

# Inhalt

*Robert Kreitz, Christine Demmer, Thorsten Fuchs, Christine Wiezorek*

Das Erziehungswissenschaftliche qualitativer Forschung Einleitung .....	7
--	---

## **Teil I: Zum Verhältnis von Theorie und Empirie – das Pädagogische und die qualitative Forschung**

*Malte Brinkmann*

Verkörperungen und Aufmerksamkeit in pädagogischen Relationen Der Beitrag phänomenologischer Unterrichtsforschung für die qualitative erziehungswissenschaftliche Forschung .....	17
---	----

*Jörg Dinkelaker, Franziska Wyßbuwa*

Lebenslauf und Bildungspraxis Verschränkte Fluchtpunkte erziehungswissenschaftlicher Interaktions- und Biographieforschung .....	39
--	----

*Juliane Engel*

Zum sichtbar Unsichtbaren Relationale Praktiken der Subjektivierung in der Videografieforschung .....	61
---	----

## **Teil II: Das Erziehungswissenschaftliche und die Biographieforschung**

*Frank Beier*

Erziehungswissenschaftliche Biografieforschung Zum Konzept der Lebenslaufspuren .....	85
--	----

*Sven Thiersch*

Transformation eines Orientierungsrahmens und einer Fallstruktur?  
Erziehungswissenschaftliche und methodische Erkenntnisse  
in rekonstruktiven Längsschnittstudien zu Schülerbiographien ..... 103

*Sonja Herzog*

Das Erziehungswissenschaftliche qualitativer Forschung  
am Beispiel des Phänomens Schulverweigerung ..... 121

### **Teil III: Methodologische Herausforderungen qualitativer Forschung**

*Astrid Hebenstreit-Seipt, Merle Hummrich*

Erziehung als Ordnungsbildung  
„Einheimische Begriffe“, die (erneute) Sinnkrise  
der Erziehungswissenschaft und die Chancen der Kontingenz ..... 139

*André Epp*

Psychologische Theorien empirisch gewendet  
Eine genuin erziehungswissenschaftliche Innovation? ..... 153

*Susanne Siebholz*

Dokumentarische Methode  
und (erziehungswissenschaftliche) Kindheitsforschung ..... 173

Über die Autor\*innen ..... 189

# Das Erziehungswissenschaftliche qualitativer Forschung

## Einleitung

*Robert Kreitz, Christine Demmer, Thorsten Fuchs, Christine Wiezorek*

Im Zentrum des vorliegenden Bands stehen Fragen nach Vielfalt und Spezifik des Verhältnisses von qualitativen Methoden und Erziehungswissenschaft: Was ist an qualitativer Bildungsforschung und an den Methoden, mit denen sie betrieben wird, eigentlich „erziehungswissenschaftlich“? Diese Frage stellt sich aus mehreren Gründen (hierzu auch Kreitz 2018). Zuvorderst ist die wissenschaftsgeschichtliche Tatsache zu nennen, dass die Verfahren qualitativer Forschung nicht im Rahmen der Pädagogik und Erziehungswissenschaft entwickelt wurden, sondern es sich ausnahmslos um Verfahren aus Nachbar-disziplinen handelt. Dies wirft die Frage auf, ob mit Methoden, die z.B. der Soziologie oder der Linguistik entstammen, solchen Problemzusammenhängen nachgegangen werden kann, die genuin erziehungswissenschaftlich sind. Importieren daher die „sozialwissenschaftlichen“, „hermeneutischen“, „phänomenologischen“ oder „psychoanalytischen“ Methoden nicht eine fachfremde Perspektive in ein Fach, während die eigene, fachspezifische auf der Strecke zu bleiben droht? Oder ist es, nüchtern betrachtet, nicht eher so, dass die importierten Methoden eine Transformation erfahren, sobald mit ihnen erziehungswissenschaftliche Gegenstände und Fragen behandelt werden? Steht also durch den Methodenimport weniger die Identität des Fachs, sondern vielmehr die der importierten Verfahren auf dem Spiel?

