



**Martin Heinrich, Carolin Kölzer,
Lilian Streblow (Hrsg.)**

Forschungspraxen der Bildungsforschung

Zugänge und Methoden von
Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern

WAXMANN

Martin Heinrich, Carolin Kölzer,
Lilian Streblow (Hrsg.)

Forschungspraxen der Bildungsforschung

Zugänge und Methoden
von Wissenschaftlerinnen
und Wissenschaftlern



Waxmann 2017
Münster · New York

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Die Bielefelder Frühjahrstagung 2016 „Forschungspraxen der Bildungsforschung“, einschließlich des hier vorliegenden Tagungsbandes, wurde gemäß der Richtlinie zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses im Bereich Bildungsforschung im Rahmen von Veranstaltungen aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JG1608).



Die Bielefelder Frühjahrstagung ist eine gemeinsame Veranstaltung der Bielefeld School of Education (BiSEd) und der lehrerbildenden Fakultäten der Universität Bielefeld.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Print-ISBN 978-3-8309-3604-6

© Waxmann Verlag GmbH, 2017
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Umschlagabbildung: Universität Bielefeld, © S. Freitag
Satz: satz&sonders GmbH, Münster
Druck: Hubert & Co., Göttingen
Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Martin Heinrich, Carolin Kölzer & Lilian Streblow

Forschungspraxen der Bildungsforschung. Zugänge und Methoden von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern. Eine Einführung in den Band	7
---	---

Teil I

Beiträge zur kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit der jeweils eigenen Forschungspraxis

Birgit Lütje-Klose

Inklusionsforschung aus konstruktivistischer Sicht. Rekonstruktion von inklusiven Orientierungen und Handlungspraktiken	15
---	----

Marcus Hasselhorn & Johannes Hasselhorn

Quantitative methodische Zugänge der empirischen Bildungsforschung. Funktionen für den Erkenntnisgewinn und Relevanz für die Bildungspraxis	39
---	----

Timo Ehmke

Entwicklung von Test- und Fragebogenskalen in der empirischen Bildungsforschung	55
--	----

Nina Kulleck

Mixed Methods. Kombination qualitativer und quantitativer Methoden in wissenschaftlichen Begleitstudien	69
--	----

Marc Bienefeld

Replikationsstudien in der Erziehungswissenschaft. Definitionen, methodische Ansätze und quantitativer Stellenwert in der wissenschaftlichen Forschungspraxis	87
---	----

Kerstin Rabenstein & Svenja Strauß

Zur Relationierung von Theorie und Empirie in der ethnographischen Forschungspraxis. Das Beispiel der Auswertung verschiedener Datensorten	101
--	-----

Nina Dunker

Erweiterung der Grounded Theory durch Concept Maps als Auswertungsmethode. Öffnungen innerhalb eines Forschungsparadigmas	119
---	-----

Kinga Golus

Forschendes Lernen und Lehren im Praxissemester Philosophie. Zur Entstehung hybrider wissenschaftlicher Identitäten und ihrer Forschungspraxen am Beispiel der Philosophiedidaktik an der Universität Bielefeld	137
--	-----

Teil II

**Kritische Reflexion der eigenen Forschungs- und Beratungspraxis
im Kontext von Nachwuchsförderung**

Paul Goerigk, André Brandhorst & Carolin Kölzer

„ich bin überhaupt nicht ganz am Anfang“. Positionierungen von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwachswissenschaftlern und ihre heterogenen Bedarfe als Herausforderung für die Konzeption von Veranstaltungen. Erkenntnisse aus der Evaluation der Bielefelder Frühjahrstagung 2016	155
--	-----

Martin Heinrich

Promovieren zwischen Autonomieanspruch und Nachwuchsförderung? Professionstheoretische Antinomien aus soziologischer und pädagogischer Perspektive	195
--	-----

Autorinnen und Autoren	222
----------------------------------	-----

Forschungspraxen der Bildungsforschung

Zugänge und Methoden von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern

Eine Einführung in den Band

Seit dem Frühjahr 2013 veranstaltet die Bielefeld School of Education (BiSEd) gemeinsam mit den lehrerausbildenden Fakultäten der Universität Bielefeld jährlich eine Tagung, um den bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Nachwuchs zu fördern und die breite Beteiligung unterschiedlicher Disziplinen für den interdisziplinären Austausch im Bereich der empirischen Bildungsforschung zu nutzen.

Seit jeher ist die Veranstaltung so angelegt, dass sich die Teilnehmer und Teilnehmerinnen aktiv einbringen und an der Gestaltung beteiligen können. Dementsprechend finden neben fachlichen Inputs in Form von Impulsvorträgen *Forschungswerkstätten* statt, in denen die Qualifikationsprojekte des wissenschaftlichen Nachwuchses im Fokus stehen. Die Konkretisierung des Programms, insbesondere der Forschungswerkstätten, erfolgt unter Einbeziehung der Projekte und Anliegen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Diese sind wiederum stets sehr heterogen zusammengesetzt, richtet sich die Frühjahrstagung doch an Nachwuchswissenschaftler und -wissenschaftlerinnen der Bildungswissenschaften und der Fachdidaktiken unterschiedlichster Qualifikationsstufe sowie mit unterschiedlichen methodischen Zugängen zur Bildungsforschung. Dieser bewusst heterogene Zuschnitt des Teilnehmerkreises erfolgt zum einen zur Stärkung der Fachdidaktiken und zu ihrem Ausbau zu „empirisch forschenden Disziplinen“, was letztlich nur über die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in eben diesem Bereich erfolgen kann (vgl. MIWFT, 2007, S. 8). Zum anderen erlaubt vor allem die Adressierung auch abgeordneter Lehrkräfte die Intensivierung des Anwendungsbezugs von bildungswissenschaftlicher Forschung (Theorie-Praxis-Dialog). Fragen dieses Theorie-Praxis-DIALOGS sowie des Wissenstransfers sind immer gekoppelt an das eigene Forschungsverständnis, d. h. die Frage, inwieweit sich Forscherinnen und Forscher hier in der Verantwortung fühlen (vgl. Kuper, 2005, S. 34f.). Zudem steht gerade die Gruppe der nur zeitweise in den Hochschuldienst abgeordneten Lehrkräfte in der Phase von Promotion oder Habilitation vor besonderen Herausforderungen; so hat sie i. d. R. ein hohes Lehrdeputat abzuleisten und verfügt über sehr unterschiedliche forschungsmethodische (Vor-)Kenntnisse.

Diese Überlegungen bildeten die Ausgangslage für die Konzeption der Bielefelder Frühjahrstagung für das Jahr 2016, welche schließlich unter dem Titel „Forschungspraxen der Bildungsforschung“ vom Bundesministerium für Bildung und Forschung

gemäß der *Richtlinie zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses im Bereich Bildungsforschung im Rahmen von Veranstaltungen* (vgl. BMBF, 2015) gefördert wurde (Förderkennzeichen: 01JG1608).¹

Im Unterschied zu eher fachdisziplinären bzw. themenbezogenen Tagungen wurde bei der Bielefelder Frühjahrstagung 2016 ganz bewusst von Forschungspraxen und Methoden aus gedacht, um nicht nur eine Teilcommunity zu erreichen, sondern sich über Disziplinen hinweg austauschen zu können. Ein zentrales Ziel war es, den reflektierten Umgang mit Forschungsmethoden sowie das methodisch begründete Selbstbewusstsein vor dem Hintergrund der Fähigkeit zur bewussten Bezugnahme auf die eigene Forschungstätigkeit zu fördern. Somit zielte die Bielefelder Frühjahrstagung „Forschungspraxen der Bildungsforschung“ darauf ab, die forschungsmethodisch-methodologischen Kompetenzen der Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler durch die kritische Reflexion von Forschungspraxen auf der Metaebene zu erweitern, und beschränkte sich nicht auf eine Vermittlung von Methodenwissen im engeren Sinne. In der Forscherhaltung wurde auf diese Weise eine Sensibilisierung für forschendes Handeln insgesamt angestrebt, die wiederum den wissenschaftlichen Diskurs befördern sollte, da sie auf einer reflexiven Ebene Anschlussmöglichkeiten bzw. Anschlussfähigkeiten zu anderen Diskursen und Paradigmen herstellt.

Indem die Veranstaltung die Praxen des *forschenden Tuns* selbst zum Gegenstand der Reflexion machte, stellten sich auch die Fragen der Dissemination der Ergebnisse sowie des Verhältnisses zur pädagogischen Praxis in besonderer Weise. Am Standort Bielefeld existiert besondere Expertise hinsichtlich des Anwendungsbezugs von bildungswissenschaftlicher Forschung (Theorie-Praxis-Dialog), sowohl durch das deutschlandweite Alleinstellungsmerkmal der über 40-jährigen Erfahrung der beiden Versuchsschulen *Laborschule* und *Oberstufen-Kolleg* mit dem Phänomen des Praxistransfers (vgl. Hahn et al., 2014) als auch durch eine schon in den 1980er-Jahren institutionalisierte Querstruktur in der Lehrerbildung, die zur *Bielefeld School of Education* (BiSEd) weiterentwickelt worden ist. Neben dieser Expertise wurde auch die am Standort Bielefeld existierende Bandbreite der Forschungspraxen – qualitative, quantitative sowie triangulative Bildungsforschung – genutzt, um wechselseitige Anregungen und Synergien herzustellen.

Zur Sensibilisierung für verschiedene Forschungspraxen setzte die Veranstaltung zudem auf drei aufeinander aufbauende und komplementäre Elemente zur Auseinandersetzung mit den Forschungspraxen empirischer Bildungsforschung:

1 Die Förderung erlaubte eine deutliche Erweiterung der Bielefelder Frühjahrstagung; ihr Herzstück, die *Forschungswerkstätten*, wurde um einen *Methodentag* und eine *Doktoranden-Peer-Beratung* ergänzt. In diesen drei unterschiedlichen Formaten wurde der Frage „Was tut man eigentlich, wenn man das tut, was man Forschung nennt?“ nachgegangen, fand ein Austausch über Methodenfragen statt und wurden die Forschungsarbeiten der Nachwuchswissenschaftler und -wissenschaftlerinnen reflektiert und kritisch diskutiert. Inhaltliche Schwerpunkte lagen u. a. auf Fragestellungen aus den Bereichen „Inklusion und Heterogenität“, „Lehrerbildungsforschung“ sowie „Schul- und unterrichtsbezogene Forschung“.

- einen *Methodentag* im Workshop-Format, an dem die systematischen Formen von Erhebungs-, Analyse- und Interpretationspraxen eines Forschungsgegenstands thematisiert wurden;
- *Forschungswerkstätten*, innerhalb derer die zirkulären Praxen der Abstimmung und wechselseitigen Adaption von Methode und Gegenstand in der Erstellung und Umsetzung eines Forschungsdesigns bearbeitet wurden;
- eine *Doktoranden-Peer-Beratung*, die auf die mikrologischen Prozesse der eigenen und der kollektiven Forschertätigkeit und deren Gelingensfaktoren abzielte.

Alle drei Elemente wurden durch Impulsvorträge gerahmt, die eben jene Spezifik der divergenten analytischen Perspektiven auf die letztlich doch immer interdependenten Dimensionen der Forschungspraxis herausarbeiteten.

Der vorliegende Sammelband zur Bielefelder Frühjahrstagung „Forschungspraxen der Bildungsforschung“ fasst diese Impulsvorträge zusammen und ergänzt sie um weitere Beiträge, die sich ebenfalls kritisch-reflexiv mit der jeweils eigenen Forschungspraxis auseinandersetzen. Zum Teil wird hierzu eine eigene Forschungsarbeit exemplarisch vorgestellt und dabei insbesondere der eigene forschungsmethodische Zugang erläutert und auf einer Metaebene reflektiert.

Teil I: Beiträge zur kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit der jeweils eigenen Forschungspraxis

Birgit Lütje-Klose widmet sich in ihrem Beitrag der Forschung zu Inklusion unter der erkenntnistheoretischen Perspektive des Konstruktivismus. Danach sind Behinderung und Inklusion als sozial konstruierte, im Forschungsprozess zu rekonstruierende Begriffe zu verstehen, welche in gemeinsamer Interaktion der relevanten Akteure hergestellt werden. In ihrem Beitrag zeigt die Autorin entsprechende Konsequenzen für die Analyseperspektiven von Forschenden auf und veranschaulicht diese anhand von aktuellen Beispielen für die Rekonstruktion inklusiver Orientierungen und Handlungspraktiken im Rahmen von Projekten rekonstruktiver Inklusionsforschung auf verschiedenen Systemebenen. Vor dem Hintergrund einer sozial-konstruktivistischen Perspektive mahnt die Autorin eine gewisse Demut hinsichtlich der eigenen gewählten Forschungsperspektive an. Die Begrenztheit und Ausschnitthaftigkeit, die mit der jeweils gewählten Forschungsperspektive verbunden ist, sei unbedingt mit zu reflektieren. Im Kern macht dies die Metareflexion der eigenen Vorgehensweisen im Forschungsprozess aus.

Marcus Hasselhorn und *Johannes Hasselhorn* beschreiben in ihrem Beitrag wichtige quantitative methodische Zugänge der empirischen Bildungsforschung. Unter normoethischen Gesichtspunkten konzentrieren sich die beiden Autoren auf die Large-Scale-Assessment-Forschung, die Evaluationsforschung, die Interventionsforschung und die experimentelle Forschung. Diese illustrieren sie an einzelnen Beispielen –

vornehmlich der Musikpädagogik –, um die mit den Forschungsansätzen verbundenen Erkenntnis-Funktionen sowie deren Relevanz für die Bildungspraxis aufzuzeigen. Die Autoren schließen ihren Beitrag mit einem Desiderat und fordern mehr Implementationsforschung im Bereich der empirischen Bildungsforschung.

Im Zentrum vieler Studien im Bereich der empirischen Bildungsforschung stehen Merkmale wie beispielsweise das fachbezogene Interesse, die als hypothetische Konstrukte – oder auch latente Variablen – nicht direkt beobachtbar sind. *Timo Ehmke* befasst sich in seinem Beitrag mit der Vorgehensweise bei der Entwicklung von Tests und Skalen, die das Ziel haben, latente Merkmale zu operationalisieren, d. h. sie in messbare Einheiten zu überführen und so in quantitativen Studien betrachten zu können. Sein besonderer Fokus liegt dabei auf der Nutzung von Methoden der Item-Response-Theorie.

Nina Kolleck setzt sich in ihrem Beitrag kritisch mit dem Einsatz von Mixed-Methods-Designs, d. h. der Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Verfahren im Rahmen eines sozial- oder bildungswissenschaftlichen Forschungsprojekts, auseinander. Hierzu stellt die Autorin die Stärken und Schwächen von Mixed Methods in der Bildungsforschung heraus und wendet sich schließlich den Vorzügen und Herausforderungen methodenkombinierender Ansätze zu. Diese diskutiert und illustriert sie exemplarisch anhand eines eigenen Forschungsprojekts. Um mechanistischen Anwendungen vorzubeugen, mahnt die Autorin eine kritische Prüfung des Einsatzes von Mixed Methods an und verweist einerseits auf das Postulat der Gegenstandsangemessenheit von Methoden sowie andererseits auf die notwendige Auseinandersetzung mit Gütekriterien und Standards im Hinblick auf die Mixed-Methods-Forschung.

Marc Bienefeld beschäftigt sich in seinem Beitrag mit Replikationen, d. h. der Wiederholung von Studien zur Überprüfung und Absicherung von Ergebnissen sowie zur Gewährleistung der Objektivität. Er arbeitet einerseits den ideellen bzw. theoretischen Stellenwert und die Funktionen von Replikationsstudien heraus und stellt diesen andererseits die faktische Bedeutung von Replikationen (Durchführung von Replikationsstudien und Publikation entsprechender Ergebnisse; Forschungsförderung) in der Erziehungswissenschaft und anderen sozialwissenschaftlichen Fachrichtungen gegenüber. Dem sich auf diese Weise darstellenden Missverhältnis zwischen Anspruch und Wirklichkeit bezogen auf Replikationen in Erziehungswissenschaft und Nachbardisziplinen spürt er entlang der Frage nach, inwieweit sich diese Diskrepanz anhand von aktuellen Daten nachzeichnen lässt und woraus sie sich gegebenenfalls erklärt.

Kerstin Rabenstein und *Svenja Strauß* zeichnen in ihrem Beitrag die Besonderheiten der ethnographischen Schul- und Unterrichtsforschung nach. Hierzu konzentrieren sie sich insbesondere auf die dieser Forschung zugrunde liegende Kernannahme eines relationalen Verständnisses von Empirie und Theorie, wodurch die Frage nach dem

Forschungsgegenstand zur Frage nach der Gegenstandskonstruktion wird. Die Relationierung von Theorie und Empirie im Forschungsprozess diskutieren die Autorinnen am Beispiel verschiedener Datensorten, die im Rahmen eines ethnographischen Forschungsprojekts zu Gesprächen zwischen Lehrkräften, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern im individualisierenden Unterricht erhoben wurden. Ausgehend von den Protokollen, Felddokumenten und Audioaufnahmen erläutern die Autorinnen, inwiefern jede dieser Datensorten bzw. die jeweils herangezogenen theoretischen Überlegungen zu ihrer Beschaffenheit und den Methoden ihrer Erhebung und Auswertung den Gegenstand der Untersuchung jeweils mitkonstruieren, wodurch reflexive Schleifen in ethnographischen Forschungsvorhaben notwendig werden.

Vergleichbar dem Vorgehen der Laut-Denken-Methode (strukturierte Laut-Denken-Protokolle; verzögerte Retrospektion; „reflection prompts“) beschreibt und reflektiert *Nina Dunker* in ihrem Beitrag den gesamten Forschungsprozess im Rahmen ihres Projekts zur Professionalisierungsforschung, welches sich mit Beliefs von Lehrkräften im Hinblick auf das Experimentieren im naturwissenschaftlichen Sachunterricht beschäftigt. Methodologisch fußt die Untersuchung auf der Grounded Theory. Das besondere Augenmerk ihres Beitrags liegt auf der spezifischen Art der Auswertung der mit Grundschullehrkräften geführten Interviews und der videographierten Unterrichtsstunden mithilfe des sogenannten Concept Mappings.

In ihrem Beitrag reflektiert *Kinga Golus* auf unterschiedlichen Ebenen die neu entstehende philosophiedidaktische Forschungspraxis. Ausgangspunkt ist dabei das fachspezifische Verständnis von Forschendem Lernen im Praxissemester Philosophie, dessen Leitmotiv die fachdidaktische Methode der didaktischen Transformation eines fachwissenschaftlichen Gegenstands ist. Kinga Golus stellt eine exemplarische Fallstudie zu einer durch einen Studierenden vorgenommenen didaktischen Transformation vor. Diese nimmt sie zum Anlass ihrer abschließenden kritischen Reflexion der eigenen, sich verändernden Forschungspraxis. Sie wirft die Frage auf, inwiefern diese neue fachdidaktische Forschungspraxis hybride wissenschaftliche Identität an der Universität generiert und ob das bisherige fachdidaktische Selbstverständnis der Forschenden nicht grundsätzlich überdacht werden sollte.

Teil II: Kritische Reflexion der eigenen Forschungs- und Beratungspraxis im Kontext von Nachwuchsförderung

Der Frage, inwiefern die Bielefelder Frühjahrstagung die Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler zu einer kritischen Reflexion der eigenen Forschungspraxis angeregt hat, widmete sich nicht zuletzt die Evaluation der Veranstaltung. Diese wurde mithilfe eines Online-Fragebogens, der einen hohen Anteil offener Fragen enthielt, sowie einer Gruppendiskussion zwischen drei an der Tagung teilnehmenden Doktorandinnen und Doktoranden realisiert.

Im Sinne einer qualitativen Evaluationsstudie steht die Gruppendiskussion im Fokus des Beitrags von *Paul Goerigk*, *André Brandhorst* und *Carolin Kölzer*. Das Evaluationssteam wertet diese Gruppendiskussion mit einer um die Analyse von Praktiken der Positionierung ergänzten Variante der dokumentarischen Methode aus. Ausgehend von den Positionierungspraktiken der Promovierenden werden die heterogenen Bedarfe von Nachwuchswissenschaftlern und -wissenschaftlerinnen nachgezeichnet und Konsequenzen für die Konzeption zukünftiger Veranstaltungen im Rahmen der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses abgeleitet.

Abschließend thematisiert der Beitrag von *Martin Heinrich* ein Unbehagen an den Begriffen der „Nachwuchsförderung“ bzw. des sogenannten „wissenschaftlichen Nachwuchses“ und dechiffriert dessen Urgrund in der Antinomie von gleichzeitig unterstellter Betreuungsbedürftigkeit und Autonomie der Doktorandinnen und Doktoranden. Ausgehend von der Perspektive soziologischer Professionstheorie wird anhand eines Gruppeninterviews mit Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern im Anschluss an die Bielefelder Frühjahrstagung versucht, diese strukturtheoretischen Bestimmungsversuche der Antinomie vor dem Hintergrund des spezifischen Veranstaltungsformats von Nachwuchstagungen empirisch auszudifferenzieren. Die aus der Soziologie stammende strukturtheoretische Professionstheorie, so der Autor, bedarf aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive einer bildungstheoretischen Fundierung. Abschließend wird daher eruiert, welche pädagogischen Implikationen die vorangegangenen empirisch-strukturtheoretischen Analysen für die Förderung des sogenannten „wissenschaftlichen Nachwuchses“ hätten.

Literatur und Internetquellen

- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2015). *Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Richtlinie zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses im Bereich der Bildungsforschung im Rahmen von Veranstaltungen*. Verfügbar unter: <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-1060.html> [06.12.2016].
- Hahn, S., Heinrich, M. & Klewin, G. (2014). *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick*. Münster et al.: MV.
- Kuper, H. (2005). *Evaluation im Bildungssystem. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- MIWFT (Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie) (Hrsg.) (2007). *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen – Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase*. Düsseldorf. Verfügbar unter: http://www.aqas.de/downloads/Lehrerbildung/Bericht_Baumert-Kommission.pdf [06.12.2016].

Teil I

Beiträge zur kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit der jeweils eigenen Forschungspraxis

Inklusionsforschung aus konstruktivistischer Sicht

Rekonstruktion von inklusiven Orientierungen und Handlungspraktiken

In der Integrations- und Inklusionsforschung haben konstruktivistische Perspektiven eine lange Tradition: Schon in den frühen Forschungen zur schulischen Integration von Georg Feuser (1989, 1995 u. a.) oder Helmut Reiser et al. (1987, 2006 u. a.) wurden unter Bezugnahme auf die entwicklungspsychologischen Konzeptionen von Piaget, Wygotsky und Bruner integrative Prozesse und Strukturen im Rahmen des gemeinsamen Lernens und Lebens von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen als individuell und gesellschaftlich konstruierte Orientierungen und Praktiken gedeutet und beforscht (vgl. zusammenfassend Lütje-Klose & Miller, 2015). Erst in den letzten Jahren allerdings wird die erkenntnistheoretische Perspektive des Konstruktivismus in verschiedenen Ansätzen der Inklusionsforschung stärker ausgearbeitet und zur methodologischen Begründung rekonstruktiver Forschungsansätze in diesem Feld herangezogen. Dabei können mit Reich (2001, 2005, 2012) zwei große Gruppen konstruktivistischer Ansätze unterschieden werden: die Ansätze des radikalen Konstruktivismus, die auf den Texten von Foersters (1987) und von Glasersfelds (1996) basieren und vor allem die subjektiven Konstruktionen in den Blick nehmen, und diejenigen des sozialen oder kulturalistischen Konstruktivismus,¹ der die Kon-

1 Im Anschluss an die Grundaussagen des radikalen Konstruktivismus (von Foerster, 1987; von Glasersfeld, 1996), der die subjektive Konstruiertheit von Wirklichkeit betont, und teilweise auch in Abgrenzung dazu sind nach Reich (2001) folgende sozial- bzw. kulturell-konstruktivistische Ansätze zu unterscheiden:

- die konstruktiv-subjektive Entwicklungspsychologie (Piaget), die jegliches menschliche Lernen als aktiven Konstruktionsprozess beschreibt;
- die materialistisch-konstruktive Kulturtheorie (Wygotsky, 1977; Bruner, 1990), die den Erwerb von Wissen prinzipiell als sozialen Konstruktionsprozess auffasst;
- die Systemtheorie Luhmanns (1990), die maßgeblich soziologisch argumentiert und die Struktur von Systemen in den Vordergrund stellt;
- sozial-konstruktivistische Ansätze (Knorr-Cetina, 1981; Berger & Luckmann, 1995), die über eine subjektiv-personale Deutung hinaus die kulturelle Verankerung konstruktivistischer Theoriebildung betonen;
- der konstruktionistische Ansatz (Gergen, 2002), der Sprache als eine Form sozialen Handelns betont und sich schwerpunktmäßig auf die Rekonstruktion von Interaktion und sozialen Praktiken bezieht;
- der pragmatische Konstruktivismus, der die Aufarbeitung der Werke John Deweys als Schnittstelle zum Konstruktivismus bearbeitet (Garrison, 1998);
- der interaktionistische Konstruktivismus, der die Interaktion als Bedingung menschlicher Verständigung versteht und Diskurse, Methoden und Praktiken in den Blick nimmt (Reich, 2001, 2012).

Reich verweist darauf, dass es im Sinne konstruktivistischen Denken angemessen sei, die Konstruktionen unterschiedlicher Theorieschulen als viable Lösungen für bestimmte Bereiche anzuerkennen und die Pluralität von Lösungsversuchen im Hinblick auf ihr jeweiliges Forschungsfeld zu respektieren (ebd.).

struktion von Wirklichkeit maßgeblich als sozial vermittelt ansieht und die Rolle der Umwelt und Kultur betont (z. B. Bruner, 1990; Gergen, 2002; Reich, 2005, 2012).

So rekurren etwa die Vertreterinnen und Vertreter der dokumentarischen Methode und praxeologischen Wissenssoziologie sensu Bohnsack (Sturm, 2015, 2016; Sturm & Wagner-Willi, 2016a, 2016b; Budde, 2015; u. a.) ebenso wie die Vertreter und Vertreterinnen ethnographischer (Idel et al., 2016; Rabenstein et al., 2015; Rabenstein et al., 2017, im Erscheinen; u. a.) und objektiv-hermeneutischer Zugänge (Kunze, 2015; Bender & Heinrich, 2016) explizit oder vermittelt auf sozial-konstruktivistisches Denken, wenn sie Heterogenität und Inklusion als sozial konstruierte Begriffe verstehen und nach der Entstehung und kommunikativen Erzeugung inkludierender und exkludierender Orientierungen und Handlungspraktiken fragen. Im Folgenden sollen, nach einem Rekurs auf Grundannahmen konstruktivistischen Denkens aus radikal-konstruktivistischer Sicht und die daran anschließende Sichtweise von Behinderung und Inklusion aus sozial-konstruktivistischer Perspektive, Konsequenzen für die Analyseperspektiven von Forschenden formuliert und anhand von aktuellen Beispielen für die Rekonstruktion inklusiver Orientierungen und Handlungspraktiken im Rahmen von Projekten rekonstruktiver Inklusionsforschung veranschaulicht werden.

1. Grundannahmen konstruktivistischen Denkens

Die grundlegende These des konstruktivistischen Paradigmas besagt, dass es keine absolute und für alle Menschen gleiche Wirklichkeit gibt, die im Laufe wissenschaftlicher Forschung *gefunden* werden kann, sondern unterschiedliche Wirklichkeiten, die von Forschenden *rekonstruiert* werden können. Wirklichkeit ist nicht objektiv vorhanden, sondern das Ergebnis individueller und sozialer Konstruktionsprozesse. Menschen konstruieren zeitlebens ihre Wirklichkeit, indem sie Modelle bilden, die ihre Erlebnisse ordnen und sie damit handlungsfähig machen. Sie erleben mehr oder weniger unterschiedliche Wirklichkeiten, die das Ergebnis und gleichzeitig die Basis ihrer Handlungen und Kommunikationen sind (vgl. zusammenfassend Lütje-Klose, 1997; Werning & Lütje-Klose, 2012, S. 78 ff.).

Das umgebende Milieu (vgl. Maturana & Varela, 1987, S. 84 ff.) – also die Umwelten, in denen wir leben und forschen – kann dabei nicht direkt abgebildet oder erkannt werden; es wird vielmehr auf der Grundlage der je eigenen Strukturen, Wahrnehmungsmöglichkeiten und Vorannahmen rekonstruiert. Die vom Organismus entwickelte Erfahrungs- bzw. Lebenswelt, als einzige ihm zugängliche Wirklichkeit, basiert auf den Möglichkeiten und Grenzen seiner jeweiligen gesellschaftlich und individuell determinierten Erfahrungsfähigkeit. Die Struktur eines psychischen Systems bestimmt, wie es sich mit den Anregungen – Perturbationen – aus dem umgebenden Milieu auseinandersetzen kann. Psychische Systeme sind dabei *struktureldeterminiert*, d. h., sie entstehen auf der Grundlage durch frühere Erfahrungen gebildeter Struk-

turen. Die aktuell wahrgenommene Realität hängt von den Vorerfahrungen ab, denn aufgrund ihrer Komplexität sind die Gegenstände niemals vollständig erfassbar (vgl. v. Glasersfeld, 1986, S. 23).

Kommunikationen stellen die Verbindung zwischen den Elementen dar und ermöglichen die gemeinsame Konstruktion der sozialen Welt. Indem in einem sozialen System kommuniziert wird und Kommunikation an Kommunikation anknüpft, erzeugt es sich durch diese Kommunikation selbst. Die Welt, in der wir gemeinsam leben, wird so durch die aufeinander bezogenen Handlungen und Interaktionen der beteiligten Personen gemeinsam konstruiert (Siebert, 2003; Gergen, 2002, 2003). Wie Bohnsack (vgl. 2013, S. 177) herausarbeitet, sieht analog dazu bereits Garfinkel als einer der maßgeblichen Vordenker der Ethnomethodologie den zentralen Gegenstand sozialwissenschaftlicher Analysen im fortlaufenden Prozess der Herstellung gemeinsamer Realität: „[t]he objective reality of social facts as an ongoing accomplishment of the concerted activities of daily life“ (Garfinkel, 1967, S. vii). Der soziale Konstruktivismus (Gergen 2002, 2003; Siebert 2003) betont dabei den Stellenwert sozialer Systeme und die kommunikative Verfasstheit der sozialen Umgebung als Grundlagen für Erkenntnisprozesse und Partizipationsmöglichkeiten der Einzelnen.

Das ist für die Inklusionsforschung in hohem Maße relevant, geht es doch um die Beschreibung der Partizipationsmöglichkeiten aller Mitglieder einer sozialen Gruppe – ihrer Inklusion – bzw. deren Verunmöglichung – ihrer Exklusion. Dabei ist zu berücksichtigen, dass nicht nur die Individuen, sondern auch die sozialen Systeme (hier also das Erziehungs- und Bildungssystem unter der bildungspolitischen und menschenrechtlichen Anforderung, sich in Richtung Inklusion weiterzuentwickeln) bis hin zu ganzen Gesellschaften ihre kollektiven Wirklichkeiten selbst erzeugen. Individuelle und soziale Wirklichkeitskonstruktionen wirken dabei wechselseitig aufeinander ein und bedingen sich gegenseitig (vgl. Siebert, 2003).

Aus konstruktivistischer Sicht ist die Beziehung zwischen der Erfahrungswelt der einzelnen Person einerseits und dem umgebenden Milieu andererseits allerdings keineswegs beliebig, sondern *funktional* und *kontingent*, in Abhängigkeit von den jeweiligen Erkenntnis- und Handlungsinteressen und Wahrnehmungsmöglichkeiten. Das heißt, es kann verschiedene, gleichermaßen passende Möglichkeiten der Konstruktion von Wirklichkeit geben. Von Glasersfeld (vgl. 1996, S. 43) verwendet hierfür den Begriff der *Viabilität*: Als viabel gilt eine mögliche passende Beziehung zwischen dem umgebenden Milieu und der Struktur und Konstruktion von Wirklichkeit durch das Subjekt.

„Die jeweilige Erkenntnisstruktur, das Wissen eines Subjektes bzw. die Kommunikationsstruktur eines sozialen Systems sind viabel, wenn sie das Subjekt bzw. das soziale System handlungsfähig machen. Aus der Handlungsfähigkeit kann aber kein exklusiver oder gar objektiver Zugang zum umgebenden Milieu abgeleitet werden“ (Werning & Lütje-Klose, 2012, S. 80).

Für die Inklusionsforschung (und jede andere Forschung) bedeutet dies, dass je nach Fragestellung und Kontext unterschiedliche methodische Ansätze passend sein und sich in ihrem Erkenntniswert gegebenenfalls ergänzen können und dass die erkenntnistheoretische und forschungsmethodische „Brille“, durch die jeweils geschaut wird, einen Einfluss auf die Ergebnisse hat und in ihren Möglichkeiten, aber auch Begrenzungen jeweils zu reflektieren ist.

Beobachtungen erster und zweiter Ordnung

Jede Wahrnehmung und Aussage ist damit eine *Beobachterbeschreibung* und als solche *selektiv und konstruktiv*: Die Konstruktion von Wirklichkeit bleibt ein Produkt des Systems, das dieses in Auseinandersetzung mit dem umgebenden Milieu erzeugt hat (vgl. Maturana, 1998, S. 25). Jegliche Beobachtung hängt von dem *Möglichkeitsraum der Beobachtungen* und von den verwendeten methodischen Zugängen (z. B. Beobachtungsprotokolle, Videoaufzeichnungen, Interviews mit unterschiedlichen Akteuren usw.) ebenso ab wie von zugrunde gelegten theoretischen Orientierungen und Zielperspektiven. Die Entscheidung für die Präferenz bestimmter Konstruktionen ist begründungsbedürftig und gegen andere Möglichkeiten abzuwägen (vgl. Siebert, 2003). Dabei ist zu berücksichtigen, „welches Konstrukt besser passt, welches nützlicher ist, welches mit den gewählten ethisch-moralischen Grundentscheidungen zu vereinbaren ist“ (Werning & Lütje-Klose, 2012, S. 80).

Heinz von Foerster (1987) hat die Unterscheidung von Beobachtungen erster und zweiter Ordnung eingeführt, die von Luhmann (1990) aufgegriffen und u. a. von Bohnsack (2013) weitergeführt wurde, da sie für die rekonstruktive Forschung von besonderer Bedeutung ist. Beobachtungen erster Ordnung finden demnach ununterbrochen statt; „Leben und Beobachten ist gleichbedeutend“ (Maturana, 1994, S. 39). Eine *Beobachtung erster Ordnung* ist gekennzeichnet durch das Treffen einer Unterscheidung, die das Beobachtete vom Nicht-Beobachteten abhebt und sprachlich bezeichnbar und beschreibbar macht (vgl. Balgo, 2003, S. 91). Beobachtungen entstehen dabei in Abhängigkeit von den strukturellen Voraussetzungen der beobachtenden Person; das heißt, sie sind nicht absolut, sondern relativ zu sehen: „Alles Gesagte [ist] von jemandem gesagt“ (Maturana & Varela, 1987, S. 32). Eine *Beobachtung zweiter Ordnung* ist gekennzeichnet durch die Beobachtung der Beobachtung, das heißt über den reflexiven Akt der bzw. des Beobachtenden, die bzw. der sich selbst mit den je eigenen strukturellen Voraussetzungen als beobachtend wahrnimmt und darüber reflektiert, warum eine bestimmte Unterscheidung getroffen wurde und eine andere nicht. Dabei wird bewusst berücksichtigt, dass jede Beobachtung mit ihrem eigenen „blinden Fleck“ verbunden ist: „Wir sehen nicht, was wir nicht sehen“ (Luhmann, 1990, S. 85). Beobachtungen zweiter Ordnung sind in diesem Sinne durch einen reflexiven Prozess gekennzeichnet, der die Bedingungen und den Möglichkeitsraum der eigenen Beobachtungsprozesse kritisch prüft, seine Möglichkeiten und Grenzen in den Blick nimmt und methodisch kontrolliert.

Dazu gehört im Prozess der rekonstruktiven Forschung insbesondere die Berücksichtigung der eigenen Standortgebundenheit (vgl. Bohnsack, 2013, S. 188), die eine methodische Kontrolle erforderlich macht. Wissenschaftliche Beobachtung unterscheidet sich folglich von Alltagsbeobachtung durch ein methodisch kontrolliertes Vorgehen und den reflexiven Umgang mit Alltagsbeobachtung und Alltagstheorien. Reflexivität ist damit von entscheidender Bedeutung im qualitativen Forschungsprozess.

2. Behinderung und Inklusion als soziale Konstruktionen

Richten wir den Blick aus sozial-konstruktivistischer Perspektive auf die Begriffe Behinderung und Inklusion, so können diese als soziale Konstruktionen gelten, die im Forschungsprozess in ihren Manifestationen pädagogischen Handelns in schulischen Alltagspraktiken und in den kommunikativen Strukturen der Akteurinnen und Akteure auf verschiedenen institutionellen Ebenen zu rekonstruieren sind.

2.1 Behinderung als sozial konstruierter Begriff

Der Begriff der *Behinderung* als sozial konstruierte Zuschreibung umfasst die Deutung von bestimmten Merkmalen der Person, wie z. B. körperlichen Schädigungen oder Entwicklungsverzögerungen, durch begutachtende Personen als abweichend. Er begründet besondere Bedarfe und gesellschaftliche Unterstützungsleistungen, wie sie in der UN-BRK (2006) sowie in den Sozialgesetzbüchern und Schulgesetzen dargelegt werden. Um diese Unterstützungsleistungen zu ermöglichen, ist die Kategorisierung als „behindert“ erforderlich, die für die betroffenen Personen allerdings auch stigmatisierende Wirkungen mit sich bringt. Dass die Unterscheidung von „behindert“ versus „nicht behindert“ i. d. R. keineswegs eindeutig erfolgen kann und maßgeblich sozial konstruiert wird, lässt sich u. a. an den extrem unterschiedlichen Klassifikationsquoten sowohl der Zuschreibung von Behinderung im Sinne des Sozialgesetzbuches als auch von sonderpädagogischem Förderbedarf im Sinne der Schulgesetze ablesen (vgl. Cloerkes, 2003; Powell, 2010). In unterschiedlichen Ländern variieren diese Quoten erheblich, und sogar in verschiedenen deutschen Bundesländern finden wir deutliche Unterschiede, wenn etwa ein sonderpädagogischer Förderbedarf in Mecklenburg-Vorpommern mit 10,6 Prozent fast doppelt so häufig festgestellt wird wie im Nachbarland Schleswig-Holstein mit 6,2 Prozent (vgl. Hollenbach-Biele, 2016, S. 18) und zudem die Zuschreibung einzelner Förderschwerpunkte extrem stark variiert, z. B. für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zwischen 22,3 Prozent aller förderbedürftigen Schülerinnen und Schüler in NRW, aber nur 5,2 Prozent in Baden-Württemberg (vgl. ebd., S. 19). Die Kategorisierungs- und Zuschreibungsprozesse sind, wie daran deutlich wird, in hohem Maße abhängig von sozialen und kulturellen Konventionen.

Auch die Gutachterinnen und Gutachter selber sind – ihrerseits eingebunden in das selektive Schulsystem und die sich aus ihrer Rolle ergebenden Handlungslogiken – mit ihren Beobachtungen und Deutungen zentral an der Konstruktion von Behinderung und sonderpädagogischem Förderbedarf beteiligt, wie etwa die Forschungsergebnisse von Mand (2003) deutlich machen: In den von ihm analysierten Gutachten zeigte sich, dass die Förderortempfehlung maßgeblich von den Vorerfahrungen der Gutachterinnen und Gutachter als sonderpädagogische Lehrkräfte in Förderschulen versus allgemeinen Schulen abhängig war. Eine weitere Studie von Kottmann (2006) zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs macht zudem deutlich, dass im Prozess der Zuweisung von sonderpädagogischem Förderbedarf verschiedene Dimensionen von Benachteiligung kumulieren: Im Rahmen einer Dokumentenanalyse aller in einem Schuljahr durchgeführten Verfahren in einem Regierungsbezirk erweist sich, dass die Entscheidungen in hohem Maße sozial selektiv fallen: Die schnellste und früheste Zuweisung von sonderpädagogischem Förderbedarf, insbesondere im Schwerpunkt Lernen, erfolgte für Kinder mit Migrationshintergrund aus sozial benachteiligten Familien (vgl. ebd.).

An solchen Daten zeigt sich, dass es von vielen Kontextfaktoren abhängig ist, inwiefern individuell einschränkende Lebensbedingungen wie gesundheitliche Beeinträchtigungen oder sozioökonomisch oder -kulturell ungünstige Entwicklungsbedingungen zu Behinderungen und der Zuschreibung von sonderpädagogischem Förderbedarf führen. Die „International Classification of Functioning, Disability and Health“ (ICF) der Weltgesundheitsorganisation (vgl. DIMDI, 2005, S. 23) unterscheidet zwischen personen- und umweltbezogenen Kontextfaktoren, die beeinflussen, ob und inwiefern aus einer individuellen gesundheitlichen Einschränkung eine Beeinträchtigung in den Aktivitäten oder in der sozialen Partizipation erwächst. Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive wird Behinderung dementsprechend nicht als Merkmal einer Person, sondern als Merkmal einer Situation verstanden (vgl. Lindmeier & Lindmeier, 2013), das in Interaktionen sozial hervorgebracht wird (vgl. Tervooren, 2000, S. 317) und maßgeblich gekennzeichnet ist durch Einschränkungen in der Partizipation und Teilhabe durch Prozesse der Exklusion (vgl. Sander, 2008; Sturm, 2015).

2.2 Inklusion als sozial konstruierter Begriff

Der Begriff der *Inklusion* wird aus soziologischer Perspektive als relational auf den Begriff der Exklusion bezogen verstanden (vgl. Lindmeier & Lütje-Klose, 2016). So verweisen Budde & Hummrich (2014) darauf, Inklusion sei

„als sozialwissenschaftliches Problem zu verstehen, welches das gesamte Spektrum gesellschaftlicher Teilhabe betrifft und in Spannung zum Begriff der Exklusion steht, der immer auf die Grenzen gesellschaftlicher Inklusivität verweist [...] Anders formuliert: die Relation von Inklusion und Exklusion reformuliert die Antinomie von Gleichheit und Differenz“ (ebd., 2014, S. 1).

Insbesondere in der Systemtheorie Luhmanns wird der Inklusionsbegriff dabei allerdings nicht mit der im pädagogischen Diskurs verankerten Normativität und Wertorientierung verbunden (vgl. Biewer & Schütz, 2015). Auch wenn mit Werning (2016; 2017, im Erscheinen) und Amrhein et al. (2015) bislang eine Unschärfe des Inklusionsbegriffs und somit theoretischer Klärungsbedarf zu konstatieren sind, so kann der auf Erziehung und Bildung bezogene internationale Inklusionsbegriff maßgeblich als menschenrechtlich basiert gelten (vgl. Biermann & Pfahl, 2015): Er bezieht sich auf die Berücksichtigung und Anerkennung der individuellen Unterschiede aller Menschen, ohne dass eine Aussonderung in besondernde Institutionen erfolgt (vgl. Prengel, 2015; Hinz, 2015). Ein inklusives Erziehungs- und Bildungssystem wird aus dieser Perspektive mit bestimmten Grundwerten verbunden und beschreibt die Vision einer Gesellschaft und eines Bildungssystems ohne Aussonderung, die übergreifende Werte wie die gleichberechtigte soziale Teilhabe aller sowie den Respekt vor der Vielfaltigkeit menschlichen Lebens beinhaltet (vgl. Ainscow & Miles, 2008). Ziel ist dabei, die sozialen Teilhabechancen zu maximieren und Tendenzen sozialer Diskriminierung zu minimieren (vgl. Werning, 2016).

Eine Engführung des Inklusionsbegriffs auf die Kategorien *Behinderung* und *sonderpädagogischer Förderbedarf*, wie sie in der öffentlichen und schulpolitischen Diskussion nicht selten vorzufinden ist, entspricht dabei nicht dem weiten Verständnis von Inklusion, wie es von der UNESCO (2005) in ihrer Declaration „Education for All“ vertreten wird. Eine solche Verengung wird auch von Budde und Hummrich (2014, 2015) problematisiert. Sie mahnen die Berücksichtigung der intersektionalen Verflechtung verschiedener Differenzlinien und Aspekte sozialer Ungleichheit an, die mit Behinderung und sonderpädagogischem Förderbedarf z. T. zusammenwirken:

„In diesem Zusammenhang ist der allgemeine Anspruch der Schule, alle Kinder nicht nur in die Pflicht zu nehmen, sondern ihnen auch Bildung zu ermöglichen, als Anspruch zu reflektieren, der prinzipiell die Anforderung beinhaltet mit Heterogenität umzugehen“ (Budde & Hummrich, 2014, S. 1).

Daraus ergeben sich dementsprechend professionstheoretische Überlegungen, die sich über die Disziplin der Sonderpädagogik hinaus an alle Pädagoginnen und Pädagogen richten und den reflexiven Umgang mit inklusiven und exklusiven Prozessen auf unterschiedlichen Ebenen betreffen.

3. Inklusionsforschung als Beobachtung sozialer Systeme

Im Hinblick auf die Inklusionsforschung können Inklusion und Exklusion als analytische Begriffe gelten, in deren Spannungsfeld aus systemtheoretischer Sicht verschiedene Systemebenen relevant sind und die Gegenstand der Untersuchung sein können, wie etwa unterrichtliche Praktiken, kollegiale Interaktionen und Strukturen auf der Ebene der Einzelschule, die regionale Struktur und die Vergabep Praxis von Res-

sourcen, Bildungspolitik und Wissenschaft (vgl. Sturm, 2015; siehe auch Abschnitt 4 dieses Beitrags).

Dabei geht es im Kontext von schulischer Inklusion um die Beobachtung und differenzierte Beschreibung von Schulen, Lerngruppen oder Teams als sozialen Systemen, die aus konstruktivistischer Perspektive durch spezifische Merkmale gekennzeichnet sind (vgl. Werning & Lütje-Klose, 2012, S. 86 ff.). Um relevante Unterscheidungen treffen zu können, die etwa das Wohlbefinden oder die soziale Eingebundenheit einzelner Mitglieder als Merkmale ihrer Inklusivität betreffen, ist zunächst die Kennzeichnung von Innen und Außen erforderlich, das heißt, die Unterscheidung von System und Umwelt durch die *Konstruktion von Grenzen*: So gelten z. B. für eine Schulklasse, ein Jahrgangsteam oder eine Peergroup *Ein- und Ausschlusskriterien*, die durch die qualitative und quantitative Intensität der Kommunikation bestimmt werden und die sie von der Umwelt unterscheiden. Damit verbinden sich bestimmte Regeln des Zusammenlebens, deren Nicht-Einhaltung die zeitweilige oder dauerhafte Exklusion aus dem System nach sich ziehen kann: z. B. die Zuweisung zu einer Fördergruppe parallel zum Unterricht bei einer vom Durchschnitt abweichenden schulischen Leistung, der Verweis in einen Trainingsraum bei auffälligem Verhalten oder die Überweisung zu einer Förderschule. Die jeweilige historisch bedingte, aktuelle Struktur eines Systems, seine kommunikative Verfasstheit bestimmt dabei, wie es sich in einer spezifischen Situation verhalten bzw. verändern kann (*Strukturdeterminiertheit*); z. B. können die Erfahrungen einer Schule in der Zusammenarbeit mit sonderpädagogisch qualifizierten Lehrkräften einer benachbarten Förderschule Einfluss auf die Bereitschaft zur Konstitution multiprofessioneller Teams im Rahmen inklusiver Schulentwicklung nehmen.

Dabei stellt sich die Frage der *Passung* von individuellen und sozialen Konstruktionen, die Partizipationsmöglichkeiten für die Einzelnen (Schülerinnen und Schüler oder Lehrkräfte) erschließen oder verschließen können. Im Feld der Schule dominieren bestimmte Wirklichkeitskonstruktionen, die die Institution und ihre Handlungslogiken prägen (vgl. Werning & Lütje-Klose, 2012, S. 79). Aufgrund ihrer biografisch entstandenen, im Kontext ihrer jeweiligen Lebenswelten entwickelten Wirklichkeitskonstruktionen können sich Schülerinnen und Schüler in unterschiedlicher Weise mit der schulischen Wirklichkeit in Beziehung setzen: Je nach ihren individuellen, familiären und soziokulturellen Entwicklungsbedingungen passen ihre Vorerfahrungen gegebenenfalls mehr oder weniger gut zu den Erwartungen, die die Institution Schule an ihre Verhaltensweisen und Lernvoraussetzungen stellt. Beeinträchtigungen im Lernen oder Verhalten können in der Folge als Probleme der Passung zwischen den Personen und den institutionellen Erwartungen interpretiert werden (vgl. ebd.).

Darauf reagiert das System Schule gegebenenfalls durch die funktionelle Differenzierung in verschiedene Subsysteme. Während traditionell die Förderschule die gesellschaftliche Aufgabe der Übernahme von Verantwortung für diejenigen Schülerinnen und Schüler übernahm, die als „nicht passend“ und daher sonderpädagogisch för-

derbedürftig wahrgenommen wurden (vgl. zuerst Reiser, 1998), stellt sich unter dem Primat der Inklusionsanforderung die Frage, wie die Einzelschule mit ihren Subsystemen (Jahrgänge, Schulklassen, Ganztagsgruppen, Fördergruppen) und den verschiedenen beteiligten Professionen (neben den Lehrkräften der allgemeinen Schulformen auch sonderpädagogisch ausgebildete Lehrkräfte, Schulsozialarbeitende, Ganztagspersonal und Schulbegleitungen usw.) die Passungsprobleme bearbeitet.

So kann etwa die Anforderung, Inklusion als schulische Innovation in einem historisch selektiven, gegliederten Schulsystem einzuführen und mögliche Passungsprobleme in der Regelschule zu bearbeiten (z. B. durch Individualisierung, veränderte Formen von Leistungsbewertung, Förderplanung und multiprofessionelle Kooperation), anstatt sie an die Förderschule zu delegieren, im Sinne Fends (2008) zu Rekontextualisierungen führen: Anstelle eines verstärkt individualisierenden Unterrichts, der eine inklusive Unterrichtung im Klassenraum ermöglichen würde, können z. B. verstärkt äußere Differenzierungen in Fördergruppen oder -klassen zum Einsatz kommen oder die Verantwortung für die „nicht passenden“ Schülerinnen und Schüler an spezifisches Personal, die Förderlehrkräfte, delegiert werden. Dies kann die Aufrechterhaltung bisheriger Handlungspraktiken – z. B. eines weitgehend undifferenzierten Unterrichts – ermöglichen, die aber dem Inklusionsgedanken diametral widersprechen. Auf diese Weise können strukturelle Veränderungen konterkariert und inklusive Prozesse behindert werden (vgl. Amrhein, 2011).

Auch Forscherinnen und Forscher, die sich in das soziale System der Schule begeben, um inklusive oder exklusive Prozesse, Strukturen oder Praktiken zu untersuchen, setzen sich mit ihren Erwartungen und Erfahrungen in ein Verhältnis zur Institution, zu ihren Strukturen und zu den darin handelnden Akteurinnen und Akteuren (Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern, Eltern und gegebenenfalls weiteren Professionellen). Je nach ihren Vorerfahrungen, theoretischen Annahmen und methodischen Zugängen werden sie Unterschiedliches beobachten, wenn sie die leitenden Orientierungen der Akteurinnen und Akteure aufgrund der Beobachtung ihrer Alltagspraktiken und Kommunikationen in inklusiven Schulen rekonstruieren und Bedingungen für gelingende inklusive Prozesse zu beschreiben suchen.

4. Konsequenzen für die Analyseperspektiven von Forschenden in der Inklusionsforschung

Wenn man Behinderung und Inklusion im dargestellten Sinne als sozial konstruierte Phänomene auffasst, die in gemeinsamer Interaktion der relevanten Akteure hergestellt werden, so bedarf es forschungsmethodischer Zugänge, die diese Konstruktionsprozesse rekonstruieren und gegebenenfalls dekonstruieren (vgl. Sturm, 2016, S. 2). (Auch) Im Rahmen der Inklusionsforschung ist eine bewusste Entscheidung über die Auswahl bestimmter Wirklichkeitsausschnitte zu treffen und die Forschungsfrage zu bestimmen (Selektionszwang). Im Folgenden wird hierzu maßgeb-

lich auf Bohnsacks Überlegungen im Rahmen der dokumentarischen Methode Bezug genommen.

Im Sinne Bohnsacks (vgl. 2013, unter Bezugnahme auf Mannheim, 1980) ist eine spezifische, „soziogenetische“ Analyseeinstellung erforderlich, um sich der Frage nach dem „Wie“ der sozialen Herstellung gesellschaftlicher Situationen, hier: von Prozessen der Inklusion und Exklusion, zu nähern. Die Aufmerksamkeit richtet sich auf die Relevanzsysteme der Beforschten, also der Akteurinnen und Akteure im Feld: Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte unterschiedlicher Disziplinen und weitere Professionelle, Schulleitungen und Eltern. Interessant sind dabei die Konstruktionen, die sie in ihrem alltäglichen Handeln hervorbringen und die ihre Interpretationen spiegeln. Bohnsack (vgl. ebd., S. 182) spricht von ihrem habitualisierten Wissen. Dabei bewegen sich Forschende im Sinne Bohnsacks in einem bestimmten Orientierungsrahmen, in dem zum einen kommunikatives und zum anderen konjunktives Wissen zur Verfügung steht und rekonstruiert werden kann. Das *kommunikative Wissen* betrifft die explizite Ebene des Handelns, die sprachlich ausgedrückt werden kann und bewusst zugänglich ist, so dass es für die Beforschten – z. B. im Interview oder in Texten – explizierbar ist. Die Aufgabe von Forschenden ist es auf der kommunikativen Ebene der Sinnkonstruktion, das institutionalisierte Handeln auf der Grundlage ihrer Daten zu beschreiben und die Sichtweisen der Beforschten über ihre materiale und soziale Welt vor dem Hintergrund von Kontextbedingungen theoretisch-reflexiv zu interpretieren (vgl. Bohnsack, 2010, S. 59). Die Interpretationen sind gegebenenfalls in Rückbindung der Ergebnisse gemeinsam mit den Beforschten kommunikativ zu validieren.

Im Unterschied dazu betrifft die *konjunktive Ebene* den Habitus der Beforschten, ihr im Laufe des Lebens auf der Grundlage ihrer Erfahrungen inkorporiertes Wissen, das – weitgehend unbewusst – in ihre Handlungen und Sichtweisen einfließt und sie bestimmt, ohne dass es begrifflich zur Verfügung stehen und explizit formuliert werden könnte (vgl. Bohnsack, 2013, S. 182). Es zeigt sich in ihren Handlungen und wird nicht nur sprachlich ausgedrückt, sondern auch nonverbal, durch die räumliche Anordnung oder zeitliche Abfolge von Interaktionen, die Verwendung bestimmter Begriffe und andere Aktionen, mit denen die Akteure sich ins Verhältnis zu ihrer Umgebung setzen. Bohnsack spricht hier vom „Orientierungsrahmen im engeren Sinne“ (ebd.), der methodisch z. B. über Erzählungen und Beschreibungen, ikonische Darstellungen wie mentale und materielle Bilder und beobachtbare Praktiken, wie sie in Video- oder Audioaufzeichnungen festgehalten werden können, erfassbar ist und rekonstruiert werden kann (vgl. auch Sturm, 2016, S. 4). Dabei geht es nicht nur um die Perspektive einzelner Personen, sondern um das aufeinander bezogene Handeln der verschiedenen Personen. Der konjunktive Erfahrungsraum wird von den handelnden Personen geteilt und erzeugt ein bestimmtes Milieu. Sturm und Wagner-Willi (2015) beschreiben in Anknüpfung an Nohls (2010) grundlegende Überlegungen zum Organisationsmilieu den Unterricht als Milieu, an dessen Entstehung und Tradierung die Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler in ihren jeweiligen Rol-

len gemeinsam beteiligt sind. In diesem Milieu gelten bestimmte Regeln, über deren Einhaltung Einvernehmen besteht und das zur Aufrechterhaltung der Mitgliedschaft (in der Klasse oder Peergroup) erforderlich ist (s. o.). Die Berücksichtigung dieser oft impliziten Mitgliedschaftsregeln ist für die Inklusionsforschung von großer Bedeutung, stellt sie doch für die Beschreibung inkludierender und exkludierender Prozesse über die formalen, explizit zu fassenden Aspekte (wie die Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf) hinaus eine entscheidende Differenzierung und vertiefte Analyseebene zur Verfügung: Die Rekonstruktion von geteilten, konjunktiven Erfahrungsräumen ermöglicht die Beschreibung auf unterschiedlichen Systemebenen, die einen maßgeblichen Beitrag zur Inklusionsforschung leisten können.

Ebenso wie die hier maßgeblich rezipierte dokumentarische Methode tragen dazu auch andere rekonstruktive Methoden bei, die die Berücksichtigung latenten Sinngehaltes ermöglichen und die gemeinsame Herstellung sozialer Wirklichkeit mit interpretativen Verfahren rekonstruieren, wie z. B. governance-analytische Ansätze zur Rekonstruktion der Akteurskonstellationen durch objektiv-hermeneutische Verfahren (Dietrich, 2014), ethnografische Ansätze (z. B. Rabenstein et al., 2015; 2017, im Erscheinen) oder historische Rekonstruktionen.

5. Beispiele für rekonstruktive Inklusionsforschung auf verschiedenen Systemebenen

Im Folgenden wird anhand von ausgewählten Beispielen ein Einblick in aktuelle Beiträge zur rekonstruktiven Inklusionsforschung auf verschiedenen Systemebenen gegeben. Die Beispiele werden dabei im Sinne des ökosystemischen Ebenenmodells nach Bronfenbrenner² (1981) der makrosystemischen, exosystemischen, mesosystemischen und mikrosystemischen Ebene zugeordnet.

5.1 Makrosystemische Ebene: Entstehung und Verständnis des Inklusionsbegriffs in der historischen Rekonstruktion

Auf der Makroebene von leitenden theoretischen und politischen Orientierungen (UN-Konvention, UNESCO, Gesetzgebungen der Länder, nationale Aktionspläne) geht es um die Bestimmung des Inklusionsbegriffs und seiner Konsequenzen in Bezug auf politische Leitbilder, kulturelle und menschenrechtliche Fragen. Rekonstruktive Inklusionsforschung kann in diesem Feld einen Beitrag zur Klärung der Begriffe und historischen Entstehungsbedingungen leisten, wobei forschungsmethodisch unterschiedliche Zugänge qualitativer Forschung denkbar sind.

Ein Beispiel auf dieser Ebene stellt die Arbeit von Kiuppis (2014) dar, der aus der Perspektive der vergleichend-historischen Bildungsforschung argumentiert. Er hat in

² Zur Begründung der Bezugnahme auf das Modell Bronfenbrenners im Rahmen systemisch-konstruktivistisch argumentierender Inklusionsforschung vgl. Lütje-Klose (1997).

seiner Schrift „Heterogene Inklusivität, inklusive Heterogenität – Bedeutungswandel imaginierter pädagogischer Konzepte im Kontext internationaler Organisationen“ die Ergebnisse seiner Rekonstruktion der Aushandlungs- und Deutungsprozesse in internationalen Organisationen dargelegt, die zur Formulierung der Salamanca-Erklärung (UNESCO, 1994) und zur UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK, 2006) geführt haben. Dazu wurde die inhaltsanalytische Auswertung von Experteninterviews und Dokumentenvergleichen gewählt. Auf der Grundlage von Dokumentenanalysen und Interviews mit zentralen Stakeholdern der internationalen Organisationen, die als Experteninterviews nach Meuser und Nagel (1991) inhaltsanalytisch ausgewertet wurden, kommt Kiuppis zu dem Ergebnis, dass drei verschiedene Lesarten von „inclusive education“ vorzufinden sind (vgl. auch Lindmeier & Lütje-Klose, 2016):

- Im Sinne eines *engen, behinderungsbezogenen Adressatenverständnisses*, wie es von führenden internationalen Organisationen (WHO/Weltbank, 2011; Europäische Kommission, 2012; UNICEF, 2013) und in der UN-BRK (2006) vertreten wird, geht es darum, die Ansprüche von Menschen mit Behinderungen auf gesellschaftliche Teilhabe hervorzuheben und zu stärken. Vertreterinnen und Vertreter dieser Position verstehen Inklusion als „verbesserte, weiterentwickelte, von Fehlformen bereinigte Integration“ (vgl. Sander, 2002, S. 61). Menschen mit Behinderungen sollen nicht mehr vor der Anforderung stehen, sich an die vorhandenen Bildungsinstitutionen anzupassen, sondern diese sollen sich umgekehrt so verändern, dass sie die Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen berücksichtigen.
- Im Unterschied dazu umfasst ein *weites, auf alle Diversitätsmerkmale bezogenes Adressatenverständnis*, wie es insbesondere von britischen Inklusionsforscherinnen und -forschern vertreten wird, die Schaffung angemessener Entwicklungs- und Unterstützungsbedingungen für alle Menschen und wendet sich gegen eine Begrenzung auf die Differenzkategorie Behinderung (Slee, 2001; Dyson, 2007; u. a.). In Deutschland wird eine vergleichbare Position seit den 1990er-Jahren u. a. im Rahmen der anerkennungstheoretisch fundierten Pädagogik der Vielfalt (Prenzel, 2006 [1993]; Hinz, 1993, 2009) vertreten und aktuell im Rahmen der Diskussion um eine „reflexive Inklusion“ aufgegriffen (Budde & Hummrich, 2014, 2015). Dabei steht die Frage im Vordergrund, wie das Erziehungs- und Bildungssystem insgesamt und jede einzelne Institution vor Ort so verändert werden können, dass im Sinne einer „Education for All“ angemessene Entwicklungsbedingungen für alle zu Erziehenden erreicht werden können.
- Eine dritte Lesart bezieht den Inklusionsbegriffs auf *alle Lernenden, aber unter besonderer Berücksichtigung vulnerabler Gruppen* und hat zum Ziel, „Situationen bestimmter marginalisierter Minderheiten als *besondere* hervorzuheben – also auch jene von Menschen mit Behinderungen, aber eben nicht nur diese“ (Kiuppis, 2014, S. 33). Ein inklusives Erziehungs- und Bildungssystem wird im Sinne von „Education for All, and especially for Some“ mit den Grundwerten einer Maximierung der Partizipationschancen insbesondere für solche Gruppen verbunden, die aus unter-

schiedlichen Gründen – z. B. aufgrund von Armut, Flucht, Geschlecht, Religion – von Ausgrenzungsrisiken besonders bedroht sind (vgl. UNESCO, 2005, 2009).

Die Rekonstruktion dieser unterschiedlichen Positionen und des Ringens um die Deutungshoheit auf politischer Ebene der internationalen Organisationen, die Kiupis offenlegt, lässt die soziale Konstruiertheit des Inklusionsbegriffs (s. o.) deutlich hervortreten.

5.2 Exosystemische Ebene: Governance-analytische Rekonstruktion regionaler Prozesse

Auf exosystemischer Ebene erfolgt die Rekonstruktion auf dem Weg hin zu inklusiven Strukturen und Prozessen in jüngerer Zeit maßgeblich unter Berücksichtigung governance-analytischer Zugänge, die die sozial-konstruktivistische Perspektive durch eine differenzierte Analyse kommunikativer Prozesse zwischen regionalen Stakeholdern und deren Orientierungen und Praktiken in der Um-Steuerung des Erziehungs- und Bildungssystems umsetzen.

So rekonstruieren Dlugosch und Langner (2016) in ihrer governance-analytischen Studie zur Umsetzung von Inklusion im österreichischen Bundesland Tirol die Steuerungsmechanismen von sogenannten Inklusionskoordinatorinnen und -koordinatoren. In ihrer Fallstudie arbeiten sie heraus, welche systemischen Wirkungen die Installation einer solchen Rolle hat und welche Widerstände sich mit einer „Top-down-Strategie“ verbinden.

Hartong und Nikolai (2016) erstellen eine Netzwerkanalyse der Schulstrukturreform in Bremen, in der sie „Promotoren und Hindernisse auf dem Weg zu einem inklusiveren Schulsystem“ herausarbeiten. Das Zusammenwirken unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure, die schulpolitische Veränderungen durchsetzten und in Bremen – anders als in allen anderen Bundesländern – ein Zwei-Säulen-Modell von Oberschule und Gymnasium unter Abschaffung der Förderschulen im Sekundarbereich installieren konnten, wird vor dem Hintergrund der Theorie institutioneller Pfadabhängigkeit rekonstruiert. Die Autorinnen zeichnen dazu verschiedene Phasen des Feldwandels nach und arbeiten Einflussfaktoren heraus, die für die weitgehende Überwindung der exklusiven Beschulung in diesem Bundesland bestimmend waren.

5.3 Mesosystemische Ebene: Rekonstruktion von inklusiven Strukturen in Einzelschulen

Auf mesosystemischer Ebene liegt eine größere Zahl von Studien vor, die Methoden rekonstruktiver Inklusionsforschung verwenden, um inklusive und exklusive Strukturen in Einzelschulen und Schulverbünden zu beschreiben. Insbesondere sind Studien zu nennen, die die Kooperation auf Kollegiums-, Jahrgangs- oder Klassenebene zwischen Lehrkräften sowie mit anderen pädagogischen Fachkräften unterschiedlicher Disziplin und Ausbildung rekonstruieren. Hierzu werden vor allem Interviews

mit Lehrkräften, Gruppendiskussionen in Jahrgangs- oder Klassenteams (Arndt & Werning, 2016; Lütje-Klose et al., 2016; Serke et al., 2015; Textor et al., 2014), Experten-Interviews mit Schulleitungen (Huber et al., 2017, im Erscheinen; Lütje-Klose et al., 2016; Kullmann et al., 2014) sowie mit Inklusionshelferinnen und -helfern (Heinrich & Lübeck, 2013) herangezogen. Vereinzelt wird zudem die Kooperation mit Eltern (Wild & Lütje-Klose, 2017, im Erscheinen) und Ganztagskräften (Böhm-Kasper et al., 2013) im Rahmen schulischer Inklusion betrachtet. Mehrere Studien beschäftigen sich dabei mit den Rollen und Aufgaben, die die einzelnen Professionsgruppen zu erfüllen haben bzw. die ihnen zugeschrieben werden (Kreis et al., 2014, 2016). Dabei nehmen Studien, die die Rolle der sonderpädagogischen Lehrkräfte rekonstruieren, den größten Raum ein (zusammenfassend Lütje-Klose & Neumann, 2015).

Die von Serke et al. (2015) im Rahmen der Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements mit Teams inklusiver Schulen geführten Gruppendiskussionen gehen der Frage nach den schulischen Gelingensbedingungen sozialer Partizipation von Schülerinnen und Schülern mit Lernbeeinträchtigungen nach. In einer fallkontrastierenden Analyse auf der Grundlage einer induktiven qualitativen Inhaltsanalyse zeigen sich deutliche Unterschiede in den pädagogischen Orientierungen, Strukturen und Praktiken von Schulen mit hohem und niedrigem schulischen Wohlbefinden bei den untersuchten Schülerinnen und Schülern.

5.4 Mikrosystemische Ebene: Analyse inkludierender und exkludierender Prozesse und Praktiken im Unterricht und in Teamgesprächen

Die Studien, die sich auf die mikrosystemische Ebene des Unterrichts beziehen, sind sicherlich am stärksten assoziiert mit rekonstruktiver Inklusionsforschung. Dazu gehören videogestützte Analysen zu Differenzherstellung, inkludierenden und exkludierenden Prozessen und Praktiken im Unterricht, wie sie u. a. von Sturm & Wagner-Willi (2015, 2016a, 2016b) und Hackbarth (2017, in Vorbereitung) mit der dokumentarischen Methode oder von Budde (2015), Heberle (2016), Idel et al. (2016) oder Rabenstein et al. (2017, im Erscheinen) im Rahmen ethnografischer Unterrichtsforschung durchgeführt wurden. Zu den mikrosystemischen Studien in diesem Segment, die objektiv-hermeneutisch vorgehen, gehören u. a. die governance-analytischen Arbeiten von Bender & Heinrich (2016) und von Heinrich & Lübeck (2013).

Ein weiteres Beispiel für rekonstruktive Inklusionsforschung auf der mikrosystemischen Ebene sind die von Kunze (2015) und von Kunze und Silkenbeumer (2016) erhobenen Audiomitschnitte von Teamsitzungen von sozialpädagogischen Fachkräften und Sonderpädagoginnen und -pädagogen, die objektiv-hermeneutisch rekonstruiert wurden. In Bezug auf die kommunikativen Praktiken und kooperativen Strukturen bildeten sich Hierarchisierungen ab, die der Leitidee einer gleichwertigen Kooperation und gemeinsamen Problemlösung entgegenstehen.

Aber auch die partizipative Inklusionsforschung, die Schülerinnen und Schüler und/oder Lehrkräfte in den Forschungsprozess einbezieht und die Rekonstruktion inkludierender und exkludierender Orientierungen und Praktiken mit ihnen gemeinsam vornimmt, ist auf mikrosystemischer Ebene bedeutsam. Ein Beispiel dafür ist das inklusionsbezogene Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule Bielefeld“ (WILS) (Külker et al., 2017, im Erscheinen; Geist et al., 2017, im Erscheinen), im Rahmen dessen Interviews mit Acht- und Zehntklässlern und -klasslerinnen der Schule geführt wurden, die im Laufe ihrer Schullaufbahn besondere Unterstützung benötigt und einen sonderpädagogischen Förderbedarf (im Rahmen eines sogenannten Portraits; vgl. ebd.) attestiert bekommen hatten. In den Interviews ging es darum, ihre Sichtweisen auf die bisherige Schullaufbahn, auf unterstützende und hemmende Beziehungen, Strukturen, Unterrichtssettings und den Umgang mit Leistungsrückmeldungen zu erheben. Die Ergebnisse wurden mit ihnen diskutiert und zudem, in anonymisierter Form, ins Lehrerkollegium rückgespiegelt, um daran anknüpfend Schulentwicklungsprozesse anzustoßen.

6. Ausblick: Chancen und Grenzen rekonstruktiver Inklusionsforschung

Ein breites Repertoire qualitativer Forschungsmethoden wird in der bisherigen rekonstruktiven Inklusionsforschung aufgegriffen und vertreten: verschiedenste Varianten von Beobachtung, Befragung, Dokumentenanalyse und Videoanalyse. Die Datenerhebung erfolgt über Interviews, Gruppendiskussionen, Dokumente, teilnehmende und nicht teilnehmende Beobachtung, oftmals video- oder audiodgestützt. Die analytischen Methoden reichen von ethnografischen Zugängen über die dokumentarische Methode bis hin zu governance-analytischen Zugängen und Netzwerkanalysen. Die je einzelnen Verfahrensweisen bringen spezifische Perspektiven ein, die bestimmte Aspekte des Forschungsfeldes hervorheben und damit – zwangsläufig – zugleich andere Perspektiven vernachlässigen: Im Sinne einer sozial-konstruktivistischen Perspektive muss es immer auch darum gehen, sich klarzumachen, dass die eigene gewählte Forscherperspektive bestimmte Facetten des Gegenstandes beleuchtet, andere aber ausspart. Die Entscheidungen *für* einen bestimmten Weg beinhalten immer zugleich die Entscheidung *gegen* andere, möglicherweise gleichermaßen gültige Perspektiven und Vorgehensweisen.

Sich dies zu vergegenwärtigen und die eigene Forschung mit einer gewissen Demut als einen unter anderen möglichen Wegen und Perspektiven zu verstehen, die Chancen, aber auch die Begrenzungen der eigenen Erkenntnismöglichkeiten mitzureflektieren, ist dabei unumgänglich. Wesentlich dafür ist ein reflexiver Zugang zum eigenen Forschungsprozess im Sinne einer „Beobachtung zweiter Ordnung“. Dazu verhilft die *Zusammenarbeit in Forschergruppen und Interpretationswerkstätten*, in denen die je eigene Perspektive durch die Konfrontation mit den Wahrnehmungen anderer kontrastiert wird. Weiterhin ist es notwendig, von vornherein Fixpunkte im

Forschungsprozess einzuplanen, um zwischendurch eine *Metareflexion der eigenen Vorgehensweisen* leisten zu können. Sehr hilfreich dafür ist auch die Diskussion mit „critical friends“, die mit ihrem „Blick von außen“ die eigene „Beobachtung zweiter Ordnung“ unterstützen können und die angesichts der i. d. R. zu bewältigenden Datenfülle die so schwierige Fokussierung auf zentrale Ergebnisse erleichtern können, wie dies im Rahmen der Nachwuchstagungen an der Universität Bielefeld par excellence der Fall ist.

Literatur und Internetquellen

- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making Education for All Inclusive: Where Next? *Prospects*, 37 (1), 15–34.
- Amrhein, B. (2011). *Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Amrhein, B., Lütje-Klose, B. & Miller, S. (2015). Wege aus dem aktuellen Dilemma des Aufbaus einer inklusionssensiblen Lehrer/-innenbildung. In S. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2015. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 224–240). Köln: Carl Link.
- Arndt, A. K. & Werning, R. (2016). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion*. 62. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (S. 160–174). Weinheim: Beltz Juventa.
- Balgo, R. (2003). Ansätze einer systemischen Theorie der Beobachtung sonderpädagogischen Beobachtens von „Lernbehinderung“. In R. Balgo & R. Werning (Hrsg.), *Lernen und Lernprobleme im systemischen Diskurs* (S. 89–114). Dortmund: Borgmann.
- Bender, S. & Heinrich, M. (2016). Alte schulische Ordnung in neuer Akteurskonstellation? Rekonstruktionen zur Multiprofessionalität und Kooperation im Rahmen schulischer Inklusion. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion*. 62. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (S. 90–104). Weinheim: Beltz Juventa.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1995). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie* (7. Aufl.). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Biermann, J. & Pfahl, L. (2015). Menschenrechtliche Zugänge und inklusive Bildung. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 199–207). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Biewer, G. & Schütz, S. (2015). Inklusion. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 123–131). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böhm-Kasper, O., Dizinger, V. & Heitmann, V. (2013). Interprofessionelle Kooperation an offenen und gebundenen Ganztagsgrundschulen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 6, 53–68.
- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung – Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Budrich.

- Bohnsack, R. (2013). Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In A. Lengner, C. Schneickert & F. Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus* (S. 175–200). Wiesbaden: Springer.
- Bronfenbrenner, W. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Budde, J. (2015). Konstruktionen von Gleichheit und Differenz im schulischen Feld. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (S. 95–107). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2014). Reflexive Inklusion. *Inklusion online*, Januar 2014. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199> [21.01.2017].
- Budde, J. & Hummrich, M. (2015). Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 33–41.
- Cloerkes, G. (2003) (Hrsg.). *Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Dietrich, F. (2014). Objektiv-hermeneutische Governance-Analysen. In K. Maag Merki, R. Langer & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien, Methoden und Forschungsansätze in interdisziplinärer Perspektive* (S. 199–227). Wiesbaden: Springer VS.
- DIMDI (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information) (2005). *ICF – International Classification of Functioning, Disability and Health*. Verfügbar unter: <http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/stand20051/> [14.01.2017].
- Dlugosch, A. & Langner, A. (2016). Koordination von Inklusion – Erste Ergebnisse einer explorativen Studie im Bundesland Tirol. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion*. 62. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (S. 124–139). Weinheim: Beltz Juventa.
- Dyson, A. (2007). Sonderpädagogische Theoriebildung im Wandel – ein Beitrag aus englischer Sicht. In C. Liesen, U. Hoyningen-Suess & K. Bernath (Hrsg.), *Inclusive Education: Modell für die Schweiz? Internationale und nationale Perspektiven* (S. 93–121). Bern et al.: Haupt.
- Europäische Kommission (2012). *Education and Disability/Special Needs: Policies and Practices in Education, Training and Employment for Students with Disabilities and Special Educational Needs in the EU*. Verfügbar unter: <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/disability-special-needs-1> [22.01.2017].
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS.
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik*, 28 (1), 4–59.
- Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche – Zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Foerster, H. v. (1987). Entdecken oder Erfinden – Wie lässt sich Verstehen verstehen? In W. Rothaus (Hrsg.), *Erziehung und Therapie aus systemischer Sicht* (S. 22–58). Dortmund: Borgmann.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliff, NJ: Prentice Hall.
- Garrison, J. (1998). Toward a Pragmatic Social Constructivism. In M. Larochelle, N. Bednarz & J. Garrison (Eds.), *Constructivism and Education* (S. 43–60). Cambridge: Cambridge University Press.
- Geist, S., Kullmann, H., Lütje-Klose, B. & Siepmann, C. (2017, in Vorbereitung). Subjektive Wahrnehmung von Inklusion durch Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Laborschule Bielefeld. In C. Biermann, S. Geist, A. Textor & H. Kullmann (Hrsg.), *Inklusion an der Laborschule Bielefeld*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gergen, K. J. (2002). *Konstruierte Wirklichkeiten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gergen, K. J. (2003). Soziale Konstruktion und pädagogische Praxis. In R. Balgo & R. Werning (Hrsg.), *Lernen und Lernprobleme im systemischen Diskurs* (S. 55–88). Dortmund: Borgmann.
- Glaserfeld, E. v. (1986). Wissen ohne Erkenntnis. *Delfin*, 4 (1), 20–27. Verfügbar unter: <http://www.univie.ac.at/constructivism/cepa/1393>. [14.01.2017].
- Glaserfeld, E. v. (1996). *Radikaler Konstruktivismus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hackbarth, A. (2017, in Vorbereitung). *Inklusionen und Exklusionen in der aufgabenbezogenen Schülerinteraktion. Empirische Rekonstruktionen in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen einer integrativen Grundschule und einer Förderschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hartong, S. & Nikolai, R. (2016). Schulstrukturereform in Bremen: Promotoren und Hindernisse auf dem Wege zu einem inklusiveren Schulsystem. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion*. 62. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (S. 105–123). Weinheim: Beltz Juventa.
- Heberle, K. (2016). *Zur Konstruktion von Leistungsdivergenz im Rahmen musikpädagogischer Unterrichtspraxis. Eine Videostudie zum instrumentalen Gruppenunterricht in der Grundschule*. Dissertation Universität Dortmund.
- Heinrich, M. & Lübeck, A. (2013). Hilflohe häkelnde Helfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelfer/innen im inklusiven Unterricht. In B. Schmidt-Hertha & M. Müller (Hrsg.), *Bildungsforschung. Themenheft: Nicht-pädagogisches Personal in Bildungseinrichtungen*, 10 (1), 92–110.
- Hinz, A. (1993). *Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation*. Hamburg: Curio.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53, 354–362.
- Hinz, A. (2009). Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, (5), 171–179.
- Hinz, A. (2015). Inklusion als Vision und Brücken zum Alltag. Über Anliegen, Umformungen und Notwendigkeiten schulischer Inklusion. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 68–84). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Hollenbach-Biele, N. (2016). Inklusion statt Förderschule? Zum Stand des gemeinsamen Unterrichts in Deutschland. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Inklusion kann gelingen! Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis* (S. 11–33). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Huber, S., Köpfer, A. & Sturm, T. (2017, im Erscheinen). Inklusion und Schulleitung – Schulleitende als Gestaltende inklusiver Schulen (nicht nur) in der Schweiz. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele*. Münster et al.: Waxmann.
- Idel, T.-S., Rabenstein, K. & Ricken, N. (2016). Zur Heterogenität als Konstruktion. Empirische und theoretische Befunde einer ethnographischen Beobachtung von Ungleichheitsordnungen im Unterricht. In I. Diehm, M. Kuhn & C. Machold (Hrsg.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft* (S. 139–156). Wiesbaden: VS.
- Kiuppis, F. (2014). *Heterogene Inklusivität, inklusive Heterogenität. Bedeutungswandel imaginierter pädagogischer Konzepte im Kontext Internationaler Organisationen*. Münster et al.: Waxmann.
- Klemm, K. (2015). *Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Knorr-Cetina, K. (1981). *The Manufacture of Knowledge. An Essay on the Constructivist and Contextual Nature of Science*. Oxford: Pergamon Press.
- Kottmann, B. (2006). *Selektion in die Sonderschule: Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kreis, A., Wick, J. & Kosorok Labhart, C. (2014). Wahrgenommene Zuständigkeiten von pädagogischem Personal in integrativen Schulen des Kantons Thurgau. *Empirische Sonderpädagogik*, 4 (4), 333–349.
- Kreis, A., Wick, J. & Kosorok Labhart, C. (2016). Aktivitätenrepertoires von Regellehrpersonen an inklusiven Schulen. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion*. 62. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (S. 140–159). Weinheim: Beltz Juventa.
- Külker, A., Dorniak, M., Geist, S., Kullmann, H., Lütje-Klose, B., Lutter, N. & Siepmann, C. (2017, im Erscheinen). Schulisches Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule Bielefeld – Unterrichtsentwicklung im Rahmen eines Lehrer-Forscher-Projekts. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft, Bd. II: Schulentwicklung, Leistungsbewertung, (Fach-)Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B., Textor, A., Berard, J. & Schitow, K. (2014). Inklusiver Unterricht – (Auch) eine Frage der Einstellung! Eine Interviewstudie über Einstellungen und Bereitschaften von Lehrkräften und Schulleitungen zur Inklusion. In C. Siedenbiedel & C. Theurer (Hrsg.), *Grundlagen inklusiver Bildung, Teil 1: Inklusive Unterrichtspraxis und -entwicklung* (S. 181–196). Immenhausen: Prolog.
- Kunze, K. (2015). Kooperation, Kollegialität und funktionale Differenzierung. Strukturprobleme der multiprofessionellen Zusammenarbeit im Jahrgangsteam. In L. Fölker, T. Hertel & N. Pfaff (Hrsg.), *Brennpunkt(-)Schule. Analysen, Probleme und Perspektiven zur schulischen Arbeit in segregierten Quartieren* (S. 169–188). Opladen: Budrich.

