Jörg Dinkelaker, Till-Sebastian Idel, Kerstin Rabenstein

Generalisierungen und Differenzbeobachtungen

Zum Vergleich von Fällen aus unterschiedlichen pädagogischen Feldern

Generalizations and Differentiations.

Comparing Cases which Represent Different Fields of Education

Zusammenfassung:
Im Zuge der Pluralisierung und Ausdifferenzierung pädagogischer Ordnungen gewinnen komparative Analysen von Fällen aus unterschiedlichen Feldern eine neue Bedeutung. Der Beitrag befasst sich aus methodologischer Sicht mit den verschiedenen Strategien solcher Vergleiche. Während auf Generalisierungen abzielende Strategien Felddifferenzen nutzen, um grundlegenden, übergreifenden Merkmalen des pädagogischen Geschehens auf die Spur zu kommen, nutzen auf Differenzierung abzielende Strategien die kontrastive Gegenüberstellung, um etwas über Besonderheiten der verglichenen Felder zu erfahren. Solche auf Differenzierung abzielenden Vorgehensweisen können wiederum in deduktiv-irritierende und induktiv-rekonstruierende Erkenntnisstrategien unterschieden werden. Während beim deduktiv-irritierenden Vorgehen bestehende theoretische Annahmen über Felddifferenzen gezielt infrage gestellt werden, wird im Rahmen eines induktiv-rekonstruierenden Vorgehens in der Auseinandersetzung mit den untersuchten Fällen nach neuen, bislang nicht beachteten Feldunterschieden gefahndet. Im Beitrag wird die These vertreten, dass die einander gegenübergestellten unterschiedlichen Vorgehensweisen sich letztlich wechselseitig voraussetzen: Bei jedem fallbasierten Feldvergleich muss, wenn auch mit unterschiedlicher Akzentsetzung, auf alle die-

Abstract:
Comparing cases across different fields of education becomes increasingly important because of current pluralization and differentiation of the social realities of education. The paper is dealing with methodological issues concerning the strategies pursued within such cross-field comparative studies. Generalizing strategies utilize differences between educational fields in order to find generic, universal features of what we call educational. Differentiating strategies, however, utilize the confrontations of cases from different fields in order to get a deeper understanding of the particular features specifying the educational orders within the compared fields. Such differentiating strategies may be realized in a deductive-irritating or an inductive-reconstructing manner. Deductive-irritating procedures start with existing assumptions about what features distinguish the juxtapositioned fields and search for disconfirming evidences. Inductive-reconstructive approaches start with observed differences between the sampled cases and search for new previously unattended differences between the fields they represent.
The authors argue for that these different strategies mutually presuppose each others. Any case-based comparative study of educational fields has to utilize all of these strategies, although there might be differences in emphasis and focus.

ZQF 12. Jg., Heft 2/2011, S. 257–277

se Vorgehensweisen zurückgegriffen werden.

Schlagworte: Komparative Analyse, pädagogische Felder, lebenslanges Lernen, Schule, Erwachsenenbildung.

Keywords: educational fields, lifelong learning, school, adult education

1. Das Desiderat empirischer Feldvergleiche[1]

Beobachtungen pädagogischer Ordnungen beschränken sich zusehends nicht länger nur auf ein pädagogisches Feld, sondern erfolgen auf der Grundlage von Relationierungen zwischen mehreren Feldern innerhalb eines weiten Spektrums vom Kindergarten über die Schule zur betrieblichen Weiterbildung, von der Familie über Räume von Kindern oder Jugendlichen (wie etwa dem Spielplatz oder dem Internet) bis zur allgemeinen Erwachsenen- und Altenbildung. Thematisiert werden zunehmend die Übergänge zwischen Feldern, zum Beispiel im Kontext „lebenslangen Lernens“ (vgl. Stauber/Pohl/Walther 2007), oder die Verschiebungen von Grenzen zwischen Feldern, z.B. im Zusammenhang mit der Ganztagsschulentwicklung (vgl. Kolbe u.a. 2009). Was allerdings bislang fehlt, ist ein *empirischer* Vergleich pädagogischer Felder, der über eine Setzung und bloß normative Thematisierung von Felddifferenzen hinausgeht, wie sie bisher in den einzelnen Subdisziplinen der Erziehungswissenschaft zur wechselseitigen Abgrenzung zu beobachten ist (vgl. bereits Oelkers/Tenorth 1991; Kade u.a. 1991). Weder gibt es bislang eine nennenswerte Anzahl qualitativer Studien, die eine Fragestellung feldübergreifend verfolgen (vgl. Kade/Seitter 2007a/b; Dinkelaker 2008; Lave/Wenger 2006; Helsper u.a. 2009), noch wird die Möglichkeit feldübergreifender Vergleiche in einschlägigen Grundlegungen, Einführungen und Handbüchern qualitativer Sozialforschung thematisiert (vgl. Lamnek 1995; Flick 1995, 2005; Flick u.a. 2000; Mayring 2002).

Das Erkenntnispotenzial feldübergreifender Vergleiche kann dabei in zwei unterschiedlichen, ja gegenläufigen Fragerichtungen genutzt werden. Feldübergreifende Vergleiche können einerseits dazu verwendet werden, um vor dem Hintergrund eines mit ihnen einhergehenden erhöhten Kontrastierungspotenzials zu allgemeineren, über mehrere Felder hinweg generalisierbaren Aussagen über pädagogische Ordnungen zu gelangen. Feldübergreifende Vergleiche können andererseits dazu verwendet werden, um vor dem Hintergrund allgemeiner Kenntnisse über pädagogische Ordnungen etwas über die je unterschiedlichen, die verglichenen Felder jeweils spezifisch kennzeichnenden Ausprägungen dieser Ordnungen zu erfahren. Die erste Strategie diskutieren wir im Folgenden unter der Bezeichnung generalisierender, die zweite Strategie unter der Bezeichnung differenzierender Vergleich. Exemplarisch können diese beiden unterschiedlichen Fragerichtungen anhand zweier Forschungsprojekte verdeutlicht werden.

Im Mittelpunkt des Projekts „Umgang mit Wissen in sozialen Welten“ (vgl. Kade/Seitter 2007a/b) steht eine Strategie des generalisierenden Vergleichs. Sie sucht nach pädagogischen Formen, die in ganz unterschiedlichen Feldern anzutreffen sind, um zu verstehen, was diese Formen als solche kennzeichnet. Die Studie fragt danach, wie sich pädagogische Ordnungen im Kontext der Wissens-

gesellschaft über Bildungseinrichtungen hinweg ausbreiten. Um etwas über Eigenschaften dieser entgrenzten pädagogischen Ordnungen zu erfahren, wird im Sinne einer maximalen Kontrastierung das Geschehen in einer Hilfeeinrichtung für Obdachlose und unter Führungskräften in einem Industriedienstleistungsunternehmen einander gegenübergestellt (vgl. Kade/Seitter 2007c, S. 21). Im Vergleich von „zehn Fallbeispiele[n] – je fünf aus beiden Feldern –, in denen auf unterschiedliche Weise Wissensvermittlung und pädagogische Kommunikation präsent sind" (Kade/Seitter 2007d, S. 78), werden pädagogische Muster des Umgangs mit Wissen herausgearbeitet. In den Ergebnissen werden dann weniger die feldspezifischen Differenzen betont, sondern generalisierend die Gemeinsamkeiten; die Autoren heben hervor, dass sich pädagogische Kommunikation und pädagogisches Wissen über die unterschiedlichen Felder hinweg in Abhängigkeit von Phasen, Adressaten oder vorhandenen Ressourcen unterschiedlich ausprägen, nicht aber in Abhängigkeit von den der Kontrastierung vorausgehenden Felddifferenzierungen (vgl. Seitter 2007, S. 298).

Im Mittelpunkt der Hallenser Studie zur Leistungsbewertung in einem Gymnasium und einer Sekundarschule[2] (Zaborowski/Meier/Breidenstein 2011) steht die Strategie eines differenzierenden Vergleichs. Dieses Projekt nutzt den felduübergreifenden Vergleich, um Erkenntnisse über Besonderheiten der jeweils untersuchten Felder zu gewinnen. Im Hinblick auf das Vergleichskriterium der Leistungsbewertung werden die beobachtbaren Differenzen in den alltäglichen Bewertungspraxen als Ausprägungen schulformspezifischer Besonderheiten – des Gymnasiums und einer Sekundarschule – verstanden (vgl. ebd., S. 345). Für diesen Vergleich wird der Weg gewählt, zunächst weitgehend unabhängig voneinander zwei ethnographische Studien zur alltäglichen Bewertungspraxis zweier unterschiedlicher schulischer Felder zu erstellen. Ihre Brisanz – so die Autor/in-n/en – entfalten beide Studien aber erst in der Gegenüberstellung der kooperativen und systematischen Produktion schulischen Erfolgs im Gymnasium auf der einen Seite und der systematischen Produktion schulischen Misserfolgs in der Sekundarschule auf der anderen Seite (vgl. ebd., S. 358).