Weiterhin ist die Frage nach dem „Erziehungswissenschaftlichen“ durch die gewachsene Vielfalt und Heterogenität der Verfahren und Forschungsansätze motiviert, die heute summarisch als „qualitative“ bezeichnet werden. Im Band 3 des „Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft“ (Klafki et al. 1971) wurde noch zwischen (quantitativ) „empirischen“, „hermeneutischen“ und „erziehungsgeschichtlichen“ Methoden unterschieden. Qualitative Forschung im heutigen Sinne fand keine Erwähnung, und die von Wolfgang Klafki dargestellte Hermeneutik war eine Kunstlehre zur Auslegung (klassischer) pädagogischer Texte. Heute fügen sich Hermeneutik und Phänomenologie, insofern sie Zeugnisse des pädagogischen Alltags zum Gegenstand haben, in das weite

Feld qualitativer Methoden ein, das längst nicht mehr von der Objektiven Hermeneutik und dem Verfahren des narrativen Interviews dominiert wird, sondern in dem ethnographische Verfahren, die Dokumentarische Methode (sensu Bohnsack), die qualitative Inhaltsanalyse (nach Kuckartz oder Mayring), sowie verschiedene Varianten von Diskursanalyse oder der *Grounded Theory* Platz haben – um nur die prominentesten Methoden zu nennen. Gibt es irgendetwas, das diese unterschiedlichen methodischen Richtungen und Schulen miteinander verbindet und sie – wenn schon nicht wegen ihrer methodologischen Fundierung, so doch in ihrer Forschungspraxis – zu typisch erziehungswissenschaftlichen macht? Oder ist bereits diese Fragestellung Resultat einer überspannten Erwartung und sichern vielmehr Gegenstand und Fragestellung der Forschung sowie die Affiliation der Forschenden die Zugehörigkeit zur Erziehungswissenschaft?

Immerhin ist festzustellen, dass die Frage nach dem Erziehungswissenschaftlichen qualitativer Forschung zu Beginn ihres Aufschwungs in der Erziehungswissenschaft keine zentrale Rolle spielte. Ihr unmittelbarer Vorläufer war die Handlungsforschung der ersten Hälfte der 1970er Jahre, die Erforschung und Entwicklung pädagogischer Praxis unmittelbar miteinander verbinden wollte. Ihr Scheitern stellte die Weichen für die breite Rezeption qualitativer Forschungsverfahren im Fach. Qualitative Forschung setzte praktisch zeitgleich in der Schul- und Unterrichtsforschung, der Jugendforschung, der Medienforschung und der Biographieforschung ein. Später kamen Erwachsenenbildung, Geschlechterforschung und Kindheitsforschung – um nur einige zu nennen – hinzu. Es ist nicht abwegig zu behaupten, dass sich qualitative Forschung heute über alle Gegenstandsbereiche der Erziehungswissenschaft erstreckt, was eine Vielfalt und Heterogenität der Gegenstände und Themen mit sich bringt, die an den jeweils verwendeten Forschungsmethoden und -designs nicht spurlos vorbeigehen kann. Müssen sich diese nicht entsprechend den Subdisziplinen des Fachs ausdifferenzieren?

Die Forschungslogik qualitativer Methoden legt es nahe, diese Frage positiv zu beantworten. Schließlich beanspruchen sie, sich offen gegenüber den Begriffen und Theorien zu halten, mit denen der zu erforschende Gegenstandsbereich gefasst werden kann. Die Begriffe werden erst dann produktiv, wenn sie die Perspektive auf den Gegenstand nicht vorab definieren und einengen, sondern als „sensibilisierende Konzepte“ im Sinne Herbert Blumers fungieren, also die Analyse und Interpretation anregen. Analog liefern auch die Methoden qualitativer Bildungsforschung keine abgeschlossene Rezeptsammlung, die schematisch auf beliebige Gegenstände angewendet werden könnte. Beispielsweise sind nicht nur einige Begriffe, die sich bei der Erforschung von Bildungsprozessen bewährt haben, im Feld der Kindheits- und Jugendforschung inadäquat, sondern auch einige der Standardmethoden. Vielleicht sollte die Frage nach dem Erziehungswissenschaftlichen qualitativer Forschung refor-

muliert werden: Inwiefern ist die qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft methodisch sensibel für die spezifischen Gegenstände, Themen und Fragestellungen erziehungswissenschaftlicher Subdisziplinen?

