

Qualitative Methodenlehre jenseits von Forschungswerkstätten und seminaristischen Lehrforschungsprojekten: der Mythos Vorlesung?

Laura Behrmann, André Epp, Juliana Gras & Katja Thane

Keywords: Lehre;
Vorlesung;
Lehrpraktiken; for-
schungspraktische
Bezüge;
Transdisziplinarität

Zusammenfassung: Qualitative Methoden wurden lange Zeit überwiegend praxisnah und gegenstandsbezogen in Kleingruppen vermittelt. Das forschende Lernen und Forschungswerkstätten bildeten somit den Dreh- und Angelpunkt der Reflexionen zur Lehrpraxis. Im Zuge der Etablierung qualitativer Verfahren in unterschiedlichen Disziplinen wurden diese zunehmend auch in Überblicksveranstaltungen wie Vorlesungen unterrichtet. Dieses Format bringt für Lehrende eigene Herausforderungen mit sich, z.B. die Größe der Gruppen, die Sortierung der Vielstimmigkeit eines Forschungsfeldes und die Distanz zur Praxiserfahrung. Im vorliegenden Beitrag gehen wir diesen Spannungsfeldern an drei Beispielen – aus der Soziologie, der Erziehungswissenschaft und den Gesundheitswissenschaften – nach und zeigen, wie qualitative Sozialforschung in Vorlesungen gelehrt werden kann. Wir beginnen mit einem historischen Überblick über die Lehrform der Vorlesung, auf dessen Grundlage wir herausarbeiten, wie die Lehre qualitativer Methoden bisher thematisiert und wie dieses Lehrformat genutzt wurde. Abschließend fassen wir die didaktischen Möglichkeiten und Grenzen qualitativer Methodenvorlesungen zusammen und diskutieren den Bedarf ihrer Einbettung in eine konsekutive Methodenausbildung.

Inhaltsverzeichnis

- [1. Einleitung](#)
- [2. Format Vorlesung: historische Entwicklung und gegenwärtige Ausgestaltungen](#)
- [3. Zum Lernen und Lehren qualitativer Forschung: die Präferenz für die Kleingruppe](#)
- [4. Vorlesungen in der qualitativen Methodenlehre: gegen den Mythos der Unmachbarkeit](#)
 - [4.1 Vorlesung "Erhebungsmethoden qualitative Sozialforschung" – Perspektivenvielfalt und die Entwicklung einer Haltung \(Laura BEHRMANN\)](#)
 - [4.2 Vorlesung "Einführung in qualitative und quantitative Forschungsmethoden" – Wie kommt die Forschungspraxis in die Vorlesung? \(André EPP\)](#)
 - [4.3 Vorlesung "Qualitative Forschungsmethoden" – in der Lebenswelt der Studierenden \(Katja THANE\)](#)
- [5. Vorlesung qualitative Forschungsmethoden: Quintessenz](#)

[Literatur](#)

[Zu den Autorinnen und zum Autor](#)

[Zitation](#)

1. Einleitung

Auf einer Konferenz tauschen sich zwei frisch berufene Kolleg*innen rege miteinander aus: Ihr Thema ist die Anforderung, eine Einführung in qualitative Methoden als Vorlesung für rund 200 Studierende verschiedener Fachrichtungen zu gestalten. Es entwickelt sich ein längeres Gespräch, in dem deutlich wird, dass mit der Konzeption einer "Einführung in die qualitativen Methoden" vielfältige Herausforderungen einhergehen. Die eine artikuliert ein Unbehagen darüber, einen Überblick über Methoden zu geben, die sie selbst nie angewendet hat; die andere fragt sich, wie man Wissen über Forschungstechniken, die gegenstandsangemessen einzusetzen sind, "trocken" prüfen kann. Und, wenn Forschungspraxis so wichtig ist, wie kann es in der Großveranstaltung gelingen, diese einzuholen? [1]

Auseinandersetzungen dieser Art lassen sich seit einigen Jahren immer wieder beobachten: Vorlesungen, die einen Überblick zu Methoden der qualitativen Sozialforschung geben sollen, sind in den letzten Jahren zum Bestandteil von Studiengängen geworden. In diesem Beitrag greifen wir die Herausforderungen auf, die sich Lehrenden – wie den Kolleg*innen im aufgeführten Beispiel – stellen und führen die breite, zuletzt erneut angestoßene Debatte um die Lehr- und Lernbarkeit qualitativer Methoden um ein bislang vernachlässigtes Lehrformat fort (EPP 2021, 2023a; STAMANN, RUPPEL & MEY 2023). Fundament dieser Reflexion ist ein seit zwei Jahren bestehender Austausch zur Vermittlung qualitativer Forschungsmethoden im Format Vorlesung. In interdisziplinären Peer-Gesprächen und Supervisionen haben wir in einer Lehrwerkstatt mit dem Titel [Große Gruppen](#) die Facetten der qualitativen Methodenvorlesung diskutiert, deren Vor- und Nachteile und die persönlichen Fallstricke für Lehrende abgewogen. Dabei wurden wir immer wieder mit Problematisierungen der "Qualitativen Methodenvorlesung" konfrontiert. [2]

Für die Suche nach Reflexionen zu den Herausforderungen der Lehre in großen Gruppen können wir zunächst festhalten: Eine Auseinandersetzung mit dem Format der Vorlesung gab und gibt es in der qualitativen Sozialforschung bisher kaum. In den Reflexionen zur Lehr- und Lernbarkeit qualitativer Sozialforschung thematisierten Autor*innen primär Strategien des forschenden Lernens mit seminaristischem Charakter (BREUER & SCHREIER 2007; KNOBLAUCH 2007; SCHMITT 2007) oder in Forschungswerkstätten (BERLI 2017; DAUSIEN 2007; EPP, 2021; FUHRMANN, MEY, STAMANN & JANSSEN 2021; MRUCK & MEY 1998; STAMANN & JANSSEN 2019). Auch in der Etablierung qualitativer Methoden als Lehrgebiet zeigte sich eine deutliche Präferenz für Kleingruppenarbeit – lange Zeit in Nischen des Lehrbetriebs. "Meister*innen" (SCHREIER & BREUER 2020) einzelner Methoden haben gegenstandsgebunden in die Forschungspraxis eingeführt. Viele, die heute Methoden lehren, verdanken ihre Methodenkenntnisse gerade solchen exklusiven kleinen Lehrformen. Diesen Reflexionen und Erfahrungen des Lernens und Lehrens qualitativer Forschungsmethoden steht die Vorlesung als Großgruppenformat kontrastiv gegenüber. Sie wurde bisher meist vernachlässigt und tendenziell skeptisch beäugt. So warnte Hubert KNOBLAUCH schon 2007,

dass mit zunehmender Kanonisierung der Methoden der qualitativen Sozialforschung ihrer Vermittlung als "Techniken" als schematisches Lehrbuch-Wissen, Vorschub geleistet werde (§13) – eine Sorge, die sich auch mit der Lehrform der Vorlesung verbindet. [3]

In den letzten 15 Jahren waren allerdings Veränderungen zu verzeichnen: Die Nischen der kleinen Seminare sind inzwischen in einigen Disziplinen zum curricularen Bestandteil im Fächerkanon geworden. Dabei wird bei der Studienplanung – unter anderem vor dem Hintergrund einer curricularen Orientierung an der Vermittlungspraxis quantitativer Methoden – nicht selten auf das Vorlesungsformat zurückgegriffen. Zeitgleich findet eine zunehmende Konsolidierung von Wissensgebieten statt, wofür Einführungs- und Überblickswerke als Beispiel dienen können (BOHNSACK 1991; PRZYBORSKI & WOHLRAB-SAHR 2021; REICHERTZ 2016; ROSENTHAL 2005; STRÜBING 2013). [4]

Im Zuge der Einführung der Bachelor (BA) und Master (MA) Studiengänge wurden auch für qualitativ Lehrende die Bedingungen verändert, z.B. wurden Lehrformen und Prüfungsformate nun curricular festgeschrieben (RIEGLER, HAMETNER, WRBOUSCHEK, DISTLER & SLUNECKO 2023). Lehrende stehen vor der Herausforderung, ihre eigene Lernerfahrung aus Kleingruppen zu erweitern, Annahmen über die Lernbarkeit qualitativer Methoden zu reflektieren und den Erfolg der curricularen Etablierung qualitativer Methoden produktiv zu nutzen. Zudem geht es bei der Gestaltung von Lehrveranstaltungen um weit mehr als um Wissensvermittlung – wissenschaftspolitische, disziplinäre, organisatorische und methodische Spannungslinien schwingen mit¹. Die qualitative Methodenlehre wird curricular in der Regel als Pendant zur quantitativen Ausbildung organisiert. Das betrifft Prüfungsformen, Leistungspunkte und Veranstaltungsformate, die somit nicht auf die Spezifika der qualitativen Methodenausbildung zugeschnitten sind. Auch ist die Methodenlehre gerahmt durch das hochschulische Arrangement der zwei Semesterwochenstunden², das dem Zeitbedarf qualitativen Arbeitens im Werkstattcharakter, mit dem Aufbrechen von Routinen und den Bedarfen an Verlangsamung (z.B. in der Auswertungspraxis) entgegensteht (BREUER & SCHREIER 2007). [5]

Vor dem Hintergrund der beiden skizzierten Stränge – curriculare Etablierung und Konsolidierung von Wissensgebieten – und den damit verbundenen Annahmen stellen wir uns als Lehrende in großen Gruppen die Frage, wie in der Praxis bei

1 Damit verbunden ist u. a. das Beschäftigungsverhältnis der Lehrenden, die Frage, welchen qualitativen Ansätzen Relevanz zugeschrieben wird und diese z. B. curricular in die Methodenlehre einfließen sollen, wie Professuren mit welcher entsprechenden qualitativen Ausrichtung besetzt werden sollen, ob bestimmte Methoden im Sinne des Kompetenzerwerbs priorisiert werden oder der Erwerb einer qualitativen Forschungshaltung als adäquates Ziel verhandelbar ist, welche Methoden im Rahmen der Drittmittelerwerbung als erfolgversprechend(er) erachtet werden etc.

