

Objekte gefasst, die für Schülerhände gemacht sind. Mit der Erforschung der Verwendung und Herstellung dieser Dinge geraten didaktische Intentionen und situative Bedeutungen in den Blick. Neben dieser Betrachtung von Dingen als Medien der Vermittlung werden sie als Partizipanten an sozialer Ordnungsbildung systematisiert.

Die Beteiligten haben mit diesem ambitionierten Kompendium ein sehr wichtiges Buch verfasst, dessen resümierend-ordnender Blick zugleich erfolgreich nach mehr als einer Retrospektive sucht. Das Werk bietet innovative Systematisierungen, in denen unterschiedliche Ansätze erkenntnisproduktiv Plätze finden. Selbstredend sind universelle Abgrenzungen dabei nicht immer möglich. So sind „*Unterrichtspraktiken*“ z.B. nicht nur im gleichnamigen und umfangreichen Kapitel II, sondern auch im Kapitel „*Soziale Konstitutionsbedingungen*“ (III) zentral. Vor dem Hintergrund der vielen ethnographischen Arbeiten wäre es gewiss auch spannend gewesen, das Verhältnis der Kategorien Rekonstruktion und (empirischen) Konstruktion weiter zu befragen. Dies schmälert die Leistung jedoch nicht. Die Einzelbeiträge greifen über ihrer Abfolge koordiniert ineinander und in ihnen spiegelt sich das gemeinsame Anliegen ihrer Autor*innen deutlich – wenngleich es sich doch um einen Sammelband handelt, was sich in Formalien (wie individuellen Gliederungsweisen) aber auch in gelegentlichen inhaltlichen Redundanzen zeigt. So gibt es kongruente Rezeptionen von „Klassikern“ an unterschiedlichen Stellen oder vielfach wiederkehrende Appelle (z.B. didaktische und erziehungswissenschaftliche Forschungen stärker zu verknüpfen oder Triangulation zu nutzen). Mit Blick auf diese gemeinsamen Linien hätte vielleicht ein bilanzierendes Schlusskapitel – das mit der Einführung als Klammer fungiert – einen zusätzlichen Mehrwert für dieses äußerst gelungene Kompendium bieten können.

<https://doi.org/10.3224/zqf.v19i1-2.22>

Wolfgang B. Ruge

Robert Kreitz/Ingrid Miethe/Anja Tervooren (Hrsg.): *Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich 2016. 256 S. ISBN: 978-3847407782, 34,00 €.

Nach einem Vorwort der Herausgeber*innen, das den Aufbau des Bandes skizziert, beginnt der Sammelband mit einem ersten Teil, in dem nach *empirischen Konsequenzen theoretischer Positionen* gefragt wird.

Bettina Dausien beginnt ihren Beitrag mit der Diagnose, dass sich in der Biographieforschung eine Gegenüberstellung von bildungstheoretischen und sozialwissenschaftlichen Zugängen etabliert habe. Um dieser fachpolitischen eine inhaltliche Diskussion entgegenzusetzen, diskutiert sie zunächst drei mögliche Beschreibungen des Forschungsfeldes („Schlachtfeld“, „Landkarte“, „Geschichte“), um anschließend näher auf die bildungstheoretische Biographieforschung eingehen zu können. Dieser attestiert Dausien ein „diagnostizierende[s] Interesse“ (S. 32), das sich daran zeige, dass die meisten Autor*innen einen bestimmten Bildungsbegriff am Material nachweisen wollten und somit eine wertende Trennung von oben/unten weiter tradierten. Dies beruhe auf einer „halbierten Rezeption“ (S. 34) sozialwissenschaftlicher Forschungskonzepte durch die bildungstheoretische Biographieforschung, die sich dadurch auszeichne zwar bestimmte Konzepte zu übernehmen, den „*gesellschaftstheoretischen Gesamtzusammenhang*“ (S. 35, Hervorhebung im Original) aber auszublenden. Die Folge sei, dass es an einem „elaborierten Gesellschaftsbegriff“ (S. 36) mangle method(olog)ische Ansätze zur Analyse gesellschaftlicher Zusammenhänge fehlten, weshalb für die Bildungswissenschaft relevante Kontexte nicht in den Fokus rücken könnten. Dadurch marginalisiere sich die bildungstheoretische Diskussion auch in der eigenen Disziplin, weswegen Dausien für eine disziplinübergreifende Biographieforschung plädiert, die sich sowohl erziehungs- als auch sozialwissenschaftlich versteht.

