

**Ackermann, F., Ley, T., Machold, C. & Schrödter, M. (Hrsg.) (2012).** *Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS-Verlag, ISBN978-3-531-17750-2, 37,99 €

## 1. Vorbemerkungen

In ihrer Einleitung verweisen die vier Herausgeber des Bandes auf *drei* Anwendungsbezüge des qualitativen Forschens, einmal als Forschungsmethoden, dann als Handlungsmethoden in unterschiedlichen Praxisbezügen und dann als ethnographische Methode zur Selbstreflexion:

„Gegenwärtig lassen sich mindestens drei Anwendungsbereiche qualitativer Methoden finden (vgl. Völter, 2008; Bock & Mieth, 2010): erstens, eine ‚genuine‘ Anwendung qualitativer Methoden als Forschungsmethoden (auf die sich dieser Band insbesondere bezieht), zweitens, die dezidierte Anwendung als Handlungsmethoden (vgl. bspw. die Verfahren einer qualitativ orientierten, pädagogischen Diagnostik (vgl. Schrapper, 2004; Goblirsch, 2010) und die narrativ-biographische Fallarbeit (vgl. Griese & Griesehop, 2007)) und drittens die Anwendung als (ethnographische) Methoden zur professionellen Selbstreflexion, etwa im Rahmen einer ethnographischen Erkenntnisstrategie (vgl. etwa Schütz, 1994).“ (S. 8).

Die Herausgeber gehen grundsätzlich davon aus, dass sich die Idee des *forschenden Lernens(Studieren)* in den Hochschulen durchsetzt und dass Studierende in ihrer Ausbildung von *pädagogischer Professionalität qualitativ geforscht* haben sollten. Ausgehend von dieser Prämisse soll der vorgelegte Band zwei Ansprüchen genügen, die sich auf die Fragen nach dem WIE des qualitativen Forschens und auf die Fragen nach dem WARUM dieses Forschens beziehen:

„Zum einen will er einen Beitrag zum ‚Verstehen‘ und ‚Erlernen‘ qualitativen (und eigenständigen) Forschens in der Erziehungswissenschaft leisten, indem er anhand verschiedener erziehungswissenschaftlicher Gegenstände, Fragestellungen und Forschungsfelder Einblicke in qualitative Forschungsprozesse gibt und so die Generierung erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse trans-

parent und zugänglich macht. (...) Zum anderen will der Band nicht nur einen Beitrag zum *Wie* der erziehungswissenschaftlichen Forschung, sondern eben auch zum benannten *Warum* qualitativen Forschens im erziehungswissenschaftlichen Studium leisten.“ (S. 8 f.).

Die Studierenden sollen so lernen, sich gezielt mit Fragen und Hypothesen an pädagogische Sachverhalte anzunähern und in der Haltung der reflexiven Offenheit sich der eigenen Vorannahmen bewusst zu werden.

Die Herausgeber des Sammelbandes verstehen unter der Bezeichnung „qualitative Forschung“ einen *Sammelbegriff für sehr heterogene theoretische, methodologische und methodische Zugänge* zur sozialen Wirklichkeit (vgl. S. 10). In der expansiven Zunahme der einschlägigen sozial- und erziehungswissenschaftlichen Literatur sehen sie eine generelle Konsolidierung der qualitativen Forschung. Sie verweisen auf *allgemeine Hand-, Lehr- und Arbeitsbücher; auf detaillierte Darstellungen zu Erhebungsmethoden (und darauf bezogene Auswertungsperspektiven)* und auf *einführende Darstellungen zu elaborierten Auswertungsmethoden* (vgl. S. 11).

Leider bleibt es bei den strukturierten Literaturverweisen zur Methodik und zu den Gütekriterien des qualitativen Forschens. Eine inhaltliche Zuordnung, engere Verknüpfung und Auseinandersetzung der nachfolgenden Beiträge mit den vielfältigen methodischen Positionen und Diskursen zu den Gütekriterien des qualitativen Forschens wäre durchaus wünschenswert gewesen.

Bezüglich der Gliederung des Buches nehmen die Herausgeber eher eine *topographische* Zuordnung zu *relevanten Perspektiven* der Erziehungswissenschaft vor. Der fachliche Gegenstand bestimmt die (qualitativen) Erhebungs- und Auswertungsmethoden in ihrer exemplarischen Anwendung: „Die Unterteilung des Sammelbandes in lebensphasenbezogene (Kindheit, Jugend, Erwachsenenalter), gegenstandsbezogene (Medien, Migration, Geschlecht) wie auch institutionsbezogene (Schule, Organisation<sup>4</sup>, Profession) Forschungsbereiche stellt in diesem Zusammenhang keine Systematik dar, die jedem Thema einen klar definierten Ort in einem umfassenden System der Forschungszugänge zuweist, sondern eher eine topographische Ordnung der (aktuell) relevanten Perspektiven der Erziehungswissenschaft. Dieser topographischen Zusammenschau liegt dementsprechend die Grundannahme des Primats des Gegenstandes zugrunde und insofern ist die Auswahl der Erhebungs- und Auswertungsmethoden der jeweiligen Beiträge exemplarisch zu verstehen.“ (S. 9)

Der Terminus „qualitative Forschung“ wird als ein Sammelbegriff für sehr heterogene theoretische, methodologische und methodische Zugänge zur sozialen Wirklichkeit verstanden (vgl. Krüger, 2000, S. 323 ff). Trotz aller Differenzen und Divergenzen trägt *Krüger* fünf gemeinsame Charakteristika zusammen:

- a) „die ganzheitlichen Eigenschaften (qualia) eines sozialen Feldes möglichst gegenstandsnahe zu erfassen [...].“

- b) die Offenheit des Feldzugangs [...],
- c) die bewusste Wahrnehmung und Einbeziehung des Forschers und der Kommunikation mit dem Erforschten als konstitutives Element des Erkenntnisprozesses [...],
- d) die Orientierung am Verstehen als Erkenntnisprinzip [...],
- e) die intensive Frage nach der Geltungsbegründung ihrer Ergebnisse und der Bestimmung eigener Gütekriterien“ (ebd.).“ (S. 10).