2 Die sogenannte Blockveranstaltung ist in Zeiten der curricularen Verdichtung des Alltags der Studierenden (u. a. durch Erwerbstätigkeit) gerade für Pflichtveranstaltungen eine organisatorische Herausforderung, und an manchen Hochschulen ist ihre Durchführung mit Hürden (Antragstellung etc.) verbunden.

der Gestaltung des Vorlesungsformats "Qualitative Methoden" mit den sich eröffnenden Spannungsfeldern und Widersprüchen umgegangen wird. Dazu bereiten wir exemplarische Vorgehensweisen für das Lehrformat Vorlesung vor, mit denen wir in die Grundlagen qualitativer Methoden einführen. Aufbauend auf unseren Erfahrungen stellen wir zur Diskussion, inwiefern diese bislang vernachlässigte Form der Vermittlung einen Beitrag zum Lernen qualitativer Methoden leisten kann. [6]

Mit der Vorlesung als didaktischem Format – eingebettet in eine historische Genese – ist ein Rahmen vorgegeben, den wir in Abschnitt 2 aufspannen. Davon ausgehend fragen wir im Abschnitt 3 nach Auseinandersetzungen mit dem Lehren und Lernen in der qualitativen Sozialforschung. Im Verhältnis zur bisherigen Konzentration auf kleinere forschungsorientierte Lehrveranstaltungen stellen sich für die Vorlesung folgende Fragen: *Wie können die Grundlagen und Grundideen der Forschungspraxis in der Vorlesung vermittelt werden? Wie gestalten Lehrende im Spannungsfeld von deklarativem und prozeduralem Wissenserwerb Prüfungen?* In Abschnitt 4 wird exemplarisch anhand von drei unterschiedlichen disziplinären Beispielen veranschaulicht, wie wir mit den aufgeworfenen Fragen umgegangen sind; entsprechend stellen wir somit einzelne Sitzungen bzw. darin enthaltene Gestaltungselemente unserer qualitativen Methodenvorlesung zur Diskussion. Wir zeigen auf, wie Lehrende gerade im Zusammenspiel von qualitativen Methoden und großen Gruppen für didaktische Fragen sensibilisiert und zur Entwicklung kleiner Übungen angestoßen werden können. Wie wir herausarbeiten werden, sind Lehrende in qualitativen Methodenvorlesungen besonders gefordert, Möglichkeitsräume der Gestaltung hochschulischer Lehre auszuloten. Abschließend widmen wir uns in Abschnitt 5 der Frage: *Welche Effekte hat das Format Vorlesung auf die Inhalte der Lehre, die qualitativen Methoden und die didaktische Umsetzung in der Lehre?* Wir enden in Abschnitt 6 mit bildungspolitischen Reflexionen zu den Bedarfen einer qualitativen, curricularen, zielführenden und konsekutiven Methodenausbildung. [7]

2. Format Vorlesung: historische Entwicklung und gegenwärtige Ausgestaltungen

Die Vorlesung als "besondere pädagogische Form" (MASSCHELEIN & SIMONS 2011, S.149) ist das älteste (FINKENSTAEDT 2010) und zugleich das am häufigsten (KERRES & PREUßLER 2013) anzutreffende universitäre Lehrveranstaltungsformat. Sie war während des Großteils der Universitätsgeschichte nicht nur das gängigste, sondern über lange Zeit hinweg sogar die einzige Form der Vermittlung (ALTHANS, MANHART & TULL 2014) und wird daher auch als "Grammatik der Institution Universität" (TREMP 2020, S.61) beschrieben. Fach- und disziplinübergreifend kommt ihr eine zentrale Stellung zu, da sie als ein Ort angesehen wird, an dem jeweils grundlegende Wissensinhalte dargeboten werden. Trotz der langen Historie und der bedeutenden Stellung, die ihr im Rahmen der Vermittlung von disziplinären Grundlagen zugewiesen wurde, ist sie zugleich auch eine der am meisten kritisierten Veranstaltungen; APEL sprach von einer "umstrittenen Lehrform"

(1999, S.9). Die an die Vorlesung herangetragene Kritik ist dabei sehr vielschichtig, wie nachfolgend kursorisch in Stichworten aufgezeigt wird:

- kein aktives Lernen;
- Selbststeuerung wird nicht ermöglicht;
- nur rezeptives Verhalten und Informationsaufnahme statt praktischem Involviertsein;
- Überforderung (z.B. bei der Niederschrift von Notizen, der Kapazität der Informationsverarbeitung);
- Fernbleiben von Veranstaltungen fällt weniger auf und ist aufgrund von größerer Anonymität mit einer geringeren Hemmschwelle verbunden;
- Entfremdung zwischen Professor*innen und Studierenden (APEL 1999; BENDER 2020; DUBS 2019; McLEISH 1976; TREMP 2020). [8]

Trotz langjährig andauernder Kritik (DUBS 2019) kommt der Vorlesung – selbst im Zeitalter von Buchdruck und Digitalisierung (BENDER 2020) – weiterhin eine große Bedeutung im lehrbezogenen Betrieb von Hochschulen zu. Laut Berechnungen von KERRES und SCHMIDT (2011, S.180) beträgt der Anteil der Vorlesungen in Bachelor-Studiengängen 48,4%. Zwar sind diese Daten bereits etwas älter, aber aufgrund der stetigen Expansion der Universitäten und der wachsenden Prüfungsanforderungen dürfte die Zahl relativ stabil oder sogar noch etwas gestiegen sein, da das Veranstaltungsformat – anders als zu Beginn seiner historischen Genese³ (KERRES & PREUßLER 2013) – mittlerweile "zur Bewältigung der Studierendenzahlen" (ALTHANS et al. 2014, S.143) eingesetzt wird. Auch mit der Zunahme von Erstakademiker*innen – gemeint sind jene, die in ihren Familien als erste studieren – wird der Stellenwert der Vorlesung nochmals neu diskutiert: Im Gegensatz zu aktivierenden Lehrformen wie Seminaren und Forschungswerkstätten leisten Lehrende in der Vorlesung eben nicht dem "Mythos des autonomen selbstlernenden Subjekts" (BREMER 2004, S.197) Vorschub, und damit bleibt diese ein wichtiges alternatives Vermittlungsangebot neben anderen (DIPPELHOFFER-STIEM 2017; HECKEN & BECKER 2008). Kurz: Es gibt wenig Anzeichen, die darauf hindeuten, dass diese Form der Vermittlung zukünftig an Bedeutung verliert oder sogar obsolet wird (DUBS 2019). [9]

Obwohl das Lehrformat bis heute fortbesteht, ist es infolge struktureller Veränderungen (etwa Bildungsexpansion, Akademisierung, Bologna-Prozess) nicht mehr identisch mit jenem des 18. Jahrhunderts (ALTHANS et al. 2014; BENDER 2020). Gegenwärtig finden sich insbesondere die *darbietende (Magistral-)Vorlesung*, eine passive Lehr-/Lernform, in der Studierende lediglich zuhören und die *interaktive Vorlesung*. In letzterer lockern Dozierende ihren Vortrag durch interaktive Elemente auf (DUBS 2019), beispielsweise mit Murmelgruppen, einer Form der Minigruppenarbeit im Hörsaal, Lehrgesprächen sowie zunehmend auch mit digitalen Elementen (EPP 2021, 2023a; HANDKE

3 Ursprünglich war die Vorlesung kein Instrument der Massenabfertigung (KERRES & PREUßLER 2013). ALTHANS et al. sprachen von einem ureigenen Format, "als Ort der reinsten Form der Übertragung von Wissen" (2014, S.143).

2020), um Studierende stärker zu aktivieren und zu motivieren und einer ausschließlich passiven Konsumhaltung entgegenzuwirken. Die Orientierung an einer stärkeren Aktivierung der Studierenden kann nicht zuletzt auf die bildungspolitische Rahmung einer kompetenzorientierten Hochschullehre zurückgeführt werden, die grundsätzlich als Anforderung an Lehrende an Universitäten und Hochschulen sowohl für die Gestaltung von Seminaren als auch Vorlesungen herangetragen wird (SCHAPER, REIS, WILDT, HORVATH & BENDER 2012)⁴. Ferner haben sich in den letzten Jahren unterschiedliche *Blended-Learning* beziehungsweise *Flipped-Classroom*-Vorlesungsformate ausdifferenziert und etabliert (EPP 2023b; VOLK 2020; WINTZER 2023). Hier erfolgt z.B. das Aneignen disziplinärer Grundlagen in asynchronen Selbstlernphasen, auf die Lehrende anschließend in Präsenzsitzungen aufbauen und Inhalte weiter vertiefen und/oder auch kleinere Übungen einfließen lassen. [10]

3. Zum Lernen und Lehren qualitativer Forschung: die Präferenz für die Kleingruppe

Grundlage unserer nun folgenden Reflexion ist, dass wir unter qualitativen Methoden mehr als bloße Techniken verstehen, welche sich im Sinne der Aneignung technokratischen Wissens als Schrittfolge am Schreibtisch erlernen und dann erfolgreich anwenden lassen. Wir teilen die Auffassung, dass qualitative Methoden *holistisch* konzipiert sind, also ihr Einsatz und ihre Verfasstheit aus der Verankerung in einem Paradigma resultieren (DIAZ-BONE 2012). Sie sind Teil eines (Kunst-)Handwerks, und ihre Aneignung einzig durch die Rezeption von Lehrtexten unabhängig vom konkret-situativen Forschungshandeln erscheint nicht zielführend (BREUER & SCHREIER 2007; DAUSIEN 2007; HAMMERSLEY 2004). Auch begreifen wir qualitative Methoden als *vielstimmig*, da die Wissenskultur (KELLER & POFERL 2016) – im Vergleich etwa zu quantitativen Methoden – nicht als hierarchisch, sondern als horizontal charakterisierbar ist (WHITLEY 2006). Die Verfahrensbestände weisen eine partikulare, vielfältige und unübersichtliche Struktur auf, sodass ein "Kern" qualitativer Sozialforschung schwer auszumachen ist (ATKINSON 2005; HOLLSTEIN & ULLRICH 2003; KELLER 2014; MRUCK 2007). [11]

In der Vermittlung dieser vielstimmigen Methoden war bislang die Erfahrung des praktischen Einsatzes Dreh- und Angelpunkt, deshalb präferierten Lehrende Kleingruppen. Dies spiegelt sich bis heute in der großen Bedeutung von Lehrforschungsprojekten, Seminaren und Werkstätten wider (BERLI 2017; BREUER & SCHREIER 2007; DAUSIEN 2007; EPP 2021; FUHRMANN et al. 2021; KNOBLAUCH 2007; MRUCK & MEY 1998; SCHMITT 2007; STAMANN & JANSSEN 2019). [12]

Auch in dem 2008 im Rahmen des Berliner Methodentreffens veröffentlichten und von vielen Fachgesellschaften mitgetragenen [Memorandum für eine fundierte Methodenausbildung in den Human- und Sozialwissenschaften](#) wurde betont:

4 Siehe hierzu auch https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_02_16-Qualifikationsrahmen.pdf [Datum des Zugriffs: 25. November 2024].

"Der Erwerb methodischer Kenntnisse ist eine Kompetenz, die ohne eine Erhebung, Aufbereitung, Analyse und Interpretation durch die Studierenden selbst nicht sinnvoll realisiert werden kann, denn methodische Kenntnisse qualitativer Sozialforschung können allein abstrakt nicht vermittelt werden." Mehrere Dimensionen sind hierbei relevant: Kleingruppen würden es ermöglichen, an die Lebenswelten der Studierenden anzuknüpfen. Dozierende könnten so die Rolle als Lernbegleiter*innen/Mentor*innen einnehmen und erfahrungsgeleitetes, iteratives und prozessuales Lernen eröffnen. Auf diese Weise könne es gelingen, Offenheit, Flexibilität und Reflexivität als grundlegende Haltungen einzuüben (vgl. auch MEY, NIERMANN, PANENKA & WEYDMANN 2023). Ein solches Lernen qualitativen Forschens ist nicht selten an die Vertiefung eines methodischen Zugriffs entlang eines Gegenstandes gebunden. Häufig ist damit zugleich die Lehrperson mit ihrer Persönlichkeit involviert, aus der Nähe und Beziehungsarbeit resultieren (BABBIE 2008; BREUER & SCHREIER 2007), die nicht selten weit über die unmittelbaren Lehrinhalte hinausgehen (KAULERTZ 2024). [13]

Welche Bedeutung Vorlesungen in diesem Lehr- und Lernsetting qualitativer Forschung haben können, ist weitgehend ungeklärt. Die formulierten Ansprüche lassen sich im Rahmen dieses Vermittlungsformats zumindest nicht in gleicher Weise umsetzen wie in Seminaren. Hier setzen wir an und fragen: *Wie werden qualitative Methoden in der Vorlesung vermittelt?* Wir heben dabei *zwei Problemkonstellationen* heraus. Dies ist zunächst die *Praxiskomponente*: In Vorlesungen können keine Erfahrungsräume für offene Forschung und kreative Prozesse geschaffen werden, und auch Reflexionsräume sind kaum möglich. Ein weiteres Problem ist die *Prüfungsnotwendigkeit*: Gerade in Vorlesungen mit großen Gruppen stehen am Ende vermeintlich objektive und standardisierte Leistungsüberprüfungen. [14]

