

## Transformationen des Lehrens und Lernens qualitativer Forschung

Herausgegeben von Christoph Stamann,  
Paul S. Ruppel und Günter Mey

**Julia Riegler, Katharina Hametner, Markus Wrbuschek, Paul Distler & Thomas Sluneko:** Qualitativ Forschen lehren lernen. Perspektiven für eine Gratwanderung in Zeiten von Institutionalisierung und neoliberalen Studienbetrieb • **Katharina Miko-Schefzig:** Qualitative Methodenzentren. Ein Rettungsanker für die curriculare Methodenlehre? • **Ines Gottschalk & Christoph Stamann:** Der Umgang mit Emotionen in qualitativen Lehrforschungsprojekten. Anlässe, Herausforderungen und Gestaltungsmöglichkeiten • **Laura Fuhrmann:** Qualitative Forschung als Zugang zu Ungleichheitsordnungen. Einblicke in die Arbeit einer studentischen Forschungswerkstatt • **Bettina Ülpenich:** Qualitative Auswertungsmethoden in digitalen Lernumgebungen. Ein Blended-Learning-Konzept im Praxistest • **Fabio Roman Lieder & Burkhard Schäffer:** Lehren und Lernen rekonstruktiver Forschungsmethoden mit generativen Sprachmodellen in hybriden Forschungswerkstätten? Theoretische und empirische Befunde • **Günter Mey, Debora Niermann, Petra Panenka & Nicole Weydmann:** Aktuelle Transformationen des Lehrens und Lernens qualitativer Forschung. Eine Diskussion



# Inhalt

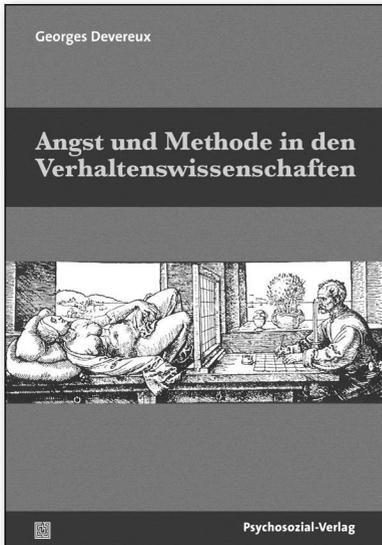
Einführende Bemerkungen zum Lehren und Lernen qualitativer Forschung Editorial <i>Christoph Stamann, Paul S. Ruppel &amp; Günter Mey</i>	3	Qualitative Forschung als Zugang zu Ungleichheitsordnungen Einblicke in die Arbeit einer studentischen Forschungswerkstatt <i>Laura Fuhrmann</i>	86
Qualitativ Forschen lehren lernen Perspektiven für eine Gratwanderung in Zeiten von Institutionalisierung und neoliberalen Studienbetrieb <i>Julia Riegler, Katharina Hametner, Markus Wrbsuschek, Paul Distler &amp; Thomas Sluneko</i>	19	Qualitative Auswertungsmethoden in digitalen Lernumgebungen Ein Blended-Learning-Konzept im Praxistest <i>Bettina Ülpenich</i>	109
Qualitative Methodenzentren Ein Rettungsanker für die curriculare Methodenlehre? <i>Katharina Miko-Schefzig</i>	42	Lehren und Lernen rekonstruktiver Forschungsmethoden mit generativen Sprachmodellen in hybriden Forschungswerkstätten? Theoretische und empirische Befunde <i>Fabio Roman Lieder &amp; Burkhard Schäffer</i>	131
Der Umgang mit Emotionen in qualitativen Lehrforschungsprojekten Anlässe, Herausforderungen und Gestaltungsmöglichkeiten <i>Ines Gottschalk &amp; Christoph Stamann</i>	65	Aktuelle Transformationen des Lehrens und Lernens qualitativer Forschung Eine Diskussion <i>Günter Mey, Debora Niermann, Petra Panenka &amp; Nicole Weydmann</i>	155
		Impressum	181



Psychosozial-Verlag

Georges Devereux

## Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften



2018 · 408 Seiten · Broschur  
ISBN 978-3-8379-2748-1

Georges Devereux legte mit diesem 1967 erstmals erschienenen Buch eine Kritik der verhaltenswissenschaftlichen Methodologie vor, deren prinzipielle Neuorientierung er damit einleitete. Devereux plädiert dafür, nicht nur das Verhalten des Forschungsobjekts, sondern auch alle von den Beobachtenden hervorgegerufenen »Störungen«, vor allem aber das Verhalten des Beobachters bzw. der Beobachterin selbst zu analysieren. Methodologischer Objektivismus, der letzteres vermeidet, beruht Devereux zufolge weitgehend auf Angst, die durch das Forschungsobjekt hervorgerufen wird und durch die Abwehr der Gegenübertragung des Beobachters bzw. der Beobachterin bestimmt ist. Diese These illustriert Devereux an 400 Beispielen aus allen Bereichen der Humanwissenschaften und der Literatur, wobei ihm das Material seiner jahrzehntelangen ethnopsychiatrischen und ethnopsychanalytischen Studien, seiner psychoanalytischen Praxis und seiner profunden humanistischen Bildung zugutekommt. Insofern ist dieser Klassiker ein Versuch, eine Summe dieser umfassenden Erfahrungen zu ziehen.

Walltorstr. 10 · 35390 Gießen · Tel. 0641-969978-18 · Fax 0641-969978-19  
bestellung@psychosozial-verlag.de · [www.psychosozial-verlag.de](http://www.psychosozial-verlag.de)

# Einführende Bemerkungen zum Lehren und Lernen qualitativer Forschung

## Editorial

Journal für Psychologie, 31(2), 3–18

<https://doi.org/10.30820/0942-2285-2023-2-3>

CC BY-NC-ND 4.0

[www.journal-fuer-psychologie.de](http://www.journal-fuer-psychologie.de)

## Lehren und Lernen qualitativer Forschung im Wandel: Zwischen Aufbruchstimmung und Ambivalenzerleben

Für die qualitative Forschung lässt sich seit einigen Jahren eine zunehmende Auseinandersetzung mit dem Thema Lehren und Lernen feststellen (Knoblauch 2007; Kondratjuk et al. 2022; Kunz et al. 2021; Mey 2008; Pfaff und Tervooren 2020; Schreier und Breuer 2020; Schreier und Ruppel 2021; oder auch im Rahmen der Symposien zum Lehren und Lernen qualitativer Forschung beim Berliner Methodentreffen Qualitative Forschung 2006, 2010 und 2023<sup>1</sup>). Trotz dieser Entwicklungen zeichnet sich bislang eine einheitlich und systematisch etablierte sowie didaktisch gestaltete analoge, digitale oder hybride Lehre jedoch nicht ab. Vielmehr handelt es sich beim Lehren und Lernen qualitativer Forschung um ein äußerst heterogenes Feld mit bisweilen unvereinbaren, ambivalenten Rahmungen, Zielsetzungen, Anforderungen und Ansprüchen. Was für so manche qualitative Forschungsmethode gilt, trifft auch für das Lehren und Lernen qualitativer Forschung zu: Ihm sind nicht auflösbare Paradoxien eingeschrieben und es ist von unvermeidbaren Dilemmata gekennzeichnet. Auf individueller Ebene einzelner Lehrender, aber auch auf institutioneller Ebene ergeben sich so nur schwerlich in eine Richtung auflösbare Herausforderungen bei der Etablierung, Gestaltung und Realisierung von Lehr-Lern-Arrangements, -materialien und -kulturen qualitativer Forschung.

Der aktuelle Status qualitativer Methodenlehre lässt sich unserer Ansicht nach als schleichender und nicht kanonisierter Didaktisierungsprozess fassen (Stamann, Lehwald und Ruppel 2023), nicht zuletzt, da insbesondere stark strukturierende Didaktisierungsansprüche im traditionell Offenheit, (Selbst-)Reflexivität und selbstgesteuerte Lernprozesse betonenden Feld qualitativer Forschung und Lehre nicht unumstritten sind und qualitative Forschungsansätze zudem in ihrer »Instruktionalität« variieren (Kühlmeier, Muckel und Breuer 2020).

Die jüngeren Bemühungen in diesem disparaten Feld zeigen, dass qualitative Methodenlehre sich als hoch anschlussfähig an prominente Konzepte, Strategien und Ansätze

wie Forschendes Lernen, Third Mission, Partizipation und performative Sozialforschung erweist. Diese Anschlussfähigkeit wird mancherorts als willkommene Möglichkeit ergriffen, um die Lehre qualitativer Forschung auszubauen, andernorts aber auch mit Befremden und Sorge betrachtet. Denn so fruchtbar das Eingehen einer Verbindung mit populären Konzepten, Strategien und Ansätzen auch sein mag (und es bisweilen die vielleicht einzige Möglichkeit bietet, Lehren und Lernen qualitativer Forschung in der Breite anzubieten), so riskant ist dieses Unterfangen doch, wenn dadurch Essentials qualitativen Forschens, Lehrens und Lernens infrage gestellt werden. Ähnliche Bedenken beziehen sich auf eine nicht selten anzutreffende Anforderung, dass qualitative Methodenlehre im curricularen Zusammenspiel angrenzende Inhalte wie beispielsweise Techniken wissenschaftlichen Arbeitens, Wissenschaftstheorie oder praxisbezogene Angebote wie selbstverständlich mitbedienen will oder soll – sicher mit guten Absichten und vielleicht sogar mit Legitimationsgewinn für qualitative Methodenlehre, möglicherweise aber auch zulasten der Vermittlung genuin qualitativ-method(olog)ischer Aspekte.

Vor diesem Hintergrund wurde und hat sich qualitative Methodenlehre für Didaktisierungsdiskurse geöffnet, ist permeabel geworden für hochschuldidaktisches Vokabular und mit ihm in Verbindung stehende Neuerungen und bietet selbst diskursive und praktische Angebote in diesem Kontext. Qualitativ Lehrende nehmen mitunter dominanter werdende Fremdanforderungen nach Didaktisierung, etwa die Umsetzung des didaktischen Prinzips des Constructive Alignment (Biggs, Tang und Kennedy 2022), als Selbstanforderungen an, auch um den mit zunehmender Institutionalisierung und Digitalisierung – zum Beispiel in der Verschränkung von Hochschuldidaktik, Qualitätssicherung und Weiterbildungsangeboten für Lehrende – einhergehenden Ansprüchen Rechnung zu tragen. Ein Unbehagen mit diesen Transformationen wird zwar gelegentlich geäußert und kritische Reflexionen und Perspektivierungen angeboten, eine dezidierte Debatte um die »Didaktisierung der qualitativen Forschung«, ähnlich der von Ronald Hitzler (2016), Günter Mey (2016), Uwe Flick (2016), Jo Reichertz (2017) und Jörg Strübing (2017) geführten Debatte zur Kartierung qualitativer Forschung, steht jedoch weiterhin aus.

Neben einer tendenziell abwehrenden, argumentativ aber noch auszuarbeitenden Skepsis konstatieren wir am anderen Ende des Kontinuums eine eher euphorische Übernahme und Umsetzung allgemeiner und für qualitative Methodenlehre zunächst unspezifischer und auf Passung zu prüfender Didaktisierungsvorschläge. Dies birgt die Gefahr, erwünschte und wohl kaum vollends kontrollierbare Dynamiken des qualitativen Lehr-Lern-Prozesses einzuhegen, vergleichbar der Gefahr mittels Methoden (und das schließt qualitative Forschungsmethoden selbstredend ein), sich die Welt weitgehend vom Leib zu halten (Devereux 1984 [1967]). Wir sind weit entfernt von einer einheitlichen Didaktik qualitativer Forschung, ungeklärt ist zudem, ob es überhaupt einer eigenen Fachdidaktik bedarf. Und inwiefern eine solche entlang von Diszipli-

nen, Forschungsfeldern, Forschungsmethoden oder Lehr-Lern-Settings konsensfähig ausdifferenziert werden sollte oder könnte, ist ebenso wenig ausgemacht. Zudem sind sicher noch lange nicht alle relevanten (und teils schon lange etablierten) Praktiken des Lehrens und Lernens qualitativer Forschung in einer Weise expliziert, um sie an Didaktikdiskurse anschlussfähig zu machen. Vor diesem Hintergrund scheint uns eine abwägende Haltung durchaus angezeigt.

Will man eine unreflektierte Übernahme und das damit einhergehende Risiko einer Selbstverleugnung vermeiden, ergeben sich unserer Ansicht nach folgende Anknüpfungspunkte bzw. Erfordernisse: *Erstens* gilt es, den Diskurs um die Notwendigkeit einer genuinen Didaktik qualitativer Forschung zu forcieren. *Zweitens* sehen wir einen Mehrwert in der systematischen Sammlung der Praktiken des Lehrens und Lernens qualitativer Forschung und *drittens* – dies baut gewissermaßen auf den ersten beiden Punkten auf – bedarf es einer Auseinandersetzung mit der Frage, inwiefern allgemein-hochschuldidaktische Konzepte passend zu den Ansprüchen einer Lehre qualitativer Forschung sind. Dies erfordert wiederum zu klären, worauf Lehrende und auf curriculärer Ebene auch Fachbereiche sowie mit Blick auf Profilbildung Universitäten bzw. Hochschulen bei der Konzeption und Planung der Lehre abzielen.

Bei all diesen Unwägbarkeiten kann die Thematisierung des Lehrens und Lernens qualitativer Forschung – als ein willkommener Nebeneffekt des Explikationsdrucks, etwa die für die Lehre (und Forschung) leitenden Grundannahmen, Zielvorstellungen oder auch Menschenbildannahmen intersubjektiv nachvollziehbar zu formulieren – zu einer Entmystifizierung und Entidealisierung, vielleicht auch Reduktion einer moralischen Überhöhung qualitativen Forschens beitragen, wenn verklärte Aspekte qualitativer Forschung geklärt werden, um sie überhaupt angemessen erklären zu können. Mit dieser Idee der Explikation zielen wir jedoch nicht auf den Anspruch, dass jedwedes Lehrhandeln vollständig expliziert werden kann. Auch der Planbarkeit sind Grenzen gesetzt: Jede noch so fein geplante und akribisch vorbereitete Seminarsitzung oder (Selbstlern-)Übung kann sich binnen Sekunden als nicht wie gedacht durchführbar erweisen und muss *ad hoc* und gegebenenfalls in Abstimmung mit den Teilnehmenden anders oder neu entworfen werden. Forschungs- wie Lehrhandeln vollziehen sich nun einmal vornehmlich praktisch. Ihr prozeduraler Charakter lässt sich nur zum Teil in deklaratives Wissen überführen. Nicht umsonst finden wir in Lehrbüchern qualitativer Forschung teils exzellente Vorstellungen von Methoden und Ansätzen qualitativer Forschung, der praktische Vollzug, also das forschungspraktische Handeln, bleibt jedoch häufig schemenhaft oder auf eine ausschnitt- und beispielhafte Darstellung beschränkt. Vor dem Hintergrund der viel flächendeckenderen curricularen Verankerung qualitativer Forschung (das Meister:in-Schüler:in-Prinzip läuft leer, wenn es viel mehr Schüler:innen als – wirkliche – Meister:innen gibt) scheint es unumgänglich, sich damit auseinanderzusetzen, was wir angesichts unserer Annahmen über das

Lernen auf welche Weise lehren, wie wir unsere Rolle definieren und wie wir Lehr-Lern-Arrangements zeitlich, räumlich, sozial, methodisch und inhaltlich gestalten wollen.

Gleichwohl sind das Lehren und Lernen qualitativer Forschung und qualitative Forschung unterschiedliche Praxen. Das ist so banal wie richtig. Im Kontext qualitativer Methodenlehre können die Übergänge aber durchaus fließend sein, etwa in Forschungs- oder Projektwerkstätten oder auch in Lehrforschungsprojekten (Fuhrmann et al. 2021; Mey 2021), die etwa im Sinne des Forschenden Lernens (Straub et al. 2020) ausgerichtet sind. Für die Forschung wird häufig gefordert, dass sie dem Primat des Gegenstandes vor der Forschungsmethode verpflichtet sein sollte. Daran anknüpfend wäre zu fragen, wie Lehre so zu gestalten ist, dass die Aneignung qualitativer Forschung nicht hochgradig artifiziell und an den Grundsätzen qualitativer Forschung vorbei am Ende im hohen Maß vorstrukturiert, vereindeutigt und steril erfolgt. Wichtig erscheint uns, bei aller Notwendigkeit selektiv in die Grundlagen, Verfahren und Techniken qualitativen Forschens einzuführen, das Forschen als auch dessen Gegenstände nicht aus dem Blick zu verlieren. In Kontexten, in denen Lernen und Forschen verschwimmen, müsste dann das Primat des Gegenstandes vor der Forschungsmethode und der didaktischen Methode gelten. Sicher kein leicht einzulösender Anspruch, aber vielleicht ein wichtiges Korrektiv.

Wenngleich qualitative Forschung und ihre Lehre weiterhin heterogen und bisweilen eigeninitiativ-informell gestaltet sind, so lässt sich dennoch – trotz der angedeuteten Widerstände und Ambivalenzen – eine Entwicklung hin zu einer verstärkten didaktischen Auseinandersetzung konstatieren. Davon zeugen sowohl das Netzwerk aus Lehrwerkstätten<sup>2</sup>, das sich 2022 formiert und im September 2023 in Freiburg im Breisgau eine erste Netzwerktagung ausgerichtet hat, als auch eine Reaktivierung der aus dem Berliner Methodentreffen Qualitative Forschung (BMT) hervorgegangenen Debatte zum Lehren und Lernen qualitativer Forschung im *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research (FQS)*<sup>3</sup>. Neben informellen Zusammenschlüssen ohne übergreifende institutionelle Anbindung, wie eben jenem Netzwerk oder den vielen qualitativ-methodischen Forschungswerkstätten<sup>4</sup>, entwickeln sich aktuell starke Formen der Institutionalisierung. Dazu zählen wir unter anderem die Etablierung von Methodenzentren an Universitäten bzw. Hochschulen (Kalkstein und Mey 2021) sowie Angebote von außerhochschulischen, gemeinnützigen wie auch kommerziellen Anbietern zum Beispiel im Bereich Wissenschafts- und Methodencoaching. Ähnlich zu den Lehrwerkstätten etabliert sich auch – initiiert durch das Symposium 2022 beim BMT – bei den Methodenzentren eine Netzwerkstruktur, aus der heraus für 2024 eine erste Netzwerktagung in Frankfurt am Main geplant ist.

Dies alles findet in einer sich digitalisierenden Welt statt, was Einfluss auf Vernetzungsaktivitäten hat: Vom Kennenlernen über die Abstimmung der Zusammenarbeit, deren Gestaltung, bis hin zur Planung von Tagungen und teilweise deren Durchführung

finden viele Formen der Zusammenarbeit und des Austauschs online statt. Zweifelsohne erleben die qualitative Forschung und deren Lehre ebenso einen Digitalisierungsschub: Digital angereicherte Lehre ist zum Normalfall geworden (Pfaff und Tervooren 2020) und die künstliche Intelligenz hat spätestens mit der Freischaltung von ChatGPT Studierende, Lehrende, Prüfungsämter und Hochschulgremien beschäftigt. Die qualitative Forschungspraxis verändert sich durch die bereits vorgenommene Integration von KI in QDA-Software, ohne dass absehbar ist, wie weitreichend diese Veränderungen sein werden. Führt man sich die Fülle verfügbarer und teils hochprofessionell produzierter Erklär- und Lehrvideos zu qualitativer Forschung und die dazugehörigen Abrufzahlen vor Augen, wird klar, dass längst Wissenskompendien außerhalb der Hochschule entstanden sind, deren Rezeption für Lehrende zu guten Teilen verborgen bleibt. Nicht mehr die Semesterapparate, der Bibliotheksbestand oder die Vorgaben der Lehrenden bestimmen primär, was rezipiert wird. Entsprechend gilt es, einen Umgang mit diesen neuen Formen der Recherche, der Wissensaufbereitung und -rezeption sowie der Text- und Bildverarbeitung zu finden. Aber auch die förderpolitisch unterstützte Tendenz hin zu Open Educational Resources (OER) hat erheblichen Einfluss auf die Möglichkeiten des Lehrens. Einerseits stehen eine Vielzahl an Lernmaterialien damit auch urheberrechtssicher zur Verfügung, andererseits erfordern diese Vielfalt und die noch in den Anfängen befindlichen Kanonisierungsbemühungen wiederum Orientierung und ein Wissen um die Orte, an denen diese Materialien zugänglich gemacht werden, aber auch um die Möglichkeiten der didaktischen und technischen Anpassung an die eigenen Veranstaltungen und lokalen Gegebenheiten.

Damit sind drei Transformationsprozesse adressiert, die wesentlichen Einfluss auf die Art und Weise haben – und vermutlich weiter haben werden –, wie wir forschen und Studierende an qualitative Forschung heranführen. Wir sprechen hier von den Transformationsprozessen der Institutionalisierung, Didaktisierung und Digitalisierung, denen unseres Erachtens für einen Wandel des Lehrens und Lernens qualitativer Forschung eine zentrale Rolle zukommt (Stamann, Lehwald und Ruppel 2023) und die selbstredend auch nicht losgelöst voneinander auftreten, sondern in unterschiedlichen Variationen miteinander verschränkt sind.

## **Zu den Beiträgen des Themenheftes**

Institutionalisierung, Didaktisierung und Digitalisierung als die drei zentralen Transformationsprozesse des Lehrens und Lernens qualitativer Forschung bilden auch den Fokus der in diesem Themenheft versammelten Beiträge bzw. lassen sich diesem zuordnen. Diese Gruppierung ist selbstredend zugespitzt, tentativ und keinesfalls trennscharf, zumal die Transformationsprozesse eng miteinander verwoben sind und einander bedingen.

Die Beiträge, die wir im Folgenden kurz vorstellen, wenden sich der Institutionalisierung, Didaktisierung und Digitalisierung auf unterschiedliche Weise zu – als programmatische Perspektivierungen, als in der Praxis der Lehre und Konzept- bzw. Angebotsentwicklung fundierte Reflexionen, Systematisierungen und Theoretisierungen, als empirische Erkundungen im engeren Sinne sowie als Bezugspunkte eines sich intensivierenden und ausdifferenzierenden Diskurses. Die vornehmlich in Deutschland, Österreich und der Schweiz lehrenden und forschenden Autor:innen knüpfen dabei maßgeblich an den deutschsprachigen Diskurs um das Lehren und Lernen qualitativer Forschung an und entwickeln diesen weiter. Sie nehmen dabei sowohl detaillierte Betrachtungen bedeutender Wandlungsprozesse in ihrem Ausdruck auf der Mikroebene des Lehrens und Lernens vor als auch hinsichtlich deren Einbettung auf Meso- und Makroebene.

## Hintergründe, Triebfedern und Folgen der Institutionalisierung

In den ersten beiden Beiträgen stehen Facetten der Institutionalisierung im Vordergrund. Sie kartieren die größeren Zusammenhänge der Hintergründe und Triebfedern der zunehmenden Institutionalisierung und werfen dabei ein Licht sowohl auf strukturell, institutionell und individuell intendierte als auch nicht intendierte, auf als positiv, negativ wie ambivalent eingeschätzte Folgen und Nebenfolgen für das Lehren und Lernen qualitativer Forschung.

In ihrem Beitrag »Qualitativ Forschen lehren lernen. Perspektiven für eine Gratwanderung in Zeiten von Institutionalisierung und neoliberalen Studienbetrieb« entfalten *Julia Riegler, Katharina Hametner, Markus Wrböuschek, Paul Distler* und *Thomas Sluneko* erfahrungsgesättigte Makroperspektiven auf die hochschulpolitischen, institutionellen und curricularen Rahmenbedingungen qualitativer Methodenlehre sowie ihrer Transformationen. Vor dem Hintergrund dieser systematischen Kontextualisierung und auf Basis gemeinsamer Diskussions- und Intervisionssitzungen zur dialogischen Reflexion qualitativer Methodenlehre sowie unter Hinzuziehung einer Fallvignette aus der Lehrpraxis laden die Autor:innen sowohl zur theoretischen Perspektivierung als auch praktischen Berücksichtigung der qualitativer Methodenlehre inhärenten und unauflösbaren Widersprüchlichkeiten ein, die sich durch ihre zunehmende Institutionalisierung sowie den Niederschlag der Umgestaltung des Hochschulbetriebs im Zuge der Bologna-Reform noch verschärfen.

Im Beitrag »Qualitative Methodenzentren. Ein Rettungsanker für die curriculare Methodenlehre?« befasst sich *Katharina Miko-Schefzig* bezogen auf das Kompetenzzentrum für empirische Forschungsmethoden an der Wirtschaftsuniversität Wien exemplarisch mit von qualitativen Methodenzentren schwerpunktmäßig übernommenen Aufgabenbereichen. Sie veranschaulicht die von diesen Einrichtungen häufig angebote-

nen Schools, Workshops, Interpretationsgruppen und Beratungen. Daneben skizziert sie speziellere zielgruppenspezifische und individuell gestaltete Face-to-Face-Lehr- und Lernangebote ebenso wie an einen breiteren Adressat:innenkreis gerichtete digitale Lernräume. Im Beitrag werden Methodenzentren als Ausdruck und Chance einer zunehmenden Etablierung qualitativer Forschung und ihrer Lehre ausgewiesen und – dies vielleicht kontraintuitiv aufgrund ihrer in weiten Teilen pragmatischen Ausrichtung – als mögliche Orte für methodologische, schulen- und paradigmenergreifende Debatten.

## **Didaktisierung zwischen planbarer Wissensvermittlung, unvermeidlicher Involviertheit und möglicher Selbsttransformation**

Vornehmlich dem Feld der Didaktisierung lassen sich zwei Beiträge zuordnen, die von unterschiedlichen Ausgangspunkten die Bedeutung der Thematisierung der forschenden Person in der qualitativen Methodenlehre in den Blick nehmen. Sie widmen sich damit Fragen nach der Aneignung eines Kernprinzips qualitativer Forschung, nämlich (Selbst-)Reflexivität, und zeigen Möglichkeiten der didaktischen Gestaltung entsprechender Lernsettings sowie Lern- und Reflexionsmaterialien auf.

*Ines Gottschalk* und *Christoph Stamann* gehen in ihrem Beitrag »Der Umgang mit Emotionen in qualitativen Lehrforschungsprojekten. Anlässe, Herausforderungen, Gestaltungsmöglichkeiten und Erkenntnispotenziale« von (Selbst-)Reflexivität als zentralem Charakteristikum qualitativer Forschung aus und sehen in diesem einen Zugang zum Umgang mit im Rahmen qualitativer Forschung – und deren Lehre – unweigerlich auftretender Emotionen. Vor diesem Hintergrund systematisieren sie Zusammenhänge, in denen Emotionen in der Lehre qualitativer Forschung auftreten können, und unterscheiden dabei grundsätzlich zwischen forschungs- und lehrsettingbezogenen auf der einen und feldbezogenen Emotionen auf der anderen Seite. Auf dieser Grundlage stellen sie exemplarisch Methoden und Techniken qualitativer Forschung vor, die geeignet erscheinen, den Umgang mit Emotionen zu begleiten. Ein besonderes Augenmerk wird dabei auf das Veranstaltungsformat des Lehrforschungsprojekts gelegt, da Studierende in diesen in der Regel mit vielen Facetten von forschungs-, lehr- und feldbezogenen Emotionen konfrontiert sind.

In ihrem Beitrag »Qualitative Forschung als Zugang zu Ungleichheitsordnungen. Einblicke in die Arbeit einer studentischen Forschungswerkstatt« zeigt *Laura Fuhrmann* Möglichkeiten auf, wie in studentischen Forschungswerkstätten hochgradig subjektive und zugleich gesellschaftlich geprägte Beobachtungen als solche sichtbar und dekonstruiert werden können. Besondere Relevanz erhält dieses Vorgehen aufgrund der Ungleichheitsordnungen reifizierenden Konstruktionen, die mit der Standortgebundenheit der Forscher:innen einhergehen. Die Autorin diskutiert anhand eines studentischen

Beobachtungsprotokolls die Potenziale einer solchen ungleichheitsinformierten und machtkritischen Auseinandersetzung mit für Lehrkontexte von Studierenden produzierten Daten. Dabei setzt sie sich mit den Potenzialen der eingesetzten methodologischen Zugänge Ethnografie und Grounded-Theory-Methodologie für eine Irritation bestehender Deutungsmuster auseinander, aber auch mit Grenzen eines solchen Vorgehens, etwa der Gefahr, in Lehrkontexten bestehende Ungleichheitsverhältnisse zu reproduzieren.

## Qualitative Datenanalyse in Zeiten der Digitalisierung erlernen

Die folgenden beiden Beiträge fokussieren digital gestützte bzw. vermittelte Möglichkeiten des Erlernens qualitativer Datenanalyse respektive des Kennenlernens und Erprobens interpretativer Praxis und damit den vielleicht anspruchlichsten Bereich qualitativer Forschung und Lehre, für den bis vor Kurzem zudem sehr entschieden die Bedeutsamkeit ko-präsentierender zwischenmenschlicher Kommunikation in der Gruppe betont wurde (Reichertz 2021). Für diesen Bereich werden, die Beiträge exemplifizieren dies, vermehrt digitale Angebote für das gemeinsame Erlernen aber insbesondere auch das Selbststudium entwickelt – oder besser: das Erlernen im Austausch mit genau diesen digitalen Angeboten selbst.

Im Beitrag »Qualitative Auswertungsmethoden in digitalen Lernumgebungen. Ein Blended-Learning-Konzept im Praxistest« stellt *Bettina Ülpenich* ein Blended-Learning-Konzept für die qualitative Methodenlehre vor. Dieses ist verknüpft mit einem E-Learning-Kurs zu ausgewählten Auswertungsmethoden qualitativer Forschung. Der Kurs umfasst verschiedene, miteinander verzahnte Materialien: Screencasts, Übungen, Präsentationen und Texte. Die Autorin diskutiert das Blended-Learning-Konzept hinsichtlich seiner thematischen und didaktischen Ausrichtung, seiner Adaptierbarkeit für verschiedene Lehrsettings sowie hinsichtlich der Verknüpfung zwischen E-Learning-Materialien und Präsenzveranstaltungen. Dabei geht sie auch auf Fragen der technischen Umsetzung und der Nutzung als eigenständiges Selbstlernangebot ein. Im Beitrag wird veranschaulicht, wie durch die Verknüpfung vorgelagerter asynchron angelegter Onlinephasen mit der Präsenzlehre ein leichter Einstieg in die Thematisierung und Erprobung von qualitativer Datenanalyse bzw. -interpretation gelingen kann.

In ihrem Beitrag »Lehren und Lernen rekonstruktiver Forschungsmethoden mit generativen Sprachmodellen in hybriden Forschungswerkstätten? Theoretische und empirische Befunde« befassen sich *Fabio Roman Lieder* und *Burkhard Schäffer* mit bereits vorhandenen und – auf empirischer Grundlage von Gruppendiskussionen mit Promovierenden – antizipierten Nutzungsmöglichkeiten von KI bzw. von Large Language Models zum Erlernen qualitativer Datenanalyse und für deren praktische Durchführung. Am Beispiel der dokumentarischen Methode skizzieren sie ihre Befunde und

Überlegungen hierbei in Relation zu einer empirischen Differenzierung gängiger Interpretationsabläufe. Sie erörtern mögliche Szenarien, wie generative Sprachmodelle beim Lehren, Lernen und Forschen in typische Arbeitsschritte des Interpretierens eingebunden werden könnten und deuten so zukünftig sich etwaig realisierende Formen interpretativer bzw. rekonstruktiver Datenanalyse an, bei der Lehrende, Lernende und Forschende mit generativen Sprachmodellen zusammenarbeiten.

## Das Lehren und Lernen qualitativer Forschung im Gespräch

Mit dem letzten Beitrag »Aktuelle Transformationen des Lehrens und Lernens qualitativer Forschung. Eine Diskussion« setzen wir eine Tradition des *Journal für Psychologie* fort, neben konventionellen Beiträgen auch immer wieder Gesprächsbeiträge zu veröffentlichen. Waren dies bislang vornehmlich Interviews (Ruppel und Mey 2022), so handelt es sich in diesem Fall um eine Diskussion unter Beteiligung von *Günter Mey, Debora Niermann, Petra Panenka* und *Nicole Weydmann*. Kontextualisiert durch die Skizzierung eigener Lehr-Lern-Erfahrungen, die zentral für ihr Nachdenken über die qualitative Methodenlehre wurden bzw. diese verdichtet illustrieren, werden Möglichkeiten und Widrigkeiten einer Lehre diskutiert, die zentralen Ansprüchen qualitativer Forschung Rechnung tragen soll und zudem entlang spezifischer Rahmenbedingungen und an unterschiedlichen Hochschultypen gestaltet werden muss. Die Diskutant:innen erörtern Wege der angemessenen Nutzung und didaktischen Einbindung der vielfältigen, insbesondere digitalen Angebote an Lehr- und Lernmaterialien sowie Chancen einer weniger an Idealvorstellungen orientierten Darstellung von Forschung in der Lehre. Zudem wird das Potenzial der Beforschung des Lehrens und Lernens qualitativer Forschung aufgezeigt – zur Weiterentwicklung der qualitativen Methodenlehre im Besonderen, aber auch zur Transformation der Hochschullehre im Allgemeinen.

## Aufgeworfene und offene Fragen

Die hier versammelten Beiträge adressieren facettenreich ein weites Feld des Lehrens und Lernens qualitativer Forschung samt einiger zentraler Transformationen, die an seiner Konstituierung und Umgestaltung Anteil haben. Selbstredend kann durch die Beiträge lediglich ein Ausschnitt der für die Lehre qualitativer Forschung relevanten Transformationsfelder und -dynamiken in den Blick genommen werden, liegt eine systematische Gesamtschau doch jenseits der Möglichkeiten eines Themenheftes, dessen Zustandekommen immer auch von unglücklichen Umständen und glücklichen Zufällen geprägt ist. Sind die eröffneten Zugänge und gewährten Einblicke auch selektiv, so

eint die Beiträge doch, dass in ihnen Fragen sowohl systematisch adressiert als auch erst einmal überhaupt aufgeworfen und als solche markiert werden. Abschließend möchten wir einige der aufgeworfenen Fragen aufgreifen und weiterführen, dabei aber auch auf Themen verweisen, die bisher gänzlich ungeklärt sind.

## **Institutionalisierung**

Mit Blick auf die Institutionalisierung ist neben den in diesem Themenheft vornehmlich fokussierten veränderten und sich verändernden hochschulpolitischen, institutionellen und curricularen Rahmenbedingungen für qualitative Methodenlehre insbesondere im Zuge der Bologna-Reform sowie der Etablierung von Methodenzentren zu fragen, wie sich das Feld des Lehrens und Lernens qualitativer Forschung durch die zunehmende Ausdifferenzierung kommerzieller und/oder kostenpflichtiger Angebote (etwa auf virtuellen Plattformen, von außerhochschulischen institutionellen Anbietern oder als Bestandteil des Studiums an privaten Hochschulen) verändert. Qualitative Forschung und ihre Lehre sind schon lange – auch weil an Universitäten bzw. Hochschulen qualitative Methodologien und Methoden sträflich vernachlässigt wurden und es zum Teil immer noch werden – kein kommerzieller Verwertungslogik entzogener Bereich mehr. Inwiefern eine Kommerzialisierung die Institutionalisierung langfristig vorantreibt, schwächt oder parallel zu ihr verläuft, wird sich zeigen. In jedem Fall jedoch erweitert sich so das Spektrum an Akteur:innen, die ein Interesse am Fortbestehen und an der Ausweitung des Feldes haben. In diesem Zusammenhang ist auch zu konstatieren, dass sich qualitative Forschung und Lehre in den letzten Jahren zu einem ausdifferenzierten Feld innerhalb und außerhalb der Hochschule entwickelt haben. Ein bisweilen immer noch in Underdogmanier behaupteter Außenseiterstatus qualitativer Forschung und Lehre kann – wenn überhaupt – nur vordergründig darüber hinwegtäuschen. So wird es spannend sein, zu beobachten, inwiefern ein Etabliertenstatus breiter angenommen wird und sich auf das Feld und sein Selbstverständnis auswirkt.

## **Didaktisierung**

Mit Blick auf die Didaktisierung qualitativer Methodenlehre stellt sich neben den im vorliegenden Heft zentral verhandelten Fragen nach der Standortgebundenheit und Involviertheit der forschenden und lernenden Personen und damit einhergehend der Relevanz von (Selbst-)Reflexivität die sehr grundlegende Frage, mit welchen lerntheoretischen Annahmen (und den mit ihnen verwobenen Menschenbildannahmen) qualitative Methodenlehre resoniert. Hinsichtlich der Analyse des praktischen Vollzugs des Lernens

qualitativer Forschung bedürfen viele der aufgeworfenen Fragen noch einer eingehenderen empirischen Betrachtung, auch wenn ein empirischer Zugang selbstredend nicht für alle Fragen den zur Beantwortung erforderlichen Modus darstellt, wie etwa bei wissenschaftstheoretischen oder wissenschaftspolitischen Positionierungen. Des Weiteren wäre zu fragen, wie das Lehren und Lernen qualitativer Forschung curricular und mit angrenzenden Inhalten angemessen abgestimmt gestaltet sein könnte. In den in diesem Themenheft vertretenen Beiträgen wird qualitative Methodenlehre mit Bezug zum Bachelor- und Masterstudium sowie zur Promotion verhandelt. Inwiefern eine Didaktik sich allerdings prinzipiell an Qualifikationsniveaus (und Bewertungs- sowie Prüfungslogiken) auszurichten hat, bleibt eine offene Frage. Und nicht zuletzt bleibt offen: Wie viel Kanonisierung, Strukturierung und Standardisierung und wie viel unüberschaubare Unordnung, Vielfalt und Idiosynkrasie bedarf oder verträgt die Lehre qualitativer Forschung?

## Digitalisierung

Im Zusammenspiel mit den in diesem Heft zentral diskutierten digitalen Angeboten für das Erlernen qualitativer Datenanalyse wäre ganz grundlegend zu fragen, welche fördernden und hemmenden Spannungsverhältnisse aus einer zunehmenden Digitalisierung von Forschung und Lehre angesichts der für qualitative Forschung als relevant erachteten leiblichen Ko-Präsenz erwachsen. Zumal, dies zeigen die Entwicklungen seit Beginn des Millenniums, sich Digitalisierung derart rasant ausbreitet und vor allem wandelt, dass kaum absehbar ist, welche Anforderungen sich für qualitative Forschung und ihre Lehre stellen werden. Damit verknüpft ist die Frage, welche Bereiche qualitativer Forschung und deren Lehre in welcher Weise Digitalisierungsprozessen unterliegen. Dies reicht von Hard- und Software zur Fixierung, Aufbereitung und Auswertung von Daten über die Bereitstellung polymedialer Lernmaterialien als Open Educational Resources, aber auch in Form von kommerzialisierten Videos, bis hin zu Formen des automatisierten Feedbacks und der Lernerfolgskontrolle und -prognose im Sinne von Learning Analytics. Wenngleich letztere kein spezifisches Thema der Lehre qualitativer Forschung sind, hat es dennoch erheblichen Einfluss darauf, wie Lehrveranstaltungen, Lernmaterialien, Feedback und Prüfungen gestaltet werden. Weitergehend ist zu fragen, inwiefern Digitalisierungsprozesse didaktische Überlegungen grundlegend beeinflussen, etwa wenn Studierende – in ihrer Qualität stark differierende – Lernvideos und auf KI-gestützte Programme nutzen, um sich Wissen anzueignen und (Übungs-)Aufgaben zu bearbeiten. Die so rezipierten Inhalte und die diversen Wege der Aneignung qualitativer Forschung außerhalb des – physischen oder virtuellen – Seminarraums zeitigen in Gänze noch kaum absehbare, mitunter auch unterschiedliche, sicher aber nicht zu unterschätzende Konsequenzen für die Gestaltung der Lern-Lehr-Arrangements und die Anforderungen an die Lehrenden.

## Mensch werden, sein und bleiben

Nicht zuletzt stellt sich die grundlegende Frage, welche mittel- und langfristigen Ziele qualitativ Forschende und Lehrende mit dem Lehren und dem Lernen qualitativer Forschung verbinden. Für künftige qualitative Forschung ist es sicher der Wunsch nach methodologisch-methodisch versiertem und in eine Forschungshaltung eingeeübtem Nachwuchs. Doch auch in Bezug auf all jene Studierende, die sich qualitative Forschung aneignen, ohne Ambitionen, wissenschaftlich tätig zu werden – also die große Mehrheit –, sind Wünsche und Hoffnungen im Feld verbreitet. Hier sind seit einigen Jahren Bemühungen erkennbar, fächerübergreifende bzw. Schlüsselkompetenzen für das qualitative Forschen feldbezogen auszudifferenzieren (Kunz et al. 2021). Die Vermittlung und Aneignung nicht nur des methodisch-technologischen Wissens, sondern gerade der theoretisch-methodologischen Grundlagen und Prinzipien qualitativer Forschung wie Offenheit, Fremdheit, Kommunikation und Reflexivität (Helfferich 2011; Mey und Ruppel 2018) eröffnen Studierenden Chancen für den Erwerb eben genau dieser Schlüsselkompetenzen.

Besonders Fähigkeiten des Perspektivwechsels, der Ambiguitätstoleranz, selbst-reflexive Denk-, Urteils- und Handlungsfähigkeiten sowie Kompetenzen für das Handeln in kulturell, sozial und generational heterogenen Gruppen, für Gesprächsführung, Moderation und den Umgang mit Medien können in der Auseinandersetzung mit qualitativer Forschung erworben werden. Ergänzend können Fähigkeiten im Bereich der Selbstorganisation, der Projektgestaltung und im Umgang mit Unsicherheiten und offenen Prozessen ausgebaut werden (zu den einzelnen potenziell zu erwerbenden Kompetenzen siehe u. a. Dausien 2007; Fuhrmann et al. 2021; Kanter und Mey 2021; Mey 2008; Raab et al. 2021; Ruppel 2020; Schreier und Breuer 2020).

Damit ist auch – weder als Legitimation für qualitative Methodenlehre noch als Kompensation für etwaig mangelnde praktische oder welche auch immer gewünschte Relevanz – ein nicht unbedeutendes langwieriges und langfristiges Bildungsziel adressiert: mündige Menschen, die in einer sich rasch wandelnden Welt handlungsfähig bleiben und die Fähigkeiten und Fertigkeiten ausbilden, sich kritisch mit historischen, kulturellen, technologischen sowie sozialen Wandlungs- und Entwicklungsprozessen auseinanderzusetzen bzw. diese mitzugestalten. Ein solches Ziel – dessen Erreichung immer fraglich bleiben muss und weit in der Zukunft liegen mag – setzt eine gehörige Portion Vorschussvertrauen aller am Lehr-Lern-Prozess Beteiligten voraus, genauso wie dies auch für den qualitativen Forschungsprozess gilt.

*Christoph Stamann, Paul S. Ruppel & Günter Mey*

## Danksagung

Dieses Themenheft ist das Ergebnis eines circa eineinhalb Jahre andauernden Prozesses. Im Grunde handelt es sich jedoch um zwei Prozesse: zum einen klassischerweise um einen Publikationsprozess, zum anderen um einen Prozess des kollegialen Austauschs über ein aus unserer Sicht sowohl für die qualitative Community als auch für die Hochschulentwicklung und -didaktik relevantes Themen- und Handlungsfeld. Während der Publikationsprozess mit der Veröffentlichung endet, gilt gleiches hoffentlich nicht für den Prozess des kollegialen Diskurses. Das Themenheft ist Resultat und – so unsere Hoffnung – Anknüpfungspunkt für weiteren Austausch.

Wir bedanken uns bei den *Autor:innen* – ohne deren Engagement ein solches Themenheft selbstredend nicht möglich wäre – für die Mühe und konzentrierte Arbeit an den Manuskripten und für die Bereitschaft, sich auf die Gutachten und unsere Anmerkungen einzulassen. Diese Gutachten sind engagierten *Gutachter:innen* zu danken, die einerseits neben vielen anderen Aufgaben mit konstruktiv-wertschätzenden Reviews wesentlich zur Qualität der Beiträge und des Hefts beigetragen haben, zum anderen Unsicherheiten, die mit einem solchen Publikationsprozess einhergehen, ein Stück mitgetragen haben, indem sie auf kurzfristige Anfragen reagierten, sich teils auf kurze Begutachtungsphasen eingelassen und für die Autor:innen als Ansprechpersonen bereitgestanden haben. Wir danken auch jenen, die sich auf den Call gemeldet hatten, die letztlich jedoch nicht mit einem Beitrag im Heft vertreten sind. Auch sie haben Anteil an unseren Diskussionen über das Lehren und Lernen qualitativer Forschung und damit auch an der Ausrichtung und Komposition dieses Heftes.

Den *Herausgeber:innen* des *Journal für Psychologie* danken wir für die Möglichkeit, dem Thema des Lehrens und Lernen qualitativer Forschung einen multidisziplinär zugänglichen Raum eröffnet zu haben.

Christian Flierl und Julia Stein vom *Psychosozial-Verlag* danken wir für die gute Zusammenarbeit und das äußerst umsichtige Lektorat.

Schließlich bedanken wir uns bei Lisa König, die als Koordinatorin des an der Hochschule Magdeburg-Stendal angesiedelten Projekts »h<sup>2</sup>d<sup>2</sup> – didaktisch und digital kompetent Lehren und Lernen« die Veröffentlichung des Hefts von Beginn an ideell wie organisatorisch unterstützt hat, sowie bei Alexa Maria Kunz, die als Beirätin des im Projekt »h<sup>2</sup>d<sup>2</sup>« angesiedelten Lehr-Lern-Labors »qualitativ\_diskursiv\_digital« unsere Arbeit und die Überlegungen zu diesem Heft begleitet und bereichert hat. Ebenso danken wir der *Stiftung für Innovation in der Hochschullehre* für die finanzielle Unterstützung. In dieser drückt sich für uns das Verständnis aus, dass Hochschulentwicklungsprojekte nicht isoliert stattfinden, sondern die hochschulseits gesammelten Erfahrungen und gestalteten Logiken, Produkte und Angebote eines hochschulübergreifenden Austauschs bedürfen. Dieses Heft ist – so unsere Hoffnung – ein solches

Format des Austauschs mit Impulsen für die Scientific Communities, für einzelne Lehrende und Hochschulen.

## Anmerkungen

- 1 <https://berliner-methodentreffen.de/sym/>
- 2 <https://qualitative-forschung.de/lehrwerkstaetten/>
- 3 <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/sections/deb/teaching>
- 4 für eine Übersicht zu Forschungswerkstätten im deutschsprachigen Raum vgl. <https://qualitative-forschung.de/uebersicht-forschungswerkstaetten/>

## Literatur

- Biggs, John B., Catherine So-kum Tang und Gregor Kennedy. 2022. *Teaching for quality learning at university: What the student does*. Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press.
- Dausien, Bettina. 2007. »Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können. Diskussionsbeitrag zur FQS-Debatte ›Lehren und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung‹«. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research* 8 (1). <https://doi.org/10.17169/fqs-8.1.220>
- Devereux, George. 1984 [1967]. *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Flick, Uwe. 2016. »Von den Irritationen in die Peripherie? Anmerkungen zu Ronald Hitzlers Artikel ›Zentrale Merkmale und periphere Irritationen interpretativer Sozialforschung‹«. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 17 (1+2): 199–203. <https://doi.org/10.3224/zqf.v17i1-2.25551>
- Fuhrmann, Laura, Günter Mey, Christoph Stamann und Markus Janssen. 2021. »Forschungswerkstätten als Orte des Schlüsselkompetenzerwerbs«. In *Qualitativ Forschen als Schlüsselqualifikation. Prämissen – Praktiken – Perspektiven*, hrsg. v. Alexa Maria Kunz, Günter Mey, Jürgen Raab und Felix Albrecht, 175–200. Weinheim: Beltz Juventa.
- Helfferich, Cornelia. 2011. *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 4. Aufl. Wiesbaden: VS.
- Hitzler, Ronald. 2016. »Zentrale Merkmale und periphere Irritationen interpretativer Sozialforschung«. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 17 (1+2): 171–84. <https://doi.org/10.3224/zqf.v17i1-2.25549>
- Kalkstein, Fiona und Günter Mey. 2021. »Methoden im Zentrum! Methoden ins Zentrum? Potenziale und Grenzen universitärer Methodenzentren für die Erweiterung der qualitativen Methodenausbildung«. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 22 (2): Art 26. <https://doi.org/10.17169/fqs-22.2.3736>
- Kanter, Heike und Günter Mey. 2021. »Herausforderungen, qualitative Forschungsmethoden zu lehren/lernen«. In *Qualitativ Forschen als Schlüsselqualifikation. Prämissen – Praktiken – Perspektiven*, hrsg. v. Alexa Kunz, Günter Mey, Jürgen Raab und Felix Albrecht, 202–19. Weinheim: Beltz Juventa.
- Knoblach, Hubert. 2007. »Diskussionsbeitrag: Thesen zur Lehr- und Lernbarkeit qualitativer Methoden«. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 8 (1). <https://doi.org/10.17169/fqs-8.1.21>

- Kondratjuk, Maria, Olaf Dörner, Sandra Tiefel und Heike Ohlbrecht, Hrsg. 2022. *Qualitative Forschung auf dem Prüfstand. Beiträge zur Professionalisierung qualitativ-empirischer Forschung in den Sozial- und Bildungswissenschaften*. Opladen: Barbara Budrich.
- Kühlmeier, Katja, Petra Muckel und Franz Breuer. 2020. »Qualitative Inhaltsanalysen und Grounded-Theory-Methodologien im Vergleich: Varianten und Profile der ›Instruktionalität‹ qualitativer Auswertungsverfahren«. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 21 (1): Art. 22. <https://doi.org/10.17169/fqs-21.1.3437>
- Kunz, Alexa M., Günter Mey, Jürgen Raab und Felix Albrecht, Hrsg. 2021. *Qualitativ Forschen als Schlüsselqualifikation: Prämissen – Praktiken – Perspektiven. Forschungsperspektive Schlüsselqualifikation*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Mey, Günter. 2008. »Lehre (in) der Qualitativen Forschung – eine Leerstelle?« *Journal für Psychologie* 16 (1). Zugriff 24.10.2023. <https://journal-fuer-psychologie.de/article/view/194>
- Mey, Günter. 2016. »Qualitative Forschung: Zu einem Über(ber)griff und seinen (Ver)Wendungen«. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 17 (1+2): 185–97. <https://doi.org/10.3224/zqf.v17i1-2.255501>
- Mey, Günter. 2021. »Qualitative Forschung findet immer in Gruppen statt. Das ist nicht einfach, aber produktiv – Reflexionen zur ›Projektwerkstatt qualitatives Arbeiten‹«. In *Anselm Strauss – Werk, Aktualität und Potentiale. Mehr als Grounded Theory*, hrsg. v. Carsten Detka, Heike Ohlbrecht und Sandra Tiefel, 125–44. Opladen: Budrich.
- Mey, Günter und Paul S. Ruppel. 2018. »Qualitative Forschung«. In *Sozialpsychologie und Sozialtheorie. Band 1: Zugänge*, hrsg. v. Oliver Decker, 205–44. Wiesbaden: Springer VS.
- Pfaff, Nicolle und Anja Tervooren. 2020. »Editorial«. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 21 (2): 157–61. <https://doi.org/10.3224/zqf.v21i2.01>
- Raab, Jürgen, Günter Mey, Alexa M. Kunz und Felix Albrecht. 2021. »Schlüsselqualifikationen und qualitative Forschung – Einführende Bemerkungen«. In *Qualitativ Forschen als Schlüsselqualifikation. Prämissen – Praktiken – Perspektiven*, hrsg. von Alexa M. Kunz, Günter Mey, Jürgen Raab und Felix Albrecht, 7–23. Weinheim: Beltz Juventa.
- Reichertz, Jo. 2017. »Neues in der qualitativen und interpretativen Sozialforschung?«. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 18 (1): 71–89. <https://doi.org/10.3224/zqf.v18i1.06>
- Reichertz, Jo. 2021. »Die coronabedingte Krise der qualitativen Sozialforschung«. *Soziologie* 50 (3): 313–35.
- Ruppel, Paul. S. 2020. »Die Forschungswerkstatt als kooperatives Lehr-Lern-Arrangement: Potenziale und Herausforderungen einer hybriden Form der On- und Offline-Zusammenarbeit«. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 21 (2): 217–32. <https://doi.org/10.3224/zqf.v21i2.05>
- Schreier, Margrit und Franz Breuer. 2020. »Lehren und Lernen qualitativer Forschungsmethoden«. In *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie: Band 2: Designs und Verfahren*, 2., erw. u. überarb. Aufl., hrsg. v. Günter Mey und Katja Mruck, 265–89. Wiesbaden: Springer.
- Schreier, Margrit und Paul S. Ruppel. 2021. »Entwicklungspotenziale im Lehren und Lernen qualitativer Forschungsmethoden in den Sozialwissenschaften«. In *Begegnen, Bewegen und Synergien stiften: Transdisziplinäre Beiträge zu Kulturen, Performanzen und Methoden*, hrsg. v. Marc Dietrich, Irene Leser, Katja Mruck, Paul S. Ruppel, Anja Schwentesius und Rubina Vock, 325–42. Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-33632-5\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-658-33632-5_18)
- Stamann, Christoph, Emily G. Lehwald und Paul S. Ruppel. 2023. »Lehren und Lernen qualitativer Forschung im Wandel: Transformationsprozesse, Anwendungszusammenhänge und Desiderate«. In *NWK 2023 – Tagungsband zur 23. Nachwuchswissenschaftler\*innenkonferenz*, hrsg. v. Frieder Stolzenburg, Christian Reinboth, Thomas Lohr und Kathleen Vogel, 390–97. Zugriff 23.10.2023. <https://www.hs-harz.de/dokumente/extern/Forschung/NWK2023/TagungsbandNWK2023.pdf>

- Straub, Jürgen, Sandra Plontke, Paul S. Ruppel, Birgit Frey, Flora Mehrabi und Judith Ricken, Hrsg. 2020. *Forschendes Lernen an Universitäten: Prinzipien, Methoden, Best-Practices an der Ruhr-Universität Bochum*. Wiesbaden: Springer VS.
- Strübing, Jörg. 2017. »Theoretischer Konservatismus und hegemonialer Gestus: über unguete professionspolitische Spaltungen. Ein Kommentar auf Ronald Hitzlers »Zentrale Merkmale und periphere Irritationen: ...«. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 18 (1): 91–99. <https://doi.org/10.3224/zqf.v18i1.07>

## Die Herausgeber

*Christoph Stamann, M.A.*, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Lehr-Lern-Labor qualitativ\_diskursiv\_digital, Teil des von der Stiftung Innovation in der Hochschullehre geförderten Projekts »h<sup>2</sup>d<sup>2</sup> – didaktisch und digital kompetent Lehren und Lernen« an der Hochschule Magdeburg-Stendal. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Lehren und Lernen qualitativer Forschung, die Arbeit von und in Forschungswerkstätten sowie die Praxis qualitativer Inhaltsanalyse.

*Kontakt:* Christoph Stamann, Hochschule Magdeburg-Stendal, Angewandte Humanwissenschaften, Osterburger Str. 25, D-39576 Hansestadt Stendal; E-Mail: christoph.stamann@h2.de

*Paul S. Ruppel, Dipl.-Psych.*, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Lehr-Lern-Labor qualitativ\_diskursiv\_digital, Teil des von der Stiftung Innovation in der Hochschullehre geförderten Projekts »h<sup>2</sup>d<sup>2</sup> – didaktisch und digital kompetent Lehren und Lernen« an der Hochschule Magdeburg-Stendal sowie wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Sozialtheorie und Sozialpsychologie an der Fakultät für Sozialwissenschaft, Ruhr-Universität Bochum, und freier Mitarbeiter im Institut für Qualitative Forschung in der Internationalen Akademie Berlin. Seine Arbeitsschwerpunkte sind qualitative Forschung, Kulturpsychologie, Identitätsforschung, Klimawandel und Mobilität.

*Kontakt:* Paul S. Ruppel, Hochschule Magdeburg-Stendal, Angewandte Humanwissenschaften, Osterburger Str. 25, D-39576 Hansestadt Stendal; E-Mail: paul-sebastian.ruppel@h2.de

*Günter Mey, Prof. Dr. habil.*, ist Professor für Entwicklungspsychologie an der Hochschule Magdeburg-Stendal und Privatdozent an der Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Bayreuth sowie Ko-Leiter des Instituts für Qualitative Forschung in der Internationalen Akademie Berlin. Er leitet das Lehr-Lern-Labor qualitativ\_diskursiv\_digital, Teil des von der Stiftung Innovation in der Hochschullehre geförderten Projekts »h<sup>2</sup>d<sup>2</sup> – didaktisch und digital kompetent Lehren und Lernen« an der Hochschule Magdeburg-Stendal. Seine Arbeitsschwerpunkte sind qualitative Forschung sowie Wissenschaftskommunikation und performative Sozialwissenschaft; inhaltliche Themenfelder: Biografie, Kultur, Identität und Transgenerationalität.

<https://orcid.org/0000-0002-2887-4303>

*Kontakt:* Prof. Dr. habil. Günter Mey, Hochschule Magdeburg-Stendal, Angewandte Humanwissenschaften, Osterburger Str. 25, D-39576 Hansestadt Stendal; E-Mail: guenter.mey@h2.de

# Qualitativ Forschen lehren lernen

## Perspektiven für eine Gratwanderung in Zeiten von Institutionalisierung und neoliberalen Studienbetrieb

*Julia Riegler, Katharina Hametner, Markus Wrbeitschek,  
Paul Distler & Thomas Sluneko*

Journal für Psychologie, 31(2), 19–41

<https://doi.org/10.30820/0942-2285-2023-2-19>

CC BY-NC-ND 4.0

[www.journal-fuer-psychologie.de](http://www.journal-fuer-psychologie.de)

### Zusammenfassung

In unserem Beitrag reflektieren wir zunächst die institutionellen, curricularen und hochschulpolitischen Transformationsprozesse qualitativer Methodenlehre, wie wir sie in unseren jeweiligen universitären Arbeitskontexten wahrnehmen. Anlass unserer Erkundungen war eine Serie von offenen Diskussions- und Interventionsitzungen, in denen wir gemeinsam über Lehrkrisen, die wir in den letzten Jahren durchlaufen haben, aber auch über Momente des Gelingens resonanter Anverwandlung einer qualitativen Forschungshaltung nachgedacht haben. Wir greifen diesen Diskussionsprozess anhand einer Fallvignette aus der Lehrpraxis auf und arbeiten daran anknüpfend entlang von drei Grundprinzipien, die für den qualitativen Forschungszugang stilprägend sind (Offenheit, Zirkularität, Reflexivität), heraus, welchen Widersprüchlichkeiten und Herausforderungen qualitative Methodenlehre angesichts der gegenwärtigen Studienbedingungen begegnet. In der kritischen Reflexion dieser Verhältnisse loten wir Perspektiven für die Gratwanderung aus, die das Lehren und Lernen qualitativer Forschung darstellt.

*Schlüsselwörter:* Qualitative Methodenlehre, Institutionalisierung, Neoliberalisierung, Bologna-Reform, Paradoxien der Hochschuldidaktik, Resonanz

### Learning to Teach Qualitative Researching

#### Perspectives for a Balancing Act in Times of Institutionalization and Neoliberal Study Conditions

In our article we reflect the institutional, curricular, and policy-related transformations in the field of qualitative method training that we face in our respective academic environments. Our reflections originated in a series of open discussions and intervention meetings in which

we collectively tackled teaching crises we went through in recent years, but also exchanged moments of successful and resonant engagement with students. We pick up on this discussion process by presenting a narrative account from one author's experience. On this basis, we explore paradoxes and challenges for teaching and learning qualitative methods along three key principles – openness, circularity, and reflexivity – which define the qualitative research paradigm in the contemporary academic landscape. In our critical reflexion of this landscape, we look out for perspectives that might guide the risky ridge walk of teaching qualitative methods.

*Keywords:* teaching qualitative methods, institutionalization, neoliberalism, Bologna reform, paradoxes of university didactics, resonance

## 1 Einleitung

Das Erlernen und Lehren qualitativer Forschung sind – wie qualitatives Forschen selbst – offene Prozesse insofern als sie unter sich ständig ändernden Rahmenbedingungen geschehen. Qualitative Methodenlehre kann daher nicht umhin, kontinuierlich ihre Kontexte zu reflektieren und sich zu transformieren (Kanter und Mey 2021, 48). Im Hochschulalltag fehlt es jedoch zumeist an Zeit bzw. Formaten, um die eigenen Erfahrungen systematisch und auch dialogisch zu reflektieren. Deshalb sahen wir die Ankündigung eines Themenheftes zu Transformationen des Lehrens und Lernens qualitativer Forschung als Impuls, diesen bisher fehlenden Raum für uns zu schaffen und gemeinsam einigen (irritierenden) Beobachtungen und (krisenhaften) Erfahrungen aus unserer qualitativen Methodenlehre nachzugehen, sie zu kontextualisieren und auf diesem Weg letztlich zu einem differenzierteren Verständnis unserer Erfahrungen zu gelangen. In der Zusammensetzung unserer institutionenübergreifenden kollegialen Intervisionsgruppe (bestehend aus den Autor\*innen dieses Textes) sahen wir ein besonderes Potenzial für ein solches Vorhaben, da in ihr nicht nur geteilte Erfahrungsräume repräsentiert sind, sondern auch Differenzen, die sich unseres Erachtens für eine systematische Reflexion nutzen lassen: So verbindet uns zunächst einmal die Erfahrung, Psychologie an einer Fakultät (vormals Institut) studiert zu haben, die sich weitgehend an einem naturwissenschaftlichen Verständnis des Faches und einem nomologischen, hypothetico-deduktiven Wissenschaftsmodell orientiert. Zudem teilen wir die Erfahrung, im Zeitraum der Entstehung dieses Textes qualitative Methoden an psychologischen Fakultäten gelehrt zu haben. Möglichkeiten zur Kontrastierung und Kontextualisierung unserer Erfahrungen ergeben sich mit Blick auf die spezifischen historisch-institutionellen Kontexte unserer wissenschaftlichen Sozialisationsgeschichten sowie die eigenen Lehrerfahrungen an zwei unterschiedlichen Institutionen.

Im Zuge unseres Austausches wurde deutlich, dass wir jene Aspekte, die uns in den letzten zehn bis 15 Jahren in der Lehre qualitativer Forschung vor besondere Herausforderungen stellten, im Wesentlichen dem Zusammenfallen zweier Entwicklungen zurechnen: zum einen der Etablierung qualitativer Methodenlehre als regulärem Bestandteil der Curricula an unseren Fakultäten und zum anderen dem umfassenden neoliberalen Umbau der Hochschulen und seinen Folgen. Curriculare, institutionelle und hochschulpolitische Rahmenbedingungen und Grundsatzentscheidungen sind als wesentlich für Fragen der Vermittlung anzusehen. Daher beschreiben wir am Beginn unseres Beitrags zunächst die gegenwärtigen Rahmenbedingungen unseres Lehrens und charakterisieren sie dabei auch vor dem Hintergrund unserer eigenen wissenschaftlich-methodischen Sozialisation und den damit verbundenen Enkulturationserfahrungen (2). Anschließend spüren wir einigen krisenhaften Momenten in unseren Lehrerfahrungen anhand einer Fallvignette nach (3), von der ausgehend wir drei Zonen der Verunsicherung von Lernenden und Lehrenden skizzieren, die um zentrale Prinzipien qualitativen Forschens kreisen: Verunsicherung von Plan- und Kontrollierbarkeitsvorstellungen (Offenheit) (3.1), Verunsicherung linearer Fortschrittsvorstellungen (zirkuläres [Fremd-]Verstehen) (3.2) und Verunsicherung von Vorstellungen eigener Unbetroffenheit (Reflexivität) (3.3). Wir schließen mit einem tentativen Fazit, in dem wir versuchen, einige unserer Überlegungen in einem Bild zu verdichten (4).

## 2 Curriculare, institutionelle und hochschulpolitische Rahmungen

Auch wenn das hegemoniale akademische Psychologieverständnis nach wie vor von einer nomothetischen Perspektive geprägt ist und die Lehre qualitativer Forschung einen entsprechend marginalen Stellenwert in vielen psychologischen Studien hat (Mey und Mruck 2020), so können in Bezug auf die Integration qualitativer Methoden in die Curricula psychologischer Fakultäten dennoch mancherorts – im Sinne einer »insularen Institutionalisierung qualitativer Methoden« (Knoblauch 2007, Abs. 9) – Erfolge verzeichnet werden. Dies gilt, wenngleich in sehr unterschiedlicher Ausgestaltung, auch für die beiden Institutionen, an denen wir tätig sind: die *Fakultät für Psychologie* an der *Universität Wien* und die *Sigmund Freud PrivatUniversität Wien*. An beiden Standorten stellt qualitative Forschung (in unterschiedlichem Umfang) einen regulären Bestandteil des Curriculums dar: Ein wesentlicher Teil der qualitativen Methodenlehre vollzieht sich derzeit im Format von Pflichtlehrveranstaltungen.

Das Psychologiestudium an der *Fakultät für Psychologie* der *Universität Wien* ist traditionell stark naturwissenschaftlich-quantitativ orientiert. Seit der Implementierung des neuen Bachelorstudiums Psychologie 2010 ist jedoch eine verpflichtende

einsemestrige Vorlesungsübung zur Einführung in qualitative Forschungsmethoden curricular verankert, die seit 2016 in einem Format für 40 Teilnehmende jährlich in zehn bis zwölf Parallelveranstaltungen für insgesamt etwa 400 bis 480 Studierende abgehalten wird. Nach wie vor besteht jedoch ein deutliches Ungleichgewicht zwischen qualitativer und quantitativer Methodenausbildung: Während ein Verständnis hypotheseprüfender Forschungslogik und quantitativer Verfahrensweisen von den Studierenden kontinuierlich angeeignet und auch in den Lehrveranstaltungen, die nicht explizit der methodischen Ausbildung gewidmet sind, miterworben werden kann, ist die Aneignung qualitativer Methoden nur an einer einzigen Stelle im Curriculum und in relativ geringem Umfang verpflichtend vorgesehen. Sie ist bislang auch kaum mit anderen Studieninhalten verzahnt und es gibt für Studierende wenig Gelegenheit, in anderen Lehrveranstaltungen etwas über »elaborierte qualitative Methoden« (Reichertz 2016, 29) geschweige denn kultur- und sozialwissenschaftliche Zugänge in der Psychologie zu erfahren. Darüber hinaus gibt es, je nach verfügbaren personellen Ressourcen, optionale Lehrangebote wie etwa ein über zwei Semester geführtes Bachelorseminar. Im Masterstudium ist curricular derzeit keine Vertiefung in qualitativen Methoden verankert; es besteht jedoch die Möglichkeit, qualitative Masterarbeiten zu verfassen. Zur Zeit der Entstehung dieses Textes (und berührt von den damit verbundenen Recherchen und Reflexionen) haben wir Veränderungen in die Wege geleitet, die künftig mehr Kontinuität in der qualitativen Methodenausbildung in Bachelor- und Masterstudium, zumindest für interessierte Studierende, ermöglichen sollen (etwa eine Einführung in qualitative Forschung bereits in der Studieneingangsphase oder zusätzliche optionale vertiefende Veranstaltungen im Bachelor- und Masterstudium).

Insgesamt lässt sich die Situation der qualitativen Methoden an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien jedoch nach wie vor relativ treffend mit Verweis auf jenen *double bind* bzw. jenes pragmatische Paradox charakterisieren, das Norbert Groeben (2006, Abs. 6) als typisch für die Haltung des psychologischen Mainstreams gegenüber der qualitativen Forschung beschrieben hat. Einerseits wird vielfach (wenn auch nicht allorts) verbal Pluralismus und Diversität vertreten: »Explizit, mit großem Nachdruck: Ihr gehört dazu, zur Psychologie!« Andererseits wird implizit jedoch mit großer Konsequenz die unmissverständliche Botschaft vermittelt: »Ihr gehört nicht dazu, zur Wissenschaft!«

Anders stellt sich die Situation im Bachelor- und Masterstudium Psychologie der *Sigmund Freud PrivatUniversität Wien* dar: Das Bachelorstudium zielt auf die Vermittlung von hypothetico-deduktivem sowie theoriegenerierend-verstehendem Zugang als unterschiedliche, aber gleichwertige Forschungsstrategien. Dies kommt auf curricularer Ebene zum Ausdruck, indem zunächst im Rahmen einer Einführungsvorlesung mit zugehörigem Proseminar in wissenschaftstheoretische Grundlagen beider Zugänge in der

Psychologie eingeführt wird und in der Folge qualitative und quantitative Methoden in zwei bezüglich des Umfangs (fast) gleichgewichteten Modulen vermittelt werden. Ein hoher Stellenwert kommt dabei dem forschenden Lernen im Sinne projektbasierter Lehre zu. Auch ist das Curriculum insgesamt stärker sozial- und kulturwissenschaftlich orientiert. Darüber hinaus beinhaltet der Studienplan Kurse zur Selbsterfahrung und Selbstreflexion, in denen Fähigkeiten, die auch für die qualitative Forschung wesentlich sind, erworben werden können. Der Masterstudiengang Psychologie beinhaltet aufbauend auf den Methodenlehrveranstaltungen des Bachelorstudiums eine zweiteilige integrierte Lehrveranstaltung »Forschungsmethoden und Evaluation – Qualitative Verfahren«, deren Übungsteil ebenfalls in projektbasierter Weise auf das forschende Lernen abzielt. Neben Schwerpunkten in Klinischer Psychologie, Diagnostik sowie Wirtschaftspsychologie wird ein von zwei der Autor\*innen (Katharina Hametner und Markus Wrbuschek) mitentwickelter Schwerpunkt im Bereich der Sozialpsychologie angeboten, der einen Fokus auf kritische Sozialtheorie und -forschung legt und dabei auch auf Erkenntnisse der qualitativen Sozialforschung zurückgreift. Auf institutioneller Ebene gibt es – entsprechend der Gleichwertigkeit der methodischen Zugänge im Rahmen der Fakultät – neben dem Institut für Statistik auch ein Institut für qualitative Sozialforschung.

