

Hager Elisabeth

Qualitative Sozialforschung im pädagogischen Feld

Obzwar es zahlreiche Anleitungen zum wissenschaftlichen Schreiben gibt, haben diese immer ihre eigenen Schwerpunkte. Meiner Meinung nach ist es wesentlich (Wagner 2017, S. 9), dass Schreibanfängern eine Anleitung gegeben wird, die Qualität der Arbeit zu verbessern und Mut zugesprochen wird, die Arbeit zu beginnen und zu beenden (ebenda, S. 10). Studierende erleben im praktischen Tun, dass sie für ihre Arbeiten zumeist mehr Zeit benötigen als sie ursprünglich eingeplant hatten. In kaum einer Planung sind Phasen des Nachdenkens, des Reifenlassens, des Stockens und der Bedenken, nicht weiter zu kommen, einberechnet.

Auch wenn es scheint, dass formale Bedingungen die Kreativität des wissenschaftlichen Schreibens überlagern und einschränken, so möge doch beachtet werden, dass auch wissenschaftliches Schreiben eine Entwicklungszeit braucht und in Verschränkung mit Kreativität und gedanklichen Entstehungsprozessen vor sich geht. Im Verlauf des Forschungsprozesses (Atteslander 2010, S. 24) ergeben sich Lernprozesse und daraus entstehende Veränderungen für Forschende, die ihr privates und berufliches Umfeld betreffen. Wichtig sei der subjektive Einzelne, der Innovation bewirkt (R. Sprenger (2001, S. 14f). Sprenger beschreibt, dass die Menschen immer die richtigen sind, nur die Organisationen seien die falschen. Organisationen (ebenda, S. 16) würden sich als modern fühlen, doch arbeiten sie mit der Methode des Überwachens, Disziplinierens und des Gleichschaltens, was dem organisatorischen Mittelalter entspricht, da sich nur das Vokabular verändert habe, nicht jedoch das Handeln. Er spricht in diesem Zusammenhang von Coaching, Beurteilungen oder Zielvereinbarungen, wobei alle diese Methoden an der nicht akzeptierten Individualität scheitern. Strübing (2014, S. 116) bemerkt, dass Wissenschaft zunehmend auf individuell gemanagte Karrieren hin orientiert ist. Aus diesem Grunde sollten die Universitäten Einrichtungen für Nachwuchsförderung erstellen, die junge Forschende unterstützen sollten, damit erste kreative Projekte entstehen können.

Gegenstand und Grundprinzipien wissenschaftlicher Studien

Im pädagogischen und psychologischen Bereich haben es Personen im Berufsleben sowohl mit Gruppen als auch mit einzelnen Personen zu tun. Zumeist müssen einzelfallbezogene Phänomene untersucht und beschrieben werden. Für empirische Forschung gilt zudem, dass man sie nicht allein durch die Lektüre von Büchern erlernen kann, da praktische Erfahrungen mit Instrumenten der empirischen Sozialforschung unersetzbar sind (Bortz, Döring 2006, S. VII). Die Schwierigkeit liegt darin, dass empirisch-wissenschaftliche Forschung eine praktische Erfahrung voraussetzt, die theoretisch nur schwer vermittelbar ist (ebenda, S. XVII). Es wird kaum jemand alleine durch die Lektüre methodologischer Texte zur guten Empirikerin/zum guten Empiriker. Die Autoren bezeichnen es als eine wichtige Aufgabe empirischer Forschung, wenn die Überprüfung theoretisch abgeleiteter Hypothesen anhand empirisch erhobener Daten erfolgt. Die Fragen, wie man zu wissenschaftlichen Hypothesen komme und wie wissenschaftliche Theorien entwickelt werden, an denen sich spezifische Forschungshypothesen ableiten lassen, diese Fragen werden in methodischen Lehrbüchern meist nur am Rande behandelt (ebenda, S. 352).

Am Beginn wird die Überlegung stehen, nach welcher Methode ich arbeiten möchte und zu welchem Zweck ich Daten erhebe und auswerte (Hug 2011, S. 19). Will jemand neue Hypothesen oder eine neue Theorie entwickeln, dann ist das qualitative Vorgehen angeraten. Um eine Theorie zu bestätigen oder zu widerlegen, dann wird im Regelfall ein quantitatives Vorgehen, demnach quantitative Methoden, verwendet (ebenda). Quantitative Methoden sind immer Theorien generierend (erzeugend), wobei zuerst in einschlägiger Literatur recherchiert werden muss und anschließend – wenn keine plausible Theorie gefunden wird – werden Daten erhoben und ausgewertet, um eine neue Theorie zu entwickeln. Da an Informations- und Kommunikationsprozessen primär Menschen beteiligt und betroffen sind, wird vor allem erforscht, was für die Akteure selbst bedeutsam und wichtig ist (ebenda, S. 20). Karmasin, Ribing beschreiben die linearen Modelle wie Deduktion (Schluss vom Allgemeinen auf das Besondere) und die Induktion (Schluss vom Besonderen auf das Allgemeine) oder auch ein zirkuläres Modell, die sogenannte Abduktion, die mit der Beantwortung einer Hypothese endet (2007, S. 27).

