

Das ökosystemische Entwicklungsmodell als theoretisches Sensibilisierungs- und Betrachtungsraaster für empirische Phänomene

André Epp

Keywords:

ökosystemisches
Entwicklungs-
modell; qualitative
Inhaltsanalyse;
subjektive
Theorien;
Bronfenbrenner

Zusammenfassung: In diesem Beitrag diskutiere ich, inwiefern der ökosystemische Ansatz von BRONFENBRENNER (1981) als ein Sensibilisierungs- und Betrachtungsraaster in Verbindung mit der qualitativen Inhaltsanalyse (MAYRING 2000, 2010) für die Untersuchung von empirischen Phänomenen, insbesondere für eine mehrperspektivische Betrachtung (von Erklärungsmustern), geeignet ist. Dies geschieht jeweils unter theoretischer sowie forschungspraktischer Perspektive. Dementsprechend thematisiere ich nicht nur den Mehrwert des ökosystemischen Sensibilisierungs- und Betrachtungsraasters als ein analytisches (Hilfs-) Mittel, sondern ebenso, welche Konsequenzen der Einsatz zur Folge hat. Die verschiedenen Realitätsebenen (Mikro-, Meso-, Exo-, Makrosystem), die BRONFENBRENNER in seinem Ansatz definiert, ermöglichen einen differenzierten Blick auf unterschiedliche Entwicklungskontexte. Wie der ökosystemische Ansatz konkret als Sensibilisierungs- und Betrachtungsraaster für empirische Phänomene mit der qualitativen Inhaltsanalyse verknüpft und an das empirische Material angelegt, also forschungspraktisch eingesetzt werden kann, wird anhand eines Forschungsbeispiels zu subjektiven Theorien von Lehrkräften illustriert.

Inhaltsverzeichnis

- [1. Einleitung](#)
- [2. Das ökosystemische Entwicklungsmodell](#)
- [3. Der heuristische Mehrwert des ökosystemischen Entwicklungsmodells für die qualitative Inhaltsanalyse](#)
- [4. Das ökosystemische Entwicklungsmodell als Sensibilisierungs- und Betrachtungsraaster in seiner Anwendung auf das empirische Material](#)
 - [4.1 Prozess der Anordnung auf den Realitätsebenen](#)
 - [4.2 Bezugsrahmen: Faktoren und die Realitätsebenen](#)
 - [4.3 Begründungsstrukturen](#)

[4. Resümee](#)

[Literatur](#)

[Zum Autor](#)

[Zitation](#)

1. Einleitung

Die qualitative Inhaltsanalyse gehört in den Sozialwissenschaften zu den Standardmethoden der Textanalyse. Das Verfahren hat sich nicht nur in vielen Studien bewährt, sondern in der bibliometrischen Analyse von Literatur- und Forschungsdatenbanken wurden offene inhaltsanalytische Verfahren mit 39% als das häufigste textanalytische Verfahren identifiziert (TITSCHER, MEYER, WODAK & VETTER 2007, S.220ff.). Von ihrer methodologischen Anlage her ist die qualitative Inhaltsanalyse laut MAYRING (2010) mit ihren differenzierten Auswertungstechniken grundsätzlich hervorragend dazu geeignet, qualitative Daten auszuwerten. Des Weiteren ermögliche sie besonders gut, "subjektive Perspektiven von Befragten zu erfassen, und zugleich gewährleistet sie es systematisch, regelgeleitet und intersubjektiv überprüfbar, theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse miteinander zu verbinden" (STEIGLEDER 2008, S.198). [1]

Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse ist es, sprachlich fixiertes Material systematisch und regelgeleitet zu untersuchen, zu strukturieren und zusammenzufassen, um dadurch Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte von Kommunikation zu ziehen (MAYRING 2010, S.47). Wichtig dabei ist die Festlegung eines konkreten Ablaufmodells der Analyse, da die qualitative Inhaltsanalyse kein Standardinstrument ist, das immer gleich aussieht. Sie muss an den konkreten Gegenstand, das Material angepasst sowie auf die spezifische Fragestellung hin konstruiert werden – sie muss gegenstandsangemessen sein. Das bedeutet, dass die Möglichkeit besteht, die qualitative Inhaltsanalyse bei der Auswertung mit anderen Verfahren zu kombinieren (SCHREIER 2014; STAMANN, JANSSEN & SCHREIER 2016). Nichtsdestoweniger stehen im Zentrum des inhaltsanalytischen Verfahrens Kategorien, die entweder induktiv oder deduktiv sowie als Kombination aus induktivem und deduktivem Vorgehen konzipiert oder entwickelt werden können. [2]

Mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse und ihrer strukturierenden Technik¹ können bestimmte inhaltliche Gesichtspunkte am Datenmaterial identifiziert und herausgearbeitet werden, die in Bezug auf die Analyse eines Phänomens als relevant erachtet werden. So können einerseits größere Datenmengen systematisch beschrieben und andererseits auch Einzelfälle, wie MAYRING (2010, S.23) argumentiert, rekonstruiert werden. [3]

Trotz der methodischen Vorzüge, die die qualitative Inhaltsanalyse laut MAYRING aufweist, wird auch berechtigte Kritik an sie herangetragen, die hier lediglich blitzlichtartig skizziert werden kann (siehe z.B. REICHERTZ 2007): OEVERMANN (1991, S.303) bemängelt insbesondere ihre Subsumptionslogik, da seiner Sichtweise nach die Paraphrasen den Text zergliedern und in Gruppen zusammengefasst werden, anstatt die Gesamtheit in einem (sequenziellen) Zusammenhang zu betrachten. Durch die Subsumption und Reduktion gehe der Blick auf die Gesamtheit und Komplexität eines Gegenstandsfeldes verloren

1 Siehe für verschiedene Varianten qualitativer Inhaltsanalyse SCHREIER (2014).

(siehe auch FLICK 2014 [1995], S.416f.). Immer dann, wenn ein ganzheitlicher Analyseablauf angestrebt wird, unterliegt die qualitative Inhaltsanalyse Einschränkungen, da lediglich bestimmte inhaltliche Themen im Datenmaterial identifiziert werden können (SCHEUFELE 2011, S.132). Aufgrund ihrer Subsumptionslogik sind der Analyse, so FROGGATT (2001, S.436f.), enge Grenzen gesetzt, da sie insbesondere einen Mangel an Sensibilität aufweise. Folglich bestehe die Gefahr, dass die qualitative Inhaltsanalyse bloß zur Deskription tauglich und das Datenmaterial oftmals nur mangelhaft und unvollständig durchdrungen werde (siehe auch ROSENTHAL 2014, S.212ff.). In Bezug auf die potenziellen Schwachstellen kann des Weiteren die Frage aufgeworfen werden, inwiefern die qualitative Inhaltsanalyse für eine mehrperspektivische Betrachtung (Mehrebenenanalyse) geeignet ist, um Zusammenhänge und Wechselwirkungen sozialer Differenzierungen in ihrem gesellschaftlich konstruierten Zusammenhang umfassend darzustellen und zu rekonstruieren. Zwar würde sich mit der Weiterführung der strukturierenden Inhaltsanalyse eine Möglichkeit bieten, das Material z.B. in Bezug auf Strukturkategorien (die möglicherweise aus dem Material rekonstruiert werden können) in Beziehung zu setzen. Bisher bleibt das Verfahren jedoch auf der Ebene der ausschließlichen formalen, inhaltlichen oder skalierenden Strukturierung stehen, sodass bestimmte Abschnitte des Materials weniger in Beziehung miteinander gesetzt, sondern die Kategorien eher gruppiert werden (MAYRING 2010, S.92ff.). Mit Blick hierauf und in Bezug auf die Gefahr, dass mittels der qualitativen Inhaltsanalyse lediglich beschreibende Kategorien genutzt werden, könnte aus der Verknüpfung der inhaltlich-strukturierenden Technik der qualitativen Inhaltsanalyse mit dem ökosystemischen Entwicklungsmodell von BRONFENBRENNER (1981) ein (heuristisches) Sensibilisierungs- und Betrachtungsraster für empirische Phänomene resultieren, das erlaubt, die benannten Schwächen produktiv zu beheben.² Denn um Phänomene angemessen zu begreifen und zu untersuchen, müssen auch ihre potenzielle Vielschichtigkeit, ihre Verschachtelung und die unterschiedlichen Beziehungen untereinander eine Berücksichtigung erfahren. Die Kombination einer Methode (qualitative Inhaltsanalyse) mit einem theoretischen Rahmen (ökosystemisches Entwicklungsmodell) ermöglicht, so meine These, genau jenes. [4]

Im Folgenden wird zunächst ein Blick auf die theoretische Explikation und die zugrundeliegende Entwicklungslogik des ökosystemischen Entwicklungsmodells geworfen und die unterschiedlich definierten Realitätsebenen werden ausgeführt (2. Abschnitt). Bevor das Vorgehen anhand eines Beispiels, wie Lehrkräfte den Übergang ihrer Schüler*innen von der Schule in die Berufsausbildung konstruieren bzw. diesen wahrnehmen, vorgestellt wird (4. Abschnitt), wird zunächst die Verbindung des ökosystemischen Entwicklungsmodells mit der qualitativen Inhaltsanalyse expliziert. Ebenfalls wird dargelegt, inwiefern das heuristische Sensibilisierungs- und Betrachtungsraster beim Erkenntnisgewinn hilfreich sein kann (3. Abschnitt). Zum Schluss erfolgen ein Ausblick und eine kritische Diskussion des Verfahrensvorschlags (5. Abschnitt). [5]

² Siehe RUSSELL und KELLY (2002) für weitere Möglichkeiten des Einsatzes von BRONFENBRENNERs ökosystemischen Entwicklungsmodells.

2. Das ökosystemische Entwicklungsmodell

Im Zuge der Kritik an den vorherrschenden psychologischen Laborexperimenten der 1970er Jahre und den damit verbundenen deterministischen Theorien hat BRONFENBRENNER (1978) eine ökologische Sozialisationsforschung begründet, die sich ähnlich der qualitativen Sozialforschung (siehe z.B. LAMNEK 2010 [1988], S.26ff.) für natürliche Alltagssituationen der Menschen und deren subjektive Sinnggebung interessierte (LÜSCHER 1976, S.15). In dieser Auseinandersetzung entwickelte BRONFENBRENNER (1981) das ökosystemische Entwicklungsmodell, in das er sowohl die ursprüngliche soziale als auch die biologische Bedeutung des Begriffes Ökologie aufnahm. Erstere Bedeutung leitet sich vom griechischen Wort *oikos* [Haushalt bzw. Hausgemeinschaft] ab, verweist also auf die Art und Weise, wie der Haushalt zusammengesetzt, die Familie organisiert ist, und wie diese zu anderen Menschen in Beziehung steht (LÜSCHER 1976, S.23). Letztere Bedeutung ist an biologische Ökosysteme angelehnt. Diese bestehen aus biotischen Gemeinschaften von aufeinander bezogenen Organismen, die sich zusammen den gleichen Lebensraum teilen. Zu berücksichtigen ist, dass Ökosysteme unterschiedliche Größen haben (bspw. Wassertropfen und der Globus) und sich wechselseitig überschneiden können. Menschliche Ökosysteme umfassen jedoch nicht nur biologische, sondern auch kulturelle Lebensbedingungen, also z.B. implizite und explizite Handlungsvorschriften (Regeln des Zusammenlebens, Werte und Normen) und materielle Gegebenheiten (Häuser, Werkzeuge) (OERTER 1995, S.84ff.). [6]

BRONFENBRENNER (1981) verweist mit seinem Modell darauf, dass Entwicklung³ als ein wechselseitiger interaktionistischer Prozess zwischen dem Individuum und seiner sozialen Umwelt betrachtet werden muss. Dabei sind die Interaktionen ineinander verschachtelt und die verschiedenen Elemente des Systems beeinflussen sich wechselseitig. Die Veränderung eines Elementes kann die Modifikation anderer nach sich ziehen (OERTER 1995, S.88), sodass sich ein Geflecht von Interaktionen und Beziehungen herausbildet. Der ökologische Übergang, also Veränderung, ist somit immer Folge wie auch Anstoß von Entwicklungsprozessen (BESENER, DEBIE & KUTSCHA 2008, S.104), die sowohl positiv als auch negativ sein können.

"Die Ökologie der menschlichen Entwicklung befaßt sich mit der fortschreitenden gegenseitigen Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Menschen und den wechselnden Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche. Dieser Prozeß wird fortlaufend von den Beziehungen dieser Lebensbereiche untereinander und von den größeren Kontexten beeinflusst, in die sie eingebettet sind" (BRONFENBRENNER 1981, S.37). [7]

Veränderungen betreffen somit grundsätzlich nicht nur die individuelle Ebene, sondern das ökologische System als Ganzes (S.62). Unter Ökologie wird die Gesamtheit der potenziellen und rezipierten Umweltbedingungen eines

3 BRONFENBRENNER (1981, S.19) versteht unter Entwicklung die "dauerhafte Veränderung der Art und Weise, wie die Person die Umwelt wahrnimmt und sich mit ihr auseinandersetzt".

Individuums gefasst sowie die Transaktion, also die Aktivität und Dynamik im gesamten System zwischen dem Individuum und seiner Umwelt (DIPPELHOFER-STIEM 1989, S.53f.). Folglich finden nicht nur die Interaktionen im unmittelbaren Lebensraum eine Berücksichtigung (die das Individuum direkt betreffen), sondern auch zunächst entfernter erscheinende Kontexte wie bspw. strukturelle oder normative Bedingungen des Gesellschaftssystems rücken in das Blickfeld (die auf die Entwicklung einen indirekten, gleichwohl aber bedeutsamen Einfluss nehmen), da Menschen von diesen beeinflusst werden, sie aber andererseits diese wiederum selbst beeinflussen (SEIFERT 2011, S.114). BRONFENBRENNER (1978, S.35ff.) bezeichnet diese Strukturen als Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosysteme, "wobei jedes folgende größer und umfassender als das vorausgegangene ist" (OERTER 1995, S.88).

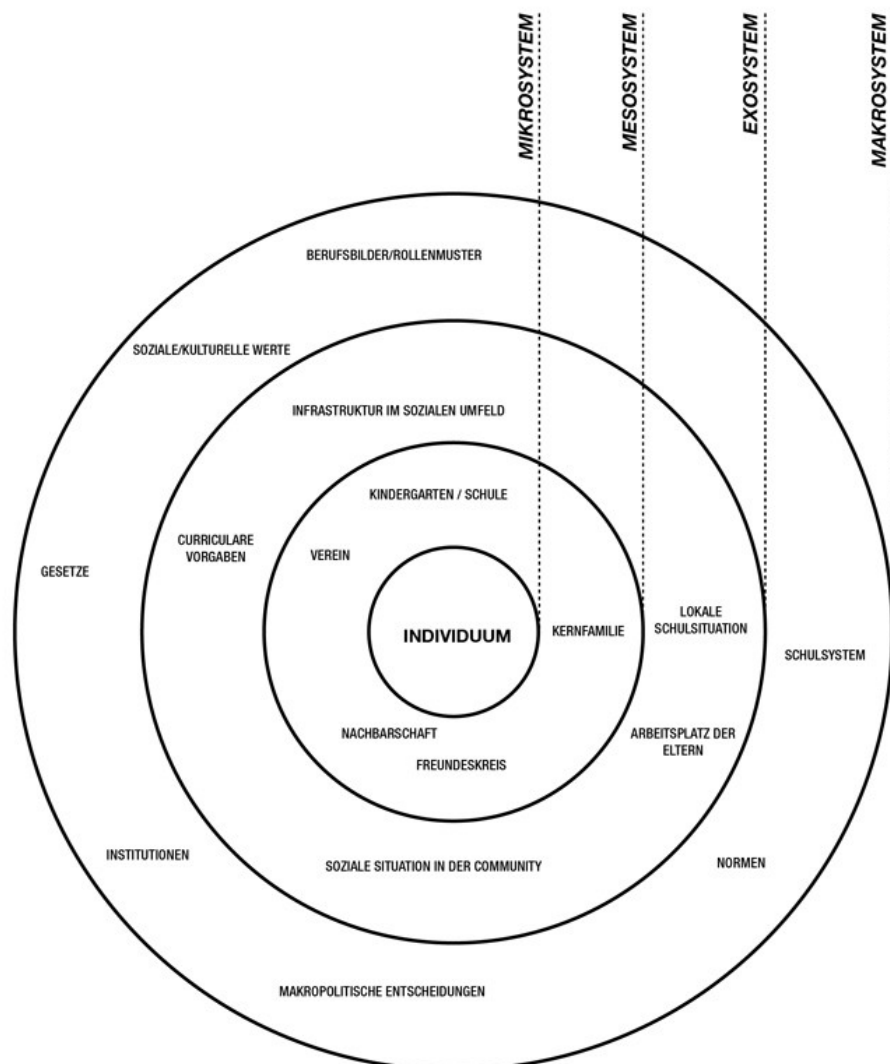


Abbildung 1: Das ökosystemische Entwicklungsmodell

- Unter dem *Mikrosystem* werden all diejenigen Faktoren gefasst, die einem Individuum und seinem Handeln durch ein anderes Individuum zugeschrieben werden, also bestimmte äußerliche Merkmale, Fähigkeiten usw.: Es handelt sich um personale Einflussgrößen, die im Individuum verortet werden (SEIFERT 2011, S.115f.).
- Das *Mesosystem* "umfaßt die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist (für ein Kind etwa die Beziehung zwischen Elternhaus, Schule und Kameradengruppe; für einen Erwachsenen die zwischen Familie, Arbeit und Bekanntenkreis)" (BRONFENBRENNER 1981, S.41). Zum Mesosystem gehören dementsprechend die verschiedenen Lebenskontexte, in denen sich ein Individuum bewegt (SEIFERT 2011, S.118).
- Unter einem *Exosystem* werden Bereiche verstanden, "an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrem Lebensbereich geschieht, oder die davon beeinflusst werden" (BRONFENBRENNER 1981, S.42). Dies beinhaltet formelle und informelle soziale Strukturen, zu denen das sich entwickelnde Individuum nicht unmittelbar als handelnde Person gehört; es ist dort also gar nicht anwesend. Stattdessen beeinflussen diese Strukturen indirekt das Individuum. Andererseits beeinflusst aber auch das Individuum "auf Umwegen" diese Strukturen. Zusammengefasst können Exosysteme als Quellen von Effekten aus entfernteren Umweltregionen beschrieben werden. Darunter fallen die größeren Institutionen der Gesellschaft – nicht nur die planvoll strukturierten, sondern auch die spontan entstehenden – und wie sich diese auf der konkreten lokalen Ebene entfalten (BRONFENBRENNER 1978, S.36).
- Der Begriff des *Makrosystems* "bezieht sich auf die grundsätzliche formale und inhaltliche Ähnlichkeit der Systeme niedrigerer Ordnung (Mikro-, Meso- und Exo-), die in der Subkultur oder der ganzen Kultur bestehen oder bestehen könnten, einschließlich der ihnen zugrunde liegenden Weltanschauungen und Ideologien" (BRONFENBRENNER 1981, S.42). Somit richtet sich das Makrosystem nicht auf spezifische Kontexte, die das Leben des oder der Einzelnen betreffen, sondern auf übergeordnete institutionelle Muster, Strukturen und Aktivitäten, die für eine Kultur oder Subkultur gelten – es kann als übergreifender Bezugsrahmen aufgefasst werden. Es besitzt also eine durchgreifende universelle Wirkung, die die Gesellschaft als Ganzes durchdringt. Darunter fallen z.B. politische, ökonomische, soziale, juristische oder erzieherische Muster (BRONFENBRENNER 1978, S.36). [8]

Zu berücksichtigen gilt grundsätzlich, dass es sich bei den unterschiedlichen Systemebenen um eine topologisch ineinander geschachtelte Anordnung (s. Abb. 1) handelt, die jeweils als ein die nächste Struktur umschlossenes Gebilde verstanden werden kann (S.38). Dementsprechend wirkt die Makroebene nicht direkt auf die Mikroebene, sondern die Wechselwirkung der einzelnen Systeme muss bedacht werden: "Denn nur dann, wenn man sowohl die gesellschaftlichen Risiken sozialen und ökonomischen Wandels auf der Makroebene betrachtet,

gleichzeitig aber die Mikroebene nicht vergisst, lassen sich die Folgen struktureller Veränderungen und individueller Anpassungsleistungen in der Gesellschaft überhaupt angemessen begreifen" (BERTRAM 2010, S.95). [9]

Da Veränderung im ökosystemischen Entwicklungsmodell grundsätzlich als ein Konglomerat miteinander interagierender und kommunizierender Systeme bzw. Faktoren verstanden wird, werden Parallelen zum symbolischen Interaktionismus deutlich: BRONFENBRENNER teilt implizit – so meine Lesart – dessen wissenschaftstheoretische Annahmen. Mithilfe des ökosystemischen Entwicklungsmodells können die Relevanzstrukturen und die (weitgehend unbewussten) Realitätsebenen, also Perspektivierungen, rekonstruiert werden, inwiefern Menschen unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten (Mikro-, Meso-, Exo-, Makro-) und ihren vielfältigen Merkmalen und Ausprägungen Bedeutung zuschreiben und welche Rolle diese für die Konstruktion ihrer Realität besitzen. Da Wirklichkeit nicht als vorgegeben erachtet wird, sondern durch Subjekte kontinuierlich konstruiert (BLUMER 1973, S.81f.) wird, erhalten soziale bzw. gesellschaftliche Systeme ihre Bedeutsamkeit erst durch die Interpretationsleistungen der Handelnden: "Die soziale Welt wird als eine durch interaktives Handeln konstituierte Welt verstanden, die für den Einzelnen aber auch für Kollektive sinnhaft strukturiert ist. Soziale Wirklichkeit stellt sich somit als Ergebnis von sozial sinnhaften Interaktionsprozessen dar" (BENNEWITZ 2010, S.45). [10]

Insgesamt wird durch BRONFENBRENNERS ökosystemisches Entwicklungsmodell und dessen interaktionistische Perspektive deutlich, dass die soziale Realität durch komplexe Strukturen und Verbindungen, durch Mehrdimensionalität und Vielschichtigkeit zu charakterisieren ist. BECK und seiner Theorie der reflexiven Moderne (1986) zufolge nimmt die Komplexität aufgrund von Modernisierungsprozessen und der damit verbundenen sozialen und kulturellen Umbrüche kontinuierlich zu. Dieser grundlegende Strukturwandel erfasst alle Lebensbereiche und stellt neuartige Anforderungen an Individuen. Der Umgang mit dieser Komplexität stellt die Individuen vor Schwierigkeiten, von der auch pädagogisch Tätige betroffen sind (EPP 2017). Um handlungsfähig zu bleiben, neigen viele zu reduzierten und vereinfachten Sichtweisen auf die soziale Realität und zu einer damit verbundenen Erklärung von Phänomenen. Diese individuelle Konstruktion entlastet zwar die einzelnen Subjekte, potenziert aber insgesamt die von BECK behauptete Komplexität. [11]

Die individuelle Konstruktion der mutmaßlich komplexer werdenden und durch vielfältige Wechselwirkungen gekennzeichneten sozialen Realität beabsichtigen qualitativ Forschende zu rekonstruieren. Im Fokus steht die Analyse von Wahrnehmungen und Deutungen von Individuen, d.h., wie diese die soziale Realität konstruieren, welchen Relevanzstrukturen sie Sinn zuschreiben bzw. welchen nicht und inwiefern sie soziale Realität als gestaltbar und veränderbar wahrnehmen (BOHNSACK 2003, S.20ff.). [12]

3. Der heuristische Mehrwert des ökosystemischen Entwicklungsmodells für die qualitative Inhaltsanalyse

Die qualitative Inhaltsanalyse ermöglicht zwar ein Erfassen und Beschreiben verschiedener Themen (SCHREIER 2014, §49), es wird aber vernachlässigt, wie diese miteinander zusammenhängen (ROSENTHAL 2014, S.212). Um also die komplexe "Mehrschichtigkeit und Vieldimensionalität gesellschaftlicher und personaler Realität" (FRIEBERTSHÄUSER 2006, S.309) einfangen zu können, ist es hilfreich, das ökosystemische Entwicklungsmodell als ein (heuristisches) Sensibilisierungs- und Betrachtungsraster an das empirische Material anzulegen, da es zum Erkenntnisgewinn beiträgt: So wird ermöglicht, die Realitätsebenen, auf die sich Individuen überwiegend unbewusst beziehen zu rekonstruieren, da diese in einen theoretischen Bezugsrahmen (Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem) miteinander gebracht werden. [13]

Auch würden ohne Hinzuziehen der Ebenen des ökosystemischen Entwicklungsmodells Aussagen lediglich unter eine Kategorie subsumiert werden, ohne deren Dimensionierung zu erfassen. In zwei unterschiedlichen Aussagen kann bspw. der Migrationshintergrund einer Person erwähnt werden, der aber jeweils eine andere Funktion besitzt bzw. Bedeutung einnimmt: Einerseits kann die individuelle Ebene des Subjekts angesprochen werden, andererseits die gesellschaftliche; aber auch weitere Ebenen wie bestimmte selektive oder auch diskriminierende Praktiken einzelner Institutionen können tangiert sein. Bedingt durch die Subsumptionslogik besteht folglich die Gefahr, dass die unterschiedliche Thematisierung des Migrationshintergrundes keine Berücksichtigung findet, sondern beide Aussagen lediglich unter eine allumfassende Kategorie Migrationshintergrund subsumiert werden. [14]

Um die Gefahr der Subsumptionslogik auch auf linguistischer Ebene produktiv zu bearbeiten, wird bewusst der Begriff "anordnen" (auf unterschiedlichen Realitätsebenen) statt "subsumieren" verwendet. Unter Letzterem wird die Unterordnung unter etwas verstanden. Dies impliziert nicht nur eine gewisse hierarchische Formierung, sondern ebenfalls, dass Sichtweisen (von anderen Personen), Wünsche usw. vollständig zugunsten anderer Personen, Umstände etc. zurückgenommen werden. Das bedeutet bspw., dass die subjektiven Perspektiven der Beteiligten vollständig den Sichtweisen und der Positionen der Forschenden untergeordnet werden. Die Verwendung des Begriffes der Anordnung sensibilisiert im Vergleich zur Subsumption viel intensiver für die Perspektiven der Beteiligten: Forschenden wird somit *expressis verbis* verdeutlicht, eine stets kritische Haltung gegenüber ihren Konstruktionen zweiten Grades (SCHÜTZ 1971, S.68ff.) einzunehmen. Die Äußerungen der Beteiligten werden lediglich strukturiert, da sie in einem Netz reflexiv angeordnet werden, wohingegen Subsumption zu einer vorschnellen Zementierung und Hierarchisierung tendiert. [15]

Hinsichtlich des Anordnens auf den Realitätsebenen ist ferner zu berücksichtigen, dass der Differenzierungsgrad der Individuen hinsichtlich der Komplexität (wie man zunächst mit BRONFENBRENNER denken könnte) nicht

unbedingt die soziale Realität erschöpfend abbilden muss und somit einen Wahrheitsanspruch dokumentiert, sondern es sich lediglich um subjektive Konstruktionen der Individuen handelt. Diesen können sich Forschende auch nur annähern und niemals vollständig "dechiffrieren". Der ökosystemische Ansatz leistet zwar einen systematischen "Zugang zur Bedeutung des Gesagten und damit zu den Denk- und Handlungsweisen der Untersuchten, ohne dass die Forschenden verleitet werden, den eigenen Annahmen und Deutungen 'aufzusitzen'" (KLEEMANN, KRÄHNKE & MATUSCHEK 2013, S.20f.). Gleichwohl ist es unabdingbar, dass sich Forschende kontinuierlich mit ihrer eigenen Subjektivität, Perspektivität etc. und den damit verbundenen Annahmen, Deutungen und Selbstverständlichkeiten auseinandersetzen, da sie diese niemals vollständig unterbinden, sondern immer nur mithilfe bestimmter analytischer Werkzeuge thematisieren und reflektieren können. Ein vollständiges Ausschalten gelingt, wenn überhaupt nur partiell, da Forschen grundsätzlich eine menschliche Tätigkeit ist: Jeder Erkenntnisprozess ist an ein erkennendes Subjekt und somit an dessen Position, Selektion, Fokussierung etc. gebunden (BREUER 2009, S.115ff.). [16]

Die kommunikative Validierung (GROEBEN & SCHEELE 2000) ermöglicht zwar, dass die Beteiligten Rückmeldungen bezüglich der Konstruktionen zweiten Grades geben können. Ob durch diese Methode ein wissenschaftlicher Mehrwert generiert werden kann, wird aber grundsätzlich angezweifelt. So hält bspw. MIETHE (2003, S.227) diesbezüglich fest.

"Ob ein/e Interviewpartner/in der Falldarstellung zustimmt oder nicht, gibt nur sehr begrenzt Auskunft über die Qualität der Interpretationen. Das Ablehnen durch die Interviewpartner/innen kann in der Abwehr auf Seiten der Betroffenen begründet sein, muss aber nicht, denn es besteht auch durchaus die Möglichkeit von Fehlinterpretation, genauso wie die Forschenden ihrerseits Abwehrmechanismen unterliegen. Ob mit diesem Verfahren also wirklich eine Erhöhung der Validität verbunden ist, muss fraglich bleiben, da sowohl Bestätigung als auch Widerspruch seitens der Untersuchten gleichermaßen subjektiv deutbar sind und im Zweifelsfall zugunsten der Forschenden interpretiert werden können." [17]

Um den subjektiven Konstruktionen der Individuen gerecht zu werden, darf die Orientierung an BRONFENBRENNER keine gezielt hypothesenbildende ("nomologische") oder gar subsumtionslogische Vorentscheidung des Forschungsgangs sein, sondern sie hat die legitime Funktion der Wahrnehmungs- und Analyse-Sensibilisierung für den Gesamtkontext, da im Alltag die Wirklichkeitskonstruktionen weitgehend implizit vorgenommen werden, ohne sich der Relevanzstrukturen und der von BRONFENBRENNER vorgeschlagenen Strukturierungsmöglichkeit von Realitätsebenen notwendig bewusst zu sein. [18]

Deshalb ist trotz des deduktiven Moments des ökosystemischen Entwicklungsmodells eine induktive Analysehaltung erforderlich. Nur eine kontinuierliche offene Haltung bezüglich Neuem (REICHERTZ 2009, §27) gewährleistet, dass je spezifische Merkmale erfasst werden können, die

bedeutsam für die Rekonstruktion der sozialen Realität der jeweiligen Individuen sind. Dementsprechend sollte mithilfe der inhaltlich-strukturierenden Technik der qualitativen Inhaltsanalyse das Datenmaterial zuerst induktiv "durchgearbeitet" und inhaltliche Themen, die hinsichtlich der Fragestellung interessant erscheinen, sollten herausgearbeitet werden. Finden Analysierende also eine Textstelle, die thematisch als wichtig für die Beantwortung der Forschungsfrage erachtet wird, ist eine Kategorie möglichst nahe am Datenmaterial zu formulieren. Wird im weiteren Verlauf der Analyse eine andere dazu passende Textpassage identifiziert, so wird diese ebenfalls der Kategorie zugeordnet. Sollte eine Textstelle nicht zu der bereits induktiv gebildeten Kategorie passen, ist eine neue zu benennen. Für jede Textstelle muss entschieden werden, welche Relevanz ihr zukommt. [19]

Um das analytische Potenzial des ökosystemischen Ansatzes als ein (heuristisches) Sensibilisierungs- und Betrachtungsraaster effektiv nutzen zu können, müssen die induktiv aus dem Datenmaterial herausgearbeiteten Kategorien, die den subjektiven Perspektiven der Beteiligten folgen, und die theoretisch formulierten Realitätsebenen fortlaufend miteinander kontrastiert werden. Dies geschieht unter der Zuhilfenahme der komparativen Analyse, die seit DURKHEIM (1976 [1895]) als Königsweg der Sozialforschung verstanden wird. Es werden minimale und maximale Vergleiche genutzt, die das Stellen von Fragen an die Kategorien bzw. das Datenmaterial beinhalten, die in unterschiedlichen Traditionen der qualitativen Forschung zur Anwendung kommen (vgl. ROSENTHAL 2014, S.95). Dieses Vorgehen stellt einen komplexen Prozess dar, da ein kontinuierlicher Wechsel zwischen induktivem und deduktivem Denken stattfindet. [20]

Durch das Kontrastieren und Fragen stellen kann eine Vorab-Subsumption, wie sie weiter oben anhand des Beispiels zum Migrationshintergrund skizziert worden ist, unterbunden werden. Aussagen und Realitätsebenen können so elaboriert und verdichtet werden, dass feine Unterscheidungen und Nuancierungen im Datenmaterial deutlich werden, also insgesamt detailliert überprüft und begründet wird, welche Realitätsebene (Mikro-, Meso-, Exo-, Makrosystem) durch die jeweilige Kategorie angesprochen wird. [21]

4. Das ökosystemische Entwicklungsmodell als Sensibilisierungs- und Betrachtungsraaster in seiner Anwendung auf das empirische Material

BRONFENBRENNERs ökosystemischer Ansatz wurde in dem Forschungsprojekt "Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung und seine soziale Konstruktion durch Lehrerinnen und Lehrer: Subjektive Theorien von Lehrkräften über ungünstige Faktoren in der Bildungsbiografie von Schülerinnen und Schülern" (EPP 2017) als ein analytisches Sensibilisierungs- und Betrachtungsraaster an das empirische Material angelegt. Im Fokus der Untersuchung standen folgende Fragen: Welche Faktoren klassifizieren Lehrer*innen als ungünstig für das Gelingen des Übergangs von der Schule in

die Berufsausbildung und auf welchen Realitätsebenen lokalisieren sie die Ursachen für das Scheitern (wie begründen sie die Wirkungsmechanismen)? [22]

Zur Beantwortung dieser Forschungsfragen sollten Lehrkräfte, die an einer Hauptschule oder integrativen Sekundarschule unterrichten, mittels Expert*inneninterviews (MEUSER & NAGEL 2013) zu ihren subjektiven Theorien (REUSSER & PAULI 2014, S.642ff.) befragt werden. Die Wahl der Schulform begründet sich darin, dass insbesondere Lehrer*innen der genannten Schulformen verstärkt in den Prozess der Berufsorientierung ihrer Schüler*innen involviert sind. Das Samplingverfahren folgte dabei dem Leitgedanken einer absichtsvollen Stichprobenziehung (SCHREIER 2010, S.241f.), wobei ich mich für eine pragmatische Erreichbarkeit der erwähnten Lehrkräfte entschieden habe: Diese wurden entweder persönlich an ihrer Schule angesprochen oder per E-Mail angeschrieben, insofern ihre E-Mailadresse auf der Schulhomepage veröffentlicht war. Leitend war dabei, Lehrer*innen mit unterschiedlich langer Berufserfahrung und einer heterogenen Altersstruktur mit einzubeziehen. Insgesamt erklärten sich 30 Lehrer*innen bereit, mir ein Interview zu geben: Davon unterrichten 15 an Schulen einer Großstadt und weitere 15 in einer Großstadtregion mit ländlichem Einzugsgebiet. Zum Zeitpunkt der geführten Interviews gingen die Interviewteilnehmenden dem Lehrer*innenberuf zwischen 3 und 39 Jahren nach. Die Altersspanne lag zwischen 26 Jahren bis kurz vor dem Rentenalter. Auch die zusätzlichen Funktionen der Lehrkräfte auf Schulebene sowie ihre zu unterrichtenden Fächer waren heterogen (EPP 2017, S.136). [23]

Expert*inneninterviews heben auf allgemeiner konzipierte und formulierte Wissensbestände (von Lehrkräften) ab. Diese komplexen Konstrukte können mit den kommunikativen Mitteln der Sachverhaltsdarstellungsschemata der Argumentation und der abstrakten Beschreibung "hervorgehoben" und zur expliziten Formulierung gebracht werden. Die Interviewform ermöglicht subjektive Deutungen, Sichtweisen und Erklärungsmuster (Theorien), die auch Fehlerquellen enthalten können, "einzufangen" (MEUSER & NAGEL 2013, S.456f.). Dementsprechend wurden gezielt Fall Erzählungen aus der Praxis der Lehrkräfte in Gang gesetzt, um ihr Handlungswissen sowie latente und vorreflexive Wissensbestände und die damit verbundenen Lösungsstrategien fokussieren zu können. [24]

Die theoretischen Ausführungen zur Interviewauswertung, die in Abschnitt drei expliziert wurden, werden im Folgenden anhand von zwei Fällen verdeutlicht. Im Fokus stehen dabei die Faktoren, die sich aus Sicht von Frau Wendt und Frau Krüger⁴ ungünstig auf den Übergang der Schüler*innen von der Schule in die Berufsausbildung auswirken. Beide Lehrerinnen unterrichten an einer Integrierten Gesamtschule, sind ca. 55 Jahre alt und seit über 30 Jahren im Schuldienst tätig. Die kontrastierenden Fälle wurden ausgewählt, da sie den Mehrwert und Nutzen des ökosystemischen Entwicklungsmodells mit dem herausgearbeiteten Bezugsrahmen im Besonderen unterstreichen. [25]

4 Alle Namen und Personenangaben sind aus Gründen des Datenschutzes maskiert.

Um die Nachvollziehbarkeit des methodischen Vorgehens zu gewährleisten, wird im Folgenden der Prozess der Anordnung auf den unterschiedlich theoretisch definierten Realitätsebenen unter Einbezug der analytischen Werkzeuge am empirischen Material exemplarisch verdeutlicht (Abschnitt 4.1). Um die Annahmen der impliziten Wechselwirkungen, die BRONFENBRENNER mit seinem Ansatz aufstellt, weiter zu verdichten, werden nicht nur die Faktoren, die die beiden Lehrerinnen nennen, mithilfe des ökosystemischen Entwicklungsmodells dargestellt (Abschnitt 4.2), sondern auch ihre Aussagen zu Begründungsstrukturen der Wirkmechanismen herangezogen und diese mit Ersteren in Bezug gesetzt (Abschnitt 4.3). Dadurch soll eine wechselseitige methodisch kontrollierte Überprüfung gewährleistet werden. [26]

4.1 Prozess der Anordnung auf den Realitätsebenen

Der *Prozess* der Anordnung auf den jeweiligen Realitätsebenen stellt ein komplexes Vorgehen dar: Die Aussagen der Lehrer*innen dürfen nicht bloß aus dem Material herausgefiltert werden, wie MAYRING (2010, S. 63) es beschreibt, sondern die Realitätsebenen verlangen nach einer durchgängig vergleichenden Analysehaltung, die im Folgenden exemplarisch mittels eines Zitates von Frau Krüger verdeutlicht wird.

"Normal ist eine große Bandbreite, aber diese Normalität, die bei uns gefordert ist, ist ja sehr eng. Die ist ja sehr eng begrenzt. Ich muss ja normal sein als Kind, ich darf auch nicht hochbegabt sein. Wenn ich hochbegabt bin, falle ich auch aus diesem Raster raus. Dann müsste ich auch eine extra Betreuung bekommen, weil ich merke, der braucht eigentlich ganz andere Aufgaben. Der muss eigentlich gefördert werden. Und an Leistung zeigt sich das nicht. Hochbegabte gehen vom Gymnasium oftmals durch bis in die letzte Klasse, wo sie nachher so produktives Lernen durchführen. Das kann es nicht sein" (Frau Krüger, S.7). [27]

Die Lehrerin spricht Kompetenzen und Eigenschaften von Schüler*innen an, sodass zunächst eine Anordnung auf der Mikroebene naheliegend ist. Um jedoch eine Vorab-Subsumption unter eine potenzielle Kategorie "Persönliche Eigenschaften von Schüler*innen" zu vermeiden, wurden an das Zitat eine Vielzahl an Fragen herangetragen: Für welchen Darstellungszweck und auf welche Art und Weise werden die Kompetenzen bzw. Begabungen der Schüler*innen verwendet? Welche weiteren Perspektiven tauchen in ihrer Aussage auf und welche Funktion kommt diesen zu? Ferner wurde das Zitat mit weiteren Äußerungen, die bereits im Bezugsrahmen angeordnet wurden, kontrastiert, um zusätzliche Feinheiten herauszuarbeiten. Bspw. wurde es mit folgender Textstelle, die zuvor auf der Mikroebene der Kategorie "Falsches Einschätzen der tatsächlichen Lage (Situation) durch die Schüler*innen selbst" angeordnet wurde, konfrontiert:

"Die [Schüler*innen] gehen los und sagen, ich mache erstmal Abitur. Haben aber einen Durchschnitt, ich sage mal, von drei Komma fünf oder sechs und haben mehrere Ausfälle dazu. Und da jetzt anzukommen und zu sagen, hast du denn von

der siebten Klasse an nicht bemerkt, deine Fähigkeiten liegen vielleicht ganz wo anders. Das schalten viele völlig aus" (Frau Krüger, S.5). [28]

Werden die besagten Aussagen miteinander verglichen, wird deutlich, dass in Letzterer die Kompetenzen und Fähigkeiten der Schüler*innen unmittelbar angesprochen werden: Es wird ausschließlich deren Selbstüberschätzung thematisiert, sodass eine Anordnung auf der Mikroebene angemessen ist. Im ersten Zitat dagegen werden durch Frau Krüger zusätzlich andere Ebenen erwähnt bzw. angedeutet. Mithilfe der analytischen Werkzeuge kann somit das nicht explizit Formulierte herausgearbeitet werden, nämlich die "(bildungs-) politischen Regulierungen" und Entscheidungen, die Frau Krüger nur andeutungsweise thematisiert (siehe Abschnitt 4.2). [29]

Das Fragestellen und Kontrastieren soll an einem weiteren Beispiel verdeutlicht werden:

"Es wird sich immer beschwert von vielen Eltern, dass das Leistungsniveau ihrer Kinder, also unserer Schüler, in unserer Schule möglichst konstant bleiben soll oder sich erhöhen soll, also der Leistungsschnitt unser Schüler, also es soll auf keinen Fall sinken. Aber das geht nur, wenn die Schule wirklich die guten und schlechten Schüler sortieren würde. Also klar erkennt man das eigentlich schon am Namen und Verhalten, also so Kevins und so, also jetzt mal so krass gesagt. Aber klar vor allem an der Zensur, an den Zensuren, ob ein Schüler was kann oder nicht und somit einen Ausbildungsplatz bekommt. Und ein Schüler, der bisher immer nur eine vier in Englisch hatte, dem kann ich nicht zu einer zwei verhelfen. Zaubern kann ich nicht. Wie soll das funktionieren, wenn da nicht die Anlagen, die Wissensanlagen vorhanden sind? Von daher wären das so Kriterien um das Niveau zu halten, dann würde das Niveau auch nicht sinken, und die Eltern wären zufrieden" (Frau Wendt, S.4). [30]

In dieser Passage streift Frau Wendt verschiedene inhaltliche Themen: das Elternhaus der Schüler*innen, Selektionsmechanismen, um Schüler*innen nach Leistung zu differenzieren, sich als eigene Person und die Fähigkeiten der Schüler*innen selbst. Zunächst könnte vermutet werden, dass Frau Wendt die Selektionsmechanismen ihrer Schule thematisiere, also formelle Strukturen, an denen die Schüler*innen nicht selbst beteiligt sind, die aber dennoch einen bedeutsamen Einfluss auf sie haben. Werden jedoch wiederum weitergehende Fragen an das Material gestellt und die Aussage mit anderen Textstellen kontrastiert, kann der eigentliche inhaltliche Fokus benannt werden: die Thematisierung des mangelnden Leistungsniveaus der Schüler*innen, das in der Kategorie "Geringe schulische Leistungen sowie geringer Bildungsgrad" virulent wird. An das Material herangetragene Fragen waren z.B.: In welchem Zusammenhang spricht Frau Wendt die Selektionsmechanismen an? Inwiefern thematisiert sie diese überhaupt? Welche weiteren Themen lassen sich in ihrer Aussage identifizieren und welchen Zweck erfüllen sie? Durch deren Beantwortung wird erkennbar, dass Frau Wendt zwar Selektionsmechanismen andeutet, jedoch nicht jene, die in ihrer Schule eine Anwendung finden, sondern lediglich Kriterien nennt, nach denen sie selbst vermeintlich gute und schlechte

Schüler*innen selektiert. Im Gegensatz dazu hätte Frau Wendt dezidierte Selektionsmechanismen ihrer Schule erwähnen und diese ggf. kritisieren können. Auch der Vergleich dieses Zitates mit anderen Aussagen förderte zu Tage, dass die Lehrerin in dieser Passage personale Einflussgrößen (geringe schulische Leistungen von Schüler*innen) thematisiert und keine Faktoren, die auf der Meso- oder Exoebene angeordnet werden könnten. [31]

Deutlich wird, dass durch das Stellen von Fragen an das Material und das Kontrastieren mit anderem Material eine begründete Anordnung der Textausschnitte auf den unterschiedlichen theoretisch definierten Realitätsebenen möglich ist und eine voreilige Subsumption unterbunden werden kann. [32]

4.2 Bezugsrahmen: Faktoren und die Realitätsebenen

Im Folgenden wird das Resultat des Prozesses der Anordnung auf den Realitätsebenen dargestellt. Die Einflüsse, die sich Frau Wendt zufolge ungünstig auf den Übergang der Schüler*innen von der Schule in die Berufsausbildung auswirken, konnten mithilfe der analytischen Werkzeuge lediglich auf der Mikroebene angeordnet werden, da sie sich ausschließlich auf personale Merkmale der Schüler*innen bezieht. Diese werden in Form von Kategorien ausgeführt und mittels Zitaten aus dem Datenmaterial veranschaulicht. [33]

Mikrosystem:

- Falsches Einschätzen der Situation durch die Schüler*innen selbst (unrealistische bzw. utopische Vorstellungen hinsichtlich ihrer [beruflichen] Zukunft): "Und vielleicht haben sie ja auch alle noch zu hochtrabende Pläne, dass die wenigsten sagen, ich möchte Fliesenleger werden" (Frau Wendt, S.1).
- Physische und psychologische (gesundheitliche) Hindernisse bzw. Beeinträchtigungen: "Natürlich gibt es auch ein paar, die dann relativ früh ein Kind kriegen und dann raus sind aus der Nummer" (S.4).
- Keine Vorstellungen bezüglich Berufswunsch: "Und ja die Wenigsten haben so eine Perspektive, dass sie sagen, ich will das und das werden" (S.1).
- Passiv-gleichgültig (kein eigenes Engagement): "[...], den [Schüler*innen] ist das egal, ob sie eine Berufsausbildung anfangen oder nicht " (S.3).
- Mangel an formalen Fähigkeiten sowie an Arbeits- und Sozialverhalten: "Und der eine oder andere fliegt da auch mal raus, wenn er drei Mal zu spät kommt, oder kriegt eine ganz klare Ansage, wenn du jetzt noch mal zu spät kommst, dann schicke ich dich nach Hause" (S.2).
- Geringe schulische Leistung sowie geringer Bildungsgrad: "Naja das sind natürlich die, die vor allen Dingen auch in der Schule so Schwierigkeiten haben wegen ihrer Leistungen" (S.4). [34]

Die analytische Anordnung auf dem Mikrosystem verdeutlicht, dass Frau Wendt die Einflüsse des Scheiterns im Übergang von der Schule in die Berufsausbildung ausschließlich den Schüler*innen selbst zuschreibt bzw. mit deren Kompetenzmangel oder Nichtwollen begründet. Sie übergeht in ihrer Darstellung, dass auch weitere Einflüsse und ihre dynamischen Wechselwirkungen wie bspw. ihr eigenes Handeln als Lehrperson auf das Übergangsverhalten und den -erfolg der Schüler*innen einwirken. [35]

Seitens Frau Wendt erfolgt eine Relevanzfestlegung, was sie als zentral und was sie als peripher erachtet. Die Art und Weise, wie ein spezifisches Thema bearbeitet wird, die Verwendung und Wahl bestimmter Argumente und Beschreibungsformen verweist darauf, wie über einen bestimmten Gegenstand nachgedacht bzw. was über ihn kommuniziert wird. In einem offenen Interviewverfahren wie dem Expert*inneninterview haben Untersuchungsteilnehmer*innen die Möglichkeit, bestimmte Sachverhalte, die sie als bedeutend ansehen, auszuwählen, in den Fokus ihrer Argumentation und Begründung zu stellen oder auch ganz wegzulassen – also nicht zu thematisieren (SCHÜTZE & KALLMEYER 1977, S.228ff.). [36]

Im Gegensatz zu Frau Wendt erwähnt Frau Krüger eine Vielzahl an möglichen Einflüssen, die auf verschiedenen Realitätsebenen analytisch angeordnet werden können: [37]

Mikrosystem:

- Falsches Einschätzen der Situation durch die Schüler*innen selbst (unrealistische bzw. utopische Vorstellungen hinsichtlich ihrer [beruflichen] Zukunft): siehe zweites Zitat von Frau Krüger in Abschnitt 4.1; beginnend mit: "Die [Schüler*innen] gehen los ...".
- Physische und psychologische (gesundheitliche) Hindernisse bzw. Beeinträchtigungen: "Und die Schüler mit den Behinderungen, egal welche Form auch immer, die werden es schwer haben" (S.13).
- Eingeschränkte kognitive Grundfähigkeit: "[...] eine, die einen IQ von fünfzig hat" (S.9).
- Keine Vorstellungen bezüglich Berufswunsch: "[...] die total unentschlossen sind bis zur zehnten Klasse und sagen, ich weiß nicht, was ich tun soll" (S.1).
- Passiv-gleichgültig (kein eigenes Engagement): "Der fehlende Wille etwas zu tun von Schülern. Wirklich der fehlende Wille" (S.13).
- Mangel an formalen Fähigkeiten sowie an Arbeits- und Sozialverhalten: "Es ist keiner gefragt, der zu spät kommt, es ist keiner gefragt, der kein Leistungswillen hat" (S.6).
- Geringe schulische Leistung sowie geringer Bildungsgrad: "[...] hat aber gar nicht so gute Leistungen. Der ist gerade so, ich glaube, der hatte noch nicht mal ein Realschulabschluss gehabt" (S.12). [38]

Mesosystem:

- Reflexion des eigenen Handelns als Lehrerin und eigener begrenzter Kenntnisse: "[...] wo man sagt, ich als Lehrer kann vielleicht gar nicht so viel machen" (S.11).
- Handeln anderer Lehrer*innen: "Also wenn die Lehrer nicht wollen, dann kann das mit dem Übergang nichts werden" (S.11).
- Elternhaus: "Ein weiteres Hindernis sind die Eltern, vor allem auch oftmals die ganz intelligenten Eltern" (S.5).
- Andere Institutionen: "Und wenn er aufgefangen worden wäre von irgendwelchen Jugendämtern, die ab der neunten achten Klasse Bescheid wussten, dann hätte der Junge eine Chance gehabt" (S.12). [39]

Exosystem:

- Strukturelle und organisatorische Bedingungen der Einzelschule (lokale Schulsituation): "Und diese Betreuungsstunden, im Augenblick klappen die mal, aber sobald ein Krankheitsstand ist, heißt es statt Betreuungsstunden, das heißt man vertritt" (S.7).
- Arbeitsmarkt- und Ausbildungssituation: "Und der Witz an der ganzen Geschichte ist, dass es früher kaum Ausbildungsstellen gab. Dass sich viele Schüler für einen Ausbildungsplatz beworben haben und es gab zu wenig Ausbildungsstellen. Sie haben nicht alle einen bekommen. Jetzt ist die Situation anders. Die Betriebe und Einrichtungen, die suchen gerade so" (S.14).
- Strukturelle Bedingungen von Stadtteilen und Regionen: "Das ist echt ein Problembezirk, das ist ja auch noch so ein möglicher Einfluss" (S.8).
- (Selektive) Handlungsmuster und -strategien der Ausbildungsbetriebe: "Also es ist eher so, dass nicht die Noten, wenn man Betriebe kriegt, die sich darauf einlassen, die eben nicht sagen, wie Mathe G-Kurs⁵ nehme ich nicht schmeiße ich gleich in Mülleimer" (S.9). [40]

Makrosystem:

- (Bildungs-) politische Regulierungen: siehe erstes Zitat von Frau Krüger in Abschnitt 4.1; beginnend mit: "Normal ist eine große Bandbreite ...".
- Gesellschaftliche Ursachen (Prozesse, (historische) Veränderungen, Umstände, Bilder etc.): "Aber schauen Sie sich das doch mal an. Wer ist denn derjenige, der in diesem Land anerkannt ist? Es ist ein Ulli Hoeneß anerkannt, der Millionen Steuern hinterzieht. Aber der ein guter Mann ist, weil er einen Fußballclub nach vorne gebracht hat. Es gibt diese Superstars, die aus dem nichts erscheinen und wieder verschwinden. Die ohne Leistung vielleicht nur, weil sie singen können, sprechen können, tanzen können, große Stars werden, Geld verdienen. Die Kinder werden diesem nacheifern. Und so lange wir das auch als Star hinstellen, funktioniert das nicht" (S.7). [41]

5 Das fachliche (Leistungs-) Niveau des G-Kurses (Grundkurs) ist im Vergleich zum E-Kurs (Erweiterungskurs) weniger umfangreich.

Vergleicht man die herausgearbeiteten Bezugsrahmen von Frau Wendt und Frau Krüger, so liegt die Vermutung nahe, dass Letztere sich jener Wechselwirkungen und Dynamiken, der Multidimensionalität und Vielschichtigkeit des Überganges, die BRONFENBRENNER mit dem ökosystemischen Entwicklungsmodell darstellen möchte, (implizit) bewusst ist. Im Gegensatz zu Frau Wendt nimmt Frau Krüger einen breiteren Ausschnitt der komplexen sozialen Realität wahr, da sie eine Vielzahl an möglichen Einflussfaktoren und deren Wirkzusammenhang reflektiert. [42]

4.3 Begründungsstrukturen

Um die aufgestellten Vermutungen hinsichtlich der Wechselwirkungen und Dynamiken, die dem ökosystemischen Entwicklungsmodell zugrunde liegen zu überprüfen und weiter zu präzisieren, wurden die Begründungsstrukturen der Lehrerinnen aus dem Material herausgearbeitet und mit dem Bezugsrahmen in Bezug gesetzt:

- Frau Wendt begründet die Wirkungsmechanismen wie folgt: "Also es liegt an den Schülern, ob sie wollen oder nicht, und ich als Lehrerin hab da gar kein Einfluss drauf" (S.1).
- Frau Krüger argumentiert dagegen folgendermaßen: "Also ich glaube, generalisieren kann man das nicht [die Einflüsse des Scheiterns]. Und wer den Schülern wirklich weitergeholfen hat und wer kompetent war ..., das ist oftmals ganz ganz schwierig. Das machen die an ganz Kleinigkeiten fest" (S.16). [43]

Die Begründungsstrukturen der Wirkungsmechanismen verdeutlichen, was bereits durch das Herausarbeiten des Bezugsrahmens sichtbar wurde: Die (implizit) vorhandene bzw. nicht vorhandene Repräsentation von Wechselwirkungen der unterschiedlichen Realitätsebenen durch die Lehrerinnen. Für Frau Wendt wird ersichtlich, dass ihre Begründungsstruktur der Wirkungsmechanismen und die Faktoren, die sie im Laufe des Interviews nennt, in Bezug zueinander stehen. Frau Krüger spricht hingegen an, dass Ursachen des Scheiterns nicht generalisiert werden können und dementsprechend immer eine größere Zahl an Einflüssen in Betracht gezogen werden müsse, die sie auch benennt. Sie ist sich also der dynamischen Wechselwirkungen (implizit) bewusst. [44]

Zusammenfassend zeigt der Vergleich der Begründungsstrukturen und des Bezugsrahmens, dass beide einander entsprechen: sie konsolidieren sich gegenseitig. Jedoch ermöglicht der alleinige Bezug auf die Begründungsstrukturen der Lehrerinnen nur eine ungenaue Annäherung an ihre jeweilige Sicht- und Denkweise. Diese kann dagegen mithilfe des ökosystemischen Entwicklungsmodells umfassender und dichter analysiert sowie strukturiert werden, da die Faktoren, die die Lehrerinnen als ungünstig für das Gelingen des Überganges ihrer Schüler*innen in eine Berufsausbildung erachten, und die Realitätsebenen hinzugezogen werden. Dadurch können implizite Konstruktionen über mögliche Wechselverhältnisse herausgearbeitet werden.

Folglich erlaubt der Ansatz von BRONFENBRENNER in diesem Zusammenhang einen Einblick in die Art und Weise, wie Individuen einen Ausschnitt der sozialen Realität konstruieren, also inwiefern sie Komplexität wahrnehmen und anhand welcher Faktoren und Realitätsebenen sie diese beschreiben: eher komplex, unter Berücksichtigung von Wechselwirkungsverhältnissen (relational) wie Frau Krüger oder eher eingeschränkt und reduziert und ausschließlich mit dem Fokus auf einen bestimmten Sachverhalt (nicht-relational) wie Frau Wendt. [45]

4. Resümee

Das ökosystemische Entwicklungsmodell als ein Sensibilisierungs- und Betrachtungsraster für die Analyse empirischer Daten einzusetzen ermöglicht einerseits, die (komplexen) Konstruktionen eines bestimmten Ausschnittes der sozialen Wirklichkeit von Individuen nachzuvollziehen und sich den verdeckten, größtenteils implizit und en passant repräsentierten Realitätsebenen und den damit verbundenen (dynamischen) Wechselwirkungsverhältnissen anzunähern. Andererseits wird die systematische Betrachtung einer Vielzahl von Bedingungsgeflechten über verschiedene Handlungs- und Systemebenen hinweg möglich. Darüber hinaus trägt es gemeinsam mit den analytischen Werkzeugen zu einer erhöhten Aufmerksamkeit im Feld bei und befördert den Analyseprozess und die Reflexion der eigenen Perspektivität. Des Weiteren können mit dem ökosystemischen Entwicklungsmodell mögliche verborgene Wechselwirkungen, die nicht explizit geäußert werden, sichtbar gemacht werden. In Bezug auf die vorgestellte Studie ermöglichte die Verwendung des ökosystemischen Ansatzes als ein analytisches Hilfsmittel hinsichtlich der mehrperspektivischen Betrachtung von Übergängen sowie der Wechselwirkung von verschiedenen Einflussfaktoren eine produktive Erfassung der jeweiligen subjektiven Theorie. [46]

Das ökosystemische Entwicklungsmodell für die Biografieforschung nutzbar zu machen ist ein Gedanke, der weiter zu verfolgen ist, da Biografien auf unterschiedlichen Ebenen der Realität studiert werden können (BAACKE 1993). Bspw. kann untersucht werden, welche Ebenen für die Konstruktion ersten Grades durch den/die Biografieträger*in mit einbezogen werden und welche Bedeutung diesen zukommt. [47]

Hinsichtlich der Verwendung des ökosystemischen Entwicklungsmodells darf nicht unberücksichtigt bleiben, ob und welche (methodischen) Probleme und Konsequenzen, welchen erkenntnis- und grundlagentheoretischen Gewinn sowie welche Stärken und Schwächen BRONFENBRENNERs Ansatz als ein Sensibilisierungs- und Betrachtungsraster für empirische Phänomene mit sich bringt. Dies ist ein Desiderat, mit dem sich in Zukunft weiter auseinandergesetzt werden muss, da die verwendete Methode auch immer einen Einfluss auf die Konstruktion des Gegenstandes hat. Wissenschaftliche Methoden sind keine neutralen Zugangsweisen, da Forschungsvorhaben von wissenschaftstheoretischen Vorannahmen geprägt sind (SOEFFNER 2014, S.41f.). [48]

Literatur

- Baacke, Dieter (1993). Ausschnitt und Ganzes: theoretische und methodologische Probleme bei der Erschließung von Geschichten. In Dieter Baacke & Theodor Schulze (Hrsg.), *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens* (S.87-125). Weinheim: Juventa.
- Beck, Ulrich (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bennewitz, Hedda (2010). Entwicklungslinien und Situationen des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In Barbara Friebertshäuser, Antje Langer & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S.43-59). Weinheim: Juventa.
- Bertram, Hans (2010). Familie, sozialer Wandel und neue Risiken: Die vergessenen Kinder. In Herfried Münkler, Matthias Bohlender & Sabine Meurer (Hrsg.), *Sicherheit und Risiko. Über den Umgang mit Gefahr im 21. Jahrhundert* (S.73-100). Bielefeld: Transcript.
- Besener, Andreas; Debie, Sven Oliver & Kutscha, Günter (2008). Riskante Übergänge – Die Eingangsphase der Berufsausbildung als kritischer Einstieg in die Erwerbsbiografie. In Dieter Münk, Josef Rützel & Christian Schmidt (Hrsg.), *Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf* (S.104-119). Bonn: Pahl-Rugenstein.
- Blumer, Herbert (1973). Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit* (S.80-146). Reinbek: Rowohlt.
- [Bohnsack, Ralf](#) (2003). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Budrich.
- [Breuer, Franz](#) (2009). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bronfenbrenner, Urie (1978). Ansätze zu einer experimentellen Ökologie menschlicher Entwicklung. In Rolf Oerter (Hrsg.), *Entwicklung als Lebenslanger Prozeß – Aspekte und Perspektiven* (S.33-65). Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Bronfenbrenner, Urie (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett.
- Dippelhofer-Stiem, Barbara (1989). *Ökologische Sozialisationsforschung: eine Einführung in den Gegenstandsbereich, die theoretischen Grundlagen und die methodischen Probleme. Studienbegleitbrief Nr. 3236 der Fernuniversität Hagen. Fachbereich Erziehungs-, Sozial- und Geisteswissenschaften*. Hagen: Fernuniversität.
- Durkheim, Émile (1976 [1895]). *Regeln der soziologischen Methode*. Darmstadt: Luchterhand.
- Epp, André (2017). *Von der Schule in die Berufsausbildung – Soziale Konstruktionen durch Lehrkräfte über ungünstige Faktoren in der Bildungsbiografie von Schülerinnen und Schülern*. Opladen: Budrich.
- [Flick, Uwe](#) (2014 [1995]). *Qualitative Sozialforschung – eine Einführung*. Reinbek: Rohwolt.
- Friebertshäuser, Barbara (2006). StudentInnenforschung. Überblick, Bilanz und Perspektiven biographieanalytischer Forschung. In Heinz-Hermann Krüger & Winfried Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S.295-315). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Froggatt, Katherine (2001). The analysis of qualitative data: Processes and pitfalls. *Palliative Medicine*, 15, 433-438.
- Groeben, Norbert & Scheele, Brigitte (2000). Dialog-Konsens-Methodik im Forschungsprogramm Subjektive Theorien. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 10, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-1.2.1079> [Zugriff: 8. September 2015].
- Kleemann, Frank; Krähnke, Uwe & Matuschek, Ingo (2013). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens*. Wiesbaden: Springer VS.
- [Lamnek, Siegfried](#) (2010 [1988]). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. Weinheim: Beltz.
- Lüscher, Kurt (1976). Urie Bronfenbrenners Weg zur ökologischen Sozialisationsforschung. Eine Einführung von Kurt Lüscher. In Kurt Lüscher (Hrsg.), *Urie Bronfenbrenner Ökologische Sozialforschung* (S.6-32). Stuttgart: Klett.

- [Mayring, Philipp](#) (2000). Qualitative Inhaltsanalyse. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 20, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089> [Zugriff: 16. Juni 2017].
- Mayring, Philipp (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Meuser, Michael & Nagel, Ulrike (2013). Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In Barbara Friebertshäuser, Antje Langer & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl., S.457-471). Weinheim: Beltz Juventa.
- Miethe, Ingrid (2003). Das Problem der Rückmeldung: Forschungsethische und -praktische Erfahrungen und Konsequenzen in der Arbeit mit hermeneutischen Fallrekonstruktionen. *Zeitschrift für qualitative Bildungs- Beratungs- und Sozialforschung*, 2, 223-240.
- Oerter, Rolf (1995). Kultur, Ökologie und Entwicklung. In Rolf Oerter & Leo Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch* (S.84-127). Weinheim: Beltz.
- Oevermann, Ulrich (1991). Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung des Neuen. In Stefan Müller-Doohm (Hrsg.), *Jenseits der Utopie: Theoriekritik der Gegenwart* (S.267-336). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- [Reichertz, Jo](#) (2007). Qualitative Sozialforschung – Ansprüche, Prämissen, Probleme. *Erwägen – Wissen – Ethik*, 18(2), 1-14.
- Reichertz, Jo (2009). Die Konjunktur der qualitativen Sozialforschung und Konjunkturen innerhalb der qualitativen Sozialforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10(3), Art. 30, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-10.3.1382> [Zugriff: 14. Juli 2017].
- Reusser, Kurt & Pauli, Christine (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In Ewald Terhart, Hedda Bennewitz & Martin Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S.642- 661). Münster: Waxmann.
- Rosenthal, Gabriele (2014). *Interpretative Sozialforschung: eine Einführung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Russell, Glenda M. & Kelly, Nancy H. (2002). Research as interacting dialogic processes: Implications for reflexivity. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 3(3), Art. 18, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-3.3.831> [Zugriff: 16. Juni 2017].
- Scheufele, Bertram (2011). Synopse und Kritik qualitativer (Text-)Analyseverfahren – Qualitative Inhaltsanalyse, Grounded Theory und Diskursmusteranalysen. In Andreas Fahr (Hrsg.), *Zählen oder Verstehen?: Diskussion um die Verwendung quantitativer und qualitativer Methoden in der empirischen Kommunikationswissenschaft* (S.123-143). Münster: von Halem.
- [Schreier, Margrit](#) (2010). Fallauswahl. In Günter Mey & Katja Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S.238-251). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schreier, Margrit (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 15(1), Art. 18, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-15.1.2043> [Zugriff: 16. Juni 2017].
- Schütz, Alfred (1971). *Gesammelte Aufsätze. Das Problem der sozialen Wirklichkeit, Bd.1*. Den Haag: Nijhoff.
- Schütze, Fritz & [Kallmeyer, Werner](#) (1977). Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In Dirk Wegner (Hrsg.), *Gesprächsanalysen* (S.159-274). Hamburg: Helmut Buske.
- Seifert, Anne (2011). *Resilienzförderung an der Schule. Eine Studie zu Service-Learning mit Schülern aus Risikolagen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Soeffner, Hans-Georg (2014). Interpretative Sozialwissenschaft. In [Günter Mey](#) & [Katja Mruck](#) (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen* (S.35-53). Wiesbaden: Springer VS.
- Stamann, Christoph; Janssen, Markus & Schreier, Margrit (2016). Qualitative Inhaltsanalyse – Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 17(3), Art. 16, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-17.3.2581> [Zugriff: 16. Juni 2017].
- Steigleder, Sandra (2008). *Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse im Praxistest: eine konstruktiv kritische Studie zur Auswertungsmethodik von Philipp Mayring*. Marburg: Tectum.

Titscher, Stefan; Meyer, Michael; Wodak, Ruth & Vetter, Eva (2007). *Methods of text and discourse analysis*. London: Sage.

Zum Autor

Dr. phil. Magister Artium *André Epp* ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Braunschweig. Er promovierte an der Universität Hildesheim zu den subjektiven Theorien von Lehrkräften über ungünstige Faktoren in der Bildungsbiografie von Schülerinnen und Schülern und den sozialen Konstruktionen der Lehrkräfte. Darüber hinaus hat er den Promotionsstudiengang Qualitative Bildungs- und Sozialforschung an der Universität Magdeburg erfolgreich abgeschlossen. Seine aktuellen Arbeitsschwerpunkte sind die Professions- und Lehrer*innenbildungsforschung, qualitative Sozialforschung und ihre theoretischen Grundlagen, Biografieforschung, subjektive Theorien, Übergänge im Bildungssystem und soziale Ungleichheit.

Kontakt:

Dr. phil. André Epp, Magister Artium

Universität Braunschweig
Allgemeine Pädagogik
Institut für Erziehungswissenschaft
Bienroder Weg 97
38106 Braunschweig

Tel.: +49 (0)531-391 8800

E-Mail: a.epp@tu-bs.de

URL: <https://www.tu-braunschweig.de/allg-paed/personal/epp>

Zitation

Epp, André (2018). Das ökosystemische Entwicklungsmodell als theoretisches Sensibilisierungs- und Betrachtungsraster für empirische Phänomene [48 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 19(1), Art. 1, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-19.1.2725>.