Während also für die Realisierung der Strategie der feldübergreifenden Generalisierung vor dem Hintergrund von maximal kontrastierenden Feldern nach dem Gemeinsamen gefragt wird, um diese Felder aufeinander beziehbar und miteinander vergleichbar zu machen, wird in der Strategie der feldvergleichenden Differenzbeobachtung vor dem Hintergrund eines beiden Feldern unterstellten gemeinsamen Dritten nach den Unterschieden gefragt, um etwas über die Differenzen zwischen den Feldern zu erschließen. Betrachtet man beide Studien allerdings genauer, so zeigt sich, dass die Verfolgung einer der beiden Strategien nicht ohne die zeitweise Verfolgung der Gegenstrategie realisierbar ist. Offenbar ist der Feldvergleich durch ein Oszillieren zwischen beiden Fragerichtungen gekennzeichnet, wobei die Forschungsverläufe durchaus durch unterschiedliche Schwerpunkte in der einen oder anderen Fragerichtung gekennzeichnet sind.

Im Rahmen der empirischen Rekonstruktion pädagogischer Ordnungen (vgl. Neumann 2010, 2011) kommt beiden Analysestrategien eine wichtige Bedeutung zu. Allerdings dominieren bislang vor dem Hintergrund der Suche nach der verloren gegangenen Einheit des Pädagogischen (vgl. Oelkers/Tenorth 1991) Strategien der feldübergreifenden Generalisierungsversuche. Wie hingegen mittels eines Feldvergleichs Felddifferenzen bestimmt und ausbuchstabiert werden können, wird demgegenüber (auch in den oben zitierten Studien) noch nicht

eingehender diskutiert. Dieses Desiderat differenzierender Feldvergleiche wollen wir im Folgenden methodologisch an der Kontrastierung von Fällen aus der Grundschule und der Erwachsenenbildung diskutieren.

Zunächst wird vorbereitend in aller Kürze der Stand der methodologischen Diskussion in der qualitativen Sozialforschung zu empirischen Vergleichen resümiert (2.), um sodann explorativ unterschiedliche Strategien zu diskutieren, wie beim feldübergreifenden Vergleichen vorgegangen werden kann. In einem ersten Schritt werden die Differenzen zwischen dem generalisierenden und dem differenzierenden Vergleich genauer beleuchtet. Dazu werden exemplarisch eine Situation der Zuwendung der Lehrperson zu einem Einzelnen in der Grundschule und der allgemeinen Erwachsenenbildung miteinander verglichen, so dass dieses Vorgehen methodologisch diskutiert werden kann (3.). In einem zweiten Schritt wird das Vorgehen eines differenzierenden Vergleichs näher betrachtet, indem zwei Strategien der Differenzierung unterschieden werden. Die Unterschiede zwischen einem *deduktiv-irritierenden* und einem *induktiv-rekonstruierenden* Vergleich – wie wir die Strategien nennen wollen – werden anhand einer Weiterführung des exemplarischen Vergleichs beider oben genannter Situationen erläutert und anschließend diskutiert (4.). Abschließend resümieren wir Herausforderungen und Potenziale der entwickelten Vergleichsstrategien (5.).

2. Fallbestimmung und Vergleichsdimensionierung in komparativen Analysen

Die Bedeutung systematischer Vergleiche ist in der qualitativen Sozialforschung unumstritten (vgl. Kelle/Kluge 2010, S. 12), sie dienen – ganz allgemein formuliert – der Systematisierung von Beobachtungen, sie regen zur Hypothesenformulierung über Sinnzusammenhänge und somit zur Weiterentwicklung von Theorien an (vgl. ebd., S. 11). Methodologisch diskutiert wird dabei vor allem der Vergleich von Fällen, der Vergleich von Feldern spielt demgegenüber bislang keine Rolle. Wenn auch einige Bemühungen in den letzten Jahren zu beobachten sind, die Diskussion über die Verfahren des Vergleichens voranzubringen, mangelt es noch an ausführlichen Darstellungen bzw. methodologischen Diskussionen zum fallvergleichenden Vorgehen (vgl. ebd., S. 12; Bohnsack 2007; Nohl 2001). Vor allem in der dokumentarischen Methode erhält der empirische Vergleich für die Entwicklung von Typologien sowie zur methodischen Kontrolle der Standortgebundenheit des Forschenden einen zentralen Platz (vgl. Nohl 2011, S. 256). Ebenso ist in der Grounded Theory die komparative Analyse für die Generierung von Theorien unverzichtbar (vgl. Bohnsack 2007, S. 203; Kelle/Kluge 2010). Insbesondere zwei Fragen stehen im Zentrum der methodologischen Diskussion zum Fallvergleich. Zum einen wird diskutiert, wie die Vergleichsfälle bestimmt werden, also in welcher Art und Weise die ausgewählten Fälle für etwas Allgemeines zu verstehen sind. Zum anderen wird gefragt, wie die Vergleichsdimension, also das den zu vergleichenden Fällen gemeinsame Dritte, zustande kommt, vor dessen Hintergrund Unterschiede zwischen den Fällen beobachtbar werden. Im Folgenden fassen wir den Stand der Diskussion pointiert zusammen.

Die Suche nach den zu vergleichenden Fällen stellt sich stets zu Beginn und im weiteren Verlauf der Analyse. Folgt man dem theoretical sampling von Glaser und Strauss (1967), ist ein Vergleichsfall nie „für sich" relevant, sondern immer nur hinsichtlich bestimmter theoretischer Kategorien, die den Vergleich leiten. So wird ein Fall aufgrund seiner rekonstruierten Fallspezifik im Vergleich zu einem anderen Fall interessant, der dann im relationierenden Bezug zum ersten analysiert wird. Beim Vergleichen werden also immer nur bestimmte – für den Vergleich als wichtig erachtete – entweder vorab bestimmte oder beim Vergleichen (hinzu-)gewonnene Dimensionen der Fälle relevant. Das theoriegenerierende Potenzial eines Vergleichs ist dabei durch die Auswahl der Fälle, durch ihre Variation, nicht so sehr durch ihre Menge bestimmt (vgl. Nohl 2001, S. 260). Insofern wird sukzessive während des Vergleichens nach weiteren Vergleichsfällen gesucht, um sowohl die Entdeckung fallübergreifender Strukturen als auch die Fallspezifik absichern zu können.

Die dabei zugrunde gelegten Vergleichsdimensionen müssen so entwickelt werden, dass sie es in der Analyse ermöglichen, die in unterschiedlichen Gegenstandsbereichen vorzufindenden Beobachtungen so „ineinander zu übersetzen", dass diese vergleichbar werden. Wie also werden Themen identifiziert, die etwas Gemeinsames beider Fälle abbilden und vor deren Hintergrund Unterschiedliches identifiziert werden kann? Vergleichsdimensionen können entweder anhand bereits vorhandener oder bekannter Kategorien vorab entwickelt werden oder auf abduktivem Weg unter Hinzuziehung theoretischen und alltagsweltlichen Wissens während des Vergleichens am Material. Im letzteren Fall ist davon auszugehen, dass sie sich während des Vergleichens mit jeder neu hinzukommenden Beobachtung ständig verändern (vgl. Nohl 2001). In der retrospektiven Reflexion des Vergleichens können die im Prozess des Vergleichens entwickelten Vergleichsdimensionen sukzessive expliziert werden. Beide methodologischen Fragen werden wir im Folgenden an einem als explorativ zu verstehenden Feldvergleich – dem Vergleich von Situationen individueller Zuwendung in einer Bastelstunde einer Ganztagsschule und einem Nähkurs für Erwachsene aus dem Kursangebot einer Volkshochschule – mitlaufen lassen, um abschließend Erkenntnispotenziale und Grenzen eines Feldvergleichs aus methodologischer Perspektive zu diskutieren.

3. Generalisierender vs. differenzierender feldübergreifender Vergleich

Mit Schule und Erwachsenenbildung haben wir zwei Felder ausgewählt, die hinsichtlich der für pädagogisches Handeln als zentral unterstellten Mitwirkungsbereitschaft – der Motivation der Adressat/inn/en aufgrund ihrer institutionellen Rahmungen – sehr unterschiedlich geprägt sind (vgl. z.B. die Beiträge in Krüger/Rauschenbach 2006). Ausgangspunkt des Vergleichs beider Felder ist also die Annahme größtmöglicher Unterschiede: So wird der Schule infolge ihrer Teilnahmepflicht nicht selten ein Motivationsproblem attestiert (vgl. Baumert 2008), Erwachsenenbildung hingegen wird mit freiwilliger, und das heißt dann auch engagierter, Teilnahme von Teilnehmenden mit einem Motivationsvor-

schuss in Verbindung gesetzt. Zudem wird der Schule als Institution des formalen Lernens die Funktion einer karriererelevanten Zertifizierung von Lernergebnissen zugeschrieben, aus universalistischer Perspektive muss Leistung also als individuell zuschreibbar dargestellt werden; die Angebote der Erwachsenenbildung im Sinne non-formalen Lernens sind demgegenüber an biographischen Aneignungsstrategien der Teilnehmenden als ausgerichtet zu verstehen. Wird zudem den Adressat/inn/en der Erwachsenenbildung allein aufgrund ihres Alters unterstellt, zu in hohem Maße autonomem Handeln fähig zu sein, müssen Kinder – so die altersgemäße Unterstellung – zu diesem erst noch befähigt werden. Allerdings lässt sich in den disziplinären Diskussionen zu beiden Feldern eine Annäherung der didaktischen Modellierung des Geschehens beobachten, so werden auf der einen Seite „Selbstlernarchitekturen" (Maier Reinhard/Wrana 2008) und auf der anderen Seite Individualisierungsprozesse (vgl. z.B. Reh 2010) diskutiert; in *beiden* die Felder rahmenden disziplinären Diskursen wird also zunehmend auf die eigenständige und eigenverantwortliche (Mit-)Arbeit von Schüler/inne/n bzw. Teilnehmer/inne/n gesetzt.