Vor dem Hintergrund der marginalisierten Position qualitativer Methoden in den psychologischen Curricula an Universitäten im deutschsprachigen Raum und auch im Vergleich mit den Rahmenbedingungen, unter denen sich die wissenschaftliche Sozialisation eines Teils unserer Gruppe an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien in den frühen 2000er Jahren vollzogen hat, stellt sich die aktuelle Situation der qualitativen Methodenlehre an unseren Universitäten also auf den ersten Blick positiv dar. Denn in dem 2016 ausgelaufenen Diplomstudium Psychologie war lediglich eine Pflichtvorlesung »Qualitative Methoden« vorgesehen, die auf bloße Vermittlung von Wissen setzte und keine praktischen bzw. übenden Anteile beinhaltete. Nur gelegentlich fanden sich optionale Lehrangebote zu qualitativen Methoden wie etwa ein Forschungspraktikum (geleitet von Thomas Slunecko), das üblicherweise gegen Ende des zweiten Studienabschnittes absolviert wurde und in dem schließlich auch ein Teil unserer Gruppe Feuer fing. Angesichts dieses veränderten Stellenwertes qualitativer Methoden auf Ebene der Curricula sowie des konkreten Lehrangebots ließe sich annehmen, dass sich die Lage für die qualitative Methodenlehre und die in diesem Feld Lernenden doch deutlich verbessert hat. Allerdings machen wir die Erfahrung, dass sich die Erwartungen, die wir an diese gewandelten curricularen Rahmenbedingungen knüpfen, häufig nicht erfüllen. Entgegen unseren Erwartungen, dass unter den Bedingungen verstärkter Implementierung qualitativer Methoden Studierende vermehrt Feuer dafür fangen würden, kämpf(t)en wir neben der grundsätzlichen Skepsis in Bezug auf Sinn und Wissenschaftlichkeit qualitativer Methoden damit, dass die Offenheit

und Unplanbarkeit qualitativer Forschungsprozesse viele Studierende verunsichert. So scheint etwa das Prinzip qualitativer Interviews, sich auf das Relevanzsystem der Forschungssubjekte einzulassen, oftmals als beängstigend erlebt zu werden, bedingt es doch die Bereitschaft, spontan und ohne Schutz eines vorab vorbereiteten Leitfadens zu reagieren (Hopf 1978, 101) – »Was mache ich, wenn der Interviewpartner vom Thema abweicht?«, »Was, wenn die Interviewpartnerin ausschweift?« sind von uns häufig gehörte Sorgen. Auch dass die eigenen Selbstverständlichkeiten hinterfragt werden sollen, scheint auf die Studierenden mitunter bedrohlich zu wirken. Der Bruch mit dem Common Sense, den wir selbst gerade als befreiend erleb(t)en, stellt unserem Eindruck nach für viele unserer Studierenden eher eine Belastungserfahrung dar. Dabei überrascht es, dass die Herausforderungen, die wir in der Methodenlehre an den beiden Institutionen erleben, trotz des unterschiedlichen Stellenwertes qualitativer Forschung und Methodenlehre und trotz der unterschiedlichen Gesamtausrichtung der beiden Standorte einander doch stärker ähneln als wir angenommen hatten (und dass sie sich darüber hinaus auch mit den Erfahrungen von Lehrenden anderer, nicht-psychologischer Studiengänge zu decken scheinen, siehe z. B. Weidemann [2015] für einen Studiengang »Interkulturelle Kommunikation« oder Otten und Hempel [2022] für einen Studiengang »Soziale Arbeit«).

Unsere Erwartung, Studierende würden die Begeisterung für die qualitative Methodenlehre erwidern, muss zunächst vor dem Hintergrund unserer eigenen oben bereits angedeuteten Sozialisation als qualitativ forschende Psycholog\*innen und den damit einhergehenden Enkulturationserfahrungen verstanden werden (Kressin 2022): Für den Großteil unserer Gruppe fällt die eigene Lerngeschichte in die Zeit der alten Diplomstudienordnung und eines Hochschulsystems vor dessen neoliberalen Umbau und vor der Implementierung der Bologna-Reform. Es gab zu dieser Zeit für uns zwar (so gut wie) keine curricular verankerte kontinuierliche qualitative Methodenausbildung, aber unser Studieren war geprägt von größeren Freiheitsgraden in der zeitlichen Strukturierung und inhaltlichen Gestaltung als sie gegenwärtig Studierenden zur Verfügung stehen (Winter 2015). So konnten wir die Reihenfolge, in der wir Lehrveranstaltungen absolvierten, relativ frei wählen, während unsere Studierenden gegenwärtig einem vorgegebenen Studienpfad zu folgen haben. Damit in Zusammenhang steht, dass wir umfangreichere Möglichkeiten hatten, individuelle Schwerpunkte zu setzen: Wir konnten aus einem vielfältigeren Lehrangebot (teils auch von anderen Fakultäten bzw. Instituten) wählen, während gegenwärtig auf inhaltliche und formale »Vergleichbarkeit« von Parallellehrveranstaltungen Wert gelegt wird. Darüber hinaus haben wir den Eindruck, dass die Bedingungen, unter denen wir studierten, eher eine eigensinnige Studierpraxis zuließen, als die gegenwärtigen Rahmenbedingungen dies tun: Genügte in unserem Studium zumeist *eine* Leistung pro Lehrveranstaltung zu erbringen, so müssen Studierende nun häufig in prüfungsimmanenten Lehrver-

anstaltungen kontinuierliche Teilleistungen erbringen, um die Veranstaltung positiv abschließen zu können. Sie werden somit laufend beschäftigt (bzw. »aktiviert«, wie es im gegenwärtigen hochschuldidaktischen Diskurs zumeist formuliert wird) und finden kaum Zeit, sich intensiver mit Themen zu befassen, die ihr Interesse geweckt haben. Auch Leistungs- und Notendruck spielen in diesem Zusammenhang eine entscheidende Rolle. Die Mindeststudiendauer, die wir in der Zeit unseres Studiums eher als bloße Information darüber gedeutet hatten, wie viel *Zeit* wir *zumindest* für unser Studium einzukalkulieren hatten, gilt Studierenden heute als klare Handlungsanweisung. Überschreitungen dieser Dauer sind häufig mit Scham und Selbstzweifeln verbunden (Winter 2015).

Im Zusammenhang mit unserer eigenen Gestaltungsfreiheit im Studium fanden wir Anregungen vor, eigene Erfahrungen mit qualitativen Methoden zu sammeln, und schlossen letztlich mit qualitativen Qualifikationsarbeiten unsere Studien ab. Wir waren, wie Aglaja Przyborski es in einer Podiumsdiskussion zum Thema »Vermittlung der Dokumentarischen Methode« aus unserer Sicht treffend schildert, »hungrig und neugierig auf andere Ansätze der empirischen Forschung als jene der quantitativ-experimentellen« (Klinge et al. 2021, 52). Vor dem Hintergrund der Erfahrung einer Leerstelle über weite Strecken unseres Studiums lässt sich der angesprochene Hunger auch so formulieren: *Wir wollten etwas* – eine am eigenen Erkenntniswunsch orientierte bzw. mit ihm identifizierte Studierhaltung, die der bologna-reformierte und an neoliberalen Parametern ausgerichtete Studienbetrieb systematisch zerstört (Gast 2010). Etwas zu *wollen* ist natürlich ein günstiger Ausgangspunkt für »expansives Lernen« (Holzkamp 1993), ein Lernen, das von einem praktischen Interesse (nämlich der Lösung eines Handlungsproblems im weitesten Sinne) motiviert ist und auf die Erweiterung des Handlungs- und Erlebnispotenzials zielt. Im Sinne eines (anfänglich wohl eher noch unreflektierten) positiven Horizontes orientierte solch ein Verständnis von Lernen unsere Lehrpraxis und insbesondere in unseren ersten Jahren im Lehrbetrieb auch (implizit) unsere Erwartungen an die Studierenden.

In Hinblick auf diesen Aspekt nehmen wir deutliche Unterschiede zu unseren Studierenden wahr, die sich häufig an einer *defensiven* Lernhaltung zu orientieren scheinen, in der das Erfüllen äußerer Vorgaben und das Abwenden von Sanktionen Priorität hat gegenüber dem neugierigen Suchen und Entdecken. Dies ist sicherlich auch dem Umstand zuzurechnen, dass die meisten Studierenden, mit denen wir in unserer qualitativen Methodenlehre zu tun haben, diese Lehrveranstaltungen besuchen, weil das Curriculum dies vorschreibt, nicht weil sie sie selbst gewählt haben. Darüber hinaus scheint uns jedoch zentral, dass die Implementierung qualitativer Methodenlehre als fixem Bestandteil der Curricula an unseren Fakultäten unmittelbar mit der Einführung eines Bachelor- und Masterstudiengangs Psychologie im Zuge der Bologna-Reform verbunden war. Sie fällt damit in eine Zeit des umfassenden neoliberalen Umbaus der

Hochschulen, deren Steuerung sich zunehmend nach einer marktwirtschaftlichen Logik und an Strategien des *New Public Management* ausrichtet. Qualitative Methoden können an unseren psychologischen Fakultäten nun einer größeren Zahl Studierender vermittelt werden und dies durchaus auch – wie oben beschrieben – mittels günstiger(er) curricularer Konzepte, gleichzeitig geschieht dies aber unter Bedingungen, die – so unsere Einschätzung – zentralen Prinzipien qualitativer Forschung bzw. Erfordernissen qualitativer Methodenlehre zuwiderlaufen.

### **3 Zonen der Verunsicherung im Lernen und Lehren qualitativer Forschung**

Qualitative Methodenlehre zielt charakteristischerweise nicht auf die bloße Vermittlung von Methoden als modularisierbare Techniken, sondern darauf, dass Studierende sich eine »qualitative Haltung« aneignen (Schreier und Breuer 2020, 271). Diese Auffassung negiert nicht, dass umfangreiches theoretisches und methodologisches Wissen sowie Wissen um konkrete Verfahrensweisen *erlernt* werden müssen. Jedoch gilt für qualitative Forschung, was Steve de Shazer einst für die Psychotherapie formulierte: »Without the right attitude, it's not even a good technique« (zit. n. Arn 2016, 41). Von daher geht es in der qualitativen Methodenlehre weniger oder zumindest nicht nur um *Lernen*, sondern um *Habitualisierung* (Schäffer 2006, 297), also um die Entwicklung eines forschenden Habitus, für den die Orientierung an Offenheit, Flexibilität, Kontextsensitivität, Ambiguitätstoleranz und Reflexivität bzw. reflektierte Subjektivität charakteristisch ist (Schreier und Breuer 2020; Kanter und Mey 2021). Auch in unserer Lehre spielt der Aspekt des Einsozialisierens in diese Orientierungen eine wichtige Rolle. Auf der Ebene der Lehrveranstaltungskonzeption gehört dazu, dass die Studierenden den Prozess des Forschens selbst durchlaufen oder zumindest einzelne Methoden selbst ausprobieren, dass sie ausreichend Gelegenheiten erhalten, ihre Erfahrungen gemeinsam zu diskutieren und zu reflektieren, dass Aufgaben kollaborativ erarbeitet werden und dass Feedback als dialogische Praxis eingeübt wird.

Darüber hinaus versuchen wir, die genannten Orientierungsdimensionen in unseren Lehrveranstaltungen *performativ* zum Ausdruck zu bringen und so für die Studierenden erfahrbar zu machen. Dies kann durch die Art und Weise geschehen, wie wir Aufgabenstellungen formulieren (z. B. wenn wir auf allzu konkrete Anleitungen und Vorgaben oder gar Vorlagen verzichten) oder wie wir mit den Studierenden kommunizieren und interagieren (z. B. wenn wir offene Fragen an sie stellen, wenn wir den Relevanz der Studierenden Raum geben, aktiv zuhören und längere Pausen im Dialog aushalten oder wenn wir auch selbst eigene unhinterfragte Annahmen der Kritik preisgeben) oder indem wir unseren professionellen Habitus als qualitativ Forschende

in Aktion treten lassen (z. B. wenn wir gemeinsam mit den Studierenden über eine angemessene Einstiegsfrage in einem narrativen Interview reflektieren).

Während die Studierenden die Möglichkeit, eigene Erfahrungen mit Forschungsmethoden zu machen, durchaus begrüßen und die Möglichkeit, mit Peers und Lehrenden zu interagieren, schätzen, erzeugen andere Aspekte unserer Methodenlehre gemischte Reaktionen, die neben Begeisterung häufig auch Irritation, Überforderung und Abwehr beinhalten. Insbesondere betrifft dies unserer Wahrnehmung nach die fehlende Vorab-Strukturierung sowie die konsequente Absage an (vermeintlich) klare, eindeutige Antworten (Offenheit) (3.1), die Orientierung an methodisch kontrolliertem Fremdverstehen, das sich durch konstitutive Verlangsamung und Nicht-Linearität auszeichnet (Zirkularität) (3.2), sowie den Umstand, dass es unumgänglich ist, die in der Forschung aufeinander treffenden Positionen (inklusive der eigenen) zu reflektieren, was bedeutet, Vorstellungen von »objektiver« Distanziertheit und Unbetroffenheit aufzugeben (3.3). Alle drei Spezifika qualitativer Forschung zeichnen sich, wie wir noch zeigen werden, durch eine charakteristische Unverfügbarkeit aus. Diese läuft einem Hochschulbetrieb, der auf zweckrationale Planbarkeit und ergebnisorientierte Steuerung abstellt, nicht nur zuwider, sondern geht auch mit Irritationen und Erfahrungen der Verunsicherung bei Lernenden und Lehrenden einher.

Wir möchten der Diskussion dieser Irritationen und Verunsicherungen zunächst eine Fallvignette voranstellen, die Julia Riegler in unsere Treffen eingebracht hat und die in der Folge zu einem wesentlichen Bezugspunkt unserer Reflexionen wurde. Auch wenn es sich um die Darstellung ihrer Erfahrungen im Rahmen der Entwicklung der in Abschnitt 2 erwähnten Vorlesungsübung (VU) »Einführung in qualitative Methoden« handelt, spiegelt sie doch auch in vielen Aspekten die Erfahrungen der anderen Autor\*innen wider. Insofern verdichten sich in der Vignette exemplarisch die genannten Verunsicherungserfahrungen.

*Als ich die VU »Einführung in qualitative Methoden« als einen regulären Bestandteil des BA-Curriculums Psychologie im Wintersemester 2016/17 übernahm, erstellte ich zwar einen detaillierten Semesterablaufplan für die Lehrveranstaltung, legte aber die konkrete Gestaltung der Einheiten relativ offen an. Ich hatte viel Zeit für Diskussion und Reflexion mit offenem Ausgang vorgesehen und mir Übungsaufgaben zur Erprobung qualitativer Basisverfahren (Beobachtung, Interview bzw. Gruppendiskussion) überlegt, deren Aufgabenstellungen mit vergleichsweise wenigen Vorgaben bzw. Vorstrukturierungen auskamen. Ich stellte Lesematerial zur Verfügung anhand dessen sich die Studierenden auf die Einheiten vorbereiten sollten oder sich vertiefen konnten. Intuitiv hatte ich jene Haltung eingenommen, die ich selbst als Studierende bei jenen Lehrenden erlebt hatte, bei denen ich auf den Geschmack qualitativer Forschung gekommen war und die meine Einsozialisierung in den Ha-*

*bitus einer qualitativ Forschenden wesentlich geprägt hatten. Ich setzte, ohne dies zunächst wirklich zu hinterfragen oder mir dessen bewusst zu sein, auf ein starkes Eigeninteresse und eine hohe Eigenmotivation der Studierenden. Implizit ging ich wohl – weil ich mir als Studentin eine solche Veranstaltung immer gewünscht hätte – davon aus, dass dies auch auf die Studierenden zutrifft, die nun meine VU besuchten, nicht berücksichtigend, dass viele bzw. letztlich alle zunächst einmal da waren, weil sie da sein mussten.*

*Schon während des Semesters fiel mir auf, dass die Kommunikation und Interaktion in den Einheiten nicht so verliefen, wie ich das aus den Veranstaltungen, die ich selbst als Studentin besucht hatte, gewohnt war und wie ich es offenbar erwartet hatte. Die Studierenden beteiligten sich eher zurückhaltend und konnten augenscheinlich mit dem offenen Vorgehen wenig anfangen. Wenn sie Fragen stellten, dann waren es häufig solche, die unausgesprochen von Prämissen hypothesenprüfender Forschung ausgingen und dazu führten, dass ich zunehmend aus der Defensive argumentierte (verschärft wurde das anfangs durch meine relative Unerfahrenheit als Lehrende), Fragen, die mit dem Wunsch nach eindeutigen Antworten verbunden waren, oder solche, die sich auf Formalia (wie etwa Umfang und Layout von Abgaben) oder Bewertungsaspekte bezogen.*

*Ein wenig habe ich rückblickend den Eindruck, dass damals zwei Welten aufeinandertrafen, die einander nicht verstanden und zutiefst irritierten. Am Ende des Semesters, als ich die Auswertung der Evaluation der Lehrveranstaltung (LV) erhielt, hatte ich schwarz auf weiß belegt, was ich schon vermutet hatte, nämlich dass die Veranstaltung auch aus Sicht der Studierenden nicht optimal verlaufen war. Sie beklagten sich über den Umfang, die Unverständlichkeit und Komplexität des »Stoffes« (aber auch meiner Sprache) und sie äußerten in den Rückmeldungen im offenen Teil des Fragebogens teilweise auch mehr oder weniger unverhohlen ihre Zweifel an der Wissenschaftlichkeit qualitativer Methoden.*

*Auf diese sehr ernüchternde Erfahrung folgte in den nachfolgenden Semestern ein intensiver zirkulärer Prozess der Weiterentwicklung des LV-Konzeptes und meiner kommunikativen Praxis im Hörsaal, im Zuge dessen ich regelmäßig und auf unterschiedlichsten Wegen die Erfahrungen und Perspektiven der Studierenden erfragte und auch im Austausch mit Kolleg\*innen besser zu verstehen versuchte. So entwickelte ich gemeinsam mit einigen Kolleg\*innen, die jedes Semester einen Teil der Parallelveranstaltungen abhielten, und mit unterschiedlichen studentischen Mitarbeiter\*innen, die die Lehrveranstaltung im Laufe der Jahre begleiteten und eine wichtige Vermittlungsfunktion zwischen Lehrenden- und Studierendenperspektive hatten, die VU in eine Richtung weiter, die mir am Ende jedes Semesters zumindest Evaluationsergebnisse bescherte, die nicht mehr das routinemäßige Kontrollsystem der Qualitätssicherung der Universität Alarm schlagen ließen und mit*

denen auch ich insofern zufrieden war, als ich die Bedürfnisse der Studierenden mehr zu befriedigen schien: Dies waren vor allem Bedürfnisse nach Planbarkeit und Sicherheit, nach Struktur, möglichst klaren Vorgaben in den Aufgabenstellungen, aber durchaus auch der Wunsch, qualitative Forschung kennenzulernen und zu verstehen als Ergänzung oder Kontrast zur bis dahin im Studium vor allem vermittelten quantitativen Forschung. Ich hatte ein Konzept entwickelt, in dem sowohl Studierende, die eher pragmatisch-effizienzorientiert studierten, als auch solche, die ihr inhaltliches Interesse in den Vordergrund stellten und eine hohe intrinsische Motivation mitbrachten, Bedingungen vorfanden, innerhalb derer sie entlang ihrer primären Orientierung studieren konnten. Die Stimmung und die Rückmeldungen in den Einheiten sowie in der LV-Evaluation wurden viel freundlicher bisweilen auch richtig begeistert und ich hatte das Gefühl, etwas richtig gemacht zu haben.

Und dennoch gab und gibt es einige Aspekte jenes Konzepts, zu dem hin (s)ich die Lehrveranstaltung entwickelt hatte, die mich – wenn ich mit etwas Distanz darauf blickte – immer wieder befremdeten und verwunderten, weil sie so gar nicht dem entsprachen, wie ich eigentlich gerne lehren würde, und weil sie zudem eine Einengung und Eintönigkeit in die Veranstaltung brachten, die mich zunehmend lähmten. Dabei spielte sicherlich eine Rolle, dass ich die Lehrveranstaltung jedes Semester dreifach abhielt; ich vermute aber, dass dadurch nur eine grundsätzliche Problematik, die ansonsten möglicherweise einfacher oder noch länger auszuhalten oder auszublenden gewesen wäre, besonders deutlich für mich spürbar wurde.

Dies hing vor allem mit dem Ausmaß an Vorstrukturierung in der LV zusammen, das im Laufe der Zeit immer mehr zugenommen hatte: So hatte ich beispielsweise – da sich Studierende häufiger über »schwammige« Diskussionen beklagt hatten, die keinerlei »Output« brächten und von daher »pure Zeitverschwendung« seien – irgendwann begonnen, vorab genau zu formulieren, auf welche inhaltlichen Aspekte Diskussionen oder Gruppenarbeiten hinauslaufen sollten und auf PowerPoint-Folien eine Art Fazit vorzubereiten, das die Studierenden als standardisiertes Ergebnis (das in allen Parallelkursen dasselbe war) mit nach Hause nehmen konnten. Das führte dazu, dass ich Diskussionen nicht mehr offen und orientiert an den Beiträgen und Schwerpunktsetzungen der Studierenden moderieren konnte, sondern dass ich stets meine eigenen Relevanzsetzungen im Hinterkopf hatte, entlang derer ich die Diskussion lenkte: Ich achtete darauf, dass ich möglichst in allen Gruppen die gleichen Inhalte mit den Studierenden besprach, und ich bemühte mich am Ende der Einheiten – regelmäßig unter Zeitnot –, die stattgefundenen Diskussionen und meine vorbereiteten Ergebnis-Folien zusammenzuführen. Mit dieser Vorgehensweise schlossen sich Äußerungsräume (für die Studierenden) sowie Möglichkeiten der Diskursentfaltung (für alle Beteiligten) und

*sie erzeugte darüber hinaus einen ungeheuren Stress sowie eine Anstrengung bei mir selbst. Zunehmend fiel mir auf, dass mein Vorgehen (und seine Folgen) Ähnlichkeiten zu jener »Leitfadenbürokratie« aufweist, die Christel Hopf (1978) in ihrem viel rezipierten Aufsatz zur kommunikativen Gestaltung von qualitativen Interviews aufzeigt.*

*Auch im Rahmen der praktischen Übungsaufgaben und deren Beurteilung waren über die Jahre immer mehr und umfangreichere inhaltliche und formale Vorgaben, Anleitungen und – auf vielfachen Wunsch der Studierenden – »Musterbeispiele« dazugekommen, deren Sinnhaftigkeit mir (und meinen Kolleg\*innen) immer wieder zweifelhaft erschien. Damit einher ging die Entwicklung immer ausgeklügelterer Beurteilungsleitfäden, die auf leicht verobjektivierbare Aspekte fokussierten. Diese zunehmende Standardisierung der Aufgabenstellungen und Beurteilungsformen brachte vordergründig ein paar Vorteile für uns Lehrende mit sich (etwa Einheitlichkeit in der Beurteilung oder die einfachere Gewährleistung von Nachvollziehbarkeit und Transparenz gegenüber den Studierenden), eignete sich aber wohl weniger dazu, das Feuer für qualitative Forschung zu entfachen oder Studierende zu Arbeitsprozessen zu animieren, deren Ergebnisse für uns Lehrende auch tatsächlich interessant zu lesen waren (beispielsweise wenn Studierende narrative Interviews, die sie geführt hatten, entlang detaillierter Checklisten, die sich rein auf formale Aspekte bezogen – Passung von Erkenntnisinteresse und Interviewform, Offenheit der Fragen, generierte Textsorten, Ablaufschema des Interviews etc. – reflektieren und »evaluieren« sollten).*

*Nach 13 Semestern und insgesamt 39 abgehaltenen VUs fühlte ich mich dem Burnout nahe und ich begann daher, zunächst vor allem zur Selbstrettung, von meinem Konzept abzuweichen: Ich kündigte etwa am Beginn der Einheiten an, dass mir eine (ergebnis-)offene Diskussion bzw. Erarbeitung von Aufgabenstellungen wichtig ist und dass ich den Ideen, Perspektiven und Fragen der Studierenden ausreichend Raum geben möchte. Meine eigenen Überlegungen, die ich vorbereitet hätte, würde ich – je nach Verlauf der Einheit und zur Verfügung stehender Zeit – an passender Stelle einflechten bzw. am Ende noch kurz vorstellen oder aber alternativ zum Nachlesen mit nach Hause geben. Das eröffnete – für die Studierenden und für mich – einen Raum, der überraschend viel Lebendigkeit und Kreativität freisetzte. Ich erfuhr viel darüber, was die Studierenden wie verstanden, wie sie die Themen der LV für sich relevant machten, wie sie sie in Bezug zu ihren eigenen Lebensrealitäten, Interessen und Perspektiven setzten. Die Einheiten verliefen unterschiedlicher, wurden aber dennoch – bzw. genau deshalb – dem Anliegen gerecht, Studierenden den Kern qualitativer Forschung zu vermitteln oder, wohl treffender, einen Raum zu schaffen, in dem sie eine qualitative Forschungshaltung und ihr Potenzial »schmecken« (Schäffer 2006, 292) können.*

### 3.1 Offenheit – Verunsicherung von Plan- und Kontrollierbarkeitsvorstellungen

Der Versuch, der Offenheit, Gegenstandsangemessenheit und Kontextsensitivität qualitativer Forschung didaktisch Rechnung zu tragen, zeigt sich am Beginn des Erfahrungsberichts in einem bewussten Verzicht auf allzu starke Formalisierung und Vorstrukturierung der Veranstaltung. Gerade dies, so zeigt sich, birgt jedoch das Potenzial für *Aneignungskrisen* bei den Studierenden. Der Verzicht auf konkrete Vorgaben, Anleitungen oder gar musterhafte Vorlagen bei Aufgabenstellungen, auf allzu direktive Moderation von Diskussionen auf bestimmte (vorab definierte) Ergebnisse hin oder auf rezepthafte, vermeintlich eindeutige Antworten auf Fragen von Studierenden kann letztlich für beide Seiten frustrierend sein, wenn Studierende sich Eindeutigkeit, Sicherheit und Planbarkeit wünschen, die Lehrenden aber genau diesen Bedürfnissen nicht entsprechen können und wollen (Eisewicht 2021, 228; Schäffer 2006; Weidemann 2015). In der Reflexion unserer eigenen Lehre stellen wir fest, dass wir diese – entgegen unserer eigentlichen Überzeugung und unserer eigenen Enkulturationserfahrungen – im Laufe der Zeit formal und inhaltlich zunehmend stärker vorstrukturiert haben und zwar in einer Weise, die uns selbst befremdet und verwundert und die mit unserem Lehrziel eigentlich wenig zu tun hat.

Wie lässt sich diese Dynamik, in der sich Aneignungskrisen der Studierenden letztlich mit einer Lehrkrise verweben, verstehen? Unseres Erachtens greifen dabei mehrere Prozesse ineinander: Zunächst einmal könnte man sagen, dass sich in dieser Krise die »Spannungsfiguration« des »pädagogischen Grunddilemmas« (Schütze 2000, 71f.) zeigt: Einerseits müssen die Lernenden »durch das exemplarische Vormachen der professionellen Akteurin darüber ins Bild gesetzt werden [...], wie eine bestimmte Problembearbeitung bzw. Aufgabenstellung angegangen zu werden vermag«, andererseits läuft dieses Vormachen aber zugleich Gefahr, die eigenen Handlungs- und Bearbeitungskompetenzen der Lernenden »brachliegen zu lassen, zu unterfordern und bei mehrfachem Wiederholen dieses Vormachens sogar zu lähmen« (ebd., 76). Dazu kommt, wie schon erwähnt, dass gerade im Kontext qualitativer Methodenlehre genaue Anleitungen und Vorgaben hinderlich sind, um eine qualitative Haltung zu entwickeln, und dass sie insofern dem Lehrziel nicht gerecht werden. Mit Schütze kann dieses Dilemma als eine *Paradoxie professionellen Handelns* betrachtet werden – als unaufhebbarer Schwierigkeit, die auf diesem Handeln innewohnenden widerstrebenden *sachlogischen Anforderungen* beruht. Als solche ist sie *conditio sine qua non* des Handelns in diesem Arbeitsbereich; das heißt, sie kann lediglich *umsichtig bearbeitet*, nicht aber als Problemkonstellation »gelöst« oder gar grundsätzlich aufgehoben werden. Diese umsichtige Bearbeitung ist als ein situationsspezifisches, »sensibles Hindurchsteuern« (ebd., 56) durch die Pole der Spannungsfiguration zu verstehen.

Ein solches sensibles und empathisches Hindurchsteuern der Lehrenden ist zugleich auf eine korrespondierende Praxis der Studierenden angewiesen. Gerade in diesem Angewiesensein zeigt sich ein weiterer charakteristischer Aspekt von Bildungsprozessen, nämlich ihre prinzipielle *Unverfügbarkeit*. Als Bildungsprozess lässt sich die Entwicklung einer qualitativen Haltung insofern verstehen, als die verinnerlichten qualitativen Orientierungsdimensionen Welt- und Selbstverhältnisse tangieren, welche die Grundlage für Orientierungsleistungen des Subjektes bilden (Nohl 2006, 20; Tiefel und Konratjuk 2021, 212). Relevant sind hierbei insbesondere konkrete Erfahrungen wie die Infragestellung des eigenen Blickes auf die Welt bei der Rekonstruktion der Perspektiven anderer. Mit Rosa lassen sich Bildungsprozesse als Prozesse der *Anverwandlung* begreifen: Anverwandlung bedeutet, sich eine Sache so zu eigen zu machen, dass sie einem nicht nur gehört, sondern dass sie einen berührt und tendenziell sogar verändert (Rosa und Endres 2016, 17). Sie entsteht durch *Resonanz* (Rosa 2016) – eine Form des Weltverhältnisses, bei dem nicht eine Haltung des Beherrschens und des Kontrollierens maßgeblich ist, sondern ein prozesshaftes In-Beziehung-Treten mit bestimmten Ausschnitten der Welt. Es handelt sich um eine Beziehung des Hörens und Antwortens; Resonanz zeichnet sich dadurch aus, offen zu sein, von Dingen berührt zu werden, aber auch in der Lage zu sein, entgegenzugehen. Damit unterscheidet sich Anverwandlung grundlegend von *Aneignung*, die eine Erweiterung von Ressourcen darstellt, etwa von Informationswissen oder Kompetenzen, über die man verfügen und die man instrumentell einsetzen kann. Resonanz lässt sich hingegen nicht strategisch oder gezielt herstellen, sie enthält immer ein Moment der Offenheit und Unverfügbarkeit. Von daher ist Absichtslosigkeit im Grunde die beste Voraussetzung dafür, dass Resonanz entstehen und Anverwandlungsprozesse in Gang kommen können. Das unauflösbare Dilemma, das sich als weitere Paradoxie professionellen Handelns in der Lehre damit verbindet, spannt sich zwischen der Notwendigkeit auf, gewisse Absichten und Zielsetzungen zu haben, gleichzeitig aber darauf zu verzichten, sie – zumindest allzu zweckorientiert – zu verfolgen.

Die in der Vignette dargestellte Konstellation mündete unter anderem deshalb in eine *Lehrkrise*, weil diese grundsätzlichen Paradoxien nicht ausreichend als solche (d. h. auch in ihrer Unaufhebbarkeit) erkannt und verstanden wurden. Sie wurden – anstatt umsichtig bearbeitet – tendenziell einseitig gelöst, indem zunehmend konkrete Vorgaben und Vorlagen eingesetzt und der Arbeitsprozess in viele kleine Aufgaben zergliedert wurden. Nicht nur wappnet das gegen die grundlegende Infragestellung, das sei ja alles »subjektiv« – denn es gibt ja einen klaren »objektiven« Plan –, auch machen klare Ablaufpläne und Checklisten die eigene Verunsicherung angesichts der Unplanbarkeit qualitativer Lehr- und Lernkontexte aushaltbarer. In weiterer Folge führt dies jedoch eher dazu, dass die persönliche und beruflichen Identität der Lehrenden allmählich untergraben wird (Schütze 2015, 1) und die Resonanzachsen verstummen, wie sich in der

Rede vom »Burnout« andeutet (Rosa und Endres 2016, 97): einerseits aufgrund der enormen Last, diese kleinteiligen Pläne aufrecht zu erhalten, andererseits – und das ist zentral –, weil sich darin ein (irgendwann nicht mehr zu verleugnender) Widerspruch zum eigenen Habitus und Selbstverständnis als qualitativ Sozialforschende manifestiert.

Mit den genannten Paradoxien (Vorzeigen vs. Sich-Zurücknehmen bzw. Lernprozesse intendieren vs. die eigenen Absichten zurückstellen) umsichtig umzugehen, kann aus unterschiedlichen Gründen erschwert sein (Schütze 2015, 2020). Neben heteronomen Systembedingungen (wie Zeitknappheit und fehlende Austausch- und Reflexionsmöglichkeiten), sind es – so ein zentrales Ergebnis unserer gemeinsamen Reflexion und Analyse – vor allem aber die Anforderungen des neoliberalen Hochschulbetriebs, die einem situationsspezifischen und resonanten Umgang mit diesen widerstrebenden Polen im Kontext unserer (qualitativen) Lehre entgegenstehen: Die implizite Ausrichtung des Lehrbetriebs am ökonomischen Kalkül, rasch und effizient »Humankapital« zu schaffen (Giesecke 2005), und die damit einhergehende Orientierung an Effizienz, Steigerung, Output und Messbarkeit spiegeln eine Haltung des Beherrschens, des Kontrollierens und des Sich-Verfügbar-Machens von Welt wider. Ein solcherart manipulatives Weltverhältnis behindert, dass Lernende (und Lehrende) in einen Modus dispositionaler Resonanz finden können, der Anverwandlungsprozesse erst ermöglichen könnte. Eher begünstigt es eine instrumentelle, prüfungsorientierte Studiermentalität (Kanter et al. 2019; Quindel 2015; Winter 2015). Das zeigt sich in unseren Beobachtungen beispielsweise auch daran, dass offene, nicht durch leistungsbezogene Erwartungen präfigurierte Lehr-Lern-Formen in angstvoller Erwartung der nächsten Leistungsüberprüfung von Studierenden selbst durchkreuzt werden. Die angebotenen Freiräume werden dann mitunter nicht im Sinne der resonanten Beschäftigung mit »unserem« Thema genutzt, sondern es wird lieber noch schnell die eine oder andere vertrackte Aufgabenstellung für eine bevorstehende Prüfung in einem anderen Fach besprochen. Eine nachvollziehbare Reaktion, die jedoch wiederum uns Lehrende in die Position bringt, zur Sache zurückzurufen und etwa eine von uns zunächst bewusst vermiedene strukturierende Vorgabe zu machen.

Mit der als primär instrumentell-prüfungsorientiert wahrgenommenen Orientierung der Studierenden, wie sie sich etwa in dem eben skizzierten Beispiel manifestiert, korrespondiert somit – häufig bereits antizipierend – eine Orientierung der Lehrenden, die sich vor allem an formalen Regeln ausrichtet (Winter 2015). Die Studierenden werden dabei, entsprechend den dominanten plandidaktischen Diskursen, tendenziell als Subjekte adressiert, die ständig »aktiviert« werden müssen, damit sie etwas lernen respektive leisten, und in diesem Sinne letztlich als »Objekte von Interventionen« behandelt (Reinmann 2018, 6).

Die grundsätzlich unaufhebbaren Schwierigkeiten im hochschuldidaktischen Handeln, die sich aus widerstreitenden sachlogischen Anforderungen *einer* – nämlich der

pädagogischen – Sinnwelt ergeben, spitzen sich also durch widersprechende normative Anforderungen einer *anderen* Sinnwelt – nämlich jener der (neoliberalen) Ökonomie – zu; die skizzierten Paradoxien werden mithin durch die Antinomie dieser beiden Sinnwelten verschärft (Schütze 2015).

### 3.2 Zirkularität und Verlangsamung – Verunsicherung linearer Fortschrittsvorstellungen

Wenn wir das Erlernen qualitativer Forschung als Anverwandlungsprozess im Sinne Rosas verstehen, dann ist die Entwicklung einer qualitativen Forschungshaltung an ein resonantes Interaktionsgeschehen gebunden, das sowohl Lehrende als auch Studierende persönlich involviert. Ein solches Interaktionsgeschehen ist auch die Grundbedingung dafür, eine Praxis des analytischen Fremdverstehens zu entfalten. Das analytische Fremdverstehen unterliegt dabei einer spezifischen Zeitlichkeit, die durch Verlangsamung und Zirkularität geprägt ist. Dieses verlangsamte, das heißt zeitlich extensive und kognitiv intensive (Eisewicht 2021, 237) reflektierte Einlassen auf die Perspektive der Forschungsteilnehmer\*innen gerät dabei hinsichtlich der zeitlichen und intersubjektiven Dimension in Konflikt mit den Maßgaben des seit Bologna dominierenden Studienmodus. Der Grund hierfür ist nicht nur, dass der Aufbau einer qualitativen Haltung einen kontinuierlichen Aufbau von Verständnis und Fähigkeiten und damit *Zeit* braucht – Zeit, die in den reformierten Curricula oft nicht ausreichend vorgesehen ist (z.B. Kanter und Mey 2021, 30) und die sich Studierende in strikter Orientierung an den vorgesehenen Mindeststudienzeiten auch kaum mehr eigensinnig nehmen (können). Darüber hinaus liegt das auch darin begründet, dass die Bereitschaft zur Verlangsamung angesichts veränderter *Zeitverhältnisse*, die Rosa (2005) vor dem Hintergrund seiner weit über das Universitätswesen hinausreichenden Modernisierungskritik als *Beschleunigung* fasst, zunehmend unter Druck gerät. Diese Dynamik der Zeitverdichtung, die etwa als Rastlosigkeit, fehlende Muße oder Schwierigkeit sich einzulassen spürbar wird, lässt sich nicht nur als ein Geschehen begreifen, das den Akteur\*innen durch äußerliche, normative Vorgaben verordnet wird. Vielmehr unterwerfen sich die Akteur\*innen – auch das wurde bereits in den bisherigen Ausführungen deutlich – oft bereits vorausseilend dem Diktat der Zeiteffizienz. Aus diesen Anforderungen folgt fast zwangsläufig vonseiten Studierender wie Lehrender eine Orientierung an Aufgabenabfolgen, die im harten Kontrast zur Forderung nach Zirkularität in qualitativen Forschungsprozessen steht. Denn je weniger definitive Vorgaben es gibt, umso mehr sind Studierende und in weiterer Folge auch Lehrende mit Verunsicherungen linearer Fortschrittsvorstellungen konfrontiert. Hingegen lassen eine Durchstrukturierung und Auflistung einzelner Aufgaben, die dann letztlich

linear (und eben nicht zirkulär) bearbeitet werden, mehr zeitliche Kontrolle zu. Solcherlei durchstrukturierte Aufgabenpakete lassen sich akkurat in den studentischen Kalender implementieren und machen die Korrektur- und Feedbackaufgaben aufseiten der Lehrenden »verwaltbar«. Eine solche Kontrollierbarkeit kann ein zirkuläres Vorgehen nicht leisten, da es sich spontan auf erkenntnisrelevante Schritte und Fragen einlassen muss und jener zuvor angesprochenen kontemplativen Haltung bedarf. Dem folgend sind in unserer Erfahrung Momente, in denen Anverwandlung in Gang kommt, oft verbunden mit Ausbrüchen aus kurz getakteter Zeitlichkeit, beispielsweise wenn in einem Seminar – mit gehörig Bauchweh ob der vielleicht allzu laxen Zeitznutzung – längere Zeitphasen zum eigenständigen Bearbeiten von Transkriptstellen anberaumt werden. Auch wenn in Kauf genommen werden muss, dass diese Phasen von anderen Anforderungen (z. B. Aufgaben aus anderen Lehrveranstaltungen) durchkreuzt werden, kann gerade in diesen zeitlich offenen Formaten Spielraum entstehen, um zwischen den empirischen Materialien hin- und herzupendeln. So kann in einem solch freien Arbeitsmodus im Sinne des resonanten Einlassens auf die im Material sich zeigenden Perspektiven ein Raum für den »Zeitlupenmodus« des analytischen Fremdverstehens entstehen.

Neben dem Aspekt der Entschleunigung spielt Zeitlichkeit für die qualitative Forschung und Lehre aber noch in anderer Hinsicht eine entscheidende Rolle: Anverwandlungsprozesse setzen nicht nur stellenweise ein Vorgehen im »Zeitlupenmodus« voraus, sondern bewegen sich in einer eigentümlichen Zeitlogik zirkulär bzw. spiralartig, insofern die Konfrontation mit der Eigengesetzlichkeit des Gegenstands immer wieder dazu zwingt, sich reflexiv mit den Voraussetzungen und Engführungen des eigenen Aneignungs- und Arbeitszugangs auseinanderzusetzen. Reflexivität (siehe dazu folgend 3.3) als Grundvoraussetzung qualitativen Lernens, Lehrens und Arbeitens wiederum macht qualitative Forschung als Interaktions- und Beziehungsgeschehen erfahrbar. In seiner intersubjektiven Dimension ist dieser Forschungszugang prinzipiell eben nicht durch eine spezifische planhafte Strukturierungsleistung der Forschenden zu bewältigen. Vielmehr bleibt in der Forschungsbeziehung die sich prozesshaft erschließende Position der Forschungsteilnehmer\*innen immer ein Stück weit unverfügbar. Das gilt in gleicher Weise auch für die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden im Rahmen des als prozesshafte Anverwandlung verstandenen Bildungsprozesses, der in der Methodenausbildung durchlaufen wird.

### **3.3 Reflexivität – Verunsicherung von Vorstellungen eigener Unbetroffenheit**

Der Verzicht auf klare Ablaufpläne und Checklisten, die abgearbeitet werden können, hat im Lehrkontext zur Folge, dass Lehrende wie Lernende auf die eigene Einschätzung

und auf Entscheidungsmomente zurückgeworfen sind, für die es kein Patentrezept geben kann, weil sie sich nur in der resonanten Antwort und stimmigen Fortsetzung durch die Studierenden (respektive Lehrenden) entfalten können. Die gegenseitige Angewiesenheit von Lehrenden und Lernenden erfordert es – und das ist ja auch zentrales Moment qualitativer Forschung –, sich reflexiv mit der eigenen Subjektivität auseinanderzusetzen, die Vorstellung von eigener Unbetroffenheit aufzugeben und sich mit der zunächst als Differenz erfahrenen Perspektive des Gegenübers auseinanderzusetzen.

Auf starren Vorgaben und normativen Rahmungen zu beharren, entbindet hingegen von diesem oft als bedrohlich wahrgenommenen Angewiesen- und Ausgesetztsein und ermöglicht insbesondere den Lehrenden Distanz herzustellen: Wir müssen uns weniger mit unkalkulierbaren Situationen auseinandersetzen, in denen wir zwangsläufig mehr mit unserer eigenen Subjektivität Teil der Lehrsituation werden. Insofern simuliert die Orientierung an Plänen, Aufgabenlisten etc. auch unsere eigene Unbetroffenheit (vgl. Devereux' Arbeiten zum Zusammenhang zwischen wissenschaftlichen Methoden und Angstabwehr, Devereux 1984 [1967]). In Verbindung mit externalisierten Leistungs- und Bewertungssystemen läuft diese Form der Bearbeitung des Beziehungsaspekts aber den Forderungen nach einer Auseinandersetzung mit und Nutzung der eigenen Subjektivität, wie sie für qualitative Forschung zentral ist, zuwider: Geht man gemäß dem Konzept einer *strong reflexivity* (Kühner et al. 2016; Ploder 2022) davon aus, dass eine verletzliche und sich ihrer eigenen Limitationen bewusste Forschungshaltung für die qualitative Methodologie gewinnbringend und vielleicht sogar unabdingbar ist, dann ist diese Perspektive wohl auch für die qualitative Lehre in Betracht zu ziehen. Wie Ploder klar macht, setzt das Bekenntnis zur eigenen Verletzlichkeit voraus, Forschungs- und Lehrkontexte eben nicht als Wettbewerbs- und permanente Prüfungssituationen zu rahmen, sondern als Sorgebeziehungen, die in Anlehnung an Hartmann (2020, 2022) als »unverfügbare Bindung[en]« begriffen werden können. Nur wenn wir in Forschungs- und Lehrkontexten darauf vertrauen können, dass wir in unseren Unzulänglichkeiten angenommen werden und uns im Sinn eines gemeinsamen Bemühens um einander und die uns verbindende Sache umsorgt finden, können wir uns auf Reflexionsprozesse und situierte Praktiken der Verständigung einlassen.

Dieses Sich-Einlassen auf eine starke Reflexion hat aber auch eine angstausslösende Dimension: Verunsichernd ist ein reflexiver, auf Resonanzbeziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden vertrauender Modus der Anverwandlung, insofern sich beide Seiten in einem Beziehungsgeschehen finden, das auf Vulnerabilität und der Hoffnung gründet, dass das Gegenüber das in die Lehrbeziehung gesetzte Vertrauen aufgreift bzw. aufgreifen kann. Genau dies wird jedoch durch die neoliberale Reorganisation des Hochschulbetriebs, die auch die zugehörigen Sorgebeziehungen ergreift, erschwert: Praktiken der Beschleunigung und normativ eingeforderte Leistungsorientierung trans-

formieren Unverfügbarkeit in Verfügungsgewalt. Gleichzeitig kommt es zu einer »Entsorgung« (Hartmann 2020) der Beziehungsdimension, an deren Stelle die eilfertige, ebenso kompetente wie sorglose Bearbeitung des »Stoffs« tritt.

#### 4 »Dieser Weg ist keiner« – Ein tentatives Fazit

Dass Unsicherheits- und Ambiguitätstoleranz zentrale Momente einer qualitativen Forschungshaltung darstellen, wurde in bislang angestellten Überlegungen zum Lehren und Lernen qualitativer Methoden von verschiedener Seite betont. Gleichzeitig braucht es aber eigentlich all dies bereits *auf dem Weg* zu dieser Haltung, also im Prozess der Anverwandlung selbst – und zwar auf Seite der Lernenden und der Lehrenden gleichermaßen. Neben dem Aushalten (von Verunsicherung, Uneindeutigkeiten, Widersprüchen) ist dabei auch das Zutrauen (aller Beteiligten, zunächst vor allem aber der Lehrenden) zentral – das Zutrauen, das vorwegnimmt, was später (vielleicht) noch zum Vorschein kommt (Rosa und Endres 2016, 71). Allerdings verschärfen sich, wie wir gezeigt haben, die für qualitative Methodenlehre konstitutiven Paradoxien unter den Bedingungen eines neoliberalen Hochschulsystems und werden in diesem Kontext zu charakteristischen Verunsicherungszonen. Da wir in unserer *alltäglichen Lehrpraxis* weder die Paradoxien noch die sie verschärfenden Antinomien auflösen können (weil die einen grundsätzlich nicht auflösbar und die anderen nur strukturell bearbeitbar sind), sind wir gefordert, immer wieder aufs Neue umsichtig und situationsangemessen durch die widersprüchlichen Pole der beschriebenen Spannungsfigurationen hindurch zu navigieren – im Sinne von »unbeirrten Gratwanderungen zwischen diskrepanten Impulsen« (Schütze 2000, 56). Dass wir als qualitative Forschende eigentlich über ein reiches Wissen verfügen, um uns auf diese Gratwanderung unbeirrt und immer wieder einzulassen, stellt für uns eine ermutigende Einsicht dar, die es uns erlaubt in unserem Lehralltag (wieder) handlungsfähig zu sein – ohne dabei die sich bietenden Möglichkeiten für hochschulpolitische Gestaltung aus den Augen zu verlieren.

Es ist für uns naheliegend – das ist in den am Ende der Fallvignette beschriebenen Erfahrungen angedeutet –, dass die Lehre von etwas, das so stark an die Anverwandlung einer bestimmten Haltung geknüpft ist, auch einer entsprechenden, wenn man so will gegenstandsangemessenen didaktischen Haltung bedarf. Eine solche Haltung, welche die Unverfügbarkeit und die Beziehungsdimension von Bildungsprozessen anerkennt, müsste Didaktik grundlegend als resonanzorientierte, »strukturierte Improvisation« (Arn 2016, 21) fassen. Sie lässt sich weder vereinheitlichen noch *vorschreiben*, vielmehr handelt es sich – genau wie bei qualitativem Forschen selbst – um einen Weg, der im (eigenen) Gehen entsteht. Bisweilen lassen sich paradoxe Haltungen oder Vollzüge auch besser durch (versprachlichte) Bilder als durch abstrakte Erklärungen vermitteln – wer

einmal Lehrling im Yoga, Bogenschießen, Tanzen, Singen oder anderen leibkörperlichen Praktiken war (mit deren Einübung qualitative Forschung bisweilen verglichen wird, z. B. Strübing 2018, VIII), weiß das. Ein Bild, das uns in diesem Zusammenhang sehr eindrücklich erscheint, findet sich bei Rosa und Endres (2016, 80) in Form eines Fotos: Es zeigt ein Schild, das – auf einem Holzpflock angebracht – in unwegsamem Gelände steckt und die Aufschrift trägt »Dieser Weg ist keiner!« In diesem »performative[n] Selbstwiderspruch« (ebd., 81) verdichtet sich die für qualitative Methodenlehre besonders charakteristische Paradoxie, dass der Weg zugleich als Weg markiert und negiert wird. Insofern die widersprüchliche Warnung in dem Foto nicht plausibel ist, macht sie, wie Rosa anmerkt, neugierig und kann als Aufforderung gelesen werden, es jetzt erst recht zu versuchen. Sie vermag zu signalisieren: »Wenn du das hier versuchst, dann weißt du nicht, was du erlebst« (ebd.). Das gilt für die Lernenden wie für die Lehrenden, und wenn wir das ernst nehmen, dann müssen wir uns als Lehrende immer zugleich auch als Lernende in unwägbarem Gelände verstehen.

## Literatur

- Arn, Christof. 2016. *Agile Hochschuldidaktik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Devereux, George. 1984 [1967]. *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Eisewicht, Paul (2021). »Das gewisse »Etwas« wissenschaftlichen Kunsthandwerks. Der Kompetenzerwerb in der explorativ-interpretativen Sozialforschung«. In *Qualitativ Forschen als Schlüsselqualifikation. Prämissen – Praktiken – Perspektiven*, hrsg. v. Alexa Kunz, Günter Mey, Jürgen Raab und Felix Albrecht, 220–44. Weinheim: Beltz Juventa.
- Gast, Lilli. 2010. »Kein Ort. Nirgends?« Das Subjekt der Erkenntnis und die Idee der Universität: einige Gedanken aus psychoanalytischer Perspektive«. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 33/34 (4/1): 153–71.
- Giesecke, Hermann. 2005. »Humankapital: als Bildungsziel? Grenzen ökonomischen Denkens für das pädagogische Handeln«. *Neue Sammlung* 45 (3): 377–89. <https://doi.org/10.25656/01:2359>
- Groeben, Norbert. 2006. »Gibt es Wege aus der selbstverschuldeten Irrelevanz des qualitativen Offstreams«. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 7 (4): Art. 34. <https://doi.org/10.17169/fqs-7.4.181>
- Hartmann, Anna. 2020. *Entsorgung der Sorge: Geschlechterhierarchie im Spätkapitalismus*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Hartmann, Anna. 2022. »Sorge als unverfügbare Bindung«. *Psychologie & Gesellschaftskritik* 46 (184): 113–33.
- Holzkamp, Klaus. 1993. *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Hopf, Christel. 1978. »Die Pseudo-Exploration – Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung«. *Zeitschrift für Soziologie* 7 (2): 97–115.
- Kanter, Heike, Markus Jürisch und Günter Mey. 2019. »Das Spannungsfeld von Lehre und Lernen gestalten. Ergebnisse einer Begleitstudie und Überlegungen zu einer partizipativ-agilen Hochschuldidaktik«. *die hochschullehre*, 5. <https://dx.doi.org/10.3278/HSL1933W>

- Kanter, Heike und Günter Mey. 2021. »Herausforderungen, qualitative Forschungsmethoden zu lehren/lernen«. In *Qualitativ Forschen als Schlüsselqualifikation. Prämissen – Praktiken – Perspektiven*, hrsg. v. Alexa Kunz, Günter Mey, Jürgen Raab und Felix Albrecht, 202–19. Weinheim: Beltz Juventa.
- Klinge, Denise, Stefan Rundel und Sarah Thomsen. 2021. »Vermittlung der Dokumentarischen Methode. Zusammenfassung einer digitalen Podiumsdiskussion mit Ulrike Deppe, Olaf Dörner, Martin Hunold, Aglaja Przyborski und Kevin Stützel«. In *Jahrbuch Dokumentarische Methode*, Heft 4/2021, hrsg. v. Alexander Geimer, Denise Klinge, Stefan Rundel und Sarah Thomsen, 43–66. Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces). <https://doi.org/10.21241/ssaar.78276>
- Knoblauch, Hubert. 2007. »Diskussionsbeitrag: Thesen zur Lehr- und Lernbarkeit qualitativer Methoden«. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 8 (1). <https://doi.org/10.17169/fqs-8.1.217>
- Kressin, Lisa. 2022. *Disziplinierung durch Methode. Zur Bedeutung der Methodenlehre für das Fach Soziologie*. Bielefeld: transcript.
- Kühner, Angela, Andrea Ploder und Phil C. Langer. 2016. »Introduction to the Special Issue«. *Qualitative Inquiry*, 22 (9): 699–704.
- Mey, Günter und Katja Mruck. 2020. »Qualitative Forschung in der Psychologie: Eine Kartierung«. In *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 1: Ansätze und Anwendungsfelder*. 2. Aufl., hrsg. v. Günter Mey und Katja Mruck, 1–24. Wiesbaden: Springer.
- Nohl, Arnd-Michael. 2006. *Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern. Empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen*. Opladen: Budrich.
- Otten, Matthias und Sebastian Hempel. 2022. »Mehr Partizipation im Kontext rekonstruktiver Forschung: Erklärvideos als didaktischer Einstieg in die Forschung mit der dokumentarischen Methode«. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 23 (1): Art. 7. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-23.1.3801>
- Ploder, Andrea. 2022. »Strong reflexivity and vulnerable researchers. On the epistemological requirement of academic kindness«. *Queer-Feminist Science & Technology Studies Forum*, 7: 25–38.
- Quindel, Ralf. 2015. »Widersprüche im Bologna-Prozess. Positionierungen zum Thema »Gute Lehre««. In *Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen*, hrsg. v. Benjamin Klages, Marion Bonillo, Stefan Reinders und Axel Bohmeyer, 39–58. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress.
- Reichert, Jo. 2016. *Qualitative und interpretative Sozialforschung. Eine Einladung*. Wiesbaden: Springer.
- Reinmann, Gabi. 2018. »Shift from teaching to learning and constructive alignment. Zwei hochschuldidaktische Prinzipien auf dem Prüfstand«. *Impact Free* (14). Zugriff 08.05.2023. <https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2018/02/Impact-Free-14.pdf>
- Rosa, Hartmut. 2005. *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut. 2016. *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut und Wolfgang Endres. 2016. *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*. 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schäffer, Burkhard. 2006. »Gruppendiskussionen lehren und lernen. Aspekte einer rekonstruktiven Didaktik qualitativer Forschung«. In *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*, hrsg. v. Ralf Bohnsack, Aglaja Przyborski und Burkhard Schäffer, 286–99. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

- Schreier, Margrit und Franz Breuer. 2020. »Lehren und Lernen qualitativer Forschungsmethoden«. In *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*, Band 2: Designs und Verfahren. 2. Aufl., hrsg. v. Günter Mey und Katja Mruck, 265–89. Wiesbaden: Springer.
- Schütze, Fritz. 2000. »Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriß«. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 1 (1): 49–96. Zugriff 22.09.2023. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoa-280748>
- Schütze, Fritz. 2015. »Paradoxien professionellen Handelns«. In *Wörterbuch Rekonstruktive Soziale Arbeit*, hrsg. v. Regina Rätz und Bettina Völter, 1–5. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Strübing, Jörg. 2018. *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung*. 2. überarb. und erw. Aufl. Boston, Berlin: De Gruyter.
- Tiefel, Sandra und Maria Kondratjuk. 2021. »Vagheit und Tentativität als bildungsrelevante Schlüsselkompetenzen. Reflexionen über die Praxis der Forschungswerkstatt zur qualitativen Forschung auf Basis von Anselm Strauss' Theorie sozialer Welt und Arbeitsbogen-Konzept«. In *Qualitativ Forschen als Schlüsselqualifikation. Prämissen – Praktiken – Perspektiven*, hrsg. v. Alexa Kunz, Günter Mey, Jürgen Raab und Felix Albrecht, 202–19. Weinheim: Beltz Juventa.
- Weidemann, Arne. 2015. »Lehrforschung und Lehrforschungsprojekte«. In *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*, hrsg. v. Arne Weidemann, Jürgen Straub und Steffi Nothnagel, 489–521. Bielefeld: transcript.
- Winter, Martin. 2015. »Bologna – die ungeliebte Reform und ihre Folgen«. Zugriff 28.03.2023. <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/204075/bologna-die-ungeliebte-reform-und-ihre-folgen/>

## Die Autor\*innen

*Julia Riegler*, Mag., Dr., ist Senior Lecturer für qualitative Forschungsmethoden am Institut für Kognition, Emotion und Methoden der Fakultät für Psychologie der Universität Wien. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich qualitative Methoden, Didaktik qualitativer Sozialforschung und feministische Perspektiven in der Psychologie.

*Kontakt:* julia.riegler@univie.ac.at

*Katharina Hametner*, Mag., Dr., ist Assistenzprofessorin an der Fakultät für Psychologie der SFU Wien und lehrt qualitative Methoden und Sozialpsychologie. Ihr Forschungsschwerpunkt liegt im Bereich Sozialpsychologie sozialer Ungleichheit, der Ressentiment- und Rassismusforschung sowie der qualitativen Sozialforschung.

*Kontakt:* katharina.hametner@sfu.ac.at

*Markus Wrbuschek*, Mag.phil., Dr. phil, ist Universitätsassistent an der Fakultät für Psychologie der SFU Wien und lehrt qualitative Methoden und Sozialpsychologie. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Psychologie der Affekte und qualitative Methoden. Er ist Mitglied des Instituts für Kulturpsychologie und qualitative Sozialforschung (IKUS) in Wien.

*Kontakt:* markus.wrbuschek@sfu.ac.at

*Paul Distler, M. A.*, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Visuelle Kommunikation und Mediensoziologie des Instituts für Medienforschung der TU Chemnitz. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der Wissens- und Körpersoziologie, der Visuellen Soziologie sowie der Kulturpsychologie.

*Kontakt:* paul.distler@phil.tu-chemnitz.de

*Thomas Slunecko*, ao. Univ.-Prof. Dr., lehrt und forscht an der Abteilung für Kognition, Emotion und Methoden der Fakultät für Psychologie der Universität Wien. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich Kulturpsychologie und qualitative Methoden. Zudem ist er wissenschaftlicher Leiter des Instituts für Kulturpsychologie und qualitative Sozialforschung (IKUS) in Wien, Psychotherapeut und Mitglied des österreichischen Psychotherapiebeirates.

*Kontakt:* thomas.slunecko@univie.ac.at

# Qualitative Methodenzentren

## Ein Rettungsanker für die curriculare Methodenlehre?

*Katharina Miko-Schefzig*

Journal für Psychologie, 31(2), 42–64

<https://doi.org/10.30820/0942-2285-2023-2-42>

CC BY-NC-ND 4.0

[www.journal-fuer-psychologie.de](http://www.journal-fuer-psychologie.de)

### Zusammenfassung

Qualitative Methodenzentren sind universitäre Organisationseinheiten, die quer zu Studiengängen und curricularen Lehrveranstaltungen liegen. Sowohl im deutschsprachigen Raum als auch international, sind sie etablierte Orte der qualitativen Methodenberatung (Cabrera und McDougall 2002; Kalkstein und Mey 2021). Ihre Aufgabenbereiche sind mannigfaltig: von der Lehre innerhalb der methodischen Curricula bis zur Ausrichtung von Workshops und diversen Summer, Spring und Winter Schools. Vermehrt sind sie auch in relevanten Gremien, etwa Ethikbeiräten, tätig. Eigene Forschung gehört auch dazu. In diesem Beitrag gehe ich zum einen der Frage nach, welche Transformationen des Lehrens und Lernens aus der Notwendigkeit der Etablierung solcher Methodenzentren ableitbar sind. Zum anderen zeichne ich nach, welche Rolle die Methodenzentren bei der Verankerung qualitativer Forschung an Universitäten und Hochschulen spielen können.

*Schlüsselwörter:* Methodenzentren, Lehre, qualitative Forschung, Kompetenzentwicklung, prozessorientiertes Lernen, Entscheidungsfindung

### Qualitative Method Centers

#### A Rescue for the Curricular Teaching of Methods?

Qualitative method centres are academic organisational units that are situated at the intersection of study programmes and curricular courses. Both in German-speaking countries and internationally, they are established places of qualitative methodological consultation (Cabrera and McDougall 2002; Kalkstein and Mey 2021). Their areas of responsibility are manifold, from teaching within methodological curricula to organising workshops and various summer, spring and winter schools. Increasingly, they are also active in relevant committees, such as ethics advisory boards. In this article, I explore the question of which transformations of teaching and learning can be derived from the necessity of establishing such methodological centres. In addition, I trace the role that the work of the method centres can play in anchoring qualitative research at universities.

*Keywords:* method centres, teaching, qualitative research, competence development, process-oriented learning, decision-making

## 1 Einleitung

Methodenzentren<sup>1</sup> stellen eine materielle wie organisationale Infrastruktur dar. Auf der materiellen Ebene etablieren sie etwa digitale Lehrangebote, die bereits lange diskutiert wurden (Mruck 2005). Auf der organisationalen Ebene werden Angebote im Bereich der individuellen Betreuung zur Verfügung gestellt. Dabei unterscheiden sich die Methodenzentren insofern, als manche von ihnen methodische Probleme anlassbezogen lösen, wie etwa die Beratungen an der Harvard University, wohingegen das Prinzip der Methodenzentren im deutschsprachigen Raum tendenziell die Hilfe zur Selbsthilfe ist. Die Nutzer:innen der Zentren sollen mit methodischen Kompetenzen ausgestattet werden, um ihre Expertise zu erweitern und kompetent mit methodischen Problemen umgehen zu lernen. Hier wäre etwa die Möglichkeit der »Friendly Peer Reviews« zu nennen, die im geschützten Rahmen in Anspruch genommen werden können und die Kompetenz und Resilienz für den originären Reviewprozess erhöhen. Methodenzentren, die so arbeiten, sind explizit als eine Lehreinheit zu begreifen, weil ihr Ziel die Kompetenzentwicklung für das qualitative Forschen ist. Pointiert könnte man fragen, ob sie ein Rettungsanker für die qualitative Lehre und eventuell sogar für die »Zukünfte der qualitativen Forschung« (Keller 2014) sein könnten.

Der Servicecharakter vieler dieser Methodenzentren und ihrer Angebote hat eine weitere Konsequenz: Da sie quer zu Lehrstühlen, Instituten und Curricula liegen, entziehen sie sich einer Bildung von Schulen (Reichert 2017) und deren – oftmals andere Richtungen ausschließenden – Verteidigung. Sie müssen die Breite der qualitativen und interpretativen Methodologie und Methoden vertreten können.

In diese Artikel möchte ich auch das Zusammenspiel mit der quantitativen Methodenlehre sowie die zunehmende Quantifizierung der qualitativen Forschung (Xinshu et al. 2013) ansprechen. Spannend dabei ist, dass statistische Beratung bereits seit den 1920er Jahren angeboten und auch reflektiert wird (Cabrera und McDougall 2002; Derr 2000). Im Beitrag sollen die positiven Auswirkungen eines gemeinsamen Daches für qualitative und quantitative Beratung am Beispiel des Methodenzentrums an der Wiener Wirtschaftsuniversität (WU Wien) diskutiert werden. Gerade jüngere Entwicklungen innerhalb der quantitativen Forschung (etwa der Umgang mit Big Data) können überraschende Synergien (Franken 2022; Wiedemann 2013) zutage bringen, statt althergebrachte Oppositionen zu stärken – zum Vorteil beider Paradigmen.

Im Folgenden werden eingangs die Kernaufgaben von Methodenzentren (Abschnitt 2) dargestellt, um dabei zunächst auf Angebote der Kompetenzzentren und

deren Lehr- und Lernziele (2.1) zu fokussieren sowie anschließend auf häufige Probleme in der qualitativen Beratung in den Methodenzentren (2.2) zu sprechen zu kommen. Im dritten Abschnitt präsentiere ich zwei spezielle zielgruppenspezifische Lehr- und Lernangebote, die ich als Beispiele für die Transformation in der Lehre heranziehe: Face-to-Face-Privatissima und digitale Lernräume. Im vierten Abschnitt gehe ich der Frage nach, ob Methodenzentren als Orte dienen können, an denen quantitative und qualitative Zugänge auf innovative Weise verbunden werden können und somit der historisch gewachsenen Dichotomie entgegentreten, obwohl diese Dichotomie in institutioneller Hinsicht nach wie vor wirksam ist und in mancherlei Hinsicht neuen Aufschwung erlebt (Miko-Schefzig 2023). Die tendenzielle Auflösung der sich diametral entgegentehenden Paradigmen halte ich für eine der größten Transformationen, die auch in der Lehre vermehrt Rechnung getragen werden muss. Abschließend diskutiere ich in einer Conclusio die Chancen und Herausforderungen von Methodenzentren sowie die Übereinstimmung meiner Analyse mit früheren Befunden zur Lehre der qualitativen Forschung (Keller 2014; Knoblauch 2007; Mey 2008).

## 2 Methodenzentren und ihre Kernaufgaben

Methodenzentren im deutsch- und englischsprachigen Raum haben ähnliche Aufgaben, aber verschieden gelagerte Schwerpunkte (Cabrera und McDougall 2002; Kalkstein und Mey 2021). Manche richten ihren Fokus auf Beratungen der Wissenschaftler:innen in konkreten Forschungsprojekten innerhalb der Universitäten und Hochschulen, an denen diese Projekte angesiedelt sind. Andere setzen auf Workshops und/oder diverse Schools, individuelle Beratungen sind dagegen nur eine Nische ihrer Tätigkeit. Die Vernetzung mit Expert:innen unterschiedlicher qualitativer Ansätze ist jedenfalls eine wichtige Aufgabe, die von fast allen Methodenzentren erfüllt wird. Sehr divers sind Methodenzentren hinsichtlich ihrer organisationalen Verankerung. Für den deutschsprachigen Raum haben Kalkstein und Mey (2021) die unterschiedlichen qualitativen Zentren in ihrer Struktur und ihren Schwerpunkten kontrastiv analysiert. Ganz besonders unterscheiden sich Methodenzentren hinsichtlich ihrer finanziellen Absicherung. Während einige mit Globalmittelstellen<sup>2</sup> ausgestattet sind, sind andere von Drittmittelförderung und Einnahmen diverser Schools abhängig.

In diesem Beitrag lege ich den Fokus stärker auf das Verhältnis der Methodencurricula zu den Zentren und die konkreten Lernräume, die dadurch entwickelt werden. Ich ziehe dafür das Fallbeispiel der Wirtschaftsuniversität Wien heran, das sich aus zwei Gründen dafür anbietet: Zum einen habe ich das dort angesiedelte Methodenzentrum seit 2010 mit aufgebaut und dabei Wissen und Expertise über Chancen und Risiken einer solchen universitären Einheit angesammelt. Zum anderen scheint es als

Beispiel gewinnbringend, weil es in einem Umfeld mit einer Dominanz quantitativ forschender Kolleg:innen platziert ist<sup>3</sup> und sich etwas im Kleinen bewähren muss, was auch im Großen relevant ist: sich gegenüber einer quantitativen Dominanz in der Wissenschaftslandschaft behaupten zu müssen. Während Knoblauch (2007) noch von einer »insularen Institutionalisierung« der qualitativen gegenüber der quantitativen Forschung sprach, was sich auch daran zeige, »dass einige institutionalisierte Vertreter/innen lediglich einen sehr engen Bereich dieser Methoden abdecken« (§ 7), wurde mit der Etablierung qualitativer Methodenzentren ein nächster Schritt in Richtung flächendeckender Institutionalisierung gesetzt. Als eigene akademische Einheiten abseits von Instituten und oftmals quer zu Disziplinen kommunizieren sie als organisationales Artefakt (Froschauer und Lueger 2018), dass qualitative Forschung einen Wert hat und nicht »nebenbei« erlernt werden kann.

Eine relevante Frage für die Analyse der Bedeutung solcher Zentren für die Lehre qualitativer Methoden ist jene nach dem Nutzen für die Universitäten sowie Hochschulen im Allgemeinen und der Stellung qualitativer Forschung im Speziellen. Die Antwort wäre heterogen (Kalkstein und Mey 2021), je nach Ausrichtung, zu beantworten, weshalb ich ausgehend von der »Fallstudie« des Kompetenzzentrums für empirische Forschungsmethoden an der WU Wien unter Bezugnahme auf andere Methodenzentren verallgemeinernde Schlüsse ziehe. Das Methodenzentrum an der WU Wien war zunächst ein rein statistisches Beratungsangebot. Aus Gründen der EQUIS<sup>4</sup>-Akkreditierung und der dafür erforderlichen Qualitätssicherung in der wissenschaftlichen Praxis wurde ein Methodenzentrum als breiter aufgestellte Einheit, das heißt auch zu qualitativen Methoden, geplant. Eine der ersten Fragen, die sich beim Aufbau einer solchen universitären Beratungseinheit stellt, ist jene nach der Zielgruppe. Wer sind diejenigen, die an Methodenzentren zwecks Lehre und Beratung zu qualitativen Methoden andocken? Das ist meines Erachtens die entscheidende Frage, um über Lehren und Lernen sprechen und beides – aus Sicht der Zentren – auch gestalten zu können.

An der WU Wien bilden – neben allen wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen – vor allem Doktoratsstudierende die Zielgruppe, die in ihren jeweiligen Curricula nicht alle Kompetenzen aufbauen konnten, um ihr spezifisches Dissertationsvorhaben zu »stemmen«. Dieses Unvermögen hat zwei Hauptgründe. Zum einen, dass eine bestimmte, für die Dissertation bzw. die Forschungsfrage notwendige Methode nicht gelehrt und gelernt wurde, zum anderen, dass die Kompetenz des qualitativen Tuns nicht im notwendigen Ausmaß erworben werden konnte. Es zeigt aber noch etwas, das nicht primär mit der Ausbildung zu tun hat: Qualitative Forschung wird nicht mehr als das »einfachere« Paradigma rezipiert, in dem man Interviews führt und zusammenfasst, sondern als komplexe Entscheidungsstruktur (siehe dazu den Abschnitt 3 zur digitalen Methodenbox), in der von der Forschungsfrage bis zur Auswertung im-

mer wieder richtungsweisende Entscheidungen getroffen werden müssen. Dies – so die Rückmeldungen in unseren Beratungen – wird nicht ausreichend gelehrt, weshalb ein weiterführendes Angebot gerne angenommen wird.

Ein Aspekt ist dabei zentral: Die Nutzer:innen solcher Zentren kommen mit Forschungsfragen und Ideen, die sie umsetzen wollen oder müssen. Dies ist sicher auch in den Curricula der Fall, jedoch geht es in diesen darum, jenseits von inhaltlichen Überlegungen zunächst einmal Methoden zu lernen. Zumeist ist damit auch ein spezifischer Ansatz verbunden. Methodenzentren haben zwar durch die Expertisen ihrer Mitarbeitenden *de facto* auch methodisch-methodologische Schwerpunkte, ihr Anspruch und Auftrag ist jedoch, qualitative Forschung in ihrer Vielfalt zu vertreten. An den Methodenzentren wird also nicht aus einem Ansatz (etwa Phänomenologie oder Praxistheorie) heraus argumentiert, sondern anhand der Anliegen der Studierenden bzw. der Forschenden der jeweiligen Universität oder Hochschule. Das liegt auch darin begründet, dass Methodenzentren oftmals zwar als akademische, aber doch als Serviceeinheiten konzeptualisiert sind. Knoblauch (2007) hat fünf Thesen zur qualitativen Lehre aufgestellt, wobei mit der ersten reklamiert wird, dass »Methoden keineswegs isoliert – also bloß als Methoden – gelehrt und erlernt werden [sollten], sondern als Teil von Forschungszusammenhängen« (§ 19). Dies ist in Methodenzentren institutionell insofern verankert, als deren Nutzer:innen meistens im Rahmen von konkreten Forschungsprojekten Anfragen stellen. Dabei muss festgehalten werden, dass einige Methodenzentren, etwa das Methodenzentrum Sozialwissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main, sich früher in die Curricula involvieren, also schon ab dem Bachelorstudium. Das Ziel dabei ist, die »Grundlagenausbildung zu verbessern« (Kalkstein und Mey 2021, § 16). Das hat den Vorteil, über den ganzen Zeitraum der Ausbildung hinweg verfügbar zu sein, den Schwerpunkt aber weniger auf die Umsetzung von qualitativen Forschungsprojekten zu setzen.

