

Renate Pohl-Mayerhöfer, Anneka Beck, Silke Grinke,
Judith Haase, Robert Hantsch, Stephanie Haupt,
Hartmut Reinke, Inga Scheumann und Julia Weigt

Die Online-Netzwerkstatt AQUA¹ e.V. für Promovierende: Weggefährt*innen zwischen Technik, E-Science und Gruppenprozessen

The online research workshop AQUA e.V.
for doctoral students: Guiding the way between
technology, e-science and group processes

Zusammenfassung:

Die Online-Forschungswerkstatt AQUA besteht seit ca. 17 Jahren, der Beitrag zeichnet nach, in welche Richtung sie sich entwickelte. Nach Darstellung der Genese von AQUA (1) erfolgt eine Anbindung an den Diskurs über die besonderen Herausforderungen der Promotionsphase (2). Es wird die Online-Netzwerkstatt AQUA e.V. in ihrer spezifischen Positionierung als Variante einer Struktur qualitativen Forschens vorgestellt (3). Der Artikel schließt mit der Beschreibung vom Ablauf der Sitzungen, der Lernumgebung und der genutzten Technologie, insbesondere der Nutzung bestimmter Funktionen der neuen Generation sozialer Software im Web 2.0 (4).²

Schlagwörter: Qualitative (Online-)Forschungswerkstätten, Social Media-Anwendungen des Web 2.0, E-Science, Nachwuchswissenschaftler*innen, eingetragener Verein.

Abstract:

The online research workshop AQUA exists since ca. 17 years, this article illustrates in which directions it has evolved. After presenting the genesis of AQUA (1) the connection to the discourse about the special challenges of the doctoral phase will follow (2). The Online-Netzwerkstatt AQUA e.V. will be presented including their specific positioning as a version of a structure of qualitative research (3). The end of the article mentions the description of the sessions, the learning environment and the technology used, in particular concerning the use of specific factors of the new generation of social software in the web 2.0 (4).

Keywords: qualitative (Online-) research workshops, social-media-applications of the web 2.0, E-Science, young scientists, registered association.

1 Die Genese der Online-Netzwerkstatt AQUA e.V.

Die heutige Online-Netzwerkstatt AQUA e.V. geht zurück auf die in den frühen 1990er Jahren von Katja Mruck initiierte und seit Mitte der 1990er Jahre von Mruck und Mey zur Begleitung von Qualifikationsarbeiten in realen Gruppen

konzeptionell entwickelte „Projektwerkstatt qualitatives Arbeiten“ (PW) (Mey 2020, Kap.2.1; Mruck/Mey 1998).³ Seit 1999 wurden in diesem Rahmen an der Freien Universität Berlin (FU) netzbasierte Medien für qualitative Forschung entwickelt, so die Mailingliste QSF_L und die Open Access-Zeitschrift FQS (Mruck/Mey 2006), außerdem startete eine moderierte Online-Arbeitsgruppe für Nachwuchswissenschaftler*innen (Mey/Ottmar/Mruck 2006, S. 4795). Das Konzept der PW wurde entsprechend adaptiert (Mruck/Niehoff/Mey 2004, S. 146–147). Gefördert 2002–2003 durch die Freie Universität Berlin und die Hans-Böckler-Stiftung, wurde sukzessive das Konzept einer Integrierten Methodenbegleitung für qualitative Qualifizierungsarbeiten als „Netzwerkstatt“ entwickelt und umgesetzt: vor allem für Dissertationen, vereinzelt auch Habilitationen; die Zusammenarbeit organisiert nach dem Peer-to-Peer-Prinzip (Ruppel/Mey 2012, S. 293). Wie schon bei der PW war Ziel eine standortunabhängige Begleitung über den gesamten Forschungsprozess, und vier Funktionen waren zentral: Kolloquium; Interpretationsgemeinschaft; Supervision; Unterstützung auf methodischer und auf persönlicher Ebene (Mruck/Mey 1998, S. 296). Die Trägerschaft lag bei der Internationalen Akademie Berlin (INA),⁴ die sich über das Institut für Qualitative Forschung (IQF) in der Weiterentwicklung qualitativer Verfahren und diesbezüglicher Kompetenzbildung engagiert. Den hochschulübergreifend sich konstituierenden Online-Arbeitsgruppen – eine von ihnen war AQUA – wurden virtuelle Arbeitsräume mit der Funktion für schriftliche Chats mit Protokollausgabe, sowie weitere Nutzungskomponenten zur Verfügung gestellt: personelle Betreuung, technischer Support, eine digitale Bibliothek mit Basistexten, die Möglichkeit, eigene Texte einzustellen, ein Plenum, Offline-Treffen i.S. des Blended Learning (Bargfrede/Mey/Mruck 2009, S. 57) u.a.m. Systematische Beschreibungen der Arbeitsweise von Online-Netzwerkgruppen auf dem genannten technologischen Stand finden sich gleichfalls bei Ruppel/Mey (2012); bei Gramespacher u.a. (2009, S. 108–113)⁵ auch über die damalige NetzWerkstatt AQUA, eine der Autorinnen ist Mitglied; bei Moritz (2009) über die NetzWerkstatt „Leuchtfleur“. Albrecht-Ross u.a. (2016, S. 419) berichten über ihre seit über zwei Jahren bestehende selbstorganisierte Online-Forschungsgruppe, die sich über die Plattform Voice-Over-IP (VoIP, Internettelefonie ohne Bildübertragung) einloggt.

