkeiten aus der Perspektive der TeilnehmerInnen. *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 11. Jg., H. 2, S. 197–217.
- Hoffmann-Riem, Ch. (1980). Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn. In *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 32. Jg., H. 2, S. 339–372.
- Hoffmann, S. (2015). Kooperieren, ko-konstruieren, koproduzieren – Interviews als soziale Praxis am Beispiel am Beispiel am Sprachlernberatungsgesprächen. In S. Hoffmann & A. Storck (Hrsg.), *Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik* (S. 15-18). Tübingen: Narr Verlag.

- Hornscheidt, L. (2019). Sprachliche Gewalt differenzieren. In J. Schröter; S. Tienken; Y. Ilg; J. Scharloth & B. Noah (Hrsg.), *Linguistische Kulturanalyse* (S. 139-170). Berlin: deGruyter.
- Huber, L. (2004). Forschendes Lernen. 10 Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums. In *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, 13. Jg., H. 2, S. 29–49.
- Kergel, D. & Hepp, R. D. (2016). Forschendes Lernen zwischen Postmoderne und Globalisierung. In D. Kergel & B. Heidkamp (Hrsg.), *Forschendes Lernen 2.0. Partizipatives Lernen zwischen Globalisierung und medialem Wandel* (S. 19–43). Wiesbaden: Springer VS.
- Kerres, M. (2013). *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*. München: Oldenbourg.
- Kleining, G. (2001). Offenheit als Kennzeichen entdeckender Forschung. *Kontrapunkt: Jahrbuch für kritische Sozialwissenschaft und Philosophie*, 1, S. 27-36.
- Kminek, H.; Meier, M.; Schindler, C.; Hocker, J. & Veja, C. (2020). Interpretieren im Kontext virtueller Forschungsumgebungen – zu den Potentialen und Grenzen einer virtuellen Forschungsumgebung und ihres Einsatzes in der akademischen Lehre. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 21. Jg. H. 2, S. 185–198.
- Knoblauch, H. (2013). Qualitative Methoden am Scheideweg. Jüngere Entwicklungen der interpretativen Sozialforschung. *Historical Social Research/Historische Sozialforschung*, 38. Jg., H. 4, S. 257–270.
- Koller, H.-C. (1999). Lesarten. Über das Geltendmachen von Differenzen im Forschungsprozeß. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2. Jg., H. 2, S. 195–209
- Koller, H.-C. (2011). *Bildung anders denken. Eine Einführung in die Theorie transformativischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kraimer, K. & Wyssen-Kaufmann, N. (2012). Die fallrekonstruktive Forschungswerkstatt – eine Option zur Förderung von Professionalität in der sozialen Arbeit. In R. Becker-Lenz; S. Busse; E. Gudrun & S. Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule* (S. 219–233). Wiesbaden: VS Verlag.
- Langer, P. C.; Kühner, A. & Schweder, P. (Hrsg.) (2013). *Reflexive Wissensproduktion: Anregungen zu einem kritischen Methodenverständnis in qualitativer Forschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lüders, Ch. & Reichertz, J. (1986). Wissenschaftliche Praxis ist, wenn alles funktioniert und keiner weiß warum – Bemerkungen zur Entwicklung qualitativer Sozialforschung. *Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau*, 9. Jg., H. 12, S. 90–102.
- Leonty, H. & Schulz, M. (2020). *Ethnographie und Diversität. Wissensproduktion an den Grenzen und die Grenzen der Wissensproduktion*. Wiesbaden: Springer VS.
- Loos, P. & Schäffer, B. (2001). Die Einstellung auf das Kollektive. In P. Loos & B. Schäffer (Hrsg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren: theoretische Grundlagen und empirische Anwendungen* (S. 29–38). Opladen: Leske und Budrich.
- MacMillan, K. & König, T. (2004). The Wow Factor: Preconceptions and Expectations for Data Analysis Software in Qualitative Research, 22. Jg., H. 2, S. 179–186.
- Maier, M.S. (2018). Qualitative Methoden in der Forschungspraxis: Dateninterpretation in Gruppen als Black Box. In M.S. Maier; C.I. Keßler; U. Deppe; A. Leuthold-Wergin & S. Sandring (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung. Methodi-*

- sche und methodologische Herausforderungen in der Forschungspraxis (S. 29–49). Wiesbaden: Springer VS.
- Maier, M. S.; Kefler, C. I.; Deppe, U.; Leuthold-Wergin, A. & Sandring, S. (Hrsg.) (2018). *Qualitative Bildungsforschung. Methodische und methodologische Herausforderungen in der Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mannheim, K. (1964). Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In Mannheim, K. (Hrsg.), *Wissenssoziologie* (S. 91–154). Neuwied: Luchterhand Verlag.
- Matt, E. (2015). Darstellung qualitativer Forschung. In U. Flick; E. v. Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 578–587). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Mecheril, P. & Rose, N. (2012). Qualitative Migrationsforschung–Standortbestimmungen zwischen Politik, Reflexion und (Selbst-) Kritik. In F. Ackermann; T. Ley; C. Machold & M. Schrödter (Hrsg.), *Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft* (S. 115–134). Wiesbaden: Springer VS.
- Mecheril, P. & Melter, C. (2012). Gegebene und hergestellte Unterschiede–Rekonstruktion und Konstruktion von Differenz durch (qualitative) Forschung. In E. Schimpf & J. Stehr (Hrsg.), *Kritisches Forschen in der Sozialen Arbeit* (S. 263–274). Wiesbaden: Springer VS.
- Mey, G. (2016). Qualitative Forschung: zu einem Über(be)griff und seinen (Ver-)Wendungen; ein Kommentar zu Ronald Hitzler. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 17. Jg., H. 1-2, S. 185–197.
- Meyer, C. & Meier zu Verl, C. (2014). Ergebnispräsentation in der qualitativen Forschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 245–257). Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A. M. (2013). Komparative Analyse. Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In R. Bohnsack; I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (S. 271–293). Wiesbaden: Springer VS.
- Pfaff, N. (2018). Die Dokumentarische Methode in der Ungleichheitsforschung. *ZQF–Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 19. Jg. H.1-2, S. 11–12
- Pfaff, N. & Tervooren, A. (2020). Qualitatives Methodenlernen im Kontext digitaler Medien. Editorial. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 21. Jg., H. 2, S. 157–161
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Reichertz, J. (2013). *Gemeinsam interpretieren: die Gruppeninterpretation als kommunikativer Prozess*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reimann, G. (2011). Forschendes Lernen und wissenschaftliches Prüfen: die potentielle und faktische Rolle der digitalen Medien. In T. Meyer; W.-H. Tan; C. Schwalbe & Appelt, R. (Hrsg.), *Medien & Bildung. Institutionelle Kontexte und kultureller Wandel* (S. 291–306). Wiesbaden: VS Verlag.
- Rueß, J.; Gess, C. & Deicke, W. (2016). Forschendes Lernen und forschungsbezogene Lehre – empirisch gestützte Systematisierung des Forschungsbezugs hochschulischer Lehre. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11. Jg., H. 2, S. 23–44.
- Ruppel, P. S. (2020). Die Forschungswerkstatt als kooperatives Lehr-Lern-Arrangement: Potenziale und Herausforderungen einer hybriden Form der On-und Off-line-Zusammenarbeit. *ZQF–Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 21. Jg., H. 2, S. 217–232.

- Schäffer, B.; Klinge, D. & Krämer, F. (2020). Softwarevermitteltes Forschen, Lehren und Lernen mit der Dokumentarischen Methode. *ZQF-Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 21. Jg., H. 2, S. 163–183.
- Schrader, T.-B.; Brenneke, B.; Pfaff, N. & Tervooren, A. (2020). „Das ist jetzt eine gute Situation und das kannst du gut beobachten...“. Rekonstruktionen studentischer Erfahrungen des qualitativen Methodennernens als Ausgangspunkte der Entwicklung von forschungsmethodischen Online-Kursen. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 21. Jg., H. 2, S. 200–215.
- Schweder, P.; Langer P. & Kühner A. (2013). Reflexion als Verführung? Fünf Thesen zu den Ambivalenzen des Reflexivitätsanspruchs in qualitativer Forschung und Methodenausbildung. In P. Langer; A. Kühner & P. Schweder (Hrsg.), *Reflexive Wissensproduktion. Frankfurter Beiträge zur Soziologie und Sozialpsychologie* (S. 201–210). Wiesbaden: Springer VS.
- Schwepe, C.; Braun, A. & Graßhoff, G. (2018). Forschung als Befremdung von Praxis. In G. Graßhoff; A. Renker & W. Schröer (Hrsg.), *Soziale Arbeit* (S. 661–671). Wiesbaden: Springer VS.
- Strübing, J.; Hirschauer, S.; Ayaß, R.; Krähnke, U. & Scheffer, T. (2018). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. *Zeitschrift für Soziologie*, 47. Jg., H. 2, S. 83–100.
- Strübing, J. (2018). *Qualitative Sozialforschung: Eine komprimierte Einführung*. Oldenbourg: De Gruyter.
- Sturm, T. (2016). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. Stuttgart: UTB.
- Tervooren, A.; Engel, N.; Göhlich, M.; Miethe, I. & Reh, S. (Hrsg.) (2014). *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Tervooren, Anja (2019). Verstehen in schulischen Kontexten. Die ethnographische Haltung und das Forschende Lernen in der Lehrer*innenbildung. In S. Gottuck; I. Grünheid; P. Mecheril & J. Wolter (Hrsg.), *Sehen lernen und verlernen. Perspektiven pädagogischer Professionalisierung* (S. 199–220). Wiesbaden: Springer VS.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule: eine kritische Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Tremp, P. (2015). Forschungsorientierung und Berufsbezug: Notwendige Relationierungen in Hochschulstudiengängen. In P. Tremp (Hrsg.), *Forschungsorientierung und Berufsbezug im Studium. Hochschulen als Orte der Wissensgenerierung und der Vorstrukturierung von Berufstätigkeit* (S. 13–40). Bielefeld: Bertelsmann.
- UDE (2014). *E-Learning Strategie*. Verfügbar unter: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/e-learning/strategie/e-learning-strategie.pdf> [Letzter Zugriff: 19.02.2021].
- Unger, H. v. & Narimani, P. (Hrsg.) (2014). *Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Reflexivität, Perspektiven, Positionen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Völter, B. (2008). Verstehende Soziale Arbeit. Zum Nutzen qualitativer Methoden für professionelle Praxis, Reflexion und Forschung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 9 (1), Art. 56.

Studienprozesse als Bildungsprozesse. Potentiale der Lehrpraxis qualitativer Sozialarbeitsforschung aus bildungstheoretischer Perspektive

Heike Brand

Das scheinbar alltagsweltliche Handeln in der Sozialen Arbeit fordert Professionelle tagtäglich heraus, Verbetriebswirtschaftlichungs- (vgl. Seithe 2012) und Standardisierungstendenzen zu widerstehen. Die Schnittmengen professioneller Sozialer Arbeit und qualitativer Forschung erscheinen diesbezüglich als sinnstiftendes Korrektiv und werden im Kontext rekonstruktiver Sozialer Arbeit mittels der Dimensionen Grundlagenforschung, Handlungsmethoden und Selbstreflexion ausdifferenziert (vgl. Bock & Miethe 2010, S. 15). Mit der Fokussierung auf qualitative Forschung im Studium der Sozialen Arbeit sind bildungstheoretische Fragestellungen anschlussfähig, so dass in diesem Beitrag danach gefragt wird, inwiefern Lehr- und Lehrforschungsformate der qualitativen Sozialarbeitsforschung potentiell studentische Bildungsprozesse ermöglichen.

Dazu wird zunächst die Notwendigkeit der Normalisierung von Krisen im Studium erörtert. In einem zweiten Schritt wird der bildungstheoretische Rahmen in seinen Kernkategorien mit Bezug auf das Studium entwickelt. Die sich anschließende bildungstheoretische Betrachtung bezieht sich auf Lehr- und Lehrforschungskontexte der qualitativen Sozialarbeitsforschung an der Professur „Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Sozialarbeitsforschung“ der Hochschule Magdeburg-Stendal – so, wie sie nach jahrelanger und noch andauernder Einsozialisierung im Rahmen der magdeburger Schule vorläufig entwickelt wurden, d.h. auch unter Einfluss der Herausgeber*innen dieses Bandes. Die disziplin- und professionsbezogenen Foki in der Lehre werden hinsichtlich des potentiellen Zuwachses von Reflexivität, Flexibilität und Biographizität in Studienprozessen systematisiert.

1 Zur Normalisierung von Krisen im Studium der Sozialen Arbeit

Die Konturierung Sozialer Arbeit über die Kernthemen „Individuum und Gesellschaft“ (Kessl 2017, S. 58) sowie „Inklusion und Exklusion“ (Scherr 2017, 38ff.) verweist hinsichtlich der Adressat*innen auf Problemlagen, die gesellschaftlich bedingt sind. Systembedingte Schwierigkeiten werden im öffentlichen und politischen Kontext jedoch dominant auf einzelne Gesellschaftsmitglieder projiziert und mittels zahlreicher Individualisierungsnarrative chiffriert. Vor diesem Hintergrund ist die Handlungsfähigkeit der Betroffenen systematisch verunmöglicht. Eine stetig steigende Zahl an Gesellschaftsmitgliedern ist – temporär oder dauerhaft – auf professionelle Hilfe und konstruktive professionelle Arbeitsbündnisse angewiesen, um auch nur in Ansätzen ein selbstbestimmtes Leben führen zu können.

Neben diesen *Krisen seitens der Adressat*innen aufgrund des Leidensdrucks* offenbaren sich Herausforderungen der Professionellen, die in der konkreten Fallarbeit komplexe Problembestände stellvertretend bearbeiten, deren Ursachen eben nicht auf Mikroebene zu verorten sind, sondern in besagten Meso- und Makrostrukturen. Eine Vielzahl an institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die konstitutiv für den Umgang der Fachkräfte mit potentiell bearbeitbaren Handlungsproblemen sowie unumkehrbaren Paradoxien (vgl. Schütze 2000, S. 53f.) sind, entziehen sich deren Einfluss in radikaler Weise. Strukturbedingte und kalkulierte Chancengleichheit kann von einzelnen Professionellen allenfalls reflektiert, nicht jedoch in wirksamem Maße thematisiert und verändert werden (vgl. Brand 2017). Folgen dieser *Krisen der Sozialarbeitenden aufgrund des enormen Handlungsdrucks* können Verluste der Sinnhaftigkeit des eigenen professionellen Handelns sein oder aber Tendenzen vorschnellen Intervenierens ohne ausreichendes Fallverstehen.

Analog den krisenhaften Erfahrungen von Adressat*innen und Professionellen sind auch hinsichtlich Studierender Krisen zu konstatieren, die aus dem Aufeinandertreffen inkompatibler biographischer und studienbezogener Sinnwelten resultieren (vgl. Schweppe 2006). Schweppe beschäftigt sich in ihrer qualitativen Studie zu Studienprozessen in der Sozialpädagogik konkret mit dem Umgang mit Studienwissen und -erfahrungen vor biographischem Hintergrund. Modi des Umgangs mit den daraus resultierenden Irritationen seien a) die radikale Abweisung von Studieninhalten, b) die Fundierung statischer biographischer Orientierungen durch ausgewählte kompatible Studieninhalte und c) die Transformation von Orientierungen (vgl. 2006, S. 51ff., 87ff., 112ff.). Ausschließlich im letzteren Modus vollzögen sich tatsächliche Bildungsprozesse. Das Dilemma der Hochschulen bestünde nun darin, krisenhafte Erfahrungen forcieren zu müssen – ohne Garantie, deren Bearbeit-

barkeit im Studienkontext gewährleisten zu können. Eine konstruktive Lösung dieses Widerspruchs sei die „Kultivierung von Krisen“ im Studium:

„Kultivierung von Krisen meint, dass die Hervorlockung von Krisen genauso zum ‚normalen‘ Bestandteil des Studiums gehört wie deren Thematisierung und die Auseinandersetzung mit ihnen. Kultivierung heißt somit auch Normalisierung. Ein Verständnis des Studiums als krisenhafter Prozess, als Prozess, der selten ‚glatt‘ verläuft, könnte eine Offenheit gegenüber Krisen fördern. [...] Studiumsbezogene Krisen bräuchten nicht als Ausdruck individueller Unfähigkeit und Niederlage oder individuellen Mangels erlebt werden, sondern als produktiver Teil des Lern- und Studienprozesses. Zur Förderung von Offenheit gegenüber Krisen ist ein studiumsbezogener Habitus hilfreich, der dem Studium mit einer Haltung des Fragens, des Zweifelns und des Nachdenkens über die Sinnhaftigkeit und die Nachvollziehbarkeit der angebotenen Lehrinhalte begegnet“ (Schweppe 2006, S. 136f.).

Den *Krisen Studierender aufgrund der Transformationsnotwendigkeit biographischer Orientierungen* kann folglich mit systematischer Normalisierung mittels kleinerer Irritationen samt Thematisierungsmöglichkeiten im Studienkontext begegnet werden. Krisen werden demnach nicht defizitorientiert an einzelne Studierende rückgebunden, sondern als Charakteristikum konstruktiver Studienprozesse verstanden. Ausgehend von dieser Argumentationslogik wird in diesem Beitrag jedoch nicht das gesamte Kerncurriculum des Studiums der Sozialen Arbeit (vgl. DGSA 2016) fokussiert, sondern der Studienbereich der qualitativen Forschung. Es wird nach den Potentialen der Lehre qualitativer Sozialarbeitsforschung gefragt, um Studienprozesse der Sozialen Arbeit als Bildungsprozesse zu ermöglichen. Dazu wird im folgenden Abschnitt zunächst der bildungstheoretische Rahmen mit Bezug auf Studienprozesse weiter präzisiert.

2 Studienprozesse in der Sozialen Arbeit als Bildungsprozesse

Analog den empirischen Ergebnissen Schwepptes zu statischen und sich transformierenden Orientierungen im Studium können in bildungstheoretischer Perspektive Qualifikations- und Bildungsprozesse differenziert werden. Im Rückgriff auf den Wissensbegriff handelt es sich dabei im ersten Fall um den Aufbau von reinem Fakten- resp. Verfügungswissen und im zweiten Fall um die Genese von Orientierungswissen i.S. reflexiver Positionierungen zu Sachverhalten (vgl. Mittelstraß 2002, S. 164 zit. nach Marotzki et al. 2006, S. 169). Marotzki unterscheidet entsprechend Lernprozesse, im Zuge derer Wissen innerhalb fester Orientierungsschemata vermehrt wird und Prozesse,

in denen die Schemata resp. Konstruktionsprinzipien selbst verändert werden:

„Solche Lernprozesse, die sich auf die Veränderung von Interpunktionsprinzipien von Erfahrung und damit auf die Konstruktionsprinzipien der Weltaufordnung beziehen, möchte ich Bildungsprozesse nennen“ (Marotzki 1990a, S. 41).

Oben genannte „glatte Studienverläufe“ (Schweppe 2006, S. 137) korrespondieren demnach mit Verfügungswissen und sind auf Lernprozesse beschränkt. Ein krisenhaftes Studium hat jedoch das Potential von Bildungsprozessen, innerhalb derer eine individuelle Sinnherstellung hinsichtlich neuer Erfahrungen erfolgt (vgl. Felden 2002). Geht Marotzki von qualitativen Sprüngen aus, so verweist Ecarius zudem auf biographische *Lern*prozesse mit sukzessiven Erweiterungen bestehender Orientierungen (vgl. Ecarius 1998, S. 140). Diese allmählichen Veränderungen korrespondieren mit den schwepeschen „kleinen Krisen“ (Schweppe 2006, S. 137), die im Studium forciert werden sollten, um umfassenden Lebenskrisen Studierender vorzubeugen. Unabhängig von der Radikalität haben diese Prozesse jedoch das gemeinsame Merkmal der Veränderung von Selbst- und Weltbildern, das einen unmittelbaren Bezug zum Mandat Sozialer Arbeit hat: Selbstbilder verweisen nämlich auf Einzelne und Weltbilder auf gesellschaftliche Rahmen. Laut internationaler Definition Sozialer Arbeit hat auch Soziale Arbeit immer diesen Subjekt- und Strukturbezug, der damit bildungstheoretisch fundiert werden kann:

„Soziale Arbeit fördert [...] gesellschaftliche Veränderungen, soziale Entwicklungen und den sozialen Zusammenhalt sowie die Stärkung der Autonomie und Selbstbestimmung von Menschen. [...] Soziale Arbeit befähigt und ermutigt Menschen so, dass sie die Herausforderungen des Lebens bewältigen und das Wohlergehen verbessern, dabei bindet sie Strukturen ein“ (DBSH 2016).

Neben dem dargestellten *Reflexivitätszuwachs* seien Bildungsprozesse durch die weiteren beiden Kernmerkmale Flexibilität und Biographizität gekennzeichnet. Da Marotzki seinen Ansatz der strukturalen Bildungstheorie Ende der 1980er Jahre maßgeblich in der Auseinandersetzung mit Studierendenbiographien als Beispiel für Biographien in komplexen Institutionen entwickelt hat, werden auch diese beiden Charakteristika kurz skizziert.

Das Kernmerkmal des *Biographizitätszuwachses* steht im Zusammenhang mit dem Erodieren traditionaler Verbindlichkeiten. Entscheidungen müssten stets mit explizitem Bezug auf das eigene Gewordensein individuell getroffen und eingeordnet werden (vgl. Kraul & Marotzki 2002, S. 7f.). So auch mehr oder weniger riskante Entscheidungen im Studienkontext. Biographie, das Konstrukt des eigenen Gewordenseins, ist damit zunehmend dynamisch und veränderbar. Diese Prämisse ist hinsichtlich des Studiums der Sozialen Arbeit von hoher Relevanz, da nicht nur die Biographien der angehenden Professionellen konstitutives Element von Professionalisierungsprozessen sind. Da-

rüber hinaus sind auch die Biographien von Adressat*innen im Studium, in Praktika und im zukünftigen professionellen Handeln elementarer Gegenstand.

Das Kernmerkmal *Flexibilitätszuwachs* thematisiert den Menschen als „Weltenwanderer“ mit „Teilidentitäten“ (Kraul & Marotzki 2002, S. 8). D.h. Bildungsprozesse als komplexe Lernprozesse stehen im Zusammenhang mit der Genese relativ autonomer und sich teilweise widersprechender Selbst- und Weltreferenzen:

„Nur höherstufige Lernmodi ermöglichen einen spielerischen und das heißt: flexibleren Umgang mit hohen Komplexitätsniveaus von Welt. [...] Multidimensionierungen von Sinn können dann entfaltet werden. [...] Wenn die Mächtigkeit der zu verarbeitenden Komplexität höher ist als die Verarbeitungskapazität des Subjekts, [resultieren daraus, H.B.] [...] Gefahren von Verzerrung, Simplifizierung, Entdifferenzierung und letzten Endes Zerstörung [...]“ (Marotzki 1989, S. 357).

Nur ein erhöhtes Unbestimmtheitsniveau i.S. eines Reservoirs verschiedener Deutungsmodi wirke demnach restriktiven Sinndeutungen entgegen. Im Studium der Sozialen Arbeit wird damit eine Sensibilisierung für die paradoxalen Anforderungen sozialpädagogischer Praxis ermöglicht. Widersprüchliche Ansprüche wie Hilfe und Kontrolle oder Regel- und Fallbezug können damit bereits in lehrbezogenen Kontexten im Rahmen rekonstruktiver Fallarbeit diskutiert werden, d.h. jenseits destruktiver Standardisierungstendenzen.

Die skizzierten Kernkategorien Reflexivität, Biographizität und Flexibilität stellen im folgenden Abschnitt die Heuristik für die Frage dar, inwiefern die Lehre qualitativer Forschung im Studium der Sozialen Arbeit potentielle Rahmen für Lern- und Bildungsprozesse von Studierenden bietet.

3 Qualitative Sozialarbeitsforschung in der Lehre und Lehrforschung aus bildungstheoretischer Perspektive

In den Diskursen zu qualitativen Methoden in der Sozialen Arbeit resp. zur rekonstruktiven Sozialen Arbeit werden qualitative Forschung und Soziale Arbeit in dreifacher Weise aufeinander bezogen. So konstatieren Bock und Miethel

- erstens Entwicklungen in Richtung einer *Grundlagenforschung* mittels qualitativer Methoden,
- zweitens die modifizierte Anwendung qualitativer Methoden als *Handlungsmethoden in der Praxis* und
- drittens die Nutzung des qualitativen Repertoires zur *professionellen Selbstreflexion* (vgl. 2010, S. 15).

Aufgrund dieser Ausdifferenzierung sowie der hohen fachwissenschaftlichen Relevanz und Potentiale dieses Ansatzes wird im Folgenden auf den Begriff „qualitative Sozialarbeitsforschung“ statt auf die Bezeichnung „qualitative Forschung in der Sozialen Arbeit“ zurückgegriffen.

Für die weiteren Überlegungen zur Ausgestaltung der Lehre qualitativer Sozialarbeitsforschung wird eine grafische Darstellung Völters (2008) modifiziert. Die drei abgebildeten Dimensionen werden in den anschließenden Ausführungen entsprechend bildungstheoretisch entwickelt und diskutiert.

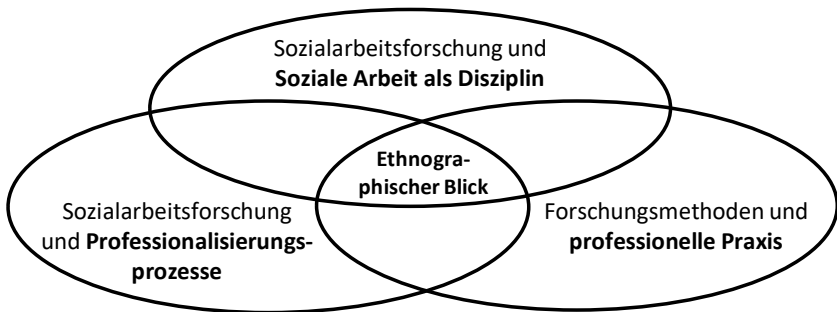


Abb. 1: Überblick über die Dimensionen qualitativer Sozialarbeitsforschung (eigene Abb. in Anlehnung an Abb. Völter 2008, Abs. 6/16)

Mit dem Schwerpunkt „*Sozialarbeitsforschung und Soziale Arbeit als Disziplin*“ wird vor allem die Soziale Arbeit in wissenschaftlicher Perspektive fokussiert. In der Besinnung auf Traditionen und aktuelle Entwicklungen qualitativer Sozialarbeitsforschung wird die Theoriebildung in der Sozialen Arbeit akzentuiert. Die Dimension „*Forschungsmethoden und professionelle Praxis*“ rekurriert auf die systematische Integration modifizierter qualitativer Methoden in die Praxis Sozialer Arbeit. Im Mittelpunkt stehen damit die direkte Interaktion und die Gestaltung von Arbeitsbündnissen zwischen Adressat*innen und Professionellen in der gemeinsamen Fallarbeit. Mit dem Fokus „*Sozialarbeitsforschung und Professionalisierungsprozesse*“ werden Perspektiven auf die Professionellen eröffnet und somit z.B. Selbstvergewisserungen hinsichtlich individueller und kollektiver Professionalisierungsprozesse ermöglicht. Quer zu den drei genannten Arbeitsbereichen liegt die Genese des „*ethnographischen Blicks*“ (Schütze 1994, S. 271). Diese systematische Fremdheit steht im Zusammenhang mit dem Modus der abduktiven (statt deduktiven) Erkenntnisgenerierung in o.g. Wissenschafts-, Praxis- und (Selbst)Reflexionskontexten.

Die folgende dichotome Betrachtung von *Lehre* und *Lehrforschung* ist zu großen Teilen eine analytische Trennung.¹ Die starke Verzahnung von Lehre und (Lehr)Forschung ist nicht zuletzt durch die Konvergenzen von Profession und Disziplin Sozialer Arbeit zu begründen. So sind Studierende bspw. selbstverständlich auch Forschende – Forschende, die ihre eigene zukünftige Praxis systematisch befremdend reflexiv einholen (vgl. Riemann 2004). Diese Konvergenzen werden als gegeben betrachtet, auch wenn im Folgenden die o.g. drei Dimensionen der Sozialarbeitsforschung zum einen aus Darstellungsgründen hinsichtlich der Lehre und der Lehrforschung ausdifferenziert werden. Diese Unterscheidung ist zum anderen aber auch inhaltlich begründet durch spezifische Zielrichtungen: In Lehrkontexten geht es dominant um das Einüben eines ethnographischen Blicks, um einseitige Fremdmachung/Distanzierung aber auch Vereinnahmung/Nostrifizierung (vgl. Schütze 1994, S. 189f. zit. nach Riemann 2004, S. 191) zu vermeiden. Lehrforschung bietet darüber hinaus Möglichkeiten, eine Fremdheitshaltung systematisch im Tun zu entwickeln, indem Fragenstellen, Zweifeln und kritisches Nachdenken (auch über Lehrinhalte) *kultiviert* werden.

3.1 *Bildungspotentiale in der Lehre qualitativer Sozialarbeitsforschung*

Im Überblick lassen sich die thematischen Foki der Lehre in den Schwerpunkten wie in Abbildung 2 darstellen.

1 Pasternack konstatiert in diesem Zusammenhang, dass die Einheit von Forschung und Lehre abhandengekommen sei. Unabhängig vom Bachelor- oder Masterniveau sei dieses „forschende Lernen“ aber Voraussetzung für den Umgang mit beruflichen Herausforderungen, die im Studium nicht zu antizipieren seien: „Lebenskluge Beschäftigte verlangten auch genau das, denn: 'Praktiker wissen, dass Praxis blind macht. Sie suchen nicht nach Leuten, die ihre Blindheit teilen' (Dirk Baecker). Dafür wiederum sei nichts förderlicher als eine 'Kontaktinfektion mit Wissenschaft' (Michael Daxner)“ (vgl. Pasternack 2008, S.20). Die in dem vorliegenden Beitrag gesetzte Perspektive „Studierende als Forschende“ wird von Pasternack jedoch nicht geteilt.

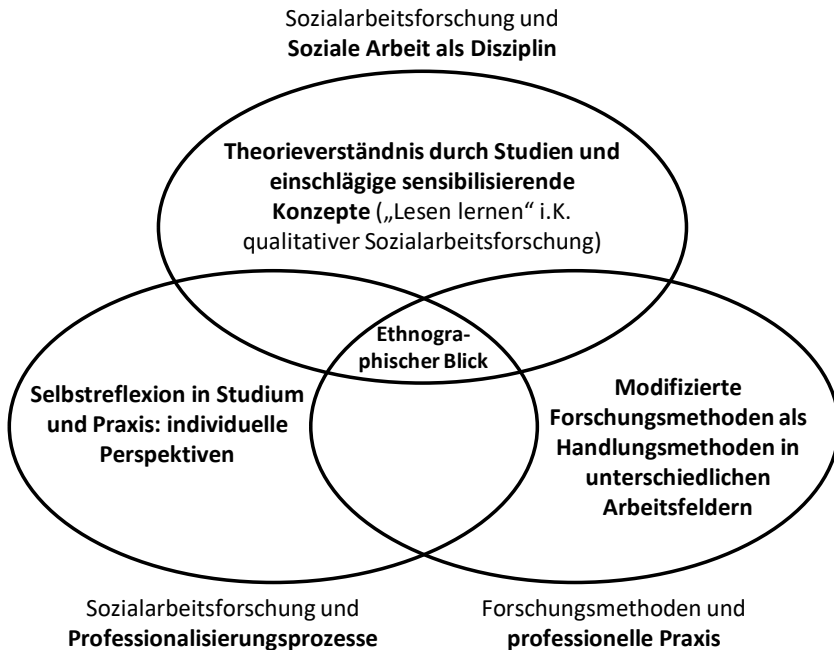


Abb. 2: Überblick über die Lehre qualitativer Sozialarbeitsforschung (eigene Abb. in Anlehnung an Abb. Völter 2008, Abs. 6/16)

- a) Reflexivitätszuwachs im Lehrschwerpunkt „Sozialarbeitsforschung und Soziale Arbeit als Disziplin“

Die Lehre im Schwerpunkt 1 „Sozialarbeitsforschung und Soziale Arbeit als Disziplin“ thematisiert Soziale Arbeit im Kontext ihrer Theorien. Mittels einschlägiger klassischer Studien (z.B. Hull-House Maps and Papers [Residents of Hull-House 1895], What is Social Case Work? [Richmond 1922], The Jack Roller [Shaw 1930]“) aber auch aktueller qualitativer Untersuchungen kann ein erster Einblick in Theorien, Methodologien und Methoden der Sozial(arbeits)forschung gegeben werden. Die Auseinandersetzung mit den entsprechenden Forschungsdesigns dient der Sensibilisierung für Gegenstände, Problemhorizonte, theoretische Rahmungen, Forschungsfragen, methodische Vorgehensweisen und Ergebnisse qualitativer Sozialarbeitsforschung. Dieses „Lesenlernen“ ist die Basis für einen kontinuierlichen Transfer auf konkrete Handlungsfelder der Sozialen Arbeit in Form einer Reflexion von Potentialen und Grenzen von Theorien („Welche Perspektiven eröffnen sich, welche nicht?“). Fokus ist demnach weniger eine methodische

Ausbildung, als vielmehr die Sensibilisierung für den o.g. „querliegenden“ ethnographischen Blick. Neben der *Theoriebildung mittels qualitativer Sozial(arbeits)forschung* fungieren auch *theoretisch generierte und/oder interdisziplinäre Forschungsergebnisse* als sensibilisierende Konzepte in der Sozialen Arbeit. Anders als vielfach kolportiert, geht qualitative Sozialarbeitsforschung eben nicht vom „leeren Blatt“ aus; ihre Offenheit ist nicht definierbar über fehlendes Vorwissen. Genauso wenig besteht das sozialarbeiterische bzw. sozialpädagogische Können aus alltagsweltlichem Zuhören und Reden. Praxis aber auch Forschung Sozialer Arbeit sind in hohem Maße systematisch angeleitet, u.a. durch den sensiblen Transfer von Theorien und Konzepten auf das jeweilige Handlungs- oder Forschungsfeld. Wissen und Erfahrungen von Professionellen und Forscher*innen müssen und werden zwar vielfach auch routiniert genutzt; professionelles (Forschungs) Handeln bedeutet jedoch, dass theoretische Referenzen reflexiv eingeholt werden können. Darum geht es in diesem Schwerpunkt der Lehre: Es findet eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen sozialarbeitswissenschaftlichen und einschlägigen interdisziplinären theoretischen Konstrukten statt. Der Zugang zu Theorie wird dabei über relevante Kerntätigkeiten und -kategorien Sozialer Arbeit ermöglicht, z.B. „Bilden“ – Bildungstheorie, „Helfen“ – Professionstheorie, „abweichendes Verhalten“ – Lebensbewältigung. Die thematische Ausrichtung von Lektüreseminaren oder einführende Vorlesungen mit Tutorien ermöglichen eine allmähliche Verschiebung des alltagsweltlichen Blicks. Bildungstheoretisch formuliert, geht es dabei um eine zentrale Kategorie des humboldtschen Bildungsideals – die Veränderung von Sprache:

„Universitäre [und hochschulische, H.B.] Alltagskommunikation findet vornehmlich im Medium der Sprache statt. Diese bringt Ordnung in die Wahrnehmung der Welt und des eigenen Selbst. [...] Ein Kategorienwandel, wie er im Studium notwendig werden kann, ist sprachabhängig. Dies bedeutet allerdings nicht, daß alles biographische Lernen sich in prädikativen Formen explizit propositionaler Urteile vollzöge. Biographische Kategorienwandel bereiten sich weniger explizit argumentativ als vielmehr vorprädikativ vor“ (Kokemohr & Marotzki 1989, S. 9).

Die sich vollziehende Veränderung des sprachlichen Kategoriensystems kann demnach Indiz eines Reflexivitätszuwachses sein und kann – aufgrund des eigentheoretisch möglicherweise schwer einzuholenden Bedeutungsüberschusses – verbunden sein mit „kleinen Krisen“ nach Schweppe (vgl. 2006, S. 137), die sich in Irritationen und nicht Sagbarem äußern. Systematische Möglichkeiten der Thematisierung in entsprechenden Lehrformaten dienen der für Bildungsprozesse notwendigen „Herstellung von Bestimmtheit und Ermöglichung von Unbestimmtheit“ (Marotzki 1988) sowie der Aufrechterhaltung von Differenz durch die Normalisierung von Unbestimmtheit (Schweppe 2006, S. 133). Ein schlichtes Antwortgeben seitens Lehrender auf

Fragen, die von Studierenden nicht artikuliert worden sind, wäre deshalb kontraindiziert.

b) Flexibilitätszuwachs im Lehrschwerpunkt „Forschungsmethoden und professionelle Praxis“

Mit der Lehre im Schwerpunkt 2 „Forschungsmethoden und professionelle Praxis“ wird die professionelle Fall- und Projektarbeit fokussiert. In Auseinandersetzung mit den Diskursen zur Fundierung der Praxis mittels des Repertoires qualitativer Forschung werden Methoden in abgewandelter Form gedacht und angewendet. Forschungsmethoden werden demnach in modifizierter Form als Handlungsmethoden in die Praxis integriert. So ist eine Anlehnung an qualitative Methoden in der Einzelfallarbeit (z.B. narrative Gesprächsführung, biographicorientierte Einzelfallhilfe), der Gruppenarbeit (z.B. Gruppendiskussion) oder der Gemeinwesenarbeit (ethnographische Ansätze) naheliegend.

In Lehrveranstaltungsformaten, die einen Austausch mit Praktiker*innen erlauben, während Exkursionen oder in der Projektarbeit wird Fallarbeit in diesem Lehrschwerpunkt balancierend mittels rekonstruktiver Verfahren eingeübt. Hinsichtlich der Praxis kann z.B. herausgearbeitet werden, dass sich Praktiker*innen der unterschiedlichen Logiken von Fallentwicklung einerseits und von professionellen Arbeitsbögen/Arbeitsabläufen andererseits bewusst sein müssen. In bildungstheoretischer Perspektive hat dieser Lehrschwerpunkt einen dominanten Bezug zur Kategorie der Flexibilität:

„[...] dies [geht, H.B.] mit einer Umkehrung des Verhältnisses von Regel und Einzelfall einher: nicht wird der Einzelfall unter eine unveränderliche Regel gezwängt, sondern vielmehr geht es darum, neue Regeln und Schemata für neue, unbekannte Phänomene zu suchen“ (Jörissen & Marotzki 2009, S. 21).

Das versierte professionelle Handeln im Kontext der Paradoxien (z.B. Wissen – Fall, Freiheit – Sicherheit, Organisation als Hilfe vs. Kontrolle, (vgl. Schütze 2000)) steht Standardisierungstendenzen diametral gegenüber, so dass das Risiko vorschnellen Interventions ohne Fallverstehen aufgrund des Flexibilitätszuwachses minimiert wird.

c) Individueller Biographizitätszuwachs im Lehrschwerpunkt „Sozialarbeitsforschung und Professionalisierungsprozesse“

Die Lehre im Schwerpunkt 3 „Sozialarbeitsforschung und Professionalisierungsprozesse“ ermöglicht Selbstvergewisserungen hinsichtlich individueller Professionalisierung resp. Professionalität. In der Auseinandersetzung mit einschlägigen qualitativen Studien zu Studium (z.B. Braun 2010; Schweppe 2006) und Praxis (z.B. Daiger 2008; Harmsen 2004) werden z.B. unhintergehbare Widersprüchlichkeiten Sozialer Arbeit greifbar. So kann bspw. the-

matisiert werden, dass Studierende eigene biographische Orientierungen und inkompatible fachliche Sinnwelten relationieren müssen. Bedingung für einen professionellen Umgang mit diesen Herausforderungen ist wiederum die Genese eines ethnographischen Blicks. Konzepte der berufspraktischen Ausbildung an Hochschulen vermitteln Ansätze, wie diese systematischen Fremdheitshaltungen entfaltet werden können (vgl. Schütze 1994, S. 271ff.). Neben der Auseinandersetzung mit einschlägigen Studien in Lektüreseminaren sind demnach vor allem Praxis- resp. Praktikumskolloquien sowie Hospitationen sinnvolle Veranstaltungsformate in diesem Lehrschwerpunkt, der vor allem im Zusammenhang mit Biographizitätszuwächsen steht. Nach Schweppe geht es bei diesen Veränderungen biographischer Orientierungen hinsichtlich der Lehre vor allem um den bewussten Umgang mit dem Dilemma, studentische Biographien thematisch werden zu lassen ohne übergriffige Tendenzen auf die Studierenden.

3.2 *Bildungspotentiale in der Lehrforschung qualitativer Sozialarbeitsforschung*

Abbildung 3 bietet eine Übersicht zur thematischen Ausrichtung der Lehrforschung in den einzelnen Schwerpunkten.

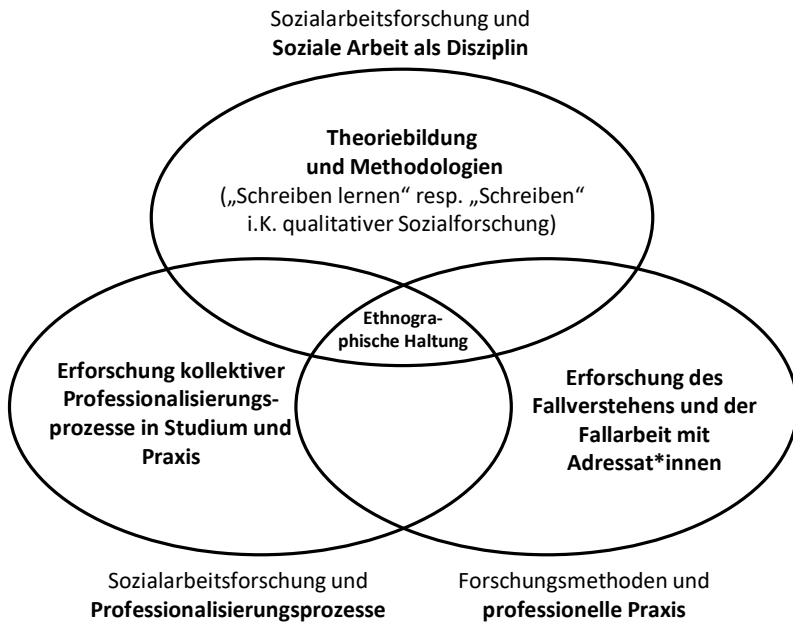


Abb. 3: Überblick über die Lehrforschung qualitativer Sozialarbeitsforschung (eigene Abb. in Anlehnung an Abb. Völter 2008, Abs. 6/16)

a) Reflexivitätszuwachs im Lehrforschungsschwerpunkt
„Sozialarbeitsforschung und Soziale Arbeit als Disziplin“

Wurde die *Lehre* im Schwerpunkt 1 „Sozialarbeitsforschung und Soziale Arbeit als Disziplin“ oben als kritisches „Lesenlernen“ im Kontext qualitativer Sozialarbeitsforschung bezeichnet, so kann die *Lehrforschung* in diesem Schwerpunkt als „Schreiben/Schreibenlernen“ verstanden werden. D.h. es werden in Zusammenarbeit mit Lehrenden und in Studiengruppen kleinere Beiträge zur Theoriebildung und methodologischen/ methodischen Entwicklung geleistet. Dabei können zum einen stärker subjektorientierte Perspektiven fokussiert werden, z.B. Biographieforschung und sozialpädagogische Lern- und Bildungsforschung. Zum anderen können gemeinschaftstheoretische Forschungsperspektiven entwickelt werden, die den Zugang zu institutionellen und gesellschaftlichen Strukturen aber auch zu kollektiven Orientierungen ermöglichen (vgl. Marotzki & Tiefel 2013). Querliegend dazu können eher Prozesse oder der Status quo von Phänomenen fokussiert werden. Anschlussfähige Lehrforschungsformate sind Kolloquien oder Angebote der Nachwuchsförderung. Anders als in der *Lehre* in diesem Schwerpunkt geht es im *Lehrforschungskontext* um eine stärkere Explikation sprachlicher Veränderungen. Sprachliche Transformationen im Rahmen von Bildungsprozessen sind in der Lehrforschung weniger „vorprädiaktiv“ (Kokemohr & Marotzki 1989, S. 9), sondern stärker eigentheoretisch fassbar. Aufgrund des eigenen tentativen Forschungshandelns wird die Genese von Orientierungswissen i.S. eigener reflexiver Positionierungen im Forschungsprozess systematisch forciert.

b) Flexibilitätszuwachs im Lehrforschungsschwerpunkt
„Forschungsmethoden und professionelle Praxis“

Die Lehrforschung im Schwerpunkt 2 „Forschungsmethoden und professionelle Praxis“ nimmt das professionelle Handeln mittels qualitativer Forschungsdesigns in den Blick, z.B. hinsichtlich der Adressat*innen-Professionellen-Interaktion in Prozessen des Fallverstehens und der Fallarbeit. Im Zusammenhang mit der Debatte um latente Exklusions- und Stigmatisierungstendenzen in Forschungsprozessen selbst (vgl. etwa Demmer 2014) ist u.a. die stärkere Berücksichtigung der Adressat*innensicht zu forcieren. Um Prozesse des Selbstverstehens der Adressat*innen und des Fremdverstehens der Professionellen einholen zu können, kann auf qualitative Erhebungsmethoden (v.a. narratives Interview, ethnographische Ansätze) und Auswertungsstrategien (v.a. Narrationsanalyse, Kodierung nach Grounded Theory) zurückgegriffen werden. Als Lehrforschungsformate bieten sich in diesem Zusammenhang Settings einer partizipativen Forschung mit sozialpädagogischen Institutionen an. Anders als im „Lehrschwerpunkt Forschungsmethoden und professionelle Praxis“, in dem die Flexibilität des professionellen

Handelns im Vordergrund steht, geht es im entsprechenden Lehrforschungsschwerpunkt um die Flexibilisierung der Orientierung der Studierenden selbst. Ein flexibles Agieren in der Fallarbeit und eine systematische Perspektiventriangulation begünstigen die Pluralisierung von Deutungsmustern. Dieser Zusammenhang wird mit der hervorgehobenen Fortführung des o.g. Zitats verdeutlicht:

„Wie zu sehen war, geht dies mit einer Umkehrung des Verhältnisses von Regel und Einzelfall einher: nicht wird der Einzelfall unter eine unveränderliche Regel gezwängt, sondern vielmehr geht es darum, neue Regeln und Schemata für neue, unbekannte Phänomene zu suchen. *Es versteht sich, dass man dabei nach kurzer Zeit auf eine Vielzahl möglicher Orientierungssysteme stößt, die nun als Orientierungsoptionen – als mögliche Kandidaten zur Erklärung eines Sachverhalts – zur Verfügung stehen. Genau diese Pluralisierung von Orientierungsschemata haben wir als Strukturmerkmal von Bildung bestimmt*“ (Jörissen & Marotzki 2009, S. 21, Hervorhebung H.B.).

Unbestimmtheit ist demnach nicht nur eine Kategorie, die sich auf diffuse Fallstrukturen oder balancierende professionelle Fallarbeit bezieht, sondern auch ein Charakteristikum der Selbst- und Weltbilder von Studierenden der Sozialen Arbeit. Ergebnis konstruktiver Studienprozesse ist eben nicht die Genese sich selbst bestätigender Orientierungen, sondern gerade die Ermöglichung dynamischer Modi der Erfahrungsstrukturierung, die einen Umgang mit prinzipiell vagen sozialpädagogischen Wirklichkeiten gestatten. Flexibilitätszuwachs im Zusammenhang mit Lehrforschung zur professionellen Praxis ermöglicht studentische Entwicklungsprozesse, die in Ablehnung an Kraul und Marotzki ein „Weltenwandern“ (Kraul & Marotzki 2002, S. 8) initiieren, da über mehrere Selbst- und Weltreferenzen verfügt wird, auf die dynamisch zurückgegriffen werden kann:

„Wenn eine Aufgabe der Pädagogik darin besteht, Leben zu ermöglichen, dann bedeutet das unter dieser Perspektive, Heranwachsenden [Marotzki äußert sich hier im Rahmen der Hochschulsozialisationsforschung zu Studierenden, H.B.] ein möglichst hohes Lernstufenniveau zu vermitteln, um die Möglichkeit zu bieten, daß sie ein möglichst flexibles und differenziertes Weltverhältnis entwickeln können. Folgt man BATESON, so ist das Zeitalter der holistischen Weltbilder eher der Lernstufe II [gemeint ist ein Selbst- und Weltbild, H.B.] zuzurechnen. Wie BECKs Überlegungen [sic] gezeigt haben, dürften in Zukunft andere Anforderungen an Lernen gestellt werden, solche, die BATESON mit der Lernstufe III [gemeint sind mehrere parallele Selbst- und Weltbilder, H.B.] vor Augen hat. [...] Erst damit wird die entscheidende Voraussetzung gegeben, Bildungsprozesse zu ermöglichen“ (Marotzki 1989, S. 357).

c) Kollektiver Biographizitätszuwachs im Lehrforschungsschwerpunkt
„Sozialarbeitsforschung und Professionalisierungsprozesse“

Anders als in der *Lehre* im Schwerpunkt 3 „Sozialarbeitsforschung und Professionalisierungsprozesse“, die eher Selbstbeforschungsstrategien thematisiert, geht es im Kontext der *Lehrforschung* in diesem Schwerpunkt um kollektive Entwicklungen innerhalb der Profession samt organisationaler und gesellschaftlicher Rahmungen. Entsprechend geht es im Hinblick auf diesen Lehrforschungsschwerpunkt nicht um individuelles, sondern kollektives Gewordensein. Der Biographizitätszuwachs ist im Kontext der Profession Soziale Arbeit analog vergleichbaren Forschungsgegenständen wie der Familien- oder Paarbiographie zu verstehen, die sich auf kollektive Erfahrungsverarbeitung beziehen. Im Rückgriff auf die Definition nach Völter umfasst die Kategorie der Biographie neben den Zeitebenen der Vergangenheit und Gegenwart auch die Zukunftsperspektive (vgl. Völter 2012, S. 24). Kollektive Biographizität in einem so verstandenen Sinne umfasst demnach auch die Auseinandersetzung mit zukünftigen Entwicklungen der Profession Soziale Arbeit in Lehrforschungskontexten.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Auseinandersetzung mit qualitativer Sozialarbeitsforschung im Studium durchaus Bildungspotentiale birgt. Diese Bildungsprozesse stehen im Zusammenhang mit einem ethnographischen Blick resp. einer ethnographischen Haltung, die durch folgende Entwicklungen gefördert werden:

- Mit dem Fokus auf disziplinäre Perspektiven kann in Lehrkontexten potentielle „Sprachlosigkeit“ thematisiert und normalisiert werden, die innerhalb entsprechender Lehrforschungskontexte mittels eigentheoretischer Einsichten – i.S.v. Orientierungswissen – aufgelöst werden kann (*Reflexivitätszuwachs*).
- Die Perspektive auf die professionelle Praxis ermöglicht in der Lehre die Einsozialisierung in eine rekonstruktive Fallarbeit, die destruktiven Standardisierungstendenzen – d.h. einem dogmatischen Regelbezug – entgegenwirkt. In einschlägigen Lehrforschungskontexten werden hingegen plurale Orientierungen der Studierenden gefördert (*Flexibilitätszuwachs*).
- Steht im Mittelpunkt die Professionalisierung, geht es in der Lehre um die Veränderung individueller biographischer Orientierungen der Studierenden. In Lehrforschungskontexten hingegen werden kollektive Perspektiven eingenommen, wie die zur Historie und zukünftigen Entwicklung der Profession Soziale Arbeit (*Biographizitätszuwachs*).

4 Fazit

Unberücksichtigt in der zuversichtlichen bildungstheoretischen Bilanzierung bleiben in diesem Beitrag die sicher unterschiedlichen institutionellen Rahmenbedingungen der einschlägigen Studiengänge an den Hochschulen. Ausgehend vom verbindlichen Bachelor- und Mastersystem ist jedoch anzunehmen, dass in vielen Studienprozessen (unabhängig vom Studienbereich) aktuell zunehmend Qualifikation statt Bildung forciert wird:

„Kennzeichen institutionell prozessierter Lernprozesse ist ja gerade die Transparenz ihrer zeitlichen Limitierung. Der einzelne kann wissen, wann er voraussichtlich die Schule verlassen, die Ausbildung im Betrieb beenden, den Lehrgang bei einem Institut [oder das Studium der Sozialen Arbeit, H.B.] abschließen wird. Unter dieser zeitlichen Perspektive gesehen, haben Institutionen auch eine entlastende Funktion. Für Bildungsprozesse, so wie ich sie verstehe, kann es eine zeitliche Limitierung aus systematischen Gründen nicht geben. Es besteht immer wieder die Aufgabe, im Innehalten die beschriebene Ortsbestimmung zu vollziehen“ (Marotzki 1990b, S. 144).

Durchgetaktete Studienstrukturen und Reflexionsschleifen, die keinem Algorithmus entsprechen, sind per se inkompatibel. Analog der Normalisierung von Krisen müssen notwendige Moratorien i.S. eines Innehaltens im Studium etabliert werden.

Literatur

- Bock, K.; Miethe, I. (2010). Einleitung. In K. Bock & I. Miethe (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit* (S. 9-19). Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Brand, H. (2017). *Orientierungen von professionellen Akteurinnen und Akteuren in der Sozialen Arbeit. Eine biographieanalytische Studie*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Braun, A. (2008). *Biographie, Profession und Migration. Rekonstruktion biographischer Erzählungen von Sozialpädagoginnen und Deutschland und Kanada*. Wiesbaden: VS.
- Daigler, C. (2008). *Biografie und sozialpädagogische Profession. Eine Studie zur Entwicklung beruflicher Selbstverständnisse am Beispiel der Arbeit mit Mädchen und jungen Frauen*. Weinheim: Juventa.
- DBSH/ Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (2006). *Deutschsprachige Definition Sozialer Arbeit des Fachbereichstag Soziale Arbeit und DBSH*. Verfügbar unter: https://www.dbsh.de/media/dbsh-www/redaktionell/bilder/Profession/20161114_Dt_Def_Sozialer_Arbeit_FBTS_DBSH_01.pdf [30.10.2021].

- Demmer, C. (2014). Autobiografisch narrative Interviews – (k)ein Erhebungsformat für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung? Verfügbar unter: https://www.bildung.uni-siegen.de/forschung/workingpapers/wopa/narrative_interviews.pdf [30.10.2021].
- DGSA/ Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit (2016). Kerncurriculum Soziale Arbeit. Eine Positionierung der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit. Verfügbar unter: https://www.dgsa.de/fileadmin/Dokumente/Aktuelles/DGSA_Kerncurriculumfinal.pdf [29.10.2021].
- Ecarius, J. (1998). Biographie, Lernen und Gesellschaft. Erziehungswissenschaftliche Überlegungen zu biographischem Lernen in sozialen Kontexten. In R. Bohnsack & W. Marotzki (Hrsg.), *Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung.* (S. 129-151). Opladen: Leske + Budrich.
- Felden, H.v. (2002). Studium und Biographie: Zur Rezeption von Studienangeboten als Anstoß zu biographischen Veränderungen. In M. Kraul & W. Marotzki (Hrsg.), *Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung* (S. 270-284). Opladen: Leske + Budrich.
- Harmsen, T. (2004). *Die Konstruktion professioneller Identität in der Sozialen Arbeit. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde.* Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- Jörissen, B.; Marotzki, W. (2009). *Medienbildung.* Stuttgart: UTB.
- Kessl, F. (2017). Individuum und Gesellschaft. In F. Kessl, E. Kruse, S. Stövesand & W. Thole (Hrsg.), *Soziale Arbeit – Kernthemen und Problemfelder* (S. 52-60). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Kokemohr, R.; Marotzki, W. (1989). Vorwort. In W. Marotzki & R. Kokemohr (Hrsg.), *Biographien in komplexen Institutionen. Studentenbiographien I* (S. 5-13). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kraul, M.; Marotzki, W. (2002). Bildung und Biographische Arbeit – Eine Einleitung. In M. Kraul & W. Marotzki (Hrsg.), *Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung* (S. 7-21). Opladen: Leske + Budrich.
- Marotzki, W. (1988). Bildung als Herstellung von Bestimmtheit und Ermöglichung von Unbestimmtheit. Psychoanalytisch-lerntheoretisch geleitete Untersuchung zum Bildungsbegriff in hochkomplexen Gesellschaften. In O. Hansmann & W. Marotzki (Hrsg.), *Diskurs Bildungstheorie I. Systematische Markierungen* (S. 311-333). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Marotzki, W. (1989). Lernstrukturen in Prozessen der Biographisierung. In W. Marotzki & R. Kokemohr (Hrsg.), *Biographien in komplexen Institutionen. Studentenbiographien I* (S. 324-359). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Marotzki, W. (1990a). Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Marotzki, W. (1990b). Reflexivität und Selbstorganisation in universitären Lernprozessen. Eine bildungstheoretische Mikrologie. In W. Marotzki & R. Kokemohr (Hrsg.), *Biographien in komplexen Institutionen. Studentenbiographien II.* (S. 134-176). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Marotzki, W.; Nohl, A.-M.; Ortlepp, W. (2006). *Einführung in die Erziehungswissenschaft.* 2. Auflage. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

- Marotzki, W.; Tiefel, S. (2013). Qualitative Bildungsforschung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 73-89). Weinheim: Juventa.
- Pasternack, P. (2008). Die Einheit von Forschung und Lehre. In: *duz Magazin*, 02/2008. URL: http://peer-pasternack.de/texte/Einheit_von_Forschung_und_Lehre.pdf [30.10.2021].
- Riemann, G. (2004). Die Befremdung der eigenen Praxis. In: Hanses, Andreas (Hrsg.) *Biographie und Soziale Arbeit: Institutionelle und biographische Konstruktionen von Wirklichkeit* (S. 190-208). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Scherr, A. (2017). Integration und Ausgrenzung – Inklusion und Exklusion. In F. Kessl, E. Kruse, S. Stövesand & W. Thole (Hrsg.), *Soziale Arbeit – Kerntemen und Problemfelder* (S. 34-42). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Schütze, F. (1994). Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. Eine mögliche Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit? In N. Groddeck, M. Schumann (Hrsg.), *Modernisierung sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion* (S. 189-297). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Schütze, F. (2000). Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns (S. 49-96). In: *ZBBS 1/ 2000*.
- Schweppe, C. (2006). *Studienverläufe in der Sozialpädagogik. Biografische Rekonstruktionen*. Weinheim und München: Juventa.
- Seithe, M. (2012). *Schwarzbuch Soziale Arbeit*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS.
- Völter, B. (2008). Verstehende Soziale Arbeit. Zum Nutzen qualitativer Methoden für professionelle Praxis, Reflexion und Forschung. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 9 (1). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/327/716> [30.10.2021].
- Völter, B. (2012). Von der klassischen zur biografieorientierten Einzelfallhilfe. Konzeptionelle und handlungsrelevante Überlegungen. In H.R. Grieschop, R. Rätz & B. Völter (Hrsg.), *Biografische Einzelfallhilfe. Methoden und Arbeitstechniken* (S. 12-43). Weinheim und Basel: Juventa.

Befremdung als ethnographische Haltung forschenden Lernens. Lern- und Bildungsprozesse in der Hochschule anstoßen

Sophia Richter

1 Ethnographische Haltung und forschendes Lernen – einleitende Perspektiven

An Hochschulen sollen Lern- und Bildungsprozesse angestoßen werden, aber wie lässt sich dies organisieren? Wissen als etwas Offenes, im Werden zu begreifen und es in seinen Entstehungsbedingungen zu hinterfragen, ist zwar das Ziel eines (erziehungswissenschaftlichen) Studiums, ebenso die Fähigkeit, Wissensbestände für Analysen und Reflexionen von Praxis einzusetzen, aber wie kann das gelingen? Kann Befremdung als ethnographische Haltung eines forschenden Lernens dazu beitragen? Oft wird Studium als Ausbildung eines forschenden, kritischen und/oder analytischen Denkens beschrieben, mit dem Ziel einer reflexiven Haltung als Voraussetzung für pädagogische Professionalität. Professionelles Handeln versteht sich dabei nicht als Anwendung von Wissen und Können, sondern darauf, spezifische Handlungsprobleme zu identifizieren und Konzepte zu ihrer Lösung zu entwickeln unter Einbeziehung wissenschaftlicher Theorien (vgl. Hof 2022).

Wie Hochschulen diese Bildungsprozesse der Professionalisierung hochschuldidaktisch unterstützen können, wird seit den 1970er Jahren vornehmlich unter der Formel des ‚forschenden Lernens‘ verhandelt, wobei die Idee der Verbindung von Forschung, Lehre und Studium bereits zu den klassischen Ideen von Universität gehört (vgl. Humboldt 1809/10). Als hochschuldidaktisches Konzept zeichnet sich das forschende Lernen dadurch aus, dass „Lernende den Prozess eines Forschungsvorhabens [...] in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse [...] (mit)gestalten, erfahren und reflektieren“ (Huber 2009, S. 11). Für die Konzeption von Lehrveranstaltungen bedeutet dies, sich an Forschungsprozessen zu orientieren und Studierende durch die Erfahrung des Forschens in dessen Formen und Praktiken einzuführen. In Bezug auf die forschungsbezogenen Module quantitativer oder qualitativer Forschung ist

diese Konzeption naheliegend. Doch wie lässt sich dieser Anspruch auf weitere Veranstaltungen ausweiten und wie lässt sich forschendes Lernen in Hochschulen übergreifend denken – bspw. auch auf das Selbststudium bezogen?