## 2. Kurze Übersicht zu den einzelnen Beiträgen des Buches:

In einem inspirierenden und komprimierten historischen Abriss zeigt *Detlef Garz* wie insbesondere Heinrich Roths Forderung nach einer *realistischen Wendung* in der Erziehungswissenschaft durch zentrale sozialwissenschaftliche Diskurse und den methodologischen Vorlagen aus dem US-amerikanischen Raum ausgelöst wurde. Garz stellt plausibel und nachvollziehbar dar, wie der in diesen Diskursen geprägte, zum Teil holzschnittartige Gegensatz von *quantitativ-qualitativ* bzw. *normativ-interpretativ* lange Zeit die methodologischen Überlegungen in der deutschen Erziehungswissenschaft prägte und vor allem den Zugang zu realitätsbezogenen, *empirisch-qualitativen* Forschungsmethoden verstellte (S. 17).

*Hans-Christoph Koller* entwickelt in seinem Beitrag eine durch qualitativ-empirische Forschung begründete Neubestimmung und Neubewertung der in der humboldtschen Tradition stehenden Bildungstheorie im Sinne einer *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Koller analysiert und illustriert an einem konkreten Beispiel aus der Forschungspraxis, inwiefern individuelle Biographien als privilegierter Gegenstand von Bildungsforschung zu betrachten sind und zeigt dabei auch im Sinne reflexiver Subjektivität kritisch auf die methodischen Grenzen der Biographieforschung hin (S. 18).

*Helga Kelle* zeigt in ihrem Beitrag zur Entwicklungsbeobachtung in der frühen Kindheit, wie „pädagogische Tatsachen“, wie beispielsweise der Status der kindlichen Entwicklung, ‚gemacht‘ werden. Dazu *rekonstruiert* sie unterschiedliche Typen pädagogischer Normen und reflektiert die Folgen von pädagogisch-diagnostischen Normsetzungen. Anhand einer eigenen Untersuchung zu medizinischen Vorsorge- und Schuleingangsuntersuchungen – die sie erstmals als einen *erziehungswissenschaftlich relevanten Problembereich* thematisiert und begründet – demonstriert Kelle eindrucksvoll, wie man sich der Frage nähern kann, wie durch medizinische Untersuchungen im Vorschulbereich ein pädagogischer Gegenstand erzeugt und ein pädagogisches Feld konstituiert werden (S. 18).

*Heinz-Hermann Krüger* erläutert in seinem Beitrag die aktuellen Forschungsschwerpunkte und die damit verbundenen Forschungszugänge qualitativ orientierter erziehungswissenschaftlicher *Jugendforschung*. Biographieforschung, ethnografisch basierte Lebensweltstudien, mikroskopisch orientierte Interaktionsstudien und die Inhaltsanalyse sinnhaltiger Dokumente (Tagebücher, Schüleraufsätze, Bild-/Foto- und Filmanalysen) werden gegenstandsbezogen vorgestellt. Anhand eines eigenen Forschungsprojekts zum Interdependenzverhältnis von außerschulischen Freundschaftsgruppen und schulischen Bildungsbiographien zeigt Krüger, in welchen Verhältnis die Ergebnisse erziehungswissenschaftlicher Grundlagenforschung zum professionellen Handeln von Pädagog/inn/en stehen und welche Bedeutung sie für die Bildungspolitik besitzen. (S. 18)

*Barbara Friebertshäuser* zeigt in ihrem Beitrag, wie erziehungswissenschaftliche Forschung darauf zielen kann, zentrale Fragestellungen der *Geschlechterforschung* empirisch-qualitativ nachzugehen. Sie zeigt die problemhaltigen Herausforderungen, die sich stellen, wenn Deutungs- und Handlungsmuster von Akteuren in schulischen und außerschulischen Arbeitsfeldern rekonstruiert werden. Der hohe Anspruch, die komplexen sozialen Lebenszusammenhänge, biographischen Lebensverläufe, institutionellen Rahmenbedingungen sowie Interaktions-, Sozialisations-, Lern-, Erziehungs- und Bildungsprozesse systematisch zu erfassen und zu beschreiben wird thematisiert. Häufig scheinen durch die Auswertung solcher pädagogisch relevanten Sachverhalte in der Geschlechterforschung Diskrepanzen auf, die zwischen den erzieherischen und feministisch-emanzipatorischen Idealen auf pädagogischer Seite einerseits und der praktischen Lebenswelt der Adressaten pädagogischer Bemühungen andererseits, bestehen. (S. 19).

*Paul Mecheril* und *Nadine Rose* widmen sich in ihrem Beitrag der qualitativen *Migrationsforschung*, indem sie ihre Standortbestimmung zwischen *Reflexion*, (Selbst-)Kritik und *Politik* erörtern. Zentraler Ausgangspunkt ihrer Argumentation ist die politische Dimension des *Gegenstandes Migration* und die Unumgänglichkeit damit verbundener reflexiver Forschungsansätze. Die Autoren erläutern, inwiefern sich dieser Anspruch aus der Logik qualitativer Forschung selbst ergibt. (S. 19)

Im Beitrag von *Burkhard Schäffer* wird zunächst eine Einordnung und Differenzierung des Praxisverständnisses und Handlungsfeldbezugs, der grundlagen- und gegenstandstheoretischen Aspekte (Medien- und Generationentheorien) sowie der Methoden und Methodologien *erziehungswissenschaftlicher Medienforschung* gegeben. Im Anschluss an die Theoriearbeit und Gegenstandskonstitution wird im empirischen Teil auf wesentliche Aspekte der *Gruppendiskussion* als Erhebungsmethode, der *dokumentarischen Methode* der Interpretation sowie der *Typenbildung* als Ziel *komparativen* empirischen Analyse eingegangen. (S. 19)

Der Beitrag von *Georg Breidenstein, Michael Meier* und *Katrin Zaborowski* widmet sich im Kontext der *Unterrichtsforschung* der alltäglichen *Praxis schulischer Leistungsbewertung*. Vor dem Hintergrund der (zumeist quantitativen) Forschung zu unterrichtlichen Zensurenggebung und Leistungsbewertung begründen die Autorin und Autoren einen objektiven Bedarf an qualitativer, ethnographischer Forschung. Unabhängig von den kontrovers diskutierten gesellschaftlichen und pädagogischen Funktionszuschreibungen der Schulzensuren fragen die Autoren, was die konkreten Praktiken der Bewertung und Selektion für die Ordnung des Unterrichtsalltages selbst leisten. (S. 19).

