

Herausforderungen und Potenziale qualitativer Methoden im Feld der Bildungsforschung

Laura Behrmann

Abstract: *Im Beitrag geht es darum, wie qualitative Sozialforschung neben subjektiven Wahrnehmungen auch die sozialen und kulturellen Kontexte berücksichtigt, in denen Bildung stattfindet. Es wird argumentiert, dass die qualitative Forschung stets kontextsensibel agieren und die Mehrebenenperspektive einnehmen muss, um die komplexen Verflechtungen von Handlung, Institution und gesellschaftlichen Werten zu erfassen. Darüber hinaus wird auf die Herausforderungen qualitativer Sozialforschung eingegangen, die sich aus der Notwendigkeit ergeben, eine Verbindung zwischen wissenschaftlichem Wissen und praktischen Anwendungsmöglichkeiten herzustellen. Der Beitrag betont die Bedeutung einer reflexiven Haltung der Forscher*innen, um die Konstruktion sozialer Wirklichkeit zu verstehen und um die Relevanz von qualitativen Ansätzen in der Bildungsforschung zu sichern. Letztlich wird die Notwendigkeit hervorgehoben, Bildung als gesellschaftlich organisiert zu verstehen, um die Prozesse der Genese sozialer Ungleichheit zu erkennen und zu analysieren.*

Schlagwörter: *Qualitative Methoden; Bildungsforschung; soziale Konstruktion; Rekonstruktion; Anwendungsperspektive*

1. Qualitative Bildungsforschung und die ›subjektive‹ Wahrnehmung

Eine Kernfrage der qualitativen Sozialforschung zielt auf das Verstehen des subjektiven Sinns ab (Reichertz, 2016; Schiek, 2018). Dabei geht darum, die subjektiven Relevanzsetzungen der Akteure zu rekonstruieren und zu interpretieren. In der Forschungspraxis wird diese Fragestellung oft auf die individuelle Wahrnehmung der Interviewten verkürzt. Dann werden Aussagen von Personen lediglich im Lichte des Einzelfalls aufbereitet oder diesen gar zugerechnet und sie werden nicht eingeordnet in ihrer spezifischen Strukturierung durch die jeweilige gesellschaftliche Prägung einerseits und den gesellschaftlichen Common-Sense-Überzeugungen andererseits (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 35). Diese Reduktion der Perspektive zeigt sich besonders in der Interviewforschung, etwa bei Expert*inneninterviews und in anwendungsorientierten Begleitforschungen, sowie in Mixed-Methods-Projekten, in denen

qualitative Interviews lediglich illustrativ als Add-ons genutzt werden (Behrmann et al., 2023; Reichertz, 2019; Schreier, 2017). Auch biografischen Studien, die sich auf das Nachzeichnen von Lebensläufen aus der subjektiven Sicht beschränken, ist diese Verkürzung immanent (Dausien, 2016). Diese Reduktion qualitativer Sozialforschung von subjektiven Relevanzsetzungen auf individuelle Wahrnehmungen der Befragten ist vor allem im Bereich der Bildungsforschung kritisch zu hinterfragen, da deren Untersuchungsgegenstände Personen beeinflussende gesellschaftliche Konstruktionen par excellence sind (J. Lüders, 2007). Bildung wird sinnhaft in einem historisch-sozial konstituierten Rahmen hergestellt, der situativ virulent wird. Sie ist zudem institutionell verankert, etwa in Schulen und Hochschulen, und unterliegt in concreto einem ständigen Wandel. Ihre Wahrnehmung ist stets abhängig von der Perspektive der Akteure und ihrer Stellung im sozialen Gefüge. Gerade Phänomene der Bildungsforschung wie Bildungsziele, Vermittlungspraktiken, Implementationen pädagogischer Werkzeuge oder auch Interaktionspraktiken sind eingebettet in normative Diskurse, eingeschrieben in ein gesellschaftliches Wertesystem und unterliegen der Aushandlung von Macht und Herrschaft. Bildung verhandelt also soziale Kontrolle, Teilhabe und soziale Schließung.

Was bedeuten diese Grundannahmen für die qualitative Sozialforschung? Der folgende Beitrag nimmt die Reduktion einer »subjektiven« qualitativen Sozialforschung zum Anlass, um aufzuzeigen, welche Perspektiven sich für eine qualitative Bildungsforschung eröffnen, wenn die Konstitution des Forschungsgegenstandes ernst genommen und methodisch als umfassende interpretativ-rekonstruktive Forschung umgesetzt wird. Es ist ein Plädoyer dafür, dass qualitative Sozialforschung stets mehr sein muss, dass sie immer auch soziologisch sein sollte. Hierzu wird ein klassisches Thema der qualitativen Bildungsforschung – Bildungsaufstiege – als zentraler Untersuchungsgegenstand herangezogen. Über den selektiven Einblick in vier Perspektiven hinaus werden am Ende des Beitrags konkrete Ansprüche und Bedarfe einer qualitativen Bildungsforschung formuliert.

2. Ausgewählte Perspektiven einer qualitativen Bildungsforschung

Das Subjekt als Träger*in sozialer Handlungen, das Interaktionen und Praktiken vollzieht, ist der Ausgangspunkt der qualitativen Forschung (Schiek, 2024). In der konkreten Forschungspraxis sind Interviews häufig das Instrument der Exploration. Im Folgenden wird exemplarisch aufgezeigt, dass Forschungsprojekte, die auf Interviews und Beobachtungen zurückgreifen, die subjektiven Setzungen der Akteure eben nicht nur als individuelle Setzungen behandeln, sondern in ihrer sozialen Erzeugung verstehen können. Daraus werden übergreifende Ansprüche an die qualitative Bildungsforschung abgeleitet. Während die Perspektiven qualitativer Bildungsforschung häufig über Methoden differenziert werden (Böhme, 2016), werden in diesem Beitrag zentrale Bezugspunkte der gesellschaftlichen Konstruktion von Bildung zum Ausgangspunkt: Biografie, Deutungsmuster, Netzwerke, Praktiken und Institutionen.