- Kunze, K. & Silkenbeumer, M. (2016). *Ordnungen professioneller Zuständigkeit in der multiprofessionellen Kooperation*. Beitrag bei der Jahrestagung der AEPF in Rostock. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Lindmeier, B. & Lindmeier, C. (2013). *Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2016). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 7–16.
- Lütje-Klose, B. (1997). *Wege integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung in der Schule. Konzeptionelle Entwicklungen und ihre Einschätzung durch amerikanische und deutsche ExpertInnen*. St. Ingbert: Röhrig.
- Lütje-Klose, B. (2003). Didaktische Überlegungen für Schülerinnen und Schüler mit Lernbeeinträchtigungen aus systemisch-konstruktivistischer Sicht. In R. Balgo & R. Werning (Hrsg.), *Lernen und Lernprobleme im systemischen Diskurs* (S. 173–204). Dortmund: Borgmann.
- Lütje-Klose, B., Kurnitzki, S. & Serke, B. (2015). Deutungsmuster von Lehrkräften in Bezug auf die handlungsleitenden Prinzipien eines entwicklungsfördernden Unterrichts. Ergebnisse von Gruppendiskussionen aus der BiLieF-Studie. In H. Redlich, L. Schäfer, G. Wachtel, K. Zehbe & V. Moser (Hrsg.), *Veränderung und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion* (S. 224–240). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lütje-Klose, B. & Miller, S. (2015). Inklusiver Unterricht – Forschungsstand und Desiderata. In A. Peter-Koop, T. Rottmann & M. Lüken (Hrsg.), *Inklusiver Mathematikunterricht in der Grundschule* (S. 10–32). Offenburg: Mildenerberger.
- Lütje-Klose, B. & Neumann, P. (2015). Die Rolle der Sonderpädagogik im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalisierung für eine inklusive schulische Bildung. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion – Herausforderung für Schulentwicklung und Lehrerbildung* (S. 101–116). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lütje-Klose, B., Serke, B., Hunger S.K. & Wild, E. (2016). Gestaltung kooperativer Prozesse und Schulstrukturen als Merkmal effektiver Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen – Ergebnisse von Schulleitungsinterviews aus der BiLieF-Studie. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 109–126). Münster et al.: Waxmann.
- Luhmann, N. (1990). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mand, J. (2003). Lernen im integrativen Unterricht. Eine Übersicht über die Auswirkungen von Integration auf die Schulleistungen von Schüler/innen mit Sinnesbehinderungen, Körperbehinderungen und/oder geistigen Behinderungen. *Sonderpädagogik*, 33 (1), 18–27.
- Mannheim, K. (1980 [1924/1925]). Eine soziologische Theorie der Kultur und ihrer Erkennbarkeit (Konjunktives und kommunikatives Denken). In D. Kettler, V. Meja & N. Stehr (Hrsg.), *Karl Mannheim. Strukturen des Denkens* (S. 155–312). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Maturana, H. R. (1994). *Was ist Erkennen?* München: Piper.
- Maturana, H. R. (1998). *Biologie der Realität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Maturana, H. R. & Varela, F. J. (1987). *Der Baum der Erkenntnis*. Bern: Scherz.
- Meuser, M. & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qua-*

- litativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 441–471). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Nohl, A.-M. (2010). *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Powell, J. (2010). Change in Disability Classification: Redrawing the Categorical Boundaries of Special Education in the U.S. and Germany, 1920–2005. *Comparative Sociology*, 9 (2), 241–267.
- Prenzel, A. (2006 [1993]). *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: VS.
- Prenzel, A. (2015). Inklusive Bildung. Grundlagen, Praxis, offene Fragen. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.) *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 27–46). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rabenstein, K., Idel, T.-S. & Ricken, N. (2015). Zur Verschiebung von Leistung im individualisierten Unterricht. Empirische und theoretische Befunde ethnografischer Beobachtungen. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven* (S. 230–248). Wiesbaden: VS.
- Rabenstein, K, Schäffer, M., Gerlach, J. & Steinwand, J. (2017, im Erscheinen). Hierarchisierungen unter Peers. Reflexionsangebote ethnographischer Forschung zu Beschämungspotenzialen inklusiven Unterrichts. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion. Profile für Schule und Unterricht in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster et al.: Waxmann.
- Reich, K. (2001). Konstruktivistische Ansätze in den Sozial- und Kulturwissenschaften. In T. Hug (Hrsg.), *Einführung in die Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsforschung* (Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?, Bd. 4) (S. 356–376). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Reich, K. (2005). *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Reich, K. (Hrsg.) (2012). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*. Weinheim: Beltz.
- Reiser, H. (1998). Sonderpädagogik als Serviceleistung. Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle zur Professionalisierung der Hilfsschul- bzw. Sonderschullehrerinnen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 49, 46–54.
- Reiser, H. (2006). *Psychoanalytisch-systemische Pädagogik. Erziehung auf der Grundlage der Themenzentrierten Interaktion*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Reiser, H., Klein, G., Kreie, G. & Kron, M. (1987). *Integrative Prozesse in Kindergarten- gruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Sander, A. (2002). Über die Dialogfähigkeit der Sonderpädagogik: Neue Anstöße durch Inklusive Pädagogik. In B. Warzecha (Hrsg.), *Zur Relevanz des Dialogs in Erziehungswissenschaft, Behindertenpädagogik, Beratung und Therapie* (S. 59–68). Münster: LIT.
- Sander, A. (2008). Etappen auf dem Weg zu integrativer Erziehung und Bildung. In H. Eberwein & J. Mand (Hrsg.), *Integration konkret* (S. 27–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Serke, B., Lütje-Klose, B., Kurnitzki, S., Pazen, C. & Wild, E. (2015): Gelingensbedingungen der sozialen Partizipation von SchülerInnen mit Lernbeeinträchtigungen in inklusiven Grundschulklassen – ausgewählte Ergebnisse von Gruppendiskussionen in Lehrerkollegien. In I. Schnell (Hrsg.), *Zur Logik der Widrigkeiten – Theoriefundamente der Inklusion* (S. 253–267). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Siebert, H. (2003). Beobachtung – erkennendes Tun. In R. Balgo & R. Werning (Hrsg.), *Lernen und Lernprobleme im systemischen Diskurs* (S. 11–20). Dortmund: Borgmann.
- Slee, R. (2001). Social Justice and the Changing Directions in Educational Research: The Case of Inclusive Education. *International Journal of Inclusive Education*, 5, 167–177.
- Sturm, T. (2012). Praxeologische Unterrichtsforschung und ihr Beitrag zu inklusivem Unterricht. *Zeitschrift für Inklusion*. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/65/65> [21.01.2017].
- Sturm, T. (2013). Orientierungen unterrichtlicher Praktiken: lerntheoretische Vorstellungen und schulischer Kontext. In J. Budde (Hrsg.), *Unscharfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 275–294). Wiesbaden: VS.
- Sturm, T. (2015). Herstellung und Bearbeitung von Differenz im inklusiven Unterricht. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen im Kontext von Schule und Unterricht* (S. 223–234). Opladen: Barbara Budrich.
- Sturm, T. (2016). Rekonstruktiv-praxeologische Schul- und Unterrichtsforschung im Kontext von Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, Februar 2016. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/321> [14.01.2017].
- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (Hrsg.) (2015). Schwerpunktheft: Videografien schulischer Praktiken der Differenzbearbeitung und -herstellung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 16 (2).
- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2016a). Herstellung und Bearbeitung von Leistungsdifferenzen im kooperativ gestalteten inklusiven Fachunterricht. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion*. 62. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (S. 75–89). Weinheim: Beltz Juventa.
- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2016b). Kooperation pädagogischer Professionen: Bearbeitung und Herstellung von Differenz in der integrativen Sekundarstufe. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 207–221). Münster et al.: Waxmann.
- Tervooren, A. (2000). Differenz anders gesehen: Studien zu Behinderung. *Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 69 (3), 316–319.
- Textor, A., Kullmann, H. & Lütje-Klose, B. (2014). Eine Inklusion unterstützende Didaktik – Rekonstruktionen aus der Perspektive inklusionserfahrener Lehrkräfte. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 69–91.
- UN-BRK (United Nations) (2006). *United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Verfügbar unter: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtexte.htm> [21.01.2017].
- UNESCO (1994). *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse*, angenommen von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“. Salamanca, Spanien, 7.–10. Juni 1994. Verfügbar unter: www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca_erklaerung.pdf [23.01.2017].
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.
- UNICEF (2013). *The State of the World's Children. Report on Children with Disabilities*. New York: UNICEF.

- Urban, M. (2009). *Form, System und Psyche. Zur Funktion von psychischem System und struktureller Kopplung in der Systemtheorie*. Wiesbaden: VS.
- Werning, R. (2016). Schulische Inklusion. In J. Möller, M. Köller & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Schule und Unterricht – Lehren und Lernen* (S. 153–169). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Werning, R. (2017, im Erscheinen). Aktuelle Trends inklusiver Schulentwicklung in Deutschland – Grundlagen, Rahmenbedingungen und Entwicklungsperspektiven. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für Schulentwicklung. Beispiele aus Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster et al.: Waxmann.
- Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2012). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen* (3. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- WHO/Weltbank (2011). *World Report on Disability*. Verfügbar unter: http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdf?ua=1 [21.01.2017].
- Wild, E. & Lütje-Klose, B. (2017, im Erscheinen): Schulische Elternarbeit als essentielles Gestaltungsmoment inklusiver Beschulung. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für Schul- und Unterrichtsentwicklung aus Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster et al.: Waxmann.
- Wygotsky, L. S. (1977). *Denken und Sprechen*. Frankfurt a. M.: Fischer.

Quantitative methodische Zugänge der empirischen Bildungsforschung

Funktionen für den Erkenntnisgewinn und Relevanz für die Bildungspraxis

1. Einleitung

Bildungsforschung dient dem Zweck, mehr und besser fundiertes Wissen über Phänomene, Ursachen, Bedingungen, Folgen und Wirkungen von Bildungsprozessen auf der Ebene der in Bildungsaktivitäten involvierten Individuen, Institutionen und gesellschaftlichen Systeme zu erlangen. Die Forscher und Forscherinnen, die zu dieser Wissenserweiterung beitragen, entstammen sehr vielfältigen wissenschaftlichen Disziplinen. Unter ihnen gibt es sehr unterschiedliche Überzeugungen, Traditionen und Vorlieben bezüglich der verwendeten Methoden. Auch wenn Bildungsforschung in den letzten zwei Jahrzehnten vor allem unter dem Begriff *empirische* Bildungsforschung besondere Aufmerksamkeit erhalten hat und in der Außenwahrnehmung die empirische Bildungsforschung meist mit einem quantitativ-methodischen Zugang gleichgesetzt wird, umfasst sie ein breites Spektrum qualitativer und quantitativer empirischer Ansätze.

Während qualitativ-empirische Forschung sich bevorzugt der vertieften Einzelfallanalyse widmet und dabei gern auf Interviews und biografische Verfahren der Datenerhebung sowie auf hermeneutische Ansätze der Dateninterpretation zurückgreift, steht im Zentrum der quantitativen Forschung die Quantifizierung der interessierenden Verhaltens- und Erlebens- sowie Prozess- und Systemmerkmale in Form sogenannter Variablen. Dabei unterscheidet man zwischen abhängigen (AVn) und unabhängigen Variablen (UVn). Abhängige Variablen bezeichnen die quantifizierte Form der gerade interessierenden Zielbereiche, in der psychologischen Bildungsforschung etwa des Verhaltens und/oder Erlebens von Personen. Von unabhängigen Variablen spricht man dagegen, wenn es um die Operationalisierung bzw. die Realisierung von Faktoren geht, von denen man annimmt, dass sie substanziell zur Erklärung, Vorhersage oder Kontrolle der abhängigen Variable beitragen. Würde man sich beispielsweise für die Auswirkungen von Musikunterricht auf die musikpraktischen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern interessieren, so wären die in einem geeigneten Kompetenztest gemessene musikpraktische Leistung die abhängige

Variable, das Ausmaß (und möglicherweise die Art und Qualität) des erteilten Musikunterrichts die unabhängige Variable.

Der Unterschied zwischen dem qualitativen und dem quantitativen methodischen Zugang bezieht sich darüber hinaus jedoch auch auf die Art des mit der entsprechenden Forschung angestrebten Erkenntnisgewinns. Dieser Unterschied lässt sich gut mit der auf Wilhelm Windelband (1894) zurückführbaren Unterscheidung zwischen *nomothetischen* und *idiographischen* Erfahrungswissenschaften beschreiben. Beide Begriffe sind aus dem Griechischen abgeleitet. Der Begriff *nomothetisch* setzt sich zusammen aus „nomos“ (= Gesetz) und „thesis“ (= aufbauen), während *idiographisch* von „idios“ (= eigen) und „graphein“ (= beschreiben) abgeleitet ist. Nomothetische Erfahrungswissenschaften haben das Ziel, allgemeingültige Erklärungen für beobachtbare Sachverhalte aufzubauen; idiographische zielen dagegen auf ein möglichst umfassendes Beschreiben (und damit auch Erklären) eines zeitlich und räumlich möglicherweise einzigartigen Phänomens. Die methodisch quantitativ-empirisch orientierte Bildungsforschung folgt dem Ideal der nomothetischen Erfahrungswissenschaften und versucht, theoretische Erklärungen im Sinne von verallgemeinerbaren Gesetzesaussagen (z. B. „wenn X, dann Y“) zu prüfen und damit weiterzuentwickeln. Daher ist die Theoriebildung das übergeordnete Ziel der mit quantitativen methodischen Zugängen arbeitenden Bildungsforschung, um für die Gestaltung der Bildungspraxis nützliche und hilfreiche Theorien zur Verfügung zu stellen – gemäß der Immanuel Kant und Kurt Lewin zugeschriebenen These: „Nichts ist praktischer als eine gute Theorie!“

Um ein besseres Verständnis der in diesem Sinne quantitativen methodischen Zugänge der empirischen Bildungsforschung geht es im vorliegenden Kapitel. Dabei skizzieren wir zunächst aus der Vielfalt der quantitativen methodischen Zugänge die folgenden, den nomothetischen Forschungsvorlieben der Autoren entspringenden Typen: die *Large-Scale-Assessment*-Forschung, die Evaluationsforschung, die Interventionsforschung und die experimentelle Forschung. Prinzipien weiterer Forschungsansätze und ein Forschungsdesiderat sowie ein kurzes Fazit runden den Beitrag ab.

2. *Large-Scale-Assessment*-Forschung

Die sogenannte *Large-Scale-Assessment*-Forschung (LSA-Forschung) kann man vielleicht als den Prototyp quantitativ methodisch orientierter Bildungsforschung bezeichnen. Dort hat sie ihren Ursprung in den Studien zu internationalen Schulleistungsvergleichen, in denen es darum geht, die Qualität von Bildungssystemen in verschiedenen Ländern miteinander zu vergleichen und zwar auf der Basis der Resultate bzw. *Outcomes* der Bildungssysteme (vgl. Artelt & Stanat, 2008) und weniger auf der der Ressourcen bzw. *Inputs*, die in das System hineingesteckt werden. Wissenschaftliches Ziel dieses Forschungszugangs ist es, die (aktuelle) Outcome-Realität mehrerer

Bildungssysteme (z. B. der Länder der OECD) zu beschreiben und Erklärungsansätze für vorzufindende Unterschiede zu prüfen. Der Zugang dieses Forschungsansatzes besteht darin, dass große repräsentative Stichproben aus den zu vergleichenden Bildungssystemen bzw. Bildungssystemausschnitten im Hinblick auf die interessierenden Outcomes untersucht werden. Die LSA-Forschung setzt also auf das Gesetz der großen Zahl. Bevorzugt untersuchte Outcomes sind Kompetenzen, die Personen nach Durchlaufen des Bildungssystems bzw. des Bildungssystemausschnittes erworben haben.

Der typische statistische Zugang besteht in der Modellierung der interessierenden Kompetenzen auf der Basis der *Item Response Theory* (IRT). So konnten beispielsweise an Leistungsdaten von 420 Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 9 empirische Belege dafür gefunden werden, dass musikpraktische Kompetenzen aus mindestens drei Dimensionen (*Gesang, instrumentales Musizieren und Rhythmusproduktion*) bestehen. Die Ausprägungen in diesen Dimensionen korrelieren zwar hoch miteinander (r zwischen .68 und .74), sind aber statistisch eindeutig voneinander trennbar (J. Hasselhorn, 2015). Das spricht dafür, dass sie berechtigterweise unter das gemeinsame Konzept musikpraktischer Kompetenzen subsumiert werden können, dass es sich bei den musikpraktischen Kompetenzen aber um ein zumindest dreidimensionales Kompetenzbündel handelt.

Das vielleicht bekannteste Beispiel dieses Forschungsansatzes sind die *PISA-Studien*. Dabei handelt es sich um eine Initiative der *Organisation für wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit* (OECD), die mit dem *Programme for International Student Assessment* (daher die Abkürzung PISA) seit der ersten Erhebung im Jahr 2000 ein zyklisches Programm der Erfassung von Basiskompetenzen der 15-Jährigen in den Bereichen Mathematik, Naturwissenschaften und Lesen etabliert hat. Die PISA-Studien sind nur eines von verschiedenen Beispielen internationaler Schulleistungsvergleiche. Einen Überblick über die Tradition und unterschiedlichen Konzeptionen bzw. Schwerpunkte von einzelnen Schulleistungstudien geben u. a. Baumert und Stanat (2010).

Die LSA-Forschung stößt seit einigen Jahren auf ein großes Interesse in der Bildungspolitik und -administration. Dort erhofft man sich von den Ergebnissen dieser Forschung Informationen über Stärken und Schwächen des eigenen Bildungssystems, die eine umfassende Rechenschaftslegung ermöglichen. Besonders dann, wenn Informationen aus den Leistungs- bzw. Kompetenzvergleichen mit Prozessmerkmalen in Beziehung gesetzt werden, leisten LSA-Studien einen wichtigen Beitrag zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. Voraussetzung hierfür sind regelmäßig wiederholte Messungen der Outcomes eines Bildungssystems oder Bildungssystemausschnitts (sog. *Monitoring*). Die so generierten Informationen ermöglichen nämlich die Prüfung, ob Steuerungsmaßnahmen zur Verbesserung der Bildungsqualität gefruchtet haben oder nicht. Vertreter und Vertreterinnen der Bildungspolitik und -administration sprechen daher auch davon, dass die LSA-Forschung ihnen Steuerungswissen zur

Verfügung stelle, auf dessen Basis sie ihre Entscheidungen nicht ausschließlich normativ fällen, sondern auch tatsachenbasiert. International hat sich hierzu das Ideal der *evidence-based* bzw. *evidence-informed policy* durchgesetzt.

3. Evaluationsforschung

In fast allen Studienordnungen bildungswissenschaftlicher Studiengänge an Universitäten findet man das Pflichtmodul „Evaluationsforschung“. Sie umfasst Forschungsmethoden, die geeignet sind, die Wirksamkeit und Wirkungen von Bildungsmaßnahmen „im Felde“ zu analysieren. Im Vergleich zur LSA-Forschung, die in ihrer Monitoring-Funktion vor allem Daten sammelt, die geeignet sind, etwa die Kompetenzen zu dokumentieren, die in Bildungssystemen oder ihren Ausschnitten von denen erlangt werden, die diese Systeme durchlaufen, ist die Evaluationsforschung dichter an der Frage, was für Auswirkungen gezielte Änderungen in der Umsetzungsrealität von Bildungsteilsystemen für die Personen haben, die diese Bildungsteilsysteme durchlaufen oder in ihnen agieren.

In der Evaluationsforschung sind Bildungsforscher also bemüht, mit Hilfe geeigneter Daten zu klären, welche Wirkungen oder Wirksamkeiten aus konkreten Bildungsmaßnahmen oder -reformen resultieren. Oftmals sind die Initiatoren oder politischen Entscheidungsträger von Reformmaßnahmen im Bildungswesen an einer solchen Klärung interessiert und beauftragen Bildungsforscher mit der Durchführung einer entsprechenden Evaluation. Dabei herrscht oftmals erstaunliche Unkenntnis darüber, was eine solche Evaluation leisten kann und was nicht. So formulieren Auftraggeber häufig die Erwartung, Bildungsforscher könnten eine Evaluationsstudie durchführen, die Auskunft darüber gibt, wie wirksam etwa eine umgesetzte Reformmaßnahme war. Sie sind dann oftmals verwundert darüber, dass der Bildungsforscher die Auftraggeber bittet, zunächst einmal darzulegen, welche Ziele denn mit der Reformmaßnahme erreicht werden sollten. Nicht selten fallen auch die ersten Antworten auf diese Nachfrage eher diffus aus: „Naja, unser Ziel bestand darin, dass die Bildungsergebnisse in diesem Ausschnitt unseres Bildungssystems besser sein sollten!“

Bildungsforscher, die solche Evaluationsaufträge annehmen, tun gut daran, sich nicht mit solch globalen Zielvorstellungen zufrieden zu geben, sondern die Ziele möglichst konkret gemeinsam mit dem Auftraggeber auszuarbeiten und anschließend Vorschläge für empirisch quantifizierbare Operationalisierungen der Zielgrößen zu diskutieren und sich mit dem Auftraggeber auf sehr konkrete Zielvariablen zu einigen.

Aber auch dann, wenn die Ziele expliziert und die Zielvariablen festgelegt sind, bestehen zwei grundsätzlich verschiedene Zugänge der Evaluationsforschung, die meist mit den Begriffen *summative* Evaluation und *formative* Evaluation umschrieben wer-

den. Bei der summativen Evaluation geht der Bildungsforscher in gewisser Weise auf Distanz zu den Akteuren der Reformmaßnahme, die evaluiert werden soll. Seine Aufgabe besteht nämlich darin, zu prüfen, ob die Ziele, die mit der Reform erreicht werden sollten, nunmehr erreicht wurden. Dazu sammelt er die Informationen zu den vereinbarten Zielindikatoren und vergleicht diese mit geeigneten Vergleichswerten. Das Ergebnis dieser Evaluation ist dann die Präsentation einer Bilanz, bei der man für jeden empirisch erfassten Zielindikator feststellen kann, ob der unter den Bedingungen der umgesetzten Reformmaßnahme erreichte Wert besser ausfällt als der unter den geeigneten Vergleichsbedingungen.

Etwas anders verhält es sich bei der formativen Evaluation. Hier tritt der Bildungsforscher von Anfang an in den Austausch mit den Akteuren der Reformmaßnahme. Sein Auftrag besteht nämlich darin, die Umsetzung der Reformmaßnahme wissenschaftlich zu begleiten und durch die Begleitung die Reformmaßnahme zu optimieren. Dies erfolgt in der Regel durch die gezielte Rückmeldung der bisherigen Zielerreichung. Dazu gehört auch die Rückmeldung darüber, welche Ziele noch nicht erreicht wurden. Auf der Basis dieser Rückmeldung berät der Bildungsforscher die Akteure der Bildungsmaßnahme, was sie an ihrer bisherigen Umsetzungspraxis noch verändern könnten, damit die Ziele besser erreicht werden. Diese Beratung kann auch so weit gehen, dass die Bildungsforscher gezielte Fort- und Weiterbildungsangebote machen oder gar Coaching-Angebote in der Praxis realisieren. Von allen methodischen Ansätzen der quantitativ-empirischen Bildungsforschung ist bei diesem Vorgehen am wenigsten das Generieren nomothetischer Erkenntnisse das leitende Handlungsmotiv, dagegen am meisten die konkrete Optimierung von Realitätsausschnitten der Bildungspraxis.

Ein gutes Beispiel für die erfolgreiche Umsetzung einer solchen formativen Evaluation ist die wissenschaftliche Begleitung des vom Land Baden-Württemberg 2006 begonnenen Reformprojektes „Schulreifes Kind“ (vgl. M. Hasselhorn et al., 2015). Zentrales Anliegen des Projektes war eine Neukonzeption der Einschulungspraxis, um schulrelevante Entwicklungsverzögerungen bei Vorschulkindern frühzeitig zu erkennen und durch gezielte kompetenz- und entwicklungsorientierte Fördermaßnahmen auszugleichen. Dadurch sollten möglichst allen Kindern optimale Startvoraussetzungen für den Schulanfang ermöglicht werden. Zu der Neukonzeption gehört auch die frühe Diagnose des Entwicklungsstands schulleistungsrelevanter Fertigkeiten gut ein Jahr vor der Einschulung. Besonderes Augenmerk wird hierbei auf die vier Bereiche allgemeine Sprachentwicklung, Vorläuferfertigkeiten des Schriftspracherwerbs und der Mathematik sowie Konzentration gelegt. Diese frühzeitige Diagnose soll bei identifizierten Entwicklungsrückständen die Möglichkeit eröffnen, das letzte Kindergartenjahr für eventuell erforderliche, gezielte Maßnahmen der Entwicklungs- und Gesundheitsförderung zugunsten der Kinder zu nutzen.

Hierzu wurde ein Förderkonzept entwickelt, bei dem Grundschulen und Kindergärten eng zusammenarbeiten. Spätestens 15 Monate vor der planmäßigen Einschulung

wird dabei von den Erzieherinnen und Erziehern für jedes Kind eingeschätzt, ob Förderbedarf besteht. Über das konkrete Förderangebot für jedes Kind wird dann an einem „Runden Tisch“ beraten und entschieden. An den „Runden Tischen“ sollen die jeweiligen Eltern, Vertreterinnen und Vertreter von Kindergarten und Grundschule sowie eventuell des Gesundheitsamts oder der Frühförderstelle teilnehmen. Das Spektrum der Fördermaßnahmen reicht von der Sprachförderung über die Förderung mathematischer Basiskompetenzen bis hin zur Schulung der Feinmotorik und der Konzentration.

Zu den Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung zählen eine Bestandsaufnahme der Konzepte, Ziele und Umsetzungen sowie der Wirkungen der Fördermaßnahmen. Um mögliche Risiken der späteren Entwicklung von Lern- und Leistungsstörungen zu identifizieren und den Entwicklungsverlauf der Kinder zu dokumentieren, wurde im Lauf der letzten anderthalb Kindergartenjahre drei Mal der Entwicklungsstand der Kinder untersucht. Abbildung 1 gibt einen Überblick über die Messzeitpunkte (MZP) der umgesetzten Entwicklungsstandserhebungen.

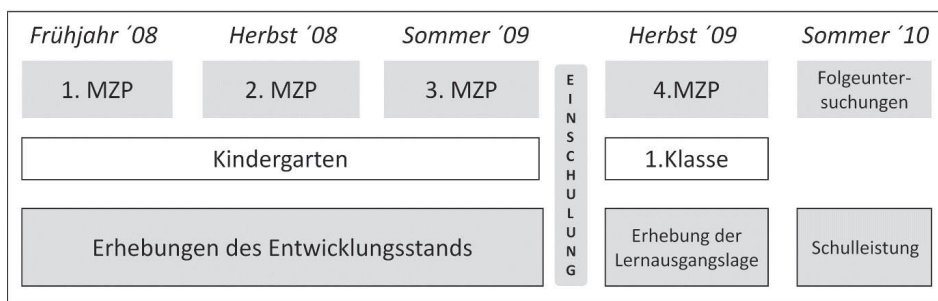


Abb. 1: Zeitlicher Ablauf des Projekts „Schulreifes Kind“; Quelle: eigene Darstellung

Um die Frage zu klären, wie gut für Kinder mit Förderbedarf durch die jeweiligen Präventivmaßnahmen der Schulstart vorbereitet und erleichtert wird und um den Förderfachkräften vor Ort eine Strukturierungs- und Dokumentationshilfe an die Hand zu geben, wurde ein Fördertagebuch entwickelt und eingesetzt. Da sich Lernschwierigkeiten und deren Ausbleiben erst im Verlauf der ersten Grundschuljahre definitiv diagnostizieren lassen, wurde die Entwicklung der Kinder auch in den ersten Grundschuljahren begleitet und dokumentiert.

Evaluiert wurden auch die Akzeptanz sowie die Stärken und Schwächen der „Runden Tische“ an den 50 Modellstandorten, die sich bereits 2006 für einen Einstieg in das Projekt „Schulreifes Kind“ entschieden hatten. Dabei wurde auch die Frage zu beantworten versucht, wie es am „Runden Tisch“ tatsächlich zur Feststellung von Förderbedarf und zur Zuordnung zu bestimmten Maßnahmen kommt. An einigen Einrichtungen fand zusätzlich ein Coaching durch die wissenschaftliche Begleitung der Bildungsforscher statt. Ziel hierbei war die Beratung der Förderkräfte bei der kon-

kreten Durchführung von Fördermaßnahmen. So entstanden konkrete Elemente des formativen Charakters der umgesetzten Evaluation.

Im Laufe von mehr als sieben Jahren der wissenschaftlichen Begleitung zeigte sich, dass die im Rahmen des Projekts „Schulreifes Kind“ durchgeführten und formativ weiterentwickelten Fördermaßnahmen wirksam sind. Insgesamt konnten Kinder, die im vorletzten Kindergartenjahr im Bereich der Vorläuferfertigkeiten der Mathematik einen verzögerten Entwicklungsverlauf aufwiesen, durch zusätzliche systematische Förderung im Rahmen des Projekts „Schulreifes Kind“ diesen Rückstand bis zur Einschulung nahezu vollständig aufholen. Ähnlich positive Ergebnisse des Entwicklungsanstiegs deuten sich auch in den Bereichen allgemeine Sprachentwicklung und Vorläuferfertigkeiten des Schriftspracherwerbs an. Ebenso konnte gezeigt werden, dass sich die zusätzlich systematisch geförderten Kinder in ihrer Konzentrationsleistung den nicht zusätzlich geförderten Kindern angleichen. Besonders erfreulich ist auch der Befund, dass Kinder mit besonders schlechten Ausgangswerten von den Fördermaßnahmen genauso profitieren wie Kinder mit günstigeren Ausgangswerten. Die Fördermaßnahmen des Projekts „Schulreifes Kind“ tragen dementsprechend dazu bei, die Heterogenität der Anfangsvoraussetzungen abzubauen und so für die Kinder wesentlich verbesserte Voraussetzungen für den Schulstart zu schaffen.

4. Interventionsforschung

Ein im Vergleich zur Evaluationsforschung noch engerer Erkenntnisfokus wird in der Interventionsforschung eingenommen. Hier wird die Wirksamkeit einer konkreten Förder- bzw. Interventionsmaßnahme in Bezug auf ein spezifisches, individuelles Bildungsmerkmal überprüft. Ausgangspunkt für die Durchführung eines Interventionsforschungsprojekts sind dabei immer konkrete Hypothesen über die Wirkung von spezifisch beschreibbaren Interventionen. Die Förder- bzw. Interventionsmaßnahmen werden daher in der Regel gezielt zur Förderung des relevanten Bildungsmerkmals ausgewählt oder sogar neu entwickelt. Zur Prüfung der Hypothesen sind unterschiedliche Designs verbreitet. Die kontrollierte Durchführung der jeweils interessierenden Intervention ist allerdings bei allen Design-Varianten unabdingbar. In Abhängigkeit von den zu prüfenden Hypothesen können neben einer Experimentalgruppe, in der die Intervention durchgeführt wird, Kontrollgruppen und weitere Experimentalgruppen mit Alternativinterventionen eingeführt werden. Letztere eignen sich in erster Linie dazu, die Stärke von Auswirkungen einer neuen Intervention gegenüber bereits etablierten Interventionen abzuschätzen. Kontrollgruppen hingegen werden häufig dazu verwendet, die Veränderung im relevanten Bildungsmerkmal im Verlaufe der Interventionsdurchführung in einen interventionsverursachten Anteil und einen auf natürliche Entwicklung zurückführbaren Anteil aufzuteilen.

Im Rahmen der Datenerhebung muss minimal das relevante Bildungsmerkmal vor (Prätest) und nach (Posttest) der Interventionsdurchführung gemessen werden, um

eine Veränderung bei den Probandinnen und Probanden quantifizierbar machen zu können. Häufig sind allerdings nicht nur kurzfristige, sondern vor allem mittel- oder langfristige Auswirkungen einer Intervention von Interesse. Daher sind in vielen Designs sogenannte Follow-up-Messungen des relevanten Bildungsmerkmals im Abstand von mehreren Wochen oder Monaten zum Ende der Intervention Bestandteil des Erhebungsplans (vgl. Abb. 2).

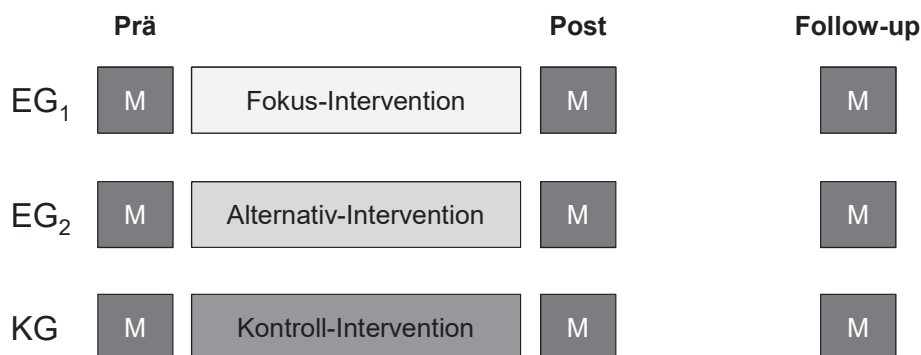


Abb. 2: Prototypischer Prätest-Posttest-Follow-up-Kontrollgruppen-Versuchsplan der Interventionsforschung.

Anm.: EG = Experimentalgruppe; KG = Kontrollgruppe; M = Merkmal

Quelle: eigene Darstellung

Interventionsforschung wird unter anderem in der fachdidaktischen Forschung häufig eingesetzt. So wird beispielsweise in einem aktuellen Projekt am Institut für Schulentwicklungsforschung die Wirksamkeit einer Unterrichtsintervention im Schulfach Musik zum Kompetenzbereich „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“ überprüft. Dabei soll beantwortet werden (können), wie stark Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 6 von einer für diesen Zweck entwickelten fachgebundenen Intervention im Hinblick auf die Kompetenzdimension „Hörwahrnehmung und musikalisches Gedächtnis“ profitieren können. Außerdem soll die Vermutung überprüft werden, dass die Kombination dieser fachgebundenen Intervention mit einer zusätzlichen fachfremden (Motivations-)Intervention einen größeren Kompetenzzuwachs zur Folge hat als die alleinige Durchführung der fachgebundenen Intervention bei Konstanthalten der zeitlichen Länge der Intervention. Zur Prüfung dieser Hypothesen werden die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler per Zufall einer von drei Gruppen zugewiesen. Die Teilnehmenden in einer Experimentalgruppe 1 erhalten im Rahmen ihres regulären Musikunterrichts über mehrere Unterrichtsstunden die fachgebundene Intervention. In einer Experimentalgruppe 2 werden weitere Schülerinnen und Schüler im selben Zeitraum nach einer Kombination aus fachgebundener und fachfremder Intervention unterrichtet. Die schließlich einer Kontrollgruppe Zugewiesenen erhalten während dieses Zeitraums ihren normalen Musikunterricht. In allen drei Gruppen wird in der Stunde vor Beginn der Intervention, in der Stunde nach Ende der Intervention sowie im Abstand von 3 Monaten nach Ende der Intervention ein Kompetenztest durchgeführt. Anhand der Daten dieser Versuchsanlage

kann geprüft werden, ob die entwickelte Unterrichtsintervention tatsächlich die Hörwahrnehmung verbessert und ob die Anreicherung der Intervention durch Elemente zur Motivationssteigerung die Wirksamkeit der Unterrichtsintervention bedeutsam steigern kann.

5. Experimentelle Forschung

Das Experiment gilt als Königsweg der quantitativen Forschung, wenn es darum geht, kausale Zusammenhänge zwischen abhängigen und unabhängigen Variablen zu prüfen. Sie gilt vor allem als überlegen gegenüber der Korrelationsforschung, in der zwar auch der empirische Zusammenhang zwischen quantitativ erfassten Variablen analysiert wird, jedoch ohne daraus Rückschlüsse auf die kausale Richtung dieses Zusammenhangs ziehen zu können.

In der typischen Korrelationsstudie werden an einer interessierenden Stichprobe von Probanden und Probandinnen zunächst die Variablen erfasst, für deren empirischen Zusammenhang man sich interessiert. Ist man z. B. an dem Zusammenhang zwischen der Nutzung von Strategien beim Üben eines Instruments und dem metakognitiven Wissen über Übestrategien interessiert, dann sollte man mit geeigneten Erhebungsverfahren unabhängig voneinander die Nutzung von Übestrategien und das Wissen über diese Strategien erfassen. Hat man Variablen zu beiden Konstrukten erhoben, so lässt sich das Ausmaß der statistischen Assoziation (Kovariation) über einen sogenannten Korrelationskoeffizienten bestimmen. Nehmen wir nun einmal an, wir finden zwischen diesen beiden Variablen eine überzufällig hohe positive statistische Assoziation, dann wissen wir zwar, dass zwischen den beiden untersuchten Konstrukten ein Zusammenhang besteht; über eine mögliche Wirkungsrichtung, die sich hinter diesem Zusammenhang verbirgt, können wir aufgrund dieses Befundes jedoch nichts aussagen. Der Befund der Korrelationsstudie lässt nämlich mindestens vier alternative Erklärungen zu: Erstens könnte der Zusammenhang darauf beruhen, dass das intensivere Nutzen von Übestrategien zu einem verbesserten Wissen über die Möglichkeiten und Grenzen der entsprechenden Übestrategien führt (Strategienutzung als Ursache für Strategiewissen). Zweitens wäre ebenso denkbar, dass das differenziertere Wissen über Übestrategien zu intensiverer Strategienutzung führt (Strategiewissen als Ursache für Strategienutzung). Drittens könnte es auch sein, dass der Zusammenhang auf einem gegenseitigen bzw. bidirektionalen Ursache-Wirkungs-Mechanismus beruht (Strategienutzung führt zu differenzierterem Strategiewissen, das wiederum adäquatere Strategienutzung auslöst). Viertens wäre schließlich auch denkbar, dass gar kein Ursachenzusammenhang zwischen beiden Variablen besteht, sondern dass beide Verhaltensweisen durch eine dritte Variable verursacht werden (z. B. könnte es sein, dass die allgemeine Intelligenz oder ein ausgeprägtes Interesse an Musik sowohl eine intensivere Strategienutzung als auch ein elaborierteres Strategiewissen verursacht).

Der experimentelle Forschungsansatz erlaubt dagegen die direkte Prüfung einer Kausalannahme für den empirischen Zusammenhang zwischen zwei Variablen durch die systematische Variation, Manipulation bzw. Herstellung der potenziell verursachenden Variablen, die man als unabhängige Variable bezeichnet. Möchte man z. B. prüfen, ob das Strategiewissen die Strategienutzung verursacht, muss man versuchen, das Strategiewissen als potenziell verursachende Variable systematisch zu variieren. Dies könnte man z. B. dadurch tun, dass man einen Teil der Versuchspersonen einer experimentellen Untersuchung ausführlich über die Nützlichkeit bestimmter Überstrategien informiert und einen anderen Teil nicht. Zeigt sich nun, dass anschließend die informierten Versuchspersonen eine intensivere Strategienutzung zeigen als die nicht informierten, so wird dies als Bestätigung der Hypothese aufgefasst, dass das Wissen über Überstrategien eine Nutzung derselben verursacht. Es widerlegt jedoch noch nicht die umgekehrte Verursachungsannahme, dass intensivere Strategienutzung zu elaborierterem Strategiewissen führt. Diese Annahme könnte in einem gesonderten Experiment geprüft werden.

Streng genommen kann jedoch der Befund der skizzierten Untersuchung nur dann als Bestätigung der mit ihr zu prüfenden Kausalhypothese akzeptiert werden, wenn potenzielle Störfaktoren durch das Prinzip der Zufallsaufteilung (*Randomisierung*) der Versuchspersonen auf die beiden Durchführungsbedingungen (mit oder ohne Information über Überstrategien) kontrolliert wurden. Ohne randomisierte Aufteilung der Versuchspersonen auf die systematisch hergestellten Variationen der unabhängigen Variablen können wir nicht ausschließen, dass sich die Personen unter den verschiedenen Ausprägungen der unabhängigen Variablen noch in anderen Merkmalen unterscheiden, die zu möglicherweise beobachteten Gruppenunterschieden bei der interessierenden abhängigen Variable geführt haben.

Gerade wegen der eingeschränkten Kontrolle möglicher Störfaktoren beim Quasi-Experiment, bei dem natürliche Gruppen verglichen werden, durch die fehlenden Möglichkeiten zur Randomisierung, aber auch wegen der oft begrenzten Zuverlässigkeit der Ergebnisse einzelner Experimente fordert man im experimentellen Ansatz den Nachweis der Wiederholbarkeit (*Replikation*) experimenteller Befunde. Die Wiederholung muss nicht unbedingt eine strenge Kopie des ursprünglichen Experimentes mit neuen Versuchspersonen sein. Häufig werden auch alternative Variationen der unabhängigen Variablen im Wiederholungsexperiment realisiert; man spricht dann von *konzeptueller* Replikation.

Es bleibt festzuhalten, dass die experimentelle Forschung gekennzeichnet ist durch das wiederholbare planmäßige Herstellen von Untersuchungssituationen, in denen die interessierenden unabhängigen Variablen systematisch variiert werden und in denen das Prinzip der Zufallszuteilung von Versuchspersonen zu Versuchsbedingungen realisiert wird.

6. Weitere Forschungsansätze

In der quantitativ methodisch orientierten Bildungsforschung existieren viele weitere Typen von Versuchsplänen (z. B. Längsschnittstudien ohne kontrollierte Intervention) und Analysemethoden (z. B. Mehrebenenanalyse). Die Grundlage dafür, dass diese Studien zum nomothetischen Erkenntnisstand der empirischen Bildungsforschung beitragen, ist das Einhalten einiger methodischer Prinzipien, die nicht nur in der experimentellen Forschung handlungsleitend sind (oder zumindest sein sollten).

Das vielleicht grundlegendste methodische Prinzip der empirisch-quantitativen Bildungsforschung ist das Prinzip der vernetzten *Abfolge von Entscheidungen zur Sicherung der internen Validität* (Validität der Ceteris-paribus-Bedingungen). Dieses Prinzip leitet sich aus dem vorrangigen Ziel nomothetisch motivierter Untersuchungen ab, der Klärung von Zusammenhängen zwischen empirisch fassbaren Merkmalen, Bedingungen oder kurz: Variablen. So könnte sich z. B. eine quantitativ-empirische Untersuchung der Frage widmen, ob die durchaus verbreitete Überzeugung wirklich stimmt, dass Musik schlau macht (Bastian, 2000).

Wie die meisten nomothetischen Fragestellungen zielt diese Frage auf einen möglichen kausalen Zusammenhang ab. So lässt sich auch die Frage, ob Musik schlau macht, als Kausalhypothese formulieren. Kausalhypothesen werden in quantitativ-empirischen Systemen über einen angenommenen Zusammenhang zwischen *unabhängigen* (erklärenden) und *abhängigen* (zu erklärenden) *Variablen* geprüft. Solche Variablen stellen messbare Operationalisierungen der theoretischen Begriffe der Kausalhypothese dar. In unserem Beispiel sind dies „Musik“ und „schlau“. Eine erste Annäherung an die Klärung dieser Frage könnte darin bestehen, dass ich etwa im Rahmen der Normierung eines Intelligenztests die Teilnehmenden an der Normierungsstudie danach befrage, wie viel Lebenszeit sie bisher mit Musik verbracht haben. Anschließend berechne ich die Korrelation zwischen IQ und der prozentualen bisher mit Musik verbrachten Lebenszeit. Fällt diese statistisch bedeutsam positiv aus, dann bin ich geneigt, die These, dass Musik schlau macht, für nicht ganz abwegig zu halten. Ein valider Prüfversuch (im Sinne der Validität der Ceteris-paribus-Bedingungen) ist dies allerdings keineswegs, weil ich bisher keine Maßnahmen zur Sicherung der sogenannten internen Validität getroffen habe. Oder anders ausgedrückt: Ich habe nicht sichergestellt, dass die Ausprägung der sogenannten abhängigen (zu erklärenden) Variable (hier: IQ) durch die Variation der unabhängigen (erklärenden) Variable (hier: mit Musik verbrachte Lebenszeit) zurückgeführt werden kann.

Um dies zu leisten, muss ich fragen, ob sich die Untersuchungsteilnehmenden, die bisher wenig Lebenszeit mit Musik verbracht haben, sich von denen, die bisher viel Zeit mit Musik verbracht haben, lediglich in diesem einen Merkmal systematisch unterscheiden. Hat man begründete Annahmen dafür, dass dies nicht der Fall ist, sondern möglicherweise andere für die Intelligenzausprägung relevante Merkmale damit konfundiert sind, wie viel Lebenszeit jemand mit Musik verbringt (z. B. sozialer Hin-

tergrund), dann habe ich potenzielle Störfaktoren identifiziert, die es zu kontrollieren gilt, um die interne bzw. die *Ceteris-paribus*-Validität zu erhöhen.

In unseren Beispielsausführungen oben haben wir bereits solche Operationalisierungen vorgenommen. Die UV „Musik“ haben wir operationalisiert über die Antwort von Untersuchungsteilnehmenden auf die Frage, wie viel Lebenszeit sie bisher mit Musik verbracht haben. Hier sind jede Menge alternativer Operationalisierungen denkbar, z. B. die Beantwortung der Frage, ob ein Musikinstrument beherrscht wird und wie oft geübt wird. Die AV „schlau“ haben wir über den in einem Intelligenztest erhobenen IQ operationalisiert. Auch hier sind natürlich Alternativen denkbar (z. B. die Leistung bei einem Kreuzworträtsel).

Neben dem Prinzip der vernetzten *Abfolge von Entscheidungen zur Sicherung der internen Validität* wird häufig auch noch die Wahrung des Prinzips der *Präzision* (Minimierung zufälliger Fehler) eingefordert. Welche Operationalisierung ich auch immer wähle: Nie ist auszuschließen, dass die gemessenen Werte auch durch andere Faktoren als die, die erfasst werden sollen, beeinflusst werden. Wir hatten bereits das Problem der Konfundierung mit störenden Faktoren erwähnt. Die empirische Überprüfung der mich interessierenden Kausalhypothese fällt daher umso überzeugender aus, je besser ich mögliche Konfundierungen der AV mit weiteren Variablen kontrolliere. Zusätzlich wird die empirische Prüfung verbessert durch das Prinzip der Sicherstellung der Präzision der Messung. Dieses Prinzip sorgt dafür, dass die Fehlervarianz der Messung eines Konzeptes möglichst gering ausfällt. Testtheoretisch sprechen wir davon, dass die Reliabilität einer Messung möglichst hoch sein soll. Da vermutlich die Reliabilität normierter Intelligenztests weitaus höher ist als die Lösungsqualität und -geschwindigkeit eines Kreuzworträtsels, wird die Argumentationskraft einer empirischen Untersuchung unserer Ausgangshypothese über die Messung des IQ höher sein als die über die Lösungswahrscheinlichkeit eines Kreuzworträtsels.

7. Ein Desiderat: Implementationsforschung

In vielen Bildungsbereichen wird beklagt, dass wissenschaftlich fundierte Innovationen zu selten in die Bildungspraxis Eingang finden (z. B. Spiel et al., 2009). Zwar findet man eine Reihe von Modellversuchen, in denen an ausgewählten Standorten Neuerungen erprobt werden; über den Prozess der Verstetigung eines Modellversuchs in der Fläche – also der *Implementation* im Feld – weiß man erst sehr wenig (vgl. Gräsel, 2010; M. Hasselhorn et al., 2014).

Bei den im Rahmen einer Implementation beabsichtigten Neuerungen geht es darum, diese möglichst effektiv und langfristig in einer Institution nutzbar zu machen. Als abgeschlossen gilt die Implementation erst dann, wenn die auf Grundlage der Neuerung intendierten Verhaltensweisen bzw. Handlungen im System institutionalisiert sind und genutzt werden (Fullan & Pomfret, 1977). Die Implementation von Neue-

rungen ist somit kein einmaliges Ereignis, sondern stellt vielmehr einen Prozess dar, der erst abgeschlossen ist, wenn man von einem routinierten Umgang mit den implementierten Neuerungen sprechen kann.

Ob die Implementation einer Innovation im Bildungssystem gelingt, hängt von einer Vielzahl von Faktoren ab. Gräsel (2010) hat den relevanten Forschungsstand dazu zusammengetragen und dabei vier Gelingensfaktoren herausgearbeitet. Den ersten kann man als den *wahrgenommenen Vorteil der Innovation* bezeichnen. Im Kern geht es dabei darum, ob die Akteure des Bildungssystems oder der Einrichtung die konkrete Innovation wollen. Innovationen, die von den Akteuren des Systems nicht getragen werden, haben insgesamt schlechtere Chancen, im System auch wirklich implementiert zu werden. Wird hingegen ein relativer Vorteil der Innovation gegenüber der bisherigen Praxis erkannt, lässt sich die Neuerung leichter implementieren.

Zweitens kommt es auch auf die Qualifikation der Personen an, die die Bestandteile und Ausgestaltungsmerkmale einer Innovation annehmen und umsetzen müssen. Dies lässt verschiedene *Merkmale der pädagogischen Fachkräfte* in den Blick nehmen. Dazu zählen etwa die fachlichen Kompetenzen, die berufliche Motivation und die persönlichen Überzeugungen.

Drittens kommt den *Merkmalen der einzelnen Einrichtung* (z. B. Kindertageseinrichtung, Schule) ebenso eine bedeutende Rolle zu. Insbesondere die Leitung betroffener Einrichtungen nimmt eine Schlüsselfunktion für die Implementation einer Innovation ein. Allerdings ist auch das Kooperationsklima der pädagogischen Fachkräfte untereinander nicht zu vernachlässigen. Wenn die Implementation einer Innovation zu Veränderungen der gewohnten Abläufe führt, ist die Verständigung über diese Veränderung unter den Kolleginnen und Kollegen ein wichtiger Aspekt für die Akzeptanz der Innovation und die erfolgreiche Implementation.

Schließlich hängt der Erfolg von Implementationen von *Merkmalen des Umfeldes und der Unterstützung der Umsetzung der Innovation* ab. Hierzu zählt die Stabilität des Systems wie beispielsweise eine möglichst konstante Personalstruktur in der Zeit der Implementationsumsetzung. Unterstützend können flankierende Maßnahmen sein, etwa durch begleitende Fortbildungsangebote.

Eine eigenständige Implementationsforschung im Bereich der empirischen Bildungsforschung hat sich bisher allerdings nicht etabliert. Möglicherweise kann man die in diesem Kapitel skizzierten quantitativ-methodischen Ansätze nutzbar machen. Vielleicht aber bedarf es hier auch noch einer Reihe weiterer methodischer Innovationen.

8. Fazit und Ausblick

Wir haben in diesem Beitrag einige der wichtigsten quantitativen methodischen Zugänge der empirischen Bildungsforschung beschrieben und an einzelnen Beispielen illustriert, welche Erkenntnis-Funktionen mit diesen Forschungsansätzen verbunden sind und welche Relevanz sie für die Bildungspraxis haben. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die dabei herausgestellten Ansätze der *Large-Scale-Assessment*-Forschung, der Evaluationsforschung, der Interventionsforschung und der experimentellen Forschung.

Tab. 1: Erkenntnis-Funktion und Praxisrelevanz typischer methodischer Zugänge der quantitativ-empirischen Bildungsforschung

Forschungs-ansatz	Erkenntnis-Funktion	Praxisrelevanz
„Large-Scale-Assessment“-Forschung	Outcome-Beschreibung aktueller Bildungsrealität	Monitoring-Information als Voraussetzung für Qualitätssicherung
Evaluationsforschung	Klären und Optimieren der Zielerreichung von Innovationen / Reformen	Prüfung und Optimieren von Reformmaßnahmen
Interventionsforschung	Klärung von Wirksamkeit und Wirkungen	Vertieftes Detailwissen über Machbarkeiten durch Interventionsmaßnahmen
Experimentelle Forschung	Klären von Kausalbeziehungen	Gut bewährte Theorien als Orientierungshilfe

Quelle: eigene Darstellung

Dabei dürfte deutlich geworden sein, dass die quantitativen methodischen Zugänge der empirischen Bildungsforschung vorrangig durch ein nomothetisches Erkenntnisinteresse motiviert sind. Dies trifft nicht nur auf die experimentelle Forschung zu, die den Königsweg der Prüfung von nomothetischen Kausalhypothesen beschreibt. Auch die *Large-Scale-Assessment*-Forschung, die Evaluationsforschung und die Interventionsforschung sind an über die beobachteten Einzelfälle hinaus verallgemeinerbaren Erkenntnissen interessiert.

An Beispielen haben wir versucht aufzuzeigen, dass die mitunter anzutreffende Skepsis, nach der die quantitativ-empirische Bildungsforschung viel zu weit weg von der Bildungspraxis sei und von daher zwar für die akademische Theoriebildung, nicht aber für die Bildungspraxis relevant sei, unbegründet ist. Das Gegenteil ist der Fall: Die *Large-Scale-Assessment*-Forschung liefert der Bildungsadministration wertvolle Informationen, an denen sich Maßnahmen der Qualitätssicherung von Bildungspraxis orientieren können. Die Evaluationsforschung gibt nicht nur Sicherheit darüber,

ob eingeschlagene Reformmaßnahmen tatsächlich geeignet sind, die in sie gesetzten Ziele zu erreichen, sondern auch – wie wir an einem aktuellen Beispiel aus der jüngsten Vergangenheit gezeigt haben – zur Optimierung der Umsetzung von Reformmaßnahmen einen bedeutsamen Beitrag leisten. Die Interventionsforschung liefert der Bildungspraxis detailliertes Wissen über die Möglichkeiten und Grenzen sowie die Wirkungen und Wirksamkeiten konkreter Interventionsmaßnahmen, wie sie etwa für die Gestaltung individueller Förderung im Schulalltag unverzichtbar sind. Schließlich liefert selbst die experimentelle Forschung nicht nur Theorien für die Ästhetik akademischer Diskurse, sondern auch für die Orientierung in vielen konkreten Fragen der Bildungspraxis.

Literatur

- Artelt, C. & Stanat, P. (2008). Internationale Schulleistungsvergleiche. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 313–323). Göttingen: Hogrefe.
- Bastian, H. G. (2000). *Musikerziehung und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*. Mainz: Schott Musik International.
- Baumert, J. & Stanat, P. (2010). Internationale Schulleistungsvergleiche. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4., überarbeitete Aufl.) (S. 324–335). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Fullan, M. & Pomfret, A. (1977). Research on Curriculum and Instruction Implementation. *American Educational Research Association*, 47, 335–397.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 7–20.
- Hasselhorn, J. (2015). *Messbarkeit musikpraktischer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern – Entwicklung und empirische Validierung eines Kompetenzmodells*. Münster et al.: Waxmann.
- Hasselhorn, M., Ehm, J.-H., Schneider, W. & Schöler, H. (2015). *Das Projekt „Schulreifes Kind“. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung*. Göttingen: Hogrefe.
- Hasselhorn, M., Köller, O., Maaz, K. & Zimmer, K. (2014). Implementation wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe. *Psychologische Rundschau*, 65, 140–149.
- Spiel, C., Lösel, F. & Wittmann, W. (2009). Transfer psychologischer Erkenntnisse in Gesellschaft und Politik. *Psychologische Rundschau*, 60, 241–242.
- Windelband, W. (1894). *Geschichte und Naturwissenschaft. Rede zum Antritt des Rectorats der Kaiser-Wilhelm-Universität Strassburg*. Strassburg: Heitz.

Entwicklung von Test- und Fragebogenskalen in der empirischen Bildungsforschung

1. Zielsetzung und theoretischer Hintergrund

Die Messung von latenten Konstrukten ist eine wesentliche Voraussetzung, um in der quantitativen empirischen Bildungsforschung Forschungsfragen nachgehen zu können. Sollen beispielsweise Hypothesen über Zusammenhänge zwischen Konstrukten (*Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Nutzungshäufigkeit von Mathematik im Beruf und dem Interesse an Mathematik?*) oder Mittelwertsunterschiede zwischen Gruppen (*Haben Schülerinnen und Schüler eine höhere Mathematikkompetenz als ihre Eltern?*) getestet werden, so müssen diese latenten (= nicht direkt beobachtbaren) Konstrukte (*Mathematik-Nutzung, -Interesse, -Kompetenz*) als quantifizierende Maße vorliegen. In der Forschungspraxis der empirischen Bildungsforschung werden dafür häufig Fragebogenskalen oder Tests eingesetzt. Doch wie kommt man zu solchen Messskalen und welche Entwicklungsschritte sind dabei erforderlich? Hier setzt dieser Beitrag an und beschreibt die Vorgehensweise bei der Entwicklung von Tests und Fragebogenskalen, mit dem Ziel, latente Konstrukte so zu operationalisieren, dass sie sich quantitativ erfassen lassen. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf der Nutzung von Methoden der Item-Response-Theorie.

Die Testentwicklung, wie sie regelmäßig im Rahmen von internationalen Schulleistungsstudien stattfindet, wurde von Hambleton und Zenisky (2003) in zwölf Schritte unterteilt. Sie beginnt damit, (1.) Vorüberlegungen hinsichtlich des zu erfassenden Konstruktes und der fokussierten Zielgruppe zu treffen. Die genaue (2.) Definition der Zieldomäne umfasst die Recherche und Festlegung einer Rahmenstruktur, welche Inhalte und Kompetenzstufen mit dem Test erfasst werden sollen. Auf Basis dieser Vorlage können dann (3.) Testaufgaben und Kodieranweisungen formuliert werden. (4.) Die Inhaltsvalidität der entwickelten Aufgaben sollte durch Expertinnen und Experten in der jeweiligen Domäne bestätigt werden. Die Rückmeldungen aus diesen Reviews sollten genutzt werden, um (5.) die Testaufgaben zu überarbeiten und sie anschließend (6.) in einem Feldtest zu erproben. Die Ergebnisse aus Item- und Skalenanalysen können genutzt werden, um (7.) Items und Kodieranweisungen zu verbessern. Erst nach diesen Vorarbeiten findet die eigentliche (8.) Haupterhebung statt. In vielen Schulleistungsstudien werden anschließend (9.) Kompetenzstufen oder *Performance Standards* definiert, um die Ergebnisse der Öffentlichkeit zu berichten. Abschließend ist die (10.) Testadministration so aufzubereiten, dass der Test gege-

benenfalls auch für Reliabilitäts- und Validierungsstudien eingesetzt werden kann. Entsprechende (11.) Durchführungsmanuale und (12.) technische Reports sind zu schreiben. Ein detailliertes Beispiel, wie der Entwicklungsprozess für Testaufgaben in der PISA-Domäne *Mathematical Literacy* erfolgte, findet sich im technischen Report der OECD (2005).

Die Testentwicklung im Rahmen von *Large-Scale-Assessments* (LSA) stellt gewissermaßen den „optimalen“ Entwicklungsprozess dar, der aber einen erheblichen zeitlichen Vorlauf und finanzielle Ressourcen benötigt. In kleineren Studien sind diese Voraussetzungen häufig nicht gegeben. Dennoch sollten die oben genannten Entwicklungsschritte durchlaufen werden. Dabei hat sich der Ansatz der Konstruktentwicklung von Wilson (2005), der im Folgenden vorgestellt werden soll, als hilfreich erwiesen. Konstruktentwicklung meint dabei den Prozess, ein Instrument zu entwickeln, mit dem sich eine Relation herstellen lässt zwischen beobachtbaren Dingen oder Handlungen in der realen Welt und einem nicht direkt beobachtbaren (latenten) Konstrukt, das im Interesse des Wissenschaftlers oder der Wissenschaftlerin steht und dessen Ausprägungen quantitativ erfasst werden sollen. Der Ansatz von Wilson (2005) umfasst vier Schritte in der Konstruktentwicklung (vgl. Abb. 1). Am Anfang (Schritt 1) steht das theoretische „Konstrukt“, das gemessen werden soll und das in der Regel nicht direkt in der Welt beobachtbar ist (z. B. Mathematikinteresse). Um ein Konstrukt messen zu können, sind eine präzise und prägnante Beschreibung des zu erfassenden Merkmals und eine Vorstellung der dimensionalen Ausprägung des Konstrukts erforderlich. Da Konstrukte in der Regel nicht direkt beobachtbar sind, muss indirekt über Items auf die Ausprägung des Konstrukts geschlossen werden. Als Items werden Bestandteile eines Tests, eines Fragebogens oder einer Beobachtungssituation verstanden, die eine Reaktion oder Antwort einer Person hervorrufen sollen. Dabei sind die Items so zu konstruieren (Schritt 2), dass sich das theoretische Konstrukt in konkret beobachtbaren Situationen manifestiert. Der Antwortraum auf diese Items umfasst die Menge aller denkbaren Antworten, die für ein konkretes Item

Construct map: Mathematik-Nutzung

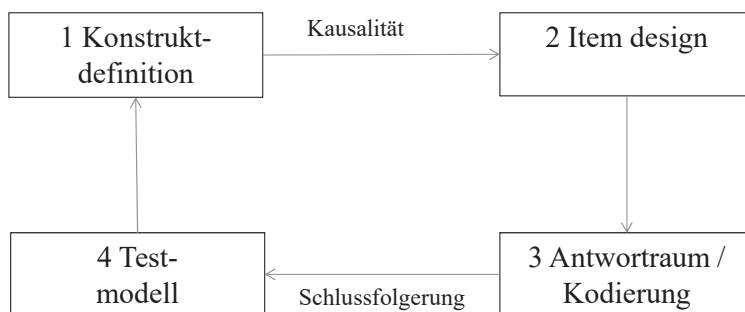


Abb. 1: Vier-Bausteine-Ansatz nach Wilson (2005) („four building blocks“ approach)

auftreten können. Ziel ist es, von der Antwort einer Person auf das Item Schlussfolgerungen auf das latente Konstrukt zu ziehen. Dies geschieht mit Hilfe von geeigneten Kategorisierungen und Kodierungen der Antworten. Als Ergebnis des Schritts 3 liegen sogenannte Antwortscores für jede Personenantwort zu allen vorgegebenen Items vor. Das Mess- oder Testmodell (Schritt 4) stellt die Zuordnung oder Beziehung der Antwortscores zum Konstrukt her. Dabei wird sich die Grundannahme der Item-Response-Theorie zunutze gemacht, dass sich die Personenfähigkeit in dem latenten Konstrukt und die Schwierigkeit der Items auf *einer* Messskala abbilden lassen. Im letzten Schritt ist das Messmodell zu bestimmen und die empirische Passung des Messmodells zu prüfen. Dieser Schritt erlaubt auch zu prüfen, inwieweit sich die theoretischen Überlegungen zur positiven und negativen Ausprägung des Konstrukts in den Itemantworten niederschlagen und inwieweit der Itementwicklungsprozess gelungen ist.

Das Modell dieser vier Entwicklungsschritte eignet sich daher auch als Vorgehensanleitung für die praktische Test- und Fragebogenentwicklung. In den nachfolgenden vier Abschnitten sollen diese einzelnen Schritte mit Blick auf praktische Fragen der Test- und Fragebogenentwicklung vertieft dargestellt werden. Als exemplarisches Beispiel wird dabei im Folgenden das Konstrukt „Mathematik-Nutzung“ herangezogen, das anhand eines schriftlichen Fragebogens erhoben wurde (Duchhardt et al., 2011, 2015).

2. Konstruktdefinition

Jede Test- oder Fragebogenentwicklung beginnt mit einer Idee oder einer Zielsetzung, die im Zentrum der Forschung stehen soll. Welche Konstrukte stehen hinter den Fragestellungen und Zielsetzungen? Der Begriff „Konstrukt“ kann sich dabei – je nach Kontext – auf ein Merkmal oder eine Eigenschaft einer Person, einer Gruppe, einer Sache oder eines Zustands beziehen, der quantitativ gemessen werden soll. Die meisten Konstrukte sind nicht direkt in der Welt beobachtbar; daher werden diese als *latent* bezeichnet. Inwieweit eine Person beispielsweise in der Lage ist, mathematische Probleme zu lösen, lässt sich nur indirekt über Beobachtungen schlussfolgern. Konstrukte können auch komplex sein und sich in mehrere Teilkonstrukte untergliedern lassen. Beispielsweise wird das Konstrukt „Mathematische Kompetenz“ häufig in mathematische Kompetenz mit Fokus auf die vier Inhaltsbereiche Arithmetik, Geometrie, Algebra und Stochastik unterteilt (Blum et al., 2004).

Wenn feststeht, welches Konstrukt erhoben werden soll, ist anhand einer Literaturrecherche zu klären, welche Theorien mit dem Konstrukt verbunden sind und welche Messinstrumente zu diesem Konstrukt bereits vorliegen (vgl. Wilson, 2005, S. 19). Ziel ist es, eine präzise und prägnante inhaltliche Beschreibung des zu erfassenden Merkmals zu erhalten, die das Konstrukt definiert. Um ein Konstrukt quantitativ messen zu können, ist es erforderlich, dass man eine inhaltliche Vorstellung von einer

kontinuierlichen Ausprägung oder qualitativen Abstufung des Konstrukts hat oder sich verschafft. Hier empfiehlt es sich, eine konzeptionelle *Construct Map* aufzustellen (Beispiel: Abb. 2).

Construct map: Mathematik-Nutzung

Person	Item response
<i>Nutzt anspruchsvolle mathematische Verfahren sehr häufig im privaten und/oder beruflichen Alltag</i>	<i>„Differential- und Integralrechnung nutze ich mindestens einmal pro Woche!“</i>
<i>Nutzt mathematische Grundkenntnisse hin und wieder im privaten und/oder beruflichen Alltag</i>	<i>„Prozentrechnung nutze ich etwa einmal pro Woche!“</i>
<i>Meidet den Umgang mit Zahlen und Mathematik im privaten und/oder beruflichen Alltag</i>	<i>„Das kleine 1x1 nutze ich höchstens einmal im Jahr!“</i>

Abb. 2: Beispiel einer konzeptionellen *Construct Map* für das Konstrukt „Mathematik-Nutzung“
Quelle: eigene Darstellung

Eine *Construct Map* visualisiert anhand eines vertikalen Doppelpfeils die dimensionale Ausprägung des Konstrukts. Das Symbol „+“ steht dabei für eine hohe Ausprägung, das Symbol „-“ für eine geringe Ausprägung des Konstrukts. Die linke Spalte der *Construct Map* in Abbildung 2 ordnet Personen vertikal nach ihrer Ausprägung des Konstrukts an und charakterisiert diese inhaltlich durch eine qualitative Beschreibung der Konstruktausprägung. Die Idee dahinter ist, sich eine qualitative Vorstellung davon zu verschaffen, was Personen auszeichnet, die über unterschiedlich hohe Ausprägungen des Konstrukts verfügen.¹ Die rechte Spalte der *Construct Map* ordnet die Schwierigkeit von möglichen Items von geringer (= unten) bis hoher (= oben) Konstruktausprägung an. In der *Construct Map* ist die vertikale Lage wichtig. Qualitative Personenbeschreibung und Itemantwort auf gleicher vertikaler Höhe entsprechen einander. In dem Beispiel in Abbildung 2 geht es um das – hier exemplarisch gewählte – Konstrukt „Mathematik-Nutzung“. „Mathematik-Nutzung“ ist definiert als die Häufigkeit, mit der Personen Mathematik im privaten oder beruflichen Alltag nutzen, um beispielweise mathematische Probleme zu lösen, Sachverhalte in Nachrichten oder Zeitschriften zu verstehen oder Entscheidungen zu treffen. Hin-

1 An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass sich der Begriff *Konstrukt* nicht nur auf Personeneigenschaften bezieht, sondern auch Merkmale von Gruppen, Dingen oder Situationen umfassen kann.

sichtlich der graduellen Abstufung in der Intensität des Konstrukts „Mathematik-Nutzung“ seitens der Personen wird hier angenommen, dass diese von einer minimalen Nutzung („-“) (im Sinne einer Mathematik-Aversion) bis hin zu einer sehr häufigen Nutzung auch anspruchsvoller und komplexer mathematischer Verfahren („+“) reicht. Entsprechend der qualitativen Abstufungen der Personeneigenschaften lassen sich Itemantworten bestimmen, die anhand einer schriftlichen oder mündlichen Befragung auftreten könnten.

An dem Beispiel der konzeptionellen *Construct Map* ist zu erkennen, dass hier die ordinale Abstufung anhand zweier Aspekte ausgedrückt wird: Zum einen ist in den *Item Responses* eine Häufigkeitsangabe („mindestens einmal pro Woche“, „höchstens einmal im Jahr“) enthalten. Zum anderen erfolgt eine Abstufung über die Komplexität der mathematischen Verfahren („das kleine 1×1 “ vs. „Differential- und Integralrechnung“). Weitere kommentierte Beispiele für *Construct Maps* finden sich in Wilson (2005, Kapitel 2).

3. Item Design

Wie kann auf eine Personeneigenschaft geschlossen werden, die einer direkten Messung nicht zugänglich ist? Eine Möglichkeit besteht darin, Personen mehrere Items vorzugeben, die eine Reaktion oder Antwort als Realisierungen des zu erfassenden Konstrukts hervorrufen sollen. Anhand des Antwortverhaltens von Personen auf die vorgegebenen Items kann dann auf eine bestimmte Ausprägung auf der latenten Dimension geschlossen werden. Die Herausforderung bei der Entwicklung von Items nach diesem Ansatz ist, eine möglichst enge Abbildung der *Construct Map* durch entsprechende Items zu realisieren. Um beim Hochsprung zu messen, welches die höchste Höhe ist, die eine Person überspringen kann, ohne dass die Latte herunterfällt, wird die Latte nach jedem erfolgreichen Versuch ein Stück höher gelegt. Analog kann man das schrittweise „Höherlegen der Hochsprunglatte“ auf die Itementwicklung übertragen. Entsprechend der qualitativen Abstufungen der Personeneigenschaften in dem Konstrukt, wie es in der *Construct Map* definiert wurde, sind Items zu konzipieren, die das gesamte Spektrum von sehr niedriger Konstruktausprägung bis zu sehr hoher Konstruktausprägung abdecken. Das Beispiel der „Mathematik-Nutzung“ zeigt in Abbildung 3, wie Items entsprechend der *Construct Map* in Abbildung 2 konstruiert werden könnten. Die Items steigen quasi in ihrer Schwierigkeit von unten nach oben an. Die graduelle Abstufung der „Mathematik-Nutzung“ wird hier auf zwei Arten operationalisiert: anhand der Komplexität der mathematischen Verfahren und anhand des vierstufigen Antwortformats.

Das Antwortformat in Abbildung 3 nennt konkrete Häufigkeiten und ist unscharfen Antwortkategorien wie „nie – selten – manchmal – oft“ vorzuziehen. Die konkreten Häufigkeitsangaben reduzieren den Interpretationsspielraum für die Probanden und Probandinnen und tragen damit zur Objektivität der Datenerhebung bei.

Mathematik-Nutzung				
Wie häufig nutzen Sie Mathematik in Ihrem privaten oder beruflichen Alltag?				
	Seltener als 1 × im Jahr	Mindestens 1 × im Jahr	Mindestens 1 × im Monat	Mindestens 1 × in der Woche
Trigonometrie	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
Algebra	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
Flächeninhalte / Volumina berechnen	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
Statistiken	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
Größen	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
Wahrscheinlichkeitsrechnung	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
Differential- / Integralrechnung	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
(nicht-)lineare Funktionen	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
Prozentrechnung / Dreisatz	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
Bruchrechnung	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
Addieren & Subtrahieren	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
Das kleine 1 × 1	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

Abb. 3: Fragebogenitems zur „Mathematik-Nutzung“
Quelle: eigene Darstellung

Als Erhebungsform wurde hier die schriftliche Befragung anhand von geschlossenen Fragebogenitems gewählt. Das Itemdesign basiert aber nicht allein auf der Entwicklung von geschlossenen Fragebogenitems. Grundsätzlich kommen alle denkbaren methodischen Erhebungsmodi (mündlich, schriftlich (in Papierform vs. computerbasiert), beobachtend (strukturiert vs. unstrukturiert) etc.) in Frage. Itemformate können zudem zwischen geschlossenen, halb-offenen oder offenen Antwortformaten variieren (für Beispiele und Formulierungstipps siehe Bühner, 2006; Moosbrugger & Kelava, 2007; Rost, 2004). Alternativ könnte das Konstrukt „Mathematik-Nutzung“ auch durch Interviews erfasst werden, die mehr oder weniger strukturiert die mathematischen Verfahren und die jeweilige Nutzungsfrequenz abfragen, oder auch durch Verhaltensbeobachtungen. Beide Varianten sind in der Auswertung jedoch erheblich aufwändiger.

Ein weiterer Aspekt, der bei der Itementwicklung zu beachten ist, bezieht sich auf eine inhaltlich umfassende Abdeckung des Konstrukts. Ein Mathematiktest, der nur aus Geometriaufgaben besteht, würde einer Experteneinschätzung der inhaltlichen Validität, wie sie von Hambleton und Zenisky (2003) in Schritt 4 vorgeschlagen wird, nicht standhalten.

4. Antwortraum und Kodierung

Als Antwortraum (Outcome-Space) bezeichnet man die Menge aller möglichen Antworten, die man durch den Impuls mit einem Item erhalten kann. Ziel der Items in einem Test oder Fragebogen ist es, von der Itemantwort auf das latente Konstrukt zu schlussfolgern. Um dieses zu erreichen, müssen folgende Leitfragen geklärt werden: Welche Aspekte einer Antwort auf ein Item sollen berücksichtigt werden und wie können diese kategorisiert werden (Arbeitsschritt: Kodierung)? Wie sollen die unterschiedlichen Kodierungen hinsichtlich der Konstruktausprägung bewertet werden (Arbeitsschritt: Scoring)? Die Antworten auf diese Leitfragen bilden die sogenannten Kodieranweisungen, die zu jedem Item zu entwickeln sind. Die Formulierung einer Kodieranweisung bei geschlossenen Antwortformaten wie in dem Beispiel in Abbildung 3 ist trivial. Sie ist aber in der Regel nicht trivial, wenn es sich um offene Aufgabenformate handelt (Interview-Frage: „Wie häufig nutzen Sie Mathematik in Ihrem privaten oder beruflichen Alltag?“).

Wenn beispielsweise das Konstrukt „Mathematik-Nutzung“ anhand eines strukturierten Interviews erhoben worden wäre, wäre eine schriftliche Kodieranweisung erforderlich, um eine objektive und kodiererunabhängige Auswertung zu gewährleisten. Eine Kodieranweisung, um eine Interviewfrage hinsichtlich einer Konstruktmessung auszuwerten, könnte hier beispielsweise drei qualitative Stufen unterscheiden, wie sie in Tabelle 1 formuliert sind.

Tab. 1: Beispiel für eine Kodieranweisung für die Auswertung der Interviewfrage:
Wie häufig nutzen Sie Mathematik in Ihrem privaten oder beruflichen Alltag?

Code	Beschreibung
3	Person nutzt mindestens ein komplexes mathematisches Verfahren wie Trigonometrie, Algebra oder Differential- / Integralrechnung mindestens einmal pro Woche. Beispiel: „Ich gehe eigentlich täglich mit Mathematik um. In meinem Beruf als Wirtschaftsinformatiker habe ich fast täglich mit finanztechnischen Optimierungsproblemen zu tun.“
2	Person nutzt keine komplexen mathematischen Verfahren. Sie verwendet aber Themen der Schulmathematik bis zur siebten Jahrgangsstufe wie etwa Prozentrechnung, Dreisatz, Bruchrechnung bis zu einmal pro Woche. Beispiel: „Bei meiner regelmäßigen Lektüre der Tageszeitung lese ich oft von Inhalten, in denen Prozentrechnung eine Rolle spielt. Das bereitet mir keine Verständnisprobleme.“
1	Person nutzt höchstens Grundrechenarten und meidet mathematische Verfahren der Sekundarstufe I. Beispiel: „Mit Zahlen und Kopfrechnen habe ich es nicht so. Das kleine 1×1 nutze ich praktisch nie. Ich kann das auch gar nicht mehr.“

Das Beispiel in Tabelle 1 zeigt eine Minimalversion für eine Kodieranweisung. Bestenfalls wären noch mehr graduelle Abstufungen zu ergänzen und die inhaltlichen Beschreibungen zu präzisieren, so dass jede Personenantwort mit einer hohen In-

terraterreliabilität den verschiedenen Kategorien zugewiesen werden kann. Bei komplexen Kodieranweisungen kann es sogar erforderlich sein, alle Kodiererinnen und Kodierer im Umgang mit den Kodieranweisungen gezielt anhand von Musterantworten zu schulen.

Eine Kodieranweisung muss so angelegt sein, dass sie alle denkbaren Antworten erfasst und in einer *endlichen* und *vollständigen* Anzahl von Antwortkategorien kodiert. Die Vollständigkeit muss im Hinblick auf das Konstrukt erreicht werden, aber auch hinsichtlich irregulärer Antworten. Letztere sollten eine Kategorie für fehlende Antworten („missing“) umfassen. Es können aber auch ungültige Antworten („not valid“), am Ende des Fragebogens nicht mehr erreichte Items („not reached“) oder einer Teilgruppe nicht vorgegebene Items („not administered“) im Datensatz kodiert werden.

5. Testmodell

Das Testmodell stellt die Zuordnung oder Beziehung der Antwortscores zum Konstrukt bzw. zur *Construct Map* her. Nach Wilson (2005) lassen sich hier zwei grundsätzliche Vorgehensweisen unterscheiden: der „score focused approach“ und der „item focused approach“. Beim „score focused approach“ geht man davon aus, dass, wenn jemand einen hohen Summenscore erzielt, dies einer hohen Ausprägung des Konstrukts entspricht. Dabei ist es egal, welchen Fragebogenitems jemand zustimmt bzw. welche Aufgaben jemand korrekt löst. Beim „item focused approach“ hingegen wird die „Schwierigkeit“ der Items berücksichtigt. Es gilt die Annahme: Wenn jemand ein schweres Item löst, entspricht dies einer hohen Ausprägung des Konstrukts. Die Item-Response-Theorie (vgl. Wilson, 2005; Rost, 2004) folgt diesem zweiten Ansatz. Grundidee ist dabei, dass sich Personenfähigkeiten und Itemschwierigkeiten auf einer Messskala abbilden lassen. Die Beziehung zwischen einer Person v mit der Fähigkeit θ und einem Item X_i mit der Schwierigkeit σ_i wird dabei nach dem sogenannten Rasch-Modell anhand folgender Gleichung ausgedrückt:

$$p(X_{vi} = 1) = \frac{\exp(\theta_v - \sigma_i)}{1 + \exp(\theta_v - \sigma_i)}$$

Die Wahrscheinlichkeit, dass ein Item X_i von einer Person v gelöst bzw. im Sinne einer hohen Merkmalsausprägung beantwortet wird ($p(X_{vi} = 1)$), hängt dabei von der Differenz zwischen der individuellen Merkmalsausprägung θ_v und der Schwierigkeit σ_i des jeweiligen Items i ab (vgl. Wilson, 2005, S. 93). Für die Test- und Skalenentwicklung ist der Ansatz der Item-Response-Theorie besonders hilfreich, da dadurch die psychometrische Qualität eines Tests oder einer Fragebogenskala analysiert werden kann. Unter Nutzung der Statistiksoftware *ConQuest* (Adams et al., 2016) soll exemplarisch die psychometrische Qualität der Fragebogenskala aus Abbildung 3 im Folgenden in drei Schritten erläutert werden.

1. Deskriptive Item- und Skalenskennwerte analysieren

Abbildung 4 zeigt die deskriptiven Kennwerte für das Item „Bruchrechnung“ aus Abbildung 3. Bei der Beurteilung der Kennwerte ist für alle Items einzeln zu prüfen, ob (a) alle Antwortkategorien ausreichend häufig gewählt wurden (mindestens von 5 Prozent der Stichprobe), (b) ob die „klassische Trennschärfe“ („Discrimination“) für das Item ausreichend hoch ausfällt (bestenfalls $r_{it} > .30$) und (c) ob die mittlere Personenfähigkeit für Personen ansteigt (Spalte „PV1Avg:1“), die einen höheren Scorewert erzielen.

Das Beispielitem in Abbildung 4 erfüllt alle drei Anforderungen. Die Antwortkategorie „1“ wurde von 19,29 Prozent angewählt, die Kategorie „2“ von 22,84 Prozent, die „3“ von 27,49 Prozent und die „4“ von 30,38 Prozent. Die Trennschärfe liegt bei $r_{it} = 0,74$. Mit zunehmenden Antwortscores 0, 1, 2, 3 steigt auch die mittlere Personenfähigkeit an, die diese Antwortscores erreichen: -1.30, -0.42, 0.25 und 0.98 Punkte auf der Logit-Skala.

Die Itemanalyse in *ConQuest* liefert zudem Angaben zur Reliabilität des Tests bzw. der Skala. In diesem Fall liegt die Reliabilität der Skala bei einer EAP/PV-Reliabilität = 0.85 und ist somit als mittel hoch zu bewerten (Schmitt, 1996). Eine Übersicht für Beurteilungsrichtlinien für Testkennwerte und Gütekriterien gibt Bühner (vgl. 2006, S. 140).

Item 3							

item:3 (Bruchrechnung)							
Cases for this item		451	Discrimination	0.74			
Item Threshold(s):		-1.36 -0.30	0.79				
Item Delta(s):		-1.02 -0.31	0.47				

Label	Score	Count	% of tot	Pt Bis	t (p)	PV1Avg:1	PV1 SD:1

1	0.00	87	19.29	-0.56	-14.27 (.000)	-1.30	0.85
2	1.00	103	22.84	-0.24	-5.18 (.000)	-0.42	0.84
3	2.00	124	27.49	0.10	2.18 (.030)	0.25	0.73
4	3.00	137	30.38	0.60	15.75 (.000)	0.98	0.94
=====							

Abb. 4: Itemspezifische Kennwerte für das Item „Bruchrechnung“

Quelle: eigene Darstellung

2. Passung der Items zum Rasch-Modell prüfen

Die Schätzung der Personenfähigkeiten und Itemschwierigkeiten erfolgt nach dem Maximum-Likelihood-Prinzip; das heißt, die Personenfähigkeiten und Itemschwierigkeiten werden gemeinsam so geschätzt, dass die Wahrscheinlichkeit für die beobachteten Daten maximiert wird (Rost, 2004). Nach der Schätzung lässt sich für alle Items prüfen, inwieweit die aus dem Rasch-Modell vorhergesagten Lösungshäufigkeiten in bestimmten Fähigkeitsbereichen mit den beobachteten Lösungshäufigkeiten übereinstimmen. Diese Passung wird als „Item-Fit“ bezeichnet. Der Item-Fit wird in

ConQuest durch die gewichteten Abweichungsquadrate („weighted mean squares“) zwischen den erwarteten und beobachteten Lösungswahrscheinlichkeiten beschrieben (Wilson, 2005). Für ein perfekt passendes Item hat dieser Fit einen Wert von 1, für schlecht passende Items Werte größer 1,25. Werte kleiner 1 indizieren einen „zu guten“ Fit. Das Item weist dann eine – verglichen mit dem Gesamttest – höhere Trennschärfe auf als erwartet. Auf Basis des Item-Fit können bei der Testkonstruktion Aufgaben im Test identifiziert werden, die keine gute Übereinstimmung mit dem Modell aufweisen.

