

Fallinterpretationen zwischen Theorie- und Anwendungsbezug. Zum praktischen Nutzen wissenschaftlicher Erkenntnis am Beispiel der qualitativen Kurs- und Unterrichtsforschung

Frank Beier,
Franziska Wyßuwa &
Elisa Wagner

Zusammenfassung

Am Beispiel der qualitativen Kurs- und Unterrichtsforschung wird diskutiert, welchen praktischen Nutzen wissenschaftliche Erkenntnisse für die jeweiligen Handlungsfelder Schule bzw. Erwachsenenbildung haben können. Ausgehend von einem praxeologischen Wissenschaftsverständnis wird dargelegt, dass das Anwendungsproblem u. E. nicht durch methodologische (präskriptive Forschung), soziale (partizipative Forschung) oder professionstheoretische (*reflective practioners*) Strategien gelöst werden kann. Stattdessen stellen wir die Relevanz von Forschungsergebnissen in Form von empirisch geerdeten Theorien in den Fokus: Diese schärfen den Blick von Lehrenden für systematische Unterschiede und interaktive Konsequenzen, die im Alltagshandeln verborgen bleiben.

Unterrichtsforschung · Kursforschung · Theorie und Praxis · Anwendung · Normativität

Fallinterpretationen zwischen Theorie- und Anwendungsbezug. Zum praktischen Nutzen wissenschaftlicher Erkenntnis am Beispiel der qualitativen Kurs- und Unterrichtsforschung

Frank Beier, Franziska Wyßuwa & Elisa Wagner

1. Einleitung

Die qualitative Kurs- und Unterrichtsforschung hat sich in den letzten Jahren als wichtiger Teil der empirischen Bildungsforschung etabliert. Diese soll Erkenntnisse über die Logik des Unterrichts bzw. Lehrens ermöglichen.¹ Der praktische Anwendungsbezug scheint hier besonders offensichtlich zu sein. Schließlich, so könnte man meinen, ist man quasi fast *unmittelbar* mit ‚der Praxis‘ konfrontiert. Diese vermeintliche Unmittelbarkeit wird auch in akademischen Lehrveranstaltungen sichtbar: Zeigt man – mehr oder minder zufällig – ausgewählte Lehr-Lern-Situationen aus erwachsenenpädagogischen Kursen oder schulischem Unterricht, so folgen darauf der Erfahrung nach stark bewertende Aussagen der Betrachtenden (Lehmann-Rommel 2012). Offenbar scheinen Lehrtätigkeiten Wertungen geradezu herauszufordern. Legt man einen kritischen, normativen Maßstab auf Unterrichtsbeobachtungen, scheint der praktische Nutzen

derartiger Analysen auf den ersten Blick auf der Hand zu liegen: Am Fall zeigt sich, was pädagogisch oder didaktisch alles schief laufen kann oder worauf daher zu achten sei. Auf den zweiten Blick wird man hingegen berechtigte Zweifel daran äußern dürfen, ob Handlungsalternativen, die man anhand einer ‚schlechten Praxis‘ formulieren könnte, nicht auf einem idealisierten und subjektiven Bild von Unterrichten basieren, welches entweder gar nicht erreichbar wäre oder auch nicht intendierte Handlungsfolgen nach sich zöge.

Die Frage nach dem Stellenwert und der Berechtigung von normativen Analysen wird in der qualitativen Kurs- und Unterrichtsforschung kontrovers diskutiert (vgl. Beier & Wyßuwa 2016; Beier 2019; Hünig, Pollmanns & Kabel 2019). Pointiert lässt sich diese Frage dahingehend zuspitzen, ob empirische (wissenschaftliche) Forschung überhaupt dazu geeignet ist, außerwissenschaftliche Handlungsprobleme zu lösen. Am Fall der empirischen Kurs- und Unterrichtsforschung konkretisiert, stellt sich die Frage, ob diese die Probleme des Lehrens oder Unterrichts angehen oder sich stattdessen darauf reduzieren sollte, die Strukturen des Lehrens ‚nur‘ zu erklären. Dies ist von wissenschaftstheoretischen Standpunkten abhängig (1). Am Beispiel von zwei qualitativen Forschungsprojekten wollen wir zeigen, dass der praktische Nutzen qualitativer Fallanalysen nicht nur – wie es ein gängiges Argument ist – professionstheoretisch mit einer wachsenden Reflexionskompetenz begründet werden kann (2).

¹ Im Zentrum stehen dabei natürliche Daten (Bergmann 1981), das heißt, dass Unterricht in seiner alltäglichen Form beobachtet und analysiert wird und nicht im Rahmen eines (quasi-)experimentalen Designs oder einer Intervention untersucht wird.

Vielmehr erscheinen uns die in Fallanalysen gewonnenen theoretischen Kategorien das Potenzial zu haben, Wirkung auf etablierte Unterrichtspraxis zu entwickeln, ohne dass dabei eine strenge Zweck-Mittel-Verwendung von Forschungsergebnissen (Meseth 2011) angestrebt werden muss (3). Dies soll im Folgenden genauer ausgeführt werden.

2. Der Eigensinn wissenschaftlicher Erkenntnis: Was leistet wissenschaftliche Forschung?

Um die Frage zu klären, wie das Verhältnis von wissenschaftlicher Forschung und deren praktischer Relevanz in anderen Handlungsfeldern zu bestimmen ist, wollen wir zunächst unseren wissenschaftstheoretischen Standpunkt tentativ begründen. Wir teilen dabei die u. E. gemeinsame grundlegende Auffassung einer praxeologischen und systemtheoretischen Wissenschaftstheorie, dass wissenschaftliche Erkenntnisproduktion eine eigene Form von Praxis (vgl. Foucault 2017[1972]; Knorr-Cetina 2012; Luhmann 1992; Stichweh 1994) darstellt, die einer spezifischen Eigenlogik folgt. Daher vermeiden wir weitestgehend Unterscheidungen wie ‚Anwendungs- und Grundlagenforschung‘ oder ‚Theorie und Praxis‘. Stattdessen sprechen wir in Anlehnung an Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chambordeon & Jean-Claude Passeron (1991) von unterschiedlichen Handlungsfeldern (z. B. Wissenschaft und Erwachsenenbildungskurse), in denen unterschiedliche Praxen stattfinden. Die Frage ist dann, wie das Verhältnis dieser Praxen bestimmt werden kann. Die Selbstbezüglichkeit des wissenschaftlichen Handlungsfeldes ist in

dieser Perspektive kein Defizit, sondern ein ihr konstitutives Merkmal. Rudolf Stichweh (1994) zeigt in seinen Untersuchungen, wie wissenschaftliche Disziplinen eigenständige Probleme und Rollenstrukturen entwickeln, ihre Begrifflichkeiten präzisieren und damit kognitiv hochspezialisiert werden. Sie ermöglichen damit *eine neue, alternative, aber eben auch andersartige Sicht auf die Welt*, die sich von anderen Handlungsfeldern unterscheidet. Sie findet Gegenstände nicht nur einfach vor, sondern konstituiert sie im Rahmen einer Kommunikationsgemeinschaft:

„Forschung ‚schafft‘ somit ihren Gegenstand (in gewisser Weise) und damit auch die zu erhebenden Daten – weder das Eine noch das Andere findet sie einfach in der Außenwelt vor (Breuer 2005). Deshalb sind Methoden immer theoretisch geleitet und deshalb sind die ausgearbeiteten ‚Methoden‘ immer auch Theorie“ (Reichertz 2014a, S. 72).