Perspektiven und Einschränkungen qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft

Auch in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft geht es darum, Handlungen in ihren interaktiven Bezügen zu rekonstruieren. Jede wissenschaftliche Forschung, so auch jene, die im erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Zusammenhang steht, zielt auf neue Erkenntnisse, auf Erklärung und Verstehen, auf Veränderungen von Praxis und auf Prognose ab. Erziehung, ein facettenreicher Begriff

Täglich wird erzogen und ein erster Zugang zum Begriffsverständnis ist daher zunächst immer wieder über alltägliche Bilder, Analogien und Metaphern versucht worden (Gudjons, Traub 2016, S. 191-193). Dazu hat Scheuerl fünf Bilder vorgestellt: Erziehung als Wachsenlassen eines Samenkorns, als Prägung einer Wachstafel (tabula rasa), als Geburtshilfe, als Führen auf der rechten Bahn, als Erwecken oder Erleuchtung. Diese Bilder lassen sich auf zwei Grundverständnisse von Erziehung zurückführen: Erziehung als herstellendes Machen, analog zur handwerklichen Produktion eines Gegenstandes und andererseits das Grundverständnis, dass das Kind sich auf eine mehr oder weniger natürliche Art selbst entfaltet, analog zum organischen

Wachstum, wie eine Pflanze. Erziehen heißt hier begleitendes Wachsenlassen. Dabei gleicht der Erzieher dem Gärtner, der pflegend und schützend bei einem Entwicklungsprozess hilft, der als ein natürlicher Prozess von selbst geschieht (ebenda, S. 193).

Wenn von Erziehung gesprochen wird, so stellt sich jeder einen eindeutigen Begriff dazu vor und ist erstaunt zu erfahren, dass es ein umstrittener Begriff ist, zu dem jeder, der seine eigene Erziehung erfahren hat, kaum eine nüchterne Gelassenheit dazu hat (Krüger, Helsper 2007, S. 57). Schon im Alltag wird Erziehung mit der Selbstverständlichkeit eines gewöhnlichen Lebenssachverhalts als Leistung von Familien und im Rahmen institutioneller Betreuungsverhältnisse erwartet und gilt als unumgänglich. Andererseits leiden gerade Eltern und auch professionelle ErzieherInnen unter Verunsicherung, weil sie auch in einem sozialen und kulturellen Wandel leben, in dem sich soziokulturelle und moralische Milieus verändern, womit sich auch die pädagogische Sicherheit verändert. Zugleich wird der Verlust von traditionellen Normen und Orientierungen in Erziehungsverhältnissen verspürt. Es richten sich zunehmend mehr gesellschaftliche Erwartungen mit hoher Verbindlichkeit an ihre pädagogische Leistungsfähigkeit, welche sie aber aus Gründen, die in der Sache liegen, kaum nachkommen können. Es werden Wirkungen erwartet, die unmittelbar und nicht in einer Weise erzeugt werden können, die den von außen gesetzten Zielen entspricht (Krüger, Helsper 2007, S. 57). Erziehung steht im Mittelpunkt vieler Debatten und zahlreiche Strömungen wollen Kinder und Jugendliche als Objekte sehen, auf die sie gestaltend Einfluss nehmen können (ebenda, S. 59).