Die Kennwerte für die Itemschwierigkeiten und den gewichteten Item-Fit sind in Abbildung 5 dargestellt. Bei den Itemschwierigkeiten (Spalte „Estimate“) handelt es sich um sogenannte Logit-Werte (vgl. Rost, 2004, S. 122f.) – die gemeinsame Messskala, in der Personenfähigkeiten und Itemschwierigkeiten quantifiziert werden. Das „leichteste“ Item ist hier Item 2 „Addieren & Subtrahieren“ mit einem Logit-Wert von $\sigma_2 = -2.904$, das „schwierigste“ ist Item 12 „Trigonometrie“ mit $\sigma_{12} = +2.329$. Der Item-Fit (Spalte „Weighted Fit – MNSQ“) ist für alle Items als sehr gut zu bewerten. Alle Items weisen eine gute Passung zum Rasch-Modell auf. Einzige Ausnahme ist das Item 7. Hier liegt der gewichtete Item-Fit bei MNSQ = 1.28 und befindet sich damit nicht mehr im Konfidenzintervall um den Wert 1 (= perfekter Item-Fit) herum. Dieses Item sollte daher bei der weiteren Auswertung gegebenenfalls herausgenommen oder überarbeitet werden.

VARIABLES			UNWEIGHTED FIT			WEIGHTED FIT		
item	ESTIMATE	ERROR [^]	MNSQ	CI	T	MNSQ	CI	T
1 Das kleine ..	-2.333	0.093	1.39 (0.87, 1.13)	5.2	1.11 (0.76, 1.24)	0.9		
2 Addieren & ..	-2.904	0.120	1.43 (0.87, 1.13)	5.7	1.09 (0.69, 1.31)	0.6		
3 Bruchrechnu..	-0.289	0.059	0.93 (0.87, 1.13)	-1.0	0.96 (0.88, 1.12)	-0.7		
4 Prozentrech..	-0.847	0.062	0.93 (0.87, 1.13)	-1.0	0.89 (0.87, 1.13)	-1.7		
5 (Nicht-)lin..	1.473	0.069	0.86 (0.87, 1.13)	-2.1	0.85 (0.85, 1.15)	-2.2		
6 Differentia..	2.220	0.088	1.33 (0.87, 1.13)	4.6	0.90 (0.80, 1.20)	-1.0		
7 Wahrscheinl..	1.481	0.070	1.79 (0.87, 1.13)	9.7	1.28 (0.85, 1.15)	3.3		
8 Größen	-1.598	0.071	0.92 (0.87, 1.13)	-1.2	0.99 (0.83, 1.17)	-0.2		
9 Statistiken	-0.271	0.058	1.09 (0.87, 1.13)	1.3	1.07 (0.88, 1.12)	1.0		
10 Flächeninha..	0.385	0.059	0.92 (0.87, 1.13)	-1.2	0.94 (0.88, 1.12)	-0.9		
11 Algebra	1.399	0.068	1.05 (0.87, 1.13)	0.7	1.00 (0.85, 1.15)	0.0		
12 Trigonometr..	2.329	0.088	2.03 (0.87, 1.13)	12.0	0.93 (0.79, 1.21)	-0.7		

Abb. 5: Kennwerte für Itemschwierigkeiten und Item-Fit
Quelle: eigene Darstellung

3. Construct-Map beurteilen

In Abschnitt 2 wurde der Begriff *Construct Map* eingeführt und genutzt, um sich eine inhaltliche Vorstellung von einer kontinuierlichen Ausprägung zu verschaffen und die Entwicklung von Test- oder Fragebogenitems daran zu orientieren. Die Durchführung einer Skalierung mit der Software *ConQuest* erlaubt es, den Zusammenhang zwischen Personenfähigkeiten und Itemschwierigkeiten visuell sichtbar zu machen und damit Rückmeldung über den Erfolg der Testentwicklung zu erhalten.

Ein Beispiel für eine solche *Construct Map* zeigt die Abbildung 6. Sie veranschaulicht, wie sich die Personenfähigkeit, hier: das Ausmaß der berichteten „Mathematik-Nutzung“, und die Schwierigkeit der Fragebogenitems zueinander verhalten.

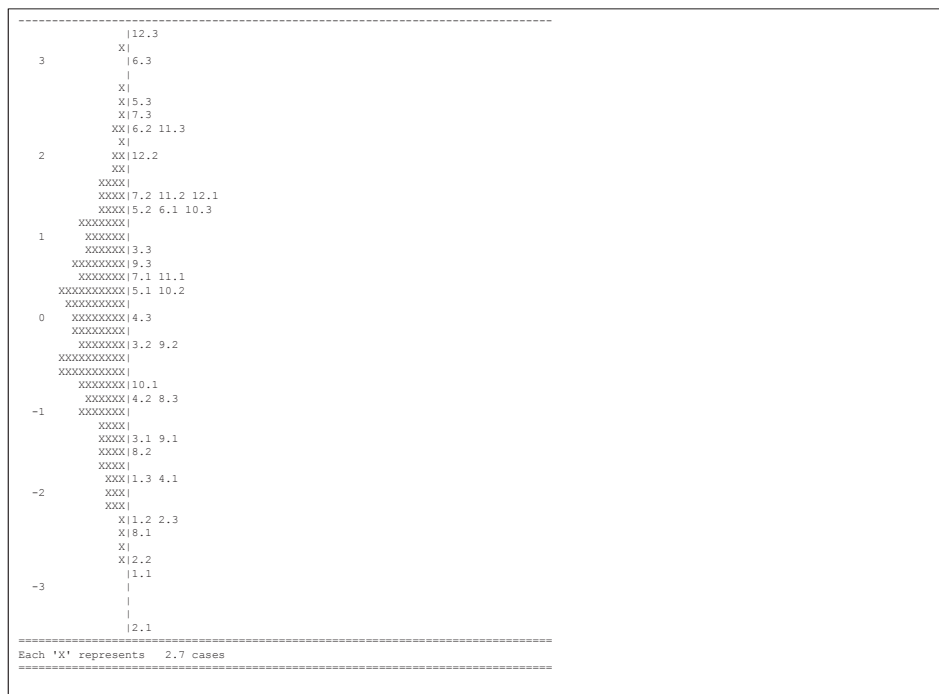


Abb. 6: Construct Map für die Skalierung der Skala „Mathematik-Nutzung“
Quelle: eigene Darstellung

Die *Construct Map* enthält im Prinzip zwei vertikal angeordnete Histogramme. Auf der linken Seite ist die Fähigkeitsverteilung der Personen abgetragen. Hier in dem Beispiel ist die Messskala in der Mitte so positioniert, dass die durchschnittliche Personenfähigkeit beim Skalenwert 0 liegt. Die Items auf der rechten Seite reichen von den schwierigsten Items am oberen Rand bis hin zu den leichtesten am unteren Rand. Die Bezeichnungen „leicht“ und „schwierig“ sind beim Beispiel „Mathematik-Nutzung“ als eine geringe Nutzungshäufigkeit bzw. eine hohe Nutzungshäufigkeit zu verstehen. In der Beispiel-Fragebogenskala ist das Antwortformat vierstufig (1 = seltener als 1x pro Jahr, ..., 4 = mindestens einmal pro Woche). Bei der Schätzung der Itemparameter ergeben sich daher für jedes Item drei Itemparameterschwellen (Rost, 2004). In der Abbildung 6 sind diese beispielsweise für Item 4 als 4.1, 4.2 und 4.3 bezeichnet. Das Item 4.3 liegt etwa bei dem Skalenwert 0. Dies bedeutet, dass bei dem Item σ_4 „Prozentrechnung/Dreisatz“ die dritte „Schwelle“, die Grenze zwischen der Antwortkategorie 3 (= mindestens einmal pro Monat) oder 4 (= mindestens einmal pro Woche) liegt. Weisen Personen eine höhere Personenfähigkeit als Null auf, so steigt die Wahrscheinlichkeit, dass sie bei diesem Item die Antwortkategorie 4 wählen. Weisen Personen hingegen eine geringere Personenfähigkeit als Null auf, so steigt

die Wahrscheinlichkeit, dass sie hier die Antwortkategorie 3 wählen, das heißt, Prozentrechnung und/oder Dreisatz mindestens einmal pro Monat, aber nicht einmal pro Woche nutzen.

Für den Prozess der Test- und Skalenentwicklung gibt die *Construct Map* eine wichtige Rückmeldung, um zu verstehen, ob (a) die Items ausreichend gut über das gesamte Fähigkeitsspektrum streuen, ob es (b) eine hohe Überlappung in den Verteilungen der Itemparameter und der Personenfähigkeiten gibt, ob (c) ausreichend viele leichte und schwere Items vorhanden sind, ob (d) die beobachteten Schwierigkeiten der Items den theoretisch erwarteten entsprechen und ob (e) sich qualitative Stufen auf der latenten Dimension ausmachen lassen.

In dem Beispiel in Abbildung 6 ist zu erkennen, dass die Fragebogenitems zur „Mathematik-Nutzung“ mit dem gewählten vierstufigen Antwortformat das gesamte Fähigkeitsspektrum gut abdecken, denn es gibt keine größeren Intervalle auf der Messskala, in denen keine Items vorhanden sind. Beide Verteilungen – Personenfähigkeiten und Itemschwierigkeiten – überlappen deutlich. Das heißt, die Fragebogenitems und das Antwortformat passen gut zu den befragten Personen. Es gibt keine Decken- oder Bodeneffekte. Auch sind genügend „leichte“ und „schwere“ Items vorhanden, so dass auch in den Randbereichen des Fähigkeitsspektrums eine ausreichend hohe Messgenauigkeit erzielt werden kann. Die beobachteten Schwierigkeiten der Items entsprechen im Wesentlichen auch den theoretisch erwarteten. Die erste Schwelle für das Item 1 „Das kleine 1×1 “ liegt bei -3 Logits („Das kleine 1×1 nutze ich höchstens einmal im Jahr!“). Die dritte Schwelle für das Item 6 (Differential-/Integralrechnung) liegt bei etwa $+3$ Logits („Differential- und Integralrechnung nutze ich mindestens einmal pro Woche!“). Beides ist theoriekonform und bestätigt die theoretischen Überlegungen zum Konstrukt. Die empirische *Construct Map*, wie sie exemplarisch in Abbildung 6 dargestellt ist, kann also dazu beitragen, die theoretischen Überlegungen der konzeptionellen *Construct Map* zu überprüfen und gegebenenfalls Items oder Itemformulierungen zu überarbeiten.

6. Zusammenfassung und Reflexion

In der empirischen Bildungsforschung spielen die experimentelle Forschung sowie die Evaluations- und Interventionsforschung eine entscheidende Rolle, wenn es darum geht, neben deskriptivem Wissen auch Erkenntnisse über Bedingungen oder gar kausale Ursachen („Warum?“-Fragen) und mögliche Handlungsmöglichkeiten („Was tun?“-Fragen) zu gewinnen (Prenzel, 2005). Herausforderung bei allen diesen Forschungsansätzen ist eine klare Festlegung der Konstrukte: Um welche Konstrukte geht es überhaupt? Was sind die abhängigen und die unabhängigen Variablen? Wie lassen sich die Konstrukte definieren, operationalisieren und erfassen? Hier setzt dieser Beitrag an und beschreibt die Vorgehensweise bei der Entwicklung von Tests und Fragebogenskalen, mit dem Ziel, latente Konstrukte so zu operationalisieren, dass sie sich

quantitativ messbar erfassen lassen. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf der Nutzung von Methoden der Item-Response-Theorie.

Damit folgt dieser Ansatz einem quantitativ-empirischen Forschungsparadigma, das aber auch Schnittstellen zu eher qualitativ orientierten Forschungsmethoden besitzt. Der vorgestellte Ansatz der Konstruktentwicklung lässt sich in die vier Schritte „(1) Konstruktdefinition – (2) Itementwicklung – (3) Antwortraum/Kodierung – (4) Testmodell“ gliedern. Obwohl bei Schritt 2 und 3 in der empirischen Bildungsforschung sehr häufig papier- oder computerbasierte Erhebungsformen eingesetzt werden, lassen sich aber auch andere methodische Erhebungsverfahren wie etwa die direkte oder videobasierte Beobachtung, das mündliche Interview oder die Dokumentenanalyse dafür nutzen. Methodische Ansätze wie die qualitative Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) können damit auch in einem quantitativ-messenden Forschungsparadigma genutzt werden. Voraussetzung ist allerdings, dass die beobachteten oder dokumentierten Kategorien sich in eine ordinale Stufung bringen lassen.

Der hier vorgestellte Ansatz der Test- und Skalenkonstruktion fokussiert die Messung von (latenten) Konstrukten, mit dem bestenfalls verallgemeinerbares Wissen gewonnen werden soll. Er ist jedoch weniger dafür angelegt, Hypothesen zu generieren oder ein neues Konstrukt zu explorieren. Im Gegensatz dazu liegt die Stärke dieses Ansatzes der Konstruktentwicklung darin, dass bereits bei der Konstruktdefinition und beim Aufstellen einer konzeptionellen *Construct Map* ein inhaltliches Verständnis des Konstrukts benötigt wird, das die Itementwicklung leitet und anhand des Testmodells empirisch überprüft und bestenfalls auch bestätigt wird. Der Ansatz ist praktisch leicht umsetzbar und kann nicht nur in Large-Scale-Assessments angewendet, sondern auch bereits in universitären Lehrveranstaltungen mit Studierenden oder im Rahmen von BA- oder MA-Arbeiten genutzt werden.

Literatur und Internetquelle

- Adams, R. J., Wu, M. & Wilson, M. (2016). *ACER ConQuest* [Computer Software]. Australian Council for Educational Research (ACER). Verfügbar unter: <https://www.acer.edu.au/conquest> [23. 12.2016].
- Blum, W., Neubrand, M., Ehmke, T., Senkbeil, M., Jordan, A., Ulfig, F. & Carstensen, C. H. (2004). Mathematische Kompetenz. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, H.-G. Rolff, J. Rost & U. Schiefele (Hrsg.), *PISA 2003: Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 47–92). Münster et al.: Waxmann.
- Bühner, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (2., aktualisierte und erweiterte Aufl.). München: Pearson Studium.
- Duchhardt, C., Ehmke, T., Neumann, I. & Knopp, E. (2011). Use it or lose it? – Die Nutzung von Mathematik im Alltag und ihr Zusammenhang mit mathematischer Kompetenz bei Erwachsenen. In R. Haug & L. Holzäpfel (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht*

- 2011: *Vorträge auf der 45. Tagung für Didaktik der Mathematik* (S. 215–218). Münster: WTM – Verlag für wissenschaftliche Texte und Medien.
- Duchhardt, C., Jordan, A.-K. & Ehmke, T. (2015). Adults' Use of Mathematics and Its Influence on Mathematical Competence. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15 (1), 155–174. doi:1–20. 10.1007/s10763-015-9670-1.
- Hambleton, R. K. & Zenisky, A. (2003). Advances in Criterion-referenced Testing Methods and Practices. In C. R. Reynolds & R. W. Kamphaus (Eds.), *Handbook of Psychological and Educational Assessment of Children* (2nd Ed.) (pp. 377–404). New York et al.: Guilford Press.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2007). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Heidelberg: Springer.
- OECD (2005). Item Submission Guidelines for Mathematics PISA 2003. In OECD, *PISA 2003 Technical Report, Appendix 4*. Paris: OECD.
- Prenzel, M. (2005). Zur Situation der Empirischen Bildungsforschung. In H. Mandl & B. Kopp (Hrsg.), *Impulse für die Bildungsforschung. Stand und Perspektiven. Dokumentation eines Expertengesprächs* (S. 7–21). Berlin: Akademie Verlag.
- Rost, J. (2004). *Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion* (2. Aufl.). Göttingen: Huber.
- Schmitt, N. (1996). Uses and Abuses of Coefficient Alpha. *Psychological Assessment*, 8 (4), 350–353.
- Wilson, M. (2005). *Constructing Measures. An Item Response Modeling Approach*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Mixed Methods

Kombination qualitativer und quantitativer Methoden in wissenschaftlichen Begleitstudien

1. Einleitung¹

Vor über zehn Jahren wurde von einer Vielzahl an Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, insbesondere aus Nordamerika und Europa, prophezeit, *Mixed Methods* würde die Forschung in den Verhaltens- und Sozialwissenschaften des 21. Jahrhunderts dominieren (u. a. Hammersley, 2004, S. 201). Seitdem ist eine Vielzahl an Forschungsprojekten, Publikationen und wissenschaftlichen Abschlussarbeiten entstanden, die die Vorteile qualitativer und quantitativer Methoden nutzen. Durch eine Kombination verschiedener Verfahren, die häufig auf unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Prämissen basieren, soll insbesondere auch dem Paradigmenstreit zwischen qualitativ und quantitativ forschenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern ein Ende gesetzt werden. Nicht die philosophischen oder wissenschaftstheoretischen Annahmen der Forscherinnen und Forscher sollen aus dieser Perspektive die Auswahl von Methoden begründen. Vielmehr werden Methoden, in Anlehnung an den wissenschaftstheoretischen Pragmatismus, anhand des individuell zu bestimmenden Nutzens für den Forschungsgegenstand ausgewählt (Johnson & Christensen, 2014, S. 491). Mit der Gründung des *Journal of Mixed Methods Research* im Sage Verlag schien die Methodenkombination im Jahr 2007 schließlich dauerhaft als eigene Forschungstradition etabliert.

Parallel zur Etablierung von Mixed Methods zeigte sich eine wachsende Anzahl von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern skeptisch gegenüber der pragmatischen Perspektive. Zunehmend wurde Kritik laut, insbesondere von Vertreterinnen und Vertretern qualitativer Forschungsansätze, die eine Vereinnahmung qualitativer Methoden durch ein positivistisches Weltbild vermuteten:

“[...] mixed methods research is a Trojan Horse for positivism, reinstalling it as most respected form of social research, while at the same time – through inclusion – neutralizing the oppositional potential of methods” (Giddinds & Grant, 2007, S. 59).

1 Für hilfreiche Kommentare und Hinweise in Bezug auf eine frühere Version des Beitrags danke ich Zola Kappauf und Outi Ruuska.

Zugleich schreitet die Implementierung von Gütekriterien und Standards, die sowohl in der quantitativen Forschung als auch in der qualitativen Forschung kontinuierlich weiterentwickelt werden, im Bereich Mixed Methods eher langsam voran. Ein Grund dafür liegt sicher in der Tatsache begründet, dass es vergleichsweise schwierig ist, einheitliche Standards für Mixed Methods zu bestimmen, da in dieser Forschungstradition zahlreiche Ansätze und Methoden miteinander kombiniert werden können – Methoden, die jeweils für sich unterschiedliche Standards und Gütekriterien verfolgen. Die Kombination und Integration unterschiedlichster Methoden in einem Forschungsdesign kann keine so detaillierten und ausgefeilten Reliabilitätskriterien und Verfahren der Validierung hervorbringen, wie dies beispielsweise in der quantitativen Forschung mit MTMM (Multitrait-Multimethod) möglich ist.

Der vorliegende Beitrag möchte die Vorteile und die Herausforderungen von Mixed Methods einer kritischen Betrachtung unterziehen. Dabei sollen nicht nur die Stärken und die Grenzen der Implementierung methodenkombinierender Designs in der Bildungsforschung herausgearbeitet werden, sondern insbesondere auch Potenziale für die Weiterentwicklung von Mixed Methods sowie die Entwicklung von Gütekriterien und Standards in diesem Bereich ausgelotet werden. Die konkrete Anwendung von Mixed Methods wird schließlich exemplarisch anhand der wissenschaftlichen Begleitung der Bildungslandschaft „RuhrFutur“ illustriert – einer Initiative, die das Ruhrgebiet auf seinem Weg hin zu mehr Bildungsgerechtigkeit unterstützen soll.

Im Folgenden wendet sich der Beitrag zunächst den Stärken und Schwächen von Mixed Methods in der Bildungsforschung zu. Ein drittes Kapitel diskutiert die Potenziale und Herausforderungen methodenkombinierender Forschungsdesigns anhand eines exemplarischen Forschungsprojektes. In einem Fazit werden wesentliche Argumentationslinien zusammengefasst und ein (Aus-)Blick auf Forschungsdesiderata geworfen.

2. Stärken und Schwächen von Mixed Methods in der Bildungsforschung

Generell ist der Einsatz von Mixed-Methods-Designs in den Sozial- und Bildungswissenschaften mit vielen Vorteilen verbunden, die im Falle der Angemessenheit in Bezug auf den Forschungsgegenstand und der Berücksichtigung von Gütekriterien eine deutliche Steigerung der Qualität von Forschungsergebnissen implizieren können.

Mit Mixed Methods bezieht sich der Beitrag auf die Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Verfahren, unabhängig davon, ob eines der beiden Verfahren (qualitativ oder quantitativ) stärker ausgeprägt ist:

„Unter Mixed-Methods wird die Kombination und Integration von qualitativen und quantitativen Methoden im Rahmen des gleichen Forschungsprojekts verstanden. Es handelt sich also um eine Forschung, in der die Forschenden im Rahmen von ein-

oder mehrphasig angelegten Designs sowohl qualitative als auch quantitative Daten sammeln. Die Integration beider Methodenstränge, d. h. von Daten, Ergebnissen und Schlussfolgerungen, erfolgt je nach Design in der Schlussphase des Forschungsprojektes oder bereits in früheren Projektphasen“ (Kuckartz, 2014, S. 33).

Damit grenzt sich Mixed Methods vom Begriff der Triangulation ab, der sich in Anlehnung an Denzin (1978) auf die Kombination unterschiedlicher Theorien, Techniken der Datenerhebung und -auswertung oder auch der in Forschungsprozesse involvierten und an Datenerhebung und -auswertung beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler bezieht und sich häufig allein auf die Kombination qualitativer Verfahren beschränkt.

Während mithilfe quantitativer Verfahren generalisierbare und oft auch repräsentative Ergebnisse gewonnen werden, rückt durch den Einsatz qualitativer Methoden die Entdeckung des Besonderen und Einzigartigen in den jeweiligen Forschungsfeldern in den Fokus der Aufmerksamkeit (Cresswell, 2009). Auf diese Weise kann es Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern gelingen, die subjektiven Wahrnehmungen und Ideen zu eruieren, die quantitativen Ausprägungen zugrunde liegen. Sie können quantitative Befunde durch heuristische Ursachenanalysen ergänzen bzw. relevante Dimensionen und Momente im Vorfeld repräsentativer Studien ausloten. Analysen gewinnen dadurch sowohl an Breite als auch an Tiefe.

Darüber hinaus erlaubt die Kombination qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden in Feldern, die einer hohen Dynamik und Wandlungsprozessen ausgesetzt sind, eine schnelle und präzise Anpassung der gewählten Erhebungsinstrumente. Insbesondere in Evaluationsstudien oder auch in Studien, die einmalige Ereignisse fokussieren und vor diesem Hintergrund nicht replizierbar sind (wenn bspw. historisch einzigartige Prozesse evaluiert werden sollen), können quantitative Erhebungsinstrumente auf der Basis qualitativer Vorstudien entwickelt werden. Dies bietet sich unter anderem an, wenn die Entwicklung von Skalen aus zeitlichen oder forschungspragmatischen Gründen nicht möglich ist (falls sich die Untersuchung bspw. auf einen ausgewählten Personenkreis bezieht, bei dem eine Beteiligung an mehreren Datenerhebungswellen unwahrscheinlich wäre). Umgekehrt könnten qualitative Verfahren eingesetzt werden, um im Nachgang zu einer quantitativen Befragung Gründe für quantitative Ausprägungen zu eruieren. Für die Sozial- und Bildungswissenschaften ist dies besonders relevant, da Forschungskontexte einem permanenten Wandlungsprozess unterliegen und die Anwendung quantitativ erprobter Skalen durch die Dynamik gesellschaftlicher Prozesse und kulturelle sowie sprachliche Unterschiede zwischen Ländern oft erschwert wird.

Mixed Methods bzw. systematische Kombinationen qualitativer und quantitativer Verfahren können entsprechend des Ansatzes der *weakness minimization validation* (Onwuegbuzie & Johnson, 2006) zudem bewirken, dass Schwächen des einen Ansatzes mithilfe eines anderen Ansatzes ausgeglichen werden. So können qualitative Studien bspw. dabei helfen, ein theoretisches Konstrukt zu operationalisieren. Mit-

hilfe quantitativer Verfahren kann die Operationalisierung wiederum überprüft werden. Umgekehrt könnte eine quantitative Analyse darauf hinweisen, dass Lehrerinnen und Lehrer in Hamburg ein vertrauensvolleres Verhältnis zu ihren Schülerinnen und Schülern haben als Lehrerinnen und Lehrer in Bayern. Anhand qualitativer Studien könnte nun überprüft werden, was Lehrerinnen und Lehrer sowie ihre Schülerinnen und Schüler in den beiden Bundesländern unter Vertrauen verstehen. Deuten Ergebnisse bspw. auf ein sehr unterschiedliches Verständnis von Vertrauen hin, könnte dies ein Anhaltspunkt für eine mangelnde Validität der quantitativen Befunde sein. Im Rahmen der *weakness minimization validation* kann im Datenerhebungs- und -analyseprozess eine Verringerung der Anfälligkeit für Fehler erzielt werden. Oft wird auch betont, dass der Einsatz qualitativer und quantitativer Verfahren zur Beantwortung einer Forschungsfrage eine Verifizierung von Forschungsergebnissen bewirke bzw., im Idealfall, eine Validierung von Befunden impliziere. Das Ziel der Validierung von Forschungsergebnissen durch Mixed Methods wird jedoch kritisch diskutiert und teils von Mixed-Methods-Forscherinnen und -Forschern vollständig abgelehnt. Meist wird angeführt, die Behauptung, mit Mixed Methods könnten Forschungsergebnisse validiert werden, untergrabe die eigentlichen Potenziale der Methodenkombination (vgl. Kuckartz, 2014). Aus dieser Perspektive leisten Mixed Methods auch keinen Beitrag zur Validierung von Forschungsbefunden, da qualitative und quantitative Studien von einem unterschiedlichen Wissenschaftsverständnis ausgehen.

Darüber hinaus wurden viele Validierungsverfahren innerhalb der quantitativen und der qualitativen Forschung bereits so ausdifferenziert, dass mithilfe von Mixed Methods keine vergleichbare Qualitätsverbesserung behauptet werden könne. Standards und Prozesse zur Validierung von Mixed Methods, die vornehmlich in den USA entwickelt wurden (vgl. u. a. Johnson, 2014; Onwuegbuzie & Johnson, 2006), sind recht allgemein dargestellt und lassen noch viele Fragen offen. Bislang kaum thematisiert wird in diesem Zusammenhang, dass der Einsatz mehrerer „schwacher“ Methoden nicht automatisch zu „besseren“ Ergebnissen führt. In diesem Zusammenhang sind häufig Diskussionen darüber zu finden, ob der Anteil qualitativer oder der Anteil quantitativer Verfahren in Mixed Methods jeweils stärker berücksichtigt sein müsse (Johnson, 2014; Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Tashakkori & Teddlie, 2003), um überhaupt als Mixed Methods gelten zu dürfen. Oft wird hier aus der Perspektive der qualitativen Forschung befürchtet, dass qualitative Verfahren in Mixed-Methods-Studien nur als Ergänzung oder Bereicherung quantitativer Studien eingesetzt werden und nicht gleichberechtigt nebeneinander stehen. Allerdings wird bislang nicht plausibilisiert, wie der „Anteil“ nun in seinem Umfang genau gemessen werden kann. Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob die Entscheidung bzgl. des Anteils quantitativer und qualitativer Methoden im Sinne des wissenschaftstheoretischen Pragmatismus nicht anhand des Forschungsgegenstandes oder der zentralen Forschungsfrage getroffen werden sollte.

Insgesamt betrachtet kann durch den Einsatz sowohl qualitativer als auch quantitativer Verfahren in Forschungsprozessen eine kritische Distanz der Forscherinnen und

Forscher gegenüber dem Forschungsziel gefördert werden. Werden qualitative und quantitative Prozesse und Ergebnisse nicht bloß summativ aufgelistet oder mechanistisch angewendet, sondern systematisch und kritisch aufeinander bezogen und miteinander in den Dialog gebracht, kann die kritische Reflexion des subjektiven Charakters bildungswissenschaftlicher Forschungsprojekte wieder stärker in den Fokus gerückt und vor den Prämissen der gewählten Ansätze diskutiert werden (Teddle & Tashakkori, 2006, 2009). Nicht zuletzt ist gerade die bildungswissenschaftliche Forschung mit der Subjektivität ihres Forschungsgegenstandes konfrontiert, da z. B. Bildungsprozesse nur subjektiv verfügbar sind.

Die großen Vorteile, die methodenkombinierende Studien aufweisen, haben in den letzten Jahren zu Entwicklungen geführt, die Mixed Methods quasi zum Selbstzweck erheben und in jeglichen Forschungsprojekten sowohl den Einsatz qualitativer als auch quantitativer Verfahren fordern, ohne dabei den jeweiligen Forschungsgegenstand in den Mittelpunkt von Untersuchungen zu rücken. Forderungen, Mixed Methods einzusetzen, ohne zu prüfen, ob die Methodenkombination bezogen auf den gewählten Untersuchungsgegenstand ergiebig ist oder ob nicht besser allein ein qualitativer oder quantitativer Ansatz angemessener wäre, können zu mechanistischen Anwendungen führen. Nicht zuletzt muss demnach kritisch geprüft werden, ob der Zugang zum Forschungsfeld sowohl aus qualitativen als auch aus quantitativen Gesichtspunkten gewährleistet ist und ob die Ressourcen (zeitlich und personell) für Mixed Methods realistisch sind.

3. Der Einsatz von Mixed Methods am Beispiel der wissenschaftlichen Begleitung der Bildungsinitiative RuhrFutur

Die Vorzüge und Herausforderungen methodenkombinierender Ansätze sollen im Folgenden anhand eines eigenen exemplarischen Forschungsprojektes diskutiert werden – des Forschungsprojekts „Reallabor RuhrFutur“, das von der Stiftung Mercator gefördert wird und eine wissenschaftliche Begleitung der Bildungsinitiative RuhrFutur umfasst.

Als größter Ballungsraum Deutschlands ist die Metropole Ruhr eine Region mit einer Vielzahl an Herausforderungen und zugleich großen Potenzialen. Besonders im bildungspolitischen Bereich ist die Region mit zentralen Problemen wie Bevölkerungsrückgang, einem hohen Bevölkerungsanteil mit Bedarf an Sprachbildung sowie sozialer Polarisierung konfrontiert (vgl. Bos & Howaldt, 2012).

Um diesen Herausforderungen aktiv zu begegnen, wurde im Jahr 2013 RuhrFutur als eine gemeinsame Bildungsinitiative der Stiftung Mercator, der Landesregierung Nordrhein-Westfalen, der Städte Dortmund, Essen, Gelsenkirchen, Herten und Mülheim an der Ruhr sowie der Ruhr-Universität Bochum, der Fachhochschule Dortmund, der Technischen Universität Dortmund, der Universität Duisburg-Essen und

der Westfälischen Hochschule Gelsenkirchen Bocholt Recklinghausen etabliert. Mit der Initiative wird eine Verbesserung des Bildungssystems in der Metropole Ruhr angestrebt, die durch die folgenden, gemeinsam formulierten Ziele umgesetzt werden soll:

- 1) die Gestaltung eines Bildungssystems, in dem die Entwicklung und Entfaltung der Kinder und Jugendlichen durch individuelle Förderung gestärkt wird,
- 2) der Aufbau einer durchgängigen Sprachbildung in der Metropole Ruhr,
- 3) die Etablierung eines Modells zur kommunal und institutionell übergreifenden Zusammenarbeit von Bildungsakteurinnen und -akteuren,
- 4) eine stärkere Verzahnung von Schul- und Hochschulwesen zur Unterstützung von Studienberechtigten bei der Entscheidung für ein Studium sowie
- 5) eine Entkopplung der Studienerfolgsquote von der sozialen Herkunft der Studierenden.

3.1 Methodik

Anhand einer wissenschaftlichen Begleitforschung, die an der Freien Universität Berlin von 2015 bis zum Jahr 2017 durchgeführt wird, werden die Kooperationen, Ziele, Beweggründe (Motivation) und Vertrauensstrukturen der involvierten Akteurinnen und Akteure mithilfe qualitativer und quantitativer Verfahren analysiert und Handlungsoptionen sowie Strategieempfehlungen für die Weiterführung und Ausgestaltung der Bildungsinitiative RuhrFutur ausgelotet. Auf dieser Basis sollen empirisch gestützte Kriterien für die Potenziale und Grenzen der Etablierung von Bildungsinitiativen wie RuhrFutur abgeleitet werden (vgl. Abb. 1).

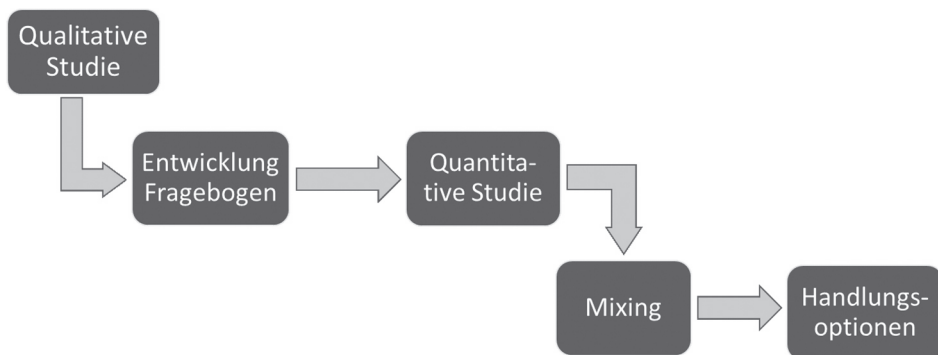


Abb. 1: Methodisches Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitforschung
Quelle: eigene Darstellung

In einer qualitativen, explorativ angelegten Studie wurden im Jahr 2015 mittels leitfadengestützter Interviews und qualitativer Netzwerkkarten (Kahn & Antonucci, 1980; Kolleck & Bormann, 2014; Trezzini, 1998) 21 involvierte Akteurinnen und Akteure der Bildungsinitiative zu der aktuellen Situation im Bildungswesen der Metropole Ruhr und zu RuhrFutur befragt. Dabei wurde bei der Auswahl der Interviewten auf

deren Expertenstatus sowie Varianz hinsichtlich des Tätigkeitsbereichs geachtet, d. h., es wurden Personen befragt, die zum Zeitpunkt der qualitativen Datenerhebung stark in die Etablierung der Bildungsinitiative involviert waren und beruflich jeweils in unterschiedlichen Feldern arbeiteten.

Für die Erhebung von Netzwerkkarten wurde auf die Technik der standardisiert-strukturierten ego-zentrierten Netzwerkkarte zurückgegriffen. Die Zeichnung von Netzwerkkarten im Zuge der Durchführung qualitativer Interviews ermöglichte die Visualisierung des eigenen Netzwerks und diente als Erzählstimulus, um Narrationen der Interviewten zur Motivation, zur Identifikation mit den von RuhrFutur gesetzten Zielen, zum Vertrauen sowie zu den sozialen Beziehungen zu unterstützen (Kolleck, 2013). Im Sinne der ego-zentrierten Netzwerkanalyse ging es dabei um die Abbildung der jeweiligen Netzwerkgrenzen, die mithilfe von Namensgeneratoren ermittelt wurden. Namensinterpretatoren wurden eingesetzt, um Informationen über die Eigenschaften der genannten Kontaktpersonen bzw. den Kontext der bestehenden Beziehungen zu gewinnen (vgl. Kolleck, 2014).

Die auf diese Weise erzeugten Ego-Netzwerke wurden anschließend zu einem Gesamtnetzwerk aggregiert und konnten für explorative quantitative Netzwerkanalysen (bspw. hinsichtlich der Größe, Zentralität, Diversität, struktureller Löcher und Dichte) sowie auf individueller Ebene hinsichtlich ihrer Eigenschaften (starke und schwache Beziehungen, Broker-Funktionen² von Einzelpersonen) mittels netzwerkanalytischer Analysesoftware untersucht und grafisch dargestellt werden (vgl. exemplarisches, stark anonymisiertes Netzwerk in Abb. 2). Auf Basis dieser explorativen Netzwerkanalysen konnten erste Hypothesen gewonnen werden. Beispielsweise lässt Abbildung 2 vermuten, dass das RuhrFutur-Netzwerk geprägt ist von einem Kern weniger zentraler Akteurinnen und Akteure mit hoher Dichte und starken Beziehungen. Dieser Kern ist zugleich umgeben von einer Vielzahl an Akteurinnen und Akteuren mit niedrigen Zentralitätswerten. Darüber hinaus wurden Hypothesen zu den Zusammenhängen zwischen Motivation, Vertrauen und Zielidentifikation mit netzwerkanalytischen Parametern entwickelt, bspw. hinsichtlich des Einflusses von Beziehungsstrukturen auf die individuelle Motivation.

Die wissenschaftliche Begleitung wurde mit der Herausforderung konfrontiert, dass die Befragten aus sehr unterschiedlichen Bereichen wie Hochschule, Schule, frühkindliche Bildung, Verwaltung, Ministerium, Kommune, Stiftung Mercator sowie aus der Geschäftsstelle RuhrFutur selbst stammten. Diese Schwierigkeit äußerte sich insbesondere bei der Gestaltung eines quantitativen Erhebungsinstrumentes, da bspw. für die Erfassung von Motivation zwar zahlreiche erprobte Skalen vorliegen, sich diese jedoch auf einzelne Akteursgruppen (wie bspw. Schülerinnen und Schüler) beziehen. Darüber hinaus existieren bislang keine validierten Skalen mit Bezug zu

2 Akteure, die Cliques miteinander verbinden oder strukturelle Löcher in Beziehungsstrukturen überbrücken.



Abb. 2: Anonymisiertes Ergebnis der Netzwerkkarten

Anm.: Dicke der Verbindungen weist auf die Kontaktstärke hin, Knoten repräsentieren die Interviewten sowie die von den Interviewten genannten Kontaktpersonen; die Verbindungen zwischen den Knoten stellen die Kooperationen im Kontext von RuhrFutur dar.
Quelle: eigene Darstellung

Bildungslandschaften oder interprofessionellen Kooperationen. Die Durchführung qualitativer Studien war vor diesem Hintergrund unabdingbar für die wissenschaftliche Begleitung, da eine Sondierung des Feldes, eine Exploration des Untersuchungsgegenstandes und eine erste Erkundung der für die zentralen Konstrukte relevanten Dimensionen ermöglicht wurden. Mit der Erhebung qualitativer Daten wurden demnach zwei Ziele verfolgt: *Erstens* wurde das Datenmaterial einer vorläufigen Inhaltsanalyse unterzogen, um Anhaltspunkte für die Entwicklung eines quantitativen Erhebungsinstruments zu gewinnen. *Zweitens* wurde qualitatives Datenmaterial zur Bedeutung des Vertrauens, der Motivation, der Zielidentifikation und der sozialen Beziehungen der an RuhrFutur beteiligten Akteurinnen und Akteure gewonnen, das mithilfe der Grounded Theory aktuell analysiert wird, um zur Theorieentwicklung mit Bezug zu Bildungsverbünden und Bildungslandschaften beizutragen (Kappauf & Kolleck, in Vorbereitung).

Erste explorative Inhaltsanalysen wurden in die Entwicklung eines quantitativen Fragebogens überführt. Für die Erfassung der Beweggründe zur Beteiligung an der Bildungsinitiative RuhrFutur (Motivation) wurden, in Anlehnung an erwartungswerttheoretische Ansätze (v. a. Vroom, 1964), Items für Erwartungen und Werte der Interviewten aus dem qualitativen Datenmaterial ermittelt. In Bezug auf die Fragen zu den mit der Teilnahme an RuhrFutur verbundenen Erwartungen erwähnten die

Interviewten vor allem, eine stärkere Vernetzung der Bildungsakteurinnen und -akteure erzielen, langfristige strukturelle Veränderungen im Bildungswesen bewirken sowie an bildungspolitischen Gestaltungsmöglichkeiten gewinnen zu wollen. Individuelle Werte wurden insbesondere darauf bezogen, durch den Austausch über eigene institutionelle Grenzen hinweg einen professionellen Umgang mit aktuellen bildungspolitischen Herausforderungen entwickeln, von Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung profitieren und mehr finanzielle Ressourcen für das Bildungswesen erlangen zu können. Letzterer Aspekt wird durch das folgende Zitat verdeutlicht:

Zum einen hat mich das Modell überzeugt; dann natürlich auch die Begleitung, dann noch die finanzielle Förderung. Es gab eigentlich kein Argument dagegen (anonymisiertes Interview).

Dabei wurde wiederholt auf Unsicherheiten im Umgang mit aktuellen Entwicklungen im Bildungssystem des Ruhrgebiets verwiesen (Stichworte: Neuzuwanderung, Heterogenität, Inklusion). Durch den Austausch mit Personen aus anderen Bildungsbereichen sollen Synergieeffekte sowie eine intensive Beschäftigung mit anderen Bildungsbereichen gefördert werden, wie die folgenden Zitate illustrativ belegen:

Das ist ein Synergieeffekt, die elf Schulen aus Essen haben diesen Teamgeist entwickelt. Wir sind diejenigen, die alle zusammen daran arbeiten. Das ist ein ganz großer Effekt (anonymisiertes Interview).

Das sind die spannendsten Erfahrungen [...] außerhalb des gewohnten Denkens, auch mal die Denkweisen von anderen Beteiligten aus dem Bildungssystem kennenzulernen. Deshalb, das hat mich einfach interessiert (anonymisiertes Interview).

Mit der Vernetzung über den eigenen Bildungsbereich hinaus wird zugleich die Erwartung verbunden, der Individualisierung von Bildungsprozessen mehr Geltung geben und bspw. stärker auf die individuelle Situation neuzugewanderter Kinder reagieren zu können. In diesem Zusammenhang ist das Interviewmaterial von einer generellen Aufbruchsstimmung geprägt, die sich u. a. in dem ungebrochenen Optimismus der Beteiligten widerspiegelt:

Die Lehrer finden das nicht wirklich witzig, dass sie so viele Schüler ohne Deutschkenntnisse haben, aber die sind wirklich alle mit Herzblut dabei, alle, das ist unglaublich. Nach dem, was hier los ist (anonymisiertes Interview).

Diese Aufbruchsstimmung lässt sich auch darauf zurückführen, dass sich die Akteurinnen und Akteure von RuhrFutur sehr unterstützt fühlen:

Die haben uns brennende Fragen gestellt. Da hatten wir noch gar nicht drüber nachgedacht. Sie haben uns dazu gebracht, Alternativen zu überlegen und auch Organisationsabläufe zu überdenken (anonymisiertes Interview).

Bei der Beantwortung der Fragen zur Motivation für die Beteiligung an RuhrFutur verweisen die Befragten wiederholt auf die Bedeutung individueller Persönlichkeiten und sozialer Netzwerke – Aspekte, die in rationalistisch geprägten erwartungswerttheoretischen Modellen bislang noch kaum berücksichtigt sind. Insbesondere die

Besetzung der Geschäftsstelle RuhrFutur mit für das Ruhrgebiet erwartungsvollen und einflussreichen Persönlichkeiten sowie das Vertrauen in die Arbeit der Stiftung Mercator spielten eine maßgebliche Rolle für die individuelle Beteiligung an der Bildungsinitiative über die verschiedenen Bildungsbereiche hinweg:

Von daher war die Besetzung ziemlich brilliant, weil sie ein extrem großes Netzwerk mitbringt (anonymisiertes Interview).

Es ist zu berücksichtigen, dass sich die wissenschaftliche Begleitung ausschließlich auf Personen bezieht, die bereits an der Bildungsinitiative mitwirken. Die Gründe für eine fehlende Beteiligung an RuhrFutur konnten so in einem ersten Schritt nicht ermittelt werden. Gleichwohl sprach dieser qualitative Befund bezüglich der Relevanz der Beziehungsstrukturen für die Entscheidung einer Beteiligung an RuhrFutur dafür, soziale Beziehungen und Vertrauensstrukturen auch in der quantitativen Befragung mit zu erfassen. Für die Erhebung der sozialen Beziehungen und des generalisierten und interpersonellen Vertrauens lagen zudem erprobte Skalen vor, die bereits in unterschiedlichen Forschungskontexten für eine Vielzahl an Personengruppen eingesetzt wurden und sich auch für die quantitative Befragung anboten. Bei der Entwicklung des quantitativen Fragebogens wurden einerseits Fragen zu den Kontaktpersonen (Namensgeneratoren) und andererseits zur Qualität der genannten Beziehungen (Namensinterpretatoren) in Anlehnung an Fragen aus dem *General Social Survey* (Burt, 1984; Merluzzi & Burt, 2013) mit aufgenommen. Mit der Kurzskala zur Messung des generalisierten interpersonellen Vertrauens (Wie stark sind Personen generell bereit, anderen Personen Vertrauen zu schenken?) (Beierlein et al., 2012) sowie der im *General Social Survey* verwendeten netzwerkanalytischen Items zur Erfassung des spezifischen interpersonellen Vertrauens (Wie stark ist das Vertrauen zu bestimmten Personen?) (Burt, 1984) konnte auf bewährte Erhebungsinstrumente zurückgegriffen werden.

Insgesamt wurden 954 Personen zur Teilnahme an der Online-Befragung eingeladen. Da die Datenaufbereitung zum Zeitpunkt der Erstellung des vorliegenden Beitrags noch nicht abgeschlossen war, werden im Folgenden erste Analysen anhand des vorläufigen Datensatzes präsentiert. 781 Personen beteiligten sich an der Befragung, was einer Rücklaufquote von 81,86 Prozent entspricht.

Insgesamt weisen die Befragten eine starke Heterogenität hinsichtlich ihres Tätigkeitsbereichs auf. Auffällig ist der hohe Anteil an Personen aus den Bereichen Kommune (26%), Hochschule (24%), Vereine/Verbände/NGOs (23,8%) sowie Schule (12,1%), frühkindliche Bildung (7,0%) und Stiftung (7,0%).³ Insgesamt, über alle Tätigkeitsbereiche hinweg, zeigen die Interviewten eine starke Identifikation mit den Zielen der Initiative. So erachtet ein Großteil der Befragten die fünf von RuhrFutur formulierten Ziele der individuellen Förderung, der durchgängigen Sprachbildung,

3 Über diese Bereiche hinaus ordneten sich Interviewte zu geringeren Anteilen (unter 7%) folgenden Tätigkeitsfeldern zu: Geschäftsstelle RuhrFutur, Politik, Weiterbildung, Bund/Land und Sonstiges.

der übergreifenden Zusammenarbeit, der Verzahnung von Schule und Hochschule für die Entscheidung zu einem Studium sowie des herkunftsunabhängigen Studienerfolgs für wichtig oder sehr wichtig. Allerdings bestehen signifikante Zusammenhänge zwischen dem beruflichen Tätigkeitsfeld und der Zielidentifikation. Die Frage, welche Ziele für wichtig oder sehr wichtig erachtet werden, hängt von der professionellen Zugehörigkeit der Akteure ab.⁴

Überraschend ist das Antwortverhalten in Bezug auf die im Online-Fragebogen verwendeten Skalen und Itembatterien. Hier war zunächst zu vermuten, dass die für unterschiedliche Akteursgruppen etablierten und bereits validierten Skalen, wie bspw. KUSIV3 (Kurzskala zur Erfassung des generalisierten interpersonellen Vertrauens), eine hohe Varianz im Antwortverhalten der Befragten provozieren. Umgekehrt war zu vermuten, dass qualitativ generierte Items, wie bspw. zur Motivation für die Beteiligung an RuhrFutur, die aus forschungspragmatischen Gründen nicht zuvor im Rahmen einer quantitativen Skalierungsstudie entwickelt und erprobt werden konnten, mit einer geringeren Varianz im Antwortverhalten einhergehen. Jedoch erwecken die ersten quantitativen Befunde den Eindruck, dass die qualitativ generierten Skalen eine größere Varianz des Antwortverhaltens der beteiligten Personen produzieren. Dies ist gewiss kein Indikator dafür, dass qualitative Vorstudien quantitative Skalenentwicklungsstudien ersetzen können. Vor dem Hintergrund, dass zumindest KUSIV3 bereits als validiertes Erhebungsinstrument in unterschiedlichen (Panel-)Studien (wie bspw. im Sozio-ökonomischen Panel, SOEP) für einen diversen Kreis an Personen eingesetzt wird, war der Befund dennoch überraschend. Das Ergebnis bestätigt die Vermutung, dass auch für die Verwendung validierter Skalen in anderen Forschungskontexten zunächst eine Adaptierung erfolgen sollte.

Darüber hinaus wird in der wissenschaftlichen Begleitforschung das Ziel verfolgt, netzwerkanalytische Parameter mit einzubeziehen. Auf der Basis der Antworten auf die Namensgeneratoren (Fragen nach Kontaktpersonen)⁵ sowie die Namensinterpretatoren (Fragen zu den Qualitäten der Beziehungen)⁶ werden die Beziehungsstrukturen und Akteurskonstellationen der in RuhrFutur involvierten Akteurinnen und Akteure erfasst, um Rückschlüsse auf die Zusammenhänge zwischen Merkmalen des

4 Nur in Bezug auf das Ziel der übergreifenden Zusammenarbeit besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen Akteurszugehörigkeit und Zielidentifikation.

5 In Anlehnung an Merluzzi und Burt (2013) wurden zwei Namensgeneratoren eingesetzt: 1. Wenn Sie an die letzten 12 Monate zurückdenken, mit welchen Personen haben Sie über wichtige Angelegenheiten im Kontext von RuhrFutur gesprochen? Bitte nennen Sie nur die wichtigsten Personen (maximal fünf). 2. Mit welchen Personen haben Sie in den letzten 12 Monaten im Kontext von RuhrFutur zusammengearbeitet? Bitte nennen Sie nur die wichtigsten Personen (maximal fünf).

6 Konkret wurden vier Namensgeneratoren (zum Teil mit einer auf der Basis der Angaben in den qualitativen Interviews gewonnenen Skala zu den jeweiligen Zeiteinheiten) eingesetzt: 1. Seit wie vielen Monaten kennen Sie diese Person(en) bereits? 2. Wie häufig haben Sie in den letzten 12 Monaten mit diesen Personen im Kontext von RuhrFutur kommuniziert? 3. Zu welchen der genannten Personen haben Sie eine besonders enge Beziehung? 4. Welchen der genannten Personen bringen Sie besonderes Vertrauen entgegen?

sozialen Kontextes sowie der Motivation, der Zielidentifikation und des Vertrauens ziehen zu können.

Abbildung 3 präsentiert eine erste Visualisierung des RuhrFutur-Netzwerks, die auf der Basis des vorläufigen Datensatzes mit dem Computerprogramm Gephi erzeugt und nach dem Fruchterman-Reingold-Algorithmus visualisiert wurde (Fruchterman & Reingold, 1991).

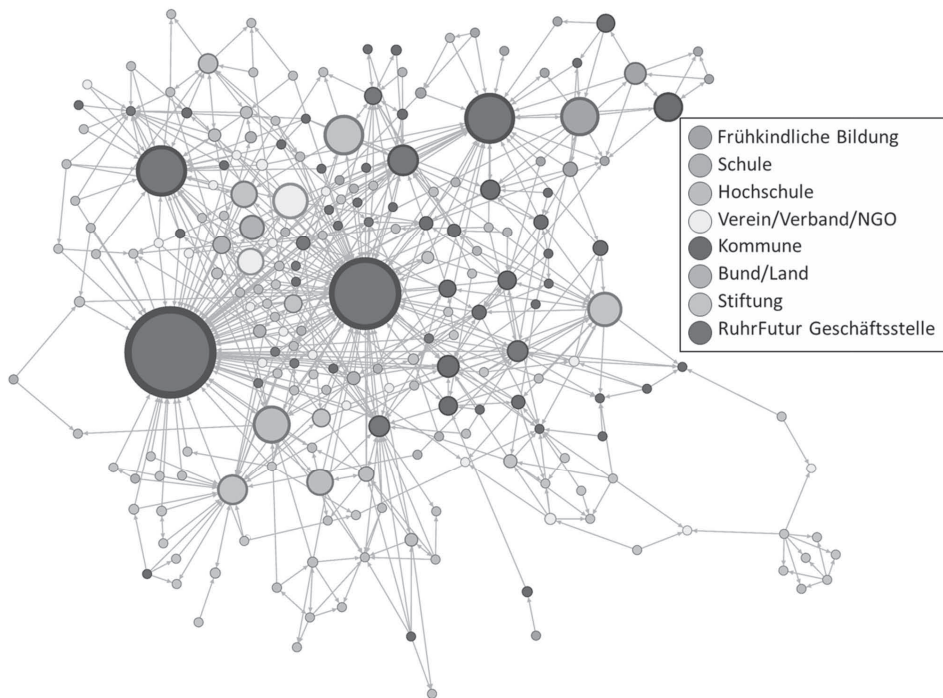


Abb. 3: Netzwerk der Bildungsinitiative RuhrFutur, visualisiert nach dem Fruchterman-Reingold-Algorithmus

Anm.: Knoten repräsentieren befragte Personen aus der Geschäftsstelle RuhrFutur, aus der Kommune, aus den Bereichen Frühkindliche Bildung, Schule, Vereine/Verbände/NGOs sowie Bund/Land. Verbindungen zwischen den Knoten repräsentieren Kooperationen und Informationsaustausch im Kontext von RuhrFutur. Die Dicke der Knoten wurde visualisiert nach der Betweenness-Zentralität.

Im Original sind die betreffenden Stakeholder in unterschiedlichen Farben dargestellt; sie können hier nur in unterschiedlichen Grautönen wiedergegeben werden. Zur besseren Unterscheidung vgl. die farbige Darstellung auf URL: http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/bildungsfor_modell_analyse_soc_systeme/Forschung/RuhrFutur_Policy-Paper.pdf, S. 6; Zugriffsdatum: 17.02.2017.

Quelle: eigene Darstellung

Die Knoten in der Abbildung repräsentieren Personen, die zum Zeitpunkt der Analyse auf die netzwerkanalytischen Fragen geantwortet hatten. Die Verbindungen stellen sowohl die Kooperationen im Kontext von RuhrFutur als auch den Informationstransfer dar. Die Farben der Knoten zeigen die Akteurszugehörigkeit der Inter-

viewten; die Dicke weist auf die Betweenness-Zentralität hin. Je dicker die Knoten in der Abbildung, desto größer sind die Werte der Betweenness-Zentralität, d. h., desto wichtiger, zentraler oder einflussreicher ist der jeweilige Knoten im RuhrFutur-Netzwerk. Insgesamt liefert die Soziale Netzwerkanalyse eine Vielzahl an Algorithmen zur Bestimmung von Zentralität. Meist wird zur Messung von Zentralität auf den In-Degree (Anzahl der eingehenden Verbindungen) oder den Out-Degree (Anzahl der ausgehenden Verbindungen) zurückgegriffen. Sowohl der In- als auch der Out-Degree hängen jedoch vom Antwortverhalten der Interviewten ab und produzieren ein verzerrtes Bild hinsichtlich der Zentralität der involvierten Personen. Die Betweenness-Zentralität wurde als Maß zur Messung von Einfluss entwickelt und umgeht die Problematik der Verzerrung, indem sie die Anzahl der kürzesten Wege eines Knotens als Ausgangspunkt zur Messung von Einfluss macht (Kolleck, 2014, 2016). Knoten mit einer hohen Betweenness-Zentralität können theoretisch am schnellsten an neue Informationen gelangen; diese Knoten liegen auf einem hohen Anteil kürzester Pfade. Hohe Werte der Betweenness-Zentralität weisen demnach auf Möglichkeiten hin, Informationen schnell und effizient zu verbreiten bzw. selbst zu bestimmen, inwiefern und mit welchen Inhalten neue Informationen weitergeben werden. Einfluss wird aus diesem Verständnis nicht als effektive Wirkung eines Subjekts A auf ein anderes Subjekt B oder eine Gruppe von Subjekten konzipiert (Weber, 2009/1922) oder auf offensichtliche Verhaltensweisen reduziert, sondern aus der relativen Position in themenspezifischen Kommunikationsnetzwerken abgeleitet (Jörgens et al., 2016).

Abbildung 3 verdeutlicht, dass Zentralität und Einfluss im RuhrFutur-Netzwerk bislang noch unausgeglichen verteilt sind. Während das Netzwerk von einer Vielzahl an Akteurinnen und Akteuren mit niedrigen Zentralitätswerten geprägt ist, existieren nur einzelne wenige große Knoten mit hohen Zentralitätswerten. Insbesondere wird das Netzwerk von zwei dicken mittelgrauen Knoten geprägt – zwei Personen aus der Geschäftsstelle RuhrFutur. Die unausgewogene Zentralität in einem kleinen Netzwerk, das sich anhand des Datensatzes bislang auf die in RuhrFutur involvierten Akteurinnen und Akteure beschränkt, kann jedoch auch auf die kurze Laufzeit der Bildungsinitiative zurückgeführt werden, die zum Zeitpunkt der Datenerhebung keine drei Jahre zählte.

Obwohl die Ergebnisse und Analysen der wissenschaftlichen Begleitforschung noch vorläufig sind und einige Herausforderungen noch bewältigt werden müssen, zeichnet sich bereits jetzt ab, dass die Kombination qualitativer und quantitativer Verfahren für diese Art der wissenschaftlichen Begleitforschung viele Vorteile impliziert. Die Vorteile des Mixed-Methods-Designs gehen dabei deutlich über die Validierung und Ergänzung der Forschungsbefunde hinaus – falls in diesem Zusammenhang überhaupt eine Validierung der Befunde durch Mixed Methods vermutet werden kann, da die in dem Projekt angewendeten qualitativen und quantitativen Methoden von einem anderen Wissenschaftsverständnis und unterschiedlichen Grundannahmen ausgehen. Durch die qualitativen Studien konnte eine Exploration

des Forschungsfeldes erreicht werden, die eine Grundlage für die Entwicklung eines quantitativen Erhebungsinstruments ermöglichte. Mit einer aufwändigen Skalenentwicklungsstudie mit quantitativen Methoden wäre das in dem Forschungsfeld nicht realistisch gewesen. Weiterhin ermöglicht das qualitative Design der Studie, für das Forschungsfeld repräsentative Aussagen zu treffen und gleichzeitig den Blick für das Einzigartige nicht zu verlieren bzw. qualitative Dimensionen der theoretischen Konstrukte miteinzubeziehen. Durch den Abgleich unterschiedlicher Verfahren, Datenquellen und Forschungsergebnisse können in Bezug auf den Forschungsgegenstand zudem Potenziale und Grenzen der Bildungsinitiative ergründet werden, die Rückschlüsse für Handlungsoptionen und die weitere Entwicklung der Bildungsinitiative liefern. Mithilfe der Kombination qualitativer und quantitativer Verfahren der Sozialen Netzwerkanalyse gelingt es, ein besseres Verständnis der Wahrnehmungen zu erlangen, die den Beziehungsstrukturen zugrunde liegen.

Mixed-Methods-Designs begegnen zwar weiterhin großen Herausforderungen (in Bezug auf die wissenschaftliche Begleitforschung vor allem hinsichtlich der Entwicklung quantitativer Erhebungsinstrumente auf der Basis qualitativer Daten). Für wissenschaftliche Begleitforschungen von Bildungsinitiativen wie RuhrFutur überwiegen insgesamt jedoch deutlich die Vorteile.

4. Zusammenfassung und Fazit

Im Rahmen des vorliegenden Beitrags wurden Vorteile sowie Herausforderungen von Mixed Methods in der Bildungsforschung diskutiert und exemplarisch, anhand der wissenschaftlichen Begleitung der Bildungslandschaft RuhrFutur, illustriert. Es wurde argumentiert, dass der Einsatz von Mixed Methods mit vielen Vorteilen einhergehen kann, wenn die Methodenkombination nicht mechanistisch erfolgt, sondern dem Forschungsgegenstand angemessen ist. Zu diesen Vorteilen zählt unter anderem, dass repräsentative oder generalisierbare Aussagen ermöglicht werden, ohne den Blick für das Einzigartige und Besondere im Forschungsfeld zu verlieren. Umgekehrt können qualitative Befunde, besonders in Forschungsfeldern, in denen noch wenig gesichertes Wissen existiert, mittels quantitativer Studien überprüft werden. Werden Forschungsmethoden systematisch auf ihre Stärken und Schwächen in Bezug auf spezifische Forschungsgebiete hin untersucht, können durch den Einsatz unterschiedlicher Methoden eine Verringerung der Anfälligkeit für Fehler und ein Ausgleich der Schwächen erlangt werden.

Der Einsatz von Mixed Methods muss jedoch im Vorfeld kritisch überprüft und bewertet werden. Ist der Einsatz von Mixed Methods nicht gerechtfertigt oder aus forschungspragmatischen Gründen nicht realistisch, ist es angebracht, nur auf qualitative oder quantitative Verfahren zurückzugreifen. Dies mag selbstverständlich klingen – gerade in den letzten Jahren wurde von Fördergeldgebern jedoch teils per se ein Methodenmix verlangt, ohne Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern die Mög-

lichkeit zu geben, Methoden anhand des Untersuchungszieles auszuwählen. Mixed Methods wird somit zum Selbstzweck erhoben, was der wissenschaftstheoretischen Grundlage von Mixed Methods, dem Pragmatismus, widerspricht. Demnach sollten Forschungsmethoden entsprechend des Untersuchungsgegenstandes ausgewählt werden und nicht umgekehrt.

“In short, what works is what is useful and should be used, regardless of any philosophical assumption, or any other type of assumption” (Johnson & Christensen, 2014, S. 491).

Auch wenn die Mixed-Methods-Forschung in den letzten Jahren zunehmend angewendet und weiterentwickelt wurde, werden Mixed-Methods-Forscherinnen und -Forscher in den kommenden Jahren viele Herausforderungen zu bewältigen haben. Im englischsprachigen Ausland steht dabei aktuell insbesondere die Frage der Qualität und der Standards von Mixed-Methods-Forschung im Vordergrund. Basierend auf einer Beschwerde amerikanischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, dass in der Erziehungswissenschaft in geringerem Ausmaß qualitativ ausgerichtete Projektanträge gefördert würden, weil qualitativ ausgerichtete Projekte meist nicht die für die quantitative Forschung zentralen Qualitätskriterien berücksichtigen könnten (vgl. Tashakkori & Teddlie, 2010), werden von der National Science Foundation (NSF) und der American Educational Research Association (AERA) seit Beginn des Jahrhunderts Forschungsstandards diskutiert, die auch die qualitative Forschung besser berücksichtigen sollen. Doch obwohl die Gütekriterien der quantitativen Forschung (insbesondere Validität, Reliabilität und Objektivität) und die damit assoziierten Standards auf viele qualitative Methoden und Ansätze nicht übertragbar sind, hält der National Research Council (NRC) weiterhin an einer allgemeinen Orientierung an Qualitätskriterien fest, die sowohl für die naturwissenschaftliche als auch für die erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung gelten sollen:

“At its core, scientific inquiry is the same in all fields. Scientific research, whether in education, physics, anthropology, molecular biology, or economics, is a continual process of rigorous reasoning supported by a dynamic interplay among methods, theories, and findings. It builds understanding in the form of models or theories that can be tested” (U.S. Department of Education & National Science Foundation, 2013).

Mit den „Standards for Reporting on Empirical Social Science Research in AERA Publications“ hat die American Educational Research Association (2006) jedoch einen Vorschlag vorgelegt, der den Versuch unternimmt, Standards der qualitativen und der methodenkombinierenden Forschung mit zu berücksichtigen.

Insgesamt tragen Mixed-Methods-Studien in Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft wesentlich dazu bei, den Paradigmenstreit zwischen qualitativen und quantitativen Forscherinnen und Forschern zu bewältigen und durch eine systematische Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Befunde sowohl zur methodischen Weiterentwicklung beizutragen als auch innovative Forschungsprojekte in wenig erforschten Gebieten zu unterstützen. Zugleich steht die Mixed-Methods-Forschung noch vor großen Herausforderungen und Potenzialen der Weiterentwick-

lung – insbesondere im Hinblick auf Gütekriterien und Standards. Um die Potenziale der Methodenkombination in der Bildungsforschung und den Sozialwissenschaften noch besser auszuschöpfen, sind Studien, die sich mit der Weiterentwicklung von Mixed Methods in diesem Bereich beschäftigen, unabdingbar.

Literatur und Internetquellen

- American Educational Research Association (2006). Standards for Reporting on Empirical Social Science Research in AERA Publications. *Educational Researcher*, 35 (6), 33–40.
- Beierlein, C., Kemper, C. J., Kovaleva, A. & Rammstedt, B. (2012). *Kurzskala zur Messung des zwischenmenschlichen Vertrauens: Die Kurzskala Interpersonales Vertrauen (KUSIV3)* (GESIS-Working Papers No. 22). Mannheim. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ss0ar-312126> [21. 12. 2016].
- Bos, W. & Howaldt, J. (Hrsg.) (2012). *Bildungsbericht Ruhr: Regionalverband Ruhr*. Münster et al.: Waxmann. Verfügbar unter: http://business.metropoleruhr.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Publikationen/Bildung_Wissenschaft/Bildungsbericht_Ruhr_02.pdf [21. 12. 2016].
- Burt, R. S. (1984). Network items and the general social survey. *Social Networks*, 6 (4), 293–339. doi:10.1016/0378-8733(84)90007–8.
- Cresswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Denzin, N. K. (1978). *Sociological Methods: A Sourcebook* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Fruchterman, T. M. J. & Reingold, E. M. (1991). Graph Drawing by Force-Directed Placement. *Software: Practice and Experience*, 21 (11), 1129–1164. doi:10.1002/spe.4380211102.
- Giddinds, L. & Grant, B. (2007). A Trojan Horse for Positivism? A Critique of Mixed Methods Research. *Advances in Nursing Science*, 30 (1), 52–60.
- Hammersley, M. (2004). [Review of the] Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research by A. Tashakkori; C. Teddlie. *British Educational Research Journal*, 30 (1), 201.
- Jörgens, H., Kollect, N. & Saerbeck, B. (2016). Exploring the Hidden Influence of International Treaty Secretariats: Using Social Network Analysis to Analyse the Twitter Debate on the “Lima Work Programme on Gender”. *Journal of European Public Policy*, 23 (7), 979–998. doi:10.1080/13501763.2016.1162836.
- Johnson, R. B. (2014). *Mixed Methods Research Design and Analysis with Validity: A Primer*. Department of Professional Studies, University of South Alabama, USA. Verfügbar unter: http://www.ph-weingarten.de/zesa/Prof._Dr._Burke_Johnson_Mixed_Methods_PRIMER.pdf [21. 12. 2016].
- Johnson, R. B. & Christensen, L. (2014). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches* (5th ed.). London: Sage Publications.
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33 (7), 14–26. doi:10.3102/0013189X033007014.

- Kahn, R. L. & Antonucci, T. (1980). Convoys over the Life Course. Attachment, Roles, and Social Support. In P. B. Baltes & O. G. Brim (Eds.), *Life-Span Development and Behavior* (pp. 253–267). New York: Academic Press.
- Kappauf, Z. & Kolleck, N. (in Vorbereitung). *Skizze einer Theorie des Vertrauens in Bildungsverbänden*.
- Kolleck, N. (2013). Social Network Analysis in Innovation Research: Using a Mixed Methods Approach to Analyze Social Innovations. *European Journal of Futures Research*, 1 (1). doi:10.1007/s40309-013-0025-2.
- Kolleck, N. (2014). Qualität, Netzwerke und Vertrauen – Der Einsatz von Sozialen Netzwerkanalysen in Qualitätsentwicklungsprozessen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (6), 159–177.
- Kolleck, N. (2016). Uncovering Influence through Social Network Analysis: The Role of Schools in Education for Sustainable Development. *Journal of Education Policy*, 31 (3), 308–329. doi:10.1080/02680939.2015.1119315.
- Kolleck, N. & Bormann, I. (2014). Analyzing Trust in Innovation Networks: Combining Quantitative and Qualitative Techniques of Social Network Analysis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (S5), 9–27. doi:10.1007/s11618-014-0551-0.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Merluzzi, J. & Burt, R. S. (2013). How Many Names Are Enough? Identifying Network Effects with the Least Set of Listed Contacts. *Social Networks*, 35 (3), 331–337. doi:10.1016/j.socnet.2013.03.004.
- Onwuegbuzie, A. J. & Johnson, R. B. (2006). The Validity Issue in Mixed Research. *Research in the Schools*, 13 (1), 48–63.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (Eds.) (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (Eds.). (2010). *Sage Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (2nd ed.). Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2006). A General Typology of Research Designs Featuring Mixed Methods. *Research in the Schools*, 13 (1), 12–28.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioural Sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Trezzini, B. (1998). Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkanalyse: Eine aktuelle Übersicht. *Zeitschrift für Soziologie*, 27 (5), 378–394.
- U.S. Department of Education & National Science Foundation (2013). *Common Guidelines for Education Research and Development*. Verfügbar unter: <https://www.nsf.gov/pubs/2013/nsf13126/nsf13126.pdf> [21.12.2016].
- Vroom, V. H. (1964). *Work and Motivation*. New York: Wiley.
- Weber, M. (2009/1922). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie* (5., überarbeitete Aufl.; Studienausgabe [Nachdruck]). Tübingen: Mohr-Siebeck.

Replikationsstudien in der Erziehungswissenschaft

Definitionen, methodische Ansätze und quantitativer Stellenwert in der wissenschaftlichen Forschungspraxis

1. Einführung

Innerhalb klassischer Konzepte der quantitativ-empirischen Forschung wird dem Replikationsbegriff eine große Bedeutung zugeschrieben (vgl. King, 1995; Schmidt, 2012; Schweizer, 1989). Replikation lässt sich an dieser Stelle zunächst einmal mit der Idee gleichsetzen, sich in einem höheren Maße vor Zufallseinflüssen und anderen Unsicherheiten zu schützen, indem man versucht, Studien zu wiederholen und auf diese Weise zu überprüfen, ob man die gleichen Ergebnisse erhält wie in der Originalstudie. Einen wichtigen Ausgangspunkt für diesen Ansatz bilden die wissenschaftstheoretischen Arbeiten von Karl Popper. So betont er in seinem Hauptwerk *Logik der Forschung*:

„Sogar unsere eigenen Beobachtungen pflegen wir wissenschaftlich nicht ernst zu nehmen, bevor wir sie nicht selbst durch wiederholte Beobachtungen oder Versuche nachgeprüft und uns davon überzeugt haben, daß es sich nicht um ein einmaliges ‚zufälliges Zusammentreffen‘ handelt, sondern um Zusammenhänge, die durch ihr gesetzmäßiges Eintreffen, durch ihre Reproduzierbarkeit grundsätzlich intersubjektiv nachprüfbar sind“ (Popper, 1976, S. 19).

Anknüpfend an diese zentrale Bedeutungszuschreibung besitzen Replikationen in vielen naturwissenschaftlichen Disziplinen – sowohl in der Theorie als auch in der Praxis – einen hohen Stellenwert (vgl. hierzu exemplarisch Rosenthal, 1990; Rost, 2013; Schweizer, 1989). Anders sieht es hingegen in der Erziehungswissenschaft, aber auch in vielen anderen sozialwissenschaftlichen Fachrichtungen aus: In der fachspezifischen Methodenliteratur (Diekmann, 2011; Döring & Bortz, 2016) wird die theoretische Wichtigkeit dieses Ansatzes zwar betont, gleichzeitig jedoch auf ein deutliches Missverhältnis zwischen der ideellen Notwendigkeit und der tatsächlichen praktischen Umsetzung beziehungsweise Veröffentlichung entsprechender Ergebnisse hingewiesen. Dieser Widerspruch gilt auch für die finanzielle Förderung entsprechender Projekte (vgl. Schmidt, 2012, S. 247; Wagner & Huschka, 2012, S. 9 ff.).

Hieraus resultiert das Ziel des vorliegenden Artikels, der Frage nachzugehen, inwieweit sich diese Diskrepanz anhand von aktuellen Daten nachzeichnen lässt und woraus sie sich gegebenenfalls erklärt. Hierfür ist es jedoch zunächst notwendig, sich

mit der grundsätzlichen Definition von Replikationsstudien, den damit verbundenen Zielen und den wichtigsten methodischen Herangehensweisen auseinanderzusetzen, um anschließend ihre Bedeutung für die Erziehungswissenschaft und die Relevanz eines eventuellen Missverhältnisses zur tatsächlichen Anzahl entsprechender Studien beurteilen zu können.

2. Theorie des Replikationsbegriffs

2.1 Klassische Definitionen

Allgemein versteht man unter einer Replikation „die Idee, eine wissenschaftliche Hypothese oder ein Ergebnis eines Experimentes mittels einer Wiederholungsprozedur erneut zu bestätigen“ (Schmidt, 2012, S. 234). Auch Aronson et al. (1990) beschreiben die Replikation zunächst sehr allgemein: „A replication is nothing more than a repetition of the experiment“ (ebd., S. 27). Sucht man jedoch nach einer einheitlichen und gleichzeitig hinreichend differenzierten Definition, die sich als Grundlage für die tatsächliche Forschungspraxis eignet, dann stößt man auf etwas, das Stefan Schmidt (2012) passenderweise als „Begriffsdiffusion“ (ebd., S. 235) bezeichnet. Damit ist gemeint, dass es ein breites Spektrum von zum Teil deutlich unterschiedlichen Präzisierungsansätzen gibt. Eine klassische Definition stammt beispielsweise von dem amerikanischen Verhaltensforscher Murray Sidman (vgl. 1960, S. 73 ff.). Er unterscheidet zunächst zwischen *direkten* (= direct) und *systematischen* (= systematic) Replikationen. Ziel der direkten Replikation sei es, eine Untersuchung möglichst exakt zu wiederholen. Innerhalb dieser Kategorie differenziert er des Weiteren zwischen *intrasubjektiven* (= intrasubject) und *intersubjektiven* (= intersubject) Vorgehensweisen. Während bei der intrasubjektiven Replikation dieselben Versuchspersonen zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal untersucht werden, greift man bei der intersubjektiven Replikation auf eine neue Stichprobe zurück. Die weiteren Untersuchungsbedingungen sollen hierbei im höchstmöglichen Maße konstant bleiben. Diese Form von Replikationen setzt allerdings einen sehr hohen Standardisierungsgrad voraus, welcher sich typischerweise lediglich innerhalb experimenteller Versuchsanordnungen herstellen lässt, die in der Forschungspraxis der Erziehungswissenschaft bisher jedoch eher eine untergeordnete Rolle spielen (vgl. Böhm-Kasper et al., 2009, S. 55). Bei der systematischen Replikation hingegen werden, anders als bei der direkten, bewusst Veränderungen an einer oder mehreren Variablen vorgenommen. Dieser Ansatz wird in einigen weiterführenden Publikationen aufgegriffen und fortentwickelt (vgl. hierzu exemplarisch Keppel & Wickens, 2004), welche zum Teil aber dadurch für Verwirrung sorgen, dass Uneinigkeit darüber besteht, wie viele Variablen auf einmal verändert werden sollen, oder dass Begriffe – wie z. B. der der systematischen Replikation – in einem anderen Zusammenhang genutzt werden.

Der Psychologe David T. Lykken (1968) unterscheidet hingegen drei Oberkategorien. Bei der *wörtlichen* oder auch *genauen* (= literal) Replikation steht für ihn –

ähnlich wie bei der direkten Replikation nach Sidman – das Bestreben im Vordergrund, eine möglichst exakte Wiederholung der Primärstudie durchzuführen. Dies bezieht sich auf den Prozess der Stichprobenziehung, die Grundgesamtheit und die Räumlichkeiten, das durchführende Personal sowie die Datenerhebungs- und Auswertungsprozeduren. Unter der *operationalen* (= operational) Replikation versteht er eine Wiederholung der Primärstudie, „welche auf Basis des Berichtes oder der Publikation des ursprünglichen Experimentes rekonstruiert wird“ (Schmidt, 2012, S. 235). Im Fall einer *konstruktiven* (= constructive) Replikation wird untersucht, ob sich die Befunde auch mit Hilfe eines anderen Versuchsaufbaus bestätigen lassen. Die Hypothese ist an dieser Stelle die einzig zwingende Gemeinsamkeit zwischen der Original- und der Wiederholungsstudie (vgl. Lykken, 1968, S. 156; Schweizer, 1989, S. 88). Aufbauend auf dieser Idee, schlägt auch Cronbach (1982) drei Klassifikationsstufen (*Reproduzierbarkeit*₁, *Reproduzierbarkeit*₂, *Reproduzierbarkeit*₃) vor:

„If we assume *S* to be unchanged in the replication, my three levels of reproducibility will then correspond to three questions:

1. How closely will the results of a second study agree with those of the original study if the procedures of the original study are exactly repeated on fresh samples from *U*, *T*, and *O*?¹
2. How closely will the results of additional studies agree with those of the original study if each additional investigator tries to carry out the original procedures according to the best available description of them?
3. How closely will the results of additional studies agree with those of the original study when each additional investigator is given the description of the target *UTO* and chooses procedures for himself in a reasonable manner?“ (Ebd., 1982, S. 122 f.)

Anders als in den zuvor beschriebenen Ansätzen legt Cronbach den Fokus also vor allem auf die Bedingungen, welche gegeben sein müssen, um die Durchführung der verschiedenen Replikationsformen gewährleisten zu können. Auf diese Weise soll es dem Forscher bzw. der Forscherin ermöglicht werden, zu beurteilen, wie originalgetreu eine Wiederholung umgesetzt werden könnte, ohne diese zwingend durchführen zu müssen. Reproduzierbarkeit lässt sich in diesem Sinne vor allem als ein Qualitätskriterium empirischer Forschungspraxis verstehen. Die hier vorgestellten Beispiele stellen nur einen Ausschnitt der insgesamt existenten Definitionsversuche dar (für einen weiteren Überblick vgl. exemplarisch Schweizer, 1989; Schmidt, 2016).

Eine mögliche Erklärung für die Frage, warum so viele uneinheitliche Ansätze bestehen, sind die voneinander abweichenden Ziele und die damit verbundenen Merkmale, die bei den jeweiligen Konzepten im Vordergrund stehen (vgl. Schweizer, 1989, S. 89). Schmidt (2012) schlägt daher einen „*funktionalen Ansatz*“ (ebd., S. 240) vor, der sich bei der Klassifizierung von Replikationsstudien an den mit der Durchführung angestrebten Funktionen orientiert. Um diese Idee aufgreifen zu können, ist es

¹ *U* = Units, *T* = Treatment, *O* = Observing Operations (vgl. Cronbach, 1982, S. 78).

notwendig, sich mit den verschiedenen Zielsetzungen auseinanderzusetzen, die mit der erneuten Durchführung einer Untersuchung verbunden werden.

2.2 Ziele von Replikationen

2.2.1 Primäre Ziele

Das Ziel, welches sicherlich am häufigsten mit Replikationsstudien verbunden wird, ist eine erhöhte Kontrolle des α -Fehlers, d. h. der irrigen Annahme, dass eine Nullhypothese verworfen wird, obgleich sie zutrifft. Denn auch wenn es immer ein Restrisiko für einen falsch-positiven Befund geben wird, so sinkt das Risiko durch eine wiederholte Untersuchungsdurchführung doch enorm.

„If for instance the chances of obtaining a false positive result are set to $p = .05$ (i. e., 1:20) then the probability of obtaining a second false positive finding is much lower: $p = .05 \times .05 = .0025$ (i. e., 1:400)“ (Schmidt, 2016, S. 587).

Nach Lykken (vgl. 1968, S. 155) lässt sich dies jedoch nur mit Hilfe einer genauen Replikation erreichen, also einem Versuchsaufbau, bei dem lediglich die Stichprobe gezielt verändert und alle anderen Faktoren möglichst konstant gehalten werden. Neben der Kontrolle des Stichprobenfehlers können Replikationen auch behilflich sein, wenn der Frage nachgegangen wird, ob es sich bei den Befunden um ein Artefakt handelt, also einen Befund, bei dem nicht allein die unabhängige Variable für die Veränderung der abhängigen Variable verantwortlich ist. Ein solcher Umstand wird auch als „ein Mangel an interner Validität“ bezeichnet (vgl. Rost, 2013, S. 123). Ein Artefakt kann durch die verschiedensten Faktoren verursacht werden. Je größer beispielsweise der Abstand zwischen zwei Messzeitpunkten ist, desto größer ist die Gefahr, dass die abhängige Variable durch zwischenzeitliche Ereignisse beeinflusst wird, die zwar parallel, jedoch außerhalb des eigentlichen Forschungsdesigns stattfinden. Bei langfristigen Untersuchungen können auch biologische und psychologische Entwicklungs- und Reifeprozesse der Versuchspersonen eine Fehlerquelle darstellen. Hierbei werden Veränderungen der abhängigen Variable nicht durch die experimentelle Manipulation, sondern durch das „Älterwerden“ und den damit verbundenen „normalen Lernzuwachs“ hervorgerufen. Neben weiteren Störfaktoren, wie z. B. der Regression zur Mitte, Testungseffekten und dem Verlust von Versuchspersonen, kann ein Artefakt auch (unbeabsichtigt) durch den Versuchsleiter bzw. die Versuchsleiterin verursacht werden (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 101).

Aber auch wenn es sich nicht um ein unbeabsichtigtes Artefakt, sondern um eine gezielte Manipulation durch den durchführenden Versuchsleiter bzw. die durchführende Versuchsleiterin handelt bzw. eine solche vermutet wird, stellen Replikationsstudien ein sinnvolles Handwerkszeug dar, um einen solchen Betrug aufzudecken. Da es sich bei solch einem Verdacht allerdings um einen schwerwiegenden Vorwurf mit gegebenenfalls weitreichenden Konsequenzen handelt, gilt es, bei der praktischen Durchführung ganz besondere Sorgfalt walten zu lassen. Denn weichen die Ergebnisse der Wiederholung von denen der Originaluntersuchung ab, ist dies noch kein

Beweis dafür, dass Vorsatz vorliegt, da – wie zuvor aufgezeigt – eine Reihe von Fehlerquellen existieren, die zum Teil zwar durch den Versuchsleiter bzw. die Versuchsleiterin verursacht werden können, wobei dies aber nicht zwangsläufig bewusst und mit Absicht geschehen sein muss. Für die Bestätigung eines Betrugsversuches müssen also weitere gesonderte und eindeutige Belege beigebracht werden.

