

Patrick Heiser

Qualitative Bildungs- und Sozialforschung

Einführung und Überblick anhand ausgewählter Studien

Redaktion und Überarbeitung
Nora Berner/Christian Kurrat/Julia Schütz

Fakultät für
**Kultur- und
Sozialwissen-
schaften**

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung und des Nachdrucks, bleiben, auch bei nur auszugsweiser Verwertung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung der FernUniversität reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden. Wir weisen darauf hin, dass die vorgenannten Verwertungsalternativen je nach Ausgestaltung der Nutzungsbedingungen bereits durch Einstellen in Cloud-Systeme verwirklicht sein können. Die FernUniversität bedient sich im Falle der Kenntnis von Urheberrechtsverletzungen sowohl zivil- als auch strafrechtlicher Instrumente, um ihre Rechte geltend zu machen.

Der Inhalt dieses Studienbriefs wird gedruckt auf Recyclingpapier (80 g/m², weiß), hergestellt aus 100 % Altpapier.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	3
Tabellenverzeichnis.....	4
Vorwort.....	5
Zusammenfassung	6
Lernziele	7
1 Empirische Sozialforschung gestern und heute	8
1.1 Theoretische Grundlagen qualitativer Bildungs- und Sozialforschung.....	9
1.2 Ein Blick in den Werkzeugkasten empirischer Sozialforschung.....	11
1.3 Qualitative und quantitative Forschungslogiken	16
1.4 Gütekriterien qualitativer Bildungs- und Sozialforschung	28
2 Die Arbeitslosen von Marienthal. Oder: Die Anfänge qualitativer Forschung	35
2.1 Die Studie: Autor*innen und Zielsetzung.....	37
2.2 Die Methodik: Ethnografie und teilnehmende Beobachtung.....	41
2.3 Ethnografie	45
2.4 Teilnehmende Beobachtung.....	47
2.5 Die Ergebnisse: Eine müde Gemeinschaft	51
2.6 Reflexion: Empirische Verankerung und reflektierte Subjektivität	56
2.7 Exkurs: Triangulation	59
3 Arbeitslose Lehrer*innen. Oder: Die qualitative Inhaltsanalyse	63
3.1 Die Studie: Autor*innen und Zielsetzung.....	64
3.2 Die Methodik: Expert*inneninterview und qualitative Inhaltsanalyse.....	67
3.2.1 Expert*inneninterview.....	70
3.2.2 Qualitative Inhaltsanalyse	77
3.3 Die Ergebnisse: Handelnde und kognitive Krisenbewältigung	94
3.4 Reflexion: Offenheit und intersubjektive Nachvollziehbarkeit	101
3.5 Exkurs: Transkription.....	104
4 Kommunale Machtstrukturen. Oder: Die Narrationsanalyse.....	107
4.1 Die Studie: Autoren und Zielsetzung	108
4.2 Die Methodik: Narratives Interview und Narrationsanalyse.....	112
4.2.1 Erzähltheoretische Grundlagen	114
4.2.2 Narratives Interview.....	120

4.2.3	Narrationsanalyse.....	126
4.3	Die Ergebnisse: Interessenkonstellationen und heteronome Systembedingungen	133
4.4	Reflexion: Gegenstandsangemessenheit und Relevanz	139
4.5	Exkurs: Typenbildung.....	142
5	Awareness of Dying. Oder: Die Grounded Theory Methodologie.....	147
5.1	Die Studie: Autoren und Zielsetzung	149
5.2	Die Methodik: Theoretisches Sampling, Kodieren und Memos.....	152
5.2.1	Theoretische Sensibilität und theoretisches Sampling.....	156
5.2.2	Kodieren und Vergleichen	159
5.2.3	Memos und Diagramme.....	165
5.3	Die Ergebnisse: Die Bewusstseitskontexte Sterbender	168
5.4	Reflexion: Kohärenz und Limitation	176
6	Die vorgestellten Methoden im Vergleich	181
7	Kommentierte Bibliographie	186
8	Literaturverzeichnis.....	188

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Lineare vs. zirkuläre Forschungslogik.....	27
Abb. 2: Triangulation in der empirischen Sozialforschung	61
Abb. 3: Ablaufschema der strukturierenden Inhaltsanalyse	91
Abb. 4: Variablenschema der Lehrer*innen-Studie.....	95
Abb. 5: Allgemeine Belastung in Abhängigkeit von der Höhe des Selbstvertrauens	98
Abb. 6: Bewältigungsformen arbeitsloser Lehrer*innen	101
Abb. 7: Ablaufschema der Narrationsanalyse.....	127
Abb. 8 : Prozess der Typenbildung	145
Abb. 9: Zirkulärer Forschungsprozess der Grounded Theory Methodologie.....	155
Abb. 10: Das Kodierparadigma	164
Abb. 11: Beispiel für ein Kodierparadigma	164
Abb. 12: Kodierparadigma 'geschlossener Bewusstheitskontext'	171
Abb. 13: Kodierparadigma 'argwöhnischer Bewusstheitskontext'	172
Abb. 14: Kodierparadigma 'Bewusstheitskontext wechselseitiger Täuschung'	174
Abb. 15: Die vorgestellten Methoden im Vergleich	182