Die moderne Wissenschaftstheorie teilt die Auffassung, dass Erkenntnisse mit – wie es Ludwik Fleck (2019[1935]) nannte – *sozial geteilten Denkstilen* zusammenhängen. Selbst in einer auf praktische Anwendung fokussierenden naturwissenschaftlichen Disziplin wie der Medizin entstehen, wie Fleck am Beispiel der Entstehung der Syphilis als eigenständige Krankheitseinheit zeigen kann, wissenschaftliche Tatsachen nur im Rahmen sozial geteilter und damit kontingenter kultureller Deutungen.

„Die Entwicklung des Begriffes der Syphilis als spezifischer Krankheit, ist also nicht abgeschlossen und kann es nicht sein, denn sie nimmt Teil an allen Entdeckungen und Neuerungen der Pathologie, der Mikrobiologie und der Seuchenlehre. [...] Mit der Umwandlung des Syphilisbegriffes entstanden aber

neue Probleme und neue Wissensgebiete, so daß eigentlich gar nichts abgeschlossen wurde“ (Fleck 2019[1935], S. 28).

Dies gilt in gleichem Ausmaß auch für die Erwachsenenbildungsforschung:

„Erwachsenenbildungsforschung präsentiert keine fertigen, feststehenden ‚Resultate‘, sondern das, was sich als Ergebnis darstellt, ist immer schon in einem wissenschaftlichen Arbeitsprozess erzeugt worden und abhängig von dahinter stehenden Erkenntnisinteressen, entsprechenden Gegenstandskonstitutionen und Methodenansätzen. Die Produktion von Wissenschaft ist demgemäß auch soziales Handeln“ (Faulstich 2006, S. 8).

Die Vorstellung des schlichten Transfers von gesichertem Wissen in andere Handlungsfelder ist damit *grundsätzlich* fragwürdig (Radtke 1996). Was sich im wissenschaftlichen Handlungsfeld bewährt, muss sich nicht in anderen Handlungsfeldern bewähren. Dies trifft ohne Zweifel auch auf Fallinterpretationen in der Kurs- und Unterrichtsforschung zu. Rekonstruktive Fallanalysen in der Kurs- und Unterrichtsforschung liefern häufig Antworten auf Fragen, die sich den Lehrenden gar nicht explizit stellen, sondern Teil unhinterfragten Alltagshandelns sind, während ihre eigentlichen Probleme scheinbar unberührt bleiben. Wissenschaftliche Problemstellungen unterscheiden sich *systematisch* von außerwissenschaftlichen Problemstellungen. Folgt man Thomas Kuhns Paradimentheorie, so entwickeln sich gerade jene wissenschaftlichen Disziplinen weiter, die es schaffen, Probleme derart von sozialen Fragen zu isolieren, dass sie kollaborativ in der *scientific community* gelöst werden können:

„Auch in dieser Hinsicht erweist sich der Gegensatz zwischen den Naturwissenschaftlern und vielen Sozialwissenschaftlern als instruktiv. Die letzteren neigen oft dazu (was die ersteren fast niemals tun), die Wahl eines Forschungsproblems – zum Beispiel die Auswirkungen der Rassendiskriminierung oder die Ursache der Konjunkturzyklen – hauptsächlich mit dem Argument der sozialen Bedeutung einer erzielten Lösung zu rechtfertigen. Von welcher Gruppe darf man also eine schnellere Lösung ihrer Probleme erwarten?“ (Kuhn 2014[1969], S. 176)

Zugespitzt bedeutet dies, dass die von außerwissenschaftlichen Akteur*innen beklagte ‚Praxisferne‘ der Wissenschaft geradezu ein Gütekriterium wissenschaftlicher Disziplinbildung ist.

Wer einseitig die ‚Theorie-Praxis-Kluft‘ beklagt, der übersieht, dass Wissenschaft selbst eine spezifische Praxis (Knorr-Cetina 2012) darstellt, die grundsätzlich anderen Logiken folgt als die jener Bezugsfelder, die die Theorie für sich verwenden wollen/sollen. Die soziologische Wissensverwendungsforschung habe gezeigt, so Frank-Olaf Radtke, dass „nicht von Einheit, sondern von einer strukturellen Differenz von Wissensformen auszugehen“ sei, wobei „das wissenschaftliche Erklärungswissen [...] jedoch keine höhere Dignität/Rationalität gegenüber dem Handlungswissen der Praxis“ (Radtke 2004, S. 111) beanspruchen kann. Andererseits sei der „Umgang mit wissenschaftlichem Wissen durch die Verwender [...] autonom, eigensinnig und dabei hoch selektiv bis hin zu intentionswidrig“ (Radtke 2004, S. 111).²

Zusammenfassend gibt es daher wenig Anlass, von einem direkten Transfer ‚gültigen‘ wissenschaftlichen Wissens zur Professionalisierung von Praxis auszugehen. Die Eigenlogik wissenschaftlicher Kommunikation und Praxis ist nicht direkt anschlussfähig für nicht-wissenschaftliche Kontexte. Dies macht skeptisch gegenüber Versuchen, Praxis und Wissenschaft durch methodologische Innovationen verbinden zu wollen. Probleme, die sich im Rahmen wissenschaftlicher Forschung stellen, sind grundsätzlich andere Probleme als jene, die sich in den jeweilig zum Gegenstand gemachten Weltausschnitten stellen und zunehmend in die Zuständigkeit von Professionen geraten (Dinkelaker 2016, S. 253). In partizipativen Forschungsansätzen wie z. B. der Aktions- oder Handlungsforschung (Unger 2014) oder so genannten Design-Based Research Ansätzen (Brahm & Jenert 2014) wird versucht, praktische Probleme mit wissenschaftlichen Instrumentarien zu bearbeiten.