*Peter Cloos* zufolge ist die Bedeutung professionsbezogener qualitativer Forschung für die Erziehungswissenschaft als Disziplin und für die erziehungswissenschaftliche Ausbildung weitestgehend unstrittig. Strittig sei nach seinem Verständnis lediglich das Verhältnis von professionsbezogener Forschung und professioneller Weiterentwicklung der Praxisfelder. Auf der Grundlage eigener professionsbezogener Studien begründet Cloos die These, dass empirische Zugänge zu professionellem Handeln einen Gewinn für erziehungswissenschaftliches Denken darstellen könnten, wenn sie nicht nur die Frage nach der individuellen professionellen Kompetenz einzelner professioneller Akteure in den Mittelpunkt stellen, sondern feldtheoretisch auch die konstitutiven Bedingungen professionellen Handelns rekonstruieren (S. 20).

### **3. Diskussion von drei ausgewählten Beiträgen:**

#### **(1.) Der Beitrag von D. Garz**

Sehr anregend und ausgesprochen hilfreich für das Verstehen des qualitativen Forschungsansatzes aber auch für das Ausräumen von Missverständnissen beim qualitativen Herangehen ist der historische Blick auf die Genese des qualitativen Arbeitens durch D. Garz: *„Die Pädagogik ist in einem vollumfänglichen Sinne des Wortes als Wissenschaft von der Erziehung eine verspätete Wissenschaft. Lange Zeit, etwa vom Beginn des 20. Jahrhunderts bis 1933 und nach 1945 bis in die Mitte der 1960er Jahre hinein dominierte mit der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik eine Richtung, die eher Empirie abstinent war. Als Methode der Wahl galt die hermeneutische Interpretation der ‚großen Texte‘, also der Klassiker der Disziplin, nach dem Motto: Dilthey interpretiert Schleiermacher oder Pestalozzi oder auch das platonische Höhlengleichnis.“* (S. 26 ff).

Die insbesondere von dem Göttinger Heinrich Roth (1962) angemahnte und auf den Weg gebrachte *„realistische Wendung“* in der Erziehungswissenschaft betonte die Hinwendung zu den Fakten und den sozialen Tatsachen. Das ging in der Folge mit zum Teil verkürzenden Betrachtungen einher, die bis heute nachwirken. Die realistische Wende wurde zur empirischen Wende und die empirische Wende geriet allzu oft zur empirisch-*quantitativen* Wende. Die em-

pirisch-*qualitativen* Verfahren wurden vernachlässigt, sie galten zum Teil als unwissenschaftlich.

In der deutschen Bewegungswissenschaft betraf das beispielsweise die Arbeiten des Leipziger Bewegungswissenschaftlers Kurt Meinel (1898–1973). Die Wissenschaftlichkeit seines empirisch-realistischen, qualitativen Ansatzes, beispielsweise zur Herausarbeitung seiner Bewegungskategorien wurde übersehen und zunehmend vergessen. Es begann eine Epoche der *Variablensoziologie* und der *Faktorenanalysen* und einer Verwechslung von hypothesenüberprüfenden Verfahren mit theoriegenerierenden Verfahren.

„War die Pädagogik bis in die 1960er Jahre hinein eine Disziplin, die sich eher als eine philosophische Disziplin und weniger als eine empirische Wissenschaft verstand, so hatte sich diese Auffassung innerhalb weniger Jahre radikal gewandelt. Neben die theoretische Reflexion im Hinblick auf bestimmte Vorstellungen (in klassischer Weise: Mündigkeit, Bildung, Geschichtlichkeit etc.) trat eine methodische Komponente hinzu, und es wurde anerkannt, dass Erziehungswissenschaft unverzichtbar eine erfahrungsbezogene, also erfahrungswissenschaftliche Komponente braucht. Diese Leerstelle war zunächst durch die *quantitative* Richtung ausgefüllt worden. Nun schickte sich die *qualitative* Richtung an, sich ihren Platz zu sichern, und es kam, erwartungsgemäß, zu metatheoretischen Auseinandersetzungen und wissenschaftstheoretischen Richtungskämpfen, wie sie unter der Überschrift ‚Erklären versus Verstehen‘ nicht nur die deutsche Philosophie und Sozialwissenschaften seit mehr als 100 Jahren durchzogen hatten, und die bereits von Wilhelm Dilthey, 1894 in dem Diktum ‚Die Natur erklären wir, das Seelenleben [aber] verstehen wir‘ paradigmatisch auf den Begriff gebracht wurde. Folgt man dieser Darstellung, dann ist es offensichtlich, dass es zunächst zwischen den beiden Paradigmen quantitativer und qualitativer Ausrichtung zu inter-paradigmatisch bestimmten Debatten und (häufig) heftigen Auseinandersetzungen kommen musste.“ (S. 30 f.).

In seinen retrospektiven Analysen findet D. Garz *vier* Richtungen, die nach seiner Bewertung das Feld der qualitativen Forschung in der Erziehungswissenschaft konturiert und bestimmt haben. Die Richtungsbestimmungen werden mit den „Gründungsvätern“ und ausgesprochenen, frühen *Schlüsseltexten* der qualitativen Forschung in Verbindung gebracht (U. Oevermann, F. Schütze, R. Bohnsacke, A. Strauss).