Die Forderung von Volker Ladenthin (2019), „Wissenschaft als Methode“ zu begreifen, gibt hier erste Anregungen und Ideen. Wissenschaft als Suche nach Erkenntnis bedeutet, Ladenthin zufolge, für Lehre nicht Bekanntes zu vermitteln, sondern „die reflektierte Darlegung von Forschungsmethoden als Generierung von Erkenntnissen“ (ebd.). Lernen sei „Erkennen, indem man methodisch prüft“ (ebd.) und so Bekanntes erweitert werden kann. Dieser Prozess ließe sich nicht lehren, sondern nur erproben, indem Lehrende und Lernende gemeinsam Wissen auf seine Geltung prüfen und bisher Unbekanntes erforschen. Im Zentrum von Hochschullehre steht demzufolge nicht Erkanntes (im Sinne von Vermittlung), sondern das Lehren von Erkennen im Sinne der „Aufforderung, das Bisherige besser zu denken“ (ebd.). Forschendes Lernen an Hochschulen verbindet anknüpfend an diese Überlegungen Praktiken des Forschens mit Prozessen des Lernens durch eine wissenschaftliche Lehre als Prüfung von Erkenntnis und Aufforderung zum Erkennen. Lehren, Lernen und Forschen verbindet sich in dem Betreiben von Wissenschaft – und das jenseits von forschungsbezogenen Lehrformaten oder didaktischen Entwürfen.¹ Offen ist bis hierher aber weiterhin die Frage, wie diese Praktiken der Überprüfung und Generierung von Wissen unter Bezugnahme auf die Anwendung spezifischer Methoden in der Hochschulausbildung etabliert und gelebt werden können.

Im Folgenden gehe ich der Frage nach, inwiefern die Forschungsstrategie der Ethnographie zur Grundlage forschenden Lernens an Hochschulen werden und worin ihr Beitrag liegen könnte. Dabei fokussiere ich auf die für ethnographische Forschungen grundlegenden ‚Strategien der Befremdung‘ und frage danach, inwieweit diese als forschendes Lernen an Hochschulen einen Beitrag in der Ausbildung eines reflexiven Denkens und Handelns leisten können – und das nicht ausschließlich in spezifischen Lehrformaten, wie forschungsmodulbezogenen Lehrveranstaltungen.

In das Konzept von Befremdung im Verhältnis zu Fremdheit und Befremdet-Sein führe ich im folgenden Kapitel ein und stelle das Konzept in seiner zentralen Funktion in ethnographischen Forschungen vor (Kapitel 2). Daran anschließend zeichne ich die Bedeutung von Vertrautheit und Fremdheit im Kontext von Lern- und Bildungsprozessen nach und entwerfe mit

1 Christiane Hof zeichnet unter Bezugnahme auf den amerikanischen Pädagogen und Philosophen John Dewey (1859-1952) Strukturmerkmale von Forschungsprozessen nach und bezieht diese auf das Konzept forschenden Lernens. Forschung als grundlegende Form der Generierung von Wissen lässt sich daran anschließend entlang eines Kontinuums darstellen – ein Kontinuum, das von einer primär auf persönlicher Erfahrung basierenden Alltagsforschung, bis hin zu einer systematischen, wissenschaftlichen Forschung reicht (Hof 2022).

dem Konzept der *Befremdung als forschendes Lernen* einen Ansatz, der das spannungsreiche Verhältnis von Fremdheit und Vertrautheit in Lern- und Bildungsprozessen durch Befremdung zu verbinden sucht (Kapitel 3). Daran anschließend zeige ich Strategien der Befremdung ethnographischen Forschens auf, die sich auf Praktiken des Studierens, Forschens und Lehrens an Hochschulen übertragen lassen (Kapitel 4). Der Ausblick soll dazu einladen, den möglichen Befremdungen beim Lesen des Beitrags forschend in Bezug auf die eigene Hochschullehre nachzugehen (Kapitel 5).

2 Fremdheit und Befremdung in der ethnographischen Forschung

Befremdliche Situationen kennen die meisten Menschen. Dabei kann es sich um Situationen handeln, die unvertraut, unbekannt und einem fremd erscheinen, wie der erste Tag an der Universität, der erste Besuch einer Vorlesung oder einer wissenschaftlichen Tagung, die Reise in ein anderes Land oder der Geschmack einer unbekanntes Speise. Fremdheit führt jedoch nicht zwangsläufig zu einem *Befremdet-Sein*. Annahmen und Vorstellungen darüber, wie etwas sein könnte, lassen Unbekanntes und Fremdes nicht zwangsläufig als befremdlich erscheinen. Wenn sich die Annahmen über das Unvertraute bestätigen, können auch bisher fremde Situationen als vertraut erscheinen. Zugleich können vertraute Situationen befremdlich erscheinen, sobald sie mit den bisherigen Erfahrungen und Gewohnheiten brechen. Befremdet-Sein entsteht folglich dort, wo Situationen – oder allgemeiner Phänomene – mit den individuellen Annahmen einer Person über das jeweils (Un-)Vertraute und (Un-)Bekanntes und/oder mit kollektiven Ordnungen, Normen, Regeln und Ritualen der eigenen Kultur brechen. So können Verhaltensweisen befremdlich erscheinen, aber auch Gegenstände, Formen des Wohnens, Gerichte, Freizeitgestaltungen, politische Einstellungen, religiöse Orientierungen u.v.m. Es sind Phänomene, die überraschen, da mit ihnen ‚nicht gerechnet‘ wurde. Sie liegen quer zu Erwartungen, zu gewohnten Mustern oder gewollten Ordnungen und irritieren damit Bestehendes. Dies kann als *Bedrohung* des Gewohnten und/oder Gewünschten wahrgenommen werden und mit Unbehagen, Distanzierung, Ablehnung oder Bekämpfung einhergehen. Es kann jedoch auch *Neugierde* wecken und als Potenzial betrachtet werden, Neues zu ergründen und zu entdecken (dazu mehr im folgenden Abschnitt). Fremdheit steht folglich immer in Beziehung zu Vertrautem; es entsteht in der Begegnung und vollzieht sich als Erfahrung eines Beobachtenden. So kann Befremdung als ein *Zugang* zu sozialen Ordnungen, Normen und Mustern erachtet werden.

Dieser Aspekt von Befremdung als Zugang spielt in der qualitativen Forschung – insbesondere in der Ethnographie –, in der Erforschung von Lebenswelten und Sinnkonstruktionen menschlichen Verhaltens eine zentrale Rolle. Fremdheit wird dort als produktives Moment des *Entdeckens* in Forschungsprozessen hervorgehoben und über spezifische *Strategien der Befremdung* herzustellen gesucht.

Ethnographie als Forschungsstrategie stammt aus der Anthropologie und Ethnologie und bezeichnet eine Methode der Beschreibung ‚fremder Völker‘. Bei der Erforschung ‚fremder Völker‘ ist die *Fremdheit* und das *Befremdet-Sein* Ausgangspunkt von Forschung mit dem Ziel des *Verstehens* und *Vertrautwerdens*. Ähnlich ist es in soziologischen oder erziehungswissenschaftlichen Ethnographien der Erforschung von Teilkulturen und Gemeinschaften innerhalb der ‚eigenen Gesellschaft‘ wie Wanderarbeitern, Gangs, spezifischen Tanzstilen oder Institutionen mit dem Ziel der Aufklärung oder der Sensibilisierung für spezifische Praktiken, Lebenssituationen oder -umstände.² Als analytische „dichte Beschreibungen“ (Geertz 1983) geben Ethnographien Einblicke in ‚Kulturhervorbringung‘ durch *Teilnahme an* sowie *Beobachtung von* Alltag. Kultur drückt sich demnach im Handeln von Menschen über „selbstgesponnene Bedeutungsgewebe“ als ein System symbolischer Bedeutungen aus (ebd., S. 9). Ein wesentliches methodisches Instrument sind dabei die Forschenden selbst. Sie begeben sich an die Orte, für die sie sich interessieren. Sie umgeben sich mit den Menschen, die sie zu verstehen suchen, sie teilen deren Alltag und tauchen in ihre soziale Welt mit allen Sinnen ein (vgl. Scheffer 2002, S. 353). Die „andauernden unmittelbaren Erfahrung[en]“ (Breidenstein et al. 2013, S. 33) von Forschenden stehen im Zentrum ethnographischer Forschung.³

Die *Fremdheit und das Befremdet-Sein als Anlass und Ausgangspunkt für Forschung* wurde unter den Stichworten des ‚Otherings‘, der ‚Exotisierung‘, der ‚Reifizierung‘ des ‚Eurozentrismus‘ und des ‚Ethnozentrismus‘ kritisiert (vgl. Clifford & Marcus 1986; Berg & Fuchs 1995). Die fokussierten Gruppen werden *in Differenz zu* der eigenen vertrauten Kultur positioniert und damit als ‚anders‘ etikettiert. Fremdheit erscheint dann als Merkmal, welches über die Beschreibung reproduziert und manifestiert wird (ebd.; Zschach, Petersen & Scholz 2021). Damit rückt die Frage der Repräsentation von

2 Bspw. wurden in ethnographischen Forschungen die gesellschaftspolitisch als widerständig problematisierten jugendkulturellen Praktiken als Strategien des Umgangs einer marginalisierten Jugend mit gesellschaftlichen und sozialen Zumutungen beschrieben (vgl. Whyte 1943; Willis 1979; Tertilt 1996).

3 Dies betrifft zumindest die ‚klassischen‘ Ethnografien, in denen teilnehmende Beobachtungen im Zentrum der Forschung stehen. Videographien setzen auf die digitale Aufzeichnung des Alltagsgeschehens durch eine oder mehrere Videokameras, die gewissermaßen am Geschehen ‚teilnehmen‘, während sich die Forschenden rein auf die Rolle der Beobachtenden konzentrieren (vgl. expl. Tuma et al. 2013).

Wirklichkeit durch Forschung in den Fokus: Inwiefern ist es möglich, andere zu verstehen, und inwiefern ist es immer eine Verständigung im Sinne einer Übersetzung⁴ von subjektiv Wahrgenommenem in subjektiven Denk- und Wahrnehmungsschemata?

Unter Bezugnahme auf die Erkenntnistheorie des Sozialkonstruktivismus und das interpretative Paradigma (Berger & Luckmann 1980) etablieren sich Strategien in qualitativer Forschung, die die Beobachterabhängigkeit im Erkenntnisprozess durch Reflexion zu kontrollieren suchen oder diese als Ausgangspunkt für Erkenntnis nutzen, wie bspw. in Ansätzen der Autoethnographie.⁵ Damit einher geht eine Erweiterung des Anspruchs qualitativer und ethnographischer Forschung. Es geht nicht allein um die produzierten ‚Wirklichkeiten‘ der untersuchten Felder, sondern um die produzierten Wirklichkeiten der untersuchten Felder im Vollzug von Forschung. Im Ansatz der ‚reflexiven Anthropologie‘ greifen Pierre Bourdieu und Loïc Wacquant (1996) diesen Anspruch einer ‚wissenschaftlichen Reflexivität‘ auf. Forschende werden dazu aufgefordert, den eigenen Standort innerhalb des wissenschaftlichen Feldes sowie die Beziehungen zu den Erforschten und den Forschungsgegenständen reflexiv in die Analysen einzubinden. Die Voreinstellungen und die kollektiven und unbewussten Vor-Urteile, die bereits in den Fragestellungen, Kategorien und dem jeweiligen Wissenschaftsverständnis der Forschenden verborgen liegen, gilt es demnach aufzuklären, was in den unterschiedlichen Forschungsstilen als sensibilisierende Konzepte (sensitizing concepts), Präkonzepte usw. bezeichnet und beschrieben wird. Barbara Friebertshäuser (2006) entwickelt unter Bezugnahme auf Bourdieu und Wacquant das Konzept des ‚reflexiven Verstehens‘, bei dem Erkenntnisse in ihren historischen, sozialen, biographischen und kulturellen Kontextgebundenheiten betrachtet werden und neben dem Anspruch des Verstehens zugleich das Nichtverstehen Raum erhält. ‚Verstehen korrespondiert meist mit einer gemeinsamen geteilten Wirklichkeit oder identischen biographischen Erfahrungen und dem Wissen über einen anderen, über sein Leben, seine Lebensumstände und seine persönliche Geschichte. Verstehensprobleme resultieren häufig aus Fremdheit, Unvertrautheit mit dem anderen, mit der sozialen oder kulturellen Situation oder historischer Distanz‘ (ebd., S. 231). Ethnographisch Forschen heißt unter dieser Prämisse, die impliziten und expliziten Wissensbestände im Vollzug von Forschung, die Differenz zwischen Vertrautheit und Fremdheit und die damit einhergehende Hervorbringung von Wissen zum Gegenstand von Forschung zu machen.⁶

4 Siehe hierzu die Ausführungen von Engel & Königeter 2019.

5 Expl. Vochatzer & Engelmann, 2019. Verwiesen sei an dieser Stelle auch auf Ansätze, die Subjektivität als Erkenntnisquelle nutzen (Überblick bei Mruck & Breuer 2003; Brehm & Kuhlmann 2018).

6 Methodisch wird dies im Ansatz der Ethnographischen Collage aufgegriffen (vgl. Richter & Friebertshäuser 2012; Richter 2022a).

Ein möglicher Ansatz besteht darin, die Praktiken des Differenzierens selbst zum Ausgangspunkt ethnographischer Forschungen zu machen (Fritzsche & Tervooren 2012; Tervooren et al. 2014). Welches Wissen führt zu welchen gesellschaftlichen Kategorien und welche Differenzen werden wie hergestellt? Fremdheit als Ausgangspunkt von Forschung wird so zu einem Fokus von Forschung in der Frage, was genau diese Fremdheit *in Differenz zu* dem Vertrauten markiert. Fremdheit und Momente des Befremdet-Seins bei Forschenden oder auch bei den Beforschten werden dann zu einem entscheidenden Zugang für Prozesse der Auseinandersetzung mit Annahmen, Normen, Ordnungen und Regeln, die die Differenz zwischen fremd und vertraut hervorbringen und auf Spannungen und Widersprüche hinweisen – und zwar von den jeweiligen Forschungsfeldern sowie dem Feld der Wissenschaft. Fremdheit und Befremdet-Sein sind unter dieser Perspektive dann kein ‚Problem‘ qualitativer Forschung, sondern ein Potenzial bzw. eine Voraussetzung, indem Subjektivität (die Erfahrung von Fremdheit) als Instrument von Erkenntnis genutzt wird.

Dabei werden in ethnographischen Forschungen nicht nur die auftretenden Momente von Fremdheit und Befremdet-Sein genutzt, sondern sie werden zusätzlich über Strategien einer steten „Befremdung der eigenen Kultur“ (Amann & Hirschauer 1997) herzustellen gesucht. Diese Strategien sind besonders dann gefragt, wenn Forschungsfelder zum Gegenstand von Forschungen gemacht werden, die Forschenden vertraut und bekannt sind wie bei Schulen oder Hochschulen. Um hier einen Zugang zu sozialen Ordnungen zu erhalten, bedarf es Strategien der Befremdung, indem das scheinbar Vertraute auf Distanz zu den eigenen Wissensbeständen gebracht und so betrachtet wird, als sei es fremd.

Strategien der Befremdung fordern dazu auf, genauer hinzusehen und das scheinbare Verstehen, die eigenen Deutungen infrage zu stellen. Weshalb meine ich zu verstehen, und könnte es womöglich ganz anders sein? Die Strategien der Befremdung dienen dann auch dazu, das eigene wissenschaftliche Feld zu befremden, indem die Praxis der Forschung in ihren Konstruktionslogiken einbezogen wird (vgl. Richter 2022a). Strategien der Befremdung ermöglichen neue Ansichten und Einsichten, sie eröffnen Zugänge des Erkennens und Entdeckens und damit Zugänge zur Erkenntnis. Mit Hilfe von Strategien der Befremdung lässt sich die Differenz zwischen Vertrautheit und Fremdheit als Dichotomie auflösen durch die Ermöglichung des ‚Spiels mit der Differenz‘, womit die Hervorbringung sozialer Ordnungen als interaktive Praxis zugänglich wird. Auf einzelne Strategien von Befremdung gehe ich im vierten Kapitel ausführlicher ein.

Zusammenfassend sei an dieser Stelle festgehalten, dass Ausgangspunkt bzw. Anlass für Forschungen zumeist Fremdheit (etwas Unbekanntes, Unge-wisses) und Befremdet-Sein (als Nicht-Verstehen und Irritation) sind. Zugleich sind Momente von Fremdheit und Befremdet-Sein Bestandteil von

Forschungsprozessen, die von Forschenden sowie Beforschten bewältigt werden. Strategien der Befremdung werden in Forschungsprozessen zudem eingesetzt, um Verstehen zu irritieren mit der Notwendigkeit von Verständigung als Prozess der Hervorbringung von Bedeutungen. Schließlich können auch die Ergebnisse von Forschungen bei den Leser*innen ein Befremdet-Sein auslösen. Dieser Aspekt schließt an das Moment der Irritation im Kontext von Lern- und Bildungsprozessen an, worauf ich im Folgenden eingehe.

3 Vertrautheit und Fremdheit im Kontext von Lern- und Bildungsprozessen

Das *Moment des Befremdet-Seins und der Irritation* spielt in Lern- und Bildungstheorien⁷ eine zentrale Rolle um neue Zugänge zu Themen und Perspektiven auf Phänomene zu erhalten und damit die eigenen Denk- und Handlungsmöglichkeiten zu erweitern. Transformatorische Bildungstheorien konzipieren Bildungsprozesse als Erfahrungsprozesse, deren Ausgangspunkt Irritationen sind; auch als „Krise“ (vgl. Koller 2012; Oevermann 2004), „negative Erfahrung“ (Buck 1981) oder „Ver-Störung“ (Neubert et al. 2001, S. 262) bzw. „Perturbation“ (vgl. Siebert 2014, S. 65) bezeichnet. Das Moment des Befremdet-Seins wird hier als ein produktives Moment der Bereicherung, Veränderung bzw. Herausbildung hervorgehoben, als Moment der Initiation von Lern- und Bildungsprozessen, aus denen Menschen verändert hervorgehen. Befremdet-Sein und Irritation gehen jedoch nicht zwangsläufig

7 Die Begriffe Lernen und Bildung werden in diesem Beitrag nicht heuristisch getrennt, sondern als Bestandteile eines Kontinuums gefasst. Die Erziehungswissenschaften, Psychologie und Neurowissenschaften haben im Verlauf der Jahre unterschiedliche Lern- und Bildungstheorien entwickelt, die wiederum jeweils spezifische Verständnisse der Begriffe geprägt haben, so dass sich diese nur unter Verweis auf spezifische theoretische Bezüge voneinander abgrenzen lassen (zur Übersicht Nohl et al. 2015). Häufig werden Lernprozesse als die Aufnahme, Aneignung und Verarbeitung neuer Informationen innerhalb eines spezifischen Rahmens von Informationsverarbeitung in Abgrenzung zu Bildungsprozessen höherer Ordnung differenziert, bei denen sich der Rahmen der Informationsbearbeitung verändert und sich der Verständnishorizont und die Deutungskontexte von Selbst- und Weltwahrnehmung wandeln (vgl. expl. Koller 2012). Es finden sich jedoch auch zahlreiche Ansätze, die nicht mit dieser heuristischen Trennung arbeiten und ein breiteres Verständnis von Lernen vertreten. So differenzieren bspw. Michael Göhlich und Jörg Zirfas zwischen Dimensionen und Akzentuierungen des Lernens. Lernen umfasst demnach ‚Wissen‘ (Wissensbestände der Disziplinen), ‚Können‘ (verkörperlichte Handlungsfähigkeit, Routinen), ‚Leben‘ (Fähigkeiten der Absicherung und Bewältigung, kreative, soziale und emotionale Kompetenzen, Reflexionsvermögen) und ‚Lernen‘ (individuelle Aneignung) (Göhlich & Zirfas 2007, S. 181-194).

mit Lern- und Bildungsprozessen einher, sie können auch mit Ablehnung und Abwendung einhergehen. Neben Befremdet-Sein und Irritation spielt deshalb in vielen Lern- und Bildungstheorien ein zweites Moment eine zentrale Rolle, und zwar das *Moment der Anschlussbildung als Vertrautheit*. Diese beiden Momente produzieren eine Spannung, die ich im Folgenden noch etwas genauer ausführe.

3.1 Anschlussbildung

Die Bedeutung von Anschlussbildung wird zumeist im Kontext der Gestaltung von Lehr-Lern-Settings eines problemorientierten Lernens hervorgehoben, der Anregung von selbstgesteuerten Lernprozessen aufgrund der Identifikation mit dem Gegenstand (vgl. Göhlich & Zirfas 2007, S. 183-184). Betont wird dabei der Aspekt, dass Lerninhalte, Themen oder Gegenstände einen Bezug zum* zur Lernenden aufweisen sollten, um verarbeitet werden zu können. Die Sinnhaftigkeit der jeweiligen Lerngegenstände werde von den Lernenden im Kontext gesammelter Erfahrungen, des bestehenden Wissens erwogen, wodurch Themen oder Gegenstände leichter oder schwerer erschlossen würden. Neurowissenschaftliche Studien bestätigen diese Bedeutung von Anschlussbildung, indem sie nachzeichnen, wie sich neuronale Netzwerke in Lernprozessen ausbilden und ausdifferenzieren. Demnach lernen Menschen nichts Neues, sondern immer etwas hinzu durch die Verknüpfung mit vorhandenem Wissen (vgl. expl. Hütter 2011). Als individueller Prozess der Bedeutungszuschreibung von Sinn vollziehen sich Lernen und Bildung im Kontext der eigenen Biographie und der in der jeweiligen Lebenslage ausgebildeten eigenen Denk-, Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsmuster (eines Habitus im Anschluss an Bourdieu 1987), so dass sich Lern- und Bildungsprozesse je nach Wissensvoraussetzungen und Motivation der Lernenden unterschiedlich gestalten.

Neben der produktiven Dimension von Sinn und Motivation von Anschlussbildung kann diese auch damit einhergehen, dass Themen und Gegenstände als vertraut oder bekannt in bestehende Klassifikationssysteme und Informationsverarbeitungsmuster eingeordnet werden – ohne einer Auseinandersetzung mit diesen. Durch die scheinbare Gewohnheit und Vertrautheit besteht dann kein Anlass für Reflexion; mit den Worten John Deweys (1951, S. 11): „Solange unsere Gedanken ungehindert von einem Ding zum anderen gleiten, [...] ist kein Zwang zur Reflexion vorhanden.“ Erfahrungen werden dann nicht nur durch Vorerfahrungen strukturiert (vgl. Buck 1981), sondern sie manifestieren diese im Sinne eines Selbstvergewisserungsprozesses. Die Gefahr der Anschlussbildung liegt gewissermaßen darin, zu schnell zu denken, dass man bereits verstanden hat. Lern- und Bildungsprozesse erfordern demnach neben Anschlussbildung als Vertrautheit ein Irritations- oder Konfrontationspotenzial (als Fremdheit), welches Erfahrungsprozesse in Gang

setzt, aus denen Individuen verändert hervorgehen (vgl. Combe & Gebhard 2019, S. 135).

3.2 *Irritation*

Irritationen entstehen dort, wo Regelmäßigkeiten von Strukturen und Ereignissen durchbrochen werden, wo etwas unbekannt und fremd erscheint, wo sich ein Problem bzw. eine Herausforderung stellt, bei denen Wissensbestände und eingespielte Routinen versagen. Die Vorerfahrungen, bisherigen Erkenntnisse, das Vertraute und Bekannte zeigt sich gerade dann als nicht anschlussfähig, wodurch die Stabilität des etablierten Weltbildes, der angeeigneten Interpretationsmuster und Klassifikationssysteme an ihre Grenzen stoßen und dadurch ins Wanken geraten können. Irritiert werden die scheinbaren Gewissheiten und darüber hinaus möglicherweise auch die bisherigen Denk-, Wahrnehmungs-, Bewertung- und Handlungsmuster. Im Anschluss an Waldenfels resultieren Irritationen aus der Konfrontation mit dem Fremden als etwas, das sich zeigt, indem es sich dem Zugriff einer bestehenden Ordnung von Selbst- und Welteffassung entzieht (Waldenfels 1997, S. 9). Zugleich stellt es „uns selbst in unserer Eigenheit in Frage“ (ebd., S. 18), weshalb Waldenfels von der „Verflechtung von Eigenem und Fremdem“ spricht (ebd. 1990, S. 65). Fremdheit entsteht damit immer durch eine*n Beobachtenden und seine*ihre Perspektive auf eine jeweilige Erfahrung. Sie entsteht in Abhängigkeit von den bisherigen biographischen Erfahrungen, dem kulturellen und sozialen Standort sowie den Wissensbeständen. „Es gibt nur relativ Fremdes, bezogen auf bestimmte Standorte“, so Waldenfels (1997, S. 16). Die Erfahrung von Befremdet-Sein und die Klassifizierung von ‚fremd‘, konfrontiert folglich zugleich mit dem Eigenen, den Selbstverständlichkeiten, die im Anschluss an Friebertshäusers Konzept des „reflexiven Verstehens“ (2006) zum Gegenstand von (Selbst-)Reflexion werden können. „Das Eigene erscheint im Spiegel des Fremden plötzlich neu und verändert“ (Friebertshäuser 2015, S. 24). Das Eigene und Vertraute wird herausgefordert, um es auf seine Plausibilität hin zu prüfen und ggf. zu verändern. Der Schutz des Gewohnten muss dafür verlassen werden, was unter Bezugnahme auf neurowissenschaftliche Forschungen dazu führen kann, dass sich die Verschaltungsmuster der neuronalen Netzwerke verändern, worüber sich neue Formen des Wahrnehmens und Denkens herausbilden können (vgl. Hüther 2011). Das Habitus-Konzept von Bourdieu, genauer der darin beschriebene Hysteresis-Effekt, verweist auf die Trägheit dieser Prozesse der Veränderung von Denk-, Wahrnehmungs-, Bewertung- und Handlungsmustern. Im Zuge von Erziehung und Sozialisation haben sich diese in die Körper eingeschrieben. Sie prägen Lebensstile und Geschmackspräferenzen und reproduzieren Fremd- und Selbstpositionierungen im sozialen Raum (vgl. Bourdieu 1987, S. 117). Lern- und Bildungsprozesse als Prozesse der Veränderung durch die Erfahrung von Irritation können im Anschluss an Bourdieu

mit Destabilisierungen des Gewohnten einhergehen, wodurch aus Irritation auch Widerstand oder Abwehr entstehen kann.⁸ Irritationen können Unlust hervorrufen und sich als kränkend erweisen, so dass die Auseinandersetzung mit Irritation auch vermieden werden kann (die Irritation an sich lässt sich in der Regel nicht vermeiden) (vgl. Combe & Gebhard 2019, S. 146). „Der Irritation zu begegnen, heißt auch, sich von Komfortzonen und Beharrungskräften zu lösen und sich in Zonen des Übergangs und der Ungewissheit zu begeben“ (vgl. Combe & Gebhard 2019, S. 145). Combe und Gebhard verweisen damit auf den Bereich zwischen Vertrautheit und Fremdheit bzw. zwischen Fremdheit und Vertrautheit. Dieses Zwischen als Zustand der Instabilität zu betrachten, eröffnet Anschlüsse zu den Übergangsforschungen und der Bedeutung von Ritualen in der Begleitung von Übergängen.⁹

3.3 *Lern- und Bildungsprozesse zwischen Vertrautheit und Fremdheit*

Es ist also keinesfalls selbstverständlich, dass durch Anschlussbildung oder Irritationen Lern- und Bildungsprozesse ausgelöst werden – vielmehr scheint es einer Gleichzeitigkeit bzw. einer Ausgewogenheit von Dimensionen des Vertrauten und Selbstverständlichen und Dimensionen des Überraschenden und Fremden zu bedürfen. Während ein *zu viel an Anschlussbildung* mit der Gefahr einhergeht, nichts Neues zu entdecken, birgt ein *zu viel an Irritation* die Gefahr, dass diese aufgrund von Fremdheit als nicht anschlussfähig betrachtet und damit (als Bedrohung des Vertrauten) ausgegrenzt wird. Überspitzt formuliert, werden auf der einen Seite Themen und Inhalte als vertraut in bestehende Klassifikationssysteme einsortiert; auf der anderen Seite als fremd ausgegrenzt. Beide Formen des Umgangs schließen persönlichkeitswirksame Lern- und Bildungsprozesse im transformatorischen Sinne aus. Die jeweiligen Rahmungen von Informationsverarbeitung, die damit einhergehenden Klassifikationssysteme und Praktiken des Differenzierens und Bewertens werden nicht in Frage gestellt. Die Spannung zwischen Anschluss-

8 Zu den von Waldenfels beschriebenen drei Reaktionen auf die Erfahrung des Fremden vgl. Koller (2012, S. 84-85).

9 Unter Bezugnahme auf Victor Turner lässt sich das Moment der Irritation im Übergang zwischen Vertrautheit und Fremdheit mit dem Begriff der Liminalität als ein Schwellenzustand verbinden. Innerhalb dieses spezifischen Zustandes sehen sich Individuen von der alltäglichen Umwelt und den in ihr geltenden Normen und Regeln entfremdet. Es ist ein „Zustand der Instabilität, aus dem Unvorhergesehenes entstehen kann, der das Risiko des Scheiterns birgt, aber ebenso die Chance einer geglückten Transformation“ (Fischer-Lichte 2004, S. 310). Turner sieht darin auch das kreative Potenzial des Schwellenzustandes, der die vorhandenen Strukturen aufzulösen und zu erneuern in der Lage ist. Anschlussfähig an diese Überlegung ist auch das Konzept der „rituellen Bildung“ (Friebertshäuser 2020). Das Konzept geht von der bildenden Wirkung rituellen Handelns aus, bei dem die Teilnehmenden erfahren „wer sie in der Welt sind und um was es in der Welt geht“ (ebd. S. 50).

bildung und Irritation ergibt sich folglich durch den Grad an Irritation im Verhältnis zum bisher Vertrauten sowie durch die Offenheit eines Individuums, sich auf etwas Unbestimmtes und Neues einzulassen.

In dem von Buck vertretenen Erfahrungsverständnis spielt die Horizont-Struktur der „ineinander verschachtelten Horizonte“ eine zentrale Rolle (1981, S. 56). Das bedeutet, dass jede ‚neue‘ Erfahrung sich im Kontext bestehender Erfahrungen und Wissensbestände vollzieht. „Das Neue ist Neues im Umkreis einer gewissen Bekanntheit. Es ist relativ Neues; das absolut Neue – informationstheoretisch gesprochen: die ‚absolute Information‘ – wäre das absolut Unerfahrbare, weil absolut Unverständliche“ (Buck 1981, S. 50; Herv.i.O.).¹⁰ Im Prozess der (negativ bestimmten) Erfahrung dient die Vergegenwärtigung von neuen Horizonten der Revision der sich als hinfällig erweisenden Horizonte (ebd., S. 57). Erfahrungsprozesse konfrontieren den*die Erfahrende*n demnach nicht nur mit einem Gegenstand, sondern immer auch mit sich selbst. Die Enttäuschung einer Erwartung führt zu einer „Umkehrung des Bewußtseins“ (ebd., S. 57). Dies schließt an die von Winfried Marotzki entwickelte „strukturelle Bildungstheorie“ (1990) an, die Bildungsprozesse als komplexe, selbstreflexive Lern- und Orientierungsprozesse versteht, in denen sich vorhandene Strukturen und Muster des Wahrnehmens, Denkens, Bewertens und Handelns in Auseinandersetzung mit sich und der Welt verändern. „Bildungsprozesse sind in diesem Sinne immer auch als Subjektivierungsprozesse zu verstehen, weil sie neue und komplexere Weisen, sich auf sich und die Welt zu beziehen, hervorbringen.“ (Marotzki & Jörissen 2008, S. 51-52)¹¹

Veränderung kann aus der Erfahrung der Irritation und des Befremdet-Seins nur dann hervorgehen, wenn die Beunruhigung durch das Fremde als Aufforderung und Herausforderung aufgefasst und nicht abgewehrt oder vereinnahmt wird. Voraussetzung hierfür scheint Vertrautheit zu sein, im Sinne von Vertrauen dem Fremden gegenüber. Im Anschluss an Oevermann ist es sinnvoll, hier zwischen unterschiedlichen Irritationen – Oevermann spricht von „Krisen“ (1996; 2004) – zu differenzieren. So gibt es Krisenerfahrungen, bei denen Individuen unvorbereitet und überraschend oder durch Entscheidungen mit Situationen, die einen Handlungsdruck erzeugen, konfrontiert werden (bspw. bei Erkrankung oder Berufswahl). Krisen führen dann zu einem Einbruch des (gewohnten) Handlungsablaufs. Diese Krisenerfahrungen werden in Abgrenzung zu Krisen-Erfahrungen gesetzt, bei

10 Anzumerken ist an dieser Stelle, dass die Frage nach ‚Vorhandenem‘ und ‚Neuem‘ in den Bildungstheorien unterschiedlich gefasst wird. Während sich Buck zufolge Neues immer im Rahmen von Vorhandenem vollzieht, ist das Konzept der Krise nach Koller (2012) im Anschluss an Waldenfels Fremdheitserfahrung (1997) weiter gefasst.

11 Winfried Marotzki leitet seine strukturelle Bildungstheorie aus den Herausforderungen ab, die durch die postmodernen Diskussionen entstanden sind (vgl. hierzu Lyotard 1979).

denen sich Individuen Krisen jenseits eines Handlungsdruckes aussetzen; Oevermann spricht von „Krisen durch Muße“ (Oevermann 1996; 2004). Bei dieser Form der Krise lassen Individuen „ein gegenüberstehendes Anderes, eine Welt ganz auf [sich] wirken, nehmen [...] sie neugierig [...] auf [...] und] öffnen [sich] für Neues, für bis dahin Undenkbares, Unvorstellbares, selbst dann, wenn es sich um ganz vertraute Gegenstände handelt“ (ebd. 1996, S. 2). Mit diesem Aspekt hebt Oevermann die Dimension von Krisen-Erfahrungen hervor, die aufgesucht werden. Es bedarf hierfür von Seiten des Individuums einer gewissen Aufmerksamkeit, Aufgeschlossenheit und Akzeptanz für (Aspekte von) Fremdheit, um Irritation als solche wahrzunehmen und zuzulassen. Combe und Gebhard (2012) prägen in diesem Zusammenhang den Begriff der „Entselbstverständlichung“ als Öffnung der Aufmerksamkeit gegenüber dem Überraschenden und Fremden. Man könnte auch die These vertreten, dass es einer *ethnographischen Haltung* der Offenheit und Neugierde bedarf, sich entdeckend und verstehend mit Welt auseinanderzusetzen.

3.4 *Befremdung als Verbindung von Anschlussbildung und Irritation*

Doch wie kann eine solche Aufmerksamkeit, Aufgeschlossenheit und Akzeptanz ausgebildet werden? Wie können Irritationen in konstruktive Lern- und Bildungsprozesse transformiert werden? Und wie kann eine Haltung der ‚Entselbstverständlichung‘ das Einlassen auf Differenzenerfahrungen als Voraussetzung für Lern- und Bildungsprozesse in der Hochschulbildung unterstützt und angeregt werden? Diese Fragen verschärfen sich unter Bezugnahme auf konstruktivistisch-systemtheoretische Lern- und Bildungstheorien (vgl. expl. Neubert et al. 2001; Siebert 2014). Demnach ist Lernen immer eine selbstgesteuerte und selbstreferenzielle Tätigkeit im Sinne der ‚Selbsterzeugung‘ (Autopoiese) (Maturana & Varela 1982; Luhmann 1984, S. 57ff.) und ‚von außen‘ nicht initiiert- oder steuerbar. Als Lehrende gilt es mit diesem Umstand der Kontingenz umzugehen (Luhmann & Schorr 1982).

Hochschuldidaktisch wird daran anschließend häufig die Frage fokussiert, wie Anschlussbildung und Irritation in Lehre hergestellt und damit Lern- und Bildungsprozesse ermöglicht werden können. Hier liegt m.E. nach das Potenzial von Ethnographie im Kontext von Lern- und Bildungsprozessen. Ethnographie als eine offene, flexible und kontextbezogene Forschungsstrategie zeichnet sich dadurch aus, dass sie im Prozess der Forschung in Abhängigkeit zum Untersuchungsgegenstand und Forschungsfeld angewandt wird, mit dem Ziel des Entdeckens und Verstehens. Es geht also gerade nicht um ein methodisches Wissen und Können, das zur Anwendung gebracht wird, als vielmehr um analytische Fähigkeiten des Erwägens und Entscheidens. Dabei umfasst die ethnographische Forschung zahlreiche unterschiedliche methodische Verfahren, die je nach Forschungsgegenstand und Erkenntnisinteresse einbezogen werden. Methoden werden innerhalb der Ethnogra-

phie reflexiv am Gegenstand erwogen und in ihren Möglichkeiten und Grenzen von Erkenntnis reflektiert. Ethnographie lässt sich als eine metatheoretische und metamethodische Haltung der Phänomenoffenheit, der Einbeziehung von Kontexten, der Einnahme unterschiedlicher, verfremdeter Perspektiven und des reflexiven Erwägens bezeichnen. Fritz Schütze (1994) hat die Einnahme einer solchen „ethnographischen Haltung“ als methodische Orientierung für die Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit hervorgehoben. Die Funktion der Ethnographie sieht er in der „Sensibilisierung der Aufmerksamkeitsperspektiven“ (ebd., S. 219). Als eine „systematische [Fremdheits-] Haltung gegenüber der sozialen Realität“ (ebd., S. 231) liege das Potenzial einer „ethnographischen Sichtweise“ darin, ein „vertieftes Verständnis der Problemlagen der [...] anvertrauten Klienten einschließlich der eigenen Handlungsmöglichkeiten und -schwierigkeiten“ zu erhalten, was wiederum zu einer „erweiterten Handlungskompetenz“ beitrage (ebd., S. 255) und „zur Entdeckung der eigenen Fremdheiten sich selbst gegenüber“ führe durch die systematische Auseinandersetzung mit „dem Fremden“ (ebd., S. 233). Für die Hochschullehre zieht Schütze aus seinen Überlegungen den Schluss, dass es ethnographisch orientierte Lehrveranstaltungen der Praktikumsbegleitung bedürfe, in denen die Studierenden „auf die Fremdheitssituationen und ihre persönlichen Schwierigkeiten in diesen“ vorbereitet werden und ihnen dazu verholfen wird, „die erlebten Fremdheits-, Erkenntnis-, Lernentwicklungs- oder auch Scheiternssituationen des Berufspraktikums [...] systematisch zu verarbeiten“ (ebd., S. 267).

Während Schütze die Potenziale von Ethnographie auf den Kontext Lehre – konkret die Konzeption von Lehrveranstaltungen der Praktikumsbegleitung und Berufsvorbereitung – bezieht, möchte ich im Folgenden die Perspektive weiten und danach fragen, wie *Strategien der Befremdung als forschendes Lernen* in Hochschulen gedacht und gelebt werden können. Das *Moment der Befremdung* – als zentrale Strategien ethnographischen Forschens – kann, so meine These, als *Brücke zwischen der Spannung von Anschlussbildung und Irritation* fungieren und damit selbstorganisierte Lern- und Bildungsprozesse ermöglichen. So wie es in der ethnographischen Forschung zwei Zustände gibt, die Erkenntnisprozesse blockieren (zu viel Nähe und zu viel Distanz), so blockiert möglicherweise ein zu viel an Anschluss oder Irritation Lern- und Bildungsprozesse. Die Praxis der ‚teilnehmenden Beobachtung‘, welche ein stetes Changieren zwischen der Herstellung von Nähe und Distanz umfasst, gilt es auch in Lern- und Bildungsprozessen auszubilden. Strategien der Befremdung setzen an Vertrautheit und Anschlussbildung an, indem vermeintlich Vertrautes und Bekanntes befremdet wird. Im Zuge der Befremdung wird das Vertraute auf Distanz gebracht, wodurch sich neue Möglichkeiten der Erschließung zeigen, mit dem Effekt von Irritation und Fremdheit. Strategien der Befremdung lassen sich folglich als Grundlage von Lern- und Bildungsprozessen deuten, als Strategien einer ‚Entselbstverständlichung‘. Für

die Hochschuldidaktik bedeutet dies, den Fokus weniger auf die Frage zu lenken, wie Anschlussbildung oder Irritation ermöglicht werden kann, als vielmehr Studierende in Strategien der Befremdung einzuführen. Befremdung ist ein aktiver Akt, eine Haltung, die bewusst eingenommen werden kann, im Gegensatz zu Anschlussbildung oder Irritation, die vorhanden sind oder eben auch nicht. Befremdung weicht die Grenzen zwischen Vertrautheit und Fremdheit auf, indem diese als Subjektivierungsprozess der Differenzproduktion in den Blick gerät und so in Frage gestellt werden kann: Was genau erscheint aus welchem Grund als vertraut oder fremd? An welches Wissen, an welche Erfahrungen schließt die Vertrautheit an und welche Annahmen werden irritiert? Wie konkret sich ein so gefasstes forschendes Lernen an Hochschulen etablieren ließe, greife ich im Folgenden auf.

4 Strategien der Befremdung als Weg zu forschendem Lernen?

Wie kann ‚Ethnographie‘ als ‚forschende Haltung des Befremdens‘ für das Studium genutzt werden und wie können Praktiken des Ethnographierens als Praktiken des Studierens und Lehrens an Hochschulen fruchtbar gemacht werden? In diesem Abschnitt soll es darum gehen, darüber nachzudenken, wie sich die Strategien der Befremdung ethnographischen Forschens so adaptieren lassen, dass sie für Prozesse (pädagogischer) Professionalisierung anschlussfähig werden. Im Zentrum steht damit das eigene Praktizieren und die Frage, wie sich „das weitgehend Vertraute [so betrachten lässt] als sei es fremd“ (Amann & Hirschauer 1997, S. 12).

Theoretische Anschlüsse eines solchen (er-)forschenden Studierens und Lehrens bieten die Fachkulturforschungen, die den Prozess der Herausbildung eines fachspezifischen Habitus im Zusammenspiel von Herkunftskultur, studentischer Fachkultur, akademischer Fachkultur und antizipierter Berufskultur untersuchen (vgl. expl. Liebau & Huber 1985). Fachkulturen umfassen spezifische Vermittlungsformen, Lernstile, Diskussionskulturen oder Studienbedingungen innerhalb eines Studienfaches, die jeweiligen personellen, räumlichen und sachlichen Ressourcen sowie die wissenschaftliche Reputation (vgl. Friebertshäuser 2012, S. 263). Fachkulturen implizieren lerntheoretische Grundannahmen und Menschenbilder, sie produzieren machtvolle Sprechweisen und bilden Idealkonzepte des Studierens, Promovierens und Lehrens heraus, die durch Strategien der Befremdung der Reflexion zugänglich gemacht werden können.

Die im Folgenden beschriebenen Strategien der Befremdung orientieren sich am ethnografischen Forschungsprozess. Sie sollen nicht lediglich als eigenständige Strategien gedacht, sondern ebenso in ihrer Verwobenheit in

den Blick genommen werden, da sie untereinander Spannungen produzieren können, die wiederum als Strategien des Befremdens genutzt werden können. Anzumerken ist an dieser Stelle, dass die vorgestellten Strategien nicht zwangsläufig mit einer selbstorganisierten Überprüfung der Generierung von Wissen einhergehen. Sie bergen vielmehr das Potenzial im Zuge der Auseinandersetzung mit Entstehungsbedingungen von Wissen zu einer Selbstbeobachtung und damit verbundenen Irritation eigener Denk-Wahrnehmung und Bewertungsschemata zu gelangen. Übertragen auf die Ethnographie ist dies das komplexe Wechselverhältnis zwischen Strategien der Befremdung des Forschungsgegenstandes im Erkenntnisprozess bei gleichzeitiger Befremdung der jeweiligen Praxis des Forschens in der Generierung von Erkenntnis. Es geht bei den folgenden Strategien somit in erster Linie um die Erweiterung von Wahrnehmungsfähigkeit. In Form einer ethnographischen Haltung dient Befremdung dann dem professionellen Handeln durch die Fähigkeit des Einnehmens unterschiedlicher Perspektiven und der daran geknüpften Ambiguitätstoleranz. Dies bedarf neben Räumen des Erprobens vor allem Muße, Aufgeschlossenheit und Zeit.

4.1 *Praxis des Beobachtens*

Beobachten bedeutet eine Außenposition zum sozialen Geschehen einzunehmen, in Distanz zu treten – entlastet von der Maßgabe zu handeln und Ziele zu erreichen. Aus einer neutralen Beobachtendenposition wird das Geschehen wahrgenommen und unter Einbeziehung aller Sinne zu erfassen gesucht: Was geht hier eigentlich vor sich? Situationen neutral und ohne Handlungsdruck zu beobachten, ermöglicht neue Formen der Erschließung vertrauter Felder wie das der Hochschule (vgl. Richter & Friebertshäuser 2019).

4.2 *Praxis des Schreibens*

Über die Verschriftlichung eines beobachteten Geschehens lässt sich dieses befremden, indem Visuelles in Sprache und Text transformiert wird. Dabei fordert Schreiben dazu auf, zu explizieren. Die Flüchtigkeit des sozialen Geschehens wird fixiert und lässt sich so unter einer anderen zeitlichen Logik (der Verlangsamung) erschließen. Gewissermaßen wird der Kondensierungszwang alltäglichen Beobachtens umgangen und damit das beobachtete Geschehen aus der Schnelllebigkeit entbunden (vgl. Hirschauer 2001). Dabei geht es darum, Beobachtetes so genau und detailreich wie möglich zu beschreiben, im Sinne von „dichten Beschreibungen“ (Geertz 1983). Anspruch ist, dass sich Lesende in die jeweilige Situation hineinversetzen können. Beim Lesen kann erneut die Frage gestellt werden: Was geht hier eigentlich vor sich? Im Kontext von Hochschulen kann auch gefragt werden: Welche Formen des Schreibens produziert das Feld und wie wurde Beobachtetes –

möglicherweise unter Bezugnahme auf die fachkulturellen und disziplinären Logiken des Schreibens – beschrieben?

4.3 Praxis des Selbstbeobachtens

Will man die ‚eigene Kultur befremden‘, so setzt dies die Beschäftigung mit dem Eigenen voraus. Bei der Selbstbeobachtung werden eigene (körperliche) Erfahrungen reflektiert: Wie studiere, forsche oder lehre ich? Wie bewege ich mich aus welchem Grund im Feld (der Hochschule) und was macht das Feld mit mir? Sich mit der eigenen Perspektivität und damit einhergehender Wissensproduktion auseinanderzusetzen, die Reflexion der eigenen Position (-ierungen) im Wissenschafts- und Handlungsfeld eröffnet Zugänge zur machtvollen Standortgebundenheit im Anschluss an Bourdieu (1993).¹² Hierzu gehört die Reflexion der eigenen fachkulturellen Sozialisation, die jeweiligen Blickweisen (wie ein erziehungswissenschaftlicher oder soziologischer Fokus als ein spezifischer Blick der Weltwahrnehmung und Wissensgenerierung) sowie die biographisch entstandenen Wissensbestände, Vorannahmen und Hypothesen. Als ‚habitualisiertes Wissen‘ sind biographische Wissensbestände träge (Bourdieu 1987), so dass die Möglichkeiten von Befremdung hier in ihren Grenzen zu betrachten sind. Ein Zugang können Imaginationen und Gedankenexperimente sein, in denen eigene Welterfahrungen und Phantasie-(Gegen-)Welten als wechselseitige Befremdung fungieren (vgl. Combe & Gebhard 2019, S. 147).

4.4 Praxis des Analysierens

Während sich *alltägliche Verstehensprozesse* zumeist an der Frage nach dem ‚Warum‘ orientieren (die auch gerne vorschnell in normative Kategorisierungen münden), wird diese innerhalb *analytischer Verstehensprozesse* eingeklammert und stattdessen die Frage nach dem ‚Wie‘ kultiviert. Es geht nicht darum, zu erklären, weshalb Menschen so handeln, wie sie handeln, als vielmehr darum, das Beobachtete nachzuvollziehen und so genau wie möglich zu beschreiben, wie Menschen handeln und welche möglichen Effekte das jeweilige Handeln produziert: Wie sind die Beteiligten in eine gemeinsame Praxis eingebunden (vgl. Breidenstein 2012, S. 34)? Befremdung vollzieht sich dabei als „Etablierung der Annahme von Fremdheit“ und der „Suspendierung von Vertrautheit“ (ebd.). Unterstützend für diesen Prozess der Befremdung ist die Suche nach Kontrasten, nach Dingen, die nicht zusammenpassen oder ‚aus der Reihe fallen‘, die ‚quer liegen‘. Jede Praktik des Diffe-

12 Anregungen zum Studium und den (eigenen) Praktiken des Studierens als Gegenstand der Forschung finden sich bei Richter & Friebertshäuser (2019) und Richter (2022b). Anregungen zur Promotion und den (eigenen) Praktiken des Promovierens als Gegenstand von Forschung finden sich bei Friebertshäuser (2020).

renzierens (zwischen Personen, Eigenschaften, Feldern usw.) produziert Ungleichartiges (Schulen vs. Hochschulen, Fachkultur A vs. Fachkultur B, etc.) und Gleichartiges, indem die Unterschiede auf den jeweiligen Seiten egalisiert und versämlicht werden. Prozesse der Dimensionalisierung innerhalb von Differenzierungen (durch Kategorienbildung) und minimale bzw. maximale Kontrastbildungen (vgl. Strauss & Corbin 1996) sind Möglichkeiten der steten Befremdung von Verstehen durch Analysen.

4.5 *Arbeit mit Theorien*

Eine sich daran anschließende Strategie der Befremdung ist, im Prozess der Analyse unterschiedliche theoretische Perspektiven einzunehmen. Über die Arbeit mit Theorien lassen sich Prozesse des Denkens in Möglichkeiten und Alternativen anregen. Als ‚Brillen‘ im Sinne von Strukturierungs-, Seh- und Analyse-Instrumenten (Lindemann 2008, S. 114) können Theorien neue Zugänge und Perspektiven eröffnen und damit ‚ursprüngliche‘ Deutungen befremden. Dabei lassen sich nicht nur Erfahrungen (Empirie) durch Theorien befremden, sondern Theorien können auch durch Empirie irritiert und herausgefordert werden. Zugleich lassen sich Lesarten in ihrer Wissensverwobenheit dekonstruieren. Welche (theoretischen) Wissensbestände liegen den eigenen Deutungen zugrunde? Durch Interdisziplinarität können fachkulturelle Sichtweisen und Deutungen befremdet werden. In ethnographischen Forschungen ermöglicht das Einnehmen einer für das jeweilige Feld fremden Theorieperspektive die Befremdung der feldspezifischen Sichtweisen und Deutungen (vgl. Breidenstein 2010, S. 211f.). Handlungstheoretische oder alltagstheoretische Annahmen, bei denen die einzelnen Akteur*innen in ihrem jeweiligen Handeln im Fokus stehen, lassen sich durch eine „Theorie sozialer Praktiken“ (Reckwitz 2003) oder „diskursiver Praktiken“ (Wrana & Langer 2007) befremden. Schulische Strafpraktiken und damit einhergehende Problematisierungen oder Tabuisierungen können bspw. im Kontext von Konjunkturen und Transformationen von Formen des Sprechens über Strafen gedeutet und hinsichtlich der damit einhergehenden Effekte für die schulische Praxis in den Blick genommen werden (vgl. Richter 2018; 2019). Georg Breidenstein entwickelt über eine Theorie sozialer Praktiken das Konzept des Schülerjobs (2006), welches neue Perspektiven auf Schule, Unterricht und Handlungen von Schüler*innen eröffnet. Über das Einnehmen unterschiedlicher theoretischer Perspektiven auf ein interessantes Phänomen lassen sich die jeweiligen Blicke hinsichtlich ihrer Erkenntnismöglichkeiten und Grenzen von Erkenntnis kritisch befragen. Theorien sind in diesem Verständnis „Denkwerkzeuge“ (Amann & Hirschauer 1997, S. 37), die ihre Produktivität in der (Wieder-)Entdeckung von Unentdecktem, Verborgenen und Unausgesprochenem entfalten.

4.6 Arbeit in heterogenen Gruppen

Die jeweils eigenen Konstruktionen von Welt und Wirklichkeit lassen sich über Formen der Zusammenarbeit in möglichst heterogenen Gruppen befremden.¹³ In ethnographischen Forschungen dienen Forschungsgruppen dazu, möglichst viele unterschiedliche Lesarten zu generieren, um vorschnelle Deutungen zu vermeiden. Auch jenseits von Forschung lassen sich in Gruppen eigene Lesarten befremden durch die Etablierung einer Dissenskultur, in der die Pluralität von Deutungen – auch in ihrer Widersprüchlichkeit – Raum erhält. Dissens durch unterschiedliche Perspektiven nicht als Bedrohung, sondern als Bereicherung aufzufassen, eröffnet Zugänge zu neuen Formen des Denkens. Über Ko-Teaching lässt sich ein solcher Umgang mit Dissens in Lehrveranstaltungen vorleben. Zugleich ermöglichen Ko-Teaching und Gruppenarbeiten temporär in die Rolle eines Beobachtenden zu gehen. Der Austausch über Beobachtetes kann wiederum die kritische Selbstbeobachtung anregen.

5 Befremdung als ethnographische Haltung – Resümee und Ausblick

Wenn ein (erziehungswissenschaftliches) Studium – wie in der Einleitung beschrieben – zum professionellen Handeln befähigen soll und dies nicht als Anwendung von Wissen und Können, sondern als Fähigkeit, komplexe Sachverhalte methodisch geleitet und kritisch zu analysieren, verstanden wird, dann zielt Lernen in Hochschulen weniger auf die Aneignung eines ‚Verfügungswissens‘ als vielmehr auf die Ausbildung eines ‚Orientierungswissens‘ (vgl. Marotzki & Jörissen 2008, S. 51-52) durch forschendes Lernen als das Betreiben von Wissenschaft. Anstelle der Fokussierung von Anschlussbildung und Irritation in Lern- und Bildungsprozessen ließe sich der Fokus auf *Strategien der Befremdung* lenken als Grundlage für die selbstorganisierte Überprüfung und Generierung von Wissen. Erkennen und Erkenntnis vollziehen sich dann nicht zwischen Anschlussbildung (Vertrautheit) und Irritation (Fremdheit), sondern durch *Forschung als Erfahrung, aus der Prozesse der Veränderung hervorgehen*. Diese Veränderungen beziehen sich auf die Form, ‚Welt‘ zu beschreiben, und zugleich auf die Forschenden selbst, ‚Welt‘ wahrzunehmen, so das Idealkonstrukt. Aber lassen sich Lern-

13 Unter Bezugnahme auf Bourdieu bedeutet die Arbeit in heterogenen Gruppen, dass dabei unterschiedliche soziale, kulturelle, generationale und disziplinäre ‚Standortgebundenheiten‘ Berücksichtigung finden, wobei auch hier die Balance zwischen Anschlussbildung bzw. Vertrautheit und Irritation bzw. Fremdheit zu bedenken ist.

und Bildungsprozesse auf diese Weise überhaupt anregen und was sind dafür die Voraussetzungen?

Strategien der Befremdung zielen darauf, sich aus dem Zentrismus der Eigenperspektive herauszulösen und dem Unverständlichen und Unbestimmbaren Raum zu geben. An die Stelle eines wiedererkennenden Verstehens tritt ein entdeckendes Verstehen. Als ‚reflexive Verstehensprozesse‘ (Friebertshäuser 2006) grenzen sich diese Prozesse des Verstehens insofern von alltäglichem Verstehen ab, als dass sie nicht im Sinne von Anschlussbildung Informationen verarbeiten, sondern zugleich die Aufnahme von Informationen beobachten und diese im Kontext von ‚Standortgebundenheit‘ betrachten. Verstehensprozesse zielen dann nicht mehr auf Vereindeutigung von Sinnerschließung, sondern auf Veruneindeutigung durch Perspektivität. Wirklichkeitskonstruktionen werden Möglichkeitskonstruktionen gegenübergestellt, worüber sich Denk-, Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsmuster verändern und/oder erweitern können. Durch Befremdung erschließen sich alternative Deutungskontexte, wodurch sich Sinnerschließung als Interpretationsprozess gestaltet, der immer mit einer Überschüssigkeit von Bedeutungen operiert und neben Bestimmbarkeit auch Unbestimmbarkeiten produziert. Reflexives Verstehen durch stetiges Befremden setzt so neben Neugierde und Nachdenklichkeit vor allem Ambiguitätstoleranz voraus. Eine ethnographische Haltung umfasst den Abschied von Gewissheiten durch eine forschende Auseinandersetzung mit Wissensbeständen, durch die stete Befremdung des scheinbaren Wissens und das Wissen um das Nicht-Wissen.

Dies bedarf einer Risikobereitschaft, sich auf die Ungewissheiten und Unbestimmbarkeiten von Verstehensprozessen angesichts von Vieldeutigkeit einzulassen und einem Vertrauen in die produktiven Kräfte von Irritation und Chaotisierung. Das Herauslösen aus „Komfortzonen und Beharrungskräften“ und das Sicheinlassen auf Ungewissheit (Combe & Gebhard 2019, S. 145) bedarf im Rahmen von Hochschulen eines Verständnisses von Studium als Übergang und Erprobung. Für die Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements bedeutet dies, soziale Kontexte zu etablieren, die Verunsicherungen zulassen und vertrauensvoll – jenseits von Bewertung – mit Unwissen und Nicht-Verstandenem umgehen und so ein Sprechen über Irritationen ermöglichen (vgl. ebd., S. 147). Erforderlich ist „ein fachlicher und sozialer Rahmen [...], der den Wechsel zwischen Verunsicherung und Vertrauen für die Einzelnen als unvermeidliches und produktives (!) Moment [...] interpretierbar macht“ (Dausien 2007, S. 5).

Die durch Strategien der steten Befremdung hervorgerufene Verunsicherung kann über eine ethnographische Haltung des forschenden Lernens und reflexiven Verstehens getragen werden, da sich diese durch ein Wissen um das Nichtwissen auszeichnet. Die Gewissheit von Ungewissheit – im Sinne eines Verstehens von Komplexität, Kontingenz, Dezentrierung und Unergündlichkeit von Wissen und Welt – ermöglicht, Befremdet-Sein und

Irritationen als Merkmale des ‚In-Welt-Seins‘ zu begreifen. Zugleich wären weitere forschende Erkundungen dieser Lern- und Bildungsprozesse wichtig, um wiederum die Bedingungen für ein Gelingen oder Scheitern im Kontext der Hochschul(aus)bildung genauer in den Blick nehmen zu können.

Literatur

- Amann, K. & Hirschauer, S. (1997). Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Ein Programm. In S. Hirschauer & K. Amann (Hrsg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie* (S. 7-52). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Berg, E. & Fuchs, M. (Hrsg.) (1995). *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation* (2. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1980). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Brehm, A. & Kuhlmann, J. (Hrsg.) (2018). *Reflexivität und Erkenntnis – Facetten kritisch-reflexiver Wissensproduktion*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnografische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, G. (2010). Einen neuen Blick auf schulischen Unterricht entwickeln: Strategien der Befremdung. In F. Heinze, W. Thole, P. Cloos & S. Königeter (Hrsg.), *„Auf unsicherem Terrain“ Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (S. 205-216). Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, G. (2012). Ethnographisches Beobachten. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 27-44). Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, G.; Hirschauer, S.; Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2013). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz/München: UKV/Lucius.
- Buck, G. (1981). *Hermeneutik und Bildung*. München: Wilhelm Fink.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1993). Narzißtische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität. In E. Berg & M. Fuchs (Hrsg.), *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation* (S. 365-374). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. D. J. (1996) [1992]. *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Clifford, J. & Marcus G. E. (1986). *Writing culture. The poetics and politics of ethnography*. Berkeley: University of California Press.
- Combe, A. & Gebhard, U. (2012). Entselbstverständlichung und Irritation. *Konstellationen verstehenden Lernens*. *Hamburg macht Schule*, 24 (4), 30-31.
- Combe, A. & Gebhard, U. (2019). Irritation, Erfahrung und Verstehen. In I. Bähr, U. Gebhard, C. Krieger, B. Lübke, M. Pfeiffer, T. Regenbrecht, A. Sabisch &

- W. Sting (Hrsg.), Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken (S. 133-158). Wiesbaden: Springer VS.
- Dausien, B. (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“. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 8 (1), <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701D4Da3>.
- Dewey, J. (1951). Wie wir denken. Die Beziehung des reflektiven Denkens zum Prozess der Erziehung. Zürich: Morgarten Verlag.
- Engel N. & Königeter, S. (Hrsg.) (2019). Übersetzung. Über die Möglichkeit, Pädagogik anders zu denken. Wiesbaden: Springer VS.
- Fischer-Lichte, E. (2004). Ästhetik des Performativen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Friebertshäuser, B. (2006). Verstehen als methodische Herausforderung für eine reflexive empirische Forschung. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich, M. Wigger (Hrsg.), Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu (S. 231-251). Wiesbaden: Springer VS.
- Friebertshäuser, B. (2012). Denken, Forschen, Verstehen mit Bourdieu – eine reflexive Rekonstruktion des komplexen Verhältnisses zwischen Theorie und Empirie. In A. Brake, H. Bremer & A. Lange-Vester (Hrsg.), Empirisch arbeiten mit Bourdieu. Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen (S. 255-277). Weinheim u. München: Juventa Verlag.
- Friebertshäuser, B. (2015). Fremde und Fremdes forschend verstehen. Herausforderungen qualitativer Forschung. In D. Verständig, J. Holze & R. Biermann (Hrsg.), Von der Bildung zur Medienbildung. Festschrift für Winfried Marotzki (S. 17-42). Wiesbaden: Springer VS.
- Friebertshäuser, B. (2020). Rituelle Bildung. Transformation und Reputation in Übergängen am Beispiel der Promotion. In A. Walther, B. Stauber, M. Rieger-Ladich & A. Wanka (Hrsg.), Reflexive Übergangsforschung. Theoretische und methodologische Grundlagen (S. 40-62). Opladen: Barbara Budrich.
- Fritzsche, B. & Tervooren, A. (2012). Doing difference while doing ethnography? Zur Methodologie ethnografischer Untersuchungen von Differenzkategorien. In B. Friebertshäuser, H. Kelle, H. Boller, S. Bolling, C. Huf, A. Langer, M. Ott & S. Richter (Hrsg.), Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie (S. 25-39). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Geertz, C. (1983) [1973]. Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Göhlich, M. & Zirfas, J. (2007). Lernen – ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hirschauer, S. (2001). Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. Zeitschrift für Soziologie, (30)6, 429-451.
- Hof, C. (2022). Forschendes Lehren und Lernen. In B. Egloff & S. Richter (Hrsg.), Erziehungswissenschaftlich denken und arbeiten. Ein Lehr- und Studienbuch. Stuttgart: Kohlhammer (im Erscheinen).
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen (S. 9-36). Bielefeld: Universitätsverlag Webler.