Im Frühjahr 2018 schloss das IQF die NetzWerkstatt aus organisatorischen Gründen und die „AQUAs“ arbeiteten in Eigenregie weiter. Nach mehreren Zwischenstationen gründeten die Mitglieder den eingetragenen Verein „Netzwerkstatt-AQUA e.V.“. Die Teilnehmenden befinden sich in ihren Qualifikationsarbeiten in unterschiedlichen Phasen: einige schreiben ihr Exposé, andere befinden sich mitten in den Analysen und wiederum andere schließen ihr Promotionsverfahren gerade ab. AQUA besteht derzeit aus acht Doktorand*innen und einem Promovierten und ist nicht schulenspezifisch (Mey 2020, Einleitung) orientiert: die Bandbreite der vertretenen Method(ologi)en qualitativer Sozialforschung reicht von der (Reflexiven) Grounded-Theory-Methodologie ((R)GTM) mit ihren neuen Spielarten konstruktivistische GTM und Situationsanalyse, über die Qualitative Inhaltsanalyse, die Dokumentarische Methode und Mixed Methods-Ansätze bis hin zu biographieanalytischen Zugängen. Von den Fachdisziplinen her vertreten sind aktuell Sozial-, Erziehungs- und Kulturwissenschaften sowie Wirtschaftspädagogik. Berührungspunkte gibt es von Fall zu Fall über die Themen. Bei den Sitzungen werden im Sinne einer Investor-Triangulation (Schippeling/Álvares 2019, S. 44–46) die jeweiligen Forschungsgegenstände von mehreren Seiten betrachtet.⁶ Über die regelmäßige Teilnahme wachsen die AQUAs zudem

in die spezielle Perspektive ihrer Peers hinein. Sich mit den Materialien der Anderen und ihrem Forschungszugang zu befassen, schärft den Blick für den eigenen Ansatz. Das punktuell gemeinsame Arbeiten der Gruppe an den jeweiligen Dissertationsprojekten muss Basis sein für die individuelle Weiterarbeit. Bei aller Heterogenität gibt es hinsichtlich der theoretischen Grundannahmen und der qualitativen Forschungshaltung genügend Gemeinsamkeiten (Flick/Kardorff/Steinke 2007, S. 20–24), um von aus der Gruppe kommenden Analysen Gewinn zu ziehen.

2 AQUA als Antwort auf die Herausforderungen in der Promotionsphase

Riemann (2011, S. 421) spricht von Doktorand*innen, die sich in einem anderen Zeitrhythmus bewegen als Studierende. Lorenz u.a. (2013, S. 260) sehen Promovierende als besondere Gruppe unter den Wissenschaftler*innen, da sie im Rahmen ihrer Qualifizierungsphase zugleich als Forschende und Lernende betrachtet werden können. Csanyi (2010, S. 73) verweist unter dem Gesichtspunkt der gegenseitigen Anerkennung von Studienleistungen im Rahmen virtueller Mobilität auf die acht Qualifikationsniveaus des EQR,⁷ zu deren Erreichung jeweils bestimmte Lernergebnisse erforderlich sind. Die Deskriptoren gliedern sich nach Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenz. Csanyi zitiert aus dem Niveau 8 (dritter Studienzyklus), Bereich Kompetenz, „nachhaltiges Engagement bei der Entwicklung neuer Ideen oder Verfahren in führenden Arbeits- oder Lernkontexten, einschließlich der Forschung“ (dort im Anhang I, S. 22). Die Etablierung der Forschungswerkstätten wird in der Literatur beschrieben (stellvertretend: Mey/Ottmar/Mruck 2006, S. 4796–4801; in historischer Rückschau Mey 2020, Fazit) als einer „Not“-Situation geschuldet: insbesondere aufgrund der Lücken betreffend die Methodenvermittlung in institutionellen Ausbildungszusammenhängen und aufgrund der Selbstwahrnehmung qualitativ Forschender als Isolierte, als Einzelkämpfer, die zu wenig Orientierung erfahren. Hofhues/Schiefner-Rohs (2012, S. 313–315) formulieren, der Promotionsprozess könne als wesentlich für die fachlich-inhaltliche wie auch für die persönliche Entwicklung der Promovierenden eingestuft werden. Die größten Herausforderungen würden in der Selbstorganisation des Promotionsprozesses liegen sowie in der angemessenen Zielfokussierung. Betreffend die Anforderungen an die individuelle Selbstorganisation (-sfähigkeit) würden Promovierende sich unterscheiden z.B. im Umgang mit Selbstlernphasen, der Strukturierung des eigenen Arbeitsprozesses sowie betreffend Gruppenlernprozesse. Ein zweiter Bereich liege in der Sozialisation und Initiation in Wissenschaft und ein dritter im Lernen von und mit Anderen. Ins Zentrum rückten horizontale Lehr- und Lernprozesse und ein verteiltes Lernen, das sich in persönlichen Netzwerken niederschlägt und auch Grenzen des Austauschs durch wissenschaftlichen Wettbewerb und Profilbildung aufzeigt. Im Sinne von Hofhues/Schiefner-Rohs (2012, S. 314) wird in Abschnitt 4 dieses Beitrags zu zeigen sein, wie digitale Medien „die Projektarbeit [unterstützen] und [...] ergänzend dazu dienen [können], neben den Prozessen auch die Produkte des Lernens und/oder der Forschung zur Diskussion zu stellen“.

