

Juliana Gras
Ralf Schieferdecker
(Hrsg.)

Einführung in Qualitative Sozialforschung

Grundlagen für Studierende pädagogischer
Studiengänge

Gras / Schieferdecker
Einführung in Qualitative Sozialforschung

Juliana Gras
Ralf Schieferdecker
(Hrsg.)

Einführung in Qualitative Sozialforschung

Grundlagen für Studierende
pädagogischer Studiengänge

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2025

k

Der Sammelband wurde durch einen Zuschuss aus dem Open-Access-Publikationsfonds der Pädagogischen Hochschule Weingarten gefördert.

Die Idee für diesen Band sowie einige Beiträge gehen aus der Vortragsreihe „Zugänge qualitativer Forschung zum pädagogischen Feld“ hervor, die von Dr. Juliana Gras und Dr. Ralf Schieferdecker an der Pädagogischen Hochschule Weingarten konzipiert, organisiert und verantwortet wurde. Die Reihe erstreckte sich über drei Semester, beginnend im Wintersemester 2023.

Unser besonderer Dank gilt dem Zentrum für Bildungsinnovation und Professionalisierung (ZeBiP) der Pädagogischen Hochschule Weingarten für die finanzielle Unterstützung der Veranstaltungsreihe sowie allen Beteiligten, die durch ihr Engagement zur Entstehung dieses Bandes beigetragen haben.

*Juliana Gras und Ralf Schieferdecker geben den Band
in paritätischer Verantwortung heraus.*

Impressum

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek. Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2025. Verlag Julius Klinkhardt.

Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG, Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn, vertrieb@klinkhardt.de.

Coverabbildung: © joef, Adobe Stock.

Satz: Vassiliki Vakaki, Samos.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2025. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>*

Inhalt

Ralf Schieferdecker und Juliana Gras

Einführung in den Band „Einführung in Qualitative Sozialforschung.
Grundlagen für Studierende pädagogischer Studiengänge“ 7

Ralf Schieferdecker

Entwicklungslinien qualitativer Sozialforschung 19

Juliana Gras

Gütekriterien in der qualitativen Forschung mit
besonderem Fokus auf pädagogische Handlungsfelder 31

Björn Stövesand

Ethnografie 45

Nicole Weydmann und Miriam Iwan

Grounded Theory –
Grundlagen für die Forschungspraxis 59

Matthias Martens

Dokumentarische Methode –
Eine Einführung für das Verfassen von Qualifikationsarbeiten 77

Torsten Pflugmacher

Objektive Hermeneutik 93

Christoph Stamann

Qualitative Inhaltsanalyse 106

Judith Kreuz

Gesprächsanalyse: „Why that now?“ –
mündliche Unterrichtskommunikation untersuchen 122

Inhalt

Diana Maak

Unterrichts- und schulbezogene Videographie –
Grundlegende Überlegungen zum Forschungsprozess 142

Frederike Schmidt

Interviewverfahren 158

Aline Steger

Gruppendiskussion 174

Anna Plohmer und Sarah Désirée Lange

Concept Map mit Lautem Denken
als Forschungsinstrument 186

Christoph Bramann und Marcel Mierwald

Analyse von Bildungsmedien –
theoretische Grundlagen und methodische Schritte 203

Kai Dröge

Datenaufbereitung durch Transkription 224

Kristina Schierbaum, Alexia Meyermann und Salome Wagner

Forschungsdatenmanagement 235

Olaf Tietje

Ethik in der qualitativen Forschung 256

Autor:innenverzeichnis 271

Ralf Schieferdecker und Juliana Gras

Einführung in den Band „Einführung in Qualitative Sozialforschung. Grundlagen für Studierende pädagogischer Studiengänge“

Warum und für wen?

Qualitative Sozialforschung ist inzwischen in zahlreichen Disziplinen fester Bestandteil curricularer hochschulischer Vermittlung. Dabei sehen sich Hochschullehrende und folglich unmittelbar deren Zielgruppe der Studierenden vielfach damit konfrontiert – begrenzt in einem engen zeitlichen Rahmen von einem oder zwei Semestern mittels einzelner, oft singulärer Seminare zu „Qualitativen Methoden“ –, ein vielfältiges und teils spannungsgeladenes Feld zu ordnen und in disziplinäre Kontexte einzubetten. Dass dies mit Herausforderungen einhergeht, zeigt die aktuelle Debatte über das Was und Wie des Lehrens und Lernens qualitativer Forschung (Gras & Stamann 2024). Mitunter stellen sich Fragen danach, wie Studierende in die Vielzahl unterschiedlicher Forschungszugänge eingeführt werden können oder auch inwiefern welche Zugänge in welchem Umfang aufgegriffen werden (können), um Studierende adäquat auf ihre eigene zukünftige qualitative Forschung(sarbeit) vorzubereiten. Es wird deutlich, dass Absolvent:innen pädagogischer Studiengänge tendenziell vor der Herausforderung stehen, einerseits in den Lehrveranstaltungen insgesamt wenig empirische Methodenlehre (Hofer 2013; Leuders 2015; Bastian 2018) vermittelt zu bekommen, andererseits aber in den akademischen Abschlussarbeiten empirisch arbeiten müssen bzw. können.

Vor diesem Hintergrund wurde an der Pädagogischen Hochschule Weingarten, angebunden an das Zentrum für Bildungsinnovation und Professionalisierung (ZeBiP), eine dreisemestrige Ringvorlesung zu unterschiedlichen Ansätzen qualitativer Forschungsmethoden angeboten. Die vorliegende Zusammenstellung von Aufsätzen resultiert aus dieser Ringvorlesung.

Die Reihe richtete sich an Studierende verschiedener, insbesondere pädagogischer Studiengänge. Die Beiträge haben jeweils das Ziel, in den Bereich der empirischen Forschung in einer Weise einzuführen, die auch ohne tiefere Vorkenntnisse das Verständnis, die Konzeption sowie die Durchführung von empirischen Forschungsprojekten ermöglicht. Zu diesem Zweck

wird auf theoretische Herleitungen weitestgehend verzichtet. Fremdwörter werden nur verwendet, wenn sie notwendig sind und erklärt. Jeder Beitrag enthält Hinweise, wie und wo man sich vertiefend informieren kann. Damit eignen sich die Beiträge dieses Bandes sowohl zum gezielten Nachschlagen (wenn die Entscheidung für eine Methode bereits gefallen ist) als auch zum interessierten Durchstöbern (auf der Suche nach – für sich selbst – geeigneten methodischen Ansätzen).

Zentrale Begriffe

Zur Einführung werden im Folgenden drei grundlegende Begriffe geklärt. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Begriffe grundsätzlich bekannt sind. Für ein gemeinsames Grundverständnis werden im Folgenden ausgewählte Aspekte systematisch und pointiert dargestellt. Ziel ist es jeweils, den Zugang und die Orientierung im Diskurs zu erleichtern.

Forschung als wissenschaftliche Grundtechnik

Spätestens am Ende des Studiums stehen Studierende vor der Herausforderung, eigenständig eine wissenschaftliche Abschlussarbeit zu verfassen. Nicht immer erweist sich das Curriculum des eigenen Studiengangs als geeignet, die Grundlagen dafür zu schaffen. So können sich viele Fragen stellen. Darunter auch grundlegende Fragen wie: Was ist Forschung, was ist Wissenschaft?

Wissenschaft ist, was Wissen schafft.

Diese Formel greift einerseits einen zentralen Aspekt wissenschaftlichen Arbeitens auf, andererseits greift sie gleichzeitig zu kurz. Einerseits ist es (natürlich) das Ziel, mit jeder Form wissenschaftlicher Arbeit einen kleinen Beitrag zur Erweiterung des bestehenden Erkenntnisstands der jeweiligen wissenschaftlichen Disziplin zu leisten. Im Rahmen von Abschlussarbeiten kann diese Erweiterung einen relativ überschaubaren Umfang annehmen. Einige Beispiele:

- Nutzung vorhandener Instrumente (zur Überprüfung bekannter Erkenntnisse an einer weiteren, in der Regel kleineren Stichprobe),
- Begrenzte Umsetzung eines Forschungsdesigns (z. B. Auswertung nur bis zu einem bestimmten – mit der betreuenden Person abgesprochenen – Punkt),
- Zusammenschau bestehender Ergebnisse im Diskurs unter einer neuen (durch die eigene Forschungsfrage definierten) Perspektive.

Andererseits geht es gerade in Qualifizierungsprozessen auch darum, die Praxis wissenschaftlichen Arbeitens einzuüben und zu verinnerlichen.

Wenn wissenschaftliches Arbeiten bedeutet, ‚auf die Schultern von Riesen zu klettern‘, um von dort aus etwas mehr zu sehen (um ein gängiges Sprachbild zu ver-

wenden), dann ist das Ziel einer Abschlussarbeit in erster Linie, das ‚Klettern‘ (die Anwendung wissenschaftlicher Methoden) zu lernen. Der Blick über die Schulter des Riesen (die neue Erkenntnis) ist dabei ein wünschenswerter Mehrwert, aber nicht das primäre Ziel. Nur wer sicher klettern gelernt hat, wer blind seine Karabiner am Gurt findet und sich routiniert einhängen kann, ist auch in der Lage, den Blick vom Fels abzuwenden und diesen in unbekannte Weiten schweifen zu lassen. In diesem Sinne ist dieser Band eine Art Rucksack, in dem die Leser:innen Seile, Sicherungsurte und Vieles mehr für die eigene Route finden.

Empirische Forschung

Typischerweise werden zwei Ansatzpunkte empirischen Arbeitens gegenübergestellt, um ihre Methodik im Kontrast zu beschreiben. Dies sind die quantitative und die qualitative Empirie. Es wird dann betont, dass die quantitative Empirie mit Daten in Form von Zahlen arbeitet und die qualitative Empirie dies nicht tut. Dies ist jedoch nicht zutreffend (Willis, 2007, 7).¹ Auch in qualitativ ausgerichteten Forschungsprojekten wird immer wieder auf Häufigkeiten zurückgegriffen, ebenso wie quantifizierende Ansätze sich nicht auf Zahlen beschränken, sondern deren Bedeutung auch interpretiert werden muss. Insofern kann kritisch hinterfragt werden, ob eine solche Unterscheidung überhaupt sinnvoll ist. Solche Unterscheidungen dienen der Vereinfachung und damit der Orientierung innerhalb der Vielfalt empirischer Zugänge. Insofern kann es aus didaktischer Perspektive sinnvoll sein, mit einer solchen orientierenden Unterscheidung zu beginnen.² In der methodischen Ausbildung hat es sich daher etabliert, solche Gegenüberstellungen zu nutzen, um das scheinbar unüberschaubare Feld der Methoden zu systematisieren und die Orientierung zu erleichtern. In den Beiträgen dieses Bandes wird bewusst auf die sonst übliche Gegenüberstellung von qualitativen vs. quantitativen Methoden verzichtet, auch wenn die Beiträge empirische Zugänge fokussieren, die eher im Bereich der qualitativen empirischen Forschung angesiedelt sind. Dies dient lediglich der Eingrenzung.

Eine weitere Gegenüberstellung, die typischerweise in Einführungen zu empirischen Arbeiten vorgenommen wird, ist die Unterscheidung zwischen Methoden der Datenerhebung und Methoden der Datenauswertung. Methoden der Datenerhebung sind z. B.:

- Formen der Beobachtung (teilnehmend oder nicht teilnehmend; schriftliche Protokollierung oder videographische Protokollierung),

1 Es kann auch die Position eingenommen werden, dass quantitative Zugänge soziale Wirklichkeit in Zahlen umwandeln, wohingegen qualitative Zugänge soziale Wirklichkeit in Text umwandeln.

2 In der Sache sinnvoll erscheint jedoch die Frage nach den erkenntnistheoretischen Grundannahmen – der forschenden Person –, die zu einer entsprechenden Wahl des Forschungsdesigns führt.

- Formen der Befragung (mündlich oder schriftlich; persönlich oder digital; einzeln oder in Gruppen),
- Sammlung sonstiger Dokumente (Protokolle, Fotografien, öffentliche Reden, Klassenarbeiten, Bildungsmedien wie Apps und Bücher u. v. m.).

Die so erhobenen Daten werden mit Methoden der Datenauswertung (z. B. Qualitative Inhaltsanalyse, Konversationsanalyse, Objektive Hermeneutik u. a.) methodisch kontrolliert interpretiert.

Diese Gegenüberstellung wird jedoch der Tatsache nicht gerecht, dass es empirische Zugänge gibt, innerhalb derer sich die Phase der Datenerhebung und die Phase der Datenauswertung nicht klar trennen lassen. Das prominenteste Beispiel hierfür ist sicherlich die Grounded Theory, deren zirkulärer Prozess sich mit den Phasen ‚Eingrenzung der Forschungsfrage‘, ‚Datenerhebung‘ und ‚Datenauswertung‘ spiralförmig wiederkehrend zuspitzt. Solche empirischen Zugänge liefern keine dogmatischen Anleitungen oder Rezepte, die 1:1 für die eigene Forschungspraxis übernommen werden können. Es handelt sich um Methodologien (z. B. Ethnographie, Dokumentarische Methode), d. h. Theorien über Methoden, die ein Konzept für den Forschungsprozess anbieten, das aber für das eigene Forschungsprojekt anzupassen ist. In den folgenden Beiträgen werden sowohl Methoden als auch Methodologien der qualitativen Sozialforschung vorgestellt.

Qualitative empirische Forschung

Die Methodenvielfalt im Bereich der qualitativen empirischen Forschung ist so groß, dass kaum jemand für sich in Anspruch nehmen kann, alle Methoden/Methodologien zu kennen (geschweige denn zu beherrschen). Aus diesem Grund ist es sinnvoll, auf eine Heuristik zurückzugreifen, um sich im Feld der vielfältigen Ansätze empirischer Forschung orientieren zu können.

Eine Möglichkeit zur Systematisierung der vielfältigen Ansätze ist die Frage nach der Perspektive auf die soziale Wirklichkeit bzw. nach der Standortgebundenheit, innerhalb derer das Forschungsprojekt entsteht (Schieferdecker 2018, 89-97). Konkret: Mit jedem Forschungsprojekt ist das Ziel verbunden, Erkenntnisse zu gewinnen. Aus diesem Grund geht jedem Forschungsprozess eine konkrete Forschungsfrage voraus. Dem hinter dieser Forschungsfrage stehenden Forschungsinteresse (z. B. Warum interessiere ich mich für die Beziehung zwischen pädagogischen Fachkräften und ihren Klienten?) liegt immer eine bestimmte Sichtweise auf die soziale Wirklichkeit zugrunde. Nicht immer ist dem Forschenden die eigene paradigmatische Sicht auf die Welt im Vorhinein bewusst, vielmehr kann es passieren, dass erst durch die vertiefte Auseinandersetzung mit dem eigenen Forschungsinteresse (bei der Suche nach der geeigneten Methode) die dahinter stehende erkenntnistheoretische Grundposition (Krumm 2022, S. 10-14; Löhmann 2024, S. 22-38) immer deutlicher wird (vgl. Abb. 1). So lässt sich die Welt exemplarisch als

- 1) *Aushandlungsprozess* der Bedeutung von Wirklichkeit verstehen. In diesem Fall liegt es nahe, dass das Forschungsinteresse auf subjektive Sichtweisen der handelnden Personen abzielt (Wie dies z. B. in den verschiedenen Formen qualitativer Inhaltsanalysen vorgesehen ist).
- 2) stetig soziale (*Re-*)*Produktion* beschreiben. Dann zielt das empirische Erkenntnisinteresse vermutlich eher auf die Beobachtung von sozialen Prozessen, mit denen die Herstellung sozialer Wirklichkeit beschrieben werden kann, ab.
- 3) *System von Symbolen* und Regeln verstehen. In diesem Fall wird die Wahl des empirischen Zugangs voraussichtlich auf eine Analyse tieferliegender Strukturen (wie z. B. die Objektive Hermeneutik) fallen.