- Humboldt, W. v. (1956) [1809/10]. Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In E. Anrich (Hrsg.), *Die Idee der deutschen Universität* (S. 375-386). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hüther, G. (2011). *Was wir sind und was wir sein könnten*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformativischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ladenthin, V. (2019). *Wissenschaft als Methode. Die Universität muss lehren, was noch keiner kennt*. *Forschung & Lehre* 19(9), 802–805. <https://www.forschung-und-lehre.de/lehre/die-universitaet-muss-lehren-was-noch-keiner-kennt-2128/>.
- Liebau, E. & Huber, L. (1985). „Die Kulturen der Fächer“. Themenheft: *Lebensstil und Lernform. Neue Sammlung*, (3), 314-339.
- Lindemann, G. (2008). *Theoriekonstruktion und empirische Forschung*. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 107-128). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1982). *Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik*. In Ders. (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (S. 11-41). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lyotard, J.-F. (1979) [1994]. *Das postmoderne Wissen. Ein Bericht* (3. unv. Neuaufl.). Hrsg. von Peter Engelmann. (Aus dem Französischen von Otto Pfersmann). Wien: Passagen Verlag.
- Maturana, H. & Varela F. J. (1982). *Autopoietische Systeme. Eine Bestimmung der lebendigen Organisation*. In H. Maturana (Hrsg.), *Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit* (S. 170-235). Braunschweig: Vieweg Verlag.
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in komplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Marotzki, W. & Jörissen, B. (2008). *Wissen, Artikulation und Biographie: theoretische Aspekte einer strukturalen Medienbildung*. In J. Fromme & W. Sesink (Hrsg.), *Pädagogische Medientheorie* (S. 51-70). Wiesbaden: Springer VS.
- Mruck, K. & Breuer, F. (2003). *Subjektivität und Selbstreflexivität im qualitativen Forschungsprozess*. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 4 (2). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/696/1502>.
- Neubert, S.; Reich, K. & Voß, R. (2001). *Lernen als konstruktiver Prozess*. In T. Hug (Hrsg.), *Die Wissenschaft und ihr Wissen* (Bd. 1, S. 253-265). Baltmannsweiler: Hohengehren.
- Nohl, A.-M.; Rosenberg, F.v. & Thomsen, S. (2015). *Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Oevermann, U. (1996). *Krise und Muße. Struktureigenschaften ästhetischer Erfahrung aus soziologischer Sicht* (S. 1-46). Vortrag gehalten am 19.6. in der Städelschule Frankfurt am Main. <https://d-nb.info/974364967/34>.
- Oevermann, U. (2004). *Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung*. In D. Geulen & H. Veit (Hrsg.), *Sozialisationstheorie interdisziplinär* (S. 155-188). Stuttgart: Lucius & Lucius.

- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (4), 282-301.
- Richter, S. (2018): Pädagogische Strafen. Verhandlungen und Transformationen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Richter, S. (2019): Pädagogische Strafen in der Schule. Eine Ethnographische Collage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Richter, S. (2022a). Reflexiv beschreiben. Die Ethnographische Collage als Auswertungs- und Darstellungsstrategie. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* (in Begutachtung).
- Richter, S. (2022b). Forschendes Studieren und Lehren. Reflexion eines Lehr-Lern-Forschungsprozesses. In C. Hof & S. Boehm (Hrsg.), *Forschendes Lernen oder lernendes Forschen? Beiträge zur Reflexion*. Reihe: Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Goethe-Universität. Books on Demand (im Erscheinen).
- Richter, S. & Friebertshäuser, B. (2012). Der schulische Trainingsraum – Ethnographische Collage als empirische, theoretische und methodologische Herausforderung. In B. Friebertshäuser, H. Kelle, H. Boller, S. Bollig, C. Huf, A. Langer, M. Ott & S. Richter (Hrsg.), *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie* (S. 71-88). Opladen: Barbara Budrich.
- Richter, S. & Friebertshäuser, B. (2019). Die Welt des Studiums forschend erkunden – Ethnographie, Habitus und Fachkulturforschung. In S. Richter & B. Friebertshäuser (Hrsg.), *Studieren – Forschen – Praxis. Erziehungswissenschaftliche Erkundungen im Feld universitären Lebens* (S. 11-50). Reihe: Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Goethe-Universität. Books on Demand.
- Scheffer, T. (2002). Das Beobachten als sozialwissenschaftliche Methode – von den Grenzen der Beobachtbarkeit und ihrer methodischen Bearbeitung. In D. Schaeffer, & G. Müller-Mundt (Hrsg.), *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung* (S. 351-374). Bern: Huber. <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/509>.
- Schütze, F. (1994). Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung: eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit? In N. Groddeck & M. Schumann (Hrsg.), *Modernisierung sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion* (S. 189-297). Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-49375>.
- Siebert, H. (2014). Lehren und Lernen aus konstruktivistischer Sicht. In R. Egger, D. Kiendl-Wendner & M. Pöllinger (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Weiterbildung* (S. 49-68). Wiesbaden: Springer VS.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Tertilt, H (1996). *Turkish Power Boys. Ethnographie einer Jugendbande*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Tervooren, A.; Engel, N.; Göhlich, M.; Miethe, I. & Reh, S. (Hrsg.) (2014). *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Tuma, R.; Schnettler, B. & Knoblauch, H. (2013). *Videoethnographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Vochatzer, S. & Engelmann, S. (2019). Das Ich im Schatten der Methode. Eine Einführung zum Potenzial autoethnografischen Schreibens für die wissenschaftliche Praxis. *Journal der Schreibberatung* 18 (S. 86-99).

- Waldenfels, B. (1990). *Der Stachel des Fremden*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (1997). *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Willis, P. (1979). *Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule*. Frankfurt a. M.: Syndikat.
- Wrana, D. & Langer, A. (2007). An den Rändern der Diskurse. Jenseits der Unterscheidung diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 8 (2). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/printerFriendly/253/557>.
- Whyte, W. F. (1943). *Street Corner Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Zschach, M.; Petersen, D. & Scholz A. F. (2021). Zwischen Reifizierung und Rekonstruktion – ein Dilemma in der Erforschung sozialer Wirklichkeit in der pädagogischen Praxis und deren Erforschung. In S. Gabriel, K. Kotzyba, P. Leinhos, D. Matthes, K. Meyer & M. Völcker (Hrsg.), *Soziale Differenz und Reifizierung. Theoretische Zugänge und forschungspraktische Bearbeitungen* (S. 229-252). Wiesbaden: Springer VS.

Ethnografie lehren und lernen: Zum Verhältnis von Verstehen und Tun

Hedda Bennewitz & Karin Bräu

1 Einleitung: Unsere Perspektive, unsere Erfahrungen

Wir möchten in diesem Beitrag unsere Lehrerfahrungen zum ethnografischen Forschen reflektieren, häufige Fragen und Probleme der Lernenden beschreiben, unterschiedliche Lehrmethoden darstellen und über das Verhältnis von Verstehen und Tun nachdenken. Dabei stützen wir uns außer auf unsere eigenen Lehrerfahrungen auch auf Publikationen zum Lehren und Lernen qualitativer Methoden bzw. speziell der Ethnografie, die im deutschsprachigen Raum allerdings noch überschaubar sind (am ehesten noch Literatur zum Forschenden Lernen in Lehramts- oder sozialwissenschaftlichen Studiengängen). Deutlich umfangreicher präsentiert sich die anglo-amerikanische Literatur.¹

Unsere Lehrerfahrungen beruhen auf unterschiedlichen Settings, die sich durch ihre institutionellen Rahmungen, zeitlichen Umfänge und die Zielgruppen unterscheiden. Die meisten Erfahrungen mit Einführungen in die Ethnografie haben wir mit Lehramtsstudierenden und mit Doktorand*innen im Feld der Schul- und Unterrichtsforschung, da wir selbst aus diesem Bereich kommen. Das sind Seminare, bei denen Studierende Ethnografie im Rahmen einer Einführung zum qualitativen Forschen kennenlernen oder sich ausschließlich mit Ethnografie beschäftigen. Andere schreiben eigene ethnografische Abschlussarbeiten oder nutzen Ethnografie im Rahmen von Lehr-Forschungs-Projekten oder Forschendem Lernen. Schließlich haben wir Doktorand*innen in Workshops und Methodenschulen mit der Ethnografie be-

1 Man beachte etwa die lange Liste von Ronald J. Chenail „A Compendium of Teaching and Learning Qualitative Research Resources“ (2012): https://cpb-us-e1.wpmucdn.com/sites.nova.edu/dist/a/4/files/2015/06/teaching_2012.pdf [22.10.2021], die heute sicher noch deutlich länger wäre.

kannt gemacht und/oder mit ihnen in Interpretationswerkstätten am eigenen Material gearbeitet.²

Forschungsmethoden zu erlernen, ist für Doktorand*innen und Studierende, die empirische Abschlussarbeiten schreiben, selbstverständlich. Wie aber begründet man die Vermittlung von Ethnografie bei Studierenden, deren Berufsperspektive nicht die Forschung, sondern das Lehramt, Sozialarbeit oder andere sozialwissenschaftlich geprägte Berufe sind? Dies ist z.B. für das Lehramtsstudium (Huber 2014) oder für das Studium der Sozialpädagogik (Sabla 2017) ausführlich als „Forschendes Lernen“ im Studium diskutiert worden. Auch wir sind überzeugt davon, dass die Forschungsstrategie der Ethnografie, ihre Methodologie und die damit verbundene Forschungshaltung Lernpotenziale bereithält, die nicht nur für das Forschen, sondern auch für pädagogische Berufe bedeutsam sind (vgl. Hummrich 2019).

Mit diesem Beitrag möchten wir keinen Vorschlag unterbreiten, wie man Ethnografie am besten lehrt und lernt – das wissen wir auch nicht und erproben immer wieder Neues. Stattdessen möchten wir typische Fragestellungen und Probleme von Studierenden bzw. Noviz*innen skizzieren, selbst Fragen stellen, Lehrvarianten aufzeigen und grundlegende Aspekte des Lernens von Forschungsmethoden und -methodologien erörtern. Uns bewegen dabei Fragen zum Zusammenhang von Verstehen und Tun, zum Verhältnis von methodologischen Grundannahmen, Haltungen, sozialwissenschaftlichen Theorien und technologischem Erlernen von methodischen Schritten sowie das Verhältnis von Lernenden und Lehrenden.

2 Theorie? Welche? Wie? Wozu?

2.1 *Qualitatives Forschen erfordert ein anderes Denken*

Wenn Studierende oder Doktorand*innen Ethnografie lernen möchten, dann bringen sie – je nach Studium und Vorerfahrung – unterschiedliche Kenntnisse über Forschungsparadigmen mit. Haben Studierende nur geringe Kenntnisse über sozialwissenschaftliche Forschungsmethodologie(n), was oft auf Lehramtsstudierende zutrifft, dann ist das Alltags- und Vorverständnis über Forschung in der Regel an quantitativer Forschung orientiert. Begrifflich verfügbar sind die Gütekriterien standardisierter Sozialforschung (Objektivität, Reliabilität, Validität) und eine Vorstellung davon, wie Forschungsbefunde auszusehen haben und dargestellt werden können: Man kennt die farbigen Torten- oder Balkendiagramme und Verlaufslinien, mit denen auch

2 Zu unterschiedlichen Rahmungen und Settings von Lehrformaten qualitativer Forschung im Kontext des Faches Psychologie (vgl. Schreier & Breuer 2020, S. 272–278).

in allgemein zugänglichen Medien Statistiken oder repräsentative Ergebnisse präsentiert werden. Qualitative bzw. rekonstruktive Forschung spielt hingegen außerhalb der wissenschaftlichen Gemeinschaft eine untergeordnete Rolle, nicht zuletzt, weil man ihre Ergebnisse in der Regel nicht so knapp und visuell erfassbar vermitteln kann. Insofern die Orientierung an quantitativen Standards erst recht gilt, wenn Studierende diesbezüglich ausgebildet wurden (Bogard & Wertz 2006), muss sich in Einführungsveranstaltungen zu qualitativer Forschung bzw. zur Ethnographie an diesen Vorerfahrungen ‚abgearbeitet‘ werden.

Vergleiche zwischen quantitativer und qualitativer Forschung können systematisch erfolgen, etwa mit kurzen Texten aus Lehrbüchern (z.B. Hug & Poscheschnik 2010, S. 86–90; Flick 2009, S. 22–25), mit denen in einem Gruppenpuzzle etwa die Stichprobenauswahl, der Forschungsverlauf oder das Hauptinteresse einander gegenübergestellt werden. Auch Schaubilder zur linearen und zirkulären Forschungsstrategie können gut eingesetzt werden (z.B. Witt 2001). Es kann aber auch in Ruhe ‚auf den richtigen Moment‘ gewartet werden. Denn Gesprächsanlässe, die sich um Subjektivität und Objektivität sowie um Repräsentativität ranken, weil diese als Qualitätskriterien für jegliche Forschung wirklich hartnäckig verfestigt sind, finden sich meist schnell. Noch bevor man auf die Gütekriterien qualitativer bzw. ethnografischer Forschung zu sprechen kommen kann (Strübing et al. 2018), haben Forschungsnoviz*innen schon zentrale Fragen erfasst: Welche Bedeutung und welchen Stellenwert hat der*die Forscher*in im Forschungsprozess? Wann sind Daten objektiv? Sind Beobachtungen nicht immer subjektiv? Welche Befunde können Einzelfallstudien hervorbringen? Um das Verhältnis und Verständnis von Subjektivität und Objektivität zu bearbeiten, haben sich die Beschäftigung mit der Verstehenden Soziologie und dem Interpretativen Paradigma (Keller 2012) sowie den sozialkonstruktivistischen Arbeiten von Berger und Luckmann (1966/1987) bewährt.

An diesen Fragen entzündeten sich regelmäßig auch grundlegende erkenntnistheoretische Themen. Dann geht es darum, Annahmen zu Wirklichkeitskonstruktionen zu reflektieren. Während Begriffe wie Evidenzbasierung, Wirksamkeit, Vergleichsstudien offenbar mühelos Eingang in das Denken rund um die empirische Sozialforschung gefunden haben, kann man größere Irritationen mit Fragen zur sozialen Realität erzeugen: Wie funktioniert das soziale Leben, mit welchen Konstitutionsbedingungen habe ich es zu tun? Was ist das überhaupt, soziale Wirklichkeit, und was genau kann ich eigentlich wie untersuchen? In diesen Momenten liegt mehrfaches Erkenntnispotenzial: Zum einen wird erkannt, dass das Alltagsleben von Menschen auf Beobachtungen und Interpretationen beruht, dass die soziale Welt von Akteuren hervorgebracht wird und die Hervorbringung sozialen Handelns regelbasiert und mit sozialem Sinn ausgestattet ist und maßgeblich auf einem impliziten praktischen Handlungswissen beruht. Als praktische Beispiele für

implizites Wissen, das mehr oder auch weniger offen verfügbar ist, werden verschiedene Situationen mit ihren jeweiligen Handlungsregelungen besprochen, wie z.B. Seminarsitzung, Straßenbahn/Bahn fahren, Anstellen und auf den Bus warten (gerne hier mit Vergleich Großbritannien und Deutschland). Daran anschließend kann zum anderen die Funktionalität von Handlungen, ihr sozialer Sinn thematisch werden. Die Studierenden sind jetzt in der Lage zu fragen, welche praktischen Handlungsprobleme mit welchem beobachtbaren Verhalten gelöst werden, etwa: Welches Problem löst das Schlange stehen oder das Melden im Unterricht/Seminar? Welches Problem löst die Möblierung im Seminar? Wie strukturiert die Möblierung wiederum das soziale Handeln?

Um diese Erkenntnisse vorzubereiten, kann es auch sinnvoll sein, einen ethnografischen Text zu lesen. Gut geeignet ist z.B. die Darstellung von Hirschauer (1999) über das Fahrstuhlfahren. Jede*r kennt das, was dort beschrieben wird, und es macht Spaß zu lesen, was man stets selbst im Aufzug tut (v. a. Distanz in der Nähe zu wahren), ohne dass es einem bewusst wird. Sehr schnell wird mit diesem Text klar, was man mit Beobachtungen von Alltagssituationen anfangen kann, zu welchen Theoretisierungen sie führen, wie sie das verinnerlichte und alltägliche soziale Tun verstehbar machen und: dass es hierzu keine Repräsentativität oder Objektivität im statistischen Sinn braucht. Über einen solchen Text vermittelt sich vielleicht auch etwas, das man als ethnografische Forschungshaltung bezeichnen kann. Besser allerdings wird sich das im eigenen Tun entfalten. Insbesondere die Einsicht, dass subjektive Perspektiven in der qualitativen Forschung und speziell auch bei der Ethnografie kein grundlegender Fehler in der Forschung sind, festigt sich meist erst im Laufe der eigenen Erfahrung mit teilnehmender Beobachtung. Wir haben als Lehrende immer wieder erlebt, wie aus einem noch eher oberflächlichen Verstehen theoretischer Grundlagen der Ethnografie durch eigene Forschungserfahrungen ein vertieftes Eindringen in die methodologischen Grundlagen ermöglicht wird.

Alles in allem wird so die Grundlage für eine kulturalistisch geprägte Forschungshaltung gelegt. Es kann erkannt werden, dass die gewählten Forschungsmethoden die zu untersuchende soziale Realität in einer bestimmten Art und Weise perspektivieren und präfigurieren und, dass qualitative bzw. ethnografische Methoden auf einen Zusammenhang zwischen dem Untersuchungsgegenstand und seiner Hervorbringung im sozialen Leben verweisen. Dennoch: der gedankliche ‚Paradigmenwechsel‘ erweist sich als nicht ganz einfach und sollte eher als ein Erkenntnisprozess beschrieben werden. Oft ist die qualitative Forschungsbegründung und Forschungslogik erst am Ende eines eigenen Forschungsprojektes verinnerlicht, wenn sich der Wert des qualitativen Forschens an den Ergebnissen zeigt: Verstehen durch Tun.

2.2 *Rahmentheorien und Grundprinzipien*

Ohne Zweifel sind – möchte man ethnografisch forschen oder wenigstens verstehen, was Ethnograf*innen tun – Grundagentheorien bedeutsam. Dies zeigt sich spätestens, wenn man sich einer eigenen Fragestellung nähert, die man ethnografisch verfolgen möchte. Wenn wir hier nicht von Doktorand*innen sprechen, die sich selbstredend eigenständig und vertieft einarbeiten, sondern von Studierenden, die eher im Sinne des Forschenden Lernens ethnografische Übungen oder kleine Studien durchführen, stellt sich allerdings die Frage, welche theoretischen Grundlagen unverzichtbar sind. Muss man sich mit Ethnomethodologie, Sozialem Interaktionismus, Sozialkonstruktivismus, Praxistheorie, um nur die häufigsten Bezugstheorien der Ethnografie zu nennen, auseinandergesetzt haben? Was kann man sich auch erst im Laufe des Forschungsprozesses aneignen? Womit lohnt es sich zu beschäftigen?³ Einerseits ist es hochschuldidaktisch sicher förderlich abzuwarten, bis die Forschungsnoviz*innen an jenen Punkt kommen, an dem methodologische und grundagentheoretische Literatur ernsthaft benötigt wird, um dann Verstehensprozesse weiter anzuregen. Andererseits sensibilisiert vorab erworbenes erkenntnistheoretisches Wissen für vertiefende Fragen und implizite Grundannahmen.

Ein möglicher Zugang zu Grundagentheorien kann über die Beschäftigung mit zentralen Forscherpersönlichkeiten erfolgen. Hier eignen sich Texte über Garfinkel, Glaser und Strauss, Goffman, Sacks (z.B. Flick et al. 2000). Was diese Forscher bewegt hat, an welcher Art von Wissen sie interessiert waren, welchen Fragen Sie nachgegangen sind, was sie zu ihrer Forschungsperspektive inspiriert hat – all das kann hier nachvollzogen werden.

Aktuell beziehen sich viele Ethnograf*innen im Anschluss an den ‚practice turn‘ auf eine praxistheoretische Perspektive, mit der soziale Praktiken, d. h. das routinemäßige und doch veränderliche Handeln (einschließlich Körpern, Artefakten und Räumen) und seine Kopplung an implizites Wissen, untersucht werden. Texte oder Ausschnitte daraus, die man hierzu einsetzen kann, sind z.B. Reckwitz (2003), Breidenstein (2006, S. 20–26) oder Bräu (2016, S. 208–210) und zur Artefaktanalyse Lueger & Froschauer (2018). Einen originellen Zugang wählt Koob (2007), der symbolischen Interaktionismus anhand der Badewannenszene von Loriot lehrt. Auch die Perspektive sozialer Konstruktionen, wie sie in ethnomethodologisch geprägten Studien

3 Schmitt (2007) verzichtet im Rahmen von einsemestrigen Methodenseminaren im Studiengang Soziale Arbeit auf „eine gründliche Reflexion der erkenntnistheoretischen Hintergründe qualitativer Forschung“ [12], weil er – die zur Verfügung stehende Zeit abwägend – für die Studierenden die Erfahrung eines Forschungsganges für wichtiger ansieht als das umfassende Erlernen „theoretischer Differenzierungen“ [13]. Knoblauch (2007) wiederum sieht die „Kenntnis elementarer Positionen interpretativer Methodologie [als] Voraussetzung für eine solche Forschung“ [19].

etwa im Hinblick auf die Hervorbringung von Unterscheidungen eingenommen wird (z.B. Garfinkel 1967), und die damit verbundene Begrifflichkeit des ‚Doing‘ erscheint uns für das Verstehen der sozialen Welt und das Finden von Fragestellungen, für die die Ethnografie gut geeignet ist, sehr sinnvoll (als Einführung z.B. Bräu 2015).

Neben den Grundlagentheorien gilt es, sich mit den Grundprinzipien von Ethnografie zu beschäftigen, von denen wir Offenheit, Flexibilität, Kommunikativität und Reflexivität sowie eine ethische Grundhaltung der Nichtausbeutung von Beobachteten für besonders wichtig halten. Sie sind so eng mit ethnografischer Forschung verbunden, dass eine Beschäftigung damit zentral ist. Ein erster Zugang kann durch einen kurzen Einblick in historische Vorgänger*innen heutiger Ethnografie geschehen. Der Verweis auf europäische Ethnolog*innen, die seit der Kolonialisierung und vermehrt seit dem Ende des 19. Jahrhunderts die für sie fremden Kulturen außerhalb Europas untersuchen wollten, liegt da nahe (vgl. Breidenstein et al. 2020, S. 13–20; ausführlicher Kohl 1993). Selbst wenn die ‚Volkskundler*innen‘ ein echtes Interesse an den untersuchten Menschen und am Verstehen der Kultur gehabt haben sollten, so war es doch ein eurozentristischer Blick, der die Ethnologie z. T. bis heute prägt (Rottenburg 2013).⁴ Dieser birgt die Gefahr des Otheerings, etwa wenn das Exotische (in Abgrenzung zur europäischen Kultur) hervorgehoben wird, oder der unhinterfragten Deutungshoheit, die die Asymmetrie ethnografischer Forschung hervorhebt (Nadig 2016). Der Blick in die ethnologische Geschichte kann also Verschiedenes erhellen. Das koloniale Erbe verweist in besonders prägnanter Weise auf ethische Fragen, die sich Ethnograf*innen immer stellen müssen und die sich gut mit Studierend*innen und Doktorand*innen reflektieren und diskutieren lassen⁵: Wer darf wen warum und in welcher Weise beforschen/beobachten? Was haben die Beobachteten davon? Was könnte ihnen schaden? Bekommen sie eine eigene Stimme im Forschungsprozess? Kann ich die Brille meiner Sozialisation so weit ablegen, dass ich die Kultur anders Sozialisierter verstehen kann oder verbleibe ich immer in meinen Denkmustern? Und was bedeutet all dies für das Erforschen der eigenen Alltagskultur?

Spätestens bei dieser letzten Frage wird das ethnografische Prinzip der Offenheit als Notwendigkeit deutlich. Eine sinnvolle Erkundung einer noch nicht bekannten Alltagswelt ist ohne Offenheit für das, was geschieht, nicht denkbar. Und erst recht gilt es, offen zu bleiben für die Vorgänge in einer (scheinbar) vertrauten Umgebung (Amann & Hirschauer 1997). Etwas zu

- 4 Diskutiert wird die Perspektivität von Ethnografie unter den Stichworten „Krise der Repräsentation“ (Berg & Fuchs 1993) und „Writing Culture“ (Clifford & Marcus 1986).
- 5 Mehrere Hochschullehrende setzen für ethische Diskussionen im Zusammenhang mit Beobachtungen bzw. Feldforschung Ausschnitte aus Realityserien ein. So arbeiten Burr und King (2012) mit „Big Brother“ und Graham und Schuwerk (2017) mit „Undercover Boss“.

entdecken in einem sozialen Setting, das einem wie selbstverständlich bekannt erscheint, ist eine besonders große Herausforderung. Diese erleben vor allem diejenigen, die in Schule forschen. Jahrelang hat man hier das Geschehen beobachtet und ähnlich wie bei der Situation im Fahrstuhl gibt es doch reichlich Neues zu entdecken, wenn es gelingt, sich das Vertraute fremd zu machen. Im Weg steht hier oftmals der Impuls, das Geschehen bewerten zu wollen. Gerade Lehramtsstudierenden, die in Lehrveranstaltungen und Praktika ständig mit ‚Merkmale guten Unterrichts‘ konfrontiert sind, fällt es schwer, beschreiben und bewerten zu trennen. Wir veranstalten daher Übungen, die dazu dienen, „Selbstverständlichkeiten unseres Alltagshandelns infrage zu stellen, damit einen veränderten Blick auf soziale Wirklichkeit zu initiieren und diese Erfahrung anschließend zu reflektieren“ (Schreier & Breuer 2020, S. 278). Die Aufforderung, ganz detaillierte Beschreibungen vom Straßenbahnfahren, Einkaufen, Essen in der Mensa oder wie bei Hirschauer vom Aufzugfahren anzufertigen, sind geeignet bekannte soziale Welten neu zu sehen (vgl. Meier 2021, S. 3).

2.3 *Eine Fragestellung finden*

Die zentrale Forschungsfrage von Ethnograf*innen lautet: „Was geschieht hier?“ – „What the hell is going on?“, wie Geertz immer wieder zitiert wird. Zentral ist also v.a. das Untersuchungsfeld und eine thematische Blickrichtung, aber noch nicht eine spezifische Fragestellung, die erst im Laufe des zirkulären ethnografischen Forschungsprozesses entwickelt und verdichtet wird. In Lehrsettings reicht jedoch die Zeit in der Regel für mehrfache Feldzugänge und ganz offene Fragestellungen nicht aus. Wie also gelangen Studierende zu einer Forschungsfrage, die sie in kürzer angelegten Projekten ethnografisch verfolgen?

Das Verständnis von Erkenntnis- und Grundlagentheorien, die der Ethnografie zugrunde liegen, legt dabei bestimmte Fragerichtungen nahe und schließt andere aus. Orientiert man sich an der Grundfrage „Was geschieht hier?“, kann man leicht erkennen, dass es um beobachtbares Handeln gehen muss und nicht etwa um Handlungsmotive. Denn eine gedankliche Hürde, die immer wieder genommen werden muss, ist das Verständnis von Subjekt bzw. Individuum oder Akteur im Kontext des sozialen Handelns. Im Alltagswissen ist die Vorstellung eines autonom handelnden, rational entscheidenden Individuums, das mit sehr individuellen, persönlichen und vor allem motivationalen Merkmalen ausgestattet ist, omnipräsent. Wenn nun demgegenüber sozialer Sinn stark gemacht wird, erweist es sich schnell als plausibel, dass motivationale Gründe für Verhalten nicht beobachtet, sondern nur spekuliert werden, so dass sich Motive eben nicht als Untersuchungsgegenstand eignen.

Eine Inspirationsquelle für Fragestellungen ist etwa die Perspektive, dass Unterscheidungen im Sinne des „Doing differences“ (Fenstermaker & West

2001) ‚gemacht‘ werden und solche ‚Doings‘ z.B. im schulischen Umfeld untersucht werden können. Die praxistheoretische Erkenntnis, dass soziale Praktiken von Körpern im Raum mit Artefakten vollzogen werden, kann das Interesse an der Fokussierung auf Dinge/Artefakte oder Bewegungen im Raum wecken. Und die Texte von Bennewitz (2004) über das Zusammenspiel von Aufmerksamkeit im Unterricht und Freundschaftspflege oder von Breidenstein (2006, S. 65-86) zu Langeweile sind anregende Beispiele für Untersuchungsthemen, die eher die Hinterbühne des Unterrichtsgeschehens ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken. Und wenn es doch die ‚Störungen im Unterricht‘ sein sollen (ein bei Lehramtsstudierenden immer wieder beliebtes Untersuchungsthema), dann hilft ein sozialkonstruktivistisches Verständnis, sie nicht als objektive Gegebenheit zu ontologisieren und zu erforschen, sondern überhaupt erst einmal zu fragen, was wann wie zu einer ‚Störung‘ gemacht wird.

Häufig beobachten wir den Wunsch nach einer Fragestellung, die einen Vergleich beinhaltet. So sollen bestimmte Untersuchungsgegenstände im Hinblick auf Jungen*Mädchen, Schulformen, Klassenstufen, Unterrichtsfächer usw. miteinander verglichen werden. Dies sind durchaus legitime Fragestellungen, die nicht nur mit der internationalen Vergleichsforschung tradierte Vorbilder haben. Dennoch sind Vergleiche in der qualitativen Forschung und gerade auch in der Ethnografie voraussetzungsreich (Hummrich & Rademacher 2013). Die Gefahr ist bei Noviz*innen groß, dass mit geringen Datenmengen Verallgemeinerungen vollzogen werden, als stünden 10 bis 20 beobachtete Unterrichtsstunden an einem Gymnasium für die Schulform Gymnasium generell. Bei Vergleichen wird vorausgesetzt, dass der untersuchte Teil für das Ganze steht, für Mädchen, Klassenstufen, Fächer, Länder generell. Dies bedarf jedoch der Maßnahme, qualitative Repräsentation zu gewährleisten, was ein hoher Anspruch ist. Zudem besteht die Gefahr der Reifizierung, also dass das, was ich (vergleichend) untersuchen möchte, bereits mit unhinterfragten Vorannahmen versehen ist und dadurch das Gebot der Offenheit in Frage steht. Von vergleichenden Studien in allen Settings, die unterhalb einer Dissertation liegen, raten wir daher dringend ab.

Dass sich die Fragestellung im Laufe des Forschungsprozesses noch wandeln kann oder dass sie zugespitzt werden muss, erscheint vielen auf den ersten Blick unprofessionell (man muss doch von Anfang an wissen, was man will), wird aber dann gerne in Anspruch genommen, wenn die Beobachtungen für die Studierenden nicht das hergeben, was sie im Sinne ihrer Fragestellung erwartet haben. Gleichzeitig sind das bemerkenswerte Lernprozesse, dass man beim Beobachten etwas anderes entdeckt als das Erwartete und, dass das gerade die Stärke von Ethnografie ist.

3 Im Feld

Studierende müssen bei Einführungen in die Ethnografie lernen, zu beobachten, Notizen zu machen und Beobachtungsprotokolle zu schreiben. Oft ist dies ein ‚Learning by Doing‘. Denn ein Geschehen zu beobachten und es anhand von Notizen zu beschreiben, scheint zunächst keine große Schwierigkeit zu sein. Umso wichtiger ist es, die ersten Versuche reflektierend zu begleiten. Denn es gibt durchaus Qualitätsmerkmale guter Beschreibungen von Beobachtungen, an die die Studierenden herangeführt werden müssen (Meier 2021, S. 2f.). Noch vor der eigentlichen Beobachtung steht allerdings der Feldzugang: Wo kann ich meine Studie durchführen? Wie kommt man zur Erlaubnis, Daten zu erheben und wie verhält man sich im Feld?

3.1 *Feldzugang*

Handelt es sich um erste Übungen, lassen wir Studierende ohne Fragestellung an einem beliebigen Ort beobachten. Viele wählen hierfür ein Feld, zu dem man ohnehin Zugang hat oder der so öffentlich ist, dass man niemanden fragen muss: Im Zug, bei einem Praktikum, beim Einkaufen, in der Mensa – viele Orte bieten sich an. Allerdings gibt es trotz des leichten Zugangs mehrere Probleme zu bedenken bzw. zu überwinden. Hat man die Erlaubnis, ein Feld zu betreten, sagen wir in einem Zug, mit dem man nach Hause fährt, ist Beobachten möglich. Dies kann jedoch schnell zu Grenzüberschreitungen führen: Wie genau und wie lange kann und darf ich Personen bei ihrem Tun zuschauen oder einem Gespräch zuhören? Ist es ethisch vertretbar, wenn die Beobachteten gar nicht wissen, dass Ihr Tun notiert wird? Da tauchen schon nächste Probleme und Fragen auf: Wo können Notizen angefertigt werden, ohne dass es auffällt? Darf man Menschen einfach beobachten? Sollte oder muss man nicht fragen? Aber bekommt man – wenn jemand zugestimmt hat – dann noch das ‚echte Leben‘ zu sehen oder doch eine Aufführung? Solche Fragen können zu gemeinsam aufgestellten ethischen Regeln führen.

Möchten sich Studierende nun jenseits kleiner Übungen in einem Feld länger aufhalten, sind die klassischen Formen der Kontaktaufnahme notwendig. Bereits vorhandene Kontakte können genutzt werden. So ist bei Ethnografien in der Schule die Genehmigung durch die Schulleitung notwendig, die Kontaktaufnahme könnte aber über Lehrer*innen, die man aus einem Praktikum oder privat kennt, erleichtert werden. Gerade aber in Schulen wird es (inzwischen) komplizierter Unterricht zu beobachten, weil – anders als bei einem Praktikum – auch die Eltern nicht-volljähriger Schüler*innen ihre Genehmigung erteilen müssen. Und in einigen Bundesländern ist bei allen Forschungsprojekten, selbst wenn es nur Studien im Rahmen der Ausbildung bzw. Qualifikationsarbeiten sind, eine Genehmigung durch das Kultusministerium oder eine nachgeordnete Institution nötig. Man kann daran auch ler-

nen, wie aufwändig es ist, Einlass zu bekommen, und diskutieren, ob es sich um eine unnötige Schikane oder doch um sehr berechnete Datenschutzinteressen handelt.

Um einen Feldzugang zu bekommen, sind bestimmte Kompetenzen hilfreich, die über Kenntnisse über Ethnografie deutlich hinausgehen: So erleichtern Kontaktfreude und Mut, jemanden anzusprechen, die Kontaktaufnahme. Auch Erfahrungen beim Schreiben offizieller Anfragen bzw. generell gute Schreibkompetenzen sind nützlich. Und es bedarf der Sensibilität, eine Balance zwischen Aufdringlichkeit und zu großer Ferne bzw. Diskretion zu finden. All dies kann man zwar ansprechen, aber kaum beibringen (Knoblauch 2007; Rist 1983) – nicht zuletzt, weil diese Eigenschaften je nach Feld unterschiedlich eingesetzt und Entscheidungen spontan getroffen werden müssen. Breuer und Schreier (2007) denken über weitere Voraussetzungen von Studierenden für einen günstigen Lernprozess hinsichtlich ethnografischen Forschens nach: „Etwa Bereiche wie soziale Handlungskompetenz, persönliche Offenheit und Selbstreflektiertheit, interaktionsbezogene und sprachliche Deutungskompetenz, sprachliche Differenziertheit, Unsicherheitstoleranz, Konfliktkultur, theoretisches Interesse, Kreativität, Non-/Konformismus, Ausdauer und ‚Sitzfleisch‘?“ (ebd., S. 12). Dies führt bereits zum Kern ethnografischer Forschung, der teilnehmenden Beobachtung.

3.2 *Beobachten, Notizen machen und Protokolle schreiben: erste Erfahrungen*

„Was macht der Ethnograph? Antwort: er schreibt“ (Geertz 1987, S. 28) und zwar auf der Grundlage von Beobachtungen.

„Was in der beobachteten Praxis bloß (kontingentes) Geschehen ist, wird erst durch das wissenschaftliche Beschreiben festgehalten und nachvollziehbar gemacht. ‚Daten‘ werden deshalb als solche erst im Zuge des wissenschaftlichen Beobachtens hervorgebracht“ (Schäfer & Schindler 2017, S. 473).

Auch wenn es heißt, qualitative Methoden und auch speziell Ethnografie seien schwieriger zu vermitteln als quantitative (Schmid 1992), weil sie Mehrdeutigkeit, Flexibilität und Offenheit verlangen, statt ein vorhersehbares schrittweises Vorgehen, knüpfen das Beobachten und das Schreiben – die Kernverfahren der Ethnografie – an Alltagserfahrungen an, auf die bei deren wissenschaftlichen Wendung zurückgegriffen werden kann. Nach unserer Erfahrung fällt es Studierenden daher nicht schwer, einen Beobachtungsauftrag zu Übungszwecken umzusetzen. Sie bringen in die folgende Seminarsitzung oder zum Workshop Beobachtungsprotokolle mit, die vielfältige Anlässe zu Gesprächen über Qualitätskriterien von Protokollen, Auswahlentscheidungen, was beobachtet und was notiert werden sollte, zu ethischen Fragen (s. o.) und zu ganz praktischen Fragen hinsichtlich der Bewegung im Feld oder des Notierens, bieten. Mit Unterstützung des Textes von Reh (2012), die

zwischen a) Beobachten, b) Notieren (Feldnotizen) und c) Protokolle schreiben unterscheidet, können diese drei Phasen analytisch getrennt besprochen werden. Hier einige typische Fragen und Aspekte, die nach der ersten Erfahrung, ein Beobachtungsprotokoll zu schreiben, immer wieder gestellt und diskutiert werden:

1. Zum Beobachten:

- Welche Situation eignet sich zum Beobachten? Was genau und welche Details sollte ich beobachten? Worauf soll ich achten? Wie wähle ich das Richtige aus? Brauche ich zum Beobachten eine Fragestellung?
- Ist es fair, jemanden zu beobachten und sich Notizen zu machen, wenn die Person das nicht mitbekommt bzw. mitbekommen soll? Wieviel Abstand muss ich wahren, wenn ich beobachte?
- Ich bekomme das Gesprochene nur teilweise mit. Ist das dann noch brauchbar? Wäre eine Videoaufzeichnung nicht besser?
- Welche Position soll ich einnehmen? Kann ich die Position ändern? Stört das (z.B. im Unterricht) nicht zu sehr? Was ich sehe, hat doch etwas mit meinem Fokus und mit meinen Erwartungen bzw. Vorerfahrungen zu tun – ist das nicht zu subjektiv?

Um das Beobachten zu schulen und gleichzeitig die Standortgebundenheit und Selektivität der Beobachtung zu thematisieren, ist es auch spannend, wenn mehrere Studierende die gleiche Situation protokollieren. Dafür setzt Leblanc (1997) neben teilnehmender Beobachtung auch gemeinsam angeschauten Spielfilme ein, deren Geschehen protokolliert werden soll.

2. Zum Notizen machen:

- Wie genau soll ich das Beobachtete festhalten? Reichen Stichpunkte oder soll es ausführlicher sein?
- Welche Art der Personenbeschreibungen braucht es: Geschlecht, etwaiges Alter, Kleidung, körperliche Merkmale, wie Haare, Figur, Hautfarbe?
- Das Gesprochene kann ich gar nicht so schnell aufschreiben. Und auch sonst passiert manchmal so viel auf einmal. Wie soll ich das alles festhalten?

3. Zum Beobachtungsprotokoll

- Ich hatte keine Zeit, das Protokoll direkt zu schreiben. Jetzt erinnere ich mich an manches nicht mehr. Ich kann meine Schrift nicht mehr lesen und verstehe bei manchen Stichpunkten nicht mehr, was ich gemeint habe.

- Darf ich auch manches aus der Erinnerung in das Protokoll einfügen, das ich nicht im Feld notiert hatte? Und kann ich das Protokoll später nochmal ändern, wenn mir noch etwas einfällt?
- Wie lang soll denn so ein Protokoll sein? Wie detailliert sollen Personen und Handlungen beschrieben werden?
- Wie anonymisiere ich Personen, Orte, Einrichtungen?
- Das ist ja wie eine literarische Textform. Ich konnte noch nie gut schreiben.
- Können andere das Beschriebene nachvollziehen? Soll man auch Fotos machen und sie in das Protokoll einfügen, damit die Situation deutlicher wird?
- Manches kann man einfach nicht beschreiben.

In der Auseinandersetzung mit den Erfahrungen, Fragen und geschriebenen Texten können wichtige Erkenntnisse gewonnen werden:

Soziales Handeln ist durch die Gleichzeitigkeit und Überkreuzung von Aktivitäten gekennzeichnet und geschieht in Raum und Zeit und mit Dingen – ein Beobachtungsprotokoll ist aber ein linear geschriebener Text. Es erfordert sprachliche Gewandtheit, das Geschehen trotzdem in seiner Mehrdimensionalität darzustellen. Hier können erzähltheoretische Überlegungen hilfreich sein, z.B., ob das Geschehen chronologisch oder in Episoden, gerafft oder gestreckt dargestellt sein soll und wie Zeitsprünge verdeutlicht werden. Schreibt man eher aus einer distanzierten Perspektive oder als stünde man mittendrin (vgl. Reh 2012, S. 125f.)?

„Manches kann man einfach nicht beschreiben!“ – so ein gelegentlicher Seufzer (nicht nur von Anfänger*innen). Aber: Was nicht in den ethnografischen Protokollen festgehalten wird, ist kaum noch einer Auswertung zugänglich. Insofern ist es gerade die Aufgabe von Ethnografie, wenn auch keine leichte, eine Sprache für Nichtsprachliches zu finden oder wie Hirschauer (2001) es ausdrückte, „die Schweigsamkeit des Sozialen“ (ebd., S. 429) zu versprachlichen. Schwer zu beschreiben sind auch Szenen, die von wenig körperlicher und sprachlicher Aktivität bestimmt sind, z.B. das zurückgezogene Hausaufgabenmachen (Nieswandt 2014; Bräu 2020).

Wenn nun eigene Protokolle vorliegen, kann intensiv an zwei Themen gearbeitet werden: Dem Unterschied zwischen Beschreibung und Bewertung und der Suche nach ‚Objektivität‘. Ethnografisches Forschen zeichnet sich gerade durch Enthaltensamkeit hinsichtlich Bewertungen, schnellem Einordnen oder Kategorisieren aus. Allerdings sind wir es in anderen Kontexten gewohnt, das, was wir sehen und erleben, einzuordnen und zu bewerten. Gerade in der Beobachtung von Unterricht sind Ethnografieanfänger*innen in Versuchung, das Handeln von Lehrer*innen oder Schüler*innen als gut oder schlecht, angemessen oder nicht angemessen, richtig oder falsch einzuschätzen, statt bewertungsfrei zu beschreiben, was geschieht. Aber kann man überhaupt von persönlichen Einschätzungen absehen? Denn schon in Adjek-

tiven stecken Formen von Bewertung, z.B. bei „Sie schreibt in *sauberer* Schrift an die Tafel“ oder „Das *fröhliche* Lachen war nicht zu überhören“ oder „Er weinte *bitterlich*“. Und ist das wirklich problematisch? Deutlich wird nun, dass ethnografische Protokolle niemals ‚objektive‘ Darstellungen einer sozialen Wirklichkeit sind.

Insofern kann man die Studierenden ermutigen, offensiv mit dieser Subjektivität umzugehen, sie aber immerzu zu reflektieren. Das bedeutet, nicht nur das Geschehen, sondern auch sich selbst als Beobachter*in zu beobachten. Obwohl Protokolle per se die Perspektive der beobachtenden Person abbilden und eben nicht *die* Realität, sind Formulierungen wie „mir kommt es vor, als sei ...“, „vermutlich“, oder „ich sehe darin ...“ eine Möglichkeit, Beobachtung und Einschätzungen ausdrücklich als perspektivisch sichtbar zu machen.

3.3 *Zirkulärer Prozess von Datenerhebung und -auswertung*

In den Methodentexten zu Ethnografie ist immer von einem zirkulären Prozess die Rede, in dem sich Datenerhebung und Datenauswertung abwechseln sollen und sich die Fragestellung und die Erkenntnisse immer weiter verdichten (vgl. Breidenstein et al. 2020, S. 46) können. Weder bei Bachelorarbeiten noch in Forschungsseminaren lassen sich aber mehrere Erhebungsphasen einbinden. Wir halten dies in diesem Fall für unproblematisch. Schließlich gibt es viele Beispiele wissenschaftlicher Publikationen, die als Fallanalysen mit einem einzelnen Protokoll oder mit Ausschnitten weniger Protokolle Theoretisierungen liefern (als eigene Beispiele: Bennewitz 2004; Akbaba & Bräu 2019; Bräu 2019).

Dennoch kann eine ‚abgekürzte‘ Ethnografie auch Probleme schaffen. Außer, dass in einer kurzen Zeitspanne im Feld nur bedingt Routinen erforscht werden können, reicht sie auch meist nicht aus, um Vertrauen im Feld zu schaffen. Dieses Vertrauen ist jedoch nötig, damit sich die Teilnehmer*innen im Feld unbelastet und natürlich, wie ohne die*der Forscher*in, verhalten und um einen Zugang zu den eher verborgenen Seiten der sozialen Welt, die man untersucht, zu bekommen. Außerdem geschieht es immer wieder, dass die Studierenden merken, dass sie etwas nicht beobachtet oder aufgeschrieben haben, was ihnen im Nachhinein als wichtig erscheint. Sie sind noch unerfahren in ihren selektiven Entscheidungen, worauf man achtet, was man aufschreibt und was nicht. Fehlende Beobachtungen und Notizen ließen sich aber nur durch eine zweite Erhebung heilen, die nicht möglich ist. Ein Beispiel: Eine Gruppe Lehramtsstudierender möchte im Rahmen eines zweisemestrigen Forschungsseminars die Zeitspanne bis zum Unterrichtsbeginn untersuchen, also was vor dem eigentlichen Unterrichtsbeginn passiert. Die Studierenden haben Notizen mitgebracht, die mit dem Betreten der Schüler*innen und/oder der Lehrerin im Klassenraum begannen und mit der ersten Ansage der Lehrerin, die aus ihrer Sicht mit Unterricht zu tun hatte,

endeten. Beim Auswerten zeigte sich die Schwierigkeit, überhaupt genauer zu klären, wann und mit was Unterricht eigentlich beginnt, d. h. was begrenzt das Vorher vom ‚eigentlichen‘ Unterricht? Beim Lesen der Protokolle entstand immer wieder der Eindruck, dass etwas fehlte. Um das ‚Vor-dem-Unterricht‘ datenbasiert und gegenstandstheoretisch fassen zu können, wären hier Notizen zu den ersten Minuten dessen, was die Studierenden als ‚Unterricht‘ definiert haben, hilfreich gewesen. Diese konnten nachträglich aber nicht mehr erhoben werden.

4 Was tun mit den Daten?

4.1 Kodieren lernen (*Grounded Theory*)

Das Kodieren geht auf die Grounded Theory zurück. Nach unserer Erfahrung lernt man offenes Kodieren am besten im gemeinsamen Tun: Wir fangen einfach damit an! Anhand der mitgebrachten Protokolle wird das offene Kodieren praktiziert. Bereits nach einem kleinen Abschnitt ist das Prinzip verstanden, so dass ein weiterer Absatz alleine kodiert werden kann, um dann im Austausch zu zweit oder als Gruppe über die einzelnen Codes zu diskutieren. Es gibt dazu nur wenige Anweisungen: es soll eher intuitiv und zügig im Sinne einer Kennzeichnung, worum es geht, an den Rand des Materials geschrieben werden. Die Idee dieser Übung ist es, Ängste abzubauen und zu verstehen, dass es hier kein Richtig oder Falsch gibt. Auch zeigt sich, dass die Codes nicht nur vom Material abhängen, sondern auch von eigenen Interessen, von Vorwissen und Fragestellungen. Schließlich wird sichtbar, wie das Kodieren dabei hilft, den Gesamtkorpus wahrzunehmen und aufzuschlüsseln. Das offene Kodieren ist der Schlüssel, um Themen zu entdecken und Wiederkehrendes zu identifizieren. Zugleich wird man aber auch auf besondere Stellen im Datenmaterial aufmerksam. Etwas woran man ‚hängenbleibt‘, weil es sich nicht selbsterklärt, besonders dicht ist oder vielleicht zentral für eine Fragestellung scheint und dadurch besonders geeignet für eine tiefere Beschäftigung ist. Ein wiederkehrender Diskussionspunkt ist, wie nah am Text (In-vivo-Kode) oder wie abstrakt (analytischer Kode) die Codes sein sollten. Hier gilt: Je näher am Text, umso geringer die Gefahr, dem Text eigene Deutungen zu früh überzustülpen, allerdings kommt man dem Ziel der Theoretisierung und Abstraktion dann nur langsam näher.

Im gemeinsamen Austausch erleben Studierende, dass verschiedene Codes denkbar sind und welche verschiedenen Vorannahmen und Begründungen hinter dem einen oder dem anderen Code stecken könnten. Nach dem gemeinsamen Tun haben sich viele Fragen von Noviz*innen schon geklärt. Wie die Codes zu Kategorien und diese zu Kernkategorien gebündelt und

hierarchisiert werden, bleibt allerdings noch offen. Hier erweist es sich als problematisch, dass sich jenseits des offenen Kodierens die Begrifflichkeit und die Vorgehensweise in jedem Methodenbuch anders darstellen. Da gibt es über die Begriffe Codes, Kategorien, Kernkategorien hinaus noch den Begriff des Konzepts, was manchmal ein anderes Wort für Kategorie ist und manchmal eine weitere Zwischenstufe. Die Kodierschritte axiales und selektives Kodieren beinhalten in einem Fall eher eine Bündelung und Ausdifferenzierung der Kategorien, in anderen Texten wird darunter das Kodierparadigma verstanden. Und dass es so viele Richtungen der Grounded Theory gibt (konstruktivistische GT, reflexive GT, GT nach Strauss, GT nach Glaser), macht die Auswahl geeigneter Texte zum Nachlesen nicht einfacher.

Das Kodieren hilft also dabei das Datenmaterial „aufzubrechen“ (Hülst 2010, S. 287) im Sinne des Sortierens und Systematisierens der Themen, die weiterverfolgt werden können. In tiefere Interpretationen kommt man erst dann, wenn man einzelne Passagen auswählt und sie, z.B. in Interpretationsgruppen, abschnittsweise deutet.

4.2 Interpretationsgruppen

Interpretationsgruppen (oft auch Forschungswerkstätten genannt) haben sich in der qualitativen Forschung etabliert⁶, ob in größeren Forschungszusammenhängen als feste Gruppe, die große Teile des Projektmaterials gemeinsam deutet, ob als selbstinitiiertes Zusammenschluss von Doktorand*innen, die im Wechsel Daten aus den einzelnen Arbeiten interpretieren, ob als einmalige Gelegenheit in Workshops oder Summer Schools oder als regelmäßige Zusammenkunft um eine*n Lehrstuhlinhaber*in herum oder innerhalb eines Instituts. Manche Gruppen sind also relativ stabil und treffen sich zumindest über eine gewisse Zeitspanne regelmäßig⁷, andere kommen nur einmalig zusammen und müssen in kurzer Zeit einen Kommunikationsmodus und Vertrauen zueinander aufbauen. Obwohl solche Interpretationsgruppen für reale Forschungsprojekte relevant werden, sind sie immer auch ein Mittel der Ausbildung, d. h. der Schulung von Nachwuchswissenschaftler*innen oder von Studierenden (Reichertz 2013, S. 50).

Qualitativer Forschung geht es um Verstehen von Sinn. Wenn mehrere Personen mit je unterschiedlichen Biografien, Erfahrungen und Perspektiven in einer Interpretationsgruppe um den Sinn, also um die Deutung von Gesag-

6 Das Institut für Qualitative Forschung in Berlin listet Stand September 2021 über 70 kontinuierlich arbeitende Interpretationsgruppen bzw. Forschungswerkstätten im deutschsprachigen Raum auf (<https://qualitative-forschung.de/uebersicht-forschungswerkstaetten/> [25.02.2022]). Vermutlich gibt es noch weit mehr Gruppen, die hier nicht erfasst wurden.

7 Reichertz (2013) bezeichnet sie als Gruppen „mit gemeinsamer Kommunikations- und Bildungsgeschichte“ (ebd., S. 23ff.).

tem, Beobachtetem und anderen Daten, ringen, soll zum einen die Qualität und zum anderen die Validität der Interpretation gesteigert werden:

- indem das Verstehen von Sinn nicht von einer Einzelperson geleistet werden muss, sondern weitere Interpret*innen die je individuellen ‚blinden Flecken‘ sichtbar machen können (ebd. S. 12) und damit eine Multi-perspektivität in die Interpretation gelangt;
- indem Passagen, die für die einen unverstänglich sind, von anderen mit Bedeutung geladen werden können (Haubl 2013, S.16);
- indem es möglich wird, Deutungen Schritt für Schritt zu entfalten und die Mitglieder der Interpretationsgruppe sich so „wechselseitig durch Zustimmung und Widerspruch aus der Reibungswärme der Situation heraus auf neue Ideen“ bringen und Lesarten durch die „Verlängerung der Gedanken anderer“ (Kurt 2011, S. 76f.) entstehen;
- indem Deutungen damit begründungspflichtig, d. h. an den Daten verhandelt werden.

Gerade dadurch wird auch Validität beansprucht, wenn Interpretationen durch Argumentation und Gegenargumentation an Schärfe gewinnen und sich schließlich mehrheitlich durchsetzen bzw. wenn man sich „um einzelne Interpretationen so lange streitet, bis diese endlich mit guten Gründen ad acta gelegt oder beibehalten werden können“ (Przyborski & Wohlrab-Sah 2008, S. 255). Die Subjektivität der Einzelinterpretation könne überwunden und somit objektiviert werden, so Reichertz (2013, S. 50) mit Blick auf den Anspruch von Interpretationsgruppen.

Dies kommt Noviz*innen entgegen, da sie noch unsicher mit ihren Interpretationen sind und sich in Gruppen gegenseitig bestätigen oder in Frage stellen können. Welche Deutungen sich dann durchsetzen, kann maßgeblich von den hierarchischen Verhältnissen innerhalb einer Gruppe abhängen. Immer wieder wird die Bedeutung der Leitung der Gruppe hervorgehoben. Strauss, der schon seit den 1960er/70er Jahren Interpretationsgruppen in seinen Forschungsprojekten etabliert hat und der als maßgeblich für die Verbreitung von Interpretationsgruppen auch in Deutschland gelten kann, sieht geradezu eine didaktische Aufgabe für die Leiter*innen der Gruppe, je nach Entwicklungsstand der Noviz*innen, „spezifische pädagogische Lehrstrategien“ einzusetzen, um „die Diskussion in fruchtbare Bahnen zu lenken“ (Strauss 1994, S. 344). Es scheint ein Balanceakt, als erfahrene*r Forscher*in die Rolle einer*eines „bescheidenen Meisters“ (Reichertz 2013, S. 30) einzunehmen, der einerseits im Sinne der Meisterlehre die Interpretationskultur durch entsprechende Interventionen und eigene Expertise stützt (Schäffer 2010, S. 296), eine produktive Arbeitsatmosphäre schafft und Verantwortung für das erkenntnisgenerierende Verfahren übernimmt und andererseits Belehrung vermeidet und sensibel dafür bleibt, inwiefern den Experten-Deutungen

von der Gruppe mehr Autorität zugestanden wird als den Lesarten anderer Mitglieder.

Inwiefern können nun also Interpretationsgruppen für qualitatives Forschen ausgebildet bzw. hier Teil des Erlernens von Ethnografie werden? Dausien (2007) geht davon aus, dass in Interpretationsgruppen die für qualitative Forschung notwendige Reflexivität, „nämlich der Umgang mit unterschiedlichen Wissensformen und Perspektiven, mit Annahmen, theoretischen Modellen und Erfahrungswissen“ (ebd., S. 6) als entsprechender Habitus eingeübt werden kann.

„Studierende, die sich an qualitativer Forschung beteiligen, werden angeleitet, empirische Erfahrungen systematisch zu rekonstruieren, Methoden kritisch anzuwenden und zu hinterfragen und sich gedanklich mit Phänomenen auseinanderzusetzen, also eigene theoretische ‚Modelle‘ und argumentative ‚Netze‘ zu entwickeln – und zwar in einem Rahmen, der sie potenziell immer wieder darauf zurückführt, die Bedingungen und Praktiken, in denen derartige Modelle oder Interpretationen entwickelt werden, kritisch in den Blick zu nehmen. Diese Form der Reflexivität impliziert vor allem die Fähigkeit zur Distanznahme gegenüber ‚selbstverständlichen‘ Deutungen und der eigenen Interpretationspraxis. Sie übt in der ‚Befremdung des eigenen Blicks‘“ (ebd., S.7).

Es geht in der Ausbildungssituation nach diesem Anspruch also nicht nur darum, zu lernen, wie man zu angemessenen Deutungen von ethnografisch protokollierten Situationen und Lebenswelten gelangt, sondern in einem umfassenderen Sinn qualitatives Forschen zu habitualisieren. Inwieweit dies gelingt, hängt auch von der Häufigkeit der Gelegenheiten für Noviz*innen ab, sich an Interpretationsgruppen zu beteiligen.

In Forschungsseminaren mit teilweise mehr als 30 Studierenden⁸ interpretieren wir eine Sitzung lang ein ausgewähltes ethnografisches Protokoll bzw. Ausschnitte daraus. Das Protokoll stammt z.B. aus einem Online-Fallarchiv⁹ oder aus eigenen bzw. publizierten Projekten. Anders als in Forschungskontexten liegen hierfür meist bereits publizierte Interpretationen vor, die die Studierenden in der Regel aber nicht kennen. Durch den Versuch, eine offene Atmosphäre zu schaffen, und unterstützende Fragen und Interventionen werden die Studierenden angeleitet, nach Lesarten und Deutungen zu suchen, sie mit denen der Kommiliton*innen abzugleichen, dafür einzutreten oder andere

8 Anselm Strauss hält die Zahl von 10-12 Teilnehmer*innen an einer Interpretationsgruppe für angemessen, da bei einer größeren Zahl die konzentrierte Analyse schwierig sei (Strauss 1994, S. 338). Dies lässt sich nur in spezifischen Lehrsituationen (etwa Kolloquien für Qualifikationsarbeiten) realisieren, in Seminaren ist die Zahl der Studierenden in der Regel deutlich größer.