So zu fragen, fordert den Einwand heraus, dass damit das Problem, worin das Erziehungswissenschaftliche qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft besteht, nur in die Teildisziplinen verschoben, jedoch keineswegs gelöst wird. Um eine Bestimmung des fachlichen „Kerns“, dem „Proprium“ bzw. die disziplinären Spezifika von Erziehungswissenschaft im Allgemeinen kommt man, so gesehen, nicht herum. Dieser Selbstvergewisserungsdiskurs um Einheit, Besonderheit, Autonomie und Autorität begleitet die Erziehungswissenschaft seit ihren Anfängen und schließt die erziehungswissenschaftliche Empirie mit ein. Beispielsweise sehen die Herausgeber des Bands *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft* die dort versammelten Beiträge im Kontext einer „reflexiven Empirie“, die vor allem im Bereich der qualitativen Bildungsforschung zu verorten sei (Dinkelaker et al. 2016: 15f.). Steht dort jedoch die (epistemische) Frage im Zentrum, wie es überhaupt möglich ist, Sachverhalte als „pädagogische“ bzw. als „erziehungswissenschaftlich relevante“ auszuzeichnen und zu beobachten, werden im vorliegenden Band Fragen nach dem Verhältnis qualitativer Bildungsforschung, ihren Methoden und dem „Erziehungswissenschaftlichen“ aufgeworfen.

Die Bestimmung eines disziplinären Kerns ermöglicht es, die Forschung um dieses Zentrum herum zu gruppieren, sie an ihm auszurichten und auf diese Weise in den allgemeinpädagogischen Diskurs zu integrieren. Eine im eigentlichen Wortsinn erziehungswissenschaftliche qualitative Forschung würde aus dieser Sicht vorliegen, wenn sie sich gegenüber den normativen Implikationen dieses Diskurses öffnet. Selbstverständlich ist das nicht, steht doch das interpretative dem normativen Paradigma gegenüber. Jedoch: Der sozialwissenschaftliche Zweig qualitativer Forschung ist aufgrund seiner Verankerung in der Tradition der *Chicago-School-of-Sociology* sozialpolitisch engagiert und kommt daher einer Disziplin entgegen, die in der Tradition einer *réflexion engagée* steht. Offen bleibt jedoch nicht nur, wie jeweils das erziehungswissenschaftliche Proprium bestimmt und das Engagement ausgestaltet wird. Als „engagiert“ kann sich auch bildungspolitisch motivierte (Auftrags-)Forschung verstehen, die sich im Übrigen an die Forderung nach Wertneutralität im Begründungszusammenhang gebunden fühlt und ihre Einbettung in Entdeckungs- und Verwendungszusammenhänge nicht reflexiv einholt.

Die in diesem Band versammelten Beiträge verhalten sich auf unterschiedliche Weise zu dem skizzierten Problemzusammenhang. Gemeinsam ist ihnen die Bezugnahme auf empirische Forschungsprojekte und -ansätze. Die drei Beiträge des ersten Teils thematisieren auf unterschiedliche Weise das Verhältnis von erziehungswissenschaftlicher Theorie und Empirie. Sie verbindet zudem die Bezugnahme auf die videographische Erforschung von Unterricht.