Der Fokus auf Umsetzung bringt auch implizit die Frage mit sich, welche Kompetenzen *konkret* dafür benötigt werden. Ich werde im Laufe des Beitrags herausarbeiten, dass ich die *prozessuale Entscheidungsfindung* für eine zentrale Kompetenz (Mey 2008) qualitativer Forschung halte, die noch stärker an Bedeutung gewinnen wird. Da einige Methodenzentren Studierende bis Professor:innen in ihrer Gesamtheit ansprechen sollen (jeweils mit unterschiedlichen Schwerpunkten), zeigen sie als Organisationseinheiten auch, dass Lernen nicht auf das Studium beschränkt ist. Hier wäre etwa das Methodenzentrum Kassel mit seiner Summer School zu nennen. Acedo und Hughes (2014) weisen auf den Wert des kontinuierlichen Lernens auch nach den Ausbildungen hin, wenn sie festhalten:

»A 21st-century curriculum should have a strong emphasis on learning, and on learning to learn, as these stand at the centre of a meaningful education. Not only should the

curriculum allow clear learning progression in various domains that can be observed and continuously improved; it should also strengthen in students the attitudes, strategies and behaviours that will allow them to become lifelong learners with an ongoing curiosity, and a capacity to continuously upgrade and adapt their skills« (507).

Die Bedürfnisse, die sich aus dem Wunsch nach der Umsetzung eines Forschungsprojektes ergeben, folgen einer anderen Logik als das Absolvieren methodischer Lehrveranstaltungen in der Grundausbildung. Um die unterschiedlichen Strategien zu skizzieren, mit denen Methodenzentren diesen Bedürfnissen begegnen, werden im Folgenden ihre konkreten Angebote und deren Lehr- und Lernziele diskutiert.

## 2.1 Angebote der Methodenzentren und deren Lehr- und Lernziele

Kalkstein und Mey (2021) haben mit ihrer Bestandsaufnahme und Analyse von Methodenzentren gezeigt, dass deren Angebote mannigfaltig sind. Einige Zentren möchte ich hier herausgreifen und deren Lehr- und Lernziele diskutieren.

### Interpretationsgruppen

Die meisten Zentren bieten regelmäßig qualitative Interpretationsgruppen<sup>5</sup> (Allert et al. 2014; Fuhrmann et al. 2021; Mey 2021) an, im Falle der WU Wien ist dies einmal pro Monat der Fall und immer gut gebucht. Interpretationsgruppen oder Forschungswerkstätten stellen das prozesshafte Lernen am Material in den Vordergrund und sind als »Lehr-Lern-Arrangements« (Fuhrmann et al. 2021, 178) konzeptualisiert, in denen in Gruppen qualitative Daten analysiert werden. Interpretationsgruppen bespielen aber auch eine Lücke der Curricula, was ich am Beispiel der Gruppe an der WU Wien veranschaulichen möchte. Die Nutzer:innen dieser Gruppe geben uns immer wieder die Rückmeldung, dass es in Seminaren kaum Zeit und Möglichkeit gibt, verschiedene Methoden *ohne Zeitdruck* gemeinsam auszuprobieren. Während eine theoretische Vermittlung geleistet wird, steht in den Curricula das »How to do?« im Hintergrund. Es soll hier nicht der Eindruck entstehen, dass in den Veranstaltungen gar nicht praktisch gearbeitet werde. Im Gegenteil: Das scheint State of the Art in der qualitativen Lehre zu sein, der sich allein durch die Einsetzung von Interpretationsgruppen und Forschungswerkstätten abseits von Methodenzentren zeigt. Es geht vielmehr um die Frage, welche *Dauer* die Interpretationseinheiten haben und ob die Möglichkeit besteht, *wiederholt* mit fremdem und eigenem Material zu arbeiten. »Wiederholt« meint dabei tatsächlich mit einer Wiederholungsrate mindestens ein- bis zweimal im Monat, um kontinuierlich kollegial unterstützt an der eigenen Forschung arbeiten zu können. In

den Interpretationsrunden am Zentrum der WU Wien ist der Schwerpunkt der Lehre deshalb anders gelagert: Methoden werden – sind Personen ohne Vorkenntnisse anwendend – kurz vorgestellt, ansonsten werden sie praktisch umgesetzt. Methodische und methodologische Fragestellungen werden ausschließlich hinsichtlich ihrer Relevanz für das forschungspraktische Tun besprochen. Das ist kein Plädoyer dafür, methodische und methodologische Debatten auszulassen, sondern markiert, wo Curricula Bedürfnisse nicht abdecken können und Methodenzentren übernehmen. Die Interpretationsrunden sind aber nicht als reine »Bedienungsanleitungen für korrektes Forschen« (Keller 2014, § 21) zu betrachten. An der WU Wien nutzen wir sie auch für »aufwendige [Methoden, damit etwa] Sequenzanalysen [eben nicht zu den] Dinosaurier[n] des qualitativen Forschens [werden] – zum Aussterben verurteilt« (ebd.). Damit bietet sich zumindest die Option, eben nicht zu einer Verfestigung einiger weniger Ansätze beizutragen, sondern auch in kleinen Gruppen weniger populäre Verfahren zu verwenden und somit einer »systematischen Vernachlässigung von Ansätzen aus der ›Peripherie« (Kalkstein und Mey, § 35) entgegenzutreten.

Organisiert ist die Interpretationsgruppe an der WU Wien nach einem Give-and-Take-Prinzip. Bringt man einmal eigenes Material ein, so muss man mindestens einmal auch für eine andere Arbeit zur Verfügung stehen. Erfahrungsgemäß besuchen Studierende die Interpretationsgruppe mehrmals, weil sie das Interpretieren üben und unterschiedliche Methoden kennenlernen wollen. Das hat einen impliziten, aber hochwirksamen sekundären Nutzen. Die Studierenden lernen empirische Studien und deren Umsetzung kennen und erfahren darüber, zu welchen Themen an ihrer Universität geforscht wird. Das passt zur dritten These Knoblauchs (2007) für die qualitative Lehre: »Die Durchführung qualitativer Forschung setzt die Kenntnis durchgeführter Untersuchungen in den für die entsprechenden Methoden genutzten empirischen Forschungsbereichen voraus« (§ 19; Kursivsetzung im Original).

## Friendly Peer Review

Ein wesentliches Angebot des Kompetenzzentrums ist das Friendly Peer Review. Mit diesem wird meines Erachtens eine vernachlässigte Kompetenz aufgegriffen, nämlich jene, auf methodische Aspekte in Reviews (gegenstands-)angemessen einzugehen. Die steigende Tendenz in sozialwissenschaftlichen Fächern, auch Artikel, die einem Peer Review unterzogen wurden, vorweisen zu müssen (die kumulative Dissertation war noch vor 20 Jahren in den Fächern Psychologie und Soziologie unüblich), hat die Notwendigkeit mit sich gebracht, zu lernen, auf solche Reviews kompetent zu reagieren. Dabei ist mit »Reagieren« tatsächlich kein trivialer Prozess gemeint. Es gibt bereits zahlreiche Befunde, dass das Erlernen von Peer Reviews, also Feedback zu geben und zu erhalten, einen deutlichen Effekt erzielt in »increasing students' confidence in eva-

luating their peers and improving the quality of the feedback that students provide to others« (Brutus et al. 2013, 29).

Folgende Schritte beobachte ich in diesem Prozess: Zunächst gilt es, das Bewerten der eigenen Arbeit auszuhalten, was oftmals nur implizit Thema in den qualitativen Curricula ist. In den Beratungen erleben wir immer wieder, dass Studierende zunächst lernen müssen, damit umzugehen, dass die eigene kreative Arbeit – manchmal sehr grundlegend – kritisiert wird. Gleichzeitig müssen sie unterscheiden, was sie von dem Feedback aufnehmen und was sich für sie als irrelevant erweist. Dabei kommen, neben inhaltlichen auch strategische Überlegungen ins Spiel: Konkret muss beispielsweise darauf geachtet werden, die »Journal Policy« in das eigene methodische Konzept zu integrieren und den dort geführten Diskurs aufzugreifen, etwa durch eine Recherche, mit welcher Methode in einer konkreten Zeitschrift vornehmlich gearbeitet wird. Diese inhaltlichen und strategischen Überlegungen zu trainieren, ist die Aufgabe unseres Angebots des Friendly Peer Reviews. Es überrascht, dass diese Kompetenz in den Curricula bisher so wenig Niederschlag fand. Das Bewusstsein dafür ist nicht neu und erste Publikationen dazu sind inzwischen mehr als 20 Jahre alt (etwa Peniche und Bergold 2000). Auffallend ist dabei auch der Effekt von Peer Reviews in der Lehre auf die Motivation zur Weiterentwicklung der eigenen Forschungsarbeit. Brutus und Donia haben bereits 2010 darauf hingewiesen: »probably the most noteworthy implication of using peer evaluations is their impact on the motivation of individual group members« (655).

### Schools und Workshops: Die Entwicklung von Debattenräumen

Die Organisation von Schools und Workshops ist ein weiteres Angebot der Methodenzentren. Die diversen Schools (etwa die Spring School in Tübingen, der Magdeburger Methodenworkshop des Zentrums für Sozialweltforschung und Methodenentwicklung oder das Berliner Methodentreffen Qualitative Forschung, ausgerichtet vom Institut für Qualitative Forschung in Berlin) haben eine ähnliche Ausrichtung wie die Workshops, bieten jedoch einen zeitlich und inhaltlich ausgebauten Rahmen. Hier wird ein Bedürfnis adressiert, das nicht unbedingt ein Problem aufzeigen muss: der Austausch mit Kolleg:innen bzw. das Ausgleichen fehlender Inhouse-Expertise, wenn eine spezifische Methode überhaupt nicht repräsentiert ist. Letzteres kommt zwar selten vor (mit Grundzügen einer Methode ist meistens irgendjemand aus der Fakultät vertraut), trotzdem erweist es sich in vielen Fällen als sinnvoll, externe Expert:innen für eine spezifische Methode einzuladen. Sowohl die Schools als auch die Workshops sind so aufgebaut, dass Teilnehmende eigenes Material einbringen, um es mit Expert:innen zu bearbeiten. Auch hier geht es vor allem um das *prozessorientierte Lernen*. Die kompetente *Umsetzung* einer Methode steht im Mittelpunkt. Dabei ist die Anforderung, in einer solchen Gruppe kontinuierlich zu argumentieren, einer der größten Gewinne, da

»die Besonderheit ist, dass im werkstattförmigen Arbeiten diese Phasen entsprechend zentraler Prämissen qualitativer Forschung allesamt und immer wieder zu explizieren (auf den >Prüfstand< zu stellen) sind und damit kommunikativ ausgehandelt werden müssen« (Fuhrmann et al. 2021, 196).

An der WU Wien werden keine Schools, sondern halbtägige Workshops mit externen Expert:innen angeboten, die sich aus einem theoretischen und einem praktischen Teil zusammensetzen. Diese Workshops sollen Studierende, aber auch Wissenschaftler:innen der WU Wien, ansprechen, deren Zeitressourcen begrenzt sind, weshalb das Halbtagesformat gewählt und gut genutzt wird. Ziel ist es, zum einen eine Methode zu erlernen, die bisher nicht im Portfolio der Universität bzw. des Zentrums vorhanden war, und zum anderen die Vernetzung mit Expert:innen zu ermöglichen, falls sich die Studierenden oder Mitarbeiter:innen für diesen Forschungsansatz entscheiden. Die Workshops, gerade weil sie nicht nur Studierende ansprechen, sind aber auch ein Ort der *Methodendebatten*, an dem mit multimethodischer und multidisziplinärer Sichtweise an qualitativen Fragestellungen gearbeitet wird. Obwohl – wie ich bisher gezeigt habe – das prozesshafte Umsetzen von Methoden im Vordergrund steht, ist eine der größten Chancen von Methodenzentren, Orte der Debattenführung zu sein bzw. zu werden. Gerade weil ihre Aufgabe nicht darin besteht, Schulen zu bilden, können hier Vor- und Nachteile verschiedener methodischer Ansätze bzw. deren Passgenauigkeit für spezifische Fragestellungen diskutiert werden. Kritisch bleibt hingegen festzuhalten, dass die meisten Zentren von der Abhaltung von Schools und Workshops auch finanziell abhängig sind, deren Organisation also eine *Conditio sine qua non* darstellen. Auch sind die Ressourcen für die Methodenlehre in den Curricula nicht ausgeprägt (Kalkstein und Mey 2021, § 5). Das ändert aber nichts an der Tatsache, dass qualitative Methoden ohne methodologische Reflexion ihrer Grundlage entledigt und diese Debattenräume wichtig sind. Noch schärfer ließe sich formulieren: Jede Methode ohne Sozialtheorie ist dünn. Ich stimme Knoblauch (2007) zu, wenn er festhält, dass es »*die sich durchsetzenden interpretativen Theorieansätze [sind], die den Durchbruch der qualitativen Methoden ermöglichten*« (§ 5; Kursivsetzung im Original). So formuliert Knoblauch auch seine zweite These, die heute noch für das qualitative Lehren zutreffend erscheint: »Der Forschungszusammenhang interpretativer qualitativer Forschung bezieht sich einmal auf ihren theoretischen Rahmen: Die Kenntnis elementarer Positionen interpretativer Methodologie ist eine Voraussetzung für eine solche Forschung« (§ 19).

Zusammenfassend möchte ich herausstellen, dass die Angebote zumeist auf Bedürfnisse hinweisen, die in den regulären Methodencurricula nicht oder nicht ausreichend abgedeckt werden. Methodenzentren sind mit ihrem Angebot in diesem Sinne auch eine Art *Qualitätssicherung in der qualitativen Forschung*. Dort, wo Probleme sonst latent blieben oder die Forschenden versuchen würden, diese Probleme selbst zu lösen, bieten

Methodenzentren passgenaue Leistungen, etwa Beratung, Vernetzung mit spezifischen Expert:innen einer Methode, Interpretationsgruppen und Ähnliches. Zwar werden sie oftmals als Kompensation für eine Unterfinanzierung der Lehre qualitativer Methoden innerhalb der Curricula eingesetzt und stellen ein »überwiegend punktuelles und lokales Lösungsangebot [dar], durch das die Methodenkompetenz an den jeweiligen Standorten gestärkt wird« (Kalkstein und Mey 2021, § 39). In dieser Einschätzung bleibt jedoch unterbeleuchtet, dass organisationale Einheiten eine Eigendynamik und dadurch ein zunächst nicht intendiertes Gewicht innerhalb der Universitäten bzw. Hochschulen und für die Curricula entwickeln können. Meines Erachtens ist die Erschließung von Debattenräumen eine solche positive Nebenwirkung.

## 2.2 Häufige Probleme in der Beratung zu qualitativer Forschung in den Methodenzentren

Ich möchte nun Probleme, die oft in die Beratung getragen werden, sortieren und an ihnen diskutieren, welche Rückschlüsse sich daraus für die Transformation des Lehrens und Lernens qualitativer Methoden ziehen lassen. Diesen Aspekt beschreibe ich anhand der WU Wien, da die dort seit mehr als zehn Jahren angebotene Beratung einen reichen Erfahrungshintergrund bildet.

### Beratungen kurz vor Abschluss eines Forschungsprojektes

Zunächst gibt es zwei Typen von Anfragen an das Kompetenzzentrum, die in ihrer Struktur einer jeweils anderen Logik folgen: zum einen solche, die kurz vor Abschluss einer empirischen Arbeit an uns herangetragen werden, zum anderen jene, die uns ab der Konzeptualisierung eines qualitativen Projektes erreichen. Im ersteren Fall kommen die Kolleg:innen meistens zwischen Abschluss der Analyse und Erstellung eines schriftlichen Berichts bzw. Artikels auf uns zu. Die Probleme, die hier an die Berater:innen adressiert werden, betreffen entweder das Gesamtkonzept – zumeist ein Hinweis darauf, dass Forschungsfrage und Daten sowie Analysen nicht aufeinander abgestimmt sind – oder aber die Forschenden verlieren sich in der Datenfülle, da – etwa im Falle der Grounded-Theory-Methodologie (GTM) – zu viele Codes produziert wurden, ohne diese zu verdichten, sodass »keine Story« zu sehen ist. Schon Glaser und Strauss (1967) haben vor der Gefahr gewarnt, zu lange im ausschließlichen Kodieren zu verharren. Der Ratschlag »stop coding and record a memo on your ideas« (113) verwies früh auf die Thematik. Entsprechend gibt Hildebrand (2004) zu bedenken, dass die GTM als »theory as a triadic and circular process« (17) zu verstehen ist und somit das Bilden von Codes nur einen Teil eines komplexen Prozesses zur Theoriebildung darstellt. Da

dieses Problem in den Methodenzentren häufig sichtbar wird, ist zu vermuten, dass in den Lehrveranstaltungen zwar die Grundlagen vermittelt werden, weniger jedoch das Erlernen der konkreten Prozeduren, sodass hier Beratungsbedarf besteht.

Selbstverständlich werden auch in den institutionellen Betreuungen (etwa bei Dissertationen) Lösungen angeboten; das Methodenzentrum wird aber an die Seite gestellt, weil es als Organisationseinheit prozesshaft begleiten kann und auch für kleinere Fragen wiederholt abrufbar ist. Dieses wiederholte Abrufen von Beratung hat jüngst eine große Veränderung erfahren: Die Zeit der Covid-19-Pandemie hat digitale Formate niederschwellig verfügbar und neben den persönlichen Treffen auch rasche digitale Nachfragen ermöglicht (Miko-Schefzig und Reiter 2022). Tatsächlich hat das im Vergleich mit den davor üblichen Telefonaten insofern einen Mehrwert, als das visuelle Teilen von Dokumenten und Daten möglich wurde. Während wir zu Beginn der Pandemie angenommen hatten, dass die Beratungen stark zurückgehen würden, haben die digitalen Formate das Gegenteil bewirkt und das prozesshafte Begleiten gestärkt.

In den Fällen, in denen mit uns kurz vor Abschluss einer Arbeit Kontakt aufgenommen wird, versuchen wir, die Kolleg:innen wieder arbeitsfähig zu machen. Um das obige Beispiel weiterzuführen: Haben Forschende zu viele Codes und können deren analytisch-integrativen Nutzen nicht mehr erkennen, gehen wir das Projekt noch einmal schrittweise durch, um nachzuvollziehen, an welchen Stellen Probleme aufgetaucht sind, und wir versuchen, Lösungen zu erarbeiten. Oftmals geht es dann darum, den analytischen und integrativen Nutzen der Codes herauszuarbeiten und Interpretationsideen für das untersuchte Feld anzubieten. In dem hier skizzierten Beispiel werden auch Übungen zum Schreiben von Memos angeregt, wobei diese dann auch gleich gemeinsam analysiert werden können. Die Methodenzentren übernehmen also als außercurriculare Einheiten prozessorientiertes Vermitteln von qualitativen Methoden und können qualitativ Forschende tagesaktuell im Prozess ihres Tuns begleiten. Damit greifen sie – wie weiter oben bereits erwähnt – auf, dass Methoden nicht isoliert, sondern eingebettet in Forschungszusammenhänge gelehrt und angeeignet werden sollten (Knoblauch 2007). Die Zentren tun das nicht nur in einem einzelnen Workshop oder der spezifischen Beratungssituation, sondern in deren Zusammenspiel. Im genannten Beispiel etwa hat das Zentrum mit zwei aufeinander abgestimmten Angeboten reagiert: der Lösungssuche in den Beratungen und der Organisation und Implementierung eines Workshops mit dem Titel »Den roten Faden finden – Von der Analyse zum fertigen Text«, um das wiederkehrende Problem auch in Form einer Weiterbildung zu adressieren.

## Beratungen am Anfang eines Forschungsprozesses

Anders gelagert sind die Anfragen, die uns am Anfang eines Prozesses erreichen. Da steht meistens eine erste Forschungsfrage oder sogar nur ein Forschungsfeld im Zen-

trum. Hier besteht das Bedürfnis, für ein vages Forschungsinteresse ein qualitatives Design zu konzipieren – hinsichtlich der Methodologie und der methodischen Umsetzung für die Datenproduktion und -analyse. Dabei ist es durchaus herausfordernd, dass die Kolleg:innen sehr unterschiedliche disziplinäre Hintergründe und methodische Wissensstände mitbringen. Ein großer Unterschied zu curricularen Lehr- und Lernangeboten ist es also, dass Studierende und Wissenschaftler:innen der WU Wien, unabhängig von einer Lehrveranstaltungsstruktur dann zu uns kommen können, wenn sie an einem Projekt (anfangen zu) arbeiten. In diesem Fall ist es Aufgabe des Zentrums, zunächst einmal herauszufinden, welche Forschungsfrage mit welchen Zielen verfolgt wird. Die große Herausforderung ist hierbei, prozessorientiert zur Seite zu stehen und gleichzeitig Wissensvermittlung im Sinne universitärer Lehre zu betreiben, ohne die Struktur einer Lehrveranstaltung zur Verfügung zu haben. Das kann bedeuten, in einer Art von Miniprivatissimum einen Überblick über verschiedene Möglichkeiten der Datenproduktion zu geben (siehe Abschnitt 3). Privatissima sind Lehrveranstaltungen für einen kleinen Hörer:innenkreis, daher scheint der Begriff für die klein gehaltenen Beratungskontexte passend.

### **3 Zielgruppenspezifische Lehr- und Lernangebote: Face-to-Face-Privatissima und digitale Lernräume**

Ein besonderer Vorteil von Methodenzentren ist das Erstellen zielgruppenspezifischer Angebote. Dies meint hier zweierlei: Einerseits werden klar definierte Zielgruppen (etwa Promovierende, Lehrende, Studierende etc.) angesprochen, andererseits gibt es Angebote, die man pointiert *bedarfsorientiert* nennen kann, da sie sich situativ in einem Beratungsprozess ergeben und somit auch wechselnde Zielgruppen betreffen können. Im Folgenden betrachte ich zwei solcher Angebote näher, nämlich digitale Lernräume und Face-to-Face-Privatissima.

Im Falle der WU Wien gibt es neben den bereits erwähnten Angeboten eine Kooperation mit jener Organisationseinheit, die die internen Weiterbildungen organisiert. Diese stehen den Mitarbeiter:innen der Universität zur Verfügung und haben ein breites Angebot, unter anderem mit Kursen zu sogenannten Soft Skills, Sprachkursen oder auch Methodenworkshops zur quantitativen und qualitativen Forschung. Über die Jahre wurde eine Kooperation zwischen dem Kompetenzzentrum und der internen Weiterbildung etabliert, die sich bei der Planung von Workshops gegenseitig beraten. Ein Vorteil dieser Kooperation ist, dass die Weiterbildungsworkshops bei den gesammelten Erfahrungen und dem Bedarf aus den Beratungen am Zentrum ansetzen. Eine Abstimmung zwischen dem wissenschaftlichen Personal und der internen Weiterbildung ist hier also strukturell etabliert, sodass an den Anliegen der Mitarbeiter:innen

nicht »vorbeigeplant« wird. Ein ähnliches Anliegen verfolgt etwa auch die Ruhr-Universität Bochum sowie das Grazer Methodenkompetenzzentrum, wenn sie »Lehrende bei der Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen« (Kalkstein und Mey 2021, § 20) unterstützen.

An der WU Wien gibt es zusätzlich eine Aufgabenteilung, die einer Zielgruppensteuerung entspricht: Während die interne Weiterbildung Basisworkshops organisiert, also etwa einen Überblick über qualitative Ansätze oder Einführungen in Computerprogramme wie ATLAS.ti, übernimmt das Methodenzentrum Fortgeschrittenenkurse und die Initiierung von methodologischen Debatten, zum Beispiel zu spezifischen visuellen Methoden, über deren Potenzial bei einer zunehmenden visuellen Vergesellschaftung oder die Frage, ob und wie eine logo-zentrische Wissenschaft auf die zunehmende visuelle Mediatisierung reagieren muss. Dieser Argumentation folgend, sehe ich ein Potenzial darin, Methodenzentren zusätzlich zu Lehrstühlen als Debatte-räume für qualitative Methoden zu etablieren und dafür förderliche Strukturen auszuarbeiten. Keller (2014) analysiert in seinem Artikel zu den Zukünften der qualitativen Forschung die »umfangreiche[n] inhaltliche[n] und institutionelle[n] Vorschläge zur universitären Vermittlung qualitativer und interpretativer Vorgehensweisen« (§ 16) und fragt auf Basis dieser zunehmenden Institutionalisierung, ob wir »die universitäre Lehre qualitativer und interpretativer Vorgehensweisen einstellen und zu den klassischen Vermittlungsmethoden in Projekt- und Atelierkontexten zurückkehren« (ebd.) sollten. Dieses Anliegen wurde bereits im *Memorandum für eine fundierte Methodenausbildung in den Human- und Sozialwissenschaften*<sup>6</sup> dargelegt. Methodenzentren haben die Möglichkeit, für ihre Zielgruppen experimentelle Kontexte zu entwickeln und etwa »die Diskrepanz zwischen Programmatik und pragmatischer Anwendung« (ebd.) zu beleuchten.

## Die Miniprivatissima

Die im Abschnitt 2 bereits eingeführten Miniprivatissima sind ein weiteres Lernenvironment für qualitative Forschung. Sie sind auch ein Kennzeichen dafür, wie umfassend die Ausbildung in den Curricula ist. Die Face-to-Face-Lehre wird vor allem bei Dissertant:innen eingesetzt. Ein Spezifikum dieser Arbeit besteht darin, dass oftmals der Modus innerhalb einer Beratung verändert wird: Zunächst wird der Prozess eines spezifischen Forschungsprojektes besprochen. Dabei wird beispielsweise hinsichtlich der Datenanalyse erkennbar, dass die zu Beratenden bei der von ihnen gewünschten Analyseform nicht die notwendige Expertise aufweisen, um Entscheidungen hinsichtlich der Umsetzung treffen zu können. In einem solchen Fall wird spontan in einen Vortragsmodus gewechselt, der aufgrund der One-to-One-Situation nicht mit einer Vorlesung zu vergleichen ist, jedoch das monologisch vortragende Element mit ihr teilt. Zwar

haben Methodenzentren nicht primär den Auftrag Einführungswissen zu vermitteln, jedoch sind diese Miniprivatissima geeignet, Kolleg:innen arbeitsfähig zu halten und zielgruppenorientiert Formen der Unterstützung zu kreieren. Die Privatissima zeigen meines Erachtens zwei Punkte auf:

Zum einen, dass es im Gesamtcurriculum von Disziplinen ein gewisses Stundenkontingent für die qualitative Methodenlehre gibt, dieses aber anscheinend nicht für den Erwerb aller Kompetenzen ausreicht. Diese Lücke füllen Methodenzentren mit ihrer *prozessorientierten Lehre*. Zum anderen zeigen die Privatissima, dass die Methodenlehre in ihrer vollen Breite und Tiefe ein so ausdifferenziertes Feld geworden ist (auch in der quantitativen und statistischen Forschung), dass ein Methodenmodul nicht alle Kompetenzen abdecken kann. Angesicht der Ausdifferenzierung der qualitativen Forschung generell (Reichertz 2021) und auch für einzelne Bereiche wie beispielsweise Datenvielfalt (Interview, audiovisuelle Daten, Artefakte u. v. m.), ist es bereits plausibel, dass die Breite kaum in einem Curriculum vermittelt werden kann. Damit meine ich nicht, dass ein breites Wissen über verschiedene Ansätze vorliegen muss, sondern allein die Fähigkeit, im Forschungsprozess kompetent Entscheidungen zu treffen. Wenn man Texte zur Vorstellung von Methoden durchsieht, finden sich immer wieder Hinweise auf die Wichtigkeit von *Entscheidungen*, etwa bei der GTM, den roten Faden zu entwickeln.

In diesem Zusammenhang sind die Angebote der Methodenzentren tatsächlich eine Art Rettungsanker für die curriculare Lehre. Wenn Betreuungsressourcen für Dissertationen oder Lehrangebote ausgeschöpft sind, sind Zentren nach wie vor für unterschiedliche Formate offen. Nimmt man das angeführte Beispiel, dann kann ich für das Methodenzentrum der WU Wien sagen, dass diese Prozesse des Entscheidens zu den Hauptanliegen unserer Nutzer:innen zählen, in denen sie sich Unterstützung erhoffen. Dies bietet die Möglichkeit, die angemahnten »Atelierkontexte« (Keller 2014, § 16) niederschwellig umzusetzen, ganz im Sinne der Gegenstandsangemessenheit qualitativer Methoden.

## Digitale Lehrangebote

Die meisten Methodenzentren beschränken ihre Leistungen auf bestimmte Zielgruppen bzw. Qualifikationsphasen, an der WU Wien beispielsweise auf das Doktoratsstudium, und ausgewählte Formate sind auf die Mitglieder der Fakultät beschränkt. Eine sehr gute Möglichkeit, Angebote breiter zugänglich zu machen, sind digitale Formate. Diese sind nicht ganz neu. Mit ILMES, dem Internet Lexikon der Methoden der empirischen Sozialforschung,<sup>7</sup> gab und gibt es bereits seit den 1990er Jahren ein solches Tool. Methodenzentren gehen in ihren digitalen Angeboten innovativ und divers vor. Das Methodenportal QUASUS der Pädagogischen Hochschule Freiburg etwa bietet

auf seiner Website »digitale Selbsterntools [...], die Orientierung im Forschungsprozess geben sollen« (Kalkstein und Mey 2021, § 16).

Das Zentrum an der WU Wien hat mit der »digitalen Methodenbox«<sup>8</sup> ein Lern-tool entwickelt, um Anfragen von Bachelor- oder Masterstudierenden zu steuern. Anstelle des Beratungsangebots des Zentrums, das anders als die Workshops für diese Gruppen nicht zugänglich ist, hilft die digitale Methodenbox, indem sie entlang eines Entscheidungsbaums durch qualitative Forschungsprojekte leitet (siehe Abbildung 1).

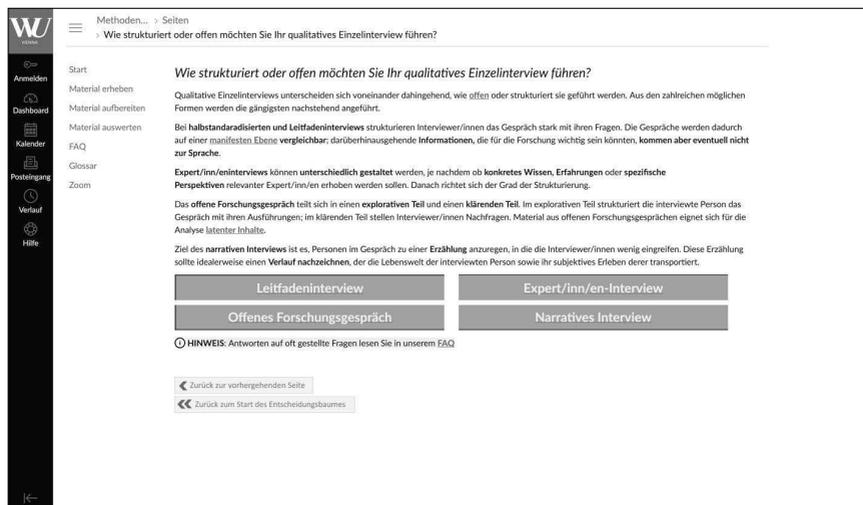


Abbildung 1: Methodenbox der Wirtschaftsuniversität Wien in Form eines Entscheidungsbaums

Die Methodenbox bietet die Möglichkeit des Selbststudiums. In der Beratung nutzen wir sie für Studierende mit noch geringen qualitativen Methodenkenntnissen. Anfragende werden gebeten, zunächst den Entscheidungsbaum zu nutzen, um neuralgische Punkte im qualitativen Prozess kennenzulernen. Das Anliegen ist, überhaupt ein »Gefühl« zu entwickeln, an welchen Stellen Entscheidungen zu treffen sind. Es wurde kein rein lexikalisches System (ähnlich wie Wikipedia) entwickelt, weil die Zielgruppe von Methodenzentren ihre Lernschritte anhand eines konkreten Projektes erledigen muss. Die Nutzer:innen unserer Angebote kommen zu uns, weil sie innerhalb eines konkreten qualitativen Forschungsprojektes bei einer Entscheidung unsicher sind, nicht weil sie eine lineare Einführung in ein gewisses Themengebiet benötigen.

Der Entscheidungsbaum kommuniziert in seiner Struktur auch eine spezifische Haltung zu qualitativer Forschung. Qualitative Forschung ist ein Prozess, bei dem Ein-

zelwissen (etwa in Form eines Wikipedia-Eintrags) nur ein erster Schritt sein kann. Gerade bei nicht standardisierten Verfahren gehören die Anpassung von Methoden und methodische Entscheidungen an ein spezifisches Forschungsfeld zum Alltag (Froschauer und Lueger 2020). Eine und vielleicht sogar *die* zentrale Kompetenz für qualitative Forschung ist die *Entscheidungsfindung* selbst, die wir auch im Aufbau der Methodendbox spiegeln wollten.

#### **4 Jenseits von qualitativ und quantitativ: Methodenzentren als Orte der Versöhnung**

Das Kompetenzzentrum für empirische Forschungsmethoden der WU Wien hat eine Drei-Säulen-Struktur aus qualitativer, statistischer und quantitativer Expertise. Die Entscheidung, nicht nur zwischen qualitativ und quantitativ, in einer Dichotomie denkend, zu unterscheiden, folgte aus der Überzeugung, dass es auch für quantitative und statistische Forschung unterschiedliche Expertisen benötigt, was sich durch die aktuell gewordene Arbeit mit großen Datenmengen (Big Data) *ex post* als richtige Entscheidung erweist. Die Integration von qualitativen und quantitativen Methoden in einer gemeinsamen Infrastruktur wird an verschiedenen Standorten realisiert, so etwa in den Methodenzentren in Göttingen und Tübingen, wobei letzteres allerdings in der Praxis einen Schwerpunkt auf quantitative Methoden legt (Kalkstein und Mey 2021, Abschnitt 3.1).

An der WU Wien wird versucht, eine organisationale Verschränkung von qualitativen, quantitativen und statistischen Beratungen zu ermöglichen. Die Beratungsanträge von Wissenschaftler:innen werden von Vertreter:innen aller drei Säulen gelesen und – das ist zentral – gemeinsam besprochen. Dies etabliert ein organisationales Umfeld, das strukturell gemeinsames Denken ermöglicht. Das war und ist bis heute nicht selbstverständlich und ist als ein Aspekt der Transformation zu verstehen. So schrieb Knoblauch noch 2007: »Es ist, so meine zweite These, vor allem dieser institutionelle Widerstand von Seiten der standardisierten, quantitativen Methoden, der erst die Differenz zu >den Qualitativen< erzeugt« (§ 3). Diesem Befund kann man mit Blick auf die als »Esser-Hirschauer-Debatte« gelabelte Herausbildung der Akademie für Soziologie, die empirische Praxis abseits analytisch-empirischer Soziologie und somit qualitative und interpretative Ansätze abwertet, durchaus bis heute zustimmen (Scheffer 2017; Schmitz et al. 2020). Trotz alledem möchte ich den Nutzen, den eine solche Zusammenarbeit mit sich bringen kann, nun an einem konkreten Beispiel veranschaulichen.

Im statistischen Bereich gibt es am Kompetenzzentrum der WU Wien Expertise in der Analyse von großen Datenmengen (Rusch et al. 2013). Eine Fragestellung bei

der Bearbeitung ist etwa die Klärung, an welcher Stelle ein Algorithmus Informationen aus der großen Datenmenge abtastet, um daraus sozialwissenschaftliche Modelle zu entwickeln. Dies ist letztendlich eine Samplingfrage, die auf Basis theoretischer Entscheidungen getroffen wird, was in der qualitativen Forschung unter Theoretical Sampling (Glaser und Strauss 1967) diskutiert wird. In einer Arbeit zu den WikiLeaks Afghanistan-Kriegstagebüchern (n = 77.000) (Rusch et al. 2013) wurden die mit verschiedenen Umständen im Afghanistankrieg verbundenen Todesfälle untersucht. Die Autoren<sup>9</sup> gingen der Frage nach, »how data journalism, computational social science and other areas with interest in database data can benefit from modern statistical techniques« (ebd., 613). In ihrer Arbeit geht es auch um die Frage, welche *Geschichten* in den großen Daten liegen, die zu erzählen sozialwissenschaftlich relevant sind.

In der Zusammenarbeit mit den quantitativen Forschenden wurde etwas sichtbar, was in seiner Ausarbeitung sicher erst am Anfang steht: dass es, sowohl in der praktischen Umsetzung als auch in der methodologischen Debatte, strukturell und teilweise auch inhaltlich ähnliche Aufgaben zu bewältigen gibt. Fast ließe sich daraus schließen, dass die Weiterentwicklungen der quantitativen und statistischen Forschung in den Bereichen Big Data, Machine Learning, Deep Learning etc. die beiden Paradigmen methodologisch näher aneinanderrücken lassen. Auch in der quantitativen Bearbeitung großer Datenmengen ist es unmöglich, ohne theoretischen Startpunkt in der Samplingstrategie zu arbeiten. Dieser wird rein interpretativ hergestellt. Auch teilen beide Paradigmen das Ziel, eine Story mit und über die Daten zu erzählen: »To elicit stories out of complex data is a contemporary issue for journalists and (social) scientists, especially when the amount of data is large and cannot be processed easily by humans« (Rusch et al. 2013, 615).

Interessanterweise zeigte sich aber in den Debattenräumen, die es zwischen den qualitativen und quantitativen Mitarbeiter:innen im Kompetenzzentrum Sicht im alltäglichen Zusammenarbeiten niederschwellig gibt, dass zwar das Abgreifen der Daten gut funktioniert, die Erstellung der Geschichte aber nicht ohne Sinnkonstitution gelingt. Wenn auch die semantische Prozessierung statistisch immer besser wird, so bleibt die deutende Auslegung eine menschliche Tätigkeit. Das Geschichtenerzählen mit bzw. auf Basis von Daten plausibel zu ermöglichen, ist für beide Paradigmen charakteristisch. Auch die Perspektivität der Geschichten bei gleichzeitiger Datenbasiertheit findet sich sowohl im quantitativen als auch im qualitativen Storytelling, denn

» sozialwissenschaftliches Geschichtenerzählen funktioniert als Problem, Widerstand und Grenze der Interpretation. Auch qualitative Sozialforschung ist Wirklichkeitswissenschaft. Und obwohl ihre Annäherung an Wirklichkeit zweifellos eine perspektivische Re-Konstruktion entlang diskursiver Strukturierungen und Modellierungen darstellt, so ist sie doch nicht beliebig. Vielmehr setzt die Wirklichkeit >Grenzen der Interpretation« (um

eine Formulierung von Umberto ECO [2004] aufzugreifen), sie fungiert als Widerstand der Auslegung, als Irritation, als Bezugsproblem und Grenze des Denkens (OLIVIER DE SARDAN 2008) – wenn das zugelassen wird. Aus der Einsicht des THOMAS-Theorems, dass Menschen Situationen in folgenreicher Weise als real definieren, können wir unser eigenes Forschen, das immer Situationsdefinition ist, nicht ausnehmen« (Keller 2014, § 30).

In einem gemeinsamen Projekt aller drei Säulen des Zentrums versuchten wir nun, die Samplingstrategie der statistischen Kollegen mit der qualitativen zu vergleichen und Lernräume für beide Paradigmen abzuklären. Theoretical Sampling ist nicht trivial, wenn 77.000 Datenfiles zu bearbeiten sind. Gleichwohl ordneten wir – man traut es sich kaum auszusprechen – Kriegskontakte zwischen den Kriegsparteien zunächst nach Vorannahmen und Thesen aus der Literatur (etwa an welcher Stelle amerikanische Einheiten involviert waren und an welcher nicht; oder bei welchen Vorfällen Verletzte und Tote oder nur Tote oder nur Verletzte zu beklagen waren). Was sich an theoretischer Setzung durch die Forschenden bei der Erstellung der Algorithmen verstecken kann, bleibt trotzdem nichts anderes als ein theoretischer Samplingprozess. Ich war überrascht, dass die quantitativen und statistischen Kollegen interessiert an »unseren« Debatten zur Samplingstrategie waren, da das Prinzip »Zufallsstichprobe« in der Entwicklung von Algorithmen für diese neue Datensituation weniger gut funktionierte.

Für die Zukunft des Lehrens und Lernens qualitativer Forschung können wir davon ausgehen, dass es tendenziell eine Zunahme großer Datenmengen geben wird. Die jüngeren akademischen Debatten über den Umgang mit ChatGPT für Datenproduktion, Texterstellung oder die Originalität von Beiträgen sind erst der Anfang einer Entwicklung. Die Frage der Produziertheit von Daten stellt sich hier auf neue und überraschende Weise. Gerade für solche zum jetzigen Zeitpunkt noch unübersichtlichen Felder braucht es das, was Keller (2014) unter dem Begriff des »Ateliers« diskutiert hat. Es bedarf letztendlich der Räume für *methodologische und methodische Grundlagenforschung*, um Transformationen überhaupt denk- und lebbar zu machen. Die Kriegstagebücher werden nun im Zuge dieses Projekts auch qualitativ ausgewertet, jeder Entscheidungsschritt wird dokumentiert und aus qualitativer, statistischer und quantitativer Perspektive analysiert. Daraus entsteht ein reflexives Forschungstagebuch, das Entscheidungsprozesse der beiden Paradigmen explizit macht und eine Metaanalyse ermöglicht.

Diese Entscheidung greift zwei der fünf Thesen zu qualitativer Lehre von Hubert Knoblauch (2007) auf, nämlich die Thesen 4 und 5: Zum einen den Versuch einer »*reflexiv-pragmatische[n] Methodologie der qualitativen Methoden*« (4) (Kursivsetzung im Original) und zum anderen, dass »*empirisch begründete Beschreibungen qualitativer Forschungsprojekte dann auch als >Vorlage< für die Lehre dienen [können], sofern sie die*

*faktische >Methodologie< der Forschung beschreiben*« (5) (§ 19; Kursivsetzung im Original). Bei These 4 gibt es aber eine interessante Wendung in dem Sinne, dass die reflexive Methodologie von dem – wenn man es denn so nennen möchte – konträren Paradigma übernommen wird.

## 5 Conclusio

Was lässt sich nun über die »Transformationen des Lehrens und Lernens qualitativer Forschung« aus Sicht von Methodenzentren sagen? Der Kern meiner Antwort findet sich auch in früheren Analysen, sowohl zum Lehren qualitativer Forschung (Knoblauch 2007) als auch den prognostizierten Zukünften (u. a. Keller 2014; Knoblauch 2013; Mey 2008).

Die fünf Thesen, die Knoblauch (2007) zum Lehren qualitativer Forschung ausformuliert hat, scheinen auch im Jahr 2023 *grosso modo* noch gültig zu sein. Ich habe dies an unterschiedlichen Stellen des Beitrags aufgegriffen und ausformuliert. Was sich geändert hat, sind aber die *methodischen und institutionellen Umwelten* qualitativer Lehre. Die Ausdifferenzierung qualitativer Methodologie und Methoden scheint einen Komplexitätsgrad erreicht zu haben, der die Lehre in den Curricula eher als Basisausbildung erscheinen lässt. Die Möglichkeit, aus einer Vielfalt an methodischen Optionen auszuwählen und hier kompetent *Entscheidungen* zu treffen, scheint den Bedarf an prozessorientiertem Lehren und Lernen zu verstärken. Das wurde bereits im erwähnten *Memorandum für eine fundierte Methodenausbildung in den Human- und Sozialwissenschaften* eingefordert, wenn von einer Lehre gesprochen wird, die

»in Umfang und Darreichungs-/Arbeitsform den methodischen Ansprüchen aus der (Forschungs-)Praxis Rechnung trägt und für die besondere Charakteristik qualitativer Forschung sensibilisiert, die forschungspraktische Logik eines qualitativen Forschungsstils plausibilisiert und eine begründete Methodenwahl und Anlage einer Studie zu entwerfen hilft« (Mey 2008, 9).

Die zunehmende Relevanz der Entscheidungskompetenz in einer hoch differenzierten Methoden- und Datenlandschaft innerhalb der qualitativen Forschung halte ich für eine wichtige und grundlegende Transformation.

Methodenzentren, gerade weil sie anlass- und projektbezogen aufgesucht werden, scheinen hier eine zentrale Rolle einzunehmen bzw. eine Lücke in den Curricula auszufüllen. Die Sorge, die Keller (2014) zu Recht anspricht, nämlich dass qualitative Forschung ihre Atelier- und Experimentkontexte gerade durch die Standardisierung und die Notwendigkeit, Methoden umsetzen zu können, verliert, scheint durch die

Zentren abgemildert zu werden. Das ist überraschend, weil ihre Aufgabe, oberflächlich betrachtet, genau die Ermöglichung einer solchen raschen und pragmatischen Umsetzung von methodischen Projekten ist. Man könnte also annehmen, dass hier eben keine methodologischen Debatten oder Experimente erwünscht seien. Es scheint jedoch zumindest ansatzweise das Gegenteil der Fall zu sein: Gerade weil sie neuartige Organisationseinheiten sind, die nicht wie etwa Professuren auf lange Traditionen ihrer Umsetzung zurückgreifen, wird hier etabliert, was gebraucht wird. Nicht im Sinne einer Kosten-Nutzen-Rechnung, sondern im Sinne einer »Sinnkonstitution« (Hitzler 2007), »denn eine solche handlungstheoretisch fundierte, unmanierierte interpretative Forschung wird auch in Zukunft – und meines Erachtens weit mehr noch als bisher – vielfältige Optionen haben und eröffnen, [... um] zu kooperieren« (§ 31).

Zu den größten Transformationen im Bereich des Lehrens und Lernens gehören jene, die in Zusammenhang mit den digitalen Transformationen unserer Gesellschaft stehen. Hier stehen wir erst am Anfang einer vermutlich rasanten Entwicklung. Auf diese muss sowohl mit digitalen Lernräumen als auch mit einer methodologischen Auseinandersetzung mit der digitalen Struktur, die uns alltäglich umgibt, reagiert werden. ChatGPT ist das medial dominante Schlagwort der Stunde, das aus statistischer und mathematischer Sicht jedoch schon bald überholt sein wird. Die Dichotomie zwischen qualitativer und quantitativer Forschung gehört endgültig der Vergangenheit an – das werde ich als ausschließlich positive Transformation, die allerdings institutionell – wie die Debatte um die Gründung der Akademie für Soziologie zeigt – erst noch ankommen muss. Es stehen also spannende Entwicklungen im Bereich des Lehrens und Lernens an. Methodenzentren sind in diesem Zusammenhang kompetente universitäre Einheiten, die an der Ausarbeitung neuer Wege federführend beteiligt sind oder beteiligt werden sollten. Sie können vielleicht auch daran erinnern, dass es viel Übereinkunft gibt, die es zu erhalten gilt, denn

»so gut wie alle (auch die konstruktivistischen Ansätze) glauben an die Autorität der Daten oder besser an die Autorität der harten Wirklichkeit dort draußen. Diese soll teils weniger, teils mehr mittels typisierten praktischen Umgangs (Erhebungsmethode) in Daten transformiert und dann ebenfalls mit einer typisierten Praktik (Auswertungsmethode) analysiert werden« (Reichertz 2021, 354).

## Anmerkungen

- 1 Die Namen der Organisationseinheiten sind unterschiedlich, sei es »Kompetenzzentrum für empirische Forschungsmethoden« in Wien, »Methodenzentrum« in Tübingen oder Bochum oder das »Methodenbüro« in Hildesheim. Um sie in ihrer Vielfalt als Einheit zu benennen, verwende ich das Wort *Zentren*.

- 2 Globalmittelstellen sind in Österreich jene Stellen, die im Rahmen der Leistungsvereinbarung mit dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung grundfinanziert und daher nicht auf Drittmittel angewiesen sind. Sie können be- oder entfristet sein.
- 3 Auch andere Zentren, etwa das Methodenzentrum in Tübingen, vereinen qualitative und quantitative Expertise.
- 4 <https://www.efmdglobal.org/accreditations/business-schools/equis/> 2023 erhielt die WU Wien die Akkreditierung für weitere fünf Jahre.
- 5 Für diese Form des analytischen Zusammenkommens werden unterschiedliche Begriffe gewählt. In Österreich wird tendenziell der Begriff »Interpretationsgruppe« verwendet, in Deutschland wird öfter von »Interpretationswerkstätten« gesprochen. »Forschungswerkstätten« sind wiederum methodenspezifischer, während die vorher erwähnten oftmals versuchen, den Bedarf an Interpretationspersonal zu decken, wenn Kolleg:innen an einzelnen Institutionen eine solche Gruppe benötigen. Schließlich existieren »Projektwerkstätten« (Mey 2021), die – ähnlich wie andernorts »Forschungswerkstätten« – den gesamten Studienablauf (von der Idee der Studie bis zu ihrer Dokumentation) im moderierten Peer-to-Peer begleiten.
- 6 <https://berliner-methodentreffen.de/weiteres-memorandum/> Das Memorandum wurde im Anschluss an die Symposien *Zur Lehr-/Lernbarkeit qualitativer Forschung* und *Qualitative Forschung in der Praxis* auf den Berliner Methodentreffen Qualitative Forschung im Jahr 2006 und 2007 verfasst (Mey und Mruck 2014, 20).
- 7 <http://wlm.userweb.mwn.de/llmes/>
- 8 <https://canvas.wu.ac.at/courses/134>
- 9 In diesem Fall handelt es sich tatsächlich ausschließlich um männliche Kollegen.

## Literatur

- Acedo, Clementina und Conrad Hughes. 2014. »Principles for learning and competences in the 21st-century curriculum«. *Prospects* 44: 503–25. <https://doi.org/10.1007/s11125-014-9330-1>
- Allert, Tilman, Bettina Dausien, Günter Mey, Jo Reichertz und Gerhard Riemann. 2014. »Forschungswerkstätten – Programme, Potenziale, Probleme, Perspektiven. Eine Diskussion«. In *Qualitative Forschung: Analysen und Diskussionen*, hrsg. v. Günter Mey und Katja Mruck, 291–316. Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-05538-7\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-658-05538-7_15)
- Brutus, Stéphane und Magda B. L. Donia. 2010. »Improving the effectiveness of students in groups with a centralized peer evaluation system«. *AMLE* 9: 652–62. <https://doi.org/10.5465/amle.9.4.zqr652>
- Brutus, Stéphane, Magda B. L. Donia und Sigalit Ronen. 2013. »Can business students learn to evaluate better? Evidence from repeated exposure to a peer-evaluation system«. *AMLE* 12: 18–31. <https://doi.org/10.5465/amle.2010.0204>
- Cabrera, Javier und Andrew McDougall. 2002. *Statistical consulting*. New York: Springer.
- Derr, Jenice. 2000. *Statistical consulting: a guide to effective communication*. California: Duxbury Press.
- Franken, Lina. 2022. »Digitale Daten und Methoden als Erweiterung qualitativer Forschungsprozesse. Herausforderungen und Potenziale aus den Digital Humanities und Computational Social Sciences«. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 23 (2): Art. 12. <https://doi.org/10.17169/fqs-22.2.3818>
- Froschauer, Ulrike und Manfred Lueger. 2003. *Das qualitative Interview*. Wien: Facultas.wuv.
- Fuhrmann, Laura, Günter Mey, Christoph Stamann und Markus Janssen. 2021. »Forschungswerkstätten als Orte des Schlüsselkompetenzerwerbs«. In *Qualitativ Forschen als Schlüsselqualifi-*

- kation. Prämissen – Praktiken – Perspektiven, hrsg. v. Alexa Maria Kunz, Günter Mey, Jürgen Raab und Felix Albrecht, 175–200. Weinheim: Beltz Juventa.
- Glaser, Barney G. und Anselm Strauss. 1967. *The discovery of grounded theory*. New Brunswick et al.: Aldine Transaction.
- Hitzler, Ronald. 2007. »Wohin des Weges? Ein Kommentar zu neueren Entwicklungen in der deutschsprachigen ›qualitativen‹ Sozialforschung«. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 8 (3): Art. 4. <https://doi.org/10.17169/fqs-8.3.284>
- Kalkstein, Fiona und Günter Mey. 2021. »Methoden im Zentrum! Methoden ins Zentrum? Potenziale und Grenzen universitärer Methodenzentren für die Erweiterung der qualitativen Methodenausbildung«. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 22 (2): Art. 26. <https://doi.org/10.17169/fqs-22.2.3736>
- Keller, Reiner. 2014. »Zukünfte der qualitativen Sozialforschung«. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 15 (1): Art. 16. <https://doi.org/10.17169/fqs-15.1.2116>
- Knoblauch, Hubert. 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). <https://doi.org/10.17169/fqs-8.1.217>
- Knoblauch, Hubert. 2013. »Qualitative Methoden am Scheideweg. Jüngere Entwicklungen der interpretativen Sozialforschung«. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 14 (3), Art. 12. <https://doi.org/10.17169/fqs-14.3.2063>
- Mey, Günter. 2008. »Lehre (in) der Qualitativen Forschung – Eine Leerstelle?«. *Journal für Psychologie* 16 (1). Zugriff: 09.10.2023. <https://journal-fuer-psychologie.de/article/view/194>
- Mey, Günter. 2021. »Qualitative Forschung findet immer in Gruppen statt. Das ist nicht einfach, aber produktiv – Reflexionen zur ›Projektwerkstatt qualitativen Arbeiten‹«. In *Anselm Strauss – Werk, Aktualität und Potentiale. Mehr als nur Grounded Theory*, hrsg. v. Carsten Detka, Heike Ohlbrecht und Sandra Tiefel, 125–44. Opladen: Barbara Budrich.
- Mey, Günter und Katja Mruck. 2014. »Qualitative Forschung: Analysen und Diskussionen. Zur Einführung in den Themenband: Hintergrund, Konzept, Erfahrungen und Reflexionen zum ›Berliner Methodentreffen Qualitative Forschung‹«. In *Qualitative Forschung: Analysen und Diskussionen*, hrsg. v. Günter Mey und Katja Mruck, 9–32. Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-05538-7\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-05538-7_1)
- Miko-Schefzig, Katharina und Cornelia Reiter. 2022. »Video-mediated situations as a basis for new societal spaces during and after the COVID-19 crisis«. *Discussion Paper Series/Center for Empirical Research Methods Nr. 2022/1*.
- Mruck, Katja. 2005. »Providing (online) resources and services for qualitative researchers: challenges and potentials«. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 6 (2): Art. 38. <https://doi.org/10.17169/fqs-6.2.461>
- Peniche, Gwen und Jarg Bergold. 2000. »Überlegungen zum Peer-Reviewing in FQS«. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 1 (1): Art. 30. <https://doi.org/10.17169/fqs-1.1.1140>
- Reichertz, Jo. 2021. »Ordnung hinter der Vielfalt?«. In *Begegnen, Bewegen und Synergien stiften*, hrsg. v. Marc Dietrich, Irene Leser, Katja Mruck, Paul Sebastian Ruppel, Anja Schwentesius und Rubina Vock, 343–60. Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-33632-5\\_19](https://doi.org/10.1007/978-3-658-33632-5_19)
- Reichertz, Jo. 2017. »Neues in der qualitativen und interpretativen Sozialforschung?« *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 18 (1): 71–89. <https://doi.org/10.3224/zqf.v18i1.06>
- Rusch, Thomas, Paul Hofmarcher, Reinhold Hatzinger und Kurt Hornik. 2013. »Model trees with topic model preprocessing: An approach for data journalism illustrated with the WikiLeaks

- Afghanistan war logs«. *The Annals of Applied Statistics* 7 (2): 613–39. <https://doi.org/10.1214/12-AOAS618>
- Scheffer, Thomas. 2017. »Interview mit Prof. Dr. Thomas Scheffer – Für eine multiparadigmatische Soziologie in Forschung und Lehre«. *Soziologieblog*. Zugriff: 09.10.2023. <https://soziologieblog.hypotheses.org/10920>
- Schmitz, Andreas, Christian Schmidt-Wellenburg, Daniel Witte und Maria Keil. 2020. »In welcher Gesellschaft forschen wir eigentlich? Struktur und Dynamik des Feldes der deutschen Soziologie«. *Zeitschrift Für Theoretische Soziologie* 8 (2): 245–80. <https://doi.org/10.17879/zts-2019-4207>
- Wiedemann, Gregor. 2013. »Opening up to big data: Computer-assisted analysis of textual data in social sciences«. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 14 (2): Art. 23. <https://doi.org/10.17169/fqs-14.2.1949>
- Zhao, Xinshu, Jun S. Liu und Ke Deng. 2013. »Assumptions behind intercoder reliability indices«. *Annals of the International Communication Association* 36 (1): 419–480. <https://doi.org/10.1080/23808985.2013.11679142>

## Die Autorin

*Katharina Miko-Schefzig* ist Privatdozentin an der Wirtschaftsuniversität Wien und leitet dort das Kompetenzzentrum für empirische Forschungsmethoden. Sie ist außerdem Lektorin am Institut für Soziologie der Universität Wien. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Methoden der qualitativen Sozialforschung, der interpretativen Theorie, der qualitativen Forschung mit Vignetten, der Sicherheits- und Polizeiforschung sowie in der visuellen Soziologie und dem sozialwissenschaftlichen Film.

*Kontakt:* PD Dr.<sup>in</sup> Katharina Miko-Schefzig, Kompetenzzentrum für empirische Forschungsmethoden, Wirtschaftsuniversität Wien, Welthandelsplatz 1, A-1020 Wien; E-Mail: [kmiko@wu.ac.at](mailto:kmiko@wu.ac.at)

# Der Umgang mit Emotionen in qualitativen Lehrforschungsprojekten

## Anlässe, Herausforderungen und Gestaltungsmöglichkeiten<sup>1</sup>

*Ines Gottschalk & Christoph Stamann*

Journal für Psychologie, 31(2), 65–85

<https://doi.org/10.30820/0942-2285-2023-2-65>

CC BY-NC-ND 4.0

[www.journal-fuer-psychologie.de](http://www.journal-fuer-psychologie.de)

### Zusammenfassung

Im Beitrag wird der Umgang mit Emotionen in der qualitativen Forschung fokussiert. Ausgangspunkt ist die Vorstellung, dass Emotionen integraler Bestandteil qualitativ-hermeneutischer Verstehensprozesse sind, die über Reflexivität zugänglich gemacht werden können. Ziel der Lehre qualitativer Forschung ist unter anderem die Einsozialisation in eine qualitative Weltansicht und Haltung. Lehrforschungsprojekte sind ein geeignetes Veranstaltungsformat sowohl für die Einsozialisation als auch – im Zuge dessen – für die reflexive Erschließung forschungsbezogener Emotionen seitens der Studierenden. In unserem Beitrag unterscheiden und systematisieren wir hierzu forschungs- und lehrsettingbezogene in Abgrenzung zu feldbezogenen Anlässen, bei denen Emotionen relevant und herausfordernd werden können. Zugleich betrachten wir Gestaltungsmöglichkeiten und -erfordernisse studentischer Forschungsprozesse hinsichtlich der Sichtbarmachung und reflexiven Bearbeitung von Emotionen. Es werden Anforderungen an Lehrende bei der Gestaltung emotionssensibler Räume sowie für die Reflexion von Emotionen anschlussfähige qualitative Methodologien und Methoden vorgestellt.

*Schlüsselwörter:* Lehrforschungsprojekte, Subjektivität, Reflexivität, Emotionen, Qualitative Methoden, Qualitative Methoden lehren und lernen

### Dealing with Emotions in Qualitative Teaching Research Projects Occasions, Challenges and Design Possibilities

This article focuses on the dealing with emotions in qualitative research. The starting point is the idea that emotions are an integral part of qualitative hermeneutic processes of understanding, which can be made accessible through reflexivity. The aim of teaching qualitative research is, among other things, the socialization into a qualitative worldview and attitude.

Teaching research projects are a suitable format, both for socialization and – in the course of this – for the reflexive exploration of research-related emotions on the part of the students. In our article we distinguish and systematize research- and teaching-setting-related from field-related occasions in which emotions can become relevant and challenging. At the same time, we consider design possibilities and requirements of student research and learning processes with regard to making emotions perceptible and processing them reflexively. Requirements for teachers in the design of emotion-sensitive spaces that consciously shape the diverse demands on novices are presented, as well as qualitative methodologies and methods that can be applied to the reflection of emotions.

*Keywords:* teaching research projects, subjectivity, reflexivity, emotions, qualitative methods, teaching and learning qualitative methods

## **1 Hinführung: Emotionen und Reflexivität in qualitativer Forschung und Lehre**

Emotionen und Affekte erfahren nicht nur im Zuge des *Emotional* bzw. *Affective Turn* (Clough, Halley und Hardt 2007), sondern auch in der qualitativen Forschung zunehmend mehr Aufmerksamkeit (Stetten und Brill 2023). Das fängt bei der Wahl des Forschungsgegenstands an, den wir vielleicht aus biografischen Motiven spannend finden, und setzt sich bei der Verflechtung mit Forschungspartner:innen fort, die wir bewundern, beneiden oder nicht mögen. Zugleich können Emotionen in Bezug auf das Lehr- und Forschungssetting relevant werden. Konfliktreiche Aushandlungsprozesse in Forschungs- oder Lerngruppen, ein generelles Unbehagen mit der Offenheit qualitativer Forschung sowie mit universitären Bewertungs- und Begutachtungsstrukturen sind nur einige Beispiele. Emotionen oder Gefühle, die wir hier synonym verwenden, sind aus unserer Sicht qualitativer Forschung und deren Lehre eingeschrieben. Zudem sind Emotionen nicht stabil, sondern können sich im Verlauf eines Forschungsprozesses, Feldaufenthalts oder einer Lehrveranstaltung wandeln. Ines Gottschalk erfährt dies als Koordinatorin des IPU-KKC-Graduiertenkollegs »Traumata und kollektive Gewalt: Artikulation, Aushandlung und Anerkennung« ([www.ipu-kkc-grako.de](http://www.ipu-kkc-grako.de)) und Christoph Stamann in der Begleitung studentischer Abschlussarbeiten im Rahmen der von Günter Mey verantworteten »Projektwerkstatt Qualitatives Arbeiten« (Mruck und Mey 1998; Mey 2021). Die folgenden Ausführungen basieren auf eigenen Erfahrungen mit der Wirkmacht von Emotionen in Lehrforschungsprojekten und anderen Formaten der Lehre qualitativer Forschung.

## 1.1 Besonderheiten einer qualitativen Sozialforschung

Eine Besonderheit qualitativer Forschung ist, dass Forschende und Beforschte sich als Subjekte begegnen und Forschung als interaktiv hergestellter Verstehensprozess verstanden wird (Mey und Ruppel 2018). Die Forschungssituation ist somit durch die beteiligten Forschungssubjekte und deren Interaktionscharakteristik geprägt. Die Forschungsergebnisse sind dadurch immer auch durch die forschende Person beeinflusst bzw. werden durch sie und ihre Interaktionen mit den Beforschten ko-konstruiert (u. a. Breuer und Schreier 2007; Lettau und Breuer 2007; Lindner 1981; Mey und Ruppel 2018; Mruck und Mey 2019).

Die Forschungssituationen und die mit ihnen verwobenen Beziehungen sind dabei in besonderer Weise von Emotionen durchdrungen. Entsprechend der Prämisse eines (inter-)subjektiv geformten Verstehensprozesses in qualitativer Forschung sind qualitativ Forschende angehalten, den Umgang mit Emotionen als integralen Bestandteil ihrer Arbeit aufzufassen. Diese Auseinandersetzung mit Emotionen ist zugleich ein Abgrenzungskriterium gegenüber naturwissenschaftlich orientierten Forschungsrichtungen – wie zum Beispiel der »klassischen«, quantitativ ausgerichteten Psychologie, in der es lange Zeit üblich war, Emotionen als etwas Despektierliches bzw. als Störungen aufzufassen, die es zu kontrollieren gilt (Lettau und Breuer 2007; Mruck und Mey 1996). Auch dies ist selbstredend eine Form des Umgangs – einer im Modus des Ausschlusses von Gefühlen aus der Sphäre des Forschens. Eine (selbst-)kritische Auseinandersetzung mit Emotionen als integralem Bestandteil einer quantitativ ausgerichteten psychologischen Forschung war und ist entsprechend eher die Ausnahme.

Im Gegensatz dazu zeichnet qualitativ-hermeneutische Methodologien aus, dass es sich um »epistemologische Traditionen [handelt], in denen forscherseitige Erkenntnisvoraussetzungen erhöhte Aufmerksamkeit geschenkt wird« (Lettau und Breuer 2007, 1). Anstatt als »Störung« werden Emotionen (zumindest idealiter) als »produktive Herausforderung und Anstoß zur Entwicklung und Erprobung neuer Erkenntniswege« (ebd., 8f.) verstanden. Das setzt jedoch voraus, dass »Störungen« thematisiert werden. Das, was als »Störung« empfunden werden mag, ist sowohl gesellschaftlich geformt, nimmt mitunter aber auch individuelle, teils idiosynkratische Züge an, seien es positive oder negative Emotionen oder ambivalente Empfindungen, die das Forschungsgeschehen beeinflussen.

Vor einem tiefenpsychologischen Hintergrund hat Devereux mit dem Konzept der *Gegenübertragung* (Devereux 1998 [1967]) einen fruchtbaren Erkenntniszugang für die Thematisierung der Auswirkungen der Forschung auf die forschende Person eröffnet. Demnach sei jede Forschung »auf der Ebene des Unbewußten Selbst-bezogen, gleichgültig, wie weit ihr Gegenstandsbereich auf der manifesten Ebene vom Selbst entfernt sein mag« (ebd., 178). Folglich ist Forschung stets emotionsgeladen.

## 1.2 (Selbst-)Reflexivität als Kern der Einsozialisation in eine qualitative Haltung und Weltsicht

Gleichzeitig ist qualitative Forschung mit dem Anspruch der (Selbst-)Reflexivität verknüpft, sei es als Prinzip qualitativer Forschung (u. a. Kühner, Ploder und Langer 2016; Mey und Ruppel 2018; Mruck und Mey 1998, 2019; Przyborski und Wohlrab-Sahr 2021; Reichertz 2015) oder im Rahmen von Gütekriterien (u. a. Flick 2020; Steinke 2012). Zentral gesetzt wird die »konstituierende Rolle des Forschers als Subjekt (mit seinen Forschungsinteressen, Vorannahmen, Kommunikationsstilen, biographischem Hintergrund etc.) und als Teil der sozialen Welt, die er erforscht« (Steinke 2012, 330).

Unter Begriffen wie *Präkonzepten*, *Standortgebundenheit* oder *Ko-Konstruktion* wird auch in verschiedenen qualitativen Ansätzen die Notwendigkeit eines reflexiven Zugangs zur Subjektivität der Forschungsperson eingefordert, etwa in der konstruktivistischen (Charmaz 2014) und der reflexiven Grounded-Theory-Methodologie (Breuer, Muckel und Dieris 2019), in der dokumentarischen Methode (Bohnsack, Nentwig-Gesemann und Nohl 2013) oder in der relationalen Hermeneutik (Straub und Ruppel 2023). Das Beziehungsgeschehen und damit auch die eigene Involviertheit in den Forschungsprozess befindet sich in fortlaufender Veränderung: »Diese Veränderungen gilt es zu erkennen, zu reflektieren und möglichst für die Theoriebildung fruchtbar zu machen« (Lettau und Breuer 2007, 21), so der Anspruch auch in Richtung eines erweiterten Erkenntnispotenzials *für* die Forschung. Im qualitativ-interpretativen Paradigma wird also – quasi vermittelt über die (Selbst-)Reflexivität – Emotionen als eine Ebene der Reflexivität (Mruck und Mey 2019) eine Bedeutung und Erkenntnisrelevanz zugesprochen. Das gilt insbesondere im Hinblick auf eine »epistemically strong reflexivity« (Kühner, Ploder und Langer 2016, 700):

»Epistemically strong reflexivity, however, appreciates the perspective of the researcher and her relationship to the field as a decisive source of data and interpretation. Sympathies, prejudices, fears, emotional, mental, and physical reactions of the researcher are not conceived of as inescapable problems, but as a highly valuable epistemic resource.«

Im Beitrag betrachten wir die Lehre und Vermittlung qualitativer Forschungsmethoden mit dem Fokus auf Emotionen und eben dieser starken Reflexivität. So gehört es zur Lehre qualitativer Forschung, Studierenden die Aneignung qualitativer Forschungspraxis zu ermöglichen (Bohnsack 2021). Über den reinen Kompetenzerwerb hinaus geht es insbesondere in Lehrforschungsprojekten um die Einsozialisation in eine *qualitative Haltung und Weltsicht*, die sich Noviz:innen qualitativer Forschung jedoch erst Schritt für Schritt und in mitunter langwierigen und nicht immer von vornherein ersichtlichen Prozessen aneignen. Die Einsozialisation lässt sich auch als Bildungsprozess

oder Habitustransformation verstehen, bei dem sich das Selbst- und Weltverständnis sowie das Selbst- und Weltverhältnis der Lernenden verändern (u. a. El-Mafaalani 2011; Koller 2009; Rosenberg 2011). Schreier und Breuer (2020, 271) skizzieren zentrale Perspektiven auf die Möglichkeit einer solchen auf Einsozialisation ausgerichteten Lehre qualitativer Forschung:

»Typisch für qualitativ Forschende ist die Auffassung der Umsetzung eines ganzheitlichen Forschungsstils. Daraus folgt, dass auch die Lehre qualitativer Forschung sich nicht in der Vermittlung von Methoden als modularisierbarer Techniken erschöpft, sondern dass sie auf die Aneignung einer qualitativen Haltung, einer qualitativen Weltsicht abzielt (z. B. Breuer 1996, S. 171–173, 2010; Poulin 2007; Rogers 2003). [...] Fasst man qualitatives Forschen als Kunst auf, die entsprechendes Talent voraussetzt und von persönlicher Intuition geleitet wird, so sind der Lehr- und Lernbarkeit Grenzen gesetzt (Knoblauch 2007; Rist 1983). Eine Sichtweise qualitativen Forschens als handwerklicher Fertigkeit geht von einer Regelgeleitetheit aus, ohne dass intuitive Komponenten gänzlich ausgeschlossen sind. In dieser Rahmung bildet sich mit zunehmender Expertise eine bestimmte Einstellung gegenüber dem Gegenstand heraus (Josselson und Lieblich 2003; Rogers 2003; Ruckdeschel und Shaw 2002).«

Teil einer selbstreflexiv-qualitativen Haltung ist es dann, neue und alternative Zugänge zur sozialen Wirklichkeit einnehmen und das eigene Denken und Handeln multiperspektivisch infrage stellen zu können. Für die Lehre qualitativer Forschung bietet die Einübung von (Selbst-)Reflexivität ein Potenzial für einen offenen, konstruktiven und erkenntnisförderlichen Umgang mit Subjektivität und Emotionen. So wie es handwerklicher Fähigkeiten bedarf, beispielsweise der Konstruktion eines Interviewleitfadens, so bedarf es ebenso einer Forschungshaltung, zu der neben anderem auch ein reflektierter Umgang mit Emotionen gehört. Lehrforschungsprojekte erscheinen uns dafür in besonderem Maße geeignet, da sie die Aneignung von Methodenkönnen »als Teil von Forschungszusammenhängen« (Knoblauch 2007, § 19) ermöglichen und gerade aufgrund dieser Durchdringung die Praxis und Auswirkungen einer qualitativen Haltung und Weltsicht erfahrbar machen.