Vor diesem Hintergrund fiel auf der Suche nach geeigneten Vergleichsfällen in der Gegenüberstellung von Videomaterial aus zwölf Einzelschulen aller Schulformen zu Unterricht und erweiterten Lernangeboten aus dem Projekt „Lernkultur und Unterrichtsentwicklung an Ganztagsschulen" (vgl. für Methodologie und Ergebnisse Fritzsche/Idel/Rabenstein 2011; Reh u.a. 2012) und 40 Kurssitzungen unterschiedlicher Anbieter zu einer großen Bandbreite von Themen aus dem Projekt „Bild und Wort. Erziehungswissenschaftliche Videographie. Kurs- und Interaktionsforschung" (vgl. für Anlage des Projekts und Ergebnisse Kade/Nolda 2007) die Wahl auf zwei Angebote, die bezüglich des Anspruchs eigenständigen Arbeitens ähnlich strukturiert scheinen: eine Bastelstunde in einer ganztägigen Grundschule und ein Nähkurs in einer Volkshochschule. Beide Settings weisen eine dezentralisierte Interaktionsordnung auf, in der sich Phasen des eigenständigen Arbeitens an der Sache mit Phasen dyadischer Interaktion zwischen Lehrenden und einzelnen Lernenden abwechseln; in beiden Settings wird darüber hinaus ein ähnlicher Sachbezug realisiert, nämlich der des praktisch-handwerklichen Arbeitens.

Auf den ersten Blick sind zugleich Unterschiede zwischen beiden Settings hinsichtlich der für das eigenständige Arbeiten eröffneten Entscheidungsspielräume zu beobachten. In der Bastelstunde sind sie bezüglich der Produktgestaltung und der zeitlichen Gestaltung der Arbeit eher gering: Die Stunde beginnt für alle gemeinsam. Am Anfang instruiert die Lehrerin die Schüler/innen, wie sie beim Erstellen des Fensterbildes im Einzelnen vorgehen sollen. Zur Wahl stehen unterschiedliche Farben von Tonpapier; die Vorlage und die zu vollziehenden Schritte sind für alle Schüler/innen gleich. Den gesamten Stundenverlauf über arbeiten die Schüler/innen jede/r für sich an seinem/ihrem Fensterbild. Das Fensterbild soll in dieser Stunde fertiggestellt werden. Wer sein Fensterbild fertig hat, darf den Raum verlassen und auf dem Pausenhof spielen. Im Nähkurs sind diese Entscheidungsspielräume vergleichsweise größer: Für das Kleidungsstück suchen die Teilnehmerinnen sich den Schnitt und den verwendeten Stoff unter Beratung der Kursleiterin selbst aus. Die Teilnehmerinnen treffen nach und nach im Abstand von fünf bis zehn Minuten im Kurs ein. Jede neu eingetroffene Teilnehmerin richtet zunächst einen Arbeitsplatz für sich ein, mit einer Nähmaschine, dem von ihr bearbeiteten Nähstück und den weiteren von ihr benötigten Utensilien. Dann kommt die Kursleiterin hinzu und be-

spricht mit ihr den jeweiligen Stand ihres Nähprojekts und führt ihr den nächsten Arbeitsschritt vor. Die Teilnehmerinnen beginnen dann eigenständig den mit der Kursleiterin besprochenen Arbeitsschritt umzusetzen. Für die Fertigstellung des Kleidungsstücks stehen noch eine Reihe weiterer Kurssitzungen zur Verfügung.

Erst vor dem Hintergrund der eingangs genannten anzunehmenden Unterschiede beider Felder hinsichtlich der den Teilnehmer/inn/en je zuschreibbaren Motivation bei gleichzeitig unterstellter Gemeinsamkeit der Settings hinsichtlich des Anspruchs eigenständigen Arbeitens, das wiederum bezüglich der sich eröffnenden Entscheidungsspielräume der Teilnehmer/innen Unterschiede aufweist, und einem ähnlichen Sachbezug wurde im Zuge des Vergleichens die Frage relevant, wie in beiden Fällen jeweils genau eigenständiges Arbeiten und die Zuwendung der Lehrperson zu Einzelnen relationiert sind. Für den Vergleich fragen wir im ersten Schritt, wie individuelle Zuwendung in den wechselseitigen Adressierungen von Lehrenden und Lernenden bzw. Kursleiterin und Teilnehmerin vor der Lerngruppe initiiert wird, um im zweiten Schritt die Verläufe der Situationen zu rekonstruieren und zu vergleichen sowie den Vergleich methodologisch zu kommentieren.

3.1. Exemplarischer Vergleich: Situationen individueller Zuwendung in der Schule und in der Erwachsenenbildung

Die folgende Szene realisiert sich im ersten Drittel des insgesamt dreistündigen Nähkursabends:

Abb. 1: Kursleiterin: Ich komm gleich

Elena kann nicht weiterarbeiten, weil zwei von ihr zugeschnittene Teile nicht aufeinanderpassen. Sie ruft die Kursleiterin: „Rose, du musst mir helfen. Ich komm nicht zurecht.“ Diese erklärt gerade Beate, wie man mit der Nähmaschine einen Faden umspult, und zeigt keine erkennbare Reaktion auf Elenas Hilferuf. Elena macht weiter an ihrem zugeschnittenen Stoff herum, stützt dann die Stirn auf ihre Hand und gähnt für alle laut hörbar. Sie blickt wieder zur Kursleiterin, die immer noch mit Beate beschäftigt ist. Sie ruft: „Helfen, bitte. Bitte bitte.“ Dieses Mal reagiert die Kursleiterin, allerdings mit einer abschlägigen Antwort: „Ich komm gleich. Ich zeig jetzt der Beate mal, wie das mit dem Papier ist. Und dann bist du dran.“ Elena quittiert diese Vertröstung mit einem kurzen „Ja“. Danach wendet sie sich wieder ihrem Nähstück zu.

In dem mit Nachdruck verfolgten Ruf der Teilnehmerin nach der Kursleiterin, von ihr als Hilferuf markiert, in dieser Szene wird deutlich, dass die Teilnehmerin entsprechend der im Feld geltenden Normen die Erwartung an die Kursleiterin richtet, dass im Fall des Stockens der eigenständigen Arbeit Hilfe gegeben wird. Vor dem Hintergrund, dass die zeitgleich von der Kursleiterin zu leistende Aufmerksamkeit gegenüber anderen Kursteilnehmerinnen für sie wahrnehmbar ist, zeigt sie sich durch das insistierende Bitten als eine Teilnehmerin, die nicht nur für den Fortgang ihrer Näharbeit Verantwortung übernimmt, sondern die sich zudem mit ihrem Aneignungsproblem in einer besonderen Krisensituation sieht und daher vorrangige Hilfeleistung beansprucht. Weil sie nicht allein weiterkommt, tritt für Elena die Arbeit mit dem Nähprojekt für den Moment in den Hintergrund. Ihre Aufmerksamkeit wandert hin zu dem Problem, die Aufmerksamkeit der Kursleiterin zu gewinnen. Zunächst gelingt dies Elena nicht. Erst im zweiten Anlauf greift die Kursleiterin, jetzt auf Elena aufmerksam geworden, den Hilferuf Elenas auf, verweist allerdings auf die Zukunft als Zeitpunkt der Einlösung der Hilfeerwartung. Damit relativiert sie Elenas auf Dringlichkeit und Unabdingbarkeit der Hilfe verweisende Ansprache, jedoch nicht ihren grundsätzlichen Anspruch auf Hilfe. Sie thematisiert Elenas Nähprojekt als nur eines unter mehreren und räumt der Ermöglichung eines der anderen Projekte zunächst Vorrang ein.

Der hier beobachtbare Versuch der Initiierung einer individuellen Zuwendung durch die Kursleiterin ist durch einen Mangel an Verfügbarkeit der Kursleiterin und ein Insistieren auf die Notwendigkeit von Hilfe durch die Teilnehmerin gekennzeichnet. Die Teilnehmerinnen konkurrieren hier um die Aufmerksamkeit der Kursleiterin, die dadurch in die Situation kommt, darüber entscheiden zu müssen, welchem Projekt sie sich als nächstem zuwendet und welcher Teilnehmerin sie damit ihre Hilfe zunächst versagt. Das Drängen der Teilnehmerin weist darauf hin, dass durch diese mangelnde Aufmerksamkeit der Kursleiterin für ihr Projekt dessen Realisierung gefährdet ist.

In der Bastelstunde in der Grundschule findet sich – kurz vor Ende der vorgesehenen Unterrichtszeit – eine Situation, in der die individuelle Zuwendung anders zustande kommt:

> Laura neckt Sarah. Sie drückt die gestreckte Schere an die Stirn ihrer Tischnachbarin. Sarah ruft daraufhin, dass das wehtut. Die Lehrerin kommt zum Tisch, fragt nach, und Sarah sagt, dass ihr Laura mit der Schere am Kopf wehgetan habe. Darauf hin richtet sich die Lehrerin an Laura:
>
> Lehrerin: „Och Laura, das ist aber nicht schön, kannst du des nicht weitermachen." [zeigt auf Lauras Fensterbild]
>
> Laura: „Nein."
>
> Lehrerin: „Warum?",
>
> Laura: „Guck mal, wie hässlich." [zeigt ihr Bild]
>
> Lehrerin: „Was ist wie hässlich? Das ist nicht hässlich, ich helf dir, dann machen wir das fertig."
>
> Dann geht die Lehrerin noch einmal weg, um etwas anderes zu erledigen.