3 Die Netzwerkstatt AQUA e.V. und ihre Besonderheiten auf den Ebenen „Bedarfe“, „Selbstorganisation“, „Gelingensvoraussetzungen“, „Beziehungsstrukturen“

Als was konzeptualisieren wir AQUA-Mitglieder unsere Sitzungen, unsere Aktivitäten? Als Hauptbedarfe und wichtigste Dimensionen schälen sich heraus:

- von Allen und an erster Stelle genannt, heute wie zu den Zeiten der ersten „Projektwerkstatt qualitativen Arbeiten“ (PW): die Funktion als Interpretationsgemeinschaft
- als Plattform für Methodenlernen – verstehen sich doch einige qualitative Forschungsansätze als „Kunstlehre“, deren Beherrschung nicht schon mit dem Durcharbeiten eines Lehrbuchs erfolgt. Typisch wäre für den AQUA-Arbeitsstil die gegenseitige methodische Hilfestellung anhand konkreter Bearbeitungsaufgaben (z.B. *„wie komme ich von meinen Kodes zu einer vorläufigen zentralen Kategorie?“*)⁸
- die Peers unterstützen bei der Zielfokussierung (z.B. was ist der sinnvolle nächste Schritt?)
- betreffend das Potenzial der Netzwerkstattarbeit zur Enkulturation in die Scientific Community: Austausch über Administratives des Hochschulbetriebs; gegenseitige Information über externe Forschungsressourcen
- Informationen über den Wissenschaftsmarkt (Bihrer/Schiefner/Tremp 2010, S.103)
- Austausch von Literatur- und Kontakthinweisen
- als Plattform, auf der auch Halbfertiges vorgezeigt werden kann
- das Herausgeholt werden aus dem Werkeln im einsamen Kämmerlein
- Rat zu erhalten in lebensweltlichen Angelegenheiten
- das Potenzial für die Persönlichkeitsbildung, etwa als Argumentationstraining i.S. überfachlicher Kompetenzen (Paschke u.a. 2010, S. 50); in dem kontinuierlichen Rollenwechsel, stets auf Peer-Augenhöhe, zwischen lehrend und lernend
- die Bildung einer virtuellen „Promotionsgemeinschaft“ (Bargfrede/Mey/Mruck 2009, S. 57), einer Community auf Zeit
- das Verständnis der Funktionen von AQUA als Gesamtpaket.

Zum *Vereinsaspekt* gehört zunächst das *Alleinstellungsmerkmal*, bezogen darauf, dass AQUA e.V. überregional, ausschließlich im Online-Format, ohne institutionelle Anbindung, als eingetragener Verein arbeitet (s. die vom IQF mit Stand vom 11.03.2020 veröffentlichte 22seitige Liste der Forschungswerkstätten im deutschsprachigen Raum).⁹ Ein weiterer Aspekt ist die *Selbstorganisation als Gruppe*. Nachdem im Frühsommer 2018 die Entscheidung gegen die Suche nach einer neuerlichen institutionellen Anbindung gefallen war (die AQUAs promovieren überwiegend hochschulextern), galt es eine Phase der Selbstorganisation zu bestehen. Viele Bedingungen einer materiellen Arbeitsgrundlage mussten nun selbst geklärt werden: Chatraum (virtueller Lehr- und Lernraum), Konferenzsoftware, Kalender, Dokumentenablage, Archiv, Vergleich von Funktionen und

von Kosten einer Software. Zur Deckung der Ausgaben zahlen aktive Mitglieder einen Monatsbeitrag von 10,- €. Diejenigen AQUAs, die ihre Dissertation abgeschlossen haben, können den Verein weiterhin als Mitglieder mit einem Jahresbeitrag in Höhe von 20,- € unterstützen.

Weitere Aufgaben bestanden in der *Sicherung der Struktur* nach innen (z.B. Ämterverteilung) und nach außen (periodische Stafettenübergabe); denn das Medium, in dem das „Produkt“, etwa ein Blog, präsentiert wird, muss innerhalb der Scientific Community anerkannt sein (Bihrer/Schiefner/Tremp 2010, S. 103); auch das war eine der Überlegungen, die für die Gründung eines eingetragenen Vereins sprachen. Dieser hat seinen physischen Sitz in Bremen. Der ScienceBlog: „AQUA@WORK“ erhielt von der Deutschen Nationalbibliothek die ISSN-Nummer 26990229. Die Investition von Arbeitskraft in die Gruppe erfolgt nun nicht nur unter dem Aspekt einer Unterstützung auf Gegenseitigkeit mit Blick auf die eigene Dissertation; sie ist eine Investition auch unter dem Aspekt der öffentlichen Sichtbarkeit als Kompetenz – „Trust“.

Für die Arbeitsfähigkeit der Gruppe sind die AQUAS selbst verantwortlich. Dazu gehört das Wertschätzen des Gebotenen bzw. dessen, was man einander bietet. Die Gelingensvoraussetzungen dürften an Kompetenzen gebunden sein, etwa an die von Wissen und Anwendungskompetenz bezüglich spezieller Software (Schiek/Ullrich 2015, Abs. 18). Weiters scheinen persönliche Voraussetzungen erforderlich, sie bestimmen das auf Gruppenebene produzierte Klima: das Selbstverständnis, den jeweils im Fokus stehenden Materialgebenden „Angebote“ zu unterbreiten, ohne sich in Konkurrenz zueinander zu sehen sowie das Aushandeln und Zulassen von individuellen, befristeten, pragmatischen Lösungen etwa betreffend den Aufzeichnungsmodus einer Sitzung. Die Beziehungsqualität in ihrer gefühlsmäßigen Dimension sowohl im personalen Verhältnis als auch gegenüber dem Verein erscheint als ein weiterer wichtiger Aspekt: *„Die virtuelle Zusammenarbeit trägt zu meiner Identität als Forscherin bei.“* Aus aktuellem Anlass wird ggf. bewusst, dass in der eigenen kleinen Gruppe andere Normativitäten von Verbindlichkeit und Commitment ausgebildet sind als in personell stärker besetzten Zusammenkünften. Die Sitzungen erscheinen über ein, ja doch, zeitlich getaktetes Angebot in der virtuellen Ko-Präsenz ebenfalls Promovierender hinaus als Versammlungsort mit Weggefährte*innen. Der Bedeutungshorizont lässt sich in den schon angesprochenen Selbstzeugnissen der AQUAs ermessen: sehr deutlich wird die Dankbarkeit und Zufriedenheit zum Ausdruck gebracht, einen regelmäßigen qualitativ hochwertigen fachlichen Austausch bei geringem zeitlichen Aufwand gefunden zu haben; emotional aufgefangen zu werden; die Kompatibilität mit dem privaten Familienleben. An getroffenen Entscheidungen werden reflektierte „Grundeinstellungen“ (Herfter u.a. 2019, S. 258–259) betreffend produktives Arbeiten in der Gruppe sichtbar, etwa anlässlich Neuaufnahmen (z.B. wer passt zu uns?).