9 Z.B. für den Bereich der Schul- und Unterrichtsforschung bzw. der Lehrer*innenbildung das Fallarchiv der Universität Kassel (<http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/>), das Fallarchiv der Universität Mainz (<https://www.blogs.uni-mainz.de/fallarchiv/b/>) oder ApaeK, das Archiv für pädagogische Kasuistik der Universität Frankfurt (<https://www.apaek.uni-frankfurt.de/>) [alle 22.10.2021].

gelten zu lassen und so ein Gespür für wissenschaftliches Interpretieren zu bekommen. In der Folge arbeiten die Studierenden in Gruppen an eigenen kleinen Forschungsprojekten und werden angeregt, in der Kleingruppe ohne Anleitung, gemeinsam zu interpretieren. Ein ähnliches Konzept verfolgt das Quasus-Modell 4x4 an der PH Freiburg¹⁰, bei dem sich vier Studierende, die eine Abschlussarbeit schreiben, viermal – für jedes Projekt einmal – zu gemeinsamen Interpretationssitzungen treffen, von denen die erste Sitzung durch den Quasus-Projektleiter angeleitet wird. Es ist davon auszugehen, dass das eigenständige Interpretieren in der studentischen Gruppe nach einer einmaligen angeleiteten Beteiligung und ohne weitere Vorerfahrung in qualitativer Forschung nur eingeschränkt zu neuen Erkenntnissen und Theoretisierungen führt. Allerdings erscheint es uns dennoch ertragreicher zu sein, sich mit anderen im oben beschriebenen Sinn über Lesarten auszutauschen, diese argumentativ zu belegen, sich durch andere Perspektiven anregen zu lassen und sich damit auch eine Rückversicherung zu den eigenen Deutungen zu holen, als all dies bei einer Abschlussarbeit auf sich alleine gestellt zu versuchen.

Zusammenfassend halten wir folgende Aspekte für besonders relevant, um mit Interpretationsgruppen gleichermaßen die jeweils besprochenen Forschungsprojekte – insbesondere hinsichtlich einer Theoretisierung – voranzubringen und eine Lern- oder Ausbildungssituation zu schaffen, in der es möglich wird, die Grundprinzipien von Ethnografie und allgemeiner der qualitativen Forschung zu habitualisieren:

- *Hierarchieproblem*: Leiter*innen von Interpretationsgruppen unterliegen ähnlich wie Lehrer*innen im Unterricht der Machtantinomie (Helsper 2004, S.74f.). Einerseits können und sollen sie ihre Expertise im Sinne der Meisterlehre nutzen, um die Unerfahrenen in Verfahren des Interpretierens und Theoretisierens einzuführen und sie daran teilhaben zu lassen. Andererseits unterbindet zu viel Macht und Autorität die Offenheit und Kreativität der Noviz*innen. Wir halten es für wichtig, zu reflektieren, inwieweit frei über unterschiedliche Deutungen gesprochen werden kann, ob auch die Stilleren zu Wort kommen und ob auf einige Gruppenmitglieder mehr gehört wird als auf andere. Zudem gilt es sensibel für die Konflikte zu sein, die – auch unausgesprochen – entstehen können, wenn die Betreuer*innen von Dissertationen in Interpretationsgruppen Positionen einnehmen, die schnell dominant werden können, und die Doktorand*innen sich kaum trauen, konkurrierende Deutungen vorzubringen.
- *Vertrauen*: Wenn man den Werkstattcharakter von Interpretationsgruppen/-werkstätten ernst nimmt, dann geht es um das Ausprobieren von

10 <https://quasus.ph-freiburg.de/vernetzung-in-interpretationswerkstaetten/>
[22.10.2021]

Lesarten und Perspektiven und nicht um abgeschlossene Interpretationen. Es braucht also eine vertrauensvolle Atmosphäre, in der zwar argumentiert, aber nicht bewertet werden soll. Um gerade auch ungewohnte und kreative Gedanken zum Zuge kommen zu lassen, sind Ängste, man könne eine dumme Frage stellen oder einen uninformierten und zu untheoretischen Beitrag leisten, kontraproduktiv.

- *Offenheit*: Wichtig ist zudem, offen zu bleiben und zu erreichen, unterschiedliche und möglichst vielfältige Beiträge einzubeziehen (ohne ins Uferlose zu verfallen) und zu unterstützen, dass sich die Beiträge aufeinander beziehen. Und manchmal ist es gar nicht so leicht, gerade diejenigen, die das Material aus ihrem Projekt für die Sitzung zur Verfügung stellen, dazu zu bringen, für andere Sichtweisen offen zu bleiben, wenn sie schon eigene Deutungen unternommen haben und sich schwertun, diese auch wieder in Frage zu stellen.

Inzwischen haben wir auch Erfahrung mit Online-Interpretationssitzungen. Was uns früher unmöglich erschien, in einer Videokonferenz eine solche möglichst machtarne, vertrauensvolle und offene Kommunikation zu realisieren, wurde angesichts der Corona-Pandemie zum einzigen Ausweg, um nicht auf das gemeinsame Interpretieren verzichten zu müssen. Und siehe da: Trotz mancher technischer Schwierigkeiten und gewöhnungsbedürftiger Optik der vielen kleinen Bildschirme sind ertragreiche Sitzungen möglich. Insbesondere wenn eingespielte Interpretationsgruppen aus unterschiedlichen Orten zusammenkommen, ermöglichen Treffen im digitalen Raum eine verlässliche Zusammenarbeit, unabhängig vom Aufenthaltsort.

4.3 *Ergebnisse darstellen*

Welche Ergebnisse können in Lehrsettings erwartet werden, wie entstehen sie und in welcher Weise werden sie dokumentiert bzw. präsentiert? Wie also gelingt eine weitere Distanzierung von den Beobachtungen und den Protokollen?

Sind die Protokolle kodiert und wurden über die gebildeten Kategorien bzw. Kernkategorien zentrale Themen extrahiert und schließlich einzelne Szenen intensiver gedeutet und mit ersten Ideen zu Theoretisierungen versehen, gilt es nun die Ergebnisse im Schreibprozess zu sichern und zu publizieren. Dies gilt zumindest für Wissenschaftler*innen, die an einer Qualifikationsarbeit sitzen, einen Aufsatz publizieren möchten oder an einem Vortrag z.B. für eine Tagung arbeiten. Schäfer und Schindler (2017) verwenden für den Prozess des Schreibens von ethnografischen (Ergebnis-)Texten den Begriff der „Übersetzung“ und betonen dabei, dass er

„entgegen eines häufigen Verständnisses, nicht heißen [soll], einen Inhalt verlustlos von einer Sprache in eine andere zu übertragen. Die Übersetzungsleistung liegt vielmehr zum einen darin, sprachliche wie nicht-sprachliche Geschehnisse aller-

erst zu verschriftlichen. Zum anderen lässt sich Übersetzen als die komplexe Herstellung eines Zusammenhangs verstehen, die zugleich Kontinuitäten und Diskontinuitäten umfasst. In diesem Sinne werden vielfältige Zwischenschritte und vermittelnde Instanzen bedeutsam, die zwischen einem sozialen Geschehen und dem soziologischen Text, der darüber berichtet, einen epistemischen Zusammenhang herstellen“ (Schäfer & Schindler 2017, S. 471).

Damit wird deutlich, dass es sich um einen hoch komplexen Vorgang handelt, aus den Kodiererergebnissen und einzelnen Interpretationen einen publizierbaren Text oder Vortrag zu produzieren. Außer, dass es gelegentlich Workshopangebote allgemein zum wissenschaftlichen Schreiben gibt, wird dieser Prozess der „Übersetzung“ in einen ethnografischen Ergebnistext oft kaum gezielt geschult. Er wird allenfalls von Betreuer*innen einer Qualifikationsarbeit oder anderen erfahrenen Forscher*innen über Rückmeldungen oder gemeinsame Publikationen begleitet. Häufig werden daher publizierte Ethnografien zum Vorbild genommen. Aufschlussreich und empfehlenswert ist zudem das Kapitel 5 im Lehrbuch von Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff und Nieswand (2020), das ebenfalls mit dem Übersetzungsbegriff arbeitet. ‚Übersetzung‘ wird wie oben darin verstanden, aus im Kodiervorgang gebildeten Kategorien, den Interpretationserkenntnissen, einzelnen Ideen der Theoretisierung, Memos, gelesenen Publikationen¹¹ eine „Dichte Beschreibung“ bzw. eine Publikation zu verfassen. Darüber hinaus geht es um die Übersetzung der eigenen Forschung für ein Publikum bzw. einer Leser*innenschaft, die mehr oder weniger Fachbezug, thematische Expertise und in jedem Fall keine eigene Kenntnis des Forschungsprozesses besitzt.

Wie aber sieht es mit der Ergebnisdarstellung in Lehrsettings aus, die nicht an Qualifikationsarbeiten gebunden sind, die also Studierende in Forschungsseminaren betrifft, deren Beschäftigungsdauer mit Ethnografie oder einem ethnografischen Projekt eingeschränkt ist? Welche Ergebnisse können bei einem kurzen ethnografischen (Übungs-)projekt wie gesichert und präsentiert werden? Eine Ergebnisdarstellung, für die keine Veröffentlichung über den Seminarrahmen hinaus vorgesehen ist, kann v. a. der Sicherung des Lernprozesses dienen. Hierzu gehört aus unserer Sicht:

- die Darstellung des Vorgehens bei der Datenerhebung, also meist der teilnehmenden Beobachtung, und der Reflexion der eigenen Rolle, des Feldzugangs, der Beobachtungssituation(en), der Begrenztheit der eigenen Beobachtung/Wahrnehmung sowie der ethischen Fragen, wie oben dargestellt;

11 Engert und Krey (2013) gehen davon aus, dass Wissens*produktion* und Wissens*publikation* (ebd., S. 366) nicht getrennte Vorgänge, sondern „dass Schreiben und Lesen reflexiv aufeinander bezogene Haltungen der Arbeit an und mit wissenschaftlichen Texten sind“ (ebd., S. 367).

- die Plausibilisierung der Kodierschritte und ihrer Ergebnisse, der entwickelten Kategorien und Kernkategorien.
- Über diese (Kern-)Kategorien wird das Thema der Untersuchung inhaltlich strukturiert. Sie können daher als jeweilige Kapitel die Ergebnisdarstellung gliedern.
- Diese Kapitel enthalten im einfachsten Fall eine Zusammenfassung der zur (Kern-)Kategorie gehörenden Beobachtungen, immer wieder belegt durch Ausschnitte aus den Beobachtungsprotokollen.
- Die Beobachtungen sollten dann – im Sinne einer wissenschaftlichen Diskussion – mit bereits publizierten Erkenntnissen in Beziehung gesetzt werden.
- Abschließend könnte die Bedeutung dieser Beobachtungen für die pädagogische Praxis diskutiert und neue Fragen formuliert werden, die sich im Anschluss an das eigene Projekt auftun: Wofür könnte man sich interessieren, wenn man daraus ein Forschungsprojekt machen würde?

Damit wäre der Forschungsprozess deskriptiv gesichert und für andere nachvollziehbar gemacht. Es ist nicht zu unterschätzen, was eine gute und strukturiert dargestellte Deskription an Erkenntnissen zu befördern vermag. In vielen Fällen wird es also bis zu diesem Punkt kommen oder – je nach Seminarthema bzw. Lehrsetting – auch nur zu einzelnen der genannten Teilaspekte.

Anspruchsvoller ist die Erwartung an eine Ergebnisdarstellung, die tiefer in die Beschreibungen sozialer Prozesse und ihre Bedeutung(en) eindringt und (erste) Theoretisierungen vornimmt. Dies würde v. a. folgende Aspekte enthalten:

- die Darstellung der Studie und der Ergebnisse explizit an eine theoretische Rahmung der Untersuchung zu binden, z.B. als ethnomethodologische, praxistheoretische oder diskursanalytische Perspektive. Dies würde bedeuten, dass ausdrücklich, z.B. soziale Praktiken, implizites Wissen und die Bedeutung von Artefakten und Körpern im Sinn der Praxistheorie oder die Herstellung von Normalität im ethnomethodologischen Sinn oder die Frage danach, welches Problem mit der beschriebenen sozialen Situation gelöst wird, im Ergebnistext thematisiert werden;
- Ergebnisse von Deutungen und Theoretisierungen anhand einzelner Ausschnitte aus den Protokollen, wie sie etwa in Interpretationsgruppen diskutiert wurden, einzubinden;
- Theoretisierungen aus den Daten mit sozialwissenschaftlichen Gegenstandstheorien zu verbinden;
- intensive Reflexion der eigenen Vorannahmen, der Rolle als Forscher*in im Feld und aller Schritte des Forschungsprozesses.

Diese Aspekte sind Erwartungen an wissenschaftliche Publikationen und insofern von Studierenden nur vereinzelt und in Ausschnitten zu erfüllen.

5 Fazit

Ausgehend von unseren Lehrerfahrungen sind wir in unserem Beitrag der Frage nachgegangen, was eigentlich gelernt werden sollte, wenn Ethnographie gelehrt wird. Dabei wurde das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden bzw. von ‚Senior Researchern‘ zu ‚Junior Researchern‘ thematisiert. Insbesondere aber haben wir das Verhältnis von praktischem Tun und der Beschäftigung mit methodischem und methodologischem Grundlagenwissen beschrieben und relationiert. Es zeigt sich, dass Verständnis für den ethnografischen Forschungsprozess, für die spezifische Forschungshaltung und für die Qualität von Ergebnissen bzw. der ‚dichten Beschreibung‘ kaum durch methodologische und/oder grundlagentheoretische Texte – so anschaulich sie auch sein mögen – erreicht wird, sondern dass das eigene Beobachten und Schreiben und der Austausch in einer Gruppe entscheidende Voraussetzungen für Verstehen sind. Dies gilt auch dann, wenn der ethnografische Forschungsprozess in Lehrsettings nur in Teilen oder ‚abgekürzt‘ umgesetzt wird.

Überblicken wir den gesamten Text, möchten wir Folgendes resümieren: Für Forschungsnoviz*innen scheint es zunächst besonders attraktiv zu sein, genaue Regeln und Verfahren kennenzulernen. Die empirischen Methoden der Datenerhebung und -auswertung sollen den Forschungsprozess anleiten und strukturieren. ‚Richtig‘ angewendet, sollten sich Befunde und Erfolge einstellen. All diejenigen nun, die sich auf interpretative Verfahren und insbesondere auf Ethnografie einlassen, bemerken schnell, dass die Offenheit des Forschungsprozesses und die Notwendigkeit immer wieder Entscheidungen treffen zu müssen, ein hohes Unsicherheitspotenzial bergen und dass ein ‚technokratisches‘ Verständnis sowohl den methodologischen als auch den methodischen Grundannahmen widerspricht. Innerhalb der interpretativen Sozialforschung erscheint uns die ethnografische Forschungsstrategie sogar als besonders ‚sperrig‘. Denn der „entscheidende methodologische Schritt“, so Amann und Hirschauer (1997, S. 17), sei „die Befreiung von jenen Methodenzwängen, die den unmittelbaren, persönlichen Kontakt zu sozialem Geschehen behindern.“ Gerade der Verzicht auf einen engen Methodenkanon und auf detaillierte Vorgaben stellt für Noviz*innen eine deutliche Irritation und Herausforderung dar. Diese zwingt zu einer Beschäftigung und intensiven Auseinandersetzung mit grundlagentheoretischen Arbeiten. Die Offenheit für die Lektüre solcher meist anspruchsvollen und voraussetzungsreichen Texte wird durch ein learning by doing befördert. Durch eine angeleitete Reflexion der eigenen Beobachtungs- und Protokollierungserfahrungen werden die Lernenden bereits mit vielen relevanten Fragen zu Untersuchungsgegenstand und Wirklichkeitsannahmen, zum Status von Ethnograf*innen in ihrem Feld und in den gewonnenen

Daten, von Objektivität und Subjektivität konfrontiert. All diese Themen können literaturgestützt vertieft und diskutiert werden.

Die Welt durch die Augen der Ethnografie zu sehen, geht mit dem Versprechen (oder eher mit der Hoffnung?) einher, etwas ‚wirklich‘ Neues zu entdecken. Das ‚Geheimnis des Theoretisierens‘ kann durch das begleitende Lesen von ethnografischen Studien allerdings nur bedingt gelüftet werden. Weil Zweifel ein im Forschungsprozess unumgänglicher Zustand ist, braucht es ein Wissenschaftskollektiv, mit dem die gegangenen und die einzuschlagenden Wege auf Plausibilität geprüft werden können. Gerade weil das ethnographische Arbeiten auf immerwährende Plausibilisierung setzt und die*der Forscher*in zugleich sehr exklusiv über feldspezifisches Wissen verfügt, sehen wir hier eine deutliche Chance für selbstbestimmtes Lernen und selbstbestimmte Forschung.

Zu guter Letzt möchten wir betonen, dass das Lernen genauer Beobachtung statt schnellem Bewerten und Einordnen, das Zulassen von Entdeckungen sowie die Entwicklung von Reflexivität, Vertrauen und Professionalität (Dausien 2007) nicht nur im wissenschaftlichen Kontext relevant werden, sondern für Pädagog*innen auch Teil ihrer außeruniversitären professionellen Arbeit sind.

Literatur

- Akbaba, Y. & Bräu, K. (2019). Lehrer*innen zwischen Inklusionsanspruch und Leistungsprinzip. In S. Ellinger & H. Schott-Lesser (Hrsg.), *Rekonstruktionen sonderpädagogischer Praxis. Eine Fallsammlung für die Lehrerbildung* (S. 179-200). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Amann, K. & Hirschauer, S. (1997). Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In dies. (Hrsg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie* (S.7-52). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bennewitz, H. (2004). Helenas und Fabiennes Welt. Eine Freundschaftsbeziehung im Unterricht. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 24 (4), 393-407.
- Berg, E. & Fuchs, M. (Hrsg.) (1993). *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Berger P. L. & Luckmann, T. (1987). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch Verlag (Original 1966).
- Bogard, K. & Wertz, F. F. (2006). The introduction of a qualitative perspective in advanced psychological research training: Narrative of a mixed methods doctoral dissertation. *The Humanistic Psychologist*, 34 (4), 369-398.
- Bräu, K. (2020). Die stummen Praktiken des Hausaufgabenmachens. Chancen und Probleme einer Videografie schulischer Aufgaben im familialen Umfeld. In M.

- Corsten; K. Hauenschild; M. Pierburg, B. Schmidt-Thieme; U. Schütte, & D. Wolff (Hrsg.), *Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht* (S. 189–201). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bräu, K. (2019). Leistungsdruck und wie man ihn versteckt. *datum & diskurs*. #1, 1–15. <https://ojs.fachportal-paedagogik.de/index.php/DatumundDiskurs/article/view/14/14>. [26.10.2021].
- Bräu, K. (2016). Eltern und Schule am Beispiel von Hausaufgaben. In T. Burger & N. Miceli (Hrsg.), *Empirische Forschung im Kontext Schule. Einführung in theoretische Aspekte und methodische Zugänge* (S. 205–217). Wiesbaden: Springer VS.
- Bräu, K. (2015). Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht – eine Einführung. In K. Bräu, & C. Schlickum. (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen im Kontext von Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (S. 17–32). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H., & Nieswand, B. (2020). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung* (3. Aufl). Konstanz: utb.
- Breuer, F. & Schreier, M. (2007). Zur Frage des Lehrens und Lernens von qualitativ-sozialwissenschaftlicher Forschungsmethodik. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 8(1), Art. 30. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701307>.
- Burr, V. & King, N. (2012). „You’re in cruel England now!“ Teaching research ethics through reality television. *Psychology Learning and Teaching*, 11 (1), 22–29.
- Chenail, R. J. (2012). *A Compendium of Teaching and Learning Qualitative Research Resources*, https://cpb-us-e1.wpmucdn.com/sites.nova.edu/dist/a/4/files/2015/06/teaching_2012.pdf [22.10.2021].
- Clifford, J. & Marcus, G. (Hrsg.) (1986). *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley and Los Angeles, California: University of California Press.
- Dausien, B. (2007). Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 8(1), <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701D4Da3> [26.10.2021].
- Engert, K. & Krey, B. (2013). Das lesende Schreiben und das schreibende Lesen. Zur epistemischen Arbeit an und mit wissenschaftlichen Texten. *Zeitschrift für Soziologie*, 42, 366–384.
- Fenstermaker, S. & C. West (2001). ‚Doing Difference‘ revisited. Probleme, Aussichten und der Dialog in der Geschlechterforschung. In B. Heintz, B. (Hrsg.), *Geschlechtersoziologie. Sonderheft 41 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag: 236–249.
- Flick, U. (2009). *Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA-Studiengänge*. Reinbeck: Rowohlt.
- Flick, U., von Kardorff, E., & Steinke, I. (Hrsg.) (2000). *Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch*. Reinbeck: Rowohlt.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology. Social and political theory*. Cambridge: Polity Press.

- Geertz, C. (1987). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme.* Frankfurt/Main: Suhrkamp (zuerst 1973).
- Graham, L. & Schuwerk, T. (2017). Teaching qualitative research methods using „Undercover Boss“. *Communication Teacher*, 31 (1), 11-15.
- Haubl, R. (2013). *Kollegiales Lernen in einer forschenden Interpretationsgruppe.* Unveröffentlichtes Manuskript. Frankfurt/Main.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit — ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49-98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hirschauer, S. (2001). Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. *Zeitschrift für Soziologie*, (30) 6, 429-451.
- Hirschauer, S. (1999). Die Praxis der Fremdheit und die Minimierung von Anwesenheit. Eine Fahrstuhlfahrt. *Soziale Welt*, 50, 221-246.
- Huber, L. (2014). *Forschungsbasiertes, forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld des forschungsnahen Lehrens und Lernens.* Das Hochschulwesen, 62 (1+2), 32-39.
- Hug, T. & Poscheschnik, G. (2010). *Empirisch Forschen.* Wien: Huther und Roth.
- Hülst, D. (2010): *Grounded Theory.* In H. Boller, B. Friebertshäuser, A. Langer, A. Prengel & S. Richter (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 281–300). 3. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Hummrich, M. & Rademacher, S. (2013). *Kulturvergleich in der qualitativen Forschung. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und Analysen.* Wiesbaden: Springer VS.
- Hummrich, M. (2019). (Wozu) braucht die Lehramtsausbildung Forschungsmethoden? Perspektiven aus der Schulpädagogik. *Erziehungswissenschaft*, (58), 65-71.
- Keller, R. (2012). *Das Interpretative Paradigma. Eine Einführung.* Wiesbaden: Springer VS.
- Knoblauch, H. (2007). Thesen zur Lehr- und Lernbarkeit qualitativer Methoden. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 8(1), <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/219> [26.10.2021].
- Kohl, K. H. (1993). *Ethnologie – die Wissenschaft vom kulturell Fremden. Eine Einführung.* München: C. H. Beck.
- Koob, D. (2007). Lorient als Symbolischer Interaktionist. Oder: Warum man selbst in der Badewanne gelegentlich soziale Ordnung aushandeln muss. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 8 (1), Art. 27, <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/221> [26.10.2021].
- Kurt, R. (2011). *Improvisation als Methode der empirischen Sozialforschung.* In N. Schröder & O. Bidlo (Hrsg.), *Die Entdeckung des Neuen* (S. 69-84). Wiesbaden: VS Verlag.
- Leblanc, L. (1997). *Observing reel life: Using feature films to teach ethnographic method.* In *Teaching Sociology*, 25, 62–68.
- Lueger, M. & Froschauer, U. (2018). *Artefaktanalyse. Grundlagen und Verfahren.* Wiesbaden: Springer VS.

- Meier, M. (2021). Protokolle schreiben. Eine Anleitung und zwölf Übungen. Flensburg: Graue Literatur, veröffentlicht über researchgate.net. https://www.researchgate.net/publication/354339095_Ethnographische_Beobachtungs-Protokolle_schreiben_Eine_Anleitung_und_zwölf_Ubungen [26.10.2021]
- Nadig, M. (2016). Begegnungen mit anderen Welten deuten. Über das vermeintlich Fremde in uns und in der ethnopsychoanalytischen Forschung. In J. Reichmayr (Hrsg.), *Ethnopsychoanalyse revisited. Gegenübertragung in transkulturellen und postkolonialen Kontexten* (S. 69 – 84). Gießen: Psychosozialverlag.
- Nieswandt, M. (2014). *Hausaufgaben yapmak. Ein ethnographischer Blick auf den Familienalltag*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (Hrsg.) (2008). *Qualitative Sozialforschung*. München: Oldenbourg Verlag.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (4), 282-301.
- Reh, S. (2012). Beobachtungen aufschreiben. Zwischen Beobachtungen, Notizen und „Re-writing“. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 115-129). Wiesbaden: Springer VS.
- Reichertz, J. (2013). *Gemeinsam interpretieren. Die Gruppeninterpretation als kommunikativer Prozess*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rist, R. C. (1983). Transmitting the craft of qualitative research. *Anthropology & Education Quarterly*, 14 (3), 202-205.
- Rottenburg, R. (2013). Ethnologie und Kritik. In T. Bierschenk, M. Krings & C. Lentz (Hrsg.), *Ethnologie im 21. Jahrhundert* (S. 55–76). Berlin: Reimer Verlag.
- Sabla, K.-P. (2017). *Forschendes Lernen in der Praxis der Sozialen Arbeit*. Stuttgart: utb.
- Schäfer, H. & Schindler, L. (2017). Schreiben. In R. Gugutzer et al. (Hrsg.), *Handbuch Körpersoziologie* (S. 471-485). Wiesbaden: Springer VS.
- Schäffer, B. (2010). Gruppendiskussionen lehren und lernen. In R. Bohnsack, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.) (2010), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (S. 285-300). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Schmid, T. J. (1992). Classroom-Based Ethnography. *Teaching Sociology*, 20, 28-35.
- Schmitt, R. (2007). Die Lehre qualitativer Forschung im Studium der Sozialen Arbeit: Ein Erfahrungsbericht von Nebenschauplätzen. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 8 (1), <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/219> [26.10.2021].
- Schreier, M. & Breuer, F. (2020). Lehren und Lernen qualitativer Forschungsmethoden. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*, 265–289. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9_32 [26.10.2021].
- Strauss, A. (1994). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Stuttgart: Fink Verlag.
- Strübing, J., Hirschauer, S., Ayaß, R., Krähnke, U. & Scheffer, T. (2018). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. *Zeitschrift für Soziologie*; 47 (2), 83-100.
- Witt, H. (2001). Forschungsstrategien bei quantitativer und qualitativer Sozialforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 2(1), Art. 8, <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/969> [26.10.2021].

Theorie-Praxis-Figuren in der qualitativen Methodenausbildung – Bedürfnisse, Versprechungen, Irrlichter und Reflexionsimpulse

Stephan Kösel, Sabine Hering & Tim Unger

1 Von uns erlebte Ausgangsphänomene in Formaten qualitativer Methodenausbildung

Ganz im Sinne rekonstruktiver Bildungs- und Sozialforschung sucht der Beitrag seinen Startpunkt der Auseinandersetzung in den alltagsweltlichen Phänomenen. Was sind denn typische Aussagen von Doktorand*innen oder Studierenden im Rahmen von Methodenworkshops oder in qualitativen Methodenseminaren an Hochschulen, wenn sie zum ersten Mal mit der Forschungspraxis in einer Forschungswerkstatt konfrontiert sind bzw. über ihre Erfahrungen in der Aneignung von qualitativen Methoden berichten? Einige O-Töne – Beispiele, was wir des Öfteren mitbekommen:

- „Ich habe das wohl verstanden, aber allein kriege ich das so nie hin!“
- „Also, ich muss gestehen, dass mir das im Vergleich zur quantitativen Forschung hier alles so schwammig ist. Hier weiß ich nicht so recht, was richtig und was falsch ist.“
- „Qualitative Forschung ist nicht mein Ding. Das ist auch so eine Typsache. Also mir ist das nicht valide genug.“

Es handelt sich um Studierende, die im Rahmen ihres Studiums in Grundzügen einen Überblick über qualitative und quantitative Forschung in der Erziehungswissenschaft erhalten und dann einige Sitzungen solcher Forschungswerkstätten aktiv miterlebt haben, denen die Grounded Theory zugrunde lag. Am Ende der letzten Werkstatt fielen diese Aussagen im Rahmen einer gemeinsamen Feedbackrunde. Zwei Aspekte fallen zunächst auf: In der ersten Aussage wird von der Akteurin eine für sie sichtbar gewordene Kluft zwischen „Verstehen“ und „Hinkriegen“ thematisiert. Auf der einen Seite artikuliert sie die Differenz zwischen nachvollziehendem Verstehen von Forschungswissen sowie dessen sinnvolle Anwendung im Forschungsprozess im Hinblick auf ein (Erkenntnis)Ziel, und auf der anderen Seite merkt sie an,

dieses „Hinkriegen“ als Gestaltungsaufgabe allein nicht bewerkstelligen zu können. Sie prognostiziert für sich das Scheitern, wenn sie das Wissen dekontextualisieren soll. Um welches Wissen geht es dabei eigentlich? Und was ist es genau, was sie verstanden hat? Was meint sie wohl mit „allein hinkriegen“? Das Problem haben doch eigentlich alle Studierenden, wenn sie das im Kontext einer Vorlesung, der Lektüre eines Fachbuches oder das im Seminar angeeignete Wissen in einen anderen Kontext übertragen sollen. Gibt es im Falle der qualitativen Methodenvermittlung besondere Lernherausforderungen der Dekontextualisierung und Anwendung von Wissen auf eine Handlungspraxis? Welche Rolle spielt dabei die (vielleicht sogar als charismatisch erlebte) Persönlichkeit, die eine Werkstatt leitet, eine Vorlesung hält oder die im Seminar durch kluges Fragen die Auseinandersetzung mit Wissen manövriert und die vormacht, wie man das Anwendungsgeschäft „hinkriegt“.

Die beiden anderen Aussagen scheinen in eine andere, aber gemeinsame Richtung zu weisen: Das Miterleben der Praxis einer Forschungswerkstatt scheint durch bestimmte Erwartungen an die Richtigkeit wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung flankiert zu werden, die mit rekonstruktiver Forschung nur bedingt erreicht werden können. Qualitative Forschung sei „schwammig“, man wisse nicht so recht, „was richtig und was falsch ist“, sie sei „nicht valide genug“ und es scheint wohl daher auch eine „Typsache“ zu sein, ob und wie man mit einer solchen „Schwammigkeit“ umgehen könne. Weniger wird das Moment als Herausforderung erlebt, welche Schritte des „Hinkriegens“ alleine oder nur in einer kommunikativen Forschungsgemeinschaft die Richtigen sind, sondern die Ansicht, dass es hier keine objektiv *richtigen*, intersubjektiv reproduzierbaren und damit hart greifbaren, unschwammigen Forschungsschritte gibt. Vielleicht ist es aber hier auch so, dass es gerade die Persönlichkeit der Seminar- oder Werkstattleitung ist, die irritiert. An ihr kann zwar erlebt werden, dass die „Schwammigkeit“ qualitativer Methoden zwar – quasi alchimistisch – in harte, nachvollziehbare, etwa der Methodologie der Grounded Theory angemessene Schritte und Verfahren übersetzt werden kann, aber wie das der/die Expert*in als stimmigen Forschungsprozess konkret gemacht hat, das bleibt unverständlich.

Den qualitativen Expert*innen drängt sich an dieser Stelle möglicherweise der entgegengesetzte Eindruck auf, dass diese Studierenden die methodische Vorgehensweise einfach noch nicht verstanden haben und noch viel tiefer methodologischen Diskussionen und Irritationen ausgesetzt werden müssten. Man kommt dann leicht zu der Auffassung, diese Studierenden seien noch einem Wissenschaftsverständnis verhaftet, das meint, in der Rekonstruktion an keiner Stelle tentativ-experimentell, sondern stets möglichst regelhaft-formal agieren zu müssen.

Es kann aber auch so sein, dass sich der Eindruck des schwer Greifbaren in der Rekonstruktion auf die Koexistenz mitunter widersprechender Lesarten bezieht, wie sie im Rahmen des offenen Kodierens auftreten. Dann wird es

für Lernende zur situativen Anforderung, die Widersprüchlichkeit und den Widerstreit unterschiedlicher Lesarten auszuhalten und nicht die Problemlösung darin zu suchen, gerade die notwendige Vielfalt von Perspektiven, Sichtweisen zu früh bzw. schnellstmöglich auf die ‚eine richtige Lesart‘ zu verdichten, um sie so zu objektivieren.

Die folgenden Aussagen stammen von Promovierenden, die als aktiv Teilnehmende ihr eigenes Datenmaterial in eine Arbeitsgruppe der Methodenworkshops eingereicht haben. Im Anschluss an eine Werkstatt-sitzung tauchten diese Aussagen in den Nachgesprächen mit den Werkstattleitungen auf.

- „Oh Gott, jetzt muss ich das ganze Thema meiner Dissertation umstellen!“
- „Oh, das muss ich jetzt erstmal verdauen.“
- „Bin ich da auf dem richtigen Weg?“

Üblicherweise haben diese Teilnehmenden mit ihrer Promotionsbetreuung bereits ein Forschungsdesign abgesprochen, Daten erhoben und befinden sich im Prozess der Datenauswertung. Bei ihnen als aktiv Material Einbringende, wie auch bei den anderen Teilnehmenden solcher Arbeitsgruppen, sind wir aber auch auf folgende Vorher- und Nachher-Reaktionen gestoßen:

- in der gemeinsamen Vorstellungsrunde: „Ich möchte mich nur mal reinsetzen und zuhören.“
- im gemeinsamen Abschlussgespräch: „Das hätte ich ja nie gedacht! Ich bin so dankbar für die vielen wertvollen Inputs.“

Es ist aus der Sicht rekonstruktiver Forschungslogik erleichternd: Qualitative Forschungswerkstätten können Menschen aus der Forschungsbahn werfen. Aussagen wie „das ganze Thema umstellen müssen“, „erstmal verdauen müssen“, nicht (mehr) zu „wissen, ob ich auf dem richtigen Weg bin“ – all das wirkt auf den ersten Blick so, als sei diesen Promovierenden in der Arbeitsgruppe ein einschneidendes Erlebnis widerfahren. Überschwänglich könnte man vermuten, sie hätten sich mit dem Aha-Moment auch in strukturelle bzw. transformatorische Bildungsprozesse eingefädelt (vgl. Marotzki 1990; Koller 2020; Koller 2011), innerhalb derer ihnen eine neue Sichtweise auf sich selbst bzw. auf Welt begegnet ist oder diese sich – nach kognitiv-emotionalen Verdauungsprozessen – ggf. als solche einstellen. Nüchtern könnte man annehmen, dass sie auf grundsätzliche Herausforderungen gestoßen sind, dass es nämlich im eigenen, qualitativ ausgerichteten Forschungsprozess um spezifische *Handlungsanforderungen*, und eben selten bis nie um reine *Verhaltensanforderungen* geht, zu denen eine methodologische *Handlungspraxis* aufgebaut werden muss. Dabei können sowohl die Expert*innen ein anregendes Lernmodell sein bzw. „wertvolle“ Tipps für die Relationierung von methodologischem Fachwissen und dem Forschungshandeln deutlich machen.

Im Folgenden werden diese ersten Deutungen der von uns erlebten Ausgangsphänomene dahingehend vertieft, dass sie als konstitutive *Handlungsprobleme* in der Methodenausbildung begriffen werden.

2 Methodenausbildung als Sensibilisierungsprozess für Handlungskompetenzen im Forschungsprozess

Welche spezifischen Handlungsanforderungen für die eigene qualitative Forschungspraxis lassen sich benennen, für die es in der Methodenausbildung zu sensibilisieren gilt?

Das fängt beim Forschungsgegenstand sozialer Phänomene an, die man mit Kelle als partiale Ordnungen bzw. Strukturen begrenzter Reichweite bezeichnen kann und die „sowohl auf der Mikroebene individuellen Handelns als auch auf der gesellschaftlichen Makroebene prinzipiell nicht (...) durch vorhandene Theorien prognostizierbar sind“ (Kelle 2008, S. 321). Insofern setzen „soziologische Theorien u. a. als *beobachtungsleitende Annahmen* die Auswahl des Gegenstandes und sorgen damit für eine Perspektivität von Forschung sowie für eine gerichtete Orientierung und Aufmerksamkeit. Sie klären die Frage, wie die Beschaffenheit sozialer Ordnung zu verstehen und zu erforschen ist“ (Kalthoff 2008, S. 12).

Mit Böhme argumentiert stellt sich daher schon zu Forschungsbeginn das erste Handlungsproblem als Entscheidungsproblem dar: Denn mit der Konstruktion des Forschungsgegenstandes ist unhintergebar immer eine „Entscheidung für einen explizierbaren Selektionsmodus zur begründeten Thematisierung und dem methodisch kontrollierten Sinnverstehen von Phänomenen“ (Böhme 2016, S. 125) erforderlich. Intersubjektive Nachvollziehbarkeit als Gütekriterium ist somit immer mit grundlagentheoretischen Implikationen bzw. mit einem heuristischen Rahmenkonzept (vgl. Böhme 2016, S. 127) verknüpft, wie und warum der Aufmerksamkeitsfokus bei der (Forschungs-)Beobachtung von Wirklichkeit so und nicht anders begründet wird und welche „grundlagentheoretischen Annahmen bezüglich der Generierungs- und Manifestationslogiken sozialen Sinns“ (Böhme 2016, S. 128) dieser Beobachtung zugrunde liegen.

- „Also, ich muss gestehen, dass mir das im Vergleich zur quantitativen Forschung hier alles so schwammig ist. Hier weiß ich nicht so recht, was richtig und was falsch ist.“

Es liegt auf der Hand, dass der Entscheid für einen beobachtungsleitenden Selektionsmodus sozialer Wirklichkeiten kohärent richtiges oder falsches Beobachten nach sich zieht: Wer Gruppenphänomene beobachten will, sollte

sich nicht so sehr auf die Schuhgröße der Gruppenteilnehmer*innen fokussieren, sondern seine Aufmerksamkeit eher auf deren Kommunikationsverhalten untereinander richten. Der grundlagentheoretische Entscheid, dies im Sinne der objektiven Hermeneutik als schulkulturelles Muster oder gemäß der Dokumentarischen Methode als kollektives Orientierungsmuster (vgl. Böhme 2016, S. 129) weiter zu betrachten, ist ebenfalls ein *richtiger Entscheid*, der ganz unterschiedlichen Manifestationslogiken des sozialen Sinns folgen muss. Es gilt insofern, eine Sensibilität für relevante Entscheidungspunkte mit einer mehr oder weniger vorhandenen Folgelastigkeit im Forschungshandeln aufzubauen.

Selbstredend erfordert die angesprochene Explizierbarkeit des gewählten Selektionsmodus die Fähigkeit zur Angabe und nachvollziehbaren Verwendung der damit verbundenen Wissensbasis. Ähnlich dem, der eine Regressionsanalyse richtig vornehmen will, und wissen sollte, ob und wie die Stärke eines Zusammenhangs von zwei Variablen rechnerisch bestimmt werden muss, sollte jemand, der narrationsanalytisch vorgehen will, wissen, welche erzähltheoretischen Funktionen sogenannte Rahmenschaltelemente zwischen zwei Erzählsegmenten einnehmen *können*. Oder, wer die GTM einsetzen will, sollte wissen, welche Unterschiede zwischen dem offenen, axialen bzw. selektiven Kodiervorgängen bestehen. Gleichsam kann man nur durch und im eigenen Forschungshandeln die Fallstricke dieses methodischen Dreischrittes (des Kodierens) *erleben*, da es keine neutrale Verfahrensregel gibt, warum und ab wann etwa das offene Kodieren „abgeschlossen“ werden könnte, sondern sich im zu gestaltenden Forschungsprozess als Handlungsproblem darstellt.

Ein zweites grundsätzliches Handlungsproblem ergibt sich zudem in der Abgrenzung zu einem *starken* Methodenbegriff. Demnach sind Methoden „*neutrale* Verfahren, die das empirische Vorgehen unabhängig von den Forschungsgegenständen vorgeben und festlegen, etwa die Abfolge von Forschungsfragen, Operationalisierung, Erhebung und Analyse von Daten“ (Kalthoff 2016, S. 17). Statt einer „Zentrierung des Gegenstands in der Methode“ (ebd.) und einer verhaltensbestimmenden und auf das Anwenden von solchen richtigen, methodischen Verfahrensschritten ausgerichteten Vorgehensweise, verweist ein von uns hier als *responsiv* benannter Methodenbegriff auf die Handlungsanforderungen, wenn Gegenstand und Methode miteinander mehrfach und potenziell irritierend im Forschungsprozess relationiert werden sollen bzw. müssen.

- „Langsam, aber sicher verstehe ich, was diese GTM alles so kann und was meine Daten möglicherweise alles verraten.“

Konstatiert man, dass eine solche methodische Orientierung von der „Offenheit der Forschungsfragen, der situationsflexiblen, kommunikativen Orientierung bei der Datenerhebung, der gemeinsamen Interpretationsarbeit im Rah-

men von Forschungsgruppen, der fortlaufenden Prüfung der sich entwickelnden Theorie an weiteren Fällen bzw. am weiteren Material und nicht zuletzt an der kommunikativen Validierung der Forschungsergebnisse“ (Kreitz, Miethe & Tervooren 2016, S. 8) ausgeht, wird deutlich, dass eine Methodenausbildung den Umgang mit *Forschungssituationen* bzw. mit *Forschungsoptionen* problematisieren und exemplarisch lösen sollte.

Neben einer soliden Wissensbasis über das selbst verwendete heuristische Rahmenkonzept und den damit verbundenen Kernbegriffen (z. B.: „Was genau versteht man denn unter kollektiven Orientierungsmustern in der Dokumentarischen Methode?“), erfordert ein qualitatives Vorgehen im wörtlichen Sinne das Herstellen von Qualitäten, d. h. eine nicht technisierbare Sinnproduktion, sondern eine zu erlernende *Forschungspraxis* und damit eine situativ-einzelfallbezogene Handlungskompetenz. Will man dabei nicht einem „induktivistischen Selbstmissverständnis“ unterliegen und das pure „Emergieren der Theorie aus den Daten“ (Kelle 2008, S. 329) praktizieren, sind zudem spezifische kommunikative Kompetenzen erforderlich, um über die eigene Forschungskompetenz intersubjektive Anschlussfähigkeit herstellen zu können. Um es mit einem Bonmot auf den Punkt zu bringen: Wer sich von seinem theoretischen Vorverständnis lösen will, sollte zuvorderst eines haben. Und es sollte benannt und angegeben werden können, warum und wie dieser Loslösungsprozess im konkreten Forschungsprozess als ein methodisch sinnvoller Verfahrensschritt angesehen wurde und welche Auswirkungen dieser hatte.

3 Theorie-Praxis-Figuren der Methodenausbildung und des Forschungshandelns

Mit den bisher exemplarisch benannten Handlungsproblemen im Forschungsprozess stellt sich die Frage, wie damit in der Methodenausbildung umgegangen werden kann. Wir wollen dies mit Anleihen aus den Konzepten der „Figuren zur Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerhandeln“ (Neuweg 2014) angehen, welche auf die Soziale Arbeit als „Theorie-Praxis-Figuren“ (Kösel 2014) formuliert wurden. Insofern werden Neuwegs „Konzepte“ als „Figuren“ metaphorisch beschrieben, um zu veranschaulichen, dass damit je nach Figur spezifische Aspekte der Theorie-Praxis-Relationierung im Vorder- bzw. Hintergrund der Fokussierung stehen.

Auf der handlungstheoretischen Ebene gibt es wichtige, benennbare Unterschiede zwischen Lehrer*innenhandeln oder sozialarbeiterischem Handeln auf der einen Seite und dem bisher skizzierten Forschungshandeln auf der anderen. Etwa die Tatsache, dass sozialkommunikatives Handeln von Lehrkräften durch die Reziprozität der Beteiligten einer oft intransparenten und

prozessural offenen Komplexität widersprüchlicher Zielerwartungen unterliegt („Stoffvermittlung versus Bildungsprozesse anregen“, „Lebenssituationen verbessern versus Autonomie der Klient*innen fördern“). Gleichsam lohnt es sich, dem Blick nach dem Verhältnis von Wissensbasis und Handlungspraxis nachzugehen, nach welchen Denkfiguren Forschungshandeln und damit verbunden eine Könnerschaft angeregt oder gar ausgebildet werden kann. Je nach Theorie-Praxis-Figur ergeben sich – so unsere These – dabei kohärente, lernförderliche Settings oder eben Irrlichter, die wir nach der Vorstellung typischer, durch uns so benannter ‚Figuren der Methodenausbildung‘ darstellen wollen.

Handlungstheoretisch basieren nach Neuweg sogenannte *Integrationsfiguren* (vgl. Kösel 2014) auf der Annahme, dass vorgängig erworbenes Wissen, dessen kognitive Repräsentation und die selbstinstruktive Anwendung zu einer Integration von Wissensbasis und situativen Handlungsanforderungen führen (vgl. Neuweg 2004a). Die klassische *Technologiefigur* etwa geht von einer notwendigen Wissensbasis aus, die nur richtig angewendet werden muss, um Handlungserfolg zu erzielen. Dieses Vorgehen macht bei beherrschbarer Komplexität Sinn, wenn z. B. für die Erstellung eines Fragebogens eine Itemselektion von selbst formulierten Fragen vorzunehmen und nur zu wissen ist, welche drei von fünf getesteten Fragen über den – regelhaft festgelegten – notwendigen und dann besten Schwellenwert an Korrelationskoeffizienten verfügen. Könnerschaft kann demnach äußerlich als das Ergebnis integrierender Prozesse von Gegenstand und Methodenwissen rekonstruiert und insofern auch methodologisiert vermittelt werden („unter dem Wert von x, musst du Item y verwerfen“). Diese rein regelhafte, hoch schematisiert-formale Handlungsweise kann dann bei nicht mehr klar eindeutig reduzierbarer Komplexität durch eine standortabhängige Betrachtungsweise erweitert werden, was als *Brillenfigur* bezeichnet wird: „Der Lerner hat sich vorrangig mit Begriffen, Beziehungen zwischen Begriffen und Deutungssystemen, keineswegs nur mit monologischen oder technischen Aussagen konfrontiert“ (Neuweg 2004a, S. 6). Während die *Technologiefigur* „die Problemlösung betont, rückt das Brillenkonzept eher die Problemdefinition in den Blick (...). Theorie äussert sich mittelbar in dem, was der Könner sieht und wie er es sieht“ (ebd.). So kann z. B. eine narrationsanalytische Denkbrille in der Rekonstruktionsarbeit aufgesetzt werden, die im Chaos der Textoberfläche dann hilft, eine Struktur zu erkennen („Immer, wenn Du ein ‘und, dann’ in den Daten findest, könnte es sich um ein Rahmenschaltelement handeln.“). Jedoch bleibt weder die technologisierbare noch Denkbrillenwechsel aufzulösende Restkomplexität als Frage im Raum, ob nämlich die Rekonstruktion des Forschungshandelnden richtig ist und *warum* damit Erzählsegmente des/der Erzählträgers/Erzählträgerin voneinander abgegrenzt werden sollten. Bei solch erhöhter Komplexität betonen daher entsprechende Handlungsregulationsmodelle (vgl. Hacker & Sachse 2014) den Bedarf an

evaluativem Selbstmonitoring in der Form des Abgleichens zwischen Planung, Durchführung und Handlungserfolg bzw. sie befürworten selbstinstruktive Handlungs-veränderungen der Akteur*innen – etwa in Form von lautem Denken („da muss ich wohl doch noch mal über die Frageformulierungen drüber gehen“ oder „Ist das wirklich ein Erzählsegment oder übersehe ich da noch etwas Wichtiges?“). Dennoch besteht in den Integrationsfiguren die Annahme, dass Könnerschaft grundsätzlich ein Ausdruck von Handlungsplanung und -umsetzung sei. Oder umgekehrt führen erlebte Handlungsprobleme induktiv zur Aktivierung von dazu hilfreichen, passendem Wissen, die gelöst werden können, weil situative Anforderungen mit diesem Wissen verstanden und mit ihnen passend umgegangen werden kann.

Im Gegensatz dazu fokussieren die *Differenzfiguren* (vgl. Kösel 2014, vgl. Neuweg 2014a) die prinzipielle Unterschiedlichkeit von Wissen und Handlung bzw. sie heben hervor, dass die Differenz von a) innerpsychischen und individuellen Prozessen, b) den eine Handlungssituation gestaltenden sachlichen Logiken und c) denen der Abstraktion, Verallgemeinerbarkeit und intersubjektiven Gültigkeit des theoretischen Wissens nicht integriert werden können. Es wird hier quasi keiner „intellektualistischen Legende“ (Neuweg 2004b) das Wort geredet, wonach handlungsentscheidend-situative Bewertungs- und Entscheidungsprozeduren per se explizierbar wären und zudem im Sinne einer „kognitiven Schattenwelt“ während einer Handlung permanent selbstinstruktiv das eigene Handeln „nachregeln“ könnten. Abgesehen davon, dass dies Tür und Tor für einen infiniten Regress eröffnen würde, weil es jeweils immer weitere Schattenwelten geben müsste („habe ich richtig nachgedacht, ob ich richtig nachgeregelt habe“ etc.), so würde dies das eigene Handeln blockieren, zu einer anderen Handlung führen oder zukünftiges Handeln unmöglich machen: Der Tausendfüßler würde nicht mehr weiterlaufen (Handlungsblockade), sondern beim Beantwortungsversuch über seine Könnerschaft der Bewegungskoordination stolpern (anders handeln) oder – mangels falscher Aufmerksamkeitsfokussierung – stehen bleiben, und schlicht und ergreifend vom Feind gefressen (also gar nicht mehr handeln).

Zwar ist es methodologisch notwendig, die weiter oben gestellte Frage beantworten zu können, ob man in den Daten je nach gewähltem Rahmenkonzept die Äußerungen als schulkulturelle Muster oder kollektive Orientierungsmuster deuten wird. Wie sich aber in kritischen Entscheidungspunkten im weiteren Forschungsprozess faktisch entschieden wird, ist dann Könnerschaft nur als Prozessphänomen zu verstehen: Wie wird in der dialogischen Interaktion mit dem Datenmaterial die komplexitätsbedingte Unschärfe aufgelöst („Was sagt mir das Material an dieser Stelle vielleicht noch, steckt da nicht auch noch was Anderes dahinter?“), wie gehe ich mit der damit verbundenen reflexiven Veränderlichkeit des Gegenstandes um („dann muss ich aber die anderen Stellen auch noch mal unter diesem Gesichtspunkt anschauen“)?

Mit solch einer „öffnenden Orientierung“ im Forschungshandeln, einer reflexiven Veränderlichkeit des Forschungsgegenstandes und der Forschungssituationen, ist den Akteur*innen auch eine emotional-affektive Involviertheit zu konstatieren. Die Komplexität der eigenen Handlung ist diesen selbst nur bedingt sprachlich-begrifflich zugänglich, obwohl diese sich als selbst*wirksam* erleben. Das sprichwörtliche Schweigen der Könner (vgl. Neuweg 2015) als *Tacitness* beruht zudem darauf, dass u. a. aufgrund von erfahrungsbasierten Rekognitionsheuristiken als Entscheidungsabkürzungen (vgl. Gigerenzer 2009) könnerhaftes, intuitives Wahrnehmungs- und Einschätzungsverhalten oft gar nicht bewusstseins*notwendig* ist, weil das stimmige Bauchgefühl schon Ausdruck sekundenschneller, stattgefundener Bewertungsprozesse war. Über die dann aber im Recall nach der Handlung berichtet werden kann – entweder als „first-one-Modus“ („ja, das passt so, da brauchte ich nicht weiter nach Textstellen suchen“) oder im etwas langsameren „best-one-Abwägen“ des vermeintlich entscheidenden Arguments („Klar, hätte das auch noch ein Hinweis auf x sein können, aber dann hätte ja auch y zutreffen müssen, daher habe ich diese Textstelle verworfen.“).

Fassen wir zusammen: Nicht die die Unbestimmbarkeit scheinbar auflösende Integration, sondern die Gestaltung der Differenz dieser unterschiedlichen Logiken von Situationseinlassung und Situationsdistanzierung wird durch verschiedene Differenzfiguren thematisiert. Dieser Aspekt erscheint uns für qualitatives Forschungshandeln als Denkfigur hilfreich zu sein. Denn ein „angemessenes Modell für das Theorie-Empirie-Verhältnis in der qualitativen Sozialforschung muss (...) die Unhintergebarkeit des theoretischen Vorwissens und (...) eine Methodologie der Entdeckung vereinbaren, mit deren Hilfe Theorien mittlerer Reichweite“ anhand des empirischen Datenmaterials entwickelt werden können (Kelle 2008, S. 332).

Der Klassiker der Differenzfiguren ist die „Meisterlehr-Figur“ (Kösel 2014, Neuweg 2004a), wonach an Expert*innen erlebt und gesehen werden kann, dass diese differenten Modi in einer Handlung erfolgreich aufeinander bezogen werden können und damit Hinweise vorliegen, wie von einem Selbst könnerhaftes Handeln aussehen *könnte*.

Der hohe Anspruch an professionelles Handeln im Umgang mit Paradoxien (vgl. Schütze 1996) bzw. Antinomien (vgl. Helsper 2016) ist bekannt. Handlungstheoretisch betrachtet geht es um die Fähigkeit, sich situativ angemessen zwischen wirksamen, konstitutiven Polen neu zu verorten, d. h. sich für die Logik eines der wirksamen Pole zu entscheiden und während der Handlung den jeweils gegensätzlichen Pol als potenziellen Neu-Entscheidungsaspekt immer mitlaufen zu lassen

Mit Böhles Konzept des subjektivierenden Arbeitshandelns (2017) in beruflich-gewerblichen Kontexten gehen wir insofern davon aus, dass in den Formaten der Methodenausbildung auch ein „*subjektivierendes* Forschungs-

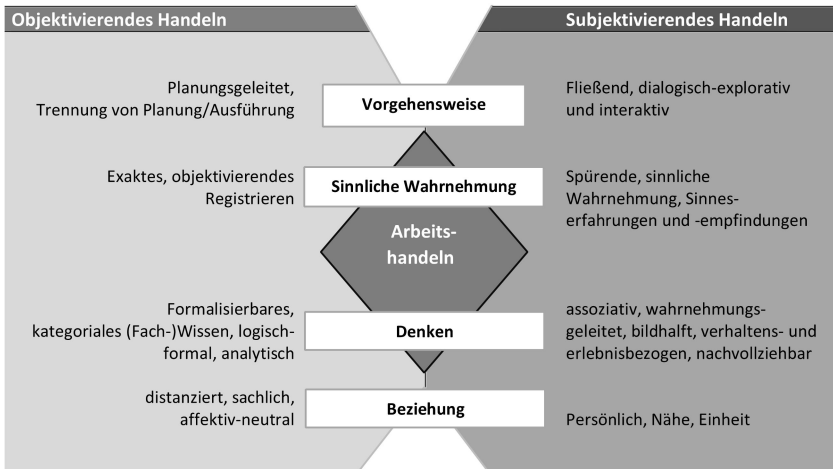


Abb.1: Dimensionen objektivierendes und subjektivierendes Handeln
(nach Böhle 2017, S. 32)

handeln“ ähnlich erfahrbar und erlernbar gemacht werden kann. Dieses sich-Verorten zwischen objektivierendem und subjektivierendem Handeln vollzieht sich auf der Ebene der methodologischen *Vorgehensweisen*, der *sinnlichen Wahrnehmung* des Gegenstandes bzw. Datenmaterials, des *Denkens* über die Manifestationslogiken sozialen Sinns und einer sich einlassenden *Beziehung* als aktiv Forschende, der/die über eigene, biographische Logiken und Erfahrungen zwangsläufig näher bzw. distanzierter das Verhältnis zum Gegenstand gestaltet („Nö, macht mir nichts aus, über Gewalttäter*innen zu forschen.“).

Wir betrachten daher exemplarisch die ausgewählten Formate der Methodenausbildung danach, ob diese in ihren Grundannahmen eher als Integrations- oder Differenzfiguren aufzufassen sind und welche didaktischen Implikationen oder Irrlichter sich aus deren Unterformen ableiten lassen. Solche Irrlichter können übrigens auf beiden Seiten auftreten: bei den Adressat*innen von Methodenausbildung sowie bei deren durchführenden Expert*innen.

4 Didaktische Implikationen und Irrlichter qualitativer Methodenausbildung

Diverse Formate der qualitativen Methodenausbildung, ob Lehrbuch, Fachstudiengang oder Methodenworkshop, versuchen auf die Bedürfnisse ihrer Adressat*innen nach dem Erlernen passender und *richtiger* Formen der Aneignung („Zeig mir, wie es richtig geht.“ „Ich brauche Zeit, das zu verstehen.“ „Wie kann ich es valide machen?“ „Bin ich dafür gemacht?“) zu reagieren. Aber wie ist die Praxis der Methodenausbildung realiter ausgerichtet? Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass sich eine vielgestaltige, heterogene Ausbildungskultur etabliert hat, welche die beschriebenen Differenzfiguren oft implizit andeutet, jedoch selten die damit verbundenen Zumutungen deutlich macht. Stattdessen wird häufig an der Logik einer quasi (halb)verfügbaren (vgl. Rosa 2020) Vermittelbarkeit qualitativen Methodenswissens an den forschenden Nachwuchs im Sinne des Integrationsparadigmas festgehalten. Daher wollen wir im Kommenden exemplarisch die dominantesten didaktischen Implikationen bzw. Irrlichter von Expert*innen und Adressat*innen solcher Methodenformate skizzieren, die uns in der Praxis begegnet und selbst widerfahren sind – oder von denen man ‚Abends beim Bier‘ unter Kolleg*innen erfahren hat.

4.1 *Irrlicht eins: Einfach vormachen lassen, das Richtige beobachten und dann selbst nachmachen*

Methodenworkshops und Forschungswerkstätten bieten den Vorteil, dass das methodische Vorgehen der Expert*innen direkt erfahrbar und erlebbar wird. Es werden Regeln, Techniken und Vorgehensweisen (vgl. Strauss & Corbin 1990) vorgestellt, ausprobiert und angewendet, die vom Experten/von der Expertin quasi routiniert und gekonnt in den Vermittlungskontext einfließen. Das Können kann man sehen! – dessen Erzeugungspraktiken jedoch nicht.

Und will der/die Meister*in nicht nachträglich eine kognitive Schattenwelt einführen, kann er/sie selbst darüber auch nur bedingt sprechen. Sonst müsste er Folgendes aus der Schattenwelt 1 berichten können: („also weil ich X gemacht habe, habe ich Y gemacht und ich wusste, dass die Alternative Z nicht besser wäre, weil ich durch meine Bewertung A wusste, dass die Bewertung B der Alternative Z nicht angemessener wäre“). Und dann müsste er von einer Schattenwelt 2 berichten können („die Art wie ich Bewertung A und B gegenseitig abwäge, habe ich auch noch nach Bewertungs-Bewertungsvariante 01 und nicht 02 vorgenommen). Spätestens bei Schattenwelt 3 wäre klar, dass nicht mehr über die Handlung selbst, sondern über Schattenwelten gesprochen wird. („Meine Bewertungs-Bewertungs-Bewertungsstrategie Alpha verhält sich zur Alternative Beta wie folgt, in solchen Situationen.“)

Der Könner kann als ein Anschauungsmodell dienen, *dass* es möglich ist, einerseits objektivierend auf eine solide methodologische Wissensbasis zuzugreifen und sich subjektivierend davon lösen zu müssen und es gleichsam zu schaffen, zu wissenschaftlichen Ergebnissen zu kommen, indem responsiv handelnd mit dem Forschungsgegenstand und der Forschungsmethode umgegangen wurde.

Ein Irrlicht kann jedoch in der Verkürzung der *Meisterlehrfigur* begründet sein, wenn diese Figur durch die Teilnehmer*innen als ein pures Vor- und Nachmachen bzw. Lernen am Modell (vgl. Bandura 1976) verstanden, oder trivialisierend, diese Erzeugungspraxis als quasi immer individuell und in einer subjektiv-beliebigen ‚Blackbox‘ ablaufend begriffen würde. Oder die Noviz*innen unterliegen der Versuchung, die gezeigten methodischen Kniffe am heimischen Schreibtisch nachzumachen, bis das Wissen irgendwann durch richtiges und wiederholtes Üben in ein unbewusstes Handeln und Können übergeht. Aus einer *Meisterlehrfigur* kann auf diese Weise eine Scheinsicherheit in Form einer sogenannten *Prozeduralisierungsfigur* (vgl. Neuweg 2004a) abgeleitet werden, bei der – ohne Angabe von durchlaufenden Prozessen und damit verbundenen Subjektivierungsleistungen – davon ausgegangen wird, dass das, was ‚in Fleisch und Blut‘ übergegangen ist, schon irgendwie, am besten ähnlich wie beim Meister, als Prozedur funktionieren wird.

Bedauerlicherweise verfestigen sich so viele unserer Handlungsschemata, von denen wir erst im Moment der nächsten Aktualisierung merken, spüren oder durch Dritte recht schonungslos erfahren, dass sie weniger bis gar nicht situationsangemessen sind. Ähnliches ist beim Forschungshandeln anzunehmen: Aus beobachteten Prozessen werden einzelne Aspekte im Sinne der *Technologiefigur* in das eigene prozesshafte Handeln in der Annahme integriert, dass dies nicht nur steuerbar, sondern für das eigene Handeln *immer* stimmig und intersubjektiv auch richtig wäre.