Lehrende, die wie die eingangs erwähnten frisch berufenen Kolleg*innen vor der Herausforderung stehen, eine Vorlesung in qualitativen Methoden zum ersten Mal zu halten, sind also aufgefordert, Formen zu finden, um diese Spannungen auszutarieren. Zudem gibt es bislang wenig Impulse zu den Möglichkeiten von Vorlesungen in der qualitativen Sozialforschung: *Wie werden Prüfungen organisiert? Wird der Mangel an Forschungspraxis kompensiert, und wie sortieren die Lehrenden das Wissensgebiet?* Wir wollen mit Einblicken in unsere disziplinär unterschiedlichen Praktiken der Gestaltung dieses Lehrformates die Auseinandersetzung mit Vorlesungen im Rahmen der qualitativen Sozialforschung anstoßen. [15]

4. Vorlesungen in der qualitativen Methodenlehre: gegen den Mythos der Unmachbarkeit

Nachfolgend geben wir exemplarisch Einblick in die Gestaltung von drei Vorlesungen zu qualitativen Methoden: Laura BEHRMANN berichtet aus der Vorlesung "Erhebungsmethoden qualitativer Sozialforschung" in der Soziologie (Abschnitt 4.1), André EPP aus der "Einführung in qualitative und quantitative Forschungsmethoden" in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften (Abschnitt 4.2) und Katja THANE über die Veranstaltung "Qualitative Forschungsmethoden" in den Gesundheitswissenschaften (Abschnitt 4.3). Zunächst wird zur kontextuellen Einbettung jeweils ein Überblick über die formale Rahmung des Formats gegeben, bevor anschließend schlaglichtartig einzelne Gestaltungselemente und -szenarien fokussiert herausgegriffen werden. Besondere Aufmerksamkeit gilt dabei den beiden herausgearbeiteten Problemkonstellationen – der Herstellung eines forschungspraktischen Bezugs in großen Gruppen und dem Prüfungsformat –, die auch neu berufene Kolleg*innen umtreiben. [16]

4.1 Vorlesung "Erhebungsmethoden qualitative Sozialforschung" – Perspektivenvielfalt und die Entwicklung einer Haltung (Laura BEHRMANN)

Die Vorlesung mit dem Titel "Erhebungsmethoden qualitativer Sozialforschung"⁵ an der Bergischen Universität Wuppertal wird im vierten Semester des Soziologie-Studiums als Pflichtveranstaltung angeboten. Curricular haben die Studierenden bereits die Einführung in die Soziologie, die Einführung in die Logik und die Einführung in die Mikrosoziologie gehört⁶. Es gibt also inhaltliche Wissensbestände, an die sich bei der Vermittlung qualitativer Methoden anknüpfen lässt. Bereits wahrgenommene Methodenveranstaltungen sind Statistik I und Statistik II (8 Semesterwochenstunden [SWS]) in den Wirtschaftswissenschaften. Im vierten Semester vertiefen die Studierenden zudem ihr Wissen der standardisierten Sozialforschung: erstens in zwei Kursen "Empirische Wirtschafts- und Sozialforschung" (6 SWS) sowie zweitens in zwei Seminaren zur computergestützten Datenanalyse der soziologischen Fachkolleg*innen (2 SWS). [17]

Die Vorlesung habe ich in drei Blöcke gegliedert: 1. "Vom interpretativen Paradigma zur Forschungslogik qualitativer Sozialforschung", 2. "Praktiken, Techniken und Methoden" mit jeweils drei Sitzungen zu "Beobachten", "(Be)Schreiben" und "Erzählen und Zuhören" und ein dritter Block "Von der

5 Diese Vorlesung baut auf Erfahrungen mit unterschiedlichen Kolleg*innen an den verschiedenen Standorten auf, u.a. die "Einführung in die empirische Sozialforschung" an der Universität Augsburg (Helmut GIEGLER, Peter SCHÜRHOLOZ, Knut WENZIG), die "Angewandten Methoden" (Clemens BÖTTCHER, Sasa BOSANCIC) und die "Grundlagen qualitativer Sozialforschung" an der Universität Bremen (Betina HOLLSTEIN, Till KATHMANN, Sabine RITTER).

6 Es wird bewusst auf den Terminus "gehört" zurückgegriffen, da es sich hier in den meisten Fällen um die darbietende Vorlesung handelt.

Datenerhebung zum Abschluss"⁷. Didaktisch vollziehe ich die Vorlesung in einem Wechselspiel aus Übungen, Lehreinheiten und Diskussionen. In der ersten Sitzung starte ich mit einer grundlegenden Auseinandersetzung zu dem Wirklichkeitsverständnis im Rahmen des interpretativen Paradigmas. Dazu wird eine Übung an den Anfang gestellt, die dazu dient, erste Vorstellungen für die Komplexität von "Verstehen" zu entwickeln. Zu Beginn gebe ich den Impuls, in Murmelgruppen von zwei bis drei Personen die Frage zu bearbeiten: "Wann haben sie etwas 'verstanden'? Wie funktioniert 'Verstehen'?"⁸ In einem 10-15-minütigen Austausch werden die Studierenden aufgefordert, sich drei bis fünf Stichworte zu notieren. Während sie leise unterhalten, zeichne ich an die Tafel ein Bild von zwei Menschen, die sich gegenüberstehen (KRUSE 2014, S.61). Nach Ablauf der Zeit werden die Mitglieder jeder Murmelgruppe gebeten, zwei ihrer Stichworte zu nennen. Es fallen Begriffe wie: Sprechen, Sehen, Gestik, Zuhören, Sinn, Erklären, Wiedergeben, Rekonstruieren, Sprache, Wissen, Gemeinsamkeiten, Erfahrungen und vieles mehr. In dem Versuch, diese Stichwörter in ein Tafelbild zu integrieren, frage ich nach Zusammenhängen und Erläuterungen, um Intentionen und Überlegungen nachzuvollziehen. Dabei werden Bezüge zu vorhandenen Wissensbeständen aus der "Einführung in die Mikrosoziologie", aber auch zu lebensweltlichen Erfahrungen hergestellt, die ich gleichermaßen wertschätze und aufgreife. Dieser Austausch dauert in der Regel 30-45 Minuten und wird von den Studierenden als sehr spannend und aufschlussreich im Hinblick auf qualitative Sozialforschung wahrgenommen (so deren Rückmeldung). Anschließend sortieren wir gemeinsam die Perspektiven auf Verstehensprozesse anhand verschiedener theoretischer Bezüge (z.B. BERGER & LUCKMANN 2003 [1969]; BLUMER 2013 [1973]; GARFINKEL 1967; MEAD 1969 [1964]; SCHÜTZ 2016 [1932]). Ziel dieser Übung ist es, den Studierenden sehr grundsätzliche Perspektiven für unterschiedliche Zugänge zum "Verstehen" zu eröffnen. Dabei wird ein erstes Nachdenken über das nomologische Wissenschaftsverständnis angestoßen und ein Fundament für die Pluralität und Vielstimmigkeit empirischer Forschungsmethoden geschaffen. Im Anschluss daran stelle ich in dieser ersten Sitzung den Vorlesungsplan und die Prüfungsanforderungen vor. [18]

Über diesen Einstieg schaffe ich für die nachfolgenden Sitzungen eine Rahmung, zum einen um die Unterschiede zwischen Alltagsverständnis und wissenschaftlichem Verständnis zu thematisieren, zum anderen als Rückbezug für die Einführung ins interpretative Paradigma und die Entstehung der Grounded-Theory-Methodologie sowie als Grundlage für die Passung von Methoden und den ihnen zugehörigen Gegenstandsverständnissen. Als gewinnbringend hat es sich für mich erwiesen, wenn Studierende erlebte Geschichten erzählen und sich Diskussionen entwickeln, an die wir in späteren Sitzungen anknüpfen können. Eine solche erlebte Geschichte stellt die Erfahrung

7 Die Lehrveranstaltung "Auswertungsmethoden qualitativer Methoden" schließt im folgenden Semester an und wird in kleineren Gruppen angeboten. Das artifizielle Auseinanderdividieren von "Erhebungs- und Auswertungsmethoden" wurde dem Modulhandbuch vor meiner Zeit eingeschrieben.

8 Wie häufig in der Lehre ist diese Idee adaptiert, in diesem Fall aus einem Workshop von Jan KRUSE, in dem er zum Einstieg in das integrative Basisverfahren einlud, den Verstehensprozess zu reflektieren (vgl. auch KRUSE 2014).

der Busnutzung dar: Wie ist in einer fremden Stadt der Ein- und Ausstieg in den Bus organisiert? Woran erkennen wir, ob wir vorne einsteigen und unser Ticket vorzeigen müssen, oder ob ein Einstieg hinten machbar ist? Diese Erfahrung, die viele teilen, eignet sich, um unterschiedliche Perspektiven von der Wissenssoziologie über die Ethnomethodologie hin zur Biografieforschung zu elaborieren. [19]

Dieser Auftakt ist für mich zudem ein Initialmoment für den Charakter der Vorlesung. Die Veranstaltung wird in einem Wechsel von darbietenden und interaktiven Einheiten gestaltet. Die Studierenden sind zum Mitmachen aufgefordert, immer freiwillig und teilweise auch anonym⁹. So können Übungen außerhalb der Vorlesung vorbereitend vollzogen, z.B. erste Beobachtungsprotokolle zu einer vorgegebenen Situation geschrieben werden. Eine andere Möglichkeit besteht darin, die auf der Lernplattform Moodle zur Verfügung gestellte Lerneinheit des Bochumer Methodenzentrums zur [Interviewführung](#) zu studieren und auf dieser Basis zwei oder drei Interviewfragen zu einer selbstgewählten Forschungsfrage zu konzipieren. Am wichtigsten erscheint mir, dass aus diesen Beispielen Fragen an die Umsetzung und Begründung des Vorgehens im Interview oder in der ethnografischen Forschung resultieren, die ich heranziehe, um in der Vorlesung gegenstandsbezogen methodische Fragen zu klären. [20]

Die Prüfungsform der Lehrveranstaltung ist eine im Modulhandbuch festgelegte und aus mehreren Teilleistungen bestehende Sammelmappe, ähnlich einem Portfolio (GLÄSER-ZIKUDA 2007; STRATMANN, PREUßLER & KERRES 2009), das sich aus verschiedenen Teilleistungen (je nach Umfang drei bis fünf) über das Semester erstreckt. Neben Textdiskussionen und der schriftlichen Bearbeitung gestellter Fragen besteht eine dieser Teilleistungen aus einer forschungspraktischen Übung (z.B. Beobachten oder Leitfadenentwicklung) und deren Reflexion in Rückgriff auf das vermittelte Wissen. Wer die freiwilligen und anonymen forschungspraktischen Übungen erbracht hat, ist – aufgrund meiner Kommentierungen – entsprechend besser auf eine spätere Abgabe vorbereitet, in der es gilt, eine eigene Studie zu entwerfen. Studierende, die sich in die Interaktionen und die Vorlesung einbringen, profitieren unmittelbar zumeist durch bessere Leistungen. Anfängliche Verunsicherungen über bisherige Annahmen von "richtigem" und "falschem" Wissen werden zudem in diesen Auseinandersetzungen praxisbezogen aufgebrochen. Auch wenn diese Vermittlungsform bei weitem nicht den Anwendungsbezug wie im Fall von Kleingruppenseminaren erlaubt, so ermöglichen die Übungen doch Einblicke in die Praxis. Wünschenswert wäre allerdings eine enge Koppelung der Vorlesung an begleitende Tutorien, um Forschungserfahrungen zu begleiten und Reflexionen anzustoßen. [21]