Seitdem wir Videokonferenzen durchführen, gilt eine besondere räumliche Situation: wir sind in zwei Räumen zugleich, d.h. einzeln real „vor Ort“ und in einem durch digitale Medien geschaffenen Raum virtuell präsent (wir hören ggf., wenn bei jemandem an der Wohnungstür geklingelt wird); wir teilen die Privatsphäre, indem Einblick gewährt wird in unsere Wohnverhältnisse; wir kommen virtuell zueinander auf Besuch.

„Die grundlegenden Verfahren der qualitativen Sozialforschung – nicht nur der Datenerhebung, sondern auch der Datenanalyse – haben einen kommunikativen Charakter“ (Riemann 2011, S. 412); „Qualitative Forschung findet immer in

Gruppen statt. Das ist nicht einfach, aber produktiv“ (Mey 2020, Kap. 1). Das Potenzial der Technologie der neuen Generation von Social Software des Web 2.0 vermag methodologische Essentials qualitativer Forschung umzusetzen und dabei auf die Spezifika von Forschungsmethoden einzugehen. Kesselheim/Lindemann (2010, S. 113) zeigen eine Konkretisierung anhand des Projekts „gi – Gesprächsanalyse interaktiv“, ein Didaktikmodul, mit dem Studierende mit dem Forschungsprozess der linguistischen Gesprächsanalyse vertraut gemacht werden sollen. Es enthält einen Mix aus Tools wie email-Formen, kollaborative Textproduktion, Treffen im virtual classroom, Wikis: Ressourcen sparend und deshalb Differenzierung ermöglichend, als Angebot, das „potenziell allen Lernenden der Gesprächsanalyse zugänglich gemacht“ werden kann.

4 Wie AQUA sich technologisch arbeitsfähig macht: Ablauf der Sitzungen, Lernumgebungen, Einsatzformate digitaler Technik, spezielle Tools

Beschrieben werden im Folgenden nicht die modular auswählbaren Leistungen in den Portfolios der verschiedenen Anbieter, sondern dargestellt wird die individualisierte Zusammenstellung (Heinze u.a. 2010, S. 257) von Anwendungen, die bei uns derzeit im Gebrauch sind. Die Gruppe trifft sich 14-tägig (die „großen“ Termine, nach Bedarf „kleine“ zwischendrin). Nach einer kurzen Eingangsrunde („Blitzlicht“, Mruck/Mey 1998, S. 290; Leinhos 2019, S. 39 spricht im online-basierten Interviewkontext von „digital vermittelter Beziehungsarbeit“) – z.B. „holst du dir jetzt aus der Küche wie immer (...) für dein Wohlbefinden?“, „sind deine Kinder schon im Bett? Meine ...“ – stehen „Datensitzungen“ (Kesselheim/Lindemann 2010, S. 109) auf der Basis von Transkripten im Zentrum, d.h. die gemeinsame Auseinandersetzung mit Material oder mit vorbereiteten Kategoriensystemen, die z.B. auf Spannungsfelder und Dimensionen untersucht werden. Als Visualisierungstool für die Kategoriensysteme wurde z.B. die MAXMaps-Funktion von MAXQDA 2020 verwendet, dessen Anwendung durch die Bildschirmfreigabe für alle sichtbar nachvollzogen werden konnte. Die Diskussion wird durchgeführt als Videomeeting. Parallel besteht die Möglichkeit zu einem getippten „Chat im Chat“ als einer zweiten Kommunikationsebene, z.B. kommentierend oder Literatur zureichend. Unser Konferenzmedium ist aktuell die Videokonferenzsoftware Zoom.¹⁰ Benötigt werden Webcam und Headset. Die vertraglichen Rahmenbedingungen sehen eine Speicherdauer in der Cloud von 30 Tagen und ein Aufzeichnungslimit von 1 GB vor. Zusätzlich kann jedes Mitglied lokal aufzeichnen, dies mag insbesondere der individuellen Nachbetrachtung der Sitzung dienen: *denn im Mittelpunkt stehen unsere Interpretationsprodukte, nicht unsere Interaktions-/Gesprächsdaten, die ihrerseits Forschungsmaterial wären.* Die Registrierung erfolgt im MP4-Format. Es gibt eine Palette möglicher Einstellungen, so die Sprecheransicht, die Galerieansicht, der Share Screen (die Sprecheransicht wird dann z.B. als Miniatur zusätzlich aktiviert), die Aufzeichnung nur der Tonspur. In Erweiterung unseres Cloud-Recording-Plans wäre eine automatische Transkription als text-file zubuchbar.