Damit wird einerseits unterstellt, dass wissenschaftliche Erkenntnisse besser geeignet sind, um praktische Probleme zu lösen. Zum anderen wird damit auch postuliert, dass damit adäquatere wissenschaftliche Erkenntnisse produziert werden können, denen eine deutlich bessere „Bodenhaftung“ (Reinmann 2005, S. 53) verliehen würde. Dies steht der These diametral entgegen, dass Probleme des pädagogischen Alltags und wissenschaftliche Probleme inkommensurabel sind. Das Durchführen von

Erwachsenenbildungskursen benötigt zwar konkrete Informationen (z. B. über Vorwissen, Bedarfe der Teilnehmenden), die zweifelsohne auch durch wissenschaftliche Messinstrumente zur Verfügung gestellt werden können. Damit wird jedoch noch keine Forschung betrieben. Diese basiert nicht auf Informationen, sondern auf Daten, die von einer theoretischen Perspektive abhängig sind (Lindemann 2015). Folgt man dem popperischen Falsifikationismus, dann benötigt ein Forschungsdesign im besten Fall solche Art Daten, die besonders geeignet erscheinen, um Theorien zu widerlegen – ganz im Gegenteil zu dem, was man braucht, wenn man Erwachsenenbildung betreiben will. Zur Widerlegung von Theorien müssen Probleme möglichst exakt und eng formuliert werden. In aller Regel derart eng, dass deren Lösung für eine komplexe Handlungssituation keine direkte Bedeutung hat. Es ist daher eine gewisse Skepsis gegenüber Ansätzen angebracht, die dieses *strukturelle Problem* auf ein Aushandlungsproblem reduzieren, das durch eine verbesserte Wissenschafts-Praxis-Kommunikation (Euler 1994) gelöst werden könnte. Die Frage, was wissenschaftliche Erkenntnisse für andere Handlungsfelder im Allgemeinen und qualitative Fallanalysen in der Kurs- und Unterrichtsforschung im Konkreten bedeuten können, muss daher vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Strukturlogiken der Handlungsfelder geklärt werden.

2 Selbst die Rezeption von Wissen innerhalb der Wissenschaften ist selektiv, was sich an der Zitationspraxis verdeutlichen lässt, die immer nur Ausschnitte aus Argumentationsketten betrifft und in diesem Sinne reduktionistischer Natur ist (Stichweh 1994, S. 60).

3. Rekonstruktive Fallanalysen im Kontext der Erwachsenenbildung

Aus den bisherigen wissenschaftstheoretischen Argumenten haben wir den Standpunkt entwickelt, dass wissenschaftliche Forschung kein endgültig gesichertes und höherwertiges Wissen hervorbringt sowie eigene Problemkontexte konstruiert, die mit den Problemlagen in anderen Handlungsfeldern inkommensurabel sind. Diese Kluft lässt sich auch nicht methodologisch überbrücken. Wir möchten nun zeigen, dass dies auch für die Kurs- und Unterrichtsforschung gilt. Die Erwachsenenbildungsforschung selbst hat sich im Laufe ihrer Entwicklung an ihrem Verhältnis zur Bildungspraxis abgearbeitet. War sie zunächst in einem emanzipatorischen Interesse angetreten, hat sie sich mehr und mehr zu einer analytischen Wissenschaft entwickelt und damit auch Distanz zur Bildungspraxis eingenommen. Im Gegenzug hat sich der Diskurs um den Zusammenhang von Disziplin und Profession entwickelt. Dort, wo nicht mehr an eine Technisierung von wissenschaftlichem Wissen geglaubt wird, wurde stattdessen die Reflexion durch qualitative Analysen als kasuistische Fallkompetenz betont. Aus unserer Sicht jedoch ist damit der eigentliche Kern der Forschung aus dem Blick geraten: die substantiellen Ergebnisse von Forschung, die als Theorien in andere Handlungsfelder hineinwirken können.

3.1 Probleme des Transferkonzepts wissenschaftlicher Erkenntnisse aus der Kursforschung

Die Praxis der Bildung Erwachsener zu verbessern, war in der Entstehungsphase der

Erwachsenenbildung als wissenschaftliche Disziplin ein zentrales Motiv. Damit wurde der Transfergedanke zunächst in der Erwachsenenbildung dominant.

„Wissenschaftstheoretisch war für die Sechziger Jahre eine Neubestimmung des Theorie-Praxis-Verhältnisses signifikant. Diese Neuorientierung bezog sich auch auf die Ziele und Methoden der erziehungswissenschaftlichen Forschung in Richtung einer Handlungswissenschaft („Reflexion engagée“)“ (Olbrich 2001, S. 358).

Mit der heute noch vielfach zitierten *Hannoveraner Studie* (Siebert & Gerl 1975) und der *BUVEP-Studie* (Kejcz, Nuissl, Paatsch & Schenk 1979) erfolgte eine Hinwendung zum Kernbereich erwachsenenpädagogischen Handelns: den Abendkursen und Wochenseminaren. Ausgehend von der Leitidee der Teilnehmer*innenorientierung und dem Wunsch der Aktivierung von Teilnehmer*innen in Weiterbildungsveranstaltungen wurde mit den Interaktionsbeobachtungen das Ziel verfolgt, Gelingensbedingungen und Lehrstile zu ermitteln sowie Steuerungsstrategien für Kursleitende bereitzustellen. Für die qualitative Weiterbildungsforschung der 1970er–1980er Jahre ist also eine *Wirkungsorientierung* zur Verbesserung ‚pädagogischer Praxis‘ kennzeichnend (Kejcz et al. 1979, S. 21). Entsprechend wird es als Aufgabe gesehen, als wissenschaftliche Instanz gute und schlechte Lehr-Lern-Praxis zu identifizieren: „Tatsachen und Sachverhalte werden nicht einfach beschrieben, sondern beurteilt und bewertet“ (Hamacher 1984, S. 9). Festgestellt wurde, dass Kursleiter*innen das Kursgeschehen zu stark dominierten, dass das Lehrgespräch zu sachorientiert sei oder Kursleiter*innen und