Der Beitrag von *Malte Brinkmann* schließt an die einleitenden Überlegungen an, indem er seine Konzeption einer phänomenologischen Unterrichtsforschung in den Kontext der Entwicklung einer reflexiven Haltung gegenüber der Empirie stellt. In komplementärer Bewegung komme es gegenwärtig zu einer zunehmenden „Theoretisierung empirischer Zugänge bei gleichzeitiger Empirisierung von theoretischen Zugängen“. Angesichts des Methodenpluralismus in der qualitativen Forschung sei es notwendig, eine theoretisch fundierte, spezifisch pädagogische Empirie zu entwickeln, wenn man den Anspruch aufrechterhält, diese Forschung sei in besonderer Weise ihrem Gegenstand angemessen. Dies motiviert eine Empirie, die den phänomenologischen Begriff der Erfahrung in das Zentrum rückt und das Verhältnis von Gegenstand, Theorie und Methode sozial-, lern- und erziehungstheoretisch neu bestimmt. Die Produktivität seines Ansatzes demonstriert Brinkmann im Nachweis empirisch auffindbarer „Zeigetypen“, im Aufweis der in „Verkörperungen“ offenbar werdenden „Singularität“ bildender Erfahrungen, die das Stereotype und Konventionelle überschreiten, sowie in der Analyse der Struktur aufeinander bezogener, „geteilter“ Aufmerksamkeit im Unterrichtsgeschehen, die im Kontext wechselseitigen Nicht-Verstehens emergiert.

*Jörg Dinkelaker* und *Franziska Wyßuwa* sehen das Erziehungswissenschaftliche im wechselseitigen Verweisungsverhältnis von Interaktion und Biographie und plädieren daher für eine stärkere Verklammerung von erziehungswissenschaftlicher Interaktions- und Biographieforschung. Sie stellen ein formales Strukturmodell vor, demgemäß eine Interaktion zu einer pädagogischen wird, insofern sie auf Biographisches verweist. Anhand zweier gegenläufiger empirischer Beispiele aus der Erwachsenenbildung zeigen sie, wie diese Beziehung zwischen Interaktion und Biographie wiederum interaktiv hergestellt wird. Im einen Fall wird die Darstellung eines biographischen Fragments durch eine thematische Rahmensetzung hervorgehoben, wobei dieses Fragment die Implikaturen der Vorgabe durchbricht. Im anderen Fall werden zwei miteinander kontrastierende Ereignisabläufe mit argumentativer Funktion hypothetisch entworfen: Anhand beider Entwürfe sollen die Teilnehmenden erkennen, warum die eine Handlungsweise der anderen (*modo futuri exacti*) vorzuziehen und daher zu lernen ist. Auch hier durchbricht eine Teilnehmerin die Interaktionserwartung, indem sie ein konkretes Gegenbeispiel einführt. Für beide Fälle (und für die Verschränkung von Biographie und Interaktion) gilt daher, dass individuelle Lebenserfahrungen im Kontext generalisierter Interaktionserwartungen zum Zuge kommen.

*Juliane Engel* entwickelt in einem theoretischen und methodischen Vorspann eine Konzeption von Unterrichtsvideographie, welche sich auf die Untersuchung von Prozessen der „Relationierung“ richtet. Ihr Vorschlag ist nicht nur „subjektivationstheoretisch“ motiviert, sondern auch durch die Hinwendung zu Praktiken, räumlichen Anordnungen und Beziehungen von Personen

und Dingen. Ihre „macht- und differenzsensible“, „postkoloniale Repräsentationskritiken“ berücksichtigende Herangehensweise grenzt sie gegen die konventionelle Videographieforschung ab, die sie als „subjektzentriert“ bzw. „anthropozentrisch“ kennzeichnet. In der von ihr beschriebenen Praxis videographischer Datenerhebung werden anhand dreier verschiedener Kamerapositionen Relationierungen im Raum, im Kontakt mit Gegenständen und im Zuge von performativen Praktiken beobachtbar gemacht. Analytisch ausgeleuchtet werden Platzierungsschwierigkeiten einer Schülerin und eines Schülers, die zunächst in subalterne Positionen geraten, die jedoch durch ihr sicheres Handeln im Kontext eines, diese Positionierungen aufbrechenden Unterrichtsverlaufs transformiert werden. Erziehungswissenschaftlich sei an dieser Art von Unterrichtsvideographie eben das, was sie gemäß der Konzeption von Engel auszeichnet: Sie frage „machtsensibel“ danach, wie sich Subjektivationen „räumlich, performativ und kontagional untersuchen lassen“.