Abhängig von der Wahl eines bestimmten erkenntnistheoretischen Zugangs ergeben sich entsprechende empirische Methoden der Datenauswertung (Flick et al. 2009, 19). Ohne an dieser Stelle eine 1:1-Zuordnung von Methoden der Datenerhebung und -auswertung vornehmen zu wollen, lässt sich festhalten, dass die Forschungsperspektive I auf den Einsatz subsumierender Verfahren abzielt und die Perspektiven II & III in der Regel eher zur Wahl rekonstruktiver Verfahren führen.

Tab. 1: Übersicht zentraler Forschungsperspektiven in der qualitativen Forschung (Quelle: Schieferdecker 2018, in Anlehnung an: Flick et al. 2009, 19)

	Forschungsperspektiven		
	I	II	III
Verständnis von Welt als Aushandlungsprozess der Bedeutung von Wirklichkeit	... stetig sozial (re-)produziert	... Systeme von Symbolen und Regeln
Beschreibungsebene des Forschungsinteresses	Zugänge zu subjektiven Sichtweisen	Prozesse der Herstellung sozialer Wirklichkeit	Analyse tieferliegender Strukturen
Anwendungsfelder (Auswahl)	Biografieforschung, Einstellungen, Überzeugungen, Analyse von Alltagswissen	Analyse von Lebenswelten und Organisationen, Evaluationsforschung, Cultural Studies	Familienforschung, Biografieforschung, Generationenforschung, Genderforschung, Habitusforschung
Ausgangspunkt des emp. Vorgehens	subsumierende Verfahren	rekonstruierende Verfahren	

Subsumierende³ Verfahren (z. B. Verfahren der Qualitativen Inhaltsanalyse) zielen auf die explizite Ebene des Gesagten (oder der beobachteten Praxis). Sie analysieren und systematisieren die explizite Praxis und ordnen ihr Kategorien zu (i. d. R. durch Subsumtion). Rekonstruktive⁴ Verfahren (z. B. Gesprächsanalyse, Dokumentarische Methode) zielen darauf ab, hinter der expliziten Praxis implizite Strukturen (z. B. Machtstrukturen oder Habitus) zu rekonstruieren, die im sozialen Miteinander wirksam sind. Dazu werden in der Regel Sequenzen sozialer Praxis zunächst isoliert interpretiert und anschließend zueinander in Beziehung gesetzt. Mit dieser sequenzanalytischen Grundtechnik (die in den jeweiligen empirischen Zugängen unterschiedlich konkretisiert wird) ist das Ziel verbunden, Regeln und Strukturen beschreiben zu können.⁵

Die Forschungsfrage als Zentrum des empirischen Forschungsprojekts

Um zu verstehen, warum die Forschungsfrage für den Forschungsprozess so wichtig ist, werden im Folgenden drei Fragen beantwortet, bevor der Zusammenhang zwischen Forschungsfrage, Forschungsdesign und Gliederung aufgezeigt wird.

Woher kommt das Forschungsinteresse?

Der Prozess des wissenschaftlichen Arbeitens sollte immer auch ein Reflexionsprozess sein. Dazu gehört auch die Frage, warum man sich gerade mit diesem Thema (oft über Monate) beschäftigen will. Manchmal gibt es extrinsische Gründe (z. B. Vorgaben der betreuenden Person oder andere Kontextbedingungen wie verfügbare Ressourcen, Einbettung in ein Projekt etc.) In diesem Fall ist nach den Motiven zu fragen, die zu diesen externen Faktoren geführt haben (Geldgeber, politische Entscheidungsträger, Traditionen des Hochschulstandorts usw.). Anschließend ist zu prüfen, ob dieses (implizite oder explizite) externe Forschungsinteresse mit den eigenen Interessen, Einstellungen und Erwartungen übereinstimmt. Insbesondere wenn es sich um eine Dissertation handelt, ist dies in der Regel nicht nur mit einem enormen Zeitaufwand verbunden. Die

3 Subsumtion beschreibt die Zuordnung von empirischen Datenausschnitten zu bestehenden Kategorien auf einer expliziten Ebene. Die Kategorien können aus der Theorie abgeleitet werden (deduktives Vorgehen) oder im Laufe des Analyseprozesses aus dem Material heraus aufgestellt (induktives Vorgehen) werden.

4 Rekonstruktion bedeutet, dass grundlegende Sinnzusammenhänge und Muster aus dem Datenmaterial selbst entwickelt werden. Dabei wird versucht, methodisch kontrolliert hinter die Ebene des expliziten Sinngehalts zu blicken.

5 Ähnlich wie der Versuch, durch reine Beobachtung mehrerer Partien eines Brettspiels die dem Spiel zugrunde liegenden Regeln erfassen zu können.

eigene Dissertation kann auch dazu beitragen, das individuelle akademische und berufliche Selbstverständnis zu prägen. Aus diesen Gründen lohnt sich hier eine bewusste Abwägung von pragmatischen und idealistischen Faktoren.

In einigen Fällen ist die Wahl des Forschungsthemas vor allem intrinsisch motiviert. In diesem Fall ist darauf zu achten, dass die forschende Person mit dem Thema emotional nicht zu sehr verbunden ist. So sollte sie sich z. B. zumindest die Zeit nehmen, kritisch zu hinterfragen, ob das Thema ‚Inklusion von Kindern mit Trisomie 21‘ geeignet ist, wenn es gewählt wird, weil der- oder diejenige selbst ein betroffenes Geschwisterkind hat. Hier stellt sich die Frage nach der methodisch kontrollierten Distanz, die eine empirisch forschende Person im Ideal einnehmen sollte.

Es ist empfehlenswert, sich selbstkritisch mit der Frage auseinanderzusetzen, auf welche Weise das Thema für die Abschlussarbeit gefunden wurde. Dabei lässt sich festhalten, dass es stets einen Grund für die Wahl des Themas gibt. Die Herausforderung besteht darin, diesen Grund zu identifizieren und sich im Anschluss davon zu distanzieren, um eine objektive Herangehensweise an die empirische Arbeit zu gewährleisten.

Grundsätzlich können mindestens drei Herangehensweisen für die Aufstellung empirischer Forschungsfragen unterschieden werden (vgl. Stecker & Tausendpfund 2022, S. 113ff.).

- 1) *Wissenschaftliche Rätsel* (Styckow et al. 2010, S. 128-129; Styckow 2020, S. 169) beginnen bei einer Beobachtung, die wir nicht mit bekannten Modellen und Theorien hinreichend erklären können, z. B. veränderte Interaktion während der COVID-Pandemie. In den seltensten Fällen sind Beobachtungen jedoch völlig überraschend. In diesen Fällen (und diese sind die Regel) muss zuerst ein tiefgehendes Verständnis des theoretischen Diskurses (z. B. durch ein ausführliches Theoriekapitel) vorliegen.
- 2) Liegen z. B. unterschiedliche Theorien (z. B. zur Schulabstinenz) vor, so kann die eigene Forschungsfrage gezielt auf die *Theorienkonkurrenz* (Sebe-Opfermann 2016) abzielen. Dann kann in der eigenen Arbeit der Frage nachgegangen werden, welche Theorie in dem konkreten Fall besser geeignet ist, diesen zu beschreiben.
- 3) Noch konkreter: Können wir mit *Kontrastklassen* (Bartelborth 2007, S. 36) eine relativ allgemeine Frage (Gründe für Verhalten X von Personengruppe Y) mit der Frage nach einer bestimmten Person Z für eine qualitative Forschungsfrage zugänglich machen?
Konkret: Wir wissen, dass Personengruppe Y sich in einer bestimmten Situation in der Regel durch das Verhalten X auszeichnet. Wir kennen Theorien und Erklärungsansätze dazu. Nun fragen wir, warum Person Z sich in dieser Situation so verhält.

Was ist eine Forschungsfrage und wie wird diese gestellt?

Die Forschungsfrage definiert das Erkenntnisinteresse, welches im Rahmen einer wissenschaftlichen Arbeit bearbeitet wird. Die vorliegende wissenschaftliche Arbeit kann dabei in Form einer Hausarbeit, einer BA- oder MA-Arbeit oder einer Dissertation verfasst werden. Auch größere Forschungsprojekte sind stets durch eine Forschungsfrage definiert.

In der Konsequenz bietet die Forschungsfrage der forschenden Person eine orientierende Leitlinie. Jeder Schritt im Forschungsprozess sowie jedes Kapitel (und Unterkapitel) sollte darauf abzielen, die Forschungsfrage (oder ein Detail davon) zu beantworten. Gleichzeitig stellt die Forschungsfrage einen Maßstab für die Bewertung der (Forschungs-)Leistung durch die Leserschaft, die Kolleg:innen sowie die Gutachter:innen dar. Dies umfasst die Prüfung der Sinnhaftigkeit der Forschungsfrage sowie die Beantwortung der Frage, ob und auf welche Weise die Forschungsfrage am Ende der Arbeit adäquat erfasst und beantwortet wurde. Um den Anforderungen an eine Forschungsfrage als Orientierungs- und Prüfungsinstrument gerecht zu werden, ist es erforderlich, dass folgende Aspekte berücksichtigt werden:

- *Präzise*: Die Forschungsfrage muss präzise formuliert sein, um eine konstruktive Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Arbeit zu gewährleisten. In der Regel sind Bewertungen wie ‚guter Unterricht‘ sowie Alltagsformulierungen und Absolutaussagen zu vermeiden.
- *Begrenzt*: Es ist von essentieller Bedeutung, sowohl das Thema als auch den Untersuchungsgegenstand klar zu definieren. Dies ist notwendig, um eine reflektierte Auswahl der forschungsmethodischen Zugänge zu gewährleisten. Dabei ist zu beachten, dass die Forschungsfrage in diesem Rahmen eine gewisse Offenheit bewahrt, um eine umfassende Analyse zu ermöglichen. (Stecker & Tausendpfund 2022, S. 117f.)
- *Offen*: Um belastbare Erkenntnisse zu gewinnen, ist es notwendig, die Forschungsfrage im Rahmen der oben genannten Einschränkungen und vor dem Hintergrund qualitativer Forschung so offen und explorativ zu formulieren, dass ihre Beantwortung zu einem vertieften Verständnis beitragen kann. Kurz: Die Frage muss so gestellt werden, dass die Antwort überraschend sein kann. Dies beinhaltet in der Regel Wie- und Warum-Fragen.
- *Beantwortbar*: Die Forschungsfrage sollte so formuliert sein, dass das forschungsmethodische Vorgehen (z. B. Führe ich Interviews durch? Wie wertere ich aus?) daraus abgeleitet werden kann. D.h. die Formulierung sollte operationalisierbar sein (Wehner 2024). Ist die Frage zu offen, zu wertend oder zu philosophisch-abstrakt („Wie kann Demokratiebildung gelingen?“),

steht bereits vor dem Schreiben des ersten Kapitels fest, dass diese Frage nicht beantwortet werden kann.

- *Relevant*: Schließlich sollte die gesellschaftliche Relevanz (Sebe-Opfermann 2016, S. 24-25) der eigenen Forschungsfrage kritisch hinterfragt und beantwortet werden. Wissenschaftliches Arbeiten ist immer mit dem Einsatz von knappen Ressourcen (z. B. Zeit, nicht nur der Studierenden, sondern auch der Betreuenden) verbunden. Dieser Aufwand sollte gerechtfertigt sein. Dies bedeutet nicht, dass aus der Forschung immer ein unmittelbarer Nutzen für die Praxis resultieren muss (wie z. B. bei Interventionsstudien und Evaluationen). Auch so genannte Grundlagenforschung (die darauf abzielt, den wissenschaftlichen Diskurs zu einem bestimmten Thema weiterzuentwickeln) erfüllt dieses Kriterium.

Wann ist eine qualitative Forschungsfrage sinnvoll?

Allgemein unterscheiden sich Forschungsfragen aus dem Gebiet der qualitativen empirischen Zugänge von quantitativen Forschungsfragen dadurch, dass nicht nach dem „Was“, „Wer“ oder „Wieviel“ gefragt wird. Vielmehr steht das „Warum“ und „Inwiefern“ im Vordergrund. Es geht darum, mit der Forschungsfrage Subjektivität und Sinn zu beschreiben bzw. soziale Mechanismen und Regelsysteme zu rekonstruieren. Für die konkrete Fragestellung der eigenen Qualifikationsarbeit ist diese Erklärung zu knapp.

Welche konkreten Fragen eignen sich, um neue Erkenntnisse zu generieren? Dies hängt unter anderem von der individuellen Weltansicht der forschenden Person ab: Welcher Zugang zur sozialen Wirklichkeit ist für das jeweilige Thema naheliegend? Entsprechend dieser Ausgangsposition ergeben sich sinnvolle empirische Zugänge und die jeweiligen Zugänge beinhalten zum Teil spezifische Formen der Fragestellung.

Zusammenfassend kann die Bedeutung der Forschungsfrage auf zwei Ebenen festgehalten werden:

1. Die Forschungsfrage ist der notwendige Ausgangspunkt für die Planung des Forschungsprozesses. Sie wirkt sich auf alle Phasen des Forschungsprozesses (wie Datenerhebung, Datenaufbereitung und Datenauswertung) aus und kann sich auf alle Kapitel des Forschungsberichts beziehen, unabhängig davon, ob es sich um eine Hausarbeit oder eine Qualifikationsarbeit handelt.
2. Welche Forschungsfrage gestellt werden kann, hängt einerseits von den jeweiligen erkenntnistheoretischen Grundpositionen („Sicht auf die Welt“) ab. Andererseits eröffnet das Wissen um forschungsmethodische Zugänge erst die Möglichkeit, auch ‚neue‘ Arten der Fragestellung in den Blick zu nehmen.

Insofern bieten die vorliegenden Beiträge eine Chance, den eigenen Kenntnisstand über empirische Zugänge zu erweitern und damit ggf. auch für neue Forschungsinteressen und Forschungsfragen sensibilisiert zu werden.

Beiträge in diesem Band

Mit den folgenden Beiträgen wird der Anspruch verbunden, eine Sammlung von Methoden und Zugängen vorzulegen, die für das Feld empirischer Abschlussarbeiten in pädagogischen Kontexten relevant sind.