Das Erleben, Beobachten, Verarbeiten, Verfestigen von könnerhaftem Forschungshandeln allein ist insofern kritisch zu betrachten, wenn nicht der Begriff der ‚kommunikativen Validierung‘ auch so gedeutet wird, dass spezifisch darüber kommuniziert wird. Als Prozessphänomen ist Könnerschaft dabei eher nur über „Wege der Hinreise“ mit präskriptivem Wissen und nicht über „Stadien des Ankommens“ als deskriptives Wissen zu verstehen (Neuweg 2004b, S. 121): Noviz*innen brauchen insofern Reisebegleitungen, um qualitative Forschung hinzubekommen:

- „Ich habe das wohl verstanden, aber allein kriege ich das so nie hin!“

Sonst wird die virtuose Anwendung von methodischen Regeln, Schritten, Verfahren unweigerlich als Überforderung wahrgenommen werden. Das Zweifache nicht Aufgehen einer Vormachen-Nachmachen-Praxis („Ich habe nicht ganz verstanden, wie er/sie es macht und weiß zudem nicht, wie ich es machen könnte.“) führt zu einem Gefühl des Ständig-überfordert-Seins und

der eigenen Unzulänglichkeit im Vergleich zu dem, was da im Workshop oder in der Werkstatt durch den/die Meister*in ganz intuitiv, plötzlich und einfach erschien. Im Worst-Case-Szenario führen qualitative Methodenformate dann nicht zu einer Sensibilisierung für die geschilderten Anforderungen qualitativer Forschungsarbeit, sondern zu einer ‚Ich-tue-so-als-ob-Mentalität‘ der Methodenanwendung oder zu einem Wechsel der methodischen Vorgehensweise zugunsten einer stärker regelgeleiteten und standardisierten Forschungspraxis.

4.2 *Irrlicht zwei: Alles ist Stilfrage – Qualitative Forschung ist nichts für mich*

Es wäre aber zu einfach, das vorherige Irrlicht mit seiner Leuchtkraft erneut nur methodologisch und damit als Integrationsfigur passend neu auszurichten bzw. einfach nur neue Formen der kommunikativen Validierung des eigenen Forschungshandelns unabhängig von der Person des Forschenden zu gestalten. Die sogenannte *Persönlichkeitsfigur* (Neuweg 2004a) geht davon aus, dass für die Gestaltung der Differenz von Wissen und Handeln je nach Persönlichkeitsmerkmalen wenige bis viele, kleine oder fundamentale Herausforderungen und damit jeweils unterschiedliche, spezifische Entwicklungsanforderungen erwachsen. So wie es Lehrer*innen, die Beziehungen aktiv und über Nähe gestalten, leichter fallen dürfte, sich situationsflexibel zu verhalten, so ist zu vermuten, dass einem Forschenden, der als Person distanziert und nüchtern durch die Welt geht, es schwerer fallen dürfte, diese zwei von zehn Merkmale könnerhaften Handelns (vgl. Neuweg 2018) als Lernanforderung zu üben: *Corporeity* und *sensuality* als das auch körperliche „Sich-Erspüren“ als Teil von Handlungssituationen und *mood* als emotionale Involviertheit (neutral versus intensiv), die damit zwangsläufig verbunden ist.

- „Also, ich muss gestehen, dass mir das im Vergleich zur quantitativen Forschung hier alles so schwammig ist.“

Die *Persönlichkeitsfigur* als Differenzfigur geht nicht von einer verkürzenden Ansicht aus, dass es eben Personen gäbe, die das eine können, das andere eben nicht (in etwa nach dem Motto ‚Sozialarbeit kann man oder nicht, da ändert ein Studium auch nicht viel.‘). Statt strukturell wirksame Polaritäten einseitig aufzulösen, betont diese Theorie-Praxis-Figur vielmehr, dass es je nach Person unterschiedliche Ausgangspunkte und damit verbundene Lern-einstiege und -wege gibt, um Wissen und Handeln zu verbinden. So ist zu vermuten, dass ein „Divergierer“ bzw. „Assimilator“ gemäß dem Kolbschen Lernzyklus (Kolb 1984) zwar über Begriffe und Abstraktionen einen ersten Zugang zum Forschungsgegenstand findet, jedoch der Forschungspunkt angesteuert und gestaltet werden muss, wenn es darum geht, als „Convergierender“ Theorien kreativ zu testen und darin konkrete Erfahrung zu machen.

Ganz im Sinne eines zusammenhängenden Prozesses kann ein „Assimilator“ aus dieser „schwammigen“ Erfahrung wieder messerscharf eine klare Problemstellung heraus definieren.

Ein Irrlicht kann gleichsam darin bestehen, dass von *einem* zunächst nicht zu leistenden Schritt, in einer Selbstzuschreibung gleich die *gesamte* Methodologie als unpassend zur eigenen Person verworfen wird („Also die GTM, das sensitive Vorgehen, dieses ständige neu Infrage stellen, das ist nix für mich.“).

4.3 Irrlicht drei: Die Logik der Logiken verwischen wollen

Wir haben bei der Skizzierung der Integrationsfiguren auf spezifische handlungstheoretische Brüche hingewiesen: Könnerschaft unterliegt einem Explikationsproblem, wonach nicht über alles, was handlungsleitend ist, gesprochen werden kann. Das Instruktionsproblem verweist darauf, dass selbst passendes, im Handeln sprachlich-zugängliches Regelwissen, seine Regelanwendung nicht mitregeln kann, sondern sich dessen Anwendung zum Teil improvisierend, unscharf, interagierend mit und in der Situation selbst entwickelt: Wann und wie legt z. B. die Leitung einer Forschungswerkstatt oder der/die Material-Einbringende fest, dass ausreichend Leseindrücke für das offene Kodieren gesammelt sind? Die Differenzfiguren verweisen auf die Relationierungsnotwendigkeiten verschiedener Logiken im Forschungshandeln. Der objektivierende Umgang mit der methodologischen Wissensbasis aktiviert deduktive-induktive Logiken, der subjektivierende Umgang mit dem Forschungsgegenstand aufgrund eines responsivem Methodenverständnisses hingegen assoziative, intuitive Logiken, wie die der Abduktion.

Ein Irrlicht besteht hier darin, man könne diese Spannungsfelder doch irgendwie auflösen, z. B. indem man sehr dogmatisch einem starken Methodenbegriff folgt (*Brillenfigur*), oder indem man sich einseitig auf das Emergenz-Theorem schlägt, wonach Erkenntnis nur aus dem Datenmaterial heraus gewonnen werden könne. Möglich ist auch, dass das Irrlicht noch mehr diffuses Licht streut, indem sprunghaft von einer Forschungslogik zur anderen gewechselt wird, es also zu logischen Rahmen-Brüchen kommt, die aber so nicht mehr nachvollzogen werden können. Dazu folgendes Beispiel eines „abduktiven Praktikers“:

- „Da komm ich jetzt nicht mehr mit, warum dieser spontane Einwand, diese Leseart nun nicht mehr aufgenommen werden soll. Das ist doch eine großartige, neue Sichtweise. Dem sollte man doch weiter nachgehen.“

Gerade an der vermeintlichen Allzweckwaffe der abduktiven Schlüsse für sinnerschließende Erkenntnisprozesse kann veranschaulicht werden, welche spezifischen logischen Schritte jeweils der Deduktion, Induktion und Abduk-

tion zugrunde liegen bzw. die *Logik der Entdeckung* nicht mit der *Logik der Begründung* vermischt werden sollte.

Versteht man mit Reichertz (2013) Abduktion als eine Logik der Entdeckung, in dem von einer bekannten Größe auf zwei unbekannte geschlossen wird, so können sich daraus abgeleitete Hypothesen nicht prinzipiell begründen lassen, sondern nur deren *stimmiges* Ergebnis, was sich auch so anfühlt. Geht man zudem davon aus, dass abduktive Prozesse in der Regel mit einem überraschenden Ereignis und dazugehöriger Emotionalität beginnen (Neugierde, Blockade, Verwirrung beim Forschenden), die zur Konstruktion einer neuen Regel führt, die das ehemals Überraschende als einen Fall der neu gefundenen Regel erweist (vgl. Reichertz 2013, S.89), erfordert eine solche Logik des Entdeckens, dass „prädiktiv gefasste Überzeugungen außer Kraft gesetzt werden, damit die vorprädiktive Wahrnehmung neu ausgedeutet werden kann“ (ebd.). Wird hingegen der Standpunkt vertreten, abduktive Schlüsse würden die besten oder wahrscheinlichsten Erklärungen liefern (vgl. Reichertz 2013, S.91), so wird zur Logik der Begründung gewechselt.

Es liegt auf der Hand, dass der begrenzte Zeitrahmen von Forschungswerkstätten häufig diese Thematik der unterschiedlichen Denk- und Handlungslogiken nur streifen kann, die der Forschungsprozess aktiviert. Viel gewonnen ist dabei, wenn jeweils immer wieder angegeben wird, wann, warum und wie nach welcher Logik vorgegangen werden kann bzw. nach einem einmal eingeschlagenen Weg dann auch fortgefahren werden muss. In Studiengängen erscheint es zudem eher möglich, neben einer solchen Trennungsstrategie auch eine synchronisierende Strategie zu vermitteln, die Übergänge von Logiken anzeigt und in der ausprobiert wird, dass und wie man diese Übergänge nun im Forschungsprozess zu bewerkstelligen gedenkt.

4.4 *Irrlicht vier: Lesarten einnehmen, ohne richtig lesen zu können*

Der Hinweis auf die Logik der Logiken verweist auf ein weiteres Irrlicht, welches hin und wieder aufflackert. Die Fähigkeit, eigene theoretische Bezüge einbringen zu können und sich von diesen gleichsam loslösen zu können, fällt einigen Studierenden schwer. Manchmal reichen die Breite und Tiefe des eigenen Wissensfundaments nicht dazu aus, mit diesem Wissen in den Daten Merkmale, Regeln bzw. damit Fälle (deduktiv) zu ‚lesen‘ oder (induktiv) durch ‚freies Lesen‘ auf bekannte Merkmale und Regeln zu kommen, die als Lesart des Materials passend erscheinen. Gleichsam merken wir, dass eine tiefere Auseinandersetzung mit grundlegenden Theorien (z. B. der Bildungs-, Professions- und/oder Sozialisationsforschung) nicht immer vorliegt, obwohl sie notwendig ist, um deren Geltungsgrenzen bzw. -krisen zu verstehen, die sich in der Widersprüchlichkeit oder Differenz eines empirischen Phänomens zeigen könnten. Bevor man sich insofern von dieser Basis (zu früh) löst, erscheint es sinnvoll, Spannungen dieser Geltungsgrenzen zu erfahren. Ein Irrlicht besteht darin, dass in der kommunikativen Situation von Forschungs-

werkstätten eine Lesart zu schnell verworfen und zu einer anderen, scheinbar besseren gewechselt wird, ohne sich zuvor mit den Mühen und Tiefen des eigenen theoretischen Bezugsrahmens auseinandergesetzt zu haben. Entweder wird zu schnell verworfen, weil dieser Bezugsrahmen nicht ausreichend solide aufgebaut ist oder deshalb, weil eine subjektive Unsicherheit besteht, ob man sattelfest genug ist, um auf die eigene Lesart zu bestehen und in den Austausch in der Gruppe zu gehen. Die dann erlebte ‚dominante Sattelfestigkeit‘ der Workshopleitenden kann dabei noch verunsichernd wirken und damit an sich nötige, sicherheitsbildende subjektivierende Forschungserfahrungen eher verhindern („Da haben Sie schon Recht, dass ich da wohl die Machtperspektive zu wenig theoretisch beachtet habe, und den interaktionistischen Blick zu sehr drauf gelegt habe.“).

4.5 *Irrlicht fünf: Formate qualitativen Arbeitens haben Dienstleistungscharakter und sind per se Nachwuchsförderung*

Während Methoden- und Fachbücher eher darauf ausgerichtet sind, einen Überblick über die Fülle an Ansätzen und Verfahren der qualitativen Forschung zu vermitteln, haben sich Methodenworkshops und Forschungswerkstätten zum Ziel gesetzt, die gemeinsame, methodisch kontrollierte Arbeit am Datenmaterial sowie die Reflexion „konkrete(r) Methodenprobleme und Lösungswege“ und „methodische(r) Alternativen am realen Beispiel“ zu ermöglichen (ZSM, online). Flankiert werden solche Methodenformate durch ein Rahmenprogramm, in dem Eröffnungsvorträge, eine Vielzahl an Arbeitsgruppen sowie diverse Austauschforen (u. a. „digitaler Markt der Möglichkeiten“, ebd.) offeriert werden.

Zwar gehört es wohl zum Standardverfahren, dass die jeweils eingebrachten Projekte in den Workshops hinsichtlich betreuender Hochschule und Forschungszusammenhang kontextualisiert werden. Die eigentliche Forschungsarbeit in den Workshops findet dann aber nicht weiter vor- und nachstrukturiert statt. Es scheint implizit die Annahme zu bestehen, dass in solchen Arbeitsformaten Nachwuchsförderung schon per se stattfinden wird. Ob und wie die Prozesse dieser Arbeitsformate im Sinne der zuvor erst eingeführten Persönlichkeitsfigur relevante Entwicklungsthemen der eigenen Forscherpersönlichkeit tangiert haben („Welche Forschungsschritte fallen mir als Forschungshandeln leicht, welche Logiken liegen mir eher, wie sicher ist meine Wissensbasis?“) und wie danach mit diesen Themen umgegangen wird, bleibt in der Regel offen. Individuelle Angebote der Vor- und/oder Nachbereitung der Arbeitsgruppen, z. B. in Form einer anschließenden Begleitung bei Fragen und Problemen, die im Nachklang eines solchen Austauschprozesses entstehen, können (zu Recht) als Ausnahmefall angesehen werden. Mangelnde zeitliche Ressourcen und/oder fehlende vorab getroffene Kooperationen mit den die Qualifikationsarbeiten betreuenden Expert*innen der Hochschulen vor Ort können mögliche Gründe dafür sein.

Aber was wird aus den Ergebnissen der Arbeitsgruppe? Wie geht es im Forschungsprozess weiter? Eine Rückkopplungsschleife in dem Sinne, dass fortgeschrittene Noviz*innen erzählen, was sie erfahren, erlebt und wie sich ihre Sicht der Dinge und das eigene Forschungshandeln entwickelt bzw. verändert haben, ist nicht vorgesehen. U. E. wird hier ein wichtiges Merkmal der Nachwuchsförderung in der qualitativen Methodenausbildung verkannt.

5 Anregungen für die nächsten 25 Jahre Magdeburger Methodenworkshop

Abschließend möchten wir darlegen, wie Expert*innen und Dozierende der qualitativen Methodenausbildung mit den erwartbaren Alltagsphänomenen und den beschriebenen (didaktischen) Irrlichtern der qualitativen Methodenvermittlung zukünftig umgehen können. Wir möchten diese Empfehlungen und Anregungen für die kommenden 25 Jahre Magdeburger Methodenworkshop geben.

5.1 *Qualitative Forschung basiert auf Forschungspersönlichkeit: Habe den Mut, dein eigenes Forschungshandeln zu explizieren und zu entmystifizieren*

Gemäß den hier gemachten Ausführungen zu den Differenzfiguren sollte das individuelle Forschungshandeln und dessen Potentiale für die eigene Professionalisierung stärker in den Mittelpunkt gerückt werden. So könnten mit der *Persönlichkeitsfigur* einerseits die angesprochenen Antinomie-Ebenen (Vorgehensweise, Denken, sinnliche Wahrnehmung, Beziehung) eines objektivierend-subjektivierenden Forschungshandelns mit dem Ziel offen thematisiert werden, für sich metareflexiv zu klären, welche Voraussetzungen ich als Forschungspersönlichkeit mitbringe, weil ich mich in solchen Spannungsfeldern auf spezifische Weise zwischen den Polen so und nicht anders verorte (vgl. Böhle 2017). Andererseits kann gerade mit Hilfe der *Meister-Figur* in Person der AG-Leitenden deren konkretes Forschungshandeln als didaktisches Anschauungsmaterial genutzt werden, um zu verstehen, welche objektivierenden versus subjektivierenden Positionierungen den für sie stimmigen Auswertungsschritten zugrunde liegen können.

Ein Leitsatz kann dabei sein: „Am Material entdecken, was *ich* als Material bin und was ich in das Material als Strategien und Schemata hineinbringe“. Es ginge dann im Methodenworkshop vielleicht auch um solche Fragen, die in einer AG behandelt würden: Wie gestalte ich die Differenz zwischen meinem gegenstandsbezogenen Vorwissen, heuristischen Rahmenkonzept, methodischen Verfahren und der in konkreten Forschungsschritten zu öff-

nenden, zu gestaltenden und zu schließenden Handlungskomplexität? Was geht in mir vor, wenn ich zaudernd oder im *flow* meine bildungstheoretische Brillenfigur auf das Material lege? Spüre ich, sehe ich, dass ich damit zwar Inhalte ausblende, dies aber in Kauf nehme, um Pflöcke im Material zu setzen, von denen ich mich – gemäß meiner Strategie – im späteren Forschungsverlauf wieder lösen kann oder beharre ich – aus welchen Gründen – auf dieser Fokussierung?

Selbstredend erfordert ein solches Vorgehen Selbstkritik und Souveränität, dass eben im eigenen Forschungsprozess auch andere Verortungen möglich sind. Wer, wenn nicht die Expert*innen könnten dabei ein professionalisierendes Lernmodell sein: Eigentlich könnte ich (mit dem Material) auch anders sein, ich komme (bisher) nur so selten dazu.

5.2 *Mehr Klimaschutz für abduktive Blitze – Forschungswerkstätten für unscharfes Denken und Fühlen*

Bei der Fähigkeit, sich zwischen den Polen von notwendigen, aber unterschiedlich zu bedienenden Forschungspolen im Forschungsprozess verorten zu können, erscheint es insbesondere sinnvoll zu sein, die Dualität von Denken und Fühlen zu fördern. Reichertz Vorschlag, „*Wie man das Klima für abduktive Blitze verbessern kann, nämlich durch die Ausschaltung des bewusst kontrollierenden und planenden Verstandes*“ (2013, S. 120) verweist darauf, dass mit Neugierde, Zweifel und der Verschiebung der Aufmerksamkeit in spezifischen Forschungswerkstätten über die bekannte Flip-Flop-Technik oder kontrastierende Vorgehen hinauszugehen ist. Mit Kreativitätstechniken, szenischen und projektiven Methoden wird die Fähigkeit zum kognitiven Perspektivenwechsel zum eigenständigen Gegenstand solcher Werkstätten.

Zusätzlich wird die Auseinandersetzung mit der eigenen emotionalen Involviertheit in der Auseinandersetzung mit Datenmaterial zum spezifischen Gegenstand gemacht („Es nervt mich, wenn im Material Wohlstandsjugendliche neokoloniale Äusserungen über ihren Auslandfreiwilligendienst machen.“). Vor dem Hintergrund des eigenen Erfahrungsschatzes soll der Blick darauf geworfen werden, wie wenig „objektiv-intersubjektiv“ manchmal die Auswahl von Materialaspekten erfolgt und erfolgen muss: Denn gemäß erfahrungsgebundener Aktivierung individueller Affektlogiken (Ciompi 1997) spielen unterschiedliche Operatorenwirkungen von Emotionen auf die Auswahl von Inhalten und deren kognitiven Verarbeitung eine mitentscheidende Rolle. Das „Genervt-sein“ kann eine bremsende Wirkung auf die weitere Auswertung entfalten, oder den Aufmerksamkeitsfokus zu lange/ausschließlich auf einen Interpretationsaspekt („Wohlstandsjugendliche“) verharren lassen bzw. wie ein „Erinnerungsleim“ ähnlich gesellschaftspolitisch subjektiv gerahmte Situationen ins Gedächtnis holen („Gymnasium als Perpetuum von Bildungsungleichheit“), obwohl sie sich im Material erst einmal gar

nicht finden lassen, gleichsam aber das eigene Forschungshandeln einschränken oder eben abduktiv induzierend mitbestimmen können.

Entgegen eines Mythos affektneutraler ‚Fakten‘ und rein rational-objektiver Materialauswertung sollten zudem intuitive Formen des Zugangs und Umgangs mit Daten erprobt werden (vgl. dazu Kösel 2017). Dies kann durch erfahrungsaktivierende, sogenannte inferentielle Intuitionsformen erfolgen: Wie bei Speed-Dating-Formaten kann auch in Forschungswerkstätten unter methodisch eingebauter Zeitknappheit die Logik der „best-one/first-one“-Strategien (Gigerenzer 2009) und damit verbundene Rekognitionsheuristiken als Entscheidungshilfe erfahrbar gemacht werden („Such im Material nach der ersten oder nach der besten Erklärung, damit du in der Interpretation weiter gehen kannst. Welche sind die ersten/besten Erklärungen für dich?“). Inferentielle Intuitionsformen aktivieren schon gemachte, verarbeitete Erfahrung.

Im Sinne von Reichertz’ obigem „Ausschalt-Theorem“ kann die *erfahrungsgenerierende, holistische Intuitionsform* (Kösel 2017) als hilfreich angesehen werden, um das Denken auf Reise zu schicken. Gerade wenn Forschende auf einem gutem Auswertungspfad sind und damit subjektivierend sicher handeln, können Sie ihre Aufmerksamkeit frei schweifen lassen, und *erfahrungsgenerierend* mit dem Material holistisch und suchend umgehen, sodass plötzlich ein fehlendes Puzzle-Teil erscheint, bisherige Wissensbestände neu kombiniert und gestaltbildend eine neue Erfahrung gemacht wurde – mit sich und dem Material. Insofern könnten unterschiedliche Forschungsstrategien oder gar Haltungen für das *Forschungshandeln* in solchen Forschungswerkstätten thematisiert oder gar erfahrbar gemacht werden. Um es mit Reichertz zu sagen: „Abduktives Rasonieren ist also kein glückliches, zufälliges Raten ins Blaue hinein, sondern ein informiertes Raten. Wenn man so will (und wie Pasteur bereits schrieb): das Glück trifft immer nur den vorbereiteten Geist (...) der abduktive Denkprozess ist Ergebnis einer Haltung gegenüber Daten und dem eigenen Wissen“ (Reichertz 2013, S. 121) – und zu sich selbst!

5.3 *Habe aber auch den Mut, mal den/die „Fachidiot*in“ zuzulassen und durchzuspielen. Die Sache mit dem Maulwurf und seinen Erdgängen*

„Ein Maulwurf ist nie dort, wo man seine Hügel sehen kann, der ist immer schon ein Stück weiter“ (Neuweg 2018). Jedes Können erneuert sich im Akt der Ausübung selbst. Allein schon mit dem Versuch, das eigene Können zu beschreiben, es zu kodifizieren, ist man schon wieder ein Stück weiter. Es lohnt sich daher, Könnerschaft nicht dingfest machen zu wollen. Als gesundes Gegengewicht zu den bisher sehr subjektivierenden Aspekten betont dieser Vorschlag gleichsam die Notwendigkeit, der präzisen Auseinandersetzung mit der Plausibilität und inneren Kohärenz der eigenen Wissensbasis. Welche Gänge grabe ich mit meinem Wissen, um dann einen Hügel zu wer-

fen, wenn ich mit einer Erkenntnis auftauche? Wie sicher bin ich faktisch mit dem eingangs erwähnten eigenen heuristischen Rahmenkonzept (vgl. Böhme 2008) bzw. meinen Theorien, die mein Forschungshandeln an objektivierbares Wissen anbinden? Welche Erklärungsreichweite haben diese Theorien bzw. wie weit reicht mein Erklärungswissen?

Wir stellen fest, dass es sich lohnt, auf Tiefenbohrungen, auf die Prüfung des Wissensfundamentes zu bestehen, etwa begrifflich („Was unterscheidet bildungstheoretisch eine Krise von einer Schwierigkeit?“) oder konzeptionell („Bildungstheoretisch ist auf A auch noch zu achten, weil es mit B über C verbunden sein kann.“). Dies kann u. a. assoziativ erfolgen, indem bezogen auf ein Phänomen verschiedene minimale und maximale Kontrastierungen am eigenen Vorverständnis bzw. an einer gewählten „Lieblingstheorie“ bis an die Grenze gehend durchgespielt werden. Dies kann notfalls bis zur offensichtlichen Überdehnung fortgeführt werden, wenn z. B. mit Bourdieu oder Luhmann auf Teufel komm raus alles erklärt wird und man bewusst die Rolle des „Fachidioten“ einnimmt. Eingangs konstatierten wir: Vom eigenen Vorverständnis kann man sich nur lösen, wenn man eines hat. Ergänzend geht es nun darum: Wenn man dieses Vorverständnis entwickelt hat, sollte man auch um dessen Grenzen wissen.

5.4 *Vernetzung fördern, Verstrickungen verhindern!* *Global denken – lokal handeln*

Forschungsk Kooperationen, gar Forschungsnetzwerke, zielen häufig auf übergeordnete, globalere Ziele ab, ohne sie damit schon zu erreichen. Die Methodenworkshops sollten als ein Baustein in einer vernetzten Forschungslandschaft verstanden werden, der responsiv funktioniert sowie lokales Handeln voraussetzt. Statt bisher Steinchen ins Wasser zu werfen und zu hoffen, dass dies die Teilnehmenden von Forschungswerkstätten schon irgendwie voranbringen wird, sollte das kybernetische Vernetzungsprinzip gelten: Die Akteur*innen können aufeinander einwirken, weil sie verbunden sind und miteinander sprechen wollen – Werkstattteilnehmende, Dozierende, Betreuende, Doktorväter und -mütter. Es gibt „Auftragsrunden“ im Dreieck Hochschule, Doktorand*in und ZSM („Wie und warum arbeiten wir zusammen?“), es gibt Feedback- und Alumnirunden („Was ist aus den Impulsen der Werkstatt und mir als Forschende geworden?“), es gibt Erzählcafés über Forschungssituationen bzw. die eigene Forschungsbiographie („Es war einmal...“ „Meine schönsten Fehler...“ „Wie ich damals Material einbrachte...“). Für eine responsive, kollaborative Forschungslandschaft wäre sicher ein „Code of Conduct“ hilfreich, im Sinne eines Verhaltenskodex, wie die Akteur*innen miteinander ihre Austauschbeziehungen gestalten wollen: monetär, nach anderen Tauschlogiken, nach informellen Beziehungskonten-Logiken („Ich helfe Dir, dann kann ich später von Dir angemessene Hilfe erwarten.“) oder neudeutsch agil-prozessorientiert etc.

Wie bei jeder funktionierenden Kooperation gilt es Formen zu finden, wie aus ‘gut gemeint’, nicht ‘schlecht gemacht’ wird, indem Verstrickungen, Enttäuschungen oder gar Gräben verhindert werden. U. E. sind daher ein transparenter Umgang mit Erwartungen und/oder Methoden-Hoffnungen sowie die Schaffung von Synergiepotentialen für alle Seiten der Kooperation wichtig, um die bisher häufig isolierten Prozesse zusammenzubringen.

Das Zentrum für Sozialweltforschung und Methodenentwicklung als offener Raum und Solidargemeinschaft hat sich in den ersten 25 Jahren etabliert und wird von den Teilnehmenden nicht zuletzt wegen dieser Eigenschaft geschätzt. Es gibt dort zwar kein bedingungsloses Grundeinkommen, aber eine fast bedingungslose Bereitschaft, sich als Forschende gegenseitig zu unterstützen und voneinander zu lernen. Unsere Gedanken sollen dazu anregen, diese Qualität der Methodenausbildung zu erhalten und durch neue Formen und Absprachen der Kooperation zu erweitern und zu festigen – ob in Präsenz, online oder hybrid.

Literatur

- Bandura, A. (1976). Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Stuttgart: Klett.
- Böhle, F. (2017). Arbeit als Subjektivierendes Handeln. Handlungsfähigkeit bei Unwägbarkeiten und Ungewissheit. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. Wiesbaden: Springer VS.
- Böhme, J. (2016). Trends, Mythen und Standards qualitativ-rekonstruktiver Forschung – Plädoyer für ein Comeback des methodologischen Scharfsinns der Methodenschul-Ära. In R. Kreitz, I. Miethe & A. Tervooren (Hrsg.). Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung (S.127-136). Opladen, Berlin: Barbara Budrich.
- Ciampi, L. (1997). Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht (Sammlung Vandenhoeck).
- Gigerenzer, G. & Kober, H. (2009). Bauchentscheidungen. Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition. München: Goldmann.
- Glaser, B.G. & Holton, J. (2004). Remodeling Grounded Theory. FQS, Volume 5, No. 2, Art. 4. Verfügbar unter: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/607/1315> [28.02.2021].
- Hacker, W. & Sachse, P. (2014). Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Tätigkeiten. Göttingen: Hogrefe. Verfügbar unter: <http://elibrary.hogrefe.de/9783840925405/U1> [Stand 28.02.2021].
- Helsper, W. (2016). Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In M. Dick, W. Marotzki, & H. Mieg (Hrsg.), Handbuch Professionsentwicklung (S. 50-62). Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kalthoff, H. et al. (2008). Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Orig.-Ausg., 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Kelle, U. (2008). Strukturen begrenzter Reichweite und empirisch begründete Theoriebildung. Überlegungen zum Theoriebezug qualitativer Methodologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kreitz, R.; Miethe, I. & Tervooren, A. (2016). Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung. Opladen, Berlin: Barbara Budrich.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kösel, S. (2014). Theorie-Praxis-Figuren in der Praxisausbildung. In C. Roth & U. Merten (Hrsg.), *Praxisausbildung konkret. Am Beispiel des Bachelor in Sozialer Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW* (S. 248-274). Opladen: Barbara Budrich.
- Kösel, S. (2017). Intuition – eine notwendige und meist wirksame Kompetenz in der Fallbearbeitung in der Sozialen Arbeit. In H. Messmer (Hrsg.), *Fallwissen* (S.93-113). Leverkusen: Budrich.
- Neuweg, G.H. (2004a). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In B. Hackl & G.H. Neuweg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Arbeiten aus der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der ÖFEB* (S. 1-26). Münster: Lit.
- Neuweg, G.H. (2004b). Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster u.a.: Waxmann (Internationale Hochschulschriften).
- Neuweg, G.H. (2015). *Das Schweigen der Könnner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen*. Münster, New York: Waxmann.
- Neuweg, G.H. (2018). Können als Magd des Wissens? Skeptische Anmerkungen zur Lehrerkompetenzforschung aus der Perspektive des tacit knowing view. Vortrag auf dem Symposium „Praxistheoretische Perspektiven auf Forschendes Lernen“. Humboldt Universität zu Berlin. 2018. Verfügbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=B4U3Go9Q_4s, [30.04.2021].
- Reichertz, J. (2013). Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Über die Entdeckung des Neuen. Dordrecht: Springer (Qualitative Sozialforschung, 13). Verfügbar unter: <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=970529> [28.02.2021].
- Rosa, H. (2020). *Unverfügbarkeit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schütze, F. (1996). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 183-275). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Steinke, I. (1999). *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim. München: Juventa-Verl. (Juventa-Paperback).
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: SAGE.
- ZSM – Zentrum für Sozialweltforschung und Methodenentwicklung. Idee und Zielsetzung. Verfügbar unter: <https://www.zsm.ovgu.de/Methodenworkshop/Allgemeine+Informationen/Idee+und+Zielsetzung.html> [28.02.2021].

Forschungswerkstätten: Im Spannungsverhältnis von Professionalität und Qualität

Ein Beitrag zur Transparenzsicherung qualitativer empirischer Bildungsforschung

Dieter Nittel, Marlena Katharina Kılınc & Stefan Klusemann

„Die Gemeinschaft des Menschen mit dem Menschen ist das erste Prinzip und Kriterium der Wahrheit und Allgemeinheit. Die Gewissheit selbst von dem Dasein anderer Dinge außer mir ist für mich vermittelt durch die Gewissheit von dem Dasein eines anderen Menschen außer mir. Was ich allein sehe, daran zweifele ich; was der andere auch sieht, das erst ist gewiss“ (Feuerbach 1975, S. 307).

1 Der Versuch einer Definition: Was ist eine Forschungswerkstatt?

Das Wort Forschungswerkstatt (FOWE) dient gewöhnlich als Sammelbegriff für all jene hochschuldidaktischen Angebote, in denen erfahrene Vertreter*innen der sinnverstehend-hermeneutischen, rekonstruktiv angelegten Sozialforschung ein Beratungsangebot in einem kooperativen Setting für eine Gruppe von Personen unterbreiten, die entweder Qualifikationsarbeiten schreiben (Bachelorarbeiten, Masterarbeiten, Dissertationen und Habilitationen) oder in anderer Weise – beispielsweise arbeiten sie im Rahmen der Auftragsforschung an einer Studie – mit einem Forschungsvorhaben beschäftigt sind. In der FOWE gehen sie eigenen Forschungsfragen nach und binden die anderen Teilnehmer*innen in dieses Vorhaben mit ein (vgl. Riemann 2005, S. 5).

„Mit Forschungswerkstatt ist ein institutionalisierter Ort der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschungspraxis gemeint, an dem zentrale Aspekte des Forschungshandwerks und der Organisation des Forschungsprozesses unter passiver oder aktiver Beteiligung wissenschaftlicher Novizen und erfahrenen Wissenschaftlern mündlich verhandelt und bearbeitet werden. Ihre Funktion ist die Beratung, Betreuung, Begleitung und Kontrolle von strategisch wichtigen Sequenzen im Arbeitsbogen [...] der qualitativen Sozialforschung“ (Nittel 1999, S. 98–99).

Aus der Sicht der komparativen pädagogischen Berufsgruppen- und Organisationsforschung stellt die FOWE eine soziale Technologie¹ des Wissenschaftssystems dar, die unter hochschuldidaktischer Perspektive eine elaborierte, möglichst durch wenig Hierarchie überformte *Arbeits- und Veranstaltungsform* ist. Dementsprechend sollten „Statusunterschiede und professorales Gehabe – mein Argument zählt mehr aufgrund meines Titels – in solchen Arrangements möglichst keine Rolle spielen“ (Mey & Mruck 2014, S. 295). Vielmehr sollen in diesen Settings die Regeln der wissenschaftlichen Kommunikation („Kraft des besseren Arguments“) – soweit die institutionellen Zwänge der Hochschule es zulassen – ungebrochen zur Geltung kommen. Ganz allgemein gilt, dass Arbeits- und Veranstaltungsformen (Vorlesungen, Seminare, Übungen, etc.) den Programmen bzw. den institutionalisierten Ablauf- und Erwartungsmustern der universitären Bildung untergeordnet (vgl. Schütze 1981), den Methoden und Medien aber übergeordnet sind (vgl. Nittel, Meyer & Kipper 2020). Sie fungieren als Taktgeber im Alltag der Organisationen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens (ebd.) und fokussieren die Aufmerksamkeit der beteiligten Akteur*innen in grober, aber dennoch feststellbarer Weise.² Gleichzeitig eröffnen und begrenzen sie den Raum für Sozialformen (Gruppenarbeit, Blended Learning, Einzelarbeit) und präjudizieren die Arbeitsteilung zwischen Vertreter*innen der sozialen Welt pädagogischer Berufskulturen³ – im vorliegenden Fall wären dies die erfahrenen Wissenschaftler*innen – und den pädagogischen Anderen, d.h. den Student*innen, dem wissenschaftlichen Nachwuchs und/oder den Projektmitarbeiter*innen.

Die Arbeitsteilung in der FOWE wird im Arbeitsbündnis zwischen der Leitung und den einzelnen Mitgliedern, aber auch zwischen der Leitung und der gesamten Gruppe ausgehandelt und für einen bestimmten Zeitraum festgeschrieben. In manchen FOWE wird die Zusammenarbeit in einer Art Lehr-Lernkontrakt auch schriftlich besiegelt, der auch Einlassungen zur Forschungsethik enthalten kann. Meist weist die FOWE eine überschaubare

- 1 Wir verwenden dieses Konzept von Anselm Strauss im Sinne von technological order: „There is a technological order, easily seen if one thinks of action that requires machinery or equipment or other ‘hard’ technology; but technological order is equally characteristic of any kind of action – there are always at least procedures that constitute significant ‘soft’ technology” (1993, S. 59). Es können vier verschiedene soziale Technologien unterschieden werden: Programme und Verfahren, Arbeits- und Veranstaltungsformen, Methoden und Medien (vgl. Nittel, Meyer & Kipper 2020).
- 2 Vorlesungen fokussieren die Aufmerksamkeit, aber anders als ein Rollenspiel. Auch ein Outdoor-Training mobilisiert die Sinne nicht so, wie dies in einem Seminar der Fall ist. Arbeits- und Veranstaltungsformen binden also prinzipiell die Aufmerksamkeit, aber in einer für sie speziellen Form.
- 3 Zum Begriff der sozialen Welt pädagogischer Berufskulturen vgl. Nittel 2011; Nittel, Schütz & Tippelt 2014; zum Begriff des pädagogisch Anderen vgl. Nittel & Tippelt 2018, S. 191–194.

Größe zwischen fünf bis 15 Personen auf und findet in einem regelmäßigen zeitlichen Rhythmus, beispielweise alle zwei Wochen, statt. Allerdings benötigt sie ein deutlich größeres Zeitkontingent als andere hochschuldidaktische Formate. Im Frankfurter Forschungszusammenhang von Jochen Kade und Dieter Nittel hat sich die Arbeit über mindestens drei Stunden pro Sitzung über viele Jahre bewährt. Nicht auszuschließen ist, dass in bestimmten Fällen auch Wochenendtermine notwendig sind. Diese Termine dienen primär dazu, zeitlich sehr aufwendige Arbeitsschritte, wie etwa die Erstellung eines theoretischen Modells, zu realisieren. In seltenen Fällen wählen die Gruppenleiter*innen auch einen anderen Ort als die Hochschule, um eine gewisse Distanz zu den eingeschliffenen Ritualen des etablierten Wissenschaftsbetriebs herstellen zu können.

Wer die breite, kaum noch überschaubare Forschungslandschaft in der qualitativen empirischen Bildungsforschung zur Kenntnis nimmt, wird unweigerlich feststellen, dass alle Schulen, Ansätze und Richtungen über die soziale Technologie der FOWE verfügen. Vertreter*innen der Objektiven Hermeneutik, der Dokumentarischen Methode, der Grounded Theory und der Tiefenhermeneutik wissen etwa das kollegiale Arbeiten in Gruppen mit klarem Regelwerk unter Beteiligung von Personen mit unterschiedlichen Kompetenzprofilen zu schätzen. Dies besitzt auch dann Geltungskraft, wenn sie das spezifische Setting anders bezeichnen und beispielsweise Begriffe wie Interpretationswerkstatt,⁴ Examenskolloquium, Promotionskolleg, Doktorand*innentreff, Werkstattgespräche, Werkstattseminar, Forschungskolloquium, Forschungslabor, Lehr-Lern-Kolloquium oder „Donnerstagsgruppe“ bevorzugen. Gerhard Riemann, Jo Reichertz, Burkhard Schäffer und andere haben dazu beigetragen, dass sich über FOWE zudem eine Metareflexion entwickelt hat (vgl. beispielsweise Mey & Mruck 2014; Reichertz 2013).

Wer über die FOWE schreibt, sollte sich aus den verschiedenen Gründen über die Standortgebundenheit der eigenen Perspektive und der Sichtweisen der Kolleg*innen Klarheit verschaffen. Auf Dauer wird die qualitative Sozialforschung nämlich ein Legitimationsproblem haben, wenn sie über keine verlässlichen Maßnahmen verfügt, um die Standortgebundenheit der eigenen Forschung und ihrer Verfahren der Erkenntnisgenerierung systematisch in die Forschungspraxis mit einbeziehen zu können. Dabei geht es nicht nur um die Kodifizierung der mit dem eigenen Ansatz verbundenen handwerklichen Erfahrungen, sondern auch um grundsätzlichere Aspekte, derer wir uns in den folgenden Abschnitten widmen wollen. Während wir im nächsten Schritt methodologische Überlegungen anstellen, soll hiernach über die Möglichkeit

4 Während die FOWE fast ausschließlich im Wissenschaftssystem beheimatet ist, fungiert die Interpretationswerkstatt als Arbeits- und Veranstaltungsform im Segment der Erwachsenenbildung. Hier dient diese soziale Technologie der Weiterbildung und soll die Professionalisierung des pädagogisch tätigen Personals unterstützen (vgl. Nittel 1998).

grundlegender Standards (Qualitätsebene) und der Bearbeitung elementarer Spannungsverhältnisse reflektiert werden (Ebene der Professionalität). An dieser Stelle versuchen wir die Sphäre der Organisation mit den Imperativen der Profession zu verbinden und beide Seiten nicht gegeneinander auszuspielen, da wir weder die Qualitätskategorie noch die Professionalität priorisieren, sondern vielmehr auf unterschiedliche Aspekte beziehen: Während das Ausbalancieren von Paradoxien die Sphäre der Professionalität tangiert, berühren situationsunabhängige und leicht objektivierbare Gütestandards die Ebene der Qualität.

2 Die FOWE als Spiegelbild der Methodologie sinnverstehender Verfahren des methodisch kontrollierten Fremdverstehens im Zeitalter des nachmetaphysischen Denkens

Man kann sich – wie bereits angedeutet – dem Thema der Perspektivengebundenheit der qualitativen Sozialforschung pragmatisch nähern und dabei vor allem auf die Kodifizierung bisherigen Erfahrungswissens Wert legen. Man kann die Thematik aber auch – wie im folgenden Abschnitt beabsichtigt – aus einer grundsätzlichen, methodologisch informierten Perspektive betrachten. Unser Anliegen ist es, zu zeigen, dass die kognitiven Operationen in einer FOWE im Vollzug der Praktiken des methodisch kontrollierten Fremdverstehens die Einnahme der Beobachter*innen- und der Teilnehmer*innenperspektive voraussetzen, was die partielle Aufgabe der Trennung zwischen der sozial- und naturwissenschaftlichen Herangehensweise impliziert.

Vom Standpunkt des nachmetaphysischen Denkens – wie es von Jürgen Habermas proklamiert wurde (1988/2013) – kann man die historisch gewachsene methodologische Trennung von Natur- und Geisteswissenschaften (und die damit verbundene Unterscheidung von äußerer und innerer Realität bzw. die Differenz von Wesen und Erscheinung) nicht leugnen. In einer Zeit weitreichender Transformationen sollte jedoch nicht davor zurückgescheut werden, die ein oder andere Prämisse dieses Schismas zwischen den beiden Wissenschaftsgattungen kritisch zu hinterfragen. Für die auf die Generierung von allgemeinen Regeln fokussierte moderne Erfahrungswissenschaft gilt „nur noch ein objektivierender, auf Beobachtung basierender Zugang zur Natur“ (ebd., S. 43) als gewinnbringend und aussichtsreich. Die strikte Trennung von Beobachter*innen- und Teilnehmer*innenperspektive entspricht dieser Aufspaltung in Objektbereiche:

„Während sich die Natur einem verstehend-rekonstruierenden Zugriff von innen widersetzt und sich nur dem beobachtungsgeleiteten, kontraintuitiven Gesetzes-

wissen fugt [sic], erschließt sich das Ensemble der gesellschaftlichen und kulturellen Hervorbringungen gleichsam von innen einem Interpretationsverfahren, das ans intuitive Wissen der Beteiligten anschließt“ (ebd., S. 43).

Im nachmetaphysischen Denken wird diese Trennung zwischen Teilnehmer*innen- und Beobachter*innenperspektive jedoch kritisch hinterfragt. Näher betrachtet hat das auch Konsequenzen für das Selbstverständnis der Arbeit in der FOWE. Die modernen Verfahren des methodisch kontrollierten Fremdverstehens beschränken sich keineswegs auf eine Perspektive: Sie haben sich von den intuitiven Vorgehensweisen der klassischen Hermeneutik gelöst, gehen weit über bloße Introspektion hinaus und reklamieren auch die epistemologische Position der Beobachter*innen für sich.

In der FOWE haben wir es mit alltagsweltlichen Artefakten zu tun, beispielweise mit der Dokumentation von tatsächlich stattgefundenen Kommunikationsprozessen, Akten aus privaten Archiven, organisationalen Selbstbeschreibungen, narrativen Interviews, Protokollen teilnehmender Beobachtungen, die per se sprachlich-begrifflich strukturiert sind.

„Solche symbolischen Gegenstände sind natürlich immer schon in historische Erzählungen eingegangen, aber nun sollten auch sie in wissenschaftlich bearbeitbare ‚Daten‘ umgeformt werden. Dazu mussten sie allerdings zunächst von teilnehmenden ‚Beobachtern‘ hermeneutisch angeeignet, also in ihrer Bedeutung ‚verstanden‘ werden“ (Habermas 2019, S. 385).

Die Transformation der Einnahme einer Teilnehmer*innen- zu einer Beobachter*innenperspektive wird allein schon dadurch bewerkstelligt, dass nicht nur vier Augen, sondern – aufgrund des kollektiven Charakters der FOWE – stets eine Vielzahl von Personen auf diese Artefakte blickt. Dabei folgen die Beteiligten der Idealisierung des Wissenschaftsbetriebs, sich ohne Entscheidungszwang und Handlungsdruck dem jeweiligen Dokument zuzuwenden. Es gehört zu den immer wiederkehrenden Erfahrungen der FOWE, dass Teilnehmer*innen bei der Analyse von Daten, die besonders intensive emotionale Reaktionen evozieren, von anderen kontrolliert und durch das Zurückspiegeln emotionaler Betroffenheit zu mehr analytischer Distanz aufgefordert werden. Wenn ein*e Teilnehmer*in der FOWE ein anderes Mitglied im Vollzug einer Interpretation beobachtet, hat dies Konsequenzen für die Deutung dieses* dieser Teilnehmers*Teilnehmerin, was einen ersten Schritt in der Transformation einer genuin introspektiven zu einer rekonstruierenden Wissenschaftshaltung darstellt.

Letztlich geht es in der FOWE um die Etablierung einer doppelten Perspektivität in der Gestalt eines oszillierenden Teilnehmer*innen- und Beobachter*innenmodus: Während in der Einschätzungsrunde von Datenmaterial in der Regel die Teilnehmer*innenperspektive dominiert („Wie hätte ich reagiert, wenn ich an der Stelle der Erzählerin gewesen wäre?“; „Welche Gefühle ruft der Text in mir hervor?“ oder „Warum bin ich so verärgert, wenn

ich mir die Reaktionen dieses Mannes anschauē?"), gewinnt die Beobachter*innenperspektive in der weiteren Arbeit am Text und der Anwendung von Regeln des methodisch kontrollierten Fremdverstehens immer mehr die Oberhand. Sukzessiv nähert sich die wissenschaftliche Praxis der FOWE der Arbeitshaltung der Naturwissenschaftler*innen, ohne je in dieser aufzugehen. So weisen die Routinepraktiken des Kodierens einen himmelweiten Unterschied zu den intuitiven Formen des Verstehens in der Alltagswelt auf. Sie sind bekanntlich umständlich und artifiziell, was dazu führt, dass das so entstehende Fremdheitspotential als Ressource der Sublimierung für die Erkenntnisgenerierung genutzt werden kann. Durch die Vervielfältigung von Teilnehmer*innenstandorten und deren kritische Reflexion erzeugt die FOWE eine soziale Dynamik, in der die erste Person Singular – die Ich-Perspektive – durch eine unparteiliche Beobachter*innenperspektive der dritten Person ersetzt und ein Standort eingenommen wird, der in gewisser Weise mit dem von Hume beschriebenen „view from nowhere“ korrespondiert und der Objektivität im Sinne eines Annäherungswertes zu garantieren vermag.

Vollends zur Geltung kommt die Beobachter*innenperspektive bei all jenen Arbeitsschritten, in denen die Notwendigkeit zur Deutung i.e.S. auf ein Minimum reduziert ist. Bei der soziolinguistischen Einstufung formaler Aspekte eines Textes, der Charakterisierung von Sachverhaltsschemata, ja selbst beim Ringen um die richtige Segmentierung ist bloße „Einfühlung“ – die Idealisierung der Teilnehmer*innensicht – wenig angesagt. Vielmehr geht es um die Anwendung fachwissenschaftlicher Kenntnisse auf das Material und damit um Arbeitsschritte, die mit dem Deuten im klassischen Sinne wenig zu tun haben. An der Überwindung der Praktik, die Dynamik des Einzelfalls in der Sprache des Falls zu paraphrasieren, und dem Vollzug des finalen Arbeitsschritts, das verfügbare abstrakt sozialwissenschaftliche Fachwissen umsichtig und vorsichtig auf den Fall zu applizieren, zeichnet sich schließlich endgültig der Übergang von der Teilnehmer*innen- zur Beobachter*innenperspektive ab.

In der konsequenten, im Idealfall getrennt vollzogenen Fokussierung auf die inhaltlichen und formalen Aspekte der Sprache – ein Vorgang, der in der kommunikativen Sozialforschung eine Schlüsselrolle einnimmt – spiegelt sich die grundlagentheoretische Position wider, dass zwischen der formalpragmatischen Betrachtung von Sprache und der Rekonstruktion der Bedingungen für die Möglichkeit von Vernunft Homologien bestehen. Die Forschung liefert die empirische Bestätigung für die Erkenntnismacht der Beobachtungsposition im Vollzug hermeneutischer Operationen immer dann, wenn die strukturellen Hintergründe in der Analyse berücksichtigt werden und etwa geklärt wird, warum eine interviewte Person eine bestimmte Aussage getroffen hat, d.h. wenn über das bloße Verstehen hinaus auch Erklärungen geliefert werden: „Einen Text verstehen heißt nicht in erster Linie, die Meinung des Autors zu erfassen; Ziel der Auslegung ist es vielmehr, sich mit

dem Autor über das im Text Gesagte selbst, also über die Gründe für das Gesagte zu verständigen“ (Habermas 2019, S. 413). Die konkrete Arbeit in der FOWE lebt in aller letzten Konsequenz somit weniger von der strikten Differenz zwischen Teilnehmer*innen- und Beobachter*innenrolle, sondern von einer möglichst kunstvollen Verschränkung bzw. einem fortlaufenden Oszillieren beider Ebenen und von der Kontrolle dieses Wechsels durch die argumentativen Aktivitäten der Gruppe.⁵

Wie geht die Arbeits- und Veranstaltungsform FOWE mit dem Problem um, dass sich der interpretative Forscher „den Platz seiner eigenen Lebensgeschichte nicht aussuchen“ (ebd., S. 418) kann – oder anders ausgedrückt: Wie verträgt sich der Objektivitätsanspruch der Naturwissenschaft mit der Standortgebundenheit der Sozial- und Erziehungswissenschaftlerin? Wenn sich eine ehemalige Fachkraft aus dem Gesundheitswesen mit autobiographischen Selbstthematisierungen eines*einer Krebspatienten*Krebspatientin in der Vorsterbephase beschäftigt, so wird sie in der Regel dabei von ihren eigenen Erfahrungen nicht abstrahieren können. Sie wird ihre nicht explizit gemachten Erfahrungen mit in ihr Vorhaben hineintragen und es ist nicht ausgeschlossen, dass diese wie Erkenntnisblockaden wirken und die Unbestechlichkeit ihres Blicks verhindern. Unter Verweis auf Chladenius und Humboldt – also unter Rückgriff auf jene philosophischen Urahnern, die sich mit dieser Problematik im Sinne des nachmetaphysischen Denkens beschäftigt haben – führt Habermas diesbezüglich aus:

„Eine Lösung bietet nur das Verfahren des diskursiven Streits über die konkurrierenden Deutungsperspektiven, und zwar soll dieses über eine gegenseitig geübte Perspektivenübernahme der Teilnehmer schließlich zu einer erweiterten, gemeinsam geteilten Deutungsperspektive und damit zu einer Verständigung in der Sache führen“ (Habermas 2019, S. 419).

Auch bei diesem Punkt liegen die Bezüge zur FOWE auf der Hand. Dieses Setting bietet seit den ersten Tagen seines Bestehens einen kultivierten Rahmen für einen solchen diskursiven Streit und die Einnahme konkurrierender Deutungsperspektiven. Damit soll jedoch keineswegs angedeutet werden, dass die Kontrolle der Erfahrungen in jedem Fall gelingt. Vielmehr erscheint im Rahmen dieses Verfahrens die Verständigung über die Richtigkeit, Angemessenheit und Wahrheit gewisser Geltungsansprüche möglich. Erwähnenswert in diesem Zusammenhang ist auch, dass die FOWE unter Maßgabe einer nicht erfolgreichen Verständigung bei der Suche nach einer von allen geteilten Lesart auch Praktiken kennt, die aus der möglichen Sackgasse eines nicht auflösbaren wissenschaftlichen Streits herausführen können: Etwa die

5 Als zentrales Qualitätsmerkmal von Forschungswerkstätten betonte auch Everett Hughes und die durch ihn geprägte Second Chicago School eine „unending dialectic between the role of member (participant) and stranger (observer and reporter“ (Colomy & Brown 1995, S. 30).

Einschaltung von externen Expert*innen, die Konsultation von bislang nicht in Betracht gezogener Literatur oder das Abhören einer Audioaufnahme, um die strittige Entscheidung bei der Segmentierung eines Textes begründen zu können. Die FOWE erweist sich nicht zuletzt aufgrund solcher selbst entwickelter Verfahren immer wieder als ein Ort der gelungenen diskursiven Wahrheitssuche. Sie präsentiert sich als eine Instanz, in der die Verifikation und Falsifikation von Lesarten permanent prozessiert werden und sich ein beständiger Kreislauf abzeichnet: Mit der Hilfe von Metakommunikation besteht jederzeit die Möglichkeit, dass sich die FOWE als Verfahren der Erkenntnisgenerierung über sich selbst verständigt und somit die eigene Lernfähigkeit unter Beweis stellt.

Ein weiteres Merkmal des nachmetaphysischen Denkens, das im Selbstverständnis der FOWE inkorporiert ist, ist die strikte Entkoppelung des Objektivitätsanspruchs wissenschaftlicher Propositionen von bloßen verteilungstheoretischen Aussagen. Mittels eines Beispiels aus der eigenen Forschung kann dieser Punkt illustriert werden: Aus dem Umstand, dass der Begriff Verbraucher*innenschutz in organisationalen Selbstbeschreibungen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens im Kontext von Qualität statistisch gesehen kaum bis überhaupt nicht vorkommt, lässt sich der Schluss, dass die Maxime des Verbraucher*innenschutzes keine nennenswerte Rolle in der Qualitätsentwicklung des deutschen Erziehungs- und Bildungswesens spielt, *nicht* ableiten (vgl. Klusemann, Kılınc & Nittel 2022). Die hier angedeutete Entkoppelung des Objektivitätsanspruchs wissenschaftlicher Aussagen von der Ermittlung verteilungstheoretischer Aussagen, die auf der Grundlage hypothestetestender Verfahren gewonnen wurden, kann auch am Beispiel einiger der elementarsten Begriffe der Wissenschaftssprache verdeutlicht werden. So müssen die Kategorien des Individuellen, Besonderen und Allgemeinen, wenn wir auf sie als qualitative Sozialforscher*innen rekurren, analog zur Tradition der Philosophie – insbesondere zu der von Georg Wilhelm Friedrich Hegel – definiert werden und eben nicht im Sinne der Quantitativen Sozialforschung und des sich dahinter verbergenden Positivismus: Individualität ist im Kern ein relationaler Begriff, da in der christlich-jüdischen Vorstellungswelt die hochgradig individuelle Beziehung des einzelnen Menschen zu Gott in ein Netz an horizontalen Beziehung jedes*jeder Einzelnen zu allen anderen Gesellschaftsmitgliedern verwoben ist, d.h. Individualität setzt Vergemeinschaftung zwingend voraus:

„Dieser religiöse Begriffskomplex wird vom historischen Denken gewissermaßen säkularisiert. Als Komplementärbegriff zur ‚Individualität‘ gilt nun die ‚Besonderheit‘ von Kollektiven; diese meint die Identität und Unverwechselbarkeit von sozialen Kollektiven, wie sie von den Einzelnen aus der Angehörigenperspektive der ersten Person Plural erfahren und wahrgenommen wird. Und in der vernunftrechtlich organisierten Gesellschaft unterscheidet sich von dieser jeweils individuellen Besonderheit die als abstrakt erfahrene ‚Allgemeinheit‘ von Normen, die

jedem Einzelnen, als Person begriffenen Adressaten gleiche Rechte einräumen und entsprechende Pflichten auferlegen“ (Habermas 2019, S. 420).

Wer etwa in einer FOWE ein organisationspädagogisches Projekt vorstellt und Betriebe analysiert, hat es folglich mit dem Phänomen einer kollektiv gebundenen Besonderheit zu tun. Er*Sie erzeugt im Rahmen seiner*ihrer Studie Befunde und Erkenntnisse, deren wissenschaftliche Geltungskraft keineswegs von verteilungstheoretischen Aussagen abhängen. Das dialektische Verständnis vom Individuellen, Besonderen und Allgemeinen in der Nachfolge von Hegel zeichnet sich somit in der Weise aus, dass die Chancen, zum Wesen einer Erscheinung vordringen und die allgemeinen Charakterzüge eines Sachverhalts erkennen zu können, im gleichen Maße steigen, je präziser und akribischer man die individuellen Dimensionen des Falls erschließt und expliziert: Das Individuelle und das Allgemeine stehen sich nicht in einer bipolaren Ordnung als Gegensätze gegenüber, sondern verhalten sich in einer abgestuften Relation zueinander.

3 Was zeichnet eine „gute“ FOWE aus? Über das Zusammenspiel von Qualität und Professionalität

Wir haben im letzten Abschnitt Hinweise für die These gesammelt, dass Elemente des modernen Wissenschaftsdenkens im Sinne eines nachmetaphorischen Denkens in das Setting einer FOWE gleichsam einwandern, ja ihr sogar institutionell eingeschrieben sind. Inwieweit diese und andere Elemente in bestimmten Routinepraktiken, Verfahrensweisen und Reglements interaktiv und organisational faktisch zur Entfaltung kommen, hängt selbstverständlich von den lokalen Bedingungen, den Präferenzen der Werkstattleiter*innen und den Interessen der Gruppe ab. Im ersten Schritt sollte somit gezeigt werden, dass die Frage „Was macht eine gute Forschungswerkstatt aus?“ von dem Bemühen abhängt, die eigene Standortgebundenheit reflexiv einzuholen.

In einem zweiten Schritt versuchen wir nun die Behauptung zu begründen, dass die Güte einer FOWE maßgeblich vom Zusammenspiel von Qualität *und* Professionalität abhängt. Den Qualitätsbegriff beziehen wir dabei auf strukturelle und objektivierbare Eigenschaften der FOWE. Dagegen ist Professionalität nach unserer Ansicht eine Schnittmenge von Wissen und Können (vgl. Nittel 2000, S. 71), wobei professionell Tätige „ihr Wissen und Können situationsabhängig und personenbezogen quasi jedes Mal neu unter Beweis“ (Schütz 2009, S. 84) stellen – insbesondere bei der Bearbeitung von Dilemmata und Paradoxien.

Ebenso wie beim Technologiebegriff, greifen wir auch in diesem Abschnitt auf den Soziale Welt Ansatz von Anselm Strauss zurück – und zwar speziell auf das Konzept der Kernaktivitäten. Das Handeln in einer FOWE bewegt sich per se im Grenzbereich von Wissenschaft und Bildung. Mithilfe der Heuristik der Kernaktivitäten⁶ können sowohl zentrale Qualitätsmerkmale einer FOWE identifiziert als auch Überlegungen zur Professionalität in dieser Arbeits- und Veranstaltungsform angestellt werden.

3.1 *Das Organisieren*

Eine FOWE muss geplant werden, d.h. es bedarf gewisser Präliminarien, um in zeitlicher, räumlicher und sozialer Hinsicht einen verlässlichen und geeigneten Rahmen schaffen zu können. Diese Infrastruktur sichert die Qualität der FOWE. Beispielweise wird die Teilnehmer*innenzahl begrenzt (fünf bis fünfzehn Personen), so dass der Abstand zwischen den Terminen, an denen die Teilnehmer*innen an der Reihe sind, nicht zu groß wird (vgl. Riemann 2005, S. 7). Zu den qualitätssichernden Strukturen gehört auch, dass die FOWE in einem regelmäßigen Rhythmus zu einem festen Zeitpunkt stattfindet und „die Zusammenarbeit von einer großen Verbindlichkeit geprägt ist“ (Riemann 2009, S. 153). Die Werkstattleiter*innen sollten sicherstellen, dass alle Teilnehmer*innen der FOWE eine hohe Bedeutung innerhalb ihres Studiums bzw. ihrer Forschung beimessen und ihr keine „Randständigkeit“ zukommt (Riemann 2005, S. 4). Die Teilnehmer*innen müssen demnach „genügend Zeittelressourcen für die Werkstattarbeit“ einplanen und es muss gesichert sein, dass die FOWE nicht „marginalisiert und als ‚Luxus‘ oder als ‚nicht zum Kerngeschäft gehörig‘ stigmatisiert wird“ (Riemann 2005, S. 4). Zudem muss Einverständnis darüber bestehen, dass das Datenmaterial für alle Teilnehmer*innen frühzeitig zur Verfügung steht (beispielweise eine Woche vor der Sitzung) und einen festgelegten Umfang (12 bis 15 Seiten) nicht übersteigen darf. Handlungsleitend ist hierbei die Maxime der Wechselseitigkeit:

„Von den Teilnehmern wird erwartet, dass sie kontinuierlich mitmachen, sich wechselseitig auf die Materialien der jeweils anderen einlassen, das heißt auch, sich Zeit für eine gründliche Vorbereitung – die Textsegmentierung und schriftliche Kommentierung – nehmen und sich am Gespräch in der Werkstatt aktiv beteiligen Wenn eine solche Wechselseitigkeit funktioniert, entstehen eine gemeinsame Geschichte und ein kollektives Gedächtnis der Werkstatt“ (Riemann 2005, S. 7–8).