2.1 Biografie: Subjekt und Gesellschaft vermittelnd

Biografisch-narrative Interviews (Schütze, 1984) sind das zentrale Erhebungsinstrument der Biografieforschung. Dabei ist die *Biografie* selbst ein soziales Konstrukt, das zwischen subjektiven Rekonstruktionen biografischer Erfahrungen und den gesellschaftlichen Bedingungen und Prozessen der Strukturierung von Biografien vermittelt (Dausien, 1996). Die Biografie ist als eigenständige gesellschaftliche Strukturdimension aufzufassen (Kohli, 1985) und verweist auf eine »fundamentale Dimension der Sozialität« (Fischer & Kohli, 1987, S. 20). Biografie und Lebenslauf unterliegen einer spezifischen Institutionalisierung, die sich aus ihrer Verankerung in der Arbeitsgesellschaft ergibt (Kohli, 1978). In einem Forschungsprojekt zum sozialen Aufstieg im Wandel arbeiten Ingrid Miethe, Regina Soremski, Maja Suderland, Heike Dierckx und Birthe Kleber (2015) mit biografischen Interviews. Die Auswertung unter anderem nach Gabriele Rosenthal (2008) fokussiert auf die erlebte und erzählte Lebensgeschichte in ihrer subjektiv erfahrenen Darstellung vergangener Situationen und deren Reflexion im Spiegel der Gegenwart. Dabei werden die Bezüge zur Zeitgeschichte einbezogen. Die Forschung setzt damit eine zentrale Prämisse der Biografieforschung um: Biografien sind nicht nur gesellschaftlich strukturiert, sondern erzeugen selbst gesellschaftliche Strukturen (Fischer & Kohli, 1987, S. 29). So identifizieren Miethe und Team, wie individuelle Bildungsentscheidungen von »Personen aus nicht-akademischen Elternhäusern« (S. 21) vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Gelegenheitsstrukturen getroffen werden. Das Konzept Gelegenheitsstruktur stellt folgenden theoretischen Gewinn dar:

»Unter politischen Gelegenheitsstrukturen werden die zu verschiedenen Zeitpunkten unterschiedlich guten Chancen von Akteuren zur Umsetzung ihrer eigenen Vorstellungen beschrieben. Eine und dieselbe Handlung hat aufgrund unterschiedlicher gesellschaftlicher Rahmenbedingungen verschiedene Erfolgsaussichten.« (Miethe, 2011, S. 7).

Die Autorinnen unterscheiden für die DDR vier Phasen der Gelegenheitsstrukturen und zeigen, dass die ideologisch motivierte Förderung von Arbeiter- und Bauernkindern deutlich kürzer andauerte, als oft angenommen wird (Miethe et al., 2015). Bereits in den 1960er Jahren endete der Spielraum für Gelegenheiten der gegenprivilegierten Bildungspolitik aus machtpolitischen Gründen. Dies bestätigt die These, dass ein Elitenwechsel in der Regel zu einer vorübergehenden Förderung neuer Eliten führt, die später jedoch ihre eigene Macht festigen und sich primär bei Passung der sozialen Herkunft Bildungschancen eröffnen (Blossfeld & Shavit, 1993). Die Biografien werden in eine Typologie der Bedeutung der Gelegenheitsstrukturen für den jeweiligen Bildungsaufstieg zusammengeführt. Jeder Einzelfall wird komparativ ins Verhältnis zu den Gelegenheitsstrukturen gesetzt und abstrahiert. Deutlich wird, dass die Bedeutungstypen »weder primär an das jeweilige Gesellschaftssystem noch an eine bestimmte Generation gebunden« (S. 245f.) sind, sondern system- und generationenübergreifend ähnliche Muster aufweisen. Die Autorinnen leiten daraus einige bildungspolitische Empfehlungen ab: Zum einen verdeutlichen sie, dass Chancengleichheit durch die Förderung einzelner Gruppen immer anderen zum Nachteil wird (Miethe et al., 2015). Es wird sichtbar, wie

die Förderung einer Gruppe, etwa der Arbeiterkinder, andere marginalisierte Gruppen am sozialen Aufstieg hindert. Zum anderen zeigt der historische Verlauf, dass »Personen mit einem hohen familial tradierten sozialen und kulturellen Kapital auch unter ungünstigen Chancenstrukturen immer wieder den Zugang zu höherer Bildung schaffen« (Miethe et al., 2015, S. 341). Eine Förderung müsse möglichst früh ansetzen und neben ökonomischen und strukturellen auch habituelle Aspekte einbeziehen.

Die Studie stellt ein anschauliches Beispiel dafür dar, dass eine ausgereifte Biografieforschung über individuelle Faktoren hinausgeht. Deutlich wird, dass Biografieforschung gesellschaftliche Bedingungen in ihrer wechselseitigen Erzeugung von Subjekt und Gesellschaft sichtbar macht. Kontextualisierungen wie der »Faktor Zeit« (Trappe, 2024, S. 468), das heißt die Dimension des sozialen Wandels – sei es als gesamtgesellschaftliches Wertesystem oder der Verfasstheit des Bildungssystems – sollten Bestandteil jeglicher Bildungsforschung sein. Ansonsten wird die gesellschaftliche Dimension von Bildung ausgeblendet und unreflektiert aktualisiert.

2.2 Deutungsmuster: Die Sozialität des Alltags

Neben der Biografieforschung ist eine weitere grundlegende Heuristik in der Erklärung von Bildung die der Deutungsmuster des Alltags. Deutungsmuster sind typisierte verfestigte Annahmen sozialer Wirklichkeiten, von Erfahrungen, Handlungsvollzügen und Sinnzusammenhängen (C. Lüders & Meuser, 1997). Deutungsmuster sind ein fuzzy Konzept und werden als enger sowie als weiter Begriff definiert. So lehnte beispielsweise Ralf Bohnsack die Entwicklung des Konzeptes Handlungsorientierung an den Deutungsmusterbegriff an (Bohnsack, 1992). In diesem weiteren Begriffsverständnis greife ich hier auch darauf zurück. Die theoretisch formulierte und empirisch vielfältig belegte Annahme lautet: Das Handeln von Akteuren ist entlang von Deutungen des Alltags organisiert, bzw. die Deutungen verleihen dem Handeln der Akteure einen sozialen Sinn (Schütz, 2016). Und, wie jemand die Dinge sieht und einordnet, hat unmittelbar Konsequenzen für die Handlungsvollzüge.