Ziel der Vorlesung ist es, ein einseitiges normatives Wissenschaftsverständnis, welches den Studierenden zuvor curricular präsentiert wurde, aufzubrechen und methodologische Vielstimmigkeit qualitativer Sozialforschung zugänglich zu

9 Studierende, die etwas hochladen, bekommen ein Feedback und über die Einbindung der Beispiele in die Vorlesung weitergehende Informationen.

machen. Nur so können Fragen der Forschungshaltung und die Notwendigkeit, im Forschungsprozess Entscheidungen unter Unsicherheit zu treffen, besprochen werden. Beides hat dabei nicht nur eine Relevanz für qualitative Sozialforscher*innen, sondern auch für die Lebenswirklichkeit junger Menschen in der gegenwärtigen Gesellschaft. [22]

Dabei bleiben folgende Herausforderungen bestehen. Erstens ist die Prüfungsform kapazitiv anspruchsvoll: Drei bis fünf kommentierte Teilleistungen sind in einer Gruppengröße von ca. 120 Studierenden unter Einsatz von vorgefertigten Satzbausteinen (in z.B. Moodle) gerade noch umsetzbar, die dafür notwendigen Zeitressourcen gehen zulasten der Lehrperson. Die Abgaben mit einem Feedback zu versehen und auch im Kurs Lernfortschritte sichtbar zu machen, halte ich aber gleichwohl für eine notwendige Voraussetzung, um Vielstimmigkeit nachvollziehbar zu machen. Zweitens bleibt das Ringen mit dem fehlenden Anwendungs- und Praxisbezug in der Vorlesung bestehen, und derzeit erweist sich die Konzeption mit den anonymen Übungen als Kompromiss. Dahinter steht letztlich eine curriculare Frage. Im BA-Studium bedarf eine solche Vorlesung vertiefender Praxiselemente, die durch Tutorien in Kleingruppen oder mit Lehrforschungsprojekten ermöglicht werden könnten. [23]

4.2 Vorlesung "Einführung in qualitative und quantitative Forschungsmethoden" – Wie kommt die Forschungspraxis in die Vorlesung? (André EPP)

Die Vorlesung "Einführung in qualitative und quantitative Forschungsmethoden" an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe ist im zweiten Fachsemester in einem Pflichtmodul der BA-Lehramtsstudiengänge verortet und muss obligatorisch belegt werden. Bereits der Titel verdeutlicht, dass die Lehrveranstaltung im Hinblick auf die Schwerpunktsetzung der empirischen Paradigmen zweigeteilt ist: In der ersten Semesterhälfte werden qualitative Forschungsmethoden gelehrt, woraufhin im Anschluss in quantitative Methoden eingeführt wird – oder *vice versa*. Die Lehreinheiten umfassen insgesamt 2 SWS, also pro Schwerpunktsetzung je 1 SWS, wodurch in der Vorlesung selbst ein ausgewogenes Verhältnis zwischen den beiden Paradigmen gewährleistet wird. Im weiteren Verlauf des Lehramtsstudiums sind keine explizit forschungsbezogenen (Vertiefungs-)Seminare im Modulhandbuch enthalten. Allerdings dominiert in den bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Modulen (semantisch) eine Auseinandersetzung mit quantitativen¹⁰ Methoden (beispielsweise Studien zum Kompetenz- und Wissenserwerb, Lehr- und Lernforschung). [24]

Ergänzend wird in der Regel ein Tutorium angeboten, das von einer studentischen Hilfskraft mit BA-Abschluss durchgeführt wird. Die Vorlesung wird jedes Semester von etwa 400 Studierenden besucht und schließt mit einer über die Lernplattform Moodle durchgeführten digitalen Präsenzklausur ab, die lediglich bestanden werden muss. Charakteristisch für die Prüfungsaufgaben ist

¹⁰ Im Gegensatz zu vorherigen Modulhandbüchern sind in dem [Modelhandbuch](#) vom 26. September 2023 qualitative Methoden jedoch nur noch marginal repräsentiert.

ein überwiegender Anwendungsbezug. Aufgrund der Teilnehmendenzahl werden *Multiple-Choice*-Fragen konzipiert, auch wenn mit der Standardisierung der Leistungserhebung Prämissen qualitativer Forschung unterlaufen werden und somit zur Disposition steht, inwiefern mit diesem Format ein tieferer Nachvollzug sowie Schlüsselqualifikationen befördert werden (KUNZ, MEY, RAAB & ALBRECHT 2021). [25]

Mit dem qualitativen Teil der Vorlesung ziele ich darauf ab, Teilnehmenden einen Überblick über die Grundlagen qualitativer Forschung mit ihren theoretischen, methodischen und methodologischen Rahmungen zu geben sowie forschungspraktische Bezüge herzustellen. Damit werden die Forderungen der Kultusminister*innenkonferenz (2004) eingelöst, Studierende in das methodische Handwerkszeug und theoretische Prämissen der Bildungsforschung einzusozialisieren. [26]

Didaktisch ist sowohl der quantitative als auch der qualitative Abschnitt der Vorlesung am Modell des *Flipped-Classrooms* (EARLEY 2016) orientiert, eine Spielart des *Blended-Learnings* (OWSTON 2013). Charakteristisch für *dieses Konzept* ist, dass "die Phasen zum Erwerb von Wissensinhalten und die Anwendung des Wissens im Vergleich zum klassischen Hochschulunterricht umgedreht und 'auf den Kopf gestellt', also 'geflippt'" (VOLK 2020, S.212) werden. [27]

Mittels didaktisch aufbereiteter Erklärvideos, in denen "abstrakte Konzepte und Zusammenhänge" (WOLF & KRATZER 2015, S.30) entfaltet und dargestellt werden, wird die Inhaltserschließung und -vermittlung im qualitativen Teil in das Selbststudium verlagert, um Studierenden eine selbstständige Aneignung der Inhalte zu ermöglichen. Ich stelle die Materialien jeweils eine Woche im Voraus zur Verfügung, um ausreichend Zeit zur Vorbereitung zu geben. Zudem ist auf Moodle ein Glossar zu zentralen Begriffen hinterlegt, auf das jederzeit zugegriffen werden kann (siehe ausführlicher EPP 2021, 2023a, 2023b). Mit diesem Zugang können Studierenden einen ersten Einblick in die method(olog)ischen Grundlagen qualitativer Bildungsforschung gewinnen und sich mit diesen auseinanderzusetzen. [28]

Charakteristisch für die Präsenzveranstaltungen ist, dass die von den Studierenden mit den Erklärvideos und Folien vorbereiteten Inhalte nicht wiederholt werden. Zu Beginn der Vorlesung können die Studierenden ihr angeeignetes Wissen mittels klausurvorbereitender Quizfragen überprüfen und mir im Anschluss daran Verständnisfragen zu den vorbereitenden Themen stellen. Durch das "Verlagern" der theoretischen Grundlagen in Form von Erklärvideos in das Selbststudium eröffnet sich für die synchronen Sitzungen die Möglichkeit, die Inhalte nicht nur zu vertiefen, sondern auch vereinzelt kleinere forschungspraktische Übungen (wie die Arbeit mit Daten) zu integrieren. Wie dies konkret didaktisch ausgestaltet ist, wird nachfolgend exemplarisch anhand einer anwendungsbezogenen Aufgabe zum Differenzieren von Textsorten verdeutlicht. [29]

Im Erklärvideo findet sich eine Einheit zur soziolinguistischen Prozessanalyse (SCHÜTZE 2016), in der die Textsortendifferenzierung behandelt wird. Es wird dargelegt und anhand von Beispielen illustriert, was charakteristisch für Erzählungen, Beschreibungen und Argumentationen ist. Zu Beginn der synchronen Präsenzveranstaltung, bei der thematisch an die asynchrone Vorbereitung angeknüpft wird, nutze ich Quizfragen, in denen Textsorten anhand einzelner Sätze bestimmt werden müssen (siehe Abbildung 1).

In den erzähltheoretischen Grundlagen der Narrationsanalyse wird zwischen verschiedenen Textsorten unterschieden. Um welche Textsorte handelt es sich bei dem folgenden Ausschnitt? „Am Nachmittag gehe ich immer zum Sportunterricht und danach treffe ich mich mit meinen Kolleg:innen zum Essen“.

Teilnehmer: 0

Antwortmöglichkeiten:

- ☐ Exemplarische Notiz
- ☐ Biografische Notiz
- ☐ ArgumentationHervorhebung
- ☐ Beschreibung
- ☐ Erzählung
- ☐ Episodische Notiz

Abbildung 1: Beispiel für Quizfragen [30]

Im Anschluss an die Phase der Verständnisfragen wird den Studierenden folgendes Interviewtranskript gezeigt:

"Also ich bin in Schottland geboren, neunzehnhunderteinundfünfzig. Äh und dann mit zwei Jahren äh, meine Mutter war deutsche, äh, hier rübergekommen. (1) Äh, zunächst äh, hab ich in Niedersachsen gewohnt, wo ich auch eingeschult wurde, neunzehnhundertachtundfünfzig. In 'ne damalige einklassige Dorfschule. Äh, was was man sich ja heute gar nicht mehr vorstellen kann. (1) Ja und dann äh sind wir praktisch äh mehr oder weniger umgezogen {lacht}. Von Niedersachsen ging's dann nach Baden Württemberg, eigentlich ein äh nur ein ein Jahr. Von da nach Hessen. Ganz kurz in Witzenhausen und zweiundsechzig äh sind wir dann in Kassel gelandet. Und da hab ich dann, bin ich auch zur Schule gegangen und da hab ich Abitur gemacht. Ne, und dann äh, Bundeswehr dann nach 'm Abitur. Und dann hab ich angefangen zu studieren. In Berlin und Marburg. Biologie. Das hab ich aber nicht zu Ende gemacht und dann bin ich wieder in Kassel gelandet und hab dort 'n Lehramt Studium nochmal ähm, äh durchgezogen. Und ja. Ich bin aber nicht gleich äh gelandet in diesem äh Beruf, weil damals ja so Einstellungsstopp war. Äh, hab dann hier in Göttingen Referendariat gemacht und ähm, über so Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen bin ich dann irgendwann direkt im Schuldienst gelandet. Ne, und ja, wie gesagt, das ist jetzt noch 'n halbes Jahr und dann ist finito." [31]

Die Teilnehmenden werden gebeten, in kleinen Murmelgruppen von drei Personen die Textsorten zu bestimmen und ihre Überlegungen auf der Grundlage des Wissens zu begründen, das sie in den Erklärvideos erworben

haben. Ihre Einschätzungen tragen sie wiederum in die Plenumsdiskussion. Es wird satzweise vorgegangen: In den Murmelgruppen wird zunächst der erste Satz in den Blick genommen, und die Reflexionen werden in das Plenum eingebracht. Daraufhin wird der nächste Satz fokussiert – und dieser Prozess mehrfach wiederholt. Auf diese Art und Weise wird der ganze Text durchgearbeitet. Mit der Übung verfolge ich das Ziel, dass Studierende (mehr) Sicherheit im Bestimmen von Textsorten erhalten. Zum anderen sollen sie ganz konkret erste forschungspraktische Erfahrungen im Umgang mit empirischen Daten sowie mit der Textsortenbestimmung in Transkripten sammeln und auch mögliche Herausforderungen kennenlernen, die sich in der Forschungspraxis stellen können. Im Gegensatz zu den Veranschaulichungen und einzelnen Sätzen, die im Erklärvideo illustrierend genutzt werden und auch im Quiz zum Einsatz kommen, ist die Textsortenbestimmung in Transkripten viel voraussetzungsvoller und herausfordernder – oftmals tauchen innerhalb eines Satzes verschiedene auf und sind miteinander verwoben. Ferner sind sie häufig schwierig voneinander abzugrenzen und weisen vielfältige Verschleierungen auf. Im Anschluss an diese Übung werden gemeinsam im Plenum die Rahmenschaltelemente¹¹ identifiziert, und ich bringe erste Interpretationsansätze ein – auch im Hinblick auf das heuristische Konzept der Prozessstrukturen des Lebensablaufs (SCHÜTZE 2016), die ebenso im Erklärvideo entfaltet werden. Der Austausch im Plenum und die Verknüpfung mit grundlegenden Prinzipien qualitativer Forschung wecken bei den Studierenden häufig ein tiefer gehendes Interesse an der Auseinandersetzung mit qualitativer Sozialforschung. [32]