Teilnehmer*innen aneinander vorbeiredeten (Kejcz et al. 1979, S. 135; Siebert & Gerl 1975, S. 46), was zu entsprechenden Handlungsempfehlungen führte. Diese entwickelten jedoch einen begrenzten Mehrwert für die Lösung wissenschaftlicher Problemstellungen. Sie liefern für Praktiker*innen zwar eine normative Legitimationsquelle, aber sie erklären schlechterdings kaum etwas. Die selektiv rezipierten Bezugstheorien (siehe z. B. Pongratz 2009), die zur theoretischen Fundierung der Handlungsempfehlungen herangezogen werden, bleiben unhinterfragt. Dies scheint eine durchaus gängige Praxis in einer normativ ausgerichteten Unterrichtsforschung zu sein, in der mit Bezugstheorien „bestimmte Unterrichtsformate als dem Lernen abträglich qualifiziert werden“ (Hollstein & Meseth 2016, S. 206). Diese normative Perspektive ist von Soziologen an der pädagogischen Forschung immer wieder kritisiert wurden (Beier 2019; Hitzler 2008). Denn „Fragen der pädagogischen Normativität [können] keineswegs eindeutig beantwortet werden“, da „einander widersprechende Normen [...] um Anerkennung konkurrieren“ (Hollstein & Meseth 2016, S. 205). Anstatt Theorien zu prüfen, werden diese zu einer normativen Legitimationsfolie. Dies ist für die praktische Tätigkeit des Lehrens möglicherweise unumgänglich und sogar unproblematisch, für qualitative Forschung jedoch ein grundlegendes methodologisches Problem.

3.2 Probleme der Homologisierung von Forschung und Handlungsreflexion

Daher hat sich auch in der Kursforschung ein stärker analytischer Ansatz herausgebildet, der mittlerweile deutlich dominiert und „in

analytische Distanz zu den normativen Erwartungen der Pädagogik geht und diese selbst zu einem Gegenstand der Beobachtung macht (vgl. Kade 1999)“ (Meseth 2011, S. 13).

In der *interaktionsanalytischen Unterrichts- und Kursforschung* rücken Kommunikations- und Interaktionsformen mit ihren je spezifischen Praktiken in den Fokus. In einer Haltung der ethnomethodologischen Indifferenz geht es nicht um eine Bewertung (pädagogischen) Handelns, sondern um die Rekonstruktion von alltäglichen Handlungsweisen und den zugrundeliegenden Interaktionsaufgaben pädagogischer Settings. Der Fall erscheint ausschließlich als Forschungsgegenstand und die Fallinterpretation als erkenntnisproduzierende Forschung (Dinkelaker 2016, S. 262).

Damit geraten andere Themen in den Fokus der Kursforschung, die einen eigenständigen Problemkreis definieren und in aller Regel sehr wenig mit den Fragen zu tun haben, die sich Lehrende in der Erwachsenenbildung stellen. Beispiele für solche Themen sind Analysen zu Körperkoordinationsprozessen und -leistungen (Dinkelaker 2010) oder die Darstellung wechselseitiger Verfügbarkeit in Kursanfängen (Herrle & Nolda 2010). Wenn in der Forschung Fragen beantwortet werden, die sich Akteure anderer Handlungsfelder gar nicht stellen, wird die ‚Theorie-Praxis-Kluft‘ unweigerlich verstärkt. Die Relevanz qualitativer Analyseverfahren für die Lehrpraxis wird daher von verschiedenen Autor*innen nicht mehr in der Beantwortung von Forschungsfragen gesehen, sondern in der Reflexionskraft, die durch Fallanalysen gewonnen werden kann. Die Idee, durch rekonstruktive Analysemethoden Reflexionswissen zu erzeu-

gen und einzuüben, stellt dabei ein zentrales Konzept der reflexiven Aus- und Fortbildung sowohl von Lehrer*innen (vgl. Beier & Piva 2020; Ohlhaber & Wernet 1999) als auch von Erwachsenenbildner*innen (vgl. Kade 1983, 1990; Goeze & Hartz 2008) dar. *Handlungsb hermeneutisch* orientierte Konzepte, wie z. B. das Fortbildungskonzept der *Pädagogischen Arbeitsstelle des deutschen Volkshochschulverbandes* (PAS DVV)³ in den 1980er Jahren, verstehen Fallinterpretationen als Irritationsmomente professioneller Routinen und Wahrnehmungen. In der Verständigung über den Fall „steht nicht die unmittelbare Lösung des Problems, sondern der Austausch über Deutungen dieses Problems im Mittelpunkt“ (Dinkelaker 2016, S. 256). Hier geht es dezidiert um die Verschränkung von *praktischem Handeln* und *wissenschaftlichem Fallverstehen*. Dahinter steht die Annahme, dass die in der Fortbildungsmaßnahme angewandten wissenschaftlichen Verfahren des Fallverstehens auch in der erwachsenenpädagogischen Praxis anwendbar sind.

Viele qualitative Forscher*innen (vgl. Combe & Kolbe 2008; Oevermann 1996) plädieren dafür, das reflexive Fallverstehen in Form einer „ethnographischen Haltung“ (Dausien & Alheit 2005, S. 33) selbst als professionelle Praxis zu kultivieren und damit die Fähigkeit, die Logik des Einzelfalls zu verstehen und sich von Alltagsvorstellungen und Stereotypen zu befreien. Die Arbeit am Fall bilde einen reflexiven Habitus aus. Rekonstruktive Sozialforschung sei daher aufgrund der Stei-

gerung von Reflexivität (Dausien 2007) relevant für professionelle Arbeit. Für die Lehrerbildung wird im Anschluss an das Konzept des „reflektierten Praktikers“ (Schön 1983), das Konzept des Forschenden Lernens gefordert. Die prinzipielle Strukturgleichheit von Lehren und Forschen führe zu einem pädagogischen Kompetenzaufbau (Fichten 2010, S. 139). Tatsächlich zeigen sich in den wenigen empirischen Arbeiten zum Forschenden Lernen und zur qualitativen Fallanalyse, dass pädagogische Reflexion keineswegs ein zwangsläufiges Produkt ist:

„Den Spekulationen, welche Effekte Forschendes Lernen haben könnte, kann man eine nüchterne These gegenüberstellen. Studierende lernen durch Forschungsaktivitäten zunächst und vor allem eins: nämlich zu forschen“ (Fichten 2010, S. 164).

3.3 Empirisch gehaltvolle Kategorien als Orientierungsgrößen für das Lehren

In dieser Debatte scheint immer mehr aus dem Blick geraten zu sein, dass auch qualitative Forschungsmethoden konkrete Forschungsergebnisse produzieren, die sich in Form von empirisch geerdeten Theorien niederschlagen und gegenstandsbezogen Aussagen über das Lehren und Lernen formulieren. Empirisch geerdete Theorien ermöglichen ein neues und vertieftes Verständnis alltäglicher Unterrichtssituationen. Als Ergebnis von Forschung entwickeln sie eine erhebliche praktische Relevanz. Dafür braucht es keine übertriebenen sozialtechnologischen Vorstellungen.