Im Folgenden arbeiten wir heraus, in welchen Zusammenhängen des qualitativen Forschens und Lernens Emotionen eine Rolle spielen und wie sich diese sichtbar, reflexiv wenden und für das studentische Forschen fruchtbar machen lassen. Dazu stellen wir zunächst emotionale Anlässe und Herausforderungen in Lehrforschungsprojekten vor (2) und unterscheiden zwischen forschungs- und lehrsettingbezogenen (2.1) sowie feldbezogenen Emotionen (2.2). In einem weiteren Schritt gehen wir sodann der Frage nach, wie sich ein reflexiver Umgang in Lehrforschungsprojekten begleiten lässt (3) und nehmen dabei sowohl Anforderungen an Lehrende, emotionssensible Räume zu gestalten (3.1) als auch Methodologien und Methoden qualitativer Forschung zur Reflexion

feldbezogener Emotionen (3.2) in den Blick. Der Beitrag schließt mit Überlegungen zu Potenzialen und Herausforderungen des systematischen Einbezugs von Emotionen in das Lehren qualitativer Forschung ab (4).

## **2 Emotionen in Lehrforschungsprojekten: Eine systematisierende Ordnung von Anlässen und Herausforderungen**

Während des studentischen Forschens kommen Studierende mannigfaltig mit Emotionen in Berührung. Im Folgenden nehmen wir einen Ordnungsversuch vor, zu welchen Anlässen, verbunden mit welchen Herausforderungen, Emotionen im Forschungs- und Lernprozess eine Rolle spielen und von Lehrenden und Lernenden reflektiert werden können.

### **2.1 Forschungs- und lehrsettingbezogene Emotionen**

Ganz grundlegend herausfordernd ist, dass Studierende mit dem gesellschaftlich dominanten Bild einer »objektiven«, naturwissenschaftlich orientierten Forschung vertraut sind und dies erfahrungsgemäß zu *Unbehagen und Unsicherheiten mit Charakteristika qualitativer Forschung* bei einem Teil der Studierenden führen kann (Lettau und Breuer 2007). Dies gilt insbesondere für Studierende einer naturwissenschaftlich verstandenen Psychologie, da ihre »übliche einseitige Ausbildungs-Sozialisation eine gänzlich andere Perspektive favorisiert und zu entsprechenden »Habitus-Einschreibungen« führt« (Schreier und Breuer 2020, 282).

Eine weitere Herausforderung qualitativer Forschung und deren Lehre liegt zudem in der »Mehrdeutigkeit als Merkmal qualitativer Forschungssituationen« (ebd.):

»Für Lernende bzw. Anfänger/innen sind Postulate qualitativer Methodenlehre wie theoretische Offenheit, multiple perspektivische Deutbarkeit und flexible Regelanwendung nicht leicht zu durchschauen und umzusetzen. Novizinnen und Novizen im Handlungsfeld Forschungsmethodik bevorzugen klare und eindeutige Leitlinien. Von Lehrenden verlangen sie verbindliche Auskünfte über richtige und falsche Vorgehensschritte, Interpretationen und Schlussfolgerungen. Dies gilt insbesondere dann, wenn sie zuvor bereits eine Ausbildung bezüglich quantitativer Methoden absolviert haben [...].«

Einen Umgang mit offenen, das heißt auch kontingenten Forschungssituationen und -prozessen zu finden, ist genuiner Teil der Einsozialisation in qualitative Forschung.

Mitunter – und dies ist eher die Regel als die Ausnahme und keineswegs nur ein Problem von Noviz:innen, sondern qualitativer Forschungsalltag – kann das Postulat der Offenheit gegenüber Feld und Datenmaterial auch Unsicherheitsgefühle auslösen. Zugespitzt ist »Handlungs- und Deutungssicherheit im Kontext qualitativer Forschung immer eine gebrochene oder relative Sicherheit im Umgang mit Unsicherheit und Unbestimmtheit« (Dausien 2007, § 13). Wenn der fortschreitende Erkenntnisprozess ein weiteres Interview, eine andere Datenart oder gar die Modifizierung der Forschungsfrage nahelegt, begrenzte zeitliche Ressourcen jedoch erfordern, Forschungsprojekte zu einem Ende zu führen, evoziert dies fortwährend Entscheidungsdruck und potenziell Unsicherheitsgefühle. Qualitativ Forschende und besonders Studierende müssen also immer wieder temporär mit Unsicherheiten umgehen lernen und ihre Ambiguitätstoleranz schulen (Schreier und Breuer 2020).

Typisch für qualitative Forschung sind kollektive Interpretationsprozesse, die häufig in Forschungswerkstätten bzw. Interpretationsgruppen oder in größeren Forschungsprojekten auch in Projektteams stattfinden, so auch im Rahmen von Lehrforschungsprojekten. Das Potenzial zur Steigerung der »Wirksamkeit zentraler Aktivitäten der Datenanalyse« (Riemann 2011, 413) gilt als Qualität von Forschungswerkstätten und Vielfalt an Perspektiven als dafür zentrale Ressource (Dausien 2007). Dieser Perspektivenvielfalt liegt jedoch in der Regel auch eine mehr oder weniger stark heterogen zusammengesetzte Gruppe zugrunde. Während diese Heterogenität sicher auch Erkenntnispotenzial birgt, so stellt sie gleichzeitig eine Herausforderung für die Arbeitsfähigkeit einer Interpretationsgruppe dar (Stamann und Janssen 2019). Nicht in jeder Gruppe lässt sich eine »gemäßigte Heterogenität« (Hoffmann und Pokladek 2010, 214) sicherstellen und selbst, wo sie über das Verschiedene hinweg gegeben zu sein scheint, können große Differenzen zum Beispiel hinsichtlich disziplinärer Wissensbestände oder wissenschaftlicher Einsozialisation bestehen (Fuhrmann et al. 2021) und mitunter Unbehagen erzeugen. Entsprechend ist das, nicht ausschließlich, aber teils in der Heterogenität begründete *Aushalten von (Deutungs-)Konflikten in kollektiven Interpretationsprozessen* herausfordernd. Wenn die eigene Deutung an Überzeugungskraft einbüßt, als eine unter vielen möglichen erscheint und die Erkenntnis sich einstellt, dass Eindeutigkeit nicht zu haben ist, kann das durchaus als schmerzlich erfahren werden. Zugleich können gemeinsame Interpretationsprozesse natürlich auch eine positive Dynamik annehmen, bei der die Einzelnen oder die Gruppe eine Begeisterung entwickeln, die mitunter auch durch schwierige Phasen trägt.

Im Kontext der Lehrforschung ebenso wie in anderen akademischen Kontexten werden Studierende, aber auch schon etablierte(re) qualitativ Forschende in ihren Arbeitsprozessen und deren Ergebnissen bewertet und begutachtet. Bewertung und Begutachtung beginnen im Studium bei Klausuren und Hausarbeiten und setzen sich in Forschungsberichten sowie bei einigen bis hin zu einer Dissertation, Habilitation und

begutachteten Manuskripten fort. Studierende sind hierbei mitunter bemüht, möglichst alles richtig zu machen. »Ist das nun so richtig?« ist eine häufig gehörte Frage von Studierenden und postgraduierten Workshopteilnehmenden. Die wie auch immer geartete Begutachtung stellt dabei eine Rahmenbedingung von Forschungs- und Lernprozessen dar, die es mitunter erschweren kann, forschungsbezogene Unsicherheiten, Ängste und andere Gefühle offen zu besprechen. Paradoxerweise bergen gerade Lehrforschungsprojekte das Risiko, widersprüchliche Gefühle bzw. ein *Unbehagen im Wechselspiel mit universitären Bewertungs- und Begutachtungsstrukturen* zu erzeugen: Die Betonung von Offenheit, Prozesshaftigkeit und Reflexivität steht in Spannung zu einer Begutachtung des Forschungsberichts, in dem mitunter Kapitel einzelnen Personen zugeordnet werden müssen, um individuelle Bewertungen kollaborativer Arbeitsprozesse vornehmen zu können. Dass dies aus studentischer Sicht geeignet ist, Gefühle zwischen Unsicherheit und Widerstand zu evozieren, dürfte nicht verwundern.

Unseres Erachtens ist es wichtig, sich vor Augen zu führen, dass Studierende entsprechende Handlungsweisen oft zum ersten Mal erproben. Sie üben sich in neuen Praxen, die beispielsweise im Zuge der Interviewerhebung auch aufgezeichnet und damit unter den Mitgliedern eines Lehrforschungsprojektteams oder auch den Teilnehmenden der gesamten Lehrveranstaltung sichtbar werden. Das hat für die Begleitung Vorteile, kann jedoch auch Unsicherheiten mit sich bringen. Forschend Lernende werden dabei in einer Komplexität und Weise sichtbar wie an kaum einem anderen Ort.

## 2.2 Feldbezogene Emotionen

Zu den Gegenständen qualitativer Forschung gehören aktuelle gesellschaftspolitische und anderweitig sensible Themen: Flugscham (Ruppel 2015), Veganismus (Thrun 2020), Ausstieg aus dem Drogenkonsum (Hoffmann, Laura 2021), die sozialen und biografischen Hintergründe unentdeckter Todesfälle (Loke 2023), Pflege im Alter (Zander 2015) oder die Unterbringung in Kinderheimen in der DDR (Söhner 2023). Dies sind nur einige beispielhafte Untersuchungsgegenstände qualitativer Forschung, die Eingang in die Lehre und später in studentische Abschlussarbeiten finden. Während das Lesen von Studien gegebenenfalls allein aufgrund von dort behandelten sensiblen Themen oder mitunter bedrückender Daten als herausfordernd erlebt wird, handelt es sich bei Abschlussarbeiten um eigens gewählte und damit häufig biografisch hoch relevante Themen.

Sich ein Thema auszusuchen, das einen auf irgendeine Art und Weise emotional berührt, scheint nur natürlich. Dieses »Berührtsein« kann dabei ganz unterschiedliche Ausprägungen annehmen: *Präferenzen, Abneigungen und Ängste in Bezug auf spezifische Themen* deuten die emotionale Bandbreite letztlich nur an. Es müssen also nicht immer

negative Gefühle oder gar Ekel sein. Viele Forschungsthemen – für Noviz:innen und erfahrene Forscher:innen gleichermaßen – sind biografisch motiviert, manche sind gar von ihrem Forschungsfeld und dessen Praktiken fasziniert und auf die ein oder andere Weise mit diesem Feld verwoben. Zudem kann auch von negativen Gefühlen eine Faszination und Anziehungskraft ausgehen. Wenn negative Gefühle, bis hin zu Ängsten, jedoch zu »Verstehensbarrieren oder zur Verdrängung dieser Aspekte« führen können (Steinke 2012, 331), erscheint es uns essenziell, diese in die Forschung und deren Aneignung gezielt einzubeziehen.

Darüber hinaus können Emotionen in der Interaktion mit dem Forschungsfeld auftreten und zu *Verflechtungen mit dem Forschungsfeld* führen. In ihrem Dissertationsprojekt zu Gastfamilien für unbegleitete jugendliche Geflüchtete hat es bei Ines Gottschalk (2023) zum Beispiel zunächst großes Unwohlsein ausgelöst, von Gastfamilien und jugendlichen Geflüchteten als Angehörige der Mehrheitsgesellschaft positioniert und in familiäre Dynamiken verstrickt zu werden. Interaktionen im Forschungsfeld in ihren unterschiedlichen Formen (leiblich, virtuell vermittelt, als imaginierte Interaktion – antizipiert oder erinnert) können dabei mit verschiedenen Emotionen einhergehen. Das kann vom Verlieben in Forschungspartner:innen bis hin zur Abneigung und Vermeidung von Gesprächspartner:innen reichen und dadurch forschungspraktische Entscheidungen, das Sampling und auch die Auswertung beeinflussen. Der Blick auf das Forschungsfeld kann dadurch von den Emotionen dieser, aber auch anderer Personen, mit der der:die Forscher:in in Forschungsgruppen oder durch die Begutachtung im Kontakt steht, durchdrungen sein.

### **3 Einen reflexiven Umgang mit Emotionen in Lehrforschungsprojekten begleiten**

Lehrforschungsprojekte stellen ein Veranstaltungsformat dar, das im Rahmen eines Psychologiestudiums bisher wenig umgesetzt wird, in anderen anverwandten Fachrichtungen jedoch verbreiteter ist (Schreier und Breuer 2020). Kern von Lehrforschungsprojekten ist eine länger andauernde studentische Forschung entlang eines zumindest in Teilen eigenverantworteten Forschungsprojekts. Durch ein Learning by Doing werden Lernende häufig in einer bestimmten Methodenrichtung geschult (ebd.; Schreier und Ruppel 2021). Studierende übernehmen also – ob allein oder in Teams – ein hohes Maß an Verantwortung für die Anlage und Durchführung der Studie und dadurch auch für ihren Lerngegenstand. In Lehrforschungsprojekten haben Studierende die Möglichkeit, methodologisch informiert und wertschätzend begleitet, erste Schritte in »ihrem« Forschungsfeld zu machen und dabei in eine qualitative Forschungshaltung hineinzuwachsen.

Lehrforschungsprojekte sind aus unserer Sicht ein geeignetes Format, das es Lehrenden ermöglicht, die oben explizierten Emotionen verschiedener Art reflexiv zu begleiten; ein Vorteil ist die relativ lange Projektdauer. Lehrende haben hier mindestens zwei zentrale Gestaltungsaufträge: Zum einen ist es Aufgabe der Lehrenden, die forschungs- und lehrsettingbezogenen sowie feldbezogenen Emotionen zu begleiten und dafür Räume und (Hilfs-)Mittel zur Verfügung zu stellen. Zum anderen können sie die in der qualitativen Forschung bereits etablierten Reflexionsinstrumente mit Fokus auf die Rolle von Emotionen systematisch entlang des studentischen Forschungsprozesses einsetzen.

### 3.1 Anforderungen an Lehrende, emotionssensible Räume zu gestalten

Für Lehrende ist es unseres Erachtens in einem ersten Schritt wichtig, sich bewusst darauf einzustellen (und einzulassen), dass Forschungs- und Lernprozesse mit Emotionen einhergehen, und darauf aufbauend in den verschiedenen Schritten des studentischen Forschungsprozesses entsprechende Reflexionsprozesse zu begleiten. Die vorgestellte Ordnung potenzieller emotionaler Anlässe und Herausforderungen (Abschnitt 2) mag hier als erste Annäherung dienen.

Studierende dafür zu sensibilisieren, dass und wie das gesellschaftlich dominante Bild einer »objektiven«, naturwissenschaftlich orientierten Forschung das (wissenschaftliche) Denken prägt (Lettau und Breuer 2007), scheint uns eine weitere zentrale Anforderung zu sein. Die Herausforderung in Lehrforschungsprojekten besteht unter anderem darin, etwaiges Unbehagen mit qualitativer Forschungslogik sichtbar zu machen, gleichzeitig aber eine konstruktive Arbeitsatmosphäre zu wahren.

Entsprechend stehen Lehrende qualitativer Forschung vor der Herausforderung, Emotionen in den Forschungs- und Lehrprozess erst einmal »einzuladen«. Dazu gehört neben der Explikation, wie Emotionen im Kontext quantitativer, naturwissenschaftlich orientierter Forschung (nicht) verhandelt werden, auf das genuine Erkenntnispotenzial von Emotionen für die Forschung und den eigenen Lernprozess hinzuweisen. Dazu braucht es eine begleitende Einordnung, die Emotionen auch normalisiert, um unter anderem Scham und Unbehagen zuzulassen und sie für die Reflexion des studentischen Forschungsprozesses zugänglich zu machen. Dieser Einordnung und Normalisierung ist zugleich eine Ambivalenz eingeschrieben: Die Auseinandersetzung mit der eigenen Forscher:innenrolle kann Studierende sowohl ermächtigen und motivieren als auch Unsicherheiten und Unbehagen mit sich bringen. Eine weitere Herausforderung besteht für Lehrende darin, zwar für Emotionen zu sensibilisieren, diese jedoch nicht (zu sehr) an die Lernenden heranzutragen und dadurch quasi vorwegzunehmen. Mruck und Mey (1998) zeigen für die »Projektwerkstatt Qualitatives Arbeiten«, wie bio-

grafisch und emotional relevante Themen in der gemeinsamen Bearbeitung reflektiert werden können. Dazu gehört unter anderem das Blitzlicht zu Beginn jeder Sitzung, womit der emotionalen Ebene Platz eingeräumt und Relevanz zugeschrieben wird. Die Begleitung emotionaler, krisenanfälliger Lernprozesse kann als individueller und gemeinschaftlicher Prozess gestaltet werden, so in Peergruppen und großen Runden (Grund und Singer-Brodowski 2020, 33).

In qualitativen Lehrforschungsprojekten werden häufig Forschungsgruppen gebildet, die sich als Lerngemeinschaften verstehen lassen, in denen sich Studierende als Peers austauschen und in ihren Forschungsprozessen begleiten (Ruppel und Mey 2012; Schreier und Breuer 2020). Auch hier können Emotionen Raum bekommen. Wichtig dafür ist die Qualität der Lerngemeinschaft: Die Sicherheit, mit Emotionen nicht allein zu sein, ist ein zentraler Aspekt für eine solche Gruppenqualität. Dafür bedarf es unterschiedlicher Voraussetzungen, wie zum Beispiel des vollständigen Zugangs aller Gruppenmitglieder zu Informationen, der Offenheit für verschiedene Standpunkte und des Willens, zu einem reflektierten Ergebnis zu kommen (Grund und Singer-Brodowski 2020).

Auch (Deutungs-)Konflikte, die qualitativen Interpretationsgruppen inhärent sind, können thematisiert und genutzt werden, um Erkenntnispotenziale für die eigene Forschungsposition bzw. -positionierung zu generieren. Insbesondere Präkonzepte als subjektive Deutungshintergründe können dadurch sichtbar und reflexiv zugänglich gemacht werden.

Für die Reflexion des studentischen Forschungsprozesses können die von Lettau und Breuer (2007, 14; Kursivsetzung im Original) herausgearbeiteten drei Ebenen der »Selbstfokussierungen« als hilfreiche Heuristik dienen:

»Neben Selbst-Fokussierungen auf einer *Makro-Ebene* (das Erkenntnissubjekt als Angehöriger der abendländischen, der wissenschaftlichen Kultur etc.) sowie auf einer *Mikroebene* (das Erkenntnissubjekt unter autobiographisch-autoethnographischer Fokussierung o. ä.) lassen sich auch Ansätze der Thematisierung des Selbst – der eigenen Person, Reaktionsweise, Rolle, Effekte für die wissenschaftlichen Erkenntnisprodukte – auf einer Meso-Ebene finden und praktizieren: etwa die Selbst-/Reflexion des Kontakts, der Interaktion, der »Berührung« mit dem Forschungsthema, dem sozialen/personalen Objekt bzw. dem Feld und seinen Mitgliedern, die zur Untersuchung stehen.«

Aus unserer Sicht ist der Forschungs- und Lernprozess nicht als dauerhaft reflexiv zu konzipieren. Für die Aneignung von Techniken qualitativer Forschung bedarf es auch Zeiten des »Werkelns«, ohne stets das eigene Handeln auch reflexiv zu wenden. Entsprechend sind Reflexionsmomente bewusst anzuregen bzw. benötigen die Studierenden Vorstellungen und (Hilfs-)Mittel, diese individuell und in Gruppen be-

darfsbezogen und dennoch kontinuierlich und im Einklang mit der handwerklichen Ebene qualitativen Forschens zu erzeugen. Sinnvoll erscheint uns, ganz gezielt Aspekte einer (selbst-)reflexiven Haltung zusammen mit den Besonderheiten der qualitativ-hermeneutischen Methodologie einzuüben. Dies kann zum Beispiel über das Integrieren von Übungen zur Standortgebundenheit (Hoffmann, Stefanie 2021) zu Beginn der Veranstaltungen bzw. des Semesters erfolgen.

Das Besprechen von Emotionen in »großer Runde« – und mitunter in Anwesenheit von Lehrenden – und das Begutachtungssetting stehen dabei in einem Spannungsverhältnis. Herausfordernd erscheint uns dabei, dass hierarchie-, bewertungs- und begutachtungsärmere Reflexionsräume nicht forciert werden können. Hier lässt sich die generelle Frage stellen, wie viel Schutzraum Lernende brauchen. Lehr-Lern-Settings sind unseres Erachtens so zu gestalten, dass sie die Verarbeitung von Emotionen und deren Nutzen für studentische Forschungsprozesse unterstützen und Studierende mit ihren Emotionen und Verletzbarkeiten nicht vorgeführt werden. Lehrveranstaltungen generell sowie Lehrforschungsprojekte im Speziellen sind keine hierarchiefreien Räume. Daher lässt sich fragen, ob für den Lernprozess nicht auch Aspekte des Forschungsprozesses unsichtbar bleiben dürfen. Lehrende stehen hier vor der Frage, wie sich (zumindest temporär) ein hierarchie- und damit auch bewertungsarmer Raum zur Reflexion schaffen lässt. Eine Möglichkeit, die oben beschriebene methodologisch geforderte Offenheit und methodische Flexibilität sowie die Reflexion von Emotionen in Einklang mit der Herstellung von Eindeutigkeit in Begutachtungskontexten zu bringen, bietet der dezidierte Einbezug von Reflexions- und Lernprozessen in die Begutachtung. Die Lehre ist hier im Spannungsfeld zwischen Prozessbegleitung und Produktbegutachtung zu gestalten.

### **3.2 Methodologien und Methoden qualitativer Forschung zur Reflexion feldbezogener Emotionen**

Ansätze, Methodologien und Methoden qualitativer Forschung bieten eine Vielzahl erprobter Techniken, auf die zum Zweck der Reflexion eigener Emotionen zurückgegriffen werden kann. Wir stellen exemplarisch einige solcher Techniken und Methoden vor, die uns geeignet scheinen, Emotionen reflexiv zugänglich zu machen. Wir erheben hierbei keinen Anspruch auf Vollständigkeit, vielmehr handelt es sich um eine Auswahl, die in unseren Forschungs- und Lehrerfahrungen begründet liegt.

Grundsätzlich scheinen sich Emotionen in allen qualitativen Methodologien und Methoden mitdenken zu lassen. Beispielhaft gehen wir hier auf die reflexive Grounded-Theory-Methodologie ein. So beziehen sich Breuer, Muckel und Dieris (2019, 98) auf die Devereux'sche Unterscheidung »zwischen einer distalen (leib-/körperfer-

nen) und einer proximalen (leib-/körpernahen) Art, Daten abzulesen«. Neben einer distalen Art, sich Daten über Transkripte und »(außengerichtete[.]) Beobachtungsprotokoll[e]« (ebd.) zu nähern, schlagen sie vor, auch die »introspektive Registrierung aller Arten von Auslösungen, Assoziationen, Gefühlsresonanzen etc., die im Verlauf des (Interaktions-, Gesprächs-)Kontakts zwischen der Forscherin und ihrer Untersuchungspartnerin« (ebd.) auftauchen, in die Analyse bzw. – mit Blick auf den Fokus dieses Beitrags – in die Reflexion einzubeziehen. In Lehrforschungsprojekten besteht die Herausforderung darin, diese Daten in eine sprachliche Form zu bringen und das Erlernen, Schulen und Kultivieren dieser Selbstreflexion im studentischen Forschungsprozess zu fördern, sprich die Einübung einer »sensitiv differenzierte[n] Selbst-/Wahrnehmung« (ebd.) zu ermöglichen.

Das *Tagebuch* stellt ein erprobtes Format zur Begleitung von Lern- und Forschungsprozessen dar (Kunz 2018). Schreier und Breuer (2020, 279; Kursivsetzung im Original) schreiben dazu:

»Derartige Übungen zur Initiierung einer qualitativen Einstellung überschneiden sich mit solchen, die auf die *Förderung von Reflexivität* ausgerichtet sind. Als Mittel dafür werden häufig das Forschungstagebuch oder das Schreiben von Memos eingesetzt [...]: Parallel zur Konzeptualisierung und Durchführung einer eigenen Studie werden die Lernenden angehalten, ihre Gedanken, Erfahrungen und Gefühle schriftlich festzuhalten. Kleinman et al. (1997) sehen in diesem Zusammenhang beispielsweise eine Seminar Diskussion der Gefühle der Studierenden gegenüber den Personen im Feld vor, um so verschiedene Grundhaltungen zu identifizieren und deren Einfluss auf die Forschungsaktivitäten und das Datenmaterial herauszuarbeiten. Zusätzlich zum Forschungstagebuch lassen Kleinman et al. (1997) »Notizen-über-Notizen« erstellen. Damit wird ein weiterer Reflexionsschritt eingeführt: Die Lernenden setzen sich nicht nur mit ihren Reaktionen in der Forschungssituation und auf die Personen dort auseinander, sondern entwickeln darüber hinaus ein Bewusstsein dafür, wie diese Reaktionen ihre Aktivitäten beeinflussen.«

An diesem Ausschnitt werden zwei Aspekte deutlich. Zum einen, dass hier der gemeinsamen Bearbeitung von Emotionen in der Veranstaltung eine große Bedeutung zukommt. Die »Seminar Diskussion der Gefühle der Studierenden gegenüber den Personen im Feld« (ebd.) kann dabei um die Reflexion der Emotionen gegenüber dem Datenmaterial ergänzt werden. Zum anderen, dass durch den Einbezug eines Forschungstagebuchs oder der Methode »Notizen-über-Notizen« dem Schreiben eine große Bedeutung zukommt. Das Schreiben wird damit zu einem erkenntnisförderlichen und sinnbildenden Forschungs- und Lernprozess, der systematisch in Lehrforschungsprojekte miteinbezogen werden kann und nicht erst beim Erstellen des Abschlussberichts beginnt. Das Schreiben dient vielmehr als Strukturierungs-, Dokumentations-, Reflexions- und In-

terpretationsinstrument, durch das im Kontext von Lehrforschungsprojekten erkenntnisgenerierende Prozesse angestoßen und reflektiert werden können (Gottschalk und Ruppel 2019).

»Leitet man Studierende bei qualitativen Forschungsvorhaben an und legt den Schwerpunkt auf die Reflexion, so können Studierende bei der Entwicklung bzw. Vorbereitung des Interviews erste Erwartungen an das Interview und die Interviewsituation als Pre-Skript festhalten, im Rahmen des Interviews Notizen zu möglichen Nachfragen machen und in einem Post-Skript Eindrücke aus der Erhebungs- bzw. Interviewsituation dokumentieren. Entsprechende Notizen können dabei sowohl im Sinne einer inhaltlichen Auswertung, aber auch zur (Selbst-)Reflexion genutzt werden. Auch ist das Aufschreiben erster Auswertungsideen während des Transkribierens möglich, so wie generell der Gesamtprozess qualitativen Forschens etwa von »Memo Writing« (Ruppel/Mey 2017) begleitet und im Sinne eines Forschenden Lernens gestaltet werden kann« (ebd., 17).

Zudem möchten wir exemplarisch auf weitere Methoden der qualitativen Forschung hinweisen, die sich – immer mit Blick auf die zuvor vorgestellten Anforderungen an Lehrende – in die Lehre integrieren lassen, um sich Emotionen und deren Erkenntnispotenzial zu nähern. Die folgenden Methoden können für die Offenlegung von Präkonzepten, für das Verfassen von Pre- und Postskripts sowie Memos oder im Schritt der Datenanalyse zur Bearbeitung von Emotionen und zur Erkenntnisgewinnung genutzt werden.

So können mit der Methode des *Lauten Denkens* (Konrad 2020) Emotionen kontinuierlich oder ereignisspezifisch verbalisiert werden. Das Laute Denken wird unter anderem auch in der Lehr-Lern-Forschung angewandt und soll die Metakognition und Selbstregulation der Lernenden aktivieren. Die Methode kann zwischen Expert:innen und Noviz:innen genutzt werden, um Noviz:innen unbewusst laufende oder nicht leicht verbalisierbare Prozesse bewusst zu machen. Indem Lehrende »laut denken« und exemplarisch ihre eigenen Forschungsprozesse reflektieren, können sie unter anderem ihre emotionalen Prozesse sichtbar machen und so einen Raum schaffen, in dem eine solche Auseinandersetzung normalisiert wird. In einem nächsten Schritt können solche verbalisierten Prozesse dann in einem Forschungstagebuch, Memo, Pre- oder Postskript festgehalten werden. In Lehrforschungsprojekten können Lehrende Studierende sodann während oder im Anschluss ihres Feldaufenthalts dazu einladen, die Artikulierung von Emotionen als forschungspraktische Routine zu etablieren, indem sie ihre feldbezogenen Erlebnisse und Gefühle regelmäßig in Worte fassen.

Die *Tiefenhermeneutik* (König et al. 2019) als psychoanalytisch orientierte Sozialforschung nutzt freie Assoziationen und das Konzept der Gegenübertragung, um sich dem empirischen Gehalt von Gefühlen und verwandten affektiv-leiblichen Phä-

nomenen zu nähern. Die Tiefenhermeneutik kann in die »Auswertung in und mit Interpretationsgruppen« (Haubl und Lohl 2020, 564) integriert werden, um latente Sinnschichten des Forschungsmaterials zu erschließen. Eine Interpretationsgruppe wird hier als »Resonanzraum für die Wirkung latenter Bedeutungen« (ebd.) verstanden. Um sich diesen Bedeutungen anzunähern, bedarf es einer Auseinandersetzung mit Irritationen und den sie »begleitenden Affekte[n] und konflikthaften Verständnisschwierigkeiten« (ebd.). Irritationen können dabei sowohl mit Blick auf den Text selbst als auch in Bezug auf den Umgang der anderen Interpret:innen mit dem Text entstehen. Von Lehrenden oder Leiter:innen der Interpretationsgruppe können solche Irritationen reflexiv eingefangen und eingeordnet werden. Diese Methode erscheint uns jedoch anspruchsvoll, vor allem für Lehrende, die nicht psychoanalytisch geschult sind.

Weitergehende Methoden und Techniken mit Potenzial für die Ergründung und den Einbezug von Emotionen sind beispielsweise der *Listening Guide* (Kiegelmann 2021) oder die *gruppengestützte dialogische Introspektion* (Witt 2020) zur (Selbst-)Beobachtung innerer Vorgänge, die hier zumindest erwähnt werden sollen.

#### **4 Abschließende Überlegungen zu Potenzialen und Herausforderungen des systematischen Einbezugs von Emotionen in die Lehre qualitativer Forschung**

Mit dem Beitrag haben wir das Ziel verfolgt, aufzuzeigen, wie Emotionen im Kontext qualitativer Lehrforschungsprojekte systematisch einbezogen und Umgangsweisen mit diesen Emotionen ausgelotet werden können. Der (selbst-)reflexive Umgang mit Emotionen ist aufgrund der ganzheitlichen leiblichen und interaktiven Verwobenheit der Forschenden mit ihren Forschungsgegenständen essenzieller Bestandteil qualitativer Forschung.

Die von uns vorgestellten Überlegungen und Methoden *können* in die Lehre qualitativer Forschung einbezogen werden. Der starke Einbezug von Emotionen in die Lehre qualitativer Forschung stellt dabei selbst eine Positionierung entsprechend einer »strong reflexivity« (Kühner, Ploder und Langer 2016, 700) dar. Diese kann, allein vor dem Hintergrund zu berücksichtigender Spannungsfelder bei der Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen zu qualitativer Forschung (Stamann, Lehwald und Ruppel 2023), legitimerweise auch anders vorgenommen werden. Mit diesem Beitrag möchten wir keine »Pflicht zur Emotion« einfordern, sondern vielmehr für die Relevanz und die Möglichkeiten sensibilisieren, die mit einem reflexiven Einbezug von Emotionen insbesondere für die Lehre qualitativer Forschung in der Psychologie – aber auch in anderen Disziplinen – einhergehen.

Wir haben eine Ordnung möglicher emotionaler Anlässe und Herausforderungen herausgearbeitet sowie Möglichkeiten der Begleitung und aktiven Gestaltung solcher emotionalen studentischen Forschungsprozesse mit Erkenntnispotenzial aufgezeigt. Die Überlegungen können dabei auch für andere Lehr-Lern-Settings, wie zum Beispiel Forschungswerkstätten (Fuhrmann et al. 2021) oder Graduiertenkollegs, sowie für den hochschuldidaktischen Diskurs rund um das Forschende Lernen (Huber 2009; Straub et al. 2020; Wildt 2011) fruchtbar gemacht werden. Die Auseinandersetzung mit Emotionen bietet zudem einen Anknüpfungspunkt an die Frage des Erwerbs von fachübergreifenden bzw. Schlüsselkompetenzen (Kunz et al. 2021). Eine individuell und kooperativ angelegte selbstreflexive Annäherung an die eigenen Emotionen im Rahmen qualitativen Forschens eröffnet die Möglichkeit, sich Kompetenzen wie Ambiguitätstoleranz, Perspektivübernahme oder Umgang mit Diversität anzueignen, deren Relevanz über das Methodische hinausreicht.

Lehrforschungsprojekte sehen wir als geeignetes Format, um Studierende als Noviz:innen qualitativer Forschung bei Unsicherheitsgefühlen und anderen Emotionen zu begleiten und produktiv an das Erkenntnispotenzial von Emotionen heranzuführen. Lehrende stehen dabei vor der doppelten Anforderung, eine Aneignung von Reflexionskompetenzen mit Fokus auf Emotionen zu ermöglichen, diese aber so zu begleiten, dass auch in diesen Aneignungsprozessen Emotionen gezeigt und im Sinne der Lern- oder Bildungsziele bearbeitet werden können. Emotionen stellen idealiter kein Hindernis in studentischen Forschungsprozessen dar, sondern können erkenntnisfördernd wirken.

Im Beitrag haben wir Überlegungen und Methoden zur Begleitung von Emotionen geteilt, die sowohl mit Blick auf den Forschungsprozess selbst als auch auf das Erkenntnispotenzial in Lehrforschungsprojekte integriert werden können. Für Lehrende ist die Begleitung jedenfalls keine triviale Angelegenheit, vielmehr sind auch sie aufgefordert, das eigene Vorgehen fortwährend zu reflektieren, sei es in Form gemeinsamer oder solitärer Reflexion oder auf der Grundlage von (dem Gegenstand angemessen gestalteten) Evaluations- und Feedbackformaten. Über diese didaktische Reflexion hinaus scheint eine Anbahnung der Reflexion von Emotionen auch an die Bereitschaft geknüpft, die eigenen Emotionen anzuerkennen und zu bearbeiten. Dies geht einher mit der Notwendigkeit zu entscheiden, in welchem Ausmaß diese Emotionen offengelegt werden.

Dies ist in sich herausfordernd, bahnt man damit doch eine Beziehungsqualität zwischen Studierenden und Lehrenden an, die bisweilen grundlegende Neuaushandlungen notwendig macht: Traditionelle Zuschreibungen entlang von institutionell gedachten und akademisch legitimierten Statusgruppen tragen in solch stark reflexiv angelegten Lehr-Lern-Settings nur bedingt: Expertise, Entscheidungsmacht und Verantwortungsübernahme für die Gruppe greifen in Lernräumen, die auf die Sichtbarmachung und Bearbeitung von Emotionen aller Beteiligten setzen, mitunter zu kurz. Die Transformationsprozesse selbst bringen dabei schon Unsicherheiten bis hin zu Krisen mit sich.

Von den Lehrenden braucht es bei alledem die Bereitschaft und Fähigkeit, sich auf unerwartete Aushandlungsprozesse mit den Studierenden einzulassen und diese zu für beide Seiten adäquaten Ergebnissen zu führen.

Dies erfordert mehr als die Sensibilisierung der Lernenden für Emotionen. Gefordert ist in gewisser Weise ein professioneller Umgang mit den emotionalen Geistern, die man rief. Wird zur Thematisierung von Emotionen im Forschungs- und Lehrprozess eingeladen, so muss auch mit ihnen umgegangen werden. Studierende bei der Auseinandersetzung mit Emotionen zu begleiten, bedarf also mehr als eines methodisch und didaktisch fein geplanten Lernarrangements. Lehrende sehen sich mit der Herausforderung konfrontiert, unter Zeitdruck Ambivalenzen sowie kontingente Lernprozesse zu antizipieren, sich ihnen zuzuwenden, ihr Handeln zu reflektieren und gegebenenfalls Anpassungen ihrer Lehrarrangements vorzunehmen.

Solche Überlegungen unterliegen jedoch Rahmenbedingungen, auf die Lehrende höchstens begrenzten Einfluss nehmen können, wie die Art der Lehrveranstaltung, die Anzahl der Teilnehmenden sowie zeitliche und inhaltliche Festlegungen in Modulhandbüchern. Aussagen wie »Studierende sind mit zentralen Verfahren qualitativer Datenauswertung vertraut« fehlen in fast keinem Modulhandbuch mit qualitativen Anteilen, während Formulierungen wie »Studierende sind in der Lage, eigene Gefühle im Zusammenhang qualitativer Forschung individuell und kollegial zu reflektieren und für den Verstehensprozess fruchtbar zu machen«, eher die Ausnahme sein dürften.

Die Reflexion von Emotionen zu fokussieren bringt mitunter die Herausforderung mit sich, im Zweifelsfall dem Forschungsprozess Vorrang gegenüber den Forschungsergebnissen einzuräumen. Für Formate, die das Ziel haben, klare Ergebnisse zum Beispiel der Öffentlichkeit zu präsentieren, ist so ein Vorgehen daher eher weniger geeignet. Auch Studierende können mit dem Fokus auf dem Prozess und der damit einhergehenden Emotionsarbeit trotz aller sensibler Gestaltungsbemühungen überfordert sein. Daher muss die Option gegeben sein, die Auseinandersetzung mit eigenen Emotionen (zeitweise) auszusetzen oder zurückzuweisen, ohne dass dadurch das Lehrforschungsprojekt – und damit weitere wichtige Facetten einer Einsozialisation in die qualitative Forschung – in Mitleidenschaft gerät. Was es also braucht, ist die Fähigkeit von Lehrenden, einen Raum zu schaffen, in dem mit (meist unausgesprochenen) sozialen Normen über den Umgang mit Gefühlen gebrochen werden kann. In einem solchen Raum können Emotionen gefühlt, artikuliert und reflektiert werden – müssen es aber nicht immer und zu jedem Zeitpunkt.

## Anmerkung

- 1 Den Gutachter:innen, Günter Mey und in besonderer Weise Paul S. Ruppel möchten wir für hilfreiche Anmerkungen im Zuge der Erstellung des Manuskripts danken.

## Literatur

- Bohnsack, Ralf. 2021. *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 10. Aufl. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf, Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl. 2013. *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 3., aktual. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Breuer, Franz, Petra Muckel und Barbara Dieris. 2019. *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis*. 4., durchges. u. aktual. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Breuer, Franz und Margrit Schreier. 2007. »Zur Frage des Lehrens und Lernens von qualitativ-sozialwissenschaftlicher Forschungsmethodik«. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research* 8 (1). <https://doi.org/10.17169/fqs-8.1.216>
- Charmaz, Kathy. 2014. *Constructing grounded theory*. 2. Aufl. London: Sage.
- Clough, Patricia T., Jean O. Halley und Michael Hardt, Hrsg. 2007. *The affective turn: Theorizing the social*. Durham, London: Duke University Press.
- Dausien, Bettina. 2007. »Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können. Diskussionsbeitrag zur FQS-Debatte ›Lehren und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung««. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research* 8 (1). <https://doi.org/10.17169/fqs-8.1.220>
- Devereux, George. 1998 [1967]. *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften*. 4. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- El-Mafaalani, Aladin. 2011. *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus*. Dissertation. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-19320-5>
- Flick, Uwe. 2020. »Gütekriterien qualitativer Forschung«. In *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren*. 2., erw. u. überarb. Aufl., hrsg. v. Günter Mey und Katja Mruck, 247–63. Wiesbaden: Springer.
- Fuhrmann, Laura, Günter Mey, Christoph Stamann und Markus Janssen. 2021. »Forschungswerkstätten als Orte des Schlüsselkompetenzerwerbs«. In *Qualitativ Forschen als Schlüsselqualifikation: Prämissen – Praktiken – Perspektiven*, hrsg. v. Alexa M. Kunz, Günter Mey, Jürgen Raab und Felix Albrecht, 175–200. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Gottschalk, Ines. 2023. *Fluchttort Gastfamilie: Eine mikrosoziologische und kulturpsychologische Untersuchung der Beziehungsgestaltung und Identitätsentwicklung unbegleiteter jugendlicher Geflüchteter und ihrer Gasteltern*. Dissertation. Bochum: Westdeutscher Universitäts-Verlag.
- Gottschalk, Ines und Paul S. Ruppel. 2019. »Funktionen des Schreibens im Forschenden Lernen. Ein Systematisierungsversuch am Beispiel eines schreibintensiven sozialwissenschaftlichen Lehrforschungsprojekts«. *Neues Handbuch Hochschullehre* 92: 1–30.
- Grund, Julius und Mandy Singer-Brodowski. 2020. »Transformatives Lernen und Emotionen: Ihre Bedeutung für die außerschulische Bildung für nachhaltige Entwicklung«. *Außerschulische Bildung* 3: 28–36.
- Haubl, Rolf und Jan Lohl. 2020. »Tiefenhermeutik«. In *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie: Band 2: Designs und Verfahren*, 2., erw. u. überarb. Aufl., hrsg. v. Günter Mey und Katja Mruck, 555–77. Wiesbaden: Springer.
- Hoffmann, Britt und Gerlinde Pokladek. 2010. »Das spezielle Arbeitsbündnis in qualitativen Forschungswerkstätten. Merkmale und Schwierigkeiten aus der Perspektive der TeilnehmerInnen«. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 10 (2): 197–217.
- Hoffmann, Laura. 2021. *Ausstieg aus dem Drogenkonsum. Biographieanalysen zu Crystal-Meth-Abhängigkeit*. Dissertation. Wiesbaden: Springer VS.

- Hoffmann, Stefanie. 2021. »Erkenntnistheoretische Relevanzen von Standortgebundenheiten: Über die ›zugreifende Kraft‹ seinsverbundenen Denkens für eine lebendige Theoriebildung«. In *Lebendige Theorie*, hrsg. v. Martin Karcher und Severin S. Rödel, 177–89. Hamburg: Textem.
- Huber, Ludwig. 2009. »Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist«. In *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*, hrsg. v. Ludwig Huber, Julia Hellmer und Friederike Schneider, 9–36. Bielefeld: UVW.
- Kiegelmann, Mechthild. 2021. »Adding listening and reading for social context to the voice approach of the listening guide method«. *Qualitative Psychology* 8: 224–43.
- Knoblauch, Hubert. 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). <https://doi.org/10.17169/fqs-8.1.217>
- Koller, Hans-Christoph. 2009. »Bildung als Habituswandel? Zur Bedeutung der Sozialisationstheorie Bourdieus für ein Konzept transformatorischer Bildungsprozesse«. In *Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten*, hrsg. v. Jürgen Budde und Katharina Willems, 19–34. Weinheim, München: Juventa.
- König, Julia, Nicole Burgermeister, Markus Brunner, Philipp Berg und Hans-Dieter König, Hrsg. 2019. *Dichte Interpretation: Tiefenhermeneutik als Methode Qualitativer Forschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Konrad, Klaus. 2020. »Lautes Denken«. In *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie: Band 2: Designs und Verfahren*, 2., erw. u. überarb. Aufl., hrsg. v. Günter Mey und Katja Mruck, 373–93. Wiesbaden: Springer.
- Kühner, Angela, Andrea Ploder and Phil C. Langer. 2016. »Introduction to the Special Issue: European Contributions to Strong Reflexivity«. *Qualitative Inquiry* 22 (9): 699–704.
- Kunz, Alexa M. 2018. *Einführung in Diary-Verfahren. Theorie und Praxis in qualitativer Forschung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kunz, Alexa M., Günter Mey, Jürgen Raab und Felix Albrecht, Hrsg. 2021. *Qualitativ Forschen als Schlüsselqualifikation: Prämissen – Praktiken – Perspektiven*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Lettau, Antje und Franz Breuer. 2007. »Forscher/innen-Reflexivität und qualitative sozialwissenschaftliche Methodik in der Psychologie«. *Journal Für Psychologie* 15 (2). Zugriff 23.10.2023. <https://journal-fuer-psychologie.de/article/view/126>
- Lindner, Rolf. 1981. »Die Angst des Forschers vor dem Feld«. *Zeitschrift für Volkskunde* 77 (1): 51–66.
- Loke, Susanne. 2023. *Einsames Sterben und unentdeckte Tode in der Stadt: Über ein verborgenes gesellschaftliches Problem*. Dissertation. Bielefeld: transcript.
- Mey, Günter. 2021. »Qualitative Forschung findet immer in Gruppen statt. Das ist nicht einfach, aber produktiv – Reflexionen zur ›Projektwerkstatt qualitativen Arbeiten«. In *Anselm Strauss – Werk, Aktualität und Potentiale. Mehr als Grounded Theory*, hrsg. v. Carsten Detka, Heike Ohlbrecht und Sandra Tiefel, 125–44. Opladen: Barbara Budrich.
- Mey, Günter und Paul S. Ruppel. 2018. »Qualitative Forschung«. In *Sozialpsychologie und Sozialtheorie. Band 1: Zugänge*, hrsg. v. Oliver Decker, 205–44. Wiesbaden: Springer VS.
- Mruck, Katja und Günter Mey. 1996. »Qualitative Forschung und das Fortleben des Phantoms der Störungsfreiheit«. *Journal für Psychologie* 4 (3): 3–21. Zugriff 23.10.2023. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoa-2576>
- Mruck, Katja und Günter Mey. 1998. »Selbstreflexivität und Subjektivität im Auswertungsprozeß biographischer Materialien – zum Konzept einer ›Projektwerkstatt qualitativen Arbeitens« zwischen Colloquium, Supervision und Interpretationsgemeinschaft«. In *Biographische Me-*

- thoden in den Humanwissenschaften*, hrsg. v. Gerd Jüttemann und Hans Thomae, 284–306. Weinheim: Beltz/PVU.
- Mruck, Katja und Günter Mey. 2019. »Grounded theory methodology and self-reflexivity in the qualitative research process«. In *The Sage handbook of current developments in grounded theory*, hrsg. v. Antony Bryant und Kathy Charmaz, 470–96. Los Angeles: Sage.
- Przyborski, Aglaja und Monika Wohlrab-Sah. 2021. *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. 5., überarb. u. erw. Aufl. Berlin: De Gruyter Oldenbourg.
- Reichertz, Jo. 2015. »Die Bedeutung der Subjektivität in der Forschung«. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 16 (3): Art. 33. <https://doi.org/10.17169/fqs-16.3.2461>
- Riemann, Gerhard. 2011. »Grounded theorizing« als Gespräch – Anmerkungen zu Anselm Strauss, der frühen Chicagoer Soziologie und der Arbeit in Forschungswerkstätten«. In *Grounded Theory Reader*. 2., aktual. u. erw. Aufl., hrsg. v. Günter Mey und Katja Mruck, 405–26. Wiesbaden: VS.
- Rosenberg, Florian von. 2011. *Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen*. Bielefeld: transcript.
- Ruppel, Paul S. 2015. »Flugmobilität als Herausforderung für Umwelt und Forschung«. *Psychologie & Gesellschaftskritik* 39 (2/3): 129–50.
- Ruppel, Paul S. und Günter Mey. 2012. »Arbeiten nach dem Peer-to-Peer-Prinzip in einer onlinebasierten Forschungsumgebung. Die NetzWerkstatt – integrierte Methodenbegleitung für qualitative Qualifizierungsarbeiten«. In *GEW-Handbuch Promovieren mit Perspektive: Ein Ratgeber von und für DoktorandInnen*. 2. Aufl., hrsg. v. Franziska Günauer, Anne K. Krüger, Johannes Moes, Torsten Steidten und Claudia Koepernik, 293–98. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schreier, Margrit und Franz Breuer. 2020. »Lehren und Lernen qualitativer Forschungsmethoden«. In *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie: Band 2: Designs und Verfahren*. 2., erw. u. überarb. Aufl., hrsg. v. Günter Mey und Katja Mruck, 265–89. Wiesbaden: Springer.
- Schreier, Margrit und Paul S. Ruppel. 2021. »Entwicklungspotenziale im Lehren und Lernen qualitativer Forschungsmethoden in den Sozialwissenschaften«. In *Begegnen, Bewegen und Synergien stiften: Transdisziplinäre Beiträge zu Kulturen, Performanzen und Methoden*, hrsg. v. Marc Dietrich, Irene Leser, Katja Mruck, Paul S. Ruppel, Anja Schwentesius und Rubina Vock. Wiesbaden: Springer VS.
- Söhner, Felicitas. 2023. »Zwischen Fürsorge und Disziplinierung. Handlungsorientierungen in Kinderheimen in der DDR aus professionstheoretischer Perspektive«. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 24 (1): 58–69. <https://doi.org/10.3224/zqf.v24i1.05>
- Stamann, Christoph und Markus Janssen. 2019. »Die Herstellung von Arbeitsfähigkeit als zentrale Herausforderung für das Gelingen einer gemeinsamen Praxis – Erfahrungen aus einer qualitativ inhaltsanalytischen Forschungswerkstatt und Ableitungen für die Gestaltung von Forschungswerkstattssitzungen«. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 20 (3): Art. 21. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.3.3379>
- Stamann, Christoph, Emily G. Lehwald und Paul S. Ruppel. 2023. »Lehren und Lernen qualitativer Forschung im Wandel: Transformationsprozesse, Anwendungszusammenhänge und Desiderate«. In *NWK 2023 – Tagungsband zur 23. Nachwuchswissenschaftler\*innenkonferenz*, hrsg. v. Frieder Stolzenburg, Christian Reinboth, Thomas Lohr und Kathleen Vogel, 390–97. Zugriff 23.10.2023. <https://www.hs-harz.de/dokumente/extern/Forschung/NWK2023/TagungsbandNWK2023.pdf>
- Steinke, Ines. 2012. »Gütekriterien qualitativer Forschung«. In *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, hrsg. v. Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke, 319–31. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Stetten, Moritz von und Mila Brill. 2023. »Tagungssessay: Emotionale Relationen in der Feldforschung«. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 23 (1): Art. 16, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-23.1.3852>
- Straub, Jürgen, Sandra Plontke, Paul S. Ruppel, Birgit Frey, Flora Mehrabi und Judith Ricken, Hrsg. 2020. *Forschendes Lernen an Universitäten: Prinzipien, Methoden, Best-Practices an der Ruhr-Universität Bochum*. Wiesbaden: Springer VS.
- Straub, Jürgen und Paul S. Ruppel. 2023. »Relationale Hermeneutik: Theoretisch-methodologische Systematisierungen interpretativer Forschung«. In *Kulturpsychologie – Eine Einführung*, hrsg. v. Uwe Wolfradt, Lars Allolio-Näcke und Paul S. Ruppel, 157–72. Wiesbaden: Springer.
- Thrun, Rebecca. 2020. »Jenseits des guten Geschmacks? Veganisierung im Alltag«. *Journal für Psychologie* 28 (2): 147–70. <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2020-2-147>
- Wildt, Johannes. 2011. »Forschendes Lernen: als Hochform aktiven und kooperativen Lernens«. In *Ökonomisierung der Wissensgesellschaft: Wie viel Ökonomie braucht und wie viel Ökonomie verträgt die Wissensgesellschaft?*, hrsg. v. Ralf Diedrich, 93–108. Berlin: Duncker & Humblot.
- Witt, Harald. 2020. »Introspektion«. In *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie: Band 2: Designs und Verfahren*. 2., erw. u. überarb. Aufl., hrsg. v. Günter Mey und Katja Mruck, 453–70. Wiesbaden: Springer.
- Zander, Michael. 2015. *Autonomie bei (ambulanten) Pflegebedarf im Alter. Eine psychologische Untersuchung*. Dissertation. Bern: Hans Huber.

## Die Autor:innen

*Ines Gottschalk*, Dr., Postdoc am Lehrstuhl für Sozialtheorie und Sozialpsychologie von Prof. Dr. Jürgen Straub an der Ruhr-Universität Bochum sowie Koordinatorin des IPU-KKC-Graduiertenkollegs »Traumata und kollektive Gewalt: Artikulation, Aushandlung und Anerkennung«. Forschungs- und Lehrschwerpunkte: Kulturpsychologie, qualitative Forschung, Biografieforschung, Flucht- und Migrationsforschung, Figurationssoziologie, Engagementforschung, öffentliche Soziologie, Forschendes Lernen, Transformatives Lernen, Digitalisierung und Schreiben.

*Kontakt:* Dr. Ines Gottschalk, Ruhr-Universität Bochum, Fakultät für Sozialwissenschaft, Universitätsstraße 150, Gebäude GD, Raum E1.229, D-44801 Bochum; E-Mail: [ines.gottschalk@rub.de](mailto:ines.gottschalk@rub.de)

*Christoph Stamann* ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Lehr-Lern-Labor »qualitativ\_diskursiv\_digital« (Leitung Prof. Dr. Günter Mey), Teil des von der Stiftung Innovation in der Hochschullehre geförderten Projekts »h<sup>2</sup>d<sup>2</sup> – didaktisch und digital kompetent Lehren und Lernen« an der Hochschule Magdeburg-Stendal. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten gehören das Lehren und Lernen qualitativer Forschung, die Arbeit von und in Forschungswerkstätten sowie die Praxis qualitativer Inhaltsanalyse.

*Kontakt:* Christoph Stamann, Hochschule Magdeburg-Stendal, Osterburger Straße 25, D-39756 Hansestadt Stendal; E-Mail: [christoph.stamann@h2.de](mailto:christoph.stamann@h2.de)

# Qualitative Forschung als Zugang zu Ungleichheitsordnungen

## Einblicke in die Arbeit einer studentischen Forschungswerkstatt

Laura Fuhrmann

Journal für Psychologie, 31(2), 86–108

<https://doi.org/10.30820/0942-2285-2023-2-86>

CC BY-NC-ND 4.0

[www.journal-fuer-psychologie.de](http://www.journal-fuer-psychologie.de)

### Zusammenfassung

In qualitativer Forschung wird die Nähe der Forscher\*innen zu ihren Forschungsfeldern als zentral für die Untersuchung sozialer Phänomene veranschlagt. Für die Auseinandersetzung mit Fragen von Differenz und Ungleichheit im Kontext universitärer Lehrer\*innenbildung erwachsen daraus Potenziale für eine Transformation des Lehrens und Lernens qualitativer Forschung, die Ungleichheit nicht als externen Gegenstand entwirft, sondern die eigene Involviertheit in machtvolle Ordnungen zum Gegenstand und Bezugspunkt reflexiver Professionalität erklärt. Über den Einblick in die Arbeit einer Forschungswerkstatt im Masterstudiengang Lehramt wird aufgezeigt, wie die Forscher\*innen Ungleichheitsordnungen zunächst reproduzieren, es ihnen über reflexive Standortbestimmungen dann aber gelingt, diese offenzulegen und diskutierbar zu machen. Nachgezeichnet wird in diesem Beitrag nicht nur, wie sich ein solcher Perspektivwechsel vollzieht, sondern auch, welche Herausforderungen durch das universitäre Setting bestehen und wie diesen begegnet werden kann, um gesellschaftliche Machtverhältnisse thematisieren und ungleichheitskritische Professionalisierungsprozesse anregen zu können.

*Schlüsselwörter:* Forschungswerkstatt, Forschendes Lernen, Lehrerbildung, Ethnografie, Grounded-Theory-Methodologie, Professionalisierung, Differenz

### Qualitative Research as an Approach to Orders of Inequality Insights into the Work of a Research Workshop

In qualitative research, the proximity of researchers to their research fields is crucial for the investigation of social phenomena. For the examination of questions of difference and inequality in the context of university teacher education, this enables the potentials for a transformation of teaching and learning in qualitative research, which does not conceive of

inequality as an external object, but declares its own involvement in powerful orders as the object and reference point of reflexive professionalism. By means of an insight into the work of a research workshop in a master's program in teaching, it is shown how the researchers at first reproduce orders of inequality, but then succeed in revealing them and making them discussable using reflexive position-fixing. This article not only traces how such a change of perspective takes place, but also which challenges the university setting poses and how these can be met in order to address social power relations and to stimulate professionalization processes that are critical of inequality.

*Keywords:* research workshop, research-based learning, teacher education, ethnography, grounded theory, professionalization, difference

## 1 Der Ausgangspunkt: Herausforderungen universitären Lehrens und Lernens

Erkenntnisse zur (Re-)Produktion von Differenz und sozialer Ungleichheit im deutschen Bildungssystem (z. B. Gomolla und Radtke 2002) lassen universitäre Lehre nicht unberührt. So ist die Lehrer\*innenbildung mit gesellschaftlichen und bildungspolitischen Forderungen verbunden, demnach angehende Lehrpersonen befähigt werden sollen, in ihren Berufsfeldern diversitätssensibel und inklusionsorientiert<sup>1</sup> tätig zu werden (HRK/KMK 2015). Umrissen ist damit eine Professionalisierung von Lehrpersonen im Sinne einer sozialen Sensibilität für die unterschiedlichen Positionen und Teilhabemöglichkeiten ihrer Adressat\*innen, was Sander (2014) etwa im Rückgriff auf Bourdieu als »Habitussensibilität« (ebd., 10) fasst. Konfrontiert sind diese Ansprüche mit den universitären Strukturen, die sich unter anderem in Modulhandbüchern sowie Lehr- und Bewertungskonzepten niederschlagen. Diese strukturellen Rahmungen stehen einer ungleichheitskritischen Professionalisierung entgegen, wenn sie dominanzgesellschaftlich geprägt sind (Doğmuş et al. 2018) und gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse nicht in den Blick zu nehmen vermögen (Akbaba et al. 2022).

Ausgehend von diesem Widerspruch stellt sich die Frage, wie ungleichheitskritische Professionalisierungsprozesse innerhalb der strukturellen Rahmungen universitärer Lehre angebahnt werden können. Darin zeichnet sich die Relevanz einer »Transformation des Lehrens und Lernens« ab, die Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse nicht losgelöst von der eigenen Handlungspraxis, ihrer je institutionellen Einbettung sowie auch dem universitären Kontext thematisiert und darüber gleichsam externalisiert, sondern die eigene soziale Position und damit verbundene Involviertheit in machtvollen Ordnungen selbst zum Gegenstand und einer machtkritischen Reflexion zugänglich macht.

Doch wie kann die eigene Involviertheit in Ungleichheitsordnungen sicht- und thematisierbar gemacht werden? Ausgehend von dieser Frage wird im Beitrag auf qualitative Forschung fokussiert, in der ein Kontakt zu Lebenswelten bzw. den Akteur\*innen als zentral angesehen wird, um Aufschluss über soziale Phänomene zu gewinnen (z. B. Mey und Ruppel 2018). In der Ethnografie findet dies eine Umsetzung durch eine Teilnahme der Forscher\*innen in den jeweiligen Feldern. Über die »Gleichörtlichkeit« (Breidenstein et al. 2013, 42) sowie die »Gleichzeitigkeit« (ebd.) der Forscher\*innen im Feld wird die Ordnung sozialer Situationen und die Positionierungen der Akteur\*innen über den Mitvollzug erfahr- und beschreibbar. Um gleichzeitig analytische Distanz wahren zu können, ist es erforderlich, die eigene Rolle im Feld zu reflektieren. Korrespondierend dazu verhält sich das Anliegen der konstruktivistischen Grounded-Theory-Methodologie (Charmaz 2011), die als kategorienbildendes Auswertungsverfahren mit einer beständigen Orientierung am Datenmaterial nicht nur ermöglicht, die Phänomene sozialer Situationen greifbar zu machen (Mey und Mruck 2020), sondern auch die Eingebundenheit der Forscher\*innen in die Prozesse der Wissensproduktion zu beleuchten (Mruck und Mey 2019). Fragen der Standortgebundenheit sind damit in beiden Forschungsansätzen in besonderer Weise angelegt und bieten weitreichende Potenziale für die universitäre Lehre. Über den Einblick in eine abgeschlossene Forschungswerkstatt wird im Beitrag aufgezeigt, wie die eigene Verstrickung in Ungleichheitsverhältnisse über die Arbeit mit der Ethnografie und der Grounded-Theory-Methodologie (GTM) einerseits thematisierbar wird, welche Grenzen und Herausforderungen dabei andererseits aber auch im Kontext universitärer Lehre bestehen.

Zunächst wird dazu das Format der Forschungswerkstatt vorgestellt (2), bevor gegenstandstheoretische Grundlegungen geklärt werden (3). Im Anschluss wird skizziert, wie diese über die Ethnografie und GTM analytisch zugänglich werden (4). Anhand eines Beobachtungsprotokolls einer Alltagssituation, verfasst von einer Studentin der Forschungswerkstatt<sup>2</sup>, wird im darauffolgenden Abschnitt Einblick in die forschungspraktische Arbeit der Studierenden und die Auseinandersetzung mit Differenzkonstruktionen in der Forschungswerkstatt gegeben (5). Abschließend werden Potenziale und Grenzen der Erkenntnisse vor dem Hintergrund der Rahmenbedingungen des Lehr-Lern-Settings ausgelotet (6).

## 2 Das Setting: Forschungswerkstatt im Lehr-Lern-Kontext

Die Forschungswerkstatt ist im Studiengang Master of Education angesiedelt und bildet den Abschluss des bildungswissenschaftlichen Studiums an der Universität Mainz. Angelegt ist das Seminar über zwei Semester und kann in den Disziplinen Psychologie, Soziologie oder Erziehungswissenschaft gewählt werden. In den Forschungswerkstätten

werden entlang der disziplinären Ausrichtung – mal enger, mal weiter gefasste – thematische und methodische Schwerpunkte gesetzt.

Die in diesem Beitrag vorgestellte Forschungswerkstatt hatte »ethnografische Untersuchungen zu Körpern in der Schule« als Thema, mit dem Ziel, die schulische Praxis als Forscher\*in in den Blick zu nehmen und dabei auch die eigene Rolle im Forschungsprozess zu reflektieren. Im ersten Semester stand die Beschäftigung mit Theorien im Vordergrund, die eine differenz- und machttheoretische Perspektive auf Körper einnehmen, sowie mit ethnografischen und praxistheoretischen Grundlagen. Anschließend entwickelten die Studierenden in Kleingruppen eigene Fragestellungen, planten eine ethnografische Studie und führten diese schließlich durch. Im zweiten Semester wurde das erhobene Datenmaterial ausgewertet. Die Präsentation der Ergebnisse erfolgte (auch) in einer mündlichen Prüfung, die bei der Dozentin unter Anwesenheit von Zweitprüfer\*innen abgelegt wurde. Die Forschungswerkstatt ist durch eine begleitende Rolle der Dozentin gekennzeichnet, die die Studierenden bei der Umsetzung der Forschungsprojekte unterstützt, aber nicht selbst als Forscherin tätig ist.

In ihrer Ausrichtung erweist sich die Forschungswerkstatt anschlussfähig an Konzepte des Forschenden Lernens, mit dem Studierenden durch ein Durchlaufen von Forschungsprozessen Anlässe zur Professionalisierung eröffnet werden sollen, indem eine reflexiv-analytische Beschäftigung mit pädagogischer Praxis unter Einbezug wissenschaftlicher Theorien angestoßen wird (Huber 2009; kritisch Straub et al. 2020). Die Potenziale, die sich in ethnografisch ausgerichteten Veranstaltungen Forschenden Lernens in der Lehrer\*innenbildung bieten, verortet Tervooren (2019) darin, »Wahrnehmungs- und Interpretationsgewohnheiten von Lehramtsstudierenden zu irritieren und im besten Fall zu schulen« (ebd., 201). Dabei werden unter anderem die befremdete Beobachtung alltäglicher Situationen, die Interpretation in der Gruppe und die Arbeit mit Theorien als Modi gesehen, die bei den Studierenden eine solche ethnografische Haltung und eine Irritation von Vorstellungen und Deutungsmustern anstoßen können (Bennewitz und Bräu 2022; Kern 2020; Langer und Friebertshäuser 2010; Richter 2022; Tervooren 2019). Für die Auseinandersetzung mit Differenz und Ungleichheit sind die Befunde insofern relevant, als dass mit diesen Untersuchungsgegenständen als selbstverständlich erscheinende gesellschaftliche Hierarchien und Ordnungen zur Diskussion gestellt werden (Arens et al. 2013). Verbunden ist damit nicht nur die Frage, wie sich persistente Deutungsmuster und Vorstellungen irritieren lassen, sondern auch wie darin auf Transformationen des universitären Lehrens und Lernens qualitativer Forschung verwiesen ist. Zwar wird Differenz und Ungleichheit in ihrem Verhältnis zur Ethnografie (z. B. Diehm, Kuhn und Machold 2013; Fritzsche und Tervooren 2012; Idel, Rabenstein und Ricken 2017) oder zu universitären Lehr-Lern-Settings durchaus diskutiert (Akbaba et al. 2022; Arens et al. 2013; Riegel 2022) und auch die Potenziale qualitativer Forschung insbesondere in ihrer Akzentuierung von Reflexivität in der

universitären Lehre(r\*innenbildung) hervorgehoben (z. B. Dausien 2007; Mey 2021; Richter 2022; Tervooren 2019), doch rücken Verschränkungen bislang selten in den Blick.<sup>3</sup> Offen bleibt, welche Möglichkeiten sich mit dem Lehren und Lernen von Ethnografie und GTM gerade in Hinblick auf Phänomene von Differenz und Ungleichheit in Forschungswerkstätten im Lehramtsstudium eröffnen. Um diesen Fragen nachzugehen, folgen zunächst kurze Ausführungen zu differenztheoretischen Ansätzen. Sie bilden zugleich einen Ausschnitt der Theorieperspektiven ab, die der Seminararbeit als theoretische Brillen zugrunde liegen.

### **3 Die theoretischen Brillen der Forscher\*innen: Differenz und Ungleichheit**

Mit dem Fokus auf eine Transformation des Lehrens und Lernens qualitativer Forschung, die sich um die eigene Involviertheit in Ungleichheitsverhältnisse zentriert, werden für die Vorstellung differenztheoretischer Perspektiven zwei Schwerpunktsetzungen virulent: zum einen die Frage nach dem Verhältnis von Differenzkonstruktionen und Ungleichheit (3.1), zum anderen Prozesse der Reifizierung, die den Blick auf diese Untersuchungsgegenstände verstellen können (3.2).

#### **3.1 Differenztheoretische Perspektiven: Differenzkonstruktionen als Zugang zu Ungleichheit**

Ausgehend von einer sozialkonstruktivistischen Erkenntnishaltung wird Differenz im Kontext des Seminars nicht als gegeben behandelt, sondern als situativer Herstellungsprozess betont. Es handelt sich um Konstruktionen (Bräu und Schlickum 2015), die im Handeln der jeweiligen Akteur\*innen – als Doing Difference (West und Fenstermaker 1995) – hervorgebracht werden. Analytisch greifbar gemacht werden diese Prozesse über die Theorie sozialer Praktiken (Schatzki 1996), wodurch Differenz als Ergebnis routinierter Handlungen perspektiviert wird, in deren Vollzug die Teilnehmer\*innen sozialer Situationen Unterschiede markieren und dabei bestimmte Merkmale sozial relevant machen.

Verbunden ist diese Perspektive damit, Differenzsetzungen nicht als neutrale Unterscheidungen zu verstehen, sondern immer auch in ihrer Bedeutung für die (Re-)Produktion machtvoller Ordnungen und Ungleichheit zu betrachten. Verdeutlichen lässt sich dies an Forschungsarbeiten aus den Postcolonial Studies, Gender Studies und Disability Studies mit ihrem Erkenntnisinteresse an Unterscheidungen, die entlang der Kategorien Race, Class, Gender, Dis/Ability operieren. Solchen Unterscheidungen lie-

gen gesellschaftliche Vorstellungen von Normalität in Hinblick auf Herkunft, sozialem Status, Geschlecht und körperlicher Unversehrtheit zugrunde (im Überblick: Diehm, Kuhn und Machold 2017). Im Prozess der Differenzsetzung wird jeweils die Abweichung von einer Norm markiert, während die Norm selbst unbenannt verbleibt. Indem für sie gerade keine Bezeichnung erforderlich ist, wird sie als Selbstverständlichkeit etabliert und der Normalvorstellung Geltung verliehen (Hall 1997). Inwiefern Personen diesen Ordnungskategorien entsprechen oder davon abweichen, wird zur Bedingung gesellschaftlicher Teilhabe, indem darüber Zugang zu Ressourcen reguliert wird. Im Prozess der Differenzsetzung rücken sich die Individuen in die »Differenzordnung« (Mecheril 2008) ein, es handelt sich um machtvoll Positionierungen, die mit Diskriminierungen und Exklusion für diejenigen verbunden sind, die der Ordnung aus Sicht der dominanten Mehrheitsgesellschaft nicht entsprechen. Die Konstruktion von Differenz in der alltäglichen Handlungspraxis wird demnach zum Modus Operandi gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse, wenn diese in den Praktiken der Akteur\*innen situativ (re-)produziert werden (Diehm, Kuhn und Machold 2013; Idel, Rabenstein und Ricken 2017).

Gleichzeitig werden Einschränkungen einer situationszentrierten Ungleichheitsforschung diskutiert, wenn sie Kontextwissen ausblendet und es infolgedessen nicht vermag, die Strukturen und Verhältnisse der verschiedenen Gruppen sichtbar zu machen (Diehm, Kuhn und Machold 2013). Demgegenüber kann gerade der Einbezug der Positionierungen der Feldteilnehmer\*innen als eine Möglichkeit dienen, Ungleichheit auch in der Fokussierung der Handlungspraxis zu erschließen. So verweisen die Positionen der Teilnehmenden und die sich darüber eröffnete oder begrenzte Partizipation an der Handlungspraxis, die gerade über den Blick auf die Situation rekonstruierbar wird, auf gesellschaftliche Hierarchien und ungleiche Teilhabemöglichkeiten (ebd.).

Ausgehend von der Relevanz der alltäglichen Handlungspraxis für Erkenntnisse zu Herstellungsprozessen von Differenz und Ungleichheit lag der Fokus im Seminar zum einen auf den »Differenzierungspraktiken im Unterricht« (Budde 2018), zum anderen dienten die Studien von Erving Goffman (1982) dazu, soziale Situationen und die vielfältigen Umgangs- und Abstimmungsweisen ihrer Teilnehmer\*innen auch übergreifend in den Blick zu rücken. Verdeutlichen lässt sich so, dass im Zusammentreffen von Individuen weniger ein explizites als vielmehr ein implizites und kollektiv geteiltes Wissen leitend ist, was in sozialen Situationen als angemessen angesehen wird und seinen Ausdruck zum Beispiel in (indirekten) Regeln und Sanktionen findet (ebd.). Mit machttheoretischen Ansätzen lässt sich überdies betonen, dass Regeln, Regelübertretungen und Sanktionierungen in sozialen Situationen keiner gleichberechtigten Definitionshoheit unterliegen, vielmehr erfolgt die Festlegung von Angemessenheit aus machtvollen Positionen heraus (Rieger-Ladich 2018). Eine Analyse der jeweiligen Positionen, die sich in Differenzsetzungen niederschlagen, bietet somit Aufschluss

über die Möglichkeiten von Teilhabe als Ausdruck wirkmächtiger Ungleichheitsordnungen.