In den ersten Beiträgen werden als Orientierungshilfe und gemeinsame Grundlage *Entwicklungslinien Qualitativer Forschung* sowie *Gütekriterien Qualitativer Forschung* vorgestellt: Damit liegt eine Basis vor, welche insbesondere für Studierende pädagogischer Fachrichtungen hilfreich bei der Einordnung der weiteren Beiträge sein kann. Daran schließen sich empirische Zugänge an, die von sich den Anspruch erheben Methodologien zu sein, die sich folglich nicht auf den Begriff der Datenauswertung beschränken lassen. Diese Methodologien nehmen für sich in Anspruch, das gesamte Forschungsdesign von der Fragestellung, über die Datenerhebung bis zur -auswertung zu prägen. Hierzu zählen die Beiträge über *Ethnografie*, *Grounded Theory* sowie zur *Dokumentarische Methode*. Mit den Beiträgen zur *Objektive Hermeneutik*, *Qualitative Inhaltsanalyse* und *Gesprächsanalyse* werden klassische Methoden der Datenauswertung vorgestellt. Daran schließt sich eine Auswahl von Methoden für die Datenerhebung an. Hierbei wurde der Schwerpunkt auf *Video-graphie*, *Interview*, *Gruppendiskussion* und *Gruppeninterviews*, *Concept Maps mit Lautem Denken* sowie *Analyse von Bildungsmedien* gelegt. Neben Fragen zur Datenerhebung und Auswertung stellen sich praktische Fragen bei der konkreten Umsetzung empirischer Projekte. Auf diese Fragen gehen die Beiträge zur *Transkription*, zum *Forschungsdatenmanagement* sowie zur *Forschungsethik* ein.

Die vorgestellten Zugänge und Methoden sind in pädagogischen Kontexten von Qualifikationsarbeiten häufig vorzufinden. Beim Verfassen der Beiträge wurde darauf geachtet, dass Beispiele zur Illustration aus verschiedenen pädagogischen Professionsfeldern herangezogen werden. Es finden sich daher in den Beiträgen Perspektiven aus dem Bereich der Sozialen Arbeit, den Fachdidaktiken, der Schulpädagogik und Unterrichtsforschung, der Erwachsenenpädagogik sowie der Soziologie.

Weingarten, den 15. September 2025

Juliana Gras & Ralf Schieferdecker

Literatur

- Bartelborth, T. (2007): Erklären. Berlin: de Gruyter.
- Bastian, P. (2018): Forschung in der Sozialen Arbeit. In: Graßhoff, G., Renker, A., Schröer, W. (Hrsg.). Soziale Arbeit. Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15666-4_44
- Flick, U., Kardorff, E. v. & Steinke, I. (2009) (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt.
- Gras, J. & Stamann, C. (2024): „Praktiken der qualitativen Methodenlehre“: Erste Tagung des Netzwerks Lehrwerkstätten. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 25, 2024, 1, 146-149. <https://doi.org/10.3224/zqf.v25i1.10>.
- Hofer, R. (2013): Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Widersprüchliche Anforderungen zwischen Forschung und Profession. BzL-Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 31(3), 310-320.
- Krumm, T. (2022):. Wissenschaftstheoretische Positionen. In: Tausendpfund (Hrsg.). Forschungsstrategien in den Sozialwissenschaften. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36972-9_2
- Leuders, T. (2015): Empirische Forschung in der Fachdidaktik. Eine Herausforderung für die Professionalisierung und die Nachwuchsqualifizierung. BzL – Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 33(2), 215-234. <https://doi.org/10.36950/bzl.33.2.2015.9569>
- Löhmann, R. (2024): Wissenschaftstheorie für die Soziale Arbeit: Eine Orientierung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schieferdecker, R. (2018): Qualitative Forschung. Eine erkenntnistheoretische Einführung. In: Bolermann, J. (Hrsg.). Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Grundlagen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, Bd. 1.
- Sebe-Opfermann, A. (2016): Die Fragen der Fragen – was ist eine gute Forschungsfrage? In: Dunker, N., Joyce-Finnern, N.-K. & Koppel, I. (Hrsg.). Wege durch den Forschungsdschungel, 21-36. Wiesbaden: Springer VS.
- Stecker, C. & Tausendpfund, M. (2022): Forschungsthema und Forschungsfrage. In: Tausendpfund (Hrsg.). Forschungsstrategien in den Sozialwissenschaften. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36972-9_5.
- Stykov, P. (2020): Politikwissenschaftlich arbeiten. Stuttgart: UTB.
- Stykov, P., Daase, C., MacKenzie, J. & Moosauer, N. (2010): Politikwissenschaftliche Arbeitstechniken. Stuttgart: UTB.
- Wehner, K. (2024): Forschungsfrage. In: Nutzung von Routinedaten für die Qualitätsmessung in der ambulanten Pflege, 23-25. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-45323-7_3
- Willis, J. W. (2007): Foundations of Qualitative Research. Interpretative and critical approaches. Thousand Oaks/London/New Delhi: SAGE Publications

Ralf Schieferdecker

Entwicklungslinien qualitativer Sozialforschung

Abstract

Im Folgenden werden die Entwicklungslinien zentraler Methoden qualitativer Sozialforschung aufgezeigt. Mittels dieser Entwicklungslinien kann ein Überblick über verschiedene Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung ermöglicht werden. Ausgehend von drei Grundtechniken der qualitativen Methoden wird hergeleitet und beispielhaft illustriert, wie die verschiedenen Methoden miteinander in Zusammenhang stehen. Anhand von Beispielen subsumierender und rekonstruierender Verfahren qualitativer Forschung wird dargelegt, wie sich die Entwicklungen der verschiedenen Methoden gegenseitig beeinflussen. Es wird aufgezeigt, wie Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Methoden durch die Entwicklungslinien erklärt werden können. Die herausgearbeiteten Entwicklungslinien werden genutzt, um zu illustrieren, wie diese dabei helfen können, die verschiedenen methodischen Zugänge qualitativer Sozialforschung einzuordnen um in der Fülle der möglichen qualitativen Zugänge Orientierung zu bieten.

Schlagwörter: Chicagoer Schule, Methodologie, qualitative Methoden, rekonstruierende Verfahren, subsumierende Verfahren

1 Ziel dieses Beitrags

Die Auswahl an Erhebungs- und Auswertungsverfahren, an Theorien über Methoden (und Methodologien) ist so umfangreich, dass kaum jemand für sich in Anspruch nehmen kann, alle methodischen Zugänge zu kennen (geschweige denn kompetent einsetzen zu können). Um sich so gut wie möglich im Feld der qualitativen empirischen Sozialforschung zurechtzufinden, braucht es Orientierungshilfen.¹ Ein solcher Überblick ist Voraussetzung, um unabhängig und selbstbestimmt das eigene Qualifikationsprojekt forschungs-

1 Es empfiehlt sich zuerst die ebenfalls Orientierung bietende Einleitung (*Einleitung* i.d.B.) in diesem Band zu lesen. In dieser wird auf zentrale Begriffe.

methodisch planen zu können. Hierzu wird im folgenden Beitrag eine historische Einordnung vorgestellt, die dabei helfen kann, die verschiedenen Spielarten qualitativer Methoden schnell und sicher nachzuvollziehen.

Ziel ist es, mit Blick auf die Entwicklung zentraler Methoden qualitativer Sozialforschung, Entwicklungslinien aufzuzeigen, mit deren Hilfe man sich einen Überblick über verschiedene Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung verschaffen kann.

Für die Entwicklung und Ausarbeitung eines eigenen Forschungsprojekts ist zu empfehlen, sich so früh wie möglich mit der Entwicklung und Ausdifferenzierung qualitativer Sozialforschung auseinanderzusetzen. Für die hier dargestellten Überlegungen werden gezielt einzelne historische Aspekte hervorgehoben, die geeignet sind, zentrale Zusammenhänge nachvollziehbar abzuleiten.²

2 Gemeinsamkeiten der Methoden: Grundtechniken qualitativer Sozialforschung

Jeder qualitative Zugang hat seine unverwechselbare methodische Vorgehensweise, dennoch liegen bestimmte Grundtechniken der Interpretation bei unterschiedlichen qualitativen Methoden zugrunde. Solche Grundtechniken können als ‚Basis-DNA‘ qualitativer Methoden angesehen werden, auf denen bauen die meisten Methoden (in unterschiedlicher Form) aufbauen. Diese Grundtechniken werden im Folgenden kurz vorgestellt und eingeordnet.

2.1 Zirkularität

Ein *zirkulärer Prozess* beschreibt ein sich wiederholendes Vorgehen im qualitativen Prozess. Damit verbunden ist die Überzeugung, dass man sich bei der Beschreibung sozialer Wirklichkeit einem Ergebnis nur annähern kann. Eine finale ‚Antwort‘ oder ‚Wahrheit‘ kann nicht erreicht werden. Angestrebt wird eine Annäherung, die soweit vollzogen wird, bis eine sogenannte *theoretische Sättigung* der Interpretation erreicht ist. Das bedeutet, dass auch nach Berücksichtigung kontrastiver Daten, von keinem weiteren Erkenntnisgewinn bei der Interpretation ausgegangen werden kann.

Die meisten Verfahren beziehen sich direkt oder indirekt auf das zirkuläre Vorgehen der *Grounded Theory* (Strauss & Corbin 1990; *Grounded Theory* i. d. B.).

2 Möglich wäre bereits im vierten Jahrhundert vor Christus auf die Fragetechnik Sokrates‘ (Lieber 1957, 487) oder die Schriften von Plato (Willis 2007, 4) zu verweisen. Ebenfalls wäre es möglich mit Blick auf philosophische Klassiker der Sozialwissenschaften im 16. Jahrhundert bei Niccolò Machiavelli (Salzborn 2014) oder August Comte im 18. Jahrhundert zu beginnen. In aktuellen forschungsmethodischen Einführungen wird meist der Fokus auf die Entwicklung empirischer Sozialforschung ab den 1950er Jahren gelegt (Neff 2012, 39; Hopf & Müller 1994, 29ff.). Auf eine umfassende Darstellung der historischen Entwicklung wird an dieser Stelle verzichtet.

Dies kann einerseits ein wiederkehrendes Abwechseln zwischen Datenerhebung und Datenauswertung bedeuten, es kann sich andererseits auch auf den Interpretationsprozess beziehen, in dem in verschiedenen Schritten das empirische Material wiederkehrend interpretiert wird.

2.2 Sequenzanalyse

Eine *Sequenzanalyse* beschreibt ein Vorgehen, in dem das empirische Material (Transkript, Bild, Videographie usw.) methodisch kontrolliert in Einheiten (Sequenzen) zerlegt wird. Diese Sequenzen werden zuerst isoliert vom Kontext interpretiert. Dabei kann es zu mehreren gleichrangigen Interpretationen der Sequenzen kommen. Erst in einem weiteren Schritt wird in der Zusammenschau der verschiedenen Sequenzen entschieden, welche Interpretation sich im größeren Kontext als schlüssig erweisen. Möglich ist auch hier, dass mehr als eine sinnvolle Interpretation bestehen bleibt.

Die Sequenzanalyse taucht insbesondere in rekonstruktiven Verfahren auf (exemplarisch: *Objektive Hermeneutik* i. d. B.; *Dokumentarische Methode* i. d. B.; *Gesprächsanalyse* i. d. B.). In jeweils abgewandelter Form (z. B. lineares oder zirkuläres Vorgehen) bietet die Sequenzanalyse eine zentrale Grundlage, um vom vorliegenden empirischen Material auf dahinterliegende Strukturen schließen zu können.

2.3 Abduktion

Vergleich als Mittel des Erkenntnisgewinns ist in jedem empirischen Erkenntnisprozess vorzufinden. Abduktion (Sturm 2006; Reichertz 2013) ist hierfür der Fachbegriff aus der Logik (als Teildisziplin der Philosophie) und beschreibt (neben Induktion und Deduktion) eine Technik, wie Erkenntnisse gewonnen werden können.

Während mit subsumierenden Verfahren im Rahmen ihrer methodischen Selbstbeschreibungen vor allem Induktion und Deduktion berücksichtigt werden³, ist es für rekonstruierende Verfahren notwendig, den Vergleich methodisch kontrolliert einzusetzen. Hierzu muss der Vergleich innerhalb der Beschreibung des methodischen Vorgehens explizit thematisiert werden. Die drei Methoden des logischen Schließens (Induktion, Deduktion, Abduktion) sind im alltäglichen Erkenntnisprozess so ineinander verwoben, dass sie sich nur theoretisch (z. B. für Lehrbücher) isoliert betrachten lassen.

3 Dieser Zusammenhang ergibt sich schon aus der Bezeichnung: Verfahren die subsumieren, also das empirische Material analysieren (i. S. v. aufteilen, zergliedern) und die so gewonnenen Fragmente neu ordnen, können dies a) anhand bestehender Theorien deduktiv oder b) aus dem Material heraus induktiv tun.

Sobald wissenschaftliche Erkenntnisse gewonnen werden sollen, muss der Erkenntnisprozess klar(er) und nachvollziehbar(er) geplant und vollzogen werden. Daher legt in der Regel jede Methode ihren Schwerpunkt auf jeweils eine (manchmal zwei) Methode(n) des logischen Schließens. Dennoch kann festgehalten werden, dass wohl jedem deduktiven Schluss eine induktive Erkenntnis vorausgeht. Bereits das Forschungsinteresse beinhaltet ein deduktives Moment: Warum beforsche ich genau dieses Thema? Dahinter steht meist schon eine (wenn auch subjektive) Theorie, da kein induktives Vorgehen ohne deduktive Vorkenntnisse auskommt. Auch wenn bei induktiven Prozessen versucht wird, Vorkenntnisse im Prozess der Interpretation auszublenden, kann nicht geaugnet werden, dass diese Vorkenntnisse vorhanden sind. Spätestens mit dem Verfassen eines Theoriekapitels (welches in der Regel Grundlage der Herleitung einer Forschungsfrage ist), wird dieses Vorwissen explizit und ausführlich dargestellt. Abduktive Prozesse in Form von kreativen Blitzen können immer den Erkenntnisprozess innerhalb qualitativer Methoden (egal wie und ob dieser geplant wurde) beeinflussen.

Ob Ähnlichkeiten zwischen den Methoden vorzufinden sind, hängt in der Regel vom ‚Verwandtschaftsverhältnis‘ der Methoden untereinander ab. Entstehen Methoden in ähnlichen Kontexten oder entwickeln sich die Methoden aufeinander aufbauend, so sind Ähnlichkeiten wahrscheinlicher. Ist die Entstehungsgeschichte der qualitativen Methoden zumindest in ihren Grundzügen bekannt, kann dieses Wissen genutzt werden, um die verschiedenen empirischen Zugänge zu systematisieren und um bei all den verschiedenen Methoden den Überblick zu behalten.

Um nachvollziehen zu können,

- warum manche Methoden Ähnlichkeiten aufweisen,
- wieso die methodischen Unterschiede dennoch von großer Bedeutung sind,
- warum sich Gütekriterien (*Gütekriterien* i. d. B.) qualitativer Forschung nicht vergleichbar zur quantitativen Forschung auf drei Kriterien beschränken lassen,

ist es hilfreich zu verstehen, wie sich die qualitativen Methoden empirischer Sozialforschung entwickelt haben.