Gudjons, Traub (2016, S. 190) bemerken, dass Schleiermacher (1768-1834) seine pädagogischen Vorlesungen mit den Worten begann „Was man im Allgemeinen unter Erziehung versteht, ist als bekannt vorauszusetzen“, was heute noch so stimmt, wenn man an das alltägliche Erziehungsverständnis breiter Bevölkerungskreise denkt. Es stimmt jedoch heute überhaupt nicht mehr, wenn man sich die Situation der Erziehungswissenschaft ansieht, da Brenner und Winkler (2010) von Auflösungserscheinungen, Tenorth (1992) von Begriffswirrwarr, Brezinka (1988) von Sprachverwilderung und andere Fachautoren von Auflösung des Begriffs, vom Zerfließen des Gegenstands Erziehung, der paradox, dilemmatisch und selbstgefährdet sei (Gudjons, Traub 2016, S. 190). Die Gründe dafür seien vielfältig, weil einerseits der Begriff Erziehung oft den Geruch von Fremdbestimmung, des illegitimen Eingreifens in das Werden eines oder einer Heranwachsenden, Beschneidung der Freiheit hat, weshalb Andreas Flitner (1982) in diesem Sinne mahnte, das ganze Teufelszeug nicht Erziehung zu nennen, denn was sich hinter diesem Namen verberge, seien die Lohn- und Strafpraktiken, die Verbote, Drohungen und Beschimpfungen, auch die hinterlistigen Lenkungstechniken, die Verhaltenswissenschaftler entwickelt haben. Zum anderen war die Erziehung in der Geschichte keineswegs immer auf das Hervorbringen des sittlich autonomen Menschen gerichtet, sondern oft auch Mittel der Unterwerfung des Menschen unter religiöse, politische oder weltanschauliche Herrschaftssysteme. Mit dem Begriff wird so Unterschiedliches und Vielfältiges gemeint, dass er seine Kontur verliert. Kreuz und quer in der Literatur wird unter Erziehung Unterschiedliches verstanden: Ein Prozess wie dessen Ergebnis, eine Absicht wie ein Handeln, ein Zustand wie dessen Bedingungen, eine deskriptive Beschreibung und eine präskriptive Wertung, eine absichtsvolle Handlung (intentional) wie absichtslose gesellschaftliche Einflüsse funktional, ein historisches Phänomen wie ein überzeitliches usw. (ebenda, S. 191-192).

Bereits Oelkers hat 1985 herausgearbeitet, dass sich aus der Sicht der analytischen Philosophie die Erziehung als Begriff auf kein einheitliches Sein bezieht, d.h. der Begriff hat keine eindeutige Referenz. Wegen dieser fehlenden Referenz muss man im Falle des Erziehungsbegriffs zugleich auf die Umgangssprache reflektieren. Erziehungstheorien sind in diesem Sinne Mischtheorien. Oelkers bemerkt folgend, dass Erziehung, wo sie organisiert erscheint, keinen Zugriff auf die Persönlichkeit des Kindes hat, sondern immer nur der Versuch der Verbesserung einzelner Qualitäten sein kann (ebenda, S. 192).

Die Erziehungswissenschaft beobachtet und analysiert nach Winkler (Krüger, Helsper 2007, S. 60) zu wenig öffentliche Diskurse, inwiefern sich eine veränderte gesellschaftliche und kulturelle Lage in der Erziehung wiederfindet (ebenda, S. 60). Zu wenig wird darüber geforscht, unter welchen Bedingungen Eltern, ErzieherInnen, SozialpädagogInnen und LehrerInnen ein Geschäft betreiben, das sich Erziehung nennt.

Eine Auflistung des Erziehungsbegriffs, der in pädagogischen Werken unterschiedlich dargestellt wird, das würde ein eigenes Buch füllen (Gudjons, Traub 2016, S. 193), wobei die Ziele, Normen und Werte in der Erziehung noch gesondert betrachtet werden sollten. Die Ziele dienen im engeren Sinn konkreten Zwecken und beschreiben praktische Handlungsintentionen (Kinder sollen in der Schule aufmerksam sein). Ziele gelten für Untergruppen und nicht für einen gesamten Kulturkreis und werden in verschiedenen Schichten unterschiedlich bestimmt (ebenda, S. 198). Die hinter den Zielen liegenden Überzeugungen/Soll-Vorstellungen haben sich in längeren Zeitabschnitten entwickelt und gelten für einen größeren Kulturkreis (Menschenrechte, Zehn Gebote oder die Norm, dass man die Wahrheit sagen soll). Von Normen kann man die Werte unterscheiden, die ihnen zugrunde liegen (auch Grundwerte genannt), wie die Ehrfurcht vor dem Leben, das Prinzip der Verantwortung für das Überleben der Menschheit, aber auch die Wertungen von etwas als gut/schlecht, richtig/falsch (ebenda).

Unabhängig von den genannten Unterscheidungen gibt es den Begriff der Tugenden, der praktischen Verhaltensweisen und Mittel, mit deren Hilfe man sich der Werte versichert, von der Tapferkeit und Besonnenheit über Lern- und Arbeitsfleiß bis zur Verantwortlichkeit und Solidaritätsfähigkeit (ebenda, S. 198).

Erhebungsmethoden in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft

Der Blick auf die Erhebungsmethoden ist sehr bedeutsam, da jede Methode ihre Vor- und Nachteile hat. Zum Beispiel würde eine Beschränkung auf Audiodaten Interpretationsressourcen vernachlässigen, die sich aus Blickkontakten, mimischen und gestischen Äußerungen ergeben (Friebertshäuser, Seichter 2013, S. 94). Eine weitere mit dem Datenmaterialtypus verbundene Einschränkung enthält das methodologische Problem, dass Aktual-Texte zwar die Besonderheiten realen Handelns in geeigneter Weise erfassen, sich jedoch nicht dafür eignen, in systematischer Weise subjektive Erlebens- und Wissenszustände sowie Deutungsmuster zu rekonstruieren. Zu diesen Rekonstruktionen bräuchte es andere Methoden der Datenproduktion, wie

Interviews oder Gruppendiskussionen (ebenda). Ein weiterer Aspekt der Forschung ist die zeitspezifische Gebundenheit von Äußerungen, da jegliches kommunikative Verfahren auch als Interaktion analysiert werden muss, in denen alle Beteiligten, also Beforschte und ForscherInnen, an der Situations- und Bedeutungskonstitution wechselseitig mitwirken (ebenda, S. 94).

Die empirische Forschung bekommt im 20. Jahrhundert zunehmend Bedeutung, wobei sich in der Erziehungswissenschaft in Westdeutschland ab den 1960er Jahren eine intensive Diskussion über die Möglichkeiten und auch über die Grenzen der Erforschung des Pädagogischen, der sogenannten Erziehungswirklichkeit, entwickelte (Friebertshäuser, Seichter 2013, S. 9). Es geht dabei um die Fragen, welche Voraussetzungen und Ressourcen Menschen mitbringen, was sie geprägt hat und was ihr Handeln leitet. Es wird gefragt, wie sie auf pädagogische Situationen und Interventionen reagieren. Die Frage stellt sich nach den Settings, Räumen, Gleichaltrigen, kulturellen Besonderheiten, dem Geschlecht, aber auch Normen und Werten, die bei pädagogischen Fachkräften und ihren Adressaten bedeutsam sind. Es ist zu untersuchen, welche Methoden in welcher Weise zum Einsatz kommen. Um diesen Fragen nachzugehen und was dabei zu bedenken ist, liegt im Forschungsfeld der Erziehungswissenschaft. Von Interview-Methoden über ethnographische Feldforschung bis zur visuellen Sozialforschung reicht das Spektrum der qualitativen Instrumente (ebenda). Nach Friebertshäuser und Seichter sollte sich die wissenschaftliche Pädagogik verstärkt der direkten Erforschung der (Erziehungs-)Wirklichkeit verschreiben, wobei es ihr an „facheigenen Forschungsmethoden“ fehlt. Roth plädierte schon 1962 für die Etablierung und Ausbreitung einer neuen Forschungskultur, welche zur wissenschaftsmethodischen Sicherung der pädagogischen Erfahrungsgrundlage beitrage und damit die pädagogische Wissenschaft fördere (Friebertshäuser, Seichter 2013, S. 10). Die wegweisende These von Roth, die Pädagogik habe eine an empirischen Methoden und Forschungen ausgerichtete Disziplin zu sein und gleichzeitig die geistes- und kulturwissenschaftlichen Ideen zu reflektieren, unterschied sich maßgeblich von Positionen anderer Wissenschaftler, wie z.B. Wolfgang Brezinka, der die Erforschung der Erziehungswirklichkeit an dem Vorbild des naturwissenschaftlichen Erklärens ausrichten wollte (ebenda, S. 12). In den 1980er Jahren breitete sich verstärkt das wissenschaftsmethodische Paradigma aus und artikuliert sich so: Die Erziehungswirklichkeit lässt sich nicht kausalanalytisch und nach naturwissenschaftlichen Gesetzmäßigkeiten experimentell erschließen, sondern nur als eine soziale und komplexe Erfahrungs-Wirklichkeit begreifen, die auch mit den Methoden des Verstehens entschlüsselt werden kann und muss (ebenda). Es geht somit um die Erforschung individueller Lebens- und Alltagswelten im Kontext von Erziehungs- und Bildungsprozessen. Im Fokus qualitativer Forschungen steht das Erstellen von Sinnzusammenhängen. Die qualitativen Forschungsmethoden versuchen die subjektive Wirklichkeit auf deren Sinn hin zu befragen, zu beobachten und zugleich auch zu verstehen (Friebertshäuser, Seichter 2013, S. 13). Das Erkenntnisinteresse richtet sich im qualitativ-pädagogischen Forschen auf das subjektive Denken, affektive Fühlen und soziale Handeln von Personen, Gruppen und/oder Milieus, um sie in ihrer Vielfalt und Differenz zu erheben, das Zustandekommen von Kommunikation und Interaktion zu rekonstruieren und Strukturen herauszuarbeiten. Der Zugang der Forschung und der Forschenden selbst ergibt sich über das Hineinbegeben in fremde Lebenswelten und die Entschlüsselung sinnhafter Zusammenhänge (ebenda).

Im Gegensatz dazu steht das praktische Tun von Studierenden, die ihre ersten wissenschaftlichen Arbeiten verfassen. Sie tauchen in die Forschung ein, um ihre Forschungsrichtung zu finden. Sie bedienen sich der entsprechenden Fachliteratur und beschreiben die von ihnen gewählte Forschungsmethode.

Prinzipiell soll es nicht das Ziel von Studierenden beim Abfassen wissenschaftlicher Arbeit sein, neue Lehrbücher zu schreiben (Karmasin, Ribing 2007, S. 26). Es sollen vielmehr bekannte theoretische Ansätze, Prinzipien und Mechanismen eines Forschungsbereiches oder eines bestehenden Systems in einem speziellen und konkreten Fall angewendet werden (ebenda).

Forschungsgeschichte in der Erziehungswissenschaft

Die empirische Forschung gewinnt im 20. Jahrhundert zunehmend an Bedeutung. Ab den 1980er Jahren entwickelt sich in Westdeutschland eine intensive Diskussion über die Möglichkeiten und Grenzen der Erforschung des Pädagogischen (Friebertshäuser 2013, S. 9). Es wird erforscht, was in erziehungswissenschaftlichen Feldern eine Rolle spielt, welche Voraussetzungen und Ressourcen Menschen (Kinder, Jugendliche, Erwachsene, alte Menschen) mitbringen, was sie prägt, was ihre Handlungen leitet und wie sie auf pädagogische Situationen oder Interventionen reagieren. Das Spektrum der qualitativen Instrumente reicht von Interview-Methoden über ethnographische Feldforschung bis zur visuellen Sozialforschung (ebenda).

Friebertshäuser meint, dass sich die wissenschaftliche Pädagogik verstärkt der direkten Erforschung der Erziehungs-Wirklichkeit verschreiben solle. Roth plädierte schon 1962 für die Etablierung und Ausbreitung einer neuen Forschungskultur, die zur wissenschaftsmethodischen Sicherung der pädagogischen Erfahrungsgrundlagen beitrage und damit für eine pädagogische Wissenschaft, deren Selbstverständnis und Aufgabe sich vornehmlich über das Empirische kläre (Friebertshäuser 2013, S. 10).

Das Erkenntnisinteresse qualitativ-pädagogischen Forschens ist darauf gerichtet, das subjektive Denken, affektive Fühlen und soziale Handeln von Personen, Gruppen und/oder Milieus in ihrer Vielfalt zu erheben. Es soll das Zustandekommen von Kommunikation und Interaktion analytisch rekonstruiert und unbewusste (aber regelhafte) Strukturen herausgearbeitet werden (Friebertshäuser 2013, S. 13).

Die methodische Erschließung von pädagogischen Sinnzusammenhängen erziehungswissenschaftlicher Tatsachen und die Produktion von erziehungswissenschaftlichem (Fach-)Wissen heben sich von dem naturwissenschaftlichen Verständnis der empirischen Forschung ab. Diese erhebt, interpretiert, verifiziert und falsifiziert jenes, das unter planmäßigen Bedingungen entstanden ist.

Es ist auch möglich, einen Aufschluss über kausale Zusammenhänge innerhalb von Erziehung und Bildung zu bekommen, ohne mit standardisierten Instrumenten und Methoden zu arbeiten (Friebertshäuser 2013, S. 13).

Interessant in diesem Zusammenhang ist, dass sich bereits vor über 30 Jahren Baacke zu den Problemen äußerte, die sich bei der Erschließung von Geschichten ergeben können. Er beschäftigte sich damals mit der Frage, wie man aus Texten lernen könnte und zwar so, dass gewonnene Einsichten als wissenschaftliche Erkenntnis angesehen werden könnten. Platons Satz „de singularibus non es scientia“ hat hierbei Bedeutung, dass die Wissenschaft nach ihrem Selbstverständnis aufs Allgemeine und Regelmäßige zielt (Baacke 1984, S. 11). Er fragt weiter, ob nicht der mühselig erworbene Wissenschaftsanspruch wieder aufgegeben wird, wenn nur Erzählungen gelauscht wird und danach der Versuch nachfolgt, diese zu deuten. Baacke beschrieb Ansätze, was es bedeuten könnte, ‚aus Geschichten zu lernen‘: Erzählende Texte können uns sensibilisieren; Erzählungen können zum Beispiel Jugendliche in Situationen zeigen, über die wir sonst kaum etwas erfahren; Erzählende Texte zeigen Blickwinkel, die ‚auf den ersten Blick‘ nicht so schnell gesehen werden können; Erzählungen können uns auf Themen hinweisen, die übersehen werden könnten und sie weisen auf den Wert der Kasuistik hin und auf jenes, was sich als Konflikt, als besonderes Ereignis und Unerwartetes aus dem Erzählensablauf heraushebt (ebenda, S. 19 – 22). Die vorangegangenen Ansätze erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sie können jedoch zeigen, wie vielfältig aus Erzählungen (Geschichten) gelernt werden kann.

In den Sozialwissenschaften wird gerne schnell klassifiziert und typisiert. Jedoch wird durch derartige Generalisierungen die Wirklichkeit möglicherweise aus dem Blick verloren, die zumeist differenziert und facettenreich ist. Es können uns wissenschaftlich arbeitende Personen über Erzählerinnen und Erzähler Situationen geschildert werden, über die wir sonst kaum etwas erfahren. Besonders Kinder und Jugendliche schildern ‚anschaulich‘ Situationen, die für Erwachsene nicht leicht zugänglich und eventuell auch ungewöhnlich sind. Erzählende Personen geben uns Einblick in Erfahrungswelten, die wir - als beschränkt in unserer eigenen ‚Geschehenswelt‘ – in dieser Weise nicht kennen.

Baacke äußert den Satz „Erzählungen können uns auf Punkte hinweisen, die vor der Routine wissenschaftlicher Paradigmatisierung schnell übersehen werden können“ (Baacke 1984, S. 21). Er meint damit den Vorsprung, den der Praktiker vor dem Theoretiker hat, weil Praktiker Ereignisse und Fälle schildern können, die in theoretischen Handlungsanweisungen nicht auflösbar sind. In jeder Fallanalyse geht es darum, so genanntes Vorwissen, das am Allgemeinen orientiert ist, am konkreten Fall zu erproben und danach eventuell zu korrigieren.

Als Anstoß zu weiteren theoretischen Beschäftigungen können Themen aus der Praxis dienen, wobei dadurch an die Thematik neu herangegangen werden kann. Es können durch erzählte Geschichten auch Elemente des Alltags entdeckt werden, die sonst unentdeckt blieben. „Wenn wir uns für Geschichten interessieren, sollten wir herauszufinden suchen (und zwar möglichst genau!), wie es gewesen ist“ (ebenda, S. 29).

Hinsichtlich der Bedeutung empirischer Erforschung von konkreten Lebenswelten zum besseren und begründeten Verständnis der sozialen Wirklichkeit von Erziehung hat Frank-Olaf Radtke auf die dafür notwendige Theoriebildung hingewiesen, die einen anderen Blick auf die sozialen Phänomene ermöglichen kann und zum Umdenken beiträgt (Friebertshäuser 2013, S. 16).

Bereits in den 1970er Jahren bildeten sich im Zuge der Etablierung qualitativer Forschung die biographischen Forschungsansätze in der Erziehungswissenschaft heraus. Mit Biografie-Forschung ist keine einheitliche Forschungsrichtung oder Teildisziplin gemeint, sondern es zählen zu dieser Forschungsstrategie vielfältige und heterogene Ansätze und Verfahren. Gegenstand sind immer Lebensgeschichten bzw. Teile von Lebensgeschichten. Das biografische Material kann im Forschungsprozess erhoben und schriftlich fixiert werden oder zu Beginn des Forschungsprozesses in schriftlicher Form vorliegen (Tagebuch, Brief, Autobiografie) (ebenda, S. 21). In der erziehungswissenschaftlichen Forschung liegt eine Fülle an biographischen Studien vor, sodass ein Überblick kaum möglich ist. Es gibt unterschiedliche Teildisziplinen: Schulpädagogik, Sonderpädagogik, Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung, Geschlechterforschung und interkulturelle Pädagogik (ebenda, S. 22). Gisela Jakob unterscheidet zwei Schwerpunkte erziehungswissenschaftlicher Biografie-Forschung: Die Analyse von Biographien und Fallgeschichten sowie Studien zu Berufsbiographien von Professionellen in pädagogischen Handlungsfeldern (ebenda). Dabei ist das autobiographisch-narrative Interview wohl das bekannteste Erhebungsverfahren, doch es finden auch andere qualitative Methoden Anwendung (ebenda).

Hinsichtlich der Auswertung biographischer Daten lassen sich ebenfalls eine Vielzahl an Methoden unterscheiden. Marotzki unterscheidet deskriptiv-typologische Verfahren, bei denen das Material geordnet wird, um schrittweise zu einer Typenbildung zu kommen: qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring oder dokumentarische Methode nach Ralf Bohnsack und theoriebildende Konzepte, die Datenerhebung und Auswertung verzahnen, um zu gegenstandsbezogenen Theorien zu gelangen (Grounded Theory nach Glaser und Strauss)) oder die daraus hervorgegangene Biographie Analyse nach Fritz Schütze. Es gibt auch tiefenstrukturelle Verfahren (Objektive Hermeneutik nach Oevermann) oder die psychoanalytisch orientierte Tiefenhermeneutik nach A. Lorenzer (ebenda).

Bernart und Krapp bemerkten, dass die schichtunabhängige menschliche Kompetenz zu erzählen zur Abbildung von Handlungsabläufen wird, die dem Forscher nicht über Beobachtung direkt erschließbar sind. Damit schließt der Forscher an alltagsweltlich vertraute Kommunikationsformen an (Bernart & Krapp 2005, S. 3). Das Verstehen von Sicht- und Handlungsweisen von Personen ist besonders im erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Zusammenhang eines der wichtigsten Ziele.

Aktionsforschung, LehrerInnen- oder PraktikerInnenforschung

Die Aktionsforschung, die im englischen Bildungswesen entstand und sich entwickelte, kam auch in den deutschen Sprachraum. Im englischen Sprachraum werden die Begriffe Action Research, Teacher Research und Practitioner Research weitgehend synonym verwendet, doch wird auch von Lehrer- oder Praktikerforschung im deutschen Sprachraum gesprochen (Altrichter, Posch 2007, S. 12-13). In den 1970er und 1980er Jahren hat sich die Tradition der „Handlungsforschung“ in den deutschsprachigen Ländern entwickelt und ist nicht in allen Zügen identisch mit der englischen. Eine einfache Definition von Aktionsforschung lässt sich in Anlehnung an John Elliott benennen, der sie als systematische Untersuchung beruflicher Situationen bezeichnet, die von

Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird in der Absicht, diese zu verbessern (ebenda, S. 13). Als wesentliches Motiv der Aktionsforschung wird genannt: Die Qualität der Arbeit in einem Praxisbereich und die Bedingungen zu verbessern, unter denen Lehrerinnen und SchülerInnen arbeiten. Bisher konnte erkannt werden, dass mit der Forschungsarbeit eine Forschungs- und Entwicklungsarbeit für die Schule geleistet wurde und sich auch ihr Wissen um ihre berufliche Kompetenz ausweitete, wobei das Wissen auch an Kolleginnen, SchülerInnen, Eltern und in schriftlicher Form auch an eine breitere Öffentlichkeit weitergegeben wurde. Damit haben sie gezeigt, dass LehrerInnen wertvolle Beiträge zur Wissensgrundlage ihres Berufs liefern können (ebenda).

Im Verlaufe einer Aktionsforschung definieren WissenschaftlerInnen gemeinsam mit Betroffenen die Problemstellung, suchen nach Ursachen (Hypothesengenerierung) und kreieren Lösungsvorschläge (Interventionen). Die Erkenntnisse der Intervention werden gemeinsam evaluiert und geben Anlass zur Modifikation von Theorien und Interventionsstrategien. Wesentliche Impulse in diesem Prozess kommen immer von den Betroffenen. Betroffene haben in dieser Art der Forschung den Status von gleichberechtigten Experten (Bortz, Döring 2006, S. 50-51).

An Informations- und Kommunikationsprozessen sind Menschen beteiligt und betroffen, wobei sich Menschen sehr unterschiedlich zeigen. Bereits in den ersten Sekunden einer Begegnung mit Fremden wird ganz automatisch ein erster Eindruck gebildet und zugleich der erste Eindruck über ihre charakteristischen Regelmäßigkeiten im Verhalten. Das erste Bild von der Persönlichkeit und ihren individuellen Besonderheiten im körperlichen Erscheinungsbild und im Verhalten entsteht (Asendorpf 2011, S. 1). Alltagspsychologische Erklärungen und Vorhersagen können beliebig modifiziert werden und finden für die Erklärung und Vorhersage von Verhalten im Alltag immer Erklärungen, die jedoch als psychologische Theorie unbrauchbar sind und die auch den strengen Kriterien für empirische Wissenschaften nicht entsprechen (ebenda, S. 7). Die Persönlichkeitspsychologie ist eine empirische Wissenschaft, die individuelle Besonderheiten in körperlicher Erscheinung, dem jeweiligen Verhalten und Erleben zum Thema hat und sich auch mit der Entwicklungspsychologie verbinden lässt, welche sich mit den Persönlichkeitsveränderungen im Verlauf des Lebens beschäftigt (ebenda, S. 8).

Literatur

- Amann, G. & Wipplinger, R. (2005). *Sexueller Missbrauch. Überblick zu Forschung, Beratung und Therapie. Ein Handbuch*. Tübingen: Dgvt Verlag
- Altrichter, H., Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Atteslander, P. (1995): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Verlag de Gruyter, Berlin
- Atteslander, P. (2010). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 13. Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag
- Asendorpf, Jens B. (2011). *Persönlichkeitspsychologie* (2. Auflage). Heidelberg: Springer Verlag
- Baacke, D; Schulze, T. (1984): *Aus Geschichten lernen*. Juventa Verlag, München
- Bernart, Y.; Krapp, S. (2005): *Das narrative Interview*. Verlag Empirische Pädagogik, Landau
- Bohnsack, R., Marotzki, W., Meuser, M. (2011). *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. Opladen & Farmington Hills, Verlag Barbara Budrich
- Bortz, J., Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation: für Human- und Sozialwissenschaftler* (2. Aufl.). Heidelberg: Springer Verlag
- Bortz, J., Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation: für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Heidelberg: Springer Verlag
- Brüsemeister, T. (2008). *Qualitative Forschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Döring, N., Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Heidelberg: Springer Verlag
- Dunker, Joyce-Finnern, Koppel (2016). *Wege durch den Forschungsdschungel: Ausgewählte Fallbeispiele aus der erziehungswissenschaftlichen Praxis*. Heidelberg: Springer Verlag
- Eyferth, H., Otto, H-U., Thiersch, H. (1987): *Handbuch zur Sozialarbeit/ Sozialpädagogik*. Neuwied Darmstadt: Luchterhand Verlag
- Flick, U. (2007): *Qualitative Sozialforschung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Flick, U. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag
- Friebertshäuser, B., Langer, A., Prengel, A. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der*

Erziehungswissenschaft. Beltz Juventa, Weinheim, Basel

- Friebertshäuser, B., Seichter, S. (2013). *Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (Eine praxisorientierte Einführung)*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa
- Gudjons, H. (2008). *Pädagogisches Grundwissen, Überblick-Kompendium-Studienbuch*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Gudjons, H., Traub, S. (2016). *Pädagogisches Grundwissen, Überblick-Kompendium-Studienbuch*. 12. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hug, Th., Niedermair, K. (2011). *Wissenschaftliches Arbeiten Handreichung*. 3. Auflage. Innsbruck: Studia Verlag
- Hug, T., Poscheschnik, G. (2010). *Empirisch Forschen*. Wien: Verlag Huter & Roth
- Hurrelmann, K. (1986): *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel
- Karmasin, M., Ribing, R. (2010). *Die Gestaltung wissenschaftlicher Arbeiten*. Wien: Facultas Verlag
- König, E., Zedler, P. (Hrsg.) (2002). *Qualitative Forschung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Kromrey, H. (2009): *Empirische Sozialforschung*. Stuttgart: Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft
- Krüger, H-H, Helsper, W. (2007). *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Barbara Budrich Verlag Opladen
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa Verlag
- Lamnek, S. (1995). *Qualitative Sozialforschung, Band 1, Methodologie*. Weinheim: Beltz Verlag
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung*. (4. Auflage) Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung*. (5. Auflage) Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Legewie, H.; Ehlers, W. (1999). *Handbuch moderner Psychologie*. Köln: Bechtermünz Verlag
- Mayring, P. (2002): *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*. Deutscher Studienverlag, Weinheim
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Renner, K-H., Heydasch, T., Ströhlein, G. (2012). *Forschungsmethoden der Psychologie. Von der Fragestellung zur Präsentation*. Wiesbaden: Springer Verlag
- Renner, W. (2009). *Psychologische Forschungs- und Arbeitsmethoden*. Innsbruck: University Press
- Riekert, W.-F. (o.J.). *Eine Dokumentvorlage für Diplomarbeiten und andere wissenschaftliche Arbeiten*. Verfügbar unter: <http://v.hdm-stuttgart.de/~riekert/theses/> (Stand 2018-06-10).
- Schirmer, D. (2009). *Empirische Methoden der Sozialforschung. Grundlagen und Techniken*. Paderborn: Fink Verlag
- Sprenger, R. K. (2001). *Aufstand des Individuums. Warum wir Führung komplett neu denken müssen*. Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- Stöger, P. (2003): *Martin Buber. Eine Einführung in Leben und Werk*. Innsbruck, Wien: Verlagsgemeinschaft Topos, Tyrolia.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils*. Springer Verlag, Wiesbaden
- Wagner, S. (2017). *Vom weißen Blatt zur wissenschaftlichen Arbeit. Ein praktischer Leitfaden*. Baden-Baden: Tectum Verlag