2.2.2 Sekundäre Ziele

„Die bisher erörterten Funktionen [...] zielten auf eine Bestätigung oder auch Widerlegung von berichteten Ergebnissen aus vorherigen Studien ab. Die nun folgenden Funktionen [...] reichen über den Bezugsbereich der Originalstudie hinaus“ (Schmidt, 2012, S. 243).

Ein ausgedehnteres Ziel bei der Durchführung von Replikationen kann es sein, der Frage nachzugehen, ob sich die gewonnenen Erkenntnisse auch auf andere definierte Populationen übertragen lassen. Genau wie bei den zuvor beschriebenen Zwecken ist auch dieses Ziel an die Vorgabe geknüpft, in der Replikationsstudie gezielt einzelne Elemente verändern zu können, während der weitere Kontext möglichst unverändert bleibt. Dies wird klassischerweise lediglich durch einen experimentellen Versuchsaufbau ermöglicht, zumindest, wenn dies gleichzeitig an das Ziel geknüpft ist, Kausalhypothesen zu bestätigen beziehungsweise zu widerlegen.

Doch

„obwohl sich das Experiment als das differenzierteste Mittel zur Datengewinnung und zur Überprüfung von Kausalhypothesen in der empirischen Forschung etabliert hat, ist es in der erziehungswissenschaftlichen Forschung eher selten anzutreffen. So ist in vielen empirischen Untersuchungen aus forschungspraktischen oder ethischen Gründen eine optimale Kontrolle bei der Variation der experimentellen Bedingungen nicht zu erreichen“ (Böhm-Kasper et al., 2009, S. 55).

Aus diesem Grund werden häufig sogenannte retrospektive Studien genutzt, in denen der Wissenschaftler oder die Wissenschaftlerin erst im Nachhinein untersucht, ob in der Gesamtstichprobe (im Hinblick auf eine zuvor festgelegte Hypothese) Unterschiede zwischen den definierten Subgruppen bestehen und ob diese sich gegebenenfalls durch zeitlich weiter zurückliegende Faktoren erklären lassen. Es ist weitgehend unbestritten, dass solche Studien störungsanfällig sind (z. B. das Problem der kausalen Reihenfolge) und im Prinzip eher Aussagen über statistische Zusammenhänge als sichere Belege für Kausalzusammenhänge liefern (vgl. Rost, 2013, S. 83). Trotzdem entsprechen die fehlenden Möglichkeiten zur Umsetzung solcher starken experimentellen Designs der Realität empirischer Forschungspraxis innerhalb vieler sozialwissenschaftlicher Disziplinen. Zwar lassen sich auch Replikationsstudien als retrospektive Studien durchführen und können sogar dazu beitragen, aufgestellte Vermutungen über Zusammenhänge zu unterstützen; das grundsätzliche Problem können sie jedoch auch nicht aufheben.

Das letzte Ziel, das an dieser Stelle erwähnt werden soll, ist die generelle Bestätigung der zugrunde liegenden Hypothesen. Hierbei steht die Frage im Vordergrund, ob sich gefundene Zusammenhänge auch dann bestätigen, wenn die Hypothese die einzig zwingende Gemeinsamkeit zwischen dem Original und der Wiederholung ist. Welche Elemente in welcher Form verändert werden (müssen), wird allein durch die Fragestellung der (typischerweise neuen) Versuchsleiterinnen und Versuchsleiter bestimmt (vgl. Schmidt, 2012; Schweizer, 1989).

2.3 Der funktionale Ansatz nach Schmidt (2012)

Wie zuvor bereits erwähnt, nutzt Schmidt (2012, 2016) die im vorherigen Abschnitt beschriebenen Ziele als Grundlage für seine Klassifizierung von Replikationsstudien. Die grundlegende Idee ist es, hierbei – entsprechend der Zielsetzung – herauszuarbeiten, welche Elemente in der Replikationsstudie konstant gehalten und welche verändert werden müssen, um auf diese Weise eine Einteilung zu liefern, welche sich direkt und eindeutig auf die Forschungspraxis übertragen lässt. Grundlage bilden hierfür die Überlegungen von Hendrick (1990) zu der Frage, aus welchen Aspekten sich die gesamte Realisierung eines Forschungsprojektes zusammensetzt. Innerhalb dieses Ansatzes spielt der sog. *Primäre Informationsfokus* (= primary information focus) eine wichtige Rolle:

“It is the set of instructions or events brought to bear on subjects which creates the stimulus complex as defined by the control agent. Differential variation in instructions and/or events constitutes ‘manipulation of an independent variable’” (ebd., S. 44).

Der Primäre Informationsfokus lässt sich in diesem Sinne auch als Gesamtkomplex verstehen, durch den die unabhängige Variable definiert, realisiert und manipuliert wird. Er lässt sich nach Schmidt weiter in den immateriellen Informationsgehalt und die materielle Realisierung einteilen und ist insgesamt in den Kontext eingebettet, welcher durch sechs Variablen (Eigenschaften und Forschungsvergangenheit der Versuchspersonen, kultureller und historischer Kontext des Experiments, generelles physikalisches Setting, Versuchsleiterin bzw. Versuchsleiter und die spezifischen Variablen der Experimentalaufgabe) bestimmt wird. Weiter werden im funktionalen Ansatz die Verfahren zur Rekrutierung und Subgruppenzuweisung sowie die Realisierung der abhängigen Variable berücksichtigt. Hieraus ergibt sich ein komplexes, aber gleichzeitig umsetzungsfähiges Gebilde, aus dem sich differenziert ableiten lässt, welche Elemente verändert werden müssen, um der jeweiligen Zielsetzung gerecht zu werden. Im Folgenden soll nun der Versuch unternommen werden, diese Überlegungen auf den Bereich der Erziehungswissenschaft zu übertragen. Hierbei wird angestrebt, das Grundgerüst zu übernehmen und gleichzeitig jene Elemente in den Vordergrund zu stellen, die für die Forschungspraxis der Disziplin von besonderer Bedeutung sind.

Steht die Kontrolle des Stichprobenfehlers – im Sinne einer unzureichenden Abbildung der Grundgesamtheit durch eine Stichprobe – im Vordergrund, so muss der

Versuchsleiter bzw. die Versuchsleiterin bemüht sein, bis auf die Stichprobe möglichst alle Elemente der Untersuchung (z. B. Messinstrumente, durchführendes Personal und Versuchsbedingungen) konstant zu halten. Auch die Rekrutierungsstrategie (z. B. über eine einfache Zufallsstichprobe) bleibt dieselbe; sie wird wiederholt eingesetzt, um aus der gleichbleibenden Grundgesamtheit eine neue Stichprobe zu gewinnen. Ist die Kontrolle von Artefakten das angestrebte Ziel, so sollten die Umsetzung der unabhängigen Variable und die Stichprobe möglichst konstant bleiben, während im Kontext und gegebenenfalls bei der Realisierung der abhängigen Variablen möglichst viele Veränderungen vorgenommen werden. Das Problem an dieser Stelle liegt darin, dass sich ein potenzielles Artefakt nicht eindeutig verorten lässt, wenn gleichzeitig eine Vielzahl von Faktoren manipuliert wird. Daher ist dieses Verfahren vor allem dann geeignet, wenn unspezifische Zweifel an der Validität (Gültigkeit) der Ergebnisse vorliegen. Besteht jedoch eine eindeutige Verdachtshypothese, wodurch ein Artefakt erzeugt wird, dann sollten die jeweiligen Manipulationen einzeln vorgenommen werden. Das gleiche Prinzip gilt, wenn eine gezielte Täuschung vermutet wird. Hier beschränken sich die erforderlichen Modifikationen auf das durchführende Personal (vgl. Schmidt, 2016, S. 587).

Bestehen die Zweifel nicht an den gewonnenen Erkenntnissen, sondern möchte man der Frage nachgehen, ob diese auch für andere Populationen Gültigkeit besitzen, wird ausschließlich dieses Element verändert. Da alle zuvor beschriebenen Zielsetzungen auf Basis des gleichen Untersuchungsmodus verfolgt werden, werden solche Replikationen im weiteren Verlauf – mit Schmidt (vgl. 2012, S. 244) – als „*direkte Replikationen*“ bezeichnet. Möchte man Aussagen darüber treffen können, ob die Hypothese auch unter völlig anderen Bedingungen bestätigt oder widerlegt werden kann, wird erstmals auch der Primäre Informationsfokus verändert. Welche Änderungen des Kontextes, der Stichprobenauswahl, Grundgesamtheit und Realisierung der abhängigen Variablen vorgenommen werden, wird von den Versuchsleiterinnen und Versuchsleitern der Replikationsstudie entsprechend ihrer Fragestellung festgelegt. Theoretisch ist es möglich, dass sämtliche Elemente gezielt verändert werden und die Hypothese die einzige Gemeinsamkeit zwischen den beiden Untersuchungen ist. Dieses Vorgehen wird im Folgenden als „*konzeptuelle Replikation*“ (ebd.) bezeichnet.

Diese Zielsetzungen und damit verbundenen Anpassungen sind – gerade im erziehungswissenschaftlichen Kontext – als idealtypische Vorgaben einzustufen, die es ernsthaft anzustreben gilt. Dennoch wird es in der Forschungspraxis nicht immer möglich sein, diese strikt einzuhalten. Limitierte Forschungsressourcen, personelle und technische Veränderungen (um nur einige Aspekte zu nennen) werden notwendigerweise zu pragmatischen Abweichungen führen. Es ergeben sich Mischformen, und nicht immer lässt es sich forschungspraktisch umsetzen, alle angestrebten Aspekte konstant zu halten. Dies führt im Umkehrschluss zu einer Einschränkung der Aussagekraft. Denn werden in einer Replikation, in der infolge äußerer Umstände mehrere Elemente gleichzeitig verändert wurden, abweichende Ergebnisse festgestellt, so lässt sich die Ursache hierfür nicht eindeutig verorten. Trotz dieser

Einschränkungen bietet der funktionale Ansatz die Möglichkeit, die Vorgaben (eindeutig) auf die Forschungspraxis zu übertragen und unumgängliche Abweichungen (und deren Auswirkungen auf die Schlussfolgerungen) zumindest einzuordnen. Ein weiterer Vorteil liegt darin, dass – auch wenn sich die ursprünglichen Ausführungen vor allem auf das wissenschaftliche Experiment konzentrieren – viele Ansatzpunkte zur Übertragung auf die Untersuchungsformen Beobachtung und Befragung bestehen, welche innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Forschung einen besonderen Stellenwert einnehmen. Dementsprechend lässt sich der funktionale Ansatz als ausreichend differenziert und gleichzeitig moderner Forschungsrealität angemessen einstufen und bildet daher die theoretische Grundlage für die folgenden Abschnitte.

3. Verbreitung

Die vorangegangenen Ausführungen verdeutlichen, dass Replikationsstudien erhebliche Erkenntnisgewinne versprechen. Sowohl Absicherung als auch Erweiterung des empirischen Wissenstands werden in einer Form ermöglicht, die durch kein anderes Konzept zu erreichen ist. Um dies zu betonen, zitiert Rost unter anderem den ehemaligen Präsidenten der *American Psychological Association* (APA) Joy Paul Guilford, der betont: „Replikation ist der Lackmustest der Wissenschaft“ (1982, S. 48; Übersetzung durch den Verfasser). Folglich liegt es nahe, davon auszugehen, dass es viele Publikationen geben müsste, in denen die Ergebnisse von Replikationsstudien berichtet werden. Ob dies zutrifft, ist allerdings nicht so einfach zu ermitteln, wie es entsprechend des Stellenwertes zu vermuten wäre. Denn während in anderen – auch nahestehenden – Fachrichtungen wie der Psychologie, vor allem innerhalb des angelsächsischen Sprachraums, eine verstärkte Auseinandersetzung mit dem Thema Replikationen und deren Veröffentlichung stattfindet (vgl. Makel & Plucker, 2014; Makel et al., 2012; Spellmann, 2012), zeichnet sich in der Erziehungswissenschaft keine ähnlich offensichtliche Entwicklung ab. Eine der wenigen Ausnahmen bildet hier die Untersuchung von Makel und Plucker (2014). Die Autoren gingen der Frage nach, welchen quantitativen Stellenwert Wiederholungsstudien in den disziplinrelevanten Fachpublikationen einnehmen. Hierzu prüften sie zunächst, in wie vielen Artikeln der Begriff *replicat** (beinhaltet auch Wortverbindungen) in den 100 meist zitierten Zeitschriften verwendet wurde. Insgesamt konnte festgestellt werden, dass dies nur in 461 von den 164 589 berücksichtigten Veröffentlichungen der Fall war. Allerdings waren hiervon nur 221 tatsächlich durchgeführte Replikationsstudien. Bei den anderen Texten handelte es sich entweder um Methodenliteratur oder es wurde darauf hingewiesen, dass es wichtig wäre, die gefundenen Erkenntnisse mit Hilfe einer Replikation zu überprüfen. Den tatsächlich gefundenen Replikationen lag in den meisten Fällen ein Vorgehen entsprechend des konzeptuellen Replikationsbegriffs zugrunde (69,2%), wohingegen der Anteil an direkten Replikationen mit 28,5 Prozent deutlich geringer ausfiel. Bei 2,3 Prozent der Beiträge lagen Mischformen vor.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass lediglich in 0,13 Prozent der berücksichtigten Fachartikel die Ergebnisse von Replikationsstudien berichtet wurden (ebd., S. 307f.). Damit fiel der Anteil beispielsweise achtmal geringer aus als in der Psychologie (1,07 %) (vgl. Makel et al., 2012, S. 539ff.) oder den Wirtschaftswissenschaften (1,2 %). Weiter darf davon ausgegangen werden, dass der Unterschied im Vergleich zu anderen Disziplinen wie der Medizin oder Biologie noch wesentlich drastischer ausfallen würde, da die erneute Durchführung von Studien in den Naturwissenschaften einen deutlich höheren Stellenwert hat (vgl. hierzu exemplarisch Freese, 2007; Rost, 2013; Schweizer, 1989). Da selbst international nur wenige belastbare und aktuelle Zahlen zur Verbreitung von Replikationen vorliegen, verwundert es nicht, dass bisher auch in der deutschen Erziehungswissenschaft kaum Publikationen zu diesem Thema erschienen sind. Als ein erstes Indiz, dass sich die Situation hier keineswegs besser darstellt, sollen jedoch erste eigene Recherchen aus dem Jahr 2015 herangezogen werden. Diese haben ergeben, dass von den über 400 000 Datensätzen, die seit dem Jahre 2000 in die Literaturdatenbank *FIS Bildung* aufgenommen wurden, nur 57 mit dem Schlagwort Replikation versehen sind. Das entspricht ungefähr 0,01 Prozent und beinhaltet auch die Methodenliteratur. Zwar werden hier auch internationale Beiträge berücksichtigt, so dass sich kein eindeutiges Bild für Deutschland ergibt. Dennoch finden innerhalb dieser Suche wesentlich mehr deutschsprachige Publikationen Beachtung, als dies durch die Studie von Makel und Plucker (2014) möglich war. Auch wenn es aufgrund der wenigen Veröffentlichungen zu diesem Thema nicht erreichbar ist, die vorangegangenen Ausführungen weiterführend zu belegen, scheint sich deutlich abzuzeichnen, dass in der Erziehungswissenschaft nahezu keine direkten Replikationen veröffentlicht werden (vgl. Schmidt, 2012, S. 247). Für das konzeptuelle Vorgehen, bei dem die Hypothese die einzig zwingende Gemeinsamkeit zwischen dem Original und der Wiederholung ist, lässt sich hingegen die Frage stellen, ob solche Studien eventuell durchgeführt werden, ohne dass es den Verantwortlichen bewusst ist, und dann diese folglich auch ohne eine entsprechende Kennzeichnung veröffentlicht werden. Diese Annahme erscheint naheliegend, wenn man beispielsweise betrachtet, wie viele Studien zu der Frage durchgeführt wurden, mit welcher Methode Kinder am besten lesen lernen oder ob kleine Klassen besser sind als große (für einen Überblick vgl. beispielsweise Rost, 2013). Dies muss an dieser Stelle zunächst eine Vermutung bleiben, die es durch weiterführende Untersuchungen zu bestätigen oder zu widerlegen gilt. Schmidt (2012) merkt hierzu jedoch an, dass Replikationen nur dann sicher ein „solides Fundament“ (ebd., S. 249) für einen kumulativen Wissenszuwachs und die Integration in theoretische Konstrukte bilden, wenn sie explizit und vor allem systematisch durchgeführt werden.

Doch wie lässt es sich erklären, dass Replikationen trotz ihres hohen Stellenwerts und enormen Potenzials nur so wenig Beachtung finden? Eine der wenigen Publikationen stammt von Neuliep und Crandall (1990), die in einer Umfrage 288 aktuelle und ehemalige US-amerikanische Herausgeberinnen und Herausgeber von sozialwissenschaftlichen Fachzeitschriften zu ihren Einstellungen und zum praktischen Umgang mit Replikationsstudien befragt haben. Die Rücklaufquote des 13 Items umfassen-

den Fragebogens belief sich auf 30 Prozent ($n = 86$). 94 Prozent ($n = 74$) gaben an, dass direkte Replikationen innerhalb der Richtlinien zu fördernder Beiträge keine ausdrückliche Erwähnung finden. Bei nicht einmal der Hälfte (42%; $n = 33$) aller Zeitschriften wurden überhaupt schon einmal Ergebnisse von Replikationsstudien zur Publikation eingereicht. Die durchschnittliche Anzahl an publizierten Wiederholungen lag bei 0,79 pro Jahr. Ergänzend gingen 58 Prozent ($n = 46$) der Herausgeber und Herausgeberinnen davon aus, dass in den von ihnen betreuten Zeitschriften auch weiterhin keine entsprechenden Artikel erscheinen werden.

Neben den absoluten Publikationszahlen wurden auch die grundsätzlichen Einstellungen gegenüber Replikationsstudien abgefragt, wobei sich deutliche Vorbehalte offenbarten. So waren beispielsweise 72 Prozent ($n = 57$) der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Meinung, dass Studien, die neue Effekte aufdecken, wichtiger seien als die erneute Bestätigung bereits veröffentlichter Befunde. Daran anknüpfend vertraten 58 Prozent ($n = 46$) die Ansicht, dass neue Ergebnisse bedeutsamer seien als eine durch Replikationen ermöglichte Falsifizierung vermeintlich bestehender Erkenntnisse (ebd., S. 87ff.). Die aufgedeckten Vorbehalte decken sich mit den Befunden anderer Untersuchungen. Insgesamt bestätigt sich das Bild, dass Replikationen nur schwer zu veröffentlichen sind, da es sich „nur“ um die Bestätigung bestehenden Wissens handele (vgl. Spellmann, 2012, S. 58).² Neuliep und Crandall (1990) geben allerdings zu bedenken, dass eine eindimensionale Schuldzuschreibung in Richtung der Herausgeberinnen und Herausgeber unzureichend sei:

“Their [der Herausgeberinnen und Herausgeber] ‘bias’ is probably completely in keeping with their fields. If people truly believed in the importance of replications, they would be given formal encouragement, page allotments, etc. by those who determine both editorial policies and [Hervorh. im Original] editors. Thus, the responsibility to encourage replications goes beyond editors to professional associations and all of us who support journals without speaking up about policies” (ebd., S. 89).

Neben der schlechten Möglichkeiten zur Publikation nimmt der Mangel an finanziellen Fördermöglichkeiten sicherlich eine nicht zu unterschätzende Rolle bei der Erklärung ein, warum so wenig Replikationsstudien durchgeführt bzw. zur Publikation eingereicht werden. Hochschulen verfügen bekanntlich nur über eingeschränkte Mittel zur Förderung von empirischen Forschungsprojekten, weshalb Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zunehmend auf das Einwerben von Drittmitteln angewiesen sind (vgl. Bauer et al., 2013, S. 95). Doch obwohl sich bedeutende Förderer, wie beispielsweise die *Deutsche Forschungsgemeinschaft* (DFG), dem Thema nicht

2 Es muss darauf hingewiesen werden, dass die Vorbehalte keineswegs mit einer fundierten Kritik an dem Replikationskonzept gleichzusetzen sind. Tatsächliche Kritikpunkte beziehen sich typischerweise auf die grundsätzlichen Standpunkte und Vorgehensweisen quantitativer Forschung. Dies umfasst auch, dass vorausgesetzt wird, dass sich unsere erfahrbare Umwelt durch Gesetzmäßigkeiten erklären lässt (und/oder wie Gesetzmäßigkeiten zu verstehen ist) (vgl. Chalmers, 2007; Ritsert, 2003; Seiffert, 2003). Um sich mit diesen Aspekten angemessen auseinandersetzen zu können, ist jedoch ein wissenschaftstheoretischer Diskurs notwendig, der den zur Verfügung stehenden Umfang dieses Artikels bei Weitem übersteigt.

verschließen,³ gibt es in den Sozialwissenschaften bisher nahezu keine gezielten Programme zur Finanzierung von Replikationsstudien (vgl. Wagner & Huschka, 2012, S. 2 ff.). In jüngster Zeit lassen sich hier allerdings erste kleine Veränderungen erkennen. So unterstützt die niederländische Förderorganisation *Netherlands Organisation for Scientific Research* – nach eigenen Angaben weltweit das erste Mal – gezielt die Durchführung von Replikationen in den Sozial- und Lebenswissenschaften und stellt in diesem Kontext ein Fördervolumen von drei Millionen Euro zur Verfügung (vgl. Baker, 2016).

Abschließend kann festgehalten werden, dass es bisher nur wenig fundiertes Wissen darüber gibt, wie verbreitet Replikationen in der Erziehungswissenschaft sind. Die wenigen Untersuchungen legen jedoch einheitlich nahe, dass Replikationen innerhalb der deutschen, aber auch der internationalen Erziehungswissenschaft nur wenig verbreitet sind und dass die Ursachen auf unterschiedlichen Ebenen liegen, die in komplexen Wechselverhältnissen zueinander stehen.

4. Schlussfolgerungen

Innerhalb der Methodenliteratur besteht eine große Einigkeit darüber, dass Replikationen ein zentrales Element der quantitativ-empirischen Forschung darstellen. Sie erfüllen eine Vielzahl von Funktionen, deren übergeordnetes Ziel es ist, den wissenschaftlichen Anspruch an Objektivität in einem höheren Maße zu gewährleisten (vgl. Popper, 1974; Schweizer, 1989). Doch während das Konzept in vielen naturwissenschaftlichen Disziplinen einen hohen Stellenwert genießt und umgesetzt wird, hat die Publikation von Replikationsstudien in einem Großteil der sozialwissenschaftlichen Disziplinen so gut wie nicht stattgefunden. Zwischen der forschungsmethodischen Theorie und der empirischen Forschungspraxis scheint es folglich eine große Diskrepanz zu geben. In den letzten Jahren lässt sich in einigen Bereichen – beispielsweise in der Psychologie – jedoch eine vermehrte Auseinandersetzung mit der Problematik beobachten, und es gibt mittlerweile vielbeachtete Publikationen von direkten Replikationen (vgl. Open Science Collaboration, 2015). Eine ähnlich breite und aktive Entwicklung lässt sich vor allem innerhalb der deutschen Erziehungswissenschaft nur sehr vereinzelt erkennen. Die Frage, warum dies so ist, kann bisher nur teilweise beantwortet werden und wirft gleichzeitig einige neue Forschungsfragen auf. Die erste und gleichzeitig am schwierigsten zu beantwortende Frage ist die, ob tatsächlich nur wenige Replikationsstudien durchgeführt werden oder ob Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen die Ergebnisse – vor allem fehlgeschlagener Replikationen – Fachzeitschriften erst gar nicht zum Druck anbieten bzw. ob diese abgelehnt werden. Hierzu gehört auch die Frage, ob konzeptuelle Replikationen zum

3 So hat beispielsweise im Dezember 2015 ein Rundgespräch zu dem Thema „Die Gewährleistung von Replizierbarkeit und die Unterstützung von Replikation in den DFG-Förderformaten in der Biomedizin und Psychologie“ stattgefunden (vgl. DFG, 2015).

Teil durchgeführt werden, ohne dass dies den Versuchsleiterinnen und Versuchsleitern bewusst ist. Die sicherste Möglichkeit, um Erkenntnisse über das praktische Forschungsverhalten, die Gründe hierfür und eventuelle Vorbehalte gegenüber Wiederholungsstudien zu erhalten, wäre die Durchführung einer direkten Befragung der betroffenen Personen. Eine entsprechende Studie mit aktuellen und validen Ergebnissen konnte für die Erziehungswissenschaft – trotz intensiver Recherche – nicht gefunden werden. Eine weitere Blindstelle ist die Frage danach, ob sich bei den Herausgeberinnen und Herausgebern von sozialwissenschaftlichen Fachzeitschriften die negativen Einstellungen gegenüber Replikationen auch heute noch nachzeichnen lassen. Es ist erstrebenswert, die gewonnenen Ergebnisse solcher Befragungen in ein Verhältnis zueinander zu setzen, da sie mit großer Wahrscheinlichkeit nicht unabhängig voneinander sind. Denn wenn eingereichte Wiederholungen über einen längeren Zeitraum immer wieder nicht publiziert werden, sinkt seitens der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler die Motivation, solche Untersuchungen überhaupt durchzuführen und anzubieten. Auf der anderen Seite können natürlich nur solche Aufsätze gedruckt werden, die zur Veröffentlichung vorgelegt werden. In jedem Fall erscheint es unumgänglich, dass die Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen gegenüber den Zeitschriften immer wieder die Notwendigkeit solcher Wiederholungen betonen und die Publikation entsprechender Ergebnisse fordern. Ein defensives Warten darauf, dass sich die Umstände von selbst ändern, scheint nicht zielführend, denn wie Neuliep und Crandall (1990) betonen, ist das Feld auch selbst mitverantwortlich dafür, welchen Publikationsorganen ein hohes Ansehen zugeschrieben wird.

Eine weitere Ebene, der gegenüber die Bedeutsamkeit des Konzeptes immer wieder betont und von der entsprechende Unterstützung gefordert werden muss, sind die Forschungsförderer, auf die der Wissenschaftsbetrieb zunehmend angewiesen ist. Diese Aufgabe ist aufgrund von Abhängigkeitsverhältnissen sicherlich kein leichtes Unterfangen, doch – vielleicht auch mit der Unterstützung von Dachverbänden wie der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (DGfE) – bestehen zahlreiche Möglichkeiten für eine konstruktive Herangehensweise.

Ein interessanter Anknüpfungspunkt könnte darüber hinaus die Frage sein, ob sich die vielen frei zugänglichen Daten, die der Disziplin mittlerweile zur Verfügung stehen, nicht für eine ressourcenschonende Durchführung von Replikationen eignen, oder anders ausgedrückt: Welche Möglichkeiten bietet die sekundäranalytische Auswertung frei zugänglicher / amtlicher Daten für die Durchführung von Replikationen?

Abschließend bleibt festzuhalten, dass dem methodologischen Stellenwert von Replikationen eine mangelnde Forschungsrealität und zugleich unzureichendes Erklärungswissen für die Ursachen gegenüberstehen. Wie die Entwicklungen in anderen wissenschaftlichen Disziplinen gezeigt haben, ist dieser Zustand jedoch nicht unänderlich. Hierfür bedarf es allerdings einer engen Zusammenarbeit aller Beteiligten, die einen Ausbau der gezielten Forschungsförderung von Replikationsstudien, eine

Sensibilisierung in der methodischen Ausbildung und somit ein generelles Bemühen um die Akzeptanz des Replikationskonzeptes als wichtigem Element der empirischen Sozialforschung umfasst.

Literatur und Internetquellen

- Aronson, E., Ellsworth, P. C., Carlsmith, J. M. & Gonzales, M. H. (1990). *Methods of Research in Social Psychology* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Baker, M. (2016). *Dutch Agency Launches First Grants Programme Dedicated to Replication*. Verfügbar unter: <http://www.nature.com/doifinder/10.1038/nature.2016.20287> [28.08.2016].
- Bauer, W., Bleck-Neuhaus, J., Dombois, R. & Wehrtmann, I. S. (2013). *Forschungsprojekte entwickeln – von der Idee bis zur Publikation*. Baden-Baden: Nomos.
- Böhm-Kasper, O., Schuchart, C. & Weishaupt, H. (2009). *Quantitative Methoden in der Erziehungswissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Chalmers, A. F. (2007). *Wege der Wissenschaft: Einführung in die Wissenschaftstheorie* (6., verbesserte Aufl.). Berlin: Springer.
- Cronbach, L. J. (1982). *Designing Evaluations of Educational and Social Programs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- DFG (Deutsche Forschungsgemeinschaft) (2015). *Rundgespräch „Die Gewährleistung von Replizierbarkeit und die Unterstützung von Replikation in den DFG-Förderformaten in der Biomedizin und Psychologie“*. Verfügbar unter: http://www.dfg.de/dfg_profil/gremien/senat/klinische_forschung/veranstaltungen/workshop_1515/ [01.09.2016].
- Diekmann, A. (2011). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen* (5. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5., vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Aufl.). Berlin & Heidelberg: Springer.
- Freese, J. (2007). Replication Standards for Quantitative Social Science. Why Not Sociology? *Sociological Methods & Research*, 36 (2), 153–172.
- Guilford, J. P. (1982). Cognitive Psychology's Ambiguities: Some Suggested Remedies. *Psychological Review*, 89 (1), 48–59.
- Hendrick, C. (1990). Replications, Strict Replications, and Conceptual Replications: Are They Important? *Journal of Social Behavior and Personality*, 5 (4), 41–49.
- Keppel, G. & Wickens, T. D. (2004). *Design and Analysis: A Researcher's Handbook*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- King, G. (1995). Replication, Replication. *PS: Political Science & Politics*, 28 (3), 444–452.
- Lykken, D. T. (1968). Statistical Significance in Psychological Research. *Psychological Bulletin*, 70 (3), 151–159.
- Makel, M. C. & Plucker, J. A. (2014). Facts Are More Important Than Novelty: Replication in the Education Sciences. *Educational Researcher*, 43 (6), 304–316.
- Makel, M. C., Plucker, J. A. & Hegarty, B. (2012). Replications in Psychology Research: How Often Do They Really Occur? *Perspectives on Psychological Science*, 7 (6), 537–542.

- Neuliep, J. W. & Crandall, R. (1990). Editorial Bias Against Replication Research. *Journal of Social Behavior and Personality*, 5 (4), 85–90.
- Open Science Collaboration (2015). Estimating the Reproducibility of Psychological Science. *Science*, 349. Verfügbar unter: <http://www.psykologforbundet.se/Documents/Psykologtidningen/Aktuellt%20Pdf/Science%20aug%202015.pdf> [01.09.2016].
- Popper, K. R. (1974). *Objektive Erkenntnis: ein evolutionärer Entwurf* (2. Aufl.). Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Popper, K. R. (1976). *Logik der Forschung* (6., verbesserte Aufl.). Tübingen: J. C. B. Mohr.
- Ritsert, J. (2003). *Einführung in die Logik der Sozialwissenschaften* (2., überarbeitete Aufl.). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Rosenthal, R. (1990). Replication in Behavioral Research. *Journal of Social Behavior and Personality*, 5 (4), 1–30.
- Rost, D. H. (2013). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien: eine Einführung* (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmidt, S. (2012). Muss man alles wiederholen? Eine kritische Analyse des Replikationsbegriffs in der modernen Wissenschaft. In W. Ambach (Hrsg.), *Experimentelle Psychophysiologie in Grenzgebieten* (S. 233–261). Würzburg: Ergon.
- Schmidt, S. (2016). Shall We Really Do It Again? The Powerful Concept of Replication Is Neglected in the Social Sciences. In A. E. Kazdin (Ed.), *Methodological Issues and Strategies in Clinical Research* (4th ed.) (pp. 581–596). Washington, DC: American Psychological Association.
- Schweizer, K. (1989). Eine Analyse der Konzepte, Bedingungen und Zielsetzungen von Replikationen. *Archiv für Psychologie*, 141, 95–97.
- Seiffert, H. (2003). *Einführung in die Wissenschaftstheorie. Teil 1: Sprachanalyse – Deduktion – Induktion in Natur- und Sozialwissenschaften* (13. unveränderte Aufl.). München: C. H. Beck.
- Sidman, M. (1960). *Tactics of Scientific Research*. New York: Basic Books.
- Spellmann, B. A. (2012). Introduction to the Special Section: Data, Data, Everywhere ... Especially in My File Drawer. *Perspectives on Psychological Science*, 7 (1), 58–59.
- Wagner, G. G. & Huschka, D. (2012). *Datenverfügbarkeit reicht nicht, um Replikationsstudien zur Routine zu machen*. Verfügbar unter: http://www.ratswd.de/download/RatSWD_WP_2012/RatSWD_WP_194.pdf [29.08.2016].

Zur Relationierung von Theorie und Empirie in der ethnographischen Forschungspraxis

Das Beispiel der Auswertung verschiedener Datensorten¹

1. Einführung

Die ethnographische Schul- und Unterrichtsforschung folgt im Kern der Auffassung eines relationalen Verständnisses von Empirie und Theorie (Kalthoff et al., 2008). Die Frage nach dem Forschungsgegenstand wird im Zusammenhang mit einem relationalen Verständnis von Theorie und Empirie als Frage nach der Gegenstandskonstruktion im Laufe des Forschungsprozesses verstanden. Im Sinne einer Relationierung von Theorie und Empirie werden theoretische Annahmen, die mit der Wahl von Begriffen, Methoden und Methodologien verbunden sind, im Forschungsprozess immer wieder in Bezug auf ihre Konsequenzen für die Gegenstandskonstruktion reflektiert (Meseth, 2014; Neumann, 2010).

Ein relationales Verständnis von Theorie und Empirie bringt es mit sich, dass sich das Verständnis des eigenen Forschungsgegenstandes erst sukzessive im Laufe des Forschungsprozesses präzisiert und vertieft. Es wird also nicht nur keine Hypothese gebildet, sondern mehr noch: Der oder die Forschende fasst am Anfang den Untersuchungsgegenstand bewusst noch nicht begrifflich präzise bzw. hält die Formulierungen bewusst offen. Die Festlegung auf Begriffe würde das zu Beobachtende bereits auf etwas Bestimmtes festlegen und die Möglichkeit der Entdeckung von Neuem in den Daten verstellen. Anders formuliert: Die begrifflich präzise Formulierung – und damit die theoretische Fundierung – einer Fragestellung entsteht erst in der Relationierung von empirischen Beobachtungen und theoretischen Begriffen (Kalthoff et al., 2008).

Das Verständnis des Forschungsgegenstandes entwickelt sich im Laufe des Forschungsprozesses jedoch nicht, wie manchmal missverständlich formuliert wird, „aus den Daten“ heraus. Daten sprechen nicht „von sich aus“. Es ist vielmehr der oder die Forschende, der bzw. die Entscheidungen darüber trifft, im Zusammenhang mit welchen Methodologien und mit welchen Methoden Daten ausgewertet werden und

¹ Der vorliegende Beitrag ist im Rahmen des in der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung geförderten Schlözer-Programms-Lehrerbildung an der Universität Göttingen entstanden.

welche Theorie(n) zur Ausarbeitung des Gegenstands im Forschungsprozess einbezogen wird/werden. Auf diese Weise werden im Forschungsprozess bestimmte Aspekte und Dimensionen der Daten begründet ausgewählt und weiter ausgearbeitet, andere nicht. Im Unterschied zu hypothesenprüfenden Forschungsverfahren, die in der Planung von Forschungsdesigns Fragestellung und Methoden der Datenerhebung und -auswertung festlegen, wird die Frage nach geeigneten Methoden und Theorien für die Bearbeitung des Forschungsgegenstandes in der ethnographischen Forschung im Forschungsprozess aufrechterhalten. Damit wird die Reflexion über die Konstruktion des Forschungsgegenstandes im Forschungsprozess ermöglicht.

Im Folgenden diskutieren wir die Relationierung von Theorie und Empirie im Forschungsprozess am Beispiel verschiedener Datensorten. Die Überlegungen beziehen sich auf ein ethnographisches Forschungsprojekt zu Gesprächen zwischen Lehrkräften, Eltern und Schülern bzw. Schülerinnen im individualisierenden Unterricht (Rabenstein & Strauß, im Erscheinen).² Zu diesen Gesprächen wurden verschiedene Datensorten erhoben: Protokolle, Felddokumente und Audioaufnahmen. Die unterschiedliche Beschaffenheit dieser Datensorten wollen wir in der folgenden explorativen Datenauswertung als Irritationsmoment für die Gegenstandskonstruktion nutzen. Jede Datensorte bringt im Zusammenhang mit herangezogenen theoretischen Überlegungen zu ihrer Beschaffenheit und der gewählten Methode ihrer Erhebung und Auswertung einen spezifischen Spielraum für die Gegenstandskonstruktion mit sich.

Um im Folgenden einen Einblick in eine Art „reflexive Schleife“ zur Gegenstandskonstruktion zu geben, gehen wir wie folgt vor: Im ersten Schritt stellen wir erste konzeptionelle Überlegungen, wie sie am Anfang eines Forschungsprozesses stehen können, zu der Beschaffenheit der drei Datensorten – Protokoll, Dokument, Transkript – vor, die durch teilnehmendes Beobachten und Audiographieren von Gesprächen sowie Sammeln von Dokumenten entstanden sind (2.). Im zweiten Schritt – der explorativen Auswertung von Ausschnitten aus den drei Datensorten – zeigt sich, dass eine Re-Spezifizierung der theoretischen Überlegungen zu der jeweiligen Beschaffenheit der Daten und damit auch von Fragestellung und Gegenstandskonstruktion notwendig wird. In einem Zwischenfazit formulieren wir Ansätze dazu, in welches Verhältnis die Datensorten zueinander gesetzt werden können (3.). Der Beitrag schließt mit Bemerkungen zu der Notwendigkeit solcher reflexiven Schleifen in ethnographischen Forschungsvorhaben (4.).

2 Unser Dank gilt Karola Cafantaris und Wolfgang Meseth für die bei einem gemeinsamen Kolloquium im Herbst 2016 ausgetauschten Ideen, die in diesen Beitrag eingeflossen sind.

2. Zur Erhebung verschiedener Datensorten

Die Erhebung multipler Datensorten gilt in der qualitativen Forschung als Möglichkeit, unterschiedliche Dimensionen des Sozialen analytisch in den Blick nehmen zu können (Rabenstein, im Druck; Rabenstein & Strauß, im Erscheinen). Die Vorstellung, über die Erhebung verschiedener Datensorten und ihre Triangulierung ein „vollständiges“ Bild des Untersuchungsgegenstandes zu erzeugen, ist mit ethnographischem Denken ebenso wenig zu vereinbaren wie die Idee, durch vielfältige Datensorten Forschungsergebnisse zu validieren (Brake, 2011; Flick, 2011; Reh et al., 2011). Diese Vorstellungen – der Untersuchungsgegenstand würde vervollständigt bzw. Ergebnisse würden validiert werden – müssen davon ausgehen, mit verschiedenen Datensorten würden empirische Daten zu *demselben* Gegenstand zusammengetragen.

In einem relationalen Verständnis von Theorie und Empirie wird jedoch von der Differenz der mit den Datensorten jeweils verbundenen Konstruktionen sozialer Wirklichkeit und somit von mit unterschiedlichen Datensorten verbundenen differenten Wirklichkeitskonstruktionen ausgegangen. In dieser Perspektive wird der Forschungsgegenstand durch die Erhebung vielfältiger Datensorten zwar komplexer, aber auch uneinheitlicher und vieldeutiger, angesichts der differenten Gegenstandskonstruktionen jedoch in keinem Fall vollständiger beschreibbar. Anders formuliert könnte man auch sagen, dass die Reflexion über die Potenziale und Grenzen der mit jeder Datensorte und Methode verbundenen Gegenstandskonstruktionen immer differenzierter wird. Im Folgenden stellen wir zunächst allgemeine Überlegungen zu der Beschaffenheit der drei Datensorten – Protokoll, Dokument, Transkript – und den Praktiken, in denen sie erzeugt werden – teilnehmendes Beobachten, Sammeln, Audiographieren –, dar, die – wie sich zeigen wird – im Zuge der Auswertung der Daten zu spezifizieren sind.

2.1 Teilnehmend beobachten: Protokolle

Im Feld das Geschehen teilnehmend zu beobachten, ist eine seit mehreren Jahren auch in der Schul- und Unterrichtsforschung etablierte Forschungsmethode (Terhart, 1979; Breidenstein, 2010; Kalthoff, 2014; Tervooren et al., 2014). Dabei wird in der Ethnographie gerade die Teilnahme am Geschehen als zentrales Element des Forschungsprozesses gesehen: Erst der Mitvollzug des Geschehens erlaubt ein Verstehen, das sich schließlich in Beschreibungen dokumentiert. Dichte Beschreibungen (Geertz, 1987) werden als ein (vorläufiges) Produkt eines Schreib- und Umschreibprozesses verstanden (Breidenstein et al., 2013). Der Ethnograph bzw. die Ethnographin bringt zunächst notizenhaft im Feld zu Papier, was er oder sie wahrgenommen bzw. beobachtet hat, arbeitet die Feldnotizen außerhalb des Feldes zeitnah zu Protokollen aus, die Situationsverläufe detailliert wiedergeben, und kommentiert im Folgenden in Memos die eigenen Feldnotizen. Im Forschungsprozess ist die Auswertung von Protokollen so idealtypischerweise auch für die Schärfung und Konturierung der nächsten Beobachtung relevant. Die Arbeit an dem Verständnis und den Begriffen der

Bezeichnung des Forschungsgegenstandes findet also sowohl außerhalb des Feldes – in der Auswertung der Protokolle – als auch im Feld – beim Schreiben von Notizen und ersten Protokollteilen – statt.

Bei der Lektüre der eigenen Protokolle wird versucht, die Differenzen zwischen der eigenen Perspektive und den Regeln des Feldes zu erkennen und sie für die Erschließung der Regeln des Feldes zu nutzen. Die eigene Position – sowohl körperlich-räumlich als eingenommene Perspektive im Feld gesehen als auch auf die Einstellungen und Vorannahmen bezogen, die sich in den eigenen Notizen und Protokollen rekonstruieren lassen – wird dabei reflexiv gehandhabt, d. h., es werden die mit ihr verbundenen Erkenntnismöglichkeiten, aber auch die blinden Flecken reflektiert, und sie wird dafür, sofern möglich, im Feld und außerhalb des Feldes variiert. Länger andauernde bzw. wiederholte Feldphasen führen dabei ebenso wie wiederholtes Lesen der Notizen bzw. Protokolle dazu, Auffälliges und Überraschendes zu entdecken.

2.2 Sammeln: Dokumente

Im vorliegenden Projekt werden in der teilnehmenden Beobachtung vor allem jene Dokumente, wie z. B. Portfolios und Zielvereinbarungen,³ gesammelt, die in den beobachteten Situationen als schulisch relevante Dokumente zum Vorschein kommen und/oder auf die sich die Akteure und Akteurinnen in unterschiedlichen Situationen immer wieder beziehen. Es handelt sich also um Dokumente, die im Feld als wichtige Bedeutungsträger gelten (Kelle & Schweda, 2014) und die situativ zur Anwendung kommen, gebraucht werden bzw. mitspielen. Die Vielschichtigkeit dieser Dokumente – ihre programmatischen, institutionellen und praktischen Anteile – macht sie zu einem interessanten Datum ethnographischer Forschung. In der Dokumentenanalyse kann einem Vorschlag von Kelle und Seehaus (2010) folgend nach ihren programmatischen und institutionellen Anteilen gefragt, aber auch berücksichtigt werden, wie wer durch das Dokument adressiert und zu welcher Nutzung aufgefordert wird. Dies wollen wir genauer erläutern.

Dokumente wie die, die in diesem Projekt vorliegen, sind erstens als Bedeutungsträger entsprechender Programme zu handhaben: Gefragt werden kann, welche Ziele ihnen eingeschrieben sind, welche Funktionen sie in einer Praktik erfüllen sollen und welche Akteure und Akteurinnen wie in die Ausübung dieser Funktion durch das und mit dem Dokument eingebunden werden. Zweitens sind sie konstitutiver Teil des institutionellen Arrangements, da Häufigkeit des Einsatzes und Art und Weise der Durchführung nicht von einer einzelnen Lehrkraft abhängen: Gefragt werden kann in der Analyse also nach den Regeln ihres Gebrauchs. Diese sind beispielsweise in

3 Zu dieser Sorte von Dokumenten gehören in anderen Projektkontexten z. B. Beobachtungsbögen (etwa in Einschulungsverfahren; Kelle & Schweda, 2014), Klassenlisten mit Noten, aber auch Kompetenzraster für Bewertungen etc. Vgl. für Dokumente pädiatrischer Vorsorgeuntersuchungen Kelle & Seehaus (2010, S. 42).

schulischen Richtlinien und Gesetzen festgeschrieben. Manchmal führen die Dokumente sie auch selbst als Erläuterungen mit sich. Auch die Analyse von Form/Gestalt (auch unter Berücksichtigung der graphischen Dimension), Inhalt und Konstruktionslogik hilft, die Regeln ihres Gebrauchs zu verstehen (vgl. Kelle & Seehaus, 2010, S. 52). Drittens kann das Dokument als Materialisierung einer sozialen Praxis verstanden und danach gefragt werden, wie ein Dokument eine Situation mitgestaltet und wie ein Dokument durch die Praxis mitgestaltet wird.

2.3 Audiographieren: Transkript

Obwohl ethnographische Feldbeobachtungen mittlerweile häufig durch den Einsatz von Audioaufnahmen flankiert oder unterstützt werden, ist über die Verfahren bei der Datenerhebung von Audiodateien im Kontext ethnographischer Forschung bislang noch nichts geschrieben worden. Im vorliegenden Projekt wurden Audioaufnahmen erhoben, weil über die Lehrer-Schüler-Eltern-Gespräche insgesamt – über die Gesprächsinhalte und den genauen Verlauf der Gespräche im Besonderen – noch wenig bekannt ist (Bonanati & Knapp, 2016). Die Audioaufnahme soll also vor allem eine detaillierte und reproduzierbare Dokumentation der Gespräche ermöglichen.

Über das Transkribieren von Daten werden demgegenüber immer mal wieder Überlegungen angestellt (Langer, 2013). Einigkeit besteht in der qualitativen Bildungsforschung, dass Transkribieren bereits als eine erste Interpretation der Daten zu verstehen ist: Transkribieren wird als ein Selektionsprozess verstanden, in dem bestimmte Informationen aus dem Gesagten/Gehörten der nachfolgenden Interpretation zugänglich gemacht werden und andere nicht. Die Transkriptionsregeln orientieren sich oft an der Regel, nur das in der Transkription zu bezeichnen, was auch in der Interpretation relevant werden soll und kann. Transkripte fokussieren die verbalsprachliche Dimension der Interaktion, während die stimmlich-akustische Dimension eher vernachlässigt bzw. nur sporadisch für die Interpretation zugänglich gemacht wird. Insgesamt ermöglichen Transkripte, ein Interaktionsgeschehen sehr detailliert – im Wortlaut – zu rekonstruieren.

3. Zu den Gegenstandskonstruktionen in verschiedenen Datensorten

Die im Folgenden näher analysierten Daten – Protokoll, Dokument und Transkript – sind im Rahmen einer ethnographischen Studie zu Gesprächen zwischen Lehrkraft und Schülern bzw. Schülerinnen im individualisierenden Unterricht entstanden (Rabenstein & Strauß, im Erscheinen). Die Gespräche unter Schülerinnen bzw. Schülern, Eltern und Lehrkräften, um die es u. a. in diesem Forschungsprojekt geht, finden zweimal im Jahr jeweils kurz nach Beginn des Halbjahres als ca. halbstündige Gespräche – eng getaktet – nachmittags in der Schule statt. Neben Schüler bzw. Schülerin und mindestens einer Lehrkraft sind die Eltern – oder ein Elternteil – anwesend. In ihnen werden u. a. die Dokumente, die im Unterricht Zeugnisse ersetzen, zum Ge-

gegenstand des Gesprächs gemacht. Die Datenerhebung zu den Gesprächen wird durch weitere Beobachtungen im Unterricht ergänzt, jedoch konzentrieren wir uns im Folgenden auf die Daten zu den halbjährlich stattfindenden Gesprächen.

Wir werten zunächst einen Ausschnitt von je einem Protokoll, Portfoliobogen und Transkript aus, der sich auf den Beginn eines dieser Gespräche bezieht (3.1 bis 3.3). Mit der Re-Spezifizierung von Fragestellung und Gegenstandskonstruktionen, die sich im Zuge dieser explorativen Auswertung als notwendig erwiesen hat, versuchen wir zu zeigen, wie die Datensorten und die gewählten Auswertungsmethoden den Gegenstand der Untersuchung mit-konstruieren. In einem Zwischenfazit reflektieren wir – vergleichend – die mit den Datensorten jeweils einhergehenden Konstruktionen des Gegenstandes und deuten an, in welches Verhältnis zueinander sie zu setzen sind (3.4). Wichtig ist es – das sei an dieser Stelle nochmals betont –, die unterschiedlichen Konstruktionen des Gegenstandes, die mit den verschiedenen Datensorten einhergehen, in ihrer Differenz produktiv zu nutzen. In der folgenden Darstellung gehen wir dabei aufgrund des zur Verfügung stehenden Platzes exemplarisch vor.

3.1 Ethnographisches Protokoll

Im vorliegenden ethnographischen Beobachtungsprotokoll wird versucht, die Situation multimodal zu beschreiben. Der Beobachter bzw. die Beobachterin nimmt dabei allerdings zunächst in der Breite wahr, was wie passiert, und versucht, Relevantes schriftlich festzuhalten. Dabei kommt es unvermeidlich bzw. gewollt zu einer Selektion, was genau als wichtig erachtet wird. In der explorativen Auswertung des folgenden Protokollausschnittes fragen wir deshalb, was im Protokoll wie für das Verstehen der Situation wichtig gemacht wird bzw. – in der zeitlichen und räumlichen Distanz zum Feld – den Interpreten des Protokolls als wichtig zu Machendes erscheint. Nachdem wir zunächst die Vielfalt der thematisierten Dimensionen kommentiert haben, zeigen wir am Beispiel von zwei Dimensionen, warum es sich lohnen könnte, sie in der Beobachtung weiterzuverfolgen.

[...] daher bin ich mir nicht mehr ganz sicher, wie es dazu kommt, dass Marian zu seinem Lerncontainer an seinem Platz flitzt und noch Mappen, Wochenplaner und den weißen Ordner holt. Ich kann auf den Portfoliobogen schauen, den Marian in seinen Händen hält, es ist ein Vordruck, auf dem Marian dann handschriftlich einen Fließtext verfasst hat, und zwar auf beiden Seiten. [...] Ich sehe, wie Marlene Marians Portfoliobogen als Kopie vor sich liegen hat. Ihr Zettelstapel ist aber noch viel dicker (ca. 5 cm) [...] Marian hält seinen Portfoliobogen in beiden Händen hoch und beginnt diesen vorzulesen. Seine Mutter sitzt dabei neben ihm und schaut auf den Boden. Alle Beteiligten sitzen an einem runden Tisch – Marian und seine Mutter auf einer Höhe auf Hockern. Marlene sitzt ihnen direkt gegenüber mit dem Rücken zum Whiteboard, ebenfalls auf einem Hocker. [...] Während Marian liest, lächelt sie [die Mutter] an einigen Stellen, manchmal schaut sie ihn von der Seite an, aber auf eine, wie ich finde, stolze und liebevolle Art und Weise. Marlene schaut währenddessen mal zu Marian, mal direkt auf den Portfoliobogen, den sie vor sich liegen hat, manchmal aber auch zu Marians Mutter.

In Bezug auf den oben abgedruckten Ausschnitt lassen sich zunächst fünf Dimensionen des Geschehens unterscheiden:⁴ Erstens werden Dinge in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt. Es wird beschrieben, dass Dinge – wie Mappen, Ordner bzw. Dokumente und der Portfoliobogen – vom Schüler an den Ort der Besprechung geholt werden. So wird z. B. beschrieben, wie das Portfolio in eine bestimmte Position gebracht wird, wie es von der Beobachterin zu entziffern versucht wird und dass es in kopierter Form in der Situation auch als ein der Lehrkraft auszuhändigendes Dokument zugegen ist. Die Gesprächssituation erscheint nicht nur als ein allgemein mit und durch Dinge zu arrangierendes Geschehen, sondern insbesondere als ein durch den und mit dem Portfoliobogen induziertes bzw. um den Portfoliobogen herum organisiertes Geschehen. Zweitens gibt das Protokoll Auskunft über die räumlich-körperliche Konstellation: Schüler und Mutter sitzen eher nebeneinander, während die Lehrkraft dem Schüler gegenüber sitzt. Alles findet an einem Tisch statt. Die Beteiligten sitzen auf „Hockern“. Das Geschehen wird drittens auch beschreibbar als eines, bei dem für die unterschiedlichen Akteure, die in unterschiedlichen Positionen an dem Geschehen beteiligt sind, jeweils Unterschiedliches zu tun Sinn macht: Während der Schüler mit Vorlesen beschäftigt ist, konzentriert sich die Mutter auf ihn. Dem Blick der Lehrkraft ist es hingegen möglich, umherzuschweifen und das Geschehen eher beiläufig wahrzunehmen. Viertens wird im Protokoll immer mal wieder ein besonderes Augenmerk auf entstehende Stimmungen und Gefühlslagen gelegt: So wird beschrieben, dass die Mutter, während der Sohn vorliest, stolz und liebevoll lächle. Fünftens kommen vereinzelt auch Beschreibungen zu der Selbstwahrnehmung der Beobachterin vor: Diese beobachtet sich beim Beobachten. Dabei werden auch die Grenzen der eigenen Beobachtung verdeutlicht, etwa dass es nicht möglich sei, das Dokument, das der Schüler in seinen Händen hält, zu lesen. Auffällig ist zudem, dass die Beobachterin dem Geschehen offensichtlich gut folgen kann. Das, was die Beobachterin hier erlebt, scheint an ihr vertraute Konventionen anzuschließen. Auch scheint sie in einem informellen Verhältnis zu der Lehrkraft zu stehen (sie nutzt den Vornamen im Protokoll und keine formelle Bezeichnung). Sie fühlt sich in der Situation als jemand behandelt, die dazugehören darf.

Zwei dieser hier aufgenommenen Dimensionen aus dem Protokoll greifen wir exemplarisch heraus. Wenngleich der Auswertung des Protokolls im Allgemeinen ein praxistheoretisches Verständnis sozialer Wirklichkeit zugrunde liegt (Schatzki, 2010), besteht doch Bedarf, theoretisch genauer zu fassen, welche Auskunft ein Protokoll zum einen über z. B. Materialisierungen sozialer Praxis (Reckwitz, 2013) bzw. zum anderen über emotionale Aktivitäten als Element von Situationen (Schatzki, 2010, S. 121) zu geben in der Lage ist.

4 Wir haben einige Passagen und somit weitere Aspekte, die hier thematisiert werden, aus dem Protokoll herausgenommen (mit [...] gekennzeichnet) und somit die Anzahl der Aspekte, die wir hier thematisieren können, reduziert.

a) Anhand des Protokolls lassen sich unterschiedliche Referenzen auf den Portfoliobogen beschreiben, und dementsprechend lässt sich nach den für die Beteiligten möglicherweise unterschiedlichen Bedeutungen und Funktionen des Portfoliobogens fragen. So hat der Schüler den Bogen während der Eröffnung des Gesprächs parat und hält ihn, nachdem er zum Vorlesen aufgefordert worden ist, in den Händen. Der Portfoliobogen wird, während der Schüler ihn vorliest, zum zentralen Bezugspunkt der Beobachterin, die ihn zu entschlüsseln versucht, dabei aber nicht sehr weit kommt. Die Lehrkraft, der ein zweites Exemplar dieses Bogens zur Verfügung steht, lässt demgegenüber ihren Blick umherschweifen. Beim Vorlesen des Portfoliobogens wird zudem der Schüler zum Fokus der Aufmerksamkeit der Mutter. Dass der Schüler den Portfoliobogen in seinen Händen hält, kann als Hinweis darauf verstanden werden, dass er auf das Vorlesen vorbereitet ist. Der Portfoliobogen erscheint einerseits als zentraler Referenzpunkt der Schülerpraktik „Vorlesen“, an der Mutter und Beobachterin zu partizipieren versuchen, und andererseits – in seiner kopierten Version – als ein Dokument, das bei der Lehrkraft – etwa als Beleg einer schulischen Aufgabe/Pflicht – auf einem Ablagestapel liegt. In der Beschreibung der Anfangssituation lässt sich der Portfoliobogen als das Dokument ausmachen, das die Aufmerksamkeit der Beteiligten koordiniert. Dabei werden unterschiedliche Referenzen auf ihn beschrieben.

b) Laut Protokoll zeigt sich während des Vorlesens vor allem die Mutter als Adressatin des Vorlesens, während die Lehrkraft – ihrem umherschweifenden Blick zufolge – sich nicht auf Einzelheiten des Berichts zu konzentrieren scheint. Mit dem Vorlesen wird etwas, was der Schüler vorbereitet hat, in den Fokus der Aufmerksamkeit der Mutter gerückt. Die Mutter wird von der Beobachterin als eine beschrieben, die beim Zuhören auch emotional Anteil nimmt, eine emotionale Reaktion zeigt, lächelt, der Beobachterin stolz erscheint. Stolz lässt sich als eine sozial regulative Emotion verstehen (Frevert, 2013), also als eine Emotion, die auf geteilte soziale Erwartungen in einer Situation verweist. Mit dieser Beschreibung eines hier aufseiten der Mutter situativ – in Reaktion auf das Vorlesen des Portfoliobogens – entstehenden Gefühls von Stolz lässt sich die Situation als eine verstehen, in der es auch darum geht, dass der Schüler vor der Mutter und unter den Augen der Lehrkraft etwas unter Beweis stellen muss bzw. dabei ist, es unter Beweis zu stellen.

*

Als Ergebnis dieser explorativen Auswertung des Protokolls können wir die Fragestellung und die Gegenstandskonstruktion, die mit der teilnehmenden Beobachtung und dem Schreiben von Protokollen in diesem Projekt einhergehen, re-spezifizieren. Das Protokoll ermöglicht es, das Gespräch zwischen Schüler, Lehrkraft und Mutter als ein situiertes und multimodales Geschehen zu analysieren. Mit dieser Auswertung des Protokolls kann die Situation erstens als eine beschrieben werden, die insbesondere durch das Vorkommen bestimmter Dokumente – hier des Portfoliobogens – und der mit ihnen einhergehenden Praktiken – hier insbesondere des Vorlesens – getragen

ist. Zweitens werden in der Wahrnehmung der Beobachterin auch die in der Situation entstehenden Gefühlslagen wichtig. Indem wir diese Beschreibung als eine Beschreibung von Gefühlslagen und Stimmungen in der Situation – als eine *emotional activity* im Sinne Schatzkis (2010, S. 121) – verstehen, können wir sie ebenfalls als Hinweis auf das Soziale dieser Gesprächssituation lesen, im vorliegenden Fall als Hinweis darauf, dass es sich um eine Situation handelt, in der es auch gilt, etwas unter Beweis zu stellen.

3.2 Portfoliobogen

In der Auswertung des Dokuments hat es sich als gar nicht so einfach erwiesen, den Portfoliobogen als „aktiven Text“ (Wolff, 2006, S. 249) zu lesen und die Auswertung nicht auf die Frage seines Inhalts zu reduzieren. Erst im Zuge der Auswertung hat sich mit Bezug auf die Überlegungen Wolffs (2006) gezeigt, dass wir den Portfoliobogen in dreierlei Hinsicht betrachten müssen: als Bogen mit einem bestimmten Format, als Bogen mit einer schulischen Aufgabe und als Schülertext. In der Auswertung fragen wir, wie welcher Text im Zusammenspiel dieser drei Dimensionen – Format, Aufgabe und Schülertext – angesichts welcher potenziell vom Text adressierten Rezipienten entsteht. Erst wenn der Portfoliotext als „aktiver Text“ ausgewertet wird, können die oben formulierten weitergehenden Fragen nach Zielen und Funktionen, die mit diesem Dokument verbunden sind, und nach den Regeln seines Gebrauchs beantwortet werden.

Aus Anonymisierungsgründen verzichten wir auf den Abdruck des Dokuments. Stattdessen beginnen wir mit der detaillierten Beschreibung und einer ihr folgenden Interpretation des Portfoliobogens zunächst als Formular (1), dann in Bezug auf die schulische Aufgabe (2) und schließlich, wie er von dem Schüler ausgefüllt wurde, als Schülertext (3).

(1) *Der Portfoliobogen als Formular*

Der Portfoliobogen ist zwei Seiten lang, er trägt auf der ersten Seite im Kopf ein Kästchen für Name, Datum und Klasse. Im oberen Teil der ersten Seite ist zudem eine über mehrere Zeilen gehende Aufgabenstellung zu lesen. Darunter ist über zwei Seiten durch vorgedruckte durchgehende Linien in etwa einem Zentimeter Abstand voneinander ein Platz zum Schreiben vorhanden. Das gesamte Textfeld ist von einem Rand umzogen, der einer Blumengirlande ähnelt. Des Weiteren fällt ein etwa fünf mal fünf Zentimeter großer, in das Textfeld eingelassener Rahmen auf der zweiten Seite auf, in den ein Foto eingeklebt werden soll.

Von den Nutzerinnen und Nutzern sind bestimmte standardisierte Angaben zu machen. Zudem haben sie begrenzten Platz zum Schreiben zur Verfügung. Sie sollen dabei zugleich als Individuen in Erscheinung treten, indem sie dem Text ein Foto hinzufügen. Die Begrenzung des Textfeldes durch einen Rahmen scheint funktional im Sinne des Formatcharakters des Bogens. Die Umrandung zu verzieren, irritiert

den funktionalen Charakter des Bogens jedoch. Die Blumengirlande erinnert an Verschönerungspraktiken aus dem Grundschulbereich. Sie hebt das Textfeld zwar hervor, erscheint aber aus formaler Sicht überflüssig. Durch solche Verschönerungspraktiken wird der formale Charakter des Bogens zu verschleiern versucht; der Bogen erscheint, als ob er persönlichen Zwecken diene.

(2) Der Portfoliobogen als schulische Aufgabe

Die oben auf dem Bogen zu findende Aufgabenstellung ist verhältnismäßig allgemein gehalten und fokussiert dabei im zweiten Schritt auf Erfolge und Fortschritte: Sie fordert zunächst dazu auf, einen Text über schulische bzw. unterrichtliche Aktivitäten und Ereignisse der zurückliegenden Zeit zu schreiben. Dem wird hinzugefügt, dass dabei – spezifischer – Auskunft über eigene Fortschritte und Erfolge zu geben ist. In der Aufgabenstellung wird dafür auch an die unterschiedlichen Arbeitseinheiten erinnert, in denen der Unterricht strukturiert ist. Überdies wird auch die Frage der Befindlichkeit innerhalb der Lerngruppe aufgerufen. Das Foto, das auf die zweite Seite zu kleben ist, soll den Schüler bzw. die Schülerin zeigen.

Mit der Aufgabenstellung wird der Bogen zum Träger eines subjektiven Berichts eines Schülers bzw. einer Schülerin über ausgewählte Ereignisse und Fortschritte des zurückliegenden Schuljahres. Die Aufgabenstellung legt dabei eine eher assoziativ zustande kommende Reihung der Aktivitäten und Ereignisse nahe; die Kriterien für die zu treffende Auswahl von Aktivitäten und Ereignissen werden in ihr nicht weiter spezifiziert. Sie obliegen also der Nutzerin bzw. dem Nutzer des Bogens. Dass in der Aufgabenstellung die verschiedenen Arbeitseinheiten des Unterrichts aufgerufen werden, kann als Impuls verstanden werden, sich die verschiedenen Kontexte vor Augen zu führen und zu erinnern, was wo gemacht wurde. Dezidiert wird nur dazu aufgefordert, Erfolge und Fortschritte zu schildern. Auch hier gibt es keine genauen Kriterien, an denen diese Darstellung auszurichten ist. Dass ein Foto, das den jeweiligen Schüler bzw. die jeweilige Schülerin zeigt, aufgeklebt werden soll, unterstreicht zweierlei: Einerseits betont das Foto, dass den Aktivitäten des einzelnen Schülers und der einzelnen Schülerin eine herausgehobene Bedeutung beigemessen wird. Andererseits wird auch mit der Auswahl des Fotos eine bestimmte Aktivität hervorgehoben.

(3) Der Portfoliobogen als Schülertext

Wie wird der Bogen nun seitens des Schülers genutzt? Der Schüler folgt der Aufforderung und schildert zunächst in je einem Satz einige Aktivitäten und Ereignisse in der Klasse. Diese scheinen sich aus dem gewöhnlichen Schulalltag abzuheben; rekuriert wird also auf besondere Aktivitäten bzw. Ereignisse (Klassenausflüge etc.). Anschließend berichtet der Schüler über Themen der einzelnen Fächer, berichtet auch über einen persönlichen Erfolg in einem Deutschtest. Der Text schließt mit Zukunftsperspektiven, die als Wünsche für die Lehrkräfte ausgewiesen werden. Das ausgewählte Foto zeigt den Schüler bei einer Gärtner Tätigkeit.

Wie ist dieser Text des Schülers zu verstehen? Der Text greift aus dem Fluss der Ereignisse innerhalb eines Schulhalbjahres einzelne Aktivitäten heraus, und es werden Bewertungen und Zukunftsperspektiven bzw. -wünsche formuliert. Der Text erzählt anhand ausgewählter Aktivitäten ein positiv konnotiertes Narrativ über die zurückliegende Unterrichtszeit. Er wählt dafür Ereignisse und Aktivitäten aus, die kurz benannt und aufgerufen, aber nicht weiter beschrieben werden. Auch muss die Auswahl nicht begründet werden. Das Foto unterstreicht die „Authentizität“ des Berichts; es erscheint als Beleg einer der erwähnten Aktivitäten, und der Schüler wird zudem als Person sichtbar.

Auf der Basis dieser *dreischrittigen Auswertung des Portfoliobogens* können wir nun eine erste vorläufige Antwort auf die übergreifende Frage nach dem Portfoliobogen als „aktiven Text“ geben: Das Dokument hat einerseits formalen Charakter; andererseits fordert es die Nutzerinnen und Nutzer zu einer subjektiv auszugestaltenden Berichterstattung in begrenzter Länge über wichtig erscheinende Aktivitäten sowie Erfolge und Fortschritte auf. Mit dem Portfoliobogen wird einerseits also eine Art individualisierte „Erinnerungsarbeit“ zu aus Schülersicht bedeutungsvollen und als Erfolg zu wertenden schulischen bzw. unterrichtlichen Ereignissen betrieben. Im Prozess der Aufgabenerfüllung – des Schreibens – macht sich der Nutzer bzw. die Nutzerin zu einem Schülersubjekt, das die eigene Lerngeschichte aktiv konstruiert. Durch die Aufforderung zu einer eigenen Auswahl von Aktivitäten und der subjektiven Bewertung von Erfolgen entsteht ein Text mit subjektiven Relevanzsetzungen, der zugleich einen realitätsnahen und authentischen Ausschnitt von dem wiederzugeben hat, was im Schuljahr passiert ist. Das einzuklebende Foto kann als zusätzlicher Beleg der Herstellung von Realitätsnähe und Authentizität verstanden werden. Durch den Formatcharakter des Portfolios ist andererseits eine weitere Funktion offensichtlich: Der Bogen ist als ein schulisches Dokument anzusehen, keineswegs als ein privater Bericht. Er ist als schulisches Dokument in der Schule potenziell öffentlich; er kann von Dritten – etwa Lehrkräften – eingesehen werden, daher ist er mit Namen zu versehen. Er ist zudem nummeriert, so dass er gesammelt und in eine chronologische Reihenfolge mit anderen Berichten derselben Person gesetzt werden kann. Der Portfoliobogen ist also zugleich auch als eine institutionelle Praktik zu verstehen.

3.3 Transkript

Mit Audioaufzeichnungen können in der qualitativ-rekonstruktiven Unterrichts- und Schulforschung Interaktionsverläufe vor allem detailliert und reproduzierbar dokumentiert werden (Terhart, 1978). Allgemein gesprochen gibt das vorliegende Transkript in einfacher Form das wieder, was gesagt wird und welche Zwischentöne, Redepausepraktiken etc. in den Redefluss eingelagert sind. Hingegen gibt es keine Auskunft darüber, wie etwas stimmlich oder gestisch gesagt bzw. begleitend kommentiert wird. Das Transkript ist in der vorliegenden Version darüber hinaus so verfasst, dass es den zeitlichen Ablauf des Gesprächs wiedergibt. Damit strukturiert es das Geschehen als etwas sich in zeitlicher Folge Ereignendes. Der Fokus liegt damit auf dem,

was die Subjekte zueinander sagen oder aufeinander bezogen sagen oder tun, und ist auf den Verlauf der Interaktion gerichtet. Die Bandbreite der Methoden in der Unterrichtsforschung, mithilfe derer Gesprächsprotokolle ausgewertet werden können, ist groß (Idel & Meseth, im Erscheinen). Je nach Wahl der Auswertungsmethode wird das, was anhand eines Transkripts als Interaktion rekonstruiert werden kann, unterschiedlich verstanden (ebd.).

Wir haben uns im Zuge der explorativen Auswertung der drei Datensorten dafür entschieden, mithilfe des Transkripts nach den Re-Adressierungen der Subjekte und damit nach den in der Gesprächssituation eröffneten bzw. eingenommenen Subjektpositionierungen zu fragen (Reh & Ricken, 2012, s. u.). Um die Spezifik der Gesprächssituation zu verstehen und die Regeln, denen sie folgt, scheint uns dies in diesem Fall gewinnbringend. Damit sehen wir folgende Frage für die Auswertung als zentral an: Wie wird wer – in diesem Fall der Schüler – von wem angesprochen, und zu wem wird er damit – bzw. in seinen Reaktionen darauf – gemacht (Reh & Ricken, 2012)? Anders gesagt: Wir rekonstruieren, wie vor dem Hintergrund welcher Normen und Regeln welche Definition dieser Gesprächssituation entsteht und wem darin wie welche Position im Verhältnis zur Position eines anderen zugewiesen wird bzw. wie diese von wem wie angenommen, zurückgewiesen, bestätigt oder modifiziert wird. Im Wechsel von Adressierungen und den Reaktionen auf sie wird rekonstruiert, zu welchen Bestätigungen, Modifizierungen und welchem Abwehren oder Unterlaufen der Annahmen über die Positionierungen der anderen und die geltenden bzw. in Kraft gesetzten normativen Ordnungen es kommt.

Im Folgenden gehen wir Schritt für Schritt vor, analysieren sequenziell zunächst den ersten Sprechakt und dann die Reaktionen darauf.

#00:00:35–8# L1: *gut so Marian du bist dran ist ja dein „talk“* holt Luft, lacht

#00:00:41–6# S1: *genuschelt* dann würd ich sagen ich fang mal an

Das Transkript beginnt mit einer Adressierung eines Schüler namens Marian: Das „*gut so Marian*“ kann in zweierlei Hinsicht gedeutet werden: als Loben eines gerade gezeigten und erwarteten Verhaltens vor Dritten, vor denen dieses erwartete Verhalten damit als lobenswert herausgestellt wird, oder als positiv zu bewertender Abschluss von etwas, was vorher geschehen ist („*gut*“), und als Hinweis auf das, was nun von Marian erwartet wird („*so Marian*“). Mit dieser Eröffnung der Situation wird entweder deutlich, dass die Lehrkraft in der Position ist, das Verhalten des Schülers oder eines Dritten zu bewerten und/oder Erwartungen an Marian zu richten, der damit als jemand adressiert wird, der nun Folge zu leisten hat und von dem etwas Bestimmtes, noch näher von der Lehrkraft zu Spezifizierendes erwartet wird.

Im vorliegenden Fall folgt diesem Abschluss bzw. Übergang nun eine spezifische Aufforderung an Marian: „*du bist dran*“. Mit „*du bist dran*“ könnte an das Recht oder die Pflicht, den nächsten Zug zu machen, erinnert werden. In Bezug auf die vorliegende Situation würde das heißen, dass man „an der Reihe sein muss“, wenn man etwas sa-

gen oder etwas tun will. Mit „*du bist dran*“ erhält der Schüler also die Erlaubnis, einen Zug zu machen, seinen Beitrag zum „Spiel“ zu leisten. Der Sprechakt könnte hier zu Ende sein, er wird jedoch um eine weitere kurze Phrase ergänzt, die wie eine hinterhergeschobene Begründung klingt: „*ist ja dein ,talk‘*“. Dieser Sprechakt schreibt dem Angesprochenen ein partikulares Interesse zu, nämlich „nur“ deswegen an der Reihe zu sein, weil das Gespräch „sein ,talk“ ist.

Versucht man sich gedankenexperimentell diesen Sprechakt in einer Spielsituation vorzustellen, macht er normalerweise keinen Sinn. Derjenige, dem ein Spiel gehört, kommt nicht deswegen an die Reihe, weil ihm das Spiel gehört. Nur in der Interaktion mit einem Kind, das seinen Besitz an dem Spiel reklamiert und ein Vorrecht auf den Gebrauch desselben an diesen Besitz bindet, könnte man sich diesen Sprechakt vorstellen („ich bin dran, weil das mein Spiel ist“). Es liegt also nahe anzunehmen, dass es sich bei der Situation nicht um eine Spiel-Situation handelt, in der der Schüler dran ist, weil alle gleichermaßen einmal dran sind, sondern der Schüler deswegen – ausnahmsweise – dran ist, weil er das, worum es geht, als „seines“ reklamieren könnte (dein „talk“).

Mit der darauf folgenden Reaktion des Schülers – „*dann würd ich sagen ich fang mal an*“ – nimmt der Schüler die Adressierung der Lehrkraft potenziell an. Er scheint die Zuweisung des Rederechts erwartet zu haben, zumindest überrascht sie ihn nicht. Dabei fängt er nicht gleich an, sondern kündigt zunächst verbal an anzufangen („*dann würd ich sagen ich fang mal an*“). Dies könnte auf die Norm hinweisen, dass es der Lehrkraft obliegt, das Rederecht zu verteilen, und diese Norm auch in der Situation, in der ihm das Rederecht übertragen wird, weiterhin als gültig anzusehen ist.

Mit dieser Reaktion des Schülers bestätigt sich die Annahme, dass davon ausgegangen wird, dass es an ihm ist anzufangen, dies aber eine Ausnahme ist, die mit der Besonderheit dieser Situation zu erklären ist. Dabei deutet seine Reaktion darauf hin, dass er darauf vorbereitet ist anzufangen. Ohne die Interpretation hiermit schon zu Ende geführt zu haben, möchten wir sie an dieser Stelle abbrechen, um den Erkenntnisgewinn einer Rekonstruktion der Re-Adressierungen für das vorliegende Forschungsprojekt zu reflektieren.

Auffällig ist, dass diese Rekonstruktion des Transkripts den Blick für die besondere Position der Lehrkraft schärft, eine Position, in der sie Lob aussprechen, Rederecht verteilen etc. kann, und die Position des Schülers als Pendant dazu zur Geltung kommt. In der Rekonstruktion erscheint die Lehrkraft somit als die, die die Situation maßgeblich strukturiert; der Schüler wird in die Position gebracht, in der man nur ausnahmsweise „am Zug ist“. Dies verweist also darauf, dass in diesem Gespräch dem Schüler eine sonst nicht zugestandene Sprecherposition zugewiesen wird, weil es sich um „sein“ Gespräch handelt. Durch den Fokus auf die verbalsprachliche Interaktion werden also Feinheiten in Bezug auf die Beziehung thematisierbar, in die sich die Sprechenden zueinander zu setzen versuchen bzw. setzen, und in Bezug auf ihre jeweilige Beziehung zu der Situation selbst.

3.4 Perspektivierung: Gegenstandskonstruktionen in den drei Datensorten

Wir resümieren im Folgenden, wie ein bestimmtes theoretisches Verständnis einer Datensorte den Gegenstand der Untersuchung jeweils mitkonstruiert. Zum Teil lassen sich Überlegungen zu weiteren Schritten der Auswertung formulieren.

Mit der Beschreibung der Situation im *Protokoll teilnehmender Beobachtung* als einem multimodalen Geschehen, das sich um ein besonderes Dokument herum arrangiert und in dem Gefühle wie Stolz entstehen, kann das Vorlesen als eine Art „Bewährungssituation“ verstanden werden. Zum weiteren Verstehen der Gesprächssituation erscheint es im Anschluss an die explorative Auswertung (s. o.) funktional, den Fokus auf die Materialisierungen von Praxis in Form von Dokumenten und ihrem Gebrauch sowie auf die Entstehung von Stimmungen und Gefühlslagen im Zusammenhang mit dem Gebrauch der Dokumente zu legen. Beide Dimensionen von Multimodalität müssten für die Erhebung und Auswertung weiterer Protokolle auf der Basis praxistheoretischer Überlegungen (Reckwitz, 2013; Schatzki, 2010) spezifiziert sowie für Wahrnehmungs- und Beschreibungsmöglichkeiten in der teilnehmenden Beobachtung weiterentwickelt werden.

Die Rekonstruktion des *Dokuments* „Portfoliobogen“ als „aktiven Text“ (Wolff, 2006) hat es ermöglicht, ein vorläufiges Verständnis seiner Funktion zu gewinnen: Er dient als subjektiver Bericht und zugleich als schulisches Dokument. Nimmt man die Schriftlichkeit des Dokuments als Hinweis darauf, dass sich in den Dokumenten eine eigene Wirklichkeitsebene konstituiert, sind sie gerade nicht nur in Bezug auf ihren Gebrauch in einer Situation zu lesen, sondern im Sinne einer „Selbstgenügsamkeit des Textes“ (Wolff, 2007, S. 512) auch darüber hinaus. Für die weitere Auswertung von Portfoliobögen lassen sich Vorschläge von Wolff (2007) für das vorliegende Projekt adaptieren: Es könnten Sammlungen der in einer Lerngruppe oder Schule erstellten Portfoliobögen angefertigt werden und in Bezug auf (Un-)Regelmäßigkeiten in der Art und Weise der Nutzung durch die Schülerinnen und Schüler untersucht werden. Die in den Dokumenten vorhandenen Texte der Schülerinnen und Schüler könnten laut vorgelesen und als subjektive Berichte ausgewertet werden. Die Rekonstruktionsergebnisse zu Textsorte und Funktion der Dokumente könnten mit der Art und Weise der Bezugnahmen auf sie kontrastiert werden, wie sie anhand der Protokolle und Transkripte rekonstruiert werden.

Im vorliegenden Projekt liegt es nahe, die Ergebnisse der Auswertung des Protokolls mit denen des Dokuments darüber hinaus auch fallspezifisch zu relationieren. Dafür gehen wir im Sinne einer praxistheoretischen Ontologie (Schatzki, 2016) von einem präfigurierenden Zusammenhang zwischen Dokument und Praktiken aus: In der Dokumentenanalyse können die Praktiken beschrieben werden, die das Dokument seinen Nutzern und Nutzerinnen abverlangt bzw. ihnen nahelegt – im vorliegenden Fall auch den Rezipienten und Rezipientinnen des Portfoliobogens. Wie sie in der Gesprächssituation gebraucht werden, ist davon zwar nicht unabhängig, wird aber dadurch auch nicht determiniert. Bollig et al. (2012) sprechen mit Blick

auf den situativen Gebrauch von Dokumenten, die in kindermedizinischen Vorsorgeuntersuchungen auszufüllen sind, von einem, „reworking“ (Bollig et al., 2012), einer Modifikation und Re-Interpretation dieser Logiken in den Praktiken ihres Gebrauchs.

Mithilfe der Rekonstruktion von ausgewählten Sequenzen des *Transkripts* wird im vorliegenden Projekt darüber hinaus das Ziel verfolgt, Subjektpositionen, die in der Gesprächssituation zugewiesen bzw. eingenommen werden, genauer zu verstehen. In dem vorgeschlagenen sequenzanalytischen Vorgehen werden dafür die wechselseitigen Positionierungen der Subjekte zueinander rekonstruiert und auf die in ihnen in Anschlag gebrachten Normen hin befragt. Die Gesprächssituation wird damit als eine verstanden, die mit und durch Subjekte entsteht und in der die Beteiligten zugleich als Lehrkräfte, Eltern und Schülerinnen und Schüler subjektiviert werden.

Wenngleich in ethnographischen Forschungsprojekten oft in der teilnehmenden Beobachtung auch audiographiert wird, wurde noch kaum darüber diskutiert, wie Beobachtungsprotokoll und Audioprotokoll zueinander ins Verhältnis zu setzen sind. In der Auswertung des Protokolls wird deutlich, dass das Audiographieren der Gespräche die teilnehmende Beobachtung z. B. davon entlastet, das, was gesagt wird – den roten Faden des Gesprächs –, verfolgen zu wollen. Im Protokoll sind dazu keine oder kaum Hinweise zu finden. Durch das Audiographieren der Gespräche kann sich die Beobachterin also vermehrt auf die multimodale Beschreibung der Situationen konzentrieren.

Wie angenommen, wird das Bild der Situation nicht vollständiger, sondern komplexer. Mit jeder Datensorte kommen je eigene Wirklichkeitskonstruktionen in den Blick. Für die Auswertung der Daten entstehen, wie mit den Schritten der Auswertung angedeutet, je eigene „Pfade“. Stichwortartig benannt sind diese hier: das Wirken des Portfoliobogens als Aufmerksamkeitszentrum am Anfang der Gesprächssituation, die als Bewährungssituation eröffnet wird; das Wirken des Portfoliobogens als ein Dokument individualisierter „Erinnerungsarbeit“ und potenzieller Teil einer schulöffentlichen Sammlung zur individuellen Lerngeschichte; die Eröffnung einer besonderen Subjektposition zu Beginn des Gesprächs, in dem ausnahmsweise der Schüler als Erster am Zug ist. Diese Pfade gilt es zunächst getrennt weiterzuverfolgen. Darüber hinaus würden die hier vorgenommenen Re-Spezifizierungen der Gegenstandskonstruktionen erlauben, die Ergebnisse in Bezug auf die Frage der Entstehung normativer Ordnungen ins Verhältnis zu setzen.