Als außerordentlich anregend für Studierende kann hier die Hervorhebung der Schlüsseltexte angesehen werden, um exemplarisch die Anwendung qualitativer Methoden nachvollziehen zu können. Diese Texte lassen sich durchaus noch als aktuelle als Pflichtlektüre verstehen, um die komplexe Problematik des qualitativen Ansatzes in seiner Genese zu begreifen:

### **Schlüsseltext 1:**

Oevermann, U., Tilmann, A., Konau, E., & Krambeck, J. (1979). *Die Methodologie einer objektiven Hermeneutik und ihre allgemeine forschungsmethodologische Bedeutung in den Sozialwissenschaften*. In H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Metzler, S. 352–434.

### **Schlüsseltext 2:**

Schütze, F. (1981). Prozessstrukturen des Lebenslaufs. In Matthes, J. et al. (Hrsg.), *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive*. Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung e.V., S. 67–156.

### **Schlüsseltext 3:**

Bohnsack, R. (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht – Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Verlag Leske und Budrich.

### **Schlüsseltext 4:**

Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Deutsch 1989: *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Huber Verlag.

Bemerkenswert ist der Hinweis von D. Garz auf die Gemeinsamkeiten dieser Ansätze aber auch auf die Abgrenzung zu aktuellen postmodernen Konzepten:

„Sucht man nach Gemeinsamkeiten der Ansätze, so fällt auf, dass sie zum einen, alle von einem dezidierten Wahrheitswertbezug ihrer Ansätze ausgehen. Die Ergebnisse sind gerade nicht beliebig, sondern können argumentativ plausibel gemacht werden und wenden sich damit gegen postmoderne Konzepte, die stärker subjektiv und wahrheitsvergessen sind.“ (S. 39).

Die Betonung des *Wahrheitsbezuges*, die Zurückweisung von *Beliebigkeit*, die Wertschätzung von *Plausibilität* und die Überwindung einer reflexartigen, verkürzenden Gleichsetzung von empirischer Forschung mit quantitativer Forschung geht aus dieser Argumentation eindrucksvoll hervor.

Dazu die abschließende Einschätzung von D. Garz:

„Insgesamt gesehen haben sich mit dem Auftauchen und dem allmählichen Durchsetzen der empirischen Arbeiten in der Erziehungswissenschaft deren Gestalt und damit auch die Struktur der Disziplin geändert. Erstens: Neben philosophische, neben theoretische Überlegungen sind Studien getreten, die strikt faktenorientiert sind. Konkret: Untersuchungen, die auf ‚Materialien‘ aufbauen und sie in einen geordneten Zusammenhang bringen. Der interpretativen Forschung kommt dabei, erstens, die Aufgabe zu, Wirklichkeit so (ange-

messen) zu rekonstruieren, dass das pädagogische Denken, also das theoretische Wissen, auf gesicherte, nicht spekulative Weise zunimmt. Rekonstruktive Forschung ist Theorien generierende Forschung.“ (S. 43).

## **(2.) Der Beitrag von H.-C. Koller: Eine neue Sicht auf das Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung**

H.-C. Koller setzt sich mit den provokanten Thesen auseinander, dass es gut zweihundert Jahre *Bildungstheorie ohne Bildungsforschung* gegeben haben soll (von Humboldt bis Adorno) und dass es seit den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts (empirische) *Bildungsforschung betrieben wird, jedoch ohne adäquate Bildungstheorie*.

„Mit dem Ansatz einer bildungstheoretisch fundierten Biographieforschung liegt jedoch seit einiger Zeit eine Konzeption vor, die den Anspruch erhebt, die philosophische Reflexion über Bildung mit der qualitativ-empirischen Erforschung von Bildungsprozessen zu verknüpfen (vgl. Wigger, 2004). Dieser Ansatz soll im Folgenden vorgestellt werden, um sowohl zu erläutern, welche Bedeutung bildungstheoretischen Überlegungen für die Konzeption qualitativer Bildungsforschung zukommt, als auch was qualitativ-empirische Untersuchungen zur Weiterentwicklung der Bildungstheorie beitragen können.“ (S. 46).

Es geht Koller ausgehend von einer Neubestimmung des Bildungsbegriffs um die qualitativ-empirische Erforschung *transformatorischer Bildungsprozesse* im Programm einer bildungstheoretisch fundierten *Biographieforschung*. Das Konzept transformatorischer Bildungsprozesse wird von Koller als der Versuch einer Neubestimmung des Bildungsbegriffs verstanden (vgl. S. 46).

„Das Konzept transformatorischer Bildungsprozesse, das den theoretischen Bezugspunkt der folgenden Überlegungen darstellt, begreift Bildung in Anlehnung an Rainer Kokemohr (2007) als einen Prozess der Transformation grundlegender Figuren des Verhältnisses, in dem Menschen zur Welt, zu anderen und zu sich selber stehen, und führt dieses Transformationsgeschehen darauf zurück, dass Menschen mit neuartigen Problemlagen konfrontiert werden, für deren Bewältigung ihnen die etablierten Figuren ihres Welt- und Selbstverhältnisses keine angemessenen Mittel zur Verfügung stellen. Diese Fassung des Bildungsbegriffs knüpft an die Bildungstheorie Humboldts insofern an, als sie Bildung wie Humboldt als sprachlich vermittelte Auseinandersetzung von Ich und Welt begreift. Bildung wird dabei als Konstitution und Veränderung jener Relationen konzipiert, in denen ein Subjekt zur Welt und zu sich selber tritt, wobei „Welt“ nicht nur die materielle, sondern auch die soziale und symbolisch-kulturelle Umwelt meint. Die sprachliche Vermitteltheit dieser Relationen bzw. ihrer Transformation kommt in der Formulierung von den Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses zum Ausdruck, die deutlich machen soll, dass Menschen sich zur Welt, zu anderen und zu sich selber im Medium der Sprache verhalten bzw. dass die Strukturen und Figuren der Sprache dieses Verhältnis in entscheidender Weise prägen. Zugleich unterscheidet sich die Kon-