3 Entstehungsgeschichte qualitativer Sozialforschung (in Auszügen)

Die empirische Beschreibung sozialer Wirklichkeit geht mit hohen Kosten von Ressourcen (insbesondere Zeit und Geld) einher. Der Begriff der sozialen Wirklichkeit beschreibt im Sinne dieses Beitrags eine gesellschaftliche Konstruktion wahrgenommener Wirklichkeit. Deren Beschreibung kann empi-

risch nie lückenlos erfolgen, weil es keine singuläre homogene Realitätskonstruktion gibt und weil die empirische Beschreibung technisch gesehen immer nur eine selektive Rekonstruktion leisten kann. Daher stellt sich auch die Frage nach der Notwendigkeit und der Legitimation für den Aufwand dieser Ressourcen. Lange Zeit beschränkten sich Methoden der Sozialforschung auf deskriptive⁴ empirische Verfahren (z. B. Volkszählungen und amtliche Statistiken, vgl. Weischer 2007, 20). Der Nutzen solcher Erhebungen lag vor allem in der Beschaffung von Informationen über die Bevölkerung für politische (und teilweise auch wirtschaftliche) Entscheidungsträger.

Zusätzlich zu diesem pragmatischen Mehrwert entwickelte sich aus dieser ersten Praxis der Sozialforschung heraus ein wissenschaftstheoretischer Mehrwert. Empirische Sozialforschung leistet dadurch einen Beitrag für die Philosophie über die Methoden, Zusammenhänge und Ziele von Wissenschaft. Hierzu gehört unter anderem die Frage, was Wissen ist und welche Arten von Wissen es gibt.

Kannte man bisher Alltagstheoretisches Wissen und Expert:innenwissen, wurden diese beiden Ebenen nun durch das empirisch fundierte, wissenschaftliche Wissen (vgl. Weischer 2007, 62) ergänzt.

3.1 Entwicklungslinien qualitativer empirischer Sozialforschung

Kolonialismus und Ethnologie

Vorläufer der empirischen Sozialforschung zeigten sich u. a. im Kontext der europäischen Kolonialgeschichte (Christadler et al. 2003; Conrad 2023; Horstkemper 2023), die nicht nur zu menschenunwürdigen Ausbeutungen in der ganzen Welt führte, sondern Menschen aus einem vermeintlich homogenen europäischen Kontext mit Lebensformen konfrontierte, die als maximal fremd (Stichweh 2010) wahrgenommen wurden. Diese gesellschaftlich konstruierte Fremdheit bot bekanntermaßen Ausreden für eine rassistische Abwertung, die gleichzeitig koloniales Unrecht legitimierte (Brandstetter & Novakovits 2024). Daneben wuchs ein (oft ebenso rassistisch motiviertes) Interesse an der Auseinandersetzung mit diesem Fremden. Der Reiz der Exotik (Segalen 1994; Maier 1988) dokumentiert sich u. a. in dem Aufkommen von Völkerkundemuseen (Greve 2015) und sogenannten Völkerschauen (z. B. in Zoos, vgl. Dreesbach 2012). Technische Errungenschaften wurden dabei zeitnah eingesetzt, um dem Interesse soziale Wirklichkeit nachzukommen und prägten das methodische Vorgehen. In den USA wurden früh Tonträger oder die Technik der Fotografie verwendet, um das traditionelle Leben amerikanischer Ureinwohner aufzuzeichnen bzw. zu inszenieren (Sackl 2022, 39). Das Andere, bzw. das Fremde wurde zum Dokumentations- und Untersuchungsgegenstand (Schütz 1972; Stichweh 2011).

⁴ Deskriptiv = beschreibend, im Gegensatz zu explorativ = entdeckend

Neue Forschungsfragen zu sozialen Fragen

Erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts kamen neben den quantifizierenden *deskriptiven* Zugängen (vgl. Kap. 2.1) auch Herangehensweisen auf, die den Fokus auf das *Verstehen* individueller Lebenswirklichkeiten legten. Frühe Beschreibungen der sozialen Wirklichkeit fokussierten – inspiriert durch die Eindrücke der Industrialisierung – die Lebenswirklichkeit der Menschen, die in Fabriken arbeiteten (vgl. Engels 1848). Diese Annäherungen verliefen empirisch (aus heutiger Sicht) unpräzise und kaum nachvollziehbar ab. Bei allen methodischen Unzulänglichkeiten zeigte sich jedoch ab diesem Zeitpunkt eine neue Stoßrichtung für Forschungsmethoden. Die Ethnografie (*Ethnografie* i.d.B.) entwickelte sich als eigenständige Disziplin mit zunehmend systematischen und reflektierten Ansätzen. Während frühe Studien oft unsystematisch blieben, führten theoretische und methodische Weiterentwicklungen zu präziserer Sozialforschung. Besonders die Verfeinerung teilnehmender Beobachtung und narrativer Methoden half, soziale Zusammenhänge besser zu verstehen. So wurde Ethnografie nicht nur eine Technik der Datenerhebung, sondern ein erkenntnistheoretischer Zugang zum Verstehen kultureller und sozialer Ordnungen. Dies zeigt, dass wissenschaftliche Methodik stets mit gesellschaftlichen Veränderungen interagiert – ein Prinzip, das auch die qualitative Sozialforschung nach wie vor prägt.

Professionalisierung der Disziplin(en) durch Institutionalisierung

Mit der Zunahme sozialer Spannungen (u.a. aufgrund der gesellschaftlichen Umwälzungen durch die Industrialisierung) stieg die Bedeutung für sozialwissenschaftliche Herangehensweisen, um die Lebenswirklichkeiten zu beschreiben. Dies lässt sich an entsprechenden Gründungen von Gesellschaften und Vereinen ablesen, wie dem 1873 gegründeten Verein für Socialpolitik in Deutschland (Gorges 2018; Grimmer-Solem 2023). Analog dazu entstanden weltweit entsprechende Gesellschaften, wie die 1839 gegründete Société ethnologique de Paris (Fischer 1070, 169-182) und die 1905 gegründete American Sociological Association (Rhoades 1981). Deren neue Zugänge, die zunehmend durch technische Entwicklungen vorangetrieben wurden (vgl. Schäffer 2022; *Forschungsmanagement* i.d.B.), zu neuartigen Perspektiven führten, wie die Möglichkeit, soziale Situationen per Videographie (*Videographie* i.d.B.) festzuhalten. Daraus folgten neue Erkenntnisinteressen und neue forschungsmethodische Ansätze.

Die zunehmende Professionalisierung im Bereich der Sozialforschung führt dazu, dass an Hochschulen sozialwissenschaftliche Institute gegründet wurden. In Deutschland wurden 1917 das *Forschungsinstitut für Sozialwissenschaft* Köln (KnebelSPIeß & Moebius 2019) und das *Institut für Sozialforschung* an der Universität Frankfurt gegründet (1923). 1892 formierte sich in den USA das

Department of Sociology an der Universität Chicago (Diner 1975). Innerhalb dieses Departments entwickelte sich in der Zeit zwischen den Weltkriegen die sogenannte *Chicagoer Schule*, welche sich einerseits durch eine fundierte theoretische Verortung⁵ der empirischen Methoden auszeichnete, andererseits wurden die empirischen Methoden weiterentwickelt und so maßgebliche Grundlagen für das methodische Vorgehen geschaffen.

3.2 Orientierung durch die Kenntnisse der Entwicklungslinien

Die vielfältigen Ansätze innerhalb der qualitativen Methoden lassen sich in subsumierende Verfahren unterscheiden, deren Auswertung auf einer expliziten Ebene (was wurde gesagt/getan) verortet sind, und rekonstruierende Verfahren, deren Auswertung auf einer impliziten Ebene Muster erkannt werden (was ist der Grund dafür, wie etwas gesagt/getan wurde). Im Folgenden wird skizziert, wie sich die zeitliche Entwicklung auf die aktuellen empirischen Methoden auswirkte.

Beispiel für Entwicklungslinien – Subsumierende Verfahren

Nach Ende des Zweiten Weltkriegs startete das Institut für Sozialforschung an der Universität Frankfurt neu. Diese *Frankfurter Schule* (vgl. Wiggershau 1988) wurde mitbeeinflusst von der *Chicagoer Schule*. Der Psychologe Heiner Keupp studierte u.a. in Frankfurt bei Theodor W. Adorno und Max Horkheimer (zwei bekannten Vertretern der Frankfurter Schule). In seiner Zeit an der Ludwig-Maximilians-Universität München studierte Philipp Mayring u.a. bei Keupp (und seinem späteren Doktorvater Dieter Ulich). Aus diesem Kontext der Sozialpsychologie heraus entwickelte Mayring vorhandene Methoden der Textinterpretation zur qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 1983; Qualitative Inhaltsanalyse i.d.B.) weiter. Kurz darauf befasst sich der Soziologe Udo Kuckartz im Kontext Technischer Hochschulen (erst Technische Universität Aachen, dann Technische Universität Berlin) mit der computerunterstützten Auswertung verbaler Daten (Kuckartz 1988). Diese beiden Autoren (Mayring und Kuckartz) legten als erste im deutschsprachigen Kontext systematische Konzepte vor, wie Qualitative Inhaltsanalysen umgesetzt werden können.

Am Beispiel dieser Entwicklung kann abgelesen werden, wie es dazu kam, dass sich verschiedene subsumierende Verfahren der Inhaltsanalyse herausbildeten. Drei Hauptformen (inklusive weiterer Spielarten) der Inhaltsanalyse findet man bei Mayring (2022). Davon weichen die drei Methoden der Qualitativen Inhaltsanalyse bei Kuckartz (Kuckartz & Rädiker 2024) leicht ab. An-

5 Der *Symbolische Interaktionismus* wurde u.a. durch Georg H. Mead (1973) und Herbert Blumer (1986) im Kontext der *Chicagoer Schule* herausgearbeitet und hat damit einen wesentlichen Grundstein dafür gelegt, Forschungsinteressen erkenntnistheoretisch zu verorten.

dererseits haben mittlerweile auch andere Vertreter:innen (vgl. Gläser-Zikuda 2012) bereits weitere Formen der Inhaltsanalyse entwickelt, so dass eine abschließende Aufzählung weder möglich noch sinnvoll ist. Festzuhalten bleibt, dass es nicht die eine Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse gibt. Vielmehr gibt es (je nach Autor) mehrere Möglichkeiten inhaltsanalytisch vorzugehen.⁶ Die meisten Methoden lassen sich auf Grund ihres methodischen Vorgehens den subsumierenden Verfahren zuordnen. Inhaltsanalytische Ansätze, die auf eine Typenbildung abzielen, bilden hier (abhängig vom konkreten Vorgehen) unter Umständen eine Ausnahme.

Mit Blick auf den psychologischen Hintergrund von Mayring wird deutlich, warum die meisten Methoden der qualitativen Inhaltsanalyse anschlussfähig an quantifizierende, statistische Verfahren sind.⁷ Mit Blick auf den informationstechnischen Hintergrund von Kuckartz überrascht nicht, dass eins der klassischen Tools für die computergestützte Auswertung (MAXQDA) im Bereich qualitativer Forschung von Kuckartz entwickelt wurde und sein ehemaliger Doktorand Thorsten Dresing eine Transkriptionssoftware (F4 von Audiotranskription) (*Forschungsmanagement* i. d. B.) entwickelte.

Beispiel für Entwicklungslinien – rekonstruktive Verfahren

Einflüsse der Chicagoer und Frankfurter Schule prägten die Arbeit von Wissenschaftler:innen, welche die weiteren Entwicklungen sozialwissenschaftlicher Methoden maßgeblich beeinflussten. Einer von ihnen ist Fritz Schütze, der deutsche Soziologe, der maßgeblich die Konversationsanalyse (Deppermann 2008; *Gesprächsanalyse* i. d. B.) sowie das Narrative Interview (Schütze 1983; Küsters 2022; *Interviewverfahren* i. d. B.) mitgeprägt hatte. Aber auch die Objektive Hermeneutik (*Objektive Hermeneutik* i. d. B.) sowie die Dokumentarische Methode⁸ (*Dokumentarische Methode* i. d. B.) und andere methodische Zugänge gehen auf ihn zurück.

Vor diesem Hintergrund liegt es nahe, dass rekonstruktive Methoden eine gewisse Ähnlichkeit aufweisen. Die jeweiligen Methoden und Methodologien lassen sich jedoch nicht monokausal voneinander ableiten. So bleiben z. B. an dieser Stelle die Einflüsse der französischen Soziologie unberücksichtigt.

Am Beispiel dieser Entwicklungslinien kann hergeleitet werden, warum verschiedene Verfahren im Bereich der rekonstruktiven qualitativen Forschung gewisse Ähnlichkeiten im methodischen Vorgehen aufweisen: Die Idee, dass

6 Und wie sich exemplarisch an den folgenden zwei Beiträgen (Mayring 2019; Gläser-Zikuda 2014) zeigen lässt, bilden die verschiedenen Ansätze qualitativer Methoden kein homogenes Bild.

7 Die Psychologie als Disziplin hat ihren methodischen Schwerpunkt traditionell im Bereich der quantitativen Empirie.

8 Bohnsack publizierte selbst mit Schütze (Schütze & Bohnsack 1973).

soziale Wirklichkeit nicht nur aus expliziten Akten (Sprache oder Handlung) besteht, sondern dass diesen Akten Regelsysteme bzw. Muster zu Grunde liegen, die sich empirisch herausarbeiten (rekonstruieren) lassen ist den rekonstruierenden Verfahren gemein.

Der dargelegte Überblick bietet die Möglichkeit, Zusammenhänge zwischen den verschiedenen qualitativen Methoden nachzuvollziehen. Die vorgestellten Entwicklungslinien können dazu beitragen, die Hintergründe für Gemeinsamkeiten (und Unterschiede) zwischen den Methoden einzuordnen und zu verstehen.

4 Zusammenfassung und Fazit

Die qualitative Sozialforschung ist von einer Vielzahl historischer, theoretischer und methodischer Entwicklungen geprägt. Ein fundiertes Verständnis dieser Entwicklungslinien ermöglicht es Forschenden, verschiedene methodische Zugänge einzuordnen und reflektierte Entscheidungen für ihre empirische Arbeit zu treffen. Die historische Betrachtung zeigt, dass qualitative Methoden eng mit gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Veränderungen verknüpft sind. Von den frühen ethnografischen Studien im kolonialen Kontext über die sozialwissenschaftlichen Untersuchungen der Industrialisierung bis hin zur methodischen Institutionalisierung wurden qualitative Verfahren stetig weiterentwickelt.

Drei zentrale methodische Prinzipien prägen viele qualitative Forschungsansätze: Zirkularität, Sequenzanalyse und Abduktion. *Zirkularität* beschreibt den fortlaufenden Wechsel zwischen Datenerhebung und -auswertung, der erst mit einer theoretischen Sättigung endet. *Sequenzanalyse* betont die Notwendigkeit, Daten in ihrer zeitlichen Struktur für die Analyse aufzubrechen, indem etwa narrative Interviews oder Gesprächsverläufe schrittweise interpretiert werden. *Abduktion* schließlich vervollständigt Induktion und Deduktion als erkenntnistheoretisches Verfahren, indem durch kreative Schlussfolgerungen neue theoretische Einsichten generiert.

Mit dem Blick auf die Entwicklung der verschiedenen Verfahren zeigt sich, wie sich qualitative Methoden theoretisch und methodisch differenziert haben. Die Unterscheidung zwischen subsumierenden Verfahren, die sich auf explizit geäußerte Inhalte konzentrieren, und rekonstruktiven Verfahren, die implizite (latente) Strukturen analysieren, ist dabei besonders bedeutsam. Zudem zeigt sich, dass qualitative Forschung stets ein Wechselspiel zwischen Theorie und Empirie ist – eine Herausforderung, die eine reflektierte methodische Herangehensweise erfordert.