So können die Ergebnisse zu den drei Datensorten unter der Frage resümiert werden, welche normativen Vorstellungen von Lernen in ihnen wirksam werden. Vorläufig formuliert, deutet sich in unseren Auswertungen zu dem Anfang des Gesprächs an, dass es in der Verbindung der Arbeit an Portfoliobögen mit den Gesprächen zwischen Lehrkraft, Eltern und Schülerinnen bzw. Schülern z. B. um das Darstellen von Erfolgen und Fortschritten als Element der Lerngeschichte der bzw. des Einzelnen

geht. Der Portfoliobogen verlangt dies bereits dem Schüler ab. Die Gesprächssituation wird dafür als eine Bühne für den Schüler eröffnet. Die Mutter wird zur Zeugin der schulöffentlichen Darstellung seiner Erfolge.

Mit dem Blick auf Dokumente, Praktiken und Subjektivierungsprozesse könnten in diesem Sinne für den weiteren Verlauf dieses Gesprächs Facetten einer normativen Ordnung beschrieben werden, die allerdings nicht unbedingt einander bestätigen oder ergänzen müssten, sondern auch einander widersprechen bzw. in Spannung zueinander stehen könnten.

4. Ausblick zur Reflexion von Gegenstandskonstruktionen

Ein Theorie und Empirie relationierendes Vorgehen kann erhebliche Verunsicherungen im Forschungsprozess mit sich bringen. Gerade in Qualifikationsprozessen ist die Offenheit gegenüber dem eigenen Forschungsgegenstand manchmal schwer auszuhalten und die Verunsicherung – noch nicht genau wissen zu können, wonach man eigentlich im Forschungsprozess sucht – groß, die mit einem relationalen Verständnis von Empirie und Theorie im Forschungsprozess verbunden ist. Zudem erfordern Vertrags- und Projektlaufzeiten häufig ein schnelles Voranschreiten in der Datenerhebung und -auswertung. Reflexive Schleifen, die zu einer Re-Spezifizierung oder auch Modifizierung der Fragestellung führen können, sind in der Regel nicht vorgesehen.

Der hier realisierte Versuch einer reflexiven Schleife hat dreierlei gezeigt: Erstens reicht ein allgemeines Verständnis von Datensorten, die in einem Forschungsprozess erzeugt werden, häufig nicht aus, um ihren besonderen Beitrag zur Gegenstandskonstruktion zu erkennen. Zweitens erlaubt schon die Auswertung von kurzen Datenauszügen eine intensive Auseinandersetzung mit ihrer besonderen Beschaffenheit im Zusammenhang mit der Frage der Gegenstandskonstruktion. Drittens bedarf es der Bezugnahme auf weitere theoretische Überlegungen zur Datensorte und den Methoden ihrer Auswertung, um ihre Spezifik weiter auszuarbeiten.

Dabei hat es sich bei der Einbeziehung verschiedener Datensorten als ergiebig erwiesen, die Auswertung der drei Datensorten in der Tat getrennt zu denken. Erst wenn die Annahme, sie bezögen sich alle auf denselben Gegenstand, zurückgestellt wird, ist der Blick für ihre spezifischen Möglichkeiten für die Gegenstandskonstruktion frei. Zugleich erleichtert der kontrastive Vergleich verschiedener Daten das Erkennen ihrer jeweiligen Besonderheit.

Deutlich geworden sein dürfte auch, dass solche reflexiven Schleifen nicht nur ertragreich sein können, sondern auch Zeit brauchen. Insofern sollten sie in der Planung von Projekten berücksichtigt und durch die Bereitstellung entsprechender Ressourcen ermöglicht werden.

Literatur

- Bollig, S., Kelle, H. & Seehaus, R. (2012). (Erziehungs-)Objekte beim Kinderarzt. Zur Materialität von Erziehung in Kindervorsorgeuntersuchungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58. Beiheft: *Die Materialität der Erziehung*, 218–237.
- Bonanati, M. & Knapp, C. (Hrsg.) (2016). *Eltern – Lehrer – Schüler. Theoretische und qualitativ-empirische Betrachtungen zum Verhältnis von Elternhaus und Schule sowie zu schulischen Gesprächen. Tagung Lehrer-Schüler-Eltern-Gespräche*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brake, A. (2011). Kombinieren, mixen, verbinden? Integration als konstitutives Element methodentriangulierender Zugänge. In J. Ecarius & I. Miethe (Hrsg.), *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung* (S. 41–63). Opladen et al.: Barbara Budrich.
- Breidenstein, G. (2010). Einen neuen Blick auf schulischen Unterricht entwickeln: Strategien der Befremdung. In F. Heinzl, W. Thole, P. Cloos & S. Köngeter (Hrsg.), *„Auf unsicherem Terrain“*. *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (S. 205–216). Wiesbaden: VS.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (Hrsg.) (2013). *Ethnografie – Die Praxis der Feldforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Flick, U. (2011). Zum Stand der Diskussion – Aktualität, Ansätze und Umsetzungen der Triangulation. In J. Ecarius & I. Miethe (Hrsg.), *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung* (S. 19–39). Opladen et al.: Barbara Budrich.
- Frevert, U. (2013). *Vergängliche Gefühle*. Göttingen: Wallstein.
- Geertz, C. (1987). *Dichte Beschreibungen. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme* (12. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Idel, T.-S. & Meseth, W. (im Erscheinen). Methodologische Herausforderungen rekonstruktiv-sinnverstehender Unterrichtsforschung. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Kompendium qualitativer Unterrichtsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kalthoff, H. (2014). Ethnographische Bildungsforschung Revisited. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 97–117). Bielefeld: transcript.
- Kalthoff, H., Hirschauer, S. & Lindemann, G. (Hrsg.) (2008). *Theoretische Empirie – Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kelle, H. & Schweda, A. (2014). Differenzdokumentation in Einschulungsverfahren. Ethnographische Instrumentenanalyse am Beispiel von Beurteilungsbögen in Grundschulen. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 367–385). Bielefeld: transcript.
- Kelle, H. & Seehaus, R. (2010). Die Konzeption elterlicher Aufgaben in pädiatrischen Vorsorgeinstrumenten. Eine vergleichende Analyse von Dokumenten aus Deutschland, Österreich, England und der Schweiz. In H. Kelle (Hrsg.), *Kinder unter Beobachtung. Kulturanalytische Studien zur pädiatrischen Entwicklungsdiagnostik* (S. 41–94). Opladen: Barbara Budrich.
- Langer, A. (2013). Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In B. Frieberthäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 515–528). Weinheim: Beltz Juventa.

- Meseth, W. (2014). Überlegungen zum Verhältnis von Theorie und Empirie in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Arbeit am Begriff der Empirie* (S. 101–124). Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Univ. Halle-Wittenberg.
- Neumann, S. (Hrsg.) (2010). *Beobachtungen des Pädagogischen. Programm – Methodologie – Empirie*. Luxembourg: Université du Luxembourg.
- Rabenstein, K. (im Druck). Teilnehmende (Video-)Beobachtung. In M. Gläser-Zikuda, M. Harring & C. Rohlf (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik*. Münster et al.: Waxmann.
- Rabenstein, K. & Strauß, S. (im Erscheinen). Leistungsbewertung als pädagogische Praktik. Zur sozialen Konstruktion von Leistung in Lernentwicklungsgesprächen. In S. Reh & N. Ricken (Hrsg.), *Leistung – Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Paradigmas*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reckwitz, A. (2013). Die Materialisierung der Kultur. In R. Jöhler et al. (Hrsg.), *Kultur_Kultur. Denken, Forschen, Darstellen. 38. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde in Tübingen vom 21. bis 24. September 2011* (S. 28–37). Münster et al.: Waxmann.
- Reh, S., Breuer, A. & Schütz, A. (2011). Erhebung vielfältiger Daten in einem ethnographischen Design: Diskurse, symbolische Konstruktionen und pädagogische Praktiken als Lernkultur. In J. Ecarius & I. Miethe (Hrsg.), *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung* (S. 135–154). Opladen et al.: Barbara Budrich.
- Reh, S. & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In I. Miethe (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35–56). Opladen et al.: Barbara Budrich.
- Schatzki, T. R. (2010). *The Timespace of Human Activity. On Performance, Society, and History as Indeterminate Teleological Events*. Lanham, MD, et al.: Rowman & Littlefield.
- Schatzki, T. R. (2016). Praxistheorie als flache Ontologie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie* (S. 29–44). Bielefeld: transcript.
- Terhart, E. (1978). *Interpretative Unterrichtsforschung. Kritische Rekonstruktion und Analyse konkurrierender Forschungsprogramme der Unterrichtswissenschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Terhart, E. (1979). Ethnographische Schulforschung in den USA. Ein Literaturbericht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 25 (2), 291–306.
- Tervooren, A., Engel, N., Göhlich, M., Miethe, I. & Reh, S. (Hrsg.) (2014). *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bielefeld: transcript.
- Wolff, S. (2006). Textanalyse. In R. Ayaß & J. R. Bergmann (Hrsg.), *Qualitative Methoden der Medienforschung* (S. 245–273). Reinbek: Rowohlt.
- Wolff, S. (2007). Dokumenten- und Aktenanalyse. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 502–513). Reinbek: Rowohlt.

Erweiterung der Grounded Theory durch Concept Maps als Auswertungsmethode

Öffnungen innerhalb eines Forschungsparadigmas

Forschung kann ein steiniger, aber auch spannender Weg sein, auf dem man an vielen Stellen festgelegten Systematiken innerhalb der Forschungsmethoden folgen muss, der gleichzeitig aber auch Möglichkeiten bietet, abseits der ausgetretenen Pfade durch kreative Problemlösungen auf neue Weise zum Ziel zu gelangen. In gewisser Weise stellt die Reise, auf die man sich als Forschende bzw. Forschender begibt, das Kernstück eines jeden Forschungsprozesses dar. Dieser Weg, der durch Prozesse der Auswahl und Begründung geeigneter Methoden und Erhebungsverfahren sowie nützlicher Auswertungsansätze gesucht und besritten wird, bildet dabei meiner Meinung nach ebenso eine Zieldimension von Forschung wie die Beantwortung der Forschungsfrage selbst.

In diesem Beitrag werde ich kurz den Inhalt und das Ziel meiner Forschung umreißen. Besonderes Augenmerk möchte ich dabei zunächst auf das forschungsmethodische Paradigma der Grounded Theory werfen, das die erste Richtung meines Forschungsweges vorgegeben hat, und mich mit der Begründung für diese Methodologie sowie deren speziellen Verfahren auseinandersetzen. Durch die Auswertung mithilfe von Concept Maps ergab sich abseits des traditionellen Pfades eine neue Richtung auf meinem Forschungsweg, die zu einer Modifikation der Auswertungsstruktur geführt hat. Diesen Prozess der Öffnung werde ich aufzeigen und reflektieren.

Was beforsche ich?

Das Forschungsprojekt, auf das sich dieser Beitrag bezieht, entstammt dem Bereich der Professionalisierungsforschung und beschäftigt sich mit Beliefs¹ von Lehrkräften zum naturwissenschaftlichen Lernen im Sachunterricht der Grundschule.

Insbesondere in den letzten fünf bis zehn Jahren sind umfangreiche Untersuchungen zu professionellen Kompetenzen von Lehrkräften in den Fokus nationaler und

¹ Der Begriff *Beliefs* wird üblicherweise mit „Überzeugungen“ übersetzt. Da der deutsche Begriff im Kontext internationaler und fachspezifischer Anbindungen eher unüblich ist, verwende ich hier den englischsprachigen Begriff.

internationaler Forschung gerückt. Dabei wird zwischen kognitiven² und nichtkognitiven³ Komponenten von professionellen Kompetenzen unterschieden. Beiden Bereichen wird eine große Relevanz für das unterrichtliche Handeln zugesprochen (Baumert & Kunter, 2006; Calderhead, 1996; Haney et al., 2002; Reusser et al., 2011). Aus diesen Forschungen ist außerdem sowohl bekannt, dass Unterrichtsziele und ihre Intentionen stark durch Beliefs beeinflusst werden, als auch, dass unterrichtliche Situationen aufgrund der zugrunde liegenden Beliefs gedeutet und interpretiert werden. Auch das didaktische und kommunikative Handeln wird durch sie mitgesteuert und insbesondere das Problemlösen im Unterrichtsgeschehen vor der Folie der eigenen Beliefs strukturiert (Baumert & Kunter, 2006; Reusser et al., 2011). Erklärt werden diese Ergebnisse damit, dass das unterrichtliche Handeln sich insbesondere durch seine große Komplexität und Vielschichtigkeit auszeichnet. Daher basieren die Handlungsschemata nicht nur auf Wissensbereichen, sondern werden ebenso durch die affektiven und orientierenden Elemente aus dem Bereich der nichtkognitiven Domänen der professionellen Kompetenzen von Lehrkräften mitgesteuert.

Da Beliefs genau dann in der Handlung zum Einsatz kommen, wenn unsichere Situationen ein konkretes Problemlösen erfordern, für das es gegebenenfalls keine Wissens- oder Orientierungsgrundlage gibt, stellen sie einen bedeutsamen Teilbereich der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften dar (Hartinger et al., 2006; Reusser et al., 2011; Wahl, 1991).

Was ist das Ziel meiner Forschung?

Das Feld der Beliefsforschung stellt sich äußerst heterogen und komplex dar, sodass Metaanalysen, wie die von Pajares (1992), für die Strukturierung des Inhaltsbereiches eine notwendige erste Orientierung liefern. König (2012) konnte zwei grundlegende Richtungen in der Beliefsforschung identifizieren: Einerseits werden Beliefs zum Thema Lehren und Lernen erforscht, andererseits werden die Entwicklung von Beliefs und ihre Bedeutung für professionelle Handlungskompetenzen untersucht. Das wichtigste Desiderat der Beliefsforschung wird darin gesehen, belastbare und empirisch fundierte Definitionen von Beliefs zu generieren und sie dadurch von Wissen abzugrenzen, aber auch den Bezug von Beliefs zu unterrichtlichem Handeln herzustellen (König, 2012). Ein weiteres Feld wird in der Abgrenzung von Wissen und Beliefs gesehen.

Das Forschungsprojekt, auf das sich dieser Beitrag bezieht, beschäftigt sich zum einen damit, mögliche Beliefs von Lehrkräften im Hinblick auf das Experimentieren im naturwissenschaftlichen Sachunterricht zu explizieren. Zum anderen werden Hinweise

2 Unter die kognitiven Komponenten fallen insbesondere die Bereiche Fachwissen sowie pädagogisches und fachdidaktisches Wissen.

3 Die nichtkognitiven Komponenten beziehen sich auf motivationale Orientierung sowie selbstregulative Fähigkeiten und eben auf das Konstrukt der Beliefs.

gesucht, durch die erkannt werden kann, wie Beliefs sich auf die Handlungsebenen im Unterricht auswirken. Das Forschungsprojekt bewegt sich damit in den für die Forschung formulierten Desideraten, sodass das Ziel des Projekts einerseits durch ein klares und notwendiges Forschungsinteresse definiert ist, andererseits das Prinzip der Viabilität, also der Brauchbarkeit der Ergebnisse für die Praxis, einen hohen Stellenwert einnimmt. Ziel ist es, aus den Erkenntnissen allgemeine Prinzipien abzuleiten, die in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften zum Tragen kommen können.

Das Forschungsinteresse wurde durch folgende Forschungsfragen für das Projekt präzisiert:

- Welcher Art sind die Beliefs von Grundschullehrkräften im Hinblick auf das Experimentieren und das naturwissenschaftliche Lernen im Sachunterricht?
- Wo werden die Beliefs der Grundschullehrkräfte in der unterrichtlichen Handlung salient?
- Welche allgemeinpädagogischen Beliefs zum Lehren und Lernen beeinflussen die Lehrkräfte bei der Planung, bei der Durchführung und in der Intention von Lernprozessen?
- Verändern sich die untersuchten Beliefs über die Zeit, wenn die Lehrkräfte die Möglichkeit bekommen, sie konstant zu reflektieren?

Um diese Forschungsfragen im Forschungsprozess beantworten zu können, müssen grundlegende Bereiche, wie beispielsweise der bestehende Begriff von Beliefs, fachlich geklärt und wissenschaftlich aufgearbeitet werden. Aber auch die Forschungsmethodik bzw. das Forschungsparadigma, die der Untersuchung zugrunde gelegt werden, müssen auf das Erkenntnisinteresse abgestimmt sein. Wie oben schon angeklingen, gibt es für Beliefs keine feststehende Theorie, keine allgemeingültige Definition, auf die man zurückgreifen kann. Somit trägt das Forschungsinteresse zur Theoriebildung bei, muss aber gleichzeitig an bereits bestehende wissenschaftliche Erkenntnisse anknüpfen bzw. sich auch davon abgrenzen oder dazu Stellung nehmen.⁴

Was will der Beitrag fokussieren?

Auch wenn es aufgrund der komplexen Zusammenhänge zwischen Forschungsfrage, Forschungsmethodik und -methodologie fast nicht möglich ist, ohne eine ausführliche fachliche Klärung des Untersuchungsgegenstandes auszukommen, so wird dieser Beitrag den methodischen Weg fokussieren und reflektieren. Hierzu werden einerseits das spezielle Forschungsparadigma der Grounded Theory erläutert und die Aus-

⁴ Welche Rolle dabei die notwendigen fachlichen Klärungen von Beliefs und Experimentieren als grundlegende Säulen dieser Forschung spielen, wurde bereits in einem anderen Beitrag dargelegt und ausführlich begründet (Dunker, 2015b). Da dies nicht Fokus dieses Beitrags ist, wird dieser Aspekt hier ausgespart, obwohl ihm selbstverständlich große Bedeutung im Forschungsprozess beigemessen werden muss.

wahl desselben begründet; andererseits wird insbesondere die Auswertungsmethodik mithilfe von Concept Maps vorgestellt und diskutiert. Der erste Bereich zeigt somit auf, wie sich in einem Forschungsprozess die Auswahl des forschungsmethodischen Paradigmas gestaltet und welche Überlegungen dafür notwendig sind. Der zweite Bereich zeigt, welche Innovationen genutzt werden können, um einen komplexen Forschungsprozess zu bearbeiten, ihn handhabbar zu machen und zu strukturieren.

Was ist ein Forschungsparadigma?

Generell werden zwei empirische Modelle für die wissenschaftliche Erkenntnisbildung innerhalb der Sozial- und Erziehungswissenschaften unterschieden: Empirisch quantitative Forschungsprozesse zielen eher darauf, vorformulierte Hypothesen und Annahmen „über Zusammenhänge, Bedingungen und Abhängigkeiten von messbaren Variablen an der Realität zu prüfen“ (Bennewitz, 2013, S.46f.). Empirisch qualitative Forschungen fokussieren auf hypothesen- und theoriegenerierende Ziele. Beide Modelle beziehen sich auf die soziale Wirklichkeit und ihre Rekonstruktion über einen forschungsmethodischen Prozess. Es wird davon ausgegangen, dass Daten und Informationen über diese Wirklichkeit im Rahmen einer wissenschaftlich-systematischen Erhebung durch Analyseverfahren zur Beschreibung dieser Wirklichkeit genutzt werden können. Die empirische Wirklichkeit mit ihren sozial sinnhaften Interaktionsprozessen wird dabei durch die Handelnden selbst konstruiert und auch durch den Forschenden bzw. die Forschende rekonstruiert. Es wird immer wieder auf eine wesentliche Besonderheit qualitativer Forschung aufmerksam gemacht: Die Art und Weise der Datenerhebung und -auswertung und somit der Prozess der Erkenntnisgewinnung sind eng mit dem kommunikativen Prozess zwischen der Person des bzw. der Forschenden und der Person des bzw. der Beforschten verbunden. Jegliche qualitative Forschung bedarf also einer ausführlichen Reflexion dieses Prozesses (Bennewitz, 2013; Flick, 2011).

Ein weiterer wesentlicher Bestandteil wird in einer iterativen oder auch rekursiven Anlage der Forschungsprojekte gesehen; das bedeutet, dass verschiedene Forschungsschritte mehrfach durchlaufen werden und die Basis für einen erneuten Verstehensprozess bilden können, der zu neuen Erkenntnissen in einem möglicherweise neuen Untersuchungsfeld führen kann (Bennewitz, 2013; Flick, 2011).

Allgemein lassen sich drei Grundrichtungen im Bereich qualitativer Forschungsparadigmen unterscheiden, die den Ausgangspunkt für Untersuchungen darstellen können:

Es werden einerseits Ansätze unterschieden, bei denen die „Sicht des Subjekts“ (Bergold & Flick, 1987; zit. nach Flick, 2011, S.82) im Fokus der Untersuchung steht. Diese Ansätze untersuchen insbesondere subjektive Sichtweisen im Hinblick auf Gegenstände, Ereignisse und Erfahrungen und den Prozess, in dem diese Bereiche mit Bedeutung versehen werden. Die Idee dahinter ist, dass aus diesen Analysen auch

Inhalte der sozialen Welt rekonstruiert werden können. Darunter fallen insbesondere alle Forschungen zum Bereich subjektiver Theorien von Menschen, die sich auf unterschiedliche Inhaltsbereiche beziehen können. Gesundheits- und Krankheitstheorien sowie Theorien zum pädagogischen oder zum Beratungshandeln können unter diesen ersten Aspekt subsumiert werden. Die Untersuchung biografischer Verläufe und autobiografischer Berichte kann dabei Zugang zum Kontext gewähren.

Eine weitere Richtung beschäftigt sich mit der Beschreibung alltäglicher, institutioneller oder sozialer Milieus. Untersucht werden dabei insbesondere die Interaktionen zwischen verschiedenen Akteuren, um daraus gesellschaftliche Ordnungen zu rekonstruieren. Dabei spielt die subjektive Bedeutung eine untergeordnete Rolle; es geht eher darum, gesellschaftlich praktizierte Ordnungen offenzulegen (Flick, 2011). Die Grundannahme ist, dass Interaktionen strukturell organisiert sind und interaktive Beiträge dabei vom Kontext geformt sind und diesen auch fortschreiben (Heritage, 1985; zit. nach Flick, 2011, S. 87). Der institutionelle Kontext wird dabei durch die Beiträge der Gesprächspartner und -partnerinnen in der Kommunikation transportiert und kann aus diesem auch rekonstruiert werden. Die Untersuchungen zielen insbesondere darauf, wie Teilnehmer und Teilnehmerinnen einer bestimmten Gruppe sich in bestimmten Diskursen ausdrücken, welche Interpretation sie setzen und welche Metaphern sie verwenden. Der Prozess der Zuschreibung steht dabei im Zentrum der Rekonstruktion.

Der dritte Bereich untersucht Handlung generierende tiefe Strukturen von kulturellen Modellen. Diese können einerseits explizit, in Form von offenbaren Deutungsmustern, aber auch implizit im Rahmen von unbewussten Strukturen vorliegen.

„Die Analyse des Forschungsprozesses und der Beziehung des Forschers zu denjenigen, die interviewt oder beobachtet werden, wird eine Quelle, um herauszufinden, wie die ‚gesellschaftliche Produktion von Unbewusstheit‘ [Erdheim, 1984] funktioniert“ (Flick, 2011, S. 91).

Um kulturelle Strukturen zu offenbaren, werden insbesondere sequenzanalytische Verfahren zur Darlegung objektiver Bedeutungsstrukturen sowie psychoanalytische Deutungsprozesse verwendet. Die Objektive Hermeneutik kann hier als zentrales Paradigma genannt werden.

Das eigene Forschungsprojekt ist der ersten Grundrichtung zuzuordnen, da es hier insbesondere um subjektive Inhalte geht. Der Blick auf institutionelle Milieus und auch die Strukturen kultureller Modelle stehen nicht im Vordergrund. Für die ersten beiden Grundrichtungen eignen sich Verfahren wie beispielsweise die Grounded Theory oder aber auch die Dokumentarische Methode sowie inhaltsanalytische Verfahren.

Grounded Theory

Die Grounded Theory wird allgemein den induktiven Ansätzen in der Forschung zugeordnet, wobei sie auch deduktive Teile in sich trägt. Induktive Ansätze eignen sich insbesondere für explorative Phasen eines Forschungsprozesses; deduktive Ansätze sind geeigneter für theorieprüfende Forschungen und kommen häufiger zu einem späteren Zeitpunkt im Forschungsprozess zum Einsatz. Induktive Forschung sucht im Datenmaterial nach Mustern. Das Datenmaterial besteht gemeinhin aus Texten, die auf Grundlage der Transkriptionen von Interviews oder Beobachtungen entstanden sind. Die verschiedenen Muster werden in einem iterativen, komplexen Analyseverfahren zu übergeordneten Strukturen zusammengefasst und ergeben zum Schluss des Forschungsprozesses eine Theorie, welche häufig für eine weitere Hypothesenbildung und die Prüfung in quantitativen Settings benutzt wird. Um auf generalisierbare Ergebnisse zu kommen, die für alle Lehrkräfte zutreffend sein könnten, müssen diese Hypothesen an ausreichend vielen Fällen getestet, gegebenenfalls modifiziert und wiederum auf Gültigkeit hin geprüft werden (Flick, 2011; Muckel, 2011; Strauss & Corbin, 1996).

Grounded Theory und ihr spezielles Paradigma werden häufig als Ausgangspunkt für Forschungen genutzt, über die es noch wenig Informationen gibt, wie auch in diesem Fall. Die Untersuchungen zu meinen Forschungsfragen stellen den Ausgangspunkt für weitere, vertiefende Untersuchungen dar. Im Gegensatz dazu startet die deduktive Forschung mit Theorien als Ausgangspunkt für die Analyse von Beobachtungen. Die jeweiligen Muster sind bereits bekannt und in Theorien überführt worden. Generell eignen sich induktive Auswertungsverfahren immer dort, wo es um menschliche Erfahrungen, Einstellungen und Haltungen geht, die an sich subjektiv und einzigartig sind, und wo die Forschung dazu einen explorierenden Charakter hat (Bennewitz, 2013; Friebertshäuser et al., 2013; Mey & Mruck, 2011).

Ende der 1960er-Jahre entwickelten die Soziologen Barney Glaser und Anselm Strauss die Methode der Grounded Theory, um die Muster ihrer Forschungsdaten zu einer Theorie zu formen. Grounded Theory stellt nicht nur die Forschungsmethode, sondern auch die Methodologie dar. Sie lässt sich vornehmlich auf soziale Prozesse und menschliche Erfahrungsräume anwenden (Flick, 2011; Mey & Mruck, 2010; Strauss & Corbin, 1996). Für die Beliefsforschung ist die Grounded Theory interessant, da sie zwar eine systematische Vorgehensweise induziert, aber dennoch eine flexible Methode darstellt. Das Datenmaterial besteht aus Texten, zum Beispiel Interviews, in welchen nach den tiefen Strukturen gesucht wird. Die Explikation von Erfahrungen der Interviewpartner und -partnerinnen im sozialen Prozess des Interviews spielt dabei eine grundlegende Rolle und muss durch die Interviewstruktur entsprechend gefördert werden (insbesondere durch einen großen Anteil narrativer Passagen) (Dunker, 2015a, 2015b). Interviews, die sich für die Analyse mit der Grounded Theory eignen, stellen insbesondere die personenbezogenen Aspekte, ihre Erfahrungen und Vorstellungen in den Vordergrund und legen besonderen Wert auf

tiefenstrukturelle Anlagen, die – ähnlich wie das ethnographische Interview – das Leben und die Sichtweise auf bestimmte Prozesse der interviewten Personen in den Fokus rücken.

Das sogenannte Theoretical Sampling, welches die Auswahl der Fälle nach ihrem Wert für die Beantwortung der Forschungsfrage darstellt, ist ein besonderer Aspekt dieser Forschungsmethodik (Mey & Mruck, 2011; Muckel et al., 2016). Dieses Kernstück der Methode bezieht sich auf die Auswahl der Fälle und die Kontrastierung ihrer Inhalte. Vor dem Hintergrund des Theoretical Samplings wird das Datenmaterial auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin geprüft, um so den Untersuchungsgegenstand zu schärfen und damit zur Beantwortung der Forschungsfrage beizutragen.

Im Falle der hier dargestellten Fallanalyse von Lehrkräften bedurfte es also weiterer Fälle, die zu den untersuchten Fällen einen größtmöglichen Kontrast darstellten. Diese Fälle wurden kriteriengeleitet ausgewählt und mit der gleichen Erhebungs- und Auswertungsmethode analysiert. Die Ergebnisse dieser Daten wurden dann mit den Untersuchungsfällen in Beziehung gesetzt. Um die Beliefs der untersuchten Lehrkräfte nicht nur innerhalb ihrer eigenen Gruppe, sondern auch innerhalb des eigenen Falls möglichst trennscharf zu rekonstruieren, wurden diese Kontrastfälle aus dem Theoretical Sampling genutzt (Dunker, 2015a, 2015b).

Welche Aspekte bestimmen die Auswahl eines Forschungsparadigmas?

Für die Planung und Durchführung von Forschungsvorhaben ist es unerlässlich, dass man sich an einem bestimmten Punkt über die Strategien für die Erhebung und Auswertung Gedanken macht. Diese gehen in der Regel Hand in Hand mit dem Forschungsparadigma und sind abhängig vom Erkenntnisinteresse und von der damit verbundenen Forschungsfrage. Ausgangspunkt des Forschungsprozesses kann demnach nur eine fachliche, theoretische Klärung des Untersuchungsgegenstandes sein. Hier stehen Fragen im Zentrum wie: „Was weiß ich schon über meinen Untersuchungsgegenstand?“, „Welche Ergebnisse hat die Forschung bereits hervorgebracht?“, „Welche Desiderate wurden formuliert?“ Eine theoretische fachliche Klärung des Untersuchungsgegenstandes spielt demnach zu Beginn des Forschungsprozesses eine außerordentlich große Rolle. Friebertshäuser et al. (2013) erläutern, dass viele qualitative Studien als Ausgangspunkt die Empirie haben, um dann zu einer gegenstandsbezogenen Theorie, zum Beispiel mithilfe der Grounded Theory, beizutragen. Dabei entsteht ein Wechselspiel zwischen Theorie und Empirie und zurück von der Empirie zur Theorie. Der abwechselnde Prozess von deduktiven und induktiven Strategien eröffnet den Einblick in bestimmte Zusammenhänge und kann somit eine bestimmte Art von Forschungsfragen beantworten.

Für eine umfassende fachliche Klärung ist es notwendig, dass man sich in den theoretischen Modellen auskennt, diese auch voneinander abgrenzen und sich selbst mit seiner Forschung innerhalb des Forschungsdiskurses verorten kann.

Im Hinblick auf den von mir untersuchten Gegenstand, die Beliefs von Lehrkräften zum naturwissenschaftlichen Lernen, stand ich vor der Ausgangssituation, dass es keine einheitliche Definition zum Gegenstand Beliefs gab; diese variieren von Forschungsfrage zu Forschungsfrage, von Interesse zu Interesse und letztendlich auch aufgrund von uneinheitlichen Übersetzungspraktiken. Eine klare Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes war über eine Definition kaum möglich. Auch wenn insbesondere die Arbeiten von De Corte et al. (2002) und Pajares (1992) versuchen, den Gegenstand Beliefs in besonderer Art herauszuarbeiten, so fehlt nach wie vor eine einheitliche Definition, und der Gegenstand bleibt facettenreich und interpretativ (De Corte et al., 2002; Pajares, 1992).

Bereits zu diesem Zeitpunkt stellte sich somit heraus, dass es notwendig sein würde, den Blick auf den Gegenstand an sich zu schärfen. Zunächst einmal war es demzufolge notwendig zu verdeutlichen, welche Vorstellungen von Belief meiner Untersuchung zugrunde lagen. Damit nahm die durchgeführte Forschung das Desiderat auf, eine genaue Definition, was in meinem Zusammenhang unter Beliefs zu verstehen ist, zu generieren. Andererseits stieß ich auf ein Forschungsfeld, welches im Hinblick auf die quantitativen Forschungen Beliefs durchaus eingegrenzt, zu Konstrukten zusammengefasst und in quantitativen Erhebungen untersucht hat. Diese waren auf den untersuchten Kontext jedoch nicht übertragbar und auch mit dem Forschungsinteresse nicht vereinbar (beispielsweise Beck et al., 2000; Blömeke et al., 2010; Muis & Foy, 2010; Savasci & Berlin, 2012).

Nach Einarbeitung in den theoretischen Hintergrund der Beliefsforschung entschied ich mich, insbesondere im Hinblick auf seine facettenreichen und an vielen Stellen auch noch nicht definierten Bereiche, für die Grounded Theory, da diese insbesondere theoriegenerierend angelegt und damit für einen noch unscharfen Untersuchungsgegenstand besonders geeignet ist. Sie war aber auch durch ihre spezielle Sicht auf die Daten sowie den Prozess der Datenerhebung und -auswertung für meine Forschung äußerst passend, da hier das permanente In-Beziehung-Setzen von Erhebungsinhalten und Auswertung in einer außerordentlichen Tiefe verankert ist. Darüber hinaus stellte auch insbesondere die individuelle Sinnbildung einen weiteren Kern meiner Forschung dar. Darum erschien eine Fallanalyse sinnvoll, durch die die Beliefs der beteiligten Lehrkräfte mit Hilfe der Grounded Theory in besonderer Tiefe und Ausführlichkeit erforscht werden konnten.

Wonach wähle ich Erhebungs- und Auswertungsmethodik aus?

Ebenso wie das Forschungsparadigma ist auch die Erhebungs- und Auswertungsmethodik abhängig vom Untersuchungsgegenstand und der Forschungsfrage.

Die zuvor bereits genannten Forschungsfragen in ein sowohl schlüssiges als auch praktikables Design zu übertragen, erforderte mehrere reflektierte und begründete Entscheidungen:

Die Operationalisierung der Frage nach der Art der Beliefs der Lehrkräfte setzte ein qualitatives Design voraus. Dabei wurde davon ausgegangen, dass die qualitativen Methoden auf der einen Seite die Möglichkeiten der vertieften Nachfrage und damit verbunden auch einen größtmöglichen Ausschluss von sozial erwünschten Antworten bieten. Auf der anderen Seite ist es z. B. bei Interviews wahrscheinlicher, dass der Anteil narrativer Aussagen, die sich näher an Erfahrungsberichte anlehnen und somit auch die Explikation von Beliefs eher ermöglichen, höher ist als z. B. in einem Fragebogen. Zudem kam noch ein pragmatischer Aspekt hinzu: Ein Interview mit Lehrkräften ist relativ einfach durchzuführen, erhöht die Verbindlichkeit und stellt darüber hinaus eine Methode dar, die es möglich macht, den Lehrkräften wertschätzend zu begegnen und ihnen evtl. das Gefühl, nur reines „Forschungsobjekt“ zu sein, um möglichst viele Daten zu schaffen, nehmen kann. Die Ebene der „gemeinsamen“ Reflexion/des gemeinsamen Gesprächs über ihren Unterricht stellt dabei in meinen Augen eine sehr nützliche Ausgangsbasis für die Qualität der Daten dar.

Da es in Bezug auf die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage – „Wie werden die Beliefs in der unterrichtlichen Handlung der Lehrkräfte salient?“ – notwendig war, auch die Handlungsebene zu untersuchen, bot sich die Methode der Videographie an. Dadurch ergab sich die Möglichkeit der Teilnahme am Unterrichtsgeschehen und der späteren Prüfung verschiedener Handlungsinszenierungen und des Verknüpfens mit den geäußerten/analysierten Beliefs. Darüber hinaus bot sich so auch die Gelegenheit des In-Beziehung-Setzens von unterschiedlichen Daten (hier Video und Interview).

Eine weitere Facette der Forschungsfragen zielte auf die Veränderbarkeit der Beliefs. Dies impliziert, dass Beliefs über einen längeren Zeitraum untersucht werden müssen, was wiederum notwendigerweise zu einem Langzeitdesign führte. Auch hier waren pragmatische Überlegungen unumgänglich: Wie schafft man es, Lehrkräfte über einen längeren Zeitraum zu motivieren, an einer Untersuchung teilzunehmen? Wie oft muss man ins Feld gehen, um stabile Aussagen zur Entwicklung von Beliefs machen zu können? Entschieden wurde schließlich, dass, um auch die Auswertung gewährleisten zu können, mindestens vier, höchstens sechs Interviews mit maximal bis zu zehn Lehrkräften über einen Zeitraum von drei Jahren realistisch sind. Für die Untersuchung konnten zunächst neun Lehrkräfte einer Schule gewonnen werden. Diese Gruppe dezimierte sich bis zum Schluss des Projektes auf sieben Personen. Nicht nur diese geringe Anzahl führte zur Entscheidung für eine Fallanalyse, da v. a. individuelle Beliefs und deren „Sichtbarkeit“ auf der Ebene der unterrichtlichen Handlungen Ge-

gegenstand der Untersuchung waren. Es hätte keinen Sinn gemacht, dies vergleichend, z. B. mit der Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse, anzugehen, da Beliefs immer individuellen Charakter haben und es ja gerade nicht um generalisierbare (sensu allgemeingültige) Ergebnisse gehen sollte, sondern darum, die Art der Beliefs und die Kontexte, in denen sie aufgerufen werden, zu beschreiben. Da der Bereich der Beliefs von Grundschullehrkräften zum Experimentieren noch gänzlich unerschlossen ist,⁵ sollten hier zunächst Hinweise auf die Form der Beliefs generiert werden, um diese dann vertieft zu untersuchen. Diese Art der Forschung dient häufig dazu, erste Anhaltspunkte zu erhalten, die später in querschnittlichen, vergleichenden und häufig auch quantitativen Erhebungen ausgeweitet werden können.

Begründung der ausgewählten Auswertungsmethoden: Welche Methoden benutze ich?

Friebertshäuser et al. (2013) weisen darauf hin, dass qualitative Studien spezifische empirische Zugänge zur Welt wählen, die auf Vorannahmen des Forschers bzw. der Forscherin zum Untersuchungsgegenstand basieren und diesen damit natürlich auch mitkonstruieren. Die Methodik entwickelt sich aber am Forschungsgegenstand, damit sie diesem in seinen verschiedenen Facetten gerecht werden kann. In der qualitativen Forschung sind somit an vielen Stellen innovative methodische Zugänge und neue Wege notwendig.

Grounded Theory wird immer wieder als wissenschaftstheoretischer Forschungsstil bezeichnet (Strauss & Corbin, 1996). Ziel ist es, im Rahmen von Grounded Theory zunächst einmal ein theoretisches Rahmengerüst zu schaffen – dabei geht man davon aus, dass zu einem bestimmten Forschungsgebiet bis dato wenig oder keine Informationen vorliegen. Aufbauend auf diesem Rahmengerüst können anschließend die gewonnenen Erkenntnisse mit größeren Stichproben auf ihre Generalisierbarkeit hin untersucht werden. Somit bietet sich die Grounded Theory immer bei neu zu erschließenden Forschungsfeldern an. Zwei Bereiche sind für die Auswertung in der qualitativen Forschung generell von Bedeutung: die analytischen und die interpretativen Verfahren, die je nach Auswertungsmethode unterschiedliche Praktiken beinhalten (u. a. Strauss & Corbin, 1996).

Die Auswertungsmethode dient generell dazu, das Datenmaterial zu reduzieren, aber auch zu ordnen, um dadurch zu einer Interpretation und schließlich zur Theorie-

5 Erste Hinweise auf strukturelle Dimensionen von berufsbezogenen Beliefs konnten in verschiedenen Studien (z. B. M21, TEDS-M; Blömeke et al., 2010) ermittelt werden; allerdings beziehen diese sich einerseits auf das Fach Mathematik, andererseits nicht auf die Gruppe der Grundschullehrkräfte, die gerade in Bezug auf den naturwissenschaftlichen Inhalt des Themas eine besondere Gruppe darstellen, da sie in der Regel kein naturwissenschaftliches Studium absolviert haben. Sie können als „Novizen“ in diesem Bereich beschrieben werden, worauf auch die Ergebnisse aus Erhebungen zur Selbstwirksamkeitserwartung von Grundschullehrkräften in Bezug auf naturwissenschaftliche Themen und Inhalte hinweisen (Landwehr, 2002).

bildung gelangen zu können. Diese galt es für das vorgestellte Forschungsprojekt zu entwickeln, weshalb ich mich für die Grounded Theory entschieden habe.

Concept Mapping als Auswertungsmethode qualitativen Datenmaterials

Mey & Mruck (2011) betonen, dass es bei aller Verschiedenheit der unterschiedlichen Ansätze innerhalb der Grounded Theory zentrale Grundelemente gibt, die den Forschungs-, Erhebungs- und Auswertungsprozess begleiten. Die sogenannte „conceptual work“ (Legewie & Schervier-Legewie, 2011) steht beim Prozess und der Theoriebildung im Vordergrund. Strauß macht immer wieder deutlich, dass die Art des Kodierens und die damit verbundenen theoretischen Konzeptionalisierungen sehr deutlich über bloße Klassifikationen hinausgehen. Dies ist insbesondere auf den iterativen Prozess der Forschung, im Hinblick auf Erhebung und Auswertung, und die damit verbundene Datenerhebung und Datenanalyse sowie die permanente Reflexion der Daten zurückzuführen (ebd.; Mey & Mruck, 2011). Einer sehr umfassenden Phase des offenen Kodierens folgt in der Regel als erster Auswertungsschritt das Memoing, das den ersten Schritt dieser Konzeptionalisierungen darstellt. Die Methode des „ständigen Vergleichens“ auf Ebene der Kodes, aber auch auf Ebene der Memos dient dazu, die Eigenschaften von Kategorien und deren Verbindung zu anderen Kategorien graduell herauszuarbeiten. Wenn keine neuen Attribute zu den Eigenschaften hinzugefügt werden können, spricht man von der Sättigung der Daten (saturation) (Mey & Mruck, 2011; Strauss & Corbin, 1996). Der Prozess des axialen Kodierens stellt den ersten Schritt der konzeptionellen Arbeit dar; dabei werden ein erstes theoretisches Handlungsmodell erstellt und der Zusammenhang zwischen Kontextbedingungen, Handlungen, Strategien und Konsequenzen aufgezeigt. Der Prozess des selektiven Kodierens stellt die eigentliche Theoriebildung dar. Hier wird ein umfassendes theoretisches Modell entwickelt, welches die konkreten Konzepte integriert und alle relationalen Bezüge darstellt.

Es wird schnell deutlich, dass auf unterschiedlichen Ebenen der Auswertung eine Vielzahl von Daten einerseits analysiert und zusammengefasst werden müssen, diese aber andererseits auf der Ebene der Interpretation der Prozesse auch erhalten bleiben müssen. Somit entsteht ein äußerst komplexes Datenmaterial. Zu diesem Datenmaterial werden die entsprechenden Konzeptionen entwickelt, welche ebenfalls Interdependenzen aufweisen, die es darzulegen gilt. Schließlich bilden sich im Hinblick auf die Theoriebildung übergeordnete Konzepte und Kategorien heraus, die einerseits im Vergleich miteinander dargestellt werden müssen, andererseits aber auch innerhalb ihrer selbst.

Ein solcher Forschungsprozess ist an vielen Stellen schwer zu überblicken und bedarf entsprechender Strategien, die es dem bzw. der Forschenden ermöglichen, zu jeder Zeit und an jeder Stelle des Materials den Überblick und die dahinterliegenden Systeme

matiken zu erkennen. An dieser Stelle eignen sich Methoden und Techniken wie das Concept Mapping besonders, da sie einerseits komplexe Strukturen visualisiert darstellen können, andererseits auf unterschiedlichen Ebenen (also auch im Hinblick auf eine dreidimensionale Struktur) arbeiten können.

Concept Mapping ist eine Methode aus dem Wissensmanagement, die es ermöglicht, recht komplexe Strukturen darzustellen. Dabei werden Begriffe (concepts) und ihre Relationen zu anderen Begriffen in einer Art Netz verbunden, wobei die Relationen definiert sind (Dunker, 2010; Hippchen et al., 2000; Nückles et al., 2004).⁶ Dies unterscheidet das Concept Mapping insbesondere von anderen Mappingtechniken und fördert die Eindeutigkeit und klare Zuordnung von Verbindungen innerhalb einer solchen Wissenslandkarte. Der Schwerpunkt des Concept Mappings liegt somit auf der Darstellung von Interdependenzen und Zusammenhängen einzelner Konzepte. Dadurch erfolgt eine erste Reduktion, wobei der Sinngehalt möglichst erhalten bleiben soll. Softwaregestützte Tools gewährleisten die Möglichkeit von Hyperlinks, weswegen auch dreidimensionale Strukturen einzelner Konzepte realisiert werden können. Oberflächen- und Tiefenstrukturen, aber auch Querverbindungen können somit abgebildet werden. Nückles et al. (2004) weisen darauf hin, dass das Organisieren und Strukturieren abstrakter Inhalte mithilfe von Mappingtechniken das Kategorisieren erleichtern kann, indem komplexe Sachzusammenhänge reduziert und auf Kernpunkte bzw. Schlüsselbegriffe eingegrenzt werden können.

Die Strukturierungsfunktion von Concept Maps ist eine ihrer großen Stärken. Der Prozess der Konstruktion spielt dabei eine große Rolle, da hier wichtige Entscheidungen im Hinblick auf die Auswahl und die Verbindung der einzelnen Konzepte getroffen werden müssen. Dies ist nur möglich, wenn zuvor eine vertiefte Reflexion der Inhalte stattgefunden hat (Dunker, 2015c).

Concept Mapping in der Grounded Theory

Während ich im Rahmen meiner Dissertation das Concept Mapping als Untersuchungsgegenstand, aber auch als Erhebungs- und Auswertungsmethode für die qualitative Inhaltsanalyse genutzt habe (Dunker, 2010) und damit erste Erfahrungen mit ihm als Auswertungsmethode sammeln konnte, stellte sich für mich die Frage, ob dieses Tool auch im Rahmen der Grounded Theory erfolgversprechend sein könnte. Insbesondere die Praktikabilität sowie die intersubjektive Nachvollziehbarkeit, die es zulässt, dass man, zu unterschiedlichen Zeitpunkten seiner Untersuchung, möglichst

6 In Abbildung 1 findet sich ein Beispiel für eine Concept Map, die mit dieser Untersuchung in Zusammenhang steht und die grundlegenden Elemente einer Concept Map zeigt. Insbesondere die durchgängige Lesbarkeit als Qualitätsmerkmal kann hier nachvollzogen werden.

schnell wieder die verschiedenen Zusammenhänge rekonstruieren kann, gaben für mich den Ausschlag, die Methode auch im Rahmen dieses Forschungsparadigmas zu nutzen.

Ich habe als ersten Reduktionsschritt auf der Ebene der Codes und der Memos eines Falles begonnen, eine übergeordnete Concept Map für jedes Interview zu erstellen. Dabei habe ich einerseits selektive Codes ausgewählt, um diese in den Kontext einer Concept Map aufzunehmen. Andererseits gab es einzelne Concept Maps für einzelne Memos und in Verbindung mit anderen Memos oder auch Codes. Aus diesen Concept Maps habe ich die ersten Kategorien entwickelt, um sie später, nach Auswertung der weiteren Interviews mit demselben Verfahren, zusammenzubringen. Interessant waren hier sicherlich die eindeutigen Verbindungen, aber auch die Begriffe, die in gar keiner Art und Weise zuzuordnen waren oder mit nichts anderem in Zusammenhang standen. Es stellte sich heraus, dass dies häufig Begriffe waren, die ich im Kontext meiner Auswertung noch genauer am Material klären musste. In-vivo-Codes, Memos und Kategorien konnten innerhalb der einzelnen Concept Maps sehr gut farblich voneinander abgegrenzt werden.

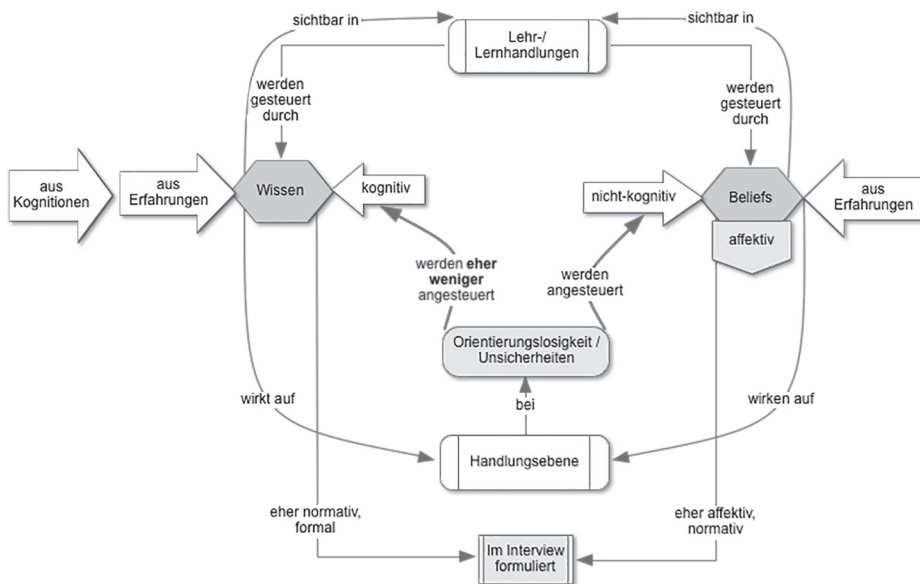


Abb.1: Concept Map im Rahmen der Auswertung – Metaebene der Analyse
Quelle: eigene Darstellung

Ich habe die ersten Concept Maps im Pencil-Paper-Verfahren erstellt, da dieses Verfahren schneller und handhabbarer für den ersten Ansatz war. Das würde ich auch jedem Anfänger und jeder Anfängerin empfehlen. Die gängigen Softwareprogramme wie beispielsweise CMapTools oder auch die Mapping Funktion in MaxQDA bieten gute Möglichkeiten der Digitalisierung. Ich arbeite schon seit langem mit dem Programm Inspiration, welches ich auch hier für die Digitalisierung der Concept Maps

genutzt habe und das sowohl in grafischer Hinsicht als auch in Hinblick auf die Handhabung sehr gut geeignet ist. In Abbildung 1⁷ wird eine Concept Map auf der Metaebene dargestellt. Sie zeigt die Verbindungsrelation, die sich am Ende des Auswertungsprozesses aller Interviews und aller Analysen unter anderem gezeigt hat – sie stellt also einen Teil der Ergebnisse meiner Forschung dar und fokussiert dabei die Art und Weise, wie unterschiedlich Beliefs und Wissen in den Interviews formuliert wurden.

Der Weg über die Concept Maps hat es mir erleichtert, den Überblick über diese unglaublich komplexen Fälle und ihre Inhalte zu behalten, und der Transfer in ein anderes Medium hat mir immer wieder Lücken offenbart, die ich im Datenmaterial suchen und mit Informationen füllen musste.

Durch die Concept Map war es möglich, den iterativen Prozess zu vereinfachen, und im Hinblick auf mein Design, in dem ich zu verschiedenen Zeitpunkten aus der Analyse den jeweils neuen Interviewleitfaden entwickeln musste, konnte ich mich an diesen zuvor visualisierten Strukturen gut orientieren.

Während der Analyse des jeweils neu generierten Datenmaterials/Interviews fiel auf, dass es eine Schwierigkeit darstellt, wenn bereits eine Concept Map erstellt wurde, da diese dazu verleitet, in ein deduktives Muster zu verfallen und die nächsten Analyseschritte auf Grundlage der bereits erstellten Konzeptionalisierungen zu interpretieren. Dies ließ sich nur umgehen, indem man sehr deutlich prüfte, ob man sich an einer bereits bestehenden Kategorie orientierte oder ob die Erkenntnis induktiv aus dem neuen Datenmaterial entwickelt wurde.

Die so entstandenen Concept Maps wurden mit den strukturierten Concept Maps der Memos verglichen; dabei konnten erste Bezüge hergestellt werden, die meines Erachtens durch die Methode des Concept Mappings besser zu Tage getreten sind, als dies ohne die Anwendung des Concept Mappings hätte passieren können. Dies habe ich als deutlichen Vorteil erlebt.

Das axiale Kodieren, bei dem insbesondere die Zusammenhänge zwischen den Kontextbedingungen, den Handlungen, den Strategien und den Konsequenzen im jeweiligen Untersuchungsfeld exploriert werden, stellt meines Erachtens als ersten Auswertungsschritt die größte Herausforderung dar, ist ausgesprochen komplex in seiner Struktur und kann durch Anwendung des Concept Mappings deutlich handhabbarer gemacht werden. Insbesondere durch die Pflicht der Darstellung von Relationen beim Concept Mapping und der damit verbundenen Zusammenhänge zwischen den verschiedenen vorläufigen Konzepten ist man als Forschende bzw. Forschender gezwungen, das Datenmaterial auf die Eindeutigkeit der Bezüge hin zu prüfen. Meines

7 Im Rahmen dieses Beitrags ist es mir nicht möglich, eine der komplexeren Concept Maps für einen Fall so darzustellen, dass sie hier im Textverlauf lesbar wäre; deswegen habe ich mich für ein Beispiel entschieden, welches auf der Metaebene liegt und etwas weniger Knoten und Relationen beinhaltet.

Erachtens ist dieser Prozess ganz im Sinne der Grounded Theory und unterstützt den reflexiven, iterativen Prozess und einen sensiblen Umgang mit dem Datenmaterial. Der Transfer in eine übergeordnete „Karte“ kann eine vertiefte, reflexive Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial provozieren.

Fazit

Ein Forschungsprozess bedeutet immer, dass man sich als Forschende bzw. Forschender auf einen Prozess einlässt, der eine gewisse Struktur beinhaltet und dessen Vorgehensweise auch bis zu einem gewissen Grad vorgegeben ist. An einigen Stellen erscheint es aber sinnvoller, auch spezielle Lösungen zu suchen, sich auf die Verwendung alternativer Methoden einzulassen und diese im Hinblick auf ihre Viabilität zu prüfen. Ziel ist immer die genaue Beantwortung einer zuvor gestellten Forschungsfrage; der Weg dahin bedarf stets auch kreativer Lösungen, die letztendlich die Möglichkeiten von Forschungsmethodik erweitern und den Forschungsprozess öffnen.

Für die Darstellung der unterschiedlichen Beliefs aller Untersuchungsfälle konnten nachvollziehbare, aber auch gesättigte Konzeptionalisierungen mithilfe des Concept Mappings entwickelt werden;⁸ durch die Methode des selektiven Kodierens konnte zwar keine allgemeingültige Theorie entwickelt werden, aber eine Theoretisierung der Konzepte jedes einzelnen Falles war möglich. Die Ergebnisse stellen den Ausgangspunkt für weitere Untersuchungen und für die Prüfung der herausgefundenen Ergebnisse im Hinblick auf ihre Generalisierbarkeit (womöglich in einem quantitativen Setting) dar. Dabei werden die entwickelten Concept Maps wiederum hilfreich sein, um entsprechende Konstrukte für Fragebögen zu entwickeln.

Literatur und Internetquelle

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Beck, J., Czerniak, C. M. & Lumpe, A. T. (2000). An Exploratory Study of Teachers' Beliefs Regarding the Implementation of Constructivism in Their Classrooms. *Journal of Science Teacher Education*, 11 (4), 323–343.
- Bennewitz, H. (2013). Entwicklungslinien und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prenzel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl.) (S. 43–61). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.) (2010). *TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich*. Münster et al.: Waxmann.

⁸ Ein Teil der Ergebnisse wurde bereits in einem vorangegangenen Beitrag dargestellt (Dunker, 2015a).

- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and Knowledge. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 709–725). New York: Macmillan Library Reference.
- De Corte, E., Op't Eynde, P. & Verschaffel, L. (2002). Knowing What to Believe: The Relevance of Students' Mathematical Beliefs for Mathematical Education. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal Epistemology* (pp. 297–320). New York: Routledge.
- Dunker, N. (2010). *Concept Maps im naturwissenschaftlichen Sachunterricht*. Oldenburg: DIZ.
- Dunker, N. (2015a). Berufsbezogene epistemologische Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum naturwissenschaftlichen Lernen – eine qualitative Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 8 (1), 53–65.
- Dunker, N. (2015b). Berufsbezogene und epistemologische beliefs von Grundschullehrkräften zum Experimentieren im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. In N. Dunker, N. Joyce-Finnern & I. Koppel (Hrsg.), *Wege durch den Forschungsdschungel – ausgewählte Fallbeispiele aus der erziehungswissenschaftlichen Forschungspraxis* (S. 61–79). Wiesbaden: Springer VS.
- Dunker, N. (2015c). Grundschulkindern lernen mit Concept Maps naturwissenschaftliche Konzepte – Concept Maps als Forschungs-, Erhebungs- und Lernmethode. In A. Kaiser (Hrsg.), *Innovative Forschungsmethoden* (S. 68–84). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Flick, U. (2011). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (4. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.
- Friebertshäuser, B., Richter, S. & Boller, H. (2013). Theorie und Empirie im Forschungsprozess und die „ethnografische Collage“ als Auswertungsstrategie. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl.) (S. 379–411). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Haney, J. J., Lumpe, A. T., Czerniak, C. M. & Egan, V. (2002). From Beliefs to Actions: The Beliefs and Actions of Teachers Implementing Change. *Journal of Science Teacher Education*, 13 (3), 171–187.
- Harteringer, A., Kleickmann, T. & Hawelka, B. (2006). Der Einfluss von Lehrervorstellungen zum Lernen und Lehren auf die Gestaltung des Unterrichts und auf motivationale Schülervariablen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (1), 110–126.
- Hippchen, B. H., Jüngst, K.-L. & Strittmatter, P. (2000). Durcharbeiten von Begriffsstrukturdarstellungen in unterrichtlichen und computergestützten Lernumgebungen. In H. Mandl & F. Fischer (Hrsg.), *Wissen sichtbar machen. Wissensmanagement mit Mapping-techniken* (S. 15–35). Göttingen: Hogrefe.
- König, J. (Ed.) (2012). *Teachers' Pedagogical Beliefs*. Münster et al.: Waxmann.
- Landwehr, B. (2002). *Die Distanz von Lehrkräften und Studierenden des Sachunterrichts zur Physik. Eine qualitativ-empirische Studie zu den Ursachen*. Berlin: Logos.
- Legewie, H. & Schervier-Legewie, B. (2011). „Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen.“ Anselm L. Strauss im Gespräch mit Heiner Legewie und Barbara Schervier-Legewie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (2., erweiterte Aufl.) (S. 69–79). Wiesbaden: Springer VS.
- Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.) (2010). *Grounded Theory Reader*. Wiesbaden: VS.

- Mey, G. & Mruck, K. (2011). Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (2., erweiterte Aufl.) (S. 11–51). Wiesbaden: Springer VS.
- Muckel, P. (2011). Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (2., erweiterte Aufl.) (S. 333–352). Wiesbaden: VS.
- Muckel, P., Maschwitz, A. & Winter, M. (2016). *Grounded Theory*. Verfügbar unter: <https://soundcloud.com/muckel-maschwitz-vogt/sets/groundedtheory> [10.08.2016].
- Muis, K. R. & Foy, M. J. (2010). The Effects of Teachers' Beliefs on Elementary Students' Beliefs, Motivation, and Achievement in Mathematics. In L. D. Bendixen & F. C. Feucht (Eds.), *Personal Epistemology in the Classroom: Theory, Research, and Implications for Practice* (pp. 435–470). Cambridge: University Press.
- Nückles, M., Gurlitt, J., Papst, T. & Renkl, A. (2004). *Mind Maps & Concept Maps. Visualisieren, Organisieren, Kommunizieren*. München: dtv.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307–332.
- Reusser, K., Pauli, C. & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478–495). Münster et al.: Waxmann.
- Savasci, F. & Berlin, D. F. (2012). Science Teacher Beliefs and Classroom Practice Related to Constructivism in Different School Settings. *Journal of Science Teacher Education*, 23 (1), 65–86.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Beltz.

Forschendes Lernen und Lehren im Praxissemester Philosophie

Zur Entstehung hybrider wissenschaftlicher Identitäten und
ihrer Forschungspraxen am Beispiel der Philosophiedidaktik
an der Universität Bielefeld

Durch die 2014 erfolgte Einführung des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen wird der Beginn der Berufssozialisation von Lehrerinnen und Lehrern vorgezogen und ist jetzt Teil des universitären Studiums. Innovativ an diesem neuen Ausbildungselement ist u. a., dass zwar die Universität die Praxisphase anleitet, begleitet und benotet, die Studierenden sich jedoch während des Praxissemesters über einen Zeitraum von mehreren Monaten innerhalb dreier Referenzsysteme (Universität, Schule, ZfsL¹) befinden. Nicht nur für die Studierenden stellt das Praxissemester eine Neuerung dar. Lehrende aller beteiligten Institutionen stehen vor der Aufgabe, neue Semiskonzepte zu entwerfen, die es ermöglichen, das Praxissemester erfolgreich anzuleiten, zu begleiten und zu absolvieren. Insbesondere an Universitäten werden neue Lehr- und Forschungspraxen im Kontext des Praxissemesters generiert und erprobt. Inwiefern sich dadurch das Selbstverständnis und die damit verbundene Positionierung innerhalb des eigenen Faches verändern, soll in diesem Beitrag exemplarisch am Beispiel der Fachdidaktik Philosophie gezeigt werden. Dieser ist es gelungen, im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung ein von Bund und Ländern finanziertes Forschungsprojekt einzuwerben, das es ermöglicht, sowohl das Selbstverständnis als auch das Profil einer empirisch forschenden Philosophiedidaktik im Rahmen des Praxissemesters zu untersuchen.²

Dieser Beitrag verfolgt das Ziel, die neu entstehende philosophiedidaktische Forschungspraxis exemplarisch vorzustellen, dabei den eigenen forschungsmethodischen

1 Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung.

2 Das diesem Artikel zugrunde liegende Vorhaben BiProfessional wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1608). *Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.* Projekttitle: „Du sollst nicht Gedanken, sondern denken lernen“ – Professionalisierung im Lehramtsstudium durch Forschendes Lernen zu Reflexionsprozessen im Philosophieunterricht; Projektleitung: Prof. Dr. Ralf Stoecker (Philosophie) und Prof. Dr. Martin Heinrich (Erziehungswissenschaft) – Universität Bielefeld.

schen Zugang zu erläutern und abschließend auf der Metaebene zu reflektieren, inwiefern diese neue fachdidaktische Forschungspraxis hybride wissenschaftliche Identität an der Universität generiert bzw. generieren kann.

Dementsprechend wird in diesem Beitrag zuerst das zugrunde liegende fachspezifische Verständnis von Forschendem Lernen im Rahmen des Praxissemesters Philosophie skizziert (1). Daran anschließend erfolgt die Erläuterung der fachdidaktischen Methode der didaktischen Transformation als Leitmotiv des Forschenden Lernens im Praxissemester Philosophie und ihres Potenzials hinsichtlich der empirischen Erforschung von (De-)Professionalisierungstendenzen bei Lehramtsstudierenden (2). Die didaktische Transformation erfolgt anhand eines fachwissenschaftlichen Gegenstands: des Gedankenexperiments *Das Chinesische Zimmer* von John Searle. Durch den Akt der didaktischen Transformation wird das Gedankenexperiment zum Gegenstand des Forschenden Lernens im Praxissemester (3). Anschließend wird eine didaktische Transformation eines Studierenden aus dem WS 2015/16 exemplarisch vorgestellt, an der sich insbesondere Tendenzen einer Deprofessionalisierung zeigen lassen (4). Abschließend erfolgt anhand der dargestellten Forschungsgegenstände, -praxen und -perspektiven eine Analyse des eigenen Vorgehens und der sich daraus ergebenden möglichen Folgen für die eigene Fachidentität (5).

1. Forschendes Lernen im Praxissemester Philosophie

Das übergeordnete Ziel dieses Forschenden Lernens besteht im Rahmen der Lehramtsausbildung im Fach Philosophie darin, durch die an der Hochschule initiierten Lernprozesse Lernende perspektivisch zu Lehrenden auszubilden, die durch den Akt des philosophischen Lernens selbst zur Wissensgenerierung in Hinblick auf das Lehren von Philosophie beitragen (Pawelleck & Spielmann, 2014, S. 8). Um diesen Prozess bei angehenden Philosophielehrern und -lehrerinnen zu initiieren und zu begleiten, bedarf es einer philosophiedidaktischen Definition des Forschenden Lernens und einer darauf aufbauenden Konzeption der an Schulen durchzuführenden Forschungsprojekte im Rahmen des Praxissemesters. Eine Herausforderung besteht darin, angehende Lehrerinnen und Lehrer im ersten Schritt philosophisch-hochschuldidaktisch anzuleiten, damit ihr Lernprozess und die damit verbundene Reflexion des Philosophierens fruchtbar gemacht werden können für eine philosophisch-schuldidaktische Umsetzung. Im Kontext der konzeptionellen Vorarbeiten zum Praxissemester an der Universität Bielefeld wurde in Form einer Handreichung, die von Vertretern und Vertreterinnen aller am Praxissemester beteiligten Institutionen konzipiert wurde, dargelegt, welche Ziele das Forschende Lernen im Fach Philosophie fokussieren kann. Die Ausgangsfragen „Was soll gelernt werden?“ und „Wie soll geforscht werden?“ (Handreichung Philosophie, 2015, S. 4) sind zunächst allgemeindidaktisch formuliert, woran sich eine fachdidaktische Konkretisierung anschließt.

„Insbesondere geht es [...] um die Verbindung von fachdidaktischer und fachlicher Theorie und schulischer Praxis. Fachdidaktische Theorie und schulische Praxis werden etwa miteinander verbunden, wenn man aus verschiedenen Methoden des Unterrichtens von Philosophie eine auswählt, die für die Behandlung eines bestimmten Themas mit einer bestimmten Zielgruppe in besonderer Weise passend ist. Auch hierbei geht es um eine wechselseitige Verbindung: Die fachdidaktische Theorie wird für die Praxis genutzt, die Praxis aber auch als Ausgangspunkt für philosophiedidaktische Überlegungen genommen.“ (Ebd., S. 4f.)

Basierend darauf soll gelernt werden, was Spezifika des Philosophierens und Unterrichtens von Philosophie sind. Um forschend lernen zu können, bedarf es einer Fundierung und einer darauf basierenden systematischen Organisation dieser speziellen Form des Lernens. Sowohl Fundierung als auch Organisation müssen aus der spezifischen Wissenschaftskultur des jeweiligen Faches abgeleitet werden. Diese Spezifika wurden von Studierenden in einem akademischen Rahmen bisher ohne Praxisbezug kennengelernt.

„Im Praxissemester sollen die Studierenden lernen, dieses Verhältnis anders wahrzunehmen, indem sie die fachliche Theorie in den Schulalltag einbringen. Das betrifft sowohl philosophische Methoden als auch philosophische Themen. [...] Fachliche Theorie und schulische Praxis zu verbinden heißt aber darüber hinaus auch, mit akademischer Philosophie so weit vertraut zu sein, dass Studierende wissen, was in Bezug auf welche Themen der aktuelle Stand der Forschung ist bzw. wie sie ihn sich schnell und eigenständig aneignen können. [...] Bei aller nötigen Reduktion ist auf diese Weise doch ein Unterrichten auf der Höhe aktueller philosophischer Forschung möglich. Auch bei der Verbindung von fachlicher Theorie und Praxis ist aber die Wechselseitigkeit wichtig. Eine Beeinflussung fachlicher Theorie durch schulische Praxis kann etwa darin bestehen, deutlicher als das im universitären Umfeld manchmal geschieht herauszuarbeiten, was der Ausgangspunkt eines philosophischen Problems im tatsächlichen Leben ist oder welche Konsequenzen philosophische Überlegungen für den Alltag haben.“ (Ebd., S. 5)

Theorie und Praxis miteinander fachspezifisch zu verbinden gelingt im Praxissemester, wenn auf die genannten Spezifika rekurriert wird, die in Form von bspw. philosophiedidaktischen Maximen und Arbeitsweisen Anwendung finden. Exemplarisch wird in den folgenden Ausführungen des Beitrags auf eines dieser fachdidaktischen Prinzipien eingegangen, das für die Ausgestaltung eines Forschenden Lernens im Praxissemester Philosophie grundlegend ist. Dabei handelt es sich um das Prinzip der *Fachdidaktischen Transformation* nach Johannes Rohbeck.

2. Fachdidaktische Transformation

Die fachwissenschaftliche Ausbildung, die Studierende im Studium durchlaufen, ermöglicht es ihnen, zahlreiche philosophische Denkrichtungen systematisch kennenzulernen. In einem zeitgemäßen Philosophieunterricht geht es nicht darum, diese Vielfalt von Gedanken und Denkstilen bei Schülerinnen und Schülern abzubilden –

im Sinne einer Abbilddidaktik –, sondern die Tätigkeit des Philosophierens anhand ausgewählter Theorien zu lehren. „Da Philosophie bekanntlich über keinen eigenen Gegenstand verfügt, kommt es auf die Art und Weise an, durch die eine Reflexion als philosophisch gelten kann.“ (Rohbeck, 2000, S. 146) An diesem Punkt setzt die Didaktik der Philosophie an, die zum einen mit der Besonderheit arbeiten muss, weniger den Inhalt einer philosophischen Position zu vermitteln als vielmehr mit diesem Inhalt gleichzeitig eine bestimmte Methode der philosophischen Reflexion. Es geht hierbei um das *Wie*, um die oben zitierte *Art und Weise* der Vermittlung und Schulung des Philosophierens. Dabei offeriert die Vielzahl der unterschiedlichen philosophischen Strömungen ebenfalls eine Vielzahl von fachwissenschaftlichen Methoden, die für den Unterricht fruchtbar gemacht werden können. Wie kann eine Methode des Philosophierens eine Methode des Philosophieunterrichts werden? Diese Frage ist deshalb berechtigt, weil Methoden des Philosophierens sich zwangsläufig im Referenzsystem Schule mit allgemeindidaktischen Unterrichtsmethoden, die adressatenspezifisch sind, vermischen (ebd., S. 147).

Das Verfahren einer didaktischen Transformation von philosophischen Denkrichtungen, die im Philosophieunterricht als solche sichtbar und praktikierbar werden, rekurriert auf die Grundidee von Johannes Rohbeck. Er definiert Transformation als „Übertragung und Umformung dieser Richtungen in philosophische Praktiken, die von Schülerinnen und Schülern erlernt und selbstständig angewendet werden können.“ (Rohbeck, 2003, S. 7) Transformation kann als Übersetzungsleistung gedeutet werden, die es ermöglicht, philosophische Inhalte und Richtungen in philosophische Verfahren des Unterrichts zu übertragen. Das Modell der fachdidaktischen Transformation als Leitprinzip eines Forschenden Lernens von Lehramtsstudierenden in der Philosophie zu wählen, ist in vielerlei Hinsicht lohnend. Es wird hier auf ein etabliertes theoretisches Konzept der Philosophiedidaktik rekurriert, das im Rahmen der Erforschung von Lernprozessen von Studierenden im Praxissemester eine neue Akzentuierung erfährt. Die Neuakzentuierung besteht darin, nicht bereits im Beruf stehende Lehrkräfte als „Transformatorinnen“ und „Transformatoren“ heranzuziehen und zu untersuchen, wie sie diese Transformation an verschiedenen Beispielen vollziehen. Die neu akzentuierte didaktische Transformation besteht darin, die Lernprozesse von angehenden Lehrkräften durch das Transformieren des fachwissenschaftlichen in ein fachdidaktisches Wissen sichtbar zu machen – hier liegt das Innovationspotenzial im Rahmen des Praxissemesters. Eine didaktische Transformation fand im alten Ausbildungssystem zwar auch in der Ersten Ausbildungsphase statt; allerdings fanden die didaktisch-theoretischen Planungen keinen Eingang in die Schulpraxis. Das Praxissemester bietet Studierenden die Möglichkeit, bspw. im Studium geplante Unterrichtsentwürfe praktisch zu erproben. Somit betreten Studierende als didaktisch Forschende ein diskursives Feld, das es ihnen ermöglicht, die eigenen Lernprozesse durch den Akt der Transformation forschend zu begleiten, auszuwerten, zu reflektieren und vor allem in der Schulpraxis anzuwenden. Dementsprechend wird vom Referenzsystem Universität in das Referenzsystem Schule „kein feststehender Inhalt übertragen, sondern das Übertragene gewinnt seine Bedeutung

erst im Prozess der Übertragung in einen neuen Kontext.“ (Ebd.) Für Hochschullehrende der Praxissemester-Vorbereitungsseminare bedeutet dies, dass das didaktische Leitprinzip der Transformation eines eigenen hochschuldidaktischen Konzepts des Lehrens bedarf. Schließlich müssen die Studierenden wissen, wie sie zukünftig bspw. fachwissenschaftliche Texte der Philosophie in philosophiedidaktischer Absicht deuten können, um darauf aufbauend Implikationen für das eigene Forschungsvorhaben im Referenzsystem Schule zu planen und durchzuführen. Die Studierenden müssen bereits im Studiengang Master of Education lernen, fachwissenschaftliche Theorien in didaktischer Absicht zu bearbeiten, um sie dann in erste unterrichtspraktische Zugänge zu transformieren. Dies bedeutet keinesfalls, an dieser Stelle Methoden und Arbeitsweisen des Referendariats ins Praxissemester vorzuziehen. Wenn diese Teil der fachdidaktischen Seminare sein sollten, dann ist die Perspektive auf die referendariatsspezifischen Methoden und Arbeitsweisen im Referenzsystem Universität stets eine kritisch-forschende. Dies bedeutet bspw., dass es sich lohnt zu untersuchen, ob Lehrkräfte mit Lehr- und Lernmethoden, die im schulischen Philosophieunterricht verwendet werden, im Sinne philosophiedidaktischer Maximen arbeiten oder eben nur den Anschein erwecken, dies zu tun. Es geht hierbei um eine didaktische Deutung und Erprobung der fachwissenschaftlichen Philosophie, die sich weder am aktuellen Kernlehrplan orientieren muss noch an unterrichtspraktischen Modellen des Philosophieunterrichts. Diese Orientierung geschieht zwangsläufig im Referendariat; im Praxissemester geht es um Forschungsprojekte von Studierenden, die diese nutzen, um das philosophiedidaktische Potenzial zu identifizieren und kritisch zu reflektieren.

Dass es auf dieser Ebene in der Philosophiedidaktik ein Desiderat gibt, hat bereits Johannes Rohbeck erkannt:

„Zwar helfen wissenschaftliche Kenntnisse wenig, wenn man sie nicht an den Schüler zu bringen vermag. Doch umgekehrt ist die beste Didaktik wirkungslos, wenn die fachlichen Voraussetzungen fehlen. Es bedarf eines neuen Seminartyps, in dem fachliches Wissen und Unterrichtspraxis integrativ vermittelt werden.“ (Rohbeck, 2015, S. 56)

Dieser geforderte neue Seminartyp wird an der Universität Bielefeld in zweifacher Hinsicht praktiziert: zum einen im Modul *Philosophie für die Schule*, das seit dem WS 2012/13 in der Lehramtsausbildung verankert ist. Das Modul besteht aus einem philosophiedidaktischen und einem fachwissenschaftlichen Seminar. Dabei sind die Seminare so aufeinander abgestimmt, dass ausgewählte Inhalte des fachwissenschaftlichen Seminars im Fachdidaktikseminar für schulische Kontexte aufgearbeitet werden. Hier werden durchaus Methoden und Verfahren des Referendariats vorgezogen. Anders ist das, so zweitens, im Vorbereitungsseminar zum Praxissemester (VPS), das seit dem WS 2014/15 angeboten wird. Dieses Seminar leitet die Studierenden dazu an, didaktische Transformation zum Gegenstand der eigenen Forschung im Feld Schule zu machen.

3. *Das Chinesische Zimmer* von John Searle als Gegenstand Forschenden Lernens im Praxissemester

Didaktische Transformation im Vorbereitungsseminar auf das Praxissemester Philosophie erfolgt anhand fachwissenschaftlicher Gegenstände, die gleichzeitig Gegenstände des Forschenden Lernens der Studierenden sind. Im WS 2015/16 wurden Gedankenexperimente als Gegenstand des Forschenden Lernens ausgewählt, da an ihnen par excellence gezeigt werden kann, inwiefern ein philosophischer Gegenstand gleichzeitig als Inhalt und Methode fungiert. An diesen philosophischen Gegenständen kann ein didaktisches Potenzial für den Philosophieunterricht besonders gut erarbeitet und in der Praxisphase geübt werden (Engels, 2015, S. 187–196). Das auf didaktisches Potenzial hin zu bearbeitende Gedankenexperiment war im WS 2015/16 (Vorbereitungsseminar Praxissemester – VPS) *Das Chinesische Zimmer* von John Searle sowie ein fachwissenschaftlicher Erläuterungstext zu diesem Gedankenexperiment. Um *Das Chinesische Zimmer* lehren zu können, bedarf es m. E. mindestens eines fachphilosophischen Erläuterungstextes. Die Wahl fiel auf einen Aufsatz von Christian Nimtz, der das Gedankenexperiment aus einer fachwissenschaftlichen Perspektive untersucht und kontextualisiert. Da Christian Nimtz an der Abteilung Philosophie in Bielefeld die Professur für Theoretische Philosophie innehat und ausgewiesener Experte für *Das Chinesische Zimmer* ist, haben die Studierenden auch in fachwissenschaftlichen Fragen einen Ansprechpartner vor Ort. Somit garantiert die Auswahl des Gedankenexperiments und des Erläuterungstextes eine optimale Vorbereitung sowohl fachwissenschaftlich als auch fachdidaktisch. Das Lesen in didaktischer Absicht erfolgt im Rahmen des Vorbereitungsseminars (Home Office) exemplarisch am Text von Christian Nimtz (Nimtz, 2013, S. 259–274). Somit sind beide Forschungsgegenstände direkt aufeinander bezogen.

Das Chinesische Zimmer von John Searle [Textauszug]

„[...] stellen Sie sich vor, Sie wären in ein Zimmer eingesperrt, in dem mehrere Körbe mit chinesischen Symbolen stehen. Und stellen Sie sich vor, dass Sie (wie ich) kein Wort Chinesisch verstehen, dass Ihnen allerdings ein auf Deutsch verfasstes Regelwerk für die Handhabung dieser chinesischen Symbole gegeben worden wäre. Die Regeln geben rein formal – nur mit Rückgriff auf die Syntax und nicht auf die Semantik der Symbole – an, was mit den Symbolen gemacht werden soll. Eine solche Regel mag lauten: ‚Nimm ein Kritzel-Kratzel-Zeichen aus Korb 1 und lege es neben ein Schnörkel-Schnarkel-Zeichen aus Korb 2.‘ Nehmen wir nun an, dass irgendwelche anderen chinesischen Symbole in das Zimmer gereicht werden, und dass Ihnen noch zusätzliche Regeln dafür gegeben werden, welche chinesischen Symbole jeweils aus dem Zimmer herauszureichen sind. Die hereingereichten Symbole werden von den Leuten draußen ‚Fragen‘ genannt, und die Symbole, die Sie dann aus dem Zimmer herausreichen, ‚Antworten‘ – aber dies geschieht ohne Ihr Wissen. Nehmen wir außerdem an, dass die Programme so trefflich und Ihre Ausführungen so brav sind, dass Ihre Antworten sich schon bald nicht mehr von denen eines chinesischen Muttersprachlers unterscheiden lassen. [...] In so einer Lage, wie ich sie gerade beschrieben habe, könnten Sie einfach dadurch, was Sie mit den formalen Symbolen anstellen, kein bisschen Chinesisch lernen. Der Witz der Geschichte

ist nun schlicht folgender: weil Sie ein formales Computerprogramm ausführen, verhalten Sie sich aus der Sicht eines Außenstehenden so, als verstünden Sie Chinesisch – und dennoch verstehen Sie nicht ein Wort Chinesisch. Wenn aber die Ausführung eines passenden Computerprogramms in Ihrem Fall nicht ausreicht, um Chinesisch zu verstehen, dann reicht das auch bei keinem anderen digitalen Computer aus.“ (Searle: Das Chinesische Zimmer; zitiert nach Bertram, 2012, S. 92f.)

Den Studierenden wird eine Bearbeitungszeit von zwei Seminarsitzungen zur Verfügung gestellt. Wie sie sich die Zeit zur Bearbeitung der Texte einteilen, liegt in ihrem Ermessen. Die Bearbeitung erfolgt angeleitet durch die Beantwortung von insgesamt drei Fragen, die von der Dozentin vorgegeben waren.³

Das Forschungsinteresse besteht an diesem Punkt darin zu untersuchen, was die Studierenden im ersten Mastersemester von ihrem bisherigen philosophischen Professionswissen nutzen, um mit der Methode der didaktischen Transformation zu arbeiten. Dieses Professionswissen existiert bei Lehramtsstudierenden, die das Vorbereitungsseminar besuchen, auf zwei Ebenen: 1) auf der fachwissenschaftlichen Ebene, die in dieser Phase der Professionalisierung am stärksten ausgebildet ist, und 2) auf der fachdidaktischen Ebene, die aus universitären Veranstaltungen besteht und die *Wissen über Praxis* des Lehrens und Lernens von Philosophie, aber noch kein *Praxiswissen* vermittelt hat.⁴

Im folgenden Teil des Beitrags erfolgt eine exemplarische Analyse einer im Rahmen des Vorbereitungsseminars Philosophie an der Universität Bielefeld angefertigten Lesart in philosophiedidaktischer Absicht, die aus dem Prozess der didaktischen Transformation resultiert. Die Analyse dieser Lesart ist für die Lehrerprofessionsforschung deshalb lohnend, weil sie in vielerlei Hinsicht Ebenen einer frühen Deprofessionalisierung aus fachdidaktischer Perspektive im Lehramtsstudium aufweist. Inwiefern Deprofessionalisierung durch didaktische Transformation festzumachen ist, soll anhand einer exemplarischen Fallstudie veranschaulicht werden.