zeption transformatorischer Bildungsprozesse von Humboldts Bildungsdenken dadurch, dass sie Bildung nicht als einen letztlich harmonischen Prozess der Entfaltung und Erweiterung von Kräften bzw. sprachlich vermittelten Weltansichten begreift, sondern als ein konflikthafte Geschehen, das durch die Erfahrung ausgelöst wird, dass die Figuren eines etablierten Welt- und Selbstverhältnisses zur Orientierung nicht mehr ausreichen. Transformatorische Bildungsprozesse reagieren mithin auf die irritierende Erfahrung, dass die etablierten Welt- und Selbstbezüge in eine Krise geraten sind. Und schließlich erhebt das Konzept im Unterschied zu Humboldt den Anspruch, Bildung nicht nur theoretisch zu reflektieren, sondern auch empirischen Untersuchungen als Ausgangspunkt zu dienen, die es erlauben, Bildungsprozesse in ihrem Vollzug zu erfassen und deren Verlaufsformen und Bedingungen genauer zu beschreiben.“ (S. 50).

Es geht Koller um eine empirisch fundierte, insbesondere qualitativ-empirisch fundierte Theorie transformatorischer Bildungsprozesse und um eine treffende Bestimmung der sich vollziehenden Transformationen von Welt- und Selbstverhältnissen in einem biographischen (humanontogenetischen) Kontext. Zwei Prämissen hält Koller diesbezüglich für grundlegend:

- (1.) „Zum einen ist davon auszugehen, dass Bildungsprozesse anders als Naturvorgänge, wie sie in den Naturwissenschaften untersucht werden, keine objektiven Gegebenheiten sind, die sich unabhängig von den Bedeutungszuschreibungen der Beteiligten vollziehen und deshalb mit objektivierenden Verfahren gemessen werden könnten. Bildungsprozesse sind vielmehr als gesellschaftlich konstruierte Phänomene zu begreifen, die nur angemessen zu erfassen sind, wenn man die sozialen Konstruktionen und Bedeutungszuschreibungen rekonstruiert, die ihnen zugrunde liegen. Bildungsprozesse können deshalb in erster Linie mit Mitteln qualitativer (bzw. rekonstruktiver) Forschung untersucht werden.“ (S. 51).
- (2.) „Zum andern stellen Bildungsprozesse – von seltenen Ausnahmen abgesehen – wohl kaum einmalige, sich plötzlich ereignende Vorgänge dar, sondern sind als langfristiges Geschehen aufzufassen, das sich in lebensgeschichtlichen Dimensionen, d. h. eingebettet in biographische Zusammenhänge vollzieht. Deshalb können im Rahmen der Methodologie qualitativer Forschung biographische Verfahren als besonders geeignet gelten, um Bildungsprozesse empirisch zu erfassen.“ (S. 51)

Als geeignete Verfahren zur Gewinnung von Daten zu den Transformationsvorgängen bevorzugt Koller die sogenannten „narrativen Interviews“ und deren „sequenzanalytische Auswertung“ (vgl. S. 50 f.). Koller thematisiert auch die Limitierungen seines Ansatzes: Diese sieht er in der *retrospektiven* Darstellung vergangener Vorgänge und Erfahrungen und in der Beschränkung auf die

*Perspektive des Individuums.* Auch weitere Grenzen werden angesprochen, so dass vermeintlich Nicht-Messbare im Bildungsgeschehen:

„Qualitative Bildungsforschung kann so als Versuch verstanden werden, das Nichtidentische (im Sinne Adornos), also das Nicht-Identifizierbare und Nicht-Messbare von Bildungsprozessen zur Geltung zu bringen. Zu diesem Zweck bemüht sich qualitative Bildungsforschung, die interaktiven Prozesse und diskursiven Vorgänge interpretativ zu erschließen, in denen Bildung sich vollzieht.“ (S. 54).

Eine ganz andere Limitierung blendet Koller durchgängig aus, diese resultiert aus seiner Fokussierung auf den *logozentrischen* Pfad. Bildungsrelevante veränderte Selbst- und Weltverhältnisse werden vorwiegend bis ausschließlich an *Versprachlichung* durch äußere Sprache und explizites Wissen gebunden.

### **(3.) Der Beitrag von H. Kelle zur Entwicklungsbeobachtung in der frühen Kindheit**

Die bei Koller feststellbaren Limitierungen sind im Beitrag von Helga Kelle nicht zu finden, dieser ist auf die *institutionalisierte Entwicklungsbeobachtung in der frühen Kindheit* ausgerichtet (vgl. S. 63 ff.). Es dominieren Beobachtungen und Auswertungen im Rahmen eines praxisanalytischen Projekts zu Vorsorge- und Schuleingangsuntersuchungen. Es wird im Beitrag davon ausgegangen, dass *normalistische Normen* und verfestigte Vorstellungen von *altersgemäßer* und *normaler* Entwicklung den Lebenslauf und das Aufwachsen der Kinder in pädagogischen Institutionen (Kindergarten; Schule) maßgeblich bestimmen (S. 63). Derartige Normen basieren letztlich auf statistischen Normalverteilungen. Es wird diesbezüglich auch von einem *normalistischen Entwicklungsparadigma* gesprochen, welches bewusst oder unbewusst hinterlegt wird.

„Die frühe, vorschulische Kindheit stellt gegenwärtig ein Feld dar, in dem beobachtet werden kann, wie neue Formen der Entwicklungsbeobachtung etabliert werden. Die Entwicklung von Kindern erfährt insgesamt in bildungs- und gesundheitspolitischen Diskursen um die Prävention von Entwicklungsstörungen, um Frühförderung und Bildungspläne für das (Vor-)Schulalter verstärkt öffentliche Aufmerksamkeit“ (S. 64). Das betrifft *prozessbezogene* Beobachtungen und *statusbezogene* Beobachtungen (z. B. Sprachstandserhebungen; medizinische Kindervorsorgeuntersuchungen U1 bis U9) zu einem definierten Zeitpunkt.