Aufgrund des zukünftigen pädagogischen Handlungsfeldes der Lehramtsstudierenden stelle ich in den forschungspraktischen Illustrationen und den kleinen Übungen in den synchronen Phasen der Vorlesung einen Schulbezug her. Ich verfolge damit das Ziel, die vielfältigen Zusammenhänge und Homologien zwischen qualitativer Forschung und professionellem pädagogischen Lehrer*innenhandeln aufzuzeigen (PANENKA, EPP & KUNINA-HABENICHT 2021; VÖLTER 2008). [33]

Mit Blick auf das Einsozialisieren in eine qualitative Haltung nehme ich die strukturellen Rahmungen der Vorlesung, die grundsätzlich wenig Raum für forschungspraktische Auseinandersetzungen bieten, als herausfordernd wahr. Mit dem didaktischen Modell des *Flipped-Classroom* wird zwar Raum und Zeit für entsprechende Übungen geschaffen. Allerdings kann damit nicht die intensive Konfrontation mit empirischen Daten, wie sie in kleinen forschungsorientierten Seminaren und Forschungswerkstätten möglich ist, ersetzt werden. Stattdessen können nur erste Einblicke gegeben werden, mit denen Interesse und Neugier auf eine vertiefte Beschäftigung geweckt werden sollen. Dafür sind curricular fest verankerte Lehrangebote zu qualitativen Forschungsmethoden nötig, die den Vorgaben der Kultusminister*innenkonferenz (2004) gerecht werden und nicht nur oberflächlich den Eindruck erwecken, Studierende in die Grundlagen bildungswissenschaftlicher Forschung einzuführen. Zudem könnten damit auch

¹¹ Rahmenschaltelemente sind formalsprachliche Marker – z.B. dann, bevor, nach –, durch die einzelne Sequenzen wie z.B. Sätze und Teilsätze miteinander verknüpft werden (SCHÜTZE 2016).

Schlüsselqualifikationen wie beispielsweise Reflexionsfähigkeit gefördert werden, die für den Lehrkräfteberuf essenziell sind (PANENKA et al. 2021). [34]

4.3 Vorlesung "Qualitative Forschungsmethoden" – in der Lebenswelt der Studierenden (Katja THANE)

Die Vorlesung "Qualitative Forschungsmethoden" ist Teil des BA-Studiengangs Public Health/Gesundheitswissenschaften an der Universität Bremen. Die Veranstaltung ist mit 2 SWS Teil des Moduls "Methoden der empirischen Sozialforschung" und für Studierende im zweiten Fachsemester verpflichtend. In diesem Modul gibt es eine weitere Vorlesung für quantitative Methoden sowie fünf begleitende Seminare in Kleingruppen für quantitative Methoden, während die qualitative Vorlesung ohne begleitende Seminare angeboten wird. Die Schwerpunktsetzung auf quantitativ ausgerichtetes Denken und Forschen wird auch durch das Vorhandensein weiterer Pflichtmodule wie Statistik und Epidemiologie deutlich, während qualitative Methoden im restlichen Curriculum allenfalls punktuell im Wahl- oder Wahlpflichtbereich vorkommen. Auch sind qualitative Methoden überhaupt erst seit dem Sommersemester 2023 mit der Vorlesung im Curriculum des Studiengangs verankert. Sie nehmen also einen vergleichsweise kleinen Teil ein, und es kommt ihnen eine marginalisierte Stellung zu. [35]

In dieser "eher qualitative[n] Methoden [...] unfreundlich gesinnte[n] Umgebung" (MEY, NIERMANN, PANENKA & WEYDMANN 2024, §16) ist mit der Vorlesung zu qualitativen Methoden die Chance verbunden, die Studierenden auf eine Reise durch die qualitative Forschung mitzunehmen. Diese Reise gestalte ich entlang eines "klassischen" und eher linearen Ablaufs eines Forschungsprojektes vom Entwickeln einer Forschungsfrage über die Datenerhebung, forschungsethische Aspekte hin zu Auswertungs- und Darstellungsmöglichkeiten. Dabei werden in allen Schritten kleinere Übungen und Praxisanteile integriert, z.B. zur Interviewdurchführung, zum Kodieren oder mit Fallbeispielen zu forschungsethischen Herausforderungen. In einer weiteren Übung, die ich im Folgenden genauer vorstelle, fokussiere ich das methodische Vorgehen im Rahmen von *Photovoice* (KOLB 2021; WIHOFZSKY et al. 2020), was die gemeinsame Analyse von Fotos der Studierenden zu einem gegebenen Thema beinhaltet. Zunächst erfolgt eine Einführung in die partizipative Idee und Methode von *Photovoice*, die zum Teil als Arbeitsauftrag vor und zum Teil zu Beginn der Sitzung stattfindet. Dann werden die Studierenden gebeten, für eine Viertelstunde Fotos zum "Gesunden Studieren in Bremen" im (Umfeld des) Hörsaals zu machen. Das Thema schließt somit sowohl an die studentische Lebenswelt als auch an gesundheitswissenschaftliche Aspekte an. Anschließend werden zwei bis drei dieser Fotos im Plenum vorgestellt und gemeinsam diskutiert. Dazu orientierte ich mich an den Fragen des Schemas SHOWeD (CATALINI & MINKLER 2010; WOODGATE, ZURBA & TENNENT 2017)¹², einer

¹² SHOWeD als Technik für Gruppendiskussionen basiert auf Überlegungen von Paolo FREIRE (siehe hierzu CATALINI & MINKLER 2010) und hat das Ziel, ein Empowerment der Teilnehmenden zu ermöglichen. SHOWeD steht für die jeweils relevanten Worte in den Fragen "(a) What do you See here? (b) What's really Happening here? (c) How does this relate to Our lives? (d) Why does this problem, concern, or strength Exist? and (e) What can we Do about

Methode, mit der zunehmend die tiefere Bedeutung der Fotos bzw. Themen in fünf Schritten erarbeitet werden kann: Was ist auf dem Foto zu sehen? Was ist die Geschichte dahinter? Was hat das mit unserem Studium zu tun? Warum ist das ein Thema oder auch Problem? Was können wir ändern? Die Fotos und die damit verbundenen Themen sind sehr vielfältig: So werden beispielsweise das Mobiliar in den Vorlesungs- und Seminarräumen dargestellt, das Angebot der Cafeteria, die Gestaltung eines *Time-Out*-Raumes, Pausenmöglichkeiten, das Wetter oder der öffentliche Nahverkehr. Durch die aufeinander aufbauenden Fragen kommt es dann zu Diskussionen über Stress im Studium, Rahmenbedingungen, Einflussfaktoren auf Gesundheit, Gesundheitsverhalten an der Universität oder Bedürfnisse von Studierenden. Zum Abschluss werden Eindrücke, Erfahrungen und Fragen zur Übung und zur Methode besprochen. Indem ich mit dieser Übung inhaltlich sehr konkret an die studentischen Lebenswelten anknüpfe, kann ich auf methodischer Ebene somit eine erste praktische Erfahrung im Interpretieren in einem offenen Format ermöglichen. All diese Übungen und Praxisanteile können in der Vorlesung nur cursorisch und selektiv bleiben, gleichwohl wird damit für die Studierenden ein erstes praktisches Ausprobieren von ansonsten "trocken" vermittelten Anteilen geschaffen. [36]

Die Prüfungsleistung der Vorlesung besteht aus einem schriftlichen Forschungsplan, der in Kleingruppen angefertigt wird. Dieser Plan wird nach der Veranstaltungszeit abgegeben und benotet. Hier sollen die Studierenden eine qualitative Forschungsfrage entwickeln und dafür ein qualitatives Forschungsdesign vorstellen und begründen. Anleitende Reflexionsfragen hierzu sind unter anderem: Warum ist diese Forschungsfrage für ein qualitatives Design geeignet? Welche Erhebungsmethode wäre passend, was ist das Spezifische/Besondere an dieser Methode, und wie würden Sie diese umsetzen? Welche forschungsethischen Aspekte wären in diesem Projekt besonders relevant, und wie würden Sie damit umgehen? Welche Auswertungsmethode wäre aus welchen Gründen passend? Mit dieser Prüfungsleistung verbinde ich das Ziel, dass die Studierenden sich in der Auseinandersetzung mit diesen Fragen mit den verschiedenen Schritten und Aspekten qualitativer Forschung vertraut machen und ein Verständnis für unterschiedliche Herangehensweisen und die Passung von Forschungsfrage und Methode entwickeln. [37]

Als ungewiss und zu diskutieren bleibt an dieser Stelle für mich die Frage, inwiefern mittels der Kleingruppenübungen und einem entsprechenden Prüfungsformat tatsächlich zu einer qualitativen Haltung beigetragen und diese erleb- und verstehbar gemacht werden kann. Zudem wäre es auch für diese Vorlesung wünschenswert, wenn es curricular verankerte Seminare oder Übungen zur Vertiefung und Erprobung qualitativer Wissensbestände gäbe. [38]

5. Vorlesung qualitative Forschungsmethoden: Quintessenz

Ausgehend von den exemplarischen Einblicken in die Gestaltung von drei Vorlesungen zu "Qualitativen Forschungsmethoden" wollen wir die Vernachlässigung qualitativer Methodenvorlesungen in der didaktischen Literatur kritisch diskutieren. Die vorgestellten Lehrveranstaltungen sind mehr als Verlegenheitslösungen. Das Wissensgebiet qualitativer Sozialforschung ist inzwischen so weitgehend konsolidiert, dass Überblicke eine zielführende Möglichkeit sind, die Studierenden an qualitative Forschungsansätze, die Grundprinzipien und ihre Vielfalt heranzuführen (vgl. dazu auch die gewachsene Anzahl an Lehrbüchern, z.B. BOHNSACK 1991; PRZYBORSKI & WOHLRAB-SAHR 2021; REICHERTZ 2016; ROSENTHAL 2005; STRÜBING 2013). So scheint es uns an der Zeit, dass sich Lehrende der qualitativen Sozialforschung mit dem Format auseinandersetzen sowie Möglichkeiten, Spannungen und Effekte kritisch konstruktiv diskutieren, um einen Diskurs zu eröffnen, der (neu berufenen) Lehrenden Orientierung in ihren Suchprozessen bieten kann. Wir wollen abschließend einige wesentliche Punkte aus unseren Beispielen zur Eröffnung dieses Austausches beitragen. [39]

In allen drei Lehrveranstaltungen wird die *Konsolidierung des Wissensgebietes qualitativer Methoden* zum Ausgangspunkt der Vermittlung: Ein Überblick, eine Haltung, eine grundlegende Vorstellung für das Wirklichkeitsverständnis werden angeführt. Nicht genutzt wird dieses Lehrformat, um eine Ausrichtung prioritär zu positionieren; im Gegenteil, in Auseinandersetzung mit dem Format der Vorlesung können Lehrende Sortierungen vornehmen sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Vielfalt qualitativer Forschungsansätze klären. [40]