Hierbei wird methodisch mit dem Interpretationsverfahren der Objektiven Hermeneutik gearbeitet. Diese

„geht davon aus, dass sich die sinnstrukturierte Welt durch Sprache konstituiert und in Texten materialisiert. Der Gegenstand der sinnverstehenden Wissenschaften bildet sich

3 Frage 1: „Wenn Sie das Gedankenexperiment ohne Erläuterung gelesen hätten, es aber gerne im Unterricht einsetzen möchten, was würden Sie Ihrer Meinung nach für das weitere Vorgehen brauchen bzw. sich wünschen, um damit arbeiten zu können?“ Frage 2: „Welche Informationen und Erläuterungen, die Sie dem Nimtz-Text entnehmen, scheinen Ihnen für Ihren Philosophieunterricht nützlich? Begründen Sie Ihre Position.“ [Schwerpunkt in der schriftlichen Ausarbeitung] Frage 3: „Sie haben Aufgabe 1 und 2 abgeschlossen. Welche Definition eines Lesens in philosophiedidaktischer Absicht können Sie basierend auf Ihrem jetzigen Forschungsstand geben? (Bitte erläutern Sie an diesem Punkt auch aufgetretene Schwierigkeiten.)“

4 Sobald die Schulphase des Praxissemesters beginnt, wird damit begonnen, die dritte Ebene des *Praxiswissens* aufzubauen. Diese stellt nicht nur eine sinnvolle Kombination der beiden beschriebenen Wissensebenen dar, sondern generiert eine dritte Ebene des Professionswissens.

erst durch die Sprache und tritt in Texten in Erscheinung. Die soziale Wirklichkeit ist textförmig. Diese Annahme der Textförmigkeit sozialer Wirklichkeit markiert zugleich den methodischen Zugang. Eine verstehende, methodisch kontrollierte Wirklichkeitserforschung *ist* Texterforschung. *Wirklichkeitswissenschaft ist Textwissenschaft.*“ (Wernet 2009, S. 11f.; Hervorhebung im Original)

Zentral für dieses Verfahren der Textdeutung ist eine Unterscheidung zwischen einer manifesten und einer latenten Bedeutungsebene. Die zur Interpretation ausgewählten Textpassagen haben demzufolge ebenfalls diese beiden Ebenen. Die latente Ebene ermöglicht einen Einblick in das tatsächlich Gesagte – in den objektiven Sinn eines Sprechakts. Beide Ebenen können durchaus in ihren Sinngehalten konträr sein. Erst in der Relationierung der manifesten und der latenten Ebene ist es möglich, eine dem Text zugrunde liegende typische Fallstruktur zu rekonstruieren. Diese Fallstruktur unterliegt dem gesamten Text, allerdings kann sie an einzelnen Passagen besonders deutlich hervortreten. Mit Blick auf eine möglichst prägnante Darstellungsform werden im Folgenden signifikante Textstellen exponiert. Es handelt sich hierbei um schriftliche Ausführungen eines Lehramtsstudierenden.

4. Exemplarische Fallstudie zu einer didaktischen Transformation

*Das Hauptproblem der Übersetzung fachwissenschaftlicher Inhalte in das Unterrichtsgeschehen besteht meiner Meinung nach in der **didaktischen Reduktion**, die bereits auch den Leseprozess bestimmen muss, wenn man zeitökonomisch (oft notwendig) und auch gewinnbringend für die SuS (immer wünschenswert) den Unterricht vorbereiten und auch gestalten möchte.* (Student 02, WS 15/16, S. 4; Hervorhebung im Original)

Das vom Studenten antizipierte Hauptproblem beim Lesen in didaktischer Absicht stellt für ihn die didaktische Reduktion dar. Dass ein bspw. 20-seitiger Text, der im Rahmen der Aufgabe zu bearbeiten war, didaktisch reduziert (vor allem gekürzt, möglicherweise sogar umgeschrieben) werden muss, um Eingang in den Unterricht zu finden, stellt sowohl für angehende als auch für ausgebildete Philosophielehrer und -lehrerinnen tatsächlich eine Notwendigkeit dar. Interessant an der Lesart des Studenten aber ist, dass der von ihm beschriebene Leseprozess einen gleichzeitigen Reduktions- bzw. Selektionsprozess darstellt. Somit wird vom Studenten ein Selektionsschema verwendet, das in erster Linie zeitökonomisch begründet wird. Das Argument der Zeitökonomie hier anzuführen, um diese philosophiedidaktische Lesart zu begründen, irritiert in vielerlei Hinsicht. Zum einen hat der Student in der Ausbildungsphase, in der er die Aufgabe bearbeitet, keine Zeitnot, die ihn dazu zwingt, einen Text nach dem Kriterium der Zeitökonomie zu lesen. Dies bedeutet, dass hier eine Zeitnot seitens des Studierenden für den Beruf antizipiert wird, die er de facto im Hinblick auf Unterrichtsvorbereitung bisher nicht erlebt haben kann. Trotz dieser Tatsache ist ein zeitökonomisches Vorgehen das dominierende Kriterium für seinen Entwurf einer Lesart eines fachwissenschaftlichen Textes in didaktischer Absicht. Dementsprechend generiert der Studierende ein Selektionsschema, das er verwendet,

um den Text didaktisch zu „reduzieren“. Es wird auf eine Begriffswahl zurückgegriffen, die auf logistische bzw. wirtschaftlich konnotierte Zusammenhänge verweist: „zeitökonomisch“ in direktem Bezug zu „gewinnbringend“. Was als gewinnbringend definiert werden kann, wird nicht erläutert.

Dagegen definiert der Student eindeutig, wie seines Erachtens eine zeitökonomische Lesart praktiziert werden sollte. Dabei wird der Fokus beim Lesen auf zwei Kriterien gelegt: 1) „Was brauche ich, und was nicht?“, 2) „Wo kann ich für die SuS hilfreiche Anknüpfungspunkte mit ihrer Lebenswirklichkeit finden, und wo nicht?“ (Student 02, WS 15/16, S.4) Das Kriterium der Lebenswirklichkeit für Philosophieunterricht wurde bereits im BA-Studium erarbeitet, sodass der Student auf dieses Qualitätsmerkmal bewusst zurückgreift.

Es lässt sich in der Anwendung dieser Kriterien kein Hinweis darauf finden, dass der zu didaktisierende Text mehr als einmal gelesen wurde. Dieses Vorgehen entspricht ebenfalls der zeitökonomischen Maxime und scheint dementsprechend legitimiert zu werden. Neben der Explikation „Was brauche ich, und was nicht?“ wird weiterführend beschrieben, wie das Lesen in didaktischer Absicht umgesetzt wird.

Das hatte die Folge, dass ich beim Lesen von Anfang an a) die Stellen registriert und markiert habe, die für mich relevant sind, und b) die weniger relevanten Textabschnitte mit größerer Entspannung gelesen habe, ohne den Anspruch, alles sofort und vollständig zu verstehen oder mir eine eigene Meinung gebildet haben zu müssen. (Student 02, WS 15/16, S. 3f.)

Anhand des Zitats lässt sich vermuten, dass der Text lediglich einmal gelesen wurde, währenddessen Abschnitte markiert wurden, die für den Unterricht von Relevanz zu sein scheinen (weil sie Anknüpfungspunkte an die Lebensrealität bieten); die Textabschnitte, die nicht sofort verstanden wurden, wurden somit als irrelevant für den Unterricht klassifiziert. Auch hier hätte nach Anknüpfungspunkten an die Lebensrealität der Schülerinnen und Schüler gesucht werden können. Doch dieses Kriterium könnte nur angewendet werden, wenn auch auf den ersten Blick schwer zugängliche Passagen erarbeitet worden wären.

Relevanz für den Unterricht zeichnet sich für den Studierenden durch die schnelle Zugänglichkeit aus, was aus einer philosophischen Perspektive problematisch ist. Eine philosophiedidaktische Lesart von fachwissenschaftlichen Texten ist eine Variante eines philosophischen Lesens von Texten. Die Erarbeitung einer fachwissenschaftlichen Grundlage braucht Zeit und setzt den Wunsch voraus, einen Text in allen seinen Abschnitten intellektuell zu durchdringen. Als Leser bzw. Leserin lässt man sich auf einen Verstehensprozess (bspw. im Sinne des hermeneutischen Zirkels) ein, der durch mehrfaches Lesen forciert wird. Eine gelungene didaktische Transformation findet nicht statt, indem Zeitökonomie herangezogen wird als Argument dafür, einen hermeneutischen Verstehensprozess und das damit verbundene wissenschaftlich-philosophische Arbeiten zu missachten. Dabei ist besonders interessant,

dass der Studierende in dieser sehr frühen Phase der Berufssozialisation, in der er wenig Praxiserfahrung hat,⁵ eine Zeitnot antizipiert, die er im Rahmen des universitären Arbeitens im Vorbereitungsseminar auf das Praxissemester nicht haben kann.

Der erste Schritt einer Bearbeitung eines Textes in philosophiedidaktischer Absicht an der Universität im Praxissemester ist eine gründliche fachwissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Gegenstand. So wird exemplarisch die fachliche Expertise von Studierenden geschult und sichergestellt. Zwar schreibt der Student, eine solche Auseinandersetzung sei wünschenswert; allerdings zeigt er durch seine Lesart, dass er dieses Vorgehen als ersten Schritt einer fachdidaktischen Deutung nicht praktiziert. Die Art seines Lesens zeigt in keiner Form den Wunsch oder die Absicht einer Transformation des fachwissenschaftlichen Gegenstands auf. Er deutet didaktische Reduktion als Fragmentierung des fachwissenschaftlichen Textes – die Fragmente werden entkontextualisiert „exportiert“. Sie werden nicht nur deshalb entkontextualisiert, weil sie aus dem Gesamtzusammenhang genommen werden, sondern auch weil die Teile des Textes, die als irrelevant für den Unterricht eingestuft wurden, nicht intellektuell durchdrungen wurden bzw. keine Mühe aufgewendet wurde, sich in einen Prozess zu begeben, der eine solche Durchdringung möglich macht. Sie werden nicht als Teil eines Gesamtgefüges, das argumentativ aufgebaut ist, gesehen. Fragmentierung und die damit verbundene Entkontextualisierung sind kein gelungenes Beispiel für eine didaktische Transformation in den Unterricht. Durch die Entkontextualisierung wird das fragmentierte Wissen nicht transformiert, sondern deformiert. In der Ausarbeitung ist kein Hinweis darauf zu finden, dass der Student lernen bzw. an sich selbst als Lernendem erforschen möchte, wie die Fragmente sich verändern bzw. verändert werden müssen, damit sie im Referenzsystem Schule bearbeitet werden können. Ein Forschendes Lernen ist durch diese Explikation einer didaktischen Transformation nicht möglich.

In diesem Zusammenhang ist es lohnend, den Fokus bei der weiteren Analyse auf das Verhältnis des Studenten zur philosophischen Fachlichkeit zu legen. Dabei soll erneut die antizipierte Zeitnot herangezogen werden, da diese als Begründung für ein „pragmatisches“ Arbeiten zu dienen scheint. Elemente von wissenschaftlicher Komplexität stellen für Leserinnen und Leser philosophischer Texte eine Herausforderung dar. Diese Herausforderung beinhaltet eine der wichtigsten didaktischen Maximen der Philosophie, wozu die Lust am komplexen Denken und damit die *Arbeit am Logos* (Steenblock, 2013) zählen. Es scheint hier eine Unvereinbarkeit zwischen einem soliden philosophischen Arbeiten und dem Lesen in didaktischer Absicht suggeriert zu werden. Philosophische Fachlichkeit wird somit geradezu sogar als Hindernis für eine didaktische Transformation wahrgenommen. Dementsprechend finden weder Methoden des philosophischen Arbeitens noch philosophiedidaktische Maximen, die wesentliche Elemente für ein Wissen über Praxis sein sollten, Anwendung.

5 Im Bachelorstudium wurden drei vierwöchige Pflichtpraktika an Schulen absolviert.

Des Weiteren wird antizipiert, dass die Textstellen, die er nicht versteht, von seinen Schülerinnen und Schülern ebenfalls nicht verstanden werden, da ein dafür notwendiges Abstraktionsvermögen nicht vorhanden sei.

Allerdings ist spätestens hier deutlich, dass Nimtz' Kritik an Searle auf hohem philosophischem Niveau stattfindet und die tiefgründige Würdigung und Kritik von Searles Leistung nur mit vielen Voraussetzungen möglich ist, die SuS leider (noch) nicht besitzen können. Um beispielsweise zu verstehen, was mit einem „mechanisch symbolverarbeitenden System“ gemeint ist, ist ein hohes Abstraktionsvermögen vonnöten. (Student 02, WS 15/16, S. 3)

Wenn also philosophische Reflexion als schwer zu nehmende Hürde wahrgenommen wird, stellt sich die berechnete Frage, was für eine Art von Philosophieunterricht dieser Studierende in Zukunft planen wird. Dementsprechend antizipiert der Studierende auch für seine zukünftigen Schülerinnen und Schüler nach der Lektüre des Textes von Christian Nimtz intellektuelle Grenzen:

Die Darstellung ist anspruchsvoll, aber gut verständlich; lediglich die Kritik an Searles Position am Ende auf den Unterricht zu übertragen, gestaltet sich aus dem Grund schwierig, dass diese auf einem hohen Abstraktionsniveau stattfindet und auch keine Ansatzpunkte für eine didaktische Reduktion liefert. (Student 02, WS 15/16, S. 4)

Äußerungen wie diese deuten darauf hin, dass ab einem gewissen Abstraktionsniveau philosophische Fachlichkeit nicht als Herausforderung zum Denken, sondern als Hindernis in Hinblick auf Unterrichtsplanung und -durchführung betrachtet wird. Diese Deutung wird durch folgendes Zitat untermauert, in dem der Studierende eine fachwissenschaftliche Durchdringung zwar anfangs propagiert, sie allerdings in der Weiterführung des Satzes sofort wieder einschränkt bzw. gänzlich negiert:

Zwar ist eine gesamtfachwissenschaftliche Durchdringung des Gegenstands zwecks eigener Professionalisierung wohl wünschenswert, aber zeitlich nicht immer möglich; dafür sind die jeweils behandelten philosophischen Themen [...] in sich zu komplex, als dass man sie alle im Berufsalltag oder als noch angehende Lehrer überblicken könnte. (Student 02, WS 15/16, S. 4)

An diesem Beispiel wurde erarbeitet, woran eine fachdidaktische Deprofessionalisierung in einer frühen Phase des Praxissemesters festgemacht werden kann. Aus der Perspektive einer universitären Didaktik wurde nachgewiesen, dass der Student nicht nach unterrichtsrelevanten fachdidaktischen Maximen einen fachwissenschaftlichen Gegenstand transformiert hat. Die Analyse dieses Fallbeispiels dient u. a. dazu, darauf hinzuweisen, welches Gefahrenpotenzial darin liegt, sich bereits im Studium Techniken zur vermeintlichen fachlichen Vorbereitung auf das Unterrichten in der Schule anzueignen und diese zu kultivieren. Diese Techniken tragen nicht zu einer berufsvorbereitenden Professionalisierung bei, sondern unterstützen Tendenzen zu einer Deprofessionalisierung: Der Student entwickelte und kultiviert im Studium Arbeitsstrategien, die es ihm später erschweren, in der Schule gewinnbringende Textanalyse anzuleiten und mit seinen Lerngruppen zu probieren. Seine Strategie läuft

nämlich darauf hinaus, didaktische Transformation von fachwissenschaftlichen Sekundärtexten als Reduktion im Sinne einer schlichten Vereinfachung zu missdeuten. Schwierige, aber für das Verstehen entscheidende Textpassagen werden (scheinbar zum Wohle der Schülergruppen) ausgelassen. Der Student ist sich in dieser Ausbildungsphase nicht bewusst, dass seine Strategie, schwierige Textstellen zu ignorieren, statt sich um eine intellektuelle Durchdringung dieser zu bemühen, ihn selbst später im Unterricht vor Probleme stellen kann – nämlich dann, wenn seine Schülergruppen kritisch nachfragen und Antworten einfordern, wo die Lehrperson selbst den dazu nötigen fachlichen Klärungen ausgewichen ist oder ihm deshalb selbst keine Strategien zur Verfügung stehen, wie er mit solchen Passagen umgehen kann, die er nicht fachwissenschaftlich durchdrungen hat. Dementsprechend zeigt dieses Fallbeispiel exemplarisch, wie jemand sich dem Ausbildungsziel, Lehren zu lernen, nicht nähert, sondern sich davon (wieder) entfernt (Althoff & Golus, im Erscheinen).

5. Zur Genese neuer Forschungspraxen in der Philosophiedidaktik durch empirische Forschung

Lesarten wie die eben analysierte bei angehenden Philosophielehrerinnen und -lehrern sichtbar zu machen, bedarf eines eigenen methodischen Zugangs, der es ermöglicht, fachdidaktische Professionalisierung bzw. Deprofessionalisierung als solche aufzuzeigen und zu erforschen.

„Das, was Professionalität und damit den Kern der pädagogischen Arbeit beschreibt, entzieht sich weitgehend einer Quantifizierung. Es bedarf daher solcher Methoden, die das Nicht-Messbare bzw. das Unausgesprochene sichtbar machen.“ (Paseka & Hinzke, 2014, S. 16)

Ein Sichtbarwerden des Nicht-Messbaren ist m. E. durch qualitativ-rekonstruktive Analysen, die latente Sinnebenen offenlegen, möglich. Es geht darum, subjektive Erfahrungen und Sinnkonstruktionen – wie in dem hier exponierten Fallbeispiel – erkennen zu können, welche die Basis bilden für ein handlungsleitendes, selbst generiertes Professionswissen. Zur Ausbildung eines damit verbundenen forschend-kritischen Habitus, den Studierende im Praxissemester ausbilden sollen, sind das Erkennen, Reflektieren und gegebenenfalls Bearbeiten eigener und fremder Handlungslogiken grundlegend. Dementsprechend wäre ein forschender Habitus, durch den die angehende Lehrkraft ihr professionelles Handeln in der Schule reflektiert, ebenfalls in der zweiten Ausbildungsphase, dem Referendariat, konstruktiv zu fördern.

Hybride wissenschaftliche Identitäten und ihre Forschungspraxen

Was fachdidaktische Forschung ist, darf in der Philosophiedidaktik nicht mit den Methoden der Bildungsforschung und Bildungswissenschaften gleichgesetzt werden. Qualitative und quantitative Forschungsmethoden, die einen empirischen Zugang

zum Fach ermöglichen, sind keine genuinen fachlichen oder fachdidaktischen Forschungsmethoden der Philosophie.

„Wer so tut, als ergebe sich, was er sagt, als bloße Implikation aus ‚der Empirie‘, [...] läuft zudem noch Gefahr, normativen Fremdinteressen undurchschaut und unthematisch zum Opfer zu fallen. Noch einmal: Es bedeutet in keiner Weise ein Plädoyer gegen Ergebnisse erziehungswissenschaftlicher Forschung, wenn dennoch immer zugleich darauf zu achten ist, der Eigendynamik einer ‚Messbarkeit‘ nicht zu erliegen, die sich im szientistischen Zeitgeist immer mehr zu einem Vernunftkriterium aufspielt.“ (Steenblock, 2016, S. 26)

Studierende dürfen im Praxissemester nicht den Eindruck gewinnen, dass sie jetzt philosophiedidaktisch empirisch forschen, weil sie sich empirischer Forschungsmethoden bedienen und bspw. Interviews mit Philosophielehrern und -lehrerinnen führen und diese qualitativ auswerten. Das ist keine philosophiedidaktische Forschung, sondern Bildungsforschung über Philosophielehrkräfte an Schulen. Diese Unterscheidung treffen zu können, gehört zur fachdidaktischen Professionalisierung an Universitäten im Praxissemester. Weiterführend ist es grundsätzlich fraglich, ob qualitative Methoden ohne fachspezifische Akzentuierung sich dazu eignen, bspw. Professionalisierungsprozesse von Philosophielehrerinnen und -lehrern sichtbar zu machen. Es ist

„wichtig, dass Fachdidaktiken, Theoretiker, Praktiker und Ausbilder, die sich ihrer Eigenprofilierung bewusst sind, essentielle Elemente der Identität ihrer Fächer nicht preisgeben. Mir scheint es manchmal so zu sein, als avanciere ein bestimmtes szientifisches Forschungsdesign, statt als Hilfsmittel seine Aufgaben zugewiesen zu bekommen, zur Vorstellung von Fachdidaktik überhaupt.“ (Ebd.)

Dabei ist es notwendig, sich als Lehrender bzw. Lehrende der Philosophie an Theorien der Bildungsphilosophie zu orientieren. Diese

„kann und muss und soll es durchaus als ihre Aufgabe empfinden, die Erziehungswissenschaften und das Erziehungssystem mit ihren Anfragen zu konfrontieren. Es ist geradezu ein Wesensmerkmal der Philosophie, dass sie die Berechtigung auch eines scheinbar selbsterklärenden wissenschaftlichen Tuns diskutieren kann.“ (Ebd., S. 28)

An diesem Punkt ist die Frage berechtigt, welche methodische Herangehensweise und damit verbundene Forschungspraxis in der empirischen Erforschung von philosophiedidaktischen Bildungs- und Ausbildungsprozessen zum Tragen kommen können. In der in diesem Beitrag erfolgten Beschreibung der eigenen fachdidaktisch-empirischen Forschungspraxis wurde der Versuch unternommen, die fachspezifische Methode der didaktischen Transformation (Rohbeck) zu kombinieren mit einer empirisch-rekonstruktiven Auswertung der von einem Studierenden generierten Lesart in philosophiedidaktischer Absicht. Diese methodische Herangehensweise ist bisher in der empirischen philosophiedidaktischen Forschung nicht praktiziert worden, sodass hier eine neue Auseinandersetzung mit philosophischen Forschungsgegenständen und -praxen erfolgt. Perspektivisch wird zu klären sein, wie empirische For-

schungsergebnisse wie die hier vorgestellten sowohl anschlussfähig an philosophische Theorien und somit einen wissenschaftlichen Diskurs sein können als auch sich dazu eignen, selbst Teil einer fachphilosophischen Reflexion zu werden. Philosophisch eröffnet sich hier für die Philosophiedidaktik u. a. ein epistemologischer Zugang, da Prozesse der Wissensgenerierung und -qualifizierung an einen fachwissenschaftlichen Diskurs anschlussfähig werden könnten.

Des Weiteren ist die Frage berechtigt, ob durch diese neue Forschungsperspektive das bisherige fachdidaktische Selbstverständnis des bzw. der Forschenden nicht grundsätzlich überdacht werden sollte. Inwiefern es durchaus Erfordernisse im Kontext des Praxissemesters gibt, das fachdidaktische Selbstverständnis neu auszuloten, soll im Folgenden erläutert werden.

Meine wissenschaftliche Selbstwahrnehmung als forschende Philosophiedidaktikerin ist geprägt durch einen ständigen Aushandlungsprozess der eigenen wissenschaftlichen Identität und einer damit verbundenen Positionierung. Bin ich eine Philosophin, die sich u. a. auf die empirische Erforschung von philosophischen Bildungsprozessen bei Lehramtsstudierenden spezialisiert? Oder ist es eher berechtigt, sich als empirisch-qualitativ forschende Bildungswissenschaftlerin zu sehen, die zum Forschungsgegenstand die Philosophie und ihre Bildungsprozesse hat? Diese Fragen schärfen den Blick dafür, dass m. E. forschende Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker zur *Ausprägung hybrider wissenschaftlicher Identitäten und Forschungspraxen* neigen. Diese Hybridität öffnet neue Forschungsfelder, die einer institutionellen Verankerung bedürfen, um entsprechende Forschungskarrieren zu ermöglichen. Sonst entsteht die Gefahr, diesen Zustand des „In-between-Seins“ als wissenschaftlich lähmend zu erfahren. Perspektivisch wird zu überprüfen sein, ob durch die Generierung der diagnostizierten hybriden Forschungspraxen tatsächlich ein neuer Forschertypus in der universitären Forschung entsteht.

Literatur und Internetquelle

- Althoff, M. & Golus, K. (im Erscheinen). Deprofessionalisierung im Studium als Stolperstein im Referendariat – Beispiele aus der zweiten Ausbildungsphase. In E. Martens (Hrsg.), *Empirie im Philosophie- und Ethikunterricht*. Hannover: Siebert.
- Bertram, G. (2012). *Philosophische Gedankenexperimente. Ein Lese- und Studienbuch*. Stuttgart: Reclam.
- Blesenkemper, K. (2015). Unterrichtsplanung. In M. Tiedemann et al., *Handbuch Philosophie und Ethik, Bd. 1: Didaktik und Methodik* (S. 315–324). Paderborn: Schöningh.
- Engels, H. (2015). Gedankenexperimente. In M. Tiedemann et al. (Hrsg.), *Handbuch Philosophie und Ethik, Bd. 1: Didaktik und Methodik* (S. 187–196). Paderborn: Schöningh.
- Golus, K. (im Erscheinen). „Was brauche ich, und was nicht?“ – (De-)Professionalisierung im Praxissemester Philosophie am Beispiel des Gedankenexperiments *Das Chinesische Zimmer* von John Searle. In E. Martens, *Empirie im Philosophie- und Ethikunterricht*. Hannover: Siebert.

- Handreichung Philosophie: *Handreichung zur fächerspezifischen Umsetzung des Praxissemesters an der Universität Bielefeld, Fach: Philosophie*, Stand 17.06.2015. Verfügbar unter: <http://www.uni-bielefeld.de/philosophie/lehramt/material/Handreichung-Philosophie-Entwurf.pdf> [07.08.2016].
- Huber, L. et al. (Hrsg.) (2009). *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. Bielefeld: Webler.
- Nimtz, C. (2013). Das Chinesische Zimmer. In R. Puster (Hrsg.), *Klassische Argumentationen der Philosophie* (S. 259–274). Paderborn: mentis.
- Paseka, A. & Hinzke, J. (2014). Der Umgang mit Dilemmasituationen. Ein Beitrag zu Fragen der Professionalität von Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)*, 3, 14–28.
- Pawelleck, A. & Spielmann, J. (2014). Forschendes Lernen – initiieren, beraten und begleiten. In S. Lepp & C. Niederdrenk-Felgner (Hrsg.), *Forschendes Lernen initiieren, umsetzen und reflektieren* (S. 5–29). Bielefeld: UVW Universitäts Verlag.
- Rohbeck, J. (2000). Methoden des Philosophie- und Ethikunterrichts. In J. Rohbeck (Hrsg.), *Methoden des Philosophierens* (S. 146–174). Dresden: THELEM.
- Rohbeck, J. (2003). Einleitung. In J. Rohbeck et al. (Hrsg.), *Didaktische Transformationen* (S. 7–11). Dresden: THELEM.
- Rohbeck, J. (2015). Didaktische Transformationen. In M. Tiedemann et al. (Hrsg.), *Handbuch Philosophie und Ethik, Bd. 1: Didaktik und Methodik* (S. 48–56). Paderborn: Schöningh.
- Schneider, R. & Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen in Praxisstudien – Wechsel eines Leitmotivs. In B. Roters et al. (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung* (S. 8–36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Steenblock, V. (2013). *Philosophische Bildung. Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: Praktische Philosophie*. Berlin: LIT.
- Steenblock, V. (2016). Didaktik der Philosophie und Philosophie der Didaktik. *Seminar, BAK Lehrerbildung*, (2), 25–39.
- Student 02: *Ausarbeitung zur didaktischen Transformation im Rahmen der Veranstaltung „Vorbereitungsseminar auf das Praxissemester Philosophie (VPS)“ im WS 15/16 an der Universität Bielefeld*, Student 02, S. 1–4.
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Wiesbaden: VS.

Teil II

**Kritische Reflexion der eigenen
Forschungs- und Beratungspraxis
im Kontext von Nachwuchsförderung**

„ich bin überhaupt nicht ganz am Anfang“

Positionierungen von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern und ihre heterogenen Bedarfe als Herausforderung für die Konzeption von Veranstaltungen

Erkenntnisse aus der Evaluation der Bielefelder Frühjahrstagung 2016

1. Einleitung

Bildungspolitisch erfährt der sogenannte wissenschaftliche Nachwuchs zunehmend mehr Aufmerksamkeit, nicht zuletzt, weil er als „unverzichtbarer Garant für die Zukunft des deutschen Wissenschaftssystems“ (WR, 2011, S. 4) gilt.

Ein Signal setzt das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) mit dem *Pakt für den wissenschaftlichen Nachwuchs* bzw. dem *Programm zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses*, welches am 16. Juni 2016 von Bund und Ländern beschlossen wurde und u. a. dazu beitragen soll, „die Attraktivität des deutschen Wissenschaftssystems im internationalen Wettbewerb zu steigern“ (GWK, 2016, S. 1).

Wer dem wissenschaftlichen Nachwuchs zugerechnet wird, geht dabei aus der Begriffsbestimmung des Wissenschaftsrats (WR) aus dem Jahre 1980 hervor:

„Unter dem Begriff ‚Wissenschaftlicher Nachwuchs‘ werden [...] Personen verstanden, die sich im Anschluss an einen ersten Studienabschluss durch wissenschaftliche Arbeit an einer Hochschule oder einer außeruniversitären Forschungseinrichtung für eine Tätigkeit qualifizieren, in der sie an der Mehrung und Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Erkenntnisse und technischen Innovationen mitwirken können“ (WR, 1980, S. 3).

Differenziert wird sodann in Doktoranden und Habilitanden/Post-Doktoranden (vgl. ebd., S. 3f.).

Dieser Begriffsbestimmung folgend konzentriert sich der vorliegende Beitrag auf solche Nachwuchswissenschaftler und -wissenschaftlerinnen, die sich in ihren Qualifikationsprojekten mit bildungswissenschaftlichen bzw. fachdidaktischen Themen und Fragestellungen beschäftigen. Da bundesweit gesehen ein Nachwuchsmangel in der Lehrerbildung (vgl. Monitor Lehrerbildung, 2016, S. 7) und insbesondere bezogen auf den wissenschaftlichen Nachwuchs in den Fachdidaktiken (vgl. MIWFT, 2007, S. 8)

konstatiert wird, gilt es, diesen explizit zu fördern. Hierzu ruft das BMBF daher in seinem Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung auf. Um diesen Forschungsbereich strukturell zu stärken, erklärt das BMBF „eine umfassende, interdisziplinär ausgerichtete Weiterqualifizierung und eine entsprechende nationale und internationale Vernetzung“ für „unabdingbar“ für Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler der Bildungsforschung (BMBF, 2015). Mit der *Richtlinie zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses im Bereich der Bildungsforschung im Rahmen von Veranstaltungen* fördert(e) das BMBF daher solche Veranstaltungen, die zur Kompetenzentwicklung, Netzerkennung, Stärkung von Interdisziplinarität, Intensivierung des Anwendungsbezugs von bildungswissenschaftlicher Forschung (Theorie-Praxis-Dialog) sowie zum wissenschaftlichen Austausch im Bereich der (internationalen) Bildungsforschung und zum Austausch von Nachwuchsforscherinnen und -forschern mit verschiedenen wissenschaftlich-methodischen Zugängen in der Bildungsforschung beitragen (vgl. ebd.).

Die Bielefelder Frühjahrstagung 2016, auf deren Evaluation sich der vorliegende Beitrag stützt, wurde vom BMBF gemäß der oben skizzierten Richtlinie gefördert.¹ Die Veranstaltung richtete sich an Nachwuchswissenschaftler und -wissenschaftlerinnen der Lehrerbildung bzw. Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken unterschiedlichster Qualifikationsstufen mit differenten wissenschaftlich-methodischen Zugängen zur Bildungsforschung. Unter dem Titel „Forschungspraxen der Bildungsforschung“ legte die Nachwuchstagung den Schwerpunkt auf die Förderung der kritischen Reflexion der eigenen Forschungspraxis als „forschendem Tun“ bzw. machte die Praxen des forschenden Tuns selbst zum Gegenstand der Reflexion. Auf diese Weise zielte die Bielefelder Frühjahrstagung darauf ab, die forschungsmethodisch-methodologischen Kompetenzen der Nachwuchswissenschaftler und -wissenschaftlerinnen durch die kritische Reflexion von Forschungspraxen auf der Metaebene zu erweitern, und beschränkte sich somit nicht auf eine Vermittlung von Methodenwissen im engeren Sinne.

Um für verschiedene Forschungspraxen und für forschendes Handeln insgesamt zu sensibilisieren, wurde das „Herzstück“ der Bielefelder Frühjahrstagung, die *Forschungswerkstätten*, 2016 um *Methodenworkshops* und eine *Doktoranden-Peer-Beratung* ergänzt. In allen drei Formaten wurde der Frage nachgegangen: „Was tut man eigentlich, wenn man das tut, was man Forschung nennt?“ In den inhaltlich entlang der Themen und Anliegen der Teilnehmenden gruppierten Forschungswerkstätten²

1 Seit dem Frühjahr 2013 veranstaltet die Bielefeld School of Education (BiSEd) zusammen mit den lehrerbildenden Fakultäten jährlich eine Tagung, um Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler der Lehrerbildung bzw. Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken zu fördern und damit nachhaltig zur inhaltlichen und methodischen Vernetzung von bildungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Forschung beizutragen. Im Jahr 2016 konnte diese Tagung aufgrund der Förderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF; FKZ: 01JG1608) in deutlich erweiterter Form stattfinden (s. u.).

2 Inhaltliche Schwerpunkte lagen u. a. auf Fragestellungen aus den Bereichen „Inklusion und Heterogenität“, „Lehrerbildungsforschung“ sowie „Schul- und unterrichtsbezogene Forschung“.

wurden die Qualifikationsprojekte der Nachwuchswissenschaftler und -wissenschaftlerinnen reflektiert und kritisch mit den Peers sowie den beratend teilnehmenden Hochschullehrenden diskutiert.

In diesem Beitrag werden Ergebnisse der Evaluation der Bielefelder Frühjahrstagung 2016 vorgestellt. Berücksichtigung finden die Antworten auf die offenen Fragen einer Online-Evaluation, welche nach Abschluss der Bielefelder Frühjahrstagung durchgeführt wurde. Im Sinne einer qualitativen, an der dokumentarischen Methode orientierten Evaluationsstudie bildet jedoch eine Gruppendiskussion, welche am Ende des zweiten Veranstaltungstags stattfand, den eigentlichen Fokus. Orientiert an der Evaluationsperspektive Ralf Bohnsacks (vgl. insbesondere Bohnsack, 2010a) besteht das zentrale Ziel in einer „Übersetzungsleistung“, um Verständigung zwischen den *Stakeholdern*³, d. h. den an der Frühjahrstagung Beteiligten sowie den von ihr Betroffenen, möglich zu machen. Relevante Stakeholder im Rahmen der Evaluation der Maßnahme „Bielefelder Frühjahrstagung 2016“ sind: das BMBF, das Veranstalter- und Organisationsteam, die Referentinnen und Referenten, die Workshopleiter und -leiterinnen, die beratenden Hochschullehrenden sowie die teilnehmenden Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler. Die Perspektive und Erfahrungsräume letzterer, die über die Erfahrungen mit der Frühjahrstagung und durch die Tatsache, dass sie sich wissenschaftlich weiterqualifizieren, miteinander verbunden sind (vgl. Bohnsack, 2006b, S. 150), sollen für die anderen Stakeholder – insbesondere das Veranstalter- und Organisationsteam der Tagung – verständlich und nachvollziehbar gemacht werden.

Im Folgenden werden zunächst die Methodologie der Evaluation sowie das methodische Vorgehen erläutert (Kapitel 2). Kapitel 3 widmet sich ausführlich den Ergebnissen der Evaluationsstudie, welche schließlich in Kapitel 4 in Diskurse eingebettet und zu Thesen verdichtet werden. In einem abschließenden Fazit und Ausblick (Kapitel 5) werden die Desiderate aufgezeigt und Ideen für eine mögliche Anschlussforschung präsentiert.

2. Methodologische Verortung und methodisches Vorgehen

Im Folgenden soll die Methodologie der Evaluation vorgestellt werden. Dazu wird zunächst das zugrunde liegende Verständnis von Evaluation(sforschung) ausgeführt, wobei Evaluation als ein „genuin wissenschaftliches Projekt“ (Bohnsack, 2010a, S. 47) gedacht wird, mit dem Ziel, die verschiedenen Stakeholder füreinander verständlich zu machen. Anschließend wird über die Betrachtung der Charakteristika qualitativer Evaluationsforschung zu der dokumentarischen Methode und ihrem Evaluationsverständnis übergeleitet und die Gruppendiskussion aus der Perspektive der dokumen-

3 „Evaluation stakeholders are people who have a stake – a vested interest – in evaluation findings“ (Patton, 2000, S. 427; zit. nach Bohnsack, 2010a, S. 28).

tarischen Methode vorgestellt. Abschließend werden das methodische Vorgehen der vorliegenden Evaluationsstudie erläutert und die Rolle der Evaluatorinnen und Evaluatoren reflektiert.

2.1 Evaluation(sforschung)

Evaluationsforschung nutzt sozialwissenschaftliche Methoden, um eine Maßnahme oder dergleichen unter Berücksichtigung der relevanten Stakeholder und anhand bestimmter Kriterien zu bewerten (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 979). Sie unterscheidet sich Flick zufolge zunächst dadurch von anderen Forschungstypen, dass „Aussagen über das Funktionieren des untersuchten Gegenstandes gemacht werden sollen – ob ein Programm wirkt und/oder wie es wirkt bzw. funktioniert“ (Flick, 2006, S. 13 f.). Döring und Bortz (2016, S. 976) betrachten Evaluationsforschung daher als anwendungsbezogenen Teilbereich der empirischen Sozialforschung. Aufgrund ihres Anwendungsbezugs wird sie von der Grundlagenforschung meist deutlich abgegrenzt (vgl. ebd., S. 977). Bohnsack (2010a, S. 23 f.) hingegen wendet sich der Evaluationsforschung explizit unter der Perspektive grundlagentheoretischer Herausforderungen zu und wertet sie damit entscheidend auf. So verweist er zum einen auf den *Praxisbezug* und die *Praxisrelevanz* sozial- und erziehungswissenschaftlicher Erkenntnis, welche die Evaluationsforschung insofern vor hohe Anforderungen stelle, als geeignete Wege des empirischen Zugangs zu dieser Praxis gefunden werden müssten (vgl. Bohnsack, 2006b, S. 135). Zum anderen führt Bohnsack die *Standortgebundenheit* und *Standortverbundenheit* und damit die Perspektivität oder Aspekthaftigkeit der sozialwissenschaftlichen Analyse und Interpretation als grundlagentheoretische Herausforderung an. In der genauen Durchdringung dieses Problems erkennt er einen tiefergehenden Zugang zum Wertebegriff, welcher theoretisch zu präzisieren sei. Dies wiederum ermögliche, sich der zentralen Aufgabe der Evaluation zuzuwenden, die darin bestehe, anstelle der Bewertungen die Werthaltungen derjenigen empirisch zu rekonstruieren, die Gegenstand der Evaluation sind (vgl. ebd., S. 136). Als eine weitere Herausforderung, vor die einen die Aufgabe der Evaluation stellt, bezeichnet Bohnsack ihren kommunikativen oder interaktiven Charakter. Dieser *Gesprächscharakter* bezieht sich auf die Kommunikation der Sozialforscher und -forscherinnen mit den Evaluationsbeteiligten und den -nutzern und -nutzerinnen sowie auf den interaktiven Charakter des Evaluationsgegenstandes, d. h., es werden „interaktive, gruppen- oder auch milieuhafte Zusammenhänge – zumeist solche innerhalb von Organisationen“ (ebd.) – fokussiert.

Dieses Evaluationsverständnis nach Bohnsack, dem der vorliegende Beitrag folgt und auf welches in Kapitel 2.2 genauer eingegangen wird, ist im qualitativen Paradigma bzw. in der qualitativen Evaluationsforschung zu verorten.

Flick definiert qualitative Evaluationsforschung zunächst pragmatisch als „Anwendung qualitativer Methoden in einem Evaluationsprojekt“ (Flick, 2006, S. 18), bevor er systematischer die Beziehung zwischen qualitativer Forschung und Evaluationsfor-

schung herausarbeitet, indem er Momente der Passung zwischen diesen identifiziert. Flick (ebd., S. 19f.) sieht folgende *Kennzeichen qualitativer Forschung* als kompatibel mit der Evaluationsforschung an:

Tab. 1: Passung von qualitativer Forschungspraxis und Evaluationsforschung

Kennzeichen qualitativer Forschung	Konsequenzen für Evaluationsforschung	Weitere Hinweise und Überlegungen
<i>Postulat der Gegenstandsangemessenheit von Methoden</i>	Frage danach, welche Methoden für welche Aspekte eines zu evaluierenden Prozesses geeignet sind (Flick, 2006, S. 19)	Damit wird die Gefahr umgangen, „die Beziehung von Methoden und Gegenständen primär von den Methoden und damit verknüpften allgemeinen Standards aus zu betrachten und nicht umgekehrt“ (Flick, 2006, S. 19).
<i>Berücksichtigung der Perspektiven der Beteiligten</i>	Erfassen unterschiedlicher, subjektiver Bewertungen verschiedener Beteiligter und deren Vergleich und Kontrastierung, um zu einer Bewertung der Maßnahme zu gelangen (vgl. Flick, 2006, S. 19)	Geeignete methodische Zugänge: Interviews oder Gruppendiskussionen (vgl. Flick, 2006, S. 19)
<i>Reflexivität des Forschers bzw. der Forscherin</i>	Involviertsein des Forschers bzw. der Forscherin in die zu evaluierende Maßnahme, indem die im Evaluationsprozess gewonnenen Erkenntnisse an die Stakeholder zurückgemeldet werden (vgl. Flick, 2006, S. 19f.)	Geeignet sind eher dialogisch konzipierte Methoden und Strategien (vgl. Flick, 2006, S. 20).

Quelle: eigene Darstellung

Die vorliegende Evaluationsstudie knüpft an dieses weithin geteilte Verständnis von Evaluation an. Es erweitert die zuvor rekapitulierte Perspektive Bohnsacks, sodass es weniger um das Erfassen subjektiver Bewertungen als um die Rekonstruktion der kollektiven Werthaltungen der Nachwuchswissenschaftler und -wissenschaftlerinnen geht, welche den Organisatoren und Organisatorinnen der Frühjahrstagung vermittelt werden sollen. Dies lässt sich wissensoziologisch dahingehend übersetzen, dass „Einblicke in die Standortgebundenheit der Perspektive des anderen“ gewonnen bzw. ein „Verständnis der Unterschiede“ entwickelt und das „Aneinandervorbeireden“ aufgehoben werden sollen (Bohnsack, 2010a, S. 44). Dass es sich bei Evaluation um wissenschaftliche Forschung handelt, die einer hermeneutisch-wissenschaftli-

chen Fundierung bedarf, ergibt sich insofern aus der zentralen Evaluationsaufgabe, das implizite, handlungsleitende Wissen der Stakeholder begrifflich-theoretisch zu explizieren (vgl. Bohnsack & Nentwig-Gesemann, 2010, S. 12) und sich als Evaluator bzw. Evaluatorin selbstreflexiv der eigenen impliziten, die Handlungspraxis orientierenden und die Begriffsbildung prägenden Wertorientierungen zu vergewissern (vgl. Bohnsack, 2010a, S. 24).

2.2 Dokumentarische Evaluation(sforschung)

Die dokumentarische Methode – basierend auf der Wissenssoziologie Karl Mannheims und weiterentwickelt durch Ralf Bohnsack in Auseinandersetzung mit der Ethnomethodologie – kommt in verschiedensten sozialwissenschaftlichen Disziplinen zum Einsatz (vgl. Bohnsack et al., 2007, S. 9). Ihr Gegenstand sind „interaktive, gruppen- und milieuhafte Zusammenhänge [...], welche in eine gemeinsame Handlungspraxis eingelassen sind und diese Praxis strukturieren“ (Bohnsack, 2010a, S. 25). Das originäre Ziel der dokumentarischen Methode ist es, diese „in konjunktiven Erfahrungsräumen gebildeten, kollektiv geteilten Orientierungsmuster“ (Kruse & Schmieder, 2015, S. 444) zu rekonstruieren.

Mit diesen „sozial geteilte[n] Sinnstiftungsmuster[n], die intuitives Verstehen ermöglichen“, weil sie „auf sozial geteilten Erfahrungen“ (ebd., S. 192) beruhen, ist bereits die für die dokumentarische Methode besonders relevante Wissensart beschrieben: das *atheoretische* bzw. *konjunktive Wissen*, welches „Zugang zur Handlungspraxis, zum habituellen Handeln und damit auch zu den in dieser Praxis impliziten Werthaltungen“ (Bohnsack, 2010a, S. 38) eröffnet. Für Bohnsack sind Orientierungen und Werthaltungen der entscheidende Bestandteil von Handlungspraxis und somit Gegenstand wissenschaftlicher Analyse. Im Unterschied zum *theoretischen* bzw. *kommunikativen Wissen*, welches mittels Interpretation auch „über die Grenzen unterschiedlicher (konjunktiver) Erfahrungsräume oder Milieus hinweg“ (Bohnsack, 2009, S. 18) kommuniziert werden kann, lässt sich das konjunktive Wissen nicht einfach abfragen. Der Zugang zu diesem „Wissen innerhalb eines Erfahrungsraums mit milieuspezifischer oder individuell-fallspezifischer Besonderheit“ (Bohnsack, 2006a, S. 42f.) erfolgt über Erzählungen, Beschreibungen oder direkte Beobachtung der Handlungspraxis, mit der man sich vertraut machen muss (vgl. ebd.). Dabei wird bei Erzählungen und Beschreibungen der Orientierungsgehalt „nicht wörtlich, sondern überwiegend metaphorisch vermittelt“ (Bohnsack, 2006b, S. 140). Mithilfe der dokumentarischen Methode kann dieses implizite, durch die Akteure im Forschungsfeld selbst nicht zum Ausdruck gebrachte, Orientierungswissen rekonstruiert werden.

Die dokumentarische Evaluationsforschung knüpft an diese zentralen Überlegungen, insbesondere die Doppelstruktur alltäglicher Verständigung und Interaktion, an und verfolgt eine Evaluationsperspektive, die sich an dem „Charakter der Responsivität“ (Nentwig-Gesemann, 2006, S. 164) orientiert. Damit ist die Aufgabe der Evaluatorin bzw. des Evaluators gemeint, „der Öffentlichkeit und vor allem den Programmbetei-

lichten Einblicke in die Standortgebundenheit der Perspektiven der jeweiligen anderen Beteiligten(-gruppen) zu eröffnen“ (ebd.). Der dokumentarischen Methode folgend kommt es bei dieser Evaluationsperspektive somit nicht auf die individuelle Sicht oder biographische Vorerfahrungen der Stakeholder an. Stattdessen interessieren die theoretisch prominent gesetzten Orientierungen der Akteure und Akteurinnen, welche mit den Ereignissen verbunden sind und diese hervorbringen: „Denn nur diese Orientierungsmuster, also die das Handeln leitenden und orientierenden (individuellen oder kollektiven) Wissens- und Erfahrungsbestände, sind es, die diesem Handeln Dauer und Kontinuität verleihen“ (Bohnsack, 2009, S. 19).

Wie ist nun ein empirischer Zugang zu Orientierungsmustern – oder genauer: zum Orientierungsrahmen – möglich? Die skizzierte Evaluationsperspektive verpflichtet zur Wahl einer Methode, die dem doppelten Gesprächscharakter von Evaluationen gerecht wird und die es erlaubt, „interaktive, gruppen- oder auch milieuhafte Zusammenhänge“ (Bohnsack, 2006b, S. 136f.) in den Blick zu nehmen. Damit drängt sich das Verfahren der Gruppendiskussion als Zugang geradezu auf. Tatsächlich wurde die auf der Wissenssoziologie von Karl Mannheim basierende Dokumentarische Methode von Bohnsack ursprünglich im Hinblick auf Gruppendiskussionsverfahren zur Analyse kollektiver Orientierungsmuster entwickelt (Kruse & Schmieder, 2015, S. 436). Die Gruppendiskussion zählt damit zu den Basismethoden der dokumentarischen Evaluationsforschung (vgl. Bohnsack, 2010a, S. 46) und bietet einen empirischen Zugang zu den kollektiven Erfahrungen, Wissensbeständen und handlungsleitenden Orientierungen von Menschen, „die sich auf der Basis von existenziellen Gemeinsamkeiten (in konjunktiven Erfahrungsräumen) bereits gebildet haben“ (Przyborski & Riegler, 2010, S. 439) und „auf deren Grundlage sich diese untereinander wie selbstverständlich verstehen“ (Nentwig-Gesemann, 2006, S. 162).⁴ Wegen der Dynamik von Diskursen und der Annäherung an eine „natürliche Erhebungssituation“ (Vogl, 2014, S. 581) erlauben Gruppendiskussionen, kollektive Orientierungen bereits in der Entstehung herauszuarbeiten:

„Erst im Gespräch sieht man sich gezwungen, die eigene Meinung zu benennen und zu behaupten, wodurch tieferliegende Einstellungen und ein größerer Bereich von Reaktionsweisen zum Vorschein kommen“ (ebd., S. 582).

Als Methode zur Offenlegung dieser Orientierungsmuster wird entsprechend der Differenzierung eines kommunikativ-generalisierten, objektiven bzw. immanenten Sinns und eines dokumentarisch-konjunktiven Sinns zuerst formulierend und dann reflektierend interpretiert (vgl. Kruse & Schmieder, 2015, S. 445). Die *formulierende Interpretation* fragt dabei nach dem „Was“ und rekonstruiert das Diskussionsthema samt der thematischen Gliederung (Bohnsack, 2010b, S. 135f.). Ziel ist es, „das, was von den Akteuren im Forschungsfeld bereits selbst interpretiert, also begrifflich expliziert wurde, noch einmal zusammenfassend zu formulieren“ (Bohnsack, 2006a,

4 Für alternative Definitionen von Gruppendiskussionen, die anderen methodologischen und theoretischen Vorannahmen folgen, vergleiche z. B. Schulz et al. (2012, S. 9) oder Vogl (2014, S. 581).

S. 43) und damit den immanenten Sinngehalt offenzulegen. Der dokumentarische Sinngehalt des konjunktiven Wissens lässt sich hingegen nur mittels *reflektierender Interpretation* rekonstruieren. Gefragt wird nach dem „Wie“: Wie wird ein Thema, d. h., in welchem Rahmen wird ein Thema be- und abgehandelt? Wie wird das Mitgeteilte hergestellt, welcher Orientierungsrahmen, welcher Habitus dokumentiert sich in dem Gesagten über eine Gruppe, ein Milieu usw. (vgl. Bohnsack, 2009, S. 20)? „Dieser Orientierungsrahmen (oder auch: *Habitus*) einer Gruppe oder eines Individuums ist der zentrale Gegenstand dokumentarischer Interpretation“ (Bohnsack, 2006a, S. 43; Hervorh. im Original).

2.3 Methodisches Vorgehen

Die vorliegende qualitative Evaluationsstudie orientiert sich an der dokumentarischen Evaluationsforschung, welche grundlagentheoretisch und methodologisch in der praxeologischen Wissenssoziologie Mannheims und der – (meta-)theoretisch durch diese fundierten – dokumentarischen Methode Bohnsacks verortet ist.

Ziel der vorliegenden Evaluationsstudie ist die Rekonstruktion der orientierenden und strukturierenden konjunktiven Wissensbestände und Werthaltungen von Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern der Bildungsforschung, insbesondere im Hinblick auf deren Bedarfe bei der Bielefelder Frühjahrstagung. Konzentriert wird sich hierzu auf die offenen Fragen der Online-Evaluation, welche nach Abschluss der Veranstaltung durchgeführt wurde, sowie insbesondere auf die am Ende des zweiten Veranstaltungstags erfolgte Gruppendiskussion, an der drei an der Tagung teilnehmende Doktoranden und Doktorandinnen sowie der Moderator partizipierten.

2.3.1 Reflexion und Rolle des Evaluationsteams und dessen strukturelle Verortung

Auch wenn die Unabhängigkeit von Evaluatorinnen und Evaluatoren hoch gehalten wird, ist diese nicht immer leicht umzusetzen. Aus Gründen der Transparenz soll kurz die strukturelle Einbettung der Evaluatoren und Evaluatorinnen der Bielefelder Frühjahrstagung 2016 reflektiert werden. Das Evaluationsteam bestand aus drei Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen der *Bielefeld School of Education* (BiSEd), wobei eine Person dem Veranstalterteam der Nachwuchstagung angehörte. Der Moderator der Gruppendiskussion nahm außerdem als Doktorand und Experte für Videographie an einer der insgesamt fünf Forschungswerkstätten teil,⁵ stellte selbst jedoch kein Projekt vor. Das dritte Mitglied ist im Bereich der Qualitätssicherung der universitären Lehrerausbildung tätig. Insgesamt kann man also sicherlich von einer gewissen Parteilichkeit des Evaluatorenteams sprechen, in dem die Seite der Veranstalter und Ver-

5 Die drei an der Gruppendiskussion teilnehmenden Doktorandinnen und Doktoranden verteilten sich auf andere Forschungswerkstätten als der Moderator.

anstellerinnen der Tagung überbetont wird. Die Folgen sind wahrscheinlich blinde Flecken, von denen das Evaluationsteam hofft, dass sie in Reaktionen auf die hier vorliegende Evaluationsstudie deutlich werden.

2.3.2 Auswahl und Zusammensetzung der Teilnehmer und Teilnehmerinnen der Gruppendiskussion

Die drei Diskussionsteilnehmer und -teilnehmerinnen hatten zum Zeitpunkt der Gruppendiskussion ihr Qualifikationsprojekt im Rahmen ihrer jeweiligen Forschungswerkstatt bereits vorgestellt und nahmen freiwillig an der Gruppendiskussion teil. Es handelt sich somit um eine Selbstselektion der Nachwuchswissenschaftler und -wissenschaftlerinnen, wobei sich die Zusammensetzung der Diskussionsteilnehmer und -teilnehmerinnen als „glücklicher Zufall“ bezeichnen lässt, da sich diese im Hinblick auf ihren subjektiven Fortschritt in der Promotion selbst hinsichtlich der Pole „Anfänger/in“ versus „Fortgeschrittene/r“ positionier(t)en.⁶ Gleichzeitig wird unterstellt, dass die drei Nachwuchswissenschaftler und -wissenschaftlerinnen aufgrund ihrer Teilnahme an der Bielefelder Frühjahrstagung sowie der Tatsache, dass sie promovieren, über einen konjunktiven Erfahrungsraum und geteiltes atheoretisches Wissen verfügen, sodass sie einander mit Blick hierauf unmittelbar verstehen (vgl. Bohnsack, 2009, S. 17 f.).

2.3.3 Gesprächsleitfaden und Erzählimpulse

Im Vorfeld der Gruppendiskussion wurde ein Leitfaden entwickelt, der bewusst offen gehalten wurde und vor allem – auch provokativ formulierte – Erzählimpulse beinhaltete. Die Teilnehmenden sollten möglichst ohne Intervention des Moderators miteinander sprechen können. Dieser war selbst an der Erstellung des Leitfadens sowie an der anschließenden Analyse beteiligt. Weitere Personen waren während der Diskussion nicht anwesend.

Als erster Erzählimpuls wurde eine Aufforderung gewählt, welche die Teilnehmenden besonders irritieren und zur Reflexion anregen sollte: Sie wurden gebeten, aus der Perspektive ihres Projektes zu berichten. Dadurch sollte dem Diskurs die Möglichkeit gegeben werden, „sich auf jene Erlebniszentren einzupendeln, welche jeweils die fokussierte Erfahrungsbasis des kollektiven Orientierungsrahmens der Gruppe darstellen“ (Bohnsack, 2004, S. 380). Insgesamt wurde eine maximale „Selbstläufigkeit“ der Diskussion angestrebt (vgl. Przyborski & Riegler, 2010, S. 440),⁷ die nach Analyse des Transkripts als gelungen betrachtet werden darf.

6 Letztlich hieße ein Sampling nach verschiedenen Kriterien auch, den Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern Unterscheidungen anzulegen, die sie vielleicht selbst nicht als relevant gesetzt hätten. Der Standpunkt der Autorin und der Autoren ist, dass eine Unterscheidung dann relevant ist, wenn sie von den Teilnehmenden im Diskurs als relevant erzeugt wird.

7 Zu Prinzipien der Moderation von Gruppendiskussionen vgl. Bohnsack (2004), Kühn & Koschel (2011) und Vogl (2014).

Neben dem polarisierenden Eingangsstatement wurden u. a. folgende erzählgenerierende Impulsfragen gestellt:

- *Was hat sich aus der Sicht des Projektes in den letzten zwei Tagen verändert?*
- *Mit welchen unterschiedlichen Forschungspraxen wurdet ihr auf der Tagung konfrontiert?*
- *Was sollte am Tagungsformat unbedingt beibehalten werden?*
- *Würdet ihr einem Kollegen/einer Kollegin die Teilnahme an der Tagung empfehlen? Warum/warum nicht?*

Gesonderte Nachfragen gab es nicht.

2.3.4 Dauer, Aufnahme und Transkription der Gruppendiskussion

Die Gruppendiskussion dauerte insgesamt 55 Minuten. Das Ende wurde durch die immer geringer werdenden Redeanteile der Teilnehmer und Teilnehmerinnen eingeleitet und ergab sich somit organisch aus dem Gesprächsverlauf.

Die Gruppendiskussion wurde mit einem Audioaufnahmegerät aufgezeichnet; auf eine Videoaufnahme wurde aufgrund des dezidierten Erkenntnisinteresses am „Gesagten“ verzichtet.

Die Transkription der Aufnahme erfolgte durch einen externen Dienstleister. Transkribiert wurde *Wort für Wort ohne Sprachglättung*.⁸ Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Gruppendiskussion wurden nach der Reihenfolge ihrer ersten Redebeiträge im Transkript aufsteigend mit B1, B2 und B3 benannt. Um das Nachvollziehen des Transkripts zu gewährleisten, folgt die Notation dieser Logik.

2.3.5 Auswertung der Gruppendiskussion

Das Kodieren wurde mit der Analysesoftware Atlas.ti durchgeführt.

Die Auswertung der Gruppendiskussion war eng mit der Auswertung der online-gestützten Befragung, insbesondere der offenen Fragen, verzahnt. In der Analyse wurden zunächst die Antworten der offen gestellten Fragen aus der Online-Evaluation kodiert, wobei sich erste Ideen entwickelten und zentrale Themen der Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler identifiziert wurden. Mit diesen Vorannahmen wurde das Transkript der Gruppendiskussion bearbeitet, wobei entsprechend der dokumentarischen Methode nach zwei Ebenen getrennt wurde:

⁸ Siehe die Transkriptionsregeln im Anhang.

„der immanente, kommunikativ generalisierte Sinngehalt, das ‚was‘ gesagt wird, von der Ebene des konjunktiven Wissens, d. h. jener Sinnebene, auf der diejenigen, die gemeinsame Erfahrungen haben, einander unmittelbar verstehen“ (Przyborski & Riegler, 2010, S. 442).

Hierbei wurden besonders verdichtete Passagen identifiziert und mittels Sequenzanalyse, einer „Rekonstruktion der Regelmäßigkeit oder Signifikanz im Hinblick auf die Suche nach (alternativen) Anschlussäußerungen“ (Bohnsack, 2009, S. 20), analysiert. Anschließend wurden die entwickelten Hypothesen und das differenzierter strukturierte System der Codes erneut an die offenen Nennungen der Online-Befragung angelegt.

Als wichtigstes methodisches Instrument in der Analyse erwies sich etwas, dessen sich die Nachwuchswissenschaftler und -wissenschaftlerinnen selber bedienen: Praktiken der Positionierungen. Für die Analyse des Aspekts der Hervorbringung relativer Positionen zueinander in Interaktionen haben van Langenhove und Harré (2003a) ein analytisches Instrumentarium entwickelt, das sich für die Analyse der vorgefundenen Eigenheiten der Gruppendiskussion eignet. Mit dem Akt des Positionierens weisen sich an der Interaktion beteiligte Personen Positionen zu. Diese sind aufeinander bezogen und können leichter aufgelöst oder gewechselt werden als Rollen. Zu unterscheiden ist die Selbstpositionierung, bei der Partizipierende Positionen übernehmen, von der Fremdpositionierung, bei der anderen Partizipierenden Positionen zugewiesen werden. Fremd- und Selbstpositionierungen sind häufig kaum voneinander zu trennen, denn mit der Selbstpositionierung schreibt die jeweilige Akteurin bzw. der jeweilige Akteur *anderen* und *sich selbst* simultan relative Positionen zu, denn sobald man die andere oder den anderen positioniert, nimmt man selber unweigerlich implizit eine Position in der Interaktion ein. Die meisten Positionierungen finden implizit statt, denn im alltäglichen Leben positioniert man sich selten dezidiert (Langenhove & Harré, 2003a, S. 22). Festzuhalten ist für die Analyse der Gruppendiskussion, dass man sich selbst positionieren, aber auch anderen eine Position zuschreiben und – sich daraus ergebend – eine Position zugewiesen bekommen kann.

3. Heterogene Erfahrungsräume – heterogene Bedarfe

Ziel dieser Evaluation ist das Übersetzen der von den Teilnehmenden in der Gruppendiskussion zur Sprache gebrachten Bewertungen und Bedarfe für die übrigen Stakeholder der Bielefelder Frühjahrstagung.

Da sowohl in den offenen Nennungen der online-gestützten Befragung als auch im Verlauf der Gruppendiskussion die Heterogenität der Teilnehmenden als relevant für den individuell erfahrenen Nutzen herausgestellt wird, werden in diesem Kapitel die im Datenmaterial bedeutendsten Dimensionen der Teilnehmerheterogenität vorgestellt. So wird in Teil 3.1 gezeigt, dass die multidisziplinäre Zusammensetzung überwiegend als bereichernd wahrgenommen wurde.

Die zentrale Dimension der Heterogenität zwischen den Diskutanten stellt der Projektfortschritt der Qualifikationsarbeit dar. In Teil 3.2 wird gezeigt, dass diese Dimension zur Distinktion während der Diskussion genutzt wird, um die individuell erfahrenen Gewinne und Bedarfe zu plausibilisieren. Dabei verwenden die Diskutanten eine Rhetorik, mit der sie sich entweder als weit fortgeschritten oder als ganz am Anfang ihrer Qualifikation stehend positionieren.

In Teil 3.3 wird herausgearbeitet, dass es aufgrund dieser beiden Extrempole für leicht fortgeschrittene Nachwuchswissenschaftler und -wissenschaftlerinnen schwierig ist, eine Zwischenposition einzunehmen, um ihre spezifischen Bedarfe plausibel erscheinen zu lassen.

Abschließend werden in Teil 3.4 die verschiedenen Bedarfslagen zusammengefasst, die sich aus den unterschiedlichen Projektfortschritten ergeben.

3.1 Multidisziplinär zusammengesetzte Teilnehmer und Teilnehmerinnen als Bereicherung

Zentraler und immer wieder von den Teilnehmenden angesprochener Aspekt ist die „heterogene Zusammensetzung“ (1:385)⁹ der Teilnehmer und Teilnehmerinnen. Daher wird zunächst auf zwei sowohl in den offenen Nennungen der Ex-post-Onlinebefragung als auch in der Gruppendiskussion relevant gesetzte Aspekte der Teilnehmerheterogenität eingegangen. Anschließend wird der Fortschritt im Forschungsprojekt und der damit verbundene Grad der Entwicklung eines wissenschaftlichen Habitus⁷ als zentrale Dimension von Heterogenität entwickelt.

Ein immer wieder angesprochener Aspekt der Heterogenität war die Multi- bzw. Interdisziplinarität. Die Vielfalt der Disziplinen wurde durchaus als Herausforderung wahrgenommen, wie im folgenden Zitat deutlich wird:

[...] aber äh wo ich ein bisschen ausgestiegen bin, wir hatten [eine/n] oder wir haben [ein/en Vertreter/in; anonymisierte Disziplin] bei uns in der Werkstatt und [der/die] ist erst mal so auf [sein/ihr] Theorieteil eingegangen. Und da bin ich dann halt raus. Also da&da&da konnt ich irgendwie nicht so richtig mitziehen. Konnt ich nicht nach- nach-

9 Bei Zitaten aus dem Datenmaterial wird der Nachweis nach dem jeweiligen Zitat geliefert. Der Zahlenkode in der Klammer verweist auf während der Analyse kodierte Textstellen, wobei die erste Zahl das Dokument angibt. Da die offenen Nennungen als erstes Dokument vorlagen, ist „1“ diesem zugeordnet, während mit „2“ das Transkript der Gruppendiskussion gemeint ist. Die zweite Zahl (nach dem Doppelpunkt) verweist auf die markierte Textstelle im Dokument. Dabei sind die Textstellen, die während der Analyse als Sinneinheit identifiziert und kodiert wurden, chronologisch nummeriert. So verweist der Zahlenkode 1:385 auf die Textstelle der offenen Nennungen, die während der Analyse als 385. Stelle kodiert wurde. So ist ein Wiederfinden der Textstelle im Datenmaterial mit der verwendeten Analysesoftware Atlas.ti einfach möglich. Bei Zitaten aus der Gruppendiskussion wird zusätzlich die Zeilenangabe angefügt.

vollziehen, so für mich. Und dann war das auch eher nix, wo ich dann auch was zu sagen konnte.

(Transkriptausschnitt 3.1.1; 2:155; Z. 719 ff.)

Hier wird festgestellt, dass die Forschungsperspektiven aus den bei der Tagung vertretenen Disziplinen mitunter sehr unterschiedlich sein können. Ein gegenseitiges Verstehen gilt somit nicht als selbstverständlich. Dennoch wurde die Disziplinvielfalt nahezu durchgehend positiv bewertet. So wurde beispielsweise Interesse an Projekten aus anderen Disziplinen geäußert. Dies lässt u. a. darauf schließen, dass die Einsichten in andere Disziplinen der Bildungsforschung als bereichernd erlebt wurden:

Meist hat man vor allem in seiner Fachdisziplin zu tun. Auf der Tagung war es möglich, den Blick etwas weiter zu werfen. Ich habe von vielen spannenden Projekten erfahren, von denen ich sonst wahrscheinlich nicht erfahren hätte.

(Offene Nennungen 3.1.1; 1:86)

Es bestand offensichtlich ein Bedarf, die eigene Perspektive zu irritieren, denn bei der Frage nach positiven Aspekten der Tagung hoben die Teilnehmenden die Veränderung des eigenen Blickwinkels hervor, der durch die disziplinäre Vielfalt der Diskussionsgruppen ermöglicht wurde. Irritation, die durch die multidisziplinäre Teilnehmerschaft entstand, wurde positiv aufgefasst:

[...] das eigene Vorhaben in einem anderen, interdisziplinären Setting zu besprechen.

(Offene Nennungen 3.1.2; 1:198)

[...] die dadurch sehr gewinnbringenden Diskussionen und der dadurch bedingte Blick über den Tellerrand.

(Offene Nennungen 3.1.2; 1:217)

Im Allgemeinen wird die disziplinäre Heterogenität der Teilnehmenden als gewinnbringend eingeschätzt, weil so eine Perspektiverweiterung ermöglicht wird, die durchaus hilfreich bei der Konzeption und Durchführung des eigenen Forschungsprojekts sein kann. Für Promovierende, die am Anfang ihres Dissertationsprojekts stehen, war der interdisziplinäre Austausch aus anderen Gründen bereichernd als für einige Teilnehmende, die sich als fortgeschritten einordnen.

B3 *Ja und das ähm was ich jetzt noch mal besonders fand tatsächlich einfach, ähm dass alles sich im weitesten Sinne eben mit Erziehungswissenschaft beziehungsweise Bildungsforschung beschäftigen und das war für mich einfach auch noch mal son Anreiz, mich hier (.) zu melden, ähm weil in den Kontexten, in denen ich mich sonst bewege, wir alles mögliche andere auch machen. Und das fand ich einfach jetzt noch mal bereichernd, zu merken, es sind ganz viele Leute in ähnlichen Kontexten irgendwie unterwegs. Und da gibt es schon natürlich ganz, ganz viele Synergien, die sich daraus dann (.) so ergeben. (2)*

B2 *Kann ich noch mal aus ner anderen Sicht so irgendwie unterstützen, weil ich eben aus dem [anonymisierten] wissenschaftlichen Feld komm und dann ja noch gar nicht so richtig vertraut bin, also da auch irgendwie das Gefühl hab, man muss son bisschen*

reinkommen, was aufholen. Andere Theorien oder grade die Theorien eben in den Bildungswissenschaften kennenlernen erst mal, was es da überhaupt gibt. Und da hat man ganz viel mitnehmen können bisher aus den anderen Projekten, wie die angesetzt haben [...].

(Transkriptausschnitt 3.1.2; 2:43; Z. 114 ff.)

Aus Sicht der dokumentarischen Methode erscheint der Austausch zwischen Vertreterinnen und Vertretern unterschiedlicher Disziplinen als ein Aufeinandertreffen verschiedener Perspektiven auf Bildungsforschung, wobei die unterschiedliche disziplinäre Sozialisation als differierende Erfahrungsräume angesehen werden kann. Hierin dokumentieren sich Differenzen im konjunktiven Wissen zwischen den Teilnehmenden unterschiedlicher Disziplinen. Wie im Folgenden deutlich wird, verfügen die Diskutanten jedoch auch über einen Bestand an geteiltem konjunktiven Wissen.

3.2 Projektfortschritt als Distinktionsmerkmal

Unterschiede im Arbeitsfortschritt der Qualifizierungsprojekte wurden von den Teilnehmenden relevant gesetzt. Diese Unterscheidung impliziert zwei Aspekte, die für das Verständnis der Bedarfe der Teilnehmenden elementar sind:

Zum einen wird die Unterscheidung „Anfänger/in vs. Fortgeschrittene/r“ grundsätzlich binär gedacht. Die Möglichkeit eines Kontinuums wird rhetorisch minimiert, was – so wird im Folgenden gezeigt – der Argumentation und Plausibilisierung der von den Diskutanten formulierten Bedarfe und Gewinne dient.

Zum anderen wird nicht differenziert zwischen dem Fortschritt des Qualifikationsprojektes und des individuellen Professionalisierungsprozesses bzw. der Entwicklung eines wissenschaftlichen Habitus. Wie zu zeigen ist, wird der Fortschritt im Promotionsprojekt mit dem Fortschritt in beiden Aspekten von den Diskutanten eng verbunden gedacht.

Um die zentrale Rolle der Unterscheidung zwischen Teilnehmenden, die sich am Anfang ihrer Dissertation befinden, und fortgeschrittenen Forschern und Forscherinnen als Dimension der Heterogenität in der Gruppendiskussion zu verdeutlichen, werden zunächst die Redebeiträge von B2 als am Anfang stehende/r Teilnehmer/in den Beiträgen der/des fortgeschrittenen B3 entgegengesetzt. Damit die aus dieser Gegenüberstellung hervorgehenden Aussagen über die expliziten und vorausgesetzten Wissensbestände der Nachwuchswissenschaftler und -wissenschaftlerinnen weiterentwickelt werden können, wird in 3.3 die Position von B1 in Relation zu den Positionen von B2 und B3 gesetzt.

Während der Analyse der Daten ist deutlich geworden, dass sich die Beteiligten über das gesamte Gespräch hinweg immer wieder als „fortgeschritten“ oder „am Anfang stehend“ bezeichnen, womit sie sich als Gesprächsteilnehmer und -teilnehmerinnen den anderen Diskutanten mit bestimmten Eigenschaften präsentieren und sich als solche im Gespräch etablieren.

So schließt B2 im Transkriptauszug 3.1.2 an eine Äußerung von B3 an, in der B3 positiv hervorhebt, dass sich alle Tagungsteilnehmenden mit Erziehungswissenschaft bzw. Bildungsforschung auseinandersetzen. Für B3 ist diese Zusammensetzung gewinnbringend, weil sie/er sich sonst in Kontexten wiederfindet, die nicht unbedingt viel mit Bildungsforschung zu tun haben. B2 hingegen kann von der Teilnahme an der Tagung profitieren, weil sie/er sich selbst im Bereich der erziehungswissenschaftlichen Forschung als unerfahren einordnet, denn sie/er ist in einer anderen Disziplin beheimatet: „[...] weil ich eben aus dem [anonymisierten] wissenschaftlichen Feld komm [...]“ (2:43; Z. 122f.). Damit rechtfertigt sie/er, (noch) nicht über die nötigen Kenntnisse und Fertigkeiten zu verfügen, um das geplante Projekt zu konzipieren und durchzuführen. Entsprechend formuliert B2 das Bedürfnis, etwas aufholen zu wollen. So positioniert sich B2 als Neue/r in den Bildungswissenschaften, die/der sich informieren will, welche Theorien es in den Bildungswissenschaften gibt. Abschließend bekräftigt B2 auch den aus dem Austausch resultierenden Gewinn durch die Betonung des Verweises „da“ in der Aussage: „Und da hat man ganz viel mitnehmen können bisher aus den anderen Projekten, wie die angesetzt haben.“ (2:43; Z. 126f.)

Im folgenden Auszug des Transkripts setzt B2 explizit relevant, dass sie/er sich am Anfang des Promotionsprojekts befindet:

- B2 Ich glaub, mein Bedarf hat schon ziemlich, also mal abgesehen davon, dass ich noch mehr in die Methode eingestiegen wär am ersten Tag gerne, aber mein Bedarf ist hier schon ziemlich gut adressiert als jemand, der am Anfang steht. (.) Ich krieg zum einen eben ein bisschen Überblick, ein bisschen Input. Dann eben den Workshop und dann kann ich noch mein am Anfang stehendes ähm Promotionsprojekt vorstellen. (räuspert sich) Und bekomm dann von erfahrenen Leuten eine Rückmeldung. Plus ich kann eben auch ähm noch zusätzlich sehen, was die anderen so machen. Und wie so die Doktoranden in der (leicht lachend) Erziehungswissenschaft (+) drauf sind. Ähm ja, genau, also für mich passt das eigentlich ziemlich gut so. (3)
- B1 Du hättest ja lieber noch mal inhaltlich was diskutiert oder so&so Fragen geklärt? [Ne?
- B3 |Ja,
- genau, also ich hätte eher |so
- B2 |Noch konkreter.

(Transkriptauszug 3.2.1; 2:88; Z. 297 ff.)

B2 setzt nach einer langen Pause (5 Sekunden), nachdem B1 über ihre/seine Bedarfe berichtet hat, mit einer Aussage über ihren/seinen Bedarf an, die sie/er allerdings unterbricht, um die noch nicht getroffene Aussage einzuschränken. In der Einschränkung moniert B2, dass eine tiefere Auseinandersetzung mit der Methode am ersten Tag nicht stattgefunden habe. Anschließend wiederholt B2, dass ihre/seine Bedarfe als jemand, „der am Anfang steht“ (2:88; Z. 299), „schon ziemlich gut adressiert“ (2:88; Z. 298f.) worden seien. B2 expliziert, dass sie/er sich am Anfang des Projekts befinde und im Bereich der erziehungswissenschaftlichen Forschung unerfahren sei. Die wiederholte Erwähnung ihrer/seiner Unerfahrenheit, die mit der disziplinären Herkunft

aus einem anderen Fach erklärt wird, plausibilisiert dabei vor den übrigen Diskutanten die formulierten Bedarfe und berichteten positiven Erlebnisse.

Da B2 das Gefühl hat, sie/er „[...] muss son bisschen reinkommen, was aufholen“ (ebd.), kommt es ihr/ihm entgegen, einen Überblick durch die Teilnahme an der Tagung erlangen zu können. Welche Bedarfe bestehen, führt sie/er auf formaler Ebene mit einer Dreierliste an: *„Ich krieg zum einen eben ein bisschen Überblick, ein bisschen Input. Dann eben den Workshop und dann kann ich noch mein am Anfang (.) stehendes ähm Promotionsprojekt vorstellen. (räuspert sich) Und bekomme dann von erfahrenen Leuten (.) ein&ne Rückmeldung.“* (2:88; Z. 299 ff.) Die Punkte der Liste werden durch die Struktur *„Ich krieg zum einen [...]. Dann [...] und dann kann [...]“* (2:88; Z. 299 f.) hervorgehoben. Die Auflistung in der Dreierfigur – a) einen Überblick, b) den Workshop, c) das eigene Projekt vorstellen, um Anregungen von erfahrenen (Nachwuchs-)Wissenschaftlern und -wissenschaftlerinnen zu erhalten – enthält eine Steigerung. Nach der wiederholten gleichförmigen Verwendung der Modalpartikel *„eben“* bei den ersten beiden Punkten wird an dritter Stelle durch das auf das Ende hin betonte *„noch“*, was als *„darüber hinaus“* paraphrasiert werden kann, eine Spitzenstellung in der Auflistung hergestellt. So erzeugt die Liste den Eindruck einer Einheit; es wird quasi ein *„Paket geschnürt“* aus drei zentralen Komponenten. Anschließend werden zwei weitere Vorteile durch das *„Plus“* (2:88; Z. 302.) an das Paket angehängt. Diese beiden additiven Vorteile wie *„sehen, was die anderen so machen. Und wie so die Doktoranden in der (leicht lachend) Erziehungswissenschaft (+) drauf sind.“* (2:88; Z. 303 ff.) dienen der Orientierung für B2 als Quereinsteiger/in. Abschließend verweist B2 mit *„also für mich passt das eigentlich ziemlich gut so.“* (2:88; Z. 305) abermals auf die Perspektivgebundenheit ihrer/seiner Aussage.

Damit die anderen Diskutanten die Stellungnahme von B2 nachvollziehen können, positioniert sie/er sich als Anfängerin bzw. Anfänger. Offensichtlich erscheint es allen Diskutanten plausibel, dass Anfängerinnen und Anfänger relativ orientierungslos sind und daran arbeiten, sich einen Überblick zu verschaffen, denn es schließt kein Widerspruch, sondern nach einer mittellangen Sprechpause von 3 Sekunden eine Nachfrage zu B3's Bedarfen an, sodass festzustellen ist, dass die Themenprogression fortschreitet und das Paket nicht infrage gestellt wird. Somit ist das *„Dreierpaket“* *Überblick erlangen/Methodenworkshop/Vorstellung und Diskussion des eigenen Projekts mit erfahrenen (Nachwuchs-)Wissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern* mit der Anfängerposition verbunden und weist als Einheit eine Stabilität in der Kommunikation auf, solange es von anderen nicht infrage gestellt oder anderweitig aufgelöst wird.

Um den Zusammenhang zwischen der Positionierung von B2 und den somit mittelbaren Inhalten deutlicher werden zu lassen, ist interessant, a) was aus dieser Position heraus angesprochen wird und b) was sich darin dokumentiert. B2 erwähnt, dass sie/er gern *„[...] noch mehr in die Methode eingestiegen wär am ersten Tag [...]“* (2:88; Z. 297 f.), worin sich ein Bedarf an einer tieferen Auseinandersetzung

mit methodischen Verfahren dokumentiert. Jedoch hebt sie/er positiv hervor, einen Überblick bekommen zu haben. Hierin wird ein weiteres Mal deutlich, dass das Orientieren im vielfältigen Feld der Bildungsforschung als Herausforderung erlebt wird. Daher kann als Zwischenergebnis festgehalten werden, dass sich ein Bedarf an Orientierung dokumentiert, um die fehlende Orientierung zu minimieren und Sicherheit zu erlangen.

Nachdem B1 und B3 berichteten, dass sie trotz der in den Forschungswerkstätten erfahrenen Kritik an ihren Projekten diese nicht grundsätzlich verändern würden, sagt B2, dass es ihrem/seinem Projekt gut getan habe, bei der Tagung vorgestellt zu werden, weil es im Vorfeld für die Vorstellung konkretisiert werden musste.

B2 *Bei mir wars eher so, dass ich nach ähm (.) ne- äh::: eben in der Vorbereitung ja auch noch mal konkretisiert werden musste, weil ich relativ am Anfang bin, was ich tatsächlich vorstellen will. Und dass ich auch innerhalb von den achtundvierzig Stunden noch mal äh bisschen konkretisiert hat und ich jetzt im Grunde eben, weil das&die Präsentation ja schon rum ist, ähm also (.) mein Forschungsprojekt muss sich jetzt wieder neu aufstellen.*

(Transkriptauszug 3.2.2; 2:172; Z. 10ff.)

B2 *Ja, ich glaub, dem gegenüber hats bei mir schon noch mal son Input gegeben, wo ich einfach mich nächste Woche hinsetzen kann und den mitnehmen kann und noch mal überlege, okay, in welche Richtung könnt's jetzt gehen und ähm das vielleicht auch noch mal mit meiner Betreuerin wieder reflektieren kann. Und so. Also ich, ja, denke, dass ich da halt die Sachen leichter aufnehmen kann einfach. (.) Weil ich ja noch die Möglichkeit hab, viel umzustellen, viel zu überlegen. (.) Da bin ich grade eigentlich mitten drin. Ähm (.) ja, deshalb, ja, hat sich bei mir wahrscheinlich am meisten (leicht lachend) getan in achtundvierzig Stunden. (+) (.)*

(Transkriptauszug 3.2.3; 2:166; Z. 851 ff.)

Der Prozess der Konkretisierung war mit der Projektpräsentation allerdings nicht abgeschlossen. B2 berichtet, dass die Konkretisierung des Projekts während der bisherigen zwei Tage der Teilnahme an der Tagung weiter fortgeschritten sei. Aus der Aussage „[...] mein Forschungsprojekt muss sich jetzt wieder neu aufstellen. [...]“ (2:172; Z. 14f.) wird deutlich, dass es dekonstruiert wurde und sich während der Gruppendiskussion in diesem Status befindet. Das scheint B2 jedoch nicht weiter zu beunruhigen; sie/er spricht mit entspannter Stimme in gleichbleibender Melodie, ohne besondere Betonungen, wodurch deutlich wird, dass die Dekonstruktion des Projekts kein emotional ergreifendes Ereignis für sie/ihn darstellt. B2 fasst Kritik grundsätzlich positiv als gewinnbringend und anregend auf. Dieser Umgang mit Kritik liegt in der Anfängerposition von B2 begründet, denn – wie sich später zeigen wird – gehen B3 und B1 als erfahrenere Forscher bzw. Forscherinnen anders mit Kritik um. Seine/ihre Einstellung zu und sein/ihr Umgang mit Kritik ermöglicht es B2, die Unsicherheit zu minimieren, die aufgrund der Anfängerposition und der damit verbundenen Unkenntnis bzgl. der Konzeption und Umsetzung von bildungswissenschaftlichen Forschungsprojekten besteht. Die Kritik kann einerseits für die Konzeption und Um-

setzung des Projekts hilfreich sein, andererseits dient sie der Orientierung im Feld der Bildungsforschung. B2 als Anfänger/in kann Kritik als Lerngelegenheit für sich nutzen. Eine durch Kritik initiierte Dekonstruktion des Projekts stellt für B2 also kein Problem dar.

Zusammenfassend lässt sich feststellen:

- a) B2 positioniert sich als Anfänger/in, um die formulierten Bedarfe an diese Position zu binden und so zu plausibilisieren.
- b) B2 hat als Anfänger/in einen Bedarf an Orientierung. Sie/er nutzt die Teilnehmerheterogenität sowie die Kritik am eigenen Projekt, um sich zu orientieren.
- c) B2 als Anfänger/in hat eine positive Haltung zu Kritik, denn als am Anfang Stehende/r erscheint eine Dekonstruktion des Projekts gewinnbringend, weil in der Anfangsphase der Dissertation das Konzipieren des Dissertationsprojekts erfolgt.