### **3.2 Reifizierung: Zum Verhältnis von Forscher\*innen und Forschungsgegenstand**

Für die Untersuchung von Differenz und Ungleichheit ist für Forscher\*innen in besonderer Weise die Herausforderung markiert, nicht reifizierend auf ihren Forschungsgegenstand zu wirken. In Prozessen der Reifizierung tragen Forscher\*innen ihre Annahmen und Kategorien an das Feld bzw. ihren Gegenstand heran und unterwerfen die Erkenntnisse bereits vorab bestimmten Deutungsfolien. Die spezifischen und komplexen Bezugnahmen sowie Verweisungszusammenhänge im Feld werden durch die (Vor-)Einstellungen der Forschung verdeckt, statt sie sichtbar zu machen (Degele und Schirmer 2004; Gabriel et al. 2021). Zugespitzt auf Differenz und Ungleichheit besteht das Risiko, Unterscheidungen vorschnell unter derjenigen Kategorie zu lesen, für die der Blick geschärft ist und die Offenheit für die Bezugspunkte und Verwobenheiten in der Konstruktion von Differenz zu vernachlässigen. Forscher\*innen können dabei selbst zur Reproduktion von Differenz und diskriminierenden Mechanismen über Forschung beitragen (Fritzsche und Tervooren 2012; Idel, Rabenstein und Ricken 2017).

Darin kommt zum Ausdruck, dass Forscher\*innen Teil der Ordnungen und eingebunden in Ungleichheitsverhältnisse sind. Überdies ist Wissenschaft eine machtvolle Praxis, die Zugriffe auf das Feld vornimmt, dieses ihren Sehgewohnheiten aussetzt und darüber Feststellungen und Positionierungen trifft (Gottuck et al. 2019). Um solchen Mechanismen der Reifizierung nicht zu erliegen und zur (Re-)Produktion und Perpetuierung machtvoller Ungleichheitsverhältnisse über Forschung beizutragen, ist es für Forscher\*innen erforderlich, die eigene Standortgebundenheit zu reflektieren (Gabriel et al. 2021; Mruck und Mey 2019).

Im Kontext universitärer Lehre besitzt die Beschäftigung mit dem Standort und die Frage nach den eigenen Sehgewohnheiten für Gottuck et al. (2019) entscheidende Relevanz für die Entwicklung eines machtsensiblen Deutungsvermögens bei Studierenden: So betonen sie Professionalisierung in einer bildungstheoretischen Auslegung als Prozess, in dem es nicht nur um die Einübung einer »professionsspezifischen Sehpraxis« geht, sondern auch darum, »etablierte, in gesellschaftliche Machtverhältnisse eingebundene Sehpraktiken zu reflektieren, diese zu irritieren und eine neue oder andere Weise des Sehens zu entwickeln« (ebd., 11). Das Sehen wird dabei als eine deutende und machtförmige Praxis hervorgehoben, indem eingeübt wird, wer und was auf welche Weise gesehen wird und darüber Sehgewohnheiten etabliert werden. Zugleich

führt das Sehen auch eine Vergegenständlichung derjenigen herbei, die gesehen werden, und ist damit in doppelter Weise machtvoll aufgeladen (ebd.). Diese eigene Involviertheit in Ungleichheitsverhältnisse zu thematisieren und eingetübte Sehgewohnheiten zu irritieren, wird so zu einer essenziellen Aufgabe eines Lehr-Lern-Settings, das zur Entwicklung eines ungleichheitskritischen professionellen Handelns beitragen möchte. Wie dies insbesondere über die method(olog)ischen Zugänge der vorgestellten studentischen Forschungswerkstatt angebahnt werden kann, wird im Folgenden aufgezeigt.

## **4 Die method(olog)ischen Zugänge: Ethnografie und Grounded-Theory-Methodologie**

Qualitative Forschung umfasst unterschiedliche Konzepte und Methoden, die sich um das Interesse an sozialen Phänomenen zentrieren lassen. In ihren erkenntnistheoretischen Grundannahmen wird die Hervorbringung sozialer Wirklichkeit über die Sinnstiftungen und Bedeutungszuschreibungen der Akteur\*innen betont und entlang von Leitprinzipien wie Offenheit, Kommunikation und Reflexivität das Ziel verfolgt, diese Konstruktionsprozesse sichtbar zu machen (Mey und Ruppel 2018). Der Niederschlag dieser grundlegenden Ausrichtung in der Forschungswerkstatt wird über die methodologischen Darstellungen zur Ethnografie (4.1) und Grounded-Theory-Methodologie (4.2) verdeutlicht.

### **4.1 Die Ethnografie: Teilnahme und Verschriftlichung**

Die Ethnografie setzt der untersuchten alltäglichen Praxis die Prämisse der »Befremdung« (Amann und Hirschauer 1997) entgegen, um das scheinbar vertraute Geschehen einer distanzierten Betrachtung zu unterziehen und darin unbekannt Facetten zu entdecken. Seine methodische Umsetzung findet dies über die teilnehmende Beobachtung: Das Dabeisein der Forscher\*innen vor Ort ermöglicht es, die sich situativ entwickelnden Dynamiken, die sich im Handeln der Teilnehmer\*innen, in ihren Interaktionen und im sinnhaften Gebrauch von Artefakten entfalten, in ihrem (Mit-)Vollzug beobachten, beschreiben und verstehen zu können. Es geht in der Ethnografie darum, Aufschluss über die sich darin abzeichnende Ordnung des Feldes zu gewinnen (Breidenstein et al. 2013). Darüber rücken auch Differenzkonstruktionen als ein konstitutiver Bestandteil der Ordnung sowie des Beobachtungsprozesses in den Blick. So ist die Beobachtung nicht frei von Differenzsetzungen, vielmehr vollzieht sich in ihr eine beständige (Wieder-)Herstellung von Differenz, indem sie selektiv und damit im Modus des Unterscheidens vorgeht (Idel, Rabenstein und Ricken 2017).

Mit der starken Involvierung der Forscher\*innen in die Feldprozesse haben sich Auseinandersetzungen mit Fragen der Standortgebundenheit konstitutiv in die Entwicklung der Ethnografie eingeschrieben und zu machtkritischen Perspektiven auf den Forschungsprozess beigetragen. Im Zuge der Writing-Culture-Debatte (Clifford und Marcus 1986) wurden in der »Krise der ethnographischen Repräsentation« (Berg und Fuchs 1995) die Ursprünge ethnografischer Forschung aufgearbeitet, die sich behaftet zeigen von Mechanismen des Othering, insofern aus den eurozentristischen Perspektivierungen der Forscher\*innen eine Positionierung der beforschten Personen(gruppen) als »fremd« vorgenommen wird (Hall 1997). Der Anspruch, soziale Praxis zu beschreiben, ist dann damit verwoben, für andere zu sprechen, und unterliegt den machtvollen Setzungen durch die Forschenden. Deren Verstrickung in Machtverhältnisse wird mit der »wissenschaftlichen Reflexivität« (Bourdieu und Wacquant 1996) Rechnung getragen und die Subjektivität in Form der eigenen Standortgebundenheit, die damit verbundenen Perspektivierungen und Entscheidungen im Forschungsprozess kritisch in den Analyseprozess einbezogen (Breidenstein et al. 2013; Deppe, Keßler und Sandring 2018). Sichtbar wird über eine solche Reflexion, wie gesellschaftliche bzw. institutionelle Ordnungskategorien durch Forscher\*innen bisweilen reproduziert werden, dabei aber auch einer kritischen Auseinandersetzung preisgegeben werden können (Akbaba, Fuhrmann und Breit 2022).

Zugänglich werden die Dynamiken des Feldes sowie die Rolle der Forscher\*innen im Forschungsprozess unter anderem über das Verschriftlichen der beobachteten Phänomene zunächst als Feldnotizen und schließlich in Form von Beobachtungsprotokollen. Diese »Versprachlichung des Sozialen« (Hirschauer 2001, 436) ist eine selektive und interpretative Tätigkeit, die von Bedeutungszuschreibungen, sprachlichen Fähigkeiten und Auswahlmechanismen der Forscher\*innen abhängig ist (Amann und Hirschauer 1997; Hirschauer 2001).

Mit der Ethnografie wird in der Forschungswerkstatt somit nicht nur eine Beschäftigung mit sozialer Praxis im Modus teilnehmender Beobachtungen angestoßen, sondern auch die eigene Rolle als Forscher\*in auf ihre Positioniertheit im Forschungsprozess befragt. Eine Fortführung erfährt dies mit den methodologischen Grundannahmen der konstruktivistischen Variante der GTM.

## **4.2 Die Grounded-Theory-Methodologie: Reflexivität und Theorieentwicklung**

Die GTM stellt keine feststehenden Auswertungsschritte zur Verfügung, sondern bietet vielmehr »methodologische Vorschläge und ein Set an methodischen Elementen« (Mey und Mruck 2020, 514) für eine beständig voranschreitende Theorieentwicklung

entlang des Datenmaterials. Dazu hat nicht zuletzt auch die Herausbildung unterschiedlicher Linien der GTM beigetragen (ebd.).

Im Gegensatz zu Varianten der GTM, in denen das Wissen über das Feld als ein objektives behandelt wird (Strauss 1998; Strauss und Corbin 1990), wird in der konstruktivistischen Auslegung von Kathy Charmaz sowohl die Forschungssituation als auch das darüber erzeugte Wissen durch die Forschenden als sozial konstruiert verstanden (Charmaz 2011). Damit rücken die Wissensbestände der Forscher\*innen, die ihren Handlungen, Standorten und Sichtweisen zugrunde liegen, ebenfalls verstärkt in den Fokus der Analyse (Charmaz 2014).

Im Seminar vollzog sich die Arbeit mit der GTM über eine kodierende Annäherung der Studierenden an ihr Datenmaterial. In einem ersten Schritt, der bei Charmaz (2014) als Initial Coding geführt wird, geht es um die Überführung der Beschreibungen in möglichst prägnante und griffige Bezeichnungen, sogenannte Codes. Dabei können aussagekräftige bzw. spezifische Begriffe auch direkt aus den Daten als In-vivo-Codes übernommen werden. Die entwickelten Codes werden sodann zu Kategorien organisiert und nachfolgend beim Focused Coding entlang der Codes Verknüpfungen innerhalb der Daten herausgearbeitet, um schließlich im Theoretical Coding die gebildeten Kategorien und ihre Beziehung zueinander unter Einbezug von Theorien als Analysebrillen weiter zu schärfen.

## **5 Die Umsetzung: Einblick in die Arbeit der Forschungswerkstatt**

Nachdem in vorherigen Sitzungen der Forschungswerkstatt eine Einarbeitung in gegenstandsbezogene sowie methodisch-methodologische Grundlagen stattgefunden hatte, folgten erste forschungspraktische Umsetzungen. Um sich dem ethnografischen Arbeiten anzunähern, wurden die Studierenden in einer Übung aufgefordert, eine Situation in ihrem Alltag teilnehmend zu beobachten, Feldnotizen anzufertigen und diese zu einem Beobachtungsprotokoll auszuformulieren. Ob eine Situation in der Universität oder außerhalb davon, etwa beim Einkaufen oder Spaziergehen, protokolliert wird, ist den Studierenden überlassen. Anhand des folgenden Beobachtungsprotokolls einer Studentin aus der Forschungswerkstatt, in dem eine Situation in einer städtischen Fußgängerzone beschrieben wird, wurden erste Analysen insbesondere über ein kodierendes Verfahren im Sinne der GTM vorgenommen und dabei auch die Rolle der Forscherin thematisiert.

*25.06.22 – 14:30 Uhr – Fußgängerzone einer Stadt im Rhein-Main-Gebiet*

Eine Frau, Alter etwa 60 Jahre, blondes offenes Haar, nicht völlig ungepflegt wirkend mit Kleid, jedoch ist der rote BH am Rücken deutlich sichtbar und ver-

rutscht, setzt sich mit einigen Taschen, unter anderem einer Bundeswehrtasche auf den Platz vor dem Weinhaus Traubenmost in der Altstadt. Sie stellt ihre Taschen ab, wirft einen Aschenbecher neben sich und sagt etwas wie »schon nichts passieren«. Sie legt dann eine Tasche hinter sich, legt sich darauf und schüttelt die Schuhe von sich. Ihre Füße ragen nun leicht in den natürlichen Weg der Passant\*innen. Ihre Hände liegen entspannt über ihrem Kopf. Die Beine hat sie gekreuzt.

Eine Frau steht schräg hinter ihr, isst ihr Eis und beobachtet sie.

Ein Paar mittleren Alters geht vorbei und beachtet sie nicht. Ein anderes Paar schaut kurz hin und dann schnell weg.

Ein Mann mit Rollator läuft vorbei, hält kurz an, kramt in einer Tüte aus einer Bäckerei, läuft ein paar Meter weiter, hält erneut an, knüllt seine Tüte zusammen und geht weiter.

Einige Passant\*innen gehen vorbei. Eine Frau mittleren Alters schaut sehr lange zur am Boden liegenden Frau, auch als sie schon vorbei ist, hat sie den Kopf noch zurückgedreht.

Eine Familie geht vorbei. Eine der Töchter zeigt auf die Frau, die andere Tochter schaut lange zurück zu der Frau, die Mutter ebenfalls kurz. Die Frau liegt unterdessen unbewegt an der gleichen Stelle. Einige weitere passieren sie, ohne sie ernsthaft zu beachten, andere schauen etwas länger hin.

Eine Frau geht langsam vorbei und mustert sie sehr genau. Darauf reagiert die am Boden liegende Frau mit einer Armbewegung und einem unverständlichen Kommentar.

Weitere Menschen gehen vorbei. Eine junge Frau geht um sie herum und schaut sie lange an. Ein älteres Ehepaar steht am Weinhaus Traubenmost und redet, ohne sie anzusehen. Eine Frau mit Kinderwagen geht vorbei und zeigt auf sie. *(Weiter so oder ähnlich für 5 Minuten)*

Die Arbeit mit dem Beobachtungsprotokoll wurde in der Sitzung der Forschungswerkstatt über kurze Hinweise zum Material sowie zum Ablauf der Interpretation eingeleitet, worauf eine Lesephase folgte. Die gemeinsame Materialarbeit begann mit einer offenen Runde, in der Eindrücke geschildert werden konnten, wie in dem folgenden, von der Dozentin verfassten Beobachtungsprotokoll beschrieben. Der weitere Verlauf der Sitzung wird in der anschließenden Analyse der Diskussion ersichtlich.

Es ist ruhig im Seminarraum, die Blicke sind auf die Ausführungen des Protokolls gesenkt, manchmal ist ein Rascheln zu hören, wenn etwas im Protokoll markiert wird oder der\*die Nachbar\*in auf etwas im Text hingewiesen wird. Als sich immer mehr Blicke heben, leitet die Dozentin zur Analyse des Protokolls über:

»Wir starten ganz offen, es geht um die ersten Eindrücke, die Sie beim Lesen des Protokolls hatten. Was ist Ihnen aufgefallen, was erscheint Ihnen interessant oder thematisierungsbedürftig?« Ein Student meldet sich. Er sagt, dass im Mittelpunkt der Szene eine Frau stehen würde, die direkt zu Beginn des Protokolls näher beschrieben wird. Dazu zählen nicht nur Beschreibungen ihres Aussehens, sondern auch ihre Platzierung in der Fußgängerzone. Dies wiederum würde verschiedene Reaktionen von Passanten aufrufen. »Wie wird die Frau im Protokoll beschrieben?« fragt die Dozentin nach. Weitere Studierende benennen entsprechende Protokollstellen. Dabei wird unter anderem die Bedeutung der Artefakte betont, wie der »rote BH«, die »Bundeswehrtasche« oder der »Aschenbecher«, die bestimmte Assoziationen hervorrufen.

Zwar dreht sich das Protokoll um eine alltägliche Situation in einer Fußgängerzone, doch wird die Alltäglichkeit nicht zum Ausgangspunkt der ethnografischen Beobachtung gemacht. Stattdessen wird auf die Auffälligkeit abgehoben, die zum Anlass der Befremdung wird, sowohl über den Fokus der Beobachterin, den beschriebenen Reaktionen der Passant\*innen als auch in den ersten Eindrücken der Studierenden in der Seminarsitzung. Die Frau in der Fußgängerzone wird als auffällig hervorgehoben und entlang der verschiedenen Differenzsetzungen als wohnungslos lesbar. Der Kontext des Seminars trägt zur Reproduktion und Perpetuierung der marginalisierten Position bei, gleichwohl es den Studierenden gelingt, wirkmächtige Ungleichheitsordnungen über den Rückbezug auf die eigene Standortgebundenheit greifbar zu machen, wie der weitere Verlauf der Auseinandersetzung zeigen wird. Nichtsdestotrotz erweist sich die Seminararbeit selbst von hegemonialen Machtdynamiken durchzogen, indem die Marginalisierung der Frau der Unterfütterung der dominanten und privilegierten Position der Seminarteilnehmer\*innen dient. Diese machtvollen Asymmetrien werden in Abschnitt 6.2 eingehend diskutiert.

In den ersten Auseinandersetzungen der Studierenden mit dem Datenmaterial und dem Sammeln von Eindrücken wird zunächst der Beobachtungsfokus der Forscherin reproduziert, wodurch die Auffälligkeit der Frau in der Fußgängerzone betont und sie als Hindernis für die Passant\*innen entworfen wird. Um eine tiefere Diskussion anzustoßen, die nicht bei Reproduktionen verbleibt, sondern die Positionierungen der einzelnen Akteur\*innen sowie die sich entfaltende Dynamik der Situation analytisch aufschlüsselt, wurde die offene Runde in einem gemeinsamen Kodierprozess mit einem Schwerpunkt auf dem Initial Coding weitergeführt. Einschränkung anzumerken ist dabei, dass zugunsten einer Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial und der Annäherung an das Kodieren zentrale Prinzipien der konstruktivistischen GTM vernachlässigt wurden. Dazu zählt der Fokus auf dezidiert prozess- und an der Bedeutung der Handlung orientierte statt beschreibende Codes,

deren konzeptuelle Weiterentwicklung sowie das Verfassen von Memos (Charmaz 2011, 2014).

Im Kurs kodierten die Teilnehmer\*innen Zeile-für-Zeile. Neben In-vivo-Kodes wie »roter BH«, »Aschenbecher« und »Bundeswehrtasche« wurden auch Kodes wie »Blickrichtungen« und »Blickdauer« bezogen auf die Reaktionen der Passant\*innen eingebracht. Zudem fanden Systematisierungen statt, indem Kodes unter ersten Konzepten zusammengeführt wurden. So wurden Beschreibungen zum Aussehen der Frau unter »Erscheinungsbild« zusammengefasst oder die verschiedenen, von ihr mitgeführten Artefakte als »persönliche Gegenstände/Habseligkeiten« konzeptualisiert.

Die genannten Kodes und Zusammenführungen in Konzepte verweisen darauf, dass sich die Betrachtung der Phänomene zu diesem Zeitpunkt auf einem höheren Abstraktionsgrad bewegte, als beim Sammeln der ersten Eindrücke. Der Kodiervorgang übt eine Art disziplinierenden Effekt aus, indem er dazu auffordert, eine aussagekräftige Bezeichnung für das im Protokoll beschriebene Phänomen zu finden. Das Vorgehen fordert Prägnanz, die durch das Plenum verstärkt wird, wenn Kodes bisweilen auch zur Diskussion gestellt und modifiziert werden.

Am Ende des gemeinsamen Kodierens wurde eine Systematisierung angestoßen, indem die Dozentin die Studierenden aufforderte, die entwickelten Kodes zueinander in ein Verhältnis zu setzen bzw. in Hinblick auf Zusammenhänge und Bezüge zu beleuchten. Auch wenn die Systematisierungen durch den geringen Umfang an kodiertem Datenmaterial begrenzt waren, wurden von den Studierenden in der Zusammenschau der Kodes Unterschiede zwischen diesen hervorgehoben. Sie markierten eine darüber hergestellte Dichotomie der Personen(gruppen): Während die Kodes in der ersten Hälfte des Protokolls verschiedene Facetten des Erscheinungsbildes der Frau in der Fußgängerzone wiedergeben, werden die Passant\*innen lediglich vereinzelt entlang von Altersdifferenzen und/oder mitgeführten Nahrungsmitteln und Artefakten unterschieden. Gegenüber den detaillierten Ausführungen zum Auftreten der Frau bleiben die übrigen Passant\*innen unbestimmt.

Angelehnt an die methodologischen Grundannahmen der konstruktivistischen GTM wurden dann nicht nur das Verhältnis der Personen und die Rolle der Forscherin dazu fokussiert, sondern in den weiteren Beiträgen der Studierenden die Darstellungsweise auf ihre Effekte hinterfragt. So wurde der Grad der Ausführlichkeit und Detailliertheit der Beschreibung von Personen als Modus gekennzeichnet, über den Auffälligkeit erzeugt wird. Über die zugeschriebene Auffälligkeit wird die Frau von den übrigen Anwesenden in der Fußgängerzone abgegrenzt – sie wird zum Ausdruck einer »Sie/Wir«-Konstruktion, in der die Frau als Einzelperson dem Kollektiv an Passant\*innen gegenübergestellt wird. Die Passant\*innen werden dabei nicht allein als Mehrheits-, sondern auch als dominante Gruppe positioniert. Indem sie gerade nicht

als auffällig markiert werden, werden sie zur Norm, von der die Frau abgegrenzt wird. Darüber hinaus wird ihnen ein »natürlicher Weg« eingeräumt, womit ihnen der Anspruch auf diesen Bereich der Fußgängerzone gegenüber der Frau zugestanden wird. Mit Goffman gesprochen entfaltet sich ein Kampf um »Territorien des Selbst« (1982, 54), insofern die Personen im Zusammentreffen mit den anderen Beteiligten Bereiche für sich beanspruchen, diesen Anspruch dabei aber auch zurückweisen und übertreten: Während die Frau über ihre persönlichen Gegenstände und ihre körperliche Positionierung als sichtbare »Markierung« (ebd., 71) ihrem Territorium in der Fußgängerzone Geltung verleiht, stellt dies für die dominante Gruppe »territoriale Übertretungen« (ebd., 81) dar, es wird als Eindringen in den von ihnen beanspruchten Bereich markiert und mit Blicken sanktioniert. Diese Reaktionen lassen sich dabei ihrerseits als Grenzübertretungen in Form des Anstarens verstehen (ebd.), die der Frau den eingenommenen Bereich streitig machen. Die Herstellung von Abweichung vollzieht sich in der körperbezogenen Aufführung des Anblickens und voyeuristischen Praktiken, in denen die Frau als besonders und störend markiert wird. Im gemeinsamen Vollzug dieser Praktiken konstituiert sich die Zugehörigkeit zum Kollektiv der dominanten Gruppe. Über den Blick auf die Praktiken und wer in welcher Weise an der Handlungspraxis partizipiert, identifizierten die Studierenden dann die Forscherin selbst als Vertreterin der hegemonialen Ordnung und als zugehörig zum Kollektiv, insofern sie in ihrer Blickrichtung auf die Frau und deren Beschreibung die voyeuristischen Tätigkeiten sowie die damit verbundene Markierung von Auffälligkeit spiegelt.

Über Nachfragen der Dozentin, worin sich diese dominante Position auszeichnet bzw. worüber sie im Protokoll greifbar wird und welche Effekte sie zeitigt, zentrierte sich die Diskussion um die in der Beschreibung geltend gemachten Erwartungen an Teilnehmer\*innen in öffentlichen Situationen. Neben den Platzierungen und eingenommenen Territorien wurden dabei auch die in den Beschreibungen hervorgehobenen Artefakte, wie die Bundeswehr-Tasche und der Aschenbecher, sowie der Kleidungsstil der Frau von den Studierenden als Differenzsetzungen enttarnt, entlang derer Ansprüche gestellt werden, wie sich ein Auftreten in der Öffentlichkeit gestalten sollte. Dieses misst sich nicht nur an Kriterien eines gepflegten, sondern überdies züchtigen Erscheinungsbilds, wenn »der rote BH am Rücken deutlich sichtbar und verrutscht« ist und es so gerade nicht zu leisten vermag, alle Verweise auf die als weiblich lesbaren Geschlechtsmerkmale umfassend und akkurat zu verhüllen.

Die Studierenden hoben schließlich die in der Beschreibung aufgerufenen Unterscheidungen als Bedingung für Teilhabe hervor, die nur denjenigen zugestanden wird, die den gestellten Ansprüchen entsprechen. Dies verweist auf die ungleichen gesellschaftlichen Positionen und Partizipationsmöglichkeiten, die sich in Marginalisierungen sowie Exklusionsmechanismen Bahn brechen und in den rekonstruierten Differenzsetzungen situativ zur Darstellung gebracht werden.

## 6 Die Diskussion und Reflexion: Qualitative Forschung als Zugang zu Ungleichheitsordnungen

Die Einblicke und Rekonstruktionen zur Arbeit einer studentischen Forschungswerkstatt markieren die Potenziale des Lehrens und Lernens qualitativer Forschung, insofern Ungleichheit dabei nicht als externer Gegenstand entworfen, sondern in den alltäglichen Herstellungsweisen akzentuiert und die eigene Verstrickung in machtvolle Ordnungen selbst zum Gegenstand und Bezugspunkt reflexiver Professionalität erhoben wird. Das Ziel, gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse thematisierbar zu machen, um diese einer machtkritischen Reflexion unterziehen zu können, bedeutet gleichwohl, auch die Lehrveranstaltung und ihre Teilnehmer\*innen als Teil dieser Ordnung in den Blick zu nehmen. Diesem Verweisungszusammenhang wird Rechnung getragen, indem zunächst die Potenziale pointiert werden, die sich im Lehren und Lernen qualitativer Forschung für die Auseinandersetzung mit Ungleichheit bieten (6.1), bevor anschließend Herausforderungen des Seminarkontextes diskutiert werden (6.2).

### 6.1 Veränderung der Perspektive: Vom Agieren in Ungleichheitsordnungen zur Beschreibung von Ungleichheitsordnungen

Mit dem Lehren und Lernen qualitativer Forschung in universitären Lehrveranstaltungen wie der Forschungswerkstatt richtet sich der Fokus auf die Konstitutionsprozesse sozialer Situationen, den Relevanzsetzungen und Bedeutungszuschreibungen der Akteur\*innen. Dabei rücken auch Differenzsetzungen in den Blick, die sich als situativer Vollzug von Ungleichheit perspektivieren lassen (West und Fenstermaker 1995). Der Forschungsprozess der Studierenden, ihre Beobachtungsprotokolle und darauf bezogenen Auseinandersetzungen zeigen auf, wie Forscher\*innen zur Reproduktionsinstanz dominanzgesellschaftlicher Ordnungskategorien werden, es in einem zweiten Schritt über eigene Standortbestimmungen aber gelingt, diese offenzulegen und zu diskutieren: Das *Agieren in Ungleichheitsordnungen* wendet sich in eine *Beschreibung von Ungleichheitsordnungen*. Über die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit selbstverständlichen Sehgewohnheiten (Gottuck et al. 2019), die sich im Standort der Forscher\*innen Ausdruck verleihen, vollzieht sich eine Veränderung der Perspektive, wodurch die (eigenen) Ordnungssysteme analytisch greifbar und zur Disposition gestellt werden. Mit welchen Verfahrensweisen der Ethnografie und GTM wird zu solchen reflexiven Standortbestimmungen in der Forschungswerkstatt angeregt?

Ein *Agieren in Ungleichheitsordnungen* spiegelt sich zunächst in den Beschreibungen des Protokolls und der übernommenen anfänglichen Perspektivierung wider, in der dominanzgesellschaftliche Ordnungs- und Bewertungskategorien geltend gemacht

und zur Markierung von Normalität und Abweichung herangezogen werden. Die in der Situation wirkenden Machtverhältnisse werden reproduziert, wodurch eine Positionierung als zugehörig zur dominanten Gruppe sowie Exklusionsmechanismen auch über die Situation hinaus im Seminarkontext fortgeführt wurden. Während sich die Beiträge der Studierenden zu Beginn der Arbeit also noch der Perspektive des Protokolls verhaftet zeigten, wurden dem im weiteren Verlauf verschiedene Modi der Distanznahme und eine Annäherung an den eigenen Standort entgegengestellt, die eine *Beschreibung von Ungleichheitsordnungen* ermöglichten. Zugänge zu Ungleichheitsverhältnissen eröffnen sich somit nicht allein über die Position der Akteur\*innen im Feld (Diehm, Kuhn und Machold 2013), sondern gerade auch über eine Analyse der Positionierung der Forscherin zu diesen.

Eine Distanznahme erfolgte in Bezug auf die Ethnografin zunächst über das *Verschriftlichen der eigenen Felderfahrungen*. Insbesondere bei der Anfertigung des Beobachtungsprotokolls auf Grundlage der Feldnotizen findet die Auseinandersetzung mit der Situation nicht länger teilnehmend beobachtend als involvierte Forscher\*innen statt, sondern über einen ersten reflexiven Bezug auf die Beobachtungen, indem diese nun ausformuliert werden (Amann und Hirschauer 1997). Gleichzeitig verleihen die Forscher\*innen ihrem Standort in diesen Prozessen über die je spezifischen Darstellungsweisen in einer verbalisierten Form Ausdruck und machen ihn so analytisch greifbar. Zwar verbleibt der Prozess der Verschriftlichung an die Forscherin gebunden, doch wird ein Zugang zu Differenzkonstruktionen in der Beobachtungssituation geschaffen, insofern das Beobachtungsprotokoll die Grundlage für die Arbeitsprozesse im Kurs darstellt.

Die *gemeinsame Interpretation in der Gruppe* schafft weitere Impulse für einen Perspektivwechsel (Fuhrmann et al. 2021; Mey 2021; Strauss 1998). So wurden im Seminar Analysen sukzessive weitergetragen, vertieft, mit Einwänden konfrontiert und auf ihren empirischen Gehalt in Rückbindung an das Material überprüft, wodurch die Teilnehmenden sich wechselseitig zu einer tiefergehenden Auseinandersetzung anregten.

Angestoßen wurde dies unter anderem dadurch, dass auf die jeweils eigene Vertiefung in die Felderfahrungen während des Lesens die Aufforderung einer *Verbalisierung von Eindrücken* im Plenum folgte. Obwohl sich die Auseinandersetzung zu diesem Zeitpunkt noch eng an den Perspektiven der Beobachterin orientierte, vollzog sich bereits eine Annäherung an die sich abzeichnenden Dynamiken der sozialen Situation, ein erster analytischer Zugriff, über die Benennung von Auffälligkeiten, Irritationen und Interessenschwerpunkten, die überdies Anregungen für nachfolgende Fokussierungen bei der Analyse des Beobachtungsprotokolls boten.

Weitergeführt wurde ein analytischer Zugriff auf das Protokoll über den initiierten *Kodierprozess* mit der Aufforderung, die Beschreibungen im Protokoll in prägnante Begriffe und Konzepte zu überführen. Die dabei erfolgende Begriffsarbeit, in der Bezeichnungen auf ihren analytischen Gehalt hin ausgelotet werden, bewegte sich im Rahmen

der Seminararbeit allerdings vorwiegend auf deskriptiver und nur ansatzweise auf konzeptueller Ebene. Eine Vertiefung, wie sie durch handlungsorientierte Kodes oder vor allem auch das Verfassen von Memos in der GTM vorgesehen ist (Charmaz 2011, 2014; Mey und Mruck 2020), wird durch den Kontext universitärer Lehre begrenzt, wenn durch diesen Zuschnitte in Abhängigkeit von den Vorkenntnissen der Teilnehmenden und den verschiedenen, mitunter konkurrierenden Zielsetzungen – zum Beispiel der inhaltlichen, methodischen Auseinandersetzungen gegenüber einer zeitnahen Umsetzung des eigenen Projektes – erfolgen. Die *Bezugnahme auf Theorien* zeichnet sich schließlich als ein weiterer Modus der distanzierten Betrachtung der Situation ab, über die deren Dynamiken als machtvolle Techniken von Ein- und Ausschluss benannt werden können.

Insgesamt wurde über die verschiedenen Modi der Distanznahme eine sukzessive Erhöhung des Abstraktionsniveaus initiiert. Diese zeitigten dann auch den Effekt, dass sich von der starken Rolle der Beobachterin gelöst und ihre Position selbst zum Gegenstand der Analyse gemacht werden konnte. Die Loslösung vom Beobachtungsfokus der Forscherin bietet damit gerade die erforderliche Distanz für die analytische Hinwendung zu ihrer Standortgebundenheit, in der sich die machtförmige und darin ungleiche Positionierung der Teilnehmer\*innen Ausdruck verleiht. Über die reflexiven Standortbestimmungen gelang es dann, die in der Situation aufgerufenen Ordnungssysteme zugänglich zu machen und einer machtkritischen Reflexion zu unterziehen. Die eigene Verstrickung in machtvolle Ordnungen zu reflektieren, wurde im weiteren Seminarverlauf als essenzieller Bestandteil sowohl in Hinblick auf die Forschungstätigkeit in den thematisch fokussierten Projekten als auch auf das zukünftige professionelle Lehrer\*innenhandeln mitgeführt.

## 6.2 Übertragung der Perspektive: Ungleichheitsordnungen in universitären Lehr-Lern-Arrangements

Neben der asymmetrischen Konstellation von Dozentin und Studierenden, die ihrerseits mit ungleichen Wissensbeständen, Zugangs- sowie Partizipationsmöglichkeiten verbunden ist und darin begrenzend auf Kommunikationsdynamiken und eigenständige Erarbeitungsprozesse wirken kann (Fuhrmann et al. 2021), unterlag auch die Auseinandersetzung mit dem Protokoll im Seminar einer machtvollen Asymmetrie: Die Frau in der Fußgängerzone diente dem Seminkontext, den Studierenden und der Dozentin als Gegenstand, um die Ziele des Lehr-Lern-Settings zu realisieren. Es findet darüber eine Bereicherung an einer marginalisierten Person statt, indem die Frau in der Fußgängerzone und die von ihr erfahrenen Exklusionsmechanismen für die kollektive Weiterarbeit und individuellen Entwicklungsprozesse genutzt werden, dabei aber die Perpetuierung und Fortführung von Marginalisierung in Kauf genommen wird. Eine Verschärfung

erfährt dies dadurch, dass die Situation aus einer dominanzgesellschaftlichen Perspektive gelesen wird, aus der privilegierten Position des universitären Kontextes heraus, die dem Verständnis der marginalisierten Position der Frau und ihrer Exklusionserfahrung entgegenstehen. Zwar wurden Deutungsfolien schließlich als Teil von Ungleichheitsordnungen entlarvt, doch wurden sie in ihrer Geltung (noch) nicht infrage gestellt. Hinsichtlich reflexiver Standortbestimmungen besteht damit das Erfordernis, nicht allein den Standort der jeweiligen Forscher\*innen, sondern ebenso den Beitrag universitärer (Lehr-Lern-)Settings an der (Re-)Produktion machtvoller Ordnungen miteinzubeziehen und zu thematisieren (Malik 2022; Riegel 2022). Eine Transformation des Lehrens und Lernens beinhaltet somit auch eine Auseinandersetzung mit Fragen, auf wessen Kosten Wissensproduktion und Professionalisierung erfolgen und inwiefern sich aus der Beschäftigung mit Machtverhältnissen, deren Festschreibung mitunter in Kauf genommen werden, Potenziale entfalten, um diesen entgegenzuwirken.<sup>4</sup>

Die Veränderung der Perspektive auf die eigene soziale Position, aus der heraus die Beobachtung verfasst und interpretiert wurde, eröffnete den Studierenden einen kritischen Zugriff auf Ungleichheitsordnungen. Inwieweit sich die angebahnten Perspektivveränderungen als »Habituussensibilität« (Sander 2014, 17f.) und somit als dauerhaftes Muster manifestieren, ist allerdings schwer abschätzbar. So können die universitären Rahmenbedingungen, die sich in Regelstudienzeiten, der Festlegung von Inhalten und absolvierenden Anforderungen Ausdruck verleihen, die Arbeit der Studierenden in einen Abarbeitungsmodus münden lassen (Paseka und Hinzke 2018), sodass auch die Beschäftigung mit der eigenen sozialen Position letztlich einer Verwertungslogik unterworfen wird. Befördert werden kann dies zusätzlich durch »formalisierte Lehr- und Prüfungsbeziehungen« (Maier 2018, 39), in der sich die ungleichen Positionen von Dozentin und Studierenden Ausdruck verleihen und im Seminarkontext mitunter einem sozial erwünschtem Antwortverhalten Vorschub leisten können.

Markiert ist damit die Anforderung, Arbeits- und Beurteilungsprozesse im Lehr-Lern-Arrangement voneinander zu entkoppeln und eine Loslösung von Bewertungssystemen zu initiieren, um den Studierenden ein Vertiefen in qualitatives Forschen und die Entwicklung anderer Perspektiven zu ermöglichen. Die Arbeit mit der Ethnografie und der GTM unterstützt diesen Prozess insofern, als dass sie nicht ein abzuarbeitendes Methodenrepertoire umfasst, sondern eine grundsätzliche Haltung einfordert, die einen bewertenden Modus gerade nicht in den Vordergrund stellt. Stattdessen wird das Verstehen sozialer Phänomene zentral gesetzt und in den Blick gerückt, wie Ordnung hervorgebracht und situativ prozessiert wird. Darin konterkarieren die methodologischen Grundannahmen die institutionellen Bewertungsmechanismen gewissermaßen, indem sich gerade im Verzicht auf Bewertungen der Gehalt der Analysen auszeichnet.

Trotz dieser Potenziale bestehen weitere Herausforderungen in Hinblick auf das Ziel, Anlässe für reflexive Standortbestimmungen und eine damit verbundene Ir-

ritation von Sichtweisen und Deutungsmustern anzustoßen. Die unterschiedlichen Positionierungen der Teilnehmer\*innen können diese Prozesse unterwandern, wenn die Studierenden Handlungsempfehlungen gegenüber der Reflexion von Handlungspraxis priorisieren (Arens et al. 2013) oder in Seminardiskussionen an machtvollen Ordnungs- und Bewertungskategorien festgehalten wird und Ungleichheitsverhältnisse reproduziert werden, sodass »kritische Wissensdiskurse mit reaktionären Diskurslogiken konkurrieren« (Akbaba 2022, 183). Oder umgekehrt, wenn Irritationen über konjunktive Erfahrungsräume bei den Studierenden begrenzt werden, dem Arbeiten somit ähnliche Orientierungen zugrunde liegen und Konfrontationen mit anderen Perspektiven und Erfahrungen ausbleiben (Paseka und Hinzke 2018).

Anschließen an diesen Befund lässt sich Kritik an den institutionellen Mechanismen: So enttarnen die geteilten Perspektiven und Erfahrungen von Studierenden die universitären Auswahl- und Selektionsprozesse dahingehend, dass durch sie privilegierte Positionen strukturell bevorzugt werden. Über die Arbeit mit der Ethnografie können der strukturell verhinderten Mehrperspektivität und den ausbleibenden Irritationsanlässen nun strukturell angelegte Irritationsimpulse entgegengesetzt werden, indem reflexive Standortbestimmungen zum Programm der Seminararbeit erhoben werden. Zwar bleibt offen, ob es den Studierenden letztlich gelingt, eine darüber initiierte Veränderung von Sehgewohnheiten in ihre Handlungspraxis zu implementieren, sodass sie Ungleichheitsmechanismen in den alltäglichen Handlungsvollzügen entgegenzuwirken vermögen, doch kann die universitäre Lehre entscheidend zu diesem Ziel beitragen. Hierzu zählt, die Praktiken der Wissensproduktion und die Konstellationen in Lehr-Lern-Arrangements auf ihre Machtförmigkeit hin zu befragen, das Bewusstsein für die Positionierungen von Dozent\*innen sowie Seminarteilnehmer\*innen zu schärfen und auch über ein Wissen zu reaktiven Dynamiken zu verfügen, damit universitäre Lehre letztlich nicht zu einer Reproduktion von Differenz und Ungleichheit beiträgt, sondern an deren Thematisierung und Aufbrechen mitwirkt.

## Anmerkungen

- 1 In diesem Beitrag wird einem weiten Inklusionsverständnis gefolgt (Werning 2014), sodass der Fokus auf den unterschiedlichen ungleichheitsrelevanten Dimensionen liegt, anhand derer Bedingungen für Teilhabe festgelegt werden.
- 2 Ein herzlicher Dank richtet sich an die Studentin, die ihr Beobachtungsprotokoll für die Arbeit im Seminar und für die hier erfolgenden Analysen bereitgestellt hat. Zu letzteren haben auch die hilfreichen Anregungen der Gutachter\*innen beigetragen, denen ich ebenfalls danken möchte.
- 3 In Bezug auf die Professionalisierung frühkindlicher Fachkräfte vgl. aber beispielsweise Kuhn (2021).
- 4 Die Frage nach den Kosten von Lernprozessen wird auch in Hinblick auf die Fortführung von Rassismuserfahrungen in universitären Lehr-Lern-Arrangements diskutiert (Malik 2022).

## Literatur

- Akbaba, Yaliz. 2022. »Lehre über Gender unter Bedingungen von Gender«. In *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Interdisziplinäre und Intersektionale Betrachtungen*, hrsg. v. Yaliz Akbaba, Tobias Buchner, Alisha M.B. Heinemann, Doris Pokitsch und Nadja Thoma, 165–89. Wiesbaden: Springer VS.
- Akbaba, Yaliz, Tobias Buchner, Alisha M.B. Heinemann, Doris Pokitsch und Nadja Thoma, Hrsg. 2022. *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Interdisziplinäre und Intersektionale Betrachtungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Akbaba, Yaliz, Laura Fuhrmann und Julian Breit. 2022. »Ethnografische Inklusionsforschung und das Sichtbarmachen verborgener Ordnungen«. In *Schule zwischen Wandel und Stagnation*, hrsg. v. Laura Fuhrmann und Yaliz Akbaba, 255–71. Wiesbaden: Springer VS.
- Amann, Klaus und Stefan Hirschauer. 1997. »Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm«. In *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*, hrsg. v. Stefan Hirschauer und Klaus Amann, 7–52. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Arens, Susanne, Susann Fegter, Britta Hoffarth, Birte Klingler, Claudia Machold, Paul Mecheril, Margarete Menz, Melanie Plößer und Nadine Rose. 2013. »Wenn Differenz in der Hochschullehre thematisch wird. Einführung in die Reflexion eines Handlungszusammenhangs«. In *Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre*, hrsg. v. Paul Mecheril, Susanne Arens, Susann Fegter, Britta Hoffarth, Birte Klingler, Claudia Machold, Margarete Menz, Melanie Plößer und Nadine Rose, 7–27. Wiesbaden: Springer VS.
- Bennewitz, Hedda und Karin Bräu. 2022. »Ethnografie lehren und lernen: Zum Verhältnis von Verstehen und Tun«. In *Qualitative Forschung auf dem Prüfstand. Beiträge zur Professionalisierung qualitativ-empirischer Forschung in den Sozial- und Bildungswissenschaften*, hrsg. v. Maria Kondratjuk, Olaf Dörner, Sandra Tiefel und Heike Ohlbrecht, 277–302. Leverkusen: Budrich.
- Berg, Eberhard und Martin Fuchs, Hrsg. 1995. *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation*. 2. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre und Loïc J. D. Wacquant. 1996. *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bräu, Karin und Christine Schlickum, Hrsg. 2015. *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen*. Opladen: Budrich.
- Breidenstein, Georg, Stefan Hirschauer, Herbert Kalthoff und Boris Nieswand. 2013. *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz, München: UVK.
- Budde, Jürgen. 2018. »Differenzierungspraktiken im Unterricht«. In *Kompodium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren*, hrsg. v. Matthias Prose und Kerstin Rabenstein, 137–52. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Charmaz, Kathy C. 2011. »Den Standpunkt verändern: Methoden der konstruktivistischen Grounded Theory«. In *Grounded Theory Reader*. 2. Aufl., hrsg. v. Günter Mey und Katja Mruck, 181–205. Wiesbaden: VS.
- Charmaz, Kathy C. 2014. *Constructing grounded theory*. 2. Aufl. Los Angeles: Sage.
- Clifford, James und Georg E. Marcus 1986. *Writing culture. The poetics and politics of ethnography*. Berkeley: University of California Press.
- Dausien, Bettina. 2007. »Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können. Diskussionsbeitrag zur FQS-Debatte ›Lehren und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung«. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 8 (1), <https://doi.org/10.17169/fqs-8.1.220>
- Degele, Nina und Dominique Schirmer. 2004. »Selbstverständlich heteronormativ: zum Problem der Reifizierung in der Geschlechterforschung«. In *Gender methodologisch. Empirische For-*

- schung in der Informationsgesellschaft vor neuen Herausforderungen*, hrsg. v. Sylvia Buchen, Cornelia Helfferich und Maja S. Maier, 107–22. Wiesbaden: VS.
- Deppe, Ulrike, Catherina I. Keßler und Sabine Sandring. 2018. »Eine Frage des Standorts? Perspektiven der Dokumentarischen Methode, der Ethnografie und der Objektiven Hermeneutik«. In *Qualitative Bildungsforschung. Methodische und methodologische Herausforderungen in der Forschungspraxis*, hrsg. v. Maja S. Maier, Catherina I. Keßler, Ulrike Deppe, Anca Leuthold-Wergin und Sabine Sandring, 51–74. Wiesbaden: Springer VS.
- Diehm, Isabell, Melanie Kuhn und Claudia Machold. 2013. »Ethnomethodologie und Ungleichheit? Methodologische Herausforderungen einer ethnographischen Differenzforschung«. In *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*, hrsg. v. Jürgen Budde, 29–51. Wiesbaden: Springer VS.
- Diehm, Isabell, Melanie Kuhn und Claudia Machold. 2017. »Differenz und Ungleichheit in der Erziehungswissenschaft – einleitende Überlegungen«. In *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären*, hrsg. v. Isabell Diehm, Melanie Kuhn und Claudia Machold, 1–26. Wiesbaden: Springer VS.
- Doğmuş, Aysun, Yasemin Karakaşoğlu, Paul Mecheril und Saphira Shure. 2018. »Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Migrationsgesellschaft im Spiegel von Modulbeschreibungen. Eine qualitativ-interpretative Analyse«. In *Institutionelle Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*, hrsg. v. Tobias Leonhard, Julia Kosinár und Christian Reintjes, 120–38. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fuhrmann, Laura, Günter Mey, Christoph Stamann und Markus Janssen. 2021. »Forschungswerkstätten als Orte des Schlüsselkompetenzerwerbs«. In *Qualitativ Forschen als Schlüsselqualifikation. Prämissen – Praktiken – Perspektiven*, hrsg. v. Alexa M. Kunz, Günter Mey, Jürgen Raab und Felix Albrecht, 175–200. Weinheim: Beltz Juventa.
- Fritzsche, Bettina und Anja Tervooren. 2012. »Doing difference while doing ethnography? Zur Methodologie ethnographischer Untersuchungen von Differenzkategorien«. In *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*, hrsg. v. Barbara Friebertshäuser, Helga Kelle, Heike Boller, Sabine Bollig, Christina Huf, Antje Langer, Marion Ott und Sophia Richter, 25–39. Opladen: Budrich.
- Gabriel, Sabine, Katrin Kotzyba, Patrick Leinhos, Dominique Matthes, Karina Meyer und Matthias Völcker. 2021. »Differenz und ihre (Re-)Produktion als soziale Handlung und forschungspraktische Herausforderung – Einleitendes zu sozialer Differenz und Reifizierung sowie den Beiträgen des Sammelbandes«. In *Soziale Differenz und Reifizierung. Theoretische Zugänge und forschungspraktische Bearbeitungen*, hrsg. v. Sabine Gabriel, Katrin Kotzyba, Patrick Leinhos, Dominique Matthes, Karina Meyer und Matthias Völcker, 1–26. Wiesbaden: Springer VS.
- Goffman, Erving. 1982. *Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gomolla, Mechthild und Ralf-Olaf Radtke. 2002. *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Gottuck, Susanne, Irina Grünheid, Paul Mecheril und Jan Wolter. 2019. »Sehen (ver)lernen«. In *Sehen lernen und verlernen: Perspektiven pädagogischer Professionalisierung*, hrsg. v. Susanne Gottuck, Irina Grünheid, Paul Mecheril und Jan Wolter, 199–220. Wiesbaden: Springer VS.
- Hall, Stuart. 1997. »The spectacle of the ›Other‹«. In *Representation: Cultural representations and signifying practices*, hrsg. v. Stuart Hall, 223–90. London: Sage.
- Hirschauer, Stefan. 2001. »Ethnographisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung«. *Zeitschrift für Soziologie* 30 (6), 429–51.
- HRK/KMK. 2015. *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz* (Beschluss der Kultusministerkonferenz)

- renz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015). Zugriff 09.10.2023. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_03\\_12-Schule-der-Vielfalt.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf)
- Huber, Ludwig 2009. »Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist«. In *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*, hrsg. v. Ludwig Huber, Julia Hellmer und Friederike Schneider, 9–36. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Idel, Till-Sebastian, Kerstin Rabenstein und Norbert Ricken. 2017. »Zur Heterogenität als Konstruktion«. In *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären*, hrsg. v. Isabell Diehm, Melanie Kuhn und Claudia Machold, 139–56. Wiesbaden: Springer VS.
- Kern, Friederike. 2020. »Das Potenzial ethnographischer Fallarbeit für Professionalitätentwicklung angehender Lehrkräfte«. In *Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld. Diskursive Praktiken und Passungen interdisziplinär*, hrsg. v. Helga Kotthoff und Vivien Heller, 221–46. Tübingen: Narr Francke.
- Kuhn, Melanie. 2021. »Differenz als grundlegender Bezugspunkt Forschenden Lernens«. In *Didaktische Potenziale qualitativer Forschung in der kindheitspädagogischen Lehre*, hrsg. v. Barbara Lochner, Ina Kaul und Katja Gramelt, 56–70. Weinheim: Beltz Juventa.
- Langer, Antje und Barbara Friebertshäuser. 2010. »Forschung und Lehre als ›forschendes Lernen‹ – Plädoyer für studentische Forschungsprojekte«. In *(An)Passungen. Körperlichkeit und Beziehungen in der Schule – ethnographische Studien*, hrsg. v. Antje Langer, Sophia Richter und Barbara Friebertshäuser, 235–49. Baltmannsweiler: Schneider.
- Maier, Maja S. 2018. »Qualitative Methoden in der Forschungspraxis: Dateninterpretation in Gruppen als Black Box«. In *Qualitative Bildungsforschung. Methodische und methodologische Herausforderungen in der Forschungspraxis*, hrsg. v. Maja S. Maier, Catherina I. Keßler, Ulrike Deppe, Anca Leuthold-Wergin und Sabine Sandring, 29–49. Wiesbaden: Springer VS.
- Malik, Mariam 2022. »Wer lernt (was) auf wessen Kosten?« In *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Interdisziplinäre und Intersektionale Betrachtungen*, hrsg. v. Yalız Akbaba, Tobias Buchner, Alisha M. B. Heinemann, Doris Pokitsch und Nadja Thoma, 25–44. Wiesbaden: Springer VS.
- Mecheril, Paul. 2008. »Diversity«. Differenzordnungen und Modi ihrer Verknüpfung«. Zugriff 09.10.2023. <https://heimatkunde.boell.de/de/2008/07/01/diversity-differenzordnungen-und-modi-ihrer-verknuepfung>
- Mey, Günter. 2021. »Qualitative Forschung findet immer in Gruppen statt. Das ist nicht einfach, aber produktiv – Reflexionen zur ›Projektwerkstatt qualitatives Arbeiten‹«. In *Anselm Strauss – Werk, Aktualität und Potentiale. Mehr als Grounded Theory*, hrsg. v. Carsten Detka, Heike Ohlbrecht und Sandra Tiefel, 125–44. Opladen: Budrich.
- Mey, Günter und Katja Mruck. 2020. »Grounded-Theory-Methodologie«. In *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren*, 2., erw. u. überarb. Aufl., hrsg. v. Günter Mey und Katja Mruck, 513–35. Wiesbaden: Springer.
- Mey, Günter und Paul S. Ruppel. 2018. »Qualitative Forschung«. In *Sozialpsychologie und Sozialtheorie. Band 1: Zugänge*, hrsg. v. Oliver Decker, 205–44. Wiesbaden: Springer VS.
- Mruck, Katja und Günter Mey. 2019. »Grounded theory and reflexivity in the process of qualitative research«. In *The Sage handbook of current developments in grounded theory*, hrsg. v. Antony Bryant und Kathy Charmaz, 470–96. London: Sage.
- Paseka, Angela und Jan-Hendrik Hinzke. 2018. »Professionalisierung durch Forschendes Lernen!? Was tatsächlich in universitären Forschungswerkstätten passiert«. In *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*, hrsg. v. Tobias Leonhard, Julia Kosinar und Christian Reintjes, 191–206. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Richter, Sophia. 2022. »Befremdung als ethnographische Haltung forschenden Lernens. Lern- und Bildungsprozesse in der Hochschullehre anstoßen«. In *Qualitative Forschung auf dem Prüfstand. Beiträge zur Professionalisierung qualitativ-empirischer Forschung in den Sozial und Bildungswissenschaften*, hrsg. v. Maria Kondratjuk, Olaf Dörner, Sandra Tiefel und Heike Ohlbrecht, 244–76. Opladen: Budrich.
- Riegel, Christine. 2022. »Differenzverhältnisse in pädagogischen Räumen«. In *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse*, hrsg. v. Yalız Akbaba, Tobias Buchner, Alisha M. B. Heinemann, Doris Pokitsch und Nadja Thoma, 3–22. Wiesbaden: Springer VS.
- Rieger-Ladich, Markus. 2018. »Ordnungen stiften, Differenzen markieren. Machttheoretische Überlegungen zur Rede von Heterogenität«. In *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*, hrsg. v. Thorsten Bohl, Jürgen Budde und Markus Rieger-Ladich, 27–42. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sander, Tobias. 2014. »Soziale Ungleichheit und Habitus als Bezugsgrößen professionellen Handelns: Berufliches Wissen, Inszenierung und Rezeption von Professionalität«. In *Habitus-sensibilität*, hrsg. v. Tobias Sander, 9–36. Wiesbaden: Springer VS.
- Schatzki, Theodore R. 1996. *Social practices. A Wittgensteinian approach to human activity and the social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Straub, Jürgen, Paul S. Ruppel, Sandra Plontke und Birgit Frey. 2020. »Forschendes Lernen als Lern- und Lehrformat – Prinzipien und Potentiale zwischen Wunsch und Wirklichkeit«. In *Forschendes Lernen an Universitäten*, hrsg. v. Jürgen Straub, Sandra Plontke, Paul S. Ruppel, Birgit Frey, Flora Mehrabi und Julia Ricken, 3–57. Wiesbaden: Springer VS.
- Strauss, Anselm L. 1998. *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. 2. Aufl. München: Fink.
- Strauss, Anselm L. und Juliet Corbin. 1990. *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Tervooren, Anja. 2019. »Verstehen in schulischen Kontexten. Die ethnographische Haltung und das Forschende Lernen in der Lehrer\*innenbildung«. In *Sehen lernen und verlernen: Perspektiven pädagogischer Professionalisierung*, hrsg. v. Susanne Gottuck, Irina Grünheid, Paul Mecheril und Jan Wolter, 199–220. Wiesbaden: Springer VS.
- Werning, Rolf. 2014. »Stichwort: schulische Inklusion«. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17 (4): 601–23.
- West, Candace und Sarah Fenstermaker. 1995. »Doing difference«. *Gender & Society* 9 (1): 8–37.

## Die Autorin

*Laura Fuhrmann, Dr.*, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Heterogenität und Ungleichheit am Institut für Erziehungswissenschaft an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Zu ihren Forschungs- und Arbeitsschwerpunkten zählen ethnografische Schul- und Unterrichtsforschung, Hausaufgaben, Differenzforschung und soziale Ungleichheit sowie Methoden der qualitativen Sozialforschung.

*Kontakt:* Dr. Laura Fuhrmann, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Institut für Erziehungswissenschaft, Jakob-Welder-Weg 12, D-55128 Mainz, E-Mail: lafuhrma@uni-mainz.de

# Qualitative Auswertungsmethoden in digitalen Lernumgebungen

## Ein Blended-Learning-Konzept im Praxistest

*Bettina Ülpenich*

Journal für Psychologie, 31(2), 109–130

<https://doi.org/10.30820/0942-2285-2023-2-109>

CC BY-NC-ND 4.0

[www.journal-fuer-psychologie.de](http://www.journal-fuer-psychologie.de)

### Zusammenfassung

Im Rahmen eines Werkstattberichts reflektiere ich die Entwicklung, Umsetzung und Erprobung eines an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf im Jahr 2022 entstandenen Blended-Learning-Konzepts zu qualitativen Auswertungsmethoden der Sozialwissenschaften. Dieses besteht aus einem onlinebasierten Kurs, dessen Module in Präsenzseminare integriert werden, aber auch zur Begleitung eigenständiger Lernprozesse geeignet sind. Neben der Vermittlung qualitativer Auswertungsmethoden umfasst das Angebot erste Einblicke in und das Erproben von Auswertungspraxis durch die Studierenden. Vor dem Hintergrund erster Erfahrungen aus dem Praxiseinsatz werden Herausforderungen und Chancen der Lehre qualitativer Auswertungsmethoden in digitalen Lernumgebungen diskutiert.

*Schlüsselwörter:* Qualitative Forschung, Auswertungsmethoden, E-Learning, digitale Hochschullehre, Blended Learning, Open-Educational-Resources

### Qualitative Analysis Methods in Digital Learning Environments Implementation of an E-Learning Course

This article reflects on the development, implementation, and testing of a blended learning course on qualitative data analysis methods which are used in social sciences. The course was created and tested at Heinrich-Heine-University Düsseldorf in 2022. The e-learning offer is an online-based course whose modules can be integrated into face-to-face seminars but can also accompany independent learning processes by students. In addition to teaching qualitative data analysis methods, the course aims to provide students with first insights into the practice of qualitative data analysis. Summing up first experiences from the practical use of the e-learning offer, challenges and opportunities of teaching qualitative data analysis in digital learning environments are also discussed.

*Keywords:* qualitative research, data analysis methods, e-learning, digital higher education, blended-learning, open educational resources

## 1 Einleitung

Als typisch für die qualitative Methodenlehre beschreiben Margrit Schreier und Franz Breuer (2020) eine »Einsozialisierung« von »Methoden-Lehrlingen« in gemeinsamen Projekten, in denen praktische Methodenkompetenzen vermittelt werden. Dabei zeichnen sich Lehrveranstaltungen für Schreier und Breuer durch eine Anwendungscharakteristik aus, in deren Rahmen die Beteiligten den qualitativen Forschungsprozess in einem Learning by Doing umsetzen. Auch wenn die Vorstellung von Lehrlingen die hierarchische Gestaltung der Lehr-Lern-Situation in der qualitativen Methodenlehre mitunter überbetont, so kann man hier doch im Kern den Verweis auf die direkte Interaktion ausmachen, in deren Rahmen die Aneignung von Methodenkompetenz vorgestellt wird (Pfaff und Tervooren 2020). Hierfür wird das Interpretieren in Gruppen als Goldstandard des qualitativen Forschens, wenn nicht gar der qualitativen Methodenlehre angesehen (Reichertz 2013). Als favorisiertes Lehrformat für die kollektive interpretative Arbeit am Material gilt die Forschungswerkstatt (Fuhrmann et al. 2021).

Angesichts der Priorisierung bestimmter Veranstaltungsformate und damit verbundener Lehr- und Ausbildungspraxis erklärt sich – als Reaktion auf die im Rahmen der Covid-19-Pandemie erlassenen Kontaktbeschränkungen – die schnell gestellte Diagnose, dass vor allem digitale Lehre und die qualitative Forschung in den Sozialwissenschaften unzureichend verzahnt seien, mitunter als inkompatibel beschrieben werden (Reichertz 2020, 2021). Insofern verwundert es auch nicht, dass bis zu diesem Zeitpunkt Lehr-Lern-Prozesse mit digitalen Lernumgebungen kaum erforscht bzw. umgesetzt sind.<sup>1</sup>

Das hier vorgestellte Blended-Learning-Konzept zu qualitativen Auswertungsmethoden der Sozialwissenschaften kann als Reaktion auf diese Entwicklungen bzw. Reflexionen des Sommers 2020 verstanden werden, auch wenn sich Ausrichtung und Rahmenbedingungen im Laufe der Umsetzung zusehends verschoben haben. Mangelnde Technikausstattung und Erfahrungen mit Onlineformaten seitens der Universität machten synchrone digitale Lehre anfangs nur für ausgewählte Veranstaltungen zugänglich. In Anbetracht der plötzlichen Notwendigkeit, den Seminarraum in eine Onlineumgebung zu überführen, wurde zunächst über asynchrone Selbstlernsettings nachgedacht, das Konzept aber dann ausgeweitet und in das hier vorgestellte Blended-Learning-Angebot überführt. Nicht nur, weil die Folgen der Pandemie zunehmend in den Hintergrund traten und die für digitale Selbstlernset-

tings notwendigen Serverkapazitäten an den Universitäten mehrheitlich vorhanden waren, verlagerten sich die Diskussionen: Es ging nun weniger darum, die drängende technische Neuerung zum Ausgangspunkt der Umsetzung von Lehrangeboten zu machen, sondern didaktisch-methodische Überlegungen in den Mittelpunkt zu stellen und die technische Umsetzung daran zu orientieren (Seufert und Meier 2016).

Im Rahmen eines Werkstattberichts reflektiere ich in diesem Beitrag die Entwicklung, Umsetzung und Erprobung eines an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf (HHU) im Jahr 2022 realisierten Blended-Learning-Konzepts auf der Lehrplattform Moodle zu qualitativen Auswertungsmethoden der Sozialwissenschaften.<sup>2</sup> Dieses Blended-Learning-Konzept basiert auf im Rahmen eines »Fellowship für Innovationen in der digitalen Hochschullehre« entwickelten E-Learning-Materialien, die im Wintersemester 2022/23 erstmalig in einem konkreten Blended-Learning-Arrangement mit einer Präsenzlehrveranstaltung verzahnt wurden. Im Zentrum des Werkstattberichts stehen das übergeordnete Blended-Learning-Konzept und die E-Learning-Materialien. An verschiedenen Stellen gehe ich zudem auf die Verzahnung der Materialien mit der Präsenzlehre ein, um deren Einsatz in der Lehrpraxis sichtbar zu machen. Deutlich wird dabei das Potenzial der E-Learning-Materialien für Blended-Learning-Arrangements anderer Dozierender und Hochschulen. Mit diesem Beitrag ist weiter das Ziel verknüpft, die Verschränkung von digitalen Angeboten und Präsenzlehre und deren Bedeutung für das Lehren und Lernen qualitativer Auswertungsmethoden zu reflektieren. Insgesamt leistet die Kritik des hier vorgestellten Blended-Learning-Konzepts einen Beitrag zur Debatte rund um die Lehr- und Lernbarkeit qualitativer Forschungsmethoden im Kontext digitaler Lernumgebungen.

Zunächst werden die Rahmenbedingungen der Lehr- und Lernbarkeit qualitativer Forschungsmethoden erörtert, um die Zielorientierung des Blended-Learning-Konzepts zu plausibilisieren (2). Daran anschließend wird die curriculare Ausgangssituation an der HHU geschildert, um über institutionelle Bedarfe und Restriktionen zu orientieren (3). Schließlich wird das hier fokussierte Blended-Learning-Konzept skizziert (4), um dessen Potenziale zu reflektieren. Zu diesem Zweck wird in einem ersten Schritt die thematische Ausrichtung dargestellt (4.1), um anschließend die didaktische Gestaltung zu umreißen (4.2), der die Diskussion der technischen Umsetzung folgt (4.3). Die Reflexion der Lernsituation in einer Lehrveranstaltung, in der erste Erfahrungen aus der Umsetzung des Blended-Learning-Konzepts gebündelt werden (5), führt schließlich zu einem resümierenden Fazit, in dem die zuvor aufgerufenen Argumente zusammengeführt und an die vorab formulierte Zielorientierung zurückgebunden werden (6).

## 2 Die Lehr- und Lernbarkeit qualitativer Forschungsmethoden

Didaktisch geprägte Vorüberlegungen bilden den Ausgangspunkt der Konzeption, Umsetzung und Reflexion des hier vorgestellten Blended-Learning-Konzepts. Dem Anspruch folgend, dass ein Blended-Learning-Konzept »in Umfang und Darreichungs-/Arbeitsform den methodischen Ansprüchen aus der (Forschungs-)Praxis Rechnung trägt« (Flick et al. 2014, 234), gilt es hinsichtlich der methodischen Ansprüche aus der Forschungspraxis eine Orientierung zu gewinnen. Wichtige Hinweisgeber sind die Forschungsergebnisse und konzeptionellen Überlegungen des MethodenLab Qualitative Forschung der Universität Duisburg-Essen. Tina-Berith Schrader et al. (2020) arbeiten drei zentrale Bedingungen des Methodenlernens heraus:

*Erstens* ist der praktische Vollzug qualitativer Methoden für den Lernerfolg bedeutsam und zwar als eine direkte, unvermittelte Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand bzw. dem Material der Analyse. Daher sind die Grundprinzipien und Anwendungsformen einzelner Auswertungsmethoden konsequent im Akt des Interpretierens selbst zu vermitteln.

*Zweitens* und daran anknüpfend, wird der Lernerfolg an eine gemeinsame Praxis zurückgebunden, sodass die Lernenden durch Teilhabe forschungspraktische Fähigkeiten ausbilden und ihre Kompetenzen durch Unterstützung und Validierung gegenseitig absichern. Ziel ist also die Auseinandersetzung mit dem Forschungshandeln anderer.

*Drittens* gilt als Bedingung und Ziel des Methodenlernens die Reflexionsfähigkeit der Lernenden. Hier geht es um die Fähigkeit, Interpretationsarbeit nachzuvollziehen und nachvollziehbar zu machen.

Im Anschluss an diese dritte Bedingung des Methodenlernens bedeutet Reflexion im hier interessierenden Zusammenhang,

»die *Konstruktivität* oder *Produktivität* der eigenen Forschung wird explizit einbezogen, d. h. das Wissen darum, dass die Forschungsinstrumente und die Perspektiven der Forschenden ihren Gegenstand notwendig strukturieren oder, radikaler, hervorbringen, wird nicht eingeklammert, sondern auf methodisch kontrollierte Weise berücksichtigt« (Dausien 2007, § 5; Hervorhebungen im Original).

Diese Zielformulierungen dienen dem hier vorgestellten Blended-Learning-Konzept genauso als orientierender Rahmen, wie sie die Diskussion der Lehr- und Lernbarkeit qualitativer Forschungsmethoden im Kontext digitaler Lernumgebungen in diesem Beitrag anleiten. Im Anschluss an die Frage, wie gelehrt werden soll, stellt sich also die Frage: Wie wird gelernt?

Ergebnisse der Begleitforschung des MethodenLab zum forschungsmethodischen Lernen von Lehramtsstudierenden im Rahmen ihrer Onlinekurse zur qualitativen Sozi-

alforschung zeigen differenzierte Praktiken des Forschens und Lernens der Studierenden (Pfaff et al. 2022). Die Forschungsergebnisse verweisen auf intuitive, instrumentelle und reflexive Typen des Methodenlernens, »die 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)« (ebd., 228) unterscheiden. Während es für den intuitiven und instrumentellen Zugang zum Methodenlernen um eine Erweiterung hin zu einem reflexiven Zugang zum Methodeneinsatz geht, steht beim reflexiven Typ des Methodenlernens das Erlangen von Sicherheit im Umgang mit den Forschungsmethoden im Mittelpunkt (Schrader et al. 2020).

Lehrangebote im Kontext qualitativer Methodenlehre werden also von Studierenden mit unterschiedlichen Bedürfnissen nachgefragt. Für den hier interessierenden Zusammenhang bedeutet dieser Befund einmal, die von den Autorinnen aufgestellte Forderung nach der Ausrichtung von Lehr-Lern-Instrumenten auf unterschiedliche Orientierungen ernst zu nehmen (ebd.). Es gilt also, das Blended-Learning-Konzept daraufhin zu reflektieren, welche Formen des Methodenlernens favorisiert werden, welche vernachlässigt werden und wie eine darauf reagierende Weiterentwicklung gestaltet werden kann.

Ziel ist es, die unterschiedlichen Ausgangspunkte der Lernenden mit den Instrumenten des Blended-Learning-Konzepts anzusprechen. Gleichzeitig ergibt sich die Aufgabe, unterschiedliche Orientierungen hin zu einer (selbst-)reflexiven Haltung zu befördern, gilt diese doch gerade vor dem Hintergrund des Anspruchs der Einsozialisation als ein zentraler Zielhorizont für die Lehre qualitativer Forschung (Schreier und Breuer 2020). Eine solche Haltung beinhaltet, die »Subjekthaftigkeit im Sinne der individuellen Personcharakteristik des Forschers« (Lettau und Breuer 2007, 15) nicht als Störung, sondern als dem Erkenntnisprozess inhärent zu betrachten (ebd.).

### **3 Die curricularen Bedingungen der Entwicklung des Blended-Learning-Konzepts: Die Ausgangssituation an der Heinrich-Heine-Universität**

An der Heinrich-Heine-Universität (HHU) ist die Methodenausbildung fester Bestandteil der Bachelor- sowie Masterstudiengänge der Sozialwissenschaften. Sie findet im Rahmen von Vorlesungen und Seminaren statt, die in der Regel als wöchentliche Präsenzveranstaltungen durchgeführt werden. Ergänzt wird die Methodenlehre durch obligatorische Lehrforschungs- und Teamprojekte mit qualitativer und quantitativer Ausrichtung, in deren Rahmen die Studierenden bei der Umsetzung eigener Forschungsarbeiten begleitet werden. Qualitative Forschung und qualitative Metho-

denlehre sind Teil dieser Methodenausbildung, auch wenn Lehrinhalte zu quantitativen Methoden und quantitativ ausgerichtete Lehrforschungs- und Teamprojekte das Angebot dominieren. Studierende können sich also für die Durchführung eigener qualitativer Forschungsprojekte entscheiden, haben aus Vorlesungen und Seminaren zumeist allerdings wenig Vorkenntnisse und Vorstellungen von der qualitativen Forschungspraxis.

Die geringen Vorkenntnisse der Studierenden hinsichtlich qualitativer Forschung lassen sich weiter spezifizieren. Nach ihren Vorkenntnissen befragt, beziehen sich die Studierenden in erster Linie auf Vorlesungsinhalte zu Erhebungs- und Auswertungsmethoden und nur selten auf detailreiche Kenntnisse einzelner Methoden. Dies deutet auf eine vor allem rezeptive und primär auf deklaratives Wissen abzielende Auseinandersetzung mit qualitativer Forschung und ihren Methoden hin. Wenngleich Abschlussarbeiten für Studierende typischerweise einen »Kulminationspunkt ihrer Auseinandersetzung mit qualitativer Forschung« (Stamann, Lehwald und Ruppel 2023, 392) darstellen, so kann dennoch als spezifische Herausforderung markiert werden, dass sich Studierende im Rahmen ihrer empirischen Abschlussarbeit häufig erstmalig mit der Forschungspraxis qualitativer Methoden befassen. In Ermangelung einer begleitenden Forschungswerkstatt oder etablierter Interpretationsgruppen können sie den Lern- und Erfahrungsrückstand an diesem Punkt oft nicht mehr aufholen. Eine Überführung von theoretischem Wissen in die praktische Anwendung ist dann von der Selbstsozialisierung der Studierenden abhängig (Fuhrmann et al. 2021). Das Blended-Learning-Konzept soll daher einen niedrigschwelligen Einstieg in die qualitative Auswertungspraxis ermöglichen, um Vorlesungen und Lehrforschungsprojekte zu verzahnen (Ottens und Hempel 2022).