³ Die PAS DVV fungierte 1957 bis in die 1990er Jahre als Schnittstelle zwischen Profession und Disziplin und zeigt die enge Verwobenheit der Praxis und Forschung in der Erwachsenenbildung, die bis heute in Form der Nachfolgeeinrichtung der PAS – dem *Deutschen Institut für Erwachsenenbildung* (DIE) – fortbesteht.

Im Alltagshandeln kommen wir nicht nur als Lehrperson ohne Kategorisierungen gar nicht aus (Reichertz 2014b, S. 29). Qualitative Forschung entwickelt empirisch gehaltvolle Kategorien, die auch im Alltagshandeln neue Orientierung geben können. Sie können, wie oben bereits angeführt, zwar nicht zur Lösung der vorliegenden Probleme im Handlungsfeld transferiert werden, sie können jedoch die in der Praxis vorherrschenden Situationsdefinitionen nachhaltig beeinflussen. Wir möchten die Relevanz von solchen theoretischen Kategorien für das Handlungsfeld der Erwachsenenbildung am Beispiel einer Theorie der Adressierung illustrieren, die sich in zwei von uns durchgeführten, sehr unterschiedlichen Forschungsprojekten niederschlagen.

3.4 Adressierungen in Weiterbildungen und im Schulunterricht

Einen analytischen Zugang zu den Adressierungsformen und deren kommunikativen Konsequenzen liefert das konversationsanalytische Konzept des *Recipient Design*, welches als Adressat*innenzuschnitt verstanden wird und auch zur Adressat*innenkonstitution beiträgt (vgl. Bergmann 1981; Hitzler 2013; Sacks, Schegloff & Jefferson 1974). Damit wird beschreibbar, wie Beteiligungsrollen, Themen und Gesprächsmuster im Kursverlauf u. a. über Verfahren der Selbst- und Fremdpositionierung ausgehandelt werden. Die unterschiedliche Bedeutung von Adressierungen erschließt sich zuallererst durch die komparative Analyse. Wie Georg Breidenstein & Theresa Bernhard (2011) und

Reinhold Schmitt & Arnulf Deppermann (2009) zeigen konnten, werden Schüler*innen im Schulunterricht vorrangig über Partnerhypothesen angesprochen, die ein Wissensdefizit der Adressat*innen mitkommunizieren. Im Gegensatz dazu zeigten sich in unseren Forschungsprojekten hier zwei wesentliche Kontraste. Im Zuge des Projektes *Erfahrungskommunikation in pädagogischen Weiterbildungsveranstaltungen* (Franziska Wyßuwa),⁴ in dem Weiterbildungsveranstaltungen für Erzieher*innen, Lehrer*innen und Sozialpädagog*innen untersucht wurden, werden die Teilnehmer*innen nicht vorrangig als zu belehrende Laien adressiert, sondern als Privatpersonen und/oder Expert*innen beruflicher Praxis. Zwei verschiedene Arten von Adressierungen lassen sich unterscheiden (Wyßuwa 2017, 2014):

a) Mit der *professionsspezifischen Adressierung* werden die Teilnehmenden als Berufsgruppe (Pädagog*innen oder Lehrer*innen) und implizit oder explizit als Expert*innen ihrer Berufspraxis angesprochen (,sie sind Experten in ihrem Bereich‘, ,wir Pädagoginnen‘). Die starke Fokussierung der Arbeitszusammenhänge zu Kursbeginn unterstellt einerseits ein professionsspezifisches Wissen und Erfahrungen und etabliert die Anforderung, dass die Teilnehmenden sich als pädagogische Fachkräfte vorstellen und beruflich bedingte Erwartungen formulieren. Dies führt sowohl in der Eingangsphase als auch im gesamten Seminarverlauf dazu, dass immer wieder auf *berufliche* Er-

⁴ Ausführlichere Darstellung zum laufenden Forschungsprojekt siehe https://paedagogik.uni-halle.de/arbeitsbereich/erwachsenenbildung/mitarbeiter_innen/wyssuwa/3003641_3227356/ [12.06.2020].

fahrungen rekurriert und die im Berufsalltag gewachsenen Perspektiven und Überzeugungen kommuniziert werden. Daraus entstehen Diskussionen um die Deutung und Handlungsstrategien in beruflich als problematisch erlebten Situationen.

- b) Mit der *personenspezifischen Adressierung* werden die Teilnehmer*innen sowohl als Person als auch als Professionsangehörige angesprochen. Zwar finden auch Benennungen der Berufsgruppen statt, jedoch wird explizit herausgestellt, dass die Personen mit ihren *privaten und beruflichen* Erfahrungen und Meinungen bedeutsamer sind als eine alleinige Fokussierung professionsspezifischer Inhalte. Die Ansprache der Teilnehmer*innen als Personen und Professionsangehörige unterstellt, dass auch biografische Aspekte Teil des Professionsverständnisses sind und ruft recht ausführliche Selbstpräsentationen und sehr narrative und persönliche Erfahrungsschilderungen hervor. Auch hier entwickeln sich Diskussionen um berufliche Anwendungsfragen, aber auch um Geltungsfragen von Normen und Begriffsverständnissen, wie sie in Seminaren professionsspezifischer Adressierungen nicht vorkommen.

Dass auch im Schulunterricht Adressierungen nicht zwangsläufig mit Defizitunterstellungen verbunden sind, zeigte sich im Forschungsprojekt *Doing Mathematics. Substantielle Lernumgebungen* (Elisa Wagner & Frank Beier).⁵ Im Hinblick auf die Adressierungen in unseren Unterrichtsaufnahmen wurde vor allem ein wesentlicher Kontrast