Abb. 2 und *3*: Laura neckt Sarah

Zu Beginn dieser Szene ist die Lernende entgegen der das Setting konstituierenden Erwartungen nicht eigenständig mit ihrem Projekt befasst, sie hat ihre Aufmerksamkeit vielmehr einer anderen Lernenden zugewendet und bringt diese ihrerseits vom Arbeiten ab. Das Werkzeug, mit dem eigentlich die Arbeit vorangebracht werden soll, wird zweckentfremdet eingesetzt. Sarah als zweite an diesem Geschehen beteiligte Lernende markiert dies lautstark als Aggression, die ihr Schmerzen zufügt. Dadurch wird die Lehrerin auf das Geschehen aufmerksam. Sie wird anders als in der Szene im Nähkurs hier nicht als Helferin im Arbeitsprozess adressiert, sondern als Aufsichtsperson, die die Autorität besitzt, für die Unversehrtheit der Anwesenden zu sorgen. Die Lehrerin geht auf diese Erwartung von Sarah ein, indem sie Laura zunächst knapp zurechtweist, stellt dann aber bald ihre Aufgabe in den Vordergrund, für den Fortgang des Arbeitsprozesses zu sorgen. An die Rüge schließt sie die Aufforderung an, sich wieder der Arbeit zuzuwenden. Die Lehrerin rückt damit wieder den Sachbezug in den Mittelpunkt der Interaktion. Sie erkennt damit einerseits an, dass Probleme der Sachbearbeitung bei Laura zu einer Verschiebung der Tätigkeit geführt haben können. Andererseits macht sie damit auch die Arbeit an der Sache unter der Hand zu einer Disziplinierungsressource, denn solange sich Laura mit ihr beschäftigt, kann sie nicht gleichzeitig anderen wehtun. Laura, so doppelt zurechtgewiesen – sie ist diejenige, die nicht nur nicht arbeitet, sondern auch eine Mitschülerin verletzt –, geht auf die von der Lehrerin vorgeschlagene Betonung des Sachbezugs ein, beharrt in diesem Zusammenhang aber auf ihrer abweichenden Position. Sie befasst sich nun zwar wieder mit ihrem Projekt, aber in Form einer Zurückweisung, nämlich als Ablehnung der Erwartung, dass sie es fertigstellen wird. Die Lehrerin readressiert sie als Lernende, die sich der Arbeit nicht so ohne Weiteres entziehen kann, und verpflichtet sie zu einer Begründung: Sie soll Auskunft darüber geben, warum sie nicht weiterarbeiten kann. Laura wird dadurch auch als diejenige angesprochen, die für die Fertigstellung des Projekts Verantwortung trägt. Die Lehrerin zeigt sich demgegenüber als diejenige, die legitimerweise diese Verantwortung von Laura einfordern kann. Laura löst die Begründungsverpflichtung ein und lenkt die Aufmerksamkeit der Lehrenden auf die ästhetischen Aspekte ihres Werks: in einer distanzierenden Geste bezeichnet sie es als „hässlich“. Sich selbst weist Laura damit als jemand aus, der den ästhetischen Erfüllungsbedingungen nicht genügen kann, daher demotiviert ist und deswegen von der eigenständigen Weiterarbeit entpflichtet werden könnte. Die enttäuschte Erwartung und die darin implizierte Selbstzuschreibung fehlender bzw. im Verhältnis zur Anforderung zu geringer Kompetenz, ein schönes Fensterbild zu basteln, wür-

den also in diesem Fall die Aufkündigung der Erwartung, eigenständig am Werkstück zu arbeiten, seitens Lauras rechtfertigen. Die Lehrerin weist Lauras Versuch, sich von der Aufgabe zu entpflichten, zurück. Hinsichtlich der Frage nach der ästhetischen Qualität genügt ihr eine einfache Anfechtung des Geltungsanspruchs von Lauras Selbsteinschätzung; Lauras impliziter Selbstzuschreibung von fehlender Kompetenz begegnet sie mit einem Hilfeversprechen. Sie adressiert Laura als Hilfsbedürftige, d.h. als Lernende, die mithilfe der Lehrenden befähigt wird, nicht aufzugeben und doch ein – möglicherweise auch „schönes" – Fensterbild zu basteln. Die Zuschreibung von Hilfsbedürftigkeit ist daher auch vice versa mit einer Kompetenzunterstellung verbunden. Die Lehrerin spricht diese allerdings hier nicht explizit aus, und sie bindet die Fähigkeit, das Fensterbild doch noch zu realisieren, an eine finale Hilfeleistung ihrerseits. Sie positioniert sich damit sowohl als Urheberin der Motivation als auch der Kompetenz Lauras. Dennoch muss Laura noch auf die Hilfe warten, denn die Lehrerin wendet sich noch einmal ab.

Der Vergleich der beiden Fälle aus der Erwachsenenbildung und der Grundschule zeigt, dass das Ins-Stocken-Kommen der eigenständigen Arbeit an dem Projekt und die Initiierung von Situationen individueller Zuwendung gegenläufig initiiert ist. Die Teilnehmerin wendet sich ihrem Projekt zu, kommt aber nicht weiter, weil sie bis zu einem Arbeitsschritt gekommen ist, für dessen Realisierung sie sich als auf das kompetente Einhelfen der Kursleiterin angewiesen zeigt. Die Knappheit der Aufmerksamkeit der Kursleiterin, die nicht unmittelbar zur Hilfe zur Verfügung steht, führt dann zu einer Unterbrechung im Arbeitsprozess der Teilnehmerin. In der Bastelstunde ist das Projekt dagegen gefährdet, weil Laura sich anderen Dingen als ihrer Arbeit zuwendet. Die Knappheit der Aufmerksamkeit der Schülerin für ihr Projekt wird also zum Problem. Die Zuwendung der Lehrerin zum Arbeitsprojekt der Schülerin geschieht in Reaktion darauf zunächst nicht aufgrund eines Kompetenzentwicklungsbedarfs seitens der Schülerin, sondern aufgrund der Notwendigkeit, sie davon abzuhalten, diese anderen Dinge zu tun. Im Rahmen der Wiedereinsetzung der Schülerin in die Position einer verantwortlich an ihrem Projekt arbeitenden Person wird dann allerdings die helfende Zuwendung der Lehrerin zum Mittel der Wahl. Zusammenfassen lässt sich: Im ersten Fall wird Hilfe eingefordert, im zweiten Fall wird sie aufgedrängt.

Trotz oder besser gerade wegen dieser Gegenläufigkeit der Art und Weise, wie es hier zu Situationen des Einforderns oder Aufdrängens von Hilfe kommt, zeigt sich im Vergleich eine Struktur, die über beide hier einander gegenübergestellte Felder hinweg solche Situationen, in denen es den Relevanzsetzungen des Feldes nach um Hilfe gehen soll, kennzeichnet. Ihre Initiierung ist durch ein Zugleich von Inkompetenzdarstellung und Verantwortungszuschreibung gekennzeichnet. Gemeinsam ist beiden Situationen, dass es die Lernenden sind, denen die Verantwortung für die Realisierung ihrer Arbeitsprojekte zugeschrieben wird, und dass die Initiierung der helfenden Zuwendung der Lehrenden zu den Lernenden mit einer Inkompetenzdarstellung verbunden ist. Wie genau dies jedoch realisiert wird, ist sehr unterschiedlich. Neben dem zunächst mit der Auswahl der Fälle verbundenen „tertium comparationis" – der Frage, wie wird die als Hilfesituation markierte Situation initiiert – entwickelte sich im Zuge des Vergleichens somit als ein weiteres Vergleichskriterium die Frage danach, wie Inkompetenzdarstellungen und Verantwortungszuschreibungen in der Praktik der Hilfeinitiierung relationiert sind. Erst dann konnten die Differenzen beider Fälle genau bestimmt werden.

Im Nähkurs versucht die Teilnehmerin, die Zuwendung der Kursleiterin zu ihrem Projekt zu erzwingen, indem sie selbst auf ihre eigene Inkompetenz hinweist, sich also öffentlich – vor den anderen Teilnehmerinnen im Kurs – als inkompetent darstellt; mit dieser Inkompetenzdemonstration vermag sie sich zugleich als Verantwortliche für ihr Projekt darzustellen. In der Bastelstunde versucht hingegen die Lehrerin die Zuwendung der Schülerin zu dem ihr aufgetragenen Projekt zu erzwingen, indem sie ihr die Verantwortung für das Projekt zuschreibt und zugleich ihre Unterstützung beim Nachkommen dieser Verantwortung zusichert. Mit dem Verweis auf die mangelnde ästhetische Qualität des Produktes („das ist hässlich") stellt auch die Schülerin sich als inkompetent dar, diese Zuschreibung erfolgt jedoch im Vergleich zum anderen Fall eher defensiv. Mit ihr einher geht der Versuch, sich aufgrund der eigenen Inkompetenz der Verantwortung für die Fertigstellung des Produktes zu entziehen.