Im Einsatz sind derzeit zudem folgende Werkzeuge bzw. Funktionsnutzungen:

- für das Dokumentensharing bzw. die gemeinsame Bearbeitung im Browser: z.B. OneDrive¹¹
- Online-Coaching: Mitglieder hielten ihren Probevortrag samt Lampenfieber in Echtzeit: während einer Videokonferenz wurde eine PPT-Präsentation gezeigt: die PPT wurde auf dem ersten Bildschirm der Referentin in den Präsentationsmodus gesetzt und über „AQUA“ mit allen geteilt. So lief bei allen die PPT-Präsentation. Auf einem zweiten Bildschirm ließ die Referentin die Referierendenansicht mitlaufen, das war dann nur für sie sichtbar
- Science-Blog: auf dem ScienceBlog: AQUA@WORK veröffentlichen Mitglieder Beiträge über ihre Erfahrungen mit der qualitativen Online-Werkstattarbeit. Blogkommunikation erweist sich „auf verschiedene Weise als zentrales Element der gesellschaftlichen Kontextherstellung in der wissenschaftlichen Blogosphäre“ (Wenninger 2016, S. 25).
- Webbasierte Terminplanung über die App WebCalendar als Subdomain unserer Homepage
- HiDrive: zur sicheren Datenverwaltung (u.a. zur Archivierung vereinsbezogener Dokumente) in einer zertifizierten und in Deutschland gehosteten Cloud
- unser erster Gastreferent war Herr Renke Oltmanns. Er hat uns beraten, das Konzept der „Online-Netzwerkstatt AQUA e.V.“, unter Metagesichtspunkten strukturiert, als erprobte Lehre in das Projekt „Patternpool“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) einzubringen. Die Skizze kann für Registrierte eingesehen werden unter
- https://www.patternpool.de/?post_type=pattern&p=3769&preview=true&pdf=3769
(13.August 2020).

Der Übergang vom schriftlichen Chat zur Videoaufzeichnung war vorab ein Diskussionsthema. Oestermeier/Plötzner (2003, S. 129) formulierten betreffend Seminare im Rahmen eines Virtuellen Graduiertenkollegs, asynchrone und textbasierte Kommunikationsformen wie E-Mail mit Anhangversendung, Chat und Dokumentenaustausch über BSCW¹² hätten sich als durchaus praktikabel und funktional erwiesen; „insbesondere Seminare, in denen eine intensive schriftliche Kommentierung von Einzel- und Gruppenbeiträgen durch Dozenten und andere Kollegiatinnen und Kollegiaten vorgesehen war, profitierten im Sinne einer Steigerung der Qualität der Beiträge von dem damit einher gehenden Zwang zur Verschriftlichung“. Ähnlich mag das Ergebnis der Chatauswertung der Gruppe „Leuchtfeuer“ von Moritz (2009, Abs. 49) eingeordnet werden: Moritz zitiert aus dieser NetzWerkstatt die Zuschreibung von Gedankenintensität leibförmiger schriftlicher virtueller Kommunikation als Gegensatz zu der hier nicht gegebenen körperlichen Sinnlichkeit physischer Gruppen. Hatten Albrecht-Ross u.a. (2016, S. 421) Verunsicherungen registriert hinsichtlich des Fakts, dass die Teilnehmenden einander nicht sehen können, wurden bei AQUA für die Gruppendiskussion negative Auswirkungen des Fakts antizipiert, dass im Videochat mehr Körper-/Leibbezogene Informationen übermittelt werden als im Textchat, so Stimmfärbung und regionaler Zungenschlag. Leinhos (2019, S. 31) verweist auf die Erkennbarkeit nonverbaler Kommunikationselemente über die Kamera. Vorstellungen von einem verstärkten Identitätsmanagement i.S. eines „Gut-Herauskommenwollens“, in Stellung gebracht gegen audiovisuelles Aufzeichnen, wurden jedoch entkräftet angesichts des gegebenen Gruppenklimas, der Wirkung des Kontextes „feste Gruppe“, der stabilisierenden Wirkung des Wunsches, mehrere Jahre

zu geben und zu nehmen. Von Gewicht waren die Effizienzvorteile, der verbale Austausch erfolgt schneller als der getippte, sowie die neuen Optionen eines kooperativen Arbeitens in Echtzeit. Seitdem wir Videoaufzeichnen, dürfte das Bewusstsein zugenommen haben, sich potenziell in einer Öffentlichkeit zu befinden; Bezugnahmen auf An- wie Abwesende werden vorsichtig formuliert. Leinhos (2019, S. 37) vermutet als Methodeneffekt bei online-Videointerviews (Bild und Ton; Skype), dass das „distanzierte“ Setting für beide Partner weniger kontrolliert erscheine als im physischen Beisammensein und deshalb eine stärkere erzählerische Öffnung möglich wird; dass ein besonderer Raum entstehen könne; es entstünden Daten eigener Art (Leinhos 2019, S. 29, unter Hinweis auf Schiek/Ullrich 2015, Abs. 1). Der Kamerablick – er wird von jeder Person selbst eingestellt und ist während der Sitzung veränderbar – reguliert bis zu einem bestimmten Grad, was jede/r von sich mitteilen möchte. Oben sagten wir, das Interesse von AQUA-Mitgliedern gilt dem „Ertrag“ der Sitzung als fachlichen Annotationen zu den Materialien der jeweiligen Geber*innen, es gilt nicht den Gesprächsdaten; das Virtuelle in seinem allfälligen Einfluss wird eingeordnet unter dem Vorzeichen einer Bedingung der Möglichkeit für das Zustandekommen unserer Projektwerkstatt. Von außen kommende systematische Forschung mag für den Spezialfall „Internetbasiertes Videomeeting“ grundlagenwissenschaftlich z.B. daran ansetzen, dass diese Artefakte als „Testfeld für etablierte sozial- und kommunikationspsychologische Gruppentheorie“ (Döring 2006, S. 608), als Testfeld für medienwissenschaftliche Theorien gelten können. Methodisch könnte Inspiration geholt werden über die Heuristik des „analytischen Quadrats“, das Wein (2020, S. 17–20) im ZQF-Schwerpunktheft 1/2020 „Qualitative Online-Forschung“ vorstellt, ein Angebot der Systematisierung bereits praktizierter Verfahren der Dokumentenanalyse: die Perspektiven Gebrauchsweise (Ansätze des situativen Vollzugs wie Ethnografie, Ethnomethodologie, Praxistheorie) und textliche Performativität (konversationsanalytische Instrumente) werden von Wein als bereits klassische Zugänge gesehen, Materialität und grafisch-visuelle Performativität „als Dimensionen [von Webdokumenten, das Beispiel bei Wein, d.V.], die bislang höchstens „implizit“ mitgedacht wurden“ (S. 31). Im Sinne Letzterer käme u.E. vielleicht infrage, die Vorstellung von einer „Rhetorik des Bildes“ (Wein, S. 19, zit. Barthes 1990, S. 29) aufzunehmen und die Abläufe in den AQUA-Arbeitssettings zu deuten als szenische Bilder aus einer spezifischen online-/offline-Wirklichkeit der 2020er Jahre.