Dausien zeigt in ihrem Beitrag eine differenzierte Kritik an der bildungstheoreti-

schen Biographieforschung. Auch wenn die verschiedenen Akteure dieser in ihren Unterschieden gewürdigt werden, bleibt die Stoßrichtung fortwährend klar und in ihrer Positionierung leider einseitig. So wird zwar überzeugend die „halbierete Rezeption“ durch die Bildungstheoretiker*innen gewürdigt – nicht aber auf die Frage eingegangen, inwieweit – umgekehrt – bildungstheoretische Überlegungen in den Sozialwissenschaften rezipiert wurden. Die anfängliche beklagte Differenz wird so implizit fortgeführt, indem die Rezeption sozialwissenschaftlicher Einsichten in der Erziehungswissenschaft zum Gütekriterium erhoben wird.

Bildungstheorien stehen auch im Mittelpunkt des Beitrages von *Dorle Klika*. Sie nimmt aktuelle Kritiken an bildungstheoretischer Forschung zum Anlass, die biographietheoretischen Konzepte Fritz Schützes und Winfried Marotzkis einer kritischen Würdigung zu unterziehen und kommt zu dem Schluss, dass beide Autoren Wandlung bzw. Bildung als „explizit thematisierten Wandel der Selbstidentität“ (S. 49) konzipierten, wodurch Bildungsprozesse nur unzureichend erfasst werden könnten. Die Rezeption Schützes führe dazu, dass Marotzkis Konzeption wesentlichen Problemen der Erziehungswissenschaft nicht gerecht werde und vor allem die Frage nach dem Umgang mit den Dingen der Welt sekundär bleibe. Um diesen angemessen in den Blick zu nehmen, plädiert Klika in der Rezeption phänomenologischer Theorien für eine Stärkung des Erfahrungsbegriffes, der eine spezifisch erziehungswissenschaftliche Perspektive ermögliche.

Mit dem Beharren auf eine spezifisch erziehungswissenschaftliche Perspektive befindet sich Klika in Opposition zu der von Dausien vertretenen Forderung einer interdisziplinären Biographieforschung, erklärt aber ebenso die eigene Perspektive zur Norm, wenn der Umgang mit den Dingen der Welt, den sie als genuine Aufgabe der Erziehungswissenschaft ausweist, gegenüber identitätstheoretischen Betrachtungen präferiert wird.

Die von Klika kritisierte fehlende Passung zwischen Strukturale Bildungstheorie und kindlichen Lern- und Bildungsprozessen thematisiert auch *Christine Wiezorek* in ihrem Beitrag. Die gegenwärtigen Konzepte der Bildungstheorie seien durch eine „Er-

wachsenenbezogenheit“ (S. 61) gekennzeichnet, die sich für die Erfassung „*kindlicher* und *jugendlicher* Bildungsprozesse und sozialisatorischer Verläufe“ (S. 61, Hervorhebung im Original) als zu voraussetzungsreich erweise. Dabei gehe es nicht nur um eine fehlende begriffliche Passung, vielmehr stelle die unzureichende Beachtung der Spezifik kindlicher und jugendlicher Lernprozesse ein erkenntnistheoretisches Problem dar (S. 62).

Als Gegenentwurf bietet Wiezorek Befunde einer eigenen Studie an, welcher die Frage zugrunde lag, inwiefern das Konzept der Verlaufskurve für die „Erfassung biographischer Prozesse in Kindheit und Jugend“ angemessen sei. Wiezorek konstatiert, dass es angebracht sei, anstelle von Reflexivität Orientierung als Kriterium für Bildungsprozesse anzusetzen, womit keine Abwertung kindlicher- und jugendlicher Vorstellungen verbunden wäre, sondern die „andersartige Qualität“ (S. 76) gegenüber erwachsenen, in „Auseinandersetzung mit institutionellen und gesellschaftlichen Erwartungshaltungen“ (S. 76) erworbenen und ggf. reflexiv gewordenen Habitualisierungen betont werde.