Mit der *Sortierung des Wissensgebietes* wird Lehrenden und Lernenden bewusst: Die Vielfalt des Forschungsfeldes lässt sich nicht auf eine Vereindeutigung reduzieren. Qualitative Forschung zu vermitteln bedeutet, den Wert von Mehrdeutigkeiten und Pluralität anzuerkennen, wie es für die qualitative Sozialforschung konstitutiv ist (JANSEN & VOGD 2022). [41]

Mit einem solchen Verständnis knüpfen wir an eine konstruktivistische Lehrauffassung an, bei der die reflektierte Auseinandersetzung mit Methoden und Erkenntnisprozessen in den Mittelpunkt gestellt wird (LINCOLN & GUBA 1985; REICH 2008). Prinzipien wie interpretative Offenheit und reflexive Subjektivität oder z.B. Grounded-Theory-Logiken zu vermitteln stellt für Lehrende eine didaktische Herausforderung dar, in der sich zugleich methodologische Grundsatzfragen spiegeln. Gleichzeitig bedeutet Vielstimmigkeit nicht den Verlust der eigenen Stimme – unterschiedliche Dozierende setzen, wie anhand der exemplarisch beschriebenen drei Lehrveranstaltungen deutlich wird, weiterhin je eigene Schwerpunkte. [42]

Studierenden wird in solchen Methodenvorlesungen mehr als punktuelles oder biografisch eingefärbtes "Meister*innen-Wissen" (SCHREIER & BREUER 2020, S.271) zu nur ein/zwei Schwerpunkten qualitativen Forschens zugänglich gemacht. Vielmehr wird ihnen ein erstes Verständnis für die Genese

unterschiedlicher Ausprägungen und Richtungen innerhalb des Feldes qualitativer Sozialforschung ermöglicht (KELLER 2012; PLODER 2018). Durch die Methodenvorlesung wird dabei auch die Rolle der Lehrenden transformiert. Wenngleich sie Meister*innen bestimmter Methoden bleiben, so stehen sie in der Lehre doch als Vertreter*innen qualitativer Forschung vor den Studierenden. In einer solchen Vorlesung geht es nicht nur um die Vermittlung von Methoden, sondern ebenso um die Reflexion methodologischer Grundannahmen wie die Prozesshaftigkeit von Forschung oder Reflexivität als Forschungsprinzip (BOHNSACK 1991; BREUER, MRUCK & ROTH 2002). Diese Reflexion wird mitunter in der Haltung der Lehrenden deutlich und in ihrer Position im Forschungsfeld, in der sie ihre selektiven Erfahrungen als Forschende mit übergreifenden Wissensbeständen verbinden. [43]

Dass Lehrende auch Forschende sind, erscheint uns essenziell, denn nur so wird die grundlegende *Spannung zwischen diesem Format der Vermittlung und der Forschungspraxis* gegenständlich: In den Beispielen zeigt sich, dass wir als Dozierende in Vorlesungen besonders dann gefordert sind, wenn es neben diesem Lehrformat keine Übung oder Vertiefung qualitativer Methoden gibt. So wird in den Beispielen über alle Disziplinen hinweg deutlich, dass ausgehend von oder in Verbindung mit einem theoretischen Überblick über qualitative Methoden versatzstückartig praktische Übungen integriert werden. Häufig in Klein- bzw. Murmelgruppen organisiert, wird Studierenden auf diese Weise ein umrissartiges Lernen qualitativer Methoden "im Tun" und "Vollzug" ermöglicht; sie können individuelle (Forschungs-)Erfahrungen sammeln und gemeinsam reflektieren. Zugleich ist erkennbar, dass die über die Übungen eröffneten Erfahrungsräume begrenzt und weniger umfangreich sind als in Seminarkontexten (z.B. gibt es keine Durchführung einer eigenen kleinen Studie). Interpretationssitzungen und ihre Reflexion sind in großen Vorlesungen kaum umsetzbar. Folglich werden forschungspraktische Spezifika wie z.B. die Interpretationsbedürftigkeit von Daten, die Offenheit gegenüber dem Gegenstand und der Umgang damit oder das Prinzip interaktiver Forschung (SCHREIER 2023) weniger umfassend für Studierende erleb- und erfahrbar. Dies wirft die Frage auf, inwiefern ergänzende didaktische Formate notwendig sind, um ein tiefer gehendes Verständnis qualitativer Prinzipien zu ermöglichen. *Blended-Learning-* oder *Flipped-Classroom-*Formate können in diesem Zusammenhang als neue Möglichkeiten zur zeitlichen und inhaltlichen Flexibilisierung der Lehre diskutiert werden (PFANNSTIEL & STEINHOFF 2022). Zu berücksichtigen ist dabei allerdings, dass der Aufbau einer qualitativen Forschungshaltung an Interaktionen gebunden ist, dass Momente der Irritation, Reflexion und des Scheiterns fallbezogen begleitet werden müssten. [44]

Lehrende ringen also fortlaufend damit, dass Angebote in Vorlesungen stets nur exemplarisch und selektiv sein können. Ein Ausweg ist es, weniger die Methoden in den Blick zu nehmen, sondern die Entwicklung des Wissensgebietes historisch aufzubereiten (vgl. Abschnitt 4.1; die Praxis der Forschungsmethoden wird in dieser Vorlesung in den Hintergrund verlagert) und damit der Gefahr zu entgehen, dass mit dieser Lehrform einer Technisierung qualitativer Methoden Vorschub geleistet wird. Darüber hinaus können Vorlesungen zum

Experimentierraum für mikrodidaktische Übungen werden, die das Lernen und Lehren – und die Begeisterung für qualitative Methoden – in kleinteiligen Einheiten anregen können. [45]

Trotz unserer Bemühungen, Studierenden qualitative Sozialforschung adäquat zu vermitteln und erfahrbar zu machen, stoßen wir als Lehrende auf institutionelle Rahmenbedingungen, die uns vor Diskrepanzen und ethische Herausforderungen stellen: Einerseits zielen wir durch den Einsatz der verschiedenen Übungen darauf ab, grundlegende qualitative Prinzipien wie Offenheit und Multiperspektivität zu verdeutlichen. Beim Vorlesungsformat bewegen sich Lehrende und Studierende aber in einem Setting, in dem Möglichkeiten der Partizipation nicht angelegt sind (GÄDEKE & SCHAPER 2024) und im Rahmen von Prüfungsformaten klare, standardisierte Vorgaben (z.B. *Multiple-Choice*-Klausuren) eingefordert werden. Lehrende bewegen sich also, wie HELSPER (1996) in seinen Antinomien pädagogischen Handelns beschrieb, im Spannungsfeld zwischen Freiheit und Zwang, zwischen Organisation und Interaktion, zwischen Nähe und Distanz sowie zwischen pädagogischen Einheitsentwürfen und kultureller Vielfalt. Im Kontext qualitativer Methoden erscheinen diese Spannungsfelder nochmals verstärkt. Während die Studierenden für einen reflexiven, multiperspektivischen Blick und eine qualitative Haltung sensibilisiert werden sollen, ist es schwierig, diese – eingebettet in institutionelle Rahmenbedingungen – auf der Ebene ihres konkreten Handelns erfahrbar zu machen. Damit verbunden stellen sich uns verschiedene Fragen wie die nach einer veränderten Prüfungskultur oder inwiefern beispielsweise alternative Formate wie Erfahrungs- oder Reflexionsberichte die qualitative Forschung adäquater repräsentieren. Diese systemischen Diskrepanzen und daraus resultierenden ethischen Fragen könnten mit den Teilnehmenden durchaus (selbst-)reflexiv kritisch beleuchtet werden. [46]

Vor dem Hintergrund der skizzierten Einblicke in die Vorlesungsformate verschiedener Fächer und Studiengänge wird vergleichend die Frage virulent, wie die qualitative *Methodenausbildung in und zwischen Disziplinen* verortet werden kann. Deutlich wird, dass einerseits in einem Überblick über Wissensbestände Anschlüsse an die Transdisziplinarität der qualitativen Forschung möglich werden (KONDRATJUK, EPP & NIENHAUS 2023), die es auch mit Blick auf die qualitative Methodenlehre auszuschöpfen gilt. Somit ist auszuleuchten, inwiefern die hier entfalteten didaktischen Entwürfe für die qualitative Methodenvorlesung jenseits ihrer disziplinären Bezüge (mit entsprechenden thematischen Modifikationen) auch in anderen Fachrichtungen "funktionieren" würden. Andererseits wird in den Lehrveranstaltungen jeweils an disziplinäre Besonderheiten angeknüpft, etwa bei der Auswahl von Studien. Sichtbar wird dies am Beispiel der erziehungswissenschaftlich eingebetteten Lehrveranstaltung (Abschnitt 4.2): Mit der skizzierten Übung wird an Forschungsgegenstände des zukünftigen Handlungsfeldes der Studierenden angeschlossen. Dies sollte im Idealfall in weiterführenden Seminaren vertieft werden, denn nur so können Lehrende disziplin- und professionsbezogen den Anwendungs- und Praxisbezug, das Erlernen der spezifischen Forschungshaltung sowie die Relevanz qualitativer Forschung für zukünftige Berufsfelder herausstellen. Uns erscheint es gerade vor

dem Hintergrund einer begonnenen Entkoppelung der Methodenlehre von Disziplinen durch Online-Angebote oder auch fächerübergreifende Vorlesungen (WEITKÄMPER 2024) eine zukünftige Aufgabe, disziplinäre Besonderheiten herauszustellen – nicht zuletzt, weil diese Klärung eine Voraussetzung für Transdisziplinarität ist (KONDRATJUK et al. 2023). Im Kontext der Vermittlung qualitativer Methoden wurde die Diskussion um disziplinäre und interdisziplinäre Bedarfe bislang ausgespart. [47]

Im Rahmen des Diskurses zur Lehre qualitativer Methoden wird in Teilen die institutionelle Rahmung sowie die hochschuldidaktisch angelegte Kompetenzorientierung aufgegriffen (z.B. Anwendungsbezug, aktives Lernen, Partizipation der Studierenden, vertrauensvoller Umgang, Feedback-Kultur (BRENDL, HANKE & MACKE 2019). Gleichzeitig zeigen sich jedoch Diskrepanzen in der Prüfungskultur, die durch Outcome-, Leistungs-, Effizienz- und Standardisierungsbestrebungen geprägt ist und entlang bildungspolitischer Vorgaben sowohl in Vorlesungen als auch im Seminarkontext relevant wird. [48]

Dabei werden außerdem *ethische Fragen* aufgeworfen: Durch qualitative Sozialforschung werden Studierende nicht selten in ihren Grundüberzeugungen zur Form von Wissensproduktion irritiert. Sie werden herausgefordert, Ideen von Objektivität zu diskutieren und anzuerkennen, dass Reflexionen der Standortgebundenheit von Wissensproduktion erforderlich sind. Allein durch diese Irritationen wird unweigerlich ein Spannungsverhältnis zu Prüfungs- und Bewertungsformaten der Vorlesung aufgespannt. Studierende benötigen gleichzeitig für die Verarbeitung dieser Irritation und daran anschließende Reflexion Austausch mit erfahrenen Dozierenden. Hinzu kommt, dass qualitative Forscher*innen sich häufig mit lebensweltlichen, unter Umständen emotionalen Gegenständen beziehungsweise Forschungsfragen beschäftigen. Damit wird Vulnerabilität und Betroffenheit aktualisiert und hergestellt. Diesen ethischen Herausforderungen kann weder im Rahmen des Vorlesungsformats und noch weniger des Prüfungs- und Bewertungsformats angemessen begegnet werden. Dies ist dringend weitergehend zu diskutieren und in die Etablierung von Prüfungsmodi einzubringen. [49]