in der Umsetzung sogenannter substantieller Lernumgebungen deutlich (Hirt & Wälti 2006), dessen weder wir uns, noch die Lehrpersonen, die unsere entwickelten Aufgaben in ihrem Unterricht einsetzten, im Vornherein wohl bewusst waren. Schüler*innen werden in unseren Fällen entweder als Teil einer *kooperativ-entdeckenden Gemeinschaft* oder als *individuelle Aufgabenlöser* adressiert. Werden die Schüler*innen als kooperativ-entdeckende Gemeinschaft adressiert, so setzt sich auch die Lehrperson in eine entdeckende Haltung. Dies drückt sich zum Beispiel darin aus, dass Lehrer*innen und Schüler*innen nach einer gemeinsamen ‚mathematischen‘ Sprache suchen, die von deiktischen Zeigegesten über symbolische (insbesondere fachsprachliche) Klärungsversuche verlaufen. Die Struktur von Aufgaben spielt im Unterrichtsgespräch eine prominente Rolle, während Lösungen oder die Rechenwege an Bedeutung verlieren. Im Gegensatz dazu steht die Adressierung als *individuelle Aufgabenlöser*. Hier werden die Schüler*innen als individuelle Ideenträger angesprochen, die in den Aufgaben eigene Muster und Strukturen entdecken sollen. Implizit herrscht ein Wettkampf um die besten und kreativsten Ideen. Die Lehrperson hilft und unterstützt auch mit den nötigen Fachbegriffen bei der Erläuterung. Diese Unterschiede treten bei der Analyse deutlich zu Tage, während sie bei der teilnehmenden Beobachtung keineswegs auffielen. Damit lassen sich verschiedene Adressierungsformate voneinander abgrenzen, die Lehr-Lern-Situationen zu prägen scheinen.

⁵ Ausführlichere Informationen zum laufenden Forschungsprojekt siehe <https://tu-dresden.de/zlsb/die-einrichtung/graduierenforum/slu> [12.06.2020].

3.5 Schlussfolgerungen aus Ergebnissen der Forschung für die Lehrpraxis

Könnte mit den Analysen gezeigt werden, dass bestimmte Adressierungsformen besser sind als andere, so wäre der praktische Nutzen evident: Lehrpersonen sollten dann bestimmte Adressierungsstrategien vermeiden, andere verwenden. Unserer bisherigen Argumentation folgend, scheint eine solche normative Differenzierung jedoch kaum haltbar zu sein. Sicherlich führt in unseren Fällen die kooperativ-entdeckende Adressierung zu dichteren Interaktionsphasen (Krummheuer 2008), dafür verlieren jedoch die verwendeten sprachlichen Ausdrücke deutlich an Klarheit und Strukturiertheit. Gleichmaßen könnte man argumentieren, eine ganzheitliche Ansprache der Teilnehmer*innen sei das Ideal einer Erwachsenenbildung, die nicht anders als mit biografischen Bezügen zu realisieren sei und daher der personenspezifischen Adressierung den Vorzug geben. Aber auch hier zeigt sich: Während im Seminarverlauf der personenspezifischen Adressierung viele Ausbrüche aus der thematischen Struktur zugunsten der diskursiven Erörterung von Erfahrungen und Normproblemen auftreten – was ab und an als ‚ein Reden über Alles und Nichts‘ erscheint – bleiben Seminare mit professions-spezifischer Adressierung stärker auf konkrete fachliche Problemstellungen begrenzt und die Teilnehmendenbeiträge auf ein gemeinsames Professionsverständnis bezogen. Allerdings kann dieses gemeinsame Professionsverständnis auch kontrovers werden, was in Seminaren professions-spezifischer Adressierung dazu führt, dass Dozierende in die Situation kommen, Problematisierungen belehrend vorzutragen und begründen zu müssen, warum

die im Berufsalltag gewachsenen Perspektiven überhaupt reflektiert werden sollen.

Die Analysen zeigen, dass die verschiedenen Formen der Adressierung systematische Unterschiede in der Seminarkommunikation erzeugen. Ein Wissen um diese interaktiven Konsequenzen bietet die Möglichkeit, die theoretisch gesättigten Kategorien bewusst einzusetzen, ohne dass die eine als besser oder schlechter abqualifiziert werden kann. Sich dieser Kategorien gewahr, wird man jedoch wohl auch sein eigenes Adressierungsverhalten in einem anderen Licht sehen: Man sieht Dinge, die einem vorher alltäglich erschienen, in Variation.

Für die alltägliche Berufspraxis reicht ein solches subsumptionslogisches Vorgehen vollkommen aus. Erst wer die relevanten Phänomene kennt, wird in der Lage sein, sein Tun und Handeln in einem verlässlichen Sinne einzuschätzen und zu verändern. Daher sind es unseres Erachtens gerade die empirisch gewonnenen Ergebnisse von Fallanalysen, die für Dozierende und Lehrer*innen eine besondere praktische Relevanz gewinnen, ohne dass man selbst zum Analytiker seiner Unterrichtspraxis werden muss. Allein für die qualitative Kurs- und Unterrichtsforschung würde dies bedeuten, ihre Ergebnisse stärker als ihre Methodologie in den Fokus der Professionalisierungsdebatte zu rücken.

4. Fazit

Die bisherigen Überlegungen machen deutlich, dass man von starken Fortschritts- und Transfererwartungen aus der qualitativen Kurs- und Unterrichtsforschung abrücken

sollte. Gleichmaßen haben wir Argumente vorgetragen, die Skepsis gegenüber Versuchen zum Ausdruck bringen, das Anwendungsproblem durch methodologische (präskriptive Forschung), soziale (partizipative Forschung) oder professionstheoretische (Konzepte des *reflective practioners*) Strategien zu lösen. Dabei soll weder die Notwendigkeit, noch der Nutzen von Reflexionen, von guter Wissenschaftskommunikation oder einer guten akademischen Aus- und Weiterbildung für die Nutzbarmachung von wissenschaftlichem Wissen bestritten werden. Stark gemacht hingegen werden soll, dass die Ergebnisse qualitativer Fallanalysen – empirisch gesättigte Theorien – weit ‚praxisrelevanter‘ sind, als die mit Forschung verbunden Kompetenzen. In den Handlungsfeldern der Erwachsenenbildung wird man die Kategorien dabei anders rezipieren als in der Wissenschaft. Forschung unterscheidet sich systematisch vom Lehren und Unterrichten. Kompetenzen in Forschungsmethodik und Kompetenzen in der Unterrichtsdurchführung sind höchst verschieden. Qualitative Forschung bietet hier Ordnung im Chaos und vor allem empirisch gesättigte Orientierungskategorien. Diese lösen nicht die handlungspraktischen Probleme der Lehrenden. Forschung löst nicht die Probleme des Bildungssystems. Dafür bleibt dieses im Zweifel selbst verantwortlich. Es wäre geradezu vermessen zu glauben, mit Fallanalysen Probleme des Unterrichtens quasi am Schreibtisch lösen zu können. Man wird bescheidener und selbstbewusster zugleich sein müssen: Kurs- und Unterrichtsforschung systematisiert Unterrichts- und Kursphänomene. Ein Wissen darüber ist für Lehrende relevant, weil man ohne eine solche Forschung die subtilen Unterschiede nicht erkennen wird. Ergebnisse qualitativer Forschung