Daraus ergibt sich der Bedarf, mit einem neuen Lehrangebot vor allem an deklaratives Wissen anzuknüpfen und dieses um prozedurales bzw. Handlungswissen zu ergänzen. Das heißt, hier gilt es, eine Grundlage für Handlungswissen bzgl. qualitativer Methoden zu schaffen bzw. zu aktualisieren und daran anschließend die praktische Anwendung in »Forschungszusammenhängen« (Knoblauch 2007, § 19) zu adressieren. Ziel ist es, ein Angebot zu schaffen, das die Vermittlung qualitativer Auswertungsmethoden unterstützt und darüber hinaus erste Einblicke durch die Erprobung von Auswertungsmethoden erlaubt. Sowohl die Bewilligung entsprechender Mittel für die Umsetzung als auch die Nachfrage erster Seminare auf Basis des Blended-Learning-Konzepts vonseiten der Studierenden können als Hinweis darauf gelesen werden, dass eine so angelegte Methodenausbildung von Studierenden wie Universität als erstrebenswert angesehen wird.

Formal gilt es, sich mit einem knappen Zeitbudget – was insbesondere für die qualitative Sozialforschung als Problem gilt (Keller 2014) – und differenzierten Veranstaltungsmformaten auseinanderzusetzen. Eignen sich wöchentliche Seminarzeiten im Umfang von 90 Minuten für die Vermittlung forschungsrelevanten Wissens über

Methoden, wird die Erprobung von Methoden im Rahmen dieser Seminare und Vorlesungen zur Herausforderung. Vor dem Hintergrund unterschiedlicher Veranstaltungsformate sowie divergierender Lehrziele und didaktischer Überlegungen seitens der Dozierenden ist es notwendig, das Blended-Learning-Konzept so auszuarbeiten, dass es für unterschiedliche Zeithorizonte und -rhythmen adaptierbar ist und die Aneignung qualitativer Auswertungsmethoden der Sozialwissenschaften im Selbststudium genauso wie in Blended-Learning-Arrangements ermöglicht. Dabei sollte es sich themen- und formatbezogen flexibel in die Lehre bzw. – im Rahmen studentischer Abschlussarbeiten – in die eigenen Lern- und Arbeitsprozesse integrieren lassen.

#### **4 Thematische Ausrichtung, didaktische Gestaltung und technische Umsetzung des Blended-Learning-Konzepts zu qualitativen Auswertungsmethoden**

Das hier vorgestellte Konzept umfasst flexibel einsetzbare E-Learning-Module zur Einführung in qualitative Auswertungsmethoden und zum ersten Einstieg in die Interpretationsarbeit. Der Fokus auf qualitative Auswertungsmethoden ergibt sich aus den konkreten Bedarfen am sozialwissenschaftlichen Institut der HHU, da die Studierenden neben Interviewstudien häufig an Dokumenten- und Medienanalysen arbeiten, was die Beschäftigung mit Auswertungsmethoden gegenüber Erhebungsmethoden priorisiert.

Die E-Learning-Module sind zu einem Moodle-Kurs integriert, dessen Inhalte auch als E-Learning-Kurs ein eigenständiges Selbstlernangebot bilden können. Gleichzeitig kann der Kurs von Dozierenden für Blended-Learning-Arrangements und zur Begleitung von Präsenzseminaren genutzt werden.<sup>3</sup> Darüber hinaus bilden die einzelnen Module des Kurses in sich geschlossene Lehr-Lern-Einheiten, auf die Studierende und Dozierende selektiv zugreifen können. Der Kurs ermöglicht dadurch genauso einen Überblick über verschiedene qualitative Auswertungsmethoden der Sozialwissenschaften zu erlangen, wie er die gezielte Vorbereitung auf konkrete empirische Projekte und die Adressierung spezifischer Fragestellungen und Probleme unterstützen kann. Durch diesen Aufbau wird nicht nur die Anschlussfähigkeit des Angebots an unterschiedliche Studienphasen und Offenheit für die Bedürfnisse einer heterogenen Studierendenschaft befördert, auch die mögliche Integration in verschiedene Veranstaltungsformate wird so gewährleistet.

Die Module geben nicht zwingend den für wöchentliche Präsenzseminare typischen Rhythmus 90-minütiger Lehreinheiten vor. Allerdings sind die einzelnen Module und ihre Elemente einheitlich und orientiert an den Schritten der jeweiligen Analysemethoden aufgebaut, perspektivisch auf den gleichen Forschungsgegenstand ausgerichtet und bieten sich dadurch für die Strukturierung eines klassischen Seminarrhythmus durch-

aus an. Um den Einsatz der einzelnen Module dennoch flexibel zu gestalten, sind die Module und ihre Elemente nicht nummeriert und nehmen nicht explizit aufeinander Bezug. Auf diesem Wege lässt sich die Reihenfolge der Inhalte bearbeiten, gleichzeitig lassen sich einzelne Module und Elemente löschen, aber auch herauslösen, um exklusiv bearbeitet zu werden.

#### 4.1 Der thematische Schwerpunkt

Eingeleitet wird der Moodle-Kurs durch ein Modul zur Einführung in qualitative Auswertungsmethoden. Hier wird ein Überblick über die aktuelle Lehrbuchlandschaft präsentiert und es werden methodologische Positionen der interpretativen Sozialforschung thematisiert. Das Herzstück bilden vier Module zu den Auswertungsmethoden Grounded-Theory-Methodologie (Glaser und Strauss 1998 [1967]; Strauss und Corbin 1996 [1990]), Narrationsanalyse (Schütze 1977), objektive Hermeneutik (Oevermann et al. 1979) und dokumentarische Methode (Bohnsack, Nentwig-Gesemann und Nohl 2001). Ergänzt werden die Methodenmodule durch ein Feedbackmodul für Studierende, worüber diese Rückmeldung geben und die fortwährende Weiterentwicklung der Materialien unterstützen können. Darüber hinaus wird ein Modul mit Hinweisen für Lehrende angeboten, das weitere Materialien, Lösungsvorschläge und Übungen (auch für Präsenzphasen) bereithält. Das thematische Spektrum orientiert sich einmal an einem in den Sozialwissenschaften etablierten Kanon an Methoden, die helfen, in der Methodenlehre zentrale Logiken der Analyse, aber auch methodische und methodologische Unterschiede herauszustellen.<sup>4</sup> Darüber hinaus bilden die Module zur Grounded-Theory-Methodologie, Narrationsanalyse, objektiven Hermeneutik und dokumentarischen Methode eine meines Erachtens passende Ergänzung der in den Sozialwissenschaften der HHU angebotenen Methodenlehre, die sich bisher vor allem auf die qualitative Inhaltsanalyse (Mayring 2010) fokussiert.

Den roten Faden durch die Methodenmodule bildet ein einheitliches Forschungsthema, nämlich die Erfahrung des Homeoffice während der Pandemie, das aus unterschiedlichen Perspektiven entsprechend der vier Methoden bearbeitet wird. Dadurch entsteht ein gemeinsamer Bezugspunkt, an dem anschaulich wird, wie sich Fragestellungen, Materialgrundlagen, Argumentationen sowie Interpretationen in Abhängigkeit der jeweiligen Auswertungsmethode unterscheiden. Neben der Variation der Materialgrundlage unterstützt die Bearbeitung des gleichen Datenmaterials mit verschiedenen methodischen Zugängen die Sichtbarkeit der Unterschiede, Potenziale und Grenzen eben jener Auswertungsmethoden. Somit eröffnen die E-Learning-Materialien den Studierenden die Möglichkeit, sich einen reflexiven Umgang mit Auswertungsmethoden anzueignen und sie unterstützen informierte forschungspraktische Entscheidungen.

## 4.2 Die didaktischen Gestaltungselemente

Um die Lernenden und Lehrenden durch den Kurs zu leiten und einen einfachen – auch selektiven – Zugriff zu ermöglichen, sind alle Module ähnlich strukturiert und die Kursoberfläche ist entsprechend klar gestaltet. Die Module weisen ein einheitliches Design auf, welches Gestaltungsprinzipien wie Segmentierungs-, Signalisierungs- und Kontiguitätsprinzipien (Mayer 2021) folgt. Die einzelnen Module umfassen bis zu fünf Screencasts mit zugehörigen Übungen, Materialien und Kontextinformationen (siehe Abbildung 1).

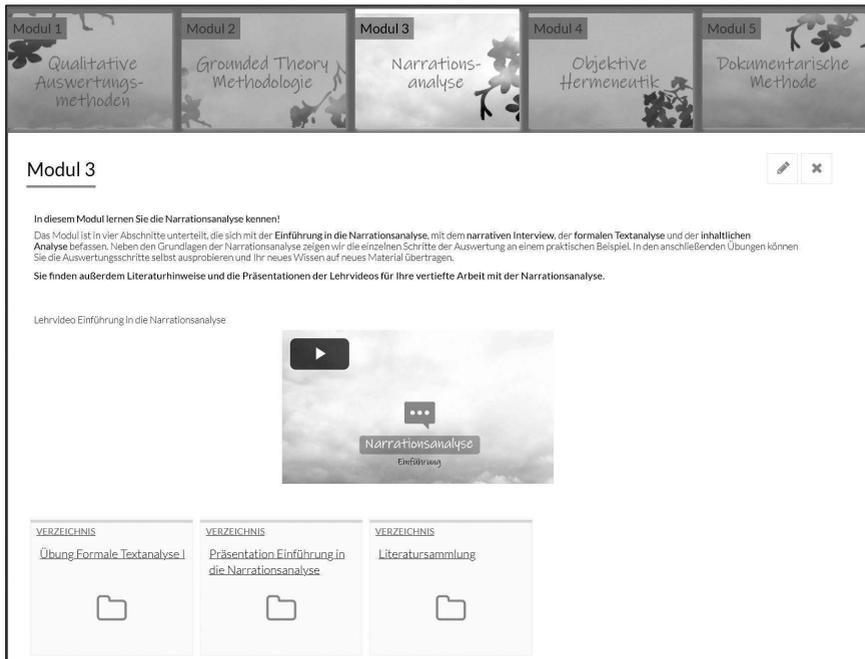


Abbildung 1: Beispiel eines Modulteils mit einführendem Screencast und zugeordneten Lehr-Lern-Materialien zur Narrationsanalyse

Eröffnet wird jedes Modul mit einem Screencast, der eine Einführung in die jeweilige Auswertungsmethode präsentiert. Dieser einführende Screencast folgt einer wiederkehrenden thematischen Struktur: kommentierte Grundlagenliteratur, historische Entwicklungen, Beispielforschung, Grundannahmen sowie Ziele und Auswertungsschritte der Methode. An diesen Überblick anschließend folgt der Aufbau jedes Moduls in seiner inhaltlichen Logik dem Ablauf des jeweiligen Auswertungsverfahrens in der

Forschungspraxis. Am Beispiel des übergeordneten Forschungsthemas werden in weiteren Screencasts die zuvor präsentierten Verfahren und Verfahrensschritte anhand einer exemplarischen Forschungsfrage und am empirischen Material plausibilisiert. Kurze Anwendungsbeispiele führen den Vollzug der jeweiligen Auswertungsmethoden vor Augen.

Um die Rezeption zu steigern, ist jedem Screencast eine Instruktion vorangestellt, die darüber informiert, was die Studierenden von dem jeweiligen Video zu erwarten haben und welche Lernziele verfolgt werden können.<sup>5</sup> Im Anschluss an jeden Screencast folgen (interaktive) Übungen, in denen die vorher präsentierten Inhalte aufgegriffen und die Studierenden zu einer ersten aktiven Anwendung angeregt werden. Die Übungen sind unterschiedlich komplex und zielen darauf ab, das zuvor präsentierte Wissen zu verfestigen und durch erste Transferleistungen Handlungskompetenzen auszubilden (Pfaff et al. 2022). Sie sind dabei so gestaltet, dass sie auf den Screencasts aufbauen und nur nach deren Rezeption gewinnbringend bearbeitet werden können. Mit den Screencasts wird mittels darbietender Lehrverfahren auf den Erwerb des Grundlagenwissens abgezielt, wohingegen mit den Übungen das Handlungswissen adressiert wird. Die vertiefenden, das methodische Vorgehen illustrierenden Screencasts, stellen dabei eine Scharnierfunktion dar.

Neben Quiz-Übungen, Rätseln oder Lernkarten, in denen Inhalte wiederholt werden, werden Übungen angeboten, die dabei unterstützen, die Aneignung des Grundlagenwissens in eine praktische Anwendung zu überführen. Die Übungen sind so aufgebaut, dass sie den Interpretationsprozess nachbilden und die Studierenden durch das Material führen (Kminek 2020). In diesen Übungen geht es beispielsweise darum, methodische Entscheidungen zu kritisieren und Alternativen zu formulieren, aber auch Interpretationsvorschläge zu formulieren oder zu ergänzen. Zu diesem Zweck werden die in den Screencasts präsentierten Auswertungssequenzen in den sich anschließenden Übungen fortgeschrieben und die Studierenden können auf diesem Wege Auswertungsschritte nachvollziehen und selber am Material ausprobieren. Übungsergebnisse können zum Abschluss gesichert und dadurch gesammelt, wieder aufgegriffen und in Präsenzphasen integriert werden (siehe Abbildung 2).

Im Modul »Grounded-Theory-Methodologie« schließen die Studierenden beispielsweise im Anschluss an den Screencast »Grounded-Theory-Methodologie – Axiales Kodieren« eine Übung an, in der sie aufgefordert werden, eine im Screencast erarbeitete Kodierliste nach dem Kodierparadigma zu sortieren (Strauss und Corbin 1996). Ihre Arbeitsergebnisse können die Studierenden dann mit einem in der Übung hinterlegten Vorschlag vergleichen, um ihre Sortierung zu prüfen, zu schärfen und gegebenenfalls zu revidieren. Die präsentierten Vorschläge werden gezielt nicht als Musterlösungen bezeichnet, um die Studierenden zu eigenen Deutungen zu ermutigen und die Gültigkeit mehrerer Lösungswege anzuzeigen. Integriert in ein Blended-

Learning-Arrangement können die Studierenden schließlich aufgefordert werden, in der Präsenzsitzung ihre entwickelte Ordnung in Kleingruppen zu diskutieren und weiteres Material zu kodieren, um zu erkennen, welche Ordnungsversuche sich an zusätzlichem Material bewähren und wie Vorschläge überarbeitet werden müssen, um neue Codes zu integrieren. Methodisch können die Studierenden auf diesem Weg den zirkulären Forschungsprozess der Grounded-Theory-Methodologie in der Praxis erleben.<sup>6</sup>

HSP Übung Kodierparadigma

HSP Einstellungen Versuchsüberblick Mehr ▾

Sortieren Sie die Codes nach dem Kodierparadigma!

In dieser Übung können Sie selbst das Sortieren von Codes nach dem **Kodierparadigma** ausprobieren. Wie würden Sie die Codes anordnen, wenn **Homeoffice als Ausnahme** das **zentrale Phänomen** bildet? Es sind verschiedene Anordnungen denkbar und zulässig. Probieren Sie verschiedene Varianten. Welche scheint Ihnen besonders plausibel?

Ziehen Sie die einzelnen Codes einfach per Drag and Drop an die entsprechende Stelle im Paradigma. Und nicht vergessen, nicht jeder Position des Paradigmas müssen Codes zugeordnet werden.

Zur Sicherung Ihrer Ergebnisse können Sie Ihre Ideen zur Anordnung der Codes gerne in Form eines Screenshots oder Fotos festhalten.

„Homeoffice als Ausnahme“ von Bettina Ülpenich.

© – sofern nicht anders angegeben – lizenziert unter [CC BY-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

Raum in Privatwohnung schaffen	Infrastruktur aufbauen	Nacharbeiten in der Freizeit
Organisationsprobleme	Homeoffice als neue Erfahrung	Koordination von Präsenz- und Heimarbeit
Präsenzarbeit notwendig	Abstimmung mit dem Team	

Abbildung 2: »Übung Kodierparadigma« im Modul Grounded-Theory-Methodologie mithilfe des HSP-Elements »Drag and Drop«

Erste Einblicke in die Auswertungspraxis durch Screencasts und Übungen im Selbststudium eröffnen die Möglichkeit, Präsenzsitzungen in einem Blended-Learning-Arrangement mit einer Kleingruppenarbeit zu eröffnen, ohne die Studierenden durch die Arbeit am Material zu überfordern. Ziel der Gruppenarbeit zur Eröffnung der Präsenzphase ist die Aktivierung von Vorwissen aus dem Selbststudium

über den Austausch untereinander. Darüber hinaus lässt die direkte Eröffnung einer Präsenzsitzung durch eine Gruppenarbeitsphase ohne vorhergehende Sammlung der Selbstlerninhalte und der Synchronisation von Wissen in der Regel leistungsdifferenzierte Gruppen entstehen. In Anlehnung an die handlungsorientierte Unterrichtsmethode des Lernens durch Lehren (Berger, Spannagel und Grzega 2011) können Studierende dadurch ihrem individuellen Lernstand entsprechend Beiträge zur Gruppenarbeit leisten und von den Wissensbeständen der Kommiliton\*innen profitieren. Im Rahmen eines Peer-Teachings werden folglich leistungsstarke Studierende zu Vermittelnden, die den Lerngegenstand auf diesem Wege noch einmal aus anderer Perspektive und unter Berücksichtigung neuer Aspekte durchdringen, wodurch allen Gruppenmitgliedern ein Lernfortschritt ermöglicht wird. Die dadurch identifizierten Wissenslücken bilden schließlich die Grundlage für eine die Präsenzsitzung abschließende Sammlungsphase. Im Plenum werden ungelöste Probleme und offene Fragen besprochen.

Betrachtet man das E-Learning-Material, so kann der Aufbau des Kurses mit gleichförmig strukturierten Modulen für die Studierenden Dimensionen sichtbar machen, anhand derer die Methoden sinnvoll verglichen und Bezüge zwischen ihnen hergestellt werden können. Dies eröffnet Potenziale für eine Reflexion der methodischen Charakteristika und – komparativ gesprochen – Spezifika. Wenngleich dies nicht immer und von allen Studierenden erreicht wird, so wird damit doch eine Tiefe der Auseinandersetzung möglich, die über eine unverbundene Aneignung von Grundlagenwissen hinausgeht. Die Eröffnung jedes Modulteils mit einem Screencast nutzt die Vorteile der audiovisuellen Wissensvermittlung, indem die Anwendung der jeweiligen Methode am Material gezeigt werden kann. Die Kombination aus Screencasts, Übungen, Präsentationen und Texten antwortet darüber hinaus auf differenzierte habituelle Lerntypen (Otten und Hempel 2022; Schrader et al. 2020; Wintzer 2023).

### 4.3 Die technische Infrastruktur

Ausgangspunkt der technikorientierten Überlegungen bildet die formale Anforderung, eine möglichst einfach zu bedienende, niedrigschwellige Anwendung sicherzustellen. Studierende und Lehrende sollen ohne große Einarbeitungszeit selbstständig mit den E-Learning-Materialien arbeiten können. Die technische Umsetzung des Blended-Learning-Konzepts erfolgt daher im Rahmen eines Kurses auf der Lernplattform Moodle, zu der die Studierenden und Dozierenden der Sozialwissenschaften an der HHU Zugang haben. Das User-Interface von Moodle kann daher als vertraut gelten. Studierende wie Lehrende können auf den Kurs und seine Inhalte zugreifen, um nach

Bedarf den Kurs, einzelne Module und Elemente zu bearbeiten bzw. für die eigene Lehre zu nutzen und zu adaptieren. Gleichzeitig können Inhalte einfach aktuell gehalten werden (Wintzer 2023). Über Moodle steht Lehrenden ein breites Spektrum möglicher Anwendungen und Lernenden eine relativ leicht zugängliche Kursoberfläche zur Verfügung. Die Plattform eignet sich genauso für E-Learning-Angebote, da Inhalte zur orts- und zeitunabhängigen Bearbeitung zur Verfügung stehen sowie zur digitalen Anreicherung und Unterstützung von Präsenzlehre.

Konkret wird Moodle im Rahmen des hier vorgestellten Blended-Learning-Konzepts zur Bereitstellung von Lehr-Lern-Materialien in Form von Screencasts und Textdokumenten genutzt, die mit interaktiven Lernaktivitäten in Form von H5P-Anwendungen verknüpft sind. Die Screencasts liegen auf einem externen Server und sind über einen Link eingebunden, um den jeweiligen Moodle-Server nicht zu überlasten. Bei H5P handelt es sich um ein Tool zur Erstellung interaktiver Lernmaterialien, die zwischen verschiedenen Lernmanagementsystemen interoperabel sind (H5P 2023). Die H5P-Übungen sind also nicht an Moodle als Plattform gebunden und können daher auch in andere Kontexte eingebunden und für diese adaptiert werden.<sup>7</sup>

Im Zentrum der Entscheidung für eine virtuelle Plattform stehen Überlegungen hinsichtlich Verbreitung, Kompatibilität und Adaptionmöglichkeiten der darüber zur Verfügung gestellten Inhalte, auch über die Projektzeit hinaus. Einheitliche Plattformlösungen schaffen technische Synergieeffekte und erleichtern dadurch die Nachnutzung von Lehrmaterialien in Lehrkonzepten anderer Dozierender und Hochschulen. Gleichzeitig können dadurch E-Learning-Angebote anderer Hochschulen in das hier vorgestellte Konzept integriert werden (Hartung 2022). Aber nicht nur die Nachnutzung und das Teilen von Lehrinhalten wird Lehrenden durch kompatible Formate ermöglicht, auch die Bearbeitung und Anpassung fremder Lehrinhalte für den eigenen Lehr-Lern-Zusammenhang wird durch den – geübten – Umgang mit übertragbaren Techniklösungen erleichtert. Daran anknüpfend sind alle in diesem Projekt entstandenen E-Learning-Materialien unter CC-Lizenz veröffentlicht und stehen als Open Educational Resources (OER) zur Verfügung.<sup>8</sup> Zusätzlich sind alle Materialien als editierbare Dateien in den Moodle-Kurs integriert, um deren Bearbeitung und Weiterentwicklung zu gewährleisten.

## **5 Die Umsetzung auf dem Prüfstand: Technische und didaktische Anschlussüberlegungen**

Die hier vorgestellten Überlegungen resultieren in erster Linie aus den Erfahrungen mit einem Blended-Learning-Arrangement aus dem Wintersemester 2022/23 an der HHU, in dem die Seminarteilnehmenden alle Module des Moodle-Kurses in asyn-

chronen, individuellen Selbstlernsettings durchgearbeitet und in den Präsenzphasen im Plenum diskutiert haben. Zu jeder Präsenzsitzung wurden Screencasts angeschaut, um Grundlagenwissen anzueignen und mit der Bearbeitung zugehöriger Übungen zur Auswertungspraxis die Gruppenarbeiten in der Präsenzphase vorbereitet. Die ersten Ansätze von Handlungswissen aufgreifend wurde in der Kleingruppenarbeit im Präsenzseminar an erste Auswertungsversuche angeschlossen und diese wurden in der Gruppe fortgesetzt. Bei den Studierenden handelte es sich um Bachelorstudierende unterschiedlicher Studiengänge der philosophischen Fakultät der HHU, die sich im letzten Drittel ihres Studiums befanden. Ergänzt werden die hier zusammengetragenen Evaluationen durch Beobachtungen in einem aktuellen Seminar in den Masterstudiengängen der Sozialwissenschaften, das im gleichen Modus mit den E-Learning-Materialien verzahnt ist.

Im Zuge der Lehrveranstaltungen konnte der angesetzte Schwierigkeitsgrad und Zeitaufwand der Module im Austausch mit den Studierenden eingeschätzt, Lücken und Verständnisprobleme aufgedeckt, aber auch Lernerfahrungen kritisch diskutiert werden. Durch die Selbstbeobachtung nahmen die Studierenden darüber hinaus eine Metaperspektive auf ihre eigenen Lernerfahrungen und Lernkompetenzen ein. Die Rückmeldungen dieser ersten Testphase bilden die Grundlage für die Überarbeitung und Erweiterungen des Blended-Learning-Konzepts. Auf diesem Weg haben Studierende nicht allein als Lernende Anteil an den Angeboten, vielmehr wurden sie Teil der digitalen Umsetzung und inhaltlichen Ausgestaltung. Einige Beobachtungen werden im Folgenden gebündelt dargestellt.

Auch wenn sich das Blended-Learning-Konzept an einem Standard orientiert und bei Konzeption und Umsetzung der E-Learning-Materialien auf kompatible Anwendungen geachtet wurde, so verweist der Praxiseinsatz doch mitunter auf Einschränkungen in der Nutzbarkeit und auf Schnittstellenprobleme, die system- und endgeräteabhängig sowie browserabhängig sein können. Unterschiede hinsichtlich der digitalen Kompetenzen der Studierenden zeigen sich vor allem in dem Vermögen, mit technischen Problemen umzugehen und auf diese zu reagieren. Während ein Teil der Studierenden passiv auf auftretende technische Probleme reagiert, ist bei anderen die selbstständige Suche nach Lösungen für technische Probleme zu beobachten. Sie berichten über fehlgeschlagene Lösungsversuche und bringen eigenständig Lösungsvorschläge in das Seminar ein, von denen auch die anderen Teilnehmenden profitieren.

Schließlich ist zu beobachten, dass auch in der Präsenzlehre auf die E-Learning-Materialien zur Auswertungspraxis zugegriffen wird und diese für die Gruppenarbeit in Präsenz genutzt werden. Um ein Endgerät versammelt, arbeiten die Studierenden am Material, diskutieren ihre Interpretationen und halten ihre Deutungen über die Eingabemaske schriftlich fest (siehe Abbildung 3).

H5P **Übung Strukturelle Beschreibung**

H5P Einstellungen Versuchsüberblick Mehr ▾

Üben Sie die strukturelle Beschreibung!

Hier können Sie die **strukturelle Beschreibung** der Narrationsanalyse schon einmal selbst ausprobieren! Schauen Sie sich die nachfolgenden Sequenzen des narrativen Interviews mit Gabriele Meier an und notieren Sie zu jeder Sequenz eine Art **Überschrift**, die den Inhalt zusammenfasst. Notieren Sie dann eine erste inhaltliche Beschreibung zu **Handlungsabläufen, Handlungsweisen und Handlungsbedingungen** der Akteure. Notieren Sie verschiedene Interpretationen, wenn eine Sequenz mehrdeutig ist und halten Sie fest, warum Sie welche Formulierungen auffällig finden. Zur Sicherung Ihrer Ergebnisse können Sie Ihre Ideen im letzten Schritt exportieren und als Word-Dokument speichern.

Übung Strukturelle Beschreibung

- Sequenz 10
- Sequenz 11
- Sequenz 12
- Sequenz 13
- Sequenz 14
- Sequenz 15
- Sequenz 16
- Sequenz 17
- Sequenz 18
- Sequenz 19
- Dokument exportieren

**Sequenz 10**

"Und dann war erstmal Lockdown und ich hab eigentlich, das muss man schon sagen irgendwie nicht gearbeitet. Ich hab telefoniert mit einigen Kollegen und mit der Sekretärin Frau Schmidt. Aber da war erstmal nix."

**Überschrift**

Verbleibende Zeichenzahl: 500

**Notizen**

Verbleibende Zeichenzahl: 1500

Abbildung 3: »Übung Strukturelle Beschreibung« mit Eingabemaske im Modul Narrationsanalyse mithilfe des H5P-Elements »Documentation Tool«

Auch wenn die Eingabemaske der Übungen Einschränkungen mit sich bringt (es ist nur Texteingabe möglich), können Ergebnisse auf diesem Weg leicht gesichert, geteilt oder eingereicht werden. Übungen werden so ohne großen materiellen Aufwand und ressourcenschonend realisiert, was ein Hinweis für eine im Kontext qualitativer Forschung vernachlässigte Diskussion hinsichtlich umwelt- und klimarelevanter Implikationen sein kann (Ruppel 2020).

Betrachtet man die Gruppenarbeiten am Material im Seminarraum, so tritt hervor, was Oliver Berli (2017, 441) in Interpretationsgruppen als »Ordnungsruf« fasst. Studierende diskutieren die eingebrachten Interpretationen nicht nur inhaltlich, sie kritisieren sie auch hinsichtlich der Form und des Zustandekommens der Deutungsangebote. In diesen Auseinandersetzungen werden implizit und mitunter explizit Kriterien und Prinzipien der qualitativen Sozialforschung und einzelner Methoden zur Sprache gebracht und so Lerninhalte des digitalen Selbststudiums mit der kommunikativen Präsenzerfahrung verknüpft. Gleichzeitig wird durch den Rekurs auf Kriterien und Prinzipien ein intuitives Vorgehen der Studierenden im Interpretationsprozess herausgefordert. Hier zeigt sich ein Absichern von Deutungsangeboten durch gegenseitige Validierung. In Auseinandersetzung mit dem Forschungshandeln anderer Studieren-

der werden Qualitätserwartungen thematisiert, zu denen sich die Lernenden verhalten müssen. Deutungen werden überdacht, erweitert, verfeinert oder begründet verworfen. Ergebnisse »sind auch deswegen detailliert und schlüssig, weil sie auf die Probe gestellt wurden« (ebd.).

Durch die Vorstrukturierung der Gruppenarbeiten mittels digitaler Übungen und Screencasts werden die Studierenden an einzelne Auswertungsschritte erinnert und dazu angehalten, methodisch vorzugehen. Sie können im Präsenzseminar nachvollziehen, was sie im digitalen Raum kennengelernt haben. Positiv zu bewerten ist der lebhaft und zielgerichtete Austausch und das damit verbundene Fortschreiten der Arbeit am Material. Gleichzeitig zeigt sich in den Gruppenarbeiten durch den Rekurs auf Auswertungsschritte und Prinzipien bei der Arbeit am Material eine Tendenz hin zu einer Befürchtung, die Reiner Keller hinsichtlich der Anleitung qualitativer Forschung in Lehrbüchern formuliert:

»Solche Kondensierungen werden jedoch im Lehreinsatz sehr schnell als Bedienungsanleitungen für korrektes Forschen rezipiert, weil sich die Aufmerksamkeitsökonomie weniger auf das jeweilige Gegenstandsverständnis und die damit verbundenen Fragestellungen als vielmehr auf das Rezeptwissen verlagert. Die Einhaltung der Schrittfolge ist Selbstzweck, der die Zuverlässigkeit und Bedeutung der Ergebnisse begründet, garantiert« (2014, 174f.).

Dem entspricht in den Rückmeldungen der Studierenden die Forderung nach weiteren Musterlösungen im E-Learning-Material. Gerade die interaktiven Übungen zu ersten Interpretationsversuchen sind darauf ausgelegt, den Deutungen der Studierenden Raum zu geben und einen breiten Möglichkeitsraum erfahrbar zu machen. Sich auszuprobieren steht hier im Mittelpunkt. Die Vielfalt zulässiger Deutungen wird von den Studierenden mitunter allerdings als problematisch empfunden. In den Vordergrund tritt ein instrumenteller Umgang mit den E-Learning-Materialien, der auf *eine* Lösung zustrebt. In diesem Modus probieren sich Studierende weniger aus und sind darum bemüht, das Richtige zu tun. Nachfragen kreisen dann um ein Rezeptwissen, mit dem auf eine positive Bewertung des eigenen Forschungshandelns durch die Dozierenden hingearbeitet werden soll. Eine reflexive Haltung, die Deutungen und Forschungshandeln auf Grundlage methodologischer und methodischer Argumente favorisiert oder zurückweist, findet sich an dieser Stelle weniger ausgeprägt. Aus diesen Gründen empfiehlt es sich, die Module in der Lehrpraxis in einem Blended-Learning-Arrangement einzusetzen, das die Möglichkeit eröffnet, Studierende unterschiedlicher habitueller Orientierungen direkt zu unterstützen und sie dazu zu motivieren, das Material aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten.

## 6 Fazit

Geänderte Rahmenbedingungen während des Umsetzungsprozesses sowie erste Praxiserfahrungen mit dem Blended-Learning-Konzept haben den Fokus der Einsatzmöglichkeiten in Lehr-Lern-Szenarien verschoben. War ursprünglich die Ermöglichung, sich qualitative Methodenkompetenz außerhalb des Seminarraumes in asynchronen Zusammenhängen anzueignen Ausgangspunkt der Überlegungen und Konzeptionen, fand schließlich eine Verschiebung hin zu Möglichkeiten der Verschränkung von digitalen Angeboten und Präsenzlehre statt. Infolgedessen geht es abschließend darum, Hinweise auf einen didaktischen Mehrwert dieser Verschränkung für die Lehre qualitativer Methoden zusammenzutragen.

Die Einbindung der E-Learning-Materialien kann – je nach didaktischem Konzept – helfen, Präsenzphasen für Interpretationsprozesse zu öffnen. Folgt man beispielsweise dem Flipped-Classroom-Konzept (für eine Umsetzung in der qualitativen Methodenausbildung siehe Wintzer 2023), können der Erwerb des Grundlagenwissens und die damit verbundenen Übungen zur Auswertungspraxis in die asynchron angelegten Onlinephasen des Seminars verschoben werden. Darauf aufbauend bringen die Studierenden Eindrücke, Probleme und Ideen mit in den Seminarraum, die einen schnellen Diskussionseinstieg herbeiführen und in der Großgruppe besprochen werden können, wodurch die aufgeworfenen Fragen, Argumente und Lösungen allen Teilnehmenden zugänglich werden. Damit geht der schnelle und lebhafteste Einstieg in Interpretationsprozesse im Präsenzseminar einher. Mit neuem Material konfrontiert, ahnen die Studierenden, was nun zu tun ist, und wagen schnell(er) eigene Deutungsversuche. Die vorhergehende asynchrone Onlinephase scheint geeignet, das Eis zu brechen und die Effektivität der Präsenzphase zu steigern. Die Präsenzphase ist durch Austausch geprägt und in den Gruppen findet – auch ohne Präsenz der Seminarleitung – eine breite Beteiligung an Interpretationsversuchen statt, was in Anbetracht des tendenziell noch niedrigen, gleichzeitig sich im Zuge der Auseinandersetzung auch divergierenden Kompetenzniveaus in und zwischen den Gruppen als Herausforderung gelten kann.<sup>9</sup> Gleichwohl wird die Präsenzveranstaltung so zum Ort des praktischen Vollzugs von Auswertungsmethoden und einer gemeinsam etablierten Praxis.

Der Fokus auf qualitative Auswertungsmethoden ergibt sich aus den konkreten Bedarfen am sozialwissenschaftlichen Institut der HHU. Daraus entsteht die Gefahr der künstlichen Linearisierung des qualitativen Forschungsprozesses durch die isolierte Betrachtung von Auswertungsmethoden, der in den einzelnen Lehr-Lern-Modulen durch die punktuelle Bezugnahme auf Fragestellungen und Erhebungsmethoden begegnet werden soll. Die im Kurs angebotene Bandbreite an Auswertungsmethoden bietet den Studierenden eine erste Orientierung über Positionen im Feld der qualitativen Sozialforschung. Durch den strukturell identischen Aufbau der Module samt einem einführenden Überblick zu Hintergrundannahmen, Zielen und Verfahrensschritten der einzelnen Methoden und einem ersten Einblick in praktische Interpretationsarbeit wer-

den vor den Augen der Studierenden Vergleichsdimensionen der Methoden sichtbar, die Ähnlichkeiten und Unterschiede beobachtbar machen. Für das eigene forschende Handeln werden dadurch methodologisch informierte und begründbare Entscheidungen in Bezug auf geeignete Methoden unterstützt.

Mit Blick in die Zukunft wird es darum gehen, das Angebot an Übungen zum Methodenspektrum zu erweitern. Aufbauend auf dem präsentierten Überblick und damit verknüpften impliziten Vergleichen sollen die Studierenden befähigt werden, systematisierend Vergleichsprozesse auszuführen. Gewissermaßen greifen hier Form und Inhalt der Aneignung qualitativer Sozialforschung ineinander, stellt der Vergleich – zum Beispiel in der GTM als Constant Comparison Method (Glaser 1965) oder in der relationalen Hermeneutik (Straub und Ruppel 2023) – doch eine Basistechnik qualitativen Forschens dar. So scheint es sinnvoll, die Studierenden als Expert\*innen anzusprechen und sie – konfrontiert mit verschiedenen Forschungsszenarien – zu begründeten Entscheidungen hinsichtlich angedachter Auswertungsstrategien zu befragen. Dies hat zum Ziel, die Entscheidungskompetenz und damit den reflexiven Umgang der Studierenden mit Auswertungsmethoden weiter zu stärken.

Um den gesamten qualitativen Forschungsprozess begleiten zu können, ist zudem geplant, das Angebot um qualitative Erhebungsmethoden und methodologische Grundlagen zu erweitern und es so für das selbstgesteuerte Lernen weiterzuentwickeln und auszudifferenzieren. In der aktuellen Pilotphase bearbeiten alle Studierenden eines Seminars alle Module des Moodle-Kurses in einem vorgegebenen wöchentlichen Rhythmus. Zukünftig soll diese synchronisierende Vorgabe aufgebrochen werden und der Kurs den Studierenden als offenes Angebot zur Verfügung stehen, mit dessen Hilfe sie selbstgesteuert Seminare und Seminaraufgaben nach dem Prinzip eines Problem-based-Learning bewältigen (Müller, Schäfer und Thomann 2016). Sie können dann orientiert am individuellen Erkenntnisprozess einzelne Module entsprechend ihrer Lern- und Forschungsrelevanzen sukzessive auswählen.

Grundprinzipien und Anwendungsformen qualitativer Auswertungsmethoden im praktischen Vollzug des Interpretierens zu vermitteln, kann im Rahmen des Blended-Learning-Konzepts nur in Ansätzen realisiert werden. Allerdings deutet sich an, dass sich das Blended-Learning-Konzept dazu eignet, schneller an den Punkt der gemeinsamen Interpretationsarbeit im Präsenzseminar zu gelangen und Prozesse einer gegenseitigen, kriterienorientierten Validierung zwischen den Studierenden anzustoßen.

## Anmerkungen

- 1 Eine frühe Ausnahme bildet die 1999 gegründete »NetzWerkstatt«, in der das moderierte Peer-to-Peer-Prinzip in eine onlinebasierte Forschungsumgebung transformiert wurde (Ruppel und Mey 2012).

- 2 In den vorliegenden Beitrag ist vielfältige Unterstützung eingegangen. Bedanken möchte ich mich für die engagierten Rückmeldungen der Studierenden der Sozialwissenschaften der HHU sowie die produktive Unterstützung durch Kira Freier und Georgia Tsatsaroni bei der Umsetzung des Blended-Learning-Konzepts. Mein besonderer Dank gilt der HHU, dem Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes NRW für die Förderung im Rahmen des »Fellowship für Innovationen in der digitalen Hochschullehre« und den Herausgebern dieses Themenheftes für die Unterstützung der Finalisierung dieses Beitrags.
- 3 Zur Vielfalt der Verknüpfungen von Online- und Präsenzphasen an der Hochschule vgl. Wipper und Schulz (2021).
- 4 Hier sei beispielhaft auf die folgenden Lehrbücher verwiesen: Kleemann, Krähnke und Matuschek (2013), Mey und Mruck (2020), Przyborski und Wohlrab-Sahar (2021).
- 5 Für einen barrierearmen Zugang sind jedem Screencast Untertitel beigefügt.
- 6 Durch Übungen und Screencasts zum narrativen Interview oder zur Gruppendiskussion wird die Verzahnung von qualitativen Erhebungs- und Auswertungsverfahren zusätzlich unterstrichen.
- 7 Auch das E-Learning-Angebot des Methodenzentrums der Ruhr-Universität Bochum basiert auf H5P-Anwendungen. Explizit werden Lehrende durch das Methodenzentrum darauf verwiesen, dass »alle interaktiven Elemente in unserem Angebot [...] leicht in Moodle-Kurse und andere E-Learning-Umgebungen übernommen werden« können (Ruhr-Universität Bochum Methodenzentrum 2023).
- 8 Die Screencasts sind online abrufbar unter: <https://bit.ly/3ScwZCV>
- 9 Zur Homogenität und Heterogenität von Gruppen als Bereicherung oder Erschwernis gelingender Werkstattarbeit vgl. Hoffmann und Pokladek (2010).

## Literatur

- Berger, Lutz, Christian Spannagel und Joachim Grzega, Hrsg. 2011. *Lernen durch Lehren im Fokus. Berichte von LdL-Einsteigern und LdL-Experten*. Berlin: epubli.
- Berli, Oliver. 2017. »Diszipliniertes Interpretieren. Zur Praxeologie des gemeinsamen Interpretierens qualitativer Daten«. *Soziale Welt* 68 (4): 431–48. <https://doi.org/10.5771/0038-6073-2017-4>
- Bohnsack, Ralf, Iris Nentwig-Geseman und Arnd-Michael Nohl. 2001. *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Dausien, Bettina. 2007. »Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können. Diskussionsbeitrag zur FQS-Debatte ›Lehren und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung««. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 8 (1). <https://doi.org/10.17169/fqs-8.1.220>
- Flick, Uwe, Silvia Hartung, Christoph Maeder, Günter Mey, Katja Mruck und Arne Weidemann. 2014. »Lehr-/Lernbarkeit Qualitativer Forschung«. In *Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen*, hrsg. v. Günter Mey und Katja Mruck, 233–59. Wiesbaden: Springer VS.
- Fuhrmann, Laura, Günter Mey, Christoph Stamann und Markus Janssen. 2021. »Forschungswerkstätten als Orte des Schlüsselkompetenzerwerbs«. In *Qualitativ Forschen als Schlüsselqualifikation. Prämissen – Praktiken – Perspektiven*, hrsg. v. Alexa M. Kunz, Günter Mey, Jürgen Raab und Felix Albrecht, 175–200. Weinheim: Beltz Juventa.

- Glaser, Barney. 1965. »The constant comparative method of qualitative analysis«. *Social Problems* 12 (4): 436–45.
- Glaser, Barney und Anselm Strauss. 1998 [1967]. *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- H5P. 2023. Examples and Downloads. Zugriff 28.04.2023. <https://h5p.org/content-types-and-applications>
- Hartung, Silvia, Rüdiger Reitz, Robert Scheibe und Rolf van Doorn. 2022. »Digitale Tools für Lernen und Lehren: für Bildungseinrichtungen«. *DGUV Forum* 3: 21–25.
- Hoffmann, Britt und Gerlinde Pokladek. 2010. »Das spezielle Arbeitsbündnis in qualitativen Forschungswerkstätten. Merkmale und Schwierigkeiten aus der Perspektive der TeilnehmerInnen«. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 10 (2): 197–217.
- Keller, Reiner. 2014. »Zukünfte der qualitativen Sozialforschung«. In *Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen*, hrsg. v. Günter Mey und Katja Mruck, 167–80. Wiesbaden: Springer VS.
- Kleemann, Frank, Uwe Krähnke und Ingo Matuschek. 2013. *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kminek, Helge, Michael Meier, Christoph Schindler, Julian Hocker und Cornelia Veja. 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 (2): 185–98. <https://doi.org/10.3224/zqf.v21i2.03>
- Knoblauch, Hubert. 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). <https://doi.org/10.17169/fqs-8.1.217>
- Lettau, Antje und Franz Breuer. 2007. »Forscher/innen-Reflexivität und qualitative sozialwissenschaftliche Methodik in der Psychologie«. *Journal Für Psychologie* 15 (2). Zugriff 16.10.2023. <https://journal-fuer-psychologie.de/article/view/126/254>
- Mayer, Richard E. 2021. »Evidence-based principles for how to design effective instructional videos«. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition* 10 (2): 229–40. <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2021.03.007>
- Mayring, Philipp. 2010. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Mey, Günter und Katja Mruck, Hrsg. 2020. *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren*. 2., akt. u. erw. Aufl. Wiesbaden: Springer.
- Müller, Claude, Monika Schäfer und Geri Thomann, Hrsg. 2016. »Problem-based Learning: Kompetenzen fördern, Zukunft gestalten«. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 11 (3): 9–16. <https://doi.org/10.3217/zfhe-11-03/01>
- Oevermann, Ulrich, Tilman Allert, Elisabeth Konau und Jürgen Krambeck. 1979. »Die Methodologie einer »objektiven Hermeneutik« und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften«. In *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*, hrsg. v. Hans-Georg Soeffner, 352–434. Stuttgart: Metzler.
- Otten, Matthias und Sebastian Hempel. 2022. »Mehr Partizipation im Kontext rekonstruktiver Forschung: Erklärvideos als didaktischer Einstieg in die Forschung mit der dokumentarischen Methode«. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 23 (1): Art. 7. <http://dx.doi.org/10.17169/FQS-23.1.3801>
- Pfaff, Nicolle und Anja Tervooren. 2020. »Qualitatives Methodenlernen im Kontext digitaler Medien. Editorial«. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 21 (2): 157–61. <https://doi.org/10.3224/zqf.v21i2.01>

- Pfaff, Nicolle, Anja Tervooren, Tina-Berith Schrader, Susanne Gottuck und Bettina Brenneke. 2022. »Forschungsmethoden mit Unterstützung digitaler Lernumgebungen lehren: Das MethodenLab Qualitative Forschung«. In *Qualitative Forschung auf dem Prüfstand. Beiträge zur Professionalisierung qualitativ-empirischer Forschung in den Sozial- und Bildungswissenschaften*, hrsg. v. Maria Kondratjuk, Olaf Dörner, Sandra Tiefel und Heike Ohlbrecht, 211–34. Opladen: Barbara Budrich.
- Przyborski, Aglaja und Monika Wohlrab-Sahr. 2021. *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 5. Aufl. München: Oldenbourg.
- Reichertz, Jo. 2013. *Gemeinsam Interpretieren. Die Gruppeninterpretation als kommunikativer Prozess*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Reichertz, Jo. 2020. Corona und der Stillstand sozialwissenschaftlicher Forschung – Aufruf zur Einrichtung eines Forums auf dem DGS-SozBlog. Zugriff 02.05.2023. <https://kulturwissenschaften.de/aktuelles/reichertz-aufruf-forum/>
- Reichertz, Jo. 2021. »Die coronabedingte Krise der qualitativen Sozialforschung«. *Soziologie* 50 (3): 313–35.
- Ruhr-Universität Bochum Methodenzentrum. 2023. E-Learning-Angebot des Methodenzentrums. Zugriff 02.05.2023. <https://methodenzentrum.ruhr-uni-bochum.de/e-learning/#sl-hidden-anchor-2206>
- Ruppel, Paul S. 2020. »Die Forschungswerkstatt als kooperatives Lehr-Lern-Arrangement: Potenziale und Herausforderungen einer hybriden Form der On- und Offline-Zusammenarbeit«. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 21 (2): 217–32. <https://doi.org/10.3224/zqf.v21i2.05>
- Ruppel, Paul S. und Günter Mey. 2012. »Arbeiten nach dem Peer-to-Peer-Prinzip in einer online-basierten Forschungs Umgebung: Die NetzWerkstatt – Integrierte Methodenbegleitung für qualitative Qualifizierungsarbeiten«. In *GEW-Handbuch Promovieren mit Perspektive*, hrsg. v. Franziska Günauer, Anne K. Krüger, Johannes Moes, Torsten Steidten und Claudia Koepernik, 293–98. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schrader, Tina-Berith, Bettina Brenneke, Nicolle Pfaff und Anja Tervooren. 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«. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 21 (2): 199–215. <https://doi.org/10.3224/zqf.v21i2.04>
- Schreier, Margrit und Franz Breuer. 2020. »Lehren und Lernen qualitativer Forschungsmethoden«. In *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren*. 2., aktual. u. erw. Aufl., hrsg. v. Günter Mey und Katja Mruck, 265–90. Wiesbaden: Springer.
- Schütze, Fritz. 1977. *Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen*. Bielefeld: Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie.
- Seufert, Sabine und Christoph Meier. 2016. »Digitale Transformation. Vom Blended Learning zum digitalisierten Leistungsprozess ›Lehren und Lernen‹«. In *Digitale Medien: Zusammenarbeit in der Bildung, GMW 2016 – Tagungsband der Jahreskonferenz*, hrsg. v. Josef Wachtler, Martin Ebner, Ortrun Gröbinger, Michael Kopp, Erwin Bratengeyer, Hans-Peter Steinbacher, Christian Freisleben-Teutscher und Christine Kapper, 298–302. Münster: Waxmann.
- Stamann, Christoph, Emily G. Lehwald und Paul S. Ruppel. 2023. »Lehren und Lernen qualitativer Forschung im Wandel: Transformationsprozesse, Anwendungszusammenhänge und Desiderate«. In *NWK 2023 – Tagungsband zur 23. Nachwuchswissenschaftler\*innenkonferenz*, hrsg. v. Frieder Stolzenburg, Christian Reinboth, Thomas Lohr und Kathleen Vogel, 390–97. Zugriff 16.10.2023. <https://www.hs-harz.de/dokumente/extern/Forschung/NWK2023/TagungsbandNWK2023.pdf>

Bettina Ülpenich

- Straub, Jürgen und Paul S. Ruppel. 2023. »Relationale Hermeneutik: Theoretisch-methodologische Systematisierungen interpretativer Forschung«. In *Kulturpsychologie – Eine Einführung*, hrsg. v. Uwe Wolfradt, Lars Allolio-Näcke und Paul S. Ruppel, 157–72. Wiesbaden: Springer.
- Strauss, Anselm und Juliet Corbin. 1996. *Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Wintzer, Jeannine. 2023. »Praktiken der Hochschullehre mittels Flipped Classroom und forschendem Lernen umkehren: das Beispiel einer qualitativen Methodenausbildung in der Geografie«. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 24 (2): Art. 24. <https://dx.doi.org/10.17169/fqs-24.2.4074>
- Wipper, Anja und Alexandra Schulz. 2021. *Digitale Lehre an der Hochschule. Vom Einsatz digitaler Tools bis zum Blended-Learning-Konzept*. Opladen: Barbara Budrich.

## Die Autorin

*Bettina Ülpenich, Dr.*, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der Soziologie I und II an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die Soziologie der Kategorisierung, die Soziologie des Wertens und Bewertens, Studieneffektivitätsforschung, Geschlechtersoziologie und qualitative Sozialforschung.

*Kontakt:* Dr. Bettina Ülpenich, Heinrich-Heine Universität-Düsseldorf, Universitätsstr. 1, D-40225 Düsseldorf, E-Mail: [bettina.uelpenich@uni-duesseldorf.de](mailto:bettina.uelpenich@uni-duesseldorf.de)

# Lehren und Lernen rekonstruktiver Forschungsmethoden mit generativen Sprachmodellen in hybriden Forschungswerkstätten?

## Theoretische und empirische Befunde

*Fabio Roman Lieder & Burkhard Schäffer*

Journal für Psychologie, 31(2), 131–154

<https://doi.org/10.30820/0942-2285-2023-2-131>

CC BY-NC-ND 4.0

[www.journal-fuer-psychologie.de](http://www.journal-fuer-psychologie.de)

### Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund der verstärkten Aufmerksamkeit für die Lehre qualitativer Methoden und dem darin fortschreitenden Einsatz von künstlicher Intelligenz (KI) geht es in diesem Beitrag um die Frage, inwiefern die Lehre von Verfahren rekonstruktiver Methoden, insbesondere der Dokumentarischen Methode, mittels generativer Sprachmodelle unterstützt werden kann. Der Beitrag beginnt mit einer Differenzierung von Interpretationseinstellungen, -orientierungen und -haltungen sowie der Unterscheidung von Methodenwissen und Methodenkönnen. Die Bedeutung von Forschungswerkstätten als Ort der Lehre von Methodenkönnen wird hervorgehoben und es werden kognitionswissenschaftliche Perspektiven in Bezug auf Forschungswerkstätten diskutiert. Nach einer Rekonstruktion der Möglichkeiten derzeitiger Sprachmodelle wie ChatGPT wird auf der Basis von Gruppendiskussionen zunächst der herkömmliche Workflow qualitativen Forschens empirisch beschrieben und dann eruiert, wie sich die Integration von KI in diese herkömmlichen Interpretationsabläufe gestalten könnte. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion über die Potenziale und Herausforderungen der Integration von KI in die Lehre rekonstruktiver Methoden.

*Schlüsselwörter:* künstliche Intelligenz (KI), ChatGPT, generative Sprachmodelle, Rekonstruktive Sozialforschung, Workflow qualitativen Forschens, Dokumentarische Methode, Forschungswerkstätten

## Teaching and Learning Reconstructive Research Methods Using Large Language Models in Hybrid Research Workshops?

### Theoretical and Empirical Findings

Against the background of the increased attention to teaching qualitative methods and the progressing use of artificial intelligence (AI), this article deals with the question of to what extent the teaching of practices of reconstructive methods, especially the documentary method, can be supported using AI. The article begins with differentiating interpretive attitudes, orientations, and stances and the distinction between method knowledge and skills. The importance of research workshops as a site for teaching method skills is highlighted and cognitive science perspectives related to research workshops are discussed. After reconstructing the capabilities of current Large Language Models such as ChatGPT, the article first empirically describes the conventional workflow of qualitative research based on group discussions and then explores how AI integration into these conventional interpretive workflows might play out. The article concludes with a discussion of the potential and challenges of integrating AI into the teaching of reconstructive methods.

*Keywords:* artificial intelligence (AI), ChatGPT, Large Language Models, reconstructive social research, qualitative research workflow, documentary method, research workshops

## 1 Einleitung

In jüngster Zeit sind wir Zeugen von mindestens zwei Entwicklungen im Bereich qualitativer Sozialforschung. Zum einen erfährt die Lehre qualitativer Sozialforschung verstärkte Aufmerksamkeit (Schreier und Breuer 2020). Um herauszuarbeiten, was gelehrt wird bzw. werden sollte, steht unter anderem die konkrete Praxis des Interpretierens im Fokus, also das »doing interpretation« (Corrodi Katzenstein et al. 2021). Diese Zentralaktivität qualitativer Sozialforschung ist jedoch, allen programmatischen Äußerungen einer »rekonstruktiven« Sozialforschung zum Trotz, noch wenig empirisch erforscht. Zum anderen schreitet die Digitalisierung qualitativer Sozialforschung voran (Franken 2023). So finden spezialisierte Qualitative Data Analysis (QDA) Softwareanwendungen wie MAXQDA, NVivo, ATLAS.ti oder DokuMet QDA immer mehr Anwender/innen (z. B. Rädiker und Kuckartz 2019; Schäffer et al. 2020), Computational Thinking wird für die Vermittlung in den Sozialwissenschaften thematisiert (Ojha 2021) und findet zudem Eingang bei der methodischen Umsetzung sozialwissenschaftlicher Projekte (Nelimarkka 2023). In diesem Zusammenhang sind auch die jüngsten Entwicklungen im Bereich künstlicher Intelligenz (KI), insbesondere beim Natural Language Processing (NLP) unter der Verwendung generativer Sprachmodelle (in der internationalen Literatur auch als »Large Language Models« [LLM]

bezeichnet; Schäffer und Lieder 2023) zu nennen. In diesem Beitrag werden die beiden Entwicklungen aufeinander bezogen und die Auseinandersetzung mit ihnen kulminiert in der Frage, inwiefern die Lehre von Verfahren rekonstruktiver Methoden der Sozialforschung, insbesondere der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2021), mittels KI unterstützt werden kann.

Wir beziehen uns dabei auf Ergebnisse aus einem laufenden Forschungsprojekt zur Integration von KI in den Interpretationsablauf mit einer QDA-Software.<sup>1</sup> Zunächst werden wir einige theoretische Schlaglichter auf die Praxis des Interpretierens werfen (2.1–2.2) und dann Forschungswerkstätten als Orte der Lehre des Interpretierens beschreiben (2.3–2.4). Anschließend verdeutlichen wir unsere Perspektive auf das Handeln *zusammen mit* Medientechnologien im Prozess des Interpretierens (2.5) und stellen den Stand unserer Forschung im Hinblick auf den Einsatz generativer Sprachmodelle im Forschungsprozess dar (2.6). Im empirischen Teil des Beitrags (3) berichten wir von Ergebnissen aus Gruppendiskussionen mit Promovierenden, die zu ihrer Praxis des Interpretierens, ihrem medialen Interpretationshandeln sowie ihren Orientierungen im Hinblick auf das Interpretieren *zusammen mit* KI-Anwendungen Auskunft gegeben haben. Zentral ist hierbei die Rekonstruktion unterschiedlicher *Workflows* qualitativ-rekonstruktiven Forschens und die Frage, wie Forschende mit den neuen Möglichkeiten generativer Sprachmodelle vor dem Hintergrund ihres bisherigen Workflows umgehen. Abschließend beschäftigen wir uns hypothetisch-programmatisch mit neuen Modi des Lehrens und Lernens durch Kollaboration mit diesen Modellen (4). Im Fazit (5) geben wir einen Ausblick auf das Lehren und Lernen in »hybriden Forschungswerkstätten« (Schäffer und Lieder 2023).

## 2 Theoretischer Hintergrund

### 2.1 Interpretationseinstellungen, -orientierungen und -haltungen

Wir gehen davon aus, dass die Praxis des qualitativ-rekonstruktiven Forschens auch von den Interpretationseinstellungen, -orientierungen und -haltungen der Interpretierenden abhängt (Schäffer 2023), wobei für uns die Haltungen und Orientierungen am relevantesten sind. Während Interpretationseinstellungen unter Zuhilfenahme der Umfrageforschung scheinbar am leichtesten explizier- und überprüfbar sind, lassen sich Interpretationsorientierungen und -haltungen schwerer rekonstruieren. Auf Basis des Ankreuzverhaltens bei einer Fragebogenuntersuchung kann zum Beispiel eine »kreativrisikoreiche«, von einer »konservativen, auf Sicherheit bedachten« Interpretationseinstellung unterschieden werden. Dies ist bei einer auf Interpretationsorientierungen ausgerichteten Perspektive nicht möglich. Eine Orientierung dokumentiert sich immer

nur in einer *kontextualisierten Relation* zu etwas, ist also keine essenzielle, in einem eindeutigen Item abfragbare, sondern eine relationale Kategorie. Eine »risikoreiche Interpretationsorientierung« kann insofern nicht durch vorab festgelegte Itembatterien festgestellt, sondern nur über eine genaue Kontextanalyse erschlossen werden, die auch die Standortgebundenheit (Bohnsack 2021, 193ff.) der Forscher/innen berücksichtigt. Von daher können Interpretationsorientierungen nach unserem Dafürhalten nur auf der Basis möglichst detaillierter Erzählungen von und Beschreibungen des »Doing Interpretation« (Corrodi Katzenstein et al. 2021) rekonstruiert werden, unter anderem mit dem Ziel, negative und positive Gegenhorizonte von Interpretationspraxen zu differenzieren. Von Orientierungen lässt sich weiter der Begriff der Interpretationshaltungen abgrenzen. Diese sind noch mehr im Impliziten verborgen und verweisen auf die Verkörperung von etwas, also, um mit Bourdieu (1987) zu sprechen, auf die körperliche Hexis, die über Prozesse der Inkorporierung den Habitus prägt. Die Analyse von Interpretationshaltungen und damit korrespondierenden Habitusformen ist von daher vielleicht die anspruchsvollste Aufgabe, weil sie im Gegensatz zu Einstellungen, aber auch zu Orientierungen, am stärksten an implizite Dimensionen von Leiblichkeit gebunden ist.

Wir gehen im Folgenden davon aus, dass die uns vorrangig interessierenden Interpretationsorientierungen und -haltungen in einem langen Prozess wissenschaftlicher Sozialisation und zum Teil innerhalb von Forschungswerkstätten erworben werden. Hiervon werden die Workflows qualitativen Forschens wesentlich bestimmt und sie stellen auch das Fundament für das im nächsten Abschnitt beschriebene »Methodenkönnen« dar.

## 2.2 Methodenwissen und Methodenkönnen

Zwar wird in (guten) Lehrbüchern zu qualitativer Sozialforschung (z. B. Przyborski und Wohlrab Sahr 2021) nicht mit Beispielen aus der Interpretationspraxis gespart und so der Eindruck einer empirischen Fundierung erweckt, aber die Beispiele sind immer nur nachträglich vor dem Hintergrund des Wissens über das Ergebnis des bereits stattgefundenen Interpretationsprozesses rekonstruiert. Sie sind nicht Ergebnis von rekonstruktiver Forschung *über* den Prozess des Forschens selbst, sondern programmatische Äußerungen, wie gute Forschung sich zu vollziehen hat. Dies ist kein Einwand gegen Lehrbücher an sich, sondern soll nur darauf aufmerksam machen, dass die Anfangssituation beim empirischen Arbeiten – ein Transkript, ein Bild, ein Beobachtungsbericht etc. liegt ohne jegliche Interpretation vor – in Lehrbüchern nicht oder nur ansatzweise simuliert werden kann. Auch in Überblicksseminaren zu qualitativen Methoden oder entsprechenden YouTube-Lehrvideos kann ein Methodenkönnen allenfalls eingeschränkt vermittelt werden. In Lehrbüchern und Einführungsseminaren etc. wer-

den insofern eher theoretische Wissensgrundlagen im Sinne eines »Knowing That« nach Ryle (1949, 28ff.) vermittelt. Das »Knowing How« (ebd.) des Interpretierens dagegen, verstanden als ein »Methodenkönnen« im Sinne der Beherrschung von konkreten handlungspraktischen Arbeitsschritten, wird bei avancierten Methoden »Tiefer Interpretation« (Schäffer 2022a, 30ff.) bislang überwiegend in Forschungswerkstätten vermittelt. Zu nennen sind hier zum Beispiel die Grounded-Theory-Methodologie (Corbin und Strauss 2015), die Objektive Hermeneutik (Wernet 2021), das narrationsstrukturelle Verfahren bzw. die sozialwissenschaftliche Prozessanalyse (Schütze 2016) oder die in diesem Beitrag als Beispiel dienende Dokumentarische Methode (Bohnsack 2021).

### **2.3 Herkömmliche Forschungswerkstätten als Ort der Vermittlung von Methodenkönnen**

Aufgrund der genannten Defizite von Buch und herkömmlichem Seminar bzw. Vorlesung gelten im Bereich der Vermittlung und Aneignung qualitativ-rekonstruktiver Methoden bislang Forschungswerkstätten als Königsweg. Sie haben ihre Wurzeln in der Soziologie der Chicagoer Schule und sind in Deutschland vor allem durch Anselm Strauss (1991) bekannt gemacht sowie unter anderem von Fritz Schütze und Gerhard Riemann (Riemann 2018) etabliert worden und haben sich in unterschiedlichsten Varianten und Formen ausdifferenziert (Rundel und Hoffmann 2022). Wie der Werkstattbegriff nahelegt, wird in einer Forschungswerkstatt nicht mit (fertigen) Beispielinterpretationen, sondern mit noch nicht interpretierten empirischen Materialien gearbeitet bzw. je nach Ausrichtung mit Interpretationsvorlagen von Einbringenden, die von den Mitforschenden einer konstruktiven Kritik unterzogen werden. Forschungswerkstätten lassen sich als eine Form des »Situated Learning« beschreiben, bei der die Lernenden durch »Gruppeninterpretationen« (Reichertz 2013a, 51) einsozialisiert werden in »Communities of Practice« (Wenger 1998) des Interpretierens. Dieser Prozess vollzieht sich, wenn er gut läuft, unter Anleitung eines »bescheidenen Meisters« (Hoffmann und Pkladek 2010, 209) im Modus der »Legitimate Peripheral Participation« (Lave und Wenger 1991), das heißt, dass Noviz/innen in diesen Communities zunächst einmal »einfach dabei« sind, zuschauen, wie erfahrene Mitglieder ihre Interpretationen angehen, und erst nach einer Weile selbst eine Interpretation einbringen. Personen in Qualifikationsphasen erwerben so nach und nach ein handlungspraktisches Wissen um den »Entdeckungszusammenhang« (Hoyningen-Huene 2013, 90–91) rekonstruktiver Sozialforschung, der in Lehrbüchern oder herkömmlichen Überblicksseminaren schwer zu vermitteln ist oder, in den bislang explizierten Begrifflichkeiten: Sie erwerben ein Methodenkönnen, das mit Interpretationsorientierungen und -haltungen unterfüttert ist.

## 2.4 Forschungswerkstätten: embedded, embodied, enactive und extended

Die herausragende Bedeutung von Forschungswerkstätten für die Praxis qualitativen Forschens lässt sich im Licht jüngerer erkenntnistheoretischer Debatten zur Philosophie der Verkörperung und insbesondere zum Konzept des ausgedehnten Geistes (Clark und Chalmers 1998) untermauern. Die vier Hauptkonzepte, die die Verkörperungstheorie bilden, sind allgemein als die vier »E« bekannt: »Embedded«, »Embodied«, »Enactive« und »Extended« (vgl. zum Folgenden Fingerhut, Hufendiek und Wild 2021, 73ff.): Das Konzept von »Embedded« basiert auf der Vorstellung, dass die Umgebung eine entscheidende Rolle bei der Gestaltung kognitiver Prozesse spielt. Die »Embodied«-Perspektive betont, dass kognitive Prozesse nicht nur ein Produkt des Geistes (mit Sitz im Gehirn) sind, sondern sich im gesamten Körper abspielen. Die »Enactive«-Perspektive geht davon aus, dass kognitive Prozesse durch aktive Interaktion mit der eigenen Umgebung erzeugt werden. Verständnis und Denkprozesse sind hier auch von den, die kognitiven Fähigkeiten prägenden und verändernden Handlungen und Erfahrungen abhängig. Der Begriff »Extended« bezieht sich in diesem Zusammenhang und aus kognitionswissenschaftlicher Perspektive auf die Idee, dass kognitive Prozesse über den physischen Körper hinaus auf die Umwelt ausgedehnt werden können (Clark und Chalmers 1998). Modi des Denkens und Verstehens hängen in dieser Perspektive auch von externen Ressourcen wie Technologien, Werkzeugen und sozialen Netzwerken ab, mit denen kognitive Fähigkeiten verbessert und/oder ergänzt werden können.

Für das Verständnis der Bedeutung herkömmlicher Forschungswerkstätten für die Ausbildung von, auf entsprechenden Interpretationsorientierungen und -haltungen fußendem, Methodenkönnen sind alle vier Dimensionen relevant. Mit der Embedded- und der Embodied-These ist auf die Wichtigkeit physischer Körperpräsenz sowie auf die Bedeutung von Kontext und Situation für den kollektiven Interpretationsprozess verwiesen. Deutlich wurde dies in jüngster Zeit insbesondere durch die Differenzenerfahrungen, die Forschende mit Onlineforschungswerkstätten machen (Ruppel 2020). Die Enactive-These unterstreicht die Wichtigkeit der schon von Lave und Wenger herausgearbeiteten »Legitimate Peripheral Participation« (1991): Nur über das behutsame Heranführen von Noviz/innen, das zunächst vor allem auf Prozessen der Mimesis beruht (Gebauer und Wulf 1992), gewinnen die Neulinge langsam Handlungssicherheit beim Interpretieren.

Die Extended-Perspektive schließlich ist zentral für die weiteren Überlegungen zum Zusammenspiel von individueller Interpretationspraxis am Schreibtisch, der kollektiven Interpretationspraxis in der Forschungswerkstatt und der Zuhilfenahme von KI-Anwendungen. Mit diesem Ansatz verlagert sich der Schwerpunkt der Analyse weg von

individuellen Denkprozessen hin zu den Interaktionen zwischen Individuen und ihrer sozialen, kulturellen und materiellen Umgebung. Uns interessieren insbesondere die letztgenannten (medien-)materiellen Umgebungen. Hierbei sind medien- und technikbezogene Ansätze weiterführend.

## 2.5 Handeln zusammen mit Medientechnologien im Rahmen von Aufschreibesystemen

Meist wird die Tatsache »geblackboxt«, dass qualitative Sozialforschung ganz wesentlich von den eingesetzten Medientechnologien abhängt. Mit dem Begriff des Blackboxen beschreibt der Techniksoziologe Bruno Latour (1998) einen Prozess des Absinkens der Wahrnehmung von technologischen Innovationen in ein selbstverständliches Hintergrundwissen, das immer nur dann gestört wird, wenn die Technik nicht mehr funktioniert. Durch das Blackboxen all der heutzutage beim Interpretieren »genutzten« Medientechnologien (von der Schreibmaschine, über den Kassettenrecorder, die MP3-Technologie, Schreib- und Tabellenprogramme, QDA-Software etc.) gerät aus dem Blick, dass sich hierdurch in einem schleichenden Prozess auch die Modi des Interpretierens selbst verändert haben und weiterhin verändern werden (Schäffer 2022b). Die Materialität der Medien spielt beim Interpretationsprozess eine größere Rolle, als es Interpretierende aus einer anthropozentrischen Perspektive wahrhaben wollen. Von daher ist auch eine Werkzeugperspektive, demnach Interpretierende eine Software oder das Aufnahmegerät etc. für ihre Forschung »benutzen«, nicht angebracht. Vielmehr lässt sich mit Latours Akteur-Netzwerk-Theorie (1998) die Interpretationspraxis als ein Handeln von Interpretierenden *zusammen mit* den jeweils bereitstehenden Medientechnologien konzipieren. Das sich bildende Geflecht aus menschlichen und nichtmenschlichen Entitäten beim Interpretationshandeln kann insofern als ein interpretierender »hybrid actor« (Latour 1994, 33) bezeichnet werden. Aus der Perspektive des Medientheoretikers Friedrich Kittler (2003) lässt sich dieser Hybridakteur als Teil eines »Aufschreibesystems« fassen, dessen Relationen sich mit dem Hinzukommen neuer Medientechnologien ständig wandeln.

## 2.6 Weiterentwicklung qualitativ-rekonstruktiver Sozialforschung durch KI

Vor dem Hintergrund der Komplexität der Formen des zu erwerbenden handlungspraktischen Interpretationswissens – hier als Interpretationskönnen zusammengefasst – sowie der Komplexität des Interpretationsprozesses im Zusammenspiel von individuellem

Interpretieren *zusammen mit* Medientechnologien und kollektivem Interpretieren im Rahmen von Forschungswerkstätten, ist die Frage, wie generative Sprachmodelle sich in dieses komplexe Handlungs-, Wissens- und Könnensgeflecht einfügen, keineswegs trivial. Dieser Prozess kann vielmehr als Anwendungsfall von »Collaborative Intelligence« gefasst werden. Mit diesem Begriff wird in der jüngeren Diskussion das produktive Zusammenspiel von Menschen und KI-Anwendungen gefasst (Schleiger et al. 2023). Im Folgenden werden zunächst die generativen Sprachmodelle kurz vorgestellt und danach der Stand unserer Forschungs- und Entwicklungsarbeit mit ihnen skizziert.