H. Kelle geht der Frage nach, welche erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisse aus den pädiatrischen Untersuchungen gewonnen werden können? Als Datenmaterial werden folgende standardisierten, bundesweiten Untersuchungen genutzt:

*„Kindervorsorge- und Schuleingangsuntersuchungen bieten sich für eine praxisanalytische Exploration an, da sie eine zwar nicht bundesweit identische, aber doch bundesweit institutionalisierte kulturelle Praxis der Beobachtung von Entwicklungsprozessen konstituieren. Beide Untersuchungsformen basieren auf einem rechtlich kodifizierten gesellschaftlichen Konsens. Sie zielen darauf, alle Kinder einzubeziehen und damit Totalerhebungen von Entwicklungsdaten der jeweiligen Alterskohorten hervorzubringen – sie sind die beiden medizinischen Verfahren einer flächendeckenden Entwicklungsbeobachtung und -begutachtung.“* (S. 66). Die Berichte zu den Erhebungen verweisen auf die große Heterogenität der Entwicklungsstände bei den Schulanfängern entlang traditioneller Differenzachsen (z. B. Migrationshintergrund; Armut). Das wird als Herausforderung bezüglich der Tradition der üblichen Altersgradierung von institutioneller Erziehung und Bildung verstanden. So bekommen die Grundschulen ein gravierendes Problem, wenn der unterstellte Zusammenhang zwischen (kalendarischer) Altershomogenität und Entwicklungshomogenität erhebliche gestört ist oder nicht mehr besteht. *„Die Ergebnisse der Gesundheitsberichte lassen erahnen, dass die pädagogische Heterogenitäts- und Individualisierungsrhetorik es nicht vermag, das gesellschaftliche Spannungsfeld von Heterogenität und Standardisierung, dass durch die Formen der institutionellen Beobachtung der Kinder durchaus mitkonstituiert wird, aufzulösen. Die Normalisierung der Kindheit und die Ambivalenz von „Heterogenität und Standardisierung der kindlichen Entwicklung“ kann man vor diesem Hintergrund als einen aktuellen Forschungsschwerpunkt der erziehungswissenschaftlichen und wissenssoziologischen Forschung in der frühen Kindheit konzipieren.“* (S. 67).

Der Beitrag von H. Kelle zielt auf die Möglichkeiten und Grenzen einer Pädagogisierung der medizinischen Entwicklungsbeobachtung und will dafür im Rahmen eines Forschungsprojektes beispielhafte Ergebnisse vorlegen. Das setzt jedoch eine Entgrenzung des erziehungswissenschaftlichen Denkens voraus: *„Das beschriebene Forschungsprojekt steht paradigmatisch für eine Entgrenzung des erziehungswissenschaftlichen Denkens und Forschens hin zu Feldern, die sich nicht notwendig selbst als pädagogische verstehen, in denen aber auch pädagogisch gehandelt wird. Mit dieser Perspektive, die nach den Formbestimmungen des Pädagogischen in situierten Praktiken (auch außerhalb der traditionellen pädagogischen Handlungsfelder) fragt, vergrößert sich der Einzugsbereich der Erziehungswissenschaft – und vermutlich im Gegenzug auch die gesellschaftliche Relevanz der erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisproduktion.“* (S. 76). Eine Neubestimmung und ein Aushandeln unterschiedlicher Alterspositionierungen hätte weitreichende Folgen für die Konstituierungen institutionalisierter pädagogischer Prozesse, die sich am Ideal der Entwicklungshomogenität orientieren und zugleich das kalendarische Einteilungs- und Stufungsprinzip als Standard bevorzugen.

#### 4. Das Defizit des Buches: Projektgebundene Beispiele und Programme ersetzen keine explizite Erläuterung von Gütekriterien des qualitativen Forschens

In den Beiträgen der einzelnen Autoren des Buches werden unterschiedliche Verfahren des qualitativen Arbeitens in der Erziehungswissenschaft exemplarisch und durchaus nachvollziehbar dargestellt. Es fehlt jedoch ein eigenständiger Beitrag, wo diese Vorgehensweisen (Methoden, Verfahren, Techniken) des qualitativen Forschens systematisch aus den exemplarischen Einzelbeiträgen extrahiert und bilanzierend erörtert werden. Dies hätte auch in einer abschließenden Zusammenfassung durchaus erfolgen können. So bleiben kritische Punkte bezüglich des Verhältnisses von Wissenschaftlichkeit und qualitativer Forschungsmethodik nach wie vor offen und unbeantwortet. Die weitere Erarbeitung und Diskussion von Gütekriterien für das qualitative Forschen (nicht nur in der Erziehungswissenschaft) bleibt insofern noch eine Herausforderung.

Folgt man diesbezüglich dem Diskussionsangebot von Steinke (1999) zeichnen sich drei Grundpositionen zur Anwendung von Gütekriterien zur Sicherung von Wissenschaftlichkeit beim qualitativen Herangehen ab:

1. *Die Gütekriterien der quantitativen Forschung gelten auch für die qualitative Forschung.*
2. *Für die qualitative Forschung gelten eigene Gütekriterien.*
3. *Unter einer postmodernen Perspektive erfolgt eine grundsätzliche Zurückweisung von Gütekriterien.*

Entsprechende Diskurse zu den einzelnen Positionen finden gegenwärtig noch in verschiedenen Arbeitsgruppen statt. Klammert man extreme Positionen der postmodernen Perspektive aus (vgl. Pkt. 3.), zeichnet sich jedoch ein Konsens ab, der implizit auch im rezensierten Buch (fast) durchgängig Beachtung fand. Der Mindeststandard für das Einhalten von wissenschaftlichen Gütekriterien ist in allen Beiträgen deutlich erkennbar: Das ist einmal das Kriterium der *intersubjektiven Nachvollziehbarkeit* und zum anderen das Kriterium einer stets erforderlichen *reflektierten Subjektivität*. Diese lassen sich gewissermaßen als Mindeststandard für die Gewährleistung von Wissenschaftlichkeit beim qualitativen Forschen verstehen.