Christine Wiezorek folgt der Tradition, die Bildungstheorie Marotzkis aus dem Blickwinkel der Dokumentarischen Methode habitustheoretisch zu erweitern. Den Vorschlag, auch Wechsel innerhalb eines Orientierungsrahmens als Bildung zu verstehen, entwickelt sie anhand der Spezifika der Zielgruppe, wobei dies nicht nur entwicklungspsychologisch, sondern auch kindheits-/jugendsoziologisch begründet wird. Die besondere Stärke des Aufsatzes liegt in der empirischen Respezifikation des zuvor theoretisch ausgeführten.

Während die bisherigen Beiträge des Bandes bildungstheoretische Überlegungen fokussieren, diskutieren *Frank Beier* und *Franziska Wyßuwa* das Verhältnis von Theorie und Empirie anhand der Schul- und Unterrichtsforschung. Diese dient ihnen als exemplarisches Forschungsfeld, um das Verhältnis von Präskription und Deskription genauer zu beleuchten. Die Autor*innen können anhand beispielhafter Projekte drei Forschungsdesigns herausarbeiten, die sich über den Grad an Präskription auf der Gegenstandsebene, das Verhältnis zur Handlungsebene und die Form des generierten

Wissens unterscheiden lassen. Während instrumentelle Designs sowohl auf der Ebene des Gegenstandes und der Handlung präskriptiv seien und auf instrumentelles Wissen zielten, würden problemrekonstruktive Designs Handlungsprobleme zunächst reflexiv bestimmen, um zu Lösungen zu kommen und somit zum Erwerb von Reflexionswissen beitragen. Reflexive Designs wären sowohl auf der Ebene des Gegenstands als auch der Handlung reflexiv und würden reflexives Wissen generieren, das Konzepte der Pädagogik in Frage stellen könne.

Den Autor*innen gelingt es, die Vorteile und Grenzen der jeweiligen Designs aufzuzeigen, ohne dabei einer Perspektive Vorrang einzuräumen. Der Beitrag bietet Forscher*innen eine gute Grundlage ihre eigene Position zu Präskriptionen näher zu definieren. Offen bleibt jedoch die Frage, inwiefern die Ergebnisse auf andere Felder der qualitativen Sozialforschung übertragbar sind, vor allem auf jene, die nicht dem Verwertungsdruck der Schulforschung unterliegen. Es scheint daher lohnenswert dem Plädoyer der Autor*innen nachzukommen, das Verhältnis von Präskription und Deskription genauer zu beleuchten.

Der zweite Teil des Bandes ist *theoretischen Innovationen im qualitativen Forschungsprozess* gewidmet. Arnd-Michael Nohl thematisiert in diesem Rahmen das Verhältnis von Grundbegriffen und empirischen Ergebnissen. Nachdem er durch einen historischen Abriss die Verortung der qualitativen Sozialforschung innerhalb der Soziologie aufgezeigt hat, arbeitet Nohl heraus, dass die so übernommenen Grundbegriffe sowohl die Beschreibung von Gegenstandstheorien, als auch methodologische Überlegungen formen und plädiert für ein reflexiv-reziprokes Verhältnis von Grundbegriffen und empirisch begründeter Gegenstandstheorie. Anhand exemplarischer Studien zeigt er, dass auf Basis empirischer Befunde (1) neue Grundbegriffe erarbeitet, (2) vorhandene Grundbegriffe diskutiert und erweitert sowie (3) verschiedene theoretische Anschlussmöglichkeiten diskutiert werden können.

Dadurch, dass Nohl durch den Verweis auf Ralf Bohnsack die Trennung von Grundlagen- und Gegenstandstheorien ins Zentrum rückt, ist es ihm möglich, den Prozess des Theoretisierens genau zu beschreiben.