Die Beiträge des zweiten Teils thematisieren das Erziehungswissenschaftliche der qualitativen Biographieforschung. Während der erste Beitrag nach Spuren von Erziehung in narrativen Interviews mit Erwachsenen sucht, besteht der empirische Bezugspunkt der beiden anderen Beiträge in biographisch orientierten Interviews mit Kindern und Jugendlichen im Rahmen längsschnittlicher Untersuchungsdesigns.

*Frank Beier* entwickelt in seinem Beitrag eine spezifisch erziehungswissenschaftliche Perspektive auf die Analyse narrativer Interviews. Sein Ausgangspunkt ist die von ihm positiv gewürdigte Koppelung von pädagogischer Theorie und Empirie in der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung. Dabei unterscheidet er „immanente“ Ansätze, welche die an formalen Textmerkmalen ansetzende sozialwissenschaftliche Analyse biographischer Prozess-Strukturen bildungstheoretisch deuten, von „exmanenten“ Ansätzen, die, ohne das narrationsanalytische Instrumentarium zu nutzen, biographische Erzählungen auf bildungstheoretische Topoi durchsuchen. Typisch für die erste Gruppe sei Winfried Marotzkis strukturelle Bildungstheorie, während repräsentative Vertreter der zweiten Gruppe Theodor Schulze und Thorsten Fuchs seien. Während der immanente Ansatz normativ unterbestimmt zu sein scheint, sei die evaluative Perspektive exmanenter Ansätze normativ überbestimmt. Als Ausweg schlägt Beier vor, von der Betrachtung von Bildungs- zu Erziehungsprozessen zu wechseln: Erziehung hinterlasse nachhaltige Spuren im Lebenslauf, die sich zwar nur sporadisch in lebensgeschichtlichen Erzählungen niederschlagen, doch durch eine Modifikation der Erzählaufforderung problemlos elizitiert werden können.

Ähnlich wie zuvor Brinkmann stellt *Sven Thiersch* seine Überlegungen in den Kontext des Diskurses um eine reflexive erziehungswissenschaftliche Empirie. Allerdings mündet seine Lösung nicht in einer theoriegeleiteten, grundlegenden Neuentwicklung empirischer Verfahren, sondern eher in der Adaptation und Weiterentwicklung der Verfahren der Objektiven Hermeneutik und

der Dokumentarischen Methode. Geht man davon aus, dass individuelle, kollektive und organisationale Veränderungsprozesse das Zentrum erziehungswissenschaftlicher Forschung bilden, liegen längsschnittliche Untersuchungsdesigns nahe. Mehrfacherhebungen können die Unsicherheiten beseitigen, welche die nachträgliche Rekonstruktion der Veränderung von Habitus oder Orientierungsrahmen bzw. von Fallstrukturen im Wechsel von Krise und Routine, in sich tragen. Hierzu muss das vorliegende methodische Repertoire jedoch in einem Prozess der Ko-Konstruktion von theoretischen Grundlagen, Gegenstandstheorien und Methoden weiterentwickelt werden. Dies zeigt Thiersch anhand zweier qualitativer Längsschnittstudien auf, die interessanterweise ergeben, dass einmal rekonstruierte (individuelle) Orientierungsmuster und Fallstrukturen über sie irritierende Statuspassagen hinweg stabil bleiben, und die Rekonstruktionsverfahren folglich zu validen Ergebnissen führen.