Damit wollen wir uns abschließend rückbeziehen auf das [Methodenmemorandum](#) und die Positionen der entsprechenden Organe der Fachgesellschaften. Wir möchten dazu anregen, die Vorlesung als Vermittlungsform qualitativer Methodenlehre mitzudenken und dabei auch Prüfungsformate zum Gegenstand zu machen. Denn das Ringen mit dem fehlenden Anwendungs- und Praxisbezug ist letztlich eine curriculare Frage. Im BA-Studium sollte ein solcher Bezug für eine gelungene Einübung der qualitativen Forschungshaltung durch vertiefende Tutorien mit Kleingruppen gerahmt und durch ein Lehrforschungsprojekt von mindestens 4 SWS ergänzt werden. Vorlesungen erfüllen für die qualitative Forschung nur ihren Zweck, wenn sie mit forschungspraktischen Seminaren und Forschungswerkstätten kombiniert werden. Dadurch wird ein vertieftes, methodenübergreifendes Wissen und Verstehen qualitativer Sozialforschung ermöglicht und zugleich die fachbezogene praktische Anwendung der in der Vorlesung vermittelten Grundlagen erfahrbar gemacht. [50]

Literatur

- Althans, Birgit; Manhart, Sebastian & Tull, Marc (2014). Vom Klassen-Körper zum Vorlesungskörper: Zur Transformation der Vorlesung in der Bologna-Reform. In Norbert Ricken, Hans-Christoph Koller & Edwin Kleiner (Hrsg.), *Die Idee der Universität – revisited* (S.143-172). Wiesbaden: Springer VS.
- Apel, Hans J. (1999). *Die Vorlesung. Einführung in eine akademische Lehrform*. Köln: Böhlau.
- Atkinson, Paul (2005). Qualitative research—Unity and diversity. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(3), Art. 26, <https://doi.org/10.17169/fqs-6.3.4> [Datum des Zugriffs: 22. November 2024].
- Babbie, Earl R. (2008). *The basics of social research* (4. Aufl.). Belmont, CA: Thomson/Wadsworth.
- Bender, Christiane (2020). Miteinander oder gegeneinander? Aspekte des Wandels der Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden in der Geschichte der Vorlesung seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs in Deutschland. In Rudolf Egger & Balthasar Eugster (Hrsg.), *Lob der Vorlesung. Vorschläge zur Verständigung über Form, Funktion und Ziele universitärer Lehre* (S.1-48). Wiesbaden: Springer VS.
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (2003 [1969]). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie* (19. Aufl.). Frankfurt/M.: Fischer.
- Berli, Oliver (2017). Diszipliniertes Interpretieren. *Soziale Welt*, 68(4), 431-448.
- Blumer, Herbert (2013 [1973]). *Symbolischer Interaktionismus. Aufsätze zu einer Wissenschaft der Interpretation*. Berlin: Suhrkamp.
- Bohnsack, Ralf (1991). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bremer, Helmut (2004). Der Mythos vom autonom lernenden Subjekt. Zur sozialen Verortung aktueller Konzepte des Selbstlernens und zur Bildungspraxis unterschiedlicher Milieus. In Steffanie Engler & Beate Kraus (Hrsg.), *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen* (S.189-213). Weinheim: Beltz.
- Brendel, Sabine; Hanke, Ulrike & Macke, Gerd (2019). *Kompetenzorientiert lehren an der Hochschule*. Opladen: Budrich.
- 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: 22. November 2024].
- Breuer, Franz; Mruck, Katja & Roth, Wolff-Michael (2002). Subjektivität und Reflexivität: Eine Einleitung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 3(3), Art. 9, <https://doi.org/10.17169/fqs-3.3.822> [Datum des Zugriffs: 18.02.2025].
- Catalani, Caricia & Minkler, Meredith (2010). Photovoice: A review of the literature in health and public health. *Health Education & Behavior*, 37(3), 424-451.
- Dausien, Bettina (2007). Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können. 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-8.1.220> [Datum des Zugriffs: 29. Dezember 2008].
- Diaz-Bone, Rainer (2012). Review Essay: Situationsanalyse – Strauss meets Foucault?. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 14(1), Art. 11, <https://doi.org/10.17169/fqs-14.1.1928> [Datum des Zugriffs: 5. Mai 2008].
- Dippelhofer-Stiem, Barbara (2017). *Sind Arbeiterkinder im Studium benachteiligt? Empirische Erkundungen zur schichtspezifischen Sozialisation an der Universität*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Dubs, Rolf (2019). *Die Vorlesung der Zukunft: Theorie und Praxis der interaktiven Vorlesung*. Opladen: Budrich.
- Earley, Mark (2016). Flipping the graduate qualitative research methods classroom: Did it lead to flipped learning?. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 28(1), 139-147, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1106322.pdf> [Datum des Zugriffs: 6. Mai 2025].
- Epp, André (2021). Vermittlung qualitativer Forschungsmethoden im digitalen Raum – (Didaktische) Einblicke in eine bisher wenig thematisierte Praxis der Hochschullehre.

Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik, 21, 1-13, <https://doi.org/10.21240/lbzm/21/07> [Datum des Zugriffs: 17. März 2025].

Epp, André (2023a). Lehre qualitativer Forschungsmethoden im digitalen Raum und ihre didaktische Ausgestaltung. Zum Umgang Studierender mit Elementen des Digitalen. In Lorenz Mrohs, Julia Franz, Dominik Herrmann, Konstantin Lindner & Thorsten Staake (Hrsg.), *Digitale Kulturen der Lehre entwickeln. Rahmenbedingungen, Konzepte und Werkzeuge* (S.415-438). Wiesbaden: Springer VS.

Epp, André (2023b). Lehre qualitativer Forschungsmethoden im digitalen Raum und ihre didaktische Ausgestaltung. In Lorenz Mrohs, Julia Franz, Dominik Herrmann, Konstantin Lindner & Thorsten Staake (Hrsg.), *Digitale Kulturen der Lehre entwickeln. Rahmenbedingungen, Konzepte und Werkzeuge* (S.415-438). Wiesbaden: Springer VS.

Finkenstaedt, Thomas (2010). Die Universitätslehrer. In Walter Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa* (S.153-188). München: Beck. Fuhrmann, Laura; [Mey, Günter](#); Stamann, Christoph & Janssen, Markus (2021). Forschungswerkstätten als Orte des Schlüsselkompetenzerwerbs. In Alexa Maria Kunz, Günter Mey, Jürgen Raab & Felix Albrecht (Hrsg.), *Qualitativ Forschen als Schlüsselqualifikation. Prämissen – Praktiken – Perspektiven* (S.175-200). Weinheim: Beltz Juventa.

Gädeke, Eik & Schaper, Sabrina (2024). Über die (Un-)Möglichkeit studentischer Partizipation: Verständigungen und Spannungsfelder im Erfahrungsraum Hochschule. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 19(3), 19-35, <https://doi.org/10.21240/zfhe/19-03/02> [Datum des Zugriffs: 19.02.2025].

Garfinkel, Harold (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.) (2007). *Lerntagebuch und Portfolio auf dem Prüfstand*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Hammersley, Martyn (2004). Teaching qualitative method: Craft, profession, or bricolage?. In Clive Seale, [Giampietro Gobo](#), Jaber F. Gubrium & David Silverman (Hrsg.), *Qualitative research practice* (S.549-560). London: Sage.

Handke, Jürgen (2020). Von der klassischen Vorlesung zur Digitalen Integration. In Rudolf Egger & Balthasar Eugster (Hrsg.), *Lob der Vorlesung. Vorschläge zur Verständigung über Form, Funktion und Ziele universitärer Lehre* (S.1-48). Wiesbaden: Springer VS.

Hecken, Anna E. & Becker, Rolf (2008). Warum werden Arbeiterkinder vom Studium an Universitäten abgelenkt? Eine empirische Überprüfung der "Ablenkungsthese" von Müller und Pollak (2007) und ihrer Erweiterung durch Hillmert und Jacob (2003). *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 60(1), 3-29.

Helsper, Werner (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In Arne Combe & Werner Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S.521-569). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Hollstein, Betina & Ullrich, Carsten (2003). Einheit trotz Vielfalt. *Soziologie*, 32(4), 29-41.

Jansen, Till & Vogd, Werner (2022). *Kontexturanalyse Theorie und Methode einer systemischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Kaulertz, Monique (2024). Emotionale Herausforderungen und Belastungen für Forscher:innen in der qualitativen Sozialforschung. *Psychologie & Gesellschaftskritik*, 48(1), 443-465.

[Keller, Reiner](#) (2012). *Das Interpretative Paradigma. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Keller, Reiner (2014). Zukünfte der qualitativen Sozialforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 15(1), Art. 16, <https://doi.org/10.17169/fqs-15.1.2116> [Datum des Zugriffs: 22. November 2024].

Keller, Reiner & Pöferl, Angelika (2016). Soziologische Wissenskulturen zwischen individualisierter Inspiration und prozeduraler Legitimation. Zur Entwicklung qualitativer und interpretativer Sozialforschung in der deutschen und französischen Soziologie seit den 1960er Jahren. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 17(1), Art. 14, <https://doi.org/10.17169/fqs-17.1.2419> [Datum des Zugriffs: 22. November 2024].

Kerres, Michael & Preußler, Annabell (2013). Zum didaktischen Potenzial der Vorlesung: Auslaufmodell oder Zukunftsformat?. In Gabi Reinmann, Martin Ebner & Sandra Schön (Hrsg.), *Hochschuldidaktik im Zeichen von Heterogenität und Vielfalt. Doppelfestschrift für Peter Baumgartner und Rolf Schulmeister* (S.79-98). Bad Reichenhall: BIMS e.V., <https://learninglab.uni->

due.de/sites/default/files/Artikel_Kerres_Preussler_Endfassung.pdf [Datum des Zugriffs: 22. November 2024].

Kerres, Michael & Schmidt, Andreas (2011). Zur Anatomie von Bologna-Studiengängen: Eine empirische Analyse von Modulhandbüchern. *Die Hochschule*, 20, 173-191, <https://doi.org/10.25656/01:16331> [Datum des Zugriffs: 22. November 2024].

Knoblauch, Hubert (2007). Thesen zur Lehr- und Lernbarkeit qualitativer Methoden. 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-8.1.217> [Datum des Zugriffs: 22. November 2024].

Kolb, Bettina (2021). Visuelle Methoden: Fotobefragung und Photovoice. In Marlen Niederberger & Emily Finne (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Gesundheitsförderung und Prävention* (S.507-531). Wiesbaden: Springer VS.

Kondratjuk, Maria; Epp, André & Nienhaus, Sylvia (2023). Zur genuinen Transdisziplinarität qualitativer Forschung – Methodologische Überlegungen und Relationierungen. In Maria Kondratjuk, André Epp, Sabine Gabriel, Julia Gasterstädt, Merle Hinrichsen, Arne Koevel, Stella Rüger, Saskia Terstegen, Anna Wanka & Maren Zschach (Hrsg.), *Transdisziplinarität in der Bildungsforschung – Perspektiven und Herausforderungen theoretischer, method(olog)ischer und empirischer Grenzgänge* (S.69-84). Wiesbaden: Springer VS.

Kruse, Jan (2014). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Weinheim: Beltz Juventa.

Kunz, Alexa M.; Mey, Günter; Raab, Jürgen & Albrecht, Felix (Hrsg.) (2021). *Qualitativ Forschen als Schlüsselqualifikation. Prämissen – Praktiken – Perspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa.

Lincoln, Yvonna S. & Guba, Egon G. (1985): *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.

Masschelein, Jan & Simons, Maarten (2011). Die Universität als Ort öffentlicher Vorlesung. In Ingrid Lohmann, Sinah Mielich, Florian Muhl, Karl-Josef Pazzini, Laura Rieger & Eva Wilhelm (Hrsg.), *Schöne neue Bildung? Zur Kritik der Universität der Gegenwart* (S.135-158). Bielefeld: transcript.