6 Unter Zugrundlegung des Sozialen Welt Ansatzes von Anselm Strauss haben wir in früheren Arbeiten den Nachweis erbracht, dass in allen pädagogischen Berufsgruppen fünf Kernaktivitäten zur Entfaltung kommen: Organisieren, Unterrichten, Begleiten, Beraten und Sanktionieren (vgl. Nittel, Schütz & Tippelt 2014; Nittel & Tippelt 2018, 2019).

Die Entstehung einer „gemeinsamen Geschichte“ kann auf struktureller Ebene außerdem dadurch unterstützt werden, dass jede*r Teilnehmer*in regelmäßig Termine erhält, so dass alle das jeweilige Material gut kennen.

Im Rahmen der Digitalisierung zeichnet sich ab, dass das Organisieren in der FOWE zunehmend durch technikunterstützte Supportsysteme erleichtert wird. Verstärkt wird auf online Lernplattformen zurückgegriffen, um Material bereitstellen und teilen, zentrale Publikationen und Grundlagenliteratur hinterlegen oder Qualifikationsarbeiten sichern zu können, die von Mitgliedern der FOWE verfasst wurden. Heutzutage ist es nicht mehr notwendig, das Datenmaterial vor den Sitzungen zu kopieren und an die anderen Mitglieder postalisch zu verschicken. Diese Lernplattformen, die somit auch als das kollektive Gedächtnis der FOWE fungieren, erleichtern die Vorbereitung auf die FOWE und ermöglichen einen effektiveren Einsatz der Zeitrressourcen: Da die Bereitstellung der Daten weniger zeitaufwendig ist, kann zusätzliche Zeit in die Auseinandersetzung mit den Texten und somit in die eigentliche Arbeit investiert werden. Die Lernplattformen sollten jedoch mit Bedacht gewählt werden, zugangsbeschränkt sein und achtsam gepflegt werden, da sie der Sammelplatz des sensiblen Datenmaterials sind. Die Qualität der medialen Ausstattung und ihre professionelle Nutzung markieren somit Innovationen, derer sich die FOWE momentan unterzieht.

Am Beispiel der Digitalisierung zeigt sich, dass das Organisieren einer FOWE Veränderungen in ihrer Umwelt zur Kenntnis nimmt und hierauf reagieren kann. Dies gilt auch mit Blick auf die Studienbedingungen, die sich durch die Implementierung der neuen Bachelor- und Masterstudiengänge massiv gewandelt haben und Berücksichtigung erfahren sollten, wenn das Ideal der Heterogenität und damit die Beteiligung von Student*innen aufrechterhalten werden soll. Beispielsweise sind die Bearbeitungszeiträume für Bachelor- und Masterarbeiten relativ kurz. Dementsprechend müssen Beteiligungsszenarien entwickelt werden, welche die strukturellen Voraussetzungen nicht leugnen und dennoch ein zentrales Grundmotiv der FOWE aufrechterhalten, nämlich „dass man nicht auf die Zeit achtet“ und eine Sitzung immer so beendet, „dass ein Arbeitsschritt abgeschlossen wird – zumindest soweit, dass die studentische Forscherin oder der studentische Forscher genug Anregungen erhalten hat, um selbständig zu Hause weiterzuarbeiten“ (Riemann 2009, S. 154).

Auf der Ebene des Organisierens können zudem die zuvor genannten zentralen Elemente einer FOWE gestützt werden. Der Ausgleich der Standortgebundenheit der Forscher*innen, die Pluralisierung von Perspektiven und auch das erwähnte Oszillieren zwischen Teilnehmer*innen- und Beobachter*innenperspektive kann auf der strukturellen Ebene dadurch gefördert werden, dass bei der Zusammensetzung der FOWE auf Heterogenität geachtet wird.

„Die Heterogenität einer Werkstattgruppe ist eine wichtige Bedingung, um einen fremden Blick zu ermöglichen. Die Teilnehmer schmoren dann nicht im eigenen Saft, sondern sind genötigt, Hintergrundannahmen zu explizieren und feste Überzeugungen einzuklammern“ (Riemann 2005, S. 8).⁷

Heterogenität kann sich allerdings nicht nur auf die Teilnehmer*innen, ihren Wissensstand, ihre Vorerfahrungen und Biographien beziehen. Sie kann auch mit Blick auf „die Vielfalt an Themen, die Unterschiedlichkeit der Datenmaterialien (Interviewtranskriptionen, Transkriptionen von Aktualtexten, ethnographische Feldprotokolle, schriftliche Dokumente usw.), die Phasen, in denen sich die Forschungsprojekte befinden“, bestehen (Riemann 2005, S. 7). So kann immer wieder beobachtet werden, dass Teilnehmer*innen ihre Deutung eines Falls oder Segments ändern, wenn sie nach der Lektüre des Transkripts die Audioaufnahme des Interviews hören, da beispielsweise der Akzent des*der Interviewten in der Aufzeichnung weniger prägnant wirkt oder längere Pausen bedeutungsvoller erscheinen, als sie in der Transkription den Anschein erwecken.

Während eine Reihe der genannten Merkmale und Faustregeln in leicht übertragbare Standards („Qualitätsmerkmale“) übersetzt werden können, sieht es beim Thema Heterogenität anders aus. Perspektivenvielfalt an und für sich kann selbstverständlich ein strukturelles Qualitätsmerkmal darstellen. Der Umgang mit Verschiedenartigkeit erfordert jedoch Professionalität, da ihr ein zentrales Spannungsverhältnis innewohnt: Bei einer sehr großen Heterogenität der Teilnehmer*innen besteht beispielsweise die Gefahr, dass das Arbeitsbündnis überlastet wird, da einzelne, etwa neue Teilnehmer*innen überfordert werden oder es viel Zeit kostet, ihre Fragen zur Methodik zu beantworten (vgl. Hoffmann & Pokladek 2010, S. 205, S. 214). Hierdurch kann das Erlernen der Methodik unter Umständen in den Vordergrund rücken, so dass es zu „Verschulungstendenzen“ in der FOWE kommt (ebd., S. 214). In anderen Fällen droht die Perspektivenvielfalt und der damit verbundene Mehrwert verloren zu gehen, weil sich die Teilnehmer*innen „zu gut“ kennen und gemeinsam geteilte Relevanzen, Orientierungen und Wissensformen unterstellt und deshalb nicht expliziert werden.

3.2 *Das Unterrichten*

In der FOWE wird unterrichtet, d.h. es finden eine Wissensvermittlung und Erfahrungsweiterleitung statt, da die Werkstattleiter*innen die zur Anwendung kommenden Verfahren und ihre Tradition erläutern und beispielhaft umsetzen.

7 Folgt man Everett Hughes, dann ist Perspektivenvielfalt entscheidende Basis für das Vermögen, das Universale im Partikularen zu erkennen (vgl. Colomy & Brown 1995, S. 31).

„Es ist notwendig, dass der Werkstatlleiter immer wieder – auf der Grundlage einer genauen Kenntnis des eingereichten Datenmaterials – bestimmte Arbeitsschritte (wie etwa die der ‚strukturellen Beschreibung‘ und ‚analytischen Abstraktion‘) [oder auch des systematischen Vergleichs] vorführt und erläutert“ (Riemann 2005, S. 6).

Auf der Ebene des Unterrichts fällt es schwer, Qualitätskriterien zu benennen. Vielmehr deutet sich die Relevanz der Professionalität an, da mit dieser Kernaktivität stets das Risiko verbunden ist, dass kurze Erläuterungen und beispielhaftes Vormachen durch langatmige Vorträge und Monologe ersetzt werden und sich das kollektive Arbeiten zu einer Art Vorlesung transformiert. Die Werkstatlleiter*innen sollten daher darauf achten, dass durch ihr exemplarisches Vorführen

„die Eigenaktivität der Werkstattgruppe [nicht] entmutigt und ihre Kreativität abgewürgt wird Wenn sich die Balance zugunsten des permanenten ‚Vorturnens‘ durch den Werkstatlleiter verschiebt, wird die Eigendynamik der interaktiven Erkenntnisbildung in der Gruppe abgewürgt – es entsteht dabei auch eine Versorgungshaltung – und man riskiert, die einzelnen Forscherinnen und Forscher gewissermaßen zu enteignen“ (Riemann 2005, S. 7).

Auch „Anselm Strauss warnte [...] vor dieser Gefahr, aber deutete auch an, dass es schwierig sei, die rechte Balance zu finden“ (Riemann 2011, S. 418).

Gleichzeitig besteht die Gefahr, dass die wissenschaftlichen Noviz*innen sich auf den Lehren der Werkstatlleiter*innen ausruhen und etwa darauf verzichten, Grundlagentexte selber zu lesen. Die Herstellung einer ausgeglichenen Balance zwischen dem Unterrichten und autodidaktischen Aneignungsformen kennzeichnet hier die Professionalität der Werkstatlleiter*innen und erscheint für eine „gute Arbeit“ in der FOWE unerlässlich.

Auf der strukturellen Ebene kann dem genannten Dilemma unter Umständen dadurch begegnet werden, dass die Werkstatlleiter*innen einen anderen Ort als die Hochschule wählen, um eine gewisse Distanz zu den eingeschliffenen Ritualen des Wissenschaftsbetriebs herstellen und die mit dieser Institution verbundene hierarchische Gegenüberstellung von Lehrenden und Student*innen situativ aufweichen zu können (vgl. Hoffmann & Pokladek 2010, S. 199). Die Etablierung weiterer Rituale innerhalb wie außerhalb der FOWE, wie etwa das Mitbringen von Snacks oder ein gemeinsames Kaffeetrinken im Anschluss an eine Sitzung, können auf der strukturellen Ebene ebenfalls qualitätssichernd wirken.

Die Herstellung einer Balance aus Unterrichten und gemeinsamem Forschen ebenso wie die Vermeidung einer hierarchischen Gegenüberstellung zwischen Lehrenden und sich Qualifizierender sieht Riemann als besonderes Qualitätsmerkmal der Chicagoer Schule: „Die bekannten soziologischen Monographien aus den zwanziger und dreißiger Jahren des letzten Jahrhunderts, die heute zu den ‚klassischen‘ Chicagoer Studien gezählt werden [...] lassen sich nur vor dem Hintergrund eines Milieus begreifen, in dem die

Grenzen von Ausbildung und Forschung verschwammen und in dem in besonderer Weise Bedingungen für die Entfaltung wissenschaftlicher Kreativität existierten“ (Riemann 2011, S. 408).

Allerdings unterrichten nicht nur die Werkstattleiter*innen. Wenn die Teilnehmer*innen etwa das methodische Vorgehen ihrer Studie vorstellen oder Probleme bei der Datenerhebung thematisieren, vermitteln sie ebenso Wissen und teilen ihre Erfahrungen. Sie unterrichten jedoch nicht nur die anderen Student*innen, Doktorand*innen und Projektmitarbeiter*innen, sondern auch die Werkstattleiter*innen, denn „„ein Werkstattleiter muss gerade kein Experte auf dem Forschungsgebiet einzelner Teilnehmer sein““ (Riemann 2005, S. 6). Selbst „Fritz [Schütze] bezieht sich auf Studierende immer wieder als Mitforscherinnen und Mitforscher, von denen er aufgrund ihrer Erfahrungen in bestimmten Realitätsbereichen oder aufgrund ihrer Fragen und Zweifel etwas Interessantes lernen kann““ (Riemann 2009, S. 156).

In den letzten Jahren hat sich die Form des Unterrichtens in der FOWE zudem dahingehend gewandelt, dass Räume geschaffen werden, um neue und gleichzeitig wohlbekannte Methoden erschließen zu können. Beispielsweise erscheint es mittlerweile möglich, das kollektive Arbeiten mittels Paar- und Gruppenarbeit in einzelne diskursive Arenen zu untergliedern, um eine intensivere Auseinandersetzung mit einzelnen Sequenzen ermöglichen oder auch die aktive Beteiligung aller Teilnehmer*innen fördern zu können. Gerade für neue Mitglieder der FOWE kann es hilfreich sein, sich erst einmal in einer Kleingruppe zu erproben, bevor eine ähnliche Beteiligung in der Großgruppe möglich erscheint.

3.3 *Das Begleiten*

Die Mitglieder der FOWE werden von den Werkstattleiter*innen auf ihrem akademischen Weg begleitet (Riemann 2005, S. 7; 2011, S. 419).

„Das Begleiten/die Begleitung stellt einen Reflex auf den basalen Tatbestand dar, dass sich das pädagogische Handeln in der Zeit vollzieht, demnach einen prozesshaften Charakter aufweist und die mehr oder weniger kontinuierliche Verfügbarkeit eines pädagogischen Praktikers im jeweiligen institutionellen Ablauf- und Erwartungsmuster einer personenbezogenen Dienstleistung mit einer Ausrichtung auf Erziehung und/oder Bildung voraussetzt“ (Nittel & Meyer 2017, S. 1067).

Der elementarste Qualitätsstandard auf der Ebene des Begleitens besteht in der auch emotional verankerten, kollektiv geteilten Sicherheit der gesamten FOWE, dass der*die Werkstattleiter*in für die Mitglieder per se „da“, d.h. potentiell erreichbar und ansprechbar ist – ein Kriterium, das im modernen Wissenschaftsbetrieb offenbar keine Selbstverständlichkeit darstellt. Operationalisiert werden kann dieser Standard dadurch, dass keine fingierten, sondern reale Sprechzeiten angegeben und E-Mails zeitnah beantwortet werden, aber auch außerhalb der Sitzung zusätzliche Besprechungen oder ein Treffen

möglich sind. Maßgeblich für das Begleiten ist demnach nicht die Omnipräsenz der Werkstattleiter*innen. Vielmehr wird durch das Begleiten etwas scheinbar Triviales vermittelt: Das Gefühl, dass man potentielle*r Ansprechpartner*in ist. Dieses Merkmal des Begleitens erscheint gerade in krisenhaften Momenten zentral, da sich die Mitglieder in solchen Situationen vermutlich nur (frühzeitig) an die Werkstattleiter*innen wenden und eine mögliche Verstärkung der Krise verhindern, wenn sie Vertrauen in die Leiter*innen und ihre Kompetenzen haben. Das professionelle Begleiten in der FOWE markiert sich somit anhand eines umsichtigen Umgangs mit dem Spannungsverhältnis des Geduldig-Abwartens und des schnellen Eingreifens.

Das Begleiten in der FOWE kann situationsspezifisch angelegt oder biographisch orientiert sein. Die Intensität der Begleitung kann vom bloßen ‚Da-Sein‘ als scheinbar passive Dimension bis hin zur Soforthilfe im Sinne einer ad hoc Intervention reichen. In manchen Fällen setzt das Begleiten somit einen zeitlichen Horizont voraus, der sich nicht nur auf ein einzelnes Projekt beschränkt oder auch eine Pause überdauern kann. So ist es möglich, dass Teilnehmer*innen, während sie ihre Bachelorarbeit verfassen, von der FOWE begleitet werden, hiernach aber in die Praxis gehen und vorerst nicht mehr an der FOWE teilnehmen. Nach einer längeren Praxisphase kommen sie eventuell an die Hochschule zurück, schreiben sich im Masterstudiengang ein und nehmen wieder aktiv an der FOWE teil. Während der gesamten Zeit stehen die Teilnehmer*innen unter Umständen weiterhin mit dem*der Werkstattleiter*in im sporadischen Kontakt und tauschen sich auch mit anderen Mitgliedern der FOWE hin und wieder aus. Dementsprechend wird ersichtlich, dass nicht nur die Werkstattleiter*innen begleiten, sondern eine entsprechende Leistung auch vom Kollektiv erbracht wird.

Unter den Bedingungen des modernen Hochschulbetriebs wirkt die Kernaktivität des Begleitens für manche unter Umständen etwas antiquiert, da sie neben dem rein funktionalen Aspekt der Sache ein gewisses Interesse an den Personen selbst voraussetzt und tendenziell über das berufliche Mandat hinausgeht. Die FOWE ist jedoch eine Institution, die in mancherlei Hinsicht, etwa auch mit Blick auf die Länge einzelner Sitzungen, aber auch ihre zeitliche Verortung an verschiedenen Hochschulen, den üblichen Rahmen sprengt und für das biographische Begleiten geradezu prädestiniert ist.

3.4 *Das Beraten*

Das Beraten ist eine pädagogische Handlungsform. Es handelt sich dabei „um ein erkenntnisgenerierendes Verfahren, das mit den Kategorien der pädagogischen Kommunikation beschrieben werden kann und gleichzeitig die strukturellen Lerndimensionen der situativen Wissensaneignung und der Verhaltensänderung inkorporiert“ (Nittel 2016, S. 24). Ein Qualitätsstandard mit Blick auf diese Kernaktivität ist die scheinbar triviale Routine, immer und immer wieder auf den Beratungscharakter des gesamten Settings hinzu-

weisen und damit die Autonomie der Teilnehmer*innen zu unterstreichen. Zum Beratungscharakter gehört auch, dass in den Sitzungen selbst – also im Hier und Jetzt der FOWE – prinzipiell keine weitreichenden Entscheidungen getroffen werden. Diese werden außerhalb der FOWE im Kontext der selbst verantworteten Forschungspraxis „in Einsamkeit und Freiheit“, unter Abwägung aller genannten Argumente und unter Wahrung von zeitlicher wie räumlicher Distanz getroffen.

Die Beratungsfunktion der FOWE wird somit durch das Insistieren der Werkstatteleiter*innen auf den Empfehlungscharakter ihrer Ausführungen deutlich: Sie und die anderen Mitglieder unterbreiten Vorschläge, letztlich ist es jedoch die freie Entscheidung der jeweiligen Person, ob die Anregungen angenommen und umgesetzt oder abgelehnt werden. Diese Maxime erscheint einleuchtend und selbstverständlich. In der Praxis wird sie jedoch allzu oft durch den Umstand unterlaufen, dass den wissenschaftlichen Noviz*innen das notwendige Hintergrundwissen fehlt, um einen eigenständigen Entschluss treffen zu können – sie sind schlicht auf die Expertise der Werkstatteleiter*innen angewiesen. Gleichzeitig wäre es selbstverständlich

„zu zeitaufwendig und mit der Gefahr der Enteignung und der Entwicklung von Unselbständigkeit verbunden, wenn alles in der Werkstatt besprochen würde, aber der Kommunikationsprozess soll auf jeden Fall dazu dienen, die Eigendynamik der einzelnen Forschungsschritte in Gang zu setzen und zu sichern“ (Riemann 2005, S. 4).

Gerade im situationsspezifischen Auspendeln des Spannungsverhältnisses – und damit wird die Sphäre der Professionalität tangiert – zwischen dem Bestreben, Orientierung mittels optionaler Empfehlungen liefern zu wollen und der Intention, nicht verhandelbare Grundlagen zu markieren kennzeichnet sich das professionelle Beraten in der FOWE.

Wie bereits angedeutet wurde, beraten jedoch nicht nur die Werkstatteleiter*innen. Die Teilnehmer*innen beraten sich auch gegenseitig. Manchmal entsteht sogar außerhalb der FOWE eine soziale Welt der Teilnehmer*innen – ein kleines Milieu, in dem sich Mitglieder der FOWE wechselseitig beraten und begleiten, in dem aber vermutlich weniger positiv wie negativ sanktioniert wird. Diese Hinterbühnen sind funktional für die Arbeit in der FOWE. Sie fungieren als inoffizielle Unterstützungsleistung und können dabei helfen die Abhängigkeit von den Werkstatteleiter*innen zu reduzieren (Riemann 2011, S. 420). Von den unter dem Label ‚Second Chicago School‘ bekannt gewordenen Soziolog*innen, wie Howard Becker und Erving Goffman, wissen wir, dass auch sie eine solche soziale Welt bildeten (vgl. Fine 1995a, S. 3; Gusfield 1995, S. xv; Znaniecka Lopata 1995, S. 372):

„Most of the cohort ... lived within a few blocks of each other ... within this area there were common hangouts and meeting places. ... the proximity of residence helped us to form friendships and events of solidarity that have been lasting. The

classroom spilled over onto the streets and, of course, into the living rooms and kitchens. ... The Social Science building had a daily interdisciplinary coffee hour. There were the frequent parties and, above all, the talk-talk-talk" (Gusfield 1995, S. xv).

3.5 *Das Sanktionieren*

Der zentrale Gegenstand einer FOWE ist das „Unfertige“ bzw. die sich im Prozess befindenden Arbeiten der Teilnehmer*innen und die damit verbundenen Ambivalenzen, Herausforderungen, Probleme und Fragen. „Diese Art des Arbeitens ist sehr dazu angetan, Dinge, die unklar sind, die offen sind, die hinterfragt werden müssen, zu bearbeiten, d. h. Mehrdeutigkeit und Komplexität zu ertragen und aus ihr zu lernen“ (Mey & Mruck 2014, S. 294). Zweifel, Vagheit und Nicht-Wissen, aber auch Deutungsvielfalt sind somit in die Institution FOWE eingeschrieben: „Die Offenlegung von Unsicherheiten ist geradezu der Auftrag, von dem aus der Erkenntnisprozess diskursiv in Gang gesetzt wird“ (Hoffmann & Pokladek 2010, S. 208). Die kritisch-wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Material, der Forschung und den Analysen der Teilnehmer*innen ist eine Grundlage für den Erkenntnisgewinn in der FOWE. Um das Ziel der FOWE, „die Eigendynamik der einzelnen Forschungsprojekte in Gang zu setzen oder zu sichern“ (Riemann 2005, S. 4), erreichen zu können, muss allerdings gewährleistet sein, dass die kritische Auseinandersetzung von wohlwollender Wertschätzung und Ermutigung geprägt ist und schambehaftete Situationen vermieden werden. Es ist daher die Aufgabe der Teilnehmer*innen und der Werkstattleiter*innen eine Balance zwischen einer kritischen Auseinandersetzung einerseits und Unterstützungsleistungen und Ermutigungen andererseits zu finden. Ein zentrales Qualitätsmerkmal des Sanktionierens ist demnach die Schaffung, Aufrechterhaltung, Kultivierung und Weiterentwicklung eines geschützten Rahmens und einer Atmosphäre der Offenheit. Das Sanktionieren kann dabei helfen, diese Schutzfunktion auf Dauer zu stellen. Auf der Ebene der Qualitätsentwicklung kann dies dadurch ermöglicht werden, dass Kommunikationsregeln aufgestellt werden, die eine respektvolle und ermutigende Atmosphäre stützen: Dazu gehören etwa Regeln, die sichern, dass niemand unterbrochen wird, dass die „Verwendung des Konjunktivs“ eingehalten wird, oder die den „Verzicht auf objektivistische Allsätze [und] die Übersetzung des scheinbar Faktischen in ... Mehrperspektivisches oder Ambivalenzen“ (Hoffmann & Pokladek 2010, S. 209) sichern.

Das positive Sanktionieren beinhaltet zudem, dass neue Teilnehmer*innen – besonders am Anfang ihrer wissenschaftlichen Laufbahn – ermutigt werden, sich von Beginn an aktiv an der Diskussion zu beteiligen und darin bestärkt werden, eigene Lesarten und Perspektiven einzubringen. Dazu gehört auch, dass der besondere Wert von praktischem Erfahrungswissen aus sozialen Welten, Alltagswissen und eines nicht von Theorien geprägten

Blicks auf das Datenmaterial für die Analysen und die Arbeit in der FOWE anerkannt wird.⁸ Entsprechende Wertschätzung kann mögliche Hürden abbauen, die sich aus Abhängigkeitsverhältnissen oder der Heterogenität einer FOWE ergeben können. Ermutigung kann zudem ein zentrales Element in der Sozialisation als Forscher*in sein – hier lohnt ein weiterer Blick nach Chicago und Everett Hughes Arbeit mit Noviz*innen ethnographischer Forschung: Ausgangspunkt war hier die kontinuierliche und ständige Ermutigung der Student*innen, sich auf sich selbst zu verlassen, ohne detaillierte Anweisungen ins Feld zu gehen und „aus dem Stand“ (Colomy & Brown 1995, S. 30) ethnographische Beobachtungen zu machen, an die sich weitere positive Sanktionen anschlossen:

„Hughes careful reading of those notes and his incisive feedback eased novitiates' frustration and consternation. 'He read students' and colleagues' field notes and encouraged (them) ... that if one persisted, every episode might become significant. Invariably, Everett found something good in the material in which the fieldworker had been mired. He was the star to pull the wagon of fieldwork through the mud of dailiness'” (Riesmann 1983, S. 481 zitiert nach Colomy & Brown 1995, S. 30).

Zum Aktivitätsbündel dieser pädagogischen Kernaktivität gehört aber auch das negative Sanktionieren. Es erfüllt die Funktion, die Qualität der FOWE zu sichern, wenn etwa das Gebot der Reziprozität und/oder des wertschätzenden und ermutigenden Umgangs von einigen Teilnehmer*innen nicht ausreichend gewahrt wird. Im Extremfall – ohne dass dies in der langjährigen Erfahrung des Erstautors mit der FOWE jemals vorgekommen wäre – kann das negative Sanktionieren auch die Form eines Ausschlusses aus der FOWE oder der einvernehmlichen Trennung annehmen. Das negative Sanktionieren berührt somit die Ebene der Professionalität, da es der Bearbeitung eines Spannungsmoments bedarf: Einerseits muss Reziprozität eingefordert werden, andererseits sollen Motivation und Anregungen für einen lebendigen Austausch und die kontinuierliche Teilnahme geschaffen werden.

„Problematisch wird es aber dann, wenn diejenigen, die den Kern einer Werkstatt bilden, das Gefühl bekommen, dass es zu viele ‚Trittbrettfahrer‘ gibt, die den Werkstattrahmen nur für eigene Zwecke nutzen ... Leitende müssen auch hier darauf achten, dass solche Tendenzen nicht zur Erosion des Zusammenhalts und zur Unverbindlichkeit der gemeinsamen Werkstattarbeit beitragen“ (Riemann 2011, S. 420).

8 Hier ergibt sich eine Verbindung zum Organisieren und der Notwendigkeit, möglichst Student*innen einzubeziehen, die noch am Anfang ihres Studiums stehen.

4 Abschließende Bemerkungen

Schon seit mehreren Jahren zeichnet sich ein Generationswechsel in der qualitativen Bildungs- und Sozialforschung ab und die charismatischen Gründungsväter und die erste Generation ihrer Schüler*innen treten mehr und mehr in den Hintergrund. Schon allein dieser Umstand wirft Fragen nach der Professionalisierbarkeit und Qualitätssicherung der Arbeit in der FOWE auf. Diese Frage setzt aber unweigerlich eine andere Frage voraus: Was zeichnet eine „gute“ Forschungswerkstatt eigentlich aus? Wir halten es für unabdingbar, bei der Klärung der Standortgebundenheit der eigenen Forschung Routinopraktiken, Formen der Arbeitsteilung und den Arbeitsstil unter methodologischen – und nicht nur unter handwerklichen – Gesichtspunkten zu betrachten und nach Passungen zwischen dem Setting und den epistemologisch begründeten Mechanismen der Erkenntnisgenerierung zu suchen. Wir haben dies im vorliegenden Beitrag unter Anlehnung an den in der qualitativen Forschung heute nur noch wenig beachteten Jürgen Habermas getan.

Darüber hinaus hängt die Güte der Arbeit in der FOWE aus unserer Sicht im Wesentlichen davon ab, wie die Relation von Qualität und Professionalität zwischen dem Bestreben, die Kontinuität des Bewährten zu sichern und der Intention, im Umgang mit dem Neuen gleichfalls Neues zu erzeugen, austariert werden kann. Für die charismatische Phase der Professionalisierung der Arbeit in der FOWE (damit ist der Zeitraum zwischen 1980 und 2010 gemeint) erscheint uns symptomatisch, dass viel zu wenig über konsensfähige (Qualitäts-)Standards nachgedacht wurde, d.h. über einigermaßen verbindliche Richtmaße, welche die Rekrutierung von geeigneten Mitgliedern, Coiling-Out-Strategien von weniger geeigneten Kandidat*innen, forschungsethische Belange, die unterschiedlichen Phasen der Begleitung und die davon abhängige Intensität der Betreuung, die verschiedenen Betreuungs- und Beratungsstile mit Blick auf strategisch wichtige, aber andersgelagerte Forschungsschritte und auch den zeitlichen Ablauf bei der formalen Begutachtung der Arbeiten betreffen können. Diese Beobachtung schlägt sich nicht zuletzt auch im vorliegenden Text nieder, in dem zwar eine Vielzahl von Spannungsverhältnissen dargestellt, aber deutlich weniger Qualitätsaspekte benannt werden konnten.

Die mittlerweile flächendeckend eingeführten Bachelor- und Masterstudienformate begünstigen keineswegs jene Bedingungen an den Hochschulen, welche einer lebendigen FOWE-Kultur dienlich oder zuträglich wären. Darauf deuten weniger optimistisch konnotierte Aussagen, wie die Folgende hin:

„Meine Erfahrung ist z. Z., dass es z.B. immer schwieriger wird, Forschungswerkstätten als wichtiges Ausbildungselement zu legitimieren, und dass Freiräume und Phasen einer offenen Suche, in denen intellektuelle Neugierde und Kreativität entstehen können, eher entmutigt werden“ (Riemann 2009, S. 156).

Relativierend ist anzumerken, dass die Anforderungsstruktur qualitativer Sozialforschung kooperative Formen des gemeinsamen Auswertens und Forschens per se evoziert. Wissenschaftliche Erkenntnisproduktion ist ja im Kern ein sozialer Akt, der nun einmal kommunikative Arenen benötigt, um sich entfalten zu können. Sollte die moderne Universitätslandschaft dafür keinen institutionalisierten Rahmen bereitstellen, werden – so unsere Vermutung – die Akteur*innen Kompetenzstrategien der Improvisation oder Informalisierung entwickeln, was für die Entwicklung der qualitativen Bildungs- und Sozialforschung mit Sicherheit kontraproduktiv wäre.

Man möge uns eine letzte Bemerkung gestatten: Einerseits sind solche Formate, wie der Magdeburger Methodenshop, ein Zeichen dafür, dass der Erfolgsgeschichte der qualitativen Bildungs- und Sozialforschung Kontinuität bescheinigt werden kann, andererseits stellt aber gerade die Kopie dieses Formats an einer Vielzahl anderer Orte und der damit verbundene Beratungstourismus von Nachwuchswissenschaftler*innen einen Grund für kritische Nachfragen dar. Der Umstand, dass große Teile der wissenschaftlichen Noviz*innen, die der qualitativen Sozial- und Bildungsforschung verbunden sind, im Frühjahr, Herbst und Winter mit gepackten Koffern und einem Stapel an Transkripten durch Deutschland reisen, Tagungsgebühren entrichten und ihre Tendenz, an den Arbeitsgruppen möglichst prominenter Vertreter*innen des Fachs beiwohnen zu wollen, kann als Symptom dafür gelesen werden, dass die lokale Betreuungspraxis an den einzelnen Hochschulen – vorsichtig ausgedrückt – verbesserungsbedürftig ist. Die FOWE ist eine Arbeitsform, die „dem ‚Studium Bolognese‘, um einen Begriff von Daniel Bertaux zu verwenden, etwas entgegensetzen kann“ (Mey & Mruck 2014, S. 310). Umso mehr muss man sich wünschen, dass beim Aufbau neuer FOWE, bei der Konsolidierung von existierenden Netzwerken und der Weiterentwicklung dieser sozialen Technologie das Spannungsverhältnis von Qualität und Professionalität und die damit verbundenen Paradoxien im Interesse der Weiterentwicklung der Wissenschaft konstruktiv bearbeitet werden – und zwar möglichst vor Ort!

Literatur

- Colomy, P. & Brown, D. (1995). Elaboration, Revision, Polemic, and Progress in the Second Chicago School. In G. A. Fine (Hrsg.), *A second Chicago School? The development of a postwar American Sociology* (S. 17–81). Chicago: The University of Chicago Press.
- Feuerbach, L. (1975). Kritiken und Abhandlungen II (1839–1943). In L. Feuerbach, *Werke in sechs Bänden* (Hrsg. von E. Thies), Band 2. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fine, G. A. (1995a). Introduction. In G. A. Fine (Hrsg.), *A second Chicago School? The development of a postwar American Sociology* (S. 1–16). Chicago: The University of Chicago Press.

- Fine, G. A. (Hrsg.) (1995b). *A second Chicago School? The development of a postwar American Sociology*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Gusfield, J. (1995). Preface. In: G. A. Fine (Hrsg.), *A second Chicago School? The development of a postwar American Sociology* (S. ix–xvi). Chicago: The University of Chicago Press.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns (Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft, Bd. 2)*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1988, 2013). *Nachmetaphysisches Denken. Philosophische Aufsätze* (6. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (2019). *Auch eine Geschichte der Philosophie (Vernünftige Freiheit. Spuren des Diskurses über Glauben und Wissen, Bd. 2)* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hoffmann, B. & Pokladek, G. (2010). Das spezielle Arbeitsbündnis in qualitativen Forschungswerkstätten. Merkmale und Schwierigkeiten aus der Perspektive der TeilnehmerInnen. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 10(2), 197–217.
- Klusemann, S., Kilinc, M. & Nittel, D. (2022). Qualität als Thema organisationaler Selbstbeschreibungen: Marketing und Verbraucher*innenschutz? Eine Dokumentationsanalyse. *Zeitschrift für Bildungsforschung (Zbf)*. Doi: 10.1007/s35834-021-00329-z.
- Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.) (2014). *Forschungswerkstätten: Programme, Potenziale, Probleme, Perspektiven (Eine Diskussion unter Beteiligung von T. Allert, B. Dausien, G. Mey, J. Reichertz und G. Riemann, 9. Berliner Methodentreffen, 13. Juli 2013)*. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen* (S. 291–316). Wiesbaden: Springer.
- Nittel, D. (1998). Das Projekt „Interpretationswerkstätten“. Zur Qualitätssicherung didaktischen Handelns (Grundlagen der Weiterbildung, Praxishilfen 9.20.30.9, S. 1–16). Neuwied: Luchterland.
- Nittel, D. (1997). Interpretationswerkstätten in der Fortbildung von Erwachsenenbildnern. *Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen*, 1997(3), 141–151.
- Nittel, D. (1999). „Umwege – Schleichwege – Königswege?“ Forschungsdidaktische Anmerkungen über die Arbeitsweise von Forschungswerkstätten (Unter Mitarbeit von B. Weigl & K. Wagner). In H. G. Homfeldt, J. Schulze-Krüdener & M.-S. Honig (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Forschung in der Sozialen Arbeit. Impulse zur Entwicklung der Trierer Werkstatt für professionsbezogene Forschung* (S. 97–137). Trier: M. Weyland.
- Nittel, D. (2000). Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Nittel, D. (2011). Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität (Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft, S. 40–59)*. Weinheim: Beltz.
- Nittel, D. (2016). Der erziehungs- bzw. bildungswissenschaftliche Zugang zur Handlungsform „Beratung“. In W. Gieseke & D. Nittel (Hrsg.), *Handbuch pädagogische Beratung über die Lebensspanne* (S. 20–30). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Nittel, D. (2017). Ein System in statu nascendi. Auf dem Weg zum pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens? In R. Arnold & W. Neuser (Hrsg.), *Beobachtung des Wissens – Das Wissen des Beobachters. Annäherung an eine systematische Hermeneutik* (S. 119–167). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Nittel, D. & Meyer, N. (2017). Pädagogische Begleitung. Handlungsform und Systemmerkmal. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(5), 1063–1082.
- Nittel, D., Meyer, N. & Kipper, J. (2020). Ordnungsdimensionen pädagogischer Situationen. Technologien und Kernaktivitäten. Ein Diskussionsbeitrag aus der Sicht der komparativen erziehungswissenschaftlichen Berufsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(3), 382–401.
- Nittel, D., Schütz, J. & Tippelt, Rudolf (2014). *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Nittel, D. & Tippelt, R. (2018). *Die Resonanz des lebenslangen Lernens im Erziehungs- und Bildungswesen. Eine vergleichende Untersuchung beruflicher und institutioneller Selbstbeschreibungen* (unter Mitarbeit von B. Lindemann, P. Kettner, J. Schütz & J. Wahl). Düsseldorf: Edition Hans Böckler.
- Nittel, D. & Tippelt, R. (2019). *Pädagogische Organisationen im System des lebenslangen Lernens*. Bielefeld: wbv Media.
- Reichert, J. (2013). *Gemeinsam interpretieren. Die Gruppeninterpretation als gemeinsamer Prozess*. Wiesbaden: Springer.
- Riemann, G. (2005). Zur Bedeutung von Forschungswerkstätten in der Tradition von Anselm Strauss (Mittagsvorlesung, 1. Berliner Methodentreffen Qualitative Forschung, 24.–25. Juni 2005). Verfügbar unter: <http://www.berliner-methodentreffen.de/material/2005/riemann.pdf> [04.03.2021].
- Riemann, G. (2009). Über das Leben mit Hintergrundkonstruktionen, Wandlungsprozessen und Forschungswerkstätten. Zwischenbemerkungen zu Fritz Schütze. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 10(1), 151–160. Verfügbar unter: https://berliner-methodentreffen.de/wp-content/uploads/2020/07/riemann_2005.pdf [04.03.2021].
- Riemann, G. (2011). Grounded theorizing als Gespräch. Anmerkungen zu Anselm Strauss, der frühen Chicagoer Soziologie und der Arbeit in Forschungswerkstätten. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S. 405–426). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-531-93318-4_18.
- Schütz, J. (2009): *Pädagogische Berufsarbeit und Zufriedenheit. Eine bildungsübergreifende Studie (Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen – Forschung und Praxis*, 12). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schütze, F. (1981). Prozeßstrukturen des Lebenslaufs. In J. Matthes, R. A. Pfeifenberger & A. Stoßberg (Hrsg.), *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Kolloquium am Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität Erlangen* (S. 67–156). Nürnberg: Nürnberger Forschungsvereinigung.
- Strauss, A. (1993). *Continual Permutations of Action*. New York. De Gruyter.
- Znaniecka Lopata, H. (1995). Postscript. In G. A. Fine (Hrsg.), *A second Chicago School? The development of a postwar American Sociology* (S. 365–386). Chicago: The University of Chicago Press.

Den eigenen Forschungsstil entwickeln – Perspektiven von Promovierenden auf das gemeinsame Erlernen und Anwenden qualitativer Methoden in selbstorganisierten Forschungswerkstätten

Sina-Mareen Köhler, Jonas Michely & Vanessa Ohm

1 Einführung

Die Einbindung in die Academia ist für eine wissenschaftliche Laufbahn unerlässlich. Für die Realisierung eines qualitativen Forschungsprojektes ist das gemeinschaftliche Arbeiten die Voraussetzung schlechthin. Forschungswerkstätten als ein Element der Methodenausbildung und wissenschaftlichen Sozialisation wurden bislang hauptsächlich als didaktisches Setting des Hochschulstudiums diskutiert (vgl. z.B. Inowlocki, Riemann, Schütze 2010). Sie gelten als unverzichtbar für die Entwicklung einer qualitativen Forschungsweise, die sich gemäß dem interpretativen Paradigma der Sinnenschlüsselung von Sichtweisen und Alltagspraxen der Beforschten im jeweiligen Handlungsfeld verschreibt. Der empirische Gegenstand wird kommunikativ generiert und kommunikativ erschlossen (vgl. Reichertz 2019).

Ein Merkmal von Forschungswerkstätten besteht aus den unterschiedlichen Erfahrungs- und Kenntnisständen der Teilnehmenden und der Situiertheit in der wissenschaftlichen Community. Insbesondere das gemeinsame Interpretieren gilt als unerlässlich für die Emergenz einer qualitativen Forschungshaltung. Beobachten und Selbermachen in Begleitung eines*iner erfahreneren Wissenschaftler*in bietet die Möglichkeit, sich sowohl theoretisches als auch handlungspraktisches Methodenwissen anzueignen. Wenn diese ‚Meister*in-Lehre‘ jedoch nicht gegeben ist, weil die Betreuenden u. U. nicht methodenaffin sind, sind Promovierende zunächst auf sich gestellt. Nicht selten werden frustrierende Irr- und Umwege eingeschlagen, bis die passende Forschungsstrategie ausgereift und der eigene Forschungsstil gefunden ist. Selbstorganisierte Forschungswerkstätten können diesen Prozess konstruktiv begleiten. Mit der Relevanz von selbstorganisierten Forschungswerkstätten hat sich der Diskurs zum Lehren und Lernen der Methodologien und Methoden einer qualitativen Sozialforschung bislang weder theoretisch,

konzeptionell, didaktisch oder empirisch umfassend auseinandergesetzt. Dieser Beitrag zielt darauf ab, empirisch basierte relevante Gegenstände zu identifizieren, die einer weiterführenden systematischen Erforschung bedürfen. Anhand einer Gruppendiskussion mit Promovierenden, die einer selbstorganisierten Forschungswerkstatt angehören, wird deren Bedeutung für die Realisierung des Promotionsprojektes aufgezeigt. Dabei geht es zum einen darum, wie sie das Erfahren und Lernen der qualitativen Forschungsweise unterstützen. Zum anderen wird untersucht, wie eine solche Forschungswerkstatt die Phase der Promotion begleitet. Bevor die Aussagen der befragten Promovierenden im Fokus stehen, führen zwei Kapitel in die theoretischen und empirischen Diskurse ein. Das Kapitel 2 beschäftigt sich eingehender mit der Promotion als Qualifikationsphase. Anschließend setzt sich das Kapitel 3 näher mit Debatten der Methodenlehre einer qualitativen Sozialforschung auseinander. Im darauffolgenden Kapitel 4 wird das konkrete empirische Anliegen des Beitrages mitsamt der verwendeten Erhebungs- und Auswertungsverfahren skizziert. Mit einem abschließenden Fazit in Kapitel 5 wird die Relevanz der empirischen Zuwendung zu selbstorganisierten Forschungswerkstätten deutlich.

2 Theoretische und empirische Diskurse zur Promotion als Qualifikationsphase

Die Promotion bildet die dritte akademische Phase nach dem Bachelor- und Masterstudium. Seit den 1980er Jahren hat sich dazu eine Debatte über die Herausforderungen und Unterstützungsmöglichkeiten der Doktorand*innen entwickelt. Eine der schwerwiegendsten Problematiken bildet beispielsweise die wissenschaftliche Isolation. Dieses „Einzelkämpfertum“ (Böttcher et al. 2009a, S. 19) resultiert unter anderem aus fehlender formaler Anbindung durch die hohe Anzahl derjenigen Nachwuchswissenschaftler*innen, die frei promovieren und die damit einhergehende geringe Mitarbeit in empirischen Forschungsprojekten jenseits der eigenen Dissertationsstudie. So zeigt eine Statistik für die Erziehungswissenschaft aus dem Jahr 2014, dass von 450 Personen, die ihre Promotion abschlossen, 38% frei, 28% auf einer Haushaltsstelle, 20% in Drittmittelprojekten, 11% über ein Stipendium und 3% in einem strukturierten Promotionsprogramm promovierten (vgl. DZHW 2017).

Charakterisiert ist das Promotionswesen in der Erziehungswissenschaft, aber auch in anderen sozialwissenschaftlichen Disziplinen, durch zwei dominierende Modelle: die Individualpromotion und die strukturierte Promotion. Erstere umfasst die freie Promotion, Haushaltsstellen, Drittmittelprojekte und Stipendien. Das strukturierte Modell beschreibt das Promovieren in Graduiertenkollegs und Promotionsstudiengängen. Die strukturierte Promotion wird

insgesamt als das Format angesehen, welches die Isolation durch eine stärkere Vernetzung mit der wissenschaftlichen Community verringern soll (vgl. Franz 2018, 42ff.). Die Individualpromotion ist im Vergleich zur strukturierten Promotion nur wenig formalisiert und bestimmt durch die Abhängigkeit im sogenannten „Meister*in-Schüler*in-Verhältnis“ sowie weniger Vorgaben in Bezug auf den forschungsmethodischen Ausbildungsteil (vgl. Berning & Falk 2006, S. 3). Strukturierte Promotionsprogramme sind hingegen in ihrer Dauer auf meist drei Jahre begrenzt und werden begleitet durch ein inhaltliches und methodisches Studienprogramm. Auch die Betreuung der Dissertation ist formalisierter. Neben der Erstbetreuung ist die Begleitung insbesondere durch regelmäßig stattfindende Kolloquien und Kollegs mit mehreren Professor*innen breiter aufgestellt (vgl. Berning & Falk 2006, S. 15; Krüger & Fabel-Lamla 2005, S. 189).

2.1 Promotionsphase als Herausforderung

Promovierende stehen zunächst vor der grundlegenden Anforderung, die Promotion mit anderen beruflichen wie privaten Verpflichtungen über Jahre hinweg in Einklang zu bringen (vgl. Berning & Falk 2006). Dies wird erschwert beispielsweise durch eine geringe Vernetzung mit dem beruflichen Umfeld, wodurch es zusätzlich an sozialem Austausch mangelt (vgl. Krüger & Fabel-Lamla 2005; Franz 2018). Die hohe Arbeitsbelastung in Bezug auf die Promotion und die weitere Berufstätigkeit wird dabei als häufigste Ursache für Promotionsabbrüche genannt (vgl. Franz 2018, S. 87). Die erschwerte Vereinbarkeit ist neben fehlender Finanzierungsmöglichkeit und unzureichender Betreuung ein relevanter Faktor in Bezug auf das (Nicht-)Gelingen der Promotion.

Zugleich spielen Betreuer*innen eine wichtige Rolle für die Dissertation und auch über diese hinaus. Hauss u.a. (2012) stellen als Aufgaben der Betreuung die Unterstützung bei der Formulierung von Forschungsfragen, die Vermittlung fachlicher und methodischer Kenntnisse und Prozesse der beruflichen Qualifizierung in den Mittelpunkt. Die Betreuer*innen sind damit sowohl für die Ausarbeitung des Forschungsthemas, die Entwicklung des empirischen Designs sowie deren Umsetzung als auch für die Einbindung in die wissenschaftliche Community in beratender Funktion tätig. Die Bedeutung der Betreuung liegt nicht zuletzt auch an der Habitualisierung der Promovierenden in Forschungsethik und der Forschung im Allgemeinen (vgl. Merkt 2008). Gewünscht wird, einer quantitativen Befragung von Promovierenden an den Universitäten in Bayern zufolge, die intensive fachliche Betreuung und Vermittlung wissenschaftlicher Kompetenzen durch die Betreuenden (vgl. Berning & Falk 2006).

Als wesentliche Ursache der Herausforderungen in der Betreuung werden vor allem fehlende Standards bemängelt. So stellen Hauss u.a. (2012) auf der Basis einer Längsschnittbefragung von Promovierenden fest, dass Vorstel-

lungen, Erwartungen und Aufgaben für die Promovierenden oft unklar sind und damit zwischen Promovend*in und Betreuer*in differente Vorstellungen über die Gestaltung der Betreuungsbeziehung bestehen können. Dies liegt nicht zuletzt an der individuellen Ausgestaltung der Betreuungssituation, die nach persönlichen Vorlieben und nach den Maßstäben wissenschaftlicher Freiheit individuell gehandhabt wird. Weiterhin wird auch die starke Abhängigkeit der Promovierenden von den Betreuer*innen kritisiert, die beispielsweise in formalisierten Promotionsprogrammen durch eine Mehrpersonenbetreuung abgeschwächt werden soll.

Für die möglichen Herausforderungen während der Promotion arbeiten Evaluationsstudien Verbesserungsmöglichkeiten für diese Phase heraus. Diese werden in der Erziehungswissenschaft insbesondere für die strukturierte Promotion näher beforscht (vgl. Fiedler & Schedel 2009; Böttcher et al.; 2009b; Krüger & Fabel-Lamla 2005). Ein Fokus liegt hier auf verschiedenen Unterstützungselementen. Dazu zählen eine allgemeine Prozessbegleitung in Form von Forschungssupervision oder Forschungswerkstätten, fachwissenschaftliche Angebote und die wissenschaftliche Methodenausbildung durch z.B. Methodenwerkstätten und die sogenannten Summer Schools (vgl. Fiedler & Schedel 2009).

Die Promotion charakterisiert die Anforderung, sich einerseits in der Qualifikationsphase zu befinden, andererseits aber vor der Aufgabe zu stehen, parallel zum Einstieg in das akademische Feld selbstständig eine eigene, innovative wissenschaftliche Fragestellung zu bearbeiten (vgl. Hebecker, Szczyrba & Wergen 2020). Dieses ‚paradoxe‘ Verhältnis wird verstärkt durch den Druck, sich als ernst zu nehmende Wissenschaftler*innen zu etablieren und dabei bewertet zu werden sowie den Eintritt in die wissenschaftliche Community zu bewerkstelligen. Die verschiedenen Arbeitsfelder der Promotion wie Schreiben, Lektüre, Netzwerkarbeit, Tagungsbeiträge und Publizieren sind dabei von den Promovierenden zu vereinbaren, die wiederum neben den Aufgaben des Beschäftigungsverhältnisses wie Lehre und Verwaltungstätigkeiten zu bewältigen sind (vgl. Hauss et al. 2012).

3 Theoretische und empirische Diskurse zur Methodenlehre in der qualitativen Forschung

Im Zuge der zunehmenden Verbreitung und Akzeptanz der qualitativen Forschung in den Sozial- und Erziehungswissenschaften kommt es zu einer Ausdifferenzierung der qualitativen Methoden entlang neuer Gegenstände, der jeweiligen wissenschaftlichen Disziplinen und der Internationalisierung der Forschung (vgl. Knoblauch 2014, S. 73f.; Reichertz 2019, S. 1ff.). Der Einsatz qualitativer Methoden geht aufgrund der interpretativen Offenheit der

Vorgehensweise mit einer möglichen Fortschreibung der Methode einher. Wird diese reflektiert, kann es zu sinnvollen Weiterentwicklungen kommen (Deppe et al. 2018, S. 12; Knoblauch 2014, S. 75f.; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 34). In Gegenteil zur Ausdifferenzierung zeigt sich eine Kanonisierung der qualitativen Methoden bedingt durch ihre Institutionalisierung in Fachverbänden und Forschungsgemeinschaften sowie durch die Beziehungen zwischen Forschung und Wissenschaftsförderung. Die Tendenz zur Kanonisierung setzt sich auch in der Modularisierung der qualitativen Methodenausbildung samt ausgewiesener Lehrbücher und formalisierter Graduiertenausbildung fort, in der sich auch eine Erwartungshaltung der berechenbaren Lehr- und Lernbarkeit ausdrückt (vgl. Knoblauch 2014, S. 76, S. 82). Die Institutionalisierungen können zu einer elaborierten Forschungspraxis beitragen (vgl. Reichertz 2014, S. 91). Eine unreflektierte Standardisierung der qualitativen Methoden steht aber in Konflikt zu den Prinzipien Interpretativität, Subjektivität und Kreativität als Merkmale einer qualitativen Grundhaltung, von der aus sich die konkret-situative Forschungspraxis erschließt (vgl. Knoblauch 2014, S. 79ff.). Die qualitative Forschung ist so auf methodische und methodologische Reflexivität angewiesen und folgt „[...] weniger einem standardisierten Ablauf als vielmehr einem mittels intersubjektiver Nachvollziehbarkeit validierten Prozess von Entscheidungen“ (Deppe u.a. 2018, S. 12). Das Spannungsfeld von Ausdifferenzierung und Kanonisierung stellt den wissenschaftlichen Nachwuchs vor einige Herausforderungen. Die Promovierenden stehen über Begutachtung und Qualifikation in einem Abhängigkeitsverhältnis zu den methodischen Schulen. Sie sind aber gegenüber der unübersichtlichen Vielfalt und notwendigen Offenheit der qualitativen Methoden angehalten, eigenständige, methodisch und methodologisch reflektierte Entscheidungen für ihren Gegenstand und Forschungsprozess zu treffen und zu verantworten. Diese konkret-situativen Entscheidungen erschließen sich oft erst im Prozess der forschungspraktischen (Ein-)Sozialisierung in eine qualitative Haltung und müssen sich in diesem Prozess behaupten. Schreier und Breuer (2020, S. 8) verweisen in Folge dessen auf die Bedeutung von Ambiguitätstoleranz der Lernenden und des Aushaltens von Komplexität und Ungewissheit.

3.1 *Lehr-Lernprozesse qualitativer Methoden*

Als Idealfall des Lehr-Lernverhältnisses qualitativer Methoden wird eine längerfristige, forschungspraktische Zusammenarbeit in einer kleinen Gruppe von unterschiedlich weit fortgeschrittenen Lernenden und einem oder mehreren erfahrenen Lehrenden herausgestellt. Die Arbeit ist geprägt von einer intensiven, sozialisatorischen und asymmetrischen Beziehung, die in Nachhall der frühen Entwicklungsgeschichte methodischer Ansätze, der herangezogenen Bildlichkeit des Handwerklichen/Künstlerischen auch heute häufig als Meister*in-Schüler*in/Lehrling/Noviz(e)*in Beziehung charakterisiert

wird. Gebräuchlich ist auch Lehrer*in-Schüler*in (Breuer & Schreier 2007, S. 8f.; Schäffer 2010, S. 285; Schreier & Breuer 2020, S. 6f.). Es finden sich Charakterisierungen der Handlungspraxis des Lernens als „[...] auf dem Weg mimetischer Vollzüge [...]“ (Schäffer 2010, S. 285) oder in Bezug auf konstruktivistische Lerntheorien als „[...] Ko-Konstruktion von Wissen [...]“ (Breuer & Schreier 2007, S. 8). Deutlich wird, dass in diesen (ein-)sozialisierenden Lehr-Lernprozessen auch sukzessive eine Einstellung oder Haltung zum Gegenstand vermittelt wird bzw. sich herausbilden soll.

Schrader et al. (2020) rekonstruieren die qualitative Forschungspraxis von Studierenden anhand von Gruppendiskussionen, die mittels dokumentarischer Methode ausgewertet wurden¹. Es zeigen sich unterschiedliche Verständnisse von qualitativer Forschung und einhergehend verschiedene Formen des Umgangs mit qualitativen Forschungsmethoden, eine Spezifik der Lernprozesse und der Forschungspraxis. Die Varianten des Forschens und methodischen Lernens werden von Schrader u.a. (2020) über eine sinngenetische Typenbildung als intuitiver, reflexiver und instrumenteller Typ rekonstruiert. Der intuitive Typ begegnet der Forschungsanforderung mit Offenheit und Interesse und „zeichnet sich durch einen explorativ-experimentellen Umgang mit Forschungsmethoden aus“ (Schrader et al. 2020, S. 203). Demgegenüber steht der reflexive Typ, für den die methodische Qualität und die Reflexion methodischer Fragen handlungsleitend sind. Die Forschungsmethoden selbst werden zum Lerngegenstand und stehen im Zentrum des Lernprozesses. Als dritter Typ zeichnet sich der instrumentelle Typ durch einen pragmatischen Umgang mit Forschungsmethoden aus, der zentral von der Auffassung der Forschung als Prüfungsleistung getragen wird. Die rekonstruierten Typen bilden anschließend die Grundlage für eine Konzeptualisierung und Weiterentwicklung der digitalen Methodenlehre (vgl. Schrader et al. 2020, S. 203ff.).

In den letzten Jahren haben sich vielfältige didaktische Arrangements entwickelt, die bereits im Studium den Forschungsprozess fokussieren, beispielsweise Forschungspraktika und Lehrforschungsprojekte (vgl. Schrader et al. 2020, S. 201). Auch haben sich zahlreiche zusätzliche Angebote wie Summer Schools und Methodenworkshops etabliert. Die Forschungs- bzw. Interpretationswerksatt wird häufig als zentrales Arrangement des qualitativen Methodenlehrens und -lernens und der Qualitätssteigerung der Interpretation herausgestellt (vgl. Maier 2018, S. 30ff.; Schäffer 2010, S. 285; Schreier & Breuer 2020, S. 8; Stelter 2019, S. 11). Hoffmann und Pokladek (2010) untersuchen das Arrangement Forschungswerkstatt aus der Rolle der Teilnehmenden heraus. Sie führen themenfokussierte narrative Interviews und arbeiten verschiedene Aspekte in ihrer Bedeutsamkeit für das Arbeitsbündnis

1 Aufgrund der wenigen Studien zur Promotionsphase und des vergleichbaren methodischen Vorgehens wird näher auf diese Studie eingegangen, obwohl sich diese auf Studierende bezieht.

heraus, wie die Reziprozität in der Zusammenarbeit, die Heterogenität der Teilnehmenden in Bezug auf die jeweiligen Forschungsgegenstände, die unterschiedlichen Vorgehensweisen, die Erfahrungs- und Wissensbestände, die Herstellung eines wertschätzenden Umgangs miteinander, die zurückhaltende und moderierende Rolle der Leitung (‚bescheidene*r Meister*in‘) und die Synchronisation der Zeitressourcen der Teilnehmenden. Eine hohe Verbindlichkeit in der Teilnahme und das Engagement zur kontinuierlichen, gemeinsamen Arbeit in der Gruppe bilden demnach die Grundlagen einer erfolgreichen Forschungswerkstatt. Die Gruppenbildung ermöglicht es, die Forschungswerkstatt als geschützten Raum des wertschätzenden Miteinanders zu erleben, in dem ein kritisch-konstruktiver, wissenschaftlicher Austausch fruchtbar wird. Ein ausbalanciertes Maß an Heterogenität der Teilnehmenden bildet die Grundlage für gewinnbringende Kontraste und produktive Vergleichsprozesse zwischen den Teilnehmenden. Der Leitung der Forschungswerkstatt kommt die Funktion einer umsichtigen Abstimmung in Bezug auf die Spannungsmomente des verbindlichen Arbeitsbündnisses, einer ausbalancierten Heterogenität der Gruppe und der wertschätzenden Kritik innerhalb der Gruppe zu. Die Leitung moderiert die Gruppenprozesse, stellt ein produktives Arbeitsklima her und bietet wissenschaftliche Orientierung (vgl. Hoffmann & Pokladek 2010, S. 200ff.). Obwohl eine spezifische Rolle als Leitung bzw. Meister*in vorhanden ist, wird das Arbeitsbündnis von der Haltung getragen, die Trennung von Lehrendem und Lernenden zugunsten eines produktiven Miteinanders zu überwinden (vgl. Hoffmann & Pokladek 2010, S. 199). Die Bedeutung des produktiven Miteinanders wird auch in der Zusammenarbeit von Studierenden und Promovierenden im Peer-to-Peer Format in den Forschungswerkstätten der Ruhr-Universität Bochum betont (vgl. Ruppel 2020, S. 220f.). Hier deutet sich das Potential sogenannter selbstorganisierter Forschungswerkstätten an. Diese zeichnen sich durch das Fehlen einer klassischen, in der Regel professoralen Leitung (Meister*in) aus. Diese klassische Leitung kann einen institutionalisierten und qualitativen Erfahrungsvorsprung in die Forschungswerkstatt einbringen. Die weiteren bedeutsamen Funktionen der Leitung können in einer selbstorganisierten Forschungswerkstatt auch durch eine statusgleiche, prinzipiell flexible Leitung unter Peers geleistet werden. Für einige Aspekte der Arbeit in Forschungswerkstätten scheint eine derartige Leitung sogar zuträglich, da sie nicht in dem Maß wie die klassische Leitung in dem Spannungsverhältnis steht, zugunsten eines produktiven Miteinanders in den Hintergrund zu treten. Mit der nachfolgenden Studie soll das Format der selbstorganisierten Forschungswerkstatt daher empirisch untersucht werden.

4 Die empirische Studie

Der empirische Teil des vorliegenden Beitrages bezieht sich auf eine Gruppendiskussion mit Doktorand*innen, die in eine selbstorganisierte Forschungswerkstatt (FOWE) eingebunden sind, welche an ein zentrales Doktorand*innen- und Postdoktorand*innenprogramm einer deutschen Hochschule angeschlossen ist. Damit einher geht die Verfügbarkeit eines Budgets für Expert*innenworkshops, Vernetzungstreffen und die Präsenz auf der Programmhomepage mitsamt Kontakthinweis zur Leitung der Forschungswerkstatt. Die Gründung setzt eine Mindestanzahl an Mitgliedern voraus und erfolgt offiziell per Einreichung eines ein- bis zweiseitigen Konzeptes. Es stellt sich also nicht nur die Frage, welche Bedeutung das selbstorganisierte Format der Forschungswerkstatt für das Erlernen der qualitativen Forschungsweise hat, sondern inwiefern auch die formale Anbindung ertragreich ist.

Anliegen dieses Beitrages ist es, eine erste empirisch basierte Bearbeitung der formulierten Forschungsfragen zu vollziehen und damit auf empirische Phänomene aufmerksam zu machen, die erstens für den Diskurs zum Lehren und Lernen einer qualitativen Sozialforschung relevant sind und zweitens einer weiteren systematischen empirischen Auseinandersetzung bedürfen. Nach eigenen Recherchen gibt es nur vereinzelt empirisch qualitative Studien zu den selbstorganisierten Forschungswerkstätten. Aufgrund dieses Desiderates ist bereits eine erste explorierende empirische Forschung basierend auf der Erhebung und Rekonstruktion einer Gruppendiskussion sinnvoll. Wohlwissend, dass komparative Analysen notwendig sind, um die Standortgebundenheit des vorliegenden Einzelfalles methodisch zu kontrollieren.