Im Kontrast hierzu erscheint *Sonja Herzog* der disziplinäre Bezug qualitativer Forschung durch den Gegenstandsbezug und die Fragestellung hinreichend gesichert. Der Ausarbeitung einer eigenständigen Methodenlehre bedarf es aus ihrer Sicht nicht. Diese Position wird von ihr systematisch abgeleitet: Zuständig für die kategorialen Grundlagen der Disziplin ist die Abteilung „Allgemeine Erziehungswissenschaft“, durch die Erziehung und Bildung als zentrale Gegenstände des Fachs bestimmt werden. Dieser doppelte Gegenstand ist im Rahmen qualitativer Forschung durch die Bezugnahme auf Lebensphasen, Inhalte und Institutionen konstituiert, die wiederum spezifisch erziehungswissenschaftliche Fragestellungen und Erkenntnisinteressen generiert. Am Beispiel der Forschung zum Phänomen der Schulverweigerung untermauert sie ihre Position. Dieses Phänomen werde von unterschiedlichen Disziplinen bearbeitet, jedoch sei die erziehungswissenschaftliche Perspektive durch eine Einzelfallbetrachtung gekennzeichnet, welche das gesamte Individuum und seine Welt einbeziehe. So lassen sich in bildungstheoretischer Perspektive bei allen von ihr im Rahmen einer qualitativen Längsschnittstudie untersuchten Jugendlichen, die der Institution Schule fernbleiben, Bildungspotenziale nachweisen, die Ansatzpunkte für die pädagogische Arbeit bieten.

Die gemeinsame Klammer der Beiträge des dritten Teils besteht in der (jeweils ganz unterschiedlichen) Thematisierung der methodologischen Herausforderungen, welche sich im Kontext der Erziehungswissenschaft für die qualitative Forschung ergeben.

*Astrid Hebenstreit-Seipt* und *Merle Hummrich* nähern sich der Frage nach dem Erziehungswissenschaftlichen anhand von Überlegungen zur „Konstitutionslogik“ der Erziehungswissenschaft. Diese sei durch eine „doppelte Kontingenz“ der Erziehung gekennzeichnet: Weder seien Zuständigkeiten geklärt, noch die Ergebnisse prognostizierbar und dennoch werde – ebenfalls „konstitutionslogisch“ – Erziehungswissenschaft unter dem Aspekt der praktischen Verwendbarkeit ihrer Ergebnisse betrieben. Der Rückgriff auf identitätsstif-



tende „einheimische Begriffe“ führe daher in die Irre, wie durch eine kulturvergleichende Untersuchung, der strukturell sehr unterschiedlichen (Wieder-)Herstellung pädagogischer Ordnung anlässlich einer Regelverletzung (verspätetes Erscheinen im Unterricht) im Rahmen des US-amerikanischen und im Rahmen des deutschen Bildungssystems gezeigt wird: Während im deutschen Fall die Herstellung der Ordnung auf der Ebene individualisierter Beziehungen angesiedelt ist, greifen im US-amerikanischen Fall administrative Regelungen der Institution. Zielt das eine Verfahren auf das mündige Individuum, richtet sich das andere auf die Inklusion der Staatsbürger. Durch das prototypische erziehungswissenschaftliche Verfahren des Vergleichens wird somit offenbar, dass einheimische Begriffe ungeeignet sind, die funktionale Äquivalenz beider Ordnungssysteme zu sehen.

*André Epp* entwickelt einen empirischen Ansatz zur Untersuchung subjektiver Theorien und greift erst im Anschluss daran die Frage nach dem Erziehungswissenschaftlichen seines Vorschlags auf. Ausgangspunkt ist das psychologische Konstrukt „Subjektive Theorie“, das er, wie auch das dazugehörige Forschungsprogramm, das bereits in den 1970er Jahren entwickelt wurde, konzise vorstellt. Die Kritik an diesem Forschungsprogramm und dem Verfahren der kommunikativen Validierung sowie der Strukturlegetechnik ist der Ausgangspunkt seines eigenen methodischen Vorschlags. Epp kombiniert das ökosystemische Entwicklungsmodell von Urie Bronfenbrenner mit der qualitativen Inhaltsanalyse von Philipp Mayring, ergänzt durch eine Komparatistik, die Emile Durkheim entlehnt wird. Dem ökosystemischen Entwicklungsmodell mit seiner Unterscheidung von vier Ebenen kommt die Aufgabe zu, die bei einem rein inhaltsanalytischen Vorgehen unverbunden bleibenden Wisenselemente subjektiver Theorien aufeinander beziehen und miteinander vergleichen zu können. Das Erziehungswissenschaftliche daran lokalisiert Epp in der interdisziplinären Offenheit, die sowohl im historischen Rückblick als auch mit Blick auf ihre Subdisziplinen für die Erziehungswissenschaft typisch sei und mit der offenen Analysehaltung qualitativer Verfahren harmoniere.