Um dieses Zwischenergebnis zu untermauern, wird im Folgenden die Positionierung von B3 der Positionierung B2's kontrastierend gegenübergestellt. Im Gegensatz zu B2 positioniert sich B3 als fortgeschritten, wie im folgenden Auszug deutlich wird:

B1 |Ja, genau.

B3 |Und deswegen ist mein Eindruck jetzt nach diesen zwei Tagen, also so&so hilfreich ich es auch immer finde, sich auszutauschen und so hilfreich es für mich auch allein schon war, festzustellen, ah ja, die haben im Prinzip genau dieselben Ideen, die meine Zweitgutachter und ich auch schon hatten. Da ist jetzt nicht so viel Neues dabei. Das ist ja auch noch mal gut, so ne Bestätigung dann zu hören, ne? Also das macht an vielen Stellen auch tatsächlich Sinn. Das will ich gar nicht schmälern. Aber ich hab für mich nur den Eindruck gehabt, von der Veranstaltung hätt ich am meisten profitiert, wenn ich noch (.) fünf Schritte weiter vorne stünde sozusagen. Um einfach

B1 Ja. ((zustimmend)) Mhm.

B3 äh mich noch mal, ja, anders einordnen zu können. So hatt ich den Eindruck, ich bin eigentlich schon

|zu weit

B2 |Zu weit.

B3 fortgeschritten. Und ich&ich hab schon so meinen Fahrplan. Und ich brauch keine Irritation mehr.

B1 Genau.

B3 Sondern ich brauch Klärung. |Und Fahrplan sozusagen.

B1 |Ja, ja. Ganz genau.

(Transkriptauszug 3.2.4; 2:92; Z. 319 ff.)

Nachdem B3 zuvor ihre/seine Bedarfe formuliert hatte, was von B1 mit „|Ja, genau.“ unterstützt wird, leitet sie/er über zu ihrer/seiner Bewertung der Tagung, wozu wenige Beiträge zuvor der Moderator aufforderte. Die Bewertung wird von B3 sowohl mit der Verwendung der Konjunktion „Und“ (2:238; Z. 320) als auch durch Verwendung des Konjunkionaladverbs „deswegen“ an die zuvor formulierten Be-

darf gebunden, sodass die Bewertung als Folge der Bedarfe erscheint.¹⁰ Bevor B3 von ihrem/seinem individuell erlebten Nutzen berichtet, hebt sie/er die Subjektivität ihres/seines Eindrucks durch die gesetzte Betonung „mein Eindruck“ (2:92; Z. 320) hervor. Auch schiebt sie/er ein „also so&so hilfreich ich es auch immer finde“ (2:92; Z. 320f.) ein, womit sie/er eine dispräferierte Äußerung vorbereitet, bevor sie/er die Vorteile verbalisiert. Der erfahrene Nutzen, den B3 hier kommuniziert, weist eine andere Qualität auf als der, von dem B2 berichtet. Während konzeptionelle Kritik am eigenen Projekt B2 die Gelegenheit bietet, sich zu orientieren, um sich theoretische, methodische und auch praktische Anregungen für das Reorganisieren des Projekts einzuholen, war es für B3 hilfreich, „festzustellen, ah ja, die haben im Prinzip genau dieselben Ideen, die meine Zweitgutachter und ich auch schon hatten.“ (2:92; Z. 322f.) Um die Begrenztheit des Nutzens zu verdeutlichen, betont B3, nicht viel Neues erfahren zu haben. Nichts lässt darauf schließen, dass ein Wissenszugewinn stattgefunden hat, der einer Orientierung im Feld der Bildungsforschung dienlich wäre, wie es bei B2 der Fall ist. Der einzige Vorteil, den B3 erwähnt, ist, Bestätigung erfahren zu haben. So wird deutlich, dass der Gewinn, den B3 aus der Tagung zieht, eher gering ist. Am Ende des Redebeitrags positioniert sich B3 als fortgeschritten, indem sie/er den geringen Gewinn auf den eigenen Fortschritt zurückführt, womit sie/er die eingangs mit „mein Eindruck“ betonte Subjektivität als typische Perspektive von Fortgeschrittenen spezifiziert.

B3 unterbricht ihren/seinen Beitrag, als B1 durch ein „Ja. ((zustimmend)) Mhm.“ (ebd.) ihre/seine Zustimmung zu der Aussage signalisiert, dass der Nutzen, der aus der Kritik am eigenen Projekt gezogen werden kann, lediglich in der Bestätigung liegt und somit begrenzt ist. Nach der Bestätigung von B1 fährt B3 mit dem angefangenen Satz fort und stellt mit „mich noch mal, ja, anders einordnen zu können“ (2:94; Z. 329) den Orientierungsbedarf dar, den sie/er für sich im direkten Anschluss daran mit „So hatt ich den Eindruck, ich bin eigentlich schon [zu weit“ (ebd.) aus der typischen Perspektive einer/eines Fortgeschrittenen für sich negiert.

B3's Aussage, sie/er sei „schon zu weit“ (2:94; Z. 330), wird von B2, ähnlich einer Konstruktion, fortgesetzt, obgleich B3 nicht aussetzt, sodass beide sprechen. Durch die Antizipation dessen, was B3 sagen will, dokumentiert sich ein gemeinsam geteiltes Wissen über die Funktion von Kritik in Abhängigkeit vom Projektfortschritt. Mit „Und ich&ich hab schon so meinen Fahrplan.“ (2:94; Z. 332) verdeutlicht B3, dass sie/er orientiert ist. Im Kontrast dazu greift B3 den von B2 formulierten Bedarf an Irritation zwecks Orientierung und Konzeptentwicklung auf, um sich davon abzugrenzen und durch die Verwendung der zeitlich begrenzenden Negation „nicht mehr“ in der Formulierung „Und ich brauch keine Irritation mehr.“ (2:94; Z. 332f.) als fortgeschritten zu positionieren. Abschließend formuliert B3 die eigenen Bedürfnisse: „Sondern ich brauch Klärung. [Und Fahrplan sozusagen.“ (2:94; Z. 335), wobei sie/er von B1 wieder bestätigt wird.

¹⁰ Welche Bedarfe B3 formuliert, wird aus Gründen der Darstellung der Ergebnisse in Teil 3.4 vorgestellt.

B3 als weit Fortgeschrittene/r geht mit Kritik kritisch und selektiv um. Dies wird deutlich im Transkriptausschnitt 3.1.2. Hier hebt B3 positiv hervor, dass die Teilnehmenden aus verschiedenen Disziplinen der Bildungsforschung kommen: *„Und das fand ich einfach jetzt noch mal bereichernd, zu merken, es sind ganz viele Leute in ähnlichen Kontexten irgendwie unterwegs. Und da gibt es schon natürlich ganz, ganz viele Synergien, die sich daraus dann (.) so ergeben. (2)“* (2:183; Z. 118 ff.). Andererseits wird Kritik, die die Gesamtkonzeption des eigenen Projekts betrifft, selbstsicher und mit Verweis auf viel Hintergrundwissen von B3 nicht weiter beachtet: *„[...] so hilfreich es für mich auch allein schon war, festzustellen, ah ja, die haben im Prinzip genau dieselben Ideen, die meine Zweitgutachter und ich auch schon hatten. Da ist jetzt nicht so viel Neues dabei. [...]“* (2:92; Z. 321).

Daher lässt sich ergänzen, dass Fortgeschrittene über Wissen und Sicherheit verfügen, die es ermöglichen, differenziert und selektiv mit Kritik umzugehen. Das Sicherheit ermöglichende Wissen der/des Fortgeschrittenen kann als Vorsprung angesehen werden. Im Gegensatz zu dem sich im Orientierungsbedarf dokumentierenden Wissensdefizit von Anfängerinnen und Anfängern verfügen erfahrene Forscherinnen und Forscher über Orientierungswissen, dass es ihnen erlaubt, die am jeweiligen Projekt geäußerte Kritik einzuordnen, zu beschränken oder zu entkräften.

Zusammenfassend lässt sich feststellen:

- a) B3 und B2 verwenden den eigenen Projektfortschritt als Dimension der Positionierung. Im Gegensatz zu B2 positioniert sich B3 als fortgeschritten. Genauso wie B2 nutzt auch B3 die Positionierung, um die zuvor formulierten Erfahrungen zu plausibilisieren. Zudem führen beide ihre Bedarfe auf. B3 schränkt jedoch den daraus gezogenen Gewinn stark ein. Interessant daran ist, dass B2 und B3 sich auf den Extrempolen des Kontinuums „am Anfang stehend“ (= B2) und „fortgeschritten“ (= B3) verorten. Diese Dimension bezieht sich einerseits auf den Fortschritt des eigenen Forschungsprojekts, andererseits auf die Entwicklung des wissenschaftlichen Habitus'. Die Diskutanten differenzieren dies allerdings nicht, sondern scheinen implizit davon auszugehen, dass die Entwicklung eines wissenschaftlichen Habitus' eng an den Fortschritt des Forschungsprojekts gebunden sei. Da es sich bei der Promotionsphase um eine Qualifizierungsphase handelt, überrascht dieser Zusammenhang nicht weiter. Die Rhetorik suggeriert, es sei lediglich möglich, eine der Extrempositionen, also entweder Anfänger/in oder Fortgeschrittene/r, einzunehmen. Daraus ergeben sich für B1 Probleme für ihre/ seine Positionierung, die im Teil 3.3 dargelegt werden.
- b) Der Bedarf, sich zu orientieren, wird von B3 nicht angesprochen. Die geäußerte Kritik wird weder als neu aufgefasst, noch dient sie der Orientierung im Feld der Bildungswissenschaften.
- c) Eine Dekonstruktion des eigenen Projekts wird von B3 nicht in Erwägung gezogen. Diese Option scheint für B3 so ausgeschlossen zu sein, dass sie/er sich dazu überhaupt nicht äußert. Während B2 Kritik als Gelegenheit zur Orientierung und

zur Weiterentwicklung des am Anfang stehenden Projekts nutzt und daher ausschließlich positiv bewertet, geht B3 eher selektiv und distanziert mit Kritik um. Kritik wird ausschließlich zur Überprüfung bzw. zur Bestätigung des eigenen Vorgehens genutzt.

3.3 Positionierungsprobleme

B1 kann als analytisch wertvolle/r Teilnehmer/in zwischen den beiden deutlichen Positionierungen von B2 und B3 verstanden werden (vgl. Amann & Hirschauer, 1997). Wie gezeigt, werden aus Darstellungs- und Plausibilisierungsgründen von B2 und B3 nur die Extrempositionen Anfänger/in und Fortgeschrittene/r in der nicht notwendigerweise binär zu denkenden Dimension des Projektfortschritts besetzt. Dadurch entsteht der Eindruck, als könne es keine Zwischenpositionen geben. So ist B1 bereits am Anfang der Diskussion mit dem Problem konfrontiert, sich auf einem der beiden Pole zu positionieren. Da sich B1 weder eindeutig als fortgeschritten noch als Anfänger/in positioniert, versuchen die anderen Diskutanten, B1 zu verorten. B1 allerdings wehrt sich gegen diese Fremdpositionierungsversuche und lehnt die ihr/ihm zugeteilte und von ihr/ihm offensichtlich als unzutreffend wahrgenommene Position ab.

B3 [...] *Zu&also egal, ob man sich jetzt noch eher zu Anfang des Promotionsprozesses befindet oder eher so wie ich vielleicht dann schon gegen Ende hin sozusagen. Ähm und ich glaub, das macht einen gehörigen Unterschied aus. Also ich äh erinnere mich noch an die Phasen meiner Dissertation, wo ich ganz am Anfang vorgestellt hab und ähm da treffen eure Beschreibungen total zu. Also [das kenn ich*

B1 [Also

B3 *total gut.*

B1 *ich bin überhaupt nicht ganz am Anfang. Ich bin schon relativ weit und ich hab schon alle Daten und ich bin mitten in der Auswertung. Und*

B3 [Okay.

B1 [eigentlich steht das Design schon längst fest und das ist natürlich auch abgesprochen und die Dinge, die waren im Vor- waren schon längst vorher auch besprochen und geklärt. Also deswegen ist das immer [komisch, wenn solche Dinge dann wieder

B3 [Ach,

spannend. Ja.

B1 *angesprochen und noch mal diskutiert und hinterfragt werden. Kann man natürlich tun. Kann man machen, ne? Es ist ja noch nichts in Stein gemeißelt. Und man kann ja vieles noch verändern. Das ist in so nem Prozess eigentlich (.) absolut okay. (.) Aber ähm nee, ich stehe wirklich nicht am Anfang. Und ich hatt jetzt eigentlich so das Gefühl mir mich, dass ich eigentlich jetzt schon so die&die Richtung ganz gut habe. Und das&das auch schon relativ viel dabei rausgekommen ist. Und war (leicht lachend) jetzt so voller Elan (+) und Schwung und das was an Kenntnissen noch fehlt, grad so methodisch, das wollt ich mir jetzt aneignen. Und jetzt hab ich so das Gefühl, ähähä, äh ist jetzt irgendwie alles&alles schlecht? Der ganze Fragebogen? Der ganze Aufbau? Andererseits überlege ich ja, was hab ich überhaupt vorgestellt davon, ne? Also ich hab mich beschränkt, in zwanzig Minuten das ganz knapp alles auf'n Punkt zu bringen.*

(lacht kurz auf) Ich konnte ja zu vielen Dingen überhaupt nichts sagen. Und ich hab ja halt vielleicht den Fehler gemacht, vielleicht ist das ein Fehler, wenn ich in meinem Projekt eigentlich schon relativ weit bin, wenn ich das komplett vorstelle, also vielleicht wärs besser gewesen, (lacht leise auf) (.) ja, (.) zu fokussieren. Also auf einen bestimmten Ausschnitt und das zu zeigen. Und nicht alles. (4)

B2 *Mhm. (.) Ja, vielleicht. (5) Was ich aber&also was ich schon fand, ist, dass also in meiner Gruppe die&die Atmosphäre einfach so war, dass man eben grade so was tun hätte können, also dass man wirklich ähm sehr äh kritisch mit manchen Punkten einfach&mal hätte auch einfach sagen können, also ich hab jetzt den und den Theorieteil beispielsweise. Und der&der passt so für mich. Aber gerade hier in der Umsetzung, da brauch irgendwie ne Hilfestellung. (schnalzt) Und das auch ganz offensiv irgendwie kommunizieren. Und äh bei uns kam das immer gut an, beziehungsweise wurde immer konstruktiv drauf eingegangen. Also in dem Sinne äh, ja, viellei- ja, denk ich, dass das äh schon geklappt hat.*

B3 *Also das kann ich unterstützen v- von der Wahrnehmung her, dass ich echt äh das so als ne sehr ähm ja, wertschätzende und unterstützende Atmosphäre empfunden hab. [...]*

(Transkriptauszug 3.3.1; 2:17 ff; Z. 63 ff.)

Hier positioniert sich B3 als fortgeschritten. Anschließend verstärkt sie/er die Wichtigkeit der Proposition mit „Ähm und ich glaub, das macht einen gehörigen Unterschied aus.“ (2:17; Z. 65f.) Mit der Aussage „Also ich äh erinnere mich noch an die Phasen meiner Dissertation, wo ich ganz am Anfang vorgestellt hab und ähm da treffen eure Beschreibungen total zu.“ (2:17; Z. 66f.) positioniert sich B3 nicht nur selbst als fortgeschritten, sondern grenzt sich von den beiden Gesprächsbeteiligten ab. Damit positioniert sie bzw. er zugleich die beiden Diskutanten im Gegensatz zu sich selbst als Anfängerinnen bzw. Anfänger.

Diese Fremdpositionierung wird von B1 abgelehnt. B1 meldet mit „Also“ Protest an, bevor B3 ihren/seinen Sprechbeitrag beenden kann. Durch das Einsetzen des eigenen Beitrags, während B3 ihren/seinen noch nicht abgeschlossen hat, sichert sich B1 das Rederecht für den nächsten Redebeitrag. Nachdem B3 ihren/seinen Beitrag kurz zu Ende gebracht hat, stellt B1 mit einer Satzreihe fest: „ich bin überhaupt nicht ganz am Anfang. Ich bin schon relativ weit und ich hab schon alle Daten und ich bin mitten in der Auswertung. Und“ (2:31; Z. 71f.). Damit positioniert sich B1 als Nicht-Anfänger/in und verdeutlicht, dass sie/er sich als fortgeschrittener positioniert als B2.

Diese Position erscheint B1 erläuterungsbedürftig, denn die Erläuterung erfolgt im direkten Anschluss mit der Fortsetzung der Satzreihe. Hier wird deutlich, dass die Rhetorik der binären Unterscheidung es B1 erschwert, sich selbst einzuordnen. Um die eigene Position zu erläutern, zählt B1 elaborierend Anhaltspunkte in einer Listenform auf, die sie/ihn als fortgeschritten erscheinen lassen. Dabei wird vor jedem inhaltlichen Punkt die Konjunktion „und“ gesetzt, sodass die aneinandergereihten Listenpunkte auf den zuvor behaupteten Fortschritt verweisen. B1 liefert also ein

Argument, bei dem die Konklusion den plausibilisierenden Prämissen vorangestellt wird. Die angeführten Prämissen werden von B3 bestätigt, indem sie/er interessiert ein „Okay.“ (2:31; Z. 73) beiträgt. B1 fährt unbeeindruckt mit der angefangenen Satzreihung fort. Da diese Passage an die vorgängige listenhafte elaborierende Begründung der eigenen Position anschließt, kann sie als eine erweiterte Elaboration angesehen werden.

Schließlich verdeutlicht B1 mit „Also deswegen ist“ (2:31; Z. 76), dass sie/er aus den aufgezählten Punkten einen Schluss zieht. Dass der gezogene Schluss auf die prominent vorgestellte Konklusion des Arguments verweist, wird durch die erneute Voranstellung des einleitenden „Also“ verdeutlicht. Während B1 fortfährt, zeigt B3 wiederholt ihr/sein Interesse an den Ausführungen von B1 mit „[Ach, spannend. Ja.“ (2:35; Z. 77) B3 signalisiert, dass sie/er erkannt hat, dass sich B1 von ihr/ihm zu Unrecht als Anfänger/in kategorisiert fühlt. B3 zeigt sich offen für eine Korrektur der durch sie/ihn herbeigeführten, und von B1 als falsch empfundenen, Positionierung. Mit der bejahenden Interessensbekundung gesteht B3 implizit ihre/seine Fehleinschätzung von B1 ein. Somit wird B1 schlussendlich als Nicht-Anfänger/in auch von B3 positioniert. Allerdings positioniert sich B1 selbst als nicht ganz so weit fortgeschritten wie B3.

Um den eigenen Fortschritt zu charakterisieren, zählt B1 die Aspekte auf, die diesen verdeutlichen sollen. B1 führt an, dass sie/er alle Daten hat, mit der Datenauswertung beschäftigt ist, das Design eigentlich feststeht und abgesprochen ist. Anschließend verweist B1 mit „die Dinge, die waren im Vor- waren schon längst vorher auch besprochen und geklärt.“ (2:35; Z. 75) auf die Kritik, die in der Forschungswerkstatt an ihrem/seinem Projekt geübt wurde, die auf die Projektkonzeption zielte und eine Dekonstruktion nahelegte. B1 positioniert sich hier als „relativ weit“ (2:31; Z. 71) fortgeschritten und zählt auf sich selbst zutreffende Attribute auf, die sie/ihn als nicht unerfahrene/n Nachwuchswissenschaftler/in charakterisieren. Mit der rhetorischen Zustimmung „Kann man natürlich tun. Kann man machen, ne? Das ist in so nem Prozess eigentlich (.) absolut okay.“ (2:37; Z. 78f.) bereitet sie/er die Aussage vor, dass eine konzeptionelle Projektkritik für Fortgeschrittene, als die sie/er sich positioniert, nicht mehr hilfreich ist. Dabei verortet sich B1 mit „Aber ähm nee, ich steh wirklich nicht am Anfang.“ (2:31; Z. 80f.) als so weit fortgeschritten, dass eine grundsätzliche Dekonstruktion des Projekts abgelehnt wird.

B1 nimmt für sich in Anspruch, weiter fortgeschritten zu sein als B2, unternimmt aber keinen Versuch, sich mit B3 zu vergleichen. Als zentral für die Bestimmung des Fortschrittes hebt B1 dabei die Frage hervor, inwiefern eine Kritik, die eine Dekonstruktion des Projekts nahelegt, als hilfreich zu betrachten sei. B1 expliziert, dass eine konzeptuelle Kritik des Projekts in der Anfangsphase als gewinnbringend anzusehen sei, eine derartige Kritik an fortgeschrittenen Projekten aber eher irritierend, verunsichernd und destruktiv wirke. Diese Darstellung realisiert B1 mittels Selbstpositionierung als Nicht-Anfänger/in. Wie im weiteren Diskussionsverlauf deutlich

wird, widersprechen dieser Explikation weder B2 noch B3, sondern vielmehr greifen beide dieses Wissen auf, um sich selbst zu positionieren. Bevor sie Gelegenheit dazu erlangen, stellt B1 einen Vorher-nachher-Vergleich an. Dabei beschreibt B1 zunächst ihren/seinen Zustand vor der Präsentation und Diskussion des Projekts in der Forschungswerkstatt mit der Satzreihung *„Und ich hatt jetzt eigentlich so das Gefühl, dass ich eigentlich jetzt schon so die&die Richtung ganz gut habe. Und das&das auch schon relativ viel dabei rausgekommen ist. Und war (leicht lachend) jetzt so voller Elan (+) und Schwung und das was an Kenntnissen noch fehlt, grad so methodisch, das wollt ich mir jetzt aneignen. [...]“* (2:32; Z. 81 ff.). Nach dem rhetorischen Wendepunkt *„Und jetzt hab ich so das Gefühl, ähähä, äh“* (2:32; Z. 85) wird dem positiven Zustand vor der Sitzung das negative Empfinden, das sie/er nach der Präsentation hatte, gegenübergestellt. Wegen der Kritik an ihrem/seinem Projekt in der Forschungswerkstatt ist B1 verunsichert, was deutlich wird in der Formulierung von Fragen, die auf eine Desorientierung schließen lassen. B1 weiß nicht so recht, was alles an dem Projekt verändert werden soll: *„ist jetzt irgendwie alles&alles schlecht? Der ganze Fragebogen? Der ganze Aufba?“* (2:32; Z. 86) Anders als B2 empfindet B1 die erhaltene Kritik als desorientierend und verunsichernd. Dann jedoch leitet B1 mit dem gegenüberstellenden *„Andererseits“* zu der rhetorischen, an sich selbst gerichteten Frage *„[...] überlege ich ja, was hab ich überhaupt vorgestellt davon, ne?“* (2:34; Z. 87) über, die dem Anzeigen einer einsetzenden Selbstreflexion dient. B1 rekonstruiert: *„Also ich hab mich beschränkt, in zwanzig Minuten das ganz knapp alles aufn Punkt zu bringen. (lacht kurz auf) Ich konnte ja zu vielen Dingen überhaupt nichts sagen.“* (2:34; Z. 87 ff.) Anschließend verbalisiert sie/er ihre/seine Bewertung dieses Vorgehens, indem sie/er Fehler sucht, die sie/er gemacht haben könnte, und entwirft eine andere Möglichkeit der Präsentation des Projekts: *„also vielleicht wärs besser gewesen, (lacht leise auf) (.) ja, (.) zu fokussieren. Also auf einen bestimmten Ausschnitt und das zu zeigen. Und nicht alles.“* (2:34; Z. 91 ff.)

Hier wird deutlich, dass B1 die erhaltene Kritik an der Konzeption des Projekts im Gegensatz zu B2 nicht als hilfreich erfahren hat und nach Möglichkeiten sucht, das Projekt so zu präsentieren, dass nur von ihr/ihm ausgewählte Aspekte zur Diskussion gestellt werden können, nicht aber die Projektkonzeption.

Mit entsprechend wenig Verständnis reagiert B2 auf die Ablehnung konzeptioneller Kritik. B2 verweist in ihrem/seinem anschließenden Beitrag auf die freundliche und wohlwollende Atmosphäre, die in den Forschungswerkstätten herrschte. Zwar schränkt B2 die Aussage über die gute Atmosphäre mit *„Was ich aber&also was ich schon fand, ist, dass also in meiner Gruppe die&die Atmosphäre einfach so war, dass man eben grade so was tun hätte können“* (2:40; Z. 94) auf seine Gruppe ein. Allerdings scheint B2 davon auszugehen, dass die Atmosphäre in anderen Gruppen nicht viel anders gewesen ist. Wider Erwarten ergreift B1 an dieser Stelle nicht die Möglichkeit zu berichten, dass die Atmosphäre in ihrer/seiner Gruppe nicht so positiv und wohlwollend war. Stattdessen führt B3 das neu eingeführte Thema der guten Atmosphäre fort und bestärkt die Aussagen B2's hinsichtlich des positiven und wertschätzenden

Umgangs miteinander in den Forschungswerkstätten. Nach dem Redebeitrag von B3 bestätigt schließlich auch B1 die positive Atmosphäre:

B1 *Und die (gaben?) immer freundlich und wertschätzend und wirklich auch reichlich, ne?*

B3 *Ja.*

B1 *[Also das fand ich schon toll. (2)]*

(Transkriptauszug 3.3.2; 2:182f.; Z. 110ff.)

Entscheidend ist hier, dass B1 aktiv an der positiven Bewertung der Atmosphäre der Forschungswerkstätten mitwirkt. Also geht B1 nicht weiter auf den Einwand von B2 ein, dass aufgrund der wertschätzenden Atmosphäre eine auf Dekonstruktion zielende Kritik durchaus als Bereicherung aufzufassen sei. B2 sieht als einziges Kriterium dafür die Atmosphäre in der Diskussion an. Für B1 hingegen ist die positive Atmosphäre zwar hilfreich und angenehm. Dennoch wehrt sie/er sich gegen konzeptuelle Kritik und lehnt eine Dekonstruktion ab.

Zusammenfassend lässt sich feststellen:

- a) B1 nutzt wie B3 und B2 den eigenen Fortschritt als Dimension der Positionierung, um die zuvor formulierten Erfahrungen zu plausibilisieren. Ebenso wie B2 und B3 formuliert sie/er ihre/seine Bedarfe. Im Gegensatz zu B3 schränkt B1 den daraus gezogenen Gewinn nicht generell ein. Konzeptuelle Kritik wird als destruktiv wahrgenommen, methodische Aspekte werden hingegen als hilfreich begrüßt. In einigen Aspekten positioniert sich B1 auf dem Extremopol als Anfänger/in, in anderen als fortgeschritten. Obgleich ein Kontinuum des Fortschritts plausibel wäre, versucht B1 sich immer wieder als fortgeschritten zu positionieren. Dies wird auch sichtbar in den häufigen Zustimmungen von B1 zu Äußerungen von B3, mit denen sich B3 als fortgeschritten positioniert. B1 versucht, ihre/seine Ähnlichkeit mit B3 herauszustellen.
- b) Der Bedarf, sich zu orientieren, wird von B1 nicht angesprochen. Lediglich Methodenkenntnisse werden von B1 als Bedarf formuliert, sodass B1 sich als so weit orientiert im Feld der Bildungsforschung positioniert, dass sie/er genau weiß, was sie/er noch lernen muss, um den grundsätzlich bereits feststehenden Plan umsetzen zu können.
- c) Da für B1 Kritik an der Projektkonzeption nicht hilfreich ist, sie/er aber nicht über die Sicherheit verfügt, distanziert und selektiv mit Kritik umzugehen, wird Kritik als störend oder gar bedrohlich wahrgenommen. Die in der Forschungswerkstatt geäußerte Kritik zielte B1 zufolge auf eine Dekonstruktion ihres/seines Projektkonzepts, wodurch B1 stark verunsichert wurde. B1 wehrt sich im Verlauf der Gruppendiskussion zunehmend gegen eine Dekonstruktion, wobei deutlich wird, dass sie/er nicht über die Sicherheit verfügt, die es ihr/ihm erlaubt, distanziert und selektiv mit Kritik umzugehen. Anders als B3 lässt B1 zunächst sehr viel mehr Kritik an der Konzeption zu, und anders als B2 verunsichert B1 Kritik an der Projektkonzeption. B1 betrachtet Kritik zunehmend kritisch, sodass eine Irri-

tation der Konzeption im Verlauf der Diskussion immer entschiedener abgewehrt wird, wobei B1 auf ihr/sein im Qualifizierungsprozess erlangtes Wissen zurückgreift, um so Sicherheit zu erlangen.

3.4 Widerstreitende Bedarfe

Die Diskutanten haben ihre Bedarfe verbalisiert. Allerdings sind die Bedarfe nicht gleich, sondern sie unterscheiden sich in Abhängigkeit vom jeweiligen Projektfortschritt. Um dies zu verdeutlichen, werden im Folgenden die Bedarfe von B2 und B3 vorgestellt, um diese anschließend denen von B1 gegenüberzustellen. Dabei wird deutlich, dass die Teilnehmenden die Atmosphäre – vor allen Dingen in den Forschungswerkstätten – als Alleinstellungsmerkmal der Frühjahrstagung verstehen und dieser eine besondere Relevanz zuschreiben.

Die Bedarfe von B2 als Anfänger/in konzentrieren sich auf drei Aspekte. Einerseits wird die Vermittlung von methodischem Wissen als Bedarf angeführt. So bezieht sich B2 mit der folgenden Äußerung auf die Frage des Moderators, was von der Konzeption der Nachwuchstagung für weitere Tagungen beibehalten werden sollte.

B2 [...] (2) *Ja, und ich würd eigentlich auch ungern äh auf den Methodenworkshop verzichten. Vielleicht kann man den noch mal ein bisschen anders ausrichten oder die Arbeitsanweisung an die Referenten noch mal eben ähm anders aufstellen. Aber äh für mich, wie gesagt, st- stellt das schon auch so ne große&ein großer Mehrwert dar, für den ich gerne hierher komm. [...]*

(Transkriptauszug 3.4.1; 2:129; Z. 544 ff.)

Andererseits wird der Irritationsbedarf von B2 deutlich, denn B2 nimmt die erhaltene Kritik als Anlass ihr/sein Projekt zu dekonstruieren und noch einmal zu überlegen: „[...] okay, in welche Richtung könnt's jetzt gehen und ähm das vielleicht auch noch mal mit meiner Betreuerin wieder reflektieren kann. [...]“ (Transkriptauszug 3.2.3; 2:166; Z. 853 f.). Denn aufgrund des geringen Projektfortschritts ist eine Dekonstruktion und Reorganisation des Projekts mit geringem Aufwand oder Verlust verbunden. Als weiterer Bedarf von Anfängerinnen und Anfängern ist der Orientierungsbedarf zu nennen.

Die Bedarfslage von Teilnehmenden, die weit mit dem Projekt fortgeschritten sind, ist anders. B3 stellt den Austausch zwischen Teilnehmenden heraus, die in einem ähnlichen thematischen Bereich der Bildungsforschung arbeiten.

B3 [...] *und was da wirklich sehr gut gelungen ist, fande ich jetzt, das kann ich zumindest für (.) die Forschungswerkstatt, in der wir jetzt waren, behaupten, dass ich da echt den Eindruck hatte, das hat thematisch immer gut gepasst. [...]*

(Transkriptauszug 3.4.2; 2:126; Z. 524 ff.)

B3 betont die gute Passung der Teilnehmenden in der Forschungswerkstatt, was impliziert, dass hier ein bei ihr/ihm bestehender Bedarf bedient wurde.

Weiterhin wird von B3 Klärung bzw. Bestätigung (vgl. Transkriptauszug 3.2.4) des eigenen Vorgehens als Nutzen dargestellt.

B3 [...] *dass andere da ähnliche Ideen dazu haben, das ist einfach noch mal so ne Bestätigung gewesen.*

(Transkriptauszug 3.4.3; 2:97; Z. 349f.)

Es fällt auf, dass die Bedarfe von B2 und B3 unterschiedlich sind und keine Schnittmengen aufweisen. B3 grenzt sich sogar explizit von B2 ab, indem sie/er ihre/seine Bedarfe denen von B2 entgegenstellt und herausstellt, wie bei der Positionierung von B3 in Teil 3.2 mit *„Und ich brauch keine Irritation mehr. [...] Sondern ich brauch Klärung.“* (Transkriptauszug 3.2.4; 2:94; Z. 332) deutlich wird.

Es gehört zum konjunktiven Wissen der Diskutanten, dass Anfänger und Anfängerinnen einen Bedarf an konstruktiver Irritation, also auch an orientierendem und methodischem Wissen haben. Es gehört auch zum konjunktiven Wissen, dass die Bedarfe von fortgeschrittenen Teilnehmenden andere sind als die von Anfängern und Anfängerinnen.

Da B1 sich zwischen der Anfänger- und Fortgeschrittenenposition befindet, sind ihre/seine Bedarfe auch nicht einheitlich einer dieser Extrempositionen zuzuordnen. B1 hat Interesse an einer eingehenden Beschäftigung mit Forschungsmethoden: *„[...] und das was an Kenntnissen noch fehlt, grad so methodisch, das wollt ich mir jetzt aneignen. [...]“* (Transkriptausschnitt 3.3.1; 2:32; Z. 84f.), was eher am Anfang Stehenden zuzuordnen ist. Andererseits wird durch die oben hinlänglich behandelte Abwehr der Kritik an der Projektkonzeption deutlich, dass B1 im Gegensatz zu B2 keinen Bedarf an Irritation des Projektkonzepts hat.

Von allen Diskutanten wird die Atmosphäre auf der Bielefelder Frühjahrestagung gelobt, durch die die Möglichkeit eröffnet wurde, einen Vortrag zu halten, ohne Angst haben zu müssen, vor dem Auditorium bloßgestellt zu werden.

B1 [...] *Kolloquium ist doch ein vertrauter Rahmen. Die Leute kenn ich. Da, ne? Das fällt mir nicht ganz so schwer. Und hier hab ich lauter fremde Leut sitzen, da sitzen so vier, fünf Professoren, alle hochkarätig und dann, jo, da kommt schon ein anderes Gefühl der Spannung auf. Und das ist ja auch ganz gut so zum Trainieren, ne? [...]*

(Transkriptauszug 3.4.2; 2:123; Z. 514ff.)

Die Nachwuchstagung wurde von allen als Möglichkeit genutzt, das Format des wissenschaftlichen Vortrags zu üben, worin sich ein Bedarf dokumentiert, der kaum in einer anderen Runde bedient werden kann.

4. Diskussion

Im Folgenden wird zunächst der methodische Mehrwert aus der Kombination von dokumentarischer Methode und Positionierungstheorie einer kritischen Prüfung unterzogen. Anschließend wird das zentrale Ergebnis der Analyse in Diskurse eingebettet.

4.1 Reflexion der dokumentarischen Methode

Die dieser Arbeit zugrunde liegende Methodologie der dokumentarischen Methode, samt ihres eigenen Verständnisses von Evaluationsforschung, wurde durch eine Perspektive ergänzt, die Positionierungspraktiken direkt in den Blick nimmt. Mit der Kombination von dokumentarischer Methode und Positionierungstheorie kommt den Praktiken des Positionierens eine dominante theoretische wie auch methodologische Bedeutung zu. So hat die dokumentarische Methode ihr Primat in der Wirkung von Orientierungsmustern, aber nicht in deren Genese. Mit den Techniken der Positionierungen konnte diese jedoch bearbeitet werden.

Die Anpassung und Modifikation der dokumentarischen Methode liegt in der Gegenstandsangemessenheit qualitativer Forschung begründet.¹¹ In Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial wurde schon früh der hohe Stellenwert der Positionierungen ersichtlich, so dass der Fokus in der Analyse zunehmend auf diese verlagert wurde. Die Positionierungstheorie betont das hervorbringende, in der Logik der klassischen Makro-Mikro-Unterscheidung (vgl. Esser, 1999) strukturgenerierende Element von (Rede-)Praktiken. Insgesamt scheint die Synthese beider theoretischen Positionen gewinnbringend, zumal diese Perspektive näher an die Sprechpraktiken der Teilnehmenden anschließt. So ist es möglich, ein differenziertes Bild der Selbst- und Fremdpositionierungen in Abhängigkeit von den Bedarfen der Teilnehmenden zu erhalten.

4.2 Transformation eines idealisierten Bildes von Wissenschaft in ein differenziertes Bild der Praxis des wissenschaftlichen Forschens

In der Analyse der Gruppendiskussion konnte herausgearbeitet werden, dass sich in Abhängigkeit von der Positionierung auf dem Kontinuum „Anfänger/in vs. Fortgeschrittene/r“ ein unterschiedlicher Umgang mit Irritation sowohl des eigenen Forschungsprojektes als auch des Verständnisses von Wissenschaft und Forschung dokumentiert. Dabei waren durch die drei Teilnehmenden sowohl die Positionen der/des Fortgeschrittenen und der Anfängerin bzw. des Anfängers als auch

11 Zudem liegt dieser Analyse ein modulares Verständnis der dokumentarischen Methode zugrunde. Beispielsweise scheint das Verständnis von Evaluation nach Bohnsack als eine Tätigkeit, welche die Perspektiven der Stakeholder füreinander verständlich machen möchte, auch mit anderweitig methodologisch fundierten Methoden kompatibel.

eine diffuse Zwischenposition repräsentiert, deren Analyse das Problem der Positionierungen und des unterschiedlichen Umgangs mit Irritation erst zugänglich machte.

Während Fortgeschrittene aufgrund ihres selektiven Umgangs mit Kritik, der einen reichhaltigen Schatz an Erfahrung und Wissen voraussetzt, weniger Irritation ihres Forschungsprojektes zulassen, sodass eine Dekonstruktion ausgeschlossen wird, zeigen sich Anfängerinnen und Anfänger offen gegenüber einer Irritation oder gar Dekonstruktion ihres eigenen Forschungsprojektes. Gleichzeitig lehnen diese aber aus Gründen einer Orientierung im bildungswissenschaftlichen Feld die Irritation ihres idealisierten, idealtypischen – vermutlich durch das Studium bedingten – Bildes von Wissenschaft und wissenschaftlicher Forschung ab. So ist davon auszugehen, dass Studierende mit einem Bild von Forschung und Wissenschaft konfrontiert werden, das primär aus Inhalten wie Methodologien, Methoden und Theorien besteht, während die alltägliche Forschungspraxis, besonders die auf der „Hinterbühne“ (vgl. Goffman, 2008), eher verborgen bleibt. Auf diese Weise entsteht ein idealisiertes Bild von Wissenschaft und Forschung: Der Wissenschaftler bzw. die Wissenschaftlerin, die sich ganz und gar seiner bzw. ihrer Tätigkeit als Wissenschaftler oder Wissenschaftlerin widmen können, ohne sich mit Verteilungskämpfen, Grabenkriegen oder Feindschaften auseinandersetzen zu müssen, ist unter dieser Annahme eine Folge des Studiums.

Diese „echte Wissenschaft“ habe aus der Sicht der Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler auf der Bielefelder Nachwuchstagung stattgefunden. Da das Qualifikationsprojekt bei Anfängerinnen und Anfängern noch irritiert oder gar dekonstruiert werden darf, das Bild von Wissenschaft aber nur geringfügig, erwies sich besonders für diese Gruppe die Atmosphäre auf der Nachwuchstagung als wichtig – man kann relativ „schmerzfrei“ Orientierung erlangen und das Projekt dekonstruieren, um es anschließend zu reorganisieren, ohne dass die eigene Person als Forscher bzw. Forscherin infrage gestellt wird. Hieraus leitet sich – stark zugespitzt – folgende These ab: Die Bielefelder Frühjahrstagung irritiert das idealtypische Bild – Wissenschaft wird auf Inhalt, Methode, Diskurs reduziert – in einem geringeren Maß als andere Tagungen und bietet damit Nachwuchswissenschaftlern und -wissenschaftlerinnen in der Anfängerposition einen Schutzraum, in dem man sich als Wissenschaftler bzw. Wissenschaftlerin ausprobieren, aber auch Kraft und Motivation zur weiteren Arbeit am eigenen Forschungsprojekt tanken kann.

Von den Teilnehmenden der Gruppendiskussion ist B2, der/die mit der Position Anfänger/in korrespondiert, noch sehr an dem idealisierten, idealtypischen Bild von Wissenschaft und Forschung orientiert. B3 ist davon weiter entfernt, bzw. ihr/sein Bild von Forschung und den damit verbundenen Praktiken hat sich weiter ausdifferenziert, nicht zuletzt, weil Fortgeschrittene wie B3 über einen reichhaltigen Erfahrungsschatz sowie über differenziertes und spezielles Wissen verfügen, sodass ihnen neben den idealtypischen Vorstellungen von Forschung und Wissenschaft weitere

Aspekte und Zwänge bei der Umsetzung des Forschungsprojekts bekannt sind und sie auch bereits über Strategien des Umgangs mit diesen verfügen. Da eine Orientierung im Feld der Bildungswissenschaft bereits erfolgt ist, hat sich das zuvor enge idealisierte Wissenschaftsbild somit in ein komplexeres Bild von Wissenschaft als Beruf ausdifferenziert.

B1 pendelt zwischen den beiden Polen Anfänger/in versus Fortgeschrittene/r bzw. minimales versus maximales Zulassen einer Irritation sowohl des eigenen Forschungsprojektes als auch des Verständnisses von Wissenschaft und Forschung. Erst hierdurch wird die Problematik dieser Ausdifferenzierung sichtbar und empirisch-analytisch erfassbar. Letztlich geht es neben dem notwendigen, aber eben nicht hinreichenden Erwerb der fachlichen Fähigkeiten um die Transformation des idealisierten Bildes von Wissenschaft in ein differenziertes Bild von Forschung und Wissenschaft als Beruf, oder anders formuliert: Praxis des wissenschaftlichen Forschens.¹² Diese Transformation soll im Folgenden diskutiert werden. Herangezogen wird hierzu das Konzept der „Subjektivierung“, wie es Alkemeyer et al. (2013) verwenden.

In der Entwicklung als Forscher bzw. Forscherin geht es nicht nur um Kompetenzen, Methoden und Theorien, sondern auch um eine Perspektive, die Welt zu sehen, und die Fähigkeit, in adäquater Weise mit der Praxis des wissenschaftlichen Forschens umzugehen. Dies wird in der wissenssoziologisch fundierten dokumentarischen Methode von Bohnsack als Habitus oder Orientierungsrahmen beschrieben (vgl. Kapitel 2.2). Vergleicht man die mit den drei Positionen auf dem Kontinuum Anfänger/in versus Fortgeschrittene/r korrespondierenden Bedarfe mit der Richtlinie des BMBF zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses im Bereich der Bildungsforschung (vgl. BMBF, 2015), so werden dort als Anforderungen vornehmlich solche aufgeführt, die den Bedarfen von Promotionsanfängerinnen und -anfängern entsprechen. Setzt man diese Überlegungen in Bezug zu dem unterschiedlichen Umgang mit Kritik und Irritation, der in Kapitel 3 vorgestellt wurde, so gelangt man zu folgender These: Der Habitus eines Wissenschaftlers bzw. einer Wissenschaftlerin – oder genauer gesagt, die durch diesen hervorgebrachte Perspektive auf Wissenschaft und Forschung – wandelt sich von einem idealtypischen Wissenschaftsbild zu einem differenzierteren Bild von wissenschaftlicher Praxis. Im Gegensatz dazu verengt sich die Selektivität im Umgang mit Irritation bezüglich des eigenen Forschungsprojektes. Da Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler in diesem Prozess vielfältige Praktiken kennen und anwenden lernen, ist es nicht hinreichend, diesen an konkreten Kompetenzen festzumachen. Um sich diesem Prozess anzunähern, scheint

12 Es gibt in der Soziologie verschiedenste theoretische Zugänge zu Praktiken. In dieser Arbeit wird ein Verständnis des Praktiken-Begriffs zugrunde gelegt, das eine Weiterentwicklung der Konzepte Pierre Bourdieus und der wissenssoziologischen Diskursanalyse in der Tradition Michel Foucaults darstellt (vgl. Reckwitz, 2003, und Alkemeyer, 2013).

stattdessen das Konzept der Subjektivierung aus der praxeologischen Soziologie (vgl. Reckwitz, 2003) vielversprechend:¹³

Individuen bilden und schaffen sich als Subjekte durch diskursive und nichtdiskursive Praktiken, indem sie eine anerkennbare „Subjektform“ annehmen (vgl. Alkemeyer, 2013, S. 18). Wissenschaftler und Wissenschaftlerin oder Forscher und Forscherin sind solche Subjektivierungsformen. Mit dem Begriff der Subjektivierung lässt sich zeigen, „wie ein Mensch in eine Profession hineinwächst und sich dadurch zu einem Subjekt gestaltet, das sich in kollektive Lebenslaufmuster, einen Habitus und Praktiken einschreibt“ (Etzemüller, 2013, S. 187). Aus der Sicht von Reckwitz (2006) kann das Individuum nur zum Subjekt werden, „indem es sich körperlich wie psychisch den jeweiligen Kriterien akzeptabler Subjekthaftigkeit unterwirft, d. h. in eine hegemonale Subjektform einpasst“ (Alkemeyer 2013, S. 39). Solche Anpassungen verlaufen selten reibungslos (vgl. ebd.).

Thomas Etzemüller (2013) schildert in seinem Beitrag „Der ‚Vf.‘ als Subjektform. Wie wird man zum ‚Wissenschaftler‘ und (wie) lässt sich das beobachten?“ Möglichkeiten und Schwierigkeiten, die Subjektivierung eines Wissenschaftlers bzw. einer Wissenschaftlerin zu beschreiben. Wissenschaftler oder Wissenschaftlerin werde man nicht nur durch die akademische Ausbildung – die im Rahmen dieses Beitrags als Erwerb von theoretischen, methodologischen und methodischen Kompetenzen verstanden wird –, sondern „man muss seine Persönlichkeit auf eine spezifische Weise formen, d. h. sich von ‚Irgendjemandem‘ in ein adressierbares Subjekt verwandeln, das als Wissenschaftler erkannt wird“ (Alkemeyer, 2013, S. 28). Etzemüller (2013, S. 180) beschreibt die modellhafte, idealisierte Gestaltung von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen sowohl in wissenschaftlichen als auch in populären Texten. Es scheint, als würde der Beruf des Wissenschaftlers bzw. der Wissenschaftlerin mit einer idealisierten Forschertätigkeit gleichgesetzt:

„Doch zugleich bleibt verschleiert, wie die herausragenden Gelehrten im ganz normalen Alltagsbetrieb der Wissenschaft funktionieren, welche Rolle also die Mühle der Professionen und Institutionen für ihre Existenz als Wissenschaftlersubjekte spielt bzw. inwieweit sie selber diese Mühle durch ihre Alltagspraktiken am Laufen halten“ (Etzemüller, 2013, S. 180f.).

Da die Subjektformen nicht im luftleeren Raum, sondern „im Schnittfeld von sozialen Feldern, Subjektkulturen und Subjektordnungen“ (Alkemeyer, 2013, S. 39) existieren, wäre eine Analyse der sozialen Felder ebenso erhellend (zum Feldbegriff vgl. Bourdieu, 1999) wie die Untersuchung der Subjektivierung zur Bildungsforscherin bzw. zum Bildungsforscher.

13 Das Konzept der Subjektivierung aus der praxeologischen Soziologie kann hier nur grob umrissen werden und steht in scharfer Abgrenzung zum Erkenntnisinteresse der dokumentarischen Methode, deren Fokus auf kollektiven Werthaltungen und Orientierungen und nicht auf den Praktiken liegt.

5. Fazit und Ausblick

Zum Zweck der Evaluation der Bielefelder Frühjahrstagung wurden sowohl ein Online-Fragebogen mit einem hohen Anteil offener Fragen als auch eine Gruppendiskussion unter Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern der Bildungsforschung durchgeführt. Im Fokus dieses Artikels steht die Analyse der Gruppendiskussion, deren Auswertung mit einer modifizierten Form der dokumentarischen Methode erfolgte, die um die Analyse von Praktiken der Positionierung ergänzt wurde.

Abschließend soll nun ein Rückbezug auf das Tagungsthema stattfinden, und es sollen Anknüpfungspunkte für weitere Forschung zum wissenschaftlichen Nachwuchs der Bildungsforschung aufgezeigt werden.

Unter dem Titel „Forschungspraxen der Bildungsforschung“ legte die Nachwuchstagung den Schwerpunkt auf die Förderung der kritischen Reflexion der eigenen Forschungspraxis als „forschendem Tun“ bzw. machte die Praxen des forschenden Tuns selbst zum Gegenstand der Reflexion. Jedoch wurde die zentrale Fragestellung der Tagung „Was tut man eigentlich, wenn man das tut, was man Forschung nennt?“ sowohl in den offenen Nennungen der online-gestützten Befragung als auch in der Gruppendiskussion von den Nachwuchswissenschaftlern und -wissenschaftlerinnen mehr oder weniger ignoriert. An zwei Stellen der Gruppendiskussion versucht der Moderator, das Thema zwar anzusprechen (vgl. exemplarisch Textauszug 2:153), jedoch scheint das Thema nicht anschlussfähig zu sein. Forschungspraxen werden von den Teilnehmenden mit Methoden gleichgesetzt. Wurde also das Ziel der Tagung, eine kritische Reflexion der eigenen Forschungspraxis anzuregen, nicht erreicht?

Mit dem unterschiedlichen Fortschritt in der Entwicklung als Wissenschaftler bzw. als Wissenschaftlerin, die parallel zu der des eigenen Forschungsprojektes gedacht wird, korrespondieren unterschiedliche Bedarfe für die Konzeption und Organisation von Tagungen für den wissenschaftlichen Nachwuchs in den Bildungswissenschaften. Analysiert man die offenen Nennungen, so scheinen nach der Quantität der vergebenen Codes viele Anfänger und Anfängerinnen unter den Teilnehmenden der Frühjahrstagung gewesen zu sein. Anfänger und Anfängerinnen verlangen nach Wissen über verschiedene Theorien, Methodologien und Methoden sowie nach einer grundlegenden Orientierung im vielfältigen Feld der Bildungsforschung. Dies lässt sich mit breit angelegten Angeboten bedienen, an denen Nachwuchswissenschaftler und -wissenschaftlerinnen aus verschiedenen Disziplinen und Paradigmen zugleich teilnehmen können. Auch begünstigen diese klar adressierbaren Bedarfe sowie die positive Haltung zu Dekonstruktion und Irritation der eigenen Forschungsprojekte, dass Anfänger und Anfängerinnen die Atmosphäre auf der Tagung als positiv-konstruktiv wahrnehmen. Die als positiv beschriebene Atmosphäre bedient wiederum das Bedürfnis nach Sicherheit und begünstigt die Orientierung und das Aneignen von Kompetenzen, da andere Herausforderungen an das wissenschaftliche Berufsbild bzw. Aspekte der wissenschaftlichen Arbeit, die eben nicht nur aus Theorien, Methodologien und Methoden besteht, sondern auch z. B. Kämpfe um Ressourcen beinhal-

tet, ausgeblendet werden (müssen). Unter dieser Perspektive wird auch verständlich, warum für Anfängerinnen und Anfänger „Übung von Vorträgen im geschützten Rahmen“ (1:223) eine besondere Qualität darstellt.¹⁴ Durch das Ausblenden von harscher Kritik im Umgangston und den „Spielen“ im wissenschaftlichen Feld, im Umgang mit denen der wissenschaftliche Nachwuchs noch ungeübt ist, wird das eher „idealisierte“ Bild von Forschung nicht irritiert. Diese Selektion oder vielleicht treffender Reduktion auf einen eng umrissenen Teilbereich von Forschen scheint hilfreich, um Orientierung und Kenntnisse über Theorie, Methodologie und Methoden erlangen zu können.

Während die Bedarfe von Anfängern und Anfängerinnen vergleichsweise einfach zu bedienen sind, muss dies bei den weit fortgeschrittenen Nachwuchswissenschaftlern und -wissenschaftlerinnen fast notwendig misslingen, da diese nach sehr spezifischen Inhalten verlangen. Als Folge aller Selektionen, die hinsichtlich des eigenen Qualifikationsprojekts bereits getroffen wurden, sind die Bedarfe von Fortgeschrittenen bezüglich des Inhalts von Tagungen sehr heterogen und somit kaum in der Breite zu befriedigen. So erfolgt die Bewertung von Inhalten hoch selektiv aufgrund des erwarteten Gewinns für das eigene Forschungsprojekt. Der Umgang mit Irritation ist zwar gegeben und geübt – es ist genug „Wissen“ vorhanden, um Kritik einzusortieren und bewerten zu können; gesucht wird aber vornehmlich Bestätigung der bisherigen Entscheidungen, die in dem Projekt gefallen sind. Eine Dekonstruktion der eigenen Qualifikationsarbeit wird abgelehnt; insofern muss geäußerte Kritik an dieser hoch selektiv bearbeitbar sein und dementsprechend vorgebracht werden. Das Verständnis wissenschaftlicher Forschung hat sich von einer Perspektive, die nur Inhalte, d. h. Wissen über Theorien, Methodologien und Methoden, kennt, zu einem komplexeren Verständnis von „Wissenschaft als Beruf“¹⁵ ausdifferenziert. Infolgedessen haben sich hier weitere Bedarfe, die für Anfängerinnen und Anfänger nicht existieren – und auch um eine Orientierung erst zu ermöglichen gar nicht existieren dürfen – herausgebildet, wie z. B. die Frage nach beruflichen Perspektiven, Karriereplanung u. Ä. Diese Bedarfe, wie z. B. die gezielte Vernetzung mit anderen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, sind nur schwerlich planbar und von Veranstalterseite aus kaum zu steuern.

Auch das diffuse Zwischenstadium mit seinen Bedarfen zwischen den Polen „Anfänger/in vs. Fortgeschrittene/r“ – in der Gruppendiskussion repräsentiert durch B1 – ist qua Definition als „diffuser Status“ von der Tagung gezielt kaum zu bedienen, da sich die Position im stetigen Fluss befindet und sich damit die korrespondierenden Bedarfe ständig wandeln. Zudem besteht eine hohe Gefahr, Forschungsprojekt und

14 Ironisch bleibt an dem Begriff der Übung, dass hier eben keine Kompetenzen erlangt werden, die auf „richtigen“ Tagungen helfen, sich im wissenschaftlichen Feld zu behaupten. Die Wahl der Bezeichnung „Übung“ ist selbst Ausdruck des Anfängerstatus, der ein Denken in einem idealisierten, idealtypischen Forschungsbild (vgl. Kapitel 4.2) präfiguriert.

15 Die Namensgleichheit mit dem bekannten Aufsatz von Max Weber „Wissenschaft als Beruf“ ist hier bewusst gewählt worden (vgl. Weber, 1967).

Wissenschaftsbild der Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler, die sich in dieser Zwischenposition befinden, zu irritieren, ohne dass diese über eine ausreichende Orientierung im bildungswissenschaftlichen Feld verfügen, die es ihnen erlaubt, diese Irritation selektiv anzunehmen.

Bei der Planung einer Nachwuchstagung ist es somit leichter, passgenaue Inhalte für solche Nachwuchswissenschaftler und -wissenschaftlerinnen anzubieten, die noch am Anfang ihrer akademischen Laufbahn stehen, als für fortgeschrittene. Eine Nachwuchstagung, die sich gezielt an Anfänger und Anfängerinnen richtet, kann durch ein Wissenschaftsbild, das nur aus Theorien, Methodologien und Methoden besteht, Erholung bieten und somit zur Weiterarbeit motivieren und die Unsicherheit als Berufsanfänger und -anfängerinnen abbauen. So konnten die Teilnehmenden der Bielefelder Frühjahrstagung vor gestandenen, „hochkarätigen“ (Transkriptauszug 3.4.4; 2:123; Z. 516) Professorinnen und Professoren ihre Projekte und ihr Vorgehen präsentieren, ohne befürchten zu müssen, „auseinandergenommen“ (1:283) zu werden. Das eigene Projekt – also die Fragestellung aus einer bestimmten theoretischen Perspektive mit praktischem (Anwendungs-)Bezug, das Design und die methodische Umsetzung – wurde von Expertinnen und Experten, wie sie auf „echten“ Tagungen vorzufinden sind und die mitunter sehr unangenehme Fragen stellen können, begutachtet. Die Tatsache, dass sich Professoren und Professorinnen, zu denen man nicht in einem Abhängigkeitsverhältnis steht, mit dem eigenen Qualifikationsprojekt kritisch auseinandersetzen, ist für Promovierende im Anfangsstadium von besonderer Bedeutung, a) weil sie ihr Projekt wahrscheinlich bisher in einem sehr begrenzten Rahmen vorgestellt haben (Forschungskolloquium der Arbeitseinheit bzw. des Instituts usw.) und b) weil das Projekt von ihnen als Berufsanfängern und -anfängerinnen konzipiert worden ist; es ist also eng verknüpft mit ihrem Selbstkonzept als „Berufswissenschaftler“ bzw. „Berufswissenschaftlerin“. Die Reflexion der eigenen Forschungspraxis zu so einem frühen Zeitpunkt in der Subjektwerdung zum Wissenschaftler bzw. zur Wissenschaftlerin fällt aufgrund der geforderten Reduktion der Komplexität des bildungswissenschaftlichen Feldes schwer bzw. muss geradezu schwerfallen. Denn zunächst wollen die existenziellen Bedarfe – insbesondere der der Orientierung und eine geringe Irritationsbereitschaft bezüglich des vorherrschenden idealisierten, idealtypischen Wissenschaftsbildes – als notwendige Bedingung der Subjektivierung bedient werden.

Aus den Beiträgen der offenen Nennungen der online-gestützten Evaluation, die flankierend zu der Gruppendiskussion durchgeführt wurde, ergibt sich daher die These, dass das Bild vom „praktischen“ Forschen – also Forschen als ein Bündel verschiedener Praktiken, das längst nicht nur aus Theorie, Methodologie und Methode besteht, sondern auch aus Karriereplanung, Publikationsstrategien, strategischer Besetzung und Verortung in fachinternen Diskursen u. v. m. – bei Anfängern und Anfängerinnen noch kaum entwickelt ist. Stattdessen wird – vermutlich im Studium entwickelten – idealisierten Vorstellungen von wissenschaftlichem Diskurs und Forschungspraxis gefolgt und werden diese zur Orientierung genutzt.

Um sich dieser „Subjektivierung“ (vgl. Alkemeyer, 2013) als Wissenschaftler und Wissenschaftlerin bzw. als Forscher und Forscherin anzunähern, ist es naheliegend, zunächst weitere Gruppendiskussionen mit dem wissenschaftlichen Nachwuchs durchzuführen. Insbesondere scheint es analytisch wertvoll, Nachwuchswissenschaftler und -wissenschaftlerinnen der Erziehungswissenschaft, Soziologie, Psychologie u. a., die ein reines Fachstudium im Vorfeld ihrer Promotion absolviert haben, in Abgrenzung von solchen, die sich aus lehramtsbezogenen Studiengängen rekrutieren, zu betrachten. Der Aspekt der teilweisen Rekrutierung des wissenschaftlichen Nachwuchses der Bildungsforschung aus ehemaligen Lehramtsstudierenden ist bislang nicht thematisiert worden. Der für eine wissenschaftliche Laufbahn vorausgesetzte „Habitus als Forscher bzw. Forscherin“ in der Wissenschaft wird wie selbstverständlich an die Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler angelegt, ohne die Genese eines anderen Habitus in Folge des Lehramtsstudiums zu berücksichtigen. Eine Differenz in der durch das Studium bedingten fachspezifischen Sozialisation wird geradezu unterschlagen; zumindest aber scheint die Vorbildung der Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler kein legitimer Grund zu sein, diese unterschiedlich zu behandeln. Es wäre daher erhellend, (mutmaßlich kontrastierende) Bedarfe junger Fachwissenschaftler und Fachwissenschaftlerinnen herauszuarbeiten, um fallübergreifend, vergleichend analysieren zu können. Dies folgt der Forschungslogik der dokumentarischen Methode (vgl. Nentwig-Gesemann, 2007; Nohl, 2007, 2013), genauer: dem Arbeitsschritt der komparativen Analyse, aber auch der Logik der Grounded Theory. Ergänzend wären auch quantitative Arbeiten zum Selbstkonzept als Wissenschaftler oder Wissenschaftlerin und als Lehrer oder Lehrerin vorstellbar.

Mit dem Konzept der Subjektivierung steht ein Instrumentarium zur Verfügung, mit welchem sich der Wandel des idealisierten, idealtypisch gedachten Wissenschaftsbildes analysieren lässt. Dies scheint sowohl mit diskursanalytischen Methoden als auch mit einer dezidiert praxeologischen Perspektive, in der Praktiken unmittelbar in den Blick genommen werden, denkbar. Allerdings wäre eine Datenerhebung aufgrund der informellen Natur dieser Praktiken schwierig. Anknüpfend hieran wäre eine ergänzende Analyse des bildungswissenschaftlichen Feldes angeraten, wobei stets die subjektive Perspektive der Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler in Abhängigkeit von der Position auf dem Kontinuum „Anfänger/in vs. Fortgeschrittene/r“ rekonstruiert werden sollte. Schließlich scheinen Arbeiten aus der Organisationssoziologie und soziologischen Novizenforschung anregend, welche sich mit der Subjektivierung als Mitarbeiterin bzw. Mitarbeiter oder der organisationseigenen Sozialisation und der Aneignung eines organisationsspezifischen Habitus beschäftigen.

Literatur und Internetquellen

- Alkemeyer, T. (2013). Subjektivierung in sozialen Praktiken. Umriss einer praxeologischen Analytik. In T. Alkemeyer, G. Budde & D. Freist (Hrsg.), *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung* (S. 33–68). Bielefeld: transcript.
- Alkemeyer, T., Budde, G. & Freist, D. (2013). Einleitung. In T. Alkemeyer, G. Budde und D. Freist (Hrsg.), *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung* (S. 9–30). Bielefeld: transcript.
- Amann, K. & Hirschauer, S. (1997). Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In S. Hirschauer & K. Amann (Hrsg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur* (S. 7–52). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2015). *Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Richtlinie zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses im Bereich der Bildungsforschung im Rahmen von Veranstaltungen*. Verfügbar unter: <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-1060.html> [06.12.2016].
- Bohnsack, R. (2004). Gruppendiskussion. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (3. Aufl.) (S. 369–383). Reinbek: Rowohlt.
- Bohnsack, R. (2006a). Dokumentarische Methode. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (2. Aufl.) (S. 40–44). Opladen et al.: Budrich.
- Bohnsack, R. (2006b). Qualitative Evaluation und Handlungspraxis – Grundlagen dokumentarischer Evaluationsforschung. In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung* (S. 135–158). Reinbek: Rowohlt.
- Bohnsack, R. (2009). *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*. Opladen & Farmington Hills, MI: Budrich.
- Bohnsack, R. (2010a). Qualitative Evaluationsforschung und dokumentarische Methode. In R. Bohnsack (Hrsg.), *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis* (S. 23–62). Opladen & Farmington Hills, MI: Budrich.
- Bohnsack, R. (2010b). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (8., durchges. Aufl.). Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. & Nentwig-Gesemann, I. (2010). Einleitung: Dokumentarische Evaluationsforschung. In R. Bohnsack (Hrsg.), *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis* (S. 9–20). Opladen & Farmington Hills, MI: Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2007). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Forschung* (S. 9–28). Wiesbaden: VS.
- Bohnsack, R. & Nohl, A.-M. (2007). Exemplarische Textinterpretation: Die Sequenzanalyse der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Forschung* (S. 303–308). Wiesbaden: VS.
- Bohnsack, R. & Schäffer, B. (2007). Exemplarische Textinterpretation: Diskursorganisation und dokumentarische Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl

- (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Forschung* (S. 309–324). Wiesbaden: VS.
- Bourdieu, P. (1999). *Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5., vollst. überarb., akt. u. erw. Aufl.). Berlin: Springer.
- Esser, H. (1999). *Soziologie. Allgemeine Grundlagen* (3. Aufl.). Frankfurt a. M.: Campus.
- Etzemüller, T. (2013). Der „Vf.“ als Subjektform. Wie wird man zum „Wissenschaftler“ und (wie) lässt sich das beobachten? In T. Alkemeyer, G. Budde & D. Freist (Hrsg.), *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung* (S. 176–196). Bielefeld: transcript.
- Flick, U. (2006). Qualitative Evaluationsforschung zwischen Methodik und Pragmatik – Einleitung und Überblick. In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung* (S. 176–196). Reinbek: Rowohlt.
- Goffman, E. (2008). *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. Unter Mitarbeit von Peter Weber-Schäfer (16. Aufl.). München: Piper.
- GWK (Gemeinsame Wissenschaftskonferenz) (2016). *Bekanntmachung der Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern gemäß Artikel 91b Absatz 1 des Grundgesetzes über ein Programm zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern, vom 16.06.2016*. Verfügbar unter: <http://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Papers/Verwaltungsvereinbarung-wissenschaftlicher-Nachwuchs-2016.pdf> [06.12.2016].
- Kruse, J. & Schmieder, C. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz* (2., überarb. und erg. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kühn, T. & Koschel, K.-V. (2011). *Gruppendiskussionen*. Wiesbaden: VS.
- MIWFT (Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie) (Hrsg.) (2007). *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen – Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase*. Düsseldorf. Verfügbar unter: http://www.aqas.de/downloads/Lehrerbildung/Bericht_Baumert-Kommission.pdf [06.12.2016].
- Monitor Lehrerbildung (Hrsg.) (2016). *Qualitätsoffensive Lehrerbildung – zielgerichtet und nachhaltig?!* Eine Sonderpublikation aus dem Projekt „Monitor Lehrerbildung“. Verfügbar unter: <http://www.monitor-lehrerbildung.de/web/publikationen/qualitaetsoffensive> [27.12.2016].
- Nentwig-Gesemann, I. (2006). Dokumentarische Evaluationsforschung. In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung* (S. 159–182). Reinbek: Rowohlt.
- Nentwig-Gesemann, I. (2007). Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Forschung* (S. 277–302). Wiesbaden: VS.
- Nohl, A.-M. (2007). Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Forschung* (S. 255–276). Wiesbaden: VS.

- Nohl, A.-M. (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Przyborski, A. & Riegler, J. (2010). Gruppendiskussion und Fokusgruppe. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 436–448). Wiesbaden: VS/Springer Fachmedien.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (4), 282–301.
- Reckwitz, A. (2006). *Das hybride Subjekt: eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Schulz, M., Mack, B. & Renn, O. (Hrsg.) (2012). *Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft. Von der Konzeption bis zur Auswertung*. Wiesbaden: Springer VS.
- v. Langenhove, L. & Harré, R. (2003a). Introducing Positioning Theory. In R. Harré & L. v. Langenhove (Eds.), *Positioning Theory. Moral Contexts of Intentional Action* (pp. 14–31). Oxford et al.: Blackwell.
- v. Langenhove, L. & Harré, R. (2003b). Positioning as the Production and Use of Stereotypes. In R. Harré & L. v. Langenhove (Eds.), *Positioning Theory. Moral Contexts of Intentional Action* (pp. 127–137). Oxford et al.: Blackwell.
- Vogl, S. (2014). Gruppendiskussion. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 581–586). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Weber, M. (1967). *Wissenschaft als Beruf*. Berlin: Duncker & Humblot.
- WR (Wissenschaftsrat) (1980). *Empfehlung zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses*. Berlin. Verfügbar unter: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4526-80.pdf> [06.12.2016].
- WR (Wissenschaftsrat) (2011). *Anforderungen an die Qualitätssicherung der Promotion. Positionspapier*. Halle. Verfügbar unter: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/1704-11.pdf> [06.12.2016].

Anhang

Transkriptionsregeln

Projekt	Evaluation der Bielefelder Frühjahrstagung: Gruppendiskussion
Datum der Aufnahme	18.05.2016
Ort der Aufnahme	Universität Bielefeld
Dauer der Aufnahme	55 min.
Interviewer/in bzw. Moderator/in	Paul Goerigk
Datum der Transkription	29.06.2016
Transkribent/in	Dr. Susanne Fuß – Fonoskript

Besonderheiten	keine	
Transkriptionsregeln	Die Transkription erfolgt Wort für Wort ohne Sprachglättung. I: Interviewer /in, B: Befragte /r. Zeitangaben: alle zwei bis drei Minuten. Folgendes Zeicheninventar und Module finden Anwendung:	
	Keine Sprachglättung: Dialekt und umgangssprachliche Ausdrucksweisen, fehlerhafte Ausdrücke sowie fehlerhafter Satzbau werden beibehalten.	Modul Sprachglättung
(.) (2)	Pause bis zu einer Sekunde Angabe der Pausenlänge in Sekunden	Modul Pause
<i>immer unbedingt</i>	Betontes Wort bzw. betonte Silbe	Modul Sprachklang
<i>ja:::</i>	Dehnung	
<i>niemals</i> niemals	Laut gesprochenes Wort Leise gesprochenes Wort	
<i>einf-</i>	Wortabbruch	Modul Lautäußerungen, Wortabbrüche und Verschleifungen
<i>ähm, mhm</i>	Lautäußerungen, Planungsäußerungen	
<i>(räuspert sich) (seufzt) (lacht)</i>	Non-verbale Äußerungen	Modul nicht-sprachliche Ereignisse
<i>(haut auf den Tisch)</i>	Hörbare Handlungen	
<i>(Handy klingelt)</i>	Hintergrundgeräusche	
<i>(lachend) Mensch, so was habe ich noch nie gehört. (+)</i>	Begleiterscheinung des Sprechens, Kommentar steht vor den lachend ausgesprochenen Worten. Das Ende der Begleiterscheinung des Sprechens wird mit einem (+) dargestellt.	

<i>I Ist das [immer so? B [Ja, das ist eigentlich</i>	Gleichzeitiges Sprechen in Partiturschreibweise ab [	Modul Interaktion
<i>(I: mhm)</i>	Zuhörersignale (z. B. mhm, aha, ja) werden im Transkript ohne Zeilensprung für den Sprecherwechsel vermerkt.	
<i>(...?), (...??) #15:03#</i>	Unverständliches Wort, mehrere unverständliche Worte mit Zeitangabe	Modul Unsicherheit, Unterbrechung, Auslassung
<i>(mein?/dein?) #15:03#</i>	Alternativ vermuteter Wortlaut mit Zeitangabe	
<i>(B telefoniert) #00:07:36 bis 00:08:35#</i>	Art und Dauer der Gesprächsunterbrechung	
	Grammatikalische Zeichensetzung	Modul Zeichensetzung

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an die Transkriptionsregularien von Fonoskript (vgl.
URL: <http://www.fonoskript.de/>; Zugriffsdatum: 17.02.2017)

Promovieren zwischen Autonomieanspruch und Nachwuchsförderung?

Professionstheoretische Antinomien aus soziologischer und pädagogischer Perspektive

1. Das „Problem“ der Nachwuchsförderung

Der Begriff des sogenannten „wissenschaftlichen Nachwuchses“ kann in vielerlei Hinsicht Befremden auslösen. Dies gilt vor allem vor dem Hintergrund, dass zwar in der Jugendforschung der letzten Jahrzehnte die Adoleszenzphase sukzessive weiter ausgedehnt wurde, aber selbst wenn man dies berücksichtigt, würde spätestens bei Erreichen der vierten Lebensdekade die Attribuierung als „Nachwuchs“ kontraintuitiv erscheinen. Da liegen Assoziationen an „wissenschaftlichen Nachwuchs“ schon eher nahe, wenn wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ihre Elternzeiten beantragen.

Das Befremden steigert sich dann noch, wenn man als junger Hochschullehrer oder junge Hochschullehrerin in die Situation kommt, etwa zehn Jahre ältere Kolleginnen und Kollegen als „wissenschaftlichen Nachwuchs“ anzusehen bzw. gegebenenfalls in beruflichen Kontexten sogar als solchen adressieren zu müssen. Dies gilt dann sicherlich einmal mehr, wenn man in dieser Konstellation in die Situation gelangt, die Rolle eines „Doktorvaters“ oder einer „Doktormutter“ einzunehmen. Auch diese Begrifflichkeiten, die zwar im semantischen Feld der Nachwuchsmetapher kohärent sind, lösen dann Irritationen aus, da Assoziationen zur Wissenschaftsförderung als patriarchalem Geschäft naheliegen.

Die Begriffsverwendung ist allerdings trotz dieser befremdlich anmutenden Assoziationsketten seit Jahrzehnten geläufig und hat anscheinend auch die auf Emanzipation und Mündigkeit drängenden 1970er-Jahre der Hochschulreform überstanden, wie ein Papier des Wissenschaftsrates aus dem Jahre 1980 zeigt:

„Der Erfolg der Förderung wissenschaftlicher Weiterqualifizierung hängt wesentlich davon ab, mit welchem Engagement die Hochschulen und Forschungseinrichtungen ihre Aufgabe der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses wahrnehmen. Dies wird insbesondere in der Art der Betreuung der wissenschaftlichen Nachwuchskräfte deutlich.“ (WR, 1980, S. 9)

Die bereits in diesem Dokument angelegte Tendenz, die wissenschaftliche Nachwuchsförderung nicht nur als individuelle Aufgabe einzelner akademischer Lehrerinnen und Lehrer anzusehen, sondern als Ziel der Institution Universität bzw. der lokalen Organisationseinheiten an den Universitätsstandorten, hat sich in den letzten Jahren deutlich verstärkt, wie etwa dem dreißig Jahre später erschienenen Papier der gleichen Institution zu entnehmen ist:

„Der Wissenschaftsrat empfiehlt, flächendeckend die bereits an vielen Universitäten üblichen Betreuungsvereinbarungen zwischen Doktorandin bzw. Doktorand, Betreuerinnen und Betreuern und dem Promotionskomitee einzuführen. Darin sollen wechselseitige Verbindlichkeiten festgelegt werden. Sie definieren Zeitpunkte, zu denen die Doktorandin bzw. der Doktorand den Betreuerinnen und Betreuern Bericht über den Fortschritt der Arbeit erstattet. Diese wiederum sind in der Pflicht, zeitnah eine differenzierte, qualifizierte und angemessen ausführliche Rückmeldung zum Stand der Arbeit zu geben. Betreuungsvereinbarungen helfen so insgesamt, den Status der Doktorandinnen und Doktoranden zu verbessern, mehr Verbindlichkeit zu schaffen und Qualitätsstandards bei der Betreuung zu erhöhen.“ (WR 2011, S. 18)

Während die Äußerungen des Wissenschaftsrates aus dem Jahre 1981 noch darauf zielten, als „Aufruf nach innen“ eine gemeinsame Anstrengung der Organisation zu evozieren, sind die aktuellen Formulierungen deutlich geprägt von dem aus dem New Public Management stammenden Vokabular zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung, das nicht zuletzt stark über Standardisierung der Verfahren (vgl. DIN-ISO-Normen) versucht, wenn schon nicht Qualität, so zumindest Legitimität herzustellen: „Das Promovieren soll von einer höchst individuellen Angelegenheit zwischen einzelnen Promovierenden und ihren Doktorvätern bzw. Doktormüttern in einen kontrollierten Prozess überführt werden“ (Torka, 2015, S. 1).

Der Versuch, Qualität – oder zumindest Legitimität – durch Verfahren herzustellen, zeigt sich dann an den Versuchen der Technologisierung eines hochkomplexen sozialen und psychodynamischen Prozesses, so etwa auch, wenn in den Leitlinien zur Promotionsbetreuung der Universität Bielefeld aus dem Jahr 2010 – und vergleichbar an vielen anderen Universitäten – angeregt wird, zur Orientierung in Betreuungsgesprächen eine Checkliste anzulegen: „Die Checkliste kann zur Transparenz des Verfahrens sowie zur entsprechenden Vorbereitung durch die Promovierenden letzteren zur Verfügung gestellt werden.“ (Universität Bielefeld – Rektorat, 2010, S. 4) Ganz offensiv wird hier im Sinne des modernen Qualitätsmanagements auf Transparenz hingewiesen, ohne dabei zu berücksichtigen, dass die realen Hierarchien und Machtstrukturen erhalten bleiben werden, sodass eine Checkliste, die den Promovendeninnen und Promovenden zuvor zur Verfügung gestellt wurde, zwar eine gewisse Erwartungssicherheit bietet, keinesfalls aber die dem Prozess inhärenten Ambivalenzen von Autonomiestreben einerseits und Kontrolle andererseits aufhebt.

Dies zeigt sich ebenfalls darin, dass auch die Begrifflichkeit des Betreuers oder der Betreuerin semantisch nicht ganz unverfänglich erscheint, insinuiert sie doch in jedem Falle eine – wenngleich auch nicht unbedingt unmittelbar sozialpathologisch

zu verstehende – Betreuungsbedürftigkeit und damit Unselbstständigkeit der zu Betreuenden. Dementsprechend bleiben auch die Versuche, durch äußerliche Verfahrensregelungen die Ambivalenzen auszuräumen bzw. die Uneindeutigkeiten zu verdeutlichen, dem Phänomen gegenüber äußerlich – oder zumindest sehr stark an der Oberfläche.

Dies zeigt sich auch in den vergleichbar hilflosen Versuchen, die Personengruppe der Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler irgendwie anders zu bezeichnen. Innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) wird dementsprechend inzwischen von Qualifikandinnen und Qualifikanden gesprochen, wobei auch diese Begrifflichkeit problematisch ist, da sie einen Prozess der disziplinären Einsozialisierung (vgl. Torka, 2015) sowie die damit verbundenen Bildungsprozesse, die auf die ganze Person zielen, auf eine schlichte Qualifizierungsfrage, d. h. Ausbildungsfrage, reduziert (vgl. dazu ausführlich Abschnitt 4). Das Unbehagen der fortwährenden Ambivalenz von Autonomieanspruch und Kontrollversuchen in diesen Prozessen findet dann auch seinen Ausdruck in anderweitigen – für den Qualitätssicherungsdiskurs typischerweise angloamerikanischen – Benennungsversuchen:

„Diese Grundspannung der gleichzeitigen Unterstellung von Autonomie und Betreuungsbedürftigkeit hat zahlreiche weitere Ambivalenzen zur Folge. Sie zeigen sich etwa in Beschreibungen der transitiven Rolle von Promovierenden, die zwischen ‚PhD student‘, zukünftigem ‚PhD candidate‘ oder bereits fertigem ‚junior researcher‘ oszillieren. Damit werden Promovierende gleichermaßen als betreuungsbedürftige ‚Klienten‘, noch übende ‚Novizen‘ und autonom arbeitende ‚Kollegen‘ positioniert. Mit Mehrfachrollen und Rollenkonfusion ist also zu rechnen.“ (Torka & Maiwald, 2015, S. 121)

Die Ausführungen von Torka und Maiwald verweisen bereits darauf, dass das allort zu spürende Unbehagen mit den Begriffen der „Nachwuchsförderung“ bzw. des sogenannten „wissenschaftlichen Nachwuchses“ und ihrer Derivate ein tieferliegendes Problem indiziert, dessen man nicht durch äußerliche Verfahren der Qualitätsentwicklung und Standardisierung Herr werden kann. Im Folgenden soll das Phänomen daher zunächst im Anschluss an Torka und Maiwald, die derzeit zu diesem Themenbereich einschlägig forschen, aus der Perspektive soziologischer Professionstheorie aufgearbeitet werden (Abschnitt 2), bevor dann versucht wird, die dort erarbeitete Systematik im Rahmen eines Gruppeninterviews von Hochschullehrenden im Anschluss an die Forschungswerkstätten der Bielefelder Frühjahrstagung (vgl. Einführung in diesen Band) empirisch auszudifferenzieren (Abschnitt 3), um dann schließlich den Schritt zu vollziehen, der innerhalb der strukturanalytischen Professionstheorie der Erziehungswissenschaften seit einiger Zeit vollzogen wird: Die aus der Soziologie stammende strukturtheoretische Professionstheorie Ulrich Oevermanns (1996) und seine Vorstellungen des Arbeitsbündnisses werden seit vielen Jahren in der Erziehungswissenschaft aufmerksam rezipiert. Oevermanns soziologische Professionstheorie bedarf allerdings aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive einer bildungstheoretischen Fundierung, so dass abschließend versucht wird, darzustellen,

welche pädagogischen Implikationen die vorangegangenen Analysen für die Förderung des sogenannten „wissenschaftlichen Nachwuchses“ hätten (vgl. Abschnitt 4).