Die im Zentrum des empirischen Teils stehende Gruppendiskussion wurde mit vier Doktorand*innen geführt, die Teil einer siebenköpfigen selbstorganisierten Forschungswerkstatt sind. Der Zugang zur Gruppe wurde über eine bundesweite Summer School zur qualitativen Sozialforschung hergestellt. Die Gruppendiskussionsteilnehmenden unterscheiden sich hinsichtlich ihrer wissenschaftlichen Disziplinzugehörigkeit, ihres Forschungsfeldes und ihres Hochschulstandortes, des Beschäftigungsverhältnisses, des Standes ihres Promotionsprojektes und hinsichtlich der Länge ihrer Mitgliedschaft in der Forschungswerkstatt. Anhand von offenen narrativen Stimuli zu ihrem Weg in die Forschungswerkstatt wurde die Gruppendiskussion eröffnet. Es folgten Nachfragen zu den Erfahrungen mit der qualitativen Sozialforschung sowie der Arbeitsweise und Bedeutung der Forschungswerkstatt für die Umsetzung dieser. Die Diskussion verlief fast durchgängig selbstläufig, dicht und erstreckte sich über 140 Minuten hinweg. Das erstellte Transkript wurde mit der dokumentarischen Methode rekonstruiert, wodurch ein Fokus auf die handlungsleitenden Orientierungen der Befragten gesetzt ist. Ihre Erfahrun-

gen als konjunktive Erfahrungsräume repräsentieren sich mit Blick auf die impliziten Wissensbestände zum Methodenlernen und werden über die Schritte der formulierenden und reflektierenden Interpretation sowie des internen Fallvergleichs zugänglich gemacht (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahra 2014; Bohnsack 2003). Durch die Rekonstruktion des Orientierungsrahmens im engeren Sinne konnten jene handlungsleitenden Orientierungen erschlossen werden, die für die Handlungspraxis der Forschungswerkstatt selbst relevant sind. Neben der für die Anwendung der dokumentarischen Methode zentralen Unterscheidung in theoretische kommunikativ-generalisierte und atheoretische konjunktiv-geteilte Wissensbestände sowie der Differenzierung in einen Orientierungsrahmen im engen und weiteren Sinne, schließen wir an neuere professionstheoretische Überlegungen im Grundverständnis einer praxeologischen Wissenssoziologie an (vgl. Bohnsack 2020). Dabei handelt es sich um die Unterscheidung zwischen einem Professionswissen, das als implizites Wissen an die Handlungspraxis in *people processing organizations* gebunden ist und einem expliziten theoretischen Expert*innenwissen. Das Expert*innenwissen im wissenschaftlichen Feld bezieht sich auf Produkte der Wissenschaftler*innen, die theoretisch und argumentativ direkt zugänglich und somit bewertbar sind. Das Professionswissen der Wissenschaftler*innen bezieht sich im Unterschied dazu auf deren Forschungs-, Lehr- und Führungspraxis. Im Bewusstsein, dass es sich bei der Unterscheidung zwischen einem Expert*innen- und einem Professionswissen um eine analytische Trennung handelt, gehen wir davon aus, dass die Analyse der Gruppendiskussion mit den Doktorand*innen Hinweise auf die Verschränkung der beiden Wissensbestände liefert und deren Relevanz für die Realisierung des eigenen Promotionsprojektes zeigt. Inwiefern damit spezifische Prozesse der Professionalisierung verbunden sind, lässt sich basierend auf den Ergebnissen in Kapitel 5 zur Diskussion stellen.

4.1 *Den eigenen Forschungsstil gemeinsam entdecken – Perspektiven von Doktorand*innen auf die Umsetzung einer qualitativen Forschungsweise*

Erhoben wurde eine Gruppendiskussion mit vier Teilnehmenden, von denen drei bereits im Begriff sind, die empirischen Rekonstruktionen ihrer Dissertationsstudien abzuschließen und in den umfassenderen und letztendlich abschließenden Schreibprozess einzutreten. Diese drei stehen seit mehreren Jahren über die Forschungswerkstatt in einem Arbeitszusammenhang und teilen darüber ihre Erfahrung mit der qualitativen Sozialforschung. Die vierte Teilnehmerin befindet sich noch in der Phase der Datenerhebung und Auseinandersetzung mit dem weiteren methodischen Vorgehen. Da sich die Forschungswerkstatt auf ein Auswertungsverfahren spezialisiert hat, ist der inhaltliche Austausch untereinander auf eine bestimmte Methodologie, den damit verbundenen empirischen Gegenständen und die Umsetzung der ein-

zelen Auswertungsschritte gebunden. Die Arbeit am Material, also die gemeinsame Rekonstruktion, wird von den Prinzipien dieser Methode geleitet. Allerdings dreht sich die Gruppendiskussion nicht nur um die angemessene Umsetzung einer qualitativen Forschungsmethode, sondern auch um die Gruppe selbst und die Promotionsphase mit ihren Höhen und Tiefen. Im Rahmen der folgenden Abschnitte werden erstens die zentralen Themen der Gruppendiskussion und die sich dokumentierenden Orientierungen skizziert und zweitens vertiefend die Bedeutung des forschungspraktischen Erlebens und Könnens der qualitativen Forschungsweise sowie die Relevanz einer sozial-emotionalen Unterstützung bei der Realisierung eines selbstverantworteten Forschungsprojektes herausgearbeitet.

4.2 Die zentralen Themen und Orientierungen

Im Rahmen der Gruppendiskussion wurden im fast durchgängigen parallelen Diskursmodus sieben Themen verhandelt, von denen vier intensiver diskutiert wurden. Darunter sind 1. die Auseinandersetzung mit Konflikten und der Arbeitsweise der Gruppe, 2. die Beschäftigung mit einer anspruchsvollen Methodenanwendung, 3. die Erfahrungen mit Distinktionen innerhalb einer Methodenschule und 4. die Notwendigkeit eines strukturierten Rahmens für die Promotion mitsamt sozial-emotionaler Unterstützung. Weniger intensiv und vergleichsweise kurz werden Aspekte der Anstrengung und Selbstorganisation bezüglich des wissenschaftlichen Arbeitens im Allgemeinen besprochen. Nachdem die vier Teilnehmer*innen ihren individuellen Weg in die Forschungswerkstatt geschildert haben, kommen sie auf die seit Ausbruch der Covid-19-Pandemie erfolgten Treffen im Online-Format und den damit einhergehenden Veränderungen und Schwierigkeiten zu sprechen. Ergriffen durch die Möglichkeit, sich ohne An- und Rückfahrtswege zu treffen, erhöhen sie den Turnus von sechswöchigen auf zweiwöchige Treffen und reduzieren die Verbindlichkeit. Sie einigen sich darauf, dass zwei Personen für ein Treffen ausreichen. Allerdings erfolgt dieser Wechsel in eine andere Arbeitsweise nicht reibungslos. Einzelne Treffen können aufgrund kurzer Absagen und Missverständnisse nicht stattfinden. Sie benennen den schwellenden Konflikt in der Gruppe als „*ein Verbindlichkeits- und Absprachenproblem*“ (161). Eine Aussprache ist geplant, um die aktuelle Arbeitsweise zu besprechen und letztendlich wieder zu einer produktiv zufriedenstellenden gemeinsamen Auseinandersetzung zu gelangen. An einer anderen Stelle der Gruppendiskussion zeigt sich, dass in der gemeinsamen Aussprache ihre Praxis zur Konfliktlösung besteht: „*da hatten wir auch immer mal wieder so Themen*“ (315f.). Der mit der festen Arbeitsweise einhergehende Effekt ist eine gemeinschaftliche Produktivität, die im Promotionsprozess Halt gibt. Diese wird als „*stringent*“ (119) bezeichnet und im Zentrum steht die verbindliche Teilnahme an und Vorbereitung auf die Treffen. Anhand dieser Thematisierung ihrer Arbeitsweise lässt sich ein Orientierungsrahmen bezüg-

lich einer egalitär produktiven Arbeitsweise herausarbeiten. Allerdings lässt sich damit einhergehend ein Krisenpotential rekonstruieren: Die etablierte stringente Arbeitsweise bildet eine formalisierte Anforderung an die Teilnehmenden; kommen sie dieser nicht nach, bauen sich Spannungen auf. Immer wieder werden die Gründer*innen der FOWE und ihr Beitrag zur Strukturierung der Arbeitsweise erwähnt, wodurch die formalisierte Arbeitsweise als Anforderung an alle reproduziert wird. Infolge achtet die Leitung der Forschungswerkstatt stärker auf die stringente Arbeitsweise und übernimmt situativ eine asymmetrische Führungsrolle. Aber auch dieser Prozess bleibt Teil der Aushandlung in der Gruppe. Die asymmetrische Rolle begründet ein weiteres Krisenpotential gegenüber der egalitären Orientierung der Gruppe.

Der verbindliche und geschützte Rahmen ermöglicht es den Teilnehmenden der Forschungswerkstatt, sehr offen und intensiv auf Unsicherheiten im Forschungsprozess einzugehen. Im Verlaufe der Gruppendiskussion kommen sie wiederholt auf die erschwerte Zugänglichkeit im Sinne eines sicheren Verständnisses des methodischen Vorgehens und der zugehörigen Methodologie zu sprechen: *„diese Bücher sind immer so von Leuten die es schon können geschrieben für Leute die es auch schon können“* (S. 1499f.). Allerdings werden auch viele Momente des Erkenntnisgewinns und der damit verbundenen Begeisterung geschildert: *„irgendwie vom Anspruch her fand ich das total an (.) regend und spannend“* (S. 336). So, dass Freude und Frust bei der Auseinandersetzung mit einer qualitativen Forschungsmethode einhergehen. Anhand verschiedener Passagen lässt sich ein Spannungsverhältnis entlang der Pole Orientierungslosigkeit/Unsicherheit versus Erfahrungszugewinn/Vergewisserung rekonstruieren. Die angemessene Anwendung einer Methode und die Berücksichtigung jener Prämissen zum empirischen Gegenstand, die aufgrund der zugehörigen Methodologie gesetzt sind, ist der Gruppe wichtig und erfordert ein reflektiertes Vorgehen im Forschungsprozess. Allerdings sind ihnen viele Aspekte und Schritte der Methode nicht direkt über die Lektüre zugänglich, was nach einer Begeisterung für eine anspruchsvolle Methode in Frust umschlägt: *„das klingt alles so schön und dann muss man aber tausend Schritte machen und weiß überhaupt nicht wies geht und ich bin total geschwommen“* (339f.). Erst in der selbstorganisierten Forschungswerkstatt ist es ihnen möglich, von jenen zu lernen, die einen Schritt weiter sind. Es lässt sich im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit der qualitativen Forschung ein Orientierungsrahmen an reflektierter Methodenanwendung rekonstruieren.

Wird nun der Blick auf einen übergeordneten primären Orientierungsrahmen gerichtet, der die hier zunächst knapp skizzierten Orientierungskomponenten umfasst, so lässt sich dieser als Orientierungsrahmen an einer produktiv reflektiert gemeinschaftlichen Methodenbildung und Forschung bezeichnen. Im Verlaufe der folgenden beiden Abschnitte werden die wesentlichen Aspekte der Gruppendiskussion in ihrer Bedeutung für die Auseinan-

dersetzung mit der angemessenen Anwendung einer bestimmten qualitativen Forschungsmethode und des Erhalts von sozial-emotionaler Unterstützung während der Promotion näher betrachtet. Dadurch lassen sich die ausgeführten Orientierungskomponenten umfassender nachvollziehen.

4.3 *Methodenlernen als kooperative Forschungspraxis*

Der kollektive Arbeitszusammenhang der Forschungswerkstatt ist die Grundlage der erfolgreichen Auseinandersetzung mit der Methode. Das Erlernen der spezifischen qualitativen Methode wird in der gemeinsamen Praxis der Forschungswerkstatt möglich. Die rekonstruierten Orientierungsrahmen enthalten darauf bezogen zwei zentrale Aspekte des Methodenlernens, die eng miteinander verwoben sind. Das Methodenlernen gelingt erst in der (1) konkret-situativen Forschungspraxis mit der spezifischen Methode entlang der jeweiligen, gegenstandsübergreifenden Forschungszusammenhänge, den konkreten Fragestellungen und Forschungsdesigns, den Erhebungen und insbesondere der Arbeit mit dem Material. Und (2) das Methodenlernen lebt von dem Zusammenkommen unterschiedlich erfahrener Forschender, dem Miterleben des Vorgehens anderer und dem gemeinsamen Blick auf die jeweils eigene Qualifikation.

„für mich hat das Lernen dieser Methode halt erst funktioniert als ich in ner in ner FOWE war also ähm alleine irgendwie durch dieses zu sehen Amelie arbeitet schon lange irgendwie mit der Methode die weiß irgendwie wie es läuft und dann kann man das machen und hier und äh Saskia war irgendwie schon aufm halben Weg fertig und einfach irgendwie zu sehen live mitzubekommen ist total hilfreich da irgendwie einzusteigen“ (343-349).

Das handlungspraktische gemeinsame Methodenanwenden und -lernen erstreckt sich über das zentrale Arrangement der regelmäßigen Treffen hinaus auf die Organisation interner Workshops mit eingeladenen Expert*innen: „dass wir ein Budget haben ähm und dafür uns dann auch Hilfe holen können“ (426-427) oder „wenn wir nicht weiter wissen dann Doktorarbeitsarzt“ (428). Zentral ist jeweils die konkrete Zusammenarbeit, insbesondere die Rekonstruktionen am Material. Resümierend wird die Diskussion der Materialvorlagen als besonders hilfreich herausgestellt. Die Bedeutung des Miterlebens und Mittuns an der konkreten Prozesshaftigkeit der Forschungspraxis wird sprachlich wiederholt deutlich: „die verschiedenen Arbeitsschritte im Prozess selber zu sehen live mitzubekommen“ (347-348). Demgegenüber steht das theoretische Methodenlernen aus Lehr- und Handbüchern:

„das klingt alles so schön und dann muss man aber tausend Schritte machen und weiß überhaupt nicht wies geht und ich bin total geschwommen und konnt da auch irgendwie mir konnt da auch niemand helfen und auch wenn man die ganzen Arbeitsbücher liest ist ja schön und gut aber irgendwie klappt das trotzdem nicht so richtig“ (339-343).

Über theoretisch abstraktes Einlesen bzw. Sprechen über das methodische Verfahren gelingt keine Vermittlung der gegenstandsangemessenen Anwendung. Die Verfahrensschritte können formal verstanden werden, eine Aneignung i.S. der eigenständigen Anwendung verschließt sich aber: „*weil ich das gar nicht verstanden hab also ich habs theoretisch verstanden aber praktisch hab ich gemerkt ich komm immer so an meine Grenzen ich brauch jetzt irgendwie Hilfe*“ (485-487). Auch gegenüber beispielhaften, schriftlichen Explikationen von Interpretationen dokumentiert sich ein deutliches Fremdheitsgefühl: „*und dann liest man sich so Interpretationen von Leuten durch und denkt sich so hää ist das wie Chinesisch*“ (373-374). Ein über das theoretische Lesen erarbeitetes Grundlagenwissen und methodisches Vokabular erschließt sich in seiner Sinnhaftigkeit erst in der konkreten, methodischen Auseinandersetzung in der Gruppe.

Innerhalb der prinzipiellen Statusgleichheit der Peerebene wird die Rolle des erfahreneren Forschenden situativ eingenommen. Langjährige Mitgliedschaft und Erfahrung wird wertgeschätzt und ist zentrales Prinzip der Tradierung der Gruppe. Diese eher statischen Bezüge bleiben prinzipiell flexibel und bedürfen einer fortwährenden Aktualisierung, einer Begründung und Aushandlung. Auch das Dazuholen von statusanderen Expert*innen ist nicht strukturell verankert, basiert auf Eigeninitiative, bleibt situativ und ohne den Anspruch auf eine automatische Deutungshoheit für das methodisch-sinnvolle und für sie passende wissenschaftliche Arbeiten: „*also hab ich beschlossen das seh ich nicht so also gib mir die FOWE mal Rat*“ (542). Die prinzipiell flexible, situative Asymmetrie durch einen Erfahrungsvorsprung wird durch einen negativen Gegenhorizont der Forschungswerkstatt mit professoraler Leitung („*dass da noch äh die Professorin mit drin die halt schon irgendwie so den ja den Hut auf hat*“ (926-927)) und der Repräsentation methodischer Schulen i.S. der Zugehörigkeit bzw. nicht-Zugehörigkeit begrenzt („*ähm das Selbstbewusstsein entwickeln sich dann auch irgendwie [...] äh sozusagen also ich mein jetzt nicht abzugrenzen aber sich da zu finden*“ (383-385)).

Bezüglich der methodischen Kanonisierung lässt sich ein Spannungsverhältnis rekonstruieren, in dem einerseits die Deutungsmacht und Methodenkompetenz methodischer Schulen geschätzt wird und in dem andererseits eine bloße Gefolgschaft der Deutungshoheit dieser Schulen versagt wird. Die alleinige Auslegung der ‚richtigen‘ Vorgehensweise mit einer bestimmten Methode wird abgelehnt. In Auseinandersetzung mit den Grundlagen der methodischen Standardisierung wird die Entwicklung einer Methodenkompetenz für das eigene Vorhaben in der Forschungswerkstatt beansprucht. Das Spannungsfeld aufrechtzuerhalten, bedarf der Erarbeitung eines „*Selbstbewusstsein[s]*“ (383)“ zur eigenen methodischen Kompetenz. Die Orientierung zur Aufrechterhaltung des Spannungsfeldes als Entwicklung eines eigenständigen Forschungsstils findet ihr Enaktierungspotenzial in der Ak-

quise von Expert*innen: *„aber trotzdem schauen dass wir uns immer jemanden reinholen wenn wir Probleme haben“* (424-425). Die Expert*innen bedienen situativ das Orientierungsschemata der methodischen Schule und markieren eben genau die Spannung aus Orientierungsschema und -rahmen. In der Aushandlung des Spannungsfeldes wird das Schema in eine Handlungspraxis überführt, die den konjunktiven Erfahrungsraum der Gruppe ausmacht. Hier dokumentiert sich ein anspruchsvolles Methodenlernen, das sich nicht als strenge Kopie versteht, sondern mit der Entwicklung eines eigenen Forschungsstils einhergeht.

Der gemeinsame konjunktive Erfahrungsraum der Gruppe wird durch das situative in Aktion treten des habituellen Wissens von Fortgeschrittenen bereichert, als auch über die Heterogenität der Teilnehmenden selbst, die jeweils wieder konjunktive Erfahrungsräume anderer Zusammenhänge in den gemeinsamen Erfahrungsraum einbringen. Im Prozess des gegenstandsübergreifenden, gemeinsamen Methodenlernens dokumentiert sich eine Erlebens- und Bildungsqualität und eine Suchbewegung in Richtung des eigenen Forschungsstils, einer eigenen Expertise:

„egal in welchem in welchem Zusammenhang man kommt dann wird's irgendwie wieder anders ähm gedacht und deswegen meint ich man muss sich irgendwie auch da bin ich auch noch lange nicht fertig mit aber man muss sich anscheinend auch son Selbstbewusstsein entwickeln für die Arbeit selber“ (460-463).

Im Zusammenhang des Methodenlernens in der Promotionsphase dokumentiert sich die Qualifizierung der Nachwuchswissenschaftler*innen. Eine Teilnehmende wird selbst als Dozentin angefragt und damit Teil des konjunktiven Erfahrungsraumes derjenigen, die sicher mit der spezifischen Methode arbeiten können. Interessant dabei ist, dass sie sich erneut theoretisch in die Methode einliest, um ihre Expertise weitergeben zu können.

4.4 *Kompensation und Bearbeitung von Herausforderungen durch emotionale Unterstützung im Peerformat*

Ausgehend von der Falldarstellung der Gruppe liegt der weitere Analysefokus auf der Frage, wie sich die Gruppe im Verlaufe der Promotion auch sozial-emotional stützt. Im parallelen Diskursmodus dokumentiert sich der gemeinsame Erfahrungsraum in Bezug auf die Phase der Promotion als potenziell krisenhafte Zeit. In der Diskussion wird auf die Forschungswerkstatt als gemeinschaftlicher Zusammenhang rekurriert. Die Gruppe dient dabei als Ruhepol und unterstützt sowohl auf der Ebene des alltäglichen Austauschs sowie für einige als Kompensation eines schlechten Betreuungsverhältnisses. Damit bietet die Gruppe neben der Unterstützung beim Methodenlernen einen intimen und sozialen Zusammenhang, in dem die Teilnehmer*innen sich auf persönlicher Ebene mit ihren Sorgen und Belastungen begegnen können.

Die Promotion, das hat das zweite Kapitel gezeigt, ist mit vielfältigen Herausforderungen verbunden. Die Paradoxie der Promotion als Qualifizierungsphase, die hohe Anforderungen an die Doktorand*innen stellt, die gleichzeitig einen hohen Bedarf an Betreuung und Unterstützung haben, wird auch im Material ersichtlich. Ausgehend von der These, dass die Promotionsphase durch wissenschaftliche und soziale Isolation gekennzeichnet ist, kann hier gezeigt werden, wie ein Peertzusammenhang als emotionaler Halt eine solche Isolation zumindest teilweise aufbrechen kann. In der Diskussion dokumentiert sich das ‚Alleine-Sein‘ in und mit der Dissertation als negativer Gegenhorizont. Das alleine sein umfasst neben der fehlenden Unterstützung bei der Methodenanwendung einerseits den fehlenden Austausch (sowohl allgemein als auch in Bezug auf die Dissertation), andererseits die fehlende wissenschaftliche Anbindung. Als relevantes Thema der Gruppe wird ‚Anbindung‘ im Sinne der Anbindung durch die Gruppe und die Funktion der Gruppe, *„dass man halt irgendwie angebunden ist sich austauscht“* (811), genannt. Damit ist die Gruppe in der Lage, die potenziellen Leerstellen in der Promotionszeit in Form von Isolation als fehlende Vernetzung zumindest in Teilen zu kompensieren. Als Peerformat bietet die Gruppe eine besondere Möglichkeit des Austauschs. Die Gruppe bildet eine Schicksalsgemeinschaft, die gerade aufgrund ihres statusgleichen und hierarchiearmen Formats Halt untereinander bietet:

„A: ähm dass es unheimlich (.) anspruchsvolle ähm Bedingungen gibt zu promovieren und dass es auch Menschen gibt also ich ich bin relativ gut genestet sozusagen aber weil ähm ich quasi auch an der Universität arbeite und da auchn Netzwerke habe dafür aber darüber hinaus ist es trotzdem so dass ich glaube und es unheimlich wichtig ist dass man solche Zusammenschlüsse braucht und ich brauch sie auch also über den den ich sowieso habe der der mir son bisschen die Ruhe gibt zu sagen ich bin nicht allein mit meinem Scheiß also ne ich ja hab ja Team die sind total anstrengend und manchmal sinds wirklich fachliche Sachen und manchmal sinds einfach so alltägliche Sachen wo man sich einfach mal auskotzen kann und das war irgendwas wo wo wir auch ähm relativ am Anfang der FOWE auch immer wieder auch gesagt haben das ist irgendwie schön dass man sich so kurz austauschen kann en bisschen ähm alles abli-laden kann ohne dass das ähm sich so anfühlt als würden die andern keinen Bock haben da drauf sich das anzuhören und hat dann immer nochmal so ne so ne andere Ebene einfach also neben (Dingen dem) was man quasi als ähm Methodenlernen beschreiben kann fand ich das auch immer sehr ähm beruhigend“ (783-800).

In dieser Passage werden Aspekte der emotionalen Unterstützung durch die FOWE ausgeführt. Mit der Abgrenzung zum reinen gemeinsamen Erleben einer Methode, wird die angesprochene Funktion der Gruppe als sozialer Unterstützungsraum beschrieben. Der soziale Rahmen deutet sich in dem kurzen Austausch an, der in dieser Aussage auf negative Aspekte bezogen ist. Kennzeichnend ist hier, dass das *„abladen“* (796) und *„auskotzen“* (793) eben sowohl auf alltäglicher als auch auf fachlicher Ebene bedeutsam ist. Der

über den Verlauf der Gruppendiskussion immer wieder deutlich werdende kollaborative und wechselseitige Austausch charakterisiert die Gruppe als Peers. Die Analogie Amelies, die sich trotz Kolleg*innen als „*allein*“ (791) bezeichnet, verweist außerdem auf den sich unterscheidenden Rahmen der FOWE zu dem kollegialen Austausch in der Universität. Sie wertet den Austausch und das Gefühl der Möglichkeit etwas zu erzählen, was von den anderen Teilnehmer*innen gehört wird, in der FOWE als „*irgendwie schön*“ (795). Das Setting der FOWE wird damit von dem üblichen Austausch mit Kolleg*innen positiv abgegrenzt.

Eine weitere Qualität der Gruppe resultiert aus ihrer Bedeutung als Ruhepol. Die „*andere Ebene*“ (798) der Gruppe, hier gefasst als die sozial-emotionale Funktion, findet Amelie „*auch immer sehr ähm beruhigend*“ (799). Diese wird gerade in stressigen Phasen der Promotionszeit relevant. Die FOWE als emotionale Stütze dokumentiert sich in weiteren Aussagen der Diskussionsteilnehmer*innen auch in der Funktion der Gruppe als Schicksalsgemeinschaft: „*alle haben irgendwie den gleichen struggle*“ (824).

In einer anderen Aussage der Diskussion lassen sich die Bedeutung der Erfolge andere Mitglieder und ihre motivierende Wirkung rekonstruieren. Dies zeigt sich in einer Aussage zu einer ehemaligen Teilnehmerin und ihrer kürzlich abgeschlossenen Promotion und deren Veröffentlichung:

„Und das ist total motivierend jetzt auch zum Beispiel zu sehen dass Saskias Arbeit im Dezember erscheint so das ist schon echt ziemlich cool so ich hab die jetzt schon in der Bibliothek bestellt und freu mich schon wenn ich die dann abholen kann weil wir halt voll mit dabei waren so“ (989-992).

Es zeigt sich, dass die Gruppe nicht nur den Prozess der Methodenwendung begleitet, sondern auch den Schreibprozess und damit verbunden die Endphase der Arbeit. Die finale Abgabe der Dissertation kann hier als wichtiger Schritt markiert werden, der dann in der Veröffentlichung und einem anderen sichtbar und wahrgenommen Werden in der wissenschaftlichen Community durch den Doktorgrad mündet. Die gemeinsame Freude verweist sowohl auf die emotionale Bindung, auf das gemeinsame Arbeiten am Forschungsprojekt, als auch auf das motivierende Moment. Wenn ein*e Teilnehmer*in es geschafft hat, motiviert dies jene, die sich noch in früheren Phasen der Promotion befinden.

Zusammenfassend kann für diesen Abschnitt festgehalten werden, dass neben dem Methodenlernen die Gruppe, im Sinne eines Nests für die Teilnehmer*innen, eine bedeutsame Haltstruktur bietet, die mit vielfältigen Herausforderungen (s. Kapitel 2) verbunden ist. Die Kompensation und Bearbeitung dieser Herausforderung liegt damit nicht nur in der Bearbeitung methodischer Fragestellungen, sondern insbesondere auch in der gegenseitigen Unterstützung ohne Hierarchien: „*ja wir sind irgendwie alle im gleichen Boot ähm das find ich schon echt ganz cool*“ (927-928).

5 Fazit und Ausblick

Als Königsweg für das Erlernen einer qualitativen Forschungsweise gilt die handlungspraktische Vermittlung im Sinne eines *cognitive apprenticeship* nach Collins u.a. 1989 (vgl. Schreier & Breuer 2020, S. 270), z.B. in empirischen Projekten und professoral geleiteten Forschungswerkstätten (vgl. Riemann 2018; Schäffer 2010). Allerdings sind diese engen Anbindungen nicht immer gegeben und die Auseinandersetzung mit einem bestimmten methodischen Verfahren erfolgt autodidaktisch. Methodentagungen, Workshops und selbstorganisierte Forschungswerkstätten können dann den nötigen Austausch zur Vertiefung eines Verfahrens schaffen. Ferner kann ein solcher Peeraustausch auch die nötige sozial-emotionale Unterstützung in kritischen Phasen geben (vgl. Levecque u.a. 2017). Der vorliegende empirische Beitrag schließt an die Debatten zur (Ein)Sozialisation in die qualitative Sozialforschung an und untersucht auf der Basis einer explorativen Einzelfallstudie die Perspektiven von Doktorand*innen auf ihren Forschungsprozess und die Bedeutung des selbstorganisierten Austausches. Die Ergebnisse der empirischen Rekonstruktionen und damit verbundene Schlussfolgerungen lassen sich folgendermaßen bündeln: 1. zur Relevanz einer produktiven und formal angebundenen Arbeitsweise, 2. zum Verhältnis von kollektiver Handlungspraxis und individueller Selbstvergewisserung und 3. zur Bedeutung der emotional-sozialen Unterstützung im Promotionsprozess.

1. In der klassischen Forschungswerkstatt wird über die professorale Leitung die Verantwortlichkeit für das Hinführen zu einer nachvollziehbaren und gegenstandsangemessenen Verwendung qualitativer Forschungsstrategien gesetzt, wie Hoffmann & Pokladek (2010, S. 199) empirisch ausführen und dabei an Diskurse der 1980er zum Forschenden Lernen im Zusammenhang mit Studienabschlussarbeiten anschließen (vgl. Riemann 2018; Riemann & Schütze 1987). Möglichkeiten des *peer teaching* wurden bereits von Vertreter*innen der *Chicago School* beschrieben und u.a. von Anselm Strauss mit dem Format der Forschungswerkstatt verbunden (vgl. Riemann 2018, S. 88). Das Setting Forschungswerkstatt ist demnach geprägt durch einen „egalitären Kommunikationsstil“ (Inowlocki, Riemann & Schütze 2010, S. 187) und eine mögliche Spannungen ausbalancierende Leitung. Einer selbstorganisierten Forschungswerkstatt fehlt es an dieser formal gesetzten Leitung, die über ihren Status und die damit einhergehende wissenschaftliche Expertise legitimiert ist. Im Falle der hier in den Blick genommenen selbstorganisierten Forschungswerkstatt gibt es allerdings einen organisatorischen Rahmen, der durch ein universitäres Graduiertenförderprogramm gesetzt ist, welches die Angabe einer formalen Gruppenleitung vorsieht. Diese fungiert als Ansprechpartner*in für Interessierte oder ist zuständig für administrative Vorgänge, z.B. die Abrechnung von Workshops. Auf die Bedeutung der Leitung

bezogen, lässt sich anhand der Gruppendiskussion ein Krisenpotential rekonstruieren. Die Gruppe ist an einer egalitären produktiven Arbeitsweise orientiert, die als „*stringent*“ (119) bezeichnet wird und eine regelmäßige Teilnahme sowie gute Vorbereitung vorsieht. Kommt es diesbezüglich zu Konflikten, wird die Verantwortlichkeit der Leitung thematisiert und so die Enaktierung der Orientierung an einer egalitär produktiven Gruppenpraxis konterkariert. Es lässt sich also festhalten, dass selbstorganisierte Forschungswerkstätten nicht frei von Asymmetrien sind. So zeigt sich, dass die Leitung der Forschungswerkstatt in Krisen mehr Verantwortung übernimmt, einen Rahmen zur Aussprache schafft, aber dies im gemeinsamen Austausch darüber begründungspflichtig bleibt.

2. Wie bereits in Kapitel 3 näher ausgeführt, bildet der Hinweis auf die Relevanz der Einbindung in wissenschaftliche Arbeitszusammenhänge und das damit verbundene direkte Erfahren einer qualitativen Forschungsweise ein Dauerthema der Debatten zum Lehren und Lernen qualitativer Sozialforschung (vgl. z.B. Schreier & Breuer 2020, S. 9). Auch anhand des vorliegenden Falles hat sich das eindrucksvoll gezeigt. Geteilt wird von der Gruppe der Anspruch, gegenstandsangemessen und reflektiert zu forschen. Dabei verwenden sie eine Methode, die über eine ausgefeilte Methodologie verfügt und die nötigen Prämissen für die Konstruktion des empirischen Gegenstandes mitbringt. Es lässt sich hier also eine gewisse Nähe zu dem von Schrader et al. (2020, S. 209) abstrahierten „reflexiven Typ“ feststellen. Allerdings dokumentieren sich im Hinblick auf die vermeintlich ‚richtige‘ Anwendung der Methode Distinktionen der Gruppe in zwei Richtungen. So wird sich einerseits zu einer „*hemdsärmeligen*“ (933) unreflektierten qualitativen Auswertungsweise abgegrenzt. Denn diese ist aus Sicht der Gruppe nicht durch eine umfassende Methodologie bzw. ihr grundlagentheoretisch begründetes Vorgehen gerahmt. Fehlt es an dieser methodologischen Rahmung und anschließenden Reflexionen, dann gerät die Aspekthaftigkeit und Standortgebundenheit der eigenen Interpretationen womöglich aus dem Blick (vgl. Bohnsack 2003, S. 185). Andererseits wird mit der Bezeichnung „*hardcore*“ (1162) Abstand genommen von dem mit einer Deutungshoheit verbundenen mystifizierenden Anschluss an eine bestimmte Methodenschule. Die Anforderung, sich nicht nur für eine Methode zu entscheiden, sondern die zunehmende Ausdifferenzierung ihrer Umsetzung und die letztendliche Entwicklung eines eigenen Forschungsstils bildet eine nicht zu unterschätzende Herausforderung bei gleichzeitigem Eingebunden-Sein in universitäre Machtstrukturen. Die lange Zeit der Unsicherheit zeigt sich als starke Belastung. Von Schreier und Breuer (2020, S. 8) wurde in diesem Zusammenhang treffend auf die nötige Ambiguitätstoleranz verwiesen. Die Mühen auf dem Weg zu einem sicheren Methodenverständnis werden von der Gruppe geteilt.

Was bislang kaum in der Debatte zum Methodenlernen empirisch aufgezeigt wurde, ist das für die sichere Handhabung der Methode die theoretische

Selbstvergewisserung notwendig ist. Das alleinige Erleben und Ausbilden eines forschenden Habitus reicht nicht aus. Im Anschluss an eine neuere praxeologische Professionstheorie (vgl. Bohnsack 2020) wäre weiterführend zu diskutieren, welche Relevanz verschiedene Reflexionsformate für die Professionalisierung der eigenen Forschungspraxis haben. Bohnsack (2020, S. 62) unterscheidet zwischen einer praktischen Reflexion und einer propositionalen bzw. theoretisierenden Reflexion. Im Rahmen der wissenschaftlichen Nachwuchsqualifikation ist es u.E. sinnvoll, wenn die handlungspraktische Professionalisierung im Format der praktischen Reflexion mit dem Erlangen eines Expert*innenwissen im Format der theoretischen Reflexion Hand in Hand gehen. Die folgende Passage dokumentiert den Prozess der theoretisierenden Reflexion, der in diesem Zusammenhang bislang wenig im empirischen Fokus steht:

„Selbstbewusstseinspush irgendwie weil ich auch dachte okay ich kann das scheinbar doch so ein bisschen zumindest und ähm mir hat das in der Vorbereitung krass nochmal geholfen das glaub ich wie wichtig da auch das Seminar ne weil wenn man Texte für andere vorbereitet liest man ganz anders viel intensiver bereitet sich auf Fragen vor als ich den Kurs gehalten hab zu wie macht man das eigentlich wie ist eigentlich die Forschungspraxis mit der Methode bin ich halt alle Schritte nochmal durchgegangen hab nochmal überall überlegt warum macht man eigentlich diesen Schritt so und warum macht man ihn so wie man ihn machen soll und nicht anders“ (1054-1062).

Mit dem Eintritt in die Position der Dozent*in einer qualitativen Sozialforschung ist somit die kommunikative Weitergabe des handlungspraktischen Methodenwissens verbunden, was gleichzeitig mit der Selbstvergewisserung und Festigung des eigenen Forschungsstils einhergeht. Im Hinblick auf diesen Transkriptauszug und auch angesichts der Passagen, die sich auf die Lektüre von Arbeitsbüchern beziehen, wäre im Anschluss an Asbrand & Nohl (2013) weiterführend zu eruieren, welche konjunktiven Erfahrungsräume sich in der Auseinandersetzung auch mit den Objekten der Methodenlehre generieren und nicht nur, wie dies in der konkreten Interaktion mit anderen Noviz*innen, Postdoktorand*innen oder Professor*innen erfolgt. Dementsprechend kann eine Professionalisierung erfolgen, wenn gezielt Anlässe zur theoretischen Selbstvergewisserung gegeben werden (vgl. z.B. Schrader et al. 2020, S. 211f.).

3. Zu guter Letzt stellt sich die Frage, worin das Besondere der sozial-emotionalen Unterstützung der selbstorganisierten Forschungswerkstatt besteht. Inwiefern kann dieses Peerformat den erfolgreichen Abschluss der Promotion flankieren? Wie in Kapitel 2 deutlich skizziert wurde, ist die wissenschaftliche und soziale Isolation eine zentrale Herausforderung, vor die Promovierende gestellt sind. Neben Möglichkeiten der Anbindung durch die Betreuenden ist viel Eigeninitiative gefragt. Die selbstorganisierte Forschungswerkstatt basiert konzeptionell auf Engagement. Ist dies wie im vor-

liegenden Fall gegeben, entsteht über die Zeit hinweg ein geschützter Raum. Stabile Austauschmöglichkeiten bestehen, um eine sichere Handhabung der qualitativen Forschungsweise zu erlernen und darüber hinaus den eigenen Forschungsstil nachvollziehbar begründen zu können. Verlässliche Ansprechpartner*innen, die ähnliche Schwierigkeiten teilen oder bewältigt haben, werden zu einem vertrauten Ruhepol. Den Abschluss der Promotion mitzuerleben, verschafft nicht zu unterschätzende Motivationsschübe für die eigene Forschungsarbeit. Handelt es sich doch um einen der wenigen Räume im akademischen Setting, der nicht durch Bewertungen und Abhängigkeitsverhältnisse mitstrukturiert ist, wenngleich vertiefende empirische Studien sich auch mit Konkurrenz und Distinktion in Forschungswerkstätten beschäftigen könnten. Weitere empirische Untersuchungen könnten die Relevanz der benannten emotionalen Bezüge noch vertiefen und dabei näher auf Aspekte wie Stressbewältigung und Gesundheit eingehen. International liegt dazu bereits ein relevanter Forschungsdiskurs vor. Beispielsweise ergab eine repräsentative Studie in Flandern, dass für 32% der befragten Promovierenden das Risiko einer psychischen Erkrankung besteht oder diese bereits diagnostiziert wurde (vgl. Levecque et al. 2017, S. 868).

Für zukünftige Studien zu selbstorganisierten Forschungswerkstätten halten wir eine systematische Betrachtung der etablierten Arbeitsweise und (Führungs)Rollen der jeweiligen Zusammenschlüsse und damit verbunden auch die Auseinandersetzung mit Machtstrukturen, Konkurrenz und Distinktion im akademischen Feld für ertragreich. Ferner wäre hierzu anknüpfend zu eruieren, inwiefern selbstorganisierte Forschungswerkstätten zu einer Belastung werden können. Das Verhältnis von praktischer Reflexion und reflexiver Reflektion professionstheoretisch in den Blick zu nehmen und dabei die Bedeutung der Auseinandersetzung mit Objekten wie Lehrbüchern und in Forschungswerkstätten eingebrachte Materialien sowie die Rückmeldungsweise durch die Betreuenden aufzuzeigen, erscheint uns ebenfalls als gewinnbringend. Nicht berücksichtigt wurde in diesem Beitrag das Format der kumulativen Promotion. Angesichts des anderen Stellenwertes der selbstverantworteten empirischen Forschung dieser Qualifikationsvariante wären die Konsequenzen für die (Ein)Sozialisation und die Lehr-Lernbarkeit qualitativer Sozialforschung ganz grundsätzlich mit Fragen der Professionalisierung zu verbinden.

Literatur

- Asbrand, B. & Nohl, A.-M. (2013). Lernen in der Kontagion. In P. Loos; A.-M. Nohl; A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode* (S. 155-169). Opladen u.a.: Barbara Budrich.

- Berning, E. & Falk, S. (2006). Promovieren an den Universitäten in Bayern. Praxis, Modelle, Perspektiven. München: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung.
- Böhme, J. (2016). Trends, Mythen und Standards qualitativ-rekonstruktiver Forschung. In R. Kreitz; I. Miethe & A. Tervooren (Hrsg.), Theorien in der qualitativen Bildungsforschung (S. 123-136). Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2003). Rekonstruktive Sozialforschung. Opladen: Leske+Budrich.
- Bohnsack, R. (2020). Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Böttcher, W.; Krüger, H.-H.; Liesegang, T.; Strietholt, R. & Winter, D. (2009a). Kooperativ gefördert? Ausgewählte Ergebnisse einer Evaluation des Promotionskollegs der Hans-Böckler-Stiftung. *Erziehungswissenschaft*, 20(39), 49–73.
- Böttcher, W.; Krüger, H. H.; Liesegang, T.; Strietholt, R. & Winter, D. (2009b). Evaluation der Qualität der Promotionskollegs der Hans-Böckler-Stiftung. Eine qualitative und quantitative Studie. Düsseldorf: Edition der Hans-Böckler-Stiftung.
- Breuer, F. & Schreier, M. (2007). Zur Frage des Lehrens und Lernens von qualitativ-sozialwissenschaftlicher Forschungsmethodik, *FQS*, 8(1).
- Destatis (2020). Bildung und Kultur. Statistik der Promovierenden. [Zugriff 17.05.2021: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-ForschungKultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/promovierendenstatistik-5213501197004.pdf?__blob=publicationFile]
- Deppe, U.; Keßler, C. I.; Leuthold-Wergin, A.; Maier, M. S. & Sandring, S. (2018). Eine Einleitung. In M. S. Maier; C. Keßler; U. Deppe; A. Leuthold-Wergin & S. Sandring (Hrsg.). *Qualitative Bildungsforschung* (S. 11-26). Wiesbaden: Springer VS.
- DGfE (2010). *Kerncurriculum Erziehungswissenschaft*. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- DZHW (2017). *DZHW Promoviertenbefragung 2014*. [Zugriff 15.02.2021: https://www.dzhw.eu/pdf/22/ergebnisse_erziehungswissenschaften_promoviertenstudie.pdf]
- Fiedler, W & Schedel, S. (2009). Kathedralen in der Wüste? Reflexionen zur strukturierten Promotion. In *Erziehungswissenschaft*, 20(39), 39–48.
- Franz, A. (2018). *Symbolischer Tod im wissenschaftlichen Feld*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hauss, K.; Kaulisch, M.; Zinnbauer, M.; Tesch, J.; Fräßdorf, A.; Hinze, S. & Hornbostel, S. (2012). Promovierende im Profil. Ergebnisse aus dem ProFile-Promovierendenpanel. In *IQF-Working Paper*, 13.
- Hebecker, E.; Szczyrba, B. & Wergen, J. (2020). Die Promotion – (k)ein Thema für die Hochschuldidaktik? In S. Heuchemer; B. Szczyrba & T. van Treeck (Hrsg.). *Hochschuldidaktik als Akteurin der Hochschulentwicklung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Hein, M.; Hovestadt, G. & Wildt, J. (2005). *Forschen lernen*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Hoffmann, B. & Pokladek, G. (2010). Das spezielle Arbeitsbündnis in qualitativen Forschungswerkstätten. In *ZQF*, 10(2), 197-217.
- Inowlocki, L.; Riemann, G. & Schütze, F. (2010). Das forschende Lernen in der Biografieforschung. In *ZQF*, 11(2).
- Knoblauch, H. (2007). Thesen zur Lehr- und Lernbarkeit qualitativer Methoden. In *FQS*, 8(1).

- Knoblauch, H. (2014). Qualitative Methoden am Scheideweg. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.). *Qualitative Forschung* (S. 73-86). Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R.-T. (2018). Methodische Herausforderungen und methodologische Weiterentwicklungen qualitativer Forschungsmethoden. In M. S. Maier; C. I. Keßler; U. Deppe; A. Leuthold-Wergin, & S. Sandring (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung* (S. 3-8). Wiesbaden: Springer VS.
- Krüger, H.-H. & Fabel-Lamla, M. (2005). Promotionskollegs und Graduiertenzentren – Standards für die Strukturierung der Doktorandenphase. In I. Gogolin; H.-H. Krüger; D. Lenzen & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft* (S. 175–194). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Levecque, K.; Anseel, F.; De Beuckelaer, A.; Van der Heyden & Gisle, L. (2017). Work organization and mental health problems in PhD students. In *Research Policy*, 46(4), 868-879.
- Maier, M. S. (2018). Qualitative Methoden in der Forschungspraxis. In M. S. Maier; C. I. Keßler; U. Deppe; A. Leuthold-Wergin & S. Sandring (Hrsg.). *Qualitative Bildungsforschung* (S. 29-50). Wiesbaden: Springer VS.
- Merkt, M. (2008). Die Entwicklung der Doktorandenausbildung in Deutschland und daraus entstehende, zukünftige Aufgaben für hochschuldidaktische Zentren. In *Erziehungswissenschaft*, 19(36), 57–76.
- Nohl, A.-M. (2016). Grundbegriffe und empirische Analysen als wechselseitige Spiegel. In R. Kreitz; I. Miethel & A. Tervooren (Hrsg.). *Theorien in der qualitativen Bildungsforschung* (S. 105-122). Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung*. München: Oldenbourg.
- Reichertz, J. (2014). Die Konjunktur der qualitativen Sozialforschung und Konjunkturen innerhalb der qualitativen Sozialforschung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.). *Qualitative Forschung* (S. 87-102). Wiesbaden: Springer VS.
- Reichertz, J. (2019). Methodenpolizei oder Gütesicherung? In *FQS*, 20(1).
- Riemann, G. (2018). Forschungswerkstatt. In R. Bohnsack; A. Geimer; M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (S. 87-89). Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Ruppel, S. (2020). Die Forschungswerkstatt als kooperatives Lehr-Lern-Arrangement. In *ZQF*, 21(2), 217-232.
- Schäffer, B. (2010). Gruppendiskussionen lehren und lernen. In R. Bohnsack; A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.). *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (S. 285-299). Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Schreier, M. & Breuer, F. (2020). Lehren und Lernen qualitativer Forschungsmethoden. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 1-26). Wiesbaden: Springer VS.
- Schrader, T.-B.; Brenneke, B.; Pfaff, N. & Tervooren, A. (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*, 21(2), 199-215.
- Stelter, A. (2019). Die Bedeutung von Forschungsmethoden für die Methodenausbildung von Nachwuchswissenschaftler*innen in der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. In *ZfE*, 30(58), 9-23

Verstehen wir uns schon oder interpretieren wir noch? – Zur Reflexion von Standortgebundenheit(en) in Forschungswerkstätten

Stefanie Hoffmann & Stefan Rundel

1 Einleitung

Die Bedeutung von Interpretationszusammenhängen in Gruppen innerhalb der qualitativen Sozialforschung ist inzwischen unbestritten. Dies zeigt sich nicht nur an der jedes Jahr zunehmenden Popularität des Magdeburger Methodenworkshops, sondern auch an der steigenden Zahl von Forschungswerkstätten. Eine vom Institut für qualitative Sozialforschung veröffentlichte Liste führt inzwischen knapp 70 Forschungswerkstätten im deutschsprachigen Raum an (vgl. IQF 2021), im Jahr 2013 waren es noch nicht einmal 40 Angebote (vgl. Mey & Mruck 2014, S. 291). Auch in der Zeit der Coronapandemie stieg der Bedarf an der Arbeit in Forschungswerkstätten deutlich an, worauf das Zentrum für Sozialweltforschung und Methodenentwicklung (ZSM) reagiert, indem es 2021 zum ersten Mal ein Format angeboten hat, in dem Wissenschaftler*innen in der Qualifizierungsphase die Arbeit in Forschungswerkstätten kennenlernen und im Anschluss mit anderen zusammen dezentrale, virtuelle Forschungswerkstätten gründen können.

Während der Aspekt der Lehre und des Erlernens von Methodologien und Methoden in Gruppenzusammenhängen immer wieder aufgegriffen und reflektiert wird, wird die Frage nach der Praxis der Erkenntnisgenerierung in Forschungswerkstätten kaum gestellt. Dies ist insofern verwunderlich, dass neben dem, was in Forschungswerkstätten überhaupt geschieht und wie dort gearbeitet wird, eine eingehendere Auseinandersetzung „mit Blick auf die Konstruktion von Daten und Theoriearbeit“ (Mey & Mruck 2014, S. 291) weitgehend fehlt. Ein Aspekt stellt dabei die gemeinsame, kontinuierliche Arbeit am Material und die damit verbundenen Erfahrungen dar. Dadurch etabliert sich gerade in kontinuierlichen Forschungswerkstätten ein konjunktiver Erfahrungsraum (vgl. Mannheim 1980, S. 229), in dem sich die Forschenden zunehmend *verstehen* und die gewünschte Perspektivenvielfalt womöglich abnimmt. Dieser Aspekt des konjunktiven Erfahrungsraumes der Forschungswerkstatt wird bisher noch kaum reflektiert und ist daher Aus-

gangspunkt für diesen Beitrag. Zunächst wird die Forschungswerkstatt als Gegenstand einer Forschungspraxis beleuchtet (2), um dann mit den Konzepten des konjunktiven Erfahrungsraumes und der Standortgebundenheit (3) die Konsequenzen für die Praxis der Arbeit in Forschungswerkstätten zu diskutieren (4). Ein abschließendes Fazit (5) unterbreitet einen Ausblick und Möglichkeiten der Gestaltung von Forschungswerkstätten, welche die Potentiale für Erkenntnismöglichkeiten in diesem Interpretationszusammenhang ausschöpfen.

2 Forschungswerkstätten – eine Systematisierung

Der Interpretation qualitativer Daten in Gruppenzusammenhängen kommt in der qualitativen Sozialforschung eine zentrale Bedeutung zu. Je nachdem werden sie disziplinar u.a. in der Lehrer*innenbildung (vgl. u.a. Coelen & Müller-Naendrup 2013; Priemer & Roth 2020), der Sozialen Arbeit (vgl. u.a. Kraimer & Wyssen-Kaufmann 2012), der Hochschulbildung (u.a. Hildebrandt et al. 2014; Egger, Wustmann & Karber 2015; Tänzer et al. 2019; Paulus et al. 2020) und grundlagentheoretisch in der Soziologie (u.a. Riemann 2005; Mey & Mruck 2014) diskutiert. Neben der forschungsgeleiteten Erkenntnisgenerierung dienen die Gruppenzusammenhänge auch dem Erlernen einer Methode und Methodologie oder, in der Auseinandersetzung mit Fallbeispielen, der Professionalisierung. Die Verwendung verschiedener Begrifflichkeiten deutet dabei auf die unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen hin. Auch wenn alle drei Aspekte Beachtung finden, wird mit dem Begriff der Forschungswerkstatt (vgl. u.a. Riemann 2005; Hoffmann & Pokladek 2010) eher die Erkenntnisgenerierung betont, während bei der Lernwerkstatt (vgl. u.a. Coelen & Müller-Naendrup 2013; Peschel & Kelkel 2018) und dem Lehr-Lern-Labor (vgl. u.a. Priemer & Roth 2020) eher der Aspekt des Erlernens einer Methode im Vordergrund steht. Der Begriff „Projektwerkstatt qualitativen Arbeitens“ umfasst die Betrachtung des gesamten Forschungsprozesses, wie Vorstellung des Themas, Interpretation der Daten oder Supervision des Prozesses (vgl. Mruck & Mey 1998), und wurde im Rahmen einer virtuellen Netzwerkstatt von 1998 bis 2018 angewandt (vgl. Mey, Ottmar & Mruck 2006). Allen gemeinsam ist, dass qualitative Daten in einem kommunikativen Gruppenprozess analysiert und gedeutet werden (vgl. Maier 2018). Dabei stellt der Prozess der Gruppeninterpretation keine Methode dar, sondern kann verstanden werden als ein „soziales Arrangement, das Voraussetzungen schafft für die Generierung von Erkenntnis“ (Mey & Mruck 2014, S. 302).

Dieses Verständnis der Erkenntnisgenerierung auf der Grundlage der Gruppeninterpretation qualitativer Daten hat sich in den 1970er Jahren eta-

bliert und seitdem an Bedeutung gewonnen (vgl. Alheit 2005). Dies zeigt sich nicht nur an der Vielzahl von Forschungswerkstätten in Deutschland (vgl. IQF 2021), sondern auch an der Zunahme und Popularität von Methodenworkshops (wie beispielsweise in Berlin und Magdeburg) und Summer Schools. Während davor die „großen Männer“ (Mey & Mruck 2014, S. 305) die vermeintlich *richtige* Interpretation oder Deutung der Daten für sich beanspruchten, änderte sich dies mit den 1968er Jahren. Die nun vorherrschende Auffassung räumte der Interpretation von Gruppen einen Vorteil gegenüber der eines*einer Einzelnen ein. Kritisch merkt dazu Jo Reichertz an, dass die Entwicklung der Gruppeninterpretation nicht nur methodologisch begründet, sondern auch an die politischen und gesellschaftlichen Bedingungen geknüpft ist: „Der Glaube an die Deutungskompetenz der Vielen ruht also auf keiner gut begründeten Theorie oder Methodologie, sondern ist eine politische Hoffnung der 1960er Jahre, die sich in den 1970er Jahren in die Forschungspraxis der Qualitativen einschlich und dort immer noch vorzufinden ist“ (Mey & Mruck 2014, S. 306). In der Folge lassen sich mindestens zwei Bezugspunkte für die Entstehung von Interpretationszusammenhängen in der heutigen Form finden (vgl. ebd., S. 297 f.). Einerseits etablierte sich die Tradition in Bielefeld/Kassel um Fritz Schütze und Gerhard Riemann, andererseits in Frankfurt um Ulrich Oevermann. Während es in der Tradition um Oevermann um die Herstellung von Objektivität, die *wahre Interpretation* oder *das Richtige* geht, schließt die Tradition um Schütze & Riemann an den Pragmatismus und die Chicago School an und stellt die Perspektivenvielfalt in den Mittelpunkt des Interesses (vgl. ebd., S. 297). Die empirischen Daten werden von den Forschenden interpretiert und in ihrer Vielgestaltigkeit dargestellt. In dieser Tradition lassen sich vier Merkmale von Forschungswerkstätten identifizieren (vgl. ebd., S. 293 f.): Vor allem der Beginn der Forschungswerkstätten war geprägt von einer *Verbindung der verschiedenen Schulen (1)*. Zwischen den Methodologien musste, ausgehend von einem Problem, das sich im empirischen Material zeigte, zunächst eine gemeinsame Sprache auf einer Meta-Ebene entwickelt werden. Damit einher geht das Merkmal der *Interdisziplinarität (2)*. Durch die „Absage an den Genieglauben“ (ebd., S. 305) wird betont, dass nicht eine Fachdisziplin die Deutungshoheit über den Gegenstand besitzt, sondern die disziplinübergreifende Arbeit am empirischen Material im Vordergrund steht. So schreibt Bettina Dausien von ihrer Erfahrung, „dass es möglich ist, wenn man am Material/am Gegenstand arbeitet, unterschiedliche theoretische und disziplinäre Bezüge zusammenzubringen, und dass daraus etwas Neues, Interessantes entsteht“ (ebd., S. 293). Dafür zentral ist die Eröffnung *hierarchiefreier Räume (3)*, die es erlauben „sich mit Fragen, mit Interessen, mit Ideen einzubringen“ (ebd.). Diese müssen geschützt und über institutionelle Hierarchien hinweg besetzt werden. Schließlich ermöglicht die Forschungswerkstatt die Bearbeitung und das Zulassen von *Komplexität (4)*: „Diese Art des Arbeitens ist sehr dazu

angetan, Dinge, die unklar sind, die offen sind, die hinterfragt werden müssen, zu bearbeiten, d.h. Mehrdeutigkeit und Komplexität zu ertragen und aus ihr zu lernen; also so etwas wie forschendes Lernen, wie John Dewey es beschrieben hat“ (ebd.).

Das von Dewey aufgeworfene Konzept des *forschenden Lernens* wird häufig im Kontext von Forschungswerkstätten herangezogen (vgl. Inowlocki, Riemann & Schütze 2010; Hildebrandt et al. 2014; Tiefel & Kondratjuk 2021). Es beschreibt die Haltung der Forscher*innen als *Suchende*, die Strukturen und Zusammenhänge im empirischen Material *entdecken*: „Forschung ist die gesteuerte oder gelenkte Umformung einer unbestimmten Situation in eine Situation, die in ihren konstitutiven Merkmalen und Beziehungen so bestimmt ist, daß die Elemente der ursprünglichen Situation in ein einheitliches Ganzes umgewandelt werden“ (Dewey 2008, S. 131). Dabei wird häufig darauf rekurriert, wie forschendes Lernen didaktisch und institutionell umgesetzt wird, und weniger, wie erkenntnistheoretisch diese Umwandlung in das *einheitliche Ganze* vonstattengeht. Dies hat Burkhard Schäffer im Kontext der Typenbildung der Dokumentarischen Methode aufgegriffen und auf die „abduktiven Blitze“ (Reichertz 1993, S. 273ff.) verwiesen. In der Auseinandersetzung mit dem Material *erscheinen* diese Zusammenhänge plötzlich, vergleichbar mit dem *Heureka-Moment*, wie er Archimedes von Syrakus zugeschrieben wird. Diese Erkenntnisse gilt es schließlich wiederum am Material zu plausibilisieren (vgl. Schäffer 2020). Es ist jedoch nicht möglich, die *abduktiven Blitze* methodisch in einer Forschungswerkstatt hervorzurufen – vielmehr schaffen sie als *soziales Arrangement* die Voraussetzungen dafür. Dabei haben sich die Formen von Forschungswerkstätten in den letzten 50 Jahren ausdifferenziert. Dausien berichtet z.B. davon, wie sie sich im von Peter Alheit geleiteten Projekt zu *Arbeitsbiographien* u.a. regelmäßig mit Wissenschaftler*innen an anderen Universitäten zum Austausch am Material getroffen hat: „In diesem Prozess habe ich und haben wir alle damals sehr viel gelernt und einen eigenen Arbeitsstil entwickelt, genauer: entwickeln müssen, weil es keine Arbeiten gab, an die wir uns anlehnen konnten; es gab auch kaum Lehrbücher“ (Mey & Mruck 2014, S. 293). Neben diesen selbstorganisierten Forschungszusammenhängen, bei denen sich Forscher*innen treffen, um intensiv am Material zu arbeiten und einen gemeinsamen Arbeitsstil zu entwickeln, haben sich (mindestens) zwei weitere Formen von Forschungswerkstätten entwickelt. Institutionell verankerte Forschungswerkstätten sind meist an einem Lehrstuhl verortet. Hier wird am Material gearbeitet und gleichzeitig eine bestimmte Methode und Methodologie vermittelt. Trotz der Offenheit solcher Forschungswerkstätten kann davon ausgegangen werden, dass neue Teilnehmende „eingeschult“ (ebd., S. 300), Traditionen fortgeschrieben und Schulen reproduziert werden (vgl. ebd., S. 308). Zudem gewinnen in letzter Zeit immer mehr Summer Schools oder Methodenworkshops an Popularität, in denen in einer einmaligen Gruppenkonstellation

Material bearbeitet wird. Hier stehen neben dem Raum, der für Erkenntnisgenerierung eröffnet wird, die Lehre und das Erlernen einer Methode und Methodologie im Vordergrund.

Insgesamt kann problematisiert werden, dass trotz jahrzehntelanger Praxis noch wenig theoretisches Wissen über die Arbeit in Forschungswerkstätten entstanden ist (als Ausnahme kann die Studie von Reichertz 2013 angeführt werden, in der eine Gruppeninterpretation transkribiert und interpretiert wird). Es existieren „keine Theorien darüber, wie und weshalb man beim gemeinsamen Interpretieren das tut, was man tut, sondern es gibt nur Praktiken, also gemeinsame Formen, etwas zu tun“ (Mey & Mruck 2014, S. 300). Im Gegensatz zu den Merkmalen von Forschungswerkstätten auf einer expliziten Ebene, bleiben diese impliziten Wissensbestände, die Handlungspraxis in Forschungswerkstätten, wie beispielsweise das *Einschulen* in Praktiken der gemeinsamen Interpretation (vgl. ebd.), unberücksichtigt. Als zentrale Orte dieser Einschulung und der Erkenntnisgenerierung innerhalb der qualitativen Sozialforschung wäre es daher notwendig, den Prozess der Beobachtung zweiter Ordnung (vgl. Bohnsack 2014, S. 219) wiederum selbst zu beobachten. Die Perspektive würde damit auf die Praxis in Forschungswerkstätten gerichtet, in der die Beobachtung beobachtet wird – damit wäre es eine Beobachtung der Beobachtung der Beobachtung. Dabei geht es um Fragen, wie die Erkenntnisse zustande kommen, wer sich mit seiner Interpretation in Gruppen durchsetzt, wie mit Querulant*innen umgegangen wird oder auch wie sich Interpretationsgruppen zusammensetzen. Gerade in institutionalisierten oder einmaligen Forschungswerkstätten stellt sich die Frage, wie das Merkmal der hierarchiefreien Räume durch die durchaus herausgehobene Position der Werkstattleitenden gehandhabt wird. Nicht selten sind damit Abhängigkeitsverhältnisse, wie beispielsweise zwischen Gutachter*innen und Promovend*innen, verbunden (vgl. Mey & Mruck 2014, S. 308). Zentral wird damit, welche Räume sich in Interpretationsgruppen aufspannen und wie Wissen darin produziert wird. Dieser Aspekt soll in diesem Artikel aufgegriffen und theoretisch bearbeitet werden – vor allem im Hinblick auf den Aspekt der Standortgebundenheit(en) der Teilnehmenden sowie der Entstehung eines konjunktiven Erfahrungsraumes innerhalb der Forschungswerkstatt.