5 Fazit

Der vorliegende Beitrag interpretiert die Integration von Internetanwendungen von Social Software der neuen Generation, aufbauend auf der Infrastruktur der Web 2.0-Technologie, als weitere Interaktionsstufe in der werkstattförmigen gemeinsamen Herstellung von qualitativer Forschung. Die Online-Netzwerkstatt AQUA e.V. setzt die Ziele der „Projektwerkstatt qualitativen Arbeiten“ (Mey 2020) der 1990er Jahre und der Netzwerkstätten fort; versteht sich als Gesamtpaket im Rahmen der Promovierendenausbildung; ohne institutionelle Anbindung und Betreuung, als eingetragener Verein, von Peers für Peers organisiert und als Lernen im „Format“ der Forschung (Wildt 2009, S. 4; s. Hofhues/Schiefner-Rohs 2012, S. 314), z.B. indem, wie in Abschnitt 3 gezeigt, in den Sitzungen Hilfestellung nur

exemplarisch gegeben wird und der Transfer von fremdem auf das eigene Projekt (s. Abschnitt 1) selbständig geleistet werden muss. Dabei wird bezüglich der Idee der Web 2.0-Technologien insbesondere genutzt:a) das Potenzial einer auf die eigenen Interessen bezogenen webbasierten Individualisierung der Prozesse wissenschaftlichen Lehrens, Lernens und Forschens b) das der zugleich weiteren Vereinfachung und Ausdehnung der Kommunikation in Peer-to-Peer-Interaktionen über Netzwerke c) das Potenzial von partizipativer E-Science i.S. von mehr Kooperation und Kollaboration d) die Chancen einer Arbeitsumgebung, mittels derer die Mitglieder einander über den eigenen Forschungsprozess informieren und sich über diesen austauschen und sie den Forschungsprozess der Anderen begleiten können – eine Arbeitsumgebung, die funktionsbezogen jeweils eigens konfiguriert werden muss.

Anmerkungen

- 1 AQUA steht für Arbeitsgruppe mit qualitativem Ansatz.
<http://netzwerkstattatqua.de>.
- 2 Grote/Cordes (2009, S. 197) verstehen i.S. von Downes (2005) das Web.2.0 „weniger als Technologie denn als Idee von Kooperation und Vernetzung“. Grote/Cordes berichten über Social Software zur Gestaltung der Lehr- und Lernaktivitäten in Fortbildungsangeboten zur E-Kompetenzentwicklung. Heinze u.a. (2010, S. 252–256, unter Hinweis auf Kaplan/Haenlein 2010) befassen sich mit dem Einsatz aktueller Social Media-Anwendungen im Arbeitsbereich von ausgewählten Wissenschaftler*innen („Early Adopters“).
- 3 Hinweis von Mey (2020, Fazit), dass Struktur und Arbeitsweise von Forschungswerkstätten erst seit wenigen Jahren besondere Aufmerksamkeit gefunden haben; dass von Strauss (1991) verstreute Annotationen vorliegen.
- 4 Internationale Akademie Berlin für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie gGmbH (INA): <https://www.inaberlin.org/ina/Die-INA-Institute.html>. (04. August 2020)
- 5 Gramespacher u.a. (2009) stellen die Gruppe AQUA als Beispiel von Online-Zusammenarbeit in einer Forschungsinterpretationsgruppe vor; zwei andere, Offline-Beispiele, gelten punktuellen Workshops und in bestimmten Zeitabständen tagenden Arbeitskreisen.
- 6 In ihrem Dissertationsprojekt geht C. Oth diesem „Qualitätsversprechen“ in sechs Interpretationsgruppen unter einer ethnohermeneutischen und psychoanalytischen Perspektive nach (Posterpräsentation von Oth auf dem Berliner Methodentreffen 2019).
- 7 Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006): Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQR). Brüssel.
- 8 Bei in einfachen Anführungszeichen und kursiv gesetzten Textteilen handelt es sich um mündliche Aussagen von AQUA-Mitgliedern.
- 9 Institut für Qualitative Forschung (IQF), Berlin: Übersicht zu qualitativ-methodischen Forschungswerkstätten deutschsprachiger Raum: qualitative-forschung.de/wp-content/uploads/2020/06/Forschungswerkstaetten.pdf. (29. Juli 2020)
- 10 Zoom: Anbieter von Fernkonferenzdiensten; Alternativen wären z.B. Big Blue Button; Jitsi; Adobe Connect.
- 11 Der Gruppenbeitrag im AQUA ScienceBlog ist ein Beispiel dafür: es gibt Abschnitte kollaborativer Produktion und es gibt individuell verantwortete Texte.
- 12 BSCW: „Basis Support for Collaborative Work“, eine Groupware für webbasierte Zusammenarbeit räumlich verteilter Gruppen; Start 1995; in den letzteren Versionen ergänzt um Social-Media-Funktionen wie Blogs, Activity Streams, Wikis.