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Der Werkzeugkasten empirischer Sozialforschung.....	15
Tab. 2: Quantitative und qualitative Forschungslogiken	27
Tab. 3: Gütekriterien empirischer Sozialforschung	33
Tab. 4: Das Untersuchungsdesign der Marienthal-Studie	43
Tab. 5: Gehgeschwindigkeit der Marienthaler*innen	54
Tab. 6: Häufigkeit des Stehenbleibens auf der Dorfstraße	54
Tab. 7: Zeitverwendungsbogen eines Arbeitslosen.....	55
Tab. 8: Empirische Verankerung der Marienthal-Studie.....	57
Tab. 9: Reflektierte Subjektivität in der Marienthal-Studie	58
Tab. 10: Zusammenfassende Inhaltsanalyse – erster Durchgang.....	85
Tab. 11: Zusammenfassende Inhaltsanalyse - zweiter Durchgang.....	87
Tab. 12: Kodierleitfaden für die Kategorie 'Selbstvertrauen'.....	92
Tab. 13: Beruflicher Status der untersuchten Lehrer*innen	96
Tab. 14: Offenheit der Lehrer*innen-Studie	102
Tab. 15: Intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Lehrer*innen-Studie.....	103
Tab. 16: Formen der Sachverhaltsdarstellung	118
Tab. 17: Relevanz der Gebietsreform-Studie.....	141
Tab. 18: Kohärenz der Krankenhaus-Studie.....	177
Tab. 19: Limitation der Krankenhaus-Studie	178
Tab. 20: Grounded Theory und allgemeine Theorie	179
Tab. 21: Die vorgestellten Methoden im Vergleich.....	183

Vorwort

Dieser Kurs ermöglicht eine Einführung in die qualitative Forschungslogik und bietet Studierenden der Sozial- und Bildungswissenschaft eine erste Orientierung für eigene Forschungsarbeiten im Rahmen ihres Studiums.

Der Studienbrief wurde von Dr. Patrick Heiser, Lehrgebiet Soziologie II – Soziologische Gegenwartsdiagnosen, an der FernUniversität in Hagen verfasst. Nora Berner, M.A., Dr. Christian Kurrat und Prof. Dr. Julia Schütz am Lehrgebiet Empirische Bildungsforschung haben den Kurs an einigen Stellen gekürzt und überarbeitet: Die Texte wurden auf die Sozial- und Bildungswissenschaft angepasst und es wurden zu den einzelnen Beiträgen Fragen zur Reflexion und zum Weiterdenken formuliert, die auch in der Online-Lehre Berücksichtigung finden und gemeinsam in den Foren diskutiert werden können. Zu Anfang des Kurses ist eine kurze Zusammenfassung durch das Lehrgebiet vorangestellt und es wurden ebenfalls entsprechende Lernziele formuliert. Eine kommentierte Bibliographie schließt den Studienbrief ab. Darüber hinaus wurde eine einheitliche gendersensible Schreibweise mit dem Gendersternchen eingeführt.

Wir wünschen Ihnen viel Erfolg bei der Bearbeitung und eine anregende Lektüre!

Zusammenfassung

Der vorliegende Kurs führt anhand klassischer Studien in ausgewählte Methoden der qualitativen Bildungs- und Sozialforschung ein:

- Jahoda, Marie/Lazarsfeld, Paul Felix/Zeisel, Hans (2014/1933): Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit. 24. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Ulich, Dieter/Haußer, Karl/Mayring, Philipp/Strehmel, Petra/Kandler, Maya/Degenhardt, Blanca (1985): Psychologie der Krisenbewältigung. Eine Längsschnittuntersuchung mit arbeitslosen Lehrern. Weinheim: Beltz.
- Schütze, Fritz (1976): Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung kommunaler Machtstrukturen: In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg): Kommunikative Sozialforschung – Alltagswissen und Alltagshandeln. München: Fink, S.159-260.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1974/1965): Interaktion mit Sterbenden. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. Original: Awareness of Dying. Chicago: Aldine.

Der vorliegende Kurs ist wie folgt gegliedert: Kapitel 1 führt zunächst in die wesentlichen Grundlagen der empirischen qualitativen Sozialforschung ein. Nachdem wir uns deren Zielsetzung und Prinzipien vergegenwärtigt haben, werfen wir einen Blick in den Werkzeugkasten, der uns als Bildungs- und Sozialforscher*innen heute in Form ausdifferenzierter Erhebungs- und Auswertungsmethoden zur Verfügung steht. Ein zentrales Kriterium, anhand dessen sich diese Werkzeuge sortieren lassen, ist die Unterscheidung quantitativer und qualitativer Forschungslogiken. Wir werden sehen, dass die Wahl der Forschungslogik beispielsweise von der Forschungsfrage und dem Umfang des zu einem Forschungsthema bereits vorhandenen Vorwissens abhängt. Schließlich werden in Kapitel 1 auch die Gütekriterien qualitativer Bildungs- und Sozialforschung erläutert. Ihre Kenntnis ist aus zwei Gründen wesentlich: Zum einen ist sie Voraussetzung dafür, Studien kritisch beurteilen zu können; zum anderen sollten Sie diese Gütekriterien berücksichtigen, wenn Sie selbst einmal als Forscher*in tätig werden.

In den Kapiteln 2 bis 5 werden die Ethnografie und die teilnehmende Beobachtung, das Expert*inneninterview und die qualitative Inhaltsanalyse, das narrative Interview und die Narrationsanalyse sowie die Grounded Theory Methodologie anhand der oben aufgelisteten klassischen Studien erläutert. Die einzelnen Kapitel stellen zunächst deren Autor*innen und ihre Zielsetzung vor, um den Fokus sodann auf das jeweilige Untersuchungsdesign zu richten. Die Untersuchungsergebnisse können hier nur stichwortartig zusammengefasst werden; für unsere Zwecke entscheidender ist es jedoch ohnehin die für die jeweilige Studie charakteristischen Dimensionen qualitativer Sozialforschung anhand methodologischer Überlegungen zu reflektieren.

In Kapitel 6 werden die vorgestellten Methoden abschließend in Hinblick auf ihre Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Anwendungsmöglichkeiten miteinander verglichen.

Lernziele

Mit der Bearbeitung dieses Kurses sind folgende Lernziele verbunden:¹

- Sie können verschiedene methodische und theoretische Zugänge in der Bildungs- und Sozialforschung benennen und beschreiben.
- Sie kennen die Spezifika der vorgestellten Methoden.
- Sie können für die empirische Bildungs- und Sozialforschung den existenziellen Zusammenhang zwischen Fragestellung, Untersuchungsdesign und Forschungsergebnissen nachvollziehen.
- Sie haben ihre Literacy-Kompetenz ausgebaut, denn Sie können empirische Studien lesen, verstehen und ihre Ergebnisse vor dem Hintergrund methodologischer Gütekriterien kritisch reflektieren.
- Sie sind in der Lage die Gütekriterien empirischer Studien und Ihres eigenes Forschungsprojektes zu bewerten.

¹ Die Lernziele orientieren sich an der Lernzieltaxonomie nach Bloom, B. et al. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York, Toronto: Longmans, Green.

1 Empirische Sozialforschung gestern und heute

„Die gefährlichste aller Weltanschauungen ist die Weltanschauung der Leute, welche die Welt nie angeschaut haben“, soll Alexander von Humboldt gesagt haben. Überträgt man diese Maxime des deutschen Naturforschers auf die empirische Sozialforschung, so ließe sich – angesichts des immer noch nachklingenden Positivismusstreits (vgl. Adorno et al. 1971) zugegeben recht pointiert – formulieren, dass die unzureichendste aller Theorien diejenige der Bildungswissenschaftler*innen und Soziolog*innen ist, welche die soziale Wirklichkeit nicht angeschaut haben. Theorien nämlich sollten ihren Ausgangspunkt stets in der Analyse der sozialen Wirklichkeit finden – und sie tun dies im Regelfall, auch wenn nicht alle Theoretiker*innen dies in ihren Werken explizit gemacht haben. Gerade als Bildungswissenschaftler*in oder Soziolog*in kann man die Betrachtung seines Untersuchungsgegenstands nicht umgehen. Wir leben schließlich in den Gesellschaften, die wir zu analysieren beabsichtigen. Jede Beobachtung in einem Café, jedes noch so kurze Gespräch in Bus oder Bahn, die Lektüre eines jeden Zeitungsartikels fügen sich – mal implizit in Form latenten Hintergrundwissens, mal explizit in Form von Geistesblitzen und Schlüsselerlebnissen – zu unserem theoretisch vorgeprägten Verständnis von Gesellschaft und sozialer Wirklichkeit. Jedoch geht es empirischen Bildungs- und Sozialforscher*innen freilich nicht in erster Linie um den Zuwachs eigener Erkenntnis; es geht ihnen vielmehr um die Fortentwicklung wissenschaftlichen Wissens. Und damit sind wir beim Gegenstand des vorliegenden Kurses: bei den Methoden der empirischen Bildungs- und Sozialforschung. Wenn es nämlich unser Anliegen ist, die Erkenntnisse einzelner Forscher*innen oder Forscher*innengruppen in den Wissenskörper einer wissenschaftlichen Disziplin zu integrieren, um diesen beständig zu erweitern, zu präzisieren und auszudifferenzieren, dann sind bestimmte Voraussetzungen notwendigerweise zu erfüllen. Diese werden auch als Gütekriterien empirischer Bildungs- und Sozialforschung bezeichnet. So gilt es beispielsweise transparent zu machen, wie die eigene Erkenntnis zustande gekommen ist. Es gilt, begründet zu erläutern, welche Informationen über die soziale Realität – im Folgenden werden wir diesbezüglich von empirischen Daten sprechen – wir auf welche Weise berücksichtigt haben. Es gilt empirische Daten anhand bestimmter Regeln zu erheben und auszuwerten. Es gilt einerseits theoriegeleitet vorzugehen, um mit neuen Erkenntnissen auf bereits etabliertes bildungswissenschaftliches Wissen aufbauen zu können; es gilt andererseits aber auch sich eine hinreichende Offenheit für neue und überraschende Erkenntnisse zu erhalten. Auf diese und andere Gütekriterien werden wir am Ende dieses Kapitels genauer zu sprechen kommen. Für den Moment sollten wir aber zunächst einmal festhalten, dass wir als Forschende methodisch vorgehen sollten.

Notwendigkeit eines methodischen Vorgehens

Ein methodisches Vorgehen ist die notwendige Voraussetzung dafür, dass die Erkenntnis einzelner Forscher*innen von anderen Forscher*innen bewertet und ggf. in den Wissenskörper der Scientific Community integriert werden kann.

Glücklicherweise aber müssen wir bei unseren Analysen der sozialen Realität nicht jedes Mal ‚das Rad neu erfinden‘. Vielmehr verfügt die qualitative Bildungs- und Sozialforschung heute über ein laboriertes und kanonisiertes Repertoire von Erhebungs- und Auswertungsmethoden, auf die wir

zurückgreifen können. Sieben der gängigsten und auch für studentische Hausarbeiten und Abschlussarbeiten handhabbarsten dieser Methoden werden wir in diesem Kurs kennenlernen. Wir wählen dabei einen eher ungewöhnlichen Weg, um die Grundannahmen und Verfahrensschritte der einzelnen Methoden zu erläutern und ihre jeweiligen Schwerpunktsetzungen und Analyseperspektiven herauszuarbeiten: Jede Methode wird anhand einer klassischen Studie ihrer jeweiligen Protagonist*innen erläutert. Sie werden nämlich sehen, dass die Mehrzahl der Methoden nicht am Reißbrett, sondern in der Forschungspraxis, also im Kontext einer bestimmten Studie und vor dem Hintergrund eines bestimmten Forschungsinteresses, entwickelt wurde. Freilich sind alle in diesem Kurs vorgestellten Methoden seit ihrer ersten Anwendung, teils entscheidend, weiterentwickelt worden.

Bevor wir uns den klassischen Studien von Paul F. Lazarsfeld, Marie Jahoda und Hans Zeisel, von Philipp Mayring, von Fritz Schütze sowie von Anselm L. Strauss und Barney G. Glaser zuwenden können, sollten wir uns zunächst jedoch die allgemeinen Grundannahmen der empirischen, insbesondere der qualitativen Bildungs- und Sozialforschung vergegenwärtigen. Ich werde daher im Folgenden zunächst ihre Zielsetzung und Prinzipien (Kap. 1.1) herausarbeiten. Darüber hinaus werde ich einen Blick in den Werkzeugkasten zu werfen, der uns für die Analyse der sozialen Wirklichkeit zur Verfügung steht (Kap. 1.2). Ausführlich werde ich in diesem Zusammenhang die Unterscheidung quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden beleuchten (Kap. 1.3), um schließlich genauer auf die Gütekriterien einzugehen (Kap. 1.4).

Ein letzter Hinweis sei noch gestattet, bevor wir beginnen: Die Methoden der empirischen Bildungs- und Sozialforschung zu *studieren* ist die eine Sache, sie *anzuwenden* eine andere. So wäre es sicherlich falsch zu verhehlen, dass man eine Methode erst dann umfänglich durchdringt, wenn man selbst mit ihr gearbeitet hat. Auch deshalb stellt der vorliegende Kurs die Methoden nicht abstrakt, sondern anhand konkreter Anwendungsbeispiele vor. Er möchte seine Leser*innen dabei durchaus ermutigen, auch selbst einmal als Forscher*innen tätig zu werden – beispielsweise in Form einer empirischen Haus-, Bachelor- oder Masterarbeit.

„Gerade die zunehmende Kodifizierung von Methoden, d.h. die genaue Darstellung methodischer Werkzeuge und Verfahrensschritte, erweckt leicht den falschen Anschein, als könne man sich Methodenkompetenz ‚anlesen‘. Tatsächlich aber ist qualitative Sozialforschung wie Fußball oder Ballett: Neben Talent und theoretischem Wissen erfordert es üben, üben, üben.“ (Strübing 2013, S. V)

1.1 Theoretische Grundlagen qualitativer Bildungs- und Sozialforschung

Die qualitative Bildungs- und Sozialforschung beruht insbesondere auf zwei theoretischen Grundlagen, deren Kenntnis hilfreich ist, bevor wir uns im Folgenden ihrer methodengeschichtlichen

Entwicklung und ihrer heutigen Situation zuwenden können. Insbesondere der symbolische Interaktionismus und die Phänomenologie stellen nämlich wichtige Vorstufen der Etablierung qualitativer Bildungs- und Sozialforschung dar.

Die zentrale These des symbolischen Interaktionismus kann wohl so zusammengefasst werden, dass soziales Handeln und die Interaktion im Rahmen sozialer Prozesse geprägt sind von der Bedeutung der verwendeten Symbole (vgl. Mead 1978). Unter *symbolischer* Interaktion versteht man folglich ein wechselseitiges und aufeinander bezogenes Handeln von Akteur*innen unter Verwendung gemeinsamer Symbole (vgl. Denzin 2010). Sprache stellt das grundlegendste und wohl auch zentralste Symbolsystem moderner Gesellschaften dar (Lamnek 2010, S. 37f.). Wenn wir soziale Wirklichkeit erforschen wollen, ist es daher unabdingbare Voraussetzung qualitativer Bildungs- und Sozialforschung, auch die Funktion und Bedeutung von Symbolen innerhalb unseres Untersuchungsfelds zu erfassen. Dies bezeichnet Herbert Blumer gleichsam als das methodologische Programm des symbolischen Interaktionismus:

„Berücksichtigen Sie die Beschaffenheit der empirischen Welt und bilden Sie eine methodologische Position aus, um diese Beschaffenheit zu reflektieren. Dies ist das, was meines Erachtens der symbolische Interaktionismus zu tun bemüht ist.“ (Blumer 1973, S. 143f.)

Die Erfassung von Symbolsystemen ist insbesondere wichtig, um im Rahmen der Interpretation sozialen Handelns und sozialer Prozesse mögliche Divergenzen zwischen der Binnenperspektive der handelnden Akteur*innen und der Außenperspektive des*der Forschenden reflektieren zu können. So darf die Bedeutung eines sozialen Phänomens weder unmittelbar gleichgesetzt werden mit der Bedeutung, die ihm von Seiten der untersuchten Akteur*innen beigemessen wird, noch mit derjenigen, die ihm von Seiten des*der Forschenden beigemessen wird. Dies wird an folgendem Beispiel aus der psychologischen Forschungspraxis deutlich: Hier erreichten die Kinder von Eskimos bei Intelligenztests auffallend niedrige Werte. Dies ist jedoch keineswegs durch tatsächliche Unterschiede der Intelligenz zu erklären: Als man auch den Kontext der Tests in den Blick nahm fand man vielmehr heraus, dass es im Kulturkreis der Eskimos nicht der Etikette entspricht, sein Wissen gegenüber Fremden zu offenbaren – dies war wohl der eigentliche Grund für die gemessenen niedrigen Intelligenzquotienten (vgl. Lamnek 2010, S. 130).

Die zweite theoretische Grundlage qualitativer Sozialforschung stellt die innerhalb der Bildungs- und Sozialwissenschaften überhaupt stark rezipierte Phänomenologie dar. Diese gründet auf der Philosophie Edmund Husserls und richtet ihr Hauptaugenmerk auf die Rekonstruktion lebensweltlicher Strukturen (vgl. Hitzler/Eberle 2010, S. 109f.). Mit Lebenswelt ist dabei die ganz selbstverständlich gegebene und unmittelbar erfahrbare Welt gemeint, in der wir leben. Husserl (1936) hatte der modernen Wissenschaft nun vorgeworfen aus dem Blick verloren zu haben, dass Wissenschaft immer in dieser Lebenswelt gründet. Dies führe – so der Titel seines posthum veröffentlichten Werkes – zu einer „Krisis der europäischen Wissenschaften“:

„In unserer Lebensnot – so hören wir – hat diese Wissenschaft uns nichts zu sagen. Gerade die Fragen schließt sie prinzipiell aus, die für den in unseren unseligen Zeiten den schicksalsvollsten Umwälzungen preisgegebenen Menschen die brennenden

sind: die Fragen nach Sinn oder Sinnlosigkeit dieses ganzen menschlichen Daseins.“
(*ebd.*, S. 4)

Die Einsicht, dass Wissenschaft in der Lebenswelt begründet ist, müsse erstere jedoch notwendigerweise zurückgewinnen, um ein adäquates methodologisches Selbstverständnis entwickeln zu können. Alfred Schütz rezipierte Husserls Ansatz und machte ihn für bildungs- und sozialwissenschaftliche Fragestellungen fruchtbar. Seine „Lebensweltanalyse“ setzt dabei an dem*der einzelnen Akteur*in an und ist darum bemüht, eben jenen subjektiven Sinn zu erfassen.. Gleichzeitig geht Schütz von der konstruktivistischen Annahme aus, dass alles Handeln, das diesem subjektiven Sinn entspringt, die Lebenswelt erst hervorbringt (vgl. Schütz/Luckmann 1979). Genau dies ist der phänomenologische Clou, den wir als qualitative Bildungs- und Sozialforscher*innen aufgreifen, wenn wir auf Basis der Rekonstruktion konkreten sozialen Handelns abstrakte Aussagen über die soziale Wirklichkeit treffen.

Darüber hinaus legt die Phänomenologie nahe, einen Untersuchungsgegenstand stets unabhängig vom Standpunkt des*der Forschenden zu erfassen. Sie postuliert mithin eine werturteilsfreie Analyse der sozialen Wirklichkeit. Die zu untersuchenden Phänomene sollen so betrachtet werden, wie sie sind – und nicht etwa so, wie sie aufgrund von Vorwissen, Vorurteilen oder theoretischen Annahmen erscheinen mögen. In der Terminologie phänomenologischer Ansätze hieße dies: Es soll das *Wesen* einer Erscheinung erfasst werden (vgl. Husserl 1936, S. 49). Konkret bedeutet dies für die Praxis qualitativer Bildungs- und Sozialforschung, dass es im Zuge der Datenerhebung und -auswertung alle Dinge auszuklammern gilt, die den unvoreingenommenen Blick auf die eigentlichen Daten verengen oder verzerren könnten. Insbesondere frühe Ansätze der Grounded Theory Methodologie betonen daher, dass man sich seinem Untersuchungsgegenstand möglichst ganz ohne Vorwissen nähern sollte. Auch hierauf werden wir in Kapitel 5 zurückkommen. Zunächst jedoch werfen wir einen methodengeschichtlichen Blick auf die Etablierung und Ausdifferenzierung der qualitativen Sozialforschung.

1.2 Ein Blick in den Werkzeugkasten empirischer Sozialforschung

Im Folgenden werden wir nun einen Blick in den Werkzeugkasten werfen, der uns als Forschende aktuell zur Verfügung steht. Die Werkzeug-Metapher bietet sich dabei aus mehreren Gründen an. Zunächst nämlich sind Methoden keineswegs ein Selbstzweck, vielmehr stellen sie ein *Mittel zum Zweck* dar. Ich habe ja bereits herausgearbeitet, dass es uns als Bildungs- und Sozialforscher*innen darum geht, Forschungsfragen zu beantworten und gegenstandsbezogene Theorien mittlerer Reichweite zu entwickeln. Das ist es, was wir eigentlich tun wollen, wenn wir subjektiv sinnhaftes Handeln und soziale Prozesse in pädagogischen Kontexten rekonstruieren und interpretieren – und zwar indem wir auf Methoden zurückgreifen, die es uns ermöglichen, systematisch und kontrolliert vorzugehen.

Ein zweiter Grund, warum wir Methoden als Werkzeuge begreifen können, ist, dass diese Metapher auf die Notwendigkeit der Gegenstandsangemessenheit von Methoden verweist. Nicht jede

Forschungsfrage nämlich lässt sich mithilfe jeder beliebigen Methode beantworten – so wie sich nicht jedes handwerkliche Ziel mit jedem beliebigen Werkzeug erreichen lässt. Wollen wir beispielsweise unseren Rasen mähen, wäre es wohl wenig zielführend dafür einen Hammer benutzen zu wollen. In der Terminologie der empirischen Bildungs- und Sozialforschung wäre der Hammer mithin nicht gegenstandsangemessen, um den Rasen zu mähen. Vielmehr müssen für den gegenstandsangemessenen Gebrauch eines Werkzeugs bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein; darüber hinaus hat jedes Werkzeug bestimmte Grenzen in Bezug darauf, wobei es uns Mittel zum Zweck sein kann. Nehmen wir für unseren Rasen also lieber gleich den Rasenmäher. Entscheidend für das Ergebnis ist dann, wie wir dessen Messer einstellen. Und auch dieses Bild lässt sich leicht auf die empirische Bildungs- und Sozialforschung übertragen: Die Wahl einer Methode und ihre konkrete Anwendung haben stets Einfluss auf unsere Untersuchungsergebnisse. Hierauf werden wir im Abschnitt zu den Gütekriterien der qualitativen Bildungs- und Sozialforschung zurückkommen (vgl. Kap. 1.4). Lassen Sie uns zuvor jedoch das Rasenmäher-Beispiel noch ein wenig weiter spinnen: Vielleicht ist Ihnen an einem Frühlingstag im Gartencenter ja schon einmal aufgefallen, dass es ein schier unüberblickbares Spektrum verschiedenster Rasenmäher-Typen gibt – beispielsweise sehr simple manuelle Modelle und solche, die elektrisch betrieben werden und über Auffangbehälter für das geschnittene Gras verfügen. Selbst wenn wir nun davon ausgehen, dass das Ergebnis mit beiden Modellen am Ende das gleiche wäre, so ist doch unmittelbar einsichtig, dass die Wege dorthin für uns sehr unterschiedlich sein werden. Mit dem simplen Rasenmähermodell werden wir deutlich mehr Muskelkraft investieren und das gemähte Gras am Ende noch zusammenrechnen müssen. Auch dieses Bild können wir auf unser eigentliches Thema übertragen: In der empirischen Bildungs- und Sozialforschung verfügen wir nämlich ebenfalls über Hilfsmittel – konkret: über Softwareprogramme –, die uns bestimmte Aspekte der Datenaufbereitung und -auswertung erleichtern können, ohne uns dabei die zentralen Forschungsaufgaben der Rekonstruktion und Interpretation aus der Hand zu nehmen. In Bezug auf die Auswertung quantitativer Daten ist hier etwa an das Programm „SPSS“ zu denken, in Bezug auf die Transkription von Interviews an das Programm „F4“ oder „easytranscript“ und in Bezug auf die Auswertung qualitativer Daten an das Programm „MAXQDA“ oder „ATLAS.ti“.

Computergestützte Auswertung qualitativer Daten mit MAXQDA

Eine praxisorientierte Einführung in die Software MAXQDA bietet das folgende Buch:

Kuckartz, Udo (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim: Beltz.

Die Werkzeug-Metapher ist schließlich noch aus einem dritten Grund instruktiv: Sie verweist darauf, dass mit bestimmten Werkzeugen bestimmte Paradigmen verbunden sind. Im Bereich der Rasenpflege könnte man sich beispielsweise vorstellen, dass es Menschen gibt, die Rasenmäher aus ideologischen Gründen völlig ablehnen und ihre Wiese stattdessen in traditioneller Weise mit einer Sense pflegen. Analog haben wir es im Bereich der empirischen Bildungs- und Sozialforschung beispielsweise mit Verfechter*innen quantitativer Methoden und Verfechter*innen qualitativer Methoden zu tun; und innerhalb der qualitativen Bildungs- und Sozialforschung stehen sich Forscher*innen gegenüber, die eher inhaltsanalytische bzw. eher hermeneutische Methoden

anwenden. Auf diese teils deutlich überhöhten Grenzziehungen werden wir im folgenden Abschnitt zurückkommen. Halten wir für den Moment jedoch erst einmal fest:

Methoden als Werkzeuge

Methoden dienen uns als Mittel zum Zweck. Sie ermöglichen es uns, konkrete Forschungsfragen in kontrollierter Weise zu beantworten. Nicht jede Methode ist dabei jedoch zur Beantwortung jeder Forschungsfrage geeignet (Gegenstandsangemessenheit). Darüber hinaus sind verschiedene Methoden mit verschiedenen Paradigmen verknüpft.

Bevor wir nun genauer schauen können, welche methodischen Werkzeuge uns zur Beantwortung unserer Forschungsfragen zur Verfügung stehen, sollten wir uns vergegenwärtigen, dass die Auswahl einer konkreten Erhebungs- bzw. Auswertungsmethode an ganz bestimmten Punkten zu Beginn eines Forschungsprozesses erfolgt. Daher werden wir dessen idealtypischen Verlauf zunächst in einigen Stichworten nachzeichnen. Dabei lassen sich fünf initiale Phasen einer empirischen Studie unterscheiden (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008, S. 15ff.).

Entwicklung des Erkenntnisinteresses und Formulierung der Fragestellung

Am Beginn eines Forschungsprozesses steht häufig eine irritierende Beobachtung, die das Interesse des*der Forschenden weckt. Beispielsweise haben mein Kollege Christian Kurrat und ich uns am Institut für Soziologie mit dem zeitgenössischen Pilgern auf dem Jakobsweg beschäftigt (vgl. Heiser/Kurrat 2012, 2015; Kurrat 2015). Ausgelöst wurde unser diesbezügliches Interesse – wie sollte es anders sein – durch die Popularität des Buches „Ich bin dann mal weg“ von Hape Kerkeling (2006) sowie dadurch, dass Pilgern plötzlich ‚in aller Munde‘, also in den Massenmedien kaum mehr zu übersehen war. An diesem Punkt des Forschungsprozesses liegt somit zunächst einmal ein Forschungsthema vor – nicht mehr, aber auch nicht weniger. Im nächsten Schritt beginnt man damit, genauer und systematischer zu beobachten: Man sammelt Zeitungsartikel, recherchiert einschlägige Literatur und führt vielleicht erste unverbindliche Gespräche mit Expert*innen und Kolleg*innen. Vor allem aber denkt man über sein Forschungsthema nach und entwickelt auf diese Weise sukzessive ein spezifisches Erkenntnisinteresse. Nachdem wir auf die Statistiken zu Pilgerzahlen gestoßen waren, war dies in unserem Fall die recht naheliegende, wie sich aber schnell herausstellte ausgesprochen komplexe Frage: Warum eigentlich pilgern immer mehr Menschen auf dem Jakobsweg? Nun wussten wir, was wir wissen wollten.

Auf die Entwicklung des Erkenntnisinteresses folgt im nächsten Schritt die Formulierung einer präzisen Forschungsfrage. An diesem Punkt ist es unabdingbar, den einschlägigen Forschungsstand zu rekonstruieren. Systematisch führt man daher eine Literaturrecherche durch, um herauszuarbeiten, welche potenziellen Fragen zu einem Forschungsthema bereits in anderen Studien beantwortet wurden und welche Fragen dort offengeblieben sind. Ganz entscheidend ist in diesem Zusammenhang die Präzision der Fragestellung. Eine der größten Herausforderungen im Forschungsprozess ist nämlich, die Forschungsfrage wirklich auf den Punkt zu bringen. Die Gefahr besteht darin, eine zu große, zu allgemeine Fragestellung zu formulieren. Angesichts begrenzter Zeit und Ressourcen lassen sich solche Fragen jedoch meist nicht in der gebotenen Gründlichkeit

beantworten. Gerade dann, wenn Sie beispielsweise eine empirische Hausarbeit oder Abschlussarbeit schreiben möchten, stehen Ihnen dafür bekanntlich nur wenige Wochen oder Monate zur Verfügung, in denen Sie darüber hinaus natürlich noch weitere private und berufliche Verpflichtungen haben. Ich kann Ihnen daher nur dringend raten, Ihre Forschungsfrage möglichst stark einzugrenzen. Sie werden dann zwar nur einen kleinen Ausschnitt Ihres Forschungsthemas beleuchten können, diesen dafür aber umfänglich und in wissenschaftlich anerkannter Weise erfassen.

Präzision der Forschungsfrage

Entwickeln Sie eine möglichst präzise und stark eingegrenzte Forschungsfrage. Nur derartige Fragestellungen lassen sich angesichts begrenzter Zeit und Ressourcen mit der gebotenen Gründlichkeit beantworten.

In unserem Fall war der sozial- und kulturwissenschaftliche Forschungsstand zum Thema Pilgern ausgesprochen lückenhaft. Unsere Literaturrecherche und einige Vorab-Interviews legten jedoch nahe, dass der Grund für eine Pilgerschaft in der Biografie des*der Pilgernden zu suchen ist. Wir formulierten daher die folgende Forschungsfrage: Was sind die auslösenden biografischen Momente, die Menschen zu einer Pilgerschaft auf dem Jakobsweg veranlassen?

Entscheidung für qualitatives oder quantitatives Untersuchungsdesign

„Jede Forschung erfordert eine methodologische Positionierung, die Konsequenzen für das weitere Vorgehen hat“, schreiben Aglaja Przyborski und Monika Wohlrab-Sahr (2008, S. 20). In erster Linie meinen sie damit die Entscheidung, ob man ein quantitatives oder qualitatives Untersuchungsdesign wählt. Diese richtungsweisende Entscheidung ist häufig auch davon abhängig, auf welchem Gebiet der*die jeweilige Forscher*in Erfahrung und Kompetenz aufweisen kann. In erster Linie jedoch ist die Entscheidung von der Forschungsfrage abhängig. Im folgenden Abschnitt werden wir einige Kriterien herausarbeiten, anhand deren sich beurteilen lässt, ob eine Forschungsfrage tendenziell eher mit qualitativen oder quantitativen Methoden zu beantworten ist (vgl. Kap. 1.3). Zunächst ist jedoch wichtig zu wissen, dass die methodologische Positionierung einerseits die Auswahl der zur Verfügung stehenden Erhebungs- und Auswertungsmethoden aus unserem Werkzeugkasten eingrenzt. Andererseits hat die Festlegung auf ein qualitatives oder quantitatives Untersuchungsdesign weitreichende Folgen für den weiteren Forschungsprozess. Entscheidet man sich nämlich beispielsweise für ein qualitatives Vorgehen, so muss man dessen Prinzipien und Gütekriterien konsequent berücksichtigen.

Für das Pilger-Projekt lag es aufgrund des dürftigen Forschungsstands nahe, ein qualitatives Untersuchungsdesign zu wählen. Es ging uns zunächst nämlich darum, das Feld möglicher Auslöser für eine Pilgerschaft explorativ abzustecken.

Bestimmung des Forschungsfeldes

Wenn nun also ein Erkenntnisinteresse entwickelt, eine präzise Forschungsfrage formuliert und eine methodologische Positionierung erfolgt ist, gilt es in einem dritten Schritt, das Feld zu be-

stimmen, in dem man am vielversprechendsten forschen und brauchbare empirische Daten erheben kann. Letztlich geht es dabei um die Frage: Wo und von wem erfahre ich am ehesten etwas über das, was ich wissen will? In unserem Fall lag die Antwort nahe: Über das Pilgern erfährt man am besten dort etwas, wo gepilgert wird – auf dem Jakobsweg.

Wahl der Erhebungsmethode

Bereits mehrfach ist auf den vorangegangenen Seiten die Unterscheidung von Erhebungs- und Auswertungsmethoden angeklungen. Einerseits stehen uns innerhalb der empirischen Bildungs- und Sozialforschung also solche Methoden zur Verfügung, mit deren Hilfe sich Daten erheben lassen. Wir müssen an diesem Punkt des Forschungsprozesses entscheiden, welches die am besten geeignete Methode ist, um in einem bestimmten Forschungsfeld diejenigen Daten zu erheben, die in Hinblick auf die Beantwortung unserer Forschungsfrage besonders aussagekräftig sind. Am häufigsten werden in der Praxis qualitativer Bildungs- und Sozialforschung Daten mittels verschiedener Interviewformen erhoben.

Wahl der Auswertungsmethode

Andererseits stehen uns verschiedene Auswertungsmethoden zur Verfügung, mit deren Hilfe wir die erhobenen Daten analysieren können. Die Entscheidung für eine bestimmte Methode wird Ihnen im Rahmen Ihrer eigenen Forschung sicherlich leichter fallen, wenn Sie diesen und die anderen im Modul angebotenen Kurse aufmerksam durchgearbeitet haben. Dann nämlich werden Sie die gängigsten Methoden der qualitativen Bildungs- und Sozialforschung kennen und anhand ihrer Voraussetzungen, Grenzen und Vorgehensweisen voneinander abgrenzen können.

Zusammenfassend sind wir nun aber erst einmal in der Lage, den versprochenen Blick in den Werkzeugkasten der empirischen Bildungs- und Sozialforschung zu werfen. Wie jeder anständige Werkzeugkasten gehört natürlich auch dieser aufgeräumt. Als Sortierungskriterien dient uns dabei nicht nur die Unterscheidung von Erhebungs- und Auswertungsmethoden, sondern auch diejenige von qualitativen und quantitativen Forschungsansätzen. Die folgende Tabelle erhebt dabei freilich keinen Anspruch auf Vollständigkeit:

Tab. 1: **Der Werkzeugkasten empirischer Sozialforschung**

	Quantitative Methoden	Qualitative Methoden
Erhebungsmethoden	Standardisierte Befragung Standardisiertes Interview Standardisierte Beobachtung ...	Expert*inneninterview Narratives Interview Problemzentriertes Interview Teilnehmende Beobachtung Gruppendiskussion ...
Auswertungsmethoden	Statistische Verfahren Quantitative Inhaltsanalyse	Qualitative Inhaltsanalyse Narrationsanalyse

	Quantitative Methoden	Qualitative Methoden
	...	Grounded Theory Methodologie Objektive Hermeneutik ...

1.3 Qualitative und quantitative Forschungslogiken

Schauen wir uns die Unterschiede zwischen qualitativen und quantitativen Untersuchungsdesigns im Folgenden etwas genauer an. Zum einen, weil wir gerade bereits festgehalten haben, dass die Entscheidung für eine der beiden Forschungslogiken weitreichende Folgen für den weiteren Forschungsprozess hat. Zum anderen aber auch, weil es sich bei qualitativer bzw. quantitativer Bildungs- und Sozialforschung um zwei sehr unterschiedliche Forschungslogiken handelt. Und gerade diese Unterschiede lassen uns ihre jeweiligen Spezifika besser erkennen. Wenn wir die qualitative Bildungs- und Sozialforschung im Folgenden also der quantitativen gegenüberstellen, so lernen wir daraus auch etwas darüber, wie qualitative Bildungs- und Sozialforschung ‚funktioniert‘.²

Bei der Entscheidung für eine der beiden Forschungslogiken ist von Bedeutung, dass die gewählte Forschungslogik der jeweiligen Fragestellung und dem jeweiligen Forschungsstand angemessen ist. Dies macht Udo Kelle an folgendem Beispiel deutlich:

„Wer bspw. demographische Phänomene, etwa Geburtenraten im internationalen Vergleich, untersuchen möchte, wird auch dann, wenn er erkenntnistheoretisch dem Konstruktivismus nahe steht (philosophisch gesehen also „qualitativ orientiert“ wäre), ohne quantitative Daten und statistische Analysen kaum zurechtkommen. Wer dagegen subjektive Wahrnehmungs- und Deutungsmuster von Mitgliedern einer gesellschaftlich marginalisierten Subkultur explorieren möchte, wird durch ein dogmatisches Festhalten an der Methode standardisierter Befragung als vermeintlichem Königsweg der Sozialforschung kaum brauchbare Resultate erzielen können.“ (Kelle 2014, S. 164)

² Man muss dazu wissen, dass zwischen den jeweiligen Vertreter*innen qualitativer bzw. quantitativer Forschungslogiken in den vergangenen Jahrzehnten teils erbitterte Grabenkämpfe geführt wurden. Die mitunter vehement vorgebrachte gegenseitige Kritik, die sich jeweils um mangelnde Anerkennung für die ‚Gegenseite‘ drehte – und bedauerlicherweise bis heute dreht –, soll an dieser Stelle keinesfalls wiederholt werden. Viele Methodenlehrbücher nämlich bemühen sich darum, die vermeintlichen Vorteile der von ihnen propagierten Forschungslogik durch die vermeintlichen Nachteile der jeweils anderen zu betonen. Letztlich verfestigen die Autor*innen damit jedoch nur die paradigmatischen Grabenkämpfe – wenn auch latent und implizit. Nüchtern betrachtet jedoch ist Paul F. Lazarsfeld uneingeschränkt zuzustimmen, der in seinem Vorwort zur Marienthal-Studie bereits im Jahr 1960 schrieb: „Es gibt so viel zu tun, dass man nicht seine Zeit mit ‚Methodenstreit‘ vergeuden soll. Eine integrale Soziologie wird mit allen empirischen und analytischen Mitteln an konkrete Probleme heranzugehen und dadurch eine realistische Synthese finden.“ (In: Jahoda et al. 1933, S. 23) Qualitative Forschung ist also keineswegs per se besser oder schlechter als quantitative – und auch nicht umgekehrt.