Die historische und systematische Einordnung qualitativer Methoden trägt dazu bei, deren Potenziale und Grenzen besser zu verstehen. Für die eigene Abschlussarbeit bedeutet dies, dass die Wahl und Anwendung qualitativer

Methoden nicht nur auf pragmatischen Erwägungen basieren sollte, sondern einer fundierten theoretischen Reflexion bedarf. Die historischen und methodologischen Entwicklungslinien verdeutlichen, dass qualitative Forschung nicht nur eine Technik der Datenerhebung ist, sondern eine erkenntnistheoretische Perspektive (vgl. Übersicht über die Forschungsperspektiven in der Einleitung *i. d. B.*, Tab. 1) erfordert. Dies hat unmittelbare Konsequenzen für die Gestaltung der eigenen Untersuchung – sei es in der Auswahl des methodischen Zugangs, in der Art der Datenauswertung oder in der Reflexion über die eigenen Forschungsperspektiven. Ein bewusstes Verständnis dieser methodischen Prinzipien ermöglicht es, qualitative Forschung nicht nur als praktisches Werkzeug zu nutzen, sondern als theoretisch fundierte Wissenschaftsmethode zu begreifen, die soziale Wirklichkeit differenziert beschreiben und aufklären kann.

Literatur

- Blumer, H. (1986). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Bohnsack, R. & Schütze, F. (1973). Die Selektionsverfahren der Polizei in ihrer Beziehung zur Handlungskompetenz der Tatverdächtigen. *Kriminologisches Journal*, 5(4), 270-290.
- Brandstetter, B. & Novakovits, D. (2024). Religion, Rassismus und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. In F. Gmainer-Pranzl, J. Gruber, A. Heuser, K. Hock, C. Jahnel & A. Middelbeck-Varwick (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Theologie: Umbrüche-Zugänge-Horizonte*, (S. 1-11). Berlin, Heidelberg: Springer https://doi.org/10.1007/978-3-662-66324-0_68-1.
- Christadler, M., Burghartz, S. & Nolde, D. (Hrsg.). (2003). Berichten, Erzählen, Beherrschen: Wahrnehmung und Repräsentation in der frühen Kolonialgeschichte Europas. *Zeitsprünge*, Bd. 7, H. 2,3. Frankfurt a. M.: Klostermann.
- Conrad, S. (2023). *Deutsche Kolonialgeschichte*. C. H. Beck.
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91973-7>.
- Diner, S. J. (1975). Department and discipline: The Department of Sociology at the University of Chicago, 1892-1920. *Minerva*, 13, 514-553. <https://doi.org/10.1007/BF01096176>.
- Dreesbach, A. (2012). Colonial Exhibitions, ‚Völkerschauen‘ and the Display of the ‚Other‘. Leibniz-Institut für Europäische Geschichte. Abgerufen am 14.02.2025, unter <https://www.ieg-ego.eu/en/threads/backgrounds/european-encounters/anne-dreesbach-colonial-exhibitions-volkerschauen-and-the-display-of-the-other/customview/++widget++form.widgets.dnb/@@download/dreesbacha-2012-en.pdf>.
- Engels, F. (1848). *Die Lage der arbeitenden Klasse in England*, Bd. 14. Leipzig: Verlag Otto Wigand.
- Fischer, H. (1970). „Völkerkunde“, „Ethnographie“, „Ethnologie“: Kritische Kontrolle der frühesten Belege. *Zeitschrift für Ethnologie*, 2, 169-182.
- Gläser-Zikuda, M., Seidel, T., Rohlf, C., Gröschner, A. & Ziegelbauer, S. (Hrsg.). (2012). *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung*. Münster: Waxmann
- Gorges, I. (2018). The History of the Verein für Socialpolitik: An Unintended Contribution to the Pre-History of the Institutionalization of Sociology. In: *Handbuch Geschichte der deutschsprachigen Soziologie*, Bd. 1, (S. 791-808). https://doi.org/10.1007/978-3-658-07614-6_40.
- Greve, A. (2015). Völkerkundemuseen zwischen Identitätsstiftung und Verfremdung. *kritische be-richte – Zeitschrift für Kunst- und Kulturwissenschaften*, 43(2), 85-95.

- Grimmer-Solem, E. (2023). Der Verein für Socialpolitik von seinen Anfängen bis Ende des Ersten Weltkriegs – ein Überblick. *Perspektiven der Wirtschaftspolitik*, 24(1), 5-13. <https://doi.org/10.1515/wpw-2023-0001>.
- Hopf, C., & Müller, W. (1994). Zur Entwicklung der empirischen Sozialforschung in der Bundesrepublik Deutschland. *ZUMA Nachrichten*, 18(35), 28-53. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-209013>.
- Horstkemper, G. (2023). Koloniale Erbstücke in Europa. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 9(10), 571-573.
- Knebelspieß, S. & Moebius, S. (2019). Programm, personelle und organisatorische Entwicklung des Forschungsinstituts für Sozialwissenschaften von 1918/1919 bis zum heutigen Institut für Soziologie und Sozialpsychologie (ISS). *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 71(4), 515-552. <https://doi.org/10.1007/s11577-019-00649-z>.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2024). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz. Weinheim: Juventa.
- Kuckartz, U. (1988). Computer und verbale Daten: Chancen zur Innovation sozialwissenschaftlicher Forschungstechniken. New York: Lang.
- Küsters, I. (2022). Narratives Interview. In N. Bauer & J. Blasius (Hrsg.). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, 893-900. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8>.
- Lieber, H.-J. (1957). Der Erfahrungsbegriff in der empirischen Sozialforschung. *Archiv Für Rechts- und Sozialphilosophie*, 43(4), 487-503.
- Maier, G. (1988). Exotische Welten – Europäische Projektionen. Die „Exotika“ – eine vertane Chance? *Zeitschrift für Entwicklungspädagogik*, 11(1), 12-14. <https://doi.org/10.25656/01:6493>.
- Mayring, P. (1983). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Julius Beltz.
- Mayring, P. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse – Abgrenzungen, Spielarten, Weiterentwicklungen. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research*, 20(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3343>.
- Mayring, P. (2022). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. (13., akt. Aufl.). Hamburg: Julius Beltz.
- Mead, G. H. (1973). Geist, Identität und Gesellschaft. Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Neef, K. (Hrsg.). (2012). Die Entstehung der Soziologie aus der Sozialreform. Eine Fachgeschichte. Frankfurt a. M./New York: Campus Verlag.
- Reichert, J. (2013). Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Über die Entdeckung des Neuen. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93163-0>.
- Rhoades, L. J. (1981). A History of the American Sociological Association, 1905-1980.
- Sackl, C. (2022). Simulierte Erinnerungen des Anderen: Zur transnationalen Multidirektionalität von Indianer-Bildern am Beispiel der Illustrationen zu Werken von Käthe Recheis. In G. Glasenapp, A. Kagelmann & I. Tombowiak (Hrsg.), *Erinnerung reloaded? (Re-)Inszenierungen des kulturellen Gedächtnisses in Kinder- und Jugendmedien*, Bd. 7, (S. 33-48). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Salzborn, S. (Hrsg.). (2014). Klassiker der Sozialwissenschaften. 100 Schlüsselwerke im Portrait. (2., akt. Aufl.). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13213-2>.
- Schäffer, B. (2022). „Das Medium ist die Methode“. Zur Technikgeschichte qualitativer Methoden. In T. Fuchs, C. Demmer & C. Wiezorek (Hrsg.). *Aufbrüche, Umbrüche, Abbrüche. Wegmarken qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*, Bd. 5, (S. 145-165). Berlin/Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:25249>.
- Schütz, A. (1972). Der Fremde: Ein sozialpsychologischer Versuch. In A. Brodersen (Hrsg.), *Gesammelte Aufsätze: II Studien zur soziologischen Theorie*, 53-69. Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-010-2849-3_3.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis: Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*, 13(3), 283-293.

- Segalen, V. (1994). *Die Ästhetik des Diversen. Versuch über den Exotismus*. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Stichweh, R. (2010). *Der Fremde. Studien zu Soziologie und Sozialgeschichte*. Berlin: Suhrkamp.
- Stichweh, R. (2011). Von der Soziologie des Fremden zur Soziologie der Indifferenz. Zur Zugehörigkeit des Fremden in Politik und Gesellschaft. In H. Bluhm, K. Fischer & M. Llanque (Hrsg.), *Ideenpolitik: Geschichtliche Konstellationen und gegenwärtige Konflikte*, (S. 421-432). Berlin: Akademie Verlag <https://doi.org/10.1524/9783050057620.421>.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). Grounded Theory Research: Procedures, Canons and Evaluative Criteria. *Zeitschrift für Soziologie*, 19(6), 418-427. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-1990-0602>.
- Sturm, G. (2006). Abduktion. In J. Behnke, T. Gschwend, D. Schindler, & K.-U. Schnapp (Hrsg.), *Methoden der Politikwissenschaft: neuere qualitative und quantitative Analyseverfahren*, (S. 27-35). Baden-Baden: Nomos. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-58343-7>.
- Weischer, C. (2007). *Sozialforschung*. Konstanz: UVK Verlag.
- Wiggershau, R. (1988). *Die Frankfurter Schule. Geschichte, Theoretische Entwicklung, Politische Bedeutung*. München: DTV
- Willis, J. W. (2007). *Foundations of Qualitative Research: Interpretive and Critical Approaches*. CA: Sage Publications.

Autor

Schieferdecker, Ralf, Dr. phil.

ORCID: 0000-0002-7487-4275

Akademischer Rat, Erziehungswissenschaft

Pädagogische Hochschule Weingarten

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Heterogenität und Differenzwahrnehmung, Berufswahl- und Habitusforschung von Lehrpersonen, Prävention und Kindeswohlgefährdung, sowie Qualitative Methoden

schieferdecker@ph-weingarten.de

Gütekriterien in der qualitativen Forschung mit besonderem Fokus auf pädagogische Handlungsfelder

Abstract

Ausgehend von den theoretischen Grundlagen und Charakteristika von Bewertungskriterien bzw. Gütekriterien und der Abgrenzung zur quantitativen Forschung, beschreibt der Beitrag, welche Gütekriterien für qualitative Forschung angelegt werden können. In Abgrenzung von spezifischen Katalogen und Zusammenstellungen im Kontext einzelner Methodologien werden ansatzübergreifende Kriterien herausgearbeitet. Auf dieser Grundlage kann die Qualität der eigenen Forschung in den Blick genommen werden.

Schlagwörter: Checklisten, Gütekriterien, pädagogische Handlungsfelder, qualitative Forschung, Reporting Guidelines

1 Einleitung

Um die Qualität einer Untersuchung einschätzen zu können, sind Kriterien zur Beurteilung von Untersuchungen bzw. von Forschung unerlässlich. Damit geht die Frage einher, was eine Forschungsarbeit „gut“ macht, sprich was die Qualität einer wissenschaftlichen Forschung ausmacht und wie eine ausreichende Qualität in der Forschung(sarbeit) sichergestellt werden kann, um bei einer späteren Begutachtung als „gut“ befunden zu werden. Qualitätsurteile sind häufig mit dem impliziten Denken der forschenden Person verbunden, was sie persönlich unter „guter“ Forschung versteht. Um hier einer ausschließlich subjektiven Einschätzung und damit verbundenen Beliebigkeit vorzubeugen, bedarf es der Orientierung an Qualitätskriterien bzw. Gütekriterien. Sie spielen ausgehend vom Anspruch der Wissenschaftlichkeit von Forschung eine zentrale Rolle. Die im Diskurs anzutreffenden Kriterien können jedoch nicht gleichermaßen auf quantitativ- und qualitativ-ausgerichtete Forschungszugänge angelegt werden. Die Auseinandersetzung explizit mit

Gütekriterien der qualitativen Forschung ist daher grundlegend für qualitativ Forschende.

Der Beitrag beleuchtet, was Gütekriterien sind, wem sie dienlich sein können und welche grundsätzlich historisch gewachsenen und methodologisch begründeten Differenzierungen beachtet werden müssen. Darüber hinaus zielt der Beitrag auf eine (kritische) Auseinandersetzung mit bestehenden spezifischen und ansatzübergreifenden Gütekriterien-Katalogen und -Zusammenstellungen und deren Bedeutung für die Qualitätssicherung qualitativer Forschung(sarbeiten), insbesondere mit Blick auf das pädagogische Handlungsfeld, in dem Studierende pädagogischer Studiengänge zukünftig vornehmlich agieren werden.

2 Gütekriterien – Theoretischer Ausgangspunkt

2.1 Begriffliche Annäherung und Nutzen

Gütekriterien sind „grundlegende Maßstäbe, anhand derer sich Forschungsqualität in intersubjektiv teilbarer Weise beurteilen lässt“ (Gerring 2012, 12; Döring & Bortz 2016, 82). Dabei sind die Maßstäbe nicht binär angelegt, sodass mittels der Kriterien und anhand der beiden Pole „vorhanden“/„nicht vorhanden“ eine Beurteilung vorgenommen werden könnte, sondern sie sind graduell konzipiert. Die Forschungsqualität kann hinsichtlich verschiedener Bewertungskriterien unterschiedlich stark ausgeprägt sein. Forschungsqualität kann daher als mehrdimensionales Kontinuum aufgefasst werden: So kann ein Beitrag beispielsweise bezüglich der Darstellung des Forschungsprozesses klar und nachvollziehbar, hinsichtlich der Reflexion der Rolle der Forschenden jedoch unterbelichtet sein. In der Regel nimmt Forschungsqualität – unter Berücksichtigung dieses vieldimensionalen Konstrukts – in dem Maß zu, wie wissenschaftlich anerkannte, in der Methodenliteratur begründete Verfahrensregeln angewendet und vom Forschenden reflektiert werden (Döring & Bortz 2016, 92). Sie dienen folglich der Prüfung der Qualität von Forschung(sergebnissen), sind aber nicht als Anleitung zu betrachten, unter Beachtung derer in jedem Fall hochwertige Forschung erzielt wird (Strübing 2021, 86), sprich Gütekriterien können als Reflexionsgrundlage für Forschung dienen, sind jedoch keine Anleitung, die 1:1 umgesetzt werden kann. Die Auseinandersetzung mit Gütekriterien dient insbesondere drei Personenkreisen (Steinke 1999, 11): Für die Forschenden dienen Gütekriterien als Reflexionsgrundlage für deren Forschungs- und Publikationstätigkeit, für Gutachtende können sie als Bewertungsgrundlage für die Sicherung von Qualität genutzt werden (z. B. in einem Peer-Review-Verfahren) und für wissenschaftsexterne Akteure können sie als Marker für Wissenschaftlichkeit fungieren. Gütecri-

terien sollen insgesamt der Gefahr vorbeugen, dass Forschung beliebig und willkürlich wird. Reichertz (2019) reklamiert für qualitative Forschung, dass es um ein grundsätzliches Verständnis von Empirie geht, das davon ausgeht, dass es eine „wirkliche Wirklichkeit gibt, die man nicht beliebig konstruieren kann“ (ebd., o. S.), sondern die der Forschende aktiv aufsucht, hierdurch Wirklichkeit erkennt und theoretisch beschreiben kann.