## 2.6.1 Generative Sprachmodelle und Prompt Engineering

Unter generativen Sprachmodellen sind Large Language Models (LLMs) auf Basis computerlinguistischem Natural Language Processing (NLP) zusammengefasst, die Texte erzeugen können, die natürlich klingen (Zhou et al. 2023). Sie basieren auf der General Pretrained Transformer (GPT) Technologie (Rothman 2022), die vom Unternehmen OpenAI durch ChatGPT einer breiteren Öffentlichkeit bekannt gemacht worden ist. Diese Modelle werden mittels sogenannten Deep Learning, einer Spezialanwendung von Machine Learning, mit sehr großen Mengen an Text vortrainiert (GPT-3 zum Beispiel mit 175 Mrd. Parametern, vgl. Wu et al. 2023), sodass sie zum Beispiel grundsätzlich in der Lage sind, beliebige Anfragen mehr oder weniger gut zu beantworten oder Textergänzungen vorzunehmen. Die LLMs »verstehen« Text nicht, sondern geben lediglich die wahrscheinlichsten Anschlüsse von ähnlichen Textpassagen wieder. Deswegen wurden sie etwas abschätzig auch als »stochastic parrots« (Bender et al. 2021) bezeichnet, also als stochastische Papageien, die sinnfreie Wörter von sich geben, die nur den Anschein von Sinn erzeugen.<sup>2</sup>

Die Modelle können mittels sogenanntem Prompt Engineering (Bach et al. 2022) modifiziert werden. Ein Prompt ist eine *Eingabe in natürlicher Sprache* in ein Textfeld, mit der den Modellen Aufgaben zugewiesen werden können. Dies eröffnet große Möglichkeiten für ein *sozialwissenschaftliches* Prompt Engineering. Ein einfacher Prompt wäre zum Beispiel die folgende Aufforderung: »Interpretiere das eingegebene Transkript nach Maßgabe der Dokumentarische Methode.« Die Herausforderung beim sozialwissenschaftlichen Prompt Engineering besteht darin, eine komplexe sozialwissenschaftliche Methodologie, wie etwa die Dokumentarische Methode (Bohnsack 2021), durch das Herunterbrechen auf gut formulierte Prompts dem System zu vermitteln. Um die Frage nach der Menschenähnlichkeit der Modelle zu umgehen, sprechen wir in diesem Beitrag von *KI-Interpretation* oder *KI-gestütztem Interpretieren*. Auf diese Weise soll deutlich werden, dass wir vorerst davon ausgehen, dass die Interpretation empirischen Materials durch menschliche Forschende (zum Teil) anders erfolgt als durch ein

KI-Modell. Wenngleich festzuhalten ist, dass die erzielten Ergebnisse mittels maschineller Interpretation denen menschlicher Interpretationen verblüffend ähnlich sind. An dieser Stelle wird die Alterität von künstlicher Intelligenz besonders deutlich (Loh 2018, 12). Es wird durch ein nicht-menschliches Vorgehen, einer streng rationalen, stochastischen Auswertung vektorisierter numerischer Wortbausteine (Tingiris 2021, 12), ein Ergebnis erzielt, das einer menschlichen Praxis unheimlich ähnlich sieht, aber eben doch andersartig ist. Dieser Effekt ist in einem anderen Kontext als »Uncanny Valley« (Mersch et al. 2023; Mori, MacDorman und Kageki 2012) bekannt, demzufolge die menschliche Akzeptanz für Roboter schlagartig abfällt, wenn diese dem Menschen zu sehr ähneln.

## 2.6.2 Der aktuelle Stand: Formulierende und Reflektierende Interpretation mit GPT-4 in DokuMet AI

Die zentrale methodologische Unterscheidung der Dokumentarischen Methode zwischen dem immanenten (was Thema ist) und dem dokumentarischen Sinn (wie das Thema behandelt wird) führt in der Forschungspraxis zu zwei getrennten Interpretationsschritten: In der Formulierenden Interpretation (1) wird die thematische Struktur eines Textes entschlüsselt, die Reflektierende Interpretation (2) dagegen zielt auf die Reflexion seiner impliziten (konjunkativen) Anteile, etwa der »Orientierungsrahmen« der Beforschten (Bohnsack 2021). Seit der Einführung von GPT-4 im März 2023 lässt sich diese Trennung der Interpretationsarten durch entsprechendes Prompt Engineering bewerkstelligen. Im KISOFT Projekt haben wir einen Prototyp namens *DokuMet AI* entwickelt, der über eine Programmierschnittstelle mit GPT-4 verbunden ist und von einer eingegebenen Transkriptpassage eine Formulierende und eine Reflektierende Interpretation erstellen kann (vgl. Abbildung 1).

Derzeit ist eine sequenzielle Interpretation mehrerer Textpassagen oder ein Vergleich zwischen Transkripten im Rahmen einer komparativen Analyse aufgrund von Zeichenbegrenzungen noch nicht möglich, aber es zeichnet sich ab, dass GPT-4 oder andere Modelle wie zum Beispiel Claude 2 von Anthropic in naher Zukunft weitaus größere Speicherkapazitäten anbieten werden, sodass die Modelle über entsprechendes Prompting dazu gebracht werden können, *mehrere Passagen hintereinander mit Bezug aufeinander zu interpretieren*. Insofern ist nunmehr ein sequenzanalytisches Vorgehen möglich und auch der wichtige Schritt der komparativen Analyse – der Vergleich mit Transkripten aus anderen Fällen – kann durchgeführt werden. Ein in der öffentlichen Diskussion immer wieder angeführter Kritikpunkt an generativen Sprachmodellen, dass sie halluzinieren (Ji et al. 2023), verwandelt sich bei der Interpretation nach der Dokumentarischen Methode in einen Pluspunkt. Gerade dieses Generieren abwegiger Aussagen führt zu abduktionsähnlichen Vorschlägen der KI<sup>3</sup> – wir möchten das

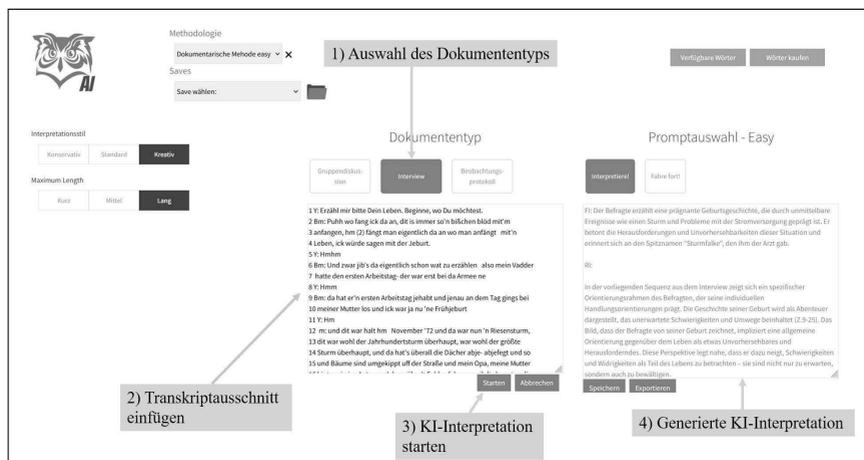


Abbildung 1: DokuMet AI ([www.dokumet.de/dokumet-ai](http://www.dokumet.de/dokumet-ai))

*KI-generierte Abduktionssimulation* nennen –, die von menschlichen Interpretierenden aufgegriffen und als Ausgangspunkt für weitergehende Perspektiven genutzt werden können. Insofern sollte den KI-Interpretationen nicht blind vertraut, aber ihr Potenzial, überraschende Lesarten zu produzieren, von den Interpretierenden ausgeschöpft werden.

Bevor wir uns mit möglichen Settings für das Lehren und Lernen mit generativen Sprachmodellen beschäftigen, möchten wir die Frage adressieren, wie Forschende mit den neuen Möglichkeiten der KI vor dem Hintergrund ihres bisherigen Workflows qualitativen Forschens umgehen.

### 3 Workflows qualitativen Forschens

Um die in den Abschnitten 2.1 bis 2.4 herausgearbeitete Komplexität qualitativ-rekonstruktiven Forschens empirisch zu rekonstruieren, haben wir drei Gruppendiskussionen (Loos und Schäffer 2001) mit Forschenden durchgeführt. Die Gruppen differieren nach Alter, Geschlecht und Fachgebieten. Sie eint, dass sie sich (fast) alle in der Qualifikationsphase zur Promotion befinden, qualitativ-rekonstruktiv mit der Dokumentarischen Methode forschen und einen sozial- und bildungswissenschaftlichen Bezug haben. Die Diskussionen wurden 2022 durchgeführt. Die Teilnehmer/innen sind in der Mehrzahl weiblich und befinden sich in der Anfangsphase einer bildungs- bzw. sozialwissenschaftlichen Promotion. Die Geburtsjahrgänge der Teilnehmer/innen sind von 1975

bis 1993 gleichmäßig gestreut. Die Gruppen wurden danach gefragt, wie sie vorgehen, wenn sie interpretieren. Hierzu wurde ein offener Gesprächsimpuls wie zum Beispiel folgender gegeben:

Y: »Ich würd von euch gerne wissen, wie interpretiert ihr eigentlich, also was ist der Prozess welche Erfahrungen habt ihr gemacht und erzählt einfach mal ähm wie das bei euch so abläuft und was da so passiert, frei heraus« (Gruppe *Sucher*, 16–19).

Zu einem späteren Zeitpunkt der Diskussion haben wir den Gruppen Interpretationen von Transkripten durch ein generatives Sprachmodell gezeigt und hieran mit folgender Aufforderung angeschlossen:

Y: »[...] und wenn ihr sowas lest, das ist eine KI generierte Interpretation, was geht euch da durch den Kopf? welche Gedanken ploppen da auf? erzählt mal« (Gruppe *Frauen*, 1187–1190).

An diesen Gesprächsimpuls schlossen sich Diskussionen an, die wir im Hinblick auf die Handlungsorientierungen (Nohl et al. 2015) der Gruppen bezüglich KI rekonstruiert haben. Mit Bezug auf den ersten Fragekomplex nach den herkömmlichen Interpretationspraxen konnten wir explorativ verschiedene *Modi operandi* des Interpretierens herausarbeiten. Diese lassen sich als »Workflows« qualitativen Forschens beschreiben und in unterschiedliche Formen unterscheiden. Unter einem Workflow verstehen wir die Abfolge von typischerweise vorkommenden Schritten beim Interpretieren erhobenen Materials. Im Folgenden stellen wir drei Modi dar: einen *rekursiven Workflow*, der beschreibt, wie Forschende zwischen dem Forschen für sich allein (»Solointerpretation«) und der Eingebundenheit in Forschungswerkstätten (»Ensembleinterpretation«) pendeln (3.1). Beim *medial-verteilter Workflow* wird das Interpretationshandeln der Forschenden *zusammen mit* Medientechnologien beschrieben (3.2). Eine dritte Variante haben wir *antizipierten KI-Workflow* genannt, da er noch keinen etablierten oder gar habitualisierten Workflow darstellt. Hier werden auf Basis der Diskussionen über die Interpretationsergebnisse des generativen Sprachmodells die Haltungen und Orientierungen im Hinblick auf KI rekonstruiert (3.3).

### 3.1 Rekursiver Workflow zwischen Solo- und Ensembleinterpretation

Beim rekursiven Workflow wird das individuelle Arbeiten im eigenen Forschungsprojekt (die alleinige bzw. »Solointerpretation«) mit dem gemeinschaftlichen Forschen in Forschungswerkstätten, verbunden (der »Ensembleinterpretation«). Bei ertragreichen

rekursiven Workflows wechseln Forscher/innen kontinuierlich zwischen diesen beiden Sphären, um ihr Methodenwissen und Methodenkönnen zu erweitern. Die Ensemble-Solisten-Metapher bringt dabei unseres Erachtens recht treffend zum Ausdruck, dass Interpretationen selten isoliert stattfinden, sondern immer auch sozial eingebunden sind. Ein zentrales Element des rekursiven Workflows ist die Wertschätzung verschiedener Perspektiven im Forschungsprozess, die *Am* in der Gruppendiskussion zum Ausdruck bringt.

**Am:** »Ja ich würde die die Forschungswerkstatt als ne große Bereicherung auch sehen und eben halt auch ne Chance sozusagen aus dem Studierkämmerlein heraus äh zukommen also das is ja irgendwie so son Pendeln zwischen allein interpretieren zuhause und dann eben halt Austausch in der Gruppe und sozusagen einholen der anderen Perspektiven aus dem die Mitglieder der Forschungswerkstätten eben halt da so reinbringen und das find ich eben halt immer sehr wertvoll und n großer Gewinn und das hat immer so was rekursives« (Gruppe *Profis*, 79–85).

*Am* rahmt mittels der metaphorischen Wendung des »Herauskommens aus dem Studierkämmerlein«, eine hier noch nicht näher beschriebene, tendenziell unangenehme Situation. Es wird als eine »Chance«, also etwas Positives dargestellt, »herauszukommen«. Insgesamt dokumentiert sich hier eine äußerst positive Konnotation der gemeinschaftlichen Aktivität in der Forschungswerkstatt. An anderer Stelle wird in der gleichen Diskussion auf die Etablierung von Interpretationsroutinen durch Forschungswerkstätten verwiesen. *Cw* bezieht sich dabei auf die Aussage von *Am*.

**Cw:** »und das erhoffe ich mir auch son bisschen diese Routine diese ja das son bisschen durch die Forschungswerkstätten kommt, dass man dann nicht vor dem Material sitzt und wochenlang transkribiert und dann ewige Transkripte hat und dann überlegt ja was nehm ich, aber so wie ich das von *Am* entnommen habe ist das wahrscheinlich immer wieder die Herausforderung dann genau die Stellen zu finden und wenn man so alleine sitzt umso schwerer dann auf jeden Fall macht« (Gruppe *Profis*, 195–201).

Bei *Cw* kommt der negative Gegenhorizont des »alleine vor dem Transkript Sitzens« noch deutlicher zum Tragen. Wie bereits von *Am* ansatzweise artikuliert, wird die Solointerpretation aufgrund der Unsicherheit beim Interpretieren als belastend empfunden. Sie exemplifiziert dies mit den Schwierigkeiten, vermeintlich wichtige (»genau die«) Stellen im Transkript zu finden. Die Forschungswerkstätten können insofern als sich mit der Zeit etablierende konjunktive Erfahrungsräume (Bohnsack 2021) gesehen werden, in denen die Gruppenmitglieder die Unsicherheiten durch zu festigende Routinen

bearbeiten können. Die Forschenden bringen ihre individuellen Erfahrungen in die sich etablierende konjunktive Forschungssphäre ein und profitieren von den Erfahrungen und Kenntnissen der anderen.

Der hier beschriebene rekursive Workflow ist besonders im Falle von Forscher/innen in Qualifizierungsphasen kein gegebener Zustand, sondern offenbart sich als eine zentrale Herausforderung während der Qualifikationsphase. Denn die Rekursivität stellt sich nicht automatisch ein, sondern muss von Forscher/innen aktiv hergestellt werden, was, wie der nächste Ausschnitt aus einer Gruppe mit dem Codenamen *Frauen* zeigt, mit Schwierigkeiten verbunden sein kann.

**Bw:** »habe sehr viel Unterstützung was das angeht. aber halt nich in Bezug auf des methodische Arbeiten oder methodologische Reflektieren oder wie auch immer da steh ich ziemlich alleine da und hab halt auch nach und nach das schon geschafft mir Leute zu finden aber das hat so lange gedauert weil ich hab Leuten geschrieben, ich habe irgendwie nach Interpretationsgruppe gesucht und krieg halt auch keine Antwort ne, und ich hatte zwischendurch halt schon son Gefühl von och wie wie geht das? wie machen die Leute das?« (Gruppe *Frauen*, 960–969)

*Bw* differenziert zwischen inhaltlich-gegenstandstheoretischer Unterstützung (»was das angeht«) und methodisch-methodologischer Unterstützung beim Arbeiten. Auch an ihren Einlassungen dokumentiert sich, homolog zu *Cw* und *Am* von der Gruppe *Profis*, eine gewisse Isolation beim Interpretieren im »stillen Kämmerlein«, die sie durch das Finden von Gleichgesinnten und/oder Expert/innen zu durchbrechen versucht. In der Formulierung »schon son Gefühl von och wie geht das? wie machen die Leute das?« dokumentiert sich einerseits der Wunsch nach einem tieferen Verständnis, andererseits beschreibt sie diese Fragen als »Gefühl« und leitet sie mit einem Stoßseufzer (»och«) ein, was eher auf eine Überforderung und daraus resultierende Verunsicherung bezüglich des richtigen Vorgehens beim Interpretieren hindeutet. Ihre Einlassungen sind ein Dokument dafür, dass die Integration solch rekursiver Workflows in den eigenen Forschungsprozess ein wichtiger Schritt im Rahmen von qualitativ-rekonstruktiven Arbeiten insgesamt ist. Diese Herausforderungen bei der Etablierung eines erfolgreichen rekursiven Workflows zeigen sich auch in der Gruppe *Sucher*:

**Aw:** »ich erlebs im Moment noch so, dass ich da relativ alleine noch am Interpretieren bin und hoffe, dass jetzt demnächst dann irgendwie so meine Teammitglieder mit einsteigen im Moment fühl ich mich da auch son bisschen allein auf weiter Flur, und freu mich jetzt also wir ham ne Klausur angesetzt [...], wo wir dann auch wirklich wegfahren und wo wir dann einfach mal zwei Tage lang wirklich nur interpretieren und im Material arbeiten« (Gruppe *Sucher*, 50–56).

Die von ihr verwendete Metapher »allein auf weiter Flur« verweist auf eine Art existenzialistisches »Geworfen-Sein« in die Situation vor dem (noch) nicht interpretierten Transkript. Auch hier wird ein negativer Gegenhorizont der Solointerpretation deutlich. Dem alleinigen Interpretieren hofft sie durch eine »Klausur« zu entkommen, zu der »wirklich« weggefahren und »wirklich nur interpretiert« werden soll. Die Frage steht hier im Raum, ob das alleinige Interpretieren als »unwirklich« gerahmt und abgewertet und die Sphäre des gemeinschaftlichen Interpretierens und am Material Arbeitens als die *eigentliche Sphäre des Interpretierens* konzipiert wird. Hier deutet sich ein Orientierungsrahmen an, der die Bedeutung von gemeinsamer Arbeit und Zusammenhalt betont.

Insgesamt dokumentiert sich in den drei Gruppendiskussionen beinahe durchgängig ein *negativer Gegenhorizont der Solointerpretation*, dem ein *positiver Gegenhorizont der Ensembleinterpretation* in Forschungswerkstätten gegenübersteht. Bei allen Teilnehmenden sind große Unsicherheiten bezüglich der »richtigen« Interpretation festzustellen. Die Etablierung von Praxen rekursiver Workflows erscheint vor dem Hintergrund dieser Befunde als beinahe unabdingbar für den erfolgreichen Abschluss der Qualifikationsphase.

### 3.2 Medial-verteilter Workflow

Die Perspektive auf medial-verteilte Workflows lässt sich zunächst mit den Erfahrungen der Diskussionsteilnehmerin *Dw* von der Gruppe *Sucher* bei der Nutzung von DokuMet QDA beschreiben. Ein medial-verteilter Workflow bezieht sich auf die Modi des Arbeitens in einem sozio-technischen Geflecht. Dieses Geflecht setzt sich unter anderem aus den Interpretierenden und den technischen Medien zusammen, die zur Interpretation des Materials herangezogen werden. In *Dws* Fall umfasst das sozio-technische Geflecht die Verwendung der Software DokuMet QDA und von Microsoft Word (MS Word) als technische Medien und *Dw* selbst. *Zusammen* sind sie an der Interpretation von Gruppendiskussionen beteiligt:

**Dw:** »Jetzt ist es so, dass ich praktisch zweigleisig fahr mit der DokuMet QDA und das als unheimlich gute Stütze finde, weil ich die Möglichkeit hab, dass ich meine Interpretationsschritte einmal gesamt visualisiert habe und gleichzeitig so wie ich das eben noch von *Ad* mitbekommen habe aber auch Word-Dateien habe, die ich dann einpflege in DokuMet QDA und das ist praktisch es ist schon fast als ob das ne Interpretation, ein weiterer Interpretationsschritt ist« (*Sucher*, 119–125).

Mit »Zweigleisigkeit« spricht *Dw* das Handeln *zusammen mit* DokuMet QDA und mit MS Word an. Führt man sich die im Abschnitt 3.1 herausgearbeiteten Unsicher-

heiten bei der Solointerpretation vor Augen, kommt die Software hier in die Rolle eines funktionalen Äquivalents zu den Forschungswerkstätten: Die Visualisierung »stützt« den Interpretationsprozess homolog zur (erhofften) Unterstützung durch die Mitglieder einer Forschungswerkstatt. Neben der Unterstützung durch DokuMet QDA greift *Dw* auch auf Word-Dateien zu, die in die QDA-Software eingepflegt werden. Diese im Vergleich traditionellere Methode des Arbeitens deutet zunächst auf eine gewisse Skepsis gegenüber der ausschließlichen Nutzung von QDA-Softwarelösungen hin. Darüber hinaus dokumentiert sich aber auch eine Art *medialer Synkretismus*, also eine kreative Kombination unterschiedlicher Medientechnologien beim Interpretieren, der von *Dw* sogar als »weiterer Interpretationsschritt« gerahmt wird. Im weiteren Verlauf beschreibt *Ad* ihre Praxis mit DokuMet QDA als einen Zwischenschritt im Forschungsprozess. Sie erwähnt, dass das Kopieren von QDA-Interpretationstexten in Word-Dateien und das erneute Betrachten dieser Texte dazu führt, dass sie alles löscht und neu beginnt. Dieser Workflow ermöglicht es, den Forschungsprozess iterativ und reflexiv zu gestalten. Hierbei spielt die Übertragung von verschriftlichen Interpretationen zwischen den Medien eine wichtige Rolle.

**Ad:** »Ich wollte auch grad an das anschließen, was du auch vorhin gesagt hast *Dw*. Ich hab nämlich auch das Gefühl es durch dieses ähm wenn ich das in eine Forschungswerkstatt gebe oder überhaupt auch durch mich für die Ordnung um die einzelnen Interpretationstexte abzuspeichern in Word-Dateien [*Dw*: nickt] kopier ich das ja alles rüber und dann sehe ich das nochmal anders und was ich vorhin auch schon sagte [*Dw*: nickt], dann lösche ich alles. Also das heißt das ist tatsächlich ein Zwischenschritt. Also für mich ist die DokuMet ein Zwischenschritt« (Gruppe *Sucher*, 274–281).

Im Fall von *Ad* zeigt sich der medial-verteilte Workflow in der Verwendung von Word-Dateien als technisches Medium zur Speicherung und Organisation von Interpretationstexten. Durch das Kopieren und erneute Betrachten der Texte in diesem Medium wird *Ad* dazu angeregt, die bisherige Arbeit zu hinterfragen und gegebenenfalls zu verwerfen, um von vorne zu beginnen. Dieser Prozess ist ein Beispiel dafür, wie technische Medien und menschliche Akteure (in diesem Fall *Ad*) in einem sozio-technischen Geflecht zusammenarbeiten. Dabei scheinen solche Formen synkretistischer Medienkombinationen an der Tagesordnung zu sein. Auch bei diesem Übertragungsprozess kommt es zu Veränderungen bei den Interpretationsinhalten. Insofern haben die medialen Synkretismen durchaus einen epistemischen Effekt im Prozess des Forschens oder mit Nietzsche gesprochen, der dies Ende des 19. Jahrhunderts auf seine Erfahrungen mit der Schreibmaschine bezog: »Unser Schreibzeug arbeitet mit an unseren Gedanken« (Nietzsche 2002, 18).

### 3.3 Antizipierter KI-Workflow

Da die Teilnehmenden der Gruppendiskussionen noch nicht mit generativen Sprachmodellen gearbeitet haben, kann man auch nicht von etablierten KI-Workflows ausgehen, also zum Beispiel von einem Hin- und Herwechseln zwischen eigenen und KI-Interpretationen analog zum in Abschnitt 3.1 beschriebenen rekursiven Workflow zwischen Solo- und Ensembleinterpretation. Die von uns durch die Präsentation ausgewählter KI-Interpretationen angeregten Diskussionen sind insofern in erster Linie ein Dokument dafür, welche potenziellen (Handlungs-)Orientierungen bei qualitativ-rekonstruktiv Forschenden im Hinblick auf KI anzutreffen sind. Sobald sich im Feld qualitativer Sozialforschung generative Sprachmodelle weiter etablieren, werden sich nach unserem Dafürhalten entsprechende medial-verteilte Workflows in der Interaktion zwischen Interpretierenden und den Modellen ausbilden. Diese können dann analog zu Schreibmaschinen, Kugelschreibern, herkömmlichen Textverarbeitungs- und neueren QDA-Programmen als eine weitere Medientechnologie aufgefasst werden, die das interpretative Arbeiten, wie alle anderen neuen Medien zuvor, verändern wird.

Nach der Präsentation der KI-Interpretationen setzen sich die Teilnehmenden der Gruppe *Profi* zunächst mit der Technologie auseinander und reflektieren ihre eigene Position und Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit der KI-Anwendung.

**Am:** »Ja das ist das hat ja sowas von Macht auch nä also @(.).@ das is ja irgendwie etwas von som unbekanntn Dritten bekommst du geliefert und du setzt dich damit auseinander und wie wie wie wie bezieht du selbst Stellung dazu, nä, also bis bleibst du bei dir und sagst okay das ist ein Angebot von vielen oder vielleicht auch unbewusst kommt du so in diese Dynamik rein ah das ist bestimmt besser oder der hat bestimmt recht oder der das ist bestimmt überlegter also sozusagen dass man vielleicht so da äh nein in das Muster kommt dass die KI dann mächtig oder mächtiger wird« (Gruppe *Profi*, 620–627).

Hier wird die Rolle von KI in der rekonstruktiven Sozialforschung thematisiert und zwei Positionen einander idealtypisch gegenübergestellt: Man kann »bei sich bleiben« oder man lässt sich durch eine »unbewusste Dynamik« verunsichern. Vor dem Hintergrund der in 3.1 herausgearbeiteten Unsicherheiten der Teilnehmenden wird die hier von *Am* beschriebene »unbewusste Dynamik« verständlich. »Die KI« ist aus dieser Perspektive bestimmt »besser«, hat »recht«, ist »überlegter«, wodurch sie »mächtiger« wird. Insofern passt diese Befürchtung sehr gut in die negativ gefärbte Eigenwahrnehmung bezüglich ihres Interpretationskönnens. Darüber hinaus kann man die hier zum Ausdruck kommende Befürchtung vor einer »Machtergreifung« der

KI auch als Dokument für die oben bereits kurz erwähnte »Uncanny Valley«-These (Mori, MacDorman und Kageki 2012) lesen: Wie bei Robotern scheint es auch beim Arbeiten mit generativen Sprachmodellen Umschlagpunkte zu geben, ab denen die Technologie unheimlich wird.

Die Teilnehmenden reflektieren ihre Autonomie und Handlungsfähigkeit in einer von KI geprägten Welt vor allem im Hinblick auf die Frage, wie sie sich diese Freiheiten bewahren können. Interessant ist, dass sie dies mit Bezug auf die Forschungswerkstätten oder andere genutzte Medien nicht tun, obwohl sie von dort auch »Unterstützung« und vielleicht sogar die eine oder andere Interpretationsidee zur Verfügung gestellt bekommen, was unseres Erachtens auf das eingangs erwähnte »Blackboxen« zurückzuführen ist.

Der sich hier am Horizont abzeichnende potenzielle mediale Workflow wird sicherlich auch von Ambivalenz und Unsicherheit geprägt sein. In diesem Zusammenhang zeigt sich dieser Workflow als ein Prozess, in dem die Teilnehmenden sowohl mit der KI als auch mit sich selbst und anderen Menschen interagieren, um ihre eigene Position und Handlungsmöglichkeiten in einer von KI geprägten Welt zu reflektieren und zu gestalten. *Fw* von der Gruppe *Sucher* artikuliert hier die Hoffnung, dass die KI eine Forschungswerkstatt simulieren könnte:

**Fw:** »[...] was ich mir was mir aufgefallen, was ich mir eigentlich noch wünschen würde, da ich auch alleine bin, außer unsere Forschungswerkstatt, die wir hier haben und wo wir uns hier austauschen können über die Interpretationen, wäre sowas wie ja wie irgendwie jemand also wenn die Software so etwas hergeben würde, die sozusagen die Forschungswerkstatt son bisschen simuliert« (Gruppe *Sucher*, 227–232).

Hier zeigt sich ein homologes Muster zu den Wünschen an die menschliche Forschungswerkstatt: Ihr Interesse an technologischen Lösungen ist homolog zu dem von *Cw* von der Gruppe *Profits* geäußerten Wunsch (vgl. Abschnitt 3.1) nach effizienter Arbeitsgestaltung und dem Austausch mit anderen in Forschungswerkstätten zu sehen. Nur, dass dieser Austausch jetzt eben technisch simuliert wird.

Insgesamt dokumentieren sich im Hinblick auf KI-Anwendungen in den Gruppen Handlungsorientierungen, die noch geprägt sind von deren bisherigen Erfahrungen mit medial-verteilten und rekursiven Workflows. Hoffnungen auf umfassende Hilfe einerseits und Ängste vor Autonomieverlust andererseits zeigen die Problematik auf, vor der Forschende im Qualifikationsprozess bei einer antizipierten Implementation generativer Sprachmodelle in den Interpretationsprozess stehen. Im Material gibt es auch Anzeichen dafür, dass die Umgangsweisen mit diesen sich nach Alter unterscheiden: Jüngere sind tendenziell affirmativ, Ältere hingegen eher skeptisch gegenüber den Möglichkeiten generativer Sprachmodelle eingestellt (Lieder 2023).

## 4 Neue Modi des Lehrens und Lernens durch Kollaboration mit generativen Sprachmodellen

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen möchten wir abschließend einige Möglichkeiten für das Lehren und Lernen interpretativer Verfahren im Zusammenspiel mit generativen Sprachmodellen skizzieren.

Mit Bezug auf das Lehren und Lernen von *formalem Interpretationswissen* – zum Beispiel über grundlagentheoretische Hintergründe, methodologische Grundannahmen und methodische Interpretationsschritte – können generative Sprachmodelle Informationen aus zuvor eingespeister Fachliteratur im Modus Question and Answer (Q & A) schnell abrufen und in unterschiedlichen Sprachstilen wiedergeben, etwa in einfacher Sprache. Studierende können sich so zum Beispiel das anspruchsvolle Einführungsbuch von Ralf Bohnsack (2021) niedrigschwellig aneignen. Solche Applikationen könnten auch Transferleistungen erbringen, etwa, wenn gefragt wird, was eine »Orientierung« im Kontext der Dokumentarischen Methode sei und das Modell gebeten wird, die gegebene Antwort nicht nur mit Bezug auf Passagen im Buch, sondern auch anhand eines zusätzlich eingegebenen Transkripts zu erläutern. Hier müssen noch datenschutz- und urheberrechtliche Belange geklärt werden und es können (nach jetzigem Stand) auch einige der Antworten grob fehlerhaft sein.

Beim *praktischen Interpretationskönnen* (das in diesem Beitrag im Mittelpunkt steht) lassen sich zwei Formen des hybriden Lehrens und Lernens mit generativen Sprachmodellen unterscheiden: a) dyadisches Lehren und Lernen im Modus der *Solointerpretation* und b) kollaboratives Lehren und Lernen im Modus der *Ensembleinterpretation* in einer Forschungswerkstatt (vgl. Abschnitt 3).

Bei der Solointerpretation kann ein generatives Sprachmodell als Abduktionssimulator Verwendung finden: Der/die Interpretierende gibt zum Beispiel in DokuMet AI einen Transkriptausschnitt ein und arbeitet mit den von der Anwendung generierten KI-Interpretationen in DokuMet QDA weiter, indem er oder sie Teile der Interpretation übernimmt oder verändert. Durch die Möglichkeit, mit dem Sprachmodell in Interaktion zu treten, entsteht im günstigsten Fall ein Austausch, der Lernen bei beiden Entitäten (Mensch und Modell) im Sinne eines Lerntandems begünstigt. Insofern liegt hier eine *dyadische Konstellation* vor, in der die generierten KI-Interpretationen den/die Forschende/n zu einem abduktiven Schluss (Reichertz 2013b) führen können, der wiederum zur Verbesserung der eigenen Interpretation führt. Forschende können auf diese Weise ihre Solointerpretationen von einer KI *kritisieren, irritieren und inspirieren* lassen und gegebenenfalls lernen sie auch, ihre eigene Standortgebundenheit zu reflektieren, da die Modelle auf Aspekte aufmerksam machen können, die sie übersehen haben. Allerdings besteht immer auch die Gefahr, dass sie die KI-Interpretationen kritiklos in affirmativer Weise übernehmen, ohne sie weiter zu verändern.

Das Prinzip der Abduktionssimulation kann auch beim Einsatz von KI-Interpretationen in einer Forschungswerkstatt Anwendung finden. Allerdings besteht in diesem Fall der Unterschied darin, dass das Sprachmodell hierbei nicht einem einzelnen Menschen dyadisch gegenübersteht, sondern einem Ensemble aus mehreren Menschen, sodass sich komplexere (polyadische) Interaktions- und Kommunikationsmöglichkeiten ergeben: Dem Modell kommt hier die Rolle eines/er Teilnehmers/in an der Diskussion über die Interpretation einer Textpassage zu. Es lassen sich unterschiedliche Modi der didaktischen Einbindung solcher KI-Interpretationen in einem Lehr-Lern-Setting vorstellen: zeitliche, räumliche und hierarchische.

- Unter *zeitlichen Gesichtspunkten* kann die Interaktion mit der KI am Anfang, in der Mitte oder am Ende einer Interpretationssession stehen: So kann das Modell zu Beginn einer gemeinsamen Sitzung mit dem Transkript gespeist werden und dann dient die *KI-Interpretation als Ausgangspunkt für die weitere Diskussion*. In der Mitte der Sitzung könnte das Modell nach ersten Interpretationsversuchen der Teilnehmenden befragt werden, um gegebenenfalls *neue Perspektiven in einer festgefahrenen Debatte aufzuzeigen*. Oder die Gruppe interpretiert eine Passage vollständig durch und kontrastiert sie zum Schluss mit der KI-Interpretation, um die *eigene Standortgebundenheit bei der Interpretation* zu erkennen.
- Unter *räumlichen Gesichtspunkten* könnten generative Sprachmodelle unterschiedlich repräsentiert werden: bei hybriden Forschungswerkstätten unter Anwesenden etwa als Beamerprojektion oder eine Person übernimmt in der Gruppe die Rolle, die KI-Interpretationen einzubringen. Am unheimlichsten (uncanny) wäre sicherlich die Präsenz einer menschenähnlichen, roboterhaften Figur im Raum, die ihre Interpretationen mit einer künstlichen Stimme (oder der einer Koryphäe der jeweiligen Methode) vorträgt. Es können auch mehrere unterschiedliche Modelle (z. B. ChatGPT und Claude 2) eingesetzt werden, die dann ihre je unterschiedlichen Perspektiven einbringen. Bei hybriden Forschungswerkstätten unter Abwesenden, also zum Beispiel online oder als Telefonkonferenz, könnten die Sprachmodelle als Avatare dargestellt werden, die per Schrift- oder Sprachausgabe mit den Teilnehmenden in Kommunikation treten.
- Unter *hierarchischen Aspekten* könnte das Sprachmodell als dem Forschungswerkstattensemble gleichberechtigt, diesem übergeordnet oder als reines Hilfswerkzeug begriffen werden. Hier können unterschiedliche Aggregatzustände der Handlungsträgerschaft unterschieden werden: Ein untergeordnetes Modell wäre eine rein ausführende Instanz im Sinne eines Werkzeugs, die vor allem Arbeit erspart und die Kontrolle bei den Interpretierenden belässt. Ein gleichberechtigtes Modell hingegen zielt auf den gegenseitigen Austausch ab. Gelernt wird dabei in Form einer gemeinsamen Erschließung des empirischen Materials. Bei einem übergeordneten Modell hingegen würden sich die menschlichen Mitglieder des Ensembles der KI

gegenüber unkritisch verhalten und deren Interpretationen eins zu eins übernehmen.

Die *Kunst der Leitung* einer solchen »hybriden Forschungswerkstatt« (Schäffer und Lieder 2023, 120ff.) liegt dann nach unserem Dafürhalten darin, die menschlichen Anteile der Interpretationsarbeit im Blick zu behalten und zum Beispiel die Interpretationsgruppe proaktiv aufzufordern, die KI-Interpretationen infrage zu stellen. Auch können generative Sprachmodelle durch geschicktes Prompt Engineering an ihre Grenzen geführt und damit den Teilnehmenden verdeutlicht werden, wo die Limitationen des Arbeitens mit KI liegen. Für Lehrende eröffnet sich hier ein weites Feld, wie man KI-Interpretationen sinnvoll infrage stellt, um gegebenenfalls die sich auch in unserer empirischen Erhebung dokumentierenden Unsicherheiten von Interpretierenden (vgl. Abschnitt 3) nicht noch zu verstärken.

## 5 Fazit und Ausblick oder: neue Möglichkeiten in Forschung und Lehre durch generative Sprachmodelle

In diesem Beitrag haben wir die Potenziale einer Kollaboration zwischen Forschenden und generativen Sprachmodellen im Sinne einer »Collaborative Intelligence« (Schleiger et al. 2023) beschrieben und einige Schlussfolgerungen für das Lehren und Lernen in KI-gestützten Forschungsumgebungen gezogen. Abschließend möchten wir zwei weiterführende Punkte hervorheben. Sie beziehen sich zum einen auf die Weiterentwicklung qualitativ-rekonstruktiver Methoden und zum anderen auf die nahe(nde) Zukunft des Lehrens und Lernens mit generativen Sprachmodellen.

1. Wenn, wie aufgezeigt, mittels KI basale Interpretationsprozesse automatisiert werden können, werden qualitativ-rekonstruktiv Forschende zukünftig in die Lage versetzt, weitaus größere Fallzahlen zu bearbeiten und hierdurch qualitativ generierte »Typen, Typiken und Typologien« (Schäffer 2020) jeweils mit weitaus höheren Fallzahlen zu unterlegen. Bei hohen Fallzahlen steht dann auch die Möglichkeit einer (gewissen) statistischen Signifikanz im Raum, sodass die größere Tiefenschärfe (Validität) qualitativer Methoden bei entsprechender Samplebildung auch mit höherer Repräsentativität gekoppelt werden könnte.
2. Es ist anzunehmen, dass sich in *hybriden Forschungswerkstätten* neue Stile des *kollaborativen Interpretierens zusammen mit generativen Sprachmodellen* herausbilden, die sich zudem mit dem zunehmenden Wissen der Teilnehmenden über das Verhalten dieser Modelle verändern werden. So werden sich handlungspraktische Wissensformen über adäquates Prompt Engineering entwickeln, die sich mit der Zeit zu neuen Interpretationsorientierungen und -haltungen sedimentieren, die

dann wiederum geblackboxt werden. Vermutlich wird das gemeinsame Interpretieren mit einem Sprachmodell für qualitativ Forschende in ein paar Jahren genauso selbstverständlich sein wie die Nutzung von Textverarbeitungsprogrammen im Jahr 2023. Im Zusammenhang damit werden sich auch Haltungen und Orientierungen im Hinblick auf eine, bislang als genuin menschlich attribuierte Fähigkeit – das Interpretieren – fundamental verändern.

## Anmerkungen

- 1 Das Projekt KISOFT wird gefördert von dtec.bw, dem Zentrum für Digitalisierungs- und Technologieforschung der Bundeswehr. dtec.bw wird von der Europäischen Union – Next-GenerationEU finanziert.
- 2 Allerdings sind Menschen zunehmend weniger in der Lage, zu beurteilen, ob ein Text von einem generativen Sprachmodell oder einem Menschen produziert wurde – die neuen Sprachmodelle bestehen insofern mehr und mehr den sogenannten Turing Test (Turing 1994).
- 3 Zur Abduktion in der qualitativen Sozialforschung siehe Reichertz (2013b).

## Literatur

- Bach, Stephen H., Victor Sanh, Zhen-Xin Yong, Albert Webson, Colin Raffel, Nihal V. Nayak, Abheesht Sharma et al. 2022. PromptSource: An integrated development environment and repository for natural language prompts. ACL 2022 Demo. Zugriff 22.10.2023. <https://arxiv.org/abs/2202.01279>
- Bender, Emily M., Timnit Gebru, Angelina McMillan-Majo und Shmargaret Shmitchell. 2021. »On the Dangers of Stochastic Parrots: Can Language Models Be Too Big?« [*Paper Presentation*] *FAccT '21 Conference on Fairness, Accountability, and Transparency*: 610–23.
- Bohnsack, Ralf. 2021. *Rekonstruktive Sozialforschung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bourdieu, Pierre. 1987. *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Clark, Andy und David Chalmers. 1998. »The Extended Mind«. *Analysis* 58 (1): 7–19.
- Corbin, Julie. M. und Anselm Strauss. 2015. *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. 4. Aufl. London: Sage.
- Corrodi Katzenstein, Johannes, Andreas Mauz und Christiane Tietz. 2021. *Doing Interpretation. Perspektiven praxeologischer Hermeneutik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Fingerhut, Jörg, Rebekka Hufendiek und Markus Wild. 2021. »Was ist Philosophie der Verkörperung?« In *Philosophie der Verkörperung*, hrsg. v. Jörg Fingerhut, Rebekka Hufendiek und Markus Wild, 9–102. Berlin: Suhrkamp.
- Franken, Lina. 2023. *Digitale Methoden für qualitative Forschung*. Münster: Waxmann.
- Gebauer, Günther und Christoph Wulf. 1992. *Mimesis: Kultur, Kunst, Gesellschaft*. Reinbek: Rowohlt.
- Hoffmann, Britt und Gerlinde Pokladek. 2010. »Das spezielle Arbeitsbündnis in qualitativen Forschungswerkstätten«. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 10 (2): 197–217.
- Hoyningen-Huene, Paul. 2014. *Systematicity. The Nature of Science*. Oxford: Oxford University Press.
- Ji, Ziwei, Nayeon Lee, Rita Frieske, Tietheng Yu, Dan Su, Yan Xu, Etsuko Ishii et al. 2023. »Survey of Hallucination in Natural Language Generation«. *ACM Computing Surveys* 55 (12): 1–38.

- Kittler, Friedrich A. 2003. *Aufschreibesysteme. 1800/1900*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Latur, Bruno. 1994. »On Technical Mediation«. *Common Knowledge* 3 (2): 29–64.
- Latur, Bruno. 1998. *Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lave, Jean und Etienne Wenger. 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Lieder, Fabio Roman. 2023. Orientations toward AI-assisted research practices. *merzWissenschaft, Vol. Die Generationenendebatte in Medienforschung und -Pädagogik. Empirische und theoretische Perspektiven. Sonderheft 23*, hrsg. v. Anja Hartung-Griener, Burkhard Schäffer und Bernd Schorb (i. E.).
- Loh, Janina. 2018. *Trans- und Posthumanismus*. Hamburg: Junius.
- Loos, Peter und Burkhard Schäffer. 2001. *Das Gruppendiskussionsverfahren*. Opladen: Leske + Budrich.
- Mersch, Dieter, Anton Rey, Thomas Grunwald, Jörg Sternagel, Lorena Kegel und Miriam Laura Lortscher, Hrsg. 2023. *Actor & avatar. A scientific and artistic catalog*. Bielefeld: transcript.
- Mori, Masahiro, Karl F. MacDorman und Norri Kageki. 2012. »The Uncanny Valley«. *IEEE Robotics & Automation Magazine* 19: 98–100.
- Nelimarkka, Mati. 2023. *Computational thinking and social science*. Thousand Oaks: Sage.
- Nietzsche, Friedrich. 2002. *Schreibmaschinentexte. Vollständige Edition: Faksimiles und kritischer Kommentar*. Weimar: Bauhaus-Universität Weimar, Universitätsverlag.
- Nohl, Arnd-Michael, Florian von Rosenberg und Sarah Thomsen. 2015. *Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ojha, Seema Shukla. 2021. Computational thinking and social science education. In *Academia Letters*, Art. 1577. <https://doi.org/10.20935/AL1577>
- Przyborski, Aglaja und Monika Wohlrab-Sahar. 2021. *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. 5. überarb. u. erw. Aufl. Berlin: De Gruyter Oldenbourg.
- Rädiker, Stefan und Udo Kuckartz. 2019. *Analyzing qualitative data with MAXQDA. Text, audio, and video*. Wiesbaden: Springer.
- Reichert, Jo. 2013a. *Gemeinsam Interpretieren. Die Gruppeninterpretation als kommunikativer Prozess*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reichert, Jo. 2013b. *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Über die Entdeckung des Neuen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Riemann, Gerhard. 2018. »Forschungswerkstatt«. In *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*, hrsg. v. Ralf Bohnsack, Alexander Geimer und Michael Meuser, 87–9. Opladen: Barbara Budrich.
- Rundel, Stefan und Stefanie Hoffman. 2022. »Verstehen wir uns schon oder interpretieren wir noch? Zur Reflexion von Standortgebundenheit(en) in Forschungswerkstätten«. In *Qualitative Forschung auf dem Prüfstand*, hrsg. v. Maria Kondratjuk, Olaf Dörner, Sandra Tiefel und Heike Ohlbrecht, 369–90. Opladen: Barbara Budrich.
- Ruppel, Paul. S. 2020. »Die Forschungswerkstatt als kooperatives Lehr-Lern-Arrangement: Potenziale und Herausforderungen einer hybriden Form der On- und Offline-Zusammenarbeit«. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 21 (2): 217–32. <https://doi.org/10.3224/zqf.v21i2.05>
- Ryle, Gilbert. 1949. *The concept of mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Schäffer, Burkhard 2020. »Typenbildende Interpretation. Ein Beitrag zur methodischen Systematisierung der Typenbildung der Dokumentarischen Methode«. In *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*. 2. überarb. u. erw. Aufl., hrsg. v. Jutta Ecarius und Burkhard Schäffer, 65–88. Opladen: Barbara Budrich.

- Schäffer, Burkhard. 2022a. »Möglichkeiten und Grenzen der Optimierung von Verfahren Tiefer Interpretation durch Softwareunterstützung«. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 23 (1): 30–49.
- Schäffer, Burkhard. 2022b. »Das Medium ist die Methode«. Zur Technikgeschichte qualitativer Methoden«. In *Aufbrüche, Umbrüche, Abbrüche. Qualitative Bildungs- und Biographieforschung zwischen 1978 und 2018*, hrsg. v. Thorsten Fuchs, Christine Demmer und Christine Wiezorek, 145–65. Opladen: Barbara Budrich.
- Schäffer, Burkhard. 2023. »Zur Präkonfiguration von Interpretationseinstellungen, -orientierungen und -haltungen durch onto-epistemologische Aufschreibesysteme«. In *Haltungen. Zugänge aus Perspektiven qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*, hrsg. v. Thorsten Fuchs, Juliane Engel, Christine Demmer, Christine Wiezorek, o. A. Opladen: Barbara Budrich (i. E.).
- Schäffer, Burkhard, Denise Klinge und Franz Krämer. 2020. »Softwarevermitteltes Forschen, Lehren und Lernen mit der Dokumentarischen Methode«. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 21 (2): 163–83.
- Schäffer, Burkhard und Fabio Roman Lieder. 2023. »Distributed interpretation – teaching reconstructive methods in the social sciences supported by artificial intelligence«. *Journal of Research on Technology in Education* 55 (1): 111–24.
- Schleiger, Emma, Claire Mason, Claire Naughtin, Andrew Reeson und Cecile Paris. 2023. »Collaborative Intelligence: A scoping review of current applications«. Vorabdruck, eingereicht im Mai 2023. <https://doi.org/10.32388/RZGEPB>
- Schreier, Margit und Franz Breuer. 2020. »Lehren und Lernen qualitativer Forschungsmethoden«. In *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*, hrsg. v. Günter Mey und Katja Mruck, 408–20. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-932>
- Schütze, Fritz. 2016. *Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Strauss, Anselm. 1991. *Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. Stuttgart: UTB.
- Turing, Alan M. 1994. »Kann eine Maschine denken?«. In *Künstliche Intelligenz. Philosophische Probleme*, hrsg. v. Walther Ch. Zimmerli und Stefan Wolf, 39–78. Stuttgart: Reclam.
- Tingiris, Steve. 2021. *Exploring GPT-3*. Birmingham: Packt Publishing.
- Wu, Tianyu, Shizhu He, Jingping Liu, Siqi Sun, Kang Liu, Qing-Long Han und Yang Tang. 2023. »A brief overview of ChatGPT: The history, status quo and potential future development«. *IEEE/CAA Journal of Automatica Sinica* 10 (5), 1122–36. <https://doi.org/10.1109/JAS.2023.123618>
- Wenger, Etienne. 1998. *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
- Wernet, Andreas. 2021. *Einladung zur Objektiven Hermeneutik. Ein Studienbuch für den Einstieg*. Opladen: Barbara Budrich.

## Die Autoren

*Burkhard Schäffer*, Prof. Dr., Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Universität der Bundeswehr, München, Fakultät für Humanwissenschaften, Institut für Bildungswissenschaft. Forschungsschwerpunkte: Methoden, Methodologien und Softwareentwicklung im Bereich qualitativer Erwachsenenbildungsforschung; aktuelle Forschungsprojekte: andragogische Perspektiven auf die Coronapandemie und Implementierung künstlicher Intelligenz in qualitativ-rekonstruktive

Fabio Roman Lieder & Burkhard Schäffer

Forschung; frühere Projekte: Alter(n)sbilder, lebenslanges Lernen und Weiterbildungsorientierungen, Generationsspezifische Medienpraxiskulturen und intergenerationelle Bildungsprozesse.

<https://orcid.org/0000-0001-9396-3081>

*Kontakt:* Universität der Bundeswehr, München, Werner-Heisenberg-Weg 39, D-85577 Neubiberg;  
E-Mail: burkhard.schaeffer@unibw.de

*Fabio Roman Lieder, M.A.,* wissenschaftlicher Mitarbeiter der Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Universität der Bundeswehr, München, Fakultät für Humanwissenschaften, Institut für Bildungswissenschaft. Forschungsschwerpunkte: Lehren und Lernen, Erwachsenenbildung, Technikphilosophie, Lehr-Lern-Interaktion zwischen Mensch und Technik, erkenntnistheoretische und didaktische Implikationen künstlicher Intelligenz, Erforschung und (Weiter-)Entwicklung softwaregestützter qualitativ-rekonstruktiver Datenanalyse.

<https://orcid.org/0000-0001-9735-323X>

*Kontakt:* Universität der Bundeswehr, München, Werner-Heisenberg-Weg 39, D-85577 Neubiberg;  
E-Mail: fabio.lieder@unibw.de

# Aktuelle Transformationen des Lehrens und Lernens qualitativer Forschung

## Eine Diskussion<sup>1</sup>

*Günter Mey, Debora Niermann, Petra Panenka & Nicole Weydmann*

Journal für Psychologie, 31(2), 155–180

<https://doi.org/10.30820/0942-2285-2023-2-155>

CC BY-NC-ND 4.0

[www.journal-fuer-psychologie.de](http://www.journal-fuer-psychologie.de)

### Zusammenfassung

Auf kursorische Bemerkungen zu den in den letzten 20 Jahren zu beobachtenden Veränderungen der Thematisierung von Lehren und Lernen qualitativer Forschung folgen von allen Diskussionsteilnehmenden zunächst kurze Erfahrungsberichte, um einige Herausforderungen in und mit der Lehre qualitativer Forschung zu pointieren. Im Anschluss werden nicht nur einige Besonderheiten der qualitativen Forschung aufgrund ihrer Essentials (Offenheit, Kommunikativität, Reflexivität) herausgestellt, sondern vor dem Hintergrund der zunehmenden Didaktisierung und Digitalisierung auch Anforderungen einer erfahrungsbasierten Lehre konkretisiert. Darüber hinaus werden auch Ansprüche dahingehend formuliert, in welcher Weise die Methodenausbildung zu reformieren ist, die nicht nur weit über den Ausbau der hochschulischen Strukturen hinausweisen, sondern auch ein grundsätzlich anderes Verständnis der Gestaltung der Lehr-Lern-Arrangements bedeuten.

*Schlüsselwörter:* Offenheit, Partizipation, Bologna-Reform, Forschendes Lernen, Reflexivität, Lehrwerkstätten, Digitalisierung, Erfahrungswissen, Scholarship of Teaching and Learning

### Current Transformations of Teaching and Learning Qualitative Research

#### A Discussion

After remarks on the changes in the discussion about teaching and learning of qualitative research over the last 20 years, all panelists report their experiences to point out some challenges in and with teaching in this field. Subsequently, some unique features of teaching and learning qualitative research are discussed due to its essentials (openness, communication, reflexivity). Regarding the increasing didactization and digitalization, the panelists concretize the requirements of experience-based teaching. They also bring forward affordances for reforming learning and teaching methods, which go far beyond the expansion of university

structures and entail a fundamentally different understanding of the design of arrangements for teaching and learning.

*Keywords:* openness, participation, Bologna reform, research-based learning, reflexivity, teaching workshops, digitalization, experiential learning, Scholarship of Teaching and Learning

## Vorbemerkung

Die Diskussion wurde am 29. Juli 2023 im Rahmen des Symposiums beim 18. Berliner Methodentreffen Qualitative Forschung (BMT) an der Freien Universität Berlin geführt. Von der Aufzeichnung wurde mittels des Programms f4x zur automatischen Spracherkennung ein Transkript erstellt,<sup>2</sup> das zunächst von Günter Mey aufbereitet und sodann in einem mehrmaligen Abstimmungsprozess unter allen Beteiligten überarbeitet wurde. Die Redebeiträge wurden hierbei sprachlich geändert, alle Publikumsbeiträge entfernt, Passagen gekürzt bzw. um bei der Vorbereitung der Diskussion vermerkte Aspekte erweitert und schließlich um Literaturangaben ergänzt. Die Originalversion der Podiumsdiskussion ist als Video abrufbar auf der Dokumentationswebseite des BMT.<sup>3</sup>

## 1 Einleitende Bemerkungen zur Etablierung, Didaktisierung und Digitalisierung qualitativer Methodenlehre

**Günter Mey:** Wir haben beim BMT bereits 2006 und 2010 das Thema Lehren und Lernen diskutiert (Flick et al. 2014), sodass sich die Frage stellt, warum das Thema nun ein drittes Mal verhandelt wird. Dafür sehe ich drei Gründe. Zunächst ein historischer: Das BMT wurde Anfang des Millenniums initiiert und dann 2005 das erste Mal ausgerichtet, da qualitative Forschung damals, so die Diagnose, an Hochschulen und Universitäten einen schweren Stand hatte. Sie befand sich oftmals in der Peripherie und wurde marginalisiert. Es gab zwar auch schon zu der Zeit einige Übersichtsbände und erste Lehrbücher, aber wie qualitative Forschung zu praktizieren ist, war zumindest in vielen Fachdisziplinen und an vielen akademischen Orten – jenseits der Hochburgen – eine Leerstelle (Mruck und Mey 2000). Jahrelang konnte ich bedenkenlos auf ein Zitat von Christel Hopf und Walter Müller (1994, 43f.) zurückgreifen.

»Bedauerlich ist [...], daß im Rahmen der Universitätsausbildung qualitative Verfahren nicht den Stellenwert haben, den sie wegen ihrer Bedeutung für die Auseinandersetzung mit elementaren Fragestellungen [...] haben müssten. So ist die Ausbildung in den Methoden der empirischen Sozialforschung an den meisten Universitäten sehr stark durch die

Ausbildungsansprüche im Bereich der quantitativen Verfahren bestimmt. Kein Wunder, wenn Studierende und Absolventen [...] vielfach Probleme mit der Umsetzung elementarer Anforderungen an qualitative Forschung haben. Mit der Aufnahme von Feldkontakten, mit der Durchführung teilstandardisierter Interviews, mit der Fähigkeit zu beobachten, Beobachtungsprotokolle zu schreiben oder die Angemessenheit von Transkriptionen zu beurteilen.<

Heute würden wir diese Diagnose mutmaßlich anders formulieren, auch wenn an einigen Orten und auch in den Lehrplänen einiger Studiengänge es mitunter wie Mitte der 1990er Jahre zugehen mag. Sicherlich würden wir heute auch problematisieren, dass qualitative Forschung so vielfältig geworden ist, dass es kaum möglich erscheint, in der Lehre auch nur ansatzweise entsprechende Angebote zu unterbreiten (Keller 2014).

Ein zweiter Grund, warum das Thema Lehre-Lernen zentral scheint, ist seine Bedeutung für die Güte unserer Forschung. Denn wir wollen am Ende qualitativ hochwertige Studien präsentieren. Aber ebenso relevant ist eine gute Ausbildung für die weitere Etablierung und Entwicklung der qualitativen Forschung. Hier erinnere ich an das »Memorandum für eine fundierte Methodenausbildung«,<sup>4</sup> das wir 2008 vorgelegt haben und das von 20 Fachgesellschaften ratifiziert wurde (Mey 2008; Mey und Mruck 2014, 20). Damit wurde eine Lehre eingefordert, die in Umfang und Arbeitsform den methodischen Ansprüchen der Forschungspraxis Rechnung trägt und für die besondere Charakteristik qualitativer Forschung sensibilisiert, also vom Forschungsdesign über die Plausibilisierung von Methoden bis hin zu Berücksichtigung forschungsethischer Richtlinien. Um eine solche Lehre zu ermöglichen, heißt es im Memorandum, dass an Hochschulen »ausreichend Lehrmittel und kommunikative Räume wie Interpretations- und Analysegruppen [...] durch Bereitstellung angemessener Ressourcen (Räume, Anrechnung auf Lehrdeputat) und Strukturen nachhaltig sicherzustellen« sind. Wie weit wir mit dieser Forderung gekommen sind, haben wir 2022 begonnen auf dem Symposium »Zur Organisation Qualitativer Forschung«<sup>5</sup> zu diskutieren. Nebenbei ist daraus eine Initiative zur Vernetzung der existierenden Methodenzentren angestoßen worden, da die damaligen Podiumsteilnehmenden (Alexa M. Kunz, Katharina Miko-Schefzig, Debora Niermann und Ursula Offenberger) sich mit anderen formiert haben und im Juni 2024 eine Auftakttagung in Frankfurt am Main ausrichten (zu Methodenzentren: Kalkstein und Mey 2021; Miko-Schefzig in diesem Heft). Wie sehr eine übergeordnete Vernetzung und der Austausch unter Lehrenden qualitativer Methoden weiterhin nötig ist, zeigen auch die jüngsten Entwicklungen. Die Initiative von Nicole Weydmann 2022 über die Mailingliste QSF\_L als Aufruf zur Vernetzung und zum Austausch über qualitative Methodenlehre hat für viel Resonanz gesorgt.<sup>6</sup> Dies scheint mindestens ein Indiz für die Ausbreitung qualitativer Forschung zu sein, vielleicht aber auch für nach wie vor anhaltende Missstände.

Drittens müssen wir schließlich über qualitative Forschung und über deren Lehre reden, da wir uns in einer rasant wandelnden Welt bewegen und damit auch die Frage der Veränderung immer mitzudenken ist (Riegler et al. in diesem Heft). Nach der Transformation durch die Bologna-Reform hatten und haben wir mit Fragestellungen zu kämpfen, die durch sehr kleinteilige Modularisierung entstanden sind und der zunehmenden Rede vom kompetenzorientierten Lernen, Lehren und Prüfen. Einige sprechen auch von einer Überdidaktisierung und andere gar von einer Verschulung. Infolgedessen ist auch zu konstatieren, dass sich eine Veränderung von Lehrmaterialien vollzieht. Es werden eine Fülle zunehmend digitaler Schulungsmaterialien produziert (Ülpenich in diesem Heft), zahlreiche Lehr- und Erklärvideos auf YouTube bereitgestellt und vieles mehr. Diese Entwicklung wirft die Frage auf, ob es uns überhaupt als Lehrende physisch vor Ort noch benötigt oder, wenn wir schon vor Ort sind, welche Folgen dies für die Konzipierung der Lehre hat und wie wir unsere Lehr-Lern-Arrangements gestalten. Insofern wollen wir heute auch stärker auf diese Transformationen eingehen, die sich durch die Didaktisierung einerseits und die Digitalisierung andererseits hinterrücks ergeben haben. Hinterrücks, weil wir uns in einem Kontext bewegen, der sich nicht nur über verschiedene Spannungsfelder charakterisieren lässt (Stamann, Lehwald und Ruppel 2023), sondern auch die Frage nahelegt, ob mit der Diskussion um Lehren und Erlernen vielleicht ganze andere Fragen als Hidden Agenda auch für die Ausformung der qualitativen Forschung mitverhandelt werden. Die Stichworte wären hier etwa Vergleichbarkeit, Überprüfbarkeit, Standardisierung. Vor diesem Hintergrund bewegen wir uns in einem Spannungsfeld zwischen Kanonisierung von Forschungsmethoden einerseits und einer zunehmenden Pluralisierung andererseits. Zu fragen ist aber auch, wie es sich mit dem Erlernen methodisch-technischen Wissens auf der einen Seite und mit der Bedeutung der Enkulturation und damit der Einübung einer qualitativen Haltung auf der anderen Seite verhält. Schließlich ist zu erörtern, inwieweit über die Digitalisierung von Lehr-Lern-Arrangements nicht nur die für qualitative Forschung bedeutsame Priorisierung leiblicher Kopräsenz und analoger Verfahren unterlaufen wird, sondern mehr noch die didaktische Vorstrukturierung institutioneller Lernprozesse gerade für eine Aneignung qualitativer Forschungskompetenzen hinderlich ist, die Offenheit, Selbstreflexivität und selbstgesteuerte Gestaltungsprozesse beim Forschen umfassen.

## 2 Eigene einprägsame Lehr-Lern-Erfahrungen

**Günter Mey:** Wir starten damit, dass jede der Teilnehmer\*innen ein Beispiel aus der eigenen Lehre qualitativer Forschung einbringt, sei es eines, das als Best Practice verstanden werden könnte oder auch ein Worst Case, um besondere Schwierigkeiten zu verdeutlichen.

**Nicole Weydmann:** Im Laufe eines Semesters bin ich alltäglich mit außerordentlichen Erlebnissen in der Lehre konfrontiert. Mein heutiges Beispiel stammt aus diesem Semester und ich habe dabei kein Best-Practice-Beispiel gewählt, als vielmehr eine Episode, die verdeutlichen kann, wie komplex und vielschichtig die Herausforderungen an Lehrende im Alltag sind. Zugetragen hat sich dieses Beispiel im zweiten Semester des Studiengangs »Angewandte Gesundheitswissenschaften« im Seminar »Einführung in die qualitative Forschung« an der Hochschule Furtwangen. Die Studierenden durchlaufen in diesem Seminar erstmals einen qualitativen Forschungsprozess, von der Entwicklung einer Fragestellung, über die Datenerhebung bis hin zur Analyse und Verschriftlichung. Idealerweise führen sie in diesem Rahmen pro Person ein Interview oder eine Fokusgruppendifkussion durch und zu einer thematisch ähnlich gelagerten Frage durchlaufen sie auch das angekoppelte quantitative Methodenseminar. In diesem Semester hatte ich eine Gruppe, die sich mit Fragen des Zusammenhangs von Armut und Gesundheit auseinandersetzen wollte und für das qualitative Methodenseminar die Frage entwickelt hat: »Welchen subjektiven Zusammenhang gibt es zwischen dem Bezug von Bürgergeld und dem eigenen Bewegungsverhalten?« Die kleinen Forschungsgruppen nutzen ihre Fragestellungen in der Regel, um nahe Bezugspersonen, wie Freunde, Eltern, Großeltern oder andere Verwandte, zu befragen. Die Frage des Feldzugangs und damit verbundene ethische Implikationen haben wir im Seminar diskutiert, ohne jedoch explizit jede Gruppe einzeln in ihrem Forschungsvorgehen zu befragen. In diesem Semester hörte ich bei einer Gruppe dann nur beiläufig auf dem Flur, dass deren Mitglieder planten, mit einem Sixpack Bier im Park nach Empfänger\*innen von Bürgergeld Ausschau zu halten, um eine Ad-hoc-Fokusgruppe abzuhalten.

Was sollte ich tun? Das Thema Forschungsethik und auch Fragen der stigmatisierenden Zuschreibungen hatten wir zuvor anhand verschiedener Beispiele gemeinsam erörtert und diskutiert. Diese schienen aber bei dieser Studierendengruppe nicht wirklich angekommen zu sein. Daher fragte ich mich nun, ob ich den Studierenden diesen Feldzugang untersagen musste. Ich entschied mich, nachzufragen, ob dies eine ernsthafte Planung einer Rekrutierung oder doch vielmehr ein schlechter Scherz wäre; ich hatte gehofft, damit ein nochmaliges Überdenken anzustoßen. In der darauffolgenden Woche haderte ich immer wieder damit, ob ich das Vorgehen der Studierendengruppe hätte unterbinden müssen. Die Forschungsgruppe erzählte in der nächsten Sitzung dann auch prompt, dass sie Bier gekauft hatten und tatsächlich in den Park losgezogen waren. Allerdings wurde ihnen dann doch direkt bei ihrer Suche nach Gesprächspartner\*innen für ihre Fokusgruppe deutlich, dass es den Personen im Park nicht unmittelbar anzusehen war, ob sie Bezieher\*innen von Bürgergeld wären. Sie hatten es mit zwei verschiedenen Gruppen ausprobiert, aber gemerkt, dass sie sich mit ihrem Vorgehen und ihren Zuschreibungen sehr unwohl fühlten. Dieser missglückte Feldzugang hat letztlich

einen wichtigen Reflexionsprozess bei den Studierenden angestoßen, den diese dann in ihrem Forschungsbericht reflektiert haben. Daher kann ich im Nachhinein bestätigen, dass dieser Erfahrungsraum ein wichtiger Lernimpuls für diese Studierenden war und vermutlich nicht zu Schaden bei den Beteiligten im Park geführt hat. Diese Wendung war jedoch nicht zwangsläufig und ich erzähle dieses Beispiel heute, da es vor Augen führen kann, mit welchen komplexen Anforderungen und Rollenaushandlungen Lehrende qualitativer Methoden konfrontiert sind: Welche Erfahrungsräume des Lernens ermöglichen oder schaffen wir für Studierende? Wie viel Rahmung und Begrenzung muss vorab durch Lehrende entwickelt werden oder eben auch nicht? Wie weit reicht die Verantwortung von Lehrenden im Kontext Forschenden Lernens und welches Maß an Selbstverantwortung kann vorausgesetzt werden?

**Petra Panenka:** Ich habe ein Lehrbeispiel gewählt, das bei mir Fragen in Bezug auf die Partizipation Studierender an Lehrveranstaltungen weckte und sowohl zu einer neuen Konzipierung der Lehrveranstaltung als auch damit einhergehend zur Auseinandersetzung mit meiner Lehrhaltung führte. Es stammt aus dem dritten Semester des interdisziplinären Masterstudiengangs »Interkulturelle Bildung, Migration und Mehrsprachigkeit« an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, in welchem das Modul nach dem Forschenden Lernen (Huber und Reinmann 2019) konzipiert ist. Das Modul besteht aus einer Blockveranstaltung zu Beginn des Semesters und im Anschluss der Durchführung eines in der Regel qualitativen Forschungsprojekts. Die Blockveranstaltung sollte den Studierenden jeweils ermöglichen, ihr Forschungsprojekt durch die (Weiter-)Planung des Forschungsdesigns zu beginnen. Jedoch zeigte sich nach kurzer Zeit in der Lehrveranstaltung, dass für die wenigsten die Konzipierung eines Forschungsdesigns zu diesem Zeitpunkt sinnvoll war. Manche hatten bereits ein Forschungsdesign geplant, andere dagegen wollten ihre Fragestellung bewusst erst später entwickeln. Letzteres traf insbesondere zu, wenn sie ihre Fragestellung in Kooperation mit Personen einer Organisation oder Einrichtung – wie beispielsweise NGOs oder Flüchtlingsunterkünften – konkretisieren wollten. In beiden Fällen hatten die Studierenden trotzdem recht konkrete Vorstellungen, mit welchen Lerninhalten sie sich eingehender auseinandersetzen wollten. Hierzu zählten insbesondere die Vertiefung von Expert\*inneninterviews (Bogner, Littig und Menz 2022) und ein »Einüben« der Leitfadenerstellung mit der SPSS-Methode<sup>7</sup> nach Cornelia Helfferich (2022).

Ich erkannte, dass das angestrebte Lernergebnis in Form einer konkreten Planung der einzelnen Forschungsdesigns zu eng gefasst war. Für viele Studierende war dieses Lehrziel zu dem Zeitpunkt nicht sinnvoll. Meine Ad-hoc-Lösung war eine dialogische Aushandlung der Lernziele und -formen mit den Studierenden, das heißt, eine gemeinsame Re-Konzipierung der Lehr-Lern-Arrangements für das verbleibende Blockseminar. Damit ging die Veränderung zu einer partizipativen Lehrhaltung einher, mit

der ich das Seminar im nächsten Jahr von Beginn an durchführte. Zwar bewährte sich diese Herangehensweise, jedoch würde ich nicht von Best Practice sprechen, da der Erfolg gerade stark von den Vorerfahrungen und der Fähigkeit zur Mitbestimmung vonseiten der Studierenden abhängig ist. Ebenso stellt sich die Frage, wie bei einer solchen Mitbestimmung geprüft werden kann. In meinem Fall hatte ich das Glück, dass nur eine Studienleistung ohne Note in dieser Lehrveranstaltung vergeben wird.

**Debora Niermann:** Ich hatte auch überlegt von einem Studienforschungsprojekt zu berichten, und es ist sicher kein Zufall, dass es das ist, was uns einfällt, wenn wir nach einprägsamen Lehr-Lern-Erfahrungen gefragt werden. Dann habe ich mich aber entschieden, über das andere zu sprechen, nämlich wie ich selbst qualitative Forschung gelernt habe. Nicht, weil das ein ausnahmsloses Best-Practice-Beispiel ist, sondern weil Cornelia Helfferich, von der ich an der Evangelischen Hochschule Freiburg Anfang der 2000er Jahre grundständig qualitative Sozialforschung lernen durfte, den laufenden Lehrbetrieb, den sie als Fachhochschulprofessorin zu stemmen hatte, enorm klug mit ihren unzähligen groß angelegten interpretativen Studien verbunden hat. Von dieser Verwobenheit haben insbesondere wir Studierende enorm profitiert. Für mich hieß das, dass ich vier Wochen nach meiner ersten Einführung in die qualitative Sozialforschung in einen real laufenden Forschungsprozess involviert sein konnte. Für die Familienplanungsstudie »Frauen Leben II« (Helfferich, Klindworth und Kruse 2011) konnte ich als Interviewerin tätig sein und später als Hilfskraft regelmäßig an Analysegruppensitzungen teilnehmen. Bis heute ist mir sehr präsent, mit welcher Selbstverständlichkeit Cornelia Helfferich uns bei Besprechungen mit den Auftraggebenden, wie der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, mit am Tisch sitzen hat lassen. Das hat bei mir die Vorstellung, wie reflexive Wissenstransfers aussehen können und wie es gelingen kann, qualitativ-interpretative Logiken in solchen Kontexten überzeugend zu kommunizieren, nachhaltig geprägt. Diese Durchlässigkeit von Forschung und Lehre war und ist ein enormes Qualitätsmerkmal herausragender Methodenlehre. Das andere, wofür ich Cornelia Helfferich bis heute dankbar bin, ist, dass sie einen sehr realistischen Blick in die Bandbreite an Emotionen gegeben hat, die mit qualitativen Forschungsprozessen verbunden sind. Da ist erstmal das Phänomen der Begeisterung, in der Entwicklung neuer Ideen, von Forschungsdesigns oder auch bei Aha-Momenten in der gemeinsamen Datenanalyse. Ich bin aber auch sehr froh, dass sie gleichzeitig viel über die Schwierigkeiten gesprochen hat, die sie in Projekten erlebte, teils hat sie auch ungeknackte Nüsse mit ins Masterseminar gebracht, mit der ehrlichen Anfrage, ob wir vielleicht noch einen anderen Blick darauf hätten. Diese Palette als eine Normalität zu erzählen, finde ich einen zentralen Aspekt, der mir auch in der Kommunikation an Studierende, die ihre Qualifizierungsarbeiten schreiben, wichtig ist.