Literatur

- Albrecht-Ross, B./Leitner, S./Putz-Erath, L./Rego, K./Rohde, K./Weydmann, N. (2016): „Falls meine Kleine weint, muss ich mal kurz weg“. Möglichkeiten und Herausforderungen einer Online-Arbeitsgruppe mit Grounded-Theory-Projekten. In: Equit, C./Hohage, C. (Hrsg.): Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis. Weinheim/Basel, S. 409–426.
- Bargfrede, A./Mey, G./Mruck, K. (2009): Standortunabhängige Forschungsbegleitung. Konzept und Praxis der NetzWerkstatt. In: Apostolopoulos, N./Hoffmann, H./Mansmann, V./Schwill, A. (Hrsg.): E-Learning 2009. Lernen im digitalen Zeitalter. Münster/New York/München/Berlin, S. 51–60.
- Barthes, R. (1990): Rhetorik des Bildes. In: Barthes, R. (Hrsg.): Der entgegenkommende und der stumpfe Sinn. Kritische Essays III. Frankfurt a.M., S. 11–27.
- Bihrer, A./Schiefer, M./Trempe, P. (2010): Forschendes Lernen und Medien. Ein Beispiel aus den Geschichtswissenschaften. In: Mandel, S./Rutishauser, M./Seiler Schiedt, E. (Hrsg.): Digitale Medien für Lehre und Forschung. Münster/New York/München/Berlin, S. 95–105.
- Csanyi, G. S. (2010): Das ILO-Wiki: Wiederverwendung und Weiterentwicklung von Lernergebnissen mittels Social Software. In: Mandel, S./Rutishauser, M./Seiler Schiedt, E. (Hrsg.): Digitale Medien für Lehre und Forschung. Münster/New York/München/Berlin, S. 72–82.
- Döring, N. (2006): Gruppen im Internet. In: Bierhoff, H.-W./Frey, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie. Göttingen/Bern/Wien/Toronto/Seattle/Oxford/Prag, S. 602–609.
- Downes, S. (2005): E-learning 2.0. <https://www.downes.ca/post/31741>. (5.Sept. 2020)
- Flick, U./Kardorff, E.v./Steinke, I. (2007): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, U./Kardorff, E.v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Auflage. Reinbek bei Hamburg, S. 13–29.
- Gramespacher, E./Albert, K./Hunger, I./Lüsebrink, I. (2009): Forschungswerkstätten – Basis für qualitative Forschung. In: Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge, 50. Jg., H. 1, S. 98–119.
- Grote, B./Cordes, S. (2009): Web 2.0 als Inhalt und Methode in Fortbildungsangeboten zur E-Kompetenzentwicklung. In: Apostolopoulos, N./Hoffmann, H./Mansmann, V./Schwill, A. (Hrsg.): E-Learning 2009. Lernen im digitalen Zeitalter. Münster/New York/München/Berlin, S. 197–208.
- Heinze, N./Bauer, P./Hofmann, U./Ehle, J. (2010): Kollaboration und Kooperation mit Social Media in verteilten Forschungsnetzwerken. In: Mandel, S./Rutishauser, M./Seiler Schiedt, E. (Hrsg.): Digitale Medien für Lehre und Forschung. Münster/New York/München/Berlin, S. 252–262.
- Herfter, C./Spendrin, K./Heinze, F./Leicht, J./Kinoshita, E. (2019): Sehen, was sein soll? Zur normativen Valenz allgemeindidaktischer Theorien für die qualitative Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 20. Jg., H. 2, S. 253–269.
- Hofhues, S./Schiefer-Rohs, M. (2012): Doktorandenausbildung zwischen Selbstorganisation und Vernetzung. Zur Bedeutung digitaler sozialer Medien. In: Csanyi, G./Reichl, F./Steiner, A. (Hrsg.): Digitale Medien - Werkzeuge für exzellente Forschung und Lehre. Münster/New York/München/Berlin, S. 313–323.
- Kaplan, A.M./Haenlein, M. (2010): Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. In: Business Horizons, 53. Jg., H. 1, S. 59–68. <https://doi:10.1016/j.bushor.2009.09.003>. (5.Sept.2020)
- Kesselheim, W./Lindemann, K. (2010): Gemeinsam forschen lernen mit digitalen Medien: das Projekt „gi – Gesprächsanalyse interaktiv“. In: Mandel, S./Rutishauser, M./Seiler Schiedt, E. (Hrsg.): Digitale Medien für Lehre und Forschung. Münster/New York/München/Berlin, S. 106–117.