2.2 Zum Verhältnis zu klassischen Gütekriterien der quantitativen Forschung

Es herrscht Konsens darüber, dass sich die klassischen Gütekriterien Validität, Reliabilität und Objektivität, wie sie in der quantitativen Forschung angewendet werden (Himme 2007; Raithel 2008, Rammstedt 2010), für die qualitative Forschung als wenig tragfähig erweisen (Flick 2009; Friebertshäuser & Seichter 2013; Lamnek & Krell 2016; Mayring 2008; Steinke 1999), da empirische Sozialforschung stets selektiv und subjektiv ist (Kruse 2015, 54). Hinzu kommt die in der qualitativen Forschung gegebene Offenheit sowie Uneindeutigkeit und damit die Vielzahl methodologischer Positionen, die zu unterschiedlichen Verständnissen und kontroversen Einschätzungen mit Blick auf die Beurteilung von Forschungsvorhaben führen kann (Helsper et al. 2016). Insbesondere da der Prozess der Datenerhebung in der qualitativen Forschung als soziale Situation konzipiert ist, in der Forschende und Beforschte interagieren und in der entsprechend die Einzigartigkeit jeder Forschungssituation betont wird, lässt sich Objektivität kaum realisieren und auch Validität, – zumindest im Sinne wie der Begriff in der quantitativen Forschung verwendet wird –, wird nicht als erstrebenswert betrachtet, da er in der qualitativen Forschung weiter gefasst wird (siehe dazu Weydmann & Schreier 2023, 322 f.). Dies bedeutet jedoch nicht, dass qualitative Forschung beliebig und willkürlich ist bzw. sein darf. Auch oder gerade vor dem Hintergrund dieses möglichen Vorwurfs, ist es notwendig, qualitative Forschung und den eigenen Forschungsprozess anhand von Gütekriterien zu reflektieren.

2.3 Verschiedene Zugänge – Zwischen Adaption und Neuformulierung

Entsprechend der Vielzahl unterschiedlicher Formen qualitativer Zugänge, verschiedenster Formen der Materialgewinnung und -auswertung (siehe die Sammlung in diesem Band), die sich zudem in ihren epistemologischen Annahmen, sozialtheoretischen Verortungen und ihrer methodologischen Konzeption unterscheiden, hat sich eine Vielzahl an Qualitätsreklamationen der einzelnen Vertreter:innen qualitativer Zugänge herauskristallisiert (z. B. für Ethnographie: Hammersley 2001; für Grounded Theory: Charmaz & Bryant 2012). Sie bean-

sprechen für ihren jeweiligen Zugang bestimmte Gütekriterien. Während sich die Vertreter:innen eines Ansatzes untereinander bezüglich der Kriterien häufig (noch) einig sind, wird die Lage dann unübersichtlich, wenn nach ansatzübergreifenden Gütekriterien qualitativer Forschung gesucht wird.

Grundsätzlich können zwei Zugänge zu Gütekriterien in der qualitativen Forschung unterschieden werden (Flick 2022, 534): a) Einerseits finden sich Vertreter:innen, welche die Kriterien Objektivität, Validität und Reliabilität aus der quantitativen Forschung für die qualitative Forschung adaptieren, indem sie beispielsweise die „innere Vergleichbarkeit“¹ als ein Kriterium beschreiben, das sich der Objektivität annähert. Ebenso finden sich Adaptionen von Objektivität, die im Konzept der Interrater-Übereinstimmung aus der Inhaltsanalyse oder im Sinne der Intersubjektivität von Bedeutungszuweisungen aufgehen (Weydmann & Schreier 2023, 322). Anhand dieser Konzepte soll sichergestellt werden, dass die Forschungsergebnisse unabhängig von der forschenden Person gültig sind und sich ihre Aussagekraft damit als zuverlässig(er) erweist. b) Andererseits finden sich Vertreter:innen, die eigenständige, alternative Gütekriterien qualitativer Forschung entwickelten, welche anstelle der Kriterien Objektivität, Validität und Reliabilität stehen (z. B. Steinke 1999). Damit bewegen sich die Ansätze qualitativer Gütekriterien in einem Spannungsfeld zwischen Anschlussfähigkeit und Eigenständigkeit. Im aktuellen Diskurs hat sich die Frage nach Gütekriterien zur Beurteilung der Qualität qualitativer Forschung inzwischen weitgehend von der quantitativen Forschung abgekoppelt. Der neuere Diskurs konzentriert sich – im Unterschied zu den oben formulierten spezifischen Ansätzen für einzelne Methodologien (Grounded Theory, Ethnographie etc.) – auf übergreifende Kriterien, die für sämtliche Ansätze qualitativen Forschens angelegt werden können. Hierzu gehören z. B. die Zusammenstellungen von Steinke (1999, 2010), Strübing et al. (2018) und Flick (2022), auf die im folgenden Kapitel eingegangen wird.

3 Übergreifende Gütekriterien qualitativer Forschung

3.1 Ansatzübergreifende Gütekriterien-Kataloge bzw. -Zusammenstellungen

In der Fachliteratur findet sich eine Vielzahl unterschiedlicher Kataloge und Zusammenstellungen von Gütekriterien (Flick 2010, 2022; Noyes et al. 2008;

1 Das Konzept „innere Vergleichbarkeit“ beruht auf der Annahme, dass bei der Datenerhebung nicht die äußere, sondern innere Entsprechung der Situation entscheidend ist. Es ist beispielsweise nicht ausschlaggebend, inwiefern die räumlichen Rahmenbedingungen bei der Durchführung von Interviews identisch sind, sondern vielmehr, ob z. B. eine Atmosphäre des Vertrauens gegeben ist, um so die tatsächlichen Gefühle und Gedanken der Befragten einzuholen (Weydmann & Schreier 2023, 322).

Strübing et al. 2018). Neben Kriterienkatalogen, die stärker auf Forschungen mit der qualitativen Inhaltsanalyse ausgerichtet sind und die Subjektivität des oder der Forschenden weitgehend ausblenden (Gläser-Zikuda 2011, 115ff.), finden sich Kataloge, die größere Freiräume für Subjektivität lassen und mit Blick auf rekonstruktive Methoden als passender erscheinen. Steinke destilliert im Rahmen einer Literaturdurchsicht folgende sieben Kernkriterien qualitativer Forschung (Steinke 2010, 323ff.):

- *Indikation qualitativer Forschung* (Gegenstandsangemessenheit): die begründete Passung von methodischen Entscheidungen gilt es transparent zu machen,
- *Empirische Verankerung*: durch ein regelgeleitetes kodifiziertes Verfahren, durch kommunikative Validierung, Textbelege etc. wird verdeutlicht, wie die Aussagen/Ergebnisse in empirischen Daten wurzeln,
- *Intersubjektive Nachvollziehbarkeit*: die Dokumentation des Forschungsprozesses, die Interpretation in Gruppen und die Anwendung kodifizierter Verfahren sichert, dass andere die Forschungsergebnisse sowie den -prozess nachvollziehen können,
- *Kohärenz*: bezieht sich auf die logische Konsistenz der entwickelten Aussagen,
- *Relevanz der Ergebnisse*: macht die Ergebnisse hinsichtlich ihres theoretischen und praktischen Nutzens transparent,
- *Reflektierte Subjektivität*: beinhaltet das kritische Hinterfragen persönlicher Einflussfaktoren im Forschungsprozess und -produkt,
- *Limitation*: meint, dass der Gültigkeitsbereich der entwickelten Theorien oder Modelle geprüft wird.

Die von Steinke (1999, 2010) vorgestellten Kernkriterien zur Prüfung der Güte qualitativer Forschung wurden von sämtlichen weiteren Autor:innen für deren Auflistungen und Kataloge genutzt – wie sich im Späteren zeigen wird. Aus diesem Grund werden Steinkes Kernkriterien im Folgenden näher ausgeführt. *Indikation des Forschungsprozesses (Gegenstandsangemessenheit)*: Dieses Gütekriterium nimmt die Gegenstandsangemessenheit des Forschungsprozesses in den Blick, indem geprüft wird, inwiefern die gewählten Methoden dem Untersuchungsgegenstand gerecht werden. Geht es in der Forschung beispielsweise darum, wie pädagogische Fachkräfte vor dem Hintergrund ihrer Biografie rekonstruieren, einen Beruf in pädagogischen Handlungsfeldern gewählt zu haben, so erscheint ein narratives Interview deutlich angemessener, als beispielsweise eine Gruppendiskussion. Es geht um die Passungsanforderung der Methodenwahl für ein spezifisches empirisches Phänomen. Was hier am Beispiel der Datenerhebung skizziert wurde, gilt es mit Blick auf den ge-

samten Forschungsprozess zu prüfen: Wie passen Theorie, Fragestellung, empirischer Fall, Samplingstrategie, Durchführung der Datenerhebung, Wahl der Transkriptionsregeln, Datenauswertung etc. zusammen? Hinzu kommt, wie Strübing (2018, 86) ergänzend ausführt, dass Gegenstandsangemessenheit in der qualitativen Forschung nicht in einer einmaligen Entscheidung verbleibt, sondern eines kontinuierlichen Anpassens und Adaptierens über den gesamten Forschungsprozess hinweg bedarf und das stets im Zusammenhang und vor dem Hintergrund des Forschungsgegenstandes. Die Gegenstandsangemessenheit gilt als historisch am frühesten begründetes und grundlegendes Gütekriterium qualitativer Forschung.

Empirische Verankerung: Dieses Gütekriterium möchte sicherstellen, dass die Ergebnisse der Forschung nicht willkürlich, beliebig oder gar frei erfunden sind, sondern in Daten gründen. Als Nachweise hierzu dienen Textbelege, welche die entwickelte Theorie stützen. Die Theorie wird auch dadurch gestützt, wenn im Forschungsprozess oder dem Sampling explizit nach kontrastierenden Fällen mit Gegenbeispielen gesucht wurde (kontrastiver Fallvergleich), die dann entweder die Theorie erhärteten oder dazu führten, diese einzuschränken. Zur Sicherstellung der empirischen Verankerung kann auch die kommunikative Validierung mit den beobachteten oder befragten Personen dienlich sein (siehe Kriterium „kommunikative Validierung“). Wurden beispielsweise Interviews mit pädagogischen Fachkräften einer Kita geführt, können die Ergebnisse an die pädagogischen Fachkräfte zurückgespielt und gemeinsam besprochen werden, um sicherzustellen, dass die entwickelten Aussagen, Theorien oder Ergebnisse ‚tatsächlich‘ von den Beteiligten entsprechend bestätigt werden. Im Sinne einer Theorie-Empirie-Rückbindung wird die entwickelte Theorie so an die Sichtweisen und Deutungen der Erforschten bzw. des Erforschten angebunden.

Kohärenz: Kohärenz bezieht sich auf die logische Konsistenz der entwickelten Aussagen. In diesem Rahmen ist zu prüfen, inwiefern die generierte Theorie in sich stimmig ist und inwiefern Widersprüche in den Daten und Interpretationen bearbeitet wurden. Bleiben Fragen ungelöst und/oder bestehen Widersprüche, so sollten diese transparent gemacht und offengelegt werden. Auf diese Weise wird sichergestellt, dass die Forschung verständlich und nachvollziehbar ist, wodurch wiederum zur Glaub- und Vertrauenswürdigkeit der Ergebnisse beigetragen wird.

Kommunikative Validierung/Intersubjektive Nachvollziehbarkeit: Bei der kommunikativen Validierung legt die forschende Person ihr Verständnis des Untersuchten bzw. ihre Interpretationen weiteren Personen vor. Dies können die Untersuchungsbeteiligten sein oder zum Beispiel Personen einer Forschungswerkstatt bzw. Auswertungs- und Interpretationsgruppe. Die kommunikative

Validierung ermöglicht es der forschenden Person, die Gültigkeit der bisherigen Annahmen und Theorien zu überprüfen, indem in einem gemeinsamen Austausch neue Interpretationshorizonte eröffnet und blinde Flecken aufgedeckt werden können, was wiederum zur Perspektiverweiterung der Erkenntnismöglichkeiten beitragen kann (Ruppel & Mey 2021). Dies kann die Generalisierbarkeit von Ergebnissen erhöhen. Inwiefern zur kommunikativen Validierung die Forschungsbeteiligten bzw. Befragten und/oder eine Interpretationsgruppe herangezogen werden soll, lässt sich nicht pauschal festlegen. Auch hier spielt der Aspekt der Gegenstandsangemessenheit eine zentrale Rolle: Während die kommunikative Validierung mit den Befragten für die Objektive Hermeneutik (*Objektive Hermeneutik* i.d.B.) aufgrund der herausgearbeiteten ‚objektiven Strukturen‘, die jenseits des Subjektiv-Intentionalen liegen, als wenig sinnvoll erscheint, kann sie in der Aktions- und Handlungsforschung von zentraler Bedeutung sein, da die Ergebnisse zur Optimierung der lebensweltlichen Situation beitragen sollen bzw. können.

Reflektierte Subjektivität: Das Kriterium der reflektierten Subjektivität erweist sich neben der Intersubjektivität als ein zentrales Gütekriterium qualitativer Forschung. Dies ist der erkenntnistheoretischen Prämisse geschuldet, dass qualitative Forschung stets in Abhängigkeit von der forschenden Person selbst zu betrachten ist (Helfferich 2009) oder wie Corbin und Strauss pointieren: „[...] we don't separate who we are as person from the research and analysis that we do“ (Corbin & Strauss 2015, 27). Reflektierte Subjektivität bezieht sich auf das kritische Hinterfragen persönlicher Einflussfaktoren hinsichtlich des Forschungsprozesses und des Forschungsprodukts. Es fokussiert, inwiefern die konstituierende Rolle der forschenden Person als Subjekt mit ihrem individuellen biografischen und kulturellen Hintergrund, ihren persönlichen Vorerfahrungen, Handlungsweisen und Annahmen methodisch reflektiert in die Theoriebildung einbezogen wurde. Die Subjektivität bedingt einerseits Selektivitätseffekte, andererseits bezweckt sie eine höhere Sensibilität und Differenzierungsfähigkeit gegenüber problembehafteten Aspekten, was produktiv für die Entwicklung einer ersten Heuristik oder eines Theorieentwurfs genutzt werden kann (Breuer et al. 2019, 21). Subjektivität und Subjektgebundenheit werden daher nicht als ‚Schwäche‘, sondern als Potenzial für die Erkenntnisgewinnung begriffen (Lettau & Breuer 2007). Im Unterschied zu einer Betrachtung der Forscher:innenrolle als neutralem Bindeglied zwischen Praxis und Theorie wird die forschende Person in der qualitativen Forschung als Akteur:in im Forschungsprozess betrachtet, welche:r dem empirischen Material erst dadurch eine Stimme verleiht, dass er oder sie bestimmte theoretische Zugänge an das Material heranträgt (Strübing 2018, 53). Die Selbstbeobachtung und Reflexion subjektiver Präkonzepte erweisen sich in diesem Zusammenhang als zentral. Forschen beispielsweise Lehramtsstudierende im Rahmen

ihrer Bachelor- oder Masterarbeit in der Schule und führen Interviews mit Lehrpersonen durch, so ist es erforderlich, die eigenen schulischen Erfahrungen, resultierend aus der persönlichen Schulzeit oder aus Praktika, zu reflektieren und deren möglichen Einfluss offenzulegen. Zur Reflexion der eigenen Präkonzepte kann es hilfreich sein, beispielsweise ein Forschungstagebuch zu führen, in dem diese festgehalten und reflektiert werden.