Während es also im Nähkurs die Teilnehmerin ist, die ihr Hilfeersuchen mit der Demonstration von Inkompetenz verknüpft, ist es im Fall der Bastelstunde die Lehrerin, die unter der Hand einen unterstellten Kompetenzentwicklungsbedarf Lauras nutzt, um deren Zuwendung zu dem Projekt zu legitimieren. In der Szene im Nähkurs erscheint die Lernende als diejenige, die Verantwortung für ihr Projekt übernimmt, der aber die notwendige Kompetenz zu dessen Realisierung fehlt, während die Kursleiterin zu jemandem wird, der über die entsprechenden Kompetenzen verfügt, aber Verantwortung nicht nur für die Ermöglichung eines, sondern mehrerer Projekte trägt. In der Szene in der Bastelstunde erscheint die Lernende hingegen als eine Person, die erst wieder in die Verantwortung für das ihr aufgetragene Projekt gebracht werden muss, während die Lehrerin nicht nur mit fragloser Kompetenz, sondern auch mit disziplinierender Autorität ausgestattet wird.

3.2. Methodologische Reflexion: Zum Konnex generalisierender und differenzierender Befunde

Anhand des exemplarisch vorgenommenen Vergleichs von zwei Fällen aus unterschiedlichen Feldern lassen sich die eingangs angesprochenen zwei Vergleichsstrategien beispielhaft erörtern. Der Vergleich wurde vor dem Hintergrund der Frage vorgenommen, wie es in den beiden Fällen je dazu kommt, dass sich die Lehrperson einer Lernenden helfend – von den Personen im Feld so formuliert – zuwendet. Diese Frage lässt sich nur vor dem Hintergrund der Unterstellung einer Gemeinsamkeit in beiden Fällen formulieren, nämlich dass es sich bei der beobachteten Zuwendung der Lehrperson gegenüber der Lernenden im Rahmen ihrer individuellen Aufgabenbearbeitungen um strukturell ähnliche Situationen handelt, in denen sich ein über unterschiedliche Felder hinweg generalisierbares Muster pädagogischer Ordnungen – hier des Helfens bezogen auf eigenständiges Arbeiten – niederschlägt. Diese Unterstellung ist Resultat vorangegangener theoretischer und empirischer Untersuchungen (vgl. Dinkelaker 2012; Rabenstein 2012). Erst vor dem Hintergrund der Unterstellung dieser Gemeinsamkeit kann etwas anderes als fragwürdig behandelt werden, nämlich, wie die Initiierung von Situationen individueller Zuwendung in den beiden untersuchten Fällen geschieht. Für einen differenzierenden Vergleich bedarf es eines als gemeinsam unterstellten Dritten, eines Vergleichskri-

teriums, vor dessen Hintergrund Differenzen zwischen den Fällen erkannt werden können.

Es zeigt sich eine gegenläufige Struktur der Hilfeinitiierung. Im Nähkurs zeigt sich das Einfordern von Hilfe vor dem Hintergrund einer Konkurrenz um die Aufmerksamkeit der Kursleiterin. In der Bastelstunde zeigt sich das Aufdrängen von Hilfe vor dem Hintergrund der Notwendigkeit einer Fokussierung der Aufmerksamkeit der Schülerin auf ihr Projekt. In dieser Suche nach Differenzen ist allerdings unter der Hand – oder besser: im Prozess des Vergleichens – ein weiteres Vergleichskriterium entstanden. Um den Unterschied in den beiden Fällen der Hilfeinitiierung präzise fassen zu können, wurde herausgearbeitet, dass die Relationierung von Inkompetenzunterstellung und Verantwortungszuschreibung sich in beiden Fällen unterschiedlich darstellt. Zwar wird in beiden Fällen ein Zugleich von Inkompetenzdarstellung und Verantwortungszuschreibung realisiert. Generalisierend kann also für Situationen individueller Zuwendung vermutet werden, dass nur vor dem Hintergrund von Inkompetenzdarstellungen Eingriffe in die Arbeit von zugleich als autonom zu adressierenden Lernenden legitimierbar sind. Oder umgekehrt formuliert: Nur vor dem Hintergrund einer fortgesetzten Verantwortungszuschreibung ist die Notwendigkeit einer Überwindung der Inkompetenz plausibel. Zugleich sind Inkompetenzdarstellung und Verantwortungszuschreibung in beiden Fällen unterschiedlich relationiert. Während im Nähkurs – in Verbindung mit dem Einfordern von Hilfe – die Inkompetenzdemonstration der Teilnehmerin mit der öffentlichen Demonstration eigener Verantwortung für ihr Projekt einhergeht, geht in der Bastelstunde – im Zusammenhang mit dem Aufdrängen von Hilfe – die eher defensive Zuschreibung eigener Inkompetenz der Schülerin mit dem Versuch einher, sich der Verantwortung für die Fertigstellung des Projektes zu entziehen.

Der differenzierende Befund entsteht somit als und infolge eines generalisierenden Befunds, beides ist jeweils vor nur dem Hintergrund der heuristischen Setzung eines Vergleichskriteriums zu verstehen. Beide Befunde – der generalisierende wie der differenzierende – bedürfen einer weiteren Fundierung im Rahmen weiterer vergleichender Analysen. Allerdings unterscheiden sich diese weiterführenden Vergleichsstrategien je nachdem, ob nach einer Fundierung der Differenzbeobachtungen oder der Generalisierungen gesucht wird. Während Strategien der minimalen und maximalen Kontrastierung für die generalisierende Erkenntnisgewinnung hinlänglich beschrieben sind, steht die Diskussion zu Strategien der Differenzbeobachtungen über Felder hinweg noch aus. Aus diesem Grund entwerfen wir im nächsten Schritt des Vergleichs zwei Vorschläge für Strategien der Differenzbeobachtung. Im Zusammenhang damit wird dann die methodologisch grundlegende Frage virulent, wie anhand eines feldübergreifenden Fallvergleichs, wie wir ihn hier exemplarisch vornehmen, Befunde über Unterschiede nicht nur zwischen Fällen, sondern auch zwischen *Feldern* entstehen können.

4. Differenzierende Feldvergleiche

Im oben dargestellten Fallvergleich wurden zwei Situationen der Initiierung individueller Zuwendung einander gegenübergestellt. Dabei zeigte sich eine den

üblicherweise unterstellten Merkmalen von Schule und Erwachsenenbildung entsprechende Differenz. In der Situation aus der Erwachsenenbildung sind die Motive der Teilnehmerin der Ausgangspunkt ihrer Aktivitäten. Der Kursleiterin wird die Aufgabe zugeschrieben, die Teilnehmerin bei der Realisierung ihrer Motive zu unterstützen (vgl. Breloer/Dauber/Tietgens 1980). Auf mögliche Defizite und Hilfebedarfe weist die Teilnehmerin von sich aus hin. In der Situation aus der Schule wird dagegen als vorrangiges Problem behandelt, dass die Schülerin sich weiter mit ihrer Aufgabe befassen soll, obwohl dies offenbar nicht ihrer Motivlage entspricht. Der Lehrerin kommt die Aufgabe zu, die Schülerin zur Fertigstellung ihres Projekts zu bewegen und sie davon abzuhalten, andere, andere Lernende störende Aktivitäten zu realisieren (vgl. Evertson/Weinstein 2006). Solange diese Differenz empirisch ausschließlich anhand eines einzigen Falls herausgearbeitet wird, kann es sich bei dieser Übereinstimmung von empirischer Beobachtung mit den üblichen theoretischen Annahmen um eine rein zufällige handeln. Der Differenzbefund leistet hier daher nicht viel mehr als eine Illustration bereits bekannter, aber empirisch keinesfalls gesicherter Vorannahmen über die Konstitution der Felder.

Mit der Wiederaufnahme des exemplarischen Fallvergleichs werden wir im Folgenden zwei mögliche Ansätze einer diesen Differenzbefund weiter explorierenden Vergleichsstrategie kontrastieren. Eine Möglichkeit besteht darin, an den vorhandenen theoretischen Vorannahmen über Felddifferenzen anzuschließen und im Rahmen eines *deduktiv irritierenden* Vorgehens diese gezielt infrage zu stellen. Wie sich zeigen wird, genügt bereits der Aufweis eines einzigen Falls, in dem sich eine empirische Differenz zwischen den Feldern zeigen lässt, die den bisherigen Annahmen widersprechen, um im Rahmen eines solchen Vorgehens neue Erkenntnisse über die Felder zu generieren. Die zweite Möglichkeit besteht darin, vorübergehend von Vorannahmen gänzlich abzusehen, sie einzuklammern, um in einem *induktiv-rekonstruierenden* Vorgehen nach Differenzen zwischen den beobachteten Feldern zu suchen, die sich über mehrere Vergleichspaare hinweg wiederkehrend aufweisen lassen. Um also mehr darüber zu erfahren, inwiefern die anhand dieser einzelnen Situationen beobachteten Differenzen nicht nur für den Unterschied gerade zwischen diesen beiden Situationen kennzeichnend sind, gilt es, in weiteren Vergleichen gezielt nach Beobachtungen zu suchen, die diesen Differenzbefund bestätigen, sowie nach solchen, die ihn infrage stellen (vgl. Erickson 1985). Die in diesem Vorgehen enthaltene Möglichkeit, neue Differenzen zwischen den Feldern zu entdecken und die Reichweite ihrer Gültigkeit aufzuweisen, ist allerdings mit einem vergleichsweise hohen Aufwand verbunden, denn erst der Aufweis einer beobachteten Differenz über mehrere Vergleichspaare hinweg kann der Differenzbeobachtung ausreichend Plausibilität verleihen. Um diesen Unterschied zwischen diesen beiden Strategien des differenzierenden Vergleichens näher zu beleuchten, werden zwei weitere Situationen, die sich unmittelbar an die im dritten Kapitel rekonstruierten Fälle anschließen, in den Vergleich einbezogen.

4.1. Exemplarischer Vergleich: Situationen individueller Zuwendung in der Schule und in der Erwachsenenbildung

Beide Situationen individueller Zuwendung sind durch stellvertretendes Handeln der Lehrperson und durch Zurechtweisungen geprägt. Zunächst zur Bastelstunde:

> Während Laura noch Blüten prickelt, schneidet die Lehrerin bereits drei für sie aus. Insgesamt müssen sechs auf das Bild geklebt werden, drei von jeder Seite. Nun arbeiten beide parallel, Laura soll die bereits ausgeschnittenen Blüten aufkleben, die Lehrerin schneidet derweil die von Laura vorher mühevoll ausgeprickelten aus. Laura trägt den Kleber direkt auf das Fensterbild auf und arbeitet unsauber. Die Lehrerin sagt: „Laura, ich geb dir mal einen Tipp." Sie nimmt eine Blüte, trägt den Kleber auf deren Rückseite auf und drückt sie dann auf das Fensterbild. Die nächste Blüte klebt Laura so, wie von der Lehrerin vorgemacht, dann fällt sie aber wieder in das umgekehrte Muster zurück. Nochmals insistiert die Lehrerin, indem sie die Blüte zur Hand nimmt und zu ihr sagt: „Was hab ich denn gerade gesagt, gerade eben, ich hab gesagt, du sollst bitte immer hier draufmachen. Guck, so, jetzt klebst du's drauf. Siehst du, jetzt hast du's, jetzt könne wir's fertigkleben." Laura wendet das Fensterbild, die Lehrerin schneidet noch die restlichen Blüten aus und erinnert Laura noch einmal daran, dass sie den Kleber auf die Blüte und nicht auf das Fensterbild auftragen soll. Die Rückseite stellen sie arbeitsteilig fertig: Laura streicht den Kleber auf die drei Blüten, und die Lehrerin drückt diese dann auf die richtige Stelle des Fensterbildes.

Abb. 4, 5 und *6*: Die Lehrerin hilft Laura

Nachdem sich die vorauslaufenden Interaktionen zwischen der Lehrerin und Laura mehr oder weniger auf disziplinierende Interventionen oder motivierende Appelle beschränkt hatten und die Lehrerin mit anderen Schüler/inne/n beschäftigt war, wird nun das Hilfeversprechen eingelöst. Diese Hilfe erweist sich in erster Linie als ein Mit-Tun und ein stellvertretendes Tun für die Schülerin, nicht aber als Befähigung der Schülerin dazu, selbst etwas zu tun. Die beiden Akteure arbeiten arbeitsteilig parallel, wobei die Lehrerin die Führung übernimmt, indem sie die anspruchsvollste Aufgabe übernimmt, nämlich das Ausschneiden der Blüten. Demgegenüber ist es Lauras Aufgabe, die bereits ausgeschnittenen Blüten mit dem Kleber zu bestreichen und auf das Fensterbild zu kleben. Das ursprünglich nur Laura individuell zurechenbare Projekt wird zu einem gemeinsamen Projekt der Lehrerin mit Laura, so wie es die Lehrerin in der ersten Szene in Aussicht gestellt hatte. Die in eine gemeinsame Bearbeitung mündende Hilfe der Lehrerin führt dazu, dass nicht nur die Lehrerin sich Lauras Projekt zuwendet, sondern auch diese selbst wieder mit ihrem Projekt verbunden wird. Im Laufe dieser Interaktion übernimmt die Lehrerin die Position

der Projektverantwortlichen, was Laura bereitwillig zulässt und die Verantwortung für die Aufgabenbewältigung der Lehrerin überlässt. Jetzt, da die Motivationsfrage durch die Anwesenheit und Unterstützung der Lehrerin in den Hintergrund rückt, rückt das Thema der Kompetenz im gemeinsamen Umgang mit der Sache in den Vordergrund. In der dyadischen Interaktion kann die Lehrerin beobachten, wie Laura die Arbeitsschritte vollzieht. Die Lehrerin nimmt daher an Lauras Praktiken der Sachbearbeitung auch Fehler wahr, und zwar als solche, die Laura im Umgang mit dem Klebstoff macht. Die Lehrerin ist es hier, die auf ein Problem hinweist und auf dessen Bearbeitung insistiert, als ihre erste Intervention keinen Effekt gezeigt hat. Die Lehrerin adressiert sie als Gehilfin, die ihren Anweisungen und Anleitungen folgen soll. Laura erscheint so in dieser Szene nun nicht länger als zurechtzuweisende Abweichlerin, sondern als eine zuarbeitende Gehilfin bei der gemeinsamen Projektrealisierung, die allerdings noch zum sorgfältigen Arbeiten zu erziehen ist. Die Lehrerin wird entsprechend zur Vorarbeiterin, die für den Abschluss aller in der Stunde begonnenen Projekte zu sorgen hat. Die gemeinsame Arbeit der Lehrerin und der Lernenden eröffnet die Aussicht auf einen Abschluss des Bastelprojekts im Zeithorizont der Unterrichtsstunde und somit das Erreichen des kollektiven Ziels, dass jeder ein Fensterbild gebastelt hat.

Im Nähkurs ergibt sich das stellvertretende Handeln der Kursleiterin aus dem Umstand, dass die Teilnehmerin erst weiterarbeiten kann, wenn das Nähstück sich wieder in einem Zustand befindet, der sich für sie als bearbeitbar erweist.

Als die Kursleiterin zu Elena kommt, stellt sie fest, dass das Schnittmuster und der zugeschnittene Stoff nicht mehr stimmig aufeinanderpassen. Sie versucht daher, diese Abweichung vom Schnittmuster so zu korrigieren, dass aus dem Stoff wieder ein Kleid entstehen kann:

Abb. 7: Kursleiterin: „Dann sieht das doch schon ganz gut aus."

KL: Pass mal auf, wir machen mal hier [zeigt auf eine Stelle am Schnittmuster] da is es auch 'n bisschen – Hast du 'ne Schere? [Elena zeigt ihr die Schere. Die Kursleiterin schneidet ein Stück vom Schnitt ab] (10 Sekunden Pause). So, dann machst du hier. [schneidet weiter (10 Sekunden Pause)] Hier hast du noch keine Stecknadeln gesteckt. Das musst du noch machen. [legt den Schnitt an die Kante des Stoffs] Steck doch mal den Schnitt hier genau dran. An die Kante. Dann sieht das doch schon ganz gut aus. [beide stecken fest] Ja? (4 Sekunden Pause) Guck mal, wenn du das hier drüber noch mal ansteckst, haben wir zwar hier ein kleines Problem. (5 Sekunden Pause) Du kannst ein bisschen runter stecken. So. Achtung. Mach mal so. Dann hast du zwar hier 'n Problem, aber das macht nichts. Das ist im Abnäher dann. Steck es bitte so fest.

E. Ja.

KL. So. (2) Keine (2) Und jetzt machst es noch mal ganz sorgfältig, dass das nicht wieder sowas passiert. Sonst kannst du das Kleid ja gar nicht nähen.

Wie in der oben dargestellten Situation aus der Bastelstunde entzieht auch hier die Kursleiterin der Teilnehmerin die Verantwortung für die Realisierung des Projekts. Sie bestimmt, was im Weiteren zu tun ist, und sie greift selbst in die Projektarbeit ein, indem sie den Schnitt modifiziert und Stecknadeln steckt. Während sie so das Nähstück neu präpariert, gibt sie der Teilnehmerin allerdings zugleich Hinweise für ihr zukünftiges, wieder eigenständiges Arbeiten. Während die Kursleiterin im Rahmen eines stellvertretenden Handelns Arbeitsschritte am Stoff vollzieht, spricht sie in den das Tun begleitenden Sprechakten genau entgegengesetzt die Teilnehmerin konsequent als Ausführende an. Die Kursleiterin balanciert so in ihren Praktiken das Ineinander von stellvertretender Aufgabenbearbeitung und konstruktiver Fähigkeitsadressierung an die eigenständig Lernende. Wie auch in der Bastelstunde entsteht faktisch eine Situation gemeinsamen Arbeitens, in der auch die Teilnehmerin im Nähkurs der Kursleiterin assistiert. Wie in der Bastelstunde wird auch im Nähkurs an dieser Stelle der Lernenden die Verantwortung für ihr Projekt entzogen, obwohl sie zugleich als für dieses verantwortlich adressiert wird. Im Nähkurs geschieht dies allerdings nur zeitweise, eben so lange, bis das Projekt wieder auf einen Stand gebracht ist, von dem aus die Teilnehmerin – ermächtigt durch die Kursleiterin – wieder eigenständig weitermachen kann. Indem sich die Kursleiterin im Anschluss daran wieder von der Teilnehmerin abwendet, setzt sie sie abschließend wieder als eigenständig Handelnde ein. Indem sie sie zuvor noch ermahnt, in ihrer weiteren Arbeit mehr Sorgfalt walten zu lassen, beansprucht sie allerdings für sich, eine wesentliche Maßgabe des weiteren Arbeitens festzulegen, was die Eigenständigkeit der Teilnehmerin weitreichend einschränkt.

Die jeweiligen Interventionen der Lehrpersonen in der Szene aus der Bastelstunde und in der Szene aus dem Nähkurs weisen einige Gemeinsamkeiten auf. Hier wie dort werden im Laufe der Situation Inkompetenzunterstellungen – begleitet durch Ermahnungen und Zurechtweisungen – prozessiert, um die Art und Weise der gegebenen Hilfe als legitim erscheinen zu lassen. Hier wie dort übernimmt dabei die Lehrende zeitweise die Führung des Projekts und setzt damit die Verantwortungszuschreibung weitreichend außer Kraft. Allerdings gibt es auch wesentliche Unterschiede hinsichtlich der Positionen, die in der Interaktion für Lehrende und Lernende entstehen bzw. von diesen eingenommen werden. Während in der Bastelstunde unter Bedingungen knapper Zeit die Fertigstellung des Arbeitsprojekts im Vordergrund des Helfens steht und damit die partielle Entlassung der Schülerin aus ihrer Projektverantwortung dauerhaft sein wird, ist im Nähkurs die Wiedereinsetzung der Teilnehmerin in die Position der zur eigenständigen Arbeit Fähigen der Punkt, auf den das Helfen hinausläuft.

4.2. Methodologische Reflexion: Deduktiv-irritierendes versus induktiv-rekonstruierendes Vorgehen

Mit beiden Fällen lassen sich die im oben dargestellten Vergleich gemachten Befunde und damit im vorliegenden Fall auch die in der Literatur formulierten Annahmen über Differenzen zwischen den Feldern nur partiell bestätigen. Im

Rahmen eines deduktiv-irritierenden Vergleichs erlaubt eine solche Fallauswahl die Infragestellung theoretischer Modelle der betrachteten Felder. Im Rahmen einer induktiv-rekonstruierenden Strategie erlaubt eine solche Fallauswahl eine Neufassung der Differenzhypothese, die dann in weiteren Vergleichen auf ihre Reichweite getestet werden kann. Die Ergebnisse in beide Richtungen wollen wir im Folgenden kurz aus methodologischer Perspektive kommentieren.

Im Rahmen dieses zweiten exemplarischen Vergleichs von Fällen aus zwei unterschiedlichen Feldern zeigt sich ein Befund, der den üblichen Differenzunterstellungen zwischen Schule und Erwachsenenbildung widerspricht. Während in der Literatur davon ausgegangen wird, dass Eingriffe in die unterstellte Handlungsautonomie der Lernenden in der Schule üblich, in der Erwachsenenbildung aber grundsätzlich problematisch sind, zeigt sich im empirischen Vergleich, dass solche weitreichenden Eingriffe und darüber hinaus auch damit verbundene Zurechtweisungen in *beiden* Feldern anzutreffen sind. Der Eingriff im Nähkurs in die unterstellte Handlungsautonomie der Teilnehmerin widerspricht dem Konzept einer durch die Lernenden selbst verantworteten Teilnahmeaktivität. Offenbar wird dies allerdings weder von der Teilnehmerin noch von der Kursleiterin als besonders problematisch behandelt; in der Situation ist keine Krise zu beobachten, in den von uns beobachteten Praktiken werden – so lässt sich schlussfolgern – die im Feld gültigen Normen aufgerufen und bestätigt.

Es zeigt sich also: Bereits eine einzige, von den theoretischen Differenzannahmen abweichende Gemeinsamkeitsbeobachtung vermag es, diese normative Annahme einer Differenz zwischen den Feldern an dieser Stelle zu irritieren, und nötigt zu weitergehenden Überlegungen. Handelt es sich möglicherweise bei dem beobachteten Nähkurs überhaupt nicht um Erwachsenenbildung? Oder gilt es, im Rahmen einer Empirisierung der Bestimmung der Besonderheiten des Erwachsenenbildungsgeschehens von einigen normativ möglicherweise überhöhten Annahmen Abstand zu nehmen? Diese Irritationen entspringen einer, wie wir sie nennen wollen, deduktiv-irritierenden Erkenntnisstrategie. Aus theoretischen Annahmen abgeleitete Differenzannahmen werden an empirischen Vergleichen von Fällen aus unterschiedlichen Feldern überprüft. Die Irritationen dieser Annahmen stellen bisherige Generalisierungen infrage und regen zu neuen Theoriekonstruktionen an.

Im Rahmen einer *induktiv-rekonstruktiven* Strategie der Differenzbeobachtung würde dagegen dieser Widerspruch zu gängigen Differenzannahmen nur am Rande interessieren. Vielmehr wäre im Rahmen einer solchen Strategie von Bedeutung, welche Differenz zwischen den Feldern sich auch noch in diesen den bisherigen Befund zunächst irritierenden Beobachtungen zeigt. Gesucht wird ja nach einem Unterschied zwischen den Feldern, der sich über mehrere Vergleichspaare hinweg wiederkehrend zeigt. Zu fragen wäre also: Haben die Hilfeinitiierung und die Hilfeleistung im Nähkurs bzw. die Hilfeinitiierung und die Hilfeleistung in der Bastelstunde etwas gemeinsam, was sie von den beiden Situationen im jeweils anderen Feld unterscheidet? Eine solche über unterschiedliche Fälle hinweg konsistente feldinterne Gemeinsamkeit, die mit einer Differenz zu allen Fällen im anderen gegenübergestellten Feld verbunden ist, würde empirisch auf Unterschiede in den Konstitutionsbedingungen der kontrastierten Felder verweisen. Eine solche mögliche Differenz läge bezogen auf die untersuchten Fälle beispielsweise in der Art und Weise, in der Inkompetenz und Ver-

antwortung miteinander relationiert sind: Während in den Fällen in der Erwachsenenbildungsveranstaltung auftretende Inkompetenzanzeichen Verantwortungszuschreibungen gefährden, bergen die in den Fällen in der Ganztagsschule auftretenden Inkompetenzanzeichen für die Lehrerin ein Potenzial, um verantwortliches Handeln einzufordern. Während sich vor dem Hintergrund des bereits erworbenen Kompetenzstatus erwachsener Teilnehmer/innen – so ließe sich argumentieren – die Zuschreibung von Inkompetenz als zu überwindende Infragestellung des Erwachsenenstatus erweist, wird vor dem Hintergrund eines Kompetenzerwerbsstatus, von Schüler/inne/n die Zuschreibung von Inkompetenz zu einem Akt der Wiedereinsetzung in die Schüler/innenrolle und die damit verbundene Aufgabenbearbeitungsverantwortung. Inwiefern sich diese Differenz allerdings nicht nur im Hinblick auf die ausgewählten Situationen zeigt, sondern darüber hinaus auch als konstitutiv für die untersuchten Angebote – die Bastelstunde und den Nähkurs – oder die untersuchten Einrichtungen – diese Grundschule und diese Volkshochschule – oder gar darüber hinaus für die Felder, in denen sie angesiedelt sind – Ganztagsgrundschule und allgemeine Erwachsenenbildung –, darüber könnte erst etwas vor dem Hintergrund weiterer, diese Strategie verfolgender Vergleiche etwas ausgesagt werden.

5. Schluss

Im Durchgang durch zwei exemplarische Vergleiche wurden in diesem Beitrag zwei Fragerichtungen feldübergreifender Vergleiche – eine nach Gemeinsamkeiten suchende *Generalisierung* und eine auf Unterscheidungen abhebende *Differenzierung* – diskutiert. Darüber hinaus wurden zwei unterschiedliche Strategien vorgestellt, die es erlauben, der zweiten Fragerichtung entsprechend etwas über Unterschiede zwischen pädagogischen Feldern zu erfahren.

Die Verfolgung beider vorgestellter Fragerichtungen erweist sich im Rahmen einer auf die Rekonstruktion der empirisch vorfindbaren Vielfalt pädagogischer Ordnungen abzielenden Forschungsprogrammatik als notwendig. Um die historisch entstandene gesellschaftliche Formation des lebenslangen Lernens als Zusammenhang pluraler pädagogischer Ordnungen empirisch erschließen zu können, sind sowohl Erkenntnisse über allgemeine, verschiedene Situationen und felderübergreifende Muster pädagogischer Ordnungen als auch Erkenntnisse über die konkreten Differenzen in der Ausprägung dieser Muster im Rahmen unterschiedlicher Situationen und Felder vonnöten. Dabei ist es nicht nur so, dass sich die Ergebnisse dieser gegensätzlichen Vergleichsstrategien sinnvoll ergänzen, sie setzen sich auch wechselseitig voraus. Je mehr über die Differenzen zwischen unterschiedlichen pädagogischen Ordnungen gesagt werden kann, desto deutlicher treten die in ihnen sich ausprägenden allgemeinen Muster hervor. Je klarer die allgemeinen pädagogischen Muster beschrieben werden können, desto deutlicher werden die Erkenntnisse über Spezifika bestimmter Felder. Eine solche Form der empirischen Gegenüberstellung pädagogischer Felder legt offen, dass sich Differenzen zwischen ihnen gerade erst in der differenten Bearbeitung derselben pädagogischen Paradoxie erweisen – im vorliegenden Fall etwa: Inkompetenzunterstellungen sind notwendig für die Prozessierung von Hilfe – und sich nicht etwa nach dem Modell einer dichotomen Gegenüber-

stellung zweier voneinander unabhängiger, quasi berührungsloser Welten bestimmen lassen, wie es in normativ-theoretischen Behauptungen über Differenzen zwischen Erwachsenenbildung und Schule impliziert ist. Empirisch fundierte Beobachtungen über solche feldspezifischen Ausprägungen von ihnen gemeinsam zugrunde liegenden pädagogischen Ordnungen sind – so sollte in diesen abschließenden Überlegungen deutlich geworden sein – letztlich nur vor dem Hintergrund einer oszillierend doppelten Vergleichsperspektive realisierbar: im wechselseitig aufeinander Bezug nehmenden Fragen nach dem feldübergreifenden Allgemeinen und dem feldspezifischen Besonderen.

Eine empirische Differenzbeobachtung zwischen pädagogischen Feldern wird allerdings dadurch erschwert, dass mit der Konstruktion der Felder als zu vergleichende Felder notwendig Vorstellungen über die Felder mit in die Anlage des Vergleichs einbezogen werden. Mit den beiden Varianten des deduktiv-irritierenden und des induktiv-rekonstruierenden Differenzierens wurden im Rahmen des vorliegenden Beitrags zwei unterschiedliche Möglichkeiten des Umgangs mit diesem Problem vorgestellt. Während die erste Strategie diese Vorannahmengebundenheit der Vergleichskonstruktion zu ihrem eigentlichen Ausgangspunkt macht und deswegen letztlich nicht mehr leisten kann als eine empirisch fundierte Infragestellung dieser Vorannahmen, negiert die zweite Strategie ihre Abhängigkeit von Vorannahmen, um neue Differenzhypothesen entwickeln zu können. Die Grenze dieser zweiten Strategie liegt in der Unabschließbarkeit der Kette von Vergleichsvergleichen, die notwendig wird, wenn sichergestellt werden soll, dass eine gefundene Differenz sich auch in anderen Vergleichspaaren wiederfinden lässt. Letztlich – allerdings erst nach einem erkenntnisträchtigen Durchgang durch die Empirie – bleibt auch diese Strategie auf einen Moment der *theoretischen* Generalisierung und damit auf eine Referenz auf vorhandene Differenzannahmen angewiesen. Auch in Bezug auf die beiden Strategien des Irritierens bestehender Vorannahmen und der Suche nach neuen Annahmen in der Empirie lässt sich daher die Notwendigkeit eines oszillierenden Vorgehens herausarbeiten.

Die spezifische Leistung von Studien feldübergreifender Vergleiche würde insofern darin bestehen, Fragerichtungen der Generalisierung und der Differenzierung sowie im Rahmen der Differenzierung Strategien der Irritation und der Rekonstruktion vor dem Hintergrund der verfolgten konkreten Fragestellung sinnvoll prozessual aufeinander zu beziehen.

Anmerkungen

1 Der Beitrag ist im Rahmen des Netzwerks „Methodologien einer Empirie pädagogischer Ordnungen“ entstanden. Wir danken den Mitgliedern des Netzwerks dafür, dass sie mit ihren Vorarbeiten und Diskussionsbeiträgen die hier vorgestellten Überlegungen möglich gemacht haben.

2 Auch wenn es sich hierbei im engeren Sinne nicht um einen Feldvergleich handelt, ziehen wir mangels anderer Beispiele diese Studie heran, um Varianten des Vorgehens diskutieren zu können.

Literatur

Baumert, J. (2008): Was soll man unter Bildung verstehen? In: Die Deutsche Schule 100(1), S. 16–21.

Bohnsack, R. (2007): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen/Farmington Hills.

Breloer, G./Dauber, H./Tietgens, H. (1980): Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig.

Dinkelaker, J. (2008): Kommunikation von (Nicht-)Wissen. Eine Fallstudie zum Lernen Erwachsener in hybriden Settings. Wiesbaden.

Dinkelaker, J. (2012): Lernen von Anderen. Aneignungsspielräume und Teilnahmedynamiken in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung. In: Felden, H. v./Hof, C./ Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.): Aspekte des Lernens. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Baltmannsweiler (im Erscheinen).

Evertson, C. M./Weinstein, C. S. (2006): Handbook of Classroom Management: Research, Practice and Contemporary Issues. Mahwah NJ.

Erickson, F. (1985): Qualitative Methods in Research on Teaching. University East Lansing/Michigan. http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED263203.pdf [12.05.2012].

Flick, U. (1995): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek.

Flick, U. (2005): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek.

Flick, U./Kardoff, E. v./Stein, I. (Hrsg.) (2000): Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch. Reinbek.

Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (2011): Ordnungsbildung in pädagogischen Praktiken. Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution und Beobachtung von Lernkulturen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 31(1), S. 28–44.

Glaser, B./Strauss, A. (1967): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. Chicago.

Helsper, W./Kramer, R.-T./Hummrich, M./Busse, S. (2009): Jugend zwischen Familie und Schule? Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen. Wiesbaden.

Kade, J./Nolda, S. (2007): Kursforschung – ein neues Paradigma der Erforschung des Lernens im Erwachsenenalter. Bericht über ein Projekt. In: Forneck, H. J./Wiesner, G./ Zeuner, C. (Hrsg.): Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler, S. 103–113.

Kade, J./Lüders, Ch./Hornstein, W. (1991): Die Gegenwart des Pädagogischen – Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft. In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 39–65.

Kade, J./Seitter, W. (Hrsg.) (2007a): Umgang mit Wissen. Recherche zur Empirie des Pädagogischen. Band 1: Pädagogische Kommunikation. Opladen/Farmington Hills.

Kade, J./Seitter, W. (Hrsg.) (2007b): Umgang mit Wissen. Recherche zur Empirie des Pädagogischen. Band 2: Pädagogisches Wissen. Opladen/Farmington Hills.

Kade, J./Seitter, W. (2007c): Wissensgesellschaft – Umgang mit Wissen – Universalisierung des Pädagogischen: Theoretischer Begründungszusammenhang und projektbezogener Aufriss. In: Kade, J./Seitter, W. (Hrsg.): Umgang mit Wissen. Recherche zur Empirie des Pädagogischen. Band 1: Pädagogische Kommunikation. Opladen/Farmington Hills. S. 15–42.

Kade: J./Seitter, W. (2007d): Von der Wissensvermittlung zur pädagogischen Kommunikation: Überblick, Systematik und Struktur der Fallbeispiele. In: Kade, J./Seitter, W. (Hrsg.): Umgang mit Wissen. Recherche zur Empirie des Pädagogischen. Band 1: Pädagogische Kommunikation. Opladen/Farmington Hills, S. 61–80.

Kelle, U./Kluge, S. (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden.

Kolbe, F.-U./Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (Hrsg.) (2009): Ganztagsschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive. Wiesbaden.

Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2006): Einführungskurs Erziehungswissenschaft: Einführung in die Arbeitsfelder des Bildungs- und Sozialwesens. Opladen/Farmington Hills.

Lamnek, S. (1995): Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken. Weinheim.

Lave, J./Wenger, E. (2006): Situated Learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge.

Maier Reinhard, Ch./Wrana, D. (Hrsg.) (2008): Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen. Empirische Untersuchungen zur Dynamik von Selbstlernprozessen. Opladen/Farmington Hills.

Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim/Basel.

Neumann, S. (Hrsg.) (2010): Beobachtungen des Pädagogischen. Programm – Methodologie – Empirie. Luxemburg.

Neumann, S. (2011): Ordnungen der Erziehungswirklichkeit. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 31(1), S. 4–11.

Nohl, A.-M. (2001): Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen, S. 253–273.

Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (1991): Pädagogisches Wissen. 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik.

Rabenstein, K. (2012): An den Grenzen des Förderns. Eine videografische Studie zu Subjektivation in individualisierenden Lernangeboten an Ganztagsschulen. Wiesbaden.

Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (Hrsg.) (2012): Lernkulturen. Rekonstruktionen pädagogischer Praktiken an Ganztagsschulen. Wiesbaden (im Erscheinen).

Reh, S. (2010): Individualisierung und Öffentlichkeit. Lern-Räume und Subjektivationsprozesse im geöffneten Grundschulunterricht. In: Amos, K./Meseth, W./Proske, M. (Hrsg.): Öffentliche Erziehung revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs. Wiesbaden, S. 33–52.

Seitter, W. (2007): Feldübergreifendes Wissen über Adressaten, Vermittlung, Wissen und Überprüfung. In: Kade, J./Seitter, W. (Hrsg.): Umgang mit Wissen. Recherche zur Empirie des Pädagogischen. Band 2: Pädagogisches Wissen. Opladen/Farmington Hills, S. 41–46.

Stauber, B./Pohl, A./Walther, A. (Hrsg.) (2007): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim/München.

Zaborowski, K./Meier, M./Breidenstein, G. (2011): Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule. Wiebaden.