ermöglichen ein „abkürzend[es] Verstehen in komplexen Kommunikationssituationen“ (Kolbe 1998, S. 332) und können im Sinne von Arno Combe (2001) als „innere Bilder“ gedacht werden. Diese „erst ermöglichen Orientierung in komplexen Situationen ohne lange Zeit des Nachdenkens“ (Reh & Schelle 2004, S. 209). Gerade weil diese Forschungsergebnisse zwar einerseits in andere Handlungsfelder hineinwirken, andererseits jedoch zahlreiche Unbestimmtheiten und Unsicherheiten belassen, ist die Lehrpraxis eine Profession, die mit vielen Unwägbarkeiten zurecht kommen muss. Diese – das wollen wir mithin nicht bestreiten – bleibt auf Reflexion angewiesen. Gleichmaßen können bestimmte Fähigkeiten und bestimmtes prozedurales Wissen nur im Einüben der Praxis selbst erlernt werden. Es ist daher gut daran getan, die Reichweite wissenschaftlichen Wissens nicht zu überschätzen und gleichzeitig dessen Stärke hervorzuheben. Diese besteht darin, Phänomene systematisch zu erfassen, zu benennen und in Deutungsgefüge zu bringen oder kurz: Ihre Stärke heißt Theorie.

Literatur

- Beier, F. (2019). Der Umgang mit Normativität und Kontingenz in der Unterrichtsforschung. In W. Meseth, R. Casale, A. Tervooren & J. Zirfas (Hrsg.), *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (S. 345–364). Wiesbaden: Springer.
- Beier, F. & Piva, F. (2020). Biografiefor-schendes Lernen mit Lehramtsstudierenden. Ein sinnvolles Element der Lehramtsausbildung? In S. Klomfass & A. Epp (Hrsg.), *Auf neuen Wegen zum Lehrer*innenberuf. Bil-*

- dungsbiographien nicht-traditioneller Lehr-
amtsstudierender und biographisches Lernen
in der Lehrer*innenbildung.* Weinheim:
Juventa Verlag.
- Beier, F. & Wyßwa, F. (2016). Präskriptive und
reflexive Erkenntnisinteressen in der qualita-
tiven Kurs- und Unterrichtsforschung. In
R. Kreitz, I. Miethe & A. Tervooren (Hrsg.),
*Theorien in der qualitativen Bildungsfors-
chung – Qualitative Bildungsforschung als
Theoriegenerierung* (S. 83–104). Opladen:
Verlag Barbara Budrich.
- Bergmann, J. (1981). Ethnomethodologische
Konversationsanalyse. In P. Schröder &
H. Steger (Hrsg.), *Dialogforschung* (S. 9–51).
Düsseldorf: Schwann.
- Bourdieu, P., Chambordeon, J.-C. &
Passeron, J.-C. (1991). *Soziologie als Beruf.
Wissenschaftstheoretische Voraussetzungen
soziologischer Erkenntnis.* Berlin, New
York: de Gruyter.
- Brahm, T. & Jenert, T. (2014). Wissenschafts-Prax-
is-Kooperation in designbasierter Forschung:
Im Spannungsfeld zwischen wissenschaft-
licher Gültigkeit und praktischer Relevanz.
*Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädago-
gik-Beihfte* (ZBW-B), (27), 45–62.
- Breidenstein, G. (2012). Ethnographisches
Beobachten. In H. de Boer & S. Reh
(Hrsg.), *Beobachtung in der Schule - Beob-
achten lernen* (S. 27–44). Wiesbaden: VS
Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, G. & Bernhard, T. (2011).
Unterrichtsinteraktion und implizite
Leistungsbewertung. In G. Breidenstein,
M. Meier & K. U. Zaborowski (Hrsg.),
*Leistungsbewertung im Unterricht. Ethno-
grafische Studien zur Bewertungspraxis in
Gymnasium und Sekundarschule* (S. 321–
343). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwis-
senschaften.
- Combe, A. (2001). Fallgeschichten in der
universitären Lehrerbildung und die Rol-
le der Einbildungskraft. In U. Hericks,
J. Keuffer, H. C. Kräft & I. Kunze (Hrsg.),
*Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für
Fachunterricht und Lehrerbildung* (S. 19–
32). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwis-
senschaften.
- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerpro-
fessionalität. Wissen, Können, Handeln. In
W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch
der Schulforschung* (S. 857–875). Wiesba-
den: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dausien, B. (2007). Reflexivität, Vertrauen,
Professionalität. Was Studierende in einer
gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung
lernen können. In *Forum: Qualitative So-
zialforschung*, 8 (1), urn: [http://nbn-resol-
ving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701D4Da3](http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701D4Da3).
- Dausien, B. & Alheit, P. (2005). Biographie-
orientierung und Didaktik. Überlegungen
zur Begleitung biographischen Lernens in
der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für
Weiterbildungsforschung*, 28 (3), 27–36.
- Dinkelaker, J. (2016). Zwischen Disziplin
und Profession. Zur kommunikativen
Bedeutung von Fällen im Kontext der
Professionalisierung von Erwachsenenbil-
dung/Weiterbildung. In M. Hummrich,
A. Hebenstreit, M. Hinrichsen &
M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuis-
tik und das Verstehen pädagogischen Han-
delns* (S. 251–270). Wiesbaden: VS Verlag
für Sozialwissenschaften.
- Dinkelaker, J. (2010). Koordination von
Körpern - eine vernachlässigte Dimension
pädagogischer Professionalität. In C. Hof,