Ich greife beispielhaft auf einen empirisch gut aufgearbeiteten Zusammenhang des schulischen Alltags zurück: Die Mittelschichtpräferenz der Lehrer*innen. Verschiedene Studien belegen über Interviews und Gruppendiskussionen eindrucksvoll, dass Lehrerinnen und Lehrer – auch wenn sie sozial aufgestiegen sind – auf mittelschichtsspezifische Deutungsmuster von Bildung zurückgreifen (Behrmann, 2022; Graalmann, 2022; Lange-Vester et al., 2019; Schumacher, 2002): Dazu gehört die in der deutschen Gesellschaft breit verankerte Vorstellung, die Eltern müssten die schulischen Bildungsprozesse unterstützend begleiten, ein adäquates Frühstück mitgeben und mit den Kindern am Nachmittag Hausarbeiten machen. Es sind rekonstruktive Analyseverfahren von der Sequenzanalyse (Erhard & Sammet, 2018) über die Habitushermeneutik (Bremer & Teiwes-Kügler, 2014), die dies offenlegen. Die Befunde zeigen gleichzeitig ein Festhalten am individuellen Leistungsprinzip, das heißt dem meritokratischen Ideal. Unabhängig vom Elternhaus, so die Deutung, gibt die Prüfung im schulischen Alltag allen Schüler*innen gleichermaßen die Möglichkeit für Erfolg.

Lehrer*innen agieren also auf Grundlage von mittelschichtsspezifischen Vorstellungen und bevorteilen unweigerlich Kinder, deren Eltern eine ähnliche Vorstellung,

das heißt eine Passung, aufweisen. Ganz konkret deutlich wird dies in einer Studie zu Übergangsempfehlungen in Berlin. Betina Hollstein (2008) führte Interviews mit Lehrer*innen zu der Praxis der Übergangsempfehlungen und arbeitet die Erkenntnis heraus: Trotz gleicher Leistung überweisen Lehrer*innen Schüler*innen nur auf das Gymnasium, wenn eine entsprechende Unterstützung durch das Elternhaus oder die Peers sichtbar gegeben ist. Die unterstützenden Dritten werden also noch einmal mehr zum Zünglein an der Waage.

In der Rekonstruktion der Aussagen der Lehrer*innen standen die Rechtfertigungen und Legitimation für ihre Entscheidungen im Vordergrund. Rechtfertigungen greifen häufig auf gesellschaftliche »Common-Sense-Konstruktionen« (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 26f.) zurück – als legitim erachtete Deutungsmuster – was in diesem empirischen Beispiel zum Rückgriff auf das Prinzip der Fürsorge (dem Kind sei ein Scheitern zu ersparen) als Legitimation führt. Erst in einer Rekonstruktion der Argumentationsstruktur wird deutlich, wie sehr diese Fürsorgeidee mit der Vorstellung über das Erfordernis unterstützender Dritter für den Schulerfolg verwoben ist. Wenngleich wir in den hier referierten Beispielen keine dezidierten Hinweise zur bildungspolitischen Praxis finden, so wird sie doch in Weiterentwicklungen aufgegriffen; betont wird dabei, das Nicht-Wissen zu bearbeiten und sozial divergierende Lebenswelten zugänglich zu machen (Kern et al., 2024; Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2014; Rutter & Weitkämper, 2022).

Die qualitative Forschung in diesem Bereich zeigt somit, dass Deutungsmuster tief in Handlungsstrategien eingebettet sind und sich hartnäckig halten. Dies verdeutlichen auch die zahlreichen Studien zu Bildungsaufstiegen in Deutschland. Hierbei mischen sich unterschiedliche Deutungsmuster oftmals auf widersprüchliche Weise. Die Aufgabe der qualitativen Sozialforschung ist es, solche Verflechtungen aufzudecken. Diese rekonstruierten Zusammenhänge sind den interviewten Akteuren meist nicht bewusst – teilweise auch gar nicht direkt zugänglich. Dabei reflektiert die qualitative Sozialforschung kritisch ihr eigenes Mitwirken an der Erzeugung von Deutungsmustern. So stellt Daniela Schiek (2023) die Frage, inwiefern Bildungsaufstiege immer wieder auf eine bestimmte Weise verhandelt werden und damit ein einseitiges Bild dieses Phänomens reproduziert wird. Qualitative Sozialforschung muss die Selbstdeutungen der Akteur*innen reflektieren, besonders achtsam gegenüber gegenläufigen Tendenzen in ihren Daten und der empirischen Wirklichkeit sein und dabei verwendete Begriffe als »Repräsentationen sozialer Wirklichkeit« (Barlösius, 2001) kritisch prüfen.

2.3 Netzwerke: Relationen und ihre Bedeutung

Eine grundlegende Annahme der Sozialforschung ist, dass die soziale Stellung einer Akteurin bzw. eines Akteurs in Beziehungsgefügen maßgeblich das Wissen, die Bedeutungszuschreibung und damit die Handlungsmöglichkeiten prägt. Eine qualitative Forschungsperspektive, die diese Vorannahme ernst nimmt, ist die qualitative Netzwerkforschung (Bernhard & Herz, 2024). Auch hier spielen Interviews eine zentrale Rolle, häufig in Kombination mit sogenannten egozentrierten Netzwerkkarten. Diese Karten dienen als Stimulus zur Erzählung und Darstellung der sozialen Beziehungen, wobei es

von Interesse ist, welche Akteur*innen präsent sind (»Knoten«) und welche Funktionen die Beziehungen erfüllen (»Kanten«) (Hollstein & Pfeffer, 2010).

In der Bildungsaufstiegsforschung wird zunehmend untersucht, wie soziale Netzwerke Aufstiege unterstützen. Zahlreiche Studien haben die Bedeutung sogenannter »Dritter« hervorgehoben, die Bildungsaufsteiger*innen informell unterstützen und ermutigen. Nicolas Legewie (2021) hat in einer Interviewstudie mit Studierenden aus nicht-akademischen Elternhäusern vier Netzwerkfaktoren identifiziert, die in unterschiedlichen Lebensphasen Mobilität fördern: Unterstützung bei akademischen Bemühungen, Ermutigung, Problemlösung und Vorbilder. Die retrospektive Analyse zeigt zudem, dass nicht alle Studierenden gleichermaßen auf diese Ressourcen zugreifen können und dass gerade der Zeitpunkt des Zugriffs entscheidend ist.

Die besondere Stärke der qualitativen Netzwerkforschung liegt darin, nicht nur die Verfügbarkeit von Netzwerkressourcen zu beleuchten, sondern auch ihre subjektive Bedeutung und Funktion. So konnten Betina Hollstein und Laura Behrmann in einer Studie zu geringqualifizierten Jugendlichen nachzeichnen, dass die Funktion emotional nahestehender Beziehungen – etwa die Rolle der Mutter – geschlechtsspezifisch unterschiedlich ist. Während die Mutter als Hausfrau bei jungen Männern die Rahmenbedingungen für den Berufseinstieg organisiert, dient sie jungen Frauen häufig als Rollenvorbild, das sie vom Arbeitsmarkt fernhält (Behrmann & Hollstein, 2012).

Diese »negative« Funktion von Beziehungen rückt zunehmend in den Fokus der Forschung. So zeigen Sarah Afrakoma Adjei Otuo und Markus Gamper, dass selbst als negativ eingeschätzte Kontakte in der Heimerziehung biografisch zu einer Ressource werden können, indem sie als Referenzfolie für Wege dienen, die nicht eingeschlagen werden sollen. In ihrer Analyse verdeutlichen sie, dass eine Beziehung nicht als statische Verbindung verstanden werden sollte, sondern als dynamisches Verhältnis, das sich im biografischen Verlauf wandelt und unterschiedliche, teils widersprüchliche Beziehungsaspekte überträgt (Otuo & Gamper, 2023).

2.4 Praktiken: Prozesse der Handlungsvollzüge

Eine weitere Perspektive der qualitativen Sozialforschung betrifft die Frage, wie Handlungen in konkreten Situationen aufeinander bezogen werden und so soziale Wirklichkeiten herstellen. Dabei wird die einzelne Handlung oft nur scheinbar als Ausgangspunkt betrachtet. Der sozialtheoretische Hintergrund ist, dass viele Handlungen nicht reflektiert ablaufen, sondern Teil einer Routine sind, die kulturell und sozial vorgeprägt ist. Ein einfaches Beispiel ist der alltägliche Einstieg in einen Bus: Man lernt beiläufig, ob das Ticket beim Einsteigen vorgezeigt werden muss und welche sozialen Erwartungen dabei erfüllt werden. Solche Handlungen werden als »soziale Praktiken« verstanden – typisierte, wiederholte und kulturell geregelte Aktivitäten, die häufig von verschiedenen Akteur*innen vollzogen werden (Reckwitz, 2003).

Wenn qualitative Sozialforschung sich mit Praktiken beschäftigt, greift sie häufig auf ethnografische Verfahren zurück. Ethnografische Forschung erlaubt es, die Verkettung von Handlungsvollzügen, ihr Wechselspiel sowie die Rolle des Raumes, der Materialitäten und der Infrastrukturen zu analysieren. Dies zeigt sich auch in der Erforschung von Praktiken der Leistungsbewertung im schulischen Alltag, wie sie von Katrin Ulrike

Zaborowski und Michael Meier in ihren Dissertationen untersucht wurde (Zaborowski et al., 2011). Die zentrale Frage dieser Studien war, wie die Praxis der Notengebung als gesellschaftliche Form der Selektion und Allokation funktioniert. Noten spiegeln den individuellen Lernerfolg wider, der sich in Zertifikaten manifestiert und somit entscheidend für Bildungswege, den Zugang zu Bildungseinrichtungen und den Arbeitsmarkt ist. Die deskriptive Analyse der Praxis der Notengebung legt den Fokus darauf, wie »die pädagogische und die gesellschaftliche Funktion der Zensuren in ein deutliches Spannungsverhältnis geraten können« (Breidenstein et al., 2011, S. 17). Beide ethnografischen Studien verfolgten das Ziel, die Kulturpraxis der Notengebung zu verstehen, indem sie wiederholte Beobachtungen im Klassenraum, Gespräche und Interviews in ihre Analysen einbezogen.

Katrin Ulrike Zaborowski legte in ihrer Studie besonderen Fokus auf die expliziten Bewertungspraktiken und die Frage, wie einzelne Schüler*innen die Bewertungssituationen mitgestalten. Die Schüler*innen kommentieren Leistungssituationen nicht nur durch spontanes, ritualisiertes oder oppositionelles Klatschen (Zaborowski, 2011, S. 186), sondern werden in die Notenfindung einbezogen, etwa durch Abstimmungen über die Note (ebd., S. 191). Auch wenn die Bewertungssituation von der Lehrkraft initiiert wird, wird ihre Bedeutung im Klassenraum ausgehandelt. Besonders hebt Zaborowski hervor, wie die Bewertungspraxis zu Beginn der fünften Klasse genutzt wird, um die Schüler*innen in die Regeln des Unterrichts einzuführen und sie zu »sozialisieren« (ebd., S. 176). Noten dienen also nicht nur der Leistungsbewertung, sondern auch der Verhaltensnormierung, indem sie die Schüler*innen sowohl mit den Kriterien als auch mit der Praxis der Selektion vertraut machen. Im Kontrast zu der Studie von Michael Meier (2011), der im selben Zeitraum ethnografisch eine Sekundarschulklasse begleitete, wird deutlich, dass die Bewertungspraktiken eng mit den spezifischen Kulturen und Strukturen der jeweiligen Schulformen verknüpft sind.

Georg Breidenstein rahmte am Ende der Studien die Befunde und kam zu dem Schluss, dass alle Beteiligten im Sinne der gesellschaftlichen Funktion der Leistungsvergabe permanent an dem »grundlegenden Strukturprinzip der Legitimierung der Noten« arbeiteten, indem diese als »objektive und gerechtfertigte Urteile über Schülerleistungen« dargestellt werden (Breidenstein, 2011, S. 355). Die Studien illustrieren, wie Akteur*innen bestimmte Praktiken vollziehen, die nicht nur der Bewertung dienen, sondern auch der Bewältigung von komplexen Situationen und Zielen im Unterricht. Oft sind diese Praktiken im »Schülerjob« der eigenen Schulzeit verankert, was die eigene biografische Erfahrung auch für den Vollzug von Praktiken in der Gesellschaft relevant macht.

Inwiefern es in der Ausbildung und Professionalisierung von Lehrer*innen gelingt, diese biografischen Erfahrungsräume zu reflektieren, ist ein zentraler Aspekt weiterführender Forschung. Es zeigt sich außerdem, dass Zeitknappheit und Komplexität diese notwendige Reflexion im Professionalisierungsprozess oft erschweren.