- Leinhos, P. (2019): Qualitative Skype-Interviews. Ein Forschungszugang zu hochmobilen transnationalen Jugendlichen. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 20. Jg., H. 1, S. 27–42. <https://doi.org/10.3224/zqf.v20i1.03>.
- Lorenz, A./Mohamed, B./Pscheida, D./Seidel, N./Albrecht, S./Köhler, T. (2013): (Wissens-)Koooperation und Social Media in Forschung und Lehre. In: Bremer, C./Krömker D. (Hrsg.) E-Learning zwischen Vision und Alltag. Zum Stand der Dinge. Münster/New York/München/Berlin, S. 253–265.
- Mey, G. (2020, i. E.): Qualitative Forschung findet immer in Gruppen statt. Das ist nicht einfach, aber produktiv – Reflexionen zur „Projektwerkstatt qualitativen Arbeiten“. In: Ohlbrecht, H./Detka, C./Tiefel, S. (Hrsg.): Anselm Strauss – Werk, Aktualität und Potentiale. Mehr als nur Grounded Theory. Opladen.
- Mey, G./Ottmar K./Mruck, K. (2006): NetzWerkstatt – Pilotprojekt zur internetbasierten Beratung und Begleitung qualitativer Forschungsarbeiten in den Sozialwissenschaften. In: Rehberg, K.-S. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit – Kulturelle Unterschiede. Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München 2004. Band 2. Frankfurt a.M., S. 4794–4805.
- Moritz, C. in Zusammenarbeit mit der Leuchtfeuer-Arbeitsgruppe der NetzWerkstatt (2009): Eine „virtuelle Insel für Qual-Frösche“: Erfahrungsbericht einer netzbasierten qualitativen Arbeitsgruppe im Rahmen des NetzWerkstatt-Konzepts [64 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung, 10. Jg., H.1, Art. 3.
- Mruck, K./Mey, G. (1998): Selbstreflexivität und Subjektivität im Auswertungsprozeß biographischer Materialien. Zum Konzept einer „Projektwerkstatt qualitativen Arbeitens“ zwischen Colloquium, Supervision und Interpretationsgemeinschaft. In: Jüttemann, G./Thomae, H. (Hrsg.): Biographische Methoden in den Humanwissenschaften. Weinheim, S. 284–306.
- Mruck, K./Niehoff, M./Mey, G. (2004): Forschungsunterstützung in kooperativen Lernumgebungen: Das Beispiel der „Projektwerkstatt Qualitativen Arbeitens“ als Offline- und Online-Begleitkonzept. In: Budin, G./Ohly, H. P. (Hrsg.): Wissensorganisation in kooperativen Lern- und Arbeitsumgebungen. Proceedings der 8. Tagung der Deutschen Sektion der Internationalen Gesellschaft für Wissensorganisation, Regensburg 9.–11. Oktober 2002. Würzburg, S. 143–150.
- Mruck, K./Mey, G. (2006): Potenziale elektronischen Publizierens: das Beispiel der Open Access-Zeitschrift „FQS“. In: Rehberg, K.-S. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede. Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München 2004. Band 2. Frankfurt a.M., S. 3507–3519.
- Oestermeier, U./Plötzner, R. (2003): Der Einsatz von BSCW im Virtuellen Graduiertenkolleg – „Wissenserwerb und Wissensaustausch mit neuen Medien“. In: Bett, K./Wedekind, J. (Hrsg.): Lernplattformen in der Praxis. Münster/New York/Berlin/München, S. 125–133.
- Paschke, M./McNamara, P./Frischknecht, P./Buchmann, N. (2010): Die onlinebasierten Schreibplattformen „Wissenschaftliches Schreiben, WiSch“ (Bachelorlevel) und „Scientific Writing Practice, SkriPS“ (Masterlevel). Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenz in der Fachdisziplin. In: Mandel, S./Rutishauser, M./Seiler Schiedt, E. (Hrsg.): Digitale Medien für Lehre und Forschung. Münster/New York/München/Berlin, S. 50–60.
- Riemann, G. (2011): Grounded theorizing als Gespräch: Anmerkungen zu Anselm Strauss, der frühen Chicagoer Soziologie und der Arbeit in Forschungswerkstätten. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): Grounded Theory Reader. 2. Auflage. Wiesbaden, S. 405–426. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4_18. (5.Sept. 2020)
- Ruppel, P.S./Mey, G. (2012): Arbeiten nach dem Peer-to-Peer-Prinzip in einer onlinebasierten Forschungsumgebung: Die NetzWerkstatt – Integrierte Methodenbegleitung für qualitative Qualifizierungsarbeiten. In: Günauer, F./Krüger, A. K./Moes, J./Steidten, T./Koepernik, C. (Hrsg.): GEW-Handbuch: Promovieren mit Perspektive. Ein Ratgeber von und für DoktorandInnen. 2. Auflage. Bielefeld, S. 293–298.

- Schiek, D./Ullrich C. G. (2015): Qualitative Online-Erhebungen. Tagung an der Universität Duisburg-Essen, 16. und 17. Juni 2015 [22 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung, 16. Jg., H. 2, Art. 28.
- Schippling, A./Álvares, M. (2019): Zur Generierung von Wissen in Interpretationsgruppen. Methodologische Reflexionen im Kontext reflexiver Elitebildungsforschung. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 20. Jg., H. 1, S. 43–57.
<https://doi.org/10.3224/zqf.v20i1.04>.
- Steinert, A./Ehlers, U.-D. (2010): Forschendes Lernen mit Netzwerken. In: Mandel, S./Rutishauser, M./Seiler Schiedt, E. (Hrsg.): Digitale Medien für Lehre und Forschung. Münster/New York/München/Berlin, S. 376–387.
- Strauss, A. L. (1991) [1987]: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung. München.
- Wein, V. (2020): Digitale Dokumente und Soziologie der digitalen Analyse. Zur Repräsentation entfernter Gebrauchsweisen. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 21. Jg., H. 1, S. 13–35. <https://doi.org/10.3224/zqf.v21i1.02>.
- Wenninger, A. (2016): Wissenschaftsblogs: zwischen gesellschaftlicher Kontextherstellung und Selbstbezüglichkeit. In: Schiek, D./Ullrich, C. G. (Hrsg.): Qualitative Online-Erhebungen. Voraussetzungen – Möglichkeiten – Grenzen. Wiesbaden, S. 25–54.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-11817-4_2. (5. Sept. 2020)
- Wildt, J. (2009): Forschendes Lernen: Lernen im „Format“ der Forschung. In: journal hochschuldidaktik, 20. Jg., H. 2, S. 4–7.