Wie der vorherige Beitrag ermöglichen Nohls Überlegungen Forschenden eine Reflexion des eigenen Standpunkts. Für die Gesamtkonzeption des Bandes, verwundert jedoch, dass die Beiträge von Nohl und Beier/Wyßuwa unterschiedlichen Abschnitten zugeordnet sind, da Sie beide das Verhältnis von Vorannahmen und Deskriptionen beleuchten.

Jeanette Böhme knüpft an die Diskussion an, inwiefern eine empirisch begründete Theoriebildung möglich sei. Für die gegenwärtige Methodendiskussion konstatiert sie eine nachlassende Bedeutung der Methodenschulen innerhalb der Erziehungswissenschaft. Obwohl es vielfältige Diskurse gebe, würden die „methodologischen Begründungen der Methodenschulen [...] jedoch zunehmend weniger explizit diskutiert“ (S. 124). Dies führe zur einer „Entkopplung“ (S. 125) von Methode und Methodologie, die „Solidarisierungstendenzen“ (S. 125) zwischen den Forscher*innen verschiedener Schulen ermögliche. Dieser Tendenz entgegen plädiert Böhme für eine Rückbesinnung auf die methodologischen Grundlagen und eine Ordnung der Methoden anhand der Leitdifferenz von rekonstruktiven und ethnografischen Ansätzen. Während sich rekonstruktive Ansätze durch einen starken Methodenbegriff eher an quantitativer Forschung orientierten, stellten sich ethnografische Verfahren gegen ein „kanonisierte[s] Methodenrepertoire“ (S. 126) und begründeten die Methodenwahl vom Gegenstand aus.

Im Folgenden entwickelt Böhme anhand verschiedener Beispiele mögliche Balancen zwischen methodologischer Genauigkeit und der Würdigung des Gegenstandes, wobei die gefunden Lösungen die Autorin für ein „Comeback des methodologischen Scharfsinns“ (S. 134) plädieren lassen.

Jeanette Böhme legt mit ihrem Beitrag ein überzeugendes Plädoyer für eine Rückbesinnung auf die methodologischen Grundlagen einzelner Forschungsmethoden vor, wobei sie sich explizit dagegen wendet, nur noch „in Anlehnung an“ (S. 125) eine Methodenschule zu forschen. Auch wenn die einzelnen Argumente überzeugen, wird eine Nachvollziehbarkeit der Argumentation dadurch erschwert, dass zwischen den einzelnen Kapiteln Überleitungen fehlen und der Widerpart eines sorglosen Umgangs mit Methodologien zwar allgemein benannt wird,

aber nicht deutlich wird, welche Studien genau gemeint sind.

Der Methodologie Wilhelm von Humboldts widmet sich *Ruprecht Mattig* anhand dessen Studien zum baskischen Charakter. Nachdem er die Studien zeithistorisch eingeordnet hat, elaboriert Mattig die These, dass Humboldt unterschiedliche Formen der Abduktion genutzt habe. Während im frühen Werk Abduktion als „Einsicht in den Strukturzusammenhang“ (S. 145) vollzogen werde, lege den späteren Studien eine Abduktion als „Hervorbringung einer neuen Regel“ (ebd.) zugrunde, wodurch sich auch die unterschiedliche Deutung des baskischen Charakters durch Humboldt erkläre.

Auch wenn Mattig über die Pierce-Rezeption hinaus keinen expliziten Anschluss an die aktuelle method(olog)ische Diskussion in der qualitativen Sozialforschung sucht, ist sein Beitrag höchst aktuell, da er die Frage, wie neues Wissen abduktiv gewonnen werden kann, differenziert behandelt. Dass dies anhand einer Humboldt-Rezeption und nicht anhand eines Klassikers der qualitativen Forschung geschieht, mag für Fachfremde irritierend sein, innerhalb der Erziehungswissenschaft aber dazu beizutragen, den Graben zwischen einer geisteswissenschaftlichen und einer sozialwissenschaftlichen Arbeitsweise mit einer neuen Brücke zu überwinden.