3 Standortgebundenheit(en) in Forschungswerkstätten

Forscher*innen, die sich in Forschungswerkstätten organisieren, um empirisches Material zu analysieren oder ihr Forschungsvorgehen zu reflektieren, verfügen über je spezifische Personenmerkmale und Erfahrungen, die ihren Blick auf den situativen Gegenstand der Forschungswerkstatt und somit das

Hervorbringen wissenschaftlicher Erkenntnisprozesse beeinflussen. In einem solchen Zusammenhang dürfen mit Bezug auf Karl Mannheim (2015, S. 213, S. 232 f., S. 237) Faktoren wie das Leben zu bestimmten geschichtlichen Zeitpunkten und an geographischen Orten, Lagerungen im Gesellschaftssystem, Zugehörigkeit zu Berufsgruppen und Kohorten, geschlechtsbezogene Verortungen usw. vermutet werden, die in ihrer Relationierung schließlich zu einer spezifischen Wissensgenese führen. All diese Hintergründe – die für den Wissenschaftsbereich sicherlich noch um Faktoren wie Erfahrungen der wissenschaftlichen Einsozialisation, Verhaftung in theoretischen und/oder methodisch-methodologischen Schulen, institutionelle Eingebundenheiten etc. ergänzt werden können – stehen „als unsichtbare Leitkräfte hinter dem Erkennen“ (ebd., S. 231) der Forscher*innen, die letztlich eine „weltanschauliche Verschiedenheit“ (ebd., S. 232) und eine Aspekthaftigkeit der Erkenntnis (vgl. ebd., S. 234 ff.) evozieren. Die damit verbundene „Seinsverbundenheit‘ des Wissens“ (ebd., S. 227) soll jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass subjektive Wissensbestände in kollektive Zusammenhänge der Wissensgenese eingebunden sind: Zwar kann die Zusammensetzung der Wissensbestände Einzelner nur jeweils individuell sein, aber die Erfahrungsräume, in denen sie jeweils hervorgebracht werden, teilen sie mit Personen, mit denen sie in bestimmten soziostrukturellen Verortungen übereinstimmen. Entlang der von Mannheim elaborierten Seinsfaktoren bilden sich also „konjunktive Erfahrungsräume“ (Mannheim 1980, S. 229) aus, in denen Zugehörige strukturidentische Erfahrungen machen und dadurch einen Kanon ähnlicher Wissensbestände ausbilden, ohne dass sie einander dafür persönlich kennen müssen. Diese Wissensbestände sind dabei nur teilweise zugänglich. Vor allem das sogenannte konjunktive Wissen, welches habitualisiert ist und handlungsleitend wirkt, wird oft als kaum zugänglich diskutiert (vgl. Mannheim 1980; Bohnsack 2017).

In einer Forschungswerkstatt treffen nun mehrere Forscher*innen aufeinander, deren Erfahrungsräume und konjunktive – aber auch kommunikative, explizierbare – Wissensbestände sich mit großer Wahrscheinlichkeit teils decken (z.B. in Bezug auf Erfahrungen als Wissenschaftler*innen in Qualifikationsphasen, Alter oder methodologisch-methodischer Ausbildung) und teils widersprechen (z.B. in Bezug auf Verankerung an geographischen Orten, Lagerung im Gesellschaftssystem, Geschlecht usw.). Darin kann sodann die Möglichkeit gesehen werden, eine Mehrperspektivität und Triangulation von Wissensbeständen in der Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Aspekt im Rahmen des Arbeitsbogens einer Werkstatt hervorzubringen (zum Arbeitsbogen siehe Schütze 1984; Tiefel & Kondratjuk 2021). In einer besonderen Qualität kann das vor allem dann passieren, wenn eigene Standpunkte und daraus resultierende Sichtweisen auf Gegenstände der Forschungswerkstatt auch reflektiert und expliziert – also aktiv einbezogen statt negiert und versuchsweise eliminiert – werden. Mannheim (2015, S. 241 ff.) empfiehlt

für einen methodisch kontrollierbaren Zugriff auf eigene Aspekthaftigkeiten in der Wahrnehmung und Erkenntnis den operativen Dreischritt des Distanzierens von eigenen Aussagen und Standpunkten (physisch oder gedankenexperimentell), Relationierens (indem mehrere Aussagegehalte nebeneinander stehen können und hinsichtlich ihrer Genese im Rahmen von Seinsfaktoren und damit einhergehenden Weltauslegungen interpretiert werden) und Partikularisierens (indem erkannt wird, dass Aussagegehalte nicht auf globaler Ebene gelten, sondern stets eng in Verbindung mit dem subjektiven Standort und dem Kontext der Genese stehen). Durch solche Reflexionsleistungen, die Mannheim hier für Einzelne beschreibt, können erstrecht im Setting der Forschungswerkstatt aus vermeintlichen Hindernissen einer gemeinsamen Erkenntnisproduktion (die aufgrund der Kumulation von konträren, subjektiven Standortgebundenheiten angenommen werden könnte) Chancen für eine „zugreifende Kraft des Erkennens“ (Bohnsack 2014, S. 214) erwachsen, schließlich können die jeweiligen Personen mit ihren je spezifischen Standortgebundenheiten in Materialien, Forschungsvorgehen etc. Aspekte erfassen, die andere von ihrem Standpunkt aus nicht sehen können. Das Soziale und Subjektive im Erkennen ist in dieser Lesart etwas Positives und nichts, was als Fehlerquelle betrachtet und ausgeblendet werden sollte (zur Diskussion darum siehe exemplarisch Knorr Cetina 1988), nicht zuletzt deshalb, weil es sich per se kaum kontrollieren lässt und natürlicherweise in vielen Facetten wissenschaftlichen Arbeitens zeigt (vgl. Knorr Cetina 2016). Werden diese Standortgebundenheiten und das daraus erwachsende Subjektive dann auch noch (selbst-)reflexiv eingebunden – reflektieren sich die Forscher*innen als epistemologische Subjekte von einem Metastandpunkt aus (vgl. Breuer 2003) – und dadurch miteinander relationiert, dann kann in diesem aktiven Umgang mit Standortgebundenheiten ein kreatives Potential vermutet werden (vgl. Bohnsack 2014, S. 211 ff.; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 34 f.; Hoffmann 2021), das sich in Forschungswerkstätten, in denen durch reflektierte Mehrperspektivität von Deutungen eine Plausibilität erarbeitet wird, entfaltet und zu einer lebendigen Theoriebildung beiträgt. Es kann also ertragreich sein, wenn Forscher*innen nicht nur ihre Interviewpersonen, beobachtete Personen etc. hinsichtlich ihrer Standortgebundenheiten, Aspektstrukturen und Erfahrungsräume begreifen und befragen, sondern auch sich selbst sowie weitere Personen, mit denen sie zusammen in Interpretationsgemeinschaften arbeiten. Schließlich kann so nicht nur expliziten Wissensbeständen, sondern auch schwer explizierbaren, impliziten Wissensbeständen, die unsere Art und Weise des Materialumgangs in Forschungswerkstätten anleiten, nachgespürt werden und ein tieferes, ausdifferenzierendes Verständnis für Interpretationen und Sichtweisen auf den Forschungsprozess entwickelt werden (siehe auch Dausien 2007). Dabei geht es weniger um eine – wie Bourdieu es formuliert – *narzißtische Reflexivität*, sondern vielmehr um eine *wissenschaftliche Reflexivität*; wo erstere ausschließlich um

die eigene Person mit ihren je eigenen Erfahrungen kreist, zielt letztere auf die Bedingungskonstellationen für ebensolche Erfahrungen und daraus resultierendes (habituelles wie explizierbares) Wissen (vgl. Bourdieu 1993). Durch kritische Selbstreflexionen in der Forschungswerkstatt können sodann auch *Fehlertendenzen* eingeholt werden (vgl. Riemann 2011, S. 69), die sich unter dieser Perspektive z.B. dergestalt zeigen könnten, dass Standortgebundenheit(en) ausgeblendet oder sogar negiert werden.

Forschungswerkstätten können zwar, wie im ersten Kapitel dargelegt, verschiedenartig organisiert sein, weisen aber (mit Ausnahme der Methodenworkshops und Summer Schools) oftmals einen Arbeitszusammenhang auf, der sich durch Kontinuität des Großteils der Werkstattgruppe und eine überdauernde Zusammenarbeit auszeichnet. In dieser Hinsicht kann auch die Forschungswerkstatt selbst zu einem konjunktiven Erfahrungsraum werden, der durch dort entstehende kommunikative und konjunktive Wissensbestände strukturiert wird und „eine spezifische Diskussionskultur, ein gemeinsames wissenschaftliches Selbstverständnis und somit eine Scientific Community zu begründen vermag“ (Maier 2018, S. 36), sodass schließlich „spezifisches konjunktives Wissen über die Praxis der Interpretation, ihre Probleme und deren Bearbeitung [hergestellt wird]“ (ebd., S. 45). Was diese Annahme für die Forschungswerkstatt als epistemologischen Ermöglichungsraum nach sich zieht, wird im folgenden Kapitel ausgeleuchtet.

4 Verstehen wir uns schon oder interpretieren wir noch?

4.1 *Die Forschungswerkstatt als konjunktiver Erfahrungsraum – eine Problematisierung*

Forscher*innen – und Subjekte generell – agieren in unterschiedlichen Erfahrungsräumen und formen ihre Perspektivität durch die Aufschichtung des Erlebten und des Wissens, welches mit dem jeweiligen Raum verbunden ist, entsprechend aus. Dabei gehören sie unter Umständen Erfahrungsräumen an, die einem rationalen Bewusstsein entzogen sind, beispielsweise solchen, die aufgrund des Alters, Geschlechts, sozialer und regionaler Herkunft usw. bestehen. Bewusst werden sich Subjekte diesen mit ihnen verbundenen Erfahrungsräumen z.T. (und wenn überhaupt) erst nach einer andauernden Zeit der Zugehörigkeit. Konjunktive Erfahrungsräume entstehen jedoch nicht nur durch Sozialisierungserfahrungen und Seinsbedingungen in den ersten Lebensphasen, sondern können – intentional als auch inzidentell – über die Lebensspanne hinweg entstehen und herbeigeführt werden. Dazu braucht es eine Berührung von einem Subjekt und mindestens einem weiteren Subjekt oder Objekt in Form der sogenannten *Kontagion*, also einer „unmittelbaren

Berührung“ (Mannheim 1980, S. 209), die dazu führt, dass eine *Konjunktion* – als „jenes Dritte, in dem wir uns vereinigen“ (ebd., S. 214) – entstehen kann. Daraus folgt sozusagen „ein spezifisches Einswerden“ (ebd., S. 209) der in der Kontagion einbezogenen Subjekte und Objekte, welche sich durch eine „Kontinuirlichkeit“ (ebd., S. 215) im Bestehen verstetigt und auf dem Gemeinsamen fußt, das sich in der Konjunktion ausbildet. Das Gemeinsame, was in dieser Konjunktion und dem damit verbundenen „Erlebnisstrom[]“ (ebd., S. 222) entsteht, ist jedoch nicht statisch, sondern unterliegt stetigem Wandel: Nicht nur die zugehörigen Subjekte aktualisieren sich in der Konjunktion, sondern die „Konjunktion [selbst] wird [...] anders, da sie durch Selbstkorrektur und gegenseitige Orientierung immer wieder neu geschaffen wird“ (ebd., S. 214).

Bezogen auf diese Theoriefolie kann eine Forschungswerkstatt als ein intentional herbeigeführter Erfahrungsraum verstanden werden, der durch die Kommunikation und das Arbeitsbündnis über eine längere Zeit hinweg zu einem *konjunktiven* Erfahrungsraum wird, in dem etwas Gemeinsames entsteht, z.B. in Form von Interpretationsmodi, Theorieverständnis, Selbstverständnis der Werkstatt, Organisationsweise und Begriffsverwendungen. Erleben und Wissen nehmen in diesem Raum einen „atheoretischen Charakter“ (Mannheim 1980, S. 72) an und siedeln sich daneben auch auf einer „kommunikative[n] Ebene (ebd., S. 289) an. Über atheoretisches Wissen verfügen „wir in unserer Handlungspraxis [...], ohne dass wir es alltagstheoretisch auf den Punkt bringen und explizieren müssen“ (Nohl 2012, S. 4). Es bleibt implizit, ist vorreflexiv verfügbar und wirkt sich orientierungsleitend auf unsere Handlungspraxis aus. Das kommunikative Wissen hingegen steht dem gegenüber und zeigt sich als reflexiv verfügbar und theoretisch abstrahiert. Über die Zeit hinweg, in der sich diese Wissensformen ausformen und verfestigen, wird der konjunktive Erfahrungsraum – und somit auch die Forschungswerkstatt – immer weniger von Nichtzugehörigen lesbar (vgl. Mannheim 1980, S. 227), auch aufgrund seiner dynamischen Entwicklung über die Zeitspanne hinweg. Zu fragen ist jedoch, ob die Entwicklungen im konjunktiven Erfahrungsraum der Forschungswerkstatt mit der Zeit sogar den Zugehörigen selbst dem Bewussten entzogen werden, schließlich entwickeln sich auch in der Interpretationspraxis der Forschungswerkstätten Praktiken, Bezüge, Modi usw., die nicht (mehr) ausgehandelt werden, da sie längst verinnerlicht wurden. Es sedimentieren sich so unhinterfragte Wissensbestände, die sich handlungsleitend im Erlebniszusammenhang der Forschungswerkstatt auswirken. Folglich kann die Forschungswerkstatt zu einem Erfahrungsraum werden, in dem die Teilnehmer*innen *eingespielt* sind und sich untereinander *verstehen*, ohne dass jede Interaktion sprachlich-explizierend ausgedeutet werden muss. Das Erleben des wortlosen Verstehens stärkt das Gemeinschaftsgefühl und ermöglicht ein schnelles, intuitives Erfassen von Gegenständen der Forschungswerkstatt – immer aus der Perspektive des Konjunktivi-

ven. Andererseits kann ein solches *Verstehen* eine fehlende Explikation sowie ausbleibende Irritation und dadurch interpretationsbezogene Abkürzungsstrategien in der Forschungswerkstattarbeit nach sich ziehen. Dies kann dazu führen, dass selbst Neues und Unbekanntes unhinterfragt unter das gemeinsam Bekannte – aber rational nicht zugängliche, da atheoretisch sedimentierte – in der Gruppe subsumiert wird. Wenn also der Modus des Verstehens – und das ist unsere These, die bereits im Titel des Beitrags anklingt – in eingespielten Forschungswerkstätten an Dominanz gewinnt, nimmt der ursprünglich anvisierte Modus des Interpretierens ab. Für Mannheim ist die Differenzierung hinsichtlich der Termini Verstehen und Interpretieren eine „Unterscheidung zwischen vorreflexivem Erfassen und theoretisch-begrifflichem Erfassen von Gebilden“ (Mannheim 1980, S. 272). Unter *Verstehen* ist das „vorreflexive Erfassen der Gebiete [zu] verstehen, unter *Interpretation* dagegen die stets auf diesen Erfassungen beruhende, aber sie niemals erschöpfende theoretisch-reflexive Explikation des Verstandenen“ (ebd., Hervorhebung i.O.). Beide Interaktionsweisen finden sich – so ist aus den bisherigen theoretischen Bezügen dieses Beitrags abzuleiten – als Grundmodi einer Forschungswerkstatt wieder und ringen (unbemerkt) um ihre Anteile. Erkenntnistheoretisch stellt eine zunehmende Dominanz des Verstehens aufgrund der Vertrautheit in der Zusammenarbeit ein Hindernis dar, soll die Forschungswerkstatt doch schließlich ein Raum der Mehrperspektivität und gemeinsamer Erkenntnisgenerierung sein. Dieser wird begrenzt, wenn das Verstehen dominiert und Standortgebundenheit(en) sowie Wissen in seiner Seinsgebundenheit nicht mehr aktiv reflektiert werden, erstrebt weil die Forschungswerkstatt nun auch zu einem konjunkativen Erfahrungsraum wurde und dadurch die Standortgebundenheit der Gruppe und der Einzelnen prägt. Es gilt also, den beiden diametralen Grundmodi sozialer Praxis in Forschungswerkstätten zugunsten einer produktiven, erkenntnisreichen Werkstattarbeit zu begegnen.

4.2 *Zwischen intuitivem Verstehen und explizierendem Interpretieren – zwei idealtypische Modelle der Forschungswerkstatt im Vergleich*

Im Folgenden werden diese beiden Grundmodi sozialer Praxis in Forschungswerkstätten anhand zwei idealtypischer Modelle veranschaulicht. Einerseits sind auf Dauer gestellte Forschungswerkstätten vorstellbar, in denen sich durch die gemeinsame Praxis ein *blindes Verstehen* und damit ein eigener konjunkativer Erfahrungsraum etabliert. Hierbei wurde bereits problematisiert, dass der Modus des Verstehens verschiedene Perspektiven auf den Gegenstand ausschließt, das vorreflexive Erfassen der Gegenstände überwiegt und das Interpretieren abnimmt. Das Material würde in diesem idealtypischen Fall zwar von verschiedenen Perspektiven aus betrachtet, aber nicht mehr im Modus des Interpretierens begrifflich expliziert, sondern entsprechend des Standorts der Gruppe *verstanden*. Neue Mitglieder treten dem

konjunktiven Erfahrungsraum bei und werden in diese gemeinsame Praxis einsozialisiert oder, wie Reichertz formuliert, „eingeschult“ (vgl. Mey & Mruck 2014, S. 300). Als idealtypisches Kontrastmodell könnte man sich andererseits Forschungswerkstätten vorstellen, die sich immer wieder neu zusammensetzen und in denen möglichst unterschiedliche Personen auf das Material blicken. Dafür wäre es beispielsweise möglich, zwischen Geschlecht, Milieu, Alter, Kultur etc. zu differenzieren und somit möglichst vielfältige Perspektiven zu gewinnen. Hier würde das *blinde Verstehen*, die gemeinsam etablierte Praxis, zugunsten des Interpretierens aufgelöst. Der eigene Standort und damit die Perspektive auf das Material müssten immer wieder begrifflich expliziert und die eigene Interpretation der sich immer wieder neu zusammensetzenden Gruppe verständlich gemacht werden. Zwar decken sich damit nicht mehr die Wissensbestände der Subjekte, problematisch ist hierbei aber, dass sie sich auch nur wenig überschneiden. Vermutlich kennt das jede*r qualitativ Forschende*r, wie anstrengend es ist, in neuen Zusammenhängen immer wieder die eigene Methodologie vorzustellen und Grundannahmen zu diskutieren. Damit stellt sich die Frage, wie die kreative Spannung zwischen konjunktivem und kommunikativem Wissen in Forschungswerkstätten aufrechterhalten werden kann.

Da die Häufigkeit eingespielter Forschungswerkstätten höher sein dürfte und sie sich nur selten komplett durchmischen (zumindest bleibt auch bei Methodenworkshops und Summer Schools der konjunktive Erfahrungsraum Wissenschaftler*in erhalten), stellt sich zudem die weitergehende Frage, wie die konjunktiven Wissensbestände irritiert werden können. Einerseits bietet die der qualitativen Forschung inhärente offene Einstellung gegenüber dem Material die Möglichkeit der Irritation. Die aus dem Material rekonstruierten Annahmen müssen am Material selbst plausibilisiert werden. Schäffer spricht in diesem Zusammenhang im Kontext der Typenbildung der Dokumentarischen Methode von einem Wechsel zwischen induktivem, abduktivem und deduktivem Vorgehen (vgl. Schäffer 2020). Andererseits gilt es, die Praxis der Beobachtung der Beobachtung selbstreflexiv zu beobachten. „Dabei wenden sich die Forschenden in rekonstruktiver oder genetischer Einstellung nicht nur der Alltagspraxis derjenigen zu, die Gegenstand der Forschung sind, sondern – selbstreflexiv – auch der eigenen Praxis“ (Bohnsack 2014, S. 29). In dieser „selbstreflexiven Rekonstruktion“ (ebd.) versuchen die Forschenden schließlich methodische Prinzipien zu entwickeln. Dabei ist die Forschungspraxis weder aus einer Methodologie ableitbar, noch können Methoden einfach *erlernt* werden. Es benötigt die Gruppe, das *soziale Arrangement*, um sich einen eigenen Arbeitsstil oder Habitus anzueignen: „Für die Forschungspraxis bedeutet dies dann auch, dass die Aneignung von Methoden sich nicht primär auf dem Wege der Vermittlung methodischer Prinzipien vollzieht, sondern auf demjenigen der Einbindung in die Forschungspraxis, der Aneignung eines *modus operandi*, eines Habitus. Die Aneignung

eines Habitus unterscheidet sich grundsätzlich vom Erlernen von Prinzipien oder formalen Regelsystemen“ (ebd., S. 207). Damit bieten die gruppenförmige Rekonstruktion am Material und die Reflexion der eigenen Praxis die Möglichkeit, das Vorreflexive immer wieder zu irritieren und die Spannung zwischen Interpretieren und Verstehen aufrecht zu erhalten.

In Bezug auf die beiden Modelle der Forschungswerkstatt zeigt sich, dass gerade die Spannung zwischen beiden das kreative Potential entfaltet. Es benötigt, so unsere Argumentation, neben der Mitgliedschaft im sozialen Arrangement der Forschungswerkstatt Momente der Irritation. Diese finden anhand des Materials, anderer Personen oder der selbstreflexiven Beobachtung der eigenen Forschungspraxis statt. Hierfür benötigt es Räume, in denen einerseits die Forschungspraxis reflektiert werden kann und sich somit ein Forschungshabitus etabliert, und andererseits dieser wiederum durch andere Perspektiven irritiert wird. Dies kann geschehen, indem man in anderen Zusammenhängen (wie Summer Schools oder Methodenworkshops) aufgefordert ist, seinen eigenen Standort zu explizieren, oder indem man andere Forschende in die eigene Forschungswerkstatt einlädt. Eine uns grundsätzlich zentral erscheinende Möglichkeit des Changierens zwischen Verstehen und Interpretieren – die der iterativen Reflexion – soll folgend weiter ausgeführt werden.

4.3 *Missing Link: Über die iterative Reflexion zur Aufrechterhaltung des Modus der Interpretation*

Das bereits thematisierte Verhältnis der beiden Grundmodi Verstehen und Interpretieren kann als Antinomie (vgl. Helsper 1996; von Hippel 2011) ausgelegt werden. Antinomien können als „logisch widersprüchliche Antworten [eingeordnet werden], wobei diese verschiedenen Perspektiven und Handlungsanforderungen nicht aufzuheben sind, Entscheidungen aber bezogen auf gegensätzliche Anforderungen zu fällen sind“ (Gieseke 2019, S. 54). Antinomien sind in ihrem Charakter einer Widerspruchskonstellation also nicht zu lösen, daher braucht es einen aktiven Umgang mit ihnen. So verhält es sich auch beim Spannungsverhältnis zwischen Verstehen und Interpretieren, das durch uns mit dem Terminus der *Soziabilitätsantinomie* benannt werden soll. Die Soziabilitätsantinomie bezeichnet die Widersprüchlichkeit, dass der Modus des Verstehens einerseits den Modus des Interpretierens zurückdrängt, andererseits aber gerade ein Verstehen (und damit einhergehendes Vertrauen) zur Bedingung für den Modus des Interpretierens werden kann. Das ist vor allem dann der Fall, wenn Forschungswerkstätten länger bestehen und der Weg vom Verstehen, das sich nach einiger Zeit einstellt, nur über das Reflektieren – was jedoch erst durch Verstehen und Vertrauen möglich wird – zurück zum (möglicherweise noch umfassenderen) Interpretieren führt (siehe Abb. 1). Die Antinomie scheint durch die Dualität der beiden Grundmodi unauflösbar, zeigt sich in erkenntnistheoretischer Perspektive dadurch

aber sogar als konstitutiv für die soziale Praxis der länger bestehenden Forschungswerkstatt. Der Modus des Verstehens soll dabei nicht nur als Hindernis für Interpretationen diskutiert werden, sondern auch als Ermöglichungsmoment genau dafür, insofern die Gruppe nicht nur beim Verstehen verweilt, sondern sich ihrer Standortgebundenheit und der Seinsverbundenheit ihrer Wissensbestände durch diese Konjunktion der Forschungswerkstatt bewusst wird und bereit ist, diese in ihre Interpretationsarbeit miteinzubeziehen. Der Weg dorthin führt über eine in den Sozialwissenschaften extensiv thematisierte, aber nicht immer näher bestimmte Reflexionspraxis, deren Verhaftung in der Prozesshaftigkeit einer Forschungswerkstatt in Abbildung 1 aufgegriffen wird.

In der Abbildung wird das von uns theoretisch bestimmte Verhältnis der beiden Grundmodi Verstehen und Interpretieren zeitlich relationiert. Dieser Relationierung liegt die Annahme zugrunde, dass es vom (vorbegrifflichen) Verstehen einer Sache Einzelner zu einer Interpretation in der Gruppe kommt, wenn diese Gruppe sich konstituiert (Phasen 1-2), und dass der Prozess anschließend zu einem wortlosen Verstehen innerhalb der Gruppe übergeht, wenn diese sich verstetigt (Phase 3). Wenn das Ziel ist, dem Zweck der Forschungswerkstatt – also der Erkenntnisgenerierung durch Perspektivenvielfalt der Gruppe – nachzukommen, dann ist der Weg zurück zum Modus des Interpretierens obligatorisch. Dieser Weg kann nun beiläufig (z.B. ausgelöst durch Irritationen, die aus dem Material oder der Zusammenarbeit per se emergieren) oder vorsätzlich (z.B. aufgrund einer ausgeprägten Sensibilität für Gruppenprozesse oder durch Einladen anderer Personen in die Forschungswerkstatt) durch Momente der Reflexion angestoßen werden, die ihren Fokus auf die Standortgebundenheit Einzelner, vor allem aber der Gruppe (als ein Gebilde, das nicht die Standortgebundenheiten aller kumulativ bündelt, sondern mit der Forschungswerkstatt eine eigene Standortgebundenheit entwickelt) legen, schließlich führt die Standortgebundenheit der Gruppe zu einer Aspekthaftigkeit der Erkenntnisgenerierung in der gemeinsamen Arbeit – und genau dieser Aspekthaftigkeit sollte die Gruppe nachspüren, wenn sie die Genese ihrer Interpretationen betrachten wollen. Dabei finden Reflexionsprozesse weder einmalig statt (ein Reflexionsprozess kann also z.B. nicht zu Beginn einer Werkstatt durchgeführt werden und dann nie wieder in der andauernden Zusammenarbeit) noch dauerhaft und durchgängig (schließlich braucht es auch genügend Zeit für Interpretationen entlang des Materials). Vielmehr braucht es Arbeitszyklen, die iterative Momente der Reflexion einbeziehen und so den Modus der Werkstattarbeit berühren (Phasen 3-5).

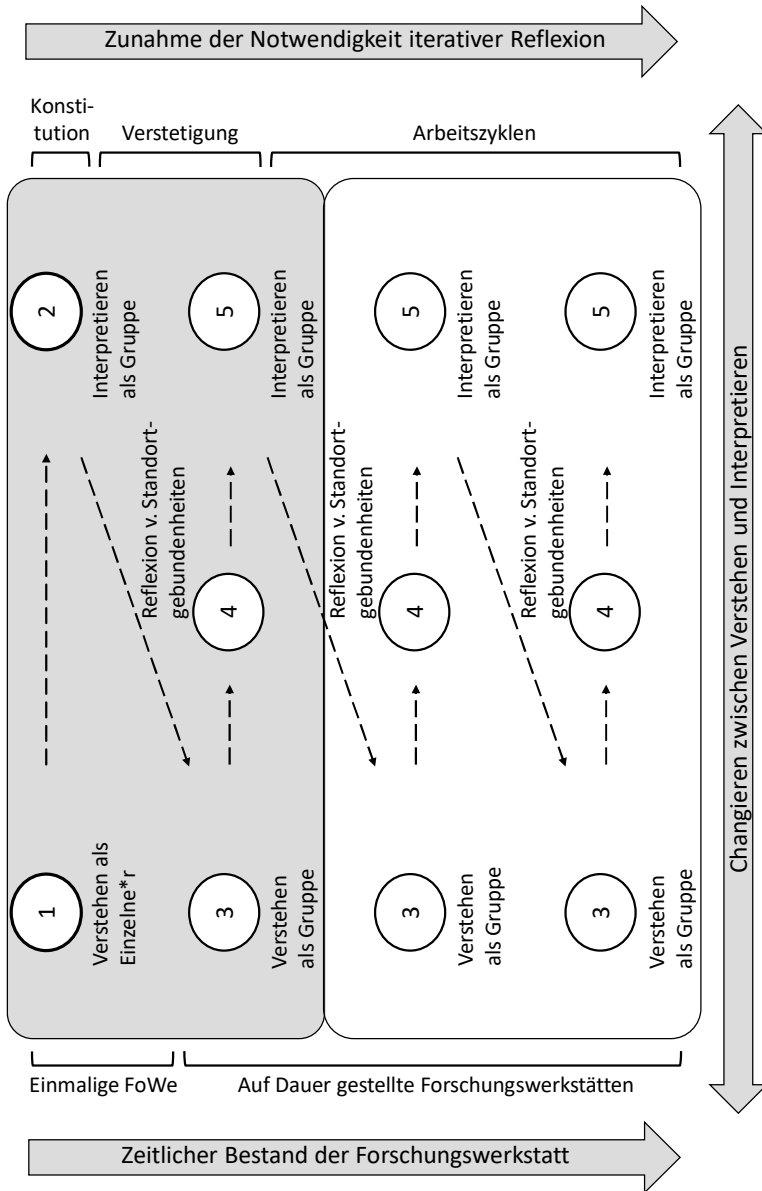


Abb. 1: Changieren zwischen Verstehen und Interpretieren mittels Reflexion von Standortgebundenheiten

Diese Momente der Reflexion können – und das sei restümiierend als auch weiterführend zu vorherigen Ausführungen angebracht – verschiedene Qualitäten aufweisen (vgl. z.B. Bourdieu 1993) und divers prozessiert werden (vgl. Mannheim 2015). Bisweilen läuft der Anspruch der Reflexivität Gefahr, in einer „narbizistischen Reflexion“ zu verhaften, die sich darauf fokussiert, „die ‚erlebte Erfahrung‘ des wissenden Subjekts zu explizieren“ (Bourdieu 1993, S. 365). Soll eine Reflexion jedoch nicht nur der Selbsterkenntnis des forschenden Subjekts förderlich sein und allein zum Selbstzweck stattfinden, sondern auch im Dienst einer „Verfeinerung und Verstärkung der Erkenntnismittel“ (ebd., S. 366) stehen, dann muss sie über die Reflexion des Selbst und seiner Erfahrungen hinausgehen und eine Reflexion des Feldes und auch sozialen Raumes, in dem sich das Subjekt bewegt, miteinbeziehen, um nicht nur Erfahrungen, sondern auch deren Bedingungen zu explorieren und explizieren. Durch eine solche „wissenschaftliche Reflexivität“ (ebd., S. 365) sei es möglich, „das Soziale im Herzen des Individuellen zu entdecken“ (ebd., S. 369). Erst durch das Einbeziehen dieser Entstehungsbedingungen solcher Erfahrungen wird eine Reflexion praktiziert, die nach Bourdieu (1993) „zutiefst *antinarzivistisch*“ (S. 368, Hervorhebung i.O.) und damit am „fruchtbarste[n]“ (ebd.) für wissenschaftliche Erkenntnisprozesse sei. Wo Mannheim (2015) seinerseits einen Dreischritt zur Reflexion von Standortgebundenheit(en) vorschlägt (wie zuvor bereits beschrieben), bringt auch Bourdieu (1993) drei Hauptmomente einer der wissenschaftlichen Erkenntnis zuträglichen Reflexion an: In einem ersten Schritt geht es ihm darum, „die *sozialen Bedingungen der Produktion des Produzenten* zu objektivieren [...], das heißt die Eigenschaften, insbesondere die Einstellungen und Interessen, die er seiner sozialen, geschlechtlichen oder ethnischen Herkunft verdankt“ (S. 369, Hervorhebung i.O.). Um jedoch den Kurzschluss zu umgehen, diese Bedingungen würden in direkter Weise und alleinstehend wirken, muss in einem zweiten Schritt auch die „relativ autonome gesellschaftliche Welt, die das Feld der kulturellen Produktion bildet“ (ebd.), einbezogen werden. Bourdieu verbleibt also nicht in der Betrachtung individueller und kollektiver Dispositionen im gesamtgesellschaftlichen Gefüge (= der Verortung im sozialen Raum), sondern bezieht auch die Stellung innerhalb eines spezifischen Feldes (hier: des wissenschaftlichen Feldes) mit ein. Diese beiden Reflexionsmomente sind jedoch nicht hinreichend für die Erfüllung von Bourdieus Reflexionsanspruch, lassen sie doch all die unbewussten Determinanten von Wissenschaftler*innen außer Acht, die Bourdieu hier mit dem Wort „Bias“ (ebd., S. 370) kennzeichnet und dem vorbewussten, seinsverbundenen Wissen bei Mannheim (2015) entsprechen dürfte. Setzen sich Wissenschaftler*innen nicht damit auseinander, inwiefern ihre eigene Sicht auf Welt nur *eine* Sicht unter vielen ist – halten Wissenschaftler*innen also das, was sie ohne weiteres theoretisch beschreibend erfassen, für *die* objektive Praxis – dann setzen Wissenschaftler*innen „sich [...] der Gefahr aus, [ihre] eigene

Denkweise an die Stelle der Denkweise der von [ihnen] analysierten Handelnden zu setzen“ (Bourdieu 1993, S. 371) und so einem – wie es Bourdieu in Anlehnung an Austin formuliert – „scholastic bias“ (ebd.) aufzusitzen. Diese Reflexionsmomente, die Bourdieu in Bezug auf seine eigene Bezugsdisziplin als „Soziologie der Soziologie“ (ebd.) bezeichnet, verhindern sodann, „in die Untersuchung eine nicht untersuchte Beziehung zum Objekt der Untersuchung zu projizieren und damit [auch] alle Irrtümer, die aus dem *Epistemozentrismus* entstehen, das heißt aus der Neigung der Wissenschaftler[*innen], die von ihnen untersuchten Handlungsakteur[*innen] nach ihrem eigenen Bild zu denken“ (ebd., S. 372, Hervorhebung i.O.). Wo Bourdieu für diese Vermeidung zugunsten einer wissenschaftlichen Erkenntnis eher Postulate formuliert als tatsächlich Praktiken der Reflexion aufzuzeigen, kann wiederum Mannheim (2015) mit seinem reflexiven Dreischritt des Distanzierens, Relationierens und Partikularisierens einbezogen werden (siehe Abb. 2): Gerade durch eine gedankenexperimentelle oder physische Distanzierung kann es gelingen, die eigenen Verortungen im sozialen Raum und sozialen Feld zu erfassen. Über diese (Selbst-)Verortung wird dann auch der Schritt des Relationierens erleichtert, begreifen Forscher*innen sich selbst (und im besten Fall auch andere) dadurch doch hinsichtlich ihrer Seinsfaktoren als unterschiedlich. Durch das Relationieren wird sodann ein Partikularisieren in dem Sinne möglich, dass die eigene Sichtweise und darauf aufbauendes Theoretisieren nicht als die eine objektive Praxis verstanden werden, sondern vielmehr als subjektiver Blick auf diese objektive Praxis.

Gerade für eine auf Dauer gestellte Forschungswerkstatt, die zwischen intuitivem Verstehen und explizierendem Reflektieren changiert, kann eine so angelegte Reflexionspraxis, die zudem durch verschiedene Herangehensweisen umgesetzt wird (die denkbarste Form ist hier eine mündliche Reflexion im Dialogverfahren, aber auch andere, kreative Methoden der Selbst- und Gruppenreflexion sollten mitgedacht werden), dazu beitragen, sich Determinanten der Reflexion in Forschungswerkstätten bewusst zu werden und sie methodisch so weit wie möglich zu kontrollieren, ohne dabei jedoch die Potentiale der durch die seinsverbundenen Wissensbestände bestimmten Sichtweisen und Erkenntnisperspektiven zu verschenken. Das Distanzieren vom Material und der eigenen Praxis ermöglicht einen selbstreflexiven Blick auf dieses sowie eine Verortung im gesamtgesellschaftlichen, sozialen Raum. Zu fragen wäre z.B.: Woher kommen wir Einzelnen, die sich hier in dieser Forschungswerkstatt zusammenfinden? Wie gehen wir Sachen gemeinsam an und an welche Erfahrungen knüpfen wir dabei an? Und inwiefern sind diese Erfahrungen, die jetzt auch unsere Werkstattarbeit berühren, auf bestimmte soziale Bedingungen zurückzuführen? Indem die eigene Praxis in einem nächsten Schritt (mündlich) mit anderen Praxen relationiert wird, erscheint die eigene Praxis in einem neuen Licht, lässt sich sprachlich abgrenzen zu

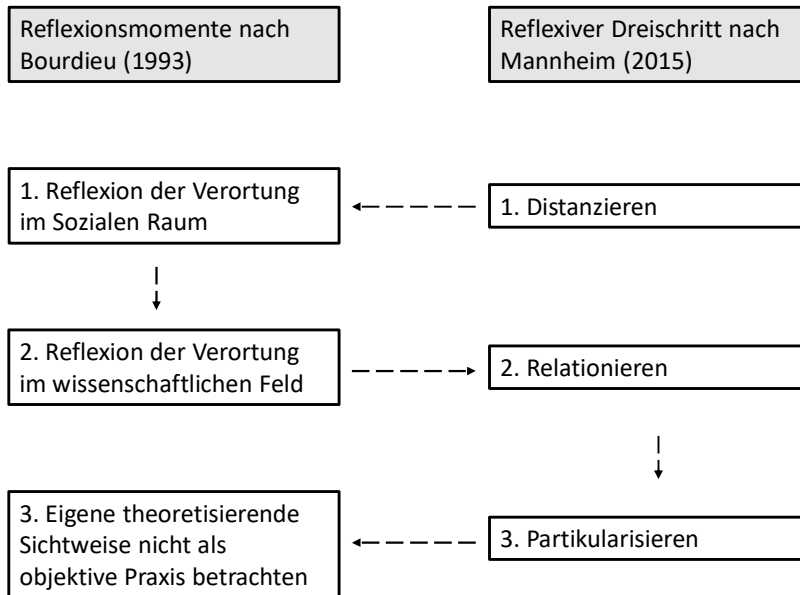


Abb. 2: Reflexionsmomente und -schritte

anderen Praxen, wird definiert als eine unter mehreren möglichen. Und indem die Werkstattgruppe sich bewusstmacht, inwiefern die eigene Praxis nur einen bestimmten – partikularen – Blick auf das Material zulässt, werden auch die Grenzen der eigenen Forschungspraxis deutlich und können in Überlegungen zum weiteren Forschungs- und Auswertungsvorgehen miteinbezogen werden.

Wo Bourdieu (1993, S. 372) davon spricht, durch solcherart Reflexionen „Determinierungen zu neutralisieren“, streicht Mannheim (2015) in einem erheblichen Maße auch die Vorteile einer solchen Aspekthaftigkeit für Forschung und Theorieentwicklung heraus, die es zu reflektieren, aber nicht zu negieren gilt. In diesem Sinne geht es vor allem um eine Bewusstwerdung dieser Erkenntnisbedingungen, die ermöglicht, dass sich eine reflexive Praxis der Forschungswerkstattarbeit implementiert, die „absolutistische[] Ansprüche klassischer Objektivität zurückweis[t], ohne daß dies dafür zum Relativismus führt“ (Bourdieu 1993, S. 373), und stattdessen eine „zugreifende Kraft“ seinsverbundenen Denkens für eine lebendige Theoriebildung“ (Hoffmann 2021, S. 177) in den Vordergrund rückt.

5 Erkenntnisgenerierung in Forschungswerkstätten – ein Ausblick

Dieser Beitrag fokussiert Forschungswerkstätten unter der Perspektive von Standortgebundenheit(en) und Aspekthaftigkeiten der Erkenntnis. Er nimmt das Desiderat von Reichertz auf, Forschungswerkstätten nicht nur durchzuführen, sondern sich ihnen auch erforschend und theoretisierend zuzuwenden (vgl. Mey & Mruck 2014, S. 300 f.). Dem widmet sich der Beitrag nicht in empirischer Weise (wie es für die qualitative Bildungs- und Sozialforschung naheliegender wäre), sondern stellt theoretische und theoretisierende Überlegungen an, die zur Ausdifferenzierung und Konturierung des Phänomens der Forschungswerkstatt beitragen.

Dass eine Forschungswerkstatt ein Ort sein kann, der Erkenntnisgenerierung ermöglicht, bleibt aus unserer Sicht unbestreitbar. Hinterfragt wurde vielmehr, inwiefern nicht nur kurzfristig bestehende, sondern langfristig miteinander agierende Forschungswerkstätten zwischen Verstehen und Interpretieren changieren können, ohne erkenntnistheoretisches Potential einzubüßen. Zu diesem Zweck wurde zuerst das Verständnis von Forschungswerkstätten systematisiert, bevor mithilfe der Theoriefolie Mannheims beleuchtet wurde, inwiefern Standortgebundenheit(en) in der Arbeit einer Forschungswerkstatt eine Rolle spielen. Vor dem Hintergrund der Problematisierung durch die herausgearbeitete *Soziabilitätsantinomie*, welche die Arbeit im konjunktiven Erfahrungsraum der Forschungswerkstatt mitstrukturiert, wurde sodann die Reflexionsarbeit als Bedingung zur Aufrechterhaltung der Erkenntnismöglichkeit skizziert. Dabei hat sich gezeigt, dass Reflexionsprozesse nicht als etwas Außerplanmäßiges – oder gar als lästige Zusatzarbeit – begriffen werden sollten, sondern dass diese einen festen Platz und ausreichend Zeit im Prozess der Forschungswerkstattarbeit einnehmen sollten, um so dem Reflexivitätsanspruch der qualitativen Forschung nachzukommen. Dieser besteht schließlich, um plausible und ausdifferenzierte Interpretationen zu elaborieren und so den Gütekriterien qualitativer Forschung nachzukommen.

Gerade der theoretische Charakter dieses Beitrags zeigt Möglichkeiten für Anschlüsse an diese Überlegungen auf: So haben wir herausgearbeitet, wie sich die *Soziabilitätsantinomie* in Werkstattarbeit zeigt und wie dieser begegnet werden kann, allerdings scheinen weitere theoretische Überlegungen zu Antinomien in der Forschungswerkstatt und daran anschließend empirische Studien im Feld ertragreich, die sich damit beschäftigen, in welcher Gestalt sich Antinomien in der Praxis zeigen und wie die entsprechenden Akteur*innen mit diesen umgehen. Gerade wenn in der Auswertung solcher Anschlussbetrachtungen das flüchtige und fragile Moment der Reflexion mitgedacht wird, durch welche der Interpretationsmodus immer wieder aktiv her-

gestellt werden kann, verspricht ein solches Durchdringen wiederum Inspirationen zur Gestaltung von Forschungswerkstattarbeiten – sei es nun in institutioneller (wie im Falle des Magdeburger Methodenworkshops) oder in selbstorganisierter Form.

Literatur

- Alheit, P. (2005). Neugier, Beobachtung, Praxis – Forschendes Lernen als Methode erziehungswissenschaftlichen Studierens. In C. Thon, D. Rothe, P. Mecheril & B. Dausien (Hrsg.), *Qualitative Methoden im erziehungswissenschaftlichen Studium* (S. 1-16). Bielefeld. <https://pub.uni-bielefeld.de/download/2302143/2302149/Alheit.pdf> [23.03.2021].
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 9. Auflage. Opladen & Toronto: Barbara Budrich/UTB.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Bourdieu, P. (1993). Narzißtische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität. In E. Berg & M. Fuchs (Hrsg.), *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation* (S. 365-374). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Breuer, F. (2003). Subjekthaftigkeit der sozial-/wissenschaftlichen Erkenntnistätigkeit und ihre Reflexion: Epistemologische Fenster, methodische Umsetzungen. *Forum Qualitative Social Research/Forum Qualitative Sozialforschung* 4(2). <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/9415> [25.03.2021]
- Coelen, H. & Müller-Naendrup, B. (Hrsg.) (2013). *Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dausien, B. (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". *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 8(1). URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701D4Da3> [22.02.2021]
- Dewey, J. (2008). *Logik. Die Theorie der Forschung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Egger, R., Wustmann, C. & Karber, A. (Hrsg.) (2015). *Forschungsgeleitete Lehre in einem Massenstudium. Bedingungen und Möglichkeiten in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gieseke, W. (2019). Forschungen zu Programmplanungshandeln. In M. Fleige, W. Gieseke, A. von Hippel, B. Käßlinger & S. Robak (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung* (S. 52-63). 2., korrigierte Auflage. Bielefeld: utb/wbv.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Welten. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 521–570). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Hildebrandt, E., Nieswandt, M., Schneider, R., Radtke, M. & Wildt, J. (2014). Werkstätten als Raum für "Forschendes Lernen" in der Hochschulbildung. In E. Hildebrandt, M. Weißhaupt & M. Peschel (Hrsg.), *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein* (S. 80-99). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hippel, A. v. (2011). Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen – Ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. Report: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 34 (1), S. 45-57.
- Hoffmann, S. (2021). Erkenntnistheoretische Relevanzen von Standortgebundenheiten – über die 'zugreifende Kraft' seinsverbundenen Denkens für eine lebendige Theoriebildung. In M. Karcher & S. Rödel (Hrsg.), *Lebendige Theorie* (S. 173-185). Hamburg: textem Verlag.
- Hoffmann, B. & Pokladek, G. (2010). Das spezielle Arbeitsbündnis in qualitativen Forschungswerkstätten: Merkmale und Schwierigkeiten aus der Perspektive der TeilnehmerInnen. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 11 (2), S. 197-217.
- Inowlocki, L., Riemann, G. & Schütze, F. (2010). Das forschende Lernen in der Biographieforschung – europäische Erfahrungen: Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 11 (2), S. 183-195.
- Institut für Qualitative Forschung (2021). Übersicht zu qualitativ-methodischen Forschungswerkstätten deutschsprachiger Raum. URL: <https://qualitative-forschung.de/wp-content/uploads/2021/01/Forschungswerkstaetten.pdf> [23.03.2021]
- Knorr Cetina, K. (unter Mitwirkung von Amann, K., Hirschauer, S. & Schmidt, K.-H.) (1988). Das naturwissenschaftliche Labor als Ort der „Verdichtung“ von Gesellschaft. *Zeitschrift für Soziologie*, 17 (2), S. 85–101.
- Knorr Cetina, K. (2016). *Die Fabrikation von Erkenntnis. Zur Anthropologie der Wissenschaft. Erweiterte Neuauflage*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Kraimer, K. & Wyssen-Kaufmann, N. (2012). Die fallrekonstruktive Forschungswerkstatt – eine Option zur Förderung von Professionalität in der Sozialen Arbeit. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschulen* (S. 219-234). Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, K., Rumpf, D., Schöps, M. & Winter, S. (Hrsg.) (2020). *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Maier, M. S. (2018). Qualitative Methoden in der Forschungspraxis: Dateninterpretation in Gruppen als Black Box. In M. S. Maier, C. I. Keßler, U. Deppe, A. Leuthold-Wergin & S. Sandring (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung. Methodische und methodologische Herausforderungen in der Forschungspraxis* (S. 29-49). Wiesbaden: Springer VS.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Mannheim, K. (2015). *Ideologie und Utopie*. 9., um eine Einleitung erweiterte Auflage. Frankfurt a.M.: Klostermann.
- Mey, G., Ottmar, K. & Mruck, K. (2006). 'Netzwerkstatt': Pilotprojekt zur internet-basierten Beratung und Begleitung qualitativer Forschungsarbeiten in den Sozialwissenschaften. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit, kulturelle Un-*

- terschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München. Teilbd. 1 und 2 (S. 4794-4805). Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Mey, G. & Mruck, K. (2014). Forschungswerkstätten – Programme, Potenziale, Probleme, Perspektiven. Eine Diskussion unter Beteiligung von Tilmann Allert, Bettina Dausien, Günter Mey, Jo Reichertz und Gerhard Riemann. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen* (S. 291-316). Wiesbaden: Springer VS.
- Mruck, K. & Mey, G. (1998). Selbstreflexivität und Subjektivität im Auswertungsprozeß biographischer Materialien: zum Konzept einer "Projektwerkstatt qualitativen Arbeitens" zwischen Colloquium, Supervision und Interpretationsgemeinschaft. In G. Jüttemann & H. Thomae (Hrsg.), *Biographische Methoden in den Humanwissenschaften* (S. 284-306). Weinheim: Beltz.
- Nohl, A.-M. (2012). *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. 4., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Paulus, D., Gollub, P. & Veber, M. (2020): *Forschendes Lernen und Kasuistik. Überschneidungen und Abgrenzungen bezogen auf Reflexivität in der Hochschullernwerkstattarbeit*. In K. Kramer, D. Rumpf, M. Schöps & S. Winter (Hrsg.), *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts* (S. 310-320). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Peschel, M. & Kelkel, M. (Hrsg.) (2018). *Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Priemer, B. & Roth, J. (2020). *Lehr-Lern-Labore. Konzepte und deren Wirksamkeit in der MINT-Lehrpersonenbildung*. Berlin: Springer Spektrum.
- Przyborski, A. & Wohrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg Verlag.
- Reichertz, J. (1993). *Abduktives Schlußfolgern und Typen(re)konstruktion*. In T. Jung & S. Müller-Doohm (Hrsg.), *"Wirklichkeit" im Deutungsprozeß. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften* (S. 258–282). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Reichertz, J. (2013). *Gemeinsam interpretieren. Die Gruppeninterpretation als kommunikativer Prozess*. Wiesbaden: Springer VS.
- Riemann, G. (2005). *Zur Bedeutung von Forschungswerkstätten in der Tradition von Anselm Strauss*. Mittagvorlesung, 1. Berliner Methodentreffen *Qualitative Forschung*, 24.-25. Juni 2005. URL: https://berliner-methodentreffen.de/wp-content/uploads/2020/07/riemann_2005.pdf [23.03.2021].
- Riemann, G. (2011). *Forschungswerkstatt*. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. 3., durchgesehene Auflage (S. 68-69). Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Schäffer, B. (2020). *Typologien als Endprodukt von Prozessen Typenbildender Interpretation*. In S. Amling, A. Geimer, S. Rundel & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode* (S. 23-48). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces).
- Schütze, Fritz (1984). *Tätigkeitsstudien zu Arbeitsabläufen und zur Veränderung der „sozialen Grammatik“ von Arbeit. Vorschlag zu einer Konferenzserie am Zentrum für Interdisziplinäre Forschung in Bielefeld*. Bielefeld: Universität (unveröff. Manuskript).

- Tänzer, S., Godau, M., Berger, M. & Mannhaupt, G. (Hrsg.) (2019). Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiel zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Tiefel, S. & Kondratjuk, M. (2021). Vagheit und Tentativität als Schlüsselkompetenzen. Reflexionen zur Praxis der Forschungswerkstatt zur Qualitativen Forschung auf Basis von Anselm Strauss' Arbeitsbogen-Konzept und Theorie zu Sozialen Welten/Arenen. In: F. Albrecht, A. M. Kunz, G. Mey & J. Raab (Hrsg.), *Qualitativ Forschen als Schlüsselqualifikation. Prämissen – Praktiken – Perspektiven*. Reihe: „Forschungsperspektive Schlüsselqualifikation“ (S. 202-219). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Hedda Bennewitz, Universität Kassel, Institut für Erziehungswissenschaft, E-Mail: hedda.bennewitz@uni-kassel.de

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Karin Bräu, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Institut für Erziehungswissenschaft, E-Mail: braeu@uni-mainz.de

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Heike Brand, Hochschule Magdeburg-Stendal, Fachbereich Soziale Arbeit, Gesundheit und Medien, E-Mail: heike.brand@h2.de

Bettina Brenneke, M.A., Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, E-Mail: bettina.brenneke@uni-due.de

Prof. Dr. Olaf Dörner, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Institut: Bildung, Beruf und Medien, Bereich Erziehungswissenschaft.
E-Mail: olaf.doerner@ovgu.de

Dr. Alexander Geimer, Humboldt-Universität Berlin, Institut für Rehabilitationswissenschaften, E-Mail: alexander.geimer@hu-berlin.de

Susanne Gottuck, Dipl. Erz., Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, E-Mail: susanne.gottuck@uni-due.de

Dr.ⁱⁿ Sabine Hering, RWTH Aachen, Institut für Erziehungswissenschaft, E-Mail: sabine.herin@rwth-aachen.de

Stefanie Hoffmann, M.A., Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, E-Mail: s.hoffmann@hu-berlin.de

Andreas Hohmann, M.A., Universität Siegen, Zentrum für Planung und Evaluation Sozialer Dienste (ZPE), E-Mail: HohmannAndreas@gmx.de

Marlena Katharina Kılınc, Dipl. Päd., Fernuniversität Hagen, Institut für Bildungswissenschaften, E-Mail: marlena.kilinc@fernuni-hagen.de

Dr. Stefan Klusemann, Fernuniversität Hagen, Institut für Bildungswissenschaften, E-Mail: stefan.klusemann@fernuni-hagen.de

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Sina-Mareen Köhler, RWTH Aachen, Institut für Erziehungswissenschaft, E-Mail: sina.koehler@rwth-aachen.de

Prof. Dr. Hans-Dieter König, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Fachbereich Gesellschaftswissenschaften, E-Mail: info@koenig-psychoanalyse.de

Prof. Dr. Stephan Kösel, Hochschule für Soziale Arbeit Olten, Fachhochschule Nordwestschweiz, E-Mail: stephan.koesel@fhnw.ch

J.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Maria Kondratjuk, Technische Universität Dresden, Institut für Berufspädagogik und Berufliche Didaktiken, E-Mail: maria.kondratjuk@tu-dresden.de

Kevin Maier, M.A., Universität Koblenz-Landau, Institut für Sozialwissenschaften, Abteilung Soziologie, E-Mail: maierk@uni-landau.de

Jonas Michely, M.Ed., RWTH Aachen, Institut für Erziehungswissenschaft, E-Mail: jonas.michely@rwth-aachen.de

Prof. Dr. Dieter Nittel, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Fachbereich Erziehungswissenschaften, E-Mail: Nittel@em.uni-frankfurt.de

Vanessa Ohm, M.A., RWTH Aachen, Institut für Erziehungswissenschaft, E-Mail: vanessa.ohm@rwth-aachen.de

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Nicole Pfaff, Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, E-Mail: nicolle.pfaff@uni-due.de

Prof. Dr. Jürgen Raab, Universität Koblenz-Landau, Institut für Sozialwissenschaften, Abteilung Soziologie, E-Mail: raab@uni-landau.de

Dr. Thomas Reim, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Allgemeine Soziologie/Mikrosoziologie, Bereich für Soziologie, E-Mail: thomas.reim@ovgu.de

Dr.ⁱⁿ Sophia Richter, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft, E-Mail: S.Richter@em.uni-frankfurt.de

Stefan Rundel, Dipl. Soz., Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Institut: Bildung, Beruf und Medien, Bereich Erziehungswissenschaft, E-Mail: stefan.rundel@ovgu.de

Prof. Dr. Burkhard Schäffer, Universität der Bundeswehr München, Institut für Bildungswissenschaft. E-Mail: burkhard.schaeffer@unibw.de

Prof. Dr. Rudolf Schmitt, Hochschule Zittau/Görlitz, Fakultät Sozialwissenschaften, E-Mail: r.schmitt@hszg.de

Tina-Berith Schrader, M.A., Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, E-Mail: tina.schrader@uni-due.de

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Anja Tervooren, Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, E-Mail: anja.tervooren@uni-due.de

Prof. Dr. Sven Thiersch, Universität Osnabrück, Institut für Erziehungswissenschaft, E-Mail: sven.thiersch@uni-osnabrueck.de

Prof. Dr. Tim Unger, RWTH Aachen, Institut für Erziehungswissenschaft, E-Mail: tim.unger@rwth-aachen.de

Verena Walterbach, M.A., Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Institut: Bildung, Beruf und Medien, Bereich Erziehungswissenschaft, E-Mail: verena.walterbach@ovgu.de

Dr. Eike Wolf, Universität Osnabrück, Institut für Erziehungswissenschaft, E-Mail: eike.wolf@uni-osnabrueck.de



Ralf Bohnsack

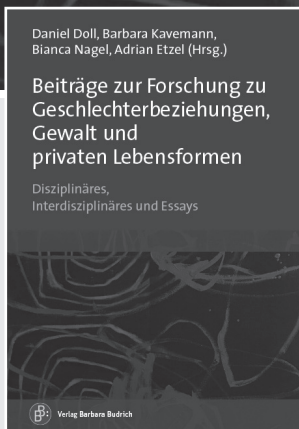
Rekonstruktive Sozialforschung

Einführung in
qualitative Methoden

*utb L • 10., durchgesehene Auflage 2021 • 320 Seiten • Kart.
22,00 € (D) • 22,70 € (A) • ISBN 978-3-8252-8785-6*

Im Zentrum des Lehrbuchs steht die vom Verfasser selbst als Forschungspraxis entwickelte dokumentarische Methode in ihren Anwendungsbereichen der Text- und Bildinterpretation mit einem Fokus auf der Gesprächsanalyse und der Gruppendiskussion. Die Gegenüberstellung von „qualitativ“ und „quantitativ“, die als zentrale Leitdifferenz die Auseinandersetzung in der empirischen Sozialforschung bestimmt, erscheint methodologisch wenig begründet. Das Buch stellt drei zentrale Wege der rekonstruktiven Sozialforschung mit ihren Unterschieden und Gemeinsamkeiten vor (narratives Interview, objektive Hermeneutik und dokumentarische Methode) und diskutiert grundlegende Anforderungen, die an Methodologie und Forschungspraxis der rekonstruktiven Sozialforschung gestellt werden.

www.utb-shop.de



Doll | Kavemann | Nagel | Etzel (Hrsg.)

Beiträge zur Forschung zu Geschlechterbe- ziehungen, Gewalt und privaten Lebensformen

Disziplinäres, Interdisziplinäres
und Essays

2022 • 314 Seiten • Kart. • 39,90 € (D) • 41,10 € (A)
ISBN 978-3-8474-2590-8 • eISBN 978-3-8474-1777-4

Der Band präsentiert aktuelle interdisziplinäre Auseinandersetzungen mit Themen, die in den vergangenen 25 Jahren auch Gegenstand des Sozialwissenschaftlichen Forschungsinstituts zu Geschlechterfragen Freiburg (SoFFI F.) waren. Neben den Themenschwerpunkten Familie, Geschlecht, Alter sowie Gewalt im Geschlechterverhältnis, vereint der Band Beiträge zu Agency, Forschungsethik, Interviewführung, Partizipation in Forschungsprozessen und zum Verhältnis von quantitativer und qualitativer Forschung.

Dies wird flankiert durch Beiträge aus juristischer und gesellschaftspolitischer Perspektive.

www.shop.budrich.de



Ingrid Miethe
Dominik Wagner-Diehl
Birthe Kleber

Bildungs- ungleichheit

Von historischen Ursprüngen
zu aktuellen Debatten

*utb M • 2021 • 153 Seiten • Kart. • 15,00 € (D) • 15,50 € (A)
ISBN 978-3-8252-5600-5 • eISBN 978-3-8385-5600-0*

Welche Grundannahmen liegen der Forderung nach einem Abbau sozialer Ungleichheit zugrunde? Warum ist Ungleichheit im Bildungswesen ein Problem? Ist sie überhaupt ein Problem? Solche und ähnliche Fragen werden eher selten gestellt und oft nur implizit beantwortet. Im Buch werden die Welt- und Menschenbilder von „Klassikern“ der Bildungsphilosophie wie Platon, Rousseau und Pestalozzi dargestellt und mögliche pädagogische Konsequenzen gezeigt. So wird eine neue Perspektive auf aktuelle Debatten über Bildung und Ungleichheit gewonnen.

www.utb-shop.de

Qualitative Forschung auf dem Prüfstand

Rund um die Frage der Professionalisierung qualitativ-empirischer Forschung versammelt der Band des Zentrums für Sozialweltforschung und Methodenentwicklung (ZSM) Beiträge zur Verhältnisbestimmung von Theorie und Empirie, zu Methodologien in ihrer Bedeutung und Funktion für Forschungsprozesse, zu Methoden, Methodenentwicklung und qualitativen Ergebnisformaten sowie zur Frage der Lehre und Vermittlung qualitativer Forschung.

Die Herausgeber*innen:

JProf*in Dr*in Maria Kondratjuk, TU Dresden

Prof. Dr. Olaf Dörner, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Dr.*in Sandra Tiefel, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Prof*in Dr*in Heike Ohlbrecht, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

alle Mitglieder im Vorstand des Zentrums für Sozialweltforschung
und Methodenentwicklung (ZSM)

ISBN 978-3-8474-2618-9



www.budrich.de