Ich möchte aber noch zwei Dinge zu den Schattenseiten dieser ansonsten sehr überzeugenden Lehrpraxis sagen. Die erste Schattenseite ist die, die oft in intellektuellen Erzählungen romantisiert wird. Das sind die Abende am Küchentisch, bei der Professorin zu Hause oder wenn am Sonntagmorgen gemeinsam der Herausgeber\*innenband diskutiert wird. Das lebt von einer Entgrenzung, in der zentrale Vermittlungsprozesse qualitativer Sozialforschung in großer Selbstverständlichkeit extracurricular stattfinden. Das andere ist, dass wir in der Lehre qualitativer Sozialforschung oft von Partizipation und Interpretationsgruppen auf Augenhöhe, jenseits von Statusgruppenzugehörigkeiten, sprechen. Je ausgeprägter dieses Narrativ ist, umso mehr müssen wir hinschauen. Das gilt gerade auch für die Auswahlprozesse beim Lernen-Dürfen von großen Figuren der qualitativen Sozialforschung. Dabei müssten wir uns selbstkritisch auch fragen, wer welche Ausbildungswege als qualitativ Forschender warum gehen kann und was das mit Ungleichheitsdynamiken zu tun hat, die in unseren Lehr-Lern-Arrangements eingeschrieben sind. Wen fördern sie, wen schließen sie aus?

**Günter Mey:** Ich würde auch gerne ein aktuelles Beispiel anführen und dabei gar nicht die Ebene von Best oder Worst Case berühren, sondern einfach einen Aspekt herausstellen, der mich begeistert hat. An der Hochschule Magdeburg-Stendal biete ich die »Projektwerkstatt Qualitatives Arbeiten« (PW, Mey 2021; Mruck und Mey 1998) an, bei der ich jede Woche für vier Stunden mit denen zusammenkomme, deren Bachelor- und Masterarbeiten ich betreue, und im Sinne werkstattförmigen Arbeitens im gemeinsam Peer-to-Peer-Austausch sich die Teilnehmenden wechselseitig ergänzen und unterstützen. Dazu eine erste Beobachtung: In der Regel ist es so, dass die Masterstudierenden zwar einen etwas größeren Vorsprung aufweisen und die Bachelorstudierenden eher das Gefühl haben, sie wüssten noch nicht so viel, sich dies aber nivelliert, wenn auch die Masterstudierenden erstmals eine qualitative Qualifikationsarbeit schreiben. Eine zweite Beobachtung ist, dass die Studierenden, wenn sie neu in die PW kommen, fast allesamt markieren, dass sie gerne Interviews führen möchten – scheinbar verbinden sie (nicht ganz zu Unrecht und wohl auch aufgrund der Inhalte meiner Einführungsvorlesung) mit qualitativer Forschung vor allem Interviewstudien. Im letzten Jahr kamen dann drei Studierende in die PW, bei denen dies anders gelagert war. Nach den Diskussionen in der Gruppe entschied sich eine der Studierenden mit ihrem Interesse an pferdegestützter Supervision dann für eine Videografie und hat die aufbereiteten Aufnahmen – im Sinne eines Selbst-Konfrontationsinterviews (Breuer 1995) – mit der Supervisorin hinsichtlich der Abläufe und Interventionen kontrastiert (Köhler 2023). Eine andere Studentin wollte Interviews zum Thema Ruhestand führen. Da ich um ihre Leidenschaft für die Fotografie wusste, schlug ich ihr vor, dies als methodischen Zugang zu wählen. Sie hat ihre Arbeit dann in Anlehnung an den Photovoice-Ansatz konzipiert (Mai 2023). Die dritte Studentin interessierte sich dafür, wie in Altenheimen miteinander

der kommuniziert wird, und wollte dazu Interviews mit den dort Wohnenden führen. Da sie aber noch ein Praktikum zu absolvieren hatte, schlug ich vor, dieses zu nutzen. Sie machte eine vierwöchige Ethnografie, sehr aufwendig mit vielen ausführlichen Protokollen (Wieck 2023). Damit bin ich beim Punkt. Mich hat es total begeistert, dass die drei als Bachelorstudierende sich auf ein richtiges Abenteuer eingelassen haben, also nicht nur ein Interesse verfolgten, sondern dieses dann auch gegenstandsangemessen methodisch gelungen formierten. Alles mit großer Begeisterung und einem immensen Workload. Damit sind wir bei den Schattenseiten. Qualitative Forschung, ernst genommen, ist ungeheuer aufwendig, wirklich harte Arbeit und verlangt Durchhaltevermögen und Frustrationstoleranz. Am Ende gibt es dafür zwölf Credits im Bachelor plus vier Credits für die Teilnahme an der PW. Das steht in keinem Verhältnis. Das zweite aus meiner Sicht Problematische ist: Wenn ich diesen Raum so öffne und Studierende wirklich den Vorschlägen nachgehen, wurden sie nicht mal von mir in den vorangegangenen Semestern an der Hochschule darauf vorbereitet, weil es in der Standardlehre gar nicht möglich ist, die ganze Vielfalt an Verfahren vorzustellen. Insofern ist es auch kein Wunder, dass sie Interviews einsetzen wollen, weil ich in der Vorlesung und in zugehörigen Übungen das anbiete, aber nicht in die Breite gehen und Gegenstandsangemessenheit für alle Methoden durchspielen kann. Darüber wäre zu diskutieren, wie angesichts der Pluralität von Methoden und Ansätzen die Lehre auszurichten ist, um sich auf Gegenstände einzulassen, sie zu erkunden, offen zu sein für Fragestellungen. Gleichzeitig gilt es, nicht die Constraints zu übersehen. Das ist ein Spannungsfeld, das nicht allein von der Begeisterung der Studierenden und Lehrenden ausgeglichen werden kann. Denn trotz der Magic Moments braucht es ungeheuer viel Energie und wir kommen sehr schnell an den Punkt der Entgrenzung, sowohl bei denjenigen, die die Arbeiten betreuen, und noch mehr bei denen, die diese Qualifikationsarbeiten schreiben.

### **3 Sonderstatus der Lehre qualitativer Forschung im Kontext institutioneller Vorgaben**

**Günter Mey:** Die Bandbreite an Möglichkeiten, aber auch die damit einhergehenden Herausforderungen und Begrenzungen der Lehr-Lern-Arrangements in der durch die Bologna-Reform entstandenen Modulstruktur in Studienplänen verweisen auf ein Spannungsfeld (Kanter, Jürisch und Mey 2019). Inwieweit bestehen hier Vorgaben, die sich mit den Ansprüchen und Prinzipien qualitativer Forschung – insbesondere Offenheit – reiben?

**Nicole Weydmann:** Um diese Frage zu beantworten, ist es wichtig, sich zu vergegenwärtigen, dass die Lehre qualitativer Forschung an unterschiedlichsten Orten und in

unterschiedlichsten Kontexten stattfindet. Das bedeutet auch, entweder in eher qualitativen Methoden freundlich oder unfreundlich gesinnten Umgebungen eingebunden zu sein. Ebenso gilt zu differenzieren, ob Lehrende auf einer unbefristeten Professur oder in prekären, befristeten Anstellungen lehren, ob Lehrangebote curricular verankert sind oder nicht. Im Kontext der Lehrwerkstätten wird jedoch auch deutlich, dass Lehrende über diese Spannungsfelder hinweg mit ähnlichen didaktischen und strukturellen Herausforderungen ringen. Ein zentraler Aspekt dabei ist die Umsetzung der paradigmatischen Fundamente qualitativer Forschung in der Lehre, im Sinne eines Anspruchs an Offenheit, an wechselseitige Kommunikation und der Bestandsaufnahme, dass dieser Anspruch den hochschulischen modularen Strukturen widerspricht. Daher stellt sich die Frage: Für wen oder was lehren wir? Diese Frage wird im Kontext von Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAW) besonders zugespitzt diskutiert, da hier die Orientierung auf eine effiziente marktformige Produktion zur Entwicklung von notwendigen Fachkräften noch stärker empfunden wird. Wie lassen sich diese Logiken mit der Enkulturation in eine offene, explorative Forschungshaltung der qualitativen Forschung verknüpfen? Lehrende sind entsprechend aufgefordert, sich zu positionieren und zu klären, welche Ziele sie mit ihrer Methodenlehre verfolgen, ob hierbei vielmehr ein eher pragmatischer Werkzeugkasten zur fachlichen Anwendung oder auch erkenntnistheoretische Einbettungen gelehrt werden. In den Lehrwerkstätten ist diese Aushandlung ein regelmäßiger Diskussionspunkt, insbesondere, da die Lehre qualitativer Forschung zumeist zeitlich und personell sehr eng aufgestellt ist. Daher behaupte ich, dass die Lehre qualitativer Forschungsmethoden eine politische Dimension hat, weil Lehrende sich in diesem Spannungsfeld positionieren müssen. Aktuell zeigt sich diese Dimension auch in den Diskussionen um gesellschaftliche Transformationen und in der Nachhaltigkeitsdebatte, sodass sich daraus die Frage ergibt: Wie politisch ist qualitative Sozialforschung und welche Perspektiven eröffnen wir darin unseren Studierenden? Also, wie sehr lasse ich mich auf marginalisierte Gruppen ein und trage dazu bei, Vielstimmigkeit hörbar zu machen? Oder wie sehr reproduziere ich professionskonforme und marktgängige Logiken, die vielleicht von meinem Dekanat oder meiner Hochschulleitung gewünscht werden?

**Petra Panenka:** Die Frage betrifft aus meiner Sicht nicht nur die Herausforderungen und Begrenzungen von Lehr-Lern-Arrangements, sondern auch der Strukturierung durch das Curriculum. So gibt ein Curriculum stets schon Rahmenbedingungen für das Konzipieren von Lehr-Lern-Arrangements vor. Bereits 2003 wurden im Berlin Communiqué<sup>68</sup> der Konferenz der europäischen Hochschulminister\*innen die Learning Outcomes als stärkendes Element des Bologna-Prozesses genannt, weil sie unter anderem eine kriterienbasierte Vergleichbarkeit ermöglichen. Damit ging die zunehmende Implementierung des didaktischen Modells Constructive Alignment (Biggs, Tang und

Kennedy 2022) an Hochschulen einher, um Learning Outcomes, Lehr-Lern-Aktivitäten und Prüfungsformen aufeinander abzustimmen. Im Hinblick auf die Prinzipien qualitativer Forschung bringt das die Herausforderung mit sich, dass aufgrund der Bestimmung der Learning Outcomes die beiden anderen Elemente für die Gestaltung einer Lehrveranstaltung stärker festgelegt werden. Das bedeutet, es erfolgt zugunsten der Vergleichbarkeit eine Vorstrukturierung, die während der Durchführung der Lehrveranstaltung kaum noch verändert werden kann. Gerade um das Erproben von qualitativen Methoden und damit einhergehend das Auseinandersetzen mit Prinzipien wie Offenheit oder (Selbst-)Reflexivität zu ermöglichen, erscheint mir zum einen auf der Ebene der Curricula eine höhere Flexibilisierung sinnvoll. Zum anderen kann auf der Lehrveranstaltungsebene ein partizipatives (Er-)Lernen (Bading und Panenka 2024) von Methoden das Lehren von Prinzipien qualitativer Sozialforschung fördern, indem Lerninhalte nach den konkreten Bedarfen der Studierenden situativ mit ihnen gemeinsam ausgehandelt und Lehr-Lern-Arrangements gestaltet werden.

Wenngleich die konkrete Durchführung einer Lehrveranstaltung von der einzelnen Lehrperson abhängig ist, denke ich, dass darüber hinaus auch Unterschiede zwischen den Hochschultypen bestehen. Ich habe in verschiedenen Studiengängen gelehrt: an der Universität, der Pädagogischen Hochschule und derzeit arbeite ich an der Hochschule Fulda in der Qualitätsentwicklung in der Lehre. Dabei nehme ich wahr, dass an der Universität in der Lehre theoretische Grundlagen und Methodologien im Vordergrund stehen, während an der HAW durchaus die Tendenz zu einem, wie Nicole Weydmann es nannte, pragmatischen Werkzeugkasten besteht. Das liegt aus meiner Sicht an der stärkeren Orientierung an den jeweiligen späteren Berufen, wie beispielsweise bei der Qualifizierung von Fachkräften in den Ingenieurwissenschaften oder den Gesundheitswissenschaften. In meiner eigenen Lehre erachte ich zwar das Erlernen von methodologischen Hintergründen für sehr wichtig, kann jedoch sehr gut verstehen, dass Lehrende aus einer anderen Fachkultur in bestimmten Studiengängen darauf weitestgehend verzichten.

**Debora Niermann:** Ich lehre in beiden Kontexten – an Universitäten wie HAW – und erlebe dieses Spannungsfeld natürlich auch. Gleichzeitig sollten wir aufpassen, dass es nicht zu einer Überspitzung der Dichotomie von anwendungsbezogenem Methodenkoffer an den HAW versus methodologiefokussierter universitärer Lehre kommt. Selbstverständlich gibt es berechtigte Tendenzen, aber das Ziel ist letztendlich das gleiche: eine Balance zu schaffen, in der es uns gelingt, dass Studierende in der Lage sind, methodologisch informierte Begründungen für Forschungsentscheidungen zu treffen. Ich denke aber auch, dass es eine positive Herausforderung für uns sein kann, genauer hinzuschauen, wo wir zur Entwicklung von Schlüsselkompetenzen (Kunz et al. 2021) beitragen. Was vermitteln wir in der qualitativen Methodenlehre, das auch jenseits des

klassischen wissenschaftlich-akademischen Berufsfeldes einsetzbar ist? Gerade wurden schon die Ingenieurwissenschaften erwähnt. Da gibt es Überraschungen, auch wenn wir an Methoden mit gewissem Sonderstatus wie die Ethnomethodologie denken. Dabei kann in Sachen Usability beispielsweise gerade die Ethnomethodologie zeigen, dass der grüne Button auf dem Kopierer die Bedienung des Geräts nur vermeintlich anleitet und die menschlichen Sinnzuschreibungen zum Bedienvorgang kaum ersetzt (Suchman 1987). Um ein weiteres Beispiel zu nennen: Die Konversationsanalyse hat in den Auswertungen von Suicide Hotlines gezeigt, wie die Gesprächsführung in den ersten zwei Minuten gestaltet sein muss, damit die Gespräche nicht abgebrochen werden und stattdessen weitere Stabilisierung geschaffen werden kann (Bloch und Leydon 2019). Ich sehe an der Stelle noch viel Potenzial, gemeinsam zu diskutieren und zu benennen, wo die mehrfachen Kompetenzgewinne und Anschlüsse für die jeweiligen Professionen liegen. Da ich ursprünglich aus der Sozialen Arbeit komme, fällt mir dazu ein Text von Cornelia Helfferich und Jan Kruse ein mit dem Titel: »Vom professionellen Blick zum hermeneutischen Ohr« (Helfferich und Kruse 2007). Darin veranschaulichen sie sehr eingängig die Bedeutung des Einübens der Prinzipien von Offenheit, Kommunikativität und Reflexivität für die spätere berufliche Praxis.

**Günter Mey:** Ich frage mich, wenn ich diese Ausführungen höre, ob innerhalb der quantitativen Forschung in der gleichen Weise wie in der qualitativen Forschung über die Frage von Lehre, die Notwendigkeit der Lehre – gerade mit Blick auf die Professionalisierung und zukünftige Berufspraxis – und in einem ähnlich klingenden Legitimationsdiskurs debattiert würde. Denn bei der Diskussion um die Schlüsselqualifikationen (Kunz et al. 2021), so richtig diese auch ist, schwingt immer auch mit, es könnte für qualitative Forschung nicht ausreichend sein, dass es sie gibt und sie gute Resultate erzielt. Wir haben scheinbar immer noch einen Legitimationsdruck, obschon nach über 50 Jahren Debatte zwischen quantitativer und qualitativer Forschung unsere Position stärker sein könnte und sich nicht in dieser Rechtfertigungslogik zu bewegen bräuchte.

**Debora Niermann:** Ich denke, das ist eine eigentlich schlüssige *formation professionnelle* unsererseits: Wir beschäftigen uns die ganze Zeit mit der Analyse von Interaktionen, den gemeinsamen Bedeutungsherstellungen, und das heißt, wir verdoppeln das auf dieser Ebene des Lehrdiskurses. Das ist einerseits stimmig und führt andererseits sicherlich auch zu überzogenen Ansprüchen, die wir an die Qualität unserer Veranstaltungen haben.

**Nicole Weydmann:** Als qualitativ Forschende ist die Gegenstandsbezogenheit eine unserer zentralen Prämissen, daher verwundert es mich nicht, wenn wir diese auch kon-

sequent für unsere Lehre reflektieren. Vielmehr erscheint es mir als eine logische Folge, dass wir unsere Lehre, unser Lehrhandeln und auch die damit verbundenen Kommunikationsräume auf Gegenstandsangemessenheit reflektieren. Und dies umso mehr, wenn wir dabei zu dem Schluss kommen, dass die strukturellen Bedingungen der Vermittlung qualitativer Denkweise und Haltung und dem damit verbundenen Offenheits- und Flexibilitätspostulat entgegenstehen (Schreier und Breuer 2020). Die Bedingungen von hochschulischer Lehre sind häufig nicht gegenstandsangemessen: weder für den Gegenstand der qualitativen Methodenlehre, noch für die Lernprozesse unserer Studierenden und auch nicht mit Blick auf die Bedingungen für Lehrende qualitativer Methoden. Aus diesem Grund erscheint mir das starke Reflexionsinteresse von Lehrenden qualitativer Methoden als erkenntnistheoretisch in unserem Kompetenzbereich begründet. Als eigenes didaktisches Format nutzen wir in der qualitativen Forschung die Forschungswerkstätten (Dausien 2007; Fuhrmann et al. 2021; Stamann und Janssen 2019) und mit unserer Reflexionsleistung glaube ich auch, dass wir gute und wichtige Impulse in die hochschulweite Didaktik hineinragen können und sollten – die auch über den Horizont des Forschenden Lernens hinausgehen. Ich sehe es als Teil unserer Verantwortung, Reflexionsräume zu öffnen und hochschulische Strukturen explizit zu spiegeln. Unsere qualitativen Perspektiven auf Lehren und Lernen scheinen mir essenziell für die Weiterentwicklung hochschulischer Strukturen. Als qualitativ Sozialforschende haben wir eine starke Expertise in Verstehensprozessen (Kruse 2009) und sollten uns mit dieser auch entsprechend einbringen.

**Petra Panenka:** Als sozialisierte Ethnologin bestand für mich weder in der Forschung noch in der Lehre eine Dichotomie zwischen qualitativen und quantitativen Methoden. Der Fokus lag immer auf der Gegenstandsangemessenheit, der (Selbst-)Reflexivität und der Offenheit in der Forschung. Die für ein solches Forschen notwendigen Fähigkeiten versuche ich den Studierenden stets mitzugeben, unabhängig davon, ob sie in Forschungsprojekten qualitativ oder quantitativ forschen. Die Unterscheidung und die historisch begründete Notwendigkeit der Rechtfertigung der qualitativen Sozialforschung lernte ich erst in anderen Disziplinen, insbesondere in der Psychologie (Mey und Mruck 2020) kennen. Und doch kennen wir beispielsweise aus der Marienthal-Studie (Jahoda, Larzarsfeld und Zeisel 1975 [1933]) ein Verbinden beider Denktraditionen, das im Fall von Mixed-Methods-Forschungen gerade in den letzten 15 Jahren stark zugenommen hat (Schreier 2017). Parallel differenzieren sich die Methoden der qualitativen Forschung zunehmend weiter aus. Vor diesem Hintergrund stelle ich mir die Frage: Wie viel Raum braucht die Lehre qualitativer Methoden, gerade wenn sie Entwicklungen wie Mixed Methods mitdiskutieren will und dadurch die Verknüpfung mit quantitativen Methoden ebenfalls zum Lerninhalt macht?

## 4 Methodenlehre in einer öffentlicheren und entzauberten Wissenskultur

**Günter Mey:** Bei der Vermittlung spielt Digitalisierung eine zunehmende Rolle, seien es Erklärvideos, Lehrvideos und anderes, das an vielen Hochschulen und Universitäten entwickelt wurde und in Kursangebote eingebunden wird und sich auf Lernplattformen findet. Spätestens im Nachgang von Corona liegen sehr viele besprochene PowerPoint-Präsentationen vor oder andere Digitalisate, in denen in kleinen Häppchen qualitative Forschung vermittelt wird. Hier stellt sich die Frage, wie »gutes« Lehrmaterial auszusehen hat, und damit verbunden die Frage nach Didaktisierung und möglicher Überdidaktisierung. Es gibt nicht wenige, die – immer noch oder wieder – vorschlagen, dass Studierende einfach in das kalte Wasser springen sollen und so überrascht werden und genau dabei etwas Produktives entstehen kann. Eine solche Haltung lässt sich als Gegenpol zur geplanten Didaktik verstehen.

**Debora Niermann:** Das mit dem kalten Wasser ist uns anekdotisch als ein nahezu klassischer Ansatz in der Ausbildung der Chicago-School-Ethnograf\*innen bekannt. Howard S. Becker (Becker und Keller 2016) zwang seine Studierenden in der ersten Sitzung, sich ohne präventiv vermitteltes Methodologie- oder Methodenwissen auf eine Fieldsite festzulegen und dort die nächsten zehn Wochen zu verbringen. Erst danach wurden die gemachten Beobachtungen entlang von Notizen diskutiert. Dieser Sprung ins kalte Wasser hat auf den ersten Blick einige Vorteile: Zum einen können Feldzugangspfade gar nicht erst aufgebaut werden, zum anderen werden die biographischen Lebenswelten der Studierenden als Forschungsbezüge ernst genommen – eine Verbindung, vor der wir uns im deutschsprachigen Raum oftmals scheuen (Bethmann und Niermann 2015). Aber seine Schattenseiten hat dieses erst einmal einfach machen lassen natürlich auch. Formate, wie das von Becker, lebten didaktisch vom großen Zauber, in dem der Meister das von den Studierenden mitgebrachte Material erkenntnis- und überraschungsreich entschlüsselt. Diese Interpretationskunst des Meisters galt es für die Schüler\*innen zu dekodieren und sich im gemeinsamen Arbeiten an unterschiedlichsten Beispielen im Seminarkontext anzueignen. Für die Gegenwart würde ich, im Gegensatz dazu, eine regelrecht öffentliche Wissenskultur im Feld qualitativer Methoden konstatieren, die andere Lehr-Lern-Formate ermöglicht und einfordert. In den Zeiten, als der Magdeburger Methodenworkshop vor 25 Jahren und das BMT vor 18 Jahren gegründet wurden, war der Zugang zu Ressourcen zur Aneignung von qualitativem Methodenwissen, abgesehen von den ersten einzelnen Lehrbüchern, recht mau. Vor diesem Hintergrund hatte der Besuch der Methodenevents einen bedeutsamen Stellenwert. Da ging es aber nicht nur darum, die Autor\*innen der Lehrbücher einmal live zu erleben, eventuell selbst aktiv Material einbringen zu können, sondern

vor allem darum, erfahrungsgebundene Wissenserzählungen austauschen zu können, die nicht Teil der Lehrbücher waren. Das war lange ein fruchtbares Format. Inzwischen haben wir es mit einer Bandbreite digitaler Formate zu tun, die bereits vor Corona zu beobachten war, aber nun auch im Bereich der Podcasts einen enormen Schub erhalten hat. Diese Ressourcen binden Lehrende oftmals konstruktiv in ihre Veranstaltungen ein.

**Nicole Weydmann:** Die derzeitige Unübersichtlichkeit der qualitativen Methoden umfasst einerseits einen weitgehend kanonisierten Kernbereich und andererseits eine unüberschaubare Methodenvielfalt (Knoblauch 2007; Mey 2018). Eine unserer großen Lehraufgaben ist es, hierfür Koordinatensysteme zu entwickeln. Das wirft die Frage auf, wie wir uns in dieser Materialvielfalt bewegen können und welche Handreichungen Lehrende hierfür entwickeln sollten. Viele Lehrende investieren unglaublich viel Arbeit in ihre E-Learning-Plattformen, um dann frustriert festzustellen, dass nur wenige Studierende dieses Angebot wirklich nutzen. Auf diesen Plattformen finden sich dann häufig auch die Studierenden, die ohnehin bildungsnah sind und leichten Zugang zu Lektüre finden. Daher frage ich mich, ob wir mit der Diversifizierung von Zugängen auch mehr Studierende erreichen können oder darin nicht vielmehr die alten Strukturen reproduzieren und die engagierten Studierenden mit der großen Materialvielfalt erreichen und andere Studierende unerreichbar bleiben. Gleichzeitig höre ich mit Freude, wenn mir Studierende beispielsweise berichten, dass sie beim Joggen den Podcast vom Methodenkoffer<sup>9</sup> gehört haben. Solche Formate schaffen alternative Zugänge, was aber für uns als Lehrende bedeutet, Zugänge zu zeigen, die in dieser Materialvielfalt Orientierung geben können.

**Petra Panenka:** Bei der Diskussion zum Lehrmaterial erscheint es mir wichtig, auch disziplinäres Wissen und professionsspezifische Kompetenzen mitzudenken. Die bestehende Methodenpluralität bringt die Frage mit sich, welche Methoden und durch die qualitative Forschung erworbenen Kompetenzen in einer bestimmten Disziplin oder im späteren Beruf besonders relevant sind. Denn gerade fachliche Lerninhalte unterliegen beständiger Transformation und mit diesen auch die Auswahl der sich weiter ausdifferenzierenden Methoden. In diesem Kontext können Lehrende nur eine Auswahl an Methoden lehren. Trotz dieser Einschränkung ist es jedoch unabdingbar, dass sie die bestehende Methodenvielfalt und auch die eigene method(olog)ische Positionierung transparent machen. Gerade für eine solche Verortung wäre ein Koordinatensystem sehr hilfreich.

Hinsichtlich der Frage nach der (Über-)Didaktisierung kann aus meiner Sicht eine höhere Partizipation der Studierenden eine Möglichkeit des Entgegenwirkens darstellen. Damit meine ich insbesondere, dass eine Lehrperson beim Lehren an den

Lebenswelten der Studierenden anknüpft und ihre Rolle die einer Lernbegleitung wird. Als solche kann sie die – sehr oft diversen – Kenntnisse, Bedarfe und Wünsche der Studierenden aufgreifen. Gerade im Hinblick auf eine sinnvolle Nutzung neuer und auch digitaler Wissensbestände sowie Lehr-Lern-Tools besteht in einer partizipativen Kooperation zwischen Studierenden und Lehrenden eine große Chance. So können Studierende auch digitale Tools und Kompetenzen in die Lehrveranstaltung mit einbringen, welche aus ihrer Erfahrung im Beruf eingesetzt werden.

**Debora Niermann:** Das halte ich für einen wichtigen Punkt und würde gerne in diesem Zusammenhang auf QUASUS<sup>10</sup> eingehen. QUASUS ist eine Onlineplattform zur Vermittlung qualitativer Methodenkompetenzen, zu der wir im deutschsprachigen Raum viel positive Resonanz von Lehrenden und Studierenden erhalten. Auf QUASUS stellen wir neben niedrigschwelligen Einstiegstexten zu Methoden und Praktiken qualitativer Forschung eine weitere, zentrale Wissensressource zur Verfügung und das ist das konkrete Erfahrungswissen qualitativ Forschender.<sup>11</sup> In kurzen Clips erzählen Forscher\*innen aus dem Mittelbau der Pädagogischen Hochschule Freiburg von positiven, unspektakulären, aber eben auch schwierigen Erfahrungen, zum Beispiel während des Interviewens, Ethnografierens oder dem Durchführen von Gruppendiskussionen. Auch über die Herausforderungen der Datenauswertung wird gesprochen und über Arten der Formulierung der eigenen Forschungsergebnisse. Ein relevanter Transfer ist das aus meiner Sicht deshalb, weil darüber ein bislang oftmals exklusiver Kommunikationsraum einer größeren Öffentlichkeit zugänglich wird, der ansonsten fast nur im informellen Austausch in Seminargruppen Platz hat und dann – wenn es ihn überhaupt gibt – jeweils sehr gebunden ist an die Erfahrungshintergründe der einen lehrenden Person. Dazu kommt, dass gerade im deutschsprachigen Raum Lehrbücher zwar betonen, wie unvorhersehbar qualitative Forschungsprozesse verlaufen, sie dann aber doch sehr idealisierte Forschungsprozesse abbilden. Da bleibt in der Regel rätselhaft, wie es gelingen kann, zum Beispiel in laufenden (Abschluss-)Arbeiten bei einem unerwartet nicht funktionierenden Feldzugang oder bei vermeintlich scheiternden Interviewinteraktionen konstruktiv zu reflektieren, gegenstandsangemessen zu entscheiden und handlungsfähig zu bleiben. Ich bin froh, dass es inzwischen zumindest einzelne Methodenbücher gibt, die sich stärker den Einblicken in erlebte Forschungspraxis widmen. Es gibt von Jeannine Wintzer (2016) zum Beispiel einen wunderbaren Band von Studierenden für Studierende über das Durchführen qualitativer Qualifikationsarbeiten.

Ich möchte aber, wenn es um digitale Formate geht, dafür plädieren, dass wir nicht nur die Medien vervielfältigen, also Podcasts oder Videos produzieren, sondern dabei auch die Wissensformen, die wir vermitteln wollen. Erfahrungswissen ist dabei ein zentraler Pfeiler mit viel Anschlussfähigkeit an verschiedene digitale Formate. Ein anderer im deutschsprachigen Raum sträflich vernachlässigter Zugang ist die Beschäftigung mit

einschlägigen aktuellen qualitativen Studien. Wir haben insbesondere in der Lehre eine erstaunliche Ignoranz gegenüber dem, was wir selbst produzieren. An diesem Punkt bin ich aus meinen US-amerikanischen Forschungszusammenhängen anders geprägt. In der Lehre, etwa einem Einführungskurs in die Ethnografie, wird dort in jeder Sitzung eine Ethnografie gelesen. Das beginnt mit Klassikern, wie dem sehr empfehlenswerten Appendix in *Street Corner Society* von William Foot Whyte (1943), und geht dann über zu viel diskutierten ethnografischen Gegenwartsbestsellern wie *On the Run* von Alice Goffman (2014; vgl. Niermann 2021). Ich freue mich sehr, dass mit Podcastformaten wie dem Methodenkoffer sowohl Erfahrungswissen als auch jüngere qualitative Studien stärker im Gespräch sind.

**Nicole Weydmann:** Ich nutze die Erfahrungsberichte von QUASUS ebenfalls regelmäßig in der Lehre, auch um die vielfältigen Erfahrungen von Forschenden in der Praxis aufzuzeigen und darin auch meine eigene Lehre vielstimmiger zu machen und methodische Zugänge in ihrer Vielfältigkeit aufzuzeigen. Dennoch möchte ich in diesem Zusammenhang auch betonen, dass wir mit digital angereicherten Formaten wie dem Flipped Classroom – also nach selbstständiger Wissensaneignung seitens der Studierenden erfolgen Übungen sowie Wissensanwendungen im Austausch mit den Lehrenden – und Blended Learning – als Verschränkung von Präsenzveranstaltungen und E-Learning-Angeboten – nicht davon ausgehen können, auch gleichzeitig unsere Lehre zugänglicher zu machen und klassische Bedingtheiten von Lehren und Lernen überwinden zu können (Wintzer 2023). Denn auch in diesen neuen Formaten reproduzieren sich die Interaktions- und Beziehungsstrukturen, die Machtverhältnisse und sozialen Determinanten.

**Petra Panenka:** Gerade im Kontext digitaler Lehrkonzepte, Lehr-Lern-Arrangements und Tools ist mir auch der bereits genannte Aspekt der Reproduktion von Machtstrukturen sehr wichtig. So gilt es, gerade in digitaler Lehre Wege zu finden, die für Studierende eine wirklichkeitsnahe Forschungspraxis aufzeigen. Dies kann beispielsweise durch die Schilderung eigener Forschungserfahrungen und der dabei erlebten Pitfalls sowie der situativen Entwicklung von Strategien während des Forschungsprozesses geschehen.

**Günter Mey:** Da vorhin die Idee der Meister\*in-Schüler\*in genannt wurde, nur der Hinweis: Als wir 2010 beim BMT über die Lehre debattierten und Christoph Maeder immer wieder vom »Meister-Schüler-Verhältnis« sprach, blieb dies nicht unwidersprochen. Denn im Grunde ist es die Frage nach der Beziehung, die egalitärer gedacht werden kann als in der Zuordnung Meister\*in versus Schüler\*in. Diese Idee hat auch mit der Historie qualitativer Forschung zu tun, die sich in der Struktur solcher Ver-

anstaltungen wie dem BMT ebenfalls ausdrückt. Am Anfang waren es vor allem jene sehr prominenten Personen, die einen Ansatz entwickelt und dazu Lehrtexte geschrieben hatten, die die Forschungswerkstätten anboten. In den letzten Jahren sind viele andere Akteur\*innen hinzugekommen, nicht wenige aus dem »Nachwuchs«-Bereich, auch weil sich die qualitative Forschungslandschaft ändert und mit ihr die qualitative Forschung. Hierzu gehört weiterhin, dass sich die Erzählungen ändern müssen, hin zu solchen über die Grenzen und Begrenzungen, inklusive solchen über das Scheitern. Meine Erfahrung ist, dass sich die – in unseren Veranstaltungen, aber oft auch in unseren Texten – idealisiert inszenierten Forschungsprozesse in den studentischen Arbeiten wiederholen. So finden sich zum Beispiel im Rahmen meiner Vorlesung im dritten Semester Bachelor bei der Bearbeitung der Aufgabenstellung, ein Exposé zu einer fiktiven Studie zu verfassen, ganz oft Idealvorstellungen eines Forschungsprozesses und Imaginationen über die Lösbarkeit aller Herausforderungen. Vermutlich erzeugt dieses Idealbild zusätzlichen Stress. Insofern wäre es auch Aufgabe von uns, in der Lehre ein realistischeres Bild von Forschung zu vermitteln. Das meint keine Preisgabe von Idealen und Standards und auch keine Lightversion.

**Debora Niermann:** Bei der Frage, wie wir dieses realistischere Bild von Forschung vermitteln, ist zu bedenken, dass jedes Lernen Modelle braucht, und das heißt, wir benötigen auch modellhafte Erzählungen von Misslungenem. Es gibt diesen schönen Band *Mit gescheiterten Interviews arbeiten* von Judith Eckert und Diana Cichecki (2020). Darin zeigen sie entlang zahlreicher Studien, wie vermeintlich große, nahezu irreparabel anmutende Fehler im methodischen Vorgehen sich konstruktiv haben drehen lassen. Das sind jetzt nicht immer Beispiele, in denen das Krisenexperiment zum großen Erweckungserlebnis wird, aber das Scheitern eben doch noch zumindest bedingt erkenntnisproduktiv gewendet werden konnte. Inspirierend finde ich auch, wie Julia Boecker (2022) im Methodenkapitel in ihrer ausgezeichneten Studie zu Fehlgeburt und Stillgeburt über ihr Herumirren und schließliches Orientierungfinden im Datenkorpus schreibt. Das hat nichts mit dem zu tun, was wir in der Ethnografie schnell als narzisstische Nabelschau oder als Too Much Confessional Tale abtun, sondern mit empirischer Methodologie, die bislang im US-amerikanischen Raum viel präsenter ist. Die Normalität, mit der wir in der deutschsprachigen Methodenkultur Methodologie an den Ausgangspunkt setzen, um davon ausgehend in die Forschungspraxis und ins Handeln zu kommen, macht es uns da schwierig. Das schafft einen Kohärenzdruck, dem sich hoffentlich unsere Forschungsgegenstände mit ihrer je eigenen Beschaffenheit auch widersetzen. Daher kann es sinnvoll sein, noch einmal über den Tellerrand hinauszuschauen und teils stärker vom Phänomen als von der Methodologie aus zu denken. Noch immer ist es aber so, dass wir uns verteidigen müssen, wenn wir das konsequent tun, während die Glättungen in den Beschreibungen der Erfahrungen bei der

Datenproduktion oder beim Sampling häufig belohnt werden. Ich denke da im Umkehrschluss an eine Kollegin von mir, die gewissenhaft Theoretical Sampling betrieben hatte, um im Nachgang unzählige Male die Zahl von 23 Fällen rechtfertigen zu müssen, weil sie zum Beispiel bei Peer-Reviewer\*innen damit auf Irritation stieß. Ein einsichtsreicher Beitrag von Mark Mason (2010) beschäftigt sich ebenfalls systematisch mit dieser Spannung von erstaunlich glatten Fallzahlen bei gleichzeitig postuliertem Theoretical Sampling in Grounded-Theory-Studien.

## **5 Das Lehren und Lernen qualitativer Forschung selbst zum Untersuchungs- und Entwicklungsgegenstand machen, um Hochschullehre zu transformieren**

**Petra Panenka:** Zu dieser gesamten Diskussion möchte ich noch einen anderen Aspekt hinzufügen, nämlich die (Weiter-)Entwicklung von Lehre auf der Grundlage von Erkenntnissen aus Evaluationsergebnissen. Häufig werden auf Lehrveranstaltungsebene hierzu Fragebögen herangezogen, jedoch hat diese Form der studentischen Rückmeldung nicht immer den gewünschten Effekt. Ich finde, dass das Scholarship of Teaching and Learning (SoTL), also die Beforschung der eigenen Lehrveranstaltung und das Publikmachen der gewonnenen Erkenntnisse (Vöing, Reisas und Arnold 2022), eine sehr gute Möglichkeit bietet, die eigenen Lehrkompetenzen zu reflektieren. Mit dem Fokus auf der eigenen Lehrpraxis können in SoTL-Projekten Studierende sehr eng einbezogen und dadurch Gelingenbedingungen einzelner Lehrveranstaltungen oder -einheiten en détail mit ihnen gemeinsam (Students as Partners) eingehend untersucht werden. So kann beispielsweise zum einen eruiert werden, in welchen Momenten, aus welchen Gründen und auf welche Weise die Herstellung des Zusammenhangs zwischen Methode, Methodologie und Theorie gelungen ist. Zum anderen wird aber eben auch entdeckt, wenn in einer Lehrveranstaltung das Lernen der Studierenden aus bestimmten Gründen nicht funktioniert hat. Neben dem Grundsatz des studentischen Informiertseins über die einzelnen Forschungsschritte gilt es dabei stets zu klären, inwieweit an der eigenen Hochschule und in einer Publikation eine Anonymisierung der involvierten Studierenden sowohl als Seminarteilnehmende als auch als Forschungspartner\*innen gewährleistet werden kann.

**Nicole Weydmann:** In den Lehrwerkstätten treibt uns das Thema der Bewertungsstrukturen in allen Gruppen um, da Lehrende einerseits Erfahrungsräume für nicht standardisierte offene Forschung, kreative Prozesse und Reflexionsräume entwickeln und andererseits am Ende objektive und standardisierte Leistungsüberprüfungen stattfinden sollen. Darin sind Lehrende aufgefordert, Formen zu finden, wie sie Kreativität

und Reflexionskompetenzen einerseits anstoßen können und andererseits Vulnerabilitäten und das gegebene strukturelle Machtgefüge von Hochschulen im Blick behalten. Leistungsbewertungen haben entsprechend auch eine ethische Dimension.

Mit dem Netzwerk der Lehrwerkstätten versuchen wir uns mit den verschiedenen Problemdimensionen des Lehrens qualitativer Methoden in einem Peer-to-Peer-Austausch auseinanderzusetzen. Entsprechend stehen dort die unterschiedlichen Zugangsweisen zu Bewertungen mit ihren jeweiligen Rastern immer wieder auf der Agenda, indem wir unsere Bewertungsbögen vorstellen und diskutieren. Elemente aus dem Forschenden Lernen können uns dabei helfen, Taxonomien zu finden, gleichzeitig bleibt es an uns, Reflexionstiefe zu bewerten und im Verhältnis zu fachwissenschaftlichen Reproduktionen zu gewichten. Gerade in der paradigmatischen Differenz mit den quantitativen Methoden befinden wir uns hier in einer kontinuierlichen Suchbewegung. Gleichzeitig sehe ich uns als Lehrende auch in der Verantwortung für unsere Studierenden, das gemeinsame Feld der Forschungsmethoden gleichberechtigt und konstruktiv gemeinsam zu gestalten. Ein wichtiger Aspekt mit Blick auf die Studierbarkeit ist hierbei die Frage nach dem *Workload*: Wie können wir im Kontext der zumeist zeitlich stark limitierten Räume für qualitative Methoden dennoch offene Verstehensprozesse ermöglichen, die unseren Studierenden grundlegende Zugangswege zu qualitativen Methoden eröffnen? Es scheint mir da keine einfachen Antworten zu geben, sondern vielmehr ein Ausloten zwischen einerseits geeigneten didaktischen Formaten und andererseits der Anpassung und Mitgestaltung hochschulischer Strukturen, sodass mehr offene Lernformate für qualitative Methoden zur Verfügung stehen. Ich hoffe, dass wir mit dem überarbeiteten und aktualisierten Konzept der *FQS*-Debatte »Lehren und Lernen qualitativer Methoden«<sup>12</sup> zahlreiche neue Beiträge anregen können, die auch Fragen der Bewertbarkeit von qualitativen Arbeiten im Rahmen der qualitativen Methodenlehre aufgreifen.

**Petra Panenka:** Die gemeinsame Diskussion zeigt aus meiner Sicht viele Herausforderungen, aber auch Chancen in der Lehre qualitativer Methoden auf. Um Studierenden das Erlernen qualitativer Methoden im Studium zu ermöglichen, braucht es beides: die Auseinandersetzung mit dem Lernen in konkreten Lehrveranstaltungen sowie die Diskussion des gesamten Curriculums im Kollegium und mit der Hochschulleitung. Auf diese Weise können Studierende qualitative Methoden systematisch aufeinander aufbauend erlernen, unerwünschte Redundanzen in Lehrveranstaltungen vermieden und Raum zum Vertiefen bzw. Einüben von qualitativen Methoden geschaffen werden. Das ist unser Kerngeschäft, bei dem durch eine intensive Auseinandersetzung Transformationen herbeigeführt werden. Für mich ist es unabdingbar, dass im Sinne eines partizipativen (Er-)Lernens qualitativer Methoden Studierende sowohl an der Gestaltung einzelner Lehrveranstaltungen als auch an der Curriculumentwicklung beteiligt

werden. In welchem Maße eine solche Partizipation stattfinden kann, ist immer eine Frage zeitlicher Kapazitäten, insbesondere auf der Seite der Studierenden, aber auch bestehender Hochschulstrukturen und sich darin manifestierter Machtstrukturen. SoTL kann eine Möglichkeit sein, etablierten Hierarchien entgegenzuwirken und innovative Lehrkonzepte unter Einbindung der Studierenden zu entwickeln. Im Rahmen von SoTL können Studierende nach dem Students-as-Partners-Ansatz an der Beforschung von Lehrveranstaltungen mitwirken. Durch die Veröffentlichung solcher SoTL-Ergebnisse lassen sich dann erprobte Wege aufzeigen, die andere Lehrende inspirieren und über den alltäglichen Austausch mit Kolleg\*innen hinausgehen können und auch ermutigen, ebenfalls Veränderungen der Lehre mit Studierenden gemeinsam durch eine Beforschung der Lehrveranstaltung anzugehen.

**Debora Niermann:** Das ist doch ein gelungener Schlussakzent in unserem Austausch, gerade weil SoTL eindrücklich das Potenzial aufzeigt, was es bedeuten kann, wenn wir Lehren und Lernen qualitativer Forschung selbst zum Untersuchungs- und Entwicklungsgegenstand machen, um Hochschullehre zu transformieren. Damit kann auch die Performativität gemeinsam praktizierter Forschung in der Lehre ihre starke Kraft entwickeln.

**Günter Mey:** Dies weitergedacht und wie mehrfach in der Diskussion herausgestellt, nämlich die Prinzipien qualitativer Forschung auch in der Selbstanwendung viel strikter auszuschöpfen, würde an den Universitäten und Hochschulen alte und neue Diskussions- und Diskursräume eröffnen. Darin könnten Systemwidersprüche und auch Kritik selbst zum Thema (gemacht) werden und damit würde qualitative Forschung weniger als ein Methodenarsenal denn mehr als ein für soziale, kulturelle und gesellschaftliche Fragen relevanter Ansatz gestärkt.

## Anmerkungen

- 1 gekürzte Fassung des Beitrags aus *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research (FQS)*. Für Anregungen zum vorliegenden Text bedanken wir uns bei Katja Mruck, der geschäftsführenden Herausgeberin von *FQS*, sowie bei Franz Breuer und Margrit Schreier, die die Debatte »Lehren und Lernen qualitativer Methoden« (<https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/sections/deb/teaching>) im Anschluss an das gleichnamige Symposium auf dem 2. Berliner Methodentreffen Qualitative Forschung in *FQS* initiierten (Breuer und Schreier 2007). Zusätzlicher Dank gilt Paul S. Ruppel und Christoph Stamann als Miteditoren des vorliegenden *Journal für Psychologie*-Themenhefts für zusätzliche Hinweise.
- 2 Vielen Dank an Thorsten Dresing von audiotranskription für die Unterstützung.
- 3 <https://berliner-methodentreffen.de/archiv-video/#sy-2023> oder <https://youtu.be/GLjxvE00VBI>
- 4 <https://berliner-methodentreffen.de/weiteres-memorandum/>

- 5 <https://berliner-methodentreffen.de/archiv-video/#SY-2022oder> <https://www.youtube.com/watch?v=EIETEQ334Tk>
- 6 <https://qualitative-forschung.de/lehrwerkstaetten/>
- 7 Das Akronym SPSS steht für Sammeln, Prüfen, Sortieren und Subsumieren.
- 8 [https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2003\\_Berlin/28/6/2003\\_Berlin\\_Communique\\_German\\_577286.pdf](https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2003_Berlin/28/6/2003_Berlin_Communique_German_577286.pdf)
- 9 <https://www.methodenkoffer.info/podcast/>
- 10 <https://www.ph-freiburg.de/quasus.html>
- 11 Die Videointerviews wurden von Julia Faißt und Kevin Zäuner, beide damals Masterstudierende an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, durchgeführt und aufbereitet.
- 12 <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/sections/deb/teaching>

## Literatur

- Bading, Cornelia und Petra Panenka. 2024 (in Vorbereitung). »Prinzipien partizipativer Hochschullehre. Machtteilung, Zusammenbringen von Wissen und Ko-Kreation. In *Universität – Macht – Wissen: Postkoloniale, feministische und partizipative Perspektiven im Kontext der Lehre*, hrsg. v. Cornelia Bading und Petra Panenka. Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Becker, Howard S. und Reiner Keller. 2016. »Ways of telling about society. Howard S. Becker in conversation with Reiner Keller«. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 17 (2): Art. 12, <https://doi.org/10.17169/fqs-17.2.2607>
- Bethmann, Stephanie und Debora Niermann. 2015. »Crossing Boundaries in Qualitative Research – Entwurf einer empirischen Reflexivität der qualitativen Sozialforschung in Deutschland und den USA«. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research* 16 (2): Art. 19. <https://doi.org/10.17169/fqs-16.2.2216>
- Biggs, John B., Catherine So-kum Tang und Gregor Kennedy. 2022. *Teaching for quality learning at university: What the student does*. Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press.
- Bloch, Steven und Geraldine Leydon. 2019. »Conversation analysis and telephone helplines for health and illness: A narrative review«. *Research on Language and Social Interaction* 52 (3): 193–211. <https://doi.org/10.1080/08351813.2019.1631035>
- Boecker, Julia. 2022. *Fehlgeburt und Stillgeburt: Eine Kultursociologie der Verlusterfahrung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bogner, Alexander, Beate Littig und Wolfgang Menz, Hrsg. 2022. *Experteninterviews: Theorien, Methoden, Anwendungsfelder*, 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Breuer, Franz. 1995. »Das Selbstkonfrontations-Interview als Forschungsmethode«. In *Bilanz qualitativer Forschung. Band II: Methoden*, hrsg. v. Eckard König und Peter Zedler, 159–80. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Breuer, Franz und Margrit Schreier. 2007. »Zur Frage des Lehrens und Lernens von qualitativ-sozialwissenschaftlicher Forschungsmethodik«. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 8 (1): Art. 30, <https://doi.org/10.17169/fqs-8.1.216>
- Dausien, Bettina. 2007. »Diskussionsbeitrag: Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können«. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 8 (1). <https://doi.org/10.17169/fqs-8.1.220>
- Eckert, Judith und Diana Cichecki. 2020. *Mit »gescheiterten« Interviews arbeiten: Impulse für eine reflexiv-interaktionistische Interviewforschung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Flick, Uwe, Silvia Hartung, Christoph Maeder, Günter Mey, Katja Mruck und Arne Weidemann. 2014. »Lehr-/Lernbarkeit Qualitativer Forschung. Eine Diskussion«. In *Qualitative Forschung: Analy-*

- sen und Diskussionen, hrsg. v. Günter Mey und Katja Mruck, 233–59. Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-05538-7\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-658-05538-7_13)
- Fuhrmann, Laura, Günter Mey, Christoph Stamann und Markus Janssen. 2021. »Forschungswerkstätten als Orte des Schlüsselkompetenzerwerbs«. In *Qualitativ Forschen als Schlüsselqualifikation. Prämissen – Praktiken – Perspektiven*, hrsg. v. Alexa Maria Kunz, Günter Mey, Jürgen Raab und Felix Albrecht, 175–200. Weinheim: Beltz Juventa.
- Goffman, Alice. 2014. *On the run: Fugitive life in an American city*. Chicago, IL: Chicago University Press.
- Helfferrich, Cornelia. 2022. *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*, 5. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Helfferrich, Cornelia, Heike Klindworth und Jan Kruse. 2011. *frauen leben – Familienplanung und Migration im Lebenslauf. Eine Studie im Auftrag der BZgA*. Köln: BZgA.
- Helfferrich, Cornelia und Jan Kruse. 2007. »Vom »professionellen Blick« zum »hermeneutischen Ohr«. Hermeneutisches Fremdverstehen als eine sensibilisierende Praxeologie für sozialarbeiterische Beratungskontakte«. In *Rekonstruktion und Intervention. Interdisziplinäre Beiträge zur rekonstruktiven Sozialarbeitsforschung*, hrsg. v. Ingrid Miethe, Wolfram Fischer, Cornelia Giebeler, Martina Goblirsch und Gerhard Riemann, 175–188. Opladen: Barbara Budrich.
- Hopf, Christel und Walter Müller. 1994. »Zur Entwicklung der empirischen Sozialforschung in der Bundesrepublik Deutschland«. *ZUMA-Nachrichten*, 35, 28–53. Zugriff 17.09.2023. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoa-209013>
- Huber, Ludwig und Gabi Reinmann. 2019. *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen: Wege der Bildung durch Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Jahoda, Marie, Paul F. Lazarsfeld und Hans Zeisel. 1975 [1933]. *Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit*, 7. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kalkstein, Fiona und Günter Mey. 2021. »Methoden im Zentrum! Methoden ins Zentrum? Potenziale und Grenzen universitärer Methodenzentren für die Erweiterung der qualitativen Methodenausbildung«. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 22 (2): Art 26. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-22.2.3736>
- Kanter, Heike, Markus Jürisch und Günter Mey. 2019. »Das Spannungsfeld von Lehre und Lernen gestalten. Ergebnisse einer Begleitstudie und Überlegungen zu einer partizipativ-agilen Hochschuldidaktik.« die hochschullehre, Jahrgang 5/2019. <https://dx.doi.org/10.3278/HSL1933W>
- Kanter, Heike und Günter Mey. 2021. »Herausforderungen, qualitative Forschungsmethoden zu lehren/lernen. Ansprüche, Spezifika und Lösungswege zum Erwerb von Schlüsselqualifikationen an Hochschulen für angewandte Wissenschaften«. In *Qualitativ Forschen als Schlüsselqualifikation. Prämissen – Praktiken – Perspektiven*, hrsg. v. Alexa Maria Kunz, Günter Mey, Jürgen Raab und Felix Albrecht, 26–51. Weinheim: Beltz Juventa.
- Keller, Reiner. 2014. »Zukünfte qualitativer Sozialforschung«. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 15 (1). <https://doi.org/10.17169/fqs-15.1.2116>
- Knoblauch, Hubert. 2007. »Diskussionsbeitrag: Thesen zur Lehr- und Lernbarkeit qualitativer Methoden«. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 8 (1). <https://doi.org/10.17169/fqs-8.1.217>
- Köhler, Paula. 2023. *Wenn Pferde sprechen könnten, könnte die Supervisorin schweigen – Eine videografische Studie über das triadische System in pferdegestützten Supervisionen*. Bachelorthesis Hochschule Magdeburg-Stendal.
- Kunz, Alexa M., Günter Mey, Jürgen Raab und Felix Albrecht, Hrsg. 2021. *Qualitativ Forschen als Schlüsselqualifikation. Prämissen – Praktiken – Perspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa.

- Mai, Petra. 2023. *Der Ruhestand vor der Kamera-Linse. Eine qualitative Studie zu Vorstellungen über den dritten Lebensabschnitt*. Bachelorthesis Hochschule Magdeburg-Stendal.
- Mason, Mark. 2010. »Sample size and saturation in PhD studies. Using qualitative interviews«. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 11 (3), Art. 8, <https://doi.org/10.17169/fqs-11.3.1428>
- Mey, Günter. 2008. »Lehre (in) der qualitativen Forschung – Eine Leerstelle?«. *Journal für Psychologie* 16 (1). Zugriff 17.09.2023. <https://journal-fuer-psychologie.de/article/view/194>
- Mey, Günter. 2018. »Das Hadern mit dem Mainstream. Annotationen zur Entwicklung der qualitativen Forschung«. In *Krise und Kritik (in) der Psychologie*, hrsg. v. Katrin Reimer-Gordinskaya und Michael Zander, 41–54. Berlin: Argument.
- Mey, Günter. 2021. »Qualitative Forschung findet immer in Gruppen statt. Das ist nicht einfach, aber produktiv – Reflexionen zur »Projektwerkstatt qualitativen Arbeitens«. In *Anselm Strauss – Werk, Aktualität und Potentiale. Mehr als nur Grounded Theory*, hrsg. v. Carsten Detka, Heike Ohlbrecht und Sandra Tiefel, 125–44. Opladen: Barbara Budrich.
- Mey, Günter und Mruck, Katja. 2014. »Qualitative Forschung: Analysen und Diskussionen. Zur Einführung in den Themenband: Hintergrund, Konzept, Erfahrungen und Reflexionen zum »Berliner Methodentreffen Qualitative Forschung«. In *Qualitative Forschung: Analysen und Diskussionen*, hrsg. v. Günter Mey und Katja Mruck, 9-32. Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-05538-7\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-05538-7_1)
- Mey, Günter und Katja Mruck. 2020. »Qualitative Forschung in der Psychologie. Eine Kartierung«. In *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 1: Ansätze und Anwendungsfelder*, 2., aktualis. u. erw. Aufl., hrsg. v. Günter Mey und Katja Mruck, 1–24. Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-18234-2\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-18234-2_1)
- Mruck, Katja und Günter Mey. 1998. »Selbstreflexivität und Subjektivität im Auswertungsprozess biographischer Materialien – zum Konzept einer »Projektwerkstatt qualitativen Arbeitens« zwischen Colloquium, Supervision und Interpretationsgemeinschaft«. In *Biographische Methoden in den Humanwissenschaften*, hrsg. v. Gerd Jüttemann und Hans Thomae, 284–306. Weinheim: Beltz. Zugriff 17.09.2023. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-1200>
- Mruck, Katja und Günter Mey. 2000. »Qualitative Forschung«. In *Klinisch-Psychologische Forschung. Ein Praxishandbuch*, hrsg. v. Frank Jacobi und Andreas Poldrack, 191–208. Göttingen: Hogrefe.
- Niermann, Debora. 2021. »Ethnografische Kreditabilität auf dem Prüfstand. (II) Legitimes Wissen in der ethnografischen Wissensproduktion: Der Fall Alice Goffman«. Beitrag zur Veranstaltung »Illegitimes Wissen. Wissen, Halb-Wissen und Nicht-Wissen als Gegenstand von historischen und gegenwärtigen Spannungen« der Sektion Wissenssoziologie«. In *Gesellschaft unter Spannung. Verhandlungen des 40. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie 2020*. Zugriff 17.09.2023. [https://publikationen.sozioogie.de/index.php/kongressband\\_2020/article/view/1326/1590](https://publikationen.sozioogie.de/index.php/kongressband_2020/article/view/1326/1590)
- Schreier, Margrit. 2017. »Kontexte qualitativer Sozialforschung: Arts-Based Research, Mixed Methods und Emergent Methods«. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 18 (2): Art. 6. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-18.2.2815>
- Schreier, Margrit und Franz Breuer. 2020. »Lehren und Lernen qualitativer Forschungsmethoden«. In *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren*, 2., aktualis. u. erw. Aufl., hrsg. v. Günter Mey und Katja Mruck, 265–89. Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9\\_32](https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9_32)
- Stamann, Christoph, Emily G. Lehwald und Paul S. Ruppel. 2023. »Lehren und Lernen qualitativer Forschung im Wandel: Transformationsprozesse, Anwendungszusammenhänge und Desiderate«. In *NWK 2023 – Tagungsband zur 23. Nachwuchswissenschaftler\*innenkonferenz*,

- 390-397. Harzer Hochschultexte 14. Zugriff 10.10.2023. <https://www.hs-harz.de/dokumente/extern/Forschung/NWK2023/TagungsbandNWK2023.pdf>
- Stamann, Christoph und Markus Janssen. 2019. »Die Herstellung von Arbeitsfähigkeit als zentrale Herausforderung für das Gelingen einer gemeinsamen Praxis – Erfahrungen aus einer qualitativ-inhaltsanalytischen Forschungswerkstatt und Ableitungen für die Gestaltung von Forschungswerkstattssitzungen«. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 20 (3): Art. 21. <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3379>
- Suchman, Lucy A. (1987). *Plans and situated actions. The problem of human-machine communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vöing, Nerea, Sabine Reisas und Maik Arnold, Hrsg. 2022. *Scholarship of Teaching and Learning – Eine forschungsgeleitete Fundierung und Weiterentwicklung hochschul(fach)didaktischen Handelns*. Köln: Bibliothek der Technischen Hochschule Köln.
- Wieck, Antonia. 2023. *Reden ist Gold – eine ethnografische Studie zur Bedeutung von Gesprächssituationen im Altenheim*. Bachelorthesis Hochschule Magdeburg-Stendal.
- Wintzer, Jeannine, Hrsg. 2016. *Herausforderungen in der Qualitativen Sozialforschung. Forschungsstrategien von Studierenden für Studierende*. Berlin, Heidelberg: Springer Spektrum
- Wintzer, Jeannine. 2023. »Praktiken der Hochschullehre mittels Flipped Classroom und Forschendem Lernen umkehren: Das Beispiel einer qualitativen Methodenausbildung in der Geografie«. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 24 (2): Art. 24. <https://doi.org/10.17169/fqs-24.2.4074>
- Whyte, William Foote. 1943. *Street corner society: The social structure of an Italian slum*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

## Die Diskutierenden

Günter Mey, Prof. Dr. habil., ist Professor für Entwicklungspsychologie an der Hochschule Magdeburg-Stendal und Privatdozent an der Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Bayreuth sowie Co-Leiter des Instituts für Qualitative Forschung in der Internationalen Akademie Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Qualitative Forschung, Wissenschaftskommunikation und performative Sozialwissenschaft sowie Weiterentwicklung der Lehre zu qualitativer Forschung. 2015 wurde er für sein Angebot »Projektwerkstatt Qualitatives Arbeiten« mit dem Innovationslehrpreis der Hochschule ausgezeichnet.

<https://orcid.org/0000-0002-2887-4303>

*Kontakt:* Prof. Dr. habil. Günter Mey, Hochschule Magdeburg-Stendal, Angewandte Humanwissenschaften, Osterburger Str. 25, D-39576 Hansestadt Stendal, E-Mail: [gunter.mey@h2.de](mailto:gunter.mey@h2.de)

Debora Niermann, Dr.in phil., ist PostDoc-Researcher am Zentrum für Kindheiten in Schule und Gesellschaft an der Pädagogischen Hochschule Zürich (CH), Co-Projektleitung des qualitativen Methodenportals QUASUS an der Pädagogischen Hochschule Freiburg sowie Mitherausgeberin der Beltz Juventa-Buchreihe *Qualitativ Forschen – Aktuelle Ansätze*. Arbeitsschwerpunkte: Pädiatrische Palliative Care, Hospice Care, Global Urban Health, US-amerikanische Ethnografie, textuelle Performanz in der qualitativen Sozialforschung.

<https://orcid.org/0000-0003-2447-1985>

*Kontakt:* Dr. Debora Niermann, Pädagogische Hochschule Zürich, Zentrum für Kindheiten in Schule und Gesellschaft, Lagerstrasse 2, CH-8090 Zürich, E-Mail: [debora.niermann@phzh.ch](mailto:debora.niermann@phzh.ch)

*Petra Panenka, Dr.in phil.,* ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium an der Hochschule Fulda. Forschungsschwerpunkte: Anthropologie der Bildung, kompetenzorientierte Lehre (Forschendes und Partizipatives Lernen), Skilled Practice und soziokulturelle Praktiken, Mensch-Umwelt-Beziehungen, Phänomenologie, Ethnologie der Sinne, qualitative Forschung mit Fokus auf Ethnografie und Grounded-Theory-Methodologie.

*Kontakt:* Dr. phil. Petra Panenka, Hochschule Fulda, Leipzigerstr. 123, D-36037 Fulda, E-Mail: [petra.panenka@verw.hs-fulda.de](mailto:petra.panenka@verw.hs-fulda.de)

*Nicole Weydmann, Prof.in Dr.in,* ist Professorin für Qualitative Methoden an der Hochschule Furtwangen, Mitglied des Lehrwerkstätten Netzwerks für Lehrende qualitativer Forschungsmethoden und Mit-Herausgeberin der FQS-Debatte »Lehren und Lernen qualitativer Methoden«. Arbeitsschwerpunkte: Qualitative Sozialforschung mit Fokus auf reflexiven und performativen Methoden, Lehr- und Lernbedingungen von qualitativen Forschungsmethoden. Psychische Gesundheit und Mensch-Umwelt Beziehungen in Zeiten krisenhafter Umweltveränderungen, Zugänge und Konzepte von Gesundheitsversorgung, mit Schwerpunkt traditioneller und alternativer Medizin in Indonesien.

*Kontakt:* Prof. Dr. Nicole Weydmann, Hochschule Furtwangen, Angewandte Gesundheitswissenschaften, Robert-Gerwig-Platz 1, D-78120 Furtwangen im Schwarzwald, E-Mail: [nicole.weydmann@hs-furtwangen.de](mailto:nicole.weydmann@hs-furtwangen.de)

# Impressum

## Journal für Psychologie

Theorie – Forschung – Praxis

[www.journal-fuer-psychologie.de](http://www.journal-fuer-psychologie.de)

ISSN (Online-Ausgabe): 2198-6959

ISSN (Print-Ausgabe): 0942-2285

Das *Journal für Psychologie* wird gefördert von der Bertha von Suttner Privatuniversität St. Pölten ([suttneruni.at](http://suttneruni.at)) und vom Hans Kilian und Lotte Köhler-Centrum (KKC) für sozial- und kulturwissenschaftliche Psychologie und historische Anthropologie an der Ruhr-Universität Bochum ([kilian-koehler-centrum.de](http://kilian-koehler-centrum.de)).

31. Jahrgang, 2023, Heft 2

Herausgegeben von Christoph Stamann,  
Paul S. Ruppel und Günter Mey

<https://doi.org/10.30820/0942-2285-2023-2>

ISBN der Print-Ausgabe: 978-3-8379-8428-6

Die Umsetzung des vorliegenden Themenhefts erfolgte im Rahmen des Projekts »h<sup>2</sup>d<sup>2</sup> – didaktisch und digital kompetent Lehren und Lernen« der Hochschule Magdeburg-Stendal und wird gefördert von der Stiftung Innovation in der Hochschullehre.



h<sup>2</sup>d<sup>2</sup> / didaktisch und  
digital kompetent  
lehren und lernen



Stiftung  
Innovation in der  
Hochschullehre

## ViSdP

Die HerausgeberInnen; bei namentlich gekennzeichneten Beiträgen die AutorInnen. Namentlich gekennzeichnete Beiträge stellen nicht in jedem Fall eine Meinungsäußerung der HerausgeberInnen, der Redaktion oder des Verlages dar.

## Herausgebende

Mag. Andrea Birbaumer, Wien · Prof. Dr. Martin Dege, New York City · Dr. Peter Mattes, Berlin · Prof. Dr. Günter Mey, Magdeburg-Stendal/Berlin · Prof. Dr. Aglaja Przyborski, St. Pölten · Paul Sebastian Ruppel, Magdeburg-Stendal/Bochum · Prof. Dr. Ralph Sichler, Wiener Neustadt · Prof. Dr. Anna Sieben, St. Gallen · Prof. Dr. Thomas Sluneko, Wien

## Wissenschaftlicher Beirat

Prof. Dr. Molly Andrews · Prof. Dr. Thea Bauriedl · Prof. Dr. Jarg Bergold · Prof. Dr. Klaus-Jürgen Bruder · Prof. Dr. Stefan Busse · Prof. Dr. Tanja Eiselen · Prof. Dr. Jörg Frommer · Prof. Dr. Heiner Keupp · Prof. Dr. Carlos Kölbl · Prof. Dr. Helmut E. Lück · PD Dr. Günter Rexilius · Prof. Dr. Dr. h.c. Wolff-Michael Roth · Prof. Dr. Christina Schachtner · Prof. Dr. Rudolf Schmitt ·

Prof. Dr. Ernst Schraube · Prof. Dr. Margrit Schreier · Prof. Dr. Hans-Jürgen Seel · Dr. Michael Sonntag · Prof. Dr. Hank Stam · Prof. Dr. Irene Strasser · Prof. Dr. Dr. Wolfgang Tress · Prof. Dr. Jaan Valsiner · Dr. Barbara Zielke · Prof. Dr. Dr. Günter Zurhorst

## Erscheinen

Halbjährlich als digitale Open-Access-Publikation und parallel als Print-Ausgabe.

## Verlag

Psychosozial-Verlag GmbH & Co. KG  
Walltorstraße 10  
D-35390 Gießen  
[info@psychosozial-verlag.de](mailto:info@psychosozial-verlag.de)  
[www.psychosozial-verlag.de](http://www.psychosozial-verlag.de)

## Abonnementbetreuung

[aboservice@psychosozial-verlag.de](mailto:aboservice@psychosozial-verlag.de)

## Bezug

Jahresabonnement 49,90 € (zzgl. Versand)

Einzelheft 29,90 € (zzgl. Versand)

Studierende erhalten gegen Nachweis 25% Rabatt auf den Preis des Jahresabonnements.

Das Abonnement verlängert sich um jeweils ein Jahr, sofern nicht eine Abbestellung bis acht Wochen vor Beendigung des Bezugszeitraums erfolgt.

## Anzeigen

Anfragen richten Sie bitte an den Verlag:  
[anzeigen@psychosozial-verlag.de](mailto:anzeigen@psychosozial-verlag.de)

## Datenbanken & Repositories

Das *Journal für Psychologie* wird u.a. indiziert/gelistet in: DOAJ, google scholar, PsychArchives, PsycINFO, PSYINDEX



Die Beiträge dieser Zeitschrift sind unter der Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International Lizenz (CC BY-NC-ND 4.0) lizenziert. Diese Lizenz erlaubt die private Nutzung und unveränderte Weitergabe, verbietet jedoch die Bearbeitung und kommerzielle Nutzung. Weitere Informationen finden Sie unter: [creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z. B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.



Psychosozial-Verlag

Martin Teising, Arne Burchartz (Hg.)

## **Die Illusion grenzenloser Verfügbarkeit** Über die Bedeutung von Grenzen für Psyche und Gesellschaft



2023 · 301 Seiten · Broschur  
ISBN 978-3-8379-3260-7

- ▶ **Facettenreiche Thematisierung von Grenzen und Versuchen, diese zu überwinden**
- ▶ **Fördert ein Bewusstsein dafür, dass Grenzen einengende und fesselnde, aber auch stabilisierende und lebensfördernde Funktionen haben**

Die Auflösung von Grenzen kann Freiheit ermöglichen – Grenzenlosigkeit aber, etwa beim Verbrauch von Ressourcen, kann auch Lebensgrundlagen zerstören und zu Verunsicherungen des Individuums führen. Die Autor\*innen thematisieren das Ringen um Grenzen und ihre Bedeutung für die individuelle Psyche, für Gruppen und die Gesellschaft.

Einen Schwerpunkt bilden Arbeiten zur Transgender-Thematik, die sich mit der potenziellen Kränkung durch eine biologisch angelegte Geschlechtlichkeit beschäftigen. Weitere Beiträge thematisieren das bittere Anerkennenmüssen einschränkender Behinderungen, die Ursachen der Klimakrise und die Notwendigkeit angesichts von *end-of-life decisions*, die Begrenzung des eigenen Lebens anerkennen zu müssen.

Mit Beiträgen von Bernd Ahrbeck, Josef Christian Aigner, David Bell, Heribert Blass, Arne Burchartz, Frank Dammasch, Hans Hopf, Heribert Kellnhöfer, Vera King, Hans-Geert Metzger, Martin Teising, Sally Weintrobe, Jean-Pierre Wils, Hans-Jürgen Wirth und Achim Würker

Walltorstr. 10 · 35390 Gießen · Tel. 0641-969978-18 · Fax 0641-969978-19  
bestellung@psychosozial-verlag.de · www.psychosozial-verlag.de

# Verpassen Sie keine Ausgabe mehr und schließen Sie gleich Ihr Abo ab!



Mit einem Abonnement der Zeitschriften des Psychosozial-Verlags sparen Sie und erhalten jede Ausgabe pünktlich bei Erscheinen ganz bequem nach Hause geliefert. Zu unserem wachsenden Zeitschriftenportfolio gehören:

- à jour!
- Behindertenpädagogik
- Freie Assoziation
- Feedback
- gruppenanalyse
- Jahrbuch der Psychoanalyse
- Journal für Psychologie
- Psychoanalyse im Widerspruch
- Psychoanalyse und Körper
- Psychoanalytische Familientherapie
- psychosozial
- Psychotherapie
- Psychotherapie im Alter
- Psychotherapie-Wissenschaft
- Spektrum der Mediation
- supervision
- Trauma Kultur Gesellschaft

Studierende  
erhalten ihr Abo  
mit  
**25 % Rabatt!**

Informationen zu allen Zeitschriften des Psychosozial-Verlags finden Sie auf unserer Homepage: [www.psychosozial-verlag.de/zeitschriften](http://www.psychosozial-verlag.de/zeitschriften)

So können Sie abonnieren:

E-Mail: [aboservice@psychosozial-verlag.de](mailto:aboservice@psychosozial-verlag.de)

Telefon: 0641 – 96 99 78 26

Online: [www.psychosozial-verlag.de/abonnements](http://www.psychosozial-verlag.de/abonnements)

 **Psychosozial-Verlag**

Walltorstr. 10 · 35390 Gießen · Tel. 0641-969978-18 · Fax 0641-969978-19  
bestellung@psychosozial-verlag.de · [www.psychosozial-verlag.de](http://www.psychosozial-verlag.de)

ISBN 978-3-8379-8428-6



9 783837 984286