Alexander Geimer und Jule Fliege thematisieren das Potenzial der Dokumentarischen Methode zur Theoriegenerierung. Nachdem anhand zentraler Positionen der Chicago School, die Differenz zwischen Theoriegenerierung im Sinne der Entwicklung gegenstandsbezogener Theorie und „Metatheorie“ als „Weiterentwicklung methodologischer Grundlagen“ (S. 159) argumentiert wurde, zeigen die Autor*innen einer Studie zu kollektiven Orientierungen bei Jugendlichen auf, inwiefern diese zur Entwicklung gegenstandsbezogener Theorie beitrug und inwiefern die Kategorie des Lifestyles vor allem die visuelle Forschung innerhalb der Dokumentarischen Methode methodologisch erweitern konnte.

Dem Beitrag gelingt es überzeugend, die Überlegungen zur Theorieorientierung zu illustrieren und der in der qualitativen Forschung vielfach postulierten Gegenstandsangemessenheit auch auf methodologischer Ebene ein Gesicht zu geben. Dabei dürfte

sich die von den Autor*innen entwickelte Struktur aus der Dokumentarischen Methode auf andere Methodologien übertragen lassen.

Der dritte und letzte Abschnitt Teil des Bandes widmet sich methodischen Innovationen. Den Beiträgen ist gemeinsam, dass sie die Wechselwirkungen zwischen Theorie und Empirie anhand aktueller Forschung veranschaulichen.

Robert Kreitz widmet sich in seinem Beitrag der Frage, wie Neues erschlossen werden kann. Dabei geht er davon aus, dass jede Interpretation „auf das subjektive Vermögen angewiesen [sei], Schlüsse von etwas Bekanntem auf etwas Unbekanntes ziehen zu können“ (S. 177), wofür er den Ausdruck der Inferenz einführt. Nachdem anhand verschiedener Klassiker die Frage erörtert wird, wie Formen des Verstehens in der Qualitativen Sozialforschung konzipiert wurden, zeigt Kreitz anhand der Analyse einer Unterrichtssequenz, wie sich dort stattfindende inferenzielle Prozesse analysieren lassen.

Die von Kreitz entworfene Programmatik erfordert – wie der Autor selbst anmerkt – eine stärkere Orientierung an linguistischen Überlegungen und eine differenzierte Betrachtung der Sprachpragmatik. Insofern liefert der Beitrag einen willkommenen Reflexionsanreiz dazu, inwiefern die Forderung eines Linguistic Turns innerhalb der Erziehungswissenschaft Gehör gefunden hat.

Thorsten Fuchs entwickelt vor dem Hintergrund eines Desiderats in der Beschäftigung mit Wertfragen innerhalb des Faches eine Skizze zur Erforschung von Werttraditionen innerhalb von Familien. Dabei führt er unter Rekurs auf die Arbeiten von Hans Joas, Norbert Elias und Richard Hönigswald zunächst mögliche theoretische Anschlüsse aus, bevor er mögliche empirische Arbeiten auf Basis eines Familiengesprächs skizziert.

Leider geht der Beitrag nicht über die Skizze hinaus und kann nicht mit empirischen Ergebnissen aufwarten. Die elaborierte Aufarbeitung verschiedener Theorien zur Schärfung des Blickes lässt jedoch interessante Ergebnisse des skizzierten Forschungsprojekts erhoffen.