Hierfür ist aber zunächst begrifflich genauer zu klären, inwiefern und inwieweit sich das Phänomen der sogenannten „Nachwuchsförderung“ professionalisierungstheoretisch fassen lässt:

„Im Zusammenhang mit der Reform des Promotionswesens wird der Begriff der Professionalisierung in vielfältiger und opaker Weise verwendet. Dabei zeigt sich insbesondere im Hinblick auf die angestrebte Standardisierung und Formalisierung des Promovierens ein Widerspruch zum soziologischen Bedeutungsgehalt des Professionalisierungsbegriffs. Denn dieser beschreibt die spezielle Institutionalisierungsform und Sozialisationsweise solcher Berufe, die es in ihrer Praxis mit spannungsreichen und eben nichtstandardisierbaren Handlungsproblemen zu tun haben. Sie beziehen ein abstraktes Wissen auf je besondere Fälle, bearbeiten in der Interaktion mit Klienten Probleme der Wiederherstellung, Beschränkung oder Erzeugung von Autonomie und bilden für diese fallbezogene Problembearbeitung spezielle Kompetenzen aus, die letztlich auf der Ebene von Berufsrollen und Handlungsmaximen statt über die Bildung formaler Organisationen institutionalisiert werden.“ (Torka & Maiwald, 2015, S. 110)

2. Professionalisierungstheoretische Rahmung

Torka und Maiwald (ebd., S. 132f.) betonen, dass der Druck von außen auf rasche und kalkulierbare Promotionserfolge deutlich angestiegen sei, ohne dass allerdings die strukturierten Promotionsprogramme entsprechende Abhilfe schaffen könnten, da gemäß der soziologischen Professionalisierungstheorie im Anschluss an Ulrich Oevermann im Rahmen der Sozialisation zum Wissenschaftler bzw. zur Wissenschaftlerin das Auftreten von Krisen – zumindest auf den gesamten Prozess bezogen – den Normalfall darstelle:

„Krisen vielfältiger Art sind bei einem Promotionsvorhaben zu erwarten. Sie gehören dazu. Eine Haltung im Stil eines ‚machen Sie mal‘ seitens der Betreuer ist dabei ebenso inadäquat wie eine, die darauf hinausläuft, die Probleme der Doktoranden selbst zu lösen. Vielmehr geht es darum, Probleme so herauszuarbeiten und für die Doktoranden verständlich zu machen, dass letztere sich deren Lösung als autonome Leistung zurechnen können.“ (Ebd., S. 132)

Die im Promotionsprozess angelegte Dialektik ist für Professionalisierungsprozesse in Richtung auf eine Profession typisch und seit Jahrzehnten insbesondere für die traditionellen Professionen wie Jura, Theologie und Medizin gut belegt. Angesichts der Komplexität des Gegenstands, die der Juristerei oder der Medizin vergleichbar sei, begreifen Torka und Maiwald (vgl. ebd., S. 110f.) die „Einübung in wissenschaftliches Handeln während der Promotionsphase“ auch als Professionalisierungsprozess:

„Was die berufspraktische Ausbildung im Anschluss an das Universitätsstudium für die klientenbezogenen Professionen, ist die Promotion für das wissenschaftliche Handeln: die entscheidende Phase der professionellen Sozialisation.“ (Ebd., S. 119)

Die Autoren gehen gemäß der Oevermannschen Professionstheorie bei der idealtypischen Form einer Promotionsbetreuung von einem durch strukturelle Spannungen gekennzeichneten Arbeitsbündnis aus:

„Dieses geht über eine reine intellektuelle Krisenbearbeitung im Rahmen eines fachlichen Gesprächs hinaus. Denn das Unterfangen einer Promotion birgt für die Promovierenden – gerade dann, wenn sie es ernst nehmen – intellektuelle *und* lebenspraktische Krisen.“ (Ebd., S. 120)

In dem Maße aber, in dem eine sowohl intellektuelle als auch lebenspraktische Krise konstitutiv für das Promotionsverfahren ist, wird dieses zu einem komplexen sozialpsychologischen Phänomen, das sich dementsprechend auch nicht durch Qualitätssicherungstechnologien wie Checklisten (s. o.) oder Betreuungsvereinbarungen in den Griff bekommen lässt:

„Die Promotionsvereinbarung ist die Formalisierung einer Beziehungsstruktur, die auf einem wechselseitigen Arbeitsbündnis beruht, das wechselseitige Verpflichtungen, Verantwortungsübernahmen und die Bindung zwischen ganzen Personen umfasst.“ (Ebd., S. 125)

Deskriptiv scheint das Phänomen professionalisierungstheoretisch damit gut gefasst zu sein (vgl. hierzu noch weiter ausdifferenzierend die Übersicht über elementare Spannungsverhältnisse der Promotionsbetreuung bei Torka & Maiwald, 2015, S. 126 ff.). Weithin offen bleibt jedoch damit noch das handlungspraktische Problem für die Promotionsbetreuung:

„Wie man diese autonome Forschungsleistung allerdings hervorbringt und inwiefern dabei überhaupt hilfreich interveniert werden kann, bleibt nicht nur in den Ausführungen des Wissenschaftsrats, sondern in allen uns bekannten Empfehlungen und Leitlinien zur Promotionsbetreuung unklar. Stattdessen wird die als Ziel benannte Fähigkeit, autonom wissenschaftliche Beiträge in den Fachdiskurs einspeisen zu können, bereits *vorausgesetzt*.“ (Ebd., S. 121)

Ganz im Sinne des pädagogischen Mündigkeitsparadoxons (vgl. Abschnitt 4) wird hier das zu Erreichende kontrafaktisch als immer schon Existierendes gesetzt.

3. Hochschullehrende in der Diskussion über strukturierte Nachwuchsförderung und das Autonomie-Beratungs-Dilemma

Düz und Szakcs (2015) formulieren für die umfassende Form der Strukturierung von Promotionsphasen in eigens dafür entwickelten Programmen:

„Angesichts der starken Formalisierung der strukturierten Promotion stellt sich vor allem die Frage, wie sich das Verhältnis von Autonomie und Kontrolle in der Betreuungspraxis von strukturierten Promotionsprogrammen gestaltet.“ (Ebd., S. 74)

Gemäß der zuvor diskutierten strukturtheoretischen Erklärungsansätze ist wahrscheinlich, dass sich die strukturell angelegte Antinomie von gleichzeitig unterstellter Betreuungsbedürftigkeit und dem für die eigene Qualifizierung notwendigen Autonomiestreben auch dann reproduziert, wenn sich auf der Oberflächenebene der Promotionsbetreuung Veränderungen ergeben. Vor dem Hintergrund der vorangegangenen Argumentation, dass es sich bei den Standardisierungsversuchen der Qualitätssicherung vornehmlich um Praktiken handelt, die eher auf der Oberflächenebene wirksam sind, ist eine Reproduktion der widersprüchlichen Anforderungen zu erwarten. Dies gilt einmal mehr angesichts der dann – zum Glück?! – relativ ausgeprägten Beharrungskräfte der Institution Universität:

„Das direkte Gespräch zwischen Betreuenden und Promovierenden in der Sprechstunde, die Präsentation und Kritik der Arbeit im Kolloquium und (teils von Promovierenden selbstorganisierte) Veranstaltungen mit stärkerem Werkstattcharakter bilden weiterhin die fest institutionalisierten Arbeitsformen der Sozial-, Geistes- und auch der Rechtswissenschaft. Der Rede von einem radikalen Wandel der Doktorandenausbildung muss man zunächst entgegenhalten, dass die formal organisierte ‚strukturierte Promotion‘ auf sehr stabilen disziplinspezifischen Arbeits- und Sozialisationsformen aufruht.“ (Torka & Maiwald, 2015, S. 123)

Zuweilen kann aber auch der strukturtheoretische Blick vorschnell zu der Auffassung verleiten, dass sich an der latenten Grundstruktur durch Verschiebung von Oberflächenphänomenen nichts verändere. Um nicht der „strukturtheoretischen Gefahr“ einer vorschnell angenommenen Reproduktionslogik anheimzufallen, sondern immer auch die Möglichkeit einer „Emergenz von Neuem“ (Oevermann, 1991) in Betracht zu ziehen, soll daher im Folgenden empirisch der Frage nachgegangen werden, inwieweit sich durch koordinierte Nachwuchsförderung nicht doch auch etwas in den Praxen der Bildungsforschung verändert. Dies kann hier lediglich anhand eines ganz kleinen Ausschnitts geschehen, indem – fokussiert auf diese Thematik – einige Passagen einer Gruppendiskussion von Hochschullehrenden einer Argumentationsmusteranalyse (s. u.) unterzogen werden.

Die im Anschluss an die Forschungswerkstätten der Bielefelder Frühjahrstagung mit vier dort als Beratende vertretenen Hochschullehrenden durchgeführte Gruppendiskussion bietet zur Beantwortung der aufgeworfenen Frage ein besonders geeignetes Setting: Die vier am Gespräch Beteiligten waren in den Forschungswerkstätten im Sinne der Nachwuchsförderungsprogrammatik aktiv, standen aber zugleich mit den meisten Promovendinnen und Promovenden nicht im direkten Betreuungsverhältnis, sondern der Kontakt wurde im Rahmen der Tagung ad hoc hergestellt. Erwartbar ist damit, dass – governanceanalytisch gesprochen – aus dieser neuen Akteurskonstellation (vgl. Kussau & Brüsemeister, 2007; Bender & Heinrich, 2016) etwas Neues für die Betreuungsrelation emergieren kann, das vorher im Dual von Dokortut-

ter bzw. Doktorvater und Doktorandin bzw. Doktorand so noch nicht vorzufinden war.

Obgleich vor dem Hintergrund des Ansatzes der strukturanalytischen Professions-
theorie zur Erfassung der Antinomie von zugemuteter Betreuungsbedürftigkeit und
Autonomiestreben der Promovendinnen und Promovenden Deutungsmusteranaly-
sen (vgl. Oevermann, 2001) erforderlich wären, um die latenten Sinnstrukturen auf-
zudecken, können im vorliegenden Kontext angesichts der gebotenen Kürze keine
vollständigen objektiv-hermeneutischen Rekonstruktionen mit derart weitreichen-
dem Universalisierungsanspruch vorgelegt werden. Vielmehr wird – verbunden mit
einem geringeren Generalisierungsanspruch, als dies bei Deutungsmustern der Fall
ist – im Datenmaterial nach wiederkehrenden Argumenten bzw. Argumentationsfi-
guren Ausschau gehalten, deren strukturelle Verankertheit oder wiederholte Repro-
duktion in der sozialen Praxis dann nur noch schwer als „rein zufällig“ plausibilisier-
bar ist. Angesichts der Unwahrscheinlichkeit solcher Kontingenz kann dann – zumin-
dest ex negativo – begründet vermutet werden, dass diese Reproduktionen sozialer
Praxis im Text durch strukturell bedingte Argumentationsmuster evoziert werden,
d. h., bspw. innerpädagogische oder organisational verankerte Strukturen eine Wie-
derkehr dieser Argumente bedingen (vgl. Heinrich, 2007, S. 228f.; Heinrich, 2015,
S. 783).

Dementsprechend ist auch die Analyseeinheit im Sinne einer Fallbestimmung nicht
die Ebene der Dozentinnen und Dozenten, sondern das angenommene Strukturpro-
blem, das auf seine möglichen Variationen durch die neuen Kontextbedingungen der
durch Veranstaltungen dieser Art strukturierten Nachwuchsförderung hin überprüft
werden soll.

Daher werden im Folgenden bei Zitaten auch keine Zuordnungen zu Sprecherin-
nen und Sprechern vorgenommen, sondern die Argumente quer über die Interview-
ten hinweg genutzt. Lediglich bei Interaktionen werden mehrere Sprecherinnen und
Sprecher genannt. Dies ist auch angesichts der erforderlichen Anonymisierung not-
wendig, verändert im Sinne einer Argumentationsmusteranalyse jedoch nichts an der
Gültigkeit des Arguments – anders etwa als bei Reaktionsmusteranalysen, innerhalb
derer rekonstruiert wird, welchen Niederschlag unterschiedliche Strukturen als ge-
ronnene soziale Erfahrung in den Subjekten finden (vgl. Heinrich, 2009, S. 75f.).

Die *Forschungswerkstätten*, über die im Gespräch diskutiert wird, gelten in Bielefeld
als Herzstück der Frühjahrstagung, da in ihnen nach einleitenden Impulsvorträgen
der Doktorandinnen und Doktoranden, in denen sie ihre Qualifikationsprojekte prä-
sentieren, diskursiv die für Promotionsprojekte notwendigen zirkulären Praxen der
Abstimmung und wechselseitigen Adaption von Methode und Gegenstand in der Er-
stellung und Umsetzung eines Forschungsdesigns verhandelt werden.

3.1 Zur Autonomie von Promovierenden im Autonomie-Beratungs-Dilemma

Im Gespräch wird die für alle in diesem Bereich Tätigen sicherlich aus eigenen Erfahrungen – sei es jetzt als betreuende Person oder als ehemalige Doktorandin oder ehemaliger Doktorand – bekannte Situation geschildert, dass ein Promotionsvorhaben mit einer sehr komplexen Fragestellung vorgestellt wird, das dementsprechend auch eine überaus komplexe Datenlage erzeugt, innerhalb derer mit der eigenen Studie zudem ein weitreichender Erklärungsanspruch verfolgt wird. Im Gespräch werden die Bemühungen geschildert, innerhalb der Forschungswerkstatt eine Doktorandin dahingehend zu beraten, eine mit weniger Erklärungsanspruch belastete Forschungsfrage zu formulieren und vermittelt darüber die Erhebung und Auswertung bearbeitbar zu machen. Der/die Hochschullehrende bilanziert seine/ihre Darstellung der Beratungssituation schließlich mit Überlegungen zur Wirksamkeit dieser Intervention:

Und jetzt ist die Frage, wie viel nimmt sie davon an. Ne? Was nimmt sie tatsächlich da mit nach Hause und setzt sie dann auch um. (.) Und welchen Stellenwert hat jetzt unsere Beratung zu den Beratungen der örtlichen Gutachter, örtlichen Betreuer, ja? Inwieweit&in welchem Verhältnis steht das dann? Also wie weit kann man jetzt tatsächlich solche Effekte solcher Tagungen, solcher kurzfristigen Beratungssituationen (.) tatsächlich einschätzen? Ja? Welchen Wert hat das?

Mindestens drei dominante Aspekte in dieser Bilanzierung lassen sich ausmachen. Hier ist zunächst die grundsätzlich immer zu stellende Frage, inwiefern der Inhalt der Beratung auf Seiten der Promovierenden auf Verständnis stößt. Dies gilt sicherlich immer in der dreifachen Hinsicht, dass zunächst verstanden worden sein muss, worin die Kritik bestand, und dann, wie sie umzusetzen sei, sowie schließlich, inwiefern sie ohne innere Widerstände seitens der Doktorandinnen und Doktoranden akzeptiert werden kann (vgl. hierzu auch den Beitrag von Goerigk, Brandhorst und Kölzer im vorliegenden Band).

Hinzu kommt der Hinweis auf die Dauer der Intervention, die für den Hochschullehrer/die Hochschullehrerin fraglich werden lässt, inwieweit ein kurz andauernder Impuls nachhaltige Wirkungen zeitigen kann, während sowohl die Betreuung vor Ort längerfristig angelegt ist als auch die Arbeit zu Hause in stunden- bzw. wochenlangen Arbeitsphasen anderweitige Denkmuster und -strukturen produziert.

Überlagert von und vermittelt mit diesem zweiten Aspekt ist die Tatsache, dass sich hier eine, wenn nicht strukturell angelegte, so doch strukturell risikobehaftete Konstellation ergibt, indem nämlich die für den langfristigen Beratungsprozess zuständigen Betreuerinnen und Betreuer vor Ort nunmehr in ein Konkurrenzverhältnis zu den Deutungen der Hochschullehrenden aus der Forschungswerkstatt treten. Hiermit ist eine zusätzliche Dimension der Beratung angesprochen, so wie sie sich auf diesen strukturierten Veranstaltungen zur Nachwuchsförderung immer wieder einstellt: Unterschiedliche Deutungen treten in Konkurrenz zueinander und können damit gegebenenfalls mehr Verwirrung statt Orientierung stiften (vgl. hierzu auch den Beitrag von Goerigk, Brandhorst und Kölzer im vorliegenden Band).

Dies gilt nunmehr nicht nur in dem schlichten Sinne, dass es zu jedem Forschungsgegenstand unterschiedliche Interpretationen und paradigmatische Zugänge gibt, sondern dass in diesem Setting bei differenten Deutungen auch unterschiedliche Bezugnahmen auf verschiedene Autoritäten notwendig werden:

Ich glaub schon, dass in der Wahrnehmung der Doktoranden die Argumente schon unterschiedlich gewichtet werden, ob jetzt jemand aus der Peergroup was sagt oder ob die anwesenden Professoren was sagen. Das&das, glaub ich, das können wir nicht vom Tisch kehren, ne? Selbst wenn wir sagen von unserem Anspruch her, äh das wissenschaftliche Argument bemühen und nicht sagen, wir wissens besser oder wir haben die Erfahrung. Sondern wir habens ja versucht, (.) ja? Auf&auf der Ebene auch zu kommunizieren. Aber ich glaub trotzdem ist diese Differenz (.) in den Köpfen vorhanden.

Hier zeigt sich, dass die Hochschullehrenden durchaus die Problematik der notwendigen Bezugnahme auf unterschiedliche Autoritäten reflektieren, dieser aber nur ein Ideal entgegenstellen können, von dem sie hoffen, dass es den Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern eine Möglichkeit gibt, die eigene wissenschaftliche Identität zu behaupten. Denn einerseits – so die Analyse – wird sich das sozialpsychologische Moment der hierarchisch organisierten Universitätsstruktur zunächst bei der Rezeption der Kritik niederschlagen, bevor es dann – idealerweise – durch den Anspruch von Wissenschaftlichkeit und dem besseren Argument bzw. von „Wahrheit“ als letzter Instanz im wissenschaftlichen Diskurs relativiert werden kann.

Aber auch hier reproduziert sich das Dilemma, dass es sich um eine Betreuungssituation handelt, innerhalb derer eine Hierarchie durch unterschiedliche Expertise existiert, zugleich aber – hier mit Referenz auf das Wissenschaftsideal – die Notwendigkeit zur autonomen Identitätsbehauptung seitens der Doktorandinnen und Doktoranden. Auch die Hochschullehrenden müssen im eigenen kommunikativen Handeln dieses Dilemma wiederum rationalisieren, da sie darum bemüht sind, eben jenes Autonomiestreben zu fördern, zugleich aber um die Widersprüchlichkeit der Sache wissen:

Also für mich ist der Grundcharakter, der Kern solcher Workshops das wissenschaftliche Fachgespräch. Also im Prinzip idealtypischem Gespräch unter Gleichen. In dem es eigentlich auch nur um die Wertigkeit eines Arguments gehen sollte. Also ist selbstverständlich jetzt ne sehr idealtypische Überspitzung. Aber diese Grundmuster, in dem das wissenschaftliche Gespräch stattfindet, schützt ja ein Stückweit vor solchen Rollenkonflikten. Das gibt ja auch den Doktoranden sozusagen die Hoheit zurück zu sagen, das überzeugt mich jetzt oder das überzeugt mich nicht. Und also da bleibt natürlich immer noch ein Rest Reibung. Also der dann vielleicht eben mit dem jeweiligen dann echten Betreuer auszutragen ist. Aber auch dort würde ich auch von außen sagen, sollten die gleichen Gesetze sozusagen gelten.

Die Hochschullehrenden müssen also jenseits des faktischen Hierarchiegefälles und der sich daraus ergebenden Anpassungsschwierigkeiten auf die „Legalisierung“ der Position durch das „Gesetz der Wissenschaft“ hoffen; andernfalls müssten sie eingestehen, dass ihre Tätigkeit nicht dem eigenen Ideal an Wissenschaftlichkeit entspricht

oder aber – noch weitergehender – müssten sie ihre eigene Beratungspraxis nicht nur als unprofessionell, sondern als strukturell nicht professionalisierbar begreifen, wie Oevermann (2002) dies vergleichbar für den Lehrberuf geschrieben hat. Er insistiert darauf, dass ein Arbeitsbündnis zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern so lange unmöglich sei, wie die gesetzliche Schulpflicht die Kinder und Jugendlichen in ihrer Autonomie beschneide und somit zur Unterwerfung unter den Unterricht zwingt (Oevermann, 2008). So radikal wie Oevermann hier argumentiert, dass lediglich die Abschaffung der Schulpflicht dem Lehrberuf die Möglichkeit eröffnen würde, sich als Lehrkraft zu professionalisieren, würde für die Betreuung von Doktorarbeiten gelten, dass diese nur professionell erfolgen kann, sobald sie jenseits der Abhängigkeit durch Prüfung und Benotung existiert. An dieser Stelle ließe sich sogar ein deutlicher Vorteil für diese Form der Promotionsbetreuung herausstellen: Indem die Beratenden hier nicht eingebunden sind in die spätere Notengebung, erhalten sie strukturell eine viel bessere Möglichkeit, ein authentisches Angebot für ein Arbeitsbündnis zu machen, als die – wie der Hochschullehrer/die Hochschullehrerin oben unterschied – „echten Betreuer“ (s. o.), sodass sich für sie dann nur noch die Frage stellen würde,

wie dieser Expertenstatus (.) sozusagen sich moduliert im Gespräch. Und da würd ich halt eben immer noch zu dieser Idee zurückkommen, letztendlich ist es doch das Argument und nicht das Oktroy.

Für die Hochschullehrenden im Interview entsteht damit sogar eine privilegierte Beratungssituation, indem sie durch die Befreiung vom späteren Beurteilungsdruck in ein entspannteres Verhältnis zu den Promovierenden treten können. Sie werden gleichsam zum Coach, wie dies zuweilen auch mit Blick auf angloamerikanische Praxen der Nachwuchsförderung gefordert wird, wenn dort in Promotionsverfahren für eine Trennung von Betreuenden und Beurteilenden votiert wird.

Innerhalb der diesbezüglich anders gelagerten universitären Praxen im deutschsprachigen Raum mit ihrer Verknüpfung von Beratung und Beurteilung in der Personalunion von Doktormutter oder Doktorvater dürfte aber wiederum gelten, dass die Strukturproblematik auf der Tagung zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses nur räumlich und zeitlich verlagert wird – nämlich auf das spätere Gespräch mit den Betreuenden:

HL1: *Ob das tatsächlich auch zu echten Aha-Erlebnissen führt oder ob das was ist, nimmt man halt mit, hört man so als Irritation, aber dann (2) bleibt man doch bei seinem ursprünglichen Plan, weil das doch für einen selber überzeugender ist.*

HL2: *Ja, oder noch schlimmer, man findet es total überzeugend. (.) Äh und dann die Frage, wie sag ichs meiner Mama. (leicht lachend) Meiner [Doktormama. (+) (lacht)*

HL1: *[(Oder so?).*

HL2: *Von der ich ganz genau weiß, dass sie das jetzt nicht so toll finden würde. Aber für mich war es hochgradig überzeugend.*

Diese Passage kann zunächst eher als Beleg für die Invarianz der Strukturproblematik auf der Tiefenebene gewertet werden. Es zeigt sich hier zwar, wie mit dem Konflikt

in der Beratungssituation auf der Nachwuchstagung umgangen werden kann. Doch setzt sich dieser dann entweder als innerer Konflikt auf Seiten der Doktorandinnen und Doktoranden fort, oder die Promovierenden, sollten sie sich der Expertenmeinung von der Tagung anschließen, drohen in Konflikt mit der Betreuerin oder dem Betreuer der Promotionsphase zu kommen.

Ein Hochschullehrer/eine Hochschullehrerin überlegt dementsprechend, inwiefern auch aus seiner/ihrer kurzfristigen Beratungstätigkeit gewissermaßen eine Fürsorgepflicht für die Promovierenden entsteht,¹ indem er/sie sie in dem potenziellen Konflikt, den er/sie durch seine Argumente auf der Tagung gegebenenfalls ausgelöst hat, nicht alleine lässt:

Ja, ist ne spannende Variante zu belegen äh zu sagen, wenn ich (.) ähm (.) die Promovendin nicht in die Bredouille bringen will, muss ich dann nicht eigentlich die Kollegin adressieren? (2) Und das ist natürlich, wenn man die Kollegin oder den Kollegen kennt, ist es einfacher vielleicht auf kurzem Wege.

Neben der Tatsache, dass sich hieraus auch eine Zuspitzung der Lage ergeben könnte, wenn nämlich vermittelt hierüber sich die Betreuerin oder der Betreuer in die Enge gedrängt fühlen oder einmal mehr Loyalität von ihrem Doktoranden oder ihrer Doktorandin einklagen, bringt eine solche Intervention die Nachwuchskräfte in jedem Falle nicht in eine Position des autonomen Subjekts.² Vielmehr muss in diesem Falle „für sie gesorgt werden“, was, auch wenn es subjektiv der Intention nach nicht als Paternalismus gedacht ist, diese objektiv in die Position der Schwachen bringt, die wiederum Unterstützung einer anderen Autorität benötigen, um auch im Betreuungsverhältnis das Argument vorzubringen, von dem sie doch auf der Tagung als dem – gemessen am Wissenschaftsideal – besseren Argument überzeugt worden waren.

Jenseits dieser Dialektik von pädagogischer Unterstützung und gleichzeitiger Schwächung durch Zuschreibung von Hilfsbedürftigkeit (vgl. Bender, 2014) darf auch nicht aus den Augen verloren werden, dass sich gegebenenfalls nicht nur die Hochschullehrenden strategisch verhalten, sondern auch die Doktorandinnen und Doktoranden:

- 1 An anderer Stelle heißt es hierzu in der Gruppendiskussion: „Aber wie weil- wie weit geht (.) da ne Verantwortlichkeit für den Fall, wenn man jetzt die Kollegen nicht kennt? Also äh guten Tag, Frau Müller. Äh ich hatte ein Promovendin von Ihnen. Und wir haben da son bisschen beraten im Workshop. Ähm (schnalzt) (.) ja. (lacht leise) Mh (räuspert sich) äh also führ ich ein solches Gespräch? (2) Ähm oder (2) kann ich dann sagen, nee, dafür bin ich nicht zuständig? Gleichwohl ist das dann natürlich frustrierend, wenn man dann das Gefühl hat, man hat auf so ner äh Methodentagung (.) etwas mitbekommen, dass da etwas eigentlich aus dem Ruder läuft. Und nicht gut läuft. Und ha- ha- hat man dann nee-im Sinne des Systems eine Verantwortung, da mit der Kollegin mal zu sprechen und (.)“.
- 2 Knigge-Illner (2009, S. 53; zitiert nach: Kressin & Paladines, 2015, S. 63) formuliert demgegenüber ganz deutlich den Anspruch: „Der Prozess der Promotion zielt letztlich darauf ab, sich von den mächtigen Autoritätsfiguren zu lösen und zu Autonomie und Selbstachtung zu finden.“

Nehmen sie was mit? Und wie diskutieren sie es dann mit den Betreuern zu Hause? Ja? Und äh welch- welche Wirkung hat das und (2) da können wir jetzt nur spekulieren, weil sonst müsste man sie selber fragen, ne? Wie weit dann (.) solche Formate bewusst aufgesucht werden, um tatsächlich Anregungen zu bekommen, die äh ne Arbeit auch verändern können. Oder ob solche Format aufgesucht werden, um Bestätigung zu erhalten, ja?

Denkbar wäre diesen Überlegungen zufolge auch, dass die Doktorandinnen und Doktoranden derartige Tagungsformate gezielt aufsuchen, um gegebenenfalls argumentative Munition gegenüber ihrem Doktorvater oder ihrer Doktormutter zu sammeln, von denen sie gegebenenfalls auch über Beschäftigungskonstellationen abhängig sind und die sie mit ihren eigenen Vorstellungen im Betreuungsgespräch nicht überzeugen können und daher Legitimation von außen suchen. Die auf solchen Nachwuchstagungen beratenden Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer würden dann gleichsam funktionalisiert, um die eigene Position als Doktorandin oder Doktorand im Betreuungsgespräch besser durchsetzen zu können.

Auch hier reproduzierte sich dann allerdings wieder die Widersprüchlichkeit der Gesamtkonstellation, da einerseits die Nachwuchskräfte auf diese Art und Weise strategisch eine Form der Selbstbehauptung durchsetzen könnten, andererseits damit aber das eigene Wissenschaftsideal korrumpierten, indem sie sich eingestehen müssten, nicht dem darin enthaltenen Autonomieideal bruchlos zu folgen. Das wäre dann gleichsam als intellektuelle Beschädigung in der wissenschaftlichen Einsozialisierung zu fassen, die man sich selbst, wollte man sie reflexiv einholen, sicherlich wiederum im Sinne eines kognitiven Dissonanzausgleichs (vgl. Festinger, 1957; Fischer et al., 2013, S. 16) als notwendigen „Marsch durch die Institutionen“ rationalisieren kann. Insgesamt stellt sich damit grundsätzlich die Frage nach den Erwartungen an solche Tagungen zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses:

Wer geht denn eigentlich mit welcher Intention zu solchen Workshops hin und welche Doktorandinnen, Doktoranden tun das nicht? (.) Und dann äh wie stehen die Betreuerinnen und äh Betreuer zu solchen Workshops?

Betrachtet man den Prozess konsequent von Seiten der Bedarfe der Doktorandinnen und Doktoranden, so zeigt sich hier – gemäß des derzeitigen Heterogenitätsdiskurses im Bildungsbereich wenig überraschend – eine doch recht große Differenz in den Erwartungshaltungen seitens der Promovierenden, die sich bereits in den Erzählungen der Hochschullehrenden über eigene Betreuungsverhältnisse dokumentieren:

Äh ja auch spannend, mit welchen unterschiedlichen Erwartungshaltungen man äh seitens der Promovierenden äh ähm (2) konfrontiert wird, ne? Also äh mein erster Promovend [...] bedankte sich äh äh nach äh nach der Promotion überschwänglich dafür. (.) Du bist der erste, der mich in Ruhe gelassen hat. (lacht)

Aber auch:

Also wir haben danach so auch im Kolloq das reflektiert, den Prozess. Der hat zum Beispiel ganz klar gesagt, also ich hätte viel regelmäßiger engere Step-by-Step-Beratung gesucht.

Und also der nächste äh läuft mir weg, wenn ich das anbiete, ne? Der sagt, nee, jetzt lass mich doch mal erst ein bisschen nachdenken und in Ruhe.

Oder:

Aber das find ich eigentlich auch ganz spannend für mich, das äh so herauszufinden, wer braucht da wie jetzt im Moment eigentlich Unterstützung. Ich hab eine Promovendin jetzt, die ist, würd ich sagen, auf der Zielgeraden, wo ich im Moment aber jede Woche auch sagen muss, so, Mädels, das und das will ich von dir in drei bis vier Wochen haben. Wenn da wenn ich das nicht machen würde, (.) funktioniert es nicht. Das haben wir (.) diese Phase haben wir nämlich schon hinter uns.

Und schließlich:

Also das ist eben auch so die Ambivalenz in der das Ganze steht und das find ich tatsächlich auch mal schwierig, das auszutarieren, was da jetzt das mh richtige Vorgehen ist. Aber dazwischen liegt (leicht lachend) dann halt (+), ne? Zwischen also Menschen, die sehr, sehr eigenständig sind und solchen, die doch gerne auch mh sagen wir mal, Vorgabe zumindest mal jetzt in Gerüstform wünschen.

Die ganz unterschiedlichen Aussagen dokumentieren die große Varianz, mit der im Feld zu rechnen ist. Vor dem Hintergrund pädagogischer Beratungstheorien (vgl. Gröning, 2006) erscheint dies auch nicht überraschend, verweist dann aber wiederum darauf, dass sich die strukturell angelegte Antinomie von Autonomie und Beratung nicht – wie in den strukturierten Programmen erhofft – verfahrensförmig durch Formate wie etwa Forschungswerkstätten auf Nachwuchstagungen auflösen lässt, sondern vielmehr sich in den unterschiedlichen Varianten hier nur reproduziert:

Gut, also insofern sind wir wieder bei Individualisierung [...] und Fallbezogenheit jenseits eines Tagungsformats. (.) Ne? (.) Dann vielleicht äh die schöne Pointe, dass so ein Tagungsformat (.) äh äh die (.) Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler dazu anregen können, äh überhaupt auch mal in diesen Kategorien zu reflektieren. Also wie unterschiedlich kann die Welt sein? (.) Und das erinner ich zumindest für mich aus der Promotionszeit, dass man dann, was? Bei euch ist das so? (lacht) Das kann gar nicht sein. (lacht) Äh äh und interessanter Effekt war, diese Irritation.

3.2 Das Autonomie-Beratungs-Dilemma im Kontext des Formats von Nachwuchstagungen

Wie im Fall der Gruppendiskussion der Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler im Beitrag von Goerigk, Brandhorst und Kölzer in diesem Band thematisieren auch die Hochschullehrenden den unterschiedlichen Status der Teilnehmenden dahingehend, dass sie Differenzen hinsichtlich des Anfängerstatus oder des Fortgeschrittenenstatus machen. Goerigk, Brandhorst und Kölzer dokumentieren in ihrem Beitrag ebenfalls die Wahrnehmung, dass diejenigen Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler, die am Anfang ihrer Promotionszeit stehen, noch eine größere Offenheit in das Beratungsgespräch mit einbringen und

sich vornehmlich am Ideal der reinen Wissenschaftlichkeit und des besseren Arguments orientieren. Die Hochschullehrenden betonen jedoch stärker gerade bei dieser Personengruppe den Aspekt möglicher Probleme mit der darauf folgenden Beratung durch ihre Betreuenden. Demgegenüber schätzen sie diese Folgeprobleme bei den bereits fortgeschrittenen Promovendinnen und Promovenden geringer ein, da sie diese bereits eher als gefestigte Wissenschaftlerpersönlichkeiten fassen:

Bei manchen, die schon fortgeschritten sind, hat man schon den Eindruck, dass sie Anregung bekommen für weiterführende Analyseschritte, weitere Literatur. Da war das, glaub ich, unproblematisch. Aber grad so Leute, die am Anfang stehen, und dann möglicherweise Widerspruch erkennen zu dem, was ihre Betreuer sagen und was wir jetzt sagen in so (...?), ja? Und wie die das dann (...) für sich kognitiv auflösen und dann auch möglicherweise zurückmelden an ihre Betreuer.

Hier wäre zu fragen, inwiefern die Hochschullehrenden hier gegebenenfalls im Einzelfall die Negativeffekte bei den Anfängerinnen und Anfängern überschätzen und bei den Fortgeschrittenen unterschätzen. So deutet die folgende Aussage genau auf jenes Phänomen der Einsozialisierung in Wissenschaft, das im Beitrag von Goerigk, Brandhorst und Kölzer thematisiert wurde: nämlich die zunehmende Ablösung von einer theoretisch reinen und idealisierten Wissenschaftsvorstellung hin zu einer realistischen und pragmatischen Orientierung an unterschiedlichen Forschungspraxen, die es dann wiederum den Fortgeschrittenen erlaubt, mögliche Kritik von Außenstehenden zu relativieren bzw. in ihr Bild von Wissenschaft und Wissenschaftlichkeit sowie von der eigenen Progression im Promotionsprozess zu integrieren:

Also das würd ich auch noch mal unterscheiden von diesen (...) prototypischen Einstiegsproblemen, die ich in Beratung, würd ich äh sagen, immer erwartbar schwieriger finde, also wenn es um ganz globale Einstiegsfragen in ein Themenfeld geht, also was&was will ich eigentlich wissen und äh wo sozusagen steht Abschied an von meiner Neugier und die Zuspitzungen, die ja nie so ganz angenehm sind, die man dann da immer gehen muss. Mh das ist ja (...) nicht ganz ungewöhnlich, dass das sozusagen am Anfang oft auch gar noch nicht so verstehbar ist, wenn also diejenigen, die schon mehrfach geforscht haben, sagen, du, das wird so global nicht gehen. Man aber ne globale und interessensgeleitete Orientierung grade noch selbst einnimmt. Dann find ich das tatsächlich auch heikel, in so einem Format voranzukommen.

Hier wäre mit Blick auf den vorangegangenen Beitrag im Tagungsband zu konstatieren, dass die Struktur der Einsozialisierung in den Wissenschaftsbetrieb übereinstimmend herausgearbeitet wurde, sich aus der Perspektive der Hochschullehrenden aber im Kontakt mit dem Einzelfall die Frage der Generalisierbarkeit stellt. So gilt diese Struktur sicherlich als allgemeine Struktur des Prinzips der Einsozialisierung in den Wissenschaftsbetrieb, die dann aber wiederum im Einzelfall unterschiedliche Ausprägungen haben kann, sodass im Beratungsfall nicht vorschnell vom „Dienstalter“ der Promovierenden auf jene Souveränität im Umgang mit Kritik geschlossen werden kann. In der Rekonstruktion des vorangegangenen Beitrags von Goerigk, Brandhorst und Kölzer wurde eben nicht die Reaktion einer einzelnen Person, sondern die da-

hinterliegende Struktur der sukzessiven Einsozialisierung in das Wissenschaftsleben rekonstruiert, die dann in der Praxis, d. h. im bildungsbiographischen Nachvollzug, durch die einzelnen Promovierenden natürlich wiederum variieren kann.

Der im Folgenden zitierte etwas längere Interviewpassus eines Hochschullehrers/ einer Hochschullehrerin dokumentiert genau jenen Versuch, die Progression der Promovierenden sowie die daraus resultierenden Handlungsoptionen bildungsbiografisch nachzuvollziehen:

Ja, ja, äh äh zwei Dinge schießen mir da äh durch den Kopf. Äh einerseits natürlich die&der&die Unabhängigkeit, dass man vielleicht sagt, na ja, ich fühl mich durch ne Scientific Community getragen und eher bestätigt. Dadurch wird der Konflikt mit meiner äh mit meinem Doktorvater oder meiner Doktormutter aber noch größer. Weil ich jetzt eigentlich äh die äh gefestigte Mehrheitsmeinung habe, dass das jetzt das der falsche Zugriff ist. Äh und das andere ist, ähm (.) son bisschen mh mh mh die Rückfrage an die Idealtypik und die Differenz zur Praxis. Also wenn ich äh das Humboldtsche Ideal F- äh Forschung und Lehre verbinden, wissen wir auch, die heutige Hochschullehre funktioniert nicht so, trotzdem hat das Ideal vielleicht als regulative Idee noch no- noch ne Funktion. Genauso würd ich jetzt sagen, ja, gibt jetzt eine Differenz zwischen einem normalen Tagungsformat, (.) wo ich eben unter Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern einfach, ich hab ein Vortrag angemeldet und ich halt hier einen Vortrag. Und nach mir kommt der nächste Vortragende. Äh und okay, ich bin Doktorand und nach mir kommt ein Professor. Ja? Mh ist so. Aber dann ist das ne normale Tagung. Und hier ist es ja, (.) äh und vielleicht ist das auch schon schwierig, son bisschen didaktisierend gerahmt, nach dem Motto, hier ist eine Tagung für Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler und der (.) Beratungsaspekt steht doch, glaub ich, sehr viel stärker im Vordergrund äh und dann kann man die sta- Frage stellen, sollte er das? Äh als er&als er das in anderen äh Formaten&als das in anderen Formaten der Fall ist. Also auf ner normalen Tagung erwarte ich dann vielleicht ne Methodenkritik. (.) Aber äh seltener den Hinweis auf äh ein&eine Umstellung des Designs der&der Promotion oder Ähnliches. Und äh also ich frag mich grad, ähm macht man da ne künstliche Differenz, indem man sagt, das ist ein anderes Tagungsformat? (.) Und eigentlich ist es doch das gleiche Tagungsformat. (.) Oder äh verändert man tatsächlich die (.) Interaktion durch&dadurch, dass man&also ist das jetzt ein hochschuldidaktisches Seminar oder ist es ne Tagung? (2) Ähm (.) und&und was hat das für&für&für Implikationen für unseren äh für unsere Form der Kommentierung?

Es zeigt sich an dieser Stelle sehr deutlich die Schwierigkeit, bei Tagungsformaten zwischen einem programmatischen Ideal von Wissenschaft und einem pragmatischen Anspruch an Nachwuchsförderung zu vermitteln, sodass der/die Hochschullehrende sich permanent in performative Selbstwidersprüche begibt, die er/sie dann allerdings wiederum versucht reflexiv einzuholen, indem er/sie die beiden Tagungsformate analytisch trennt, um sie abschließend dann aber doch wieder in eine übergreifende Systematik einzubetten. Deutlich wird hierbei, dass das Tagungsformat der Nachwuchsförderung eine besondere Form der Kritik evoziert, bei der notwendig zwischen den beiden Extrempolen des nur am Ideal der Wissenschaftlichkeit ausgerichteten besseren Arguments und der rücksichtsvollen Beratung oszilliert wird.

Erwartbar ist, dass Hochschullehrende, die sich dieser Dialektik bewusst sind, auf die unterschiedlichste Art und Weise versuchen werden, ihr Beratungshandeln auszutarieren. Dass es hierbei dann verstärkt zu den vermittelnden Positionen kommt, lässt sich empirisch wahrscheinlich auch dadurch erklären, dass typischerweise bei der Tagungsorganisation eine Vorselektion stattfindet, innerhalb derer sehr gut überlegt wird, ob man diese Kollegin oder jenen Kollegen tatsächlich „auf die Promovierenden loslassen kann“, ohne dabei allzu große Verwerfungen oder Kränkungen zu evozieren. Während es also auf Tagungen innerhalb des Fachkollegiums für die Tagungs-dramaturgie durchaus angeraten sein kann, bei einer abschließenden Podiumsdiskussion scharfe, vermittelt darüber aber auch pointierte Kritikerinnen und Kritiker einzuladen, so gilt dies für Nachwuchstagungen sicherlich nicht. Empirisch interessant wären Studien dazu, nach welchen Kriterien innerhalb des Fachkollegiums implizit oder explizit solche Auswahlen bzw. Selektionen in der Tagungsplanung erfolgen.

Für die Nachwuchstagungen gilt aber sicherlich typischerweise, dass Kolleginnen und Kollegen zur Beratung angefragt werden, bei denen man auf ein gewisses Maß an dem Herbart zugeschriebenen Topos des sogenannten „pädagogischen Takts“ (vgl. Manen, 1995) setzt, zwischen den Ansprüchen einer reinen Fachtagung und einem hochschuldidaktischen Setting zur Nachwuchsförderung möglichst geschmeidig zu vermitteln. Die beiden nachfolgenden Äußerungen dokumentieren aus meiner Sicht beide in gleicher Weise dieses Bemühen, auch wenn sie sich auf der Oberflächenebene zu unterscheiden scheinen, da der eine Sprecher/die eine Sprecherin den Widerspruch von einerseits schonungsloser Kritik auf der Fachtagung und andererseits rücksichtsvoller Bezugnahme im Beratungsgespräch eher in Richtung der Fachtagung auflöst, während der andere Kollege/die andere Kollegin stärker im beratenden Modus operiert – bei beiden aber das ernsthafte Bemühen um die Vermittlung der beiden Ansprüche zu entdecken ist:

Also ich hab mich eben immer ganz äh oft da (.) da erlebt eher so, (.) da gäbs jetzt folgende Variante, folgende Variante, folgende Variante, die mir einfallen würden. Ne? So da, eher immer versucht ein Strauß aufzumachen, um zu gucken, (.) äh springt die Person auf irgendwas (.) äh äh an. (.) Und dann wäre&hätt ich meine Funktion eher so in der EdI-Ideenvervielfältigung (.) gesehen. Aber eben nicht ähm im&im Sinne der in Anführungsstrichen normalen Tagung, wo mir jemand ein (.) ein Forschungsgegenstand vorstellt und seine Bearbeitung und ich mich dann zu diesem (.) zu dieser Arbeit positioniere im Sinne von, nein, das seh ich anders, weil ich komme da aus einem anderen Paradigma oder wir haben andere Ergebnisse, die stehen dagegen oder Ähnliches. Äh hatt ich hier schon eher so das Gefühl, na, ich&ich äh halte mich zurück, was meine eigene Position zu diesem (.) äh Thema, was mir da grade vielleicht auch, wo ich ne ganz andere (leicht lachend) Position zu hätte (+), wo ich sonst eher gegenhalten würde, äh wo ich dann eher sage, nee, jetzt denk ich mich mal rein in diese Form. Ähm äh der Fragestellung, die die äh äh Kollegin da jetzt einfach mal hat. Und versuche äh vor dem Hintergrund meines Methoden-Repertoires zu gucken, so, was&was kann man denn jetzt sinnvoll an Kombination anbieten. Das hat dann aber den doppelten Effekt, dass ich dadurch eben auch sofort in diese Beraterrolle

reinkomme. (.) Und äh ob ich dann eben noch äh dieses auf Augenhöhe, wir sind äh alles Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die miteinander (.) konkurrierend um das beste Argument ringen, (.) ob ich dann noch in der Logik bin oder ob ich auch schon (.) implizit in ne andere Logik gewechselt bin. (.)

Während diese/r Hochschullehrende recht umständlich versucht, seine/ihre pädagogische Positionierung herauszustellen, um sie als legitime Möglichkeit zu plausibilisieren, die eigene wissenschaftliche Position bzw. Positionierung in diesem Kontext zurückzuhalten, argumentiert der/die nachfolgende Hochschullehrende eher mit der starken Nähe seiner/ihrer Sprechakte zur ganz normalen Fachtagung – das Bemühen um eine gleichzeitige pädagogische Orientierung schlägt dennoch unübersehbar durch:

[...] wenn ich mich geäußert habe, (.) dann hat es eigentlich genau den Charakter des wissenschaftlichen Fachgesprächs gehabt. Übrigens auch, wenn das ums Aufzeigen von Optionen geht. Und dass das besser ging als bei anderen Beiträgen hatte damit zu tun, dass die Studierenden sozusagen eine Offenheit in ihre Freiheit&Tschuldigung, nicht Studierende, in dem Fall die Promovendinnen und Promovenden eine Offenheit äh ihres Problems mitgebracht haben. Das waren ja keine Ergebnispräsentationen, sondern das waren Werkstattberichte.

Während dieser/diese Hochschullehrende sich auf der inhaltlichen Ebene eindeutig für die Orientierung am wissenschaftlichen Fachgespräch ausspricht, so wird doch performativ in seinem/ihrer Versprecher deutlich, dass ihm/ihr die Differenz in der Interaktionsstruktur von Tagung und Nachwuchstagung sehr wohl bewusst ist, da ihm/ihr sicherlich der sprachliche Lapsus, einen Professorenkollegen oder eine Professorenkollegin als Student oder Studentin zu adressieren, nicht unterlaufen wäre. In diesem Sinne zeigen beide Interviewpassagen das Bemühen, aber auch die Schwierigkeit, hier eine Balance herzustellen.

Die Schwierigkeit, hier immer die erwartete Balance zu finden, dokumentiert sich dann auch darin, dass ein Hochschullehrer/eine Hochschullehrerin sehr deutlich die Erwartungshaltung sowohl der Organisatorinnen und Organisatoren (vermittelt über das Tagungsformat) als auch der Promovierenden thematisiert, innerhalb derer die gleiche Rollenambivalenz ihren Ausdruck findet:

Aber gleichwohl [...] gibt's da ein Setting, ja? Und das Setting ist allen bekannt, ne? Und den (.) Doktoranden halt bekannt. Ja? Dass jetzt (.) drei, vier Professoren da mit in dieser Forschungswerkstatt sitzen. (.) Ja? Und die (.) mit ner bestimmten Funktion belegt werden. Ob wir jetzt diese Funktion auch so erfüllen, wie das an uns herangetragen wird, das ist ja zweitrangig, aber zumindest gibt es, glaub ich, schon dieses Gefälle, das mag jetzt nicht (.) äh (.) so hierarchisierend auch gelebt werden, aber es ist einfach da. Ja? Wir haben ein Erfahrungswissensgefälle und das wissen die Doktoranden auch. Und darauf bauen sie ja auch.

Hier zeigt sich einmal mehr, dass für die Frage, wie eine derart ambivalente Rolle in concreto ausgefüllt wird, nicht nur die Intentionen der Beratenden relevant sind und

auch nicht nur ihre ihnen gegebenenfalls selbst nicht reflexiv verfügbaren Haltungen zur Situation, sondern immer auch die Erwartungszuschreibungen der anderen, die durchaus noch einmal doppelt variieren können, sowohl hinsichtlich der Akteursgruppe (Tagungsveranstaltungsteam versus Promovierende) als auch innerhalb der benannten Personengruppen.

Insgesamt sollte damit die Wirkmächtigkeit des Settings als solches nicht unterschätzt werden, eben in dem Sinne, dass sowohl durch die Akteurskonstellation als auch durch die Programmatik der Nachwuchsförderung die Handlungskoordination auf der Mikroebene sich deutlich verändern wird:

Und jetzt bin ich hier praktisch gezwungen, in&in nem äh an der Forschungswerkstatt ne Idee von jemand anders äh der (.) ähm die nie im Leben (leicht lachend) meine Idee gewesen (+) wäre und ne Fragestellung, die mich vielleicht auch nicht interessiert hätte. Trotzdem so zu beraten, dass ich denke, okay, ich muss mich jetzt so möglichst in das Erkenntnisinteresse der Person hineindenken und dann abstrahieren, (.) welche Forschungsmethoden fallen mir jetzt alle ein. Und welche Designs fallen mir ein, die jetzt für die Fragestellungen sinnvoll sind. (3) Und da geht mir, glaub ich, dann son bisschen was von dieser Unmittelbarkeit verloren, die ich im normalen wissenschaftlichen Diskurs hätte. (.) Also da merk ich dann selbst, wie ich in so ne (.) ja, pädagogisierende, didaktisierende Rolle komme. Also wie bring ich jetzt&wie vermittel ich dieser Promovendin eine Vielzahl an äh Forschungsdesignoptionen, (.) äh und äh da denk ich dann aufner Metaebene drüber nach, was kann ich der jetzt anbieten. Und ähm beim normalen Vortrag würd ich einfach sagen (schnipst) nee, äh (lacht kurz auf) mh find ich anders. Und äh da würde man versuchen, eben meine Gegenargumente einfach zu bringen. (3) Und ich überleg eben die ganze Zeit, wie das mein Sprechen in solchen Forschungs-Beratungssituationen verändert.

3.3 Das Autonomie-Beratungs-Dilemma in Zeiten der Drittmittelforschung

Jenseits der spezifischen Dynamik, die sich durch die besondere Konstellation auf Nachwuchstagungen ergibt, können solche Settings auch als Ort der Personalentwicklung oder der unterschiedlichsten Erfahrungen für Hochschullehrende gelten, da sie auf jenen Tagungen in die ansonsten eher seltene Situation kommen, unterschiedliche Formen der Beratung durch Kolleginnen und Kollegen nicht nur vermittelt über Dritte und übers „Hörensagen“ mitzubekommen, sondern direkt und in actu, wie etwa der folgende Kommentar über einen Kollegen deutlich macht:

Der ganz offen gesagt hat, also er würde mit seinen Doktoranden sozusagen immer nach der Maßgabe sozusagen äh über Dissertation sprechen, in welches Journal kommt der Beitrag. (.) Das hab ich vorhin schon mal angesprochen. Das machen wir so nicht.

An dieser Stelle zeigen sich gegebenenfalls nicht nur unterschiedliche Betreuungskulturen, sondern auch divergierende Usancen innerhalb unterschiedlicher Forschungsparadigmen oder Fächer (pädagogische Psychologie, Erziehungswissenschaften, Fachdidaktiken). Gleichwohl können diese Erfahrungen für Hochschullehrende

sehr wertvoll sein, da sie zumindest durch die Möglichkeit zur Inaugenscheinnahme differierender Praktiken die prinzipielle Option erhalten, ihr „Coaching-Repertoire“ für die Nachwuchsförderung zu erweitern.

Während der zuvor genannte Aspekt als Mehrwert für Hochschullehrende und ihre Professionalisierung der Beratungstätigkeit gesehen werden kann, bringen allerdings solche Settings der öffentlichen Doktorandenberatung auch andere Widersprüche des Wissenschaftssystems an die Oberfläche, die durchaus zu kritisieren wären. So etwa, wenn durch die Struktur von Drittmittelförderung das Ideal der Wissenschaftsfreiheit eingeschränkt wird:

Also ich zucke auch beispielsweise bei solchen Beobachtungen wie (.) also im Rahmen meiner Dissertation ist jetzt zum Beispiel ein bestimmtes Auswerteformat gesetzt. Also äh ich würde jetzt neben dem wissenschaftlichen Gespräch, das mit einer solchen Person geführt werden kann, halt einfach grundsätzlich fragen, was ist denn das? (.) Mh? Also das widerspricht nach meinem Verständnis eben den Gepflogenheiten äh von Wissenschaft. Das&die Frage taucht ja heute mal auf, ist das sinnvoll, Promotion und Projektzusammenhang zu trennen? Man hört schon raus, ich würde durchaus (leicht lachend) so was trennen. (+)

An dieser Stelle soll nun keineswegs verschwörungstheoretisch argumentiert werden, dass Drittmittelforschung notwendig die Freiheit der Forschung beschneide und dies von irgendwelchen Akteuren auch bewusst intendiert sei. Es zeigt sich aber, dass die spezifischen Formen der Beschäftigung an Universitäten und die damit verbundenen Regelungsstrukturen (vgl. auch das Wissenschaftszeitvertragsgesetz) Effekte zeitigen können, die das Wissenschaftsverständnis korrumpieren können, wenn zugunsten einer lebensweltlichen Pragmatik vom wissenschaftlichen Ideal Abstand genommen werden muss.

An anderer Stelle im Interview wird das Argument nochmals forciert, indem prinzipiell infrage gestellt wird, ob die Promotion im Rahmen eines Drittmittelprojekts – allein durch die Logik, dass schon zu Beginn, noch vor der Beschäftigung des Nachwuchswissenschaftlers oder der Nachwuchswissenschaftlerin, sowohl die Fragestellung³ als auch das Erhebungs- und Auswertungsdesign feststehen müssen – in Widerspruch zum Grundgedanken der Promotionsphase als Initiationsphase im Sinne der Einsozialisierung in Wissenschaft geraten kann:

HL2: Man könnte jetzt das extreme Gegen- äh -beispiel nehmen, äh ein hoch durchorganisiertes Projekt in irgendeinem [Name eines großen Drittmittelgebers]-Kontext. Wo praktisch die Datenerhebungen vorgesehen sind, die Instrumente festgeschrieben sind. Äh das Datum, einunddreißigster dritter für den (leicht lachend) Endbericht (+) (lacht) äh festliegt. Und dann äh die äh äh Projektleiterin oder Projektleiter sagt,

3 Vgl. zu diesem Aspekt auch Engler (2003, S. 124; zitiert nach: Torka & Maiwald, 2015, S. 124): „Mein Selbstverständnis über das Werden einer Doktorandin oder eines Doktoranden ist, dass, bei aller Notwendigkeit der Betreuung und Begleitung [...], es eine Geschichte ganz wesentlich selbstbestimmter Art ist. [...] Das Entwickeln einer spannenden Idee gehört schon zu dem ganzen Prozess der Selbstbestimmung dazu.“

so, einunddreißigsten dritten ist deine Diss fertig. Du musst aber auch nichts anderes machen als bupp, bupp, bupp, [bupp. Also ich

HL4: *[(...?) der Daten-(...?) #01:13:03#*

HL2: *ich kann dir praktisch jetzt schon sagen, was du im Februar zweitausendsiebzehn, an welchen Daten du sitzen wirst. Weil bis März sind die dann fertig. Äh und ähm (.) dafür gibt's dann natürlich ne Promotion. Weil die Arbeit äh es kommen ja interessante Ergebnisse raus. Und da weiß ich, dass Kolleginnen und Kollegen von mir sagen, und das ist keine Promotion. (3) Das entspricht nicht dem, was eine Promotion leisten soll. (.) Ähm und äh ich sag mal so, also das ist jetzt dann eben ne spannende äh ne Frage, also wenn wir über diese Kombinationen sprechen, welche Idee von Forschung und Qualifikationsphase haben wir, (.) und äh inwieweit ist es eben eigentlich auch ein Stückweit absurd, dass grade die Qualifikationsstellen an diese Projekte gebunden sind.*

Während hier Grundfragen der Forschungsförderung und ihr Verhältnis zum Ideal der freien Wissenschaft zur Diskussion stehen und diese sicherlich auch vor dem Hintergrund einer zunehmenden personellen Trennung von Forschung und Lehre (drittmittelfinanzierte Forschungsstellen ohne Lehrdeputat versus durch öffentliche Haushalte finanzierte Hochdeputatsstellen) erörtert werden müssten, sind für den vorliegenden Kontext der Diskussion des Autonomie-Beratungs-Dilemmas auf Tagungen zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses die Effekte für die mikropolitischen Handlungskoordinationen bzw. für die Beratungsinteraktionen zu bedenken:

Und ich sag mal so, (.) so eine enggeführte Promotion, wie ich sie eben als äh zweites Extrembeispiel äh genannt habe, (.) die muss ja beratungsresistent sein. (2) Sag ich mal so. (.) Also (leicht lachend) (...?) meine eigene Stelle (+) wegschießen. Ich kann auch nicht meiner Projektleitung sagen, das, was du dir da ausgedacht hast, war echter Müll. (lacht leise) Äh da äh sondern ich bin einfach in diesem Fahrplan und es ist klar, wie der äh wie der Fahrplan läuft.

4. Ausblick: Nachwuchsförderung als antinomische pädagogische Struktur?

Torka und Maiwald (2015) fassen die Promotionsphase als Zeitraum der Einsozialisierung in den Beruf der Wissenschaft:

„Die Vermittlung eines professionellen Habitus in der Berufsausbildung ist mehr als der Erwerb von Wissen und Fertigkeiten. Es geht nicht nur um Lernen im Sinne der Übernahme neuer Wissensinhalte oder der Anwendung von ‚Rezeptwissen‘, sondern tatsächlich um Sozialisation, denn die Aneignung eines Habitus impliziert eine Veränderung der Persönlichkeitsstruktur. Ich muss eine innere Haltung erwerben, die ich vorher, als ‚Alltagsmensch‘ nicht besaß. Das schließt immer auch ein Moment des ‚learning by doing‘ ein. Man erlernt – dem idealtypischen Modell nach – nicht nur die disziplinspezifischen Konzepte und Methoden, sondern man erwirbt durch die praktische Einübung

in den wissenschaftlichen Diskurs gleichzeitig ein Gefühl für die Logik der Forschung, für das, was wissenschaftliche Hypothesenbildung und -absicherung ausmacht.“ (Ebd., S. 118f.)

Die distanzierte soziologische Perspektive hat hier sicherlich einen großen analytischen Mehrwert; zugleich stellt sich allerdings die Frage, inwiefern sie die Beratungspraxis auf Tagungen zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses adäquat abbildet. Mit dem Begriff der Einsozialisierung ist eine genuin soziologische Perspektive auf diesen Sachverhalt eingenommen worden, während die im obigen Zitat ebenfalls verwendeten Begrifflichkeiten wie „Lernen“ oder „Aneignung“ darauf hindeuten, dass sich dieser Prozess auch als Bildungsprozess bzw. als bildungsbiografisch zu rekonstruierende Transitionsphase fassen ließe.⁴ Zugleich deutet der neben dem Lernbegriff und dem Aneignungsbegriff verwendete Terminus der Habitualisierung dann wieder eher auf die unbewussten und nicht reflexiv zugänglichen Momente dieses Prozesses. Insofern kommt wohl beiden Perspektiven – der soziologischen wie der pädagogischen – ein Wahrheitsmoment zu.

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln zunächst eher im Anschluss an die soziologische Perspektive der strukturtheoretischen Professionstheorie argumentiert wurde, soll abschließend der Prozess auch noch einmal aus pädagogisch-normativer Perspektive beleuchtet werden, wie dies insgesamt auch in der Erziehungswissenschaft und ihrer Rezeption der aus der Soziologie stammenden strukturtheoretischen Professionstheorie Oevermanns erfolgt ist (vgl. Helsper/Tippelt, 2011). Hierbei wird aus meiner Sicht sowohl ein spezifischer Mehrwert für die Frage der Rollenklärung seitens der Hochschullehrenden deutlich als auch für die Diskussion der Frage nach dem (pädagogischen) Ziel einer Promotion.

Insbesondere vor dem Hintergrund der Frage nach dem bildungstheoretisch begründbaren Ziel einer Promotion löst der innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) seitens der Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler eingeführte Begriff der Qualifikandinnen und Qualifikanden ein gewisses Unbehagen aus, das sich aus zweierlei Quellen speist:

Einmal ist dies die Tatsache, dass sich das in diesem Beitrag sowohl theoretisch als auch empirisch nachgezeichnete Autonomie-Beratungs-Dilemma und das mit ihm verbundene Hierarchie-Problem nicht durch eine Umbenennung werden auflösen lassen, sondern dass jener neue Sprachgebrauch gegebenenfalls diese strukturbedingten Widersprüchlichkeiten eher verdeckt. Damit soll nicht dem altertümlichen und

4 An anderer Stelle zeigen die Autoren auch selbst den engen Nexus zur Bildungstheorie auf, ohne allerdings ihre soziologische Positionierung weitergehend hin zu einer pädagogischen auszudehnen: „Das Ziel des Promovierens und der Promotionsbetreuung ist die Herstellung wissenschaftlicher Handlungsautonomie im Zuge eines Sozialisationsprozesses zum autonomen Forscher. Damit haben wir es in Anlehnung an *Theodor W. Adorno* mit dem unlösbaren Interventionsproblem zu tun, wie man zur wissenschaftlichen Mündigkeit erzieht, ohne diese bereits vorauszusetzen oder durch zu viel Anleitung sogleich wieder einzuebnen.“ (Torka & Maiwald, 2015, S. 120)

zuweilen paternalistisch anmutenden Begriff des „Nachwuchses“ und den Bezeichnungen „Doktormutter“ und „Doktorvater“ das Wort geredet, wohl aber die Tatsache beleuchtet werden, dass politische Korrektheit auf terminologischer Ebene immer zwiespältig ist, da sie einerseits den Betroffenen Genugtuung gibt, andererseits aber immer auch droht, das in den realen Praxen sich weiterhin reproduzierende Problem zu verdecken, anstatt es als solches im Bewusstsein zu halten.

Zum anderen stellt sich die Frage, ob die zum Schluss des vorangegangenen Kapitels dargelegte Entkleidung der Promotionsphase vom bildungstheoretischen Anspruch ihr nicht ein wesentliches Proprium von Wissenschaftlichkeit nimmt, indem die Etablierung dieses Neolinguisimus einer spezifischen Vorstellung von wissenschaftlicher (Aus-)Bildung folgt, wie sie derzeit insbesondere für die Lehramtsstudiengänge empfohlen (vgl. Prenzel et al., 2011) und innerhalb derer kompetenztheoretisch argumentiert wird (vgl. KMK, 2004; kritisch-reflexiv: Terhart, 2014). Ludwig Huber markierte demgegenüber schon für Studierende, dass solche kompetenzorientierten Konzepte von Studium als Begründungsfigur zu kurz greifen:

„Hinter Bildung als Ziel bleiben sie zurück: Kompetenzen sind zwar in einem umfassenden Verständnis von Bildung mitzudenken, als deren Voraussetzung, erfüllen aber nicht ohne weiteres den damit erhobenen Anspruch an Reflexivität.“ (Huber, 2009, S. 14)

... oder, wie es bei Humboldt, den Huber hier zitiert, terminologisch gefasst ist, als Charakterbildung:

„Es ist ferner eine Eigentümlichkeit der höheren wissenschaftlichen Anstalten, dass sie die Wissenschaft immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem behandeln und daher immer im Forschen bleiben, da die Schule es nur mit fertigen und abgemachten Kenntnissen zu tun hat und lernt. Das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler wird daher durchaus ein anderes als vorher [...] Denn nur die Wissenschaft, die aus dem Innern stammt und ins Innere gepflanzt werden kann, bildet auch den Charakter um [...].“ (Humboldt, 1809–10/1956, S. 377f., 379; zitiert nach: Huber, 2009, S. 13)

Die Idee der Universität – und dies müsste dann aus meiner Sicht einmal mehr für die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses sprechen – speist sich damit aus zweierlei Ansprüchen mit hohem normativen Überschuss, einer bildungstheoretischen Fundierung ebenso wie einer Idealvorstellung von Wissenschaft, wie Huber auch in seinem Rekurs auf Schleiermacher verdeutlicht:

„Dass sie [die Studierenden] [...] das Vermögen, selbst zu forschen, zu erfinden und darzustellen, allmählich in sich herausarbeiten, dies ist das Geschäft der Universität.“ (Schleiermacher, 1808/1956, S. 238; zitiert nach: Huber, 2009, S. 9)

„[...] so auch zur Wissenschaft und zum Erkennen, welches ihn befreit vom Dienst jeder Autorität, kann er (sc. der Mensch) nur kommen, indem man lediglich durch die Erkenntnis und durch kein anderes Mittel auf ihn wirkt, indem man schon die Kraft in ihm voraussetzt, welche ihn entbindet, irgendeiner Autorität zu dienen.“ (Schleiermacher, 1808/1956, S. 276; zitiert nach: Huber, 2009, S. 10)

Deutlich wird in diesen beiden Zitaten Schleiermachers insbesondere der hohe emanzipatorische Anspruch an die Studierenden, in dessen Kern Kantische Vorstellungen von Mündigkeit (vgl. Kant, 1784/1921, S. 133; 1803/1922, S. 206) aufscheinen. Dementsprechend warnt Huber auch vor einer Überdidaktisierung von Lernangeboten für Studierende, um eben jenen emanzipatorischen Anspruch nicht zu unterbieten:

„Es mag sein, dass ein gewisser Zuschnitt der Probleme, so dass sie für Studierende bearbeitbar werden, dem Lernen förderlich ist (wie Euler 2005, S. 265 postuliert), aber im Gedanken daran, dass gerade auch das Definieren von Problemen gelernt werden muss und kann, sollte davon sehr sparsam Gebrauch gemacht werden.“ (Huber, 2009, S. 10)

Während für Humboldt und Schleiermacher bereits Studierende als Forscherinnen und Forscher, das heißt, als mindestens „emerging researchers“ galten, erscheint dieser Status zuweilen – betrachtet man die derzeitigen hochschulpolitischen Entwicklungen der Nachwuchsförderung – noch für Promovierende als zweifelhaft.⁵ Dies gilt zumindest dann, wenn man die obigen Ansprüche an Studierende aufrechterhält, wie sie Humboldt und Schleiermacher noch formulierten, und dann von Promovierenden noch weiter reichende Eigenständigkeit und Originalität erwarten können müsste. So kursierten unter Kolleginnen und Kollegen zuweilen Unkenrufe, die die Einführung von Promotionsstudiengängen mit der Frage begleiteten: „Wann kommen die Habilitationsstudiengänge?“

Während das Autonomie-Beratungs-Dilemma schon für Studierende bei der Betreuung von Abschlussarbeiten kritisch diskutiert werden kann, wird dies im Begriff und in der Praxis der „Nachwuchsförderung“ nochmals besonders virulent, da der Begriff ein „latent pädagogisches Konzept“ impliziert und sich dementsprechend die Hochschullehrenden auch in alle damit verbundenen – und im Schulbereich auch seit langem empirisch hinlänglich dokumentierten – pädagogischen Antinomien (vgl. Helsper, 1996) verstricken. Dies würde dann allerdings eine besondere pädagogische Qualifizierung der Hochschullehrenden voraussetzen, die allerdings mit einem langjährigen Tabu brechen würde, nämlich mit der Tatsache, dass in Deutschland das Berechtigungswesen nicht nur für Studienräte und Studienrätinnen, sondern auch für Primarschullehrerinnen und Primarschullehrer, d. h., für alle Lehrkräfte an öffentlichen allgemeinbildenden Schulen eine umfangreiche pädagogische Ausbildung voraussetzt, jedoch die einzige Lehre, für die dies nicht gilt, die der Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer mit ihrer beamtenrechtlichen Laufbahn ist.

Würde dieses Tabu aufgehoben, würde deutlich, dass auch alle Professorinnen und Professoren darin ausgebildet werden müssten, pädagogische Lösungen – bzw. genauer: konstruktive Bearbeitungsformen – der in der Professionstheorie treffend

⁵ Natürlich soll hier nicht rückhaltlos idealisiert werden (vgl. Heinrich, 2007). So galt in Fragen der Vermittlung von Forschung durch Lehre schon immer, dass die „Universität zwischen Anspruch und Anpassung“ (Mittelstraß, 2008) lavieren musste.

beschriebenen Professionalisierungsdilemmata kennen zu lernen. Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer sind eben – wie das Bemühen zur Ausbalancierung des Autonomie-Beratungs-Dilemmas der interviewten Hochschullehrenden in der Gruppendiskussion empirisch deutlich zeigte – nicht nur Forscherinnen und Forscher, sondern, ob sie es nun mögen oder nicht, auch Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer.

Literaturverzeichnis und Internetquellen

- Bender, S. (2014). Hilfe als Reaktion auf Heterogenität. Eine Rekonstruktion zu Interaktionspraktiken an inklusiven Schulen. *sozialersinn*, 15 (2), 181–196.
- Bender, S. & Heinrich, M. (2016). Alte schulische Ordnung in neuer Akteurkonstellation. Rekonstruktionen zur Multiprofessionalität und Kooperation im Rahmen schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62. Beiheft: *Schulische Inklusion* (S. 90–104). Weinheim: Beltz.
- Düz, F. & Szakkeser, S. (2015). Promovieren und Betreuen in den Sozialwissenschaften: Ein regionales Netzwerk der internationalen Ökonomie. In M. Torka (Hrsg.), *Disziplinäre Sozialisation in die Wissenschaft: Fallstudien einer Lehrforschung* (Discussion Paper SP III 2015–602) (S. 65–83). Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Engler, S. (2003). „Aufsteigen oder Aussteigen“: soziale Bedingungen von Karrieren in der Wissenschaft. In R. Hitzler & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Karrieropolitik: Beiträge zur Rekonstruktion erfolgsorientierten Handelns* (S. 113–128). Opladen: Leske + Budrich.
- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Evanston, IL: Row, Peterson & Co.
- Fischer, P., Asal, K. & Krueger, J.-I. (2013). *Sozialpsychologie für Bachelor*. Wiesbaden: VS.
- Gröning, K. (2006). *Pädagogische Beratung. Konzepte und Positionen*. Wiesbaden: VS.
- Heinrich, M. (2006). *Reflexionen zur Lehre im Spannungsfeld traditioneller Lehrformen und hochschuldidaktischer Innovation*. Ein Projektbericht zur Sicht von Studierenden und NachwuchswissenschaftlerInnen. Münster: MV.
- Heinrich, M. (2007). *Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung*. Wiesbaden: VS.
- Heinrich, M. (2009). *Die Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern auf Schulentwicklung. Zum Sinn von Einzelfallrekonstruktionen am Beispiel von Schulprogrammarbeit*. Münster: MV.
- Heinrich, M. (2015). Zur Ambivalenz der Idee evidenzbasierter Schulentwicklung. Das Beispiel „Schulinspektion“ – fortschrittlicher Rückschritt oder Innovation? *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (6), 778–792.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521–569). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Helsper, W. & Tippelt, R. (2011). Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft: *Pädagogische Professionalität* (S. 268–288). Weinheim et al.: Beltz.

- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9–35). Bielefeld: transcript.
- Humboldt, W. v. (1809–10/1956). Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In E. Anrich (Hrsg.), *Die Idee der deutschen Universität* (S. 375–386). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kant, I. (1784/1921). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In I. Kant, *Sämtliche Werke, Bd. V, Zweite Abteilung*. Hrsg. v. K. Vorländer (S. 133–143). Leipzig: Meiner.
- Kant, I. (1803/1922). Über Pädagogik. In I. Kant, *Sämtliche Werke, Bd. VIII, Erste Abteilung*. Hrsg. v. K. Vorländer (S. 189–251). Leipzig: Meiner.
- KMK (Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2004): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Verfügbar unter: https://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=0ahUKEwibqbbZwtjRAhXINpoKHfE2BUIQFgghMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.kmk.org%2Ffileadmin%2Fveroeffentlichungen_beschluesse%2F2004%2F2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf&usg=AFQjCNGYzLyTX5i-FCV_JGETVC0p6nPqEA&cad=rja [23.01.2017].
- Knigge-Illner, H. (2009). *Der Weg zum Dokortitel. Strategien für die erfolgreiche Promotion*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Kressin, L. & Paladines, M. (2015). Promovieren und Betreuen in der Naturwissenschaft: Eine Arbeitsgruppe der Mikrobiologie. In M. Torka (Hrsg.), *Disziplinäre Sozialisation in die Wissenschaft: Fallstudien einer Lehrforschung* (Discussion Paper SP III 2015–602) (S. 37–64). Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Kussau, J. & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance* (S. 15–54). Wiesbaden: VS.
- Manen, M. v. (1995). Herbart und der Takt im Unterricht. In S. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik, 33. Beiheft: Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik* (S. 61–80) Weinheim et al.: Beltz.
- Mittelstraß, J. (2008). Die Universität zwischen Anspruch und Anpassung. *Denkströme. Journal der Sächsischen Akademie der Wissenschaften*, (1), 11–23.
- Oevermann, U. (1991). Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen. In S. Müller-Doohm (Hrsg.), *Jenseits der Utopie. Theoriekritik der Gegenwart* (S. 267–334). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2001). Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung. *sozialersinn*, 2 (1), 35–82.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oevermann, U. (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In W. Helsper, S. Busse,

- M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 55–77). Wiesbaden: VS.
- Prenzel, M., Reiss, K. & Seidel, T. (2011). Lehrerbildung an der TUM School of Education. *Erziehungswissenschaft*, 22 (43), 47–56.
- Schleiermacher, F. (1808/1956). Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn. In E. Anrich (Hrsg.), *Die Idee der deutschen Universität* (S. 219–308). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Terhart, E. (2014). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften – nach zehn Jahren. *Die Deutsche Schule*, 106 (4), 302–325.
- Torka, M. (2015). Wissenschaftliche Sozialisation als theoretische, praktische und institutionelle Herausforderung. In M. Torka (Hrsg.), *Disziplinäre Sozialisation in die Wissenschaft: Fallstudien einer Lehrforschung* (Discussion Paper SP III 2015–602) (S. 1–17). Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Torka, M. & Maiwald, K.-O. (2015). Die Krise als Normalfall. Zur Professionalisierung des Promovierens und der Promotionsbetreuung aus soziologischer Sicht. In J. Brockmann, H. Pilniok & H.-H. Trute (Hrsg.), *Promovieren in der Rechtswissenschaft* (S. 110–133). Baden-Baden: Nomos. Verfügbar unter: https://www.academia.edu/14934062/_Die_Krise_als_Normalfall._Zur_Professionalisierung_des_Promovierens_und_der_Promotionsbetreuung_2015 [31.01.2017].
- Universität Bielefeld – Rektorat (2010). *Leitlinien der guten Betreuung von Promotionen an der Universität Bielefeld*. Verfügbar unter: https://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Studium/SL_K5/angebote_promovierende/LeitlinienBetreuung20100510.pdf [24.01.2017].
- WR (Wissenschaftsrat) (1980). *Empfehlung zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses*. Berlin. Verfügbar unter: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4526-80.pdf> [30.01.2017].
- WR (Wissenschaftsrat) (2011). *Anforderungen an die Qualitätssicherung der Promotion. Positionspapier*. Halle. Verfügbar unter: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/1704-11.pdf> [30.01.2017].

Anhang

Transkriptionsregeln

Die Transkription erfolgt Wort für Wort ohne Sprachglättung. Folgendes Zeicheninventar und folgende Module finden dabei ihre Anwendung:

HL = Hochschullehrende oder Hochschullehrender		
	Keine Sprachglättung: Dialekt und umgangssprachliche Ausdrucksweisen, fehlerhafte Ausdrücke sowie fehlerhafter Satzbau werden beibehalten.	Modul Sprachglättung
(.) (2)	Pause bis zu einer Sekunde Angabe der Pausenlänge in Sekunden	Modul Pause
<u>immer</u> <u>unbedingt</u>	Betontes Wort bzw. betonte Silbe	Modul Sprachklang

<i>ja:::</i>	Dehnung	
<i>Niemals</i> Niemals	Laut gesprochenes Wort Leise gesprochenes Wort	
<i>einf-</i>	Wortabbruch	Modul Lautäußerungen, Wortabbrüche und Verschleifungen
<i>ähm, mhm</i>	Lautäußerungen, Planungsäußerungen	
<i>(räuspert sich)</i> <i>(seufzt) (lacht)</i>	Non-verbale Äußerungen	Modul nicht- sprachliche Ereignisse
<i>(haut auf den Tisch)</i>	Hörbare Handlungen	
<i>(Handy klingelt)</i>	Hintergrundgeräusche	
<i>(lachend) Mensch, so was habe ich noch nie gehört. (+)</i>	Begleiterscheinung des Sprechens, Kommentar steht vor den lachend ausgesprochenen Worten. Das Ende der Begleiterscheinung des Sprechens wird mit einem (+) dargestellt.	
<i>HL1 Ist das immer so?</i> <i>HL2 Ja, das ist eigentlich</i>	Gleichzeitiges Sprechen in Partiturschreibweise ab	Modul Interaktion
<i>(I: mhm)</i>	Zuhörersignale (z. B. mhm, aha, ja) werden im Transkript ohne Zeilensprung für den Sprecherwechsel vermerkt.	
<i>(...?), (...??)</i> #15:03#	Unverständliches Wort, mehrere unverständliche Worte mit Zeitangabe	Modul Unsicherheit, Unterbrechung, Auslassung
<i>(mein?/dein?)</i> #15:03#	Alternativ vermuteter Wortlaut mit Zeitangabe	
<i>(HL telefoniert)</i> #00:07:36 bis 00:08:35#	Art und Dauer der Gesprächsunterbrechung	
	Grammatikalische Zeichensetzung	Modul Zeichensetzung

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an die Transkriptionsregularien von Fonoskript (vgl. URL: <http://www.fonoskript.de/>; Zugriffsdatum: 17.02.2017)

Autorinnen und Autoren

Bienefeld, Marc, M.A., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld (AG9 – Medienpädagogik, Forschungsmethoden und Jugendforschung). Forschungsschwerpunkte: Replikationsstudien; Sekundäranalysen; quantitative Forschungsmethoden.

E-Mail: m.bienefeld@uni-bielefeld.de

Brandhorst, André, Diplom-Soziologe, Mitarbeiter der Bielefeld School of Education (BiSEd) im Arbeitsbereich Monitoring.

E-Mail: andre.brandhorst@uni-bielefeld.de

Dunker, Nina Kim, Prof. Dr., Professorin für Sachunterrichtsdidaktik mit naturwissenschaftlichem Schwerpunkt an der Universität Bielefeld. Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung im Sachunterricht; Beliefsforschung; (Hoch-)Begabung; Concept Mapping.

E-Mail: dunker@uni-bielefeld.de

Ehmke, Timo, Prof. Dr. habil., W2-Professor für Erziehungswissenschaft, insbesondere Empirische Bildungsforschung, an der Leuphana Universität Lüneburg. Forschungsschwerpunkte: Lehrerbildung; DaZ-Kompetenz bei (angehenden) Lehrkräften; Effekte der sozialen Herkunft und Sprachfähigkeit auf den Bildungserwerb; Large-Scale-Assessments (NEPS, PISA).

E-Mail: tehmke@leuphana.de

Goerigk, Paul, Diplom-Soziologe, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Bielefeld School of Education, Bereich: Videografie im Praxissemester. Forschungsschwerpunkte: Qualitative Methoden der Sozialforschung; Methodologien und Theorien qualitativer Sozialforschung; Ethnomethodologie als Sozialtheorie; Grounded Theory als Forschungsstrategie zur Entwicklung gegenstandsangemessener Theorien; Objekte und ihre semiotische Aufladung in Interaktionen; Vergleich von Lehr-Lern-Interaktionen in unterschiedlichen Umgebungen.

E-Mail: paul.goerigk@uni-bielefeld.de

Golus, Kinga, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Philosophiedidaktik an der Universität Bielefeld. Forschungsschwerpunkte: Philosophiedidaktik (insb. Gender im Philosophieunterricht); Forschendes Lernen: Professionalisierung von Philosophielehrkräften; Philosophische Anthropologie.

E-Mail: kinga.golus@uni-bielefeld.de

Hasselhorn, Johannes, Dr., Akademischer Rat am Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) an der Technischen Universität Dortmund. Forschungsschwerpunkte: Kompetenzmodellierung; Erwerb und Erhalt musisch-kultureller Kompetenzen; motivationale Bedingungen musikbezogenen Lernens.

E-Mail: johannes.hasselhorn@tu-dortmund.de

Hasselhorn, Marcus, Prof. Dr., Geschäftsführender Direktor des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). Forschungsschwerpunkte: Entwicklung

individueller Voraussetzungen erfolgreichen Lernens; Erwerb von Lesen, Schreiben und Rechnen; Lernstörungen; Frühe Bildung.

E-Mail: hasselhorn@dipf.de

Heinrich, Martin, Prof. Dr. phil. habil., Professor für Schulentwicklung und Schulforschung sowie wissenschaftlicher Leiter der Wissenschaftlichen Einrichtung der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld, Leiter des Bielefelder Projekts i. R. d. Qualitätsoffensive Lehrerbildung (BiProfessional), Vorsitzender der Kommission „Bildungsorganisation, Bildungsplanung und Bildungsrecht“ (KBBB) der Sektion „Empirische Bildungsforschung“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklung; Inklusion; Steuerung und Governance im Bildungswesen; Bildungsgerechtigkeit; bildungstheoretische Fragestellungen.

E-Mail: martin.heinrich@uni-bielefeld.de

Kölzer, Carolin, wissenschaftliche Mitarbeiterin für Forschungscoordination, -initiierung und -förderung/Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses der Bielefeld School of Education (BiSEd) und Leiterin des BiProfessional-Graduiertenprogramms „Lehrerprofessionalisierung“ (i. R. d. Qualitätsoffensive Lehrerbildung). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Forschung zum bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Nachwuchs; Fachdidaktische Vorstellungsforschung; Sprachensible sozialwissenschaftliche Bildung; Emotionssensible sozialwissenschaftliche Bildung; Sozioökonomische Bildung.

E-Mail: carolin.koelzer@uni-bielefeld.de

Kolleck, Nina, Prof. Dr., W1-Professorin für Bildungsforschung und soziale Systeme an der Freien Universität Berlin. Forschungsschwerpunkte: Mixed Methods; Soziale Netzwerkanalyse; Educational Governance; Neue Steuerung; Bildung für nachhaltige Entwicklung; Klimabildung; Bildungslandschaften.

E-Mail: n.kolleck@fu-berlin.de

Lütje-Klose, Birgit, Prof. Dr. phil., Dipl. Päd., Lehrerin für sonderpädagogische Förderung, Professorin für Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt Heterogenität an der Universität Bielefeld. Forschungsschwerpunkte: Inklusive Schulentwicklungs-, Unterrichts- und Professionsforschung, insbesondere multiprofessionelle Kooperation; schulische Entwicklung und Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern mit Lern- und Sprachbeeinträchtigungen in inklusiven und exklusiven Settings.

E-Mail: birgit.luetje@uni-bielefeld.de

Rabenstein, Kerstin, Prof. Dr. phil. habil., Professorin für empirische Unterrichtsforschung und Schulentwicklung des Instituts für Erziehungswissenschaft an der Georg-August-Universität Göttingen. Forschungsschwerpunkte: (Video-)Ethnographie pädagogischer Ordnungen; praxistheoretische Schul- und Unterrichtsforschung; Methodologien und Methoden qualitativer Sozialforschung.

E-Mail: kerstin.rabenstein@sowi-uni-goettingen.de

Strauß, Svenja, M.Ed., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich für empirische Unterrichtsforschung und Schulentwicklung des Instituts für Erziehungswissenschaft an der Georg-August-Universität Göttingen. Forschungsschwerpunkte: Individualisierende Lernsettings und Subjektkonstitution; (Video-)Ethnographie pädagogischer Praktiken.

E-Mail: svenja.strauss@sowi.uni-goettingen.de

Streblow, Lilian, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Bielefeld School of Education (BiSEd) und Leiterin der Arbeitsbereiche Kompetenzentwicklung, Qualitätssi-

cherung und Forschungsunterstützung, stellvertretende Leiterin des Bielefelder Projekts i. R. d. Qualitätsoffensive Lehrerbildung (BiProfessional). Arbeitsschwerpunkte: Beobachtungs- und Reflexionskompetenzen von Lehramtsstudierenden – Entwicklung und Evaluation von Konzepten und Materialien für die Lehre; berufsbezogene Interessen von angehenden Lehrerinnen und Lehrern; Entwicklung und Evaluation von Konzepten und Material zur Förderung der Lesemotivation von Schülerinnen und Schülern.

E-Mail: lilian.streblow@uni-bielefeld.de