Relevanz: Im Zusammenhang des Kriteriums der Relevanz gilt es zu prüfen, inwiefern die Ergebnisse und entwickelten Theorien einen theoretischen und praktischen Nutzen aufweisen. Dies bezieht sich nicht nur auf das Ende des Forschungsprozesses, sondern bereits zu Beginn der Forschung stellt sich die Frage, inwiefern die Fragestellung relevant ist und welchen Beitrag die Ergebnisse für Theorie und Praxis leisten können. Hierzu zählt Steinke (2010, 330) mitunter Fragen wie: „Beinhaltet die Theorie Erklärungen für das interessierende Phänomen? Regt die Theorie zur Lösung von Problemen an? Sind die Ergebnisse verallgemeinerbar?“ In studentischen Forschungsarbeiten können diese Fragen im Zusammenhang der Prüfung der Güte der Arbeit explizit mit aufgenommen werden.

Limitation: Steinke (2010) benennt als weiteres Kriterium „Limitation“. Damit verbindet sie die Übertragbarkeit empirischer Ergebnisse auf andere Kontexte. Es geht darum zu prüfen, inwiefern sich die im Forschungsprozess entwickelte Theorie verallgemeinern lässt. Wenn spezifische Untersuchungsbedingungen erfüllt sein müssen, damit die Erkenntnisse übertragbar sind, ist Verallgemeinerung kaum möglich. Inwiefern dies zutrifft, kann beispielsweise mittels der Methode der Fallkontrastierung analysiert werden.

Auch Strübing et al. (2018) stellen sich im Diskurs die Frage nach dem gemeinsamen Kern qualitativer Verfahren und entsprechender gemeinsamer, ansatzübergreifender Gütekriterien. Strübing knüpft in Teilen an Steinke an und schlägt für interpretative und rekonstruktive Verfahren fünf Kriterien vor: *Gegenstandsangemessenheit*, *empirische Sättigung*, *theoretische Durchdringung*, *textuelle Performanz* und *Originalität*. Insbesondere die beiden letztgenannten Aspekte sind derzeit als Ergänzungen oder ‚Neuerung‘ zu den im allgemeinen Konsens qualitativer Sozialwissenschaften akzeptierten und diskutierten Kriterien zu betrachten. Unter der textuellen Performanz ist die Kompetenz zu verstehen, „Leser:innen gut zu führen, sie in Forschung hineinzuziehen und von den Ergebnissen zu überzeugen“ (ebd., 213; vgl. dazu DFG-Netzwerk von Behrmann 2022). Das Kriterium Originalität hebt wiederum auf die „kollektive Hervorbringung“ (ebd., 214) einer Studie ab. Es geht darum, welchen Beitrag und welche Relevanz eine Studie für ein bestimmtes Forschungsfeld und deren Scientific Community hat, was sich in der Bezugnahme weiterer Forschungen auf die Studie manifestiert. Doch auch an der Zusammenstel-

lung von Strübing et al. wird insofern Kritik geübt, dass derart vorgegebene Gütekriterien bestimmte Ansätze bevorteilen oder entlegitimieren können (Eisewicht & Grenz 2018).

Vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung mit dem aktuellen Diskurs um Gütekriterien in der qualitativen Forschung formuliert Flick (2022, 545) als Anspruch an qualitative Forschung, „dass

- die Wahl der Methoden begründet dargestellt wird,
- die konkreten Vorgehensweisen expliziert werden,
- die dem Projekt zu Grunde liegenden Ziel- und Qualitätsansprüche benannt werden und
- die Vorgehensweisen so transparent dargestellt werden, dass Leser:innen sich ein eigenes Bild über Anspruch und Wirklichkeit des Projektes machen können.“

In Ergänzung zu diesen Auflistungen von Gütekriterien sind bei qualitativen Untersuchungen, insbesondere auch in pädagogischen Handlungsfeldern, ethische Aspekte zu beachten.

3.2 Ethische Aspekte mit besonderem Stellenwert für die Beurteilung der Qualität von qualitativen Untersuchungen

Ethischen Aspekten kommt bei der Beurteilung der Qualität qualitativer Forschung eine besondere Bedeutung zu (Weydmann & Schreier 2023, 328ff.). Forschende tragen die Verantwortung für die Sicherung der Qualität ihres Forschungsprozesses und -produkts. Dies beinhaltet auch die Verantwortung gegenüber den Teilnehmenden ihrer Forschung. Als Maxime gilt, dass in jedem Moment des Forschungsprozesses die Integrität der Teilnehmenden geschützt und jegliche Form der Schädigung ausgeschlossen ist (*Forschungsethik* i. d. B.). Gerade im pädagogischen Feld, dessen zentrale Adressat:innen und Zielgruppen zu einem großen Teil Kinder bzw. vulnerable Gruppen sind, sind ethische Überlegungen als Qualitätskriterium zwingend zu berücksichtigen. Aus diesem Grund sollten Forschungsarbeiten und damit auch Bachelor- oder Masterarbeiten, insbesondere im Kontext pädagogischer Handlungsfelder, ein Kapitel bzw. einen Abschnitt enthalten, in dem dargelegt und transparent gemacht wird, wie der Schutz der Beteiligten in der Forschungsarbeit zu jedem Zeitpunkt gewährleistet wurde. Dies ist gerade in der qualitativen Forschung mit Herausforderungen verbunden: Während z. B. die Sicherstellung von Anonymität und Vertraulichkeit bei quantitativen Daten leicht zu erfüllen ist, können die kleinen Fallzahlen und die damit verbundene vertiefte Darstellung der Einzelfälle in qualitativen Untersuchungen insofern problematisch sein, als die betroffenen Personen leichter identifizierbar sind. Mit der qualitativen For-

schung gehen folglich ethische Probleme einher, die es im Forschungsprozess zu reflektieren gilt (ebd.).

Ausgehend von den oben allgemein und übergreifend formulierten Gütekriterien zur Beurteilung der Qualität qualitativer Forschung(sarbeiten) und vermutlich verbunden mit dem impliziten Wunsch nach konkreten Prüfpunkten, finden sich im Diskurs und vor allem in der Forschungspraxis zunehmend mehr Ausführungen, die sich auf konkrete Checklisten oder Reporting Guidelines beziehen.

3.3 Checklisten und Reporting Guidelines

Corbin und Strauss, als Vertreter:innen der Grounded Theory (*Grounded Theory* i. d. B.) formulieren beispielsweise Listen mit „Checkpoints“ für die Forschenden mit insgesamt 33 Fragen, anhand derer die forschende Person selbst sowie Außenstehende einerseits die Güte des Prozesses und andererseits des Produkts (selbst)kritisch prüfen können (Corbin & Strauss 2015, 350ff.): Zur Prüfung des Prozesses gehören z. B. Fragen danach, welche Datensorten vorkommen, wie und warum Daten gesammelt wurden, ob theoretisch gesammelt wurde, welche Vergleichsgruppen herangezogen wurden, ob ethische Gesichtspunkte in den Blick genommen wurden oder ob ein Forschungstagebuch geführt wurde. Die zweite Reflexionskategorie beinhaltet die kritische Auseinandersetzung mit dem Produkt und fragt z. B. danach, ob die Theorie zu anwendbarem Wissen oder Verständnis führt, inwiefern die Ergebnisse das Potenzial besitzen, im Diskurs aufgegriffen und diskutiert zu werden oder ob die Limitationen der Studie klar benannt wurden.

Auch im digitalen Raum, d. h. auf Homepages etc. findet sich mittlerweile eine Vielzahl an Checklisten und Reporting Guidelines (z. B. weit verbreitet im Gesundheitswesen: COREQ-Checkliste: COnsolidated criteria for REporting Qualitative research; CASP – Critical Appraisal Checklists). Sie können ‚neu einsteigenden‘ Forschenden, wie Studierenden einerseits eine Grundlage bieten, um mittels konkreter Fragen die Qualität ihres Forschungsberichts zu beurteilen. Zudem können sie der grundsätzlichen Orientierung und Sensibilisierung für Qualitätsfragen dienlich sein. Andererseits bergen sie die Gefahr einer präskriptiven Nutzung, d. h. dass die Checkliste als verbindliche, gar standardisierte Vorgabe betrachtet wird, die mehr oder weniger abgearbeitet wird, ohne diese vor dem Hintergrund der eigenen Forschungsanlage zu reflektieren. Darüber hinaus werden Checklisten nur bedingt dem Spektrum qualitativer Forschungsansätze gerecht, weshalb sie im Diskurs qualitativ Forschender durchaus kritisch betrachtet werden.

Vor dem Hintergrund der obigen Ausführungen wird deutlich, dass im Diskurs nach wie vor keine Verständigung auf übergreifende, allgemeine Gütekrite-

rien oder Standards qualitativer Forschung gegeben ist – zumal zu diskutieren bleibt, inwiefern dies angesichts der Vielzahl unterschiedlicher Zugänge qualitativer Forschung und deren Anspruch von Offenheit überhaupt erstrebenswert erscheint (Flick 2022, 545).

3.4 Konsensuelle Elemente

Unabhängig von den inhaltlichen Schwerpunktsetzungen und differierenden Nuancen der genannten Gütekriterienkataloge zur Qualitätsprüfung, ist ihnen gemein, dass sich diese einerseits auf den Forschungsprozess und dessen einzelne Schritte und andererseits auf das Forschungsprodukt an sich beziehen lassen. Eine Untersuchung ist folglich sowohl unter ergebnis- als auch prozessorientierter Perspektive zu beleuchten. Ferner sind die Gütekriterien qualitativer Forschung – darüber herrscht unter den Autor:innen ebenso Einigkeit – nicht als dogmatisch vorgegebene und in allen Punkten umzusetzende Kriterien zu betrachten. Vielmehr dienen sie dem oder der qualitativ Forschenden als Orientierung und Ausgangspunkt seiner oder ihrer untersuchungsspezifischen Anpassung, d.h. sie können bzw. sollen je nach Forschungsgegenstand oder -methode modifiziert, ergänzt und/oder unterschiedlich gewichtet werden. Nicht umsonst weisen Corbin und Strauss (2015) dezidiert darauf hin, dass es sich bei den ausgewiesenen Kriterien um „guidelines“ handelt. Einigkeit herrscht im Diskurs qualitativer Forschung schließlich auch darüber, dass eine Beschränkung auf ein oder zwei Aspekte nicht ausreichend ist, sondern mehrere Kriterien zur Prüfung der Qualität herangezogen werden müssen (Strübing 2018, 353).

4 Fazit

Gerade in der qualitativen Forschung, deren Ergebnisse nach wie vor häufig dem Vorwurf der Subjektivität und Beliebigkeit ausgesetzt sind, erweisen sich Gütekriterien als essentiell für die Überprüfung und Sicherung der Qualität von Untersuchungen. Es gibt eine Vielzahl von Katalogen und Zusammenstellungen von Gütekriterien, die einerseits je nach qualitativem Forschungsansatz variieren, andererseits ansatzübergreifend konzipiert sind. Dennoch stellt sich für die forschende Person die Frage, inwieweit im konkreten Fall auf welche Gütekriterien zurückgegriffen werden kann oder soll: Welche konkreten Gütekriterien sollen bei welchem qualitativen Forschungszugang als Maßstab angelegt werden? Flick (2022, 545) pointiert hierzu: Es hängt von der konkreten Fragestellung, Methodologie und Methodik ab, welche Kriterien sich als relevant für die Qualitätsbeurteilung erweisen. Darin spiegelt sich das von Steinke (2010) formulierte Kernkriterium der Gegenstandsange-

messenheit. In einer Diskussionsrunde der DFG wurde für die Begutachtung von Forschungsvorhaben die Stimmigkeit und Gesamtkomposition von Fragestellung, Zielsetzung und theoretischer Gegenstandskonstruktion hervorgehoben (Helsper et al. 2016), was wiederum im Kriterium der Kohärenz aufgeht. Damit wird deutlich, dass auch zu dieser Frage keine allgemeingültige Aussage möglich ist. Auch in Bezug auf ansatzübergreifende Gütekriterien besteht im Diskurs nach wie vor kein Konsens. Gleichwohl wird deutlich, dass sich – wenngleich die Begrifflichkeiten möglicherweise abweichen – die Gegenstandsangemessenheit, intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Transparenz und Rückbindung, Dokumentation des Forschungsprozesses sowie das kontrastive Vorgehen zur Prüfung der Verallgemeinerbarkeit als zentrale Aspekte zur Sicherstellung der Qualität qualitativer Forschung(sberichte) erweisen. Es erscheint daher empfehlenswert, bei der Durchführung einer qualitativen Untersuchung von Beginn an die Zielsetzung zu verfolgen, die verschiedenen Qualitätsdimensionen im gesamten Forschungsprozess mitzudenken und begründet darzulegen, an welchen Kriterien bzw. Kriterienkatalogen sich die Arbeit orientiert und worauf sie sich stützt (Döring 2023, 107). Es gibt folglich keine finale Checkliste, anhand derer forschende Personen sicher sein können, alles bedacht zu haben, sondern vielmehr den Auftrag, Reflexivität ernst zu nehmen und diese als Grundlage für forschungsbezogene Entscheidungen zu betrachten, um gute Wissenschaft zu praktizieren.

