

## Lehrwerkstätten als Orte der interdisziplinären Kollaboration. Eine Umbruchphase in der qualitativen Methodenlehre gestalten

*Nicole Weydmann, Andrea Ploder & Jeannine Wintzer*

### Keywords:

qualitative  
Methodenlehre;  
Interdisziplinarität;  
Kollaboration;  
Lehrwerkstätten;  
Liminalität;  
professionelle  
Lerngemein-  
schaften

**Zusammenfassung:** Qualitative Sozialforschung und qualitative Methodenlehre befinden sich in einer Umbruchphase. Mit der Entwicklung neuer Forschungsfragen, -felder und -zugänge, der Expansion des qualitativen Lehrangebots, einem Generationenwechsel unter den Lehrenden, hochschulpolitischen Transformationsprozessen und technologischen Veränderungen entstehen neue Möglichkeiten, aber auch steigende Anforderungen für Hochschullehrende. In diesem Beitrag charakterisieren wir die gegenwärtige qualitative Methodenlehre im Sinne der Theorie der *Liminalität* (TURNER 1991 [1969]) als Arbeit an der Schwelle, in der bestehende Routinen aufgelöst wurden und neue noch nicht entstanden sind. Wir lesen die 2022 erfolgte Gründung des [Lehrwerkstätten-Netzwerks](#) als Ausdruck dieser Liminalität und berichten (aus Teilnehmerinnenperspektive) von seiner bisherigen Entwicklung. Wir betrachten die Lehrwerkstätten als interdisziplinäre Arbeitsform, in der Lehrende die Umbruchphase gemeinsam gestalten: Sie arbeiten (ähnlich wie professionelle Lerngemeinschaften, BONSEN & ROLFF 2006) an der Professionalisierung der qualitativen Methodenlehre und setzen zugleich Impulse für eine kollaborative Wissenschaftskultur, die auch über die qualitative Methodenlehre hinaus wirksam sein können. Wir diskutieren aktuelle Herausforderungen der Zusammenarbeit im Netzwerk und geben einen Ausblick auf mögliche Entwicklungen und Dynamiken des Lehrwerkstätten-Formats.

### Inhaltsverzeichnis

1. Prolog
2. Einleitung: Umbrüche in der qualitativen Forschung und Methodenlehre
3. Die Potenziale der Umbruchphase
4. Zur Entwicklung der Lehrwerkstätten
5. Interdisziplinäre Professionalisierung der Methodenlehre in Anlehnung an professionelle Lerngemeinschaften
6. Lehrwerkstätten-Arbeit und kollaborative Wissenschaftskultur
7. Herausforderungen begegnen: Stolpern, ohne hinzufallen
8. Fazit und Ausblick

[Danksagung](#)

[Literatur](#)

[Autorinnen](#)

[Zitation](#)

## 1. Prolog

Wir Autorinnen dieses Beitrags sind seit seiner Gründung im Lehrwerkstätten-Netzwerk aktiv. Wir sprechen aus dem Kontext von Hochschulen in drei Ländern (Deutschland, Österreich und Schweiz), verschiedenen Disziplinen (Gesundheitswissenschaften, Soziologie und Geografie) und sind Mitglieder unterschiedlicher Lehrwerkstätten. Nicole WEYDMANN, unbefristete Professorin für qualitative Forschungsmethoden, hat wissenschaftlichen Freiraum, ist aber aufgrund ihrer Lehrtätigkeit an einer Hochschule für angewandte Wissenschaften in dem von quantitativen Methoden dominierten Studiengang der Gesundheitswissenschaften und mit einem Lehrdeputat von 18 und mehr Semesterwochenstunden (SWS) zur Effizienz in der Lehre gezwungen. Das Lehrwerkstätten-Netzwerk basiert auf ihrem Engagement und sie ist Mitglied in mehreren Lehrwerkstätten. Andrea PLODER, befristete Assistenzprofessorin für qualitative Methoden, hat mit vier SWS mehr Zeit zur Planung und Gestaltung ihrer Lehre. Die Entfristung ihrer Stelle hängt jedoch in erster Linie von einer erfolgreichen Publikations- und Drittmittelaktivität ab. Sie ist Mitglied der Lehrwerkstatt "Qualitative Methodenlehre in großen Gruppen". Jeannine WINTZER, Dozentin für qualitative Methoden, hat eine unbefristete 50%-Anstellung mit vier SWS. Durch die Dozentur verringert sich der fachwissenschaftliche Publikationsdruck und dies ermöglicht ihr u.a., Methodenhandbücher zu publizieren. Sie ist Mitglied in der Lehrwerkstatt "Qualitative Methodenlehre in großen Gruppen" und einer weiteren Lehrwerkstatt. Das Lehrwerkstätten-Netzwerk umfasst vielfältige Positionierungen, die durch uns nur teilweise repräsentiert sind. Die Hintergründe, Arbeitsweisen, Erfahrungen und Bedürfnisse vieler anderer Teilnehmer:innen werden hier nicht oder nur punktuell sichtbar. Wir möchten mit diesem Beitrag deshalb eine Serie innerhalb der FQS-Debatte [Lehren und Lernen qualitativer Methoden](#) anstoßen, in der weitere Perspektiven innerhalb des Lehrwerkstätten-Netzwerks sichtbar werden. [1]

## 2. Einleitung: Umbrüche in der qualitativen Forschung und Methodenlehre

Die deutschsprachige qualitative Sozialforschung befindet sich in einer Umbruchphase.<sup>1</sup> Viele der Pionier:innen der ersten und zweiten Generation, deren Karrieren ihre Wurzeln in den 1970er- und 1980er-Jahren haben, verlassen den aktiven Dienst an den Universitäten. Andere – akademisch jüngere – Kolleg:innen rücken nach.<sup>2</sup> Mit ihnen kommen neue Ideen, Themen und methodische Ausrichtungen an die Hochschulen und in die

---

1 Die Diagnose des Umbruchs basiert auf unseren Beobachtungen und Deutungen. Da wir aus drei Disziplinen und drei nationalen Wissenschaftssystemen auf das Feld der qualitativen Forschung blicken, ermöglicht dies eine gewisse perspektivische Vielfalt, ist aber kein Beleg dafür, dass diese Phase von allen qualitativ Forschenden als Umbruchzeit wahrgenommen wird. Die Diagnose wird gestützt durch den Austausch mit Kolleg:innen und mehrere Anhaltspunkte, von denen einige im Text als Quellen angeführt sind. Weil bisher aber keine umfassende Studie dazu vorliegt, verstehen wir unsere Diagnose und alle Argumente, die darauf aufbauen, als Deutungsangebot und würden uns auch über eine weiterführende Diskussion der Frage "Gibt es eine Umbruchphase in der qualitativen Methodenlehre?" in dieser FQS-Debatte freuen.

Entscheidungsgremien außeruniversitärer Fördereinrichtungen. Insgesamt ist das Feld in den letzten Jahrzehnten stark gewachsen und erreicht aktuell eine historisch einzigartige Größe. Diese Entwicklungen gehen mit entsprechenden inhaltlichen Auseinandersetzungen um die Identität, Geschichte und Zukunft qualitativer Forschung einher. [2]

Die generationellen Veränderungen fallen mit gesamtgesellschaftlichen Umbrüchen zusammen, die in den letzten Jahren unter dem Schlagwort der *multiplen Krisen* verhandelt wurden. Beispiele waren die durch COVID-19-Pandemie bedingten *Social-distancing*-Maßnahmen der frühen 2020er-Jahre (AUTOR:INNENGRUPPE AEDIL 2021; PIERBURG 2022; REICHERTZ 2021) und technologische Entwicklungen im Bereich der Digitalisierung (SCHREIER & RUPPEL 2021), aktuell aber vor allem der künstlichen Intelligenz (CHRISTOU 2023; GROVE 2023; JAYACHANDRAN, BIRADAVOLU & COOPER 2023).<sup>3</sup> In der Folge sind neue Forschungsfelder und Fragestellungen entstanden, aber auch grundlegende methodische Debatten angestoßen worden: Nach einer Phase der intensiven Auseinandersetzung mit qualitativem Forschen unter Pandemie-Bedingungen, thematisiert in Beiträgen auf Tagungen, in Mailinglisten und Blogs sowie in Publikationen (MEY & REICHERTZ 2020; REICHERTZ 2021), ist aktuell die Beschäftigung mit dem Potenzial künstlicher Intelligenz für die Analyse qualitativer Daten prominent (FRIESE 2024; STEINHARDT 2024)<sup>4</sup>. Seit 2023 entstehen Arbeitsgruppen, Arbeitspapiere und Workshops rund um dieses Thema, in denen (ähnlich wie im Kontext der COVID-19-Maßnahmen) auch Grundsatzfragen diskutiert werden, etwa was den Kern qualitativen Forschens ausmacht. [3]

Auf institutioneller Ebene werden Hochschulen seit mehreren Jahrzehnten durch den Reformansatz des *New Public Management* und dessen Ziel, Verwaltungen effizienter, kundenorientierter und wirtschaftlicher zu gestalten, beeinflusst (SCHEDLER & PROELLER 2011). Weil Prinzipien wie Ergebnisorientierung, Wettbewerb, Privatisierung, Kund:innenorientierung und Ressourceneffizienz aus der Privatwirtschaft auf die Akademie übertragen werden, sind Wissenschaftler:innen in unsicheren Anstellungsverhältnissen<sup>5</sup> mit steigendem

- 2 Der Generationenwechsel zieht sich über mehrere Jahre hin und läuft in den verschiedenen Disziplinen ungleichzeitig ab. Da die erste große Kohorte von Vertreter:innen qualitativer Forschung im deutschsprachigen Raum in den späten 1980er- und frühen 1990er-Jahren berufen wurde, werden aktuell besonders viele Lehrstühle mit (explizitem oder implizitem) Fokus auf qualitativen Methoden neu besetzt.
- 3 In der Geschichte der qualitativen Forschung im deutschsprachigen Raum gab es immer wieder Umbruchphasen, die alle im Zusammenhang mit gesamtgesellschaftlich bedeutenden Ereignissen standen. Beispiele hierfür waren das Ende des NS-Regimes, die 1968er-Bewegung, die deutsche Wiedervereinigung und die Jahrtausendwende mit den umwälzenden politischen Ereignissen und technologischen Entwicklungen, die sie begleiteten (PLODER 2018).
- 4 Auch auf der Mailingliste [QSF-L](#) wird seit zwei Jahren intensiv über die Potenziale, Fallstricke und aktuelle Entwicklungen der KI-gestützten qualitativen Datenanalyse diskutiert. Das Symposium des Berliner Methodentreffens Qualitative Forschung 2024 war ebenfalls dem Thema [Künstliche Intelligenz und qualitative Forschung](#) gewidmet.
- 5 Da Sprache die Wirklichkeit strukturiert und viele Wissenschaftler:innen nach wie vor mit der Bezeichnung als "Nachwuchs" infantilisiert werden, nutzen wir hier bewusst die Bezeichnung "Wissenschaftler:innen in unsicheren Anstellungsverhältnissen", um ihnen die Wertschätzung zukommen zu lassen, die ihnen als wesentlichen Akteur:innen innerhalb des

Leistungsdruck und sinkender Planungssicherheit konfrontiert (BEUVING & DE VRIES 2020; CONESA CARPINTERO 2017; CONESA CARPINTERO & GONZÁLEZ RAMOS 2018). Mit diesen Dynamiken gehen auch Initiativen wie [#ich bin Hanna](#) und [Better Science](#) einher, deren Mitglieder sich für einen wissenschaftskulturellen Wandel einsetzen. Gemeinsam ist der formulierten Kritik, dass die wissenschaftliche Arbeit nicht primär durch Konkurrenz, sondern durch unterstützenden Austausch und gegenseitige Wertschätzung geprägt sein sollte (KONDRATJUK 2020; THALER & JAUK-AJAMIE 2022). Diese selbstorganisierten Initiativen entstanden als Teil des Versuchs, wissenschaftliches Leben und Arbeiten im vielfach auf Dauer gestellten *Dazwischen* – nach der erfolgreichen Qualifikation und vor der fixen Anstellung – nachhaltig zu gestalten (BAHR, EICHHORN & KUBON 2022;<sup>6</sup> im Kontext qualitativer Methodenlehre RIEGLER, HAMETNER, WRBOUSCHEK, DISTLER & SLUNECKO 2023). [4]

In der qualitativen Methoden/lehre bilden sich die genannten Umbrüche auf verschiedene Weisen ab (STAMANN, RUPPEL & MEY 2023). Zunächst ist eine zunehmende Verankerung qualitativer Forschung in den Curricula zu beobachten, meistens aber nur im Rahmen von Einführungsveranstaltungen mit geringer Stundenzahl, wodurch der Handlungsspielraum zur Vermittlung qualitativer Methoden eingeschränkt wird. Bisher liegt keine systematische Vergleichsstudie zur curricularen Ausgestaltung qualitativer Methodenlehre in deutschsprachigen Studienprogrammen vor, und auch anhand der ansonsten sehr aufschlussreichen Studie von KRESSIN (2022) mit Fokus auf das Studienfach Soziologie lässt sich diese Frage nicht beantworten.<sup>7</sup> Basierend auf eigenen Lehrerfahrungen und dem Austausch mit Kolleg:innen im Lehrwerkstätten-Netzwerk haben wir aber den Eindruck gewonnen, dass viele Lehrende nur wenige Semesterwochenstunden zur Verfügung haben, um Perspektiven qualitativen Forschens in Theorie und Praxis zu vermitteln. Bei Vorlesungen mit hohen Studierendenzahlen ist es zudem herausfordernd, das für qualitatives Forschen wichtige Praxiswissen zu vermitteln (siehe für eine Problemdiagnose etwa das [Memorandum für eine fundierte Methodenausbildung in den Human- und Sozialwissenschaften](#) vom Berliner Methodentreffen Qualitative Forschung 2008; für Lösungsvorschläge ÜLPENICH 2023; WINTZER 2023). [5]

Die zunehmende Verankerung qualitativer Sozialforschung in den Curricula führt zu einem steigenden Bedarf an Lehrenden<sup>8</sup>. Verbunden mit dem

---

Wissenschaftssystems zusteht.

- 6 Siehe auch die Petition gegen das neue Wissenschaftszeitvertragsgesetz: <https://www.openpetition.de/petition/online/perspektive-statt-befristung-fuer-mehr-feste-arbeitsplaetze-im-wissenschaftsbereich> [Datum des Zugriffs: 3. Januar 2025].
- 7 HIRSCHAUER und VÖLKLE (2017) betrachteten in ihrer Studie die Verteilung von Professuren an Soziologie-Instituten und von Methodenveranstaltungen in soziologischen Studiengängen in Deutschland. Auch hier fanden sich keine Hinweise auf die Anzahl an Semesterwochenstunden bzw. den curricularen Aufbau der qualitativen Methodenlehre an den untersuchten Standorten.
- 8 Dieser Befund war bereits vor über zehn Jahren zutreffend (KNOBLAUCH 2013) und entspricht auch unseren Eindrücken aus den zahlreichen Stellenausschreibungen auf der Suche nach Lehrbeauftragten und Lehrenden im Feld der qualitativen Methodenlehre.

Generationenwechsel bedeutet das, dass viele neu in die qualitative Methodenlehre einsteigen und an einigen Hochschulstandorten die ersten sind, die dieses Fach unterrichten. Sie übernehmen dabei die Aufgabe, Studierende in ein vielseitiges Feld im Umbruch einzuführen. Es liegt in ihrer Verantwortung zu entscheiden, welche Methoden und Methodologien sie als zukunftsfruchtig genug erachten, um sie Studierenden für ihre weitere Berufsbiografie zu vermitteln. Durch ihre Lehrtätigkeit tragen sie dazu bei, den bestehenden Methodenkanon fortzuschreiben oder neuere Forschungsansätze zu etablieren. Dies bedeutet, dass ihre Rolle über das bloße Vermitteln von Kompetenzen hinausgeht. [6]

Technologische Entwicklungen beeinflussen die qualitative Methodenlehre ebenfalls. Durch Online-Lehre, hybride Lehrformate, *Flipped Classroom* (WINTZER 2023), *Blended Learning* (ÜLPENICH 2023) sowie die Nutzung von digitalen Lehrmaterialien (z.B. Lehrvideos auf YouTube) und KI-basierter Software werden neue Möglichkeiten eröffnet. Damit wird jedoch auch eine Fülle an didaktischen Fragen aufgeworfen. Weil die Integration neuer Technologien in die Lehre eng mit der Vermittlung qualitativer Forschungskompetenzen verbunden ist, entsteht eine komplexe didaktische Gemengelage, von der die Entwicklung der jeweiligen Lehrkonzepte geprägt wird. [7]

Um diesen Herausforderungen zu begegnen, haben im Sommer 2022 über hundert engagierte Lehrende ein Netzwerk von Lehrwerkstätten gegründet. Hier diskutieren sie fachliche und didaktische Strategien, teilen Erfahrungen und Ressourcen und erörtern gemeinsam Lösungswege für Herausforderungen in ihren jeweiligen Kontexten. In diesem Beitrag erläutern wir die Gründung des Netzwerks aus der theoretischen Perspektive der Liminalität (Abschnitt 3) und betrachten seine Entwicklung als kollaborative Antwort auf eine Umbruchphase in der qualitativen Forschung und Lehre (Abschnitt 4). Wir argumentieren, dass Lehrende mit ihrer Arbeit in den Lehrwerkstätten eine Umgebung schaffen, in der sie sich zwischen Hochschuldidaktik, disziplinären Logiken und professionellen Lerngemeinschaften (BONSEN & ROLFF 2006) positionieren und dadurch zur Professionalisierung der qualitativen Methodenlehre beitragen können (Abschnitt 5). Anschließend zeigen wir auf, dass durch diese Form der Zusammenarbeit Potenziale für einen Wandel der akademischen Arbeitskultur sowie des Lehrhandelns über die Methodenlehre hinaus entstehen können. Lehrende verfolgen hier eine kreative Form der akademischen Selbstorganisation, in der sie kollaborative Arbeitsweisen gegenüber kompetitiven priorisieren (Abschnitt 6). Danach diskutieren wir Herausforderungen und Fallstricke der aktuellen und zukünftigen Zusammenarbeit im Netzwerk (Abschnitt 7) und schließen mit einem Ausblick auf mögliche Entwicklungen und Dynamiken des Lehrwerkstätten-Formats für die qualitative Methodenlehre (Abschnitt 8). [8]

### 3. Die Potenziale der Umbruchphase

Wir verwenden in diesem Beitrag das kulturwissenschaftliche Konzept der *Liminalität* als theoretische Perspektive, um die aktuelle Entwicklung qualitativer Forschung und Lehre sowie des Lehrwerkstätten-Netzwerks in den Blick zu nehmen. Das Denkmotiv des Liminalen dient zur Beschreibung krisenhafter Umbruchphasen und der damit einhergehenden chaotischen Übergangszeit zwischen einem geordneten/etablierten und einem anderen, neu geordneten Zustand. Das Konzept hat in der (Kultur-)Anthropologie (TURNER 1991 [1969]; VAN GENNEP 1986 [1909]) eine lange Tradition und Anknüpfungspunkte zu vielen weiteren Forschungsperspektiven in den Sozial- und Kulturwissenschaften (BRÄUNLEIN 2012; NIMFÜHR 2020; THOMASSEN 2014).<sup>9</sup> Arnold VAN GENNEP (1986 [1909]) untersuchte Übergänge (oder: Passagen) in individuellen Biografien sowie in Kollektiven und beschrieb drei Phasen, die er in jedem dieser Übergänge beobachtete: eine Trennungsphase, die von einer Loslösung aus einer bestehenden Struktur gekennzeichnet ist, eine Schwellenphase (auch liminale Phase genannt) und eine Phase der Angliederung in eine neue Struktur, die oft erst in der Schwellenphase entsteht. [9]

Victor TURNER entwickelte VAN GENNEPs Ansatz weiter und interessierte sich besonders für die Schwellenphase. Nach TURNER wird in einer liminalen Phase eine bestehende Ordnung aufgelöst und weicht einem Zustand des Chaos – einer "fertile nothingness" (1995, S.12). Solche Phasen, "when the past is momentarily negated, suspended, or abrogated, and the future has not yet begun" (TURNER 1982, S.44), sind charakterisiert durch die Abwesenheit etablierter Ordnungen und die Suche nach Orientierung. Sie werden von den Beteiligten typischerweise als anstrengend und unsicher erlebt, bieten aber auch ein erhöhtes kreatives Potenzial, um in neue Richtungen zu denken und zu arbeiten. In liminalen Phasen können soziale Räume entstehen, in denen Personen (mehr oder weniger hierarchiefrei) gemeinsam eine noch unklare Zukunft gestalten (TURNER 1991 [1969]; TURNER 2012). [10]

Als *liminal* lassen sich unseres Erachtens auch Umbruchphasen in den Wissenschaften beschreiben, in diesem Fall in der qualitativen Forschung und Methodenlehre. Aus anthropologischer Sicht stellen liminale Phasen eine Gelegenheit für anerkannte Autoritäten dar, ihre Deutungsmacht zu verfestigen. In der Sprache von TURNER (1991 [1969], S.13) könnten sie als Zeremonienmeister:innen fungieren, die in Krisenzeiten Halt und Orientierung geben. Wenn solche Autoritäten nicht vorhanden sind oder diese Rolle nicht wahrnehmen wollen, nehmen sich oftmals randständige, aber charismatische Figuren dieser Aufgabe an. Während manche sich zu legitimen neuen Autoritäten

9 Das Konzept der Liminalität und – bei TURNER damit eng verbunden – der Performanz haben auch für die Methodologie qualitativer Sozialforschung eine zunehmende Relevanz. Besonders deutlich wird das in der performativen Sozialforschung, in der liminalen Erfahrungen eine epistemologische Schlüsselrolle zukommt (z.B. GUINEY YALLOP, LOPEZ DE VALLEJO & WRIGHT 2008; MEY 2020), aber auch in der Debatte um textuelle Performanz als Gütekriterium qualitativer Forschung (STRÜBING, HIRSCHAUER, AYAß, KRÄHNKE & SCHEFFER 2018; siehe auch das DFG-Netzwerk "Textuelle Performanz qualitativer Sozialforschung", [BE 8178/1-1](https://www.dfg-netzwerk.de/)).

entwickeln, haben andere vor allem eine Perpetuierung der Krise zum eigenen Machterhalt im Sinn (SZAKOLCZAI 2018, S.26). Diese Figuren wurden in der Liminalitätsforschung als "Trickster" bezeichnet (z.B. TURNER 1982, S.32). [11]

Eine Alternative zu diesen autoritätsorientierten Formen der Krisenbewältigung sind spontan entstehende soziale Räume, für die in der Liminalitätsforschung der Begriff *Communitas* geprägt wurde (TURNER 1991 [1969], S.96; TURNER 2012). Eine *Communitas* spiegelt das Bedürfnis der Mitglieder wider, eine liminale Phase gemeinsam zu erleben, zu verstehen und zu gestalten. Sie existiert sowohl "in physischen wie imaginierten Zwischenräumen" (NIMFÜHR 2020, S.275) und erleichtert es, die Unsicherheiten der Schwellenzeit gemeinsam zu ertragen, sich gegenseitig zu stärken und Strategien zum Übergang in eine neue Ordnung zu entwickeln. Oft entwickeln sich daraus enge Beziehungen, die auch außerhalb der *Communitas* Bestand haben. Als Manifestation einer *Anti-Struktur* sind sie zu Beginn weitgehend hierarchiefrei, affektiv aufgeladen und kreativ, denn "communitas emerges where social structure is not" (TURNER 1991 [1969], S.126). Ein wichtiges Merkmal ist demnach ihr "Losgelöstsein von [...] strukturellen, äußeren Ansprüchen" (NIMFÜHR 2020, S.275). [12]

Nach einer Weile kann eine *Communitas* entweder verschwinden oder in bestehende (neue oder alte) Strukturen und Hierarchien eingebunden werden (TURNER 1991 [1969], S.132). TURNER zufolge ist die spontane *Communitas* immer von kurzer Dauer, weil ihr das Ziel inhärent ist, "to return to structure revitalized by the[...] experience of communitas" (S.129; ebenso NIMFÜHR 2020, S.285). Wenn die Mitglieder das Bedürfnis nach einer Verstetigung jener sozialen Beziehungen haben, die aus der *Communitas* hervorgegangen sind, können sie die *spontane* in eine *normative Communitas* überführen, die das Potenzial zur dauerhaften sozialen Einrichtung hat (TURNER 1991 [1969], S.132). Dieser Übergang ist aber oft konflikthaft, weil der weitgehend strukturfreie Zustand der spontanen *Communitas* für viele Mitglieder gerade ihre Attraktivität ausmacht. Auch eine *normative Communitas* kann aber als sozialer Raum legitimiert und institutionalisiert werden. [13]

Als selbstorganisiertes Netzwerk ist die *Communitas* von top-down organisierten *Think Tanks* zu unterscheiden. Sie entsteht oft in der Frühphase sozialer Bewegungen wie der Frauenbewegung (ROCES 2012) oder der Klimaschutzbewegung (GAVRILUTĂ & MOCREI-REBREAN 2023) und kann auch die Form von Denk- und Praxiswerkstätten annehmen, in denen ihre Mitglieder kollaborativ neue Ideen, Arbeitsweisen und Netzwerke entwickeln. [14]

#### 4. Zur Entwicklung der Lehrwerkstätten

Bisher wurde die Vermittlung qualitativer Methoden vor allem durch Lehrbücher (z.B. RUTH, WUTICH & RUSSEL 2024; SWAMINATHAN & MULVIHILL 2018) und ein zunehmendes Angebot an *Open Educational Resources* (OER) unterstützt. Bei vorhandenen Workshopangeboten<sup>10</sup> – sei es in Präsenz oder digital – lag der Fokus auf der Anwendung qualitativer Methoden im Rahmen von Forschungsprojekten. Dies wurde auch auf den mittlerweile vielseitig vorhandenen Webseiten und in Mailinglisten und Newslettern deutlich, mit denen über Literatur, Links, Publikationskanäle, Konferenzen etc. informiert wurde.<sup>11</sup> Debatten und Reflexionen über die Vermittlung von qualitativen Methoden(-designs) in der Hochschullehre fanden dagegen kaum statt.<sup>12</sup> [15]

In der oben skizzierten Übergangsphase qualitativer Forschung bemüht(en) sich viele Lehrende um Orientierung zur Gestaltung ihres Unterrichts. Einige der naheliegenden Wege führten jedoch zunächst ins Leere<sup>13</sup>: Ihre eigenen Lehrer:innen waren häufig bereits nicht mehr in der Lehre aktiv oder konnten aufgrund der veränderten Rahmenbedingungen nur wenig inhaltliche und didaktische Empfehlungen geben. Didaktische Fortbildungen an den jeweiligen Hochschulen waren selten an den spezifischen Anforderungen qualitativer Methodenlehre orientiert. Der Kontakt zu anderen Lehrenden war an vielen Standorten eingeschränkt, weil jeweils nur einzelne Personen für die Methodenvermittlung zuständig waren. Auch in Forschungsnetzwerken bestanden (und bestehen) kaum Möglichkeiten für den Austausch über Fragen der Lehre, sodass der Bedarf an Orientierungshilfen lange unbefriedigt blieb. [16]

Im Sinne von TURNER lässt sich das als liminale Phase verstehen, denn Lehrende qualitativer Methoden fanden und finden sich in Situationen, die von mehrfachen Strukturbrüchen gekennzeichnet sind: Grundsatzdebatten in der Fachentwicklung, eine Neupositionierung in den lokalen Curricula, technologische Umwälzungen und damit einhergehende Veränderungen in der Hochschuldidaktik, die erst kurz zurückliegende COVID-19-Pandemie sowie berufsbiografische Übergangsphasen führten zu einer Fülle von Herausforderungen. Obwohl die konkrete Situation stark variierte, zeigte sich in

10 Siehe als ein englischsprachiges Beispiel den gemeinsam mit der Nova School of Business and Economics betriebenen [Qualitative Methods Workshop](#), als ein Beispiel im deutschsprachigen Raum die [Workshopreihe](#) des Instituts für Qualitative Forschung (IQF) in der Internationalen Akademie Berlin gGmbH.

11 Exemplarisch erwähnt seien der in [Deutsch](#) und [Englisch](#) erscheinende FQS-Newsletter, die Mailingliste [QSF-L](#) und die [Online Resources](#) für qualitative Forschung der Duke University.

12 Siehe als positives Beispiel den Workshop [Qualitative Forschung lehren](#) des IQF. Möglicherweise lässt sich diese Lücke damit erklären, dass der Lehre gegenüber der Forschung an vielen Hochschulen eine weniger relevante Position eingeräumt wird. Dies könnte auch auf ein geringeres Bewusstsein dafür hinweisen, dass qualitative Forschungsparadigmen sowohl forschungstheoretische und -praktische als auch lerntheoretische und -praktische Implikationen haben. Qualitative Methodenlehre eignet sich nur bedingt für eine klassische Vermittlung von Fakten, Prozessen und Phänomenen. Im Gegenteil werden mit qualitativer Forschung oft akademische Wissensordnungen und etablierte Wissenschaftsprozesse infrage gestellt.

13 Diese Beobachtung haben wir im Austausch mit Kolleg:innen (im Lehrwerkstätten-Netzwerk und darüber hinaus) immer wieder gemacht.

unserem Austausch, dass viele multiple, zum Teil einander überlagernde Trennungsphasen erlebten und vor der Aufgabe standen, eine neue Struktur zu finden. Die Aufgabe, neue Lehrkonzepte zu entwickeln, erwies sich dabei als Kristallisationspunkt und markierte einen Schwellenzustand (siehe für Beispiele zum Zusammenspiel mehrerer liminaler Ebenen in einem Schwellenzustand NIMFÜHR 2020, S.282). [17]

Die Gründung des Lehrwerkstätten-Netzwerks lesen wir als Ausdruck dieses Schwellenzustandes: Anstoß dafür war eine Initiative von Nicole WEYDMANN am 12. Juni 2022, in der sie über die Mailingliste QSF-L zum Austausch von Erfahrungen mit qualitativer Methodenlehre im Rahmen einer regelmäßigen Online-Arbeitsgruppe einlud.<sup>14</sup> Mit ihrer E-Mail hoffte sie, einige Kolleg:innen zur gemeinsamen Reflexion von Lehrerfahrungen und zum Gespräch über erprobte Konzepte und Materialien zu finden. Von der überwältigenden Resonanz war sie sehr überrascht: Es meldeten sich 130 Lehrende aus allen Statusgruppen, sowohl Neueinsteigende als auch langjährig erfahrene Hochschullehrende. Sie kamen aus den unterschiedlichsten Disziplinen mit einem breiten Spektrum an institutionellen Ausstattungen und curricularen Verankerungen. Alle machten ihren Wunsch nach einem gemeinsamen Reflexionsraum für Lehrpraktiken und den Bedarf nach dem Teilen von Lehrmaterialien deutlich. Nicole WEYDMANN widersetzte sich in dieser Phase wiederholt der Zuschreibung als Expertin und wies damit die Rolle als Zeremonienmeisterin im Sinne TURNERs (1991 [1969]) zurück. Sie nahm sich aber der Aufgabe an, ein Netzwerk aus thematisch divers ausgerichteten Gruppen für Lehrende zu koordinieren und trug damit zur Bildung einer spontanen *Communitas* im Sinne TURNERs bei. Basis hierfür bildete eine Bitte um Rückmeldung von Wünschen und Interessen der Beteiligten, sodass bereits zu Beginn der Grundstein für eine kollaborative und gleichberechtigte Organisationsstruktur gelegt wurde. Der erste Schritt zum Aufbau des Netzwerks durch eine transparente Abfrage und Darlegung von Bedürfnissen bei gleichzeitigem Erarbeiten einer digitalen Infrastruktur war damit erfolgt. [18]

In den folgenden Monaten wurden die Beteiligten durch Rundschreiben immer wieder in die aktuellen Entwicklungen einbezogen und auch zu ihren Perspektiven auf nächste Schritte befragt. Dabei äußerten sie beispielsweise den Wunsch nach einem zentralen, netzwerkübergreifenden Speicherort für Lehrmaterialien und Protokolle und nach einer Netzwerktagung. Angesichts der Interessensbekundungen und dem Anliegen, in der Struktur der Lehrwerkstätten die Prinzipien von Vielstimmigkeit und Heterogenität in Bezug auf Erfahrungshintergründe und disziplinäre Verortung widerzuspiegeln, teilte Nicole WEYDMANN die Lehrenden in zehn Gruppen mit jeweils zehn bis 18 Personen ein. Eine Gruppe war jedoch nicht heterogen zusammengesetzt, da mehrere Personen eine Austauschgruppe für Neueinsteigende in die qualitative Methodenlehre favorisierten, um so innerhalb eines geschützten Rahmens über die Konzipierung erster Lehrveranstaltungen und die Ausgestaltung der eigenen Rolle reflektieren zu können. [19]

---

<sup>14</sup> Der regionale Fokus liegt bisher auf dem deutschsprachigen Raum, die Arbeitssprache in den meisten Lehrwerkstätten ist Deutsch.

Die Auftakttreffen aller zehn Lehrwerkstätten fanden zwischen September und Oktober 2022 mit dem Ziel statt, die thematische Ausrichtung auszuhandeln und die zukünftige kollaborative Selbstorganisation der Gruppen zu entwickeln. Wichtig war dabei, weder den theoretischen Bezugsrahmen noch die Art und Weise des Austausches vorzugeben, sondern den Beteiligten die Möglichkeit zur gemeinsamen Aushandlung von Arbeitsformen und -inhalten zu bieten. [20]

Die Werkstätten weisen damit von Anfang an einige Merkmale auf, die TURNER (1991 [1969], S.94-130) für die *Communitas* beschrieben hat: die geteilte Erfahrung eines Schwellenzustandes, das Aufeinandertreffen in (in diesem Fall virtuellen) Zwischenräumen und die weitgehende Loslösung von strukturellen Ansprüchen der jeweiligen Disziplin und Heimatinstitution. Da sich die meisten Mitglieder zuvor nicht persönlich kannten und erst im Rahmen von Vorstellungsrunden von Disziplinen, Hochschulen, Anstellungsverhältnissen und methodischen Zugängen der anderen erfuhren, konnte in den meisten Lehrwerkstätten (zumindest zu Beginn) eine weitgehend hierarchiefreie "Gemeinschaft Gleicher" (NIMFÜHR 2020, S.274) entstehen. [21]

Während der ersten Treffen stellten sich die Beteiligten vor, verdeutlichten ihre Rollen und disziplinären Verankerungen in der Methodenlehre und skizzierten erste Fragestellungen und Herausforderungen. Bereits zu diesem frühen Zeitpunkt waren unabhängig vom disziplinären oder strukturellen Hintergrund unmittelbar geteilte Problemlagen erkennbar. Die Teilnehmenden nutzten die Werkstätten für die Konstituierung der Gruppen, die Abstimmung gemeinsamer Themenschwerpunkte und bereits für inhaltliche Debatten, beispielsweise durch Kurzpräsentationen von Seminarplänen. Der Einstieg wurde oftmals durch offene Blitzlichtrunden gestaltet, im Zuge derer die Mitglieder ihre aktuelle Gemütslage, Geschehnisse und Arbeitsprozesse und besonders dringliche Anliegen mitteilten. Auf diese Weise wurden Themenspeicher erstellt, in denen aufgeworfene Bedürfnisse festgehalten wurden, sodass die Gruppen später zu diesen Themen zurückkehren und auch identifizieren konnten, ob Themen wiederholt genannt wurden. [22]

Eine weitere, schon früh etablierte Arbeitsform waren Sitzungen, in denen Mitglieder Inputs zu einem spezifischen Themenfeld einbringen konnten. Das waren sowohl spezifische Frage- oder Problemstellungen und Herausforderungen als auch Lösungsansätze im Kontext der je eigenen Lehre. In seltenen Fällen wurden auch Gäste, vornehmlich aus anderen Lehrwerkstätten, eingeladen, um deren spezifischen Umgang oder spezifischen Lösungsansatz zu einer Fragestellung vorzustellen und zu diskutieren. Die Teilnehmenden unterstützten daraufhin mit Kommentaren, Reflexionen und eigenem Lehrmaterial. Inwieweit die Arbeit der Lehrwerkstätten dabei strukturiert und moderiert wurde, war abhängig von den Absprachen über die jeweilige gemeinsame Arbeitsweise. [23]

Nach ein paar Monaten des gemeinsamen Arbeitens wurden erste Ansätze zu einer weiteren Strukturierung des Lehrwerkstätten-Netzwerks erkennbar, die mit TURNER (1991 [1969]) als Schritte in Richtung auf eine normative *Communitas*

interpretiert werden können. Gemeinsam mit anderen bildete Nicole WEYDMANN eine Gruppe, die die weitere Organisation begleiten und vorantreiben will, und die sich seit Januar 2023 als Koordinationsteam aus engagierten Lehrwerkstätten-Mitgliedern für die Zukunft des Netzwerkes einsetzt. Dessen Mitglieder sehen ihre Aufgabe darin, bei regelmäßigen Treffen und im Austausch mit möglichst vielen Teilnehmenden die Entwicklungen und Anliegen des Netzwerkes aufzunehmen, Vorschläge zu erarbeiten und Umsetzungsideen voranzutreiben. Das Koordinationsteam fungiert als ein offener Zusammenschluss von Engagierten, der sich jederzeit punktuell oder themengebunden erweitern oder verkleinern kann. Derzeit, im Januar 2025, besteht es aus Laura BEHRMANN, Alena BLEICHER, Anna C. NOWAK, Petra PANENKA, Paul Sebastian RUPPEL, Christoph STAMANN und Nicole WEYDMANN. [24]

Im Frühling und Sommer 2023 konnten die Mitglieder des Netzwerkes ein Online-Repository im Rahmen der technischen Infrastruktur der Hochschule Furtwangen (FELIX) nutzen. Dort wurden Protokolle, Semesterpläne und andere Lehrmaterialien sowohl gruppenspezifisch als auch -übergreifend archiviert. Seit einem Cyber-Angriff auf die Hochschule im September 2023 besteht diese Möglichkeit nicht mehr. Aktuell arbeiten aber einige Lehrwerkstätten-Mitglieder am Aufbau einer [Website](#), auf der ähnliche Funktionen etabliert werden sollen. Neben der Bildung von Metastrukturen wurden auch in den einzelnen Lehrwerkstätten zunehmend Verantwortlichkeiten festgelegt, etwa für Protokolle, die Organisation von Treffen und die Moderation der Sitzungen. Auch die anfängliche Hierarchiefreiheit im Sinn einer "Gemeinschaft Gleicher" (NIMFÜHR 2020, S.274) veränderte sich, etwa wenn einzelne Gruppenmitglieder als Expert:innen für bestimmte Kompetenzen wahrgenommen wurden oder neu Hinzugekommenen ein Nachwuchsstatus zugeschrieben wurde.<sup>15</sup> [25]

Wir beobachten eine anhaltende Tendenz, dass neue Arbeitsgruppen gebildet werden oder neue Schreib- und Vortragskooperationen entstehen, deren Produkt auch der vorliegende Beitrag ist. So hat sich beispielsweise im Rahmen des Netzwerkes eine Gruppe zusammengefunden, die eine Sammlung von didaktischen Impulsen für die qualitative Methodenlehre zusammenstellt und daraus eine Publikation konzipieren wird. Eine weitere Arbeitsgruppe beschäftigt sich mit Fragen der Vermittlung von ethischen Aspekten in der qualitativen Methodenlehre und plant, im Frühjahr 2025 eine erste gemeinsame Publikation zu erarbeiten. [26]

Nach fast zweieinhalb Jahren hat sich das Lehrwerkstätten-Netzwerk insgesamt bei einer niedrigeren Mitgliederzahl konsolidiert. Aktuell treffen sich etwa 50 Personen regelmäßig in fünf Lehrwerkstätten; die Gruppe der Neueinsteigenden befindet sich in einer Phase der Evaluation und Neukonzipierung ihrer Arbeitsweise. Alle stimmen die Organisation und Inhalte der Treffen kollaborativ ab und entwickeln sie kontinuierlich weiter. Immer wieder verlassen Mitglieder aufgrund familiärer oder beruflicher Neuorientierungen die Lehrwerkstätten. Und

---

<sup>15</sup> Siehe zum Entstehen von Strukturen und Hierarchien auf dem Weg zur normativen *Communitas* NIMFÜHR (2020, S.287).

aufgrund gesundheitlicher oder berufsbiografischer Herausforderungen gibt es einige Mitglieder, die ihre Aktivität in den Gruppen vorübergehend einstellen, aber weiterhin den Mailverteiler der Lehrwerkstätten nutzen. Gleichzeitig treten immer wieder neue Mitglieder bei und werden in die bestehenden Gruppen aufgenommen. Im Juli 2024 fand für Interessierte erstmals eine virtuelle Informationsveranstaltung statt, bei der Mitglieder die Arbeitsweise und Themenschwerpunkte vorstellten. Zudem bestand die Möglichkeit, im Rahmen von virtuellen Gruppenräumen mit einzelnen Mitgliedern der Lehrwerkstätten ins Gespräch zu kommen. [27]

Die meisten Gruppen treffen sich monatlich, eine alle zwei Monate in virtuellen Räumen. Zur Stärkung der übergreifenden Netzwerkstruktur fand im November 2023 eine erste Tagung zum Thema "Praktiken der qualitativen Methodenlehre" an der Hochschule Furtwangen statt, zu dem neben den Mitgliedern des Netzwerks auch externe Gäste eingeladen waren. Während der Tagung wurden gruppenübergreifende Themen in Workshops, Arbeitsgruppen und einer Postersession behandelt. Im Februar 2024 folgte ein erstes internes Netzwerktreffen an der Bergischen Universität Wuppertal, und im September 2024 fand ein weiteres an der Hochschule Fulda statt. Im März 2025 ist die zweite Tagung an der Hochschule Harz in Wernigerode geplant. [28]

Die Mitglieder des Lehrwerkstätten-Netzwerks äußern zunehmend den Wunsch nach Sichtbarkeit und einer Möglichkeit, ihr Engagement innerhalb der eigenen Institutionen, im akademischen Lebenslauf sowie öffentlich nachvollziehbar darstellen zu können. Beim Treffen im Februar 2024 wurde eine eigene Arbeitsgruppe dazu gegründet, und die Mitglieder des Koordinationsteams prüfen, wie sie mittels Drittmittelinwerbungen und organisationalen Anbindungen mehr Sichtbarkeit für das Netzwerk und seine Mitglieder schaffen können. Mit Blick auf TURNERs Liminalitätsperspektive ist zu erwarten, dass durch eine institutionelle Drittmittelförderung und die damit verbundenen Logiken die bestehenden organisationalen und inhaltlichen Freiräume der aktuellen *Communitas* aufgelöst und durch normierte strukturelle Anbindungen und personell zentrierte Leitungsstrukturen ersetzt werden. Die Vor- und Nachteile einer solchen Entwicklung werden aktuell diskutiert. [29]

Die neue Sichtbarkeit der Bedarfe von Lehrenden qualitativer Methoden hat dazu geführt, dass neben an Austausch Interessierten auch Vertreter:innen von didaktischen Dienstleistungsangeboten an Nicole WEYDMANN herangetreten sind, um im Rahmen der Lehrwerkstätten – auch ihrem jeweiligen Wirkungskreis entsprechend – Fortbildungen anbieten zu können. Auch etablierte Kolleg\*innen boten ihre Unterstützung an: Franz BREUER und Margrit SCHREIER, die im Rahmen ihrer Herausgabe der FQS-Debatte [Lehren & Lernen qualitativer Methoden](#) bereits langjährig mit den Anliegen von Lehrenden/Lernenden befasst sind (BREUER & SCHREIER 2007; SCHREIER & BREUER 2020) und Rudolf SCHMITT, der sich im Rahmen seiner Tätigkeit in der sozialen Arbeit mit den "Mühen" der Lehre qualitativer Methoden auseinandersetzt (SCHMITT 2007), standen insbesondere in den ersten Monaten als Ad-hoc-Beirat zur Beratung des Vorgehens beim Aufbau des Netzwerks zur Verfügung. Und auch Günter MEY,

der das [Berliner Methodentreffen Qualitative Forschung](#) (BMT) mitverantwortet und sich im Rahmen des Projekts [q\\_d2-Lab](#) mit den Bedingtheiten eines digitalen Lehr-Lernlabors qualitativer Methodenausbildung auseinandersetzt (KALKSTEIN & MEY 2021), bot seine Unterstützung an. Er organisierte beispielsweise 2023 ein BMT-Symposium zum Thema [Lehren und Lernen qualitativer Methoden](#), bei dem auch die Entwicklungen um die Lehrwerkstätten eine zentrale Rolle spielten (MEY, NIERMANN, PANENKA & WEYDMANN 2024). [30]

## **5. Interdisziplinäre Professionalisierung der Methodenlehre in Anlehnung an professionelle Lerngemeinschaften**

Auf institutioneller bzw. organisatorischer Ebene betrachten wir die Lehrwerkstätten als Antwort auf jüngere Entwicklungen im Bereich der deutschsprachigen Hochschullehre. Diese befindet sich seit dem Jahrtausendwechsel in einem Wandlungsprozess, der vor allem in der breit angelegten didaktischen Fortbildung von hochschulischem Lehrpersonal sichtbar und als Professionalisierungsprozess gerahmt wird (SCHMIDT, BESCH & SCHULZE 2020). Innerhalb dieser Fortbildungskontexte besteht weitgehende Einigkeit darüber, dass die Lehre didaktisch reflektiert, vermittelt und aufbereitet werden muss, ohne dabei das komplexe Lernhandeln der Studierenden schematisch zu verengen (HERICKS & RIECKMANN 2018). Diese Form der Professionalisierung ist mit einer neoliberalen Entwicklung verbunden, die in Zusammenhang mit den oben benannten Herausforderungen steht (RIEGLER et al. 2023). [31]

Die Idee, lernende (SENGE 2006 [1990]) und reflektierende (SCHÖN 1991) Gruppen zu bilden, um die Professionalität des eigenen Lehrhandelns zu erhöhen, teilen die Mitglieder der Lehrwerkstätten mit den Mitgliedern von *Professional Learning Communities* (STOLL, BOLAM, McMAHON, WALLACE & THOMAS 2006). Das Konzept der professionellen Lerngemeinschaften (PLG) zwischen Lehrenden hat in den letzten Jahrzehnten insbesondere in den bildungstheoretischen Diskursen der Lehrer:innenbildung Aufmerksamkeit erhalten (BONSEN & ROLFF 2006). Es wird in der Literatur auch mit den Konzepten der *Communities of Practice* (LAVE & WENGER 1991), *Professional Learning Networks* (TRUST, KRUTKA & CARPENTER 2016), *Teacher Professional Communities* (McLAUGHLIN & TALBERT 2006) und anderen professionellen Zusammenschlüssen von Lehrenden assoziiert. Zwei Ziele dieser Arbeitsformen lassen sich mit den Anliegen der Lehrwerkstätten-Mitglieder verbinden: das Interesse an einer beruflichen Weiterentwicklung und am kollegialen Austausch von Wissen (ENTHOVEN & DE BRUJIN 2010). Das Teilen von Semesterplänen, didaktischen Zugängen zu einzelnen Methoden oder Forschungsdesigns sowie von Lehr- und Prüfungsmaterialien ist ebenfalls ein fester Bestandteil der Lehrwerkstätten. [32]

Bei der Professionalisierung der qualitativen Methodenlehre in den Lehrwerkstätten kommen aus unserer Sicht insbesondere zwei Faktoren zum Tragen, die wir im Folgenden eingehender beleuchten werden: Qualitative Methodenlehre wird zwar in verschiedenen Disziplinen praktiziert, ist aber als

solche keiner spezifischen Disziplin zuzuordnen. Entsprechend ist die Zusammenarbeit in den Lehrwerkstätten interdisziplinär geprägt. Darüber hinaus sind die Werkstätten nicht institutionell verankert, sodass die Mitglieder durch einen losen Zusammenschluss aus Verabredungen ohne formale Grundlage verbunden sind. Sowohl aus der Interdisziplinarität als auch der nicht vorhandenen Institutionalisierung ergeben sich Freiräume und Herausforderungen. [33]

Die Frage nach Kriterien guter qualitativer Methodenlehre oder den spezifischen Charakteristika guter Lehrpersonen blieb lange unterbestimmt und wurde zunehmend in fachwissenschaftliche Diskurse und die damit verbundenen wissenschaftstheoretischen und methodischen Reflexionen verlagert (siehe für die Soziologie BOLL, RÖHL & SCHIEK 2024, die ebenfalls über "Professionalisierung" schreiben, S.50). Zum Teil wurden spezifische fachdidaktische Ansätze entwickelt, die sich – kontextuell bildungstheoretisch reflektiert und hochschuldidaktisch argumentiert – unmittelbar auf das jeweilige fachwissenschaftliche Lehrhandeln ausgewirkt haben. Für Lehrende bedeutet dies bis heute, dass sie sich mit ihrer Lehre zwischen disziplinärer Verortung und der Bereitschaft zum interdisziplinären Diskurs, zwischen bildungstheoretischer Reflektiertheit und der Ermöglichung von explorativen Lernräumen positionieren müssen (SCHMOHL 2019). [34]

Qualitative Forschung und Lehre war und ist interdisziplinär. Die Herausgeber:innen vieler nicht-deutscher Fachzeitschriften zur qualitativen Forschung positionieren ihre Zeitschrift explizit in dieser Weise, siehe exemplarisch die Zeitschriftenbeschreibungen von [Qualitative Inquiry](#), [Qualitative Research](#), [The Qualitative Report](#), [The International Journal of Qualitative Methods](#) und des [American Journal of Qualitative Research](#). Dasselbe gilt für die deutschsprachige [Zeitschrift für Qualitative Forschung](#) und für *FQS*. Historisch betrachtet wurden viele der heute gängigen Forschungszugänge und Methoden in interdisziplinären Forschungsteams bzw. in engem Austausch von Kolleg:innen verschiedener Disziplinen entwickelt und später in mehreren Disziplinen angewandt (PLODER 2018; WEISCHER 2004). Fast alle gegenwärtig etablierten Ansätze basieren auf methodologischen Begründungen, in denen Impulse aus verschiedenen Disziplinen aufgegriffen werden. Diese Vielfalt an Bezügen zeigt sich auch in der Forschungslandschaft, wo trotz der weitgehend disziplingebundenen Karriereologiken im deutschsprachigen Wissenschaftsbetrieb der fachliche Austausch zu Methoden oft in interdisziplinären Settings stattfindet. Ein Beispiel ist das BMT: Anhand der Workshops und Forschungswerkstätten wird deutlich, dass das Erwerben von Methodenkompetenz nicht auf eine Disziplin beschränkt sein muss, sondern auch in interdisziplinären Settings funktioniert. [35]

Trotzdem gibt es mittlerweile eine Vielzahl disziplinärer Deutungen und Auslegungen von Lehrkonzepten und didaktischen Vermittlungsansätzen (etwa für die soziale Arbeit bei SCHMITT 2007 und für die Geographie bei WINTZER 2023). Qualitative Methoden werden dabei mit disziplinspezifischen Forschungsinteressen und -gegenständen verknüpft und in der Lehre

entsprechend vermittelt.<sup>16</sup> In vielen Disziplinen wurde ein eigener fachdidaktischer Kanon entwickelt, den Autor:innen von Lehrbüchern durch die Diskussion bestimmter Forschungszugänge (und die Aussparung anderer) markieren (z.B. MAIER, KEßLER, DEPPE, LEUTHOLD-WERGIN & SANDRING 2018; MEY & MRUCK 2020; MEYEN, LÖBLICH, PFAFF-RÜDIGER & RIESMEYER 2019). Übergeordnete Ansätze, die die ganze Vielfalt an disziplinären Forschungsinteressen umfassen, fehlen jedoch bisher (GARNER, WAGNER & KAWULICH 2016; SCHREIER & RUPPEL 2021). [36]

Durch die Einladung über QSF-L umfasste das Lehrwerkstätten-Netzwerk von Anfang an unterschiedliche Disziplinen und Erfahrungshorizonte. Die Lehrenden nutzen diesen interdisziplinären Raum, um sich über Hochschuldidaktik und qualitative Methoden auszutauschen und entwickeln dabei einen vielstimmigen, disziplinübergreifenden Bezugsrahmen für die Lehre qualitativen Forschens. In den Debatten in den Werkstätten wird jedoch auch immer wieder sichtbar, dass die disziplinäre Verortung (der Lehrenden, der Studierenden und der Studienprogramme) die Methodenlehre punktuell beeinflussen kann. Wie so oft in interdisziplinären Settings werden die besonderen Perspektiven der Disziplinen sichtbar, die in monodisziplinären Settings implizit bleiben. [37]

Im Gegensatz zur Organisation vieler PLG steht das Lehrwerkstätten-Netzwerk jedoch nicht im Kontext einer institutionell eingebetteten Fortbildung. BLANKENSHIP und RUONA (2007) beschrieben, dass in PLG zumeist der institutionelle Versuch erfolge, den mangelhaften fachlichen und didaktischen Fähigkeiten von Lehrenden entgegenzuwirken. Oft seien es Schulleitungen, die diese initiierten und in die Stundenpläne der Lehrenden integrierten, um die Fortbildung der Lehrenden und die Weitergabe von Lehrmaterialien zu fördern. Die Lehrwerkstätten sind demgegenüber ein unabhängiger Zusammenschluss von Lehrenden ohne jede institutionelle und systematische strukturelle Anbindung<sup>17</sup>. Dadurch haben die Mitglieder die Freiheit, ihre Schwerpunkte und Ausrichtungen unabhängig von organisationalen Logiken an ihren individuellen Bedürfnissen zu orientieren. Sie können so auch ihre institutionellen Lehr- und Lernbedingungen in einem geschützten Raum besprechen. [38]

Durch diese unabhängige Organisationsform ist aber auch bedingt, dass das Engagement und der zeitliche Aufwand i.d.R. nicht als Arbeitszeit anerkannt und entsprechend finanziell honoriert werden. PLG an Schulen werden zumeist in den regulären Arbeitstag der Lehrenden integriert (STOLL et al. 2006, S.240). Im Gegensatz dazu findet die Arbeit in den Lehrwerkstätten meist zusätzlich zum ohnehin dichten Arbeitsalltag an den jeweiligen Hochschulen statt – vor allem für Lehrbeauftragte, Promovierende und Wissenschaftler:innen ohne etablierte Positionen im Wissenschaftssystem. Aktive Teilnehmende beschreiben ihr

---

<sup>16</sup> In der Soziologie ist die Fachidentität sogar so eng an die Methodenausbildung geknüpft, dass Lisa KRESSIN (2022, S.14) von einer "Integration kultureller Vielfalt über das Grenzobjekt Methode und damit [von einer] Disziplinierung durch Methode" spricht.

<sup>17</sup> Die infrastrukturelle Unterstützung durch die Hochschule Furtwangen ist über das Engagement von Nicole WEYDMANN begründet, jedoch nicht mit einer institutionellen Anbindung der Lehrwerkstätten an die Hochschule zu verwechseln.

Engagement in den Lehrwerkstätten zwar regelmäßig als wertvoll (NOWAK 2024). Die Begründungen der Austretenden zeigen jedoch, dass es sich auch um eine zusätzliche zeitliche Belastung handelt, die innerhalb der eigenen Hochschulorganisation und auch im Kontext der karrierespezifischen Weiterentwicklung neben Forschung, Publikationen und institutionsnahen Weiterbildungen wenig Anerkennung erhält. [39]

## 6. Lehrwerkstätten-Arbeit und kollaborative Wissenschaftskultur

Neben der Gestaltung einer liminalen Phase und der Professionalisierung der Methodenlehre können – so unsere Erfahrung – die Lehrwerkstätten auch als Ort der Entwicklung und Einübung einer kollaborativen Wissenschaftskultur dienen (HAWKINS & KERN 2024). Wenn das Teilen von didaktischen Kenntnissen, Lehrmaterialien, Semesterplänen und Klausurfragen selbstverständlich wird, wenn akute Lehrkrisen (RIEGLER et al. 2023) einzelner Mitglieder wertschätzend diskutiert und bearbeitet und wenn Unsicherheiten und Wissenslücken nicht mit Kritik, sondern mit inhaltlichen Hinweisen und vergleichbaren Erfahrungsberichten quittiert werden, kann dies zu einer Form der akademischen Zusammenarbeit führen, die zugleich produktiv und wohltuend ist. [40]

In unserem Umfeld stellen wir seit einiger Zeit fest, dass Akademiker:innen soziale Räume schaffen, in denen sie kollaborative Formen der Zusammenarbeit über Statusgruppen hinweg pflegen – oft in explizitem Kontrast zu etablierten akademischen Arbeitsformen. Das Bedürfnis nach wertschätzenden und unterstützenden Formen der Zusammenarbeit wird unter dem Eindruck des sich weiter verschärfenden Leistungs- und Konkurrenzdrucks im neoliberalen Wissenschaftsbetrieb immer lauter (DE WELDE 2022; KONDRATJUK 2020; RAYNE et al. 2023; THALER & JAUK-AJAMIE 2022) und wird aktuell unter dem Schlagwort *Academic Kindness* diskutiert (THALER & JAUK-AJAMIE 2022). Es geht dabei um eine sorgende Grundhaltung gegenüber Kolleg:innen, Mitarbeiter:innen und Studierenden, aber auch von Forschenden sich selbst gegenüber. Mit ihr geht das Potenzial einher, die Rahmenbedingungen der akademischen Wissensproduktion auf vielen Ebenen zu verändern – von der Antragsstellung bis zur Präsentation und Diskussion von Forschungsergebnissen. Im Idealfall kann sich dadurch sowohl der Arbeitsalltag von Forschenden, Lehrenden und Studierenden verbessern als auch die wissenschaftliche Qualität der erzielten Ergebnisse (PLODER 2022). [41]

Die Arbeitsformen in den Lehrwerkstätten haben in vieler Hinsicht kollaborativen Charakter (ROSCHELLE & TEASLEY 1995). Im Gegensatz zur Kooperation, bei der vor allem der (arbeitsteilige) Beitrag von Akteur:innen zu einem gemeinsamen (und meist vorab definierten) Ergebnis im Fokus steht, ist Kollaboration vom *gemeinsamen Arbeiten*, von Prozessorientierung und von kreativer Beteiligung geprägt. ROSCHELLE und TEASLEY definierten Kollaboration als

"a coordinated, synchronous activity that is the result of a continued attempt to construct and maintain a shared conception of a problem [...] Cooperative work is

accomplished by the division of labour among participants, as an activity where each person is responsible for a portion of the problem solving" (S.70). [42]

Im Prozess der Kollaboration können Problemdefinitionen, Ziele und Arbeitsweisen immer wieder verändert oder neu definiert werden.<sup>18</sup> Im Gegensatz zu *bloßer* Partizipation und den ihr immanenten Praktiken der Zu- und Ablehnung ist Kollaboration von Praktiken des Überraschens, Improvisierens, Vertrauens und Hoffens geprägt; sie bilden die Grundlage für den Willen zur Emanzipation und Anstrengung mit dem Ziel der Entwicklung von Zusammenarbeit (TERKESSIDIS 2015, S.259ff.). In diesem Sinne nutzen und gestalten die Teilnehmenden der Lehrwerkstätten den liminalen Raum des Übergangs neben ihrer professionellen Fortbildung auch als sozialen Spielraum, um neue Praktiken der Zusammenarbeit zu entwickeln und erproben. Wir haben die Erfahrung gemacht, dass durch die interdisziplinäre und translokale Zusammensetzung der Lehrwerkstätten der Konkurrenzdruck sowie das Bedürfnis, kompetent zu wirken, gemindert werden kann. So wurde aus unserer Sicht das Entstehen einer Arbeitsform begünstigt, die von Empathie und Solidarität getragen wird (YANG 2000). [43]

Qualitative Methoden zu lehren geht vielfach weit über die Vermittlung fachwissenschaftlicher Perspektiven hinaus. Vielmehr wird potenziell eine Haltung der Offenheit, der Kommunikation, des prozesshaften Denkens und der Reflexivität gelebt und erfahrbar gemacht. In einer solchen Perspektive kann qualitative Methodenlehre abseits von Forschungshorizonten zur Entwicklung von didaktischen, empathischen und kommunikativen Schlüsselkompetenzen beitragen (KUNZ, MEY, RAAB & ALBRECHT 2021). Die Aushandlung von wertschätzender Offenheit, dezidierter Positionalität (WEYDMANN & PLODER i.E.) und auch von Lehr- und Lernrollen findet dann im situativen Kontext des Lehralltags statt, sodass die Reflexion dieser Aushandlungsprozesse von Positionen und Haltungen ein wichtiges Element der Lehrwerkstätten bildet. [44]

## 7. Herausforderungen begegnen: Stolpern, ohne hinzufallen

Nach fast zwei Jahren befinden sich die Lehrwerkstätten an einem Scheideweg. Die Phase der spontanen *Communitas* ist vorbei und sowohl die einzelnen Gruppen als auch das Koordinationsteam des Netzwerks sind dabei, dauerhaftere Strukturen zu entwickeln. Auf mehreren Treffen wurden Möglichkeiten der institutionellen Verankerung diskutiert, ein Zeichen dafür, dass die Phase der Angliederung (VAN GENNEP 1986 [1909]) angebrochen ist. Dabei stellen sich viele Fragen: Wie können die Gruppen so organisiert werden, dass sie geschützte Räume bilden, aber zugleich für Neueinsteiger:innen offen

---

<sup>18</sup> Kollaborative Arbeitsformen wurden und werden auch in anderen Kontexten von Hochschullehrenden erfolgreich angewendet. Ein Beispiel ist die 16-köpfige AUTOR:INNENGRUPPE AEDiL (2021), die sich in der Frühphase der COVID-19-Pandemie gründete und ein autoethnografisches Projekt zur Hochschullehre unter Pandemiebedingungen startete. Auch diese Gruppe bildete sich in einer akuten Umbruchphase, und die Mitglieder entwickelten spontan Strukturen der Zusammenarbeit, die als kollaborativ bezeichnet werden können. Sie bedienten sich nicht nur der Methode der kollaborativen Autoethnografie (CHANG, NGUNJIRI & HERNANDEZ 2016), sondern haben den gesamten Austausch und Arbeitszusammenhang kollaborativ gestaltet.

bleiben? Wie können die Mitglieder sich wechselseitig unterstützen, ohne damit (ungewollt) prekäre institutionelle Rahmenbedingungen zu stabilisieren? Wie können Statushierarchien in den Gruppen immer wieder aufgebrochen und produktiv verhandelt werden? Und wie können in den Gruppen die konkurrierenden Bedürfnisse von Flexibilität und Stabilität in Einklang gebracht werden? [45]

Die erste Herausforderung bezieht sich auf die Frage, wie die Lehrwerkstätten zukünftig organisiert und gestaltet werden können. Der Wunsch nach Offenheit stand von Anfang an in einem Spannungsverhältnis zu dem Bedürfnis nach einem gewissen Maß an Abschließung nach außen. Viele Interessierte äußerten den Wunsch, geschützte Räume zu schaffen, in denen sie – analog zu forschungsbezogenen "Reflection Labs" (VON UNGER, HUBER, KÜHNER, ODUKOYA & REITER 2022) – über die eigenen Lehrerfahrungen sprechen und diese gemeinsam geschützt reflektieren können. Der Fokus lag dabei auf dem Austausch über schwierige und gelungene Lehrerfahrungen, über Sympathien, Antipathien und Ängste im Lehralltag, Konkurrenzen zwischen den Lehrenden (z.B. um die Gunst der Studierenden) sowie Fragen der Evaluation. Für einen Austausch über diese Themen sind klare und verbindliche Gruppenstrukturen erforderlich, in denen Vertrauen entstehen kann. [46]

Demgegenüber waren andere an einem offenen Austausch über Haltungen und Perspektiven mit Blick auf die Lehre qualitativer Methoden in unterschiedlichen Kontexten und disziplinären Strukturen interessiert. Es entstand die Idee, dies in zusätzlichen offenen Diskursräumen zu ermöglichen (analog zum Konzept der "Barcamps", EBERHARDT & HELLMANN 2015), in denen sich die Mitglieder der Lehrwerkstätten frei bewegen. So sollte die Gelegenheit geschaffen werden, sich unabhängig von der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Werkstatt zu übergeordneten fachwissenschaftlich-didaktischen Arbeitsgruppen zusammenzufinden. Mit einem solchen Format könnte eine Brücke zwischen den etablierten Kleingruppen und dem Gesamtnetzwerk gebaut werden. In solche offeneren Strukturen könnten außerdem Lehrende eingebunden werden, die keine Kapazitäten für eine verbindliche Austauschgruppe aufbringen können bzw. kein Interesse an einem praxisreflektierenden Austausch haben. [47]

Eine zweite Herausforderung sehen wir darin, dass wir mit der wechselseitigen Unterstützung in kollaborativen Netzwerken auch am Fortbestand prekärer Strukturen im Wissenschaftsbetrieb mitwirken. In den Lehrwerkstätten ermöglichen wir uns wechselseitig, auch unter sehr schwierigen Arbeitsbedingungen noch sehr gut zu lehren. Das kann dazu führen, dass sich der Druck auf die Institutionen verringert, die Arbeitsbedingungen zu verbessern. Umgekehrt kann die Vernetzung aber auch dazu beitragen, dass Lehrende ihre gemeinsamen Sorgen und Interessen entdecken, artikulieren und sich organisiert für eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen einsetzen. [48]

In puncto Prekarität sind wir als Autorinnen dieses Beitrags klar privilegiert (siehe Abschnitt 1). Viele Teilnehmer:innen der Lehrwerkstätten unterrichten qualitative Methoden jedoch in unsicheren und schlecht bezahlten Anstellungsverhältnissen

und sind gezwungen, Veranstaltungen binnen kurzer Zeit vorzubereiten und den Aufwand für Korrektur und Feedback möglichst gering zu halten. Durch den Austausch von Lehrplänen, Lehrformaten, technischen Lehr- und Lerntools sowie Erfahrungen und Ideen kann auch Anpassungsdruck entstehen, insbesondere für Wissenschaftler:innen ohne sichere Anstellungsverhältnisse. Um dem entgegen zu wirken, ist es hilfreich, wenn die Teilnehmer:innen in den Lehrwerkstätten immer wieder die strukturellen Rahmenbedingungen und die Tendenz zur zeitlichen Entgrenzung in wissenschaftlichen Arbeitskontexten aktiv in die Reflexion von Lehrtätigkeiten einbeziehen. [49]

Eine dritte Herausforderung besteht darin, dass die Lehrwerkstätten trotz ihres kollaborativen Charakters nicht frei von Statushierarchien und Machtgefällen sind. In einigen Lehrwerkstätten wurde der Wunsch deutlich, von Personen mit vermeintlich mehr Erfahrung zu hören, *wie das Lehren qualitativer Forschung richtig geht*. Hierbei wird Personen eine bestimmte fachlich-didaktische Autorität zugeschrieben oder auch abgesprochen. Ähnliches zeigt sich auch auf administrativer Ebene. Bestimmte Rollen und Aufgaben werden unhinterfragt entlang etablierter Hierarchien verteilt; Versuche, dem entgegenzuwirken, führen manchmal zu Konflikten. Sowohl von Personen, die die Struktur des Netzwerks administrativ unterstützen – Wer ist Ansprechpartner:in zur Einrichtung einer Webpage, eines E-Mail-Accounts oder für potenzielle Anträge? – als auch von Mitgliedern werden immer wieder implizit Erwartungen in Richtung zentralisierter Führungsrollen, Organisationsstrukturen sowie der Gestaltung und Durchführung der Werkstätten formuliert. [50]

Die vierte Herausforderung betrifft Fragen nach der Dauerhaftigkeit, Verbindlichkeit und Verlässlichkeit der Teilnahme an den Lehrwerkstätten. Für manche Teilnehmer:innen war – so ihre Rückmeldungen – eine kurzfristige Teilnahme bereits sehr ergiebig. Sie konnten offene Fragen diskutieren, Tipps mitnehmen, ihre Lehrveranstaltungskonzepte im Dialog mit Peers aufbauen bzw. verbessern. Auch wenn es sich bei den Lehrwerkstätten nicht um eine Situation des bloßen Aneignens handelt, sind dort auch Ressourcen verfügbar, die eine kurzfristige Teilnahme sinnvoll werden lassen. Andere nutzen sie für eine kontinuierliche fachwissenschaftliche und didaktische Weiterentwicklung. Einige Teilnehmer:innen haben begonnen, ihre Diskussionen und Erkenntnisse aus den Lehrwerkstätten in Publikationen zu bündeln (siehe Abschnitt 4). Sie machen damit Ergebnisse bzw. Prozessberichte für ein breiteres akademisches Publikum zugänglich und übersetzen die Lehrwerkstätten-Arbeit in die dominante Währung des Wissenschaftsbetriebs. [51]

Unsere Erfahrungen aus den letzten zwei Jahren deuten darauf hin, dass in den Lehrwerkstätten keine dauerhaft gültigen *Best-Practice*-Beispiele für die Lehre qualitativer Methoden entwickeln werden. Die immer wieder an uns herangetragene Vorstellung, es würde gemeinsam ein *richtiger* didaktischer Weg erarbeitet, um qualitative Forschungsmethoden zu vermitteln, ist unrealistisch, da dabei die Bedingtheit zwischen Lehrhandeln und der Vielfalt von Lehrkontexten, Studierenden und Lehrpersonen vernachlässigt wird. [52]

Ein Hindernis für eine Verstetigung der Lehrwerkstätten ist die fehlende institutionelle Anbindung des Netzwerkes. Der anfängliche Vorteil der spontanen *Communitas*, die Existenz in Zwischenräumen und die weitgehende Unabhängigkeit von etablierten Strukturen wird hier zum Problem. Die Teilnehmenden müssen neben ihrem herausfordernden Lehr- und Forschungsalltag die Zeit für die monatlichen Treffen zur Weiterentwicklung ihrer Lehrtätigkeit aufbringen und dies, obwohl Lehre (zumindest im deutschsprachigen Raum) in akademischen Lebensläufen nach wie vor geringer bewertet wird als die institutionell vielfach geforderten und geförderten Forschungs- und Publikationstätigkeiten. Für viele ist die qualitative Methodenlehre nur *ein* Feld ihres breiten akademischen Portfolios, was ihre Kapazitäten und Motivationen zur verbindlichen Teilnahme und aktiven Mitarbeit einschränkt. Gleichzeitig benötigen andere jedoch genau diese Zeit und Verbindlichkeit für ein Kennenlernen und den Aufbau vertrauensvoller Beziehungen. [53]

Aus Sicht der Liminalitätsforschung sehen wir die Lehrwerkstätten aktuell an der Schwelle zu einer *normativen Communitas*. Dieser Schritt ist unausweichlich, denn "[s]pontaneous communitas is a phase, a moment, not a permanent condition" (TURNER 1991 [1969], S.140). Mit der Zeit entwickelt sich bei den Mitgliedern das Bedürfnis nach klaren und verlässlichen Strukturen, ohne die die Gruppe ihre Ziele nicht wirksam weiterverfolgen kann. Wie in diesem Abschnitt deutlich geworden ist, ist dieser Schritt aber auch herausfordernd, weil damit die Charakteristika der selbstorganisierten, außerhalb der Strukturen stehenden Arbeitsform infrage gestellt wird. Strukturen auf den Weg zu bringen und dabei den kreativen und kollaborativen Charakter der Lehrwerkstätten zu bewahren war eines der Ziele der internen Netzwerktreffen im Februar und September 2024. [54]

## 8. Fazit und Ausblick

In diesem Beitrag haben wir die Entstehung der Lehrwerkstätten als Ausdruck einer Umbruchphase in der qualitativen Sozialforschung und -lehre betrachtet. Im Spiegel der Liminalitätstheorie haben wir deren Gründung als spontane *Communitas* gelesen, in der ihre Mitglieder gemeinsam Verunsicherung aushalten, Orientierung erzeugen und neue Lehrstrategien bzw. Arbeitsweisen entwickeln konnten. Vor diesem Hintergrund wurden die Lehrwerkstätten als Orte verstehbar, an denen die Zukunft der qualitativen Methodenlehre gemeinsam imaginiert und gestaltet werden kann. Mit der Besinnung auf den liminalen Charakter der Gegenwart qualitativer Methodenlehre wird der Unsicherheit, der Anstrengung, dem Bedrücktsein des Dazwischens ein Deutungsrahmen und eine produktive Richtung gegeben. [55]

Wir haben erstens argumentiert, dass Kollaboration eine vielversprechende Strategie ist, um Wissensproduktion und Vermittlungspraktiken im Bereich der qualitativen Lehre in Umbruchphasen zu gestalten. Im kollaborativen Austausch über die qualitative Methodenlehre haben die Mitglieder der Lehrwerkstätten interdisziplinäre Reflexionsräume entwickelt, in denen sie ihr eigenes Lehrhandeln im Spannungsfeld von institutionellen Rahmenbedingungen,

disziplinären Bezugskonzepten und deren situativer Einbettung verorten konnten. So wurde Schritt für Schritt ein geteilter Erfahrungsraum sichtbar, der die Grundlage für die konkrete Arbeit an neuen Lehrstrategien und Vorstellungen von guter Lehre bildete. [56]

Zweitens haben wir argumentiert, dass in Lehrwerkstätten ein Wandel sowohl von Lehrpraktiken als auch von Arbeitspraktiken angestoßen werden kann. Sie können von den Teilnehmenden auch zu Räumen der Solidarität, gegenseitiger Unterstützung und politischer Organisation gemacht werden, um strukturell kompetitiven Tendenzen des akademischen Feldes entgegenzuwirken. Die Arbeit in den Lehrwerkstätten kann auf diesem Weg dazu beitragen, *Academic Kindness* als Antwort auf die neoliberale Universität zu praktizieren (THALER & JAUK-AJAMIE 2022, S.9). [57]

Wir sehen die Lehrwerkstätten heute trotz vieler Herausforderungen – Gestaltung der Zusammenarbeit, Umgang mit prekären Arbeitsverhältnisse und Hierarchien sowie Fragen von Verbindlichkeiten – als feste Instanz zur Reflexion qualitativer Lehrpraxis. Ihre Geschichte zeigt, dass Wissenschaftler\*innen in Umbruchphasen etwas in Bewegung bringen können. In unserem Beitrag haben die Konzepte Liminalität und professionelle Lerngemeinschaften nicht nur eine analytische, sondern auch eine politische Funktion. Wir haben sie genutzt, um die Gegenwart und Zukunft der Lehre qualitativen Forschens als gestaltbaren Prozess in einem Kontext vielfältiger und unübersichtlicher Faktoren zu begreifen. Dieses Gestalten geschieht an vielen Orten (z.B. in individuellen Lehrveranstaltungen und kleineren Netzwerken) und nicht zuletzt in den Lehrwerkstätten. [58]

## Danksagung

Wir danken an erster Stelle allen Mitgliedern der Lehrwerkstätten für die wertschätzende und kooperative Zusammenarbeit in den letzten zweieinhalb Jahren und das damit verbundene große Engagement, um diese unkonventionelle Form der kollaborativen Zusammenarbeit möglich zu machen. Darüber hinaus danken wir Laura BEHRMANN, Franz BREUER und Margrit SCHREIER als Herausgebenden der FQS-Debatte "Lehren und Lernen qualitativer Methoden", Katja MRUCK sowie Günter MEY, Paul S. RUPPEL und Christoph STAMANN für Ihren sorgfältigen Blick und die zahlreichen wertvollen Hinweise. Sie alle haben unseren Beitrag in unterschiedlichen Stadien mit ihren kritischen Anmerkungen und Nachfragen reifen lassen.

## Literatur

- Autor:innengruppe AEDiL (2021). Reflective insights into teaching and learning from the AEDiL project Collaborative autoethnographic stories of higher education realities during Corona. In Autor:innengruppe AEDiL (Hrsg.), *Corona-Semester reflektiert Einblicke einer kollaborativen Autoethnographie* (S.271-284). Bielefeld: wbv.
- Bahr, Amrei; Eichhorn, Kristin & Kubon, Sebastian (2022). *#IchBinHanna. Prekäre Wissenschaft in Deutschland*. Berlin: Suhrkamp.
- Beuing, Joost & de Vries, Geert (2020). Teaching qualitative research in adverse times. *Learning and Teaching*, 13(1), 42-66, <https://doi.org/10.3167/latiss.2020.130104> [Datum des Zugriffs: 3. Januar 2025].
- Blankenship, Selena & Ruona, Wendy (2007). Professional learning communities and communities of practice: A comparison of models, literature review. Paper presented at the Academy of Human Resource Development International Research Conference in The Americas, Indianapolis, IN, 28. Februar-4. März, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504776.pdf> [Datum des Zugriffs: 3. Januar 2025].
- Boll, Tobias; Röhl, Tobias & Schiek, Daniela (2024). Re-Orientierungen in der soziologischen Methodenausbildung. *Soziologie*, 53(1), 46-59.
- Bonsen, Martin & Rolf, Hans-Günter (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 167-184, <https://doi.org/10.25656/01.4451> [Datum des Zugriffs: 3. Januar 2025].
- Braunlein, Peter J. (2012). *Zur Aktualität von Victor W. Turner. Einleitung in sein Werk*. Wiesbaden: Springer VS.
- [Breuer, Franz](#) & [Schreier, Margrit](#) (2007). Zur Frage des Lehrens und Lernens von qualitativ-sozialwissenschaftlicher Forschungsmethodik. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8(1), Art. 30, <https://doi.org/10.17169/fqs-8.1.216> [Datum des Zugriffs: 3. Januar 2025].
- Chang, Heewon; Ngunjiri, Faith Wambura & Hernandez, Kathy-Ann C. (2016). *Collaborative autoethnography*. London: Routledge.
- Christou, Prokopis (2023). How to use artificial intelligence (AI) as a resource, methodological and analysis tool in qualitative research?. *The Qualitative Report*, 28(7), 1968-1980, <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2023.6406> [Datum des Zugriffs: 3. Januar 2025].
- Conesa Carpintero, Ester (2017). (No) time for care and responsibility. From neoliberal practices in academia to collective responsibility in times of crisis. In Beatriz Revelles-Benavente & Ana M. González Ramos (Hrsg.), *Teaching gender. Feminist pedagogy and responsibility in times of political crisis* (S.42-63). London: Routledge.
- Conesa Carpintero, Ester & González Ramos, Ana M. (2018). Accelerated researchers: Psychosocial risks in gendered institutions in academia. *Frontiers in Psychology*, 19(9), Art. 1077, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01077> [Datum des Zugriffs: 3. Januar 2025].
- De Welde, Kris (2022). Minding and mending the gap between academic kindness and academic justice. *Queer-Feminist Science & Technology Studies Forum*, 7, 54-65.
- Eberhardt, Tim & Hellmann, Kai Uwe (2015). Insights on barcamps – Empirische Forschungsergebnisse zu einer noch jungen Eventform. In Cornelia Zanger (Hrsg.), *Events und Emotionen. Markenkommunikation und Beziehungsmarketing* (S.239-263). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Enthoven, Mascha & de Bruijn, Elly (2010). Beyond locality: The creation of public practice based knowledge through practitioner research in professional learning communities and communities of practice. *Educational Action Research*, 18(2), 289-298.
- Friese, Susanne (2024). KI in der qualitativen Forschung: Ein neuer Horizont. *Vortrag*, Universität Graz, 24. April, [https://www.uni-graz.at/en/spotlight/?tx\\_news\\_pi1%5Baction%5D=detail&tx\\_news\\_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx\\_news\\_pi1%5Bnews%5D=113035&cHash=2b71e2c4541844533fb42f8c07354c71](https://www.uni-graz.at/en/spotlight/?tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Bnews%5D=113035&cHash=2b71e2c4541844533fb42f8c07354c71) [Datum des Zugriffs: 3. Januar 2025].
- Garner, Mark; Wagner, Claire & Kawulich, Barbara (2016). *Teaching research methods in the social sciences*. London: Routledge.

- Gavriliuță, Nicu & Mocrei-Rebrean, Lucian (2023). Climate change as liminal experience—The psychosocial relevance of a phenomenological approach. *Sustainability*, 15(6), 5407, <https://doi.org/10.3390/su15065407> [Datum des Zugriffs: 3. Januar 2025].
- Grove, Jack (2023). The ChatGPT revolution of academic research has begun. *Times Higher Education*, 16. März.
- Guiney Yallop, John J.; Lopez de Vallejo, Irene & Wright, Peter R. (2008). Editorial: Overview of the performative social science special issue. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 9(2), Art. 64, <https://doi.org/10.17169/fqs-9.2.375> [Datum des Zugriffs: 3. Januar 2025].
- Hawkins, Roberta & Kern, Leslie (2024). *Higher expectations. How to survive academia, make it better for others, and transform the university*. Toronto: Between the Lines.
- Hericks, Nicola & Rieckmann, Marco (2018). Einfluss der Kompetenzorientierung auf die Tätigkeit von Hochschuldozent/-innen. In Nicola Hericks (Hrsg.), *Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform. Erfolge und ungewollte Nebenfolgen aus interdisziplinärer Perspektive* (S.257-275). Heidelberg: Springer VS.
- Hirschauer, Stefan & Vökle, Laura (2017). Denn sie wissen nicht, was sie lehren: "Empirische Sozialforschung" als Etikettenschwindel. *Soziologie*, 46(4), 417-428.
- Jayachandran, Seema; Biradavolu, Monica & Cooper, Jan (2023). Using machine learning and qualitative interviews to design a five-question survey module for women's agency. *World Development*, 161, 106076, <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2022.106076> [Datum des Zugriffs: 3. Januar 2025].
- Kalkstein, Fiona & [Mey, Günter](#) (2021). Methoden im Zentrum! Methoden ins Zentrum? Potenziale und Grenzen universitärer Methodenzentren für die Erweiterung der qualitativen Methodenausbildung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 22(2), Art. 26, <https://doi.org/10.17169/fqs-22.2.3736> [Datum des Zugriffs: 3. Januar 2025].
- [Knoblauch, Hubert](#) (2013). Qualitative Methoden am Scheideweg. Jüngere Entwicklungen der interpretativen Sozialforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 14(3), Art. 12, <https://doi.org/10.17169/fqs-14.3.2063> [Datum des Zugriffs: 3. Januar 2025].
- Kondratjuk, Maria (2020). Anerkennung und Wertschätzung im Wissenschaftsbetrieb. Paradoxien im (Alb-)Traumjob Wissenschaft. *KWI-BLOG*, 22. Oktober, <https://doi.org/10.37189/kwi-blog/20201022-0930> [Datum des Zugriffs: 3. Januar 2025].
- Kressin, Lisa (2022). *Disziplinierung durch Methode? Zur Bedeutung der Methodenlehre für das Fach Soziologie*. Bielefeld: transcript.
- Kunz, Alexa M.; Mey, Günter; Raab, Jürgen & Albrecht, Felix (2021). *Qualitativ Forschen als Schlüsselqualifikation. Prämissen, Praktiken, Perspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maier, Maja S.; Keßler, Catharina I.; Deppe, Ulrike; Leuthold-Wergin, Anca & Sandring, Sabine (Hrsg.) (2018). *Qualitative Bildungsforschung. Methodische und methodologische Herausforderungen in der Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- McLaughlin, Milbrey & Talbert, Joan E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. New York, NY: Teachers College Press.
- Mey, Günter (Hrsg.) (2020). Performative Sozialwissenschaft. *Journal für Psychologie*, 28(1), <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2020-1> [Datum des Zugriffs: 3. Januar 2025].
- Mey, Günter & [Mruck, Katja](#) (Hrsg.) (2020). *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mey, Günter & [Reichert, Jo](#) (2020). BMTalk zu Corona und die Krise der qualitativen Forschung mit Jo Reichert und Günter Mey. *Berliner Methodentreffen Qualitative Forschung*, <https://www.youtube.com/watch?v=GtWm0R9RcK> [Datum des Zugriffs: 3. Januar 2025].
- Mey, Günter; [Niermann, Deborah](#); Panenka, Petra & [Weydmann, Nicole](#) (2024). Aktuelle Transformationen des Lehrens und Lernens qualitativer Forschung. Eine Diskussion. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 25(1), Art. 12, <https://doi.org/10.17169/fqs-25.1.4180> [Datum des Zugriffs: 3. Januar 2025].

Meyen, Michael; Löblich, Maria; Pfaff-Rüdiger, Senta & Riesmeyer, Claudia (2019). *Qualitative Forschung in der Kommunikationswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.

Nimführ, Sarah (2020). Liminalität. In Timo Heimerdinger & Markus Tauschek (Hrsg.), *Kulturtheoretisch argumentieren: Ein Arbeitsbuch* (S.270-293). Münster: Waxmann.

Nowak, Anna Christina (2024). Perspektiven aus den Lehrwerkstätten; Stimmen zu Werdegang, Austausch und Vernetzung. *Blog Netzwerk Lehrwerkstätten*, 5. November, <https://qualitativ-lehren.de/blog/perspektiven-aus-den-lehrwerkstaetten-stimmen-zu-werdegang-austausch-und-vernetzung/> [Datum des Zugriffs: 3. Januar 2025].

Pierburg, Melanie (2022). Sinnverstehen unter COVID-19-Bedingungen. Ein qualitativer Zugang zu (außer)alltäglichen Erfahrungen. *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 2, 278-293, <https://doi.org/10.3224/zqf.v23i2.10> [Datum des Zugriffs: 3. Januar 2025].

Ploder, Andrea (2018). Geschichte der qualitativen und interpretativen Forschung. In Leila Akremi, Nina Baur, Hubert Knoblauch & Boris Traue (Hrsg.), *Interpretativ Forschen. Ein Handbuch für die Sozialwissenschaften* (S.38-71). Weinheim: Juventa.

Ploder, Andrea (2022). Strong reflexivity and vulnerable researchers. On the epistemological requirement of academic kindness. *Queer-Feminist Science & Technology Studies Forum*, 7, 25-38.

Rayne, Aisling; Arahanga-Doyle, Hitaua; Cox, Bethany; Cox, Murray P.; Febria, Catherine M.; Galla, Stephanie J.; Hendy, Shaun C.; Locke, Kirsten; Matheson, Anna; Pawlik, Aleksandra; Roa, Tom; Sharp, Emma L.; Walker, Leilani; Watene, Krushil; Wehi, Priscilla M & Steeves, Tammy E. (2023). Collective action is needed to build a more just science system. *Nature Human Behaviour*, 7(7), 1034-1037, <https://doi.org/10.1038/s41562-023-01635-4> [Datum des Zugriffs: 3. Januar 2025].

Reichertz, Jo (2021). Die coronabedingte Krise der qualitativen Sozialforschung. *Soziologie*, 50(3), 313-335.

Riegler, Julia; Hametner, Katharina; Wrbuschek, Markus; Diestler, Paul & Sluneko, Thomas (2023). Qualitativ Forschen lehren lernen. Perspektiven für eine Gratwanderung in Zeiten von Institutionalisierung und neoliberalen Studienbetrieb. *Journal für Psychologie*, 31(2), 19-41, <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2023-2-19> [Datum des Zugriffs: 3. Januar 2025].

Roces, Mina (2012). Women's movements in liminal spaces: Abortion as a reproductive right. In Maria Natividad Roces (Hrsg.), *Women's movements and the Filipina 1986-2008* (S.184-197). Honolulu: University of Hawaii Press.

Roschelle, Jeremy & Teasley, Stephanie D. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In Claire E. O'Malley (Hrsg.), *Computer-supported collaborative learning* (S.69-197). Berlin: Springer.

Ruth, Alissa; Wutich, Amber & Russel, Bernard H. (2024). *The handbook of teaching qualitative and mixed research methods. A step-by-step guide for instructors*. London: Routledge.

Schedler, Kuno & Proeller, Isabella (2011). *New Public Management*. Bern: Haupt.

Schmitt, Rudolf (2007). Diskussionsbeitrag: Die Lehre qualitativer Forschung im Studium der Sozialen Arbeit: Ein Erfahrungsbericht von Nebenschauplätzen. Diskussionsbeitrag zur FQS-Debatte "Lehren und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung". *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8(1), <https://doi.org/10.17169/fqs-8.1.219> [Datum des Zugriffs: 3. Januar 2025].

Schmidt, Uwe; Besch, Christoph & Schulze, Katharina (2020). *Evaluation des Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (Qualitätspakt Lehre)*. Mainz: BmBF.

Schmohl, Tobias (2019). Vulgärdidaktik. In Tobias Schmohl & Kieu-Anh To (Hrsg.), *Hochschullehre als reflektierte Praxis: Fachdidaktische Fallbeispiele mit Transferpotenzial* (S.149-169). Bielefeld: wbv.

Schön, Donald A. (Hrsg.) (1991). *The reflective turn: Case studies in and on educational practice*. New York, NY: Teachers College.

Schreier, Margrit & Breuer, Franz (2020). Lehren und Lernen qualitativer Forschungsmethoden. In Günter Mey & Katja Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (Bd. 2, S.265-289). Wiesbaden: Springer VS.

Schreier, Margrit & Ruppel, Paul Sebastian (2021). Entwicklungspotenziale im Lehren und Lernen qualitativer Forschungsmethoden in den Sozialwissenschaften. In Marc Dietrich, Irene Leser, Katja

- Mruck, Paul Sebastian Ruppel, Anja Schwentesius & Rubina Vock (Hrsg.), *Begegnen, Bewegen und Synergien stiften* (S.325-342). Wiesbaden: Springer VS.
- Senge, Peter M. (2006 [1990]). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York, NY: Currency/Doubleday.
- Stamann, Christoph; Ruppel, Paul Sebastian & Mey, Günter (2023). Editorial: Einführende Bemerkungen zum Lehren und Lernen qualitativer Forschung. Editorial. *Journal für Psychologie*, 31(2), 3-18, <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2023-2-3> [Datum des Zugriffs: 3. Januar 2025].
- Steinhardt, Isabel (2024). KI-Tools in der qualitativen Forschung. *Blog Sozialwissenschaftliche Methodenberatung*, 14. Januar, <https://doi.org/10.58079/vkyv> [Datum des Zugriffs: 3. Januar 2025].
- Stoll, Louise; Bolam, Ray; McMahon, Agnes; Wallace, Mike & Thomas, Sally (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.
- Strübing, Jörg; Hirschauer, Stefan; Ayaß, Ruth; Krähnke, Uwe & Scheffer, Thomas (2018). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. *Zeitschrift für Soziologie*, 47(2), 83-100, <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2018-1006> [Datum des Zugriffs: 3. Januar 2025].
- Swaminathan, Raji & Mulvihill, Thalia M. (2018). *Teaching qualitative research. Strategies for engaging emerging scholars*. New York, NY: Guilford Press.
- Szakolczai, Arpad (2018). Liminality and experience. Structuring transitory situations and transformative events. In Agnes Horvath, Bjørn Thomassen & Harald Wydra (Hrsg.), *Breaking boundaries. Varieties of liminality* (S.11-38). New York, NY: Berghahn.
- Terkessidis, Mark (2015). *Kollaboration*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Thaler, Anita & Jauk-Ajamie, Daniela (2022). Editorial for Queer STS Forum #7 2022: Towards academic kindness—A queer-feminist string figure on kinder working cultures in academia. *Queer STS Forum*, 7, 4-10, <https://queersts.com/wp-content/uploads/2022/12/Forum-7-2020-4-10-Thaler-Jauk.pdf> [Datum des Zugriffs: 3. Januar 2025].
- Thomassen, Bjørn (2014). *Liminality and the modern. Living through the in-between*. New York, NY: Routledge.
- Trust, Torrey; Krutka, Daniel G. & Carpenter, Jeffrey P. (2016). "Together we are better": Professional learning networks for teachers. *Computers & Education*, 102, 15-34, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.06.007> Datum des Zugriffs: 3. Januar 2025].
- Turner, Edith (2012). *Communitas. The anthropology of collective joy*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Turner, Victor (1982). *From ritual to theater: The human seriousness of play*. Baltimore, MA: Johns Hopkins University Press.
- Turner, Victor (1991 [1969]). *The ritual process. Structure and anti-structure*. Ithaca, NY: Cornell Paperbacks.
- Turner, Victor (1995). Are there universals of performance in myth, ritual, and drama?. In Richard Schechner & Villa Appel (Hrsg.), *By means of performance: Intercultural studies of theatre and ritual* (S.8-18). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ülpenich, Bettina (2023): Qualitative Auswertungsmethoden in digitalen Lernumgebungen. Ein Blended-Learning-Konzept im Praxistest. *Journal für Psychologie*, 31(2), 109-130, <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2023-2-109> [Datum des Zugriffs: 3. Januar 2025].
- Van Gennep, Arnold (1986 [1909]). *Übergangsriten*. Frankfurt/M.: Campus.
- Von Unger, Hella; Huber, Anna; Kühner, Angela; Odukoya, Dennis & Reiter, Herwig (2022). Reflection labs: A space for researcher reflexivity in participatory collaborations. *International Journal of Qualitative Methods*, 21, 1-11, <https://doi.org/10.1177/16094069221142460> [Datum des Zugriffs: 3. Januar 2025].
- Weischer, Christoph (2004). *Das Unternehmen "Empirische Sozialforschung". Strukturen, Praktiken und Leitbilder der Sozialforschung in der Bundesrepublik Deutschland*. München: Oldenbourg.
- Weydmann, Nicole & Ploder, Andrea (i.E.) Reflexivität in der Hochschullehre: Zum Potenzial von Situiertheit, Narration und Performanz im Hörsaal. In Cornelia Bading & Petra Panenka (Hrsg.), *Universität-Macht-Wissen: Postkoloniale, feministische und partizipative Perspektiven im Kontext akademischer Lehre*. Heidelberg: Springer Spektrum.

Wintzer, Jeannine (2023). Praktiken der Hochschullehre mittels Flipped Classroom und forschendem Lernen umkehren: Das Beispiel einer qualitativen Methodenausbildung in der Geografie. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 24(2), Art. 24, <https://doi.org/10.17169/fqs-24.2.4074> [Datum des Zugriffs: 3. Januar 2025].

Yang, Guobin (2000). The liminal effects of social movements: Red guards and the transformation of identity. *Sociological Forum*, 15(3), 379-406.

## Autorinnen

[Nicole WEYDMANN](#) ist Professorin für qualitative Methoden an der Hochschule Furtwangen, Mitglied des Lehrwerkstätten-Netzwerks und Mit-Herausgeberin der FQS-Debatte "Lehren und Lernen qualitativer Methoden". Ihre Arbeitsschwerpunkte sind qualitative Sozialforschung mit Fokus auf reflexiven und performativen Methoden, Lehr- und Lernbedingungen von qualitativen Forschungsmethoden, psychische Gesundheit und Mensch-Umwelt-Beziehungen in Zeiten krisenhafter Umweltveränderungen sowie Zugänge und Konzepte von Gesundheitsversorgung mit Schwerpunkt auf traditioneller und alternativer Medizin in Indonesien.

Kontakt:

Prof. Dr. Nicole Weydmann

Hochschule Furtwangen  
Angewandte Gesundheitswissenschaften  
Robert-Gerwig-Platz 1, D-78120 Furtwangen im Schwarzwald

E-Mail: [nicole.weydmann@hs-furtwangen.de](mailto:nicole.weydmann@hs-furtwangen.de)

URL: <https://www.hs-furtwangen.de/personen/profil/3123-nicoleweydmann/>

[Andrea PLODER](#) ist Assistenzprofessorin am Institut für Soziologie der Universität Innsbruck. Ihre Arbeitsgebiete sind qualitative Sozialforschung, soziologische Theorie, Geschichte der Soziologie, Wissenschaftssoziologie und *Science and Technology Studies*.

Kontakt:

Ass.Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Andrea Ploder

Universität Innsbruck  
Institut für Soziologie  
Universitätsstrasse 15, 6020 Innsbruck

E-Mail: [Andrea.Ploder@uibk.ac.at](mailto:Andrea.Ploder@uibk.ac.at)

URL: <https://www.uibk.ac.at/de/soziologie/unser-institut/andrea-ploder/>

[Jeannine WINTZER](#) studierte Diplomgeografie an der Friedrich-Schiller-Universität in Jena und arbeitet seit 2013 als Dozentin für qualitative Methoden in der Geografie am Geographischen Institut der Universität Bern. Neben qualitativen Methoden unterrichtet sie Disziplinengeschichte und Wissenschaftstheorie der Geografie. In ihrer Habilitation mit dem Titel "Towards Social Relations of Space. Geographical Research and Teaching in Knowledge Societies" beschäftigt sie sich mit den Potenzialen geografischer Forschung und Hochschullehre für Wissensgesellschaften.

Kontakt:

PD Dr. Jeannine Wintzer

Universität Bern  
Geographisches Institut  
Hallerstrasse 12, 3012 Bern

Tel.: +41 31 684 88 26

E-Mail: [jeannine.wintzer@giub.unibe.ch](mailto:jeannine.wintzer@giub.unibe.ch)

URL: [https://www.geography.unibe.ch/ueber\\_uns/personen/pd\\_dr\\_wintzer\\_jeannine/index\\_ger.html](https://www.geography.unibe.ch/ueber_uns/personen/pd_dr_wintzer_jeannine/index_ger.html)

## Zitation

Weydmann, Nicole; Ploder, Andrea & Wintzer, Jeannine (2025). Lehrwerkstätten als Orte der interdisziplinären Kollaboration. Eine Umbruchphase in der qualitativen Methodenlehre gestalten [58 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 26(1), Art. 12, <https://doi.org/10.17169/fqs-26.1.4200>.