Für Studierende erziehungswissenschaftliche Studiengänge, die sich den Herausforderungen qualitativer wissenschaftlicher Arbeiten stellen wollen, bietet das vorliegende Buch wertvolle, gegenstandsbezogene Anregungen, es ersetzt jedoch keine dezidierte Auseinandersetzung mit der Methodologie und Methodik qualitativen Forschens.

## **Wünschenswert: Ein Exkurs zu den Gütekriterien des qualitativen Forschens:**

Beispielsweise im gut aufbereiteten *Quasus-Methodenportal* (PH-Freiburg) wurde von Wirtz & Petrucci (2007) umfassend und differenziert auf die speziellen Gütekriterien der qualitativen Forschung eingegangen. Ähnliches findet sich bei anderen universitären Methoden-Portalen. Nachfolgend das Angebot von Wirtz & Petrucci zu den 9 Gütekriterien des empirisch-qualitativen Vorgehens in der sozial-und erziehungswissenschaftlichen Forschung (*Intersubjektive Nachvollziehbarkeit; Indikation des Forschungsprozesses; empirische Verankerung; Limitation; Reflexive Subjektivität; Kohärenz; Relevanz; Argumentative Argumentationsabsicherung; Regelgeleitetheit*). Dieser Vorschlag von Wirtz & Petrucci zeichnet sich durch eine konstruktiv-synthetisierende Verarbeitungsleistung unterschiedlicher Angebote aus:

Wird die Übertragung und Anpassung der klassischen Gütekriterien auf qualitative Forschung als ungeeignet und unbefriedigend empfunden, liegt es nahe, eigene Gütekriterien, speziell für die qualitative Forschung zu konzipieren. Es ist schwierig und teilweise unsinnig, allgemeine Gütekriterien für alle qualitativen Methoden zu formulieren, da diese sich häufig sowohl in der Vorgehensweise, als auch im Erkenntnisziel und der Generalisierungsabsicht stark unterscheiden. Für einige Verfahren wurden spezielle Gütekriterien formuliert (beispielsweise Mayring, 2003, S. 109 pp., für die qualitative Inhaltsanalyse oder Corbin und Strauss, 1990, für die *grounded theory*).

Bei manchen Autoren kommt es zu einer Konfundierung von Gütekriterien und Methoden zu ihrer Gewährleistung oder Überprüfung (*kommunikative Validierung* und *Triangulation*, beispielsweise, werden häufig als Gütekriterien qualitativer Forschung genannt). Die Tatsache allein, dass solche Verfahren angewendet wurden, sagt jedoch noch nichts über die tatsächliche Validität der Ergebnisse einer empirischen Untersuchung aus.

Im Folgenden werden einige allgemein formulierte Gütekriterien für qualitative Forschungsansätze vorgestellt. Vergleichbare oder sich teilweise überschneidende Konzepte verschiedener Autoren werden zusammengefasst dargestellt.

### **(1) INTERSUBJEKTIVE NACHVOLLZIEHBARKEIT**

Durch die intersubjektive Nachvollziehbarkeit soll „eine (kritische) Verständigung über eine empirische Studie zwischen Forschern beziehungsweise zwischen Forschern und Lesern“ (Steinke, 1999, S. 207) ermöglicht werden. Es wird vorgeschlagen, diese auf drei Wegen herzustellen:

1. *Dokumentation des Forschungsprozesses:*
  - a. Das Vorverständnis der Forscher,
  - b. die Erhebungsmethoden und der Erhebungskontext,

- c. die Transkriptions-Regeln,
  - d. die Daten,
  - e. die Auswertungsmethoden,
  - f. die Informationsquellen
  - g. die Entscheidungen und Probleme
  - h. die Kriterien, denen die Arbeit genügen soll,
  - i. und die selbstreflexive Analyse des Forschers im Forschungsprozess müssen ausreichend beschrieben und dokumentiert werden (vergleiche auch Mayring, 1999, S. 119, Kriterium der Verfahrensdokumentation).
2. *Interpretation in Gruppen als „diskursive Form der Herstellung von Intersubjektivität und Nachvollziehbarkeit durch expliziten Umgang mit Daten und deren Interpretationen“ (Steinke, 1999, S. 214).*
  3. *Anwendung beziehungsweise Entwicklung kodifizierter Verfahren.*

## **(2) INDIKATION DES FORSCHUNGSPROZESSES**

Hier soll überprüft werden, ob qualitatives Vorgehen insgesamt und die Erhebungs- und Auswertungsmethoden im Speziellen angesichts der Fragestellung angemessen sind. Das Kriterium der Indikation umfasst nach Steinke (1999) folgende Aspekte:

1. *Indikation der Methodenwahl*
  - a. Wurden den Äußerungen und Bedeutungen der Untersuchten ausreichend Spielraum eingeräumt?
  - b. War der Forscher längere Zeit im Feld anwesend?
  - c. Besteht ein Arbeitsbündnis zwischen Forscher und Informant?
  - d. Wurden Methoden gegenstandsangemessen ausgewählt oder entwickelt?
  - e. Ermöglichen die verwendeten Verfahren eine (angestrebte) Irritation des Vorwissens?
2. *Indikation der Transkriptionsregeln*
3. *Indikation der Samplingstrategie*
4. *Indikation methodischer Einzelentscheidungen*
5. *Indikation von Bewertungskriterien (Steinke, 1999, S. 215 pp.).*

Mayring (1999, S. 120) bezeichnet dieses Kriterium als „Nähe zum Gegenstand“.