McLeish, John (1976). Chapter VIII: The lecture method. In Nathaniel L. Gage (Hrsg.), *Psychology of teaching methods* (S.252-301). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Mead, George Herbert (1969 [1964]). *Sozialpsychologie* (eingel. u. hrsg. v. A.L. Strauss). Neuwied: Luchterhand.

Mey, Günter; Niermann, Debora; Panenka, Petra & Weydmann, Nicole (2023). Transformationen des Lehrens und Lernens qualitativer Forschung. *Journal für Psychologie*, 31(2), 155-180, <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2023-2-155> [Datum des Zugriffs: 25. November 2024].

Mey, Günter; Niermann, Debora; 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: 25. November 2024].

Mruck, Katja (2007). Qualitative Forschung: Notizen aus der Übersichtlichkeit. *Erwägen – Wissen – Ethik*, 18(2), 258, <https://doi.org/10.23668/psycharchives.11271> [Datum des Zugriffs: 22. April 2025].

Mruck, Katja & Mey, Günter (1998). Selbstreflexivität und Subjektivität im Auswertungsprozess biographischer Materialien – zum Konzept einer "Projektwerkstatt qualitativen Arbeitens" zwischen Colloquium, Supervision und Interpretationsgemeinschaft. In Gerd Jüttemann & Hans Thomae (Hrsg.), *Biographische Methoden in den Humanwissenschaften* (S.284-306). Weinheim: Beltz, <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssaoar-1200> [Datum des Zugriffs: 22. April 2025].

Owston, Ron (2013). Blended learning policy and implementation: Introduction to the special issue. *Internet and Higher Education*, 18(1), 1-3.

Panenka, Petra; Epp, André & Kunina-Habenicht, Olga (2021). Die Aneignung der Schlüsselqualifikation (Selbst-)Reflexion in der Qualifikation von Tutor*innen für qualitative Forschungsmethoden. In Alexa M. Kunz, Günter Mey, Jürgen Raab & Felix Albrecht (Hrsg.), *Qualitativ Forschen als Schlüsselqualifikation. Prämissen – Praktiken – Perspektiven* (S.124-150). Weinheim: Beltz Juventa.

Pfannstiel, Mario & Steinhoff, Peter (Hrsg.) (2022). *E-Learning im digitalen Zeitalter: Lösungen, Systeme, Anwendungen*. Wiesbaden: Springer Gabler.

Ploder, Andrea (2018). Geschichte Qualitativer und Interpretativer Forschung in der deutschsprachigen Soziologie nach 1945. In Stefan Moebius & Andrea Ploder (Hrsg.), *Handbuch Geschichte der deutschsprachigen Soziologie* (Bd. 1, S.735-760). Wiesbaden: Springer VS.

Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2021). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (5. Aufl.). München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

Reich, Kersten (2008). *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. Weinheim: Beltz.

Reichert, Jo (2016). *Qualitative und interpretative Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS.

Riegler, Julia; Hametner, Katharina; Wrbschek, Markus; Distler, Paul & Slunecko, Thomas (2023). Qualitativ Forschen Lehren Lernen: Perspektiven für eine Gratwanderung in Zeiten von Institutionalisierung und Neoliberalem Studienbetrieb. *Journal für Psychologie*, 31(2), 19-41, <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2023-2-19> [Datum des Zugriffs: 25. November 2024].

Rosenthal, Gabriele (2005). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. Weinheim: Beltz.

Schaper, Niclas; Reis, Oliver; Wildt, Johannes; Horvath, Eva & Bender, Elena (2012). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung*. Bonn: HRK-Projekt nexus, https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf [Datum des Zugriffs: 25. November 2024].

Schmitt, Rudolf (2007). Comment: Die Lehre qualitativer Forschung im Studium der Sozialen Arbeit: Ein Erfahrungsbericht von Nebenschauplätzen]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8(1), <https://doi.org/10.17169/fqs-8.1.219> [Datum des Zugriffs: 25. November 2024].

Schreier, Margrit (2023). Qualitative Forschungsansätze. In Margrit Schreier, Gerald Echterhoff, Jana F. Bauer, Nicole Weydmann & Walter Hussy, *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (3. Aufl., S.205-447). Berlin: Springer.

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.

Schütz, Alfred (2016 [1932]). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie* (7. Aufl.). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Schütze, Fritz (2016). *Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung*. Leverkusen: Budrich.

Stamann, Christoph & Janssen, Markus (2019). Die Herstellung von Arbeitsfähigkeit als zentrale Herausforderung für das Gelingen einer gemeinsamen Praxis – Erfahrungen aus einer qualitativ-inhaltsanalytischen Forschungswerkstatt und Ableitungen für die Gestaltung von Forschungswerkstattssitzungen. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 20(3), Art. 21, <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3379> [Datum des Zugriffs: 3. Januar 2024].

Stamann, Christoph; Ruppel, Paul S. & Mey, Günter (2023). Editorial: Einführende Bemerkungen zum Lehren und Lernen qualitativer Forschung. *Journal für Psychologie*, 31(2), 3-18, <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2023-2-3> [Datum des Zugriffs: 25. November 2024].

Stratmann, Jörg; Preußler, Annabell & Kerres, Michael (2009). Lernerfolg und Kompetenz: Didaktische Potenziale der Portfolio-Methode im Hochschulstudium. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 4(1), 90-103, <https://doi.org/10.3217/zfhe-4-01/07> [Datum des Zugriffs: 25. November 2024].

Strübing, Jörg (2013). *Qualitative Sozialforschung*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

Tremp, Peter (2020). Vorlesungskritik als Universitätskritik. In Rudolf Egger & Balthasar Eugster (Hrsg.), *Lob der Vorlesung. Vorschläge zur Verständigung über Form, Funktion und Ziele universitärer Lehre* (S.61-67). Wiesbaden: Springer VS.

Völter, Bettina (2008). Verstehende Soziale Arbeit. Zum Nutzen qualitativer Methoden für professionelle Praxis, Reflexion und Forschung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 9(1), Art. 56, <https://doi.org/10.17169/fqs-9.1.327> [Datum des Zugriffs: 10. Januar 2025].

Volk, Benno (2020). Vorlesungen vor dem Hintergrund aktueller Flipped Classroom-Ansätze. In Rudolf Egger & Balthasar Eugster (Hrsg.), *Lob der Vorlesung. Vorschläge zur Verständigung über Form, Funktion und Ziele universitärer Lehre* (S.205-226). Wiesbaden: Springer VS.

Weitkämper, Florian (2024). Zur Institutionalisierung der Methodenzentren. Bericht zum 1. Vernetzungstreffen von Methodenzentren im deutschsprachigen Raum am 6. und 7. Juni 2024 an der Goethe-Universität Frankfurt. *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 2(25), 305-307.

Whitley, Richard (2006). *The intellectual and social organization of the sciences* (2. Aufl.). Oxford: Oxford University Press.

Wihofszky, Petra; Hartung, Susanne; Allweiss, Theresa; Bradna, Monika; Brandes, Sven; Gebhardt, Birte & Layh, Sandra (2020). Photovoice als partizipative Methode: Wirkungen auf individueller, gemeinschaftlicher und gesellschaftlicher Ebene. In Susanne Hartung, Petra Wihofszky & Michael T. Wright (Hrsg.), *Partizipative Forschung: Ein Forschungsansatz für Gesundheit und seine Methoden* (S.85-141). Wiesbaden: Springer VS.

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://dx.doi.org/10.17169/fqs-24.2.4074> [Datum des Zugriffs: 25. November 2024].

Wolf, Karsten D. & Kratzer, Verena (2015). Erklärstrukturen in selbsterstellten Erklärvideos von Kindern. In Kai-Uwe Hugger, Angela Tillmann, Stefan Iske, Johannes Fromme, Petra Grell & Theo Hug (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 12. Kinder und Kindheit in der digitalen Kultur* (S.29-44). Wiesbaden: Springer VS.

Woodgate, Roberta L.; Zurba, Melanie & Tennent, Pauline (2017). Worth a thousand words? Advantages, challenges and opportunities in working with photovoice as a qualitative research method with youth and their families. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 18(1), Art. 2, <https://doi.org/10.17169/fqs-18.1.2659> [Datum des Zugriffs: 25. November 2024].

Zu den Autorinnen und zum Autor

Laura BEHRMANN ist akademische Rätin für qualitative Methoden am Institut für Soziologie der Bergischen Universität Wuppertal. Sie lehrt und forscht an der Schnittstelle von qualitativen Methoden und sozialer Ungleichheitsforschung, unter anderem zu Bildungsbiografien, entscheidungsmächtigen Akteur*innen und Prozessen der Ungleichheitsgenese.

Kontakt:

Dr. Laura Behrmann

Bergische Universität Wuppertal
Institut für Soziologie
Gaußstrasse 20, 42119 Wuppertal

E-Mail: Behrmann@uni-wuppertal.de

URL: <https://uni-w.de/4t97e>

André EPP ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Bildungswissenschaftliche Forschungsmethoden der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Seine Arbeitsschwerpunkte sind die Professions- und Lehrer*innenbildungsforschung, Biografie- und Sozialisationsforschung, soziale Ungleichheit, informelle, non-formale Bildung, Methodologien qualitativer Forschung, Bildungstheorie und Bildungsforschung, komparative pädagogische Berufsgruppenforschung.

Kontakt:

PD Dr. André Epp

Pädagogische Hochschule Karlsruhe
Institut für bildungswissenschaftliche
Forschungsmethoden
Bismarckstraße 10, 76133 Karlsruhe

Tel.: +49 721 925 4881

E-Mail: andre.epp@ph-karlsruhe.de

URL: https://www.ph-karlsruhe.de/personen/detail/Andr%C3%A9_Epp_109

Juliana GRAS ist an der Pädagogischen Hochschule Weingarten Akademische Rätin im Fach Erziehungswissenschaft. Gerahmt von langjährigen Erfahrungen als Lehrerin der Sekundarstufe I und Fachberaterin für Unterrichtsentwicklung lehrt und forscht sie in den Lehramtsstudiengängen sowie der Kindheitspädagogik vor allem zu den Themen Demokratiebildung, Partizipation, Inklusion, Ganztag und qualitative Methoden(lehre).

Kontakt:

Dr. Juliana Gras

Pädagogische Hochschule Weingarten
Erziehungswissenschaft
Kirchplatz 2, 88250 Weingarten

E-Mail: grasj@ph-weingarten.de

Katja THANE ist Universitätslektorin für qualitative Methoden am Institut für Public Health und Pflegeforschung (IPP) der Universität Bremen. Sie lehrt und forscht zu Drogen(-politik) und Justizvollzug sowie gesundheitlichen Implikationen des Strafrechts. Sie ist Mitglied im Schildower Kreis und im Täter-Opfer-Ausgleich Bremen.

Kontakt:

Dr. Katja Thane

Universität Bremen
FB 11 Human- und
Gesundheitswissenschaften, Institut für Public
Health und Pflegeforschung (IPP)
Grazer Str. 2, 28359 Bremen

E-Mail: thane@uni-bremen.de

URL: <https://www.uni-bremen.de/institut-fuer-public-health-und-pflegeforschung/abteilungen-arbeitsgruppen/public-health-forschung/gesundheit-gesellschaft/mitglieder/dr-katja-thane>

Zitation

Behrmann, Laura; Epp, André; Gras, Juliana & Thane, Katja (2025). Qualitative Methodenlehre jenseits von Forschungswerkstätten und seminaristischen Lehrforschungsprojekten: der Mythos Vorlesung? [50 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 26(2), Art. 19, <https://doi.org/10.17169/fqs-26.2.4338>.