In dem abschließenden Beitrag von *Susanne Siebholz* bleibt der Bezug auf die Frage nach dem Erziehungswissenschaftlichen qualitativer Forschung implizit. Ihr Fokus liegt vielmehr auf der Frage nach der Angemessenheit des Verfahrens der Dokumentarischen Methode der Interpretation auf die Untersuchung von Kindern und Kindheit. Anhand zweier Forschungsarbeiten problematisiert sie die, diesen Untersuchungen vorausgelagerte „apriorische“ bzw. „gegenständliche“ Bestimmung von „Kind“. Ausführlich beschreibt sie, wie das methodische und begriffliche Inventar der Dokumentarischen Methode auf diesen vorkonstruierten Gegenstand angewendet wird, und konstatiert ein Defizit in der Reflexion der in diese Methodik eingeschriebenen gegenstandstheoretischen Annahmen. Sie empfiehlt nicht nur eine größere Distanz zu „kindheitsbezogenen Normalitätskonstruktionen“ im Sinne der

„Einklammerung“ ihres Geltungscharakters, sondern regt auch empirische Untersuchungen an, welche die mit diesen Konstruktionen verbundenen Vorstellungen selbst zum Gegenstand haben.

Die Beiträge liefern recht unterschiedliche Antworten auf die Frage nach dem Verhältnis qualitativer Bildungsforschung, ihren Methoden und dem „Erziehungswissenschaftlichen“. Im Ergebnis lassen sich aber vier zentrale Achsen des Suchraums identifizieren, in dem die Antworten liegen:

- Das Erziehungswissenschaftliche wird in der spezifischen Struktur des *Gegenstands* gesehen, also der Art, wie Elemente und Eigenschaften des Objektbereichs der Forschung aufeinander bezogen sind.
- Das Erziehungswissenschaftliche wird durch Bezugnahme auf als erziehungswissenschaftlich ausgezeichnete *Theoriebestände* gesichert.
- Das *methodische Vorgehen* selbst wird als „pädagogisch“ bzw. „erziehungswissenschaftlich“ gekennzeichnet.
- Der Bezug auf Erziehungswissenschaftliches wird durch normative und praktische Erwartungen hergestellt, die nicht dem Begründungs-, sondern dem Entstehungs- und Verwendungszusammenhang entstammen und in die die Perspektive auf den Gegenstand der Forschung und auf die an ihn gerichteten Fragestellungen eingehen.

Die Herausgeberinnen und Herausgeber danken den Autorinnen und Autoren dieses Bandes für ihre Beiträge. Bedanken möchten wir uns auch bei Anne Walther für ihre Geduld und Sorgfalt bei der Herstellung des druckfertigen Textes. Wir hoffen, dass der vorliegende Band der Diskussion über das Verhältnis qualitativer Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft neue Anstöße gibt.

## Literatur

Dinkelaker, Jörg/Meseth, Wolfgang/Neumann, Sascha/Rabenstein, Kerstin (2016): Die Erziehungswissenschaft, ihr Gegenstand und ihre Empirie. Sondierungen im Spannungsfeld von traditionellen Kontroversen und reflexiver Empirisierung. In: Meseth, Wolfgang/Dinkelaker, Jörg/Neumann, Sascha/Rabenstein, Kerstin/Dörner, Olaf/Hummrich, Merle/Kunze, Katharina (Hrsg.): Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 13-30.

- Kreitz, Robert (2018): Das Erziehungswissenschaftliche der qualitativen Bildungsforschung. In: Koller, Hans-Christoph/Kessler, Fabian/Schmidt, Katja (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung 29, 56, S. 55-64.
- Klafki, Wolfgang/Rückriem, Georg Maria/Wolf, Willi/Freudenstein, Reinhold/Beckmann, Hans-Karl/Lingelbach, Karl-Christoph/Iben, Gerd/Diederich, Jürgen (Hrsg.) (1971): Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in drei Bänden.