Literatur

- Behrmann, L. (2022): DFG-Netzwerk „Textuelle Performanz in der qualitativen Sozialforschung“. Online unter: <https://gepris.dfg.de/gepris/projekt/514262487?context=projekt&task=show-Detail&id=514262487> (Abrufdatum: 05.03.2025).
- Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (2019): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung in die Forschungspraxis (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22219-2>
- Corbin, J. & Strauss, A. (2015): Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. Los Angeles: SAGE.
- Döring, N. (2023): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften (6. Aufl.). Berlin und Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-64762-2>
- Döring, N. & Bortz, J. (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften (5. Aufl.). Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Eisewicht, P. & Grenz, T. (2018): Die (Un)Möglichkeit allgemeiner Gütekriterien in der Qualitativen Forschung – Replik auf den Diskussionsanstoß zu ‚Gütekriterien Qualitativer Forschung‘ von J. Strübing, S. Hirschauer, R. Ayaß, U. Krähnke & T. Scheffer. In: Zeitschrift für Soziologie 47(5), 364-73. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2018-0123>
- Flick, U. (2009): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flick, U. (2010): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: G. Mey & K. Mruck (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 395-408. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_28

- Flick, U. (2022): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In: N. Baur & J. Blasius (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 533-547. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_34
- Friebertshäuser, B. & Seichter, S. (Hrsg.) (2013): Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft: Eine praxisorientierte Einführung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Gerring, J. (2012): Social Science Methodology. A Unified Framework. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139022224>
- Gläser-Zikuda, M. (2011): Qualitative Auswertungsverfahren. In: H. Reinders, H. Ditton, C. Gläsel & B. Gniewosz (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien, 109-121. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93015-2_9
- Hammersley, M. (2001): On 'Systematic' Review of Research Literatures: A 'Narrative' Response to Evans and Benefield. In: *Systemic Educational Research Journal* 27(5), 543-554. <https://doi.org/10.1080/01411920120095726>
- Helferich, C. (2009): Qualität qualitativer Daten. Manual zur Durchführung qualitativer Einzelinterviews (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>
- Helsper, W., Kelle, H. & Koller, H.-C. (2016): Qualitätskriterien der Begutachtung qualitativer Forschungsvorhaben in der Erziehungswissenschaft. Ergebnisse eines DFG-Roundtable. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 62(5), 738-48. <https://doi.org/10.25656/01:16841>
- Himme, A. (2007): Gütekriterien der Messung: Reliabilität, Validität und Generalisierbarkeit. In: A. Sönke, D. Klapper, U. Konradt, A. Walter, & J. Wolf (Hrsg.): *Methodik der empirischen Forschung*. Wiesbaden: Gabler, 375-391. https://doi.org/10.1007/978-3-8349-9121-8_25
- Kruse, J. (2015): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz (2. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016): Qualitative Sozialforschung (6. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Lettau, A. & Breuer, F. (2007): Forscher:innen-Reflexivität und qualitative sozialwissenschaftliche Methodik in der Psychologie. In: *Journal für Psychologie*, 15(2). Online unter: <https://journal-fuer-psychologie.de/article/view/126> (Abrufdatum: 02.11.2024).
- Mayring, P. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (10. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Noyes, J., Popay, J., Pearson, A. & Hannes, K. (2008): Qualitative research and cochrane reviews. In: J. P. T. Higgins & S. Green (Hrsg.): *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions*. Chichester: Wiley, 571-591. <https://doi.org/10.1002/9780470712184.ch20>
- Raithel, J. (2008): Quantitative Forschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91148-9>
- Rammstedt, B. (2010): Reliabilität, Validität, Objektivität. In: C. Wolf & H. Best (Hrsg.): *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 239-259. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92038-2_11
- Reichert, J. (2019): Methodenpolizei oder Gütesicherung? Zwei Deutungsmuster im Kampf um die Vorherrschaft in der qualitativen Sozialforschung. In: *FQS Forum Qualitative Sozialforschung* 20(1): o.S. <https://doi.org/10.17169/fqs-20.1.3205>
- Ruppel, P. S. & Mey, G. (2021): Arbeiten nach dem Peer-to-Peer-Prinzip in einer online-basierten Forschungsumgebung: die NetzWerkstatt - Integrierte Methodenbegleitung für qualitative Qualifizierungsarbeiten. In F. Günauer, A. K. Krüger, J. Moes, T. Steidten & C. Koepernik (Hrsg.): *GEW-Handbuch. Promovieren mit Perspektive. Ein Ratgeber von und für DoktorandInnen*. Bielefeld: Bertelsmann, 293-298.
- Steinke, I. (1999): Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. Weinheim und München: Juventa.

- Steinke, I. (2010): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: U. Flick, E. Kardorff von & I. Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch (8. Aufl.). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 319-331.
- Strübing, J., Hirschauer, S., Ayaß, R., Krähnke, U. & Scheffer, T. (2018): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. In: Zeitschrift für Soziologie 47(2), 83-100. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2018-1006>
- Strübing, J. (2021): Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24425-5>
- Strübing, J. (2018): Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung (2. Aufl.). Oldenbourg: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110529920>
- Weydmann, N. & Schreier, M. (2023): Bewertung qualitativer Forschung. In: M. Schreier, G. Echterhoff, J. F. Bauer, N. Weydmann & W. Hussy (Hrsg.): Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor. Berlin und Heidelberg: Springer, 319-333. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-66673-9>

Autorin

Gras, Juliana, Dr.ⁱⁿ phil.

ORCID: 0000-0001-5300-1136

Akademische Rätin, Erziehungswissenschaft

Pädagogische Hochschule Weingarten

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Demokratiebildung, Partizipation, Inklusion, Ganzttag und Qualitative Methoden(lehre)

grasj@ph-weingarten.de

Ethnografie

Abstract

Ethnograf:innen nutzen das Schreiben, um gemachte Erfahrungen in analysierbare Daten zu verwandeln. Ausgehend von teilnehmenden Beobachtungen im Forschungsfeld versuchen Ethnograf:innen, die Ordnungen, Regeln und Bedeutungen zu rekonstruieren, an denen sich die Teilnehmer:innen einer sozialen Situation orientieren. Pädagogische Felder bieten sich besonders für ethnografisches Forschen an, da auf diese Weise das Funktionieren des Pädagogischen, beispielsweise in Schule und Unterricht, in den analytischen Blick gerät, ohne ausschließlich die Qualität pädagogischen Handelns zu bewerten. Durch die Orientierung an drei zentralen ethnografischen Aktivitäten, dem teilnehmenden Beobachten, dem Verschriftlichen und dem Analysieren und Verstehen wird im vorliegenden Beitrag dargestellt, wie die ethnografische Forschungsstrategie für Forschungsprojekte in pädagogischen Feldern adaptiert werden kann.

Schlagwörter: Beobachtung, Ethnografie, Forschende Grundhaltung, Verschriftlichung

1 Was ist Ethnografie?

Wer Ethnografie betreibt, beschäftigt sich ursprünglich mit der Beschreibung von Volksgruppen und Kulturen. Dazu begibt sich die ethnografisch forschende Person ins ‚Feld‘, also dorthin, wo die jeweilige Volksgruppe zu finden ist und versucht, über einen längeren Zeitraum tiefe Einblicke in den Alltag und die Kultur dieser Gruppe zu gewinnen. Ziel ist es, die Kultur der Gruppe aus der Perspektive der Teilnehmenden in den Blick zu nehmen, also eine Rekonstruktion dessen zu leisten, was und wie die Teilnehmenden ihr Miteinander organisieren. Ethnograf:innen finden interessante Phänomene, je nach disziplinärer Verortung, in räumlich entfernten Gesellschaften (Ethnologie) oder innerhalb der eigenen Kultur (Soziologie) – maßgeblich ist der Anspruch, der kulturellen Erscheinung als Fremde:r zu begegnen. So können auch Schule, Unterricht oder andere pädagogische Kontexte ethnografisch erschlossen

werden, indem sich die forschende Person methodisch dieser Kontexte ‚befremdet‘. Dazu folgen Ethnograf:innen drei Grundprinzipien: Sie werden zu teilnehmenden Beobachter:innen, verschriftlichen kontinuierlich ihre Beobachtungen und analysieren diese mit dem Ziel, eine „Dichte Beschreibung“ (Geertz 1987) des Feldes zu erstellen (vgl. Breidenstein 2012). Auf diese Weise organisieren ethnografisch Forschende das ständige Hin-und-Her zwischen der Teilnahme im Untersuchungsfeld und der wissenschaftlichen Reflexion über die dort gemachten Erfahrungen.

Um diesen Prozess zu erläutern, werden im Folgenden zunächst das ethnografische Programm so kurz wie möglich wissenschaftshistorisch hergeleitet (Abschnitt 2), um davon ausgehend die drei genannten Grundprinzipien der Ethnografie darzustellen (Abschnitt 3). Im Zentrum steht die Entwicklung spezifischer Orientierungsfragen, mit denen die Lesenden die ethnografische Forschungsstrategie für eigene Projekte anwenden können.

2 Wissenschaftshistorische Wurzeln der Ethnografie

„Aufzeichnungen über fremde Kulturen sind wohl schon immer gemacht worden, seit es die Schrift gab“ (Kohl 2013, 101). Was sich später als Ethnografie, als Methodik der Ethnologie und Anthropologie etabliert, ist zunächst ein unsystematisches, wenngleich umfangreiches Beschreiben fremder Völker und Kulturen (*Entwicklungslinien* i. d. B). Die Anfänge solcher Beschreibungen liegen in der Antike, mit den dafür typischen Verzerrungen hinsichtlich des Verhältnisses aus eigener und fremder Kultur (Stichwort: Barbaren). Der Ethnozentrismus, also das Setzen der eigenen Kultur als Maßstab für die Beschreibung (und Bewertung) fremder Kulturen, prägt die antike und später die mittelalterliche Auseinandersetzung mit kultureller Verschiedenheit (vgl. Znoj 2013, 36). Im Folgenden werden die ethnologischen und soziologischen Entwicklungslinien der Ethnografie nachgezeichnet.

2.1 Ethnologische Entwicklungslinien der Ethnografie

„Die Entwicklung der Ethnographie [...] ist verbunden mit den Entdeckungs- und Forschungsreisen vom 15. bis zum 18. Jahrhundert, mit der kolonialistischen Expansion und wissenschaftlichen Erkundung sowie missionarischen Besetzung fremder Völker und Länder“ (Leiris 1977, 16). In der Neuzeit wird der Kulturbegriff zum Zentrum der ethnologischen Debatte. Wo zunächst noch der Ethnozentrismus, v. a. als Begleiterscheinung kolonialistischer Anstrengungen, bis in das späte 19. Jahrhundert vorherrschend ist (vgl. Znoj 2013, 42), beginnt am Übergang zum 20. Jahrhundert eine intensive Debatte darüber, wie das Verhältnis des Eigenen zum Fremden zu bestimmen ist.

Besonderen Einfluss hat dabei die Rezeption von Darwins Evolutionstheorie: Die Erkenntnis, dass (biologische) evolutionäre Prozesse als langandauernde Anpassungsvorgänge zu verstehen sind, wird von den Kulturevolutionisten (bspw. Lewis Morgan, vgl. Pfeffer 2017) auf menschliche Gesellschaften übertragen. Sie ordnen Kulturstufen auf einem zeitlichen und global vergleichbaren Kontinuum ein. Später fassen Franz Boas (1896) und Clifford Geertz (1987) ‚Kultur‘ als eigenständigen und über einen Vergleich nur unzureichend zu beschreibenden Gegenstand. Statt eines globalen Vergleichs bedürfe es einer umfangreichen, monografischen Beschreibung aus der Perspektive der Kulturteilnehmenden selbst: „Ich meine mit Max Weber, daß der Mensch ein Wesen ist, das in selbstgesponnene Bedeutungsgewebe verstrickt ist, wobei ich Kultur als dieses Gewebe ansehe.“ (Geertz 1987, 9).

Um Kulturen aus einem solchen Verständnis heraus zu beschreiben, sei eine „Lehnstuhl-Anthropologie“ (vgl. Malinowski 1922), also die Kulturbetrachtung auf Basis von Berichten und Artefakten ohne unmittelbaren Kontakt mit dem Ziel des Kulturvergleichs nicht mehr adäquat. Vielmehr brauche es eine intensive und immersive Teilnahme an der jeweiligen Kultur; es brauche Feldforschung. Hierin liegen die Ursprünge der Teilnehmenden Beobachtung als methodischem Prinzip der Ethnografie. Ethnografie betreiben heißt somit, nach Geertz (1987), eine „Dichte Beschreibung“¹ einer jeweiligen Kultur zu verfassen, ausgehend vom Eintauchen in die Kultur selbst und auf Grundlage der dabei entstehenden textuellen Dokumentationen. Ethnograf:innen sind also vor allem „extensive Schreiber:innen“ (Amann & Hirschauer 1999, 29).

2.2 Soziologische Entwicklungslinien der Ethnografie

Mit Beginn des 20. Jahrhunderts wird die Ethnografie als Methode auch für die Soziologie relevant. Im Chicago der 1920er Jahre, einer Stadt, die aufgrund von Arbeitsmigration und Zuwanderung ein Ort multipler Kulturkontakte wird, bildet sich eine soziologische Schule heraus, die die Ethnografie als explorative Methode des Kulturverstehens adaptiert (vgl. Pofert & Schröer 2022, 1; Park & Burgess 1925). Gegenstand dieser soziologischen Ethnografie ist nun nicht mehr das kulturell Fremde in weit entfernten Gegenden, sondern die subkulturelle Differenzierung in der eigenen Stadt. Gesucht wird das Fremde innerhalb des Eigenen, die soziologische Ethnografie wird zur „Ethnografie der eigenen Gesellschaft“ (Amann & Hirschauer 1999, 499).

1 Eine Beschreibung ist in dem Sinne dicht, dass ihr eine „geschichtete Hierarchie bedeutungsvoller Strukturen“ (Geertz 1987, 12) innewohnt: Expliziert wird, wie die beobachteten Praktiken, Situationen und Szenen als Bedeutungsstrukturen in Erscheinung treten, was über ein bloßes Erfassen der Situationsabläufe weit hinaus geht. Die/der Analytiker:in muss also zur Sprache bringen, was im Vollzug des Feldes vor- oder nicht-sprachlich (vgl. Hirschauer 2001) bleibt.

Die soziologische Ethnografie macht im späten 20. Jahrhundert auch den Teil der eigenen Kultur zum wissenschaftlichen Gegenstand, der sich nicht mehr über eine spezifische kulturelle Fremdheit auszeichnet: „Daneben [neben städtische Subkulturen, Anm. BS.] tritt als Gegenstand [...] auch die Erforschung von Alltagsphänomenen, die kompetenten gesellschaftlichen Akteuren zwar vertraut sind, aber erst in der gezielten Befremdung ethnografischen Beobachtens und Erlebens ihren Beitrag zur Konstitution und Modifikation sozialer Ordnungen enthüllen“ (Strübing 2022, 283). Dazu wird der Fremdheitsaspekt der Ethnografie methodisch ausgenutzt und es werden Forschungsfelder dort generiert, wo eigentlich schon alles gekannt und verstanden ist. Gegenstand einer so gewendeten Ethnografie sind nicht (mehr) nur die Akteur:innen gelebter Sozialität, sondern vielmehr die Praktiken², Routinen und impliziten Wissensbestände, mit denen diese Sozialität situativ hergestellt wird.

2.3 Ethnografie im pädagogischen Feld

Mit Blick auf die Rekonstruktion sozialer Praktiken werden pädagogische Kontexte damit auch zu potenziell ethnografischen Forschungsfeldern. Grundlage einer „Ethnografie des Pädagogischen“ (Thole 2010) ist die Annahme, dass pädagogische Sozial- und Organisationsformen einer eigenen Rationalität folgen und eine spezifische Kulturalität (re-)produzieren (vgl. Bollig & Neumann 2011, 200; Beck & Scholz 2012, 86). Das schließt an die Kulturkonzeption von Clifford Geertz an und postuliert das ‚Pädagogische‘ als von den Akteur:innen selbst hervorgebrachten Kontext mit eigenen Ordnungsstrukturen. Auf diese Weise kann der Blick auf pädagogische Felder vom typischen normativen Blick entlastet werden (vgl. Breidenstein 2012), der in der Regel mit einer Fokussierung auf Akteur:innen verbunden ist (vgl. Stövesand 2023, 183). So wird das kulturelle ‚Tun‘ im pädagogischen Feld zum Gegenstand, das allzu vertraute Geschehen auf Distanz gebracht (vgl. Breidenstein & Kelle 1998). Thäle (2020) beispielsweise zeigt, wie inklusiver Deutschunterricht sich in der Arbeit an und mit Literatur in der Sekundarstufe 1 äußert. Dabei geht es nicht in erster Linie um das methodische Vorgehen der Lehrkraft, „[...] sondern um die spezifischen Situationen in einem inklusiven Deutschunterricht und der sich darin zeigenden Praktiken der beteiligten Akteure“ (Thäle 2020, 60). Auf diese Weise wird der inklusive Deutschunterricht nicht als didaktisches Ergebnis des Lehrkrafthandelns, sondern als Netz aus Praktiken des Umgangs mit Texten rekonstruiert. Eine Bewertung des Handelns der Lehