

Anhand von vier forschungsmethod(olog)ischen Überlegungen macht der Beitrag z.B. (zum Beispiel) im Folgenden kenntlich, wie ausgehend vom Beispielhaften und Situativen des Falls die Suche nach dessen Typischem angestrebt und damit ein allgemeiner Beitrag zum wissenschaftlichen Diskurs geleistet werden kann.

Qualitative Forschung in den Bildungswissenschaften interessiert sich in der Regel für kontextgebundenes Handeln von Personen, Gruppen oder Organisationen und deren situiertes Wissen. So wird z.B. die ethnografisch beobachtete Herstellung der Teilhabemodi in einer (inkluisiven) Schulklasse als lokal und institutionell gebunden untersucht (Herzmann/Merl 2017; Merl 2019). Anders als in labor-experimentellen Settings naturwissenschaftlicher und psychologischer Forschung geht die qualitative Forschung bewusst in ihr Forschungsfeld. Sie lässt diejenigen zu Wort kommen, die als Akteur*innen im Feld auskunftsfähig über dessen Strukturen und Prozesse sind. Anders auch als die quantitative Bildungsforschung, die die Bewusstseins- und Wahrnehmungsfähigkeit der untersuchten Objekte im Untersuchungssetting zu begrenzen versucht – wie Rademacher (2018) dies für die PISA-Untersuchungen beispielhaft aufzeigt¹ –, rekonstruiert die qualitative Bildungsforschung die kommunikative und interaktive Herstellung von Sozialität, zu der auch die Forschenden selbst beitragen.

Qualitative Forschung, die trotz einer anhaltenden Auseinandersetzung um ihre Reichweite am konstitutiven Prinzip der Offenheit des Forschungsprozesses und der angestrebten Entdeckung neuer Phänomene und Zusammenhänge festhält – wie dies vor allem mit Beginn der Entwicklung der Grounded-Theory-Methodologie formuliert wurde (Glaser/Strauss 1967) –, nimmt ihren Ausgangspunkt häufig anhand von *beispielhaften (Einzel-)Fällen*.² Dabei interessiert sich qualitative Forschung für den Fall in seiner Komplexität, also dafür, wie die Strukturen, Bedingungen und Konsequenzen des Falls – wie dies etwa mit dem Kodierparadigma der Grounded Theory Methodologie vorgeschlagen wird (ebd.) – zu verstehen sind. Die schlechte und analytisch zugleich anspruchsvolle Frage lautet: *Was ist der untersuchte Fall?* Anhand dieser Frage ist ein wesentliches Erkenntnisziel qualitativer Forschung bereits formuliert, das aber – und darauf konzentrieren sich meine folgenden Ausführungen – hinter dem Erkenntnisinteresse von Wissenschaft, allgemeine Aussagen ausgehend vom beispielhaften Fall zu generieren, noch zurückbleibt.

Deshalb stellt sich für qualitative Forschung ausgehend von der Situietheit des (Einzel-)Falls die weitergehende Frage, *wofür der beispielhaft analysierte Fall steht*. „To call something a ‚case‘ implies that it is a case of ‚something‘“ (Silverman 2013: 143). Wie lassen sich von den lokal gewonnenen Daten verallgemeinerbare Aussagen für das jeweils zugrundeliegende Erkenntnisinteresse treffen? Damit soll nun nicht nahegelegt werden, dass qualitative Forschung sich auf Generalisierungsziele quantitativer Forschung im Sinne statistisch belastbarer Befunde und erwarteter Repräsentativität zu beziehen habe. Vielmehr ist im Bewusstsein des Beispielhaften und Kontingenten des untersuchten Falls die Reichweite der Ergebnisse von Fallstudien selbst zu diskutieren. So interpretiert Berliner (2002) die Möglichkeiten der Verallgemeinerungen und Theorieentwicklung – mit Bezugnahme auf seine Überlegungen zum „power of content“ (ebd.) – als in gewisser Weise limitiert.³ Dennoch ist der jeweils erforschte Fall zumindest in einen größeren (Diskurs-)Zusammenhang einzuordnen; es ist die Frage zu klären, inwiefern Strukturgesetzmäßigkeiten des Falles identifiziert werden können, die diesen als typisch im Hinblick auf das zugrundeliegende Erkenntnisinteresse ausweisen. „Qualitative research should produce explanations which are *generalizable* in some way, or which have a wider resonance“ (Mason zit. nach Silverman 2013: 143).

Anhand von vier Überlegungen mache ich deshalb kenntlich, wie ausgehend vom Beispielhaften und Situativen des Falls die Suche nach dessen Typischem angestrebt und damit ein allgemeiner Beitrag zum wissenschaftlichen Diskurs geleistet werden kann. Diese Überlegungen werden zur besseren Darstellbarkeit analytisch unterschieden, auch wenn sie forschungspraktisch teils ineinandergreifen. Dabei kann nicht jede Überlegung an die ihr zugrundeliegende Methodologie angeschlossen werden. Vielmehr werde ich auf zentrale Begriffe dieser Paradigmen zurückgreifen und gemäß des in diesem Beitrag leitenden Kürzels exemplarisch vorgehen.

Standortgebundenheit von Forschung

Überlegungen zur Standortgebundenheit von Forschung haben in der qualitativen Forschung eine lange Tradition⁴ und sind je nach zugrundeliegendem Forschungsparadigma in unterschiedlicher Weise relevant (Deppe/Keßler/Sandring 2018). Dabei bezieht sich Standortgebundenheit von Forschung zunächst auf die *eigene Rolle des*r Forscher*in im*

Forschungsprozess. So leuchtet im Kontext ethnografischer Forschung ein, dass durch das Eintreten der Forschenden in ihr Forschungsfeld die Grenzen zwischen Erhebung, Darstellungsform bzw. Dokumentation und Analyse wenig trennscharf sind und insbesondere bei längeren Feldaufenthalten die eigene Rolle zu klären ist. Auf Aspekte methodischer Befremdung des (vermeintlich) Vertrauten wird deshalb bereits seit längerem hingewiesen (Amann/Hirschauer 1997); darüber hinaus wird die körpergebundene Wahrnehmung und ihre begriffsgebundene Erfahrung qualitativer Forschung vielfach diskutiert (Ricken/Reh 2014). Diese in der Ethnografie augenfällige Reziprozität der Beobachtungs- und Befragungssituation beziehungsweise zwischen Feld und Forscher*in gilt aber für jede wissenschaftliche Erkenntnis, da ‚Wirklichkeit‘ nicht unmittelbar zugänglich ist, sondern durch den Filter der wahrnehmenden und erkennenden Subjekte hervorgebracht wird (Rademacher 2018). Die gemeinsam durch die Beforschten und Forschenden erzeugte Sozialität wirft aber zu Forschungsbeginn vermeintlich einfache Fragen auf: Warum interessiere ich mich gerade für diesen Fall? Welcher Aufmerksamkeitsfokus stellt sich mit meinem Erkenntnisinteresse ein? Auf welche Beobachtungssituation, welches Dokument oder Artefakt richtet sich mein Interesse? Auf welche Person bin ich für meine Befragung besonders neugierig? Auf welche Situationen im Feld oder Äußerungen von Befragten reagiere ich wie (mit Sympathie, Irritationen oder Abwehr)?⁵ Die Standortgebundenheit ist nicht nur selbstreferentiell auf die eigene Rolle bezogen, sondern richtet sich auch auf die Reflexion der *Art und Qualität der Daten*, die im Forschungsprozess erzeugt werden und ihrer Interpretation zugrunde liegen. So sind beispielsweise die Zeitlichkeit (etwa Erhebungszeitpunkte oder -räume) sowie die Materialität der erhobenen Daten (z.B. Protokolle, Transkripte, Skizzen, Audio- oder Videografien, auch ggf., Zahn 2023) zu bestimmen. Dadurch lässt sich klären, welcher Ausschnitt des untersuchten Feldes mit den Daten in den Blick der Forschung gerät und – im Sinne der hier zur Rede stehenden Generalisierung –, worüber die Daten Aussagen treffen können, beziehungsweise, wo für den Geltungsbereich von Forschung Grenzen erreicht sind. Nicht zuletzt verweist die Notwendigkeit der Reflexion der Standortgebundenheit darauf, dass der Forschung zugrundeliegende *Gegenstandsverständnis* zu klären. Interessiere ich mich etwa für Schüler*innen als Teilnehmer*innen in der sozialen Situation Unterricht (z.B. Breidenstein, 2008 zur

Metapher des „Schülerjobs“) oder frage ich nach Lernprozessen und vermeintlichen Bildungsereignissen von Schüler*innen? Nehme ich Unterricht als ein kommunikatives Geschehen in den Blick, für das sich spezifische Ordnungsmuster identifizieren lassen (Meseth/Prose/Radtke 2011), oder betrachte ich Unterricht sozialtechnologisch, weil mich Kompositionsmerkmale und Effekte einer erfolgreichen Klassenführung interessieren? Die Auflistung der Gegenstandsverständnisse ist zwar nicht unbegrenzt, mit den hier angedeuteten Perspektiven auf Unterricht und Lernen aber keinesfalls vollständig – und nicht jede der skizzierten Perspektiven ist mit Erkenntnisinteressen qualitativer Forschung in gleicher Weise vereinbar. Die Relevanz des jeweiligen theoriebegründeten Gegenstandsverständnisses wird im Verlauf der Ausführungen erneut aufgegriffen. Bezüglich der Standortgebundenheit von Forschung ist darauf zu verweisen, dass sich mit dem Gegenstandsverständnis ein Fokus auf die Untersuchung der Daten einstellt, der „die ForscherInnen auf empirisch vermutete Sachverhalte erst aufmerksam werden lässt“ (Brüsemeister 2000: 3). So gilt es zu Beginn der Forschung deutlich zu machen, warum ein Fall in den Blick der Forschenden gerät.

Die Standortgebundenheit der eigenen Forschung(-stätigkeit) zu reflektieren, macht auf die (Wirklichkeits-)Konstruktionen aller im Forschungsfeld Handelnden aufmerksam. Dadurch können Begründungen von Entscheidungen, die im Forschungsprozess zu treffen sind, deutlich werden. Das Ziel der Reflexion der Standortgebundenheit ist die Klärung der Geltungsansprüche und der Reichweite eigener Forschung. Generalisierungserwartungen an Forschung werden demzufolge wissenschaftlich eingeschränkt.

Kontrastierung von Fällen

Die folgenden Überlegungen zur Kontrastierung von Fällen sind nicht in dem Sinne zu verstehen, dass eine Generalisierung der Befunde über die Erhöhung der Fallzahlen angestrebt wird. Auch die von Student*innen häufig vorgebrachte Frage: „How many cases do [you] I need?“ (Silverman 2013: 141) wird im Folgenden nicht abschließend beantwortet werden können.⁶ Fallvergleiche ermöglichen aber, Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen (Einzel-) Fällen zu analysieren. Dabei lassen sich die Möglichkeiten der Kontrastierungen zunächst nach deren Reichweite unterscheiden. So legt Hummrich in ihrer

biografischen Interviewstudie zu *Bildungserfolg und Migration* (2009) die Fallvergleiche in zweifacher Weise an: Fälle, die große Ähnlichkeiten aufweisen, werden in der minimalen Kontrastierung gefasst, diejenigen mit großen Unterschieden in der maximalen. Die maximale Kontrastierung dient dazu, einen Überblick über den durch das Untersuchungssample abgesteckten Möglichkeitsraum zu schaffen, um das Untersuchungsfeld in seiner Breite zu erschließen. Mit der minimalen Kontrastierung werden die Dimensionen der Erfahrungsverarbeitung ausdifferenziert und gegebenenfalls modifiziert, um die aus der maximalen Kontrastierung gewonnenen Erkenntnisse zu präzisieren (Hummrich 2009).

Fallvergleiche bereits in der Phase der Datenerhebung anzulegen ist unter dem Begriff des „theoretical sampling“ (Glaser/Strauss 1967) ein im Kontext der Grounded-Theory-Methodologie etabliertes Verfahren zur Auswahl der Fälle.⁷ Diese erfolgt im Wechselspiel zwischen der (vorläufigen) Interpretation bereits vorliegender Fälle, der Konzeptbildungen und der Wahl weiterer, in diesen Konzepten prinzipiell unterscheidbarer Fälle. Das für die qualitative Forschung konstitutive Prinzip der Zirkularität wird insofern realisiert, als Forscher*innen, während sie ihre Daten parallel erheben, kodieren und analysieren, auch darüber entscheiden, welche Daten als nächste erhoben werden sollen und wo diese im Forschungsfeld zu finden sind.

Kontrastierungen lassen sich ebenso bei der Bestimmung des Untersuchungssamples berücksichtigen. So wurden im Forschungsprojekt *EFiS-NRW – Auf dem Weg zur Inklusion: Ethnographische Feldstudien in Schulen in NRW* (Herzmann/Merl/Panagiotopoulos/Rosen/Winter 2017) die Untersuchungsfelder komparativ angelegt: Das Sampling umfasste vier Teilstudien, die inklusiven Unterricht an einer Grundschule, an einer Hauptschule, an einer privaten Gesamtschule sowie an einem Gymnasium fallvergleichend untersucht haben. Für die Forschung stellt sich in einem solchen komparativen Ansatz allerdings eine neue Herausforderung ein, die als *Reifizierungsproblem* qualitativer Forschung (Diehm/Kuhn/Machold 2010) diskutiert wird. Im konkreten Fall des Schulformvergleichs ist darauf zu achten, vorliegende empirische Befunde zur Homogenität von Leistungserwartungen, etwa am Gymnasium (Rabenstein/Idel/Ricken 2015), nicht vorschnell an die Interpretation der Daten heranzutragen, ohne diese Untersuchungen zugleich gänzlich unberücksichtigt zu lassen.⁸

Mit Hilfe von Fallvergleichen können die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Fällen identifiziert werden. Diese Fallvergleiche können in verschiedenen Forschungsphasen realisiert werden und minimal oder maximal kontrastiv angelegt sein. Generalisierung zielt dabei auf die Analyse der Strukturgesetzmäßigkeiten der Fälle.

Aggregatzustände des Sozialen

Ausgehend von der Schwierigkeit einer „Situationszentrierung“ (Diehm/Kuh/Machold 2013: 42) qualitativer Forschung wird vor allem in der ethnografischen Forschung vorgeschlagen, zur Kontextualisierung des Situativen „aneinander gekoppelte Aggregatzustände“ (Reckwitz 2008: 202) des Sozialen – Praktiken, Diskurse, Artefakte et cetera – systematisch aufeinander zu beziehen. In einer eigenen differenztheoretischen Studie haben wir unterrichtliche Praktiken mithilfe unterschiedlicher Materialitäten rekonstruiert, etwa schulrechtliche Vorgaben (z.B. Schulgesetze und Lehrer*innenausbildungsgesetze), schulische Artefakte (z.B. Förderpläne und Fördermaterialien) und Interviews mit Pädagog*innen (Herzmann/Merl 2017; Merl 2019). Die Analysen zeigen, wie Materialisierungen von Differenzordnungen in Artefakten eingeschrieben sind und Praktiken vorstrukturieren und wie in (Ding-)Praktiken Regelungen legitimatorisch aufgerufen und Differenzordnungen re-stabilisiert werden (Merl/Herzmann 2019). Die situative Hervorbringung von Differenz wird – in aller Vorsicht – aufgrund ihres Zusammenhangs zu beständigeren Repräsentationen als über die beobachtete Situation hinaus gültig angenommen (Herzmann/Rabenstein 2020).

Als eine heuristische Möglichkeit differenztheoretischer Forschung, beispielsweise die Hervorbringung von dis/ability übersituativ zu erforschen, kann das kulturelle Modell von Behinderung (Waldschmidt 2017) herangezogen werden⁹. Dieses Modell erlaubt, dis/ability als eine sich situativ vollziehende soziale Praxis der Herstellung von Behinderung und Fähigkeit zu analysieren und diese zugleich in einen Zusammenhang zu symbolischen Ordnungen, institutionellen Rahmenbedingungen und gesellschaftlichen (Macht-)Verhältnissen zu stellen – auf das damit zusammenhängende Problem der Reifizierung habe ich bereits verwiesen.

Über die Kombination verschieden aggregierter Daten(-arten) kann die Analyse der Beobachtungssituation im Hinblick auf ihren Zusammen-

hang zur Dauerhaftigkeit des (institutionellen, kulturellen, sozialen) Kontextes befragt werden. Generalisierung bezieht sich hier auf die Bemessung situativer und übersituativer Gültigkeiten des Untersuchungsgegenstandes.

Einordnungen in den wissenschaftlichen Diskurs

Das konstitutive Prinzip der Offenheit qualitativer Forschung sollte nicht missverstanden werden. Um Forschung nicht naiv zu beginnen, bedarf es zu Forschungsbeginn einer theoriebegründeten Einordnung des der Forschung zugrundeliegenden Gegenstandsverständnisses und Erkenntnisinteresses. Mittels theoretischer Beschreibungen des eigenen Forschungsgegenstandes ist intendiert, verallgemeinerbare Fallstrukturen beziehungsweise *Strukturgesetzmäßigkeiten der Fälle* identifizieren zu können. Um zugleich nicht den Theorien die alleinige Vorherrschaft über die Interpretation der empirischen Daten zuzugestehen und der deduktiven Ableitungslogik vom Theoretischen zu folgen, wird auf das Konzept von Theorien als *sensitizing concepts* in Anlehnung an Blumer (1954: 7) rekurriert: „Whereas definitive concepts provide prescriptions of what to see, sensitizing concepts merely suggest directions along which to look“.¹⁰

Ich möchte dies an zwei eigenen Forschungsprojekten deutlich machen: Unsere Studie *Kontingenzbearbeitung in der Krise* (Hövels/Herzmann 2021) untersucht ausgewählte Kommunikationsbeiträge des virtuellen Lehrer*innenzimmers innerhalb der Plattform Twitter. Mithilfe der Dokumentarischen Methode werden diskursive Verhandlungen von Krisen in digitalen Räumen im Kontext der pandemiebedingten Schulschließungen analysiert. Dabei wird auf Theoriediskurse zu Ungewissheit als konstitutivem Merkmal pädagogischer Professionalität Bezug genommen. Anhand von Ausschnitten der Twitter-Kommunikation wird rekonstruiert, wie Lehrer*innen Aspekte von Ungewissheit im Kontext der Krise im virtuellen, öffentlichen Raum subjektiv entwerfen und kollektiv verhandeln. Diesbezüglich kann gezeigt werden, in welchen Dimensionen sich Kontingenzen offenbaren und wie das zunächst individuelle Erleben von Ungewissheit gemeinschaftlich verarbeitet wird. Zugleich wird die öffentliche Verhandlung der Krise im *#twitterlehrerzimmer* daraufhin befragt, inwiefern Selbstreflexionen und Selbststilisierungen mit einer Situation von Schulschließungen einhergehen, zu deren Bewältigung den Akteur*innen keine Routinen zur Verfügung ste-

hen. Für die hier interessierende Einordnung in den professionstheoretischen Diskurs ist weitergehend zu diskutieren, inwiefern über die Kommunikationsbeiträge im *#twitterlehrerzimmer* bereits eine reflexive Berufskrisenbearbeitung stattfindet oder sich darin lediglich ein Klagen der Akteur*innen gegenüber bildungspolitischen Entscheidungen ausdrückt.

Die zweite Untersuchung interessiert sich für Kommunikationsprozesse in Seminaren der universitären Lehrer*innenbildung (Artmann/Herzmann/Hoffmann/Proske 2017). Für das untersuchte Setting theoriebezogener Fallarbeit mit Hilfe von Unterrichtsvideografien wird in kommunikationstheoretischer Perspektive die Entwicklung und Herstellung der Gültigkeit von Deutungen im studentischen Sprechen über Unterricht herausgearbeitet. Dabei werden der Systemtheorie (Luhmann 1970) sowie wissenssoziologischen Theorieansätze (Vogd 2010) folgend Bezugsprobleme wie die Kommunikation von Aufgabenstellungen sowie die Versprachlichung von pädagogischem Wissen aufgezeigt, die von Studierenden und Lehrenden bearbeitet werden müssen, um die öffentlich organisierte Seminarinteraktion und deren Fortsetzung zu ermöglichen. Mit dem Hinweis auf die funktionale Analyse (ebd.) ist es möglich, die Seminarcommunication als eine spezifisch organisierte Form der Kommunikation zu beschreiben, die Ausdruck der Kontextbedingungen eines institutionell und curricular gerahmten Settings universitärer Lehrer*innenbildung ist (Artmann/Herzmann/Hoffmann/Proske 2017). Für die hier interessierende, weitergehende Theoretisierung ist interessant, dass die Frage der Generalisierung von Fällen einer institutionentheoretischen Kontextuierung bedarf.

Kernoperation der Generalisierung von Fällen ist deren theoretische Einbettung in den für die Untersuchungsfrage relevanten wissenschaftlichen Diskurs. In der qualitativen Forschung werden Geltungsansprüche von Forschung nicht über Fallzahlen und Repräsentativität angestrebt, sondern über die Bezugnahme auf theoretisch ausgewiesene Frage- oder Problemstellungen und sich daran anschließende Analysekategorien.

Fazit

Was den Fall in seiner Situiertheit und Kontextgebundenheit auszeichnet, wofür der Fall ausgehend von dessen Beispielhaftem steht und was dieser Fall wiederum im Anschluss an theoretische Bezug-

nahmen zum wissenschaftlichen Diskurs beitragen kann, sind zentrale Fragen qualitativer Forschung. Dass sich ein Fall dabei nicht selbst genügen kann, wurde über verschiedene Möglichkeiten der Generalisierung des Beispielhaften aufzuzeigen versucht: Beginnend mit Kontrastierungen von Fällen in unterschiedlichen Phasen im Forschungsprozess über die Berücksichtigung der Aggregatzustände der Daten und Materialitäten des Feldes bis hin zu theoriebezogenen Einordnungen von Fällen, für die es einen Unterschied macht, ob Praktiken des Handelns, Artefakte des Feldes oder die impliziten Wissensbestände der Akteur*innen fokussiert werden. Weitergehend zu klären ist **z.B.**, wie Unterricht als Gegenstand von Forschung theoretisch modelliert wird, und für die Professionalisierungsforschung etwa, an welches Professionsverständnis mit der Forschungsfrage angeschlossen wird. Der anfängliche Hinweis auf die Standortgebundenheit von Forschung bezieht diese Gegenstandsbestimmung explizit ein. Sie ist Teil der Generalisierungserwägungen – gerade auch im Sinne einer Bestimmung der Reichweite von Forschung mit Fallstudien. Wie mit Bezugnahme auf poststrukturalistische Überlegungen einer differenztheoretischen Schul- und Unterrichtsforschung deutlich gemacht wurde, ist auch die eigene Forschungstätigkeit stets als Herstellung einer vorübergehenden Bedeutungsfixierung zu verstehen (Merl/Herzmann 2019; Herzmann/Rabenstein 2020). Für die qualitative Bildungsforschung ist das Spannungsfeld des Situativen – Typischen – und Allgemeinen damit als ein für den wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn Unhintergebares markiert, das sowohl im Sinne einer (methodologischen) Daueranstrengung kontinuierlich als auch in den jeweiligen Studien spezifisch zu bearbeiten ist.

Anmerkungen

- 1 Etwa, indem Testleiter*innen ein Manual ausgehändigt bekommen, das wortgetreu verlesen werden muss, wodurch eine Verfälschung der Untersuchungsergebnisse insofern verhindert werden soll, als dass alle Versuchspersonen die exakt gleichen Anweisungen erhalten (Rademacher 2018).
- 2 Interessant ist für das hier zur Diskussion stehende Kürzel, dass Silverman (2013) in seinen Ausführungen zu *doing qualitative research* vorschlägt, die Bezeichnung *case* durch *instance* zu ersetzen (ebd.: 157).
- 3 In diesem Zusammenhang scheint eine Skepsis gegenüber dem Konstrukt von Theorien mittlerer Reichweite beziehungsweise lokaler Theorieentwicklung, wie sie etwa im Kontext fachdidaktischer Entwicklungsforschung formuliert wird (Prediger et al. 2012), angezeigt.
- 4 Standortgebundenheit wurde bereits im Kontext hermeneutischen Interpretierens bei Soeffner (1979), in den Arbeiten Mannheims zu *Strukturen des Denkens* (1922–1925) sowie in Garfinkels *Studies in Ethnomethodology* (1967) diskutiert.
- 5 Eine Dokumentation der Antworten ist beispielsweise in Form eines Forschungstagebuchs zu empfehlen.
- 6 Informationen zur Fallselektion sind dokumentationsrelevant, um die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse einzuschätzen.
- 7 Als Gegenmodell zu repräsentativen Zufallsstichproben und einer a priori festgelegten, merkmalsvermittelten Fallauswahl.
- 8 Das Reifizierungsproblem stellt sich für ethnografische Forschung grundsätzlich, insofern gesellschaftliche Differenzkategorien wie race, dis/ability und gender in ihrer Bedeutungserzeugung in pädagogischen Praktiken nicht vorschnell an gesellschaftliche Strukturkategorien anzuschließen sind, für die Analysen zugleich aber auch nicht gänzlich vernachlässigt werden dürfen (Herzmann/Rabenstein 2020).
- 9 Weiterführend Merl (2019), Merl/Herzmann (2019) sowie Herzmann/Rabenstein (2020).
- 10 Dieses Verhältnis von Theorie und Empirie lässt sich auch als abduktiv bezeichnen (Reichert 2003).

Referenzen

- Amann, Klaus/Hirschauer, Stefan (1997). *Die Befremdung der eigenen Kultur*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Artmann, Michaela/Herzmann, Petra/Hoffmann, Markus/Proske, Matthias (2017). Sprechen über Unterricht. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 10(2), 216–233.
- Berliner, David C. (2002). Comment: Educational Research: The Hardest Science of All. *Educational Researcher*, 31(8), 18–20.
- Blumer, Herbert (1954). What is Wrong with Social Theory? *American Sociological Review*, 19(1), 3–10.
- Breidenstein, Georg (2006). *Teilnahme am Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Brüsemeister, Thomas (2000). *Qualitative Forschung*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Deppe, Ulrike/Keffler, Catharina I./Sandring, Sabine (2018). Eine Frage des Standorts? In Maja S. Maier/Catharina I. Keffler/Ulrike Deppe/Anca Leuthold-Wergin/Sabine Sandring (Hg.), *Qualitative Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer, 51–74.
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (2010). Die Schwierigkeit ethnische Differenz durch Forschung nicht zu reifizieren. In Frederike Heinzl/Argyro Panagiotopoulou (Hg.), *Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 78–92.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Herzmann, Petra/Merl, Thorsten (2017). Zwischen Mitgliedschaft und Teilhabe. Praxeologische Rekonstruktionen von Teilhabebeformen im

- inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 6, 97–110.
- Herzmann, Petra/Merl, Thorsten/Panagiotopoulou, Argyro/Rosen, Lisa/Winter, Julia (2017). »Auszeit« vom inklusiven Unterricht. In Jürgen Budde/Andreas Dlugosch/Tanja Sturm (Hg.), *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung: Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge*. Opladen et al.: Budrich, 261–272.
- Herzmann, Petra/Rabenstein, Kerstin (2020). Von Intersektionalität zu Differenz in der Schulforschung. In Astrid Biele Mefebue/Andrea Bührmann/Sabine Grenz (Hg.), *Handbuch Intersektionalitätsforschung*. Wiesbaden: Springer, 1–14.
- Hövels, Barbara/Herzmann, Petra (2021). Kontingenzbearbeitung in der Krise. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 22(1), 139–158.
- Hummrich, Merle (2009). *Bildungserfolg und Migration*. Wiesbaden: Springer.
- Luhmann, Niklas (1970). Funktionale Methode und Systemtheorie. In Ders. (Hg.), *Soziologische Aufklärung*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 31–53.
- Merl, Thorsten (2019). *un/genügend fähig*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Merl, Thorsten/Herzmann, Petra (2019). Inklusion und dis/ability. Überlegungen zu einer differenztheoretischen Unterrichtsforschung. *Zeitschrift Für Inklusion*, 10(2).
- Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (2011). Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstandes „Unterricht“? In Dies. (Hg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 223–240.
- Prediger, Susanne/Link, Michael/Hinz, Renate/Hußmann, Stephan/Thiele, Jörg/Ralle, Bernd (2012). Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. *MNU*, 65(8), 452–457.
- Rabenstein, Kerstin/Idel, Till-Sebastian/Ricken, Norbert (2015). Zur Verschiebung von Leistung im individualisierten Unterricht. Empirische und theoretische Befunde zur schulischen Leitdifferenz. In Jürgen Budde/Nina Blasse, Andrea Bossen/Georg Rißler (Hg.), *Heterogenitätsforschung: Empirische und theoretische Perspektiven*. Weinheim: Beltz, 241–258.
- Rademacher, Sandra (2018). Blinde Flecken der Bildungsforschung. In Maja S. Maier/Catharina I. Keffler/Ulrike Deppe/Anca Leuthold-Wergin/Sabine Sandring (Hg.), *Qualitative Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer, 273–284.
- Reckwitz, Andreas (2008). Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation. In Herbert Kalthoff/Stefan Hirschauer/Gesa Lindemann (Hg.), *Theoretische Empirie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 188–209.
- Reichert, Jo (2003). *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske & Budrich.
- Ricken, Norbert/Reh, Sabine (2014). Relative und radikale Differenz. In Anja Tervooren/Nicolas Engel/Michael Göhlich/Ingrid Miethel/Sabine Reh (Hg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern*. Bielefeld: Transcript, 25–45.
- Silverman, David (2013). How many cases do you need? In Ders. (Hg.), *Doing Qualitative Research*. Los Angeles et al.: Sage Fourth Edition, 141–158.
- Vogd, Werner (2010). Methodologie und Verfahrensweise der dokumentarischen Methode und ihre Kompatibilität zur Systemtheorie. In René John/Anna Henkel/ Jana Rückert-John (Hg.), *Die Methodologien des Systems*. Wiesbaden: Springer, 120–140.
- Waldschmidt, Anne (2017). Disability Goes Cultural. The Cultural Model of Disability as an Analytical Tool. In Anne Waldschmidt/Hanjo Berresmen/Moritz Ingwersen (Hg.), *Culture – theory – disability*. Bielefeld: Transcript, 19–28.
- Zahn, Manuel (2023). ggf. In Sandra Hofhues/Konstanze Schütze (Hg.), *Doing Research*. Bielefeld: Transcript, 254–261.