2.5 Institutionen als Strukturierung von Möglichkeitsräumen

Neben Biografie, Deutungsmustern, Netzwerken und Praktiken liegt ein weiterer Zugriffspunkt der qualitativen Sozialforschung bei der Relevanz von Institutionen und In-

frastrukturen (Barl6sius, 2019). Qualitativ arbeitende Forscher*innen fragen dabei nicht nur nach den Wirkungen festgef6gter Strukturen, sondern begreifen diese als fortw6hrend hergestellt. Besonders anschaulich zeigt dies die Studie von Mechthild Gomolla und Olaf Radtke (2009), die den Bildungs6bergang in die weiterf6hrende Schule untersuchten. Sie verdeutlichten, wie das Angebot der st6dtischen Schullandschaft die 6bergangsempfehlungen pr6gen. Schulen, die einmal etabliert wurden, m6ssen weiterhin angew6hlt und genutzt werden. Das Schulangebot wird so zu einer bedeutsamen Gr66e im Prozess der 6bergangsempfehlung. Die Lehrer*innen vollziehen in ihren Empfehlungen eine (nicht-intendierte) Zuordnungspraxis, die Gomolla und Radtke als institutionelle Diskriminierung bezeichnen.

Diese Studie zeichnet sich durch eine Kombination verschiedener Methoden aus: Sie arbeiten sowohl mit statistischen Daten als auch mit Dokumenten und Interviews. Dabei liegt ihr Augenmerk auf der »institutionellen Mitte der Gesellschaft« (Gomolla & Radtke, 2009, S. 13). Die Forscher*innen fragen, wie es m6glich ist, Diskriminierung nach au6en darstellbar zu halten und nach innen zu verschleiern. Im Zentrum des zweiten Teils der Studie stehen die Interviews mit Lehrer*innen, anhand derer sie die Argumentationsmuster herausarbeiten. Sie zeigen auf, wie kulturelle Deutungsmuster das Handeln bei der 6bergangsempfehlung beeinflussen und wie gleichzeitig das Leistungsprinzip als legitimatorische Gr66e aktualisiert wird und in diesem Zusammenhang institutionelle Diskriminierung vollzogen und gleichzeitig verschleiert wird. Gomolla und Radtke machen deutlich, dass eine p6dagogische Reform oder eine soziale Sensibilisierung der Lehrkr6fte allein keine grundlegende Ver6nderung herbeif6hren wird. Vielmehr bedarf es eines Monitorings der Bildungsbeteiligung auf der Ebene der einzelnen Schulen, um Verantwortlichkeiten zu markieren und das Ziel der Chancengleichheit messbar zu machen (Gomolla & Radtke, 2009).

Diese Studie ist in ihrer spezifischen Fokussierung auf die Rolle der Institution und des institutionellen Angebots f6r die Legitimationen und Handlungsorientierungen der Lehrer*innen einzigartig. Institutionen sind im Kontext der Reproduktion sozialer Ungleichheit in der Bildungsforschung nach wie vor wenig erforscht und b6ten Ankn6pfungspunkte f6r weitere qualitative Forschungsprojekte. Diese Studie legt eine wechselseitige Verschr6nkung der Handlungsvollz6ge von Lehrer*innen und schulischen Organisationen offen, die bildungspolitisch auf m6gliche Stellschrauben f6r die Herstellung von Chancengleichheit hinweisen.

3. Qualitative Bildungsforschung: Zum Modus der Erkenntnisproduktion

Ausgehend von den einf6hrenden 6berlegungen habe ich f6nf Zugriffspunkte qualitativer Bildungsforschung nachgezeichnet, die verdeutlichen, wie in der qualitativen Sozialforschung die reine Subjektperspektive erweitert wird und welche besondere Kraft in der Rekonstruktion der strukturierenden und strukturierten Aspekte liegt. Interviews und Beobachtungen dienen dabei als Zugang zur empirisch ges6ttigten Beschreibung dessen, was vorgefunden wurde, werden jedoch stets auf Regelm66igkeiten und Strukturierungen befragt: Welche Erfahrungen pr6gen die Perspektiven? Welche Handlungsm6glichkeiten ergeben sich in welchen Konstellationen? Welche Rolle spielt die Konstitu-

tion der Situation? Qualitativ vorgehende Sozialforscher*innen zielen damit darauf ab, die Perspektivität der Akteure zu verstehen, wobei sie notwendigerweise kontextsensibel vorgehen. »Kontext« ist im Kern eine Residualkategorie (Strübing, 2014, S. 26): »Der Kontext stellt den besonderen Satz von Bedingungen dar, in dem die Handlungs- und interaktionalen Strategien stattfinden.« (Strauss & Corbin, 1996, S. 75). In diesem Sinne ist die qualitative Sozialforschung immer vergleichend, historisch und Ebenen übergreifend. In allen hier skizzierten Beispielen wird das Wechselverhältnis von individuellem Handeln, institutionellen Verfestigungen und gesellschaftlichen Werte-horizonten aufgearbeitet. Gerade für qualitative Bildungsforschung ist, möchte sie die Handlungen und Orientierung von Akteuren verstehen, ein solcher Zugriff essentiell. Empirisch setzt die qualitative Sozialforschung häufig an Phänomenen an, die scheinbar weniger zentral sind bzw. deren Relevanz sich vor allem über die Rekonstruktion erhellt.

Qualitative Bildungsforschung greift auf die gesamte Bandbreite qualitativer Forschungsperspektiven zurück und ist dadurch per se vielstimmig. In dieser Vielstimmigkeit liegt ihre besondere Stärke, komplexe Gegenstände in ihrer Konstitution differenziert zu durchleuchten und neue Perspektiven zu eröffnen. Daraus ergeben sich jedoch auch Herausforderungen, die Hinweise zu den Modi der Erkenntnisproduktion qualitativer Bildungsforschung geben: Qualitative Sozialforschung im aufgezeigten Sinne ist stets sozialtheoretisch informiert, an der (Weiter-)Entwicklung theoretischer Konzepte und entscheidend am Generieren neuer Theorien beteiligt. *Qualitative Sozialforschung und Theorie stehen dabei in einem unauflösbaren wechselseitigen Verhältnis zueinander* (Kalthoff et al., 2008).

Auffällig ist, dass die meisten der hier vorgestellten Studien Hinweise darauf geben, was ihre Befunde für bildungspolitische Entscheidungen bedeuten können, ähnlich, wie die in diesem Band zusammengestellten Beiträge. Dieser Anwendungsbezug stellt eine Besonderheit der qualitativen Bildungsforschung dar. Es handelt sich oft um hochpolitische Themen, da sie die Zukunft von Menschen – seien es Kindergartenkinder, Schüler*innen oder Studierende – und damit auch die Zukunft unserer Gesellschaft betreffen. Bildungsforschung bewegt sich, wie Enno Aljets (2015) eindrucksvoll zeigt, in einem politisierten Feld, in dem manche Forderungen an Forschungsprojekte symbolisch aufgeladen sind. *Bildungsforschung beschreitet dabei den Grat zwischen der Produktion wissenschaftlichen Wissens und der Generierung von Anwendungswissen*. Diese Rahmenbedingungen stellen vor allem Feldforschungen vor Herausforderungen, die nicht allein am Schreibtisch durchgeführt werden können.

Qualitative Sozialforschung ist per Definition Feldforschung – sie erfordert den Kontakt mit dem Feld, Begegnungen und Auseinandersetzungen. Die Forschung ist dabei dazu aufgefordert, sich zu den Erwartungen des Feldes oder der Auftraggeber*innen zu positionieren. Unabhängig von der Professionalisierung der Akteure können viele Menschen, bedingt durch ihre eigenen Erfahrungen im Bildungsbereich, im Schulsystem, im Sportverein oder in der Ausbildung, vermeintlich etwas zur Forschung beitragen. In Interviews, die den Akteur*innen viel Raum zur Selbstdarstellung bieten, wird aber nicht nur das sichtbar, was den Befragten selbst bewusst und zugänglich ist. *Qualitative Sozialforschung braucht einen Resonanzraum für die Relevanzsetzungen der Akteur*innen*. Sie nimmt diese ernst, indem sie auf verborgene Deutungsmuster und Handlungsspielräume aufmerksam macht.

Es ist daher erforderlich, eine klare Haltung zu beziehen, die alltägliche und wissenschaftliche Wissensproduktion voneinander abzugrenzen weiß, unabhängig davon, ob die Forschung vorläufige, erwartbare oder unerwartete Ergebnisse liefert (Poferl & Keller, 2015). Besonders in politisierten Feldern wie der Bildungsforschung, in denen es darum geht, Erfolge sichtbar zu machen und Misserfolge zu kaschieren, ist ein hohes Maß an Professionalität im Umgang mit methodischen Regeln erforderlich. So sind sich qualitative Sozialforscher*innen ihrer eigenen Standortgebundenheit und der Rolle, die sie für ihre Perspektiven und Konzepte spielt, bewusst. Dabei geht es nicht nur um die biografischen Vorlieben der Forscher*innen, sondern auch um ihre Eingebundenheit in spezifische Denk- und Wahrnehmungsmuster, die sich auch in kulturspezifischen wissenschaftlichen Praktiken niederschlagen. Diese Selbstbefragung der qualitativen Sozialforschung (Ploder, 2009; Siouti, 2022) darf nicht dazu führen, den methodologischen Unterschied zwischen individuellen Orientierungen, anwendungsbezogenen Aussagen und wissenschaftlicher Arbeit unreflektiert zu verwischen. Gleichzeitig: Wenn soziale Wirklichkeit als fortlaufend hergestellt verstanden wird, gilt es, dem »Tabu der Nichtveränderbarkeit« (Beck, 1986, S. 282) zu widerstehen. Qualitative Bildungsforschung kann das Handlungsrepertoire einer Gesellschaft erweitern (Poferl & Keller, 2015). Qualitative Studien in der Bildungsforschung haben beispielsweise Reflexionen zur biografischen Sozialisation in der Ausbildung hervorgerufen (Rutter & Weitkämper, 2022). Aber bereits das Sichtbarmachen von Nicht-Wissen bzw. den nicht-intendierten Folgen von Handlungen und Deutungen kann diesbezüglich zu Veränderungen führen.

Der Überblick macht außerdem auf das zunehmende Nebeneinander von verschiedenen Zugriffspunkten aufmerksam. Zudem wird die qualitative Sozialforschung durch gesellschaftliche Veränderungen in ihrem methodischen Zugriff stets herausgefordert, sich zu verändern. Es ist eine zentrale Herausforderung, die Vielstimmigkeit qualitativer Perspektiven im Sinne des gemeinsamen Interesses am Verstehen der Konstitution des Phänomens Bildung immer wieder neu ins Gespräch zu bringen. Dies ist auch deshalb notwendig, um für die Praxis und die Bildungspolitik anschlussfähig zu bleiben. Die methodischen Feinheiten sind in diesen Kontexten oft weniger relevant als die Befunde. *Qualitative Bildungsforschung muss Forschung über Gegenstände und Methoden hinweg miteinander ins Gespräch bringen.*

Da drittmittelgeförderte und anwendungsorientierte Forschung zunehmend marktförmigen Logiken folgt, wurden negative Effekte auf die Qualität der qualitativen Sozialforschung immer wieder erwartet (Reichert, 2019). Das zentrale Argument lautet, dass die Logik der Antragstellung – in der bereits vorab das Sample, die Methodenwahl und möglicherweise auch die erwarteten Ergebnisse skizziert werden müssen – zu einer Entfremdung vom Forschungsgegenstand führen würde. In Kombination mit eng bemessenen Zeitfenstern werde der Spielraum für die Zirkularität und Iterativität des qualitativen Forschungsprozesses immer kleiner. Im Fokus der Diskussion standen bislang vor allem diese Fragen der forschungspraktischen Umsetzung. Der Kritikpunkt: Aussagen aus der Alltagswelt werden oft eins zu eins repräsentiert, ohne interpretiert oder rekonstruktiv ausgearbeitet zu werden. Wie ich hier aufgezeigt habe, wird eine solche Repräsentation von Aussagen weder den Ansprüchen der rekonstruktiven Sozialforschung noch den dichten, kontextualisierten Beschreibungen ethnografischer Arbeiten gerecht. Eine *illustrative* Forschung reproduziert lediglich die Akteursperspektiven, oh-

ne tieferliegende Muster, Regelmäßigkeiten und Strukturen zu erschließen. Qualitative Bildungsforschung, die am Subjekt ansetzt, versteht sich aber anders, sie bringt Theorie, Methode und Gegenstand im Forschungsprozess fortlaufend miteinander ins Gespräch und trägt damit zu einem präziseren Verständnis von Phänomenen und der Entwicklung qualitativer Methoden bei.

Literatur

- Aljets, Enno (2015). *Der Aufstieg der Empirischen Bildungsforschung: Ein Beitrag zur institutionalistischen Wissenschaftssoziologie*. Springer VS.
- Barlösius, Eva (2001). Die Macht der Repräsentation. In Eva Barlösius, Hans-Peter Müller & Steffen Sigmund (Hg.), *Gesellschaftsbilder im Umbruch: Soziologische Perspektiven in Deutschland* (S. 180–202). Leske und Budrich.
- Barlösius, Eva (2019). *Infrastrukturen als soziale Ordnungsdienste: Ein Beitrag zur Gesellschaftsdiagnose*. Campus.
- Beck, Ulrich (1986). *Die Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Suhrkamp.
- Behrmann, Laura (2022). *Bildung und soziale Ungleichheit: Deutungen und Erfahrungen von Gesamtschullehrer:innen*. SOCIUM. Campus Verlag.
- Behrmann, Laura & Hollstein, Betina (2012). Was heißt erfolgreicher Arbeitsmarkteinstieg? Wege gering qualifizierter junger Erwachsener in das Erwerbssystem. https://www.researchgate.net/publication/340772144_Was_heisst_erfolgreicher_Arbeitsmarkteinstieg_Wege_gering_qualifizierter_junger_Erwachsener_in_das_Erwerbssystem#fullTextFileContent (14.03.2025).
- Behrmann, Laura, İkiz-Akinci, Dilek & Rückamp, Veronika (2023). Pragmatische Tools oder kreativer Umgang? Qualitative Methoden in der anwendungsorientierten Hochschulforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 24(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-24.3.3968>.
- Bernhard, Stefan & Herz, Andreas (2024). Qualitative Methoden der Netzwerkforschung. In Christian Stegbauer & Roger Häußling (Hg.), *Netzwerkforschung. Handbuch Netzwerkforschung* (S. 1–8). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37507-2_39-1.
- Blossfeld, Hans-Peter & Shavit, Yossi (1993). Dauerhafte Ungleichheiten: Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(1), 25–52.
- Böhme, Jeanette (2016). Trends, Mythen und Standards qualitativ-rekonstruktiver Forschung. In Robert Kreitz, Ingrid Miethe & Anja Tervooren (Hg.), *Qualitative Bildungs- und Biographieforschung: Band 1. Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung* (S. 123–136). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv8xng87.9>.
- Bohnsack, Ralf (1992). Dokumentarische Interpretation von Orientierungsmustern: Verstehen-Interpretieren-Typenbildung in wissenssoziologischer Analyse. In Michael Meuser & Reinhold Sackmann (Hg.), *Analyse sozialer Deutungsmuster* (S. 139–160). Centaurus.

- Breidenstein, Georg (2011). Zusammenfassende und vergleichende Betrachtungen. In Katrin Ulrike Zaborowski, Michael Meier & Georg Breidenstein (Hg.), *Studien zur Schul- und Bildungsforschung: Band 32. Leistungsbewertung und Unterricht: Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule* (S. 345–366). VS.
- Breidenstein, Georg, Zaborowski, Katrin Ulrike & Meier, Michael (2011). Das Projekt Leistungsbewertung in der Schulklasse. In Katrin Ulrike Zaborowski, Michael Meier & Georg Breidenstein (Hg.), *Studien zur Schul- und Bildungsforschung: Band 32. Leistungsbewertung und Unterricht: Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule* (1. Auflage, S. 15–37). VS.
- Bremer, Helmut & Teiwes-Kügler, Christel (2014). Habitusanalyse als Habitus-Hermeneutik. *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 14(2), 199–219. <https://doi.org/10.3224/zqf.v14i2.16382>.
- Dausien, Bettina (1996). *Biographie und Geschlecht: Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten*. Univ., Diss. Bremen, 1995. IBL-Forschung: Band 1. Donat.
- Dausien, Bettina (2016). Rekonstruktion und Reflexion: Überlegungen zum Verhältnis von bildungstheoretisch und sozialwissenschaftlich orientierter Biographieforschung. In Robert Kreitz, Ingrid Miethe & Anja Tervooren (Hg.), *Qualitative Bildungs- und Biographieforschung: Band 1. Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung* (S. 19–46). Barbara Budrich.
- Erhard, Franz & Sammet, Kornelia (Hg.) (2018). *Grundlagentexte Methoden. Sequenzanalyse praktisch*. Beltz Juventa.
- Fischer, Wolfgang & Kohli, Martin (1987). Biographieforschung. In Wolfgang Voges (Hg.), *Biographie und Gesellschaft: Band. 1. Methoden der Biographie- und Lebenslaufsforschung* (S. 25–50). VS.
- Gomolla, Mechthild & Radtke, Frank-Olaf (2009). *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Auflage). VS.
- Graalmann, Katharina (2022). *Rekonstruktionen von Bildungs(un-)gerechtigkeit. Rekonstruktive Bildungsforschung: Band 46*. Springer VS.
- Hollstein, Betina (2008). Der Anteil der Lehrer an der Reproduktion sozialer Ungleichheit: Grundschulempfehlungen und soziale Selektion in verschiedenen Berliner Sozialräumen. In Karl-Siegbert Rehberg (Hg.), *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006* (S. 2605–2613). Campus.
- Hollstein, Betina & Pfeffer, Jürgen (2010). Netzwerkkarten als Instrument zur Erhebung egozentrierter Netzwerke. In Hans-Georg Soeffner (Hg.), *Unsichere Zeiten. Verhandlungen des 34. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie* (S. 1–13). Campus.
- Kalthoff, Herbert, Hirschauer, Stefan & Lindemann, Gesa (2008). *Theoretische Empirie: Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Suhrkamp.
- Kern, Frederike et al. (2024). Soziale Ungleichheit als Schwerpunkt in der Lehrer*innenbildung. In: Praxis Forschung Lehrer*innen Bildung. *Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*. (PFLB), 6(1). <https://doi.org/10.11576/PFLB-7020>.
- Kohli, Martin (1978). *Soziologie des Lebenslaufs*. Soziologische Texte: 109 = N.F. Luchterhand.

- Kohli, Martin (1985). Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 37, 1–29.
- Lange-Vester, Andrea & Teiwes-Kügler, Christel (2014). Habitussensibilität im schulischen Alltag als Beitrag zur Integration ungleicher sozialer Gruppen. In Tobias Sander (Hg.), *Research. Habitussensibilität: Eine neue Anforderung an professionelles Handeln* (S. 177–207). Springer VS.
- Lange-Vester, Andrea, Teiwes-Kügler, Christel & Bremer, Helmut (2019). Habitus von Lehrpersonen aus milieuspezifischer Perspektive. In Rolf-Thorsten Kramer & Heike Pallesen (Hg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Lehrerhabitus: Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 27–48). Julius Klinkhardt.
- Legewie, Nicolas (2021). Upward Mobility in Education: The Role of Personal Networks Across the Life Course. *Social Inclusion*, 9(4), 81–91. <https://doi.org/10.17645/si.v9i4.4612>.
- Lüders, Christian & Meuser, Michael (1997). Deutungsmusteranalyse. In Roland Hitzler & Anne Honer (Hg.), *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik: Eine Einführung* (S. 57–79). Leske + Budrich.
- Lüders, Jenny (2007). *Ambivalente Selbstpraktiken: Eine Foucault'sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs. Theorie Bilden: Band 8*. transcript.
- Meier, Michael (2011). Die Praktiken des Schulerfolgs. In Katrin Urike Zaborowski, Michael Meier & Georg Breidenstein (Hg.), *Studien zur Schul- und Bildungsforschung: Band 32. Leistungsbewertung und Unterricht: Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule* (S. 39–162). VS.
- Miethe, Ingrid (2011). Politik, Bildung und Biografie. Zum Zusammenhang von politischer Gelegenheitsstruktur und individuellem Bildungsaufstieg. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 12(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-12.2.1661>.
- Miethe, Ingrid, Soremski, Regina, Suderland, Maja, Dierckx, Heike & Kleber, Birte (2015). *Bildungsaufstieg in drei Generationen: Zum Zusammenhang von Herkunftsmilieu und Gesellschaftssystem im Ost-West-Vergleich*. Barbara Budrich-Esser.
- Otuo, Sarah Afrakoma Adjei & Gamper, Markus (2023). »Ich bin Umwege gegangen und schaffe es trotzdem Richtung Ziel«. *Sozial Extra*, 47(5), 304–310. <https://doi.org/10.1007/s12054-023-00629-w>.
- Ploder, Andrea (2009). Wollen wir uns irritieren lassen? Für eine Sensibilisierung der Methoden qualitativer Forschung zur interkulturellen Kommunikation durch postkoloniale Theorie. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 10(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-10.1.1232>.
- Poferl, Angelika & Keller, Reiner (2015). Wie und wozu forschen? Vom Sinn soziologischer Erkenntnisproduktion. In Andreas Brosziewski, Christian Maeder & Julia Nentwich (Hg.), *Wissen, Kommunikation und Gesellschaft, Schriften zur Wissenssoziologie. Vom Sinn der Soziologie: Festschrift für Thomas S. Eberle* (S. 137–151). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09094-4_9.
- Przyborski, Angelika & Wohlrab-Sahr, Monika (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch* (4. Auflage). Oldenbourg.
- Reckwitz, Andreas (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301.

- Reichertz, Jo (2016). *Qualitative und interpretative Sozialforschung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13462-4>.
- Reichertz, Jo (2019). Methodenpolizei oder Gütesicherung? Zwei Deutungsmuster im Kampf um die Vorherrschaft in der qualitativen Sozialforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 20(1). <https://doi.org/10.17169/FQS-20.1.3205>.
- Rosenthal, Gabriele (2008). *Interpretative Sozialforschung: Eine Einführung*. Juventa.
- Rutter, Sabrina & Weitkämper, Florian (2022). *Die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit in der Schule*. Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2022072>.
- Schiek, Daniela (2018). Qualitative Verfahren und die Untersuchung sozialer Benachteiligung. In Laura Behrmann, Falk Eckert, Andreas Gefken & Peter Berger (Hg.), *Sozialstrukturanalyse. Doing Inequality: Prozesse sozialer Ungleichheit im Blick qualitativer Sozialforschung*. VS Springer.
- Schiek, Daniela (2023). Die Sozialforschung und das Arbeiterkind – über eine besondere Beziehung: Einleitung. *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen*, 34(1), 3–18. <https://doi.org/10.3224/bios.v34i1.01>.
- Schiek, Daniela (2024). *Methoden der qualitativen Sozialforschung*. UTB/transcript. <https://doi.org/10.36198/9783838562346>.
- Schreier, Margrit (2017). Kontexte qualitativer Sozialforschung: Arts-Based Research, Mixed Methods und Emergent Methods. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 18(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-18.2.2815>.
- Schumacher, Eva (2002). Die soziale Ungleichheit der Lehrer/innen – oder: Gibt es eine Milieuspezifität pädagogischen Handelns? In Jutta Mägdefrau & Eva Schumacher (Hg.), *Pädagogik und soziale Ungleichheit: Aktuelle Beiträge – neue Herausforderungen* (S. 253–271). Julius Klinkhardt.
- Schütz, Alfred (2016). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt: Eine Einleitung in die verstehende Soziologie* (7. Auflage). Suhrkamp.
- Schütze, Fritz (1984). Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In Martin Kohli & Günther Robert (Hg.), *Biographie und soziale Wirklichkeit: Neue Beiträge und Forschungsperspektiven* (S. 78–117). J. B. Metzler.
- Siouti, Irini (2022). Othering in der qualitativen Migrationsforschung. Herausforderungen und Reflexionen in der Forschungspraxis. In Irini Siouti, Tina Spies, Elisabeth Tuidier, Hella von Unger & Erol Yıldız (Hg.), *Postmigrantische Studien: Band 12. Othering in der postmigrantischen Gesellschaft: Herausforderungen und Konsequenzen für die Forschungspraxis* (S. 107–128). transcript.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Beltz.
- Strübing, Jörg (2014). *Grounded Theory*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19897-2>.
- Trappe, Heike (2024). Bezüge zur sozialen Ungleichheitsforschung. In Laura Behrmann, Markus Gamper & Hanna Haag (Hg.), *Gesellschaft der Unterschiede: Band. 77. Vergesene Ungleichheiten: Biographische Erzählungen ostdeutscher Professor*innen* (S. 451–472). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839464199-024>.
- Zaborowski, Katrin Ulrike (2011). An den Grenzen des Leistungsprinzips. In Katrin Ulrike Zaborowski, Michael Meier & Georg Breidenstein (Hg.), *Studien zur Schul- und Bildungsforschung: Band 32. Leistungsbewertung und Unterricht: Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule* (S. 163–320). VS.

Zaborowski, Katrin Ulrike, Meier, Michael & Breidenstein, Georg (Hg.) (2011). *Studien zur Schul- und Bildungsforschung: Band. 32. Leistungsbewertung und Unterricht: Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule*. VS.