Dominik Krinninger widmet sich der Frage, inwiefern der gegenseitige Bezug von

Theorie und Empirie zu einer „empirisch gestützte[n] Theorie der Familienerziehung“ (S. 219) beitragen könne. Er beginnt mit der Diagnose, dass universalistische Aussagen über Familien aufgrund der historischen Wandelbarkeit und kulturellen Abhängigkeit der Lebensform unmöglich seien, die „Unterkonjunktur systematisch orientierter Perspektiven“ (S. 220) für die Pädagogik aber ebenso problematisch sei. Als angemessene Lösung plädiert er für einen praxistheoretischen Blick auf Familienerziehung, der familiale Praktiken als Erziehung in den Blick nehme und so die „Pädagogizität“ (S. 225) der Familie fokussiere. Den Mehrwert dieses Zugangs orientiert er an der Figur der „praktischen Reflexivität“, in welcher beschrieben wird, wie durch die Teilnahme an Praktiken Wissen über diese erworben wird. Der Beitrag schließt mit der Reflexion der methodischen, vom Autor als paradox bezeichneten, Anforderungen, welche die vorgestellte Form der Forschung begleiten. Auf der Ebene einer angemessenen Gegenstandskonstruktion ginge es darum, sowohl „Dynamik(en)“ als auch „Balanc(en)“ (S. 229) zwischen Theorie und Empirie zu suchen. Für die Darstellung ergebe sich die Aufgabe, den Prozess des Findens herauszuarbeiten, indem stärker in „dialektischen Episoden und Rekursen“ (S. 230) geschrieben werde.

Der Kürze des Beitrages ist geschuldet, dass das eingeforderte dialogische Verhältnis zwischen Theorie und Empirie nur kurz skizziert und nicht elaboriert herausgearbeitet wird. So wird im Beitrag zwar der methodologische Rahmen der empirischen Studien deutlich – welche Daten erhoben und wie diese ausgewertet wurden, bleibt aber unklar, so dass der „Prozess des Findens“, den der Autor im Fazit betont, zugunsten einer knappen Verbindung von Theorien und ausgewählten Ergebnissen zurücktritt.

Dominik Wagner widmet sich dem Thema des Bandes, indem er die biographische Fallrekonstruktion Gabriele Rosenthals der theorieorientierten Fallrekonstruktion Ingrid Miethes gegenüberstellt. Er kommt zu dem Schluss, dass die Forschungspraxis biographischer Fallrekonstruktion in verengter Rezeption der Grounded Theory, die Logik der Emergenz gegenüber der theoretischen Sensibilität bevorzuge und so die „rekonstruktive Vorgehensweise häufig als theorie-

freies Vorgehen fehlinterpretiere[n]“ (S. 237). So werde auch übersehen, dass eine theoriefreie Rekonstruktion nicht möglich sei und z.B. oftmals Annahmen der Psychoanalyse unreflektiert übernommen würden. Als Alternative dazu diskutiert Wagner die theorieorientierte Fallrekonstruktion, die in Weiterentwicklung der biographischen Fallrekonstruktion die Priorisierung von für die Forschungsfrage besonders relevanten Sequenzen ermögliche. Um die Vor- und Nachteile beider Methoden herauszuarbeiten, werden beide anhand eines Interviews aus einem Forschungsprojekt zum Umgang mit Armut gegenübergestellt. Als Fazit kann Wagner so herausarbeiten, dass die theorieorientierte Fallrekonstruktion ein „deutlich fokussierteres Vorgehen“ ermögliche, wodurch mehrere Strukturaspekte eines Falles erarbeitet werden könnten, die biographische Fallrekonstruktion dagegen offener für Emergenz sei und einen höheren Detaillierungsgrad der Falldarstellungen ermögliche.

Im Gegensatz zu vorherigen Beiträgen des Bandes widmet sich Wagner dem Verhältnis von Theorie und Empirie anhand spezifischer Methoden. So ist es ihm möglich, Vor- und Nachteile beider Perspektiven gegenüberzustellen, ohne dabei jedoch die generelle Überlegenheit einer Methode vor der anderen zu postulieren.

In der Gesamtschau versammeln die Herausgeber*innen in diesem Band eine beeindruckende Vielzahl von Perspektiven, die teilweise divergierende Positionen vertreten und unterschiedliche Akzente in der Aufarbeitung des zentralen Problems setzen. Als gemeinsamer Konsens zeichnet sich bei allen Beiträgen die gegenseitige Befruchtung von Theorie und Empirie ab, so dass trotz unterschiedlicher methodologischer Zuschnitte nicht nur die Disparität, sondern auch die Konvergenz qualitativer Forschung innerhalb der Erziehungswissenschaft zu Tage tritt.

<https://doi.org/10.3224/zqf.v19i1-2.23>