- J. Ludwig & B. Schäffer (Hrsg.), *Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin* (S. 186–202). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Euler, D. (1994). *Didaktik einer sozio-informatischen Bildung*. Köln: Botermann und Botermann.
- Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehramtsausbildung. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik* (S. 127–182). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Faulstich, P. (2006). Erwachsenenbildungsforschung aus kritisch-pragmatischer Perspektive. In G. Wiesner, C. Zeuner & H. Forneck (Hrsg.), *Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung* (S. 8–12). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Fleck, L. (2019[1935]). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2017[1972]). *Die Ordnung des Diskurses*. Erw. Ausgabe, 14. Aufl. Frankfurt am Main: FISCHER Taschenbuch.
- Goeze, A. & Hartz, S. (2008). Die Arbeit an Fällen als Medium der Professionalisierung von Lehrenden. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 31, 68–78.
- Hamacher, P. (1984): Weiterbildung und Weiterbildungsforschung. In: E. Schultz, H. Siebert (Hrsg.), *Zur Identität der Wissenschaft der Erwachsenenbildung*. (S. 7–21). Bremen: Univ.
- Herrle, M. & Nolda, S. (2010). Die Zeit des (Nicht-)Anfangens. Zum Prozessieren von Erreichbarkeit und Vermittlungsbereitschaft in der Etablierungsphase pädagogischer Interaktion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (3), 340–354.
- Hirt, U. & Wälti, B. (2008). *Lernumgebungen im Mathematikunterricht. Natürliche Differenzierung für Rechenschwache bis Hochbegabte*. Seelze-Velber: Kallmeyer Verlag.
- Hitzler, R. (2008). Grenze der disziplinären „Ökumene“. Zur fundamentalen Differenz von Jugendsoziologie und Pädagogik. *Soziologie*, 37 (2), 145–154.
- Hitzler, S. (2013). Recipient Design in institutioneller Mehrparteieninteraktion. *Gesprächsforschung – Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, (14), S. 110–132. Verfügbar unter <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/fileadmin/dateien/heft2013/ga-hitler.pdf> [12.06.2020].
- Hollstein, O. & Meseth, W. (2016). Normative Implikate der qualitativen Sozialforschung. Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Attraktivität der Objektiven Hermeneutik. In J. Dinkelaker, W. Meseth, S. Neumann & K. Rabenstein (Hrsg.), *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft* (S. 195–208). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hünig, R., Pollmanns, M. & Kabel, S. (2019). Zur Kritik „normativ abstinenter“ Unterrichtsforschung. Eine schulpädagogisch-rekonstruktive Positionierung Zum Problem der Erforschung schulischer Vermittlungsprozesse. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, (2), 271–288.
- Kade, S. (1983). *Methoden des Fremdverstehens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Kade, S. (1990). *Handlungshermeneutik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kejcz, Y., Nuissl, E., Paatsch, H.-U. & Schenk, P. (1979). *Lernen an Erfahrungen? Eine Fallstudie über Bildungsarbeit mit Industriearbeiterinnen*. Bonn: Deutscher Volkshochschulverband.
- Knorr-Cetina, K. (2012). *Die Fabrikation von Erkenntnis. Zur Anthropologie der Naturwissenschaft*. Erw. Neuaufl., 3. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch.
- Kolbe, F.-U. (1998). *Handlungsstruktur und Reflexivität. Untersuchungen zur Handlungsstruktur und zum Erfahrungswissen Unterrichtender*. Opladen: Leske und Budrich.
- Krummheuer, G. (2008). Bedingungen des Lernens von Mathematik in der lehrer gelenkten Unterrichtsinteraktion. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 1 (1), 97–109.
- Kuhn, T. (2014[1996]). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Zweite revidierte und um das Postskriptum von 1969 ergänzte Aufl., 24. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch.
- Lindemann, G. (2015). Theoriekonstruktion und empirische Forschung. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. 2. Aufl. Originalausgabe (S. 107–128). Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch.
- Luhmann, N. (1992). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lehmann-Rommel, R. (2012). Bewerten als Zugang zum Beobachten. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 131–150). Wiesbaden: Springer.
- Meseth, W. (2011). Erziehungswissenschaftliche Forschung zwischen Zweck- und Wertrationalität. Überlegungen zum Normativitätsproblem der empirischen Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 31 (1), 12–27.
- Oevermann, U. (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ohlhaver, F. & Wernet, A. (1999). *Schulforschung Fallanalyse Lehrerbildung. Diskussionen am Fall*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Olbrich, J. & Siebert, H. (Mitarb.) (2001). *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Pongratz, L. (2009). *Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik*. 2. Aufl. Paderborn: Schöningh.
- Radtke, F.-O. (1996). *Wissen und Können. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Radtke, F.-O. (2004). Der Eigensinn pädagogischer Professionalität jenseits von Innovationshoffnungen und Effizienzerwartungen. Übergangene Einsichten aus der Wissensverwendungsforschung für die Organisation der universitären Lehrerbildung. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 99–150). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reh, S. & Schelle, C. (2004). Arbeit an Fällen in einem „Lehr-Forschungs-Projekt“. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikro*

- rodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung (S. 197–211). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reichertz, J. (2014a). Empirische Sozialforschung und soziologische Theorie. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 65–80). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reichertz, J. (2014b). Die Fallanalyse als soziale Praxis der Lehrerbildung. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild, & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.), *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung* (S. 19–36). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based-Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 33 (1), 52–69.
- Sacks, H., Schegloff, E., & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, 50 (4), 696–735.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schmitt, R. & Deppermann, A. (2009). „damit sie mich verstehen“ Genese, Verfahren und Adressatenzuschnitt einer narrativen Performance. In J.-G. Schneider, M. Buss, F. Liedtke, S. Habscheid & S. Jautz (Hrsg.), *Theatralität des sprachlichen Handelns* (S. 79–112). München: Wilhelm Fink Verlag.
- Siebert, H. & Gerl, H. (1975). *Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen*. Braunschweig: Westermann.
- Stichweh, R. (1994). *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Unger, H. (2014). *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Lehrbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wyßuwa, F. (2017). Biografie als kommunikative Konstrukte in Lehr-Lern-Interaktionen. Zur Bedeutung personenspezifischer und professionsspezifischer Adressierung in pädagogischen Weiterbildungen. In O. Dörner, C. Iller, H. Pätzold, J. Franz & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Biografie, Lebenslauf, Generation. Perspektiven der Erwachsenenbildung* (S. 265–279). Opladen: Budrich.
- Wyßuwa, F. (2014). Professionelle Abstraktion und erfahrungsbasierte Dekonstruktion als konkurrierende Verfahren lebensweltorientierter Weiterbildungsveranstaltungen. In H. Pätzold, H. von Felden & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Programme, Themen und Inhalte in der Erwachsenenbildung* (S. 190–207). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Frank Beier, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung der Technischen Universität Dresden. Forschungsschwerpunkte: Unterrichtsforschung; Biografieforschung; Heterogenität.

✉ frank.beier1@tu-dresden.de

Franziska Wyßuwa, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Forschungsschwerpunkte: Qualitative Kursforschung; Unterrichtskommunikation und -interaktion; Pädagogische Professionalität.

✉ franziska.wyssuwa@paedagogik.uni-halle.de

Elisa Wagner, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Grundschulpädagogik/Mathematik der Technischen Universität Dresden. Forschungsschwerpunkte: Arithmetik; Rechenschwäche; Substantielle Lernumgebungen.

✉ elisa.wagner@tu-dresden.de