### **(3) EMPIRISCHE VERANKERUNG**

Bei diesem Kriterium geht es um den Zusammenhang zwischen Theorie und Empirie. In der qualitativen Forschung werden empirische Daten sowohl zur Generierung, als auch zur Überprüfung von Theorien genutzt (vgl. Breuer und Reichertz, 2001). Um die empirische Verankerung bei der Theoriebildung zu gewährleisten, sollen bereits bestehende, kodifizierte Verfahren, wie beispielsweise die Regelsysteme der grounded theory (Glaser und Strauss, 1967) oder der objektiven Hermeneutik (Oevermann, 2000), zur Datenanalyse verwendet werden. Für die Theorieprüfung soll empirische Verankerung gewährleistet werden, indem man überprüft, ob es genug Textbelege für die zuvor generierte Theorie gibt, und wie während des analytischen Prozesses mit Abweichungen, Widersprüchen und Ausnahmen umgegangen wurde. Hierfür kann beispielsweise das Verfahren der analytischen Induktion eingesetzt werden (Steinke, 1999, S. 221 pp.).

### **(4) LIMITATION**

Dieses Kriterium fordert die Bestimmung des Geltungsbereichs und der Grenzen der Verallgemeinerbarkeit einer entwickelten Theorie. Es soll analysiert werden, für welche spezifischen Untersuchungsbedingungen die Ergebnisse zutreffend sind und auf welche weiteren Bereiche generalisiert werden kann. Verallgemeinerungen sollen so weit wie möglich vorgenommen werden. Zugleich ist es notwendig, die Grenzen einer Theorie aufzuzeigen. Als Methoden, um den Geltungsbereich und die Limitation einer Theorie zu bestimmen, können beispielsweise die Analyse maximal und minimal verschiedener Fälle (Fallkontrastierung) und die Suche nach abweichenden, negativen, extremen Fällen eingesetzt werden (Steinke, 1999, S.227 pp.).

### **(5) REFLEKTIERTE SUBJEKTIVITÄT**

In der qualitativen Forschung wird der Forscher als Bestandteil des Forschungsprozesses angesehen und die Subjektivität des Forschers ist Teil der Methode. Mit dem Kriterium der reflektierten Subjektivität wird beurteilt, inwieweit die Subjektivität des Forschers und deren Rolle bei der Theoriebildung reflektiert wurden. Zur Gewährleistung dieses Kriterium sollen nach Steinke (1999) folgende Aspekte überprüft werden:

1. *Wird der Forschungsprozess durch Selbstbeobachtung begleitet?*
2. *Werden persönliche Voraussetzungen für die Erforschung des Untersuchungsgegenstandes reflektiert?*
  - a. Ist das methodische Vorgehen der Person des Forschers angemessen?
  - b. Werden die eigenen beruflichen Voraussetzungen reflektiert?

- c. Wird die kulturelle Herkunft reflektiert?
  - d. Wird die biographische Beziehung zum Forschungsthema reflektiert?
3. *Liegt gleichschwebende Aufmerksamkeit (allen Phänomenen gleich viel Beachtung schenken) vor?*
  4. *Findet ein gezielter Wechsel zwischen Annäherung und Distanz zum Untersuchten statt (dient der Reflexion der Beziehung)?*
  5. *Besteht eine Vertrauensbeziehung zwischen Forscher und Informant?*
  6. *Wird der Einstieg ins Untersuchungsfeld reflektiert? (Steinke, 1999, S. 231 pp.).*

## **(6) KOHÄRENZ**

Hier soll überprüft werden, ob eine generierte Theorie in sich schlüssig und widerspruchsfrei ist. Dabei ist es wichtig, Widersprüche und Ungereimtheiten zu reflektieren und nicht einfach zu ignorieren oder gar zu vertuschen (Steinke, 1999, S. 239 pp.).

## **(7) RELEVANZ**

Bei diesem Kriterium geht es um die Frage nach dem pragmatischen Nutzen einer untersuchten Fragestellung und der generierten Theorie. Folgende Aspekte sind zu beachten:

1. *Kann eine Theorie neue Deutungen und Erklärungen für ein bestimmtes Problem liefern?*
2. *Können erzielte Ergebnisse generalisiert werden?*
3. *Ist die Darstellung einer Theorie überschaubar? (Steinke, 1999, S. 241 pp.).*

## **(8) ARGUMENTATIVE INTERPRETATIONSABSICHERUNG**

Interpretationen sollen nicht einfach gesetzt, sondern argumentativ begründet werden. Folgende Aspekte sind zu beachten:

1. *Das Vorverständnis beim Vornehmen einer Interpretation muss adäquat sein.*
2. *Die Interpretation muss in sich schlüssig sein.*
3. *Es muss aktiv nach Alternativdeutungen gesucht werden (Mayring, 1999, S. 119).*



## **(9) REGELGELEITETHEIT**

Aus der Offenheit gegenüber dem Untersuchungsgegenstand und der Bereitschaft, vorgeplante Analyseschritte gegebenenfalls zu modifizieren, darf nicht ein völlig unsystematisches Vorgehen resultieren. „Qualitative Forschung muss sich an bestimmte Verfahrensregeln halten und die empirischen Datengrundlagen systematisch bearbeiten.“ (Wirtz & Petrucci, 2007).

Die Beiträge des rezensierten Buches lassen die Plausibilität und auch die implizite Anwendung dieser neun erläuterten Kriterien erkennen. Eine herausgehobene Bedeutung besitzen das Kriterium der *Intersubjektiven Nachvollziehbarkeit* und das Kriterium der *Reflexiven Subjektivität*. Es sind unverzichtbare Kernkriterien zur Sicherung von Wissenschaftlichkeit in der qualitativen erziehungswissenschaftlichen Forschung.

### **Quellen:**

Friebertshäuser, B.; Lange, A. & Prengel, A. (Hrsg.) (2013). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Beltz Juventa Verlag.

Steinke, I. (1999). *Kriterien qualitativer Forschung: Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Juventa Verlag.

Wirtz, M. & Petrucci, M. (2007). *Gütekriterien. QUASUS*.

[https://www.ph-freiburg.de/quasus/was\\_muss-ich-wissen/was-ist-qualitative-sozialforschung.html](https://www.ph-freiburg.de/quasus/was_muss-ich-wissen/was-ist-qualitative-sozialforschung.html) Zugriff am 28.03.2023

Albrecht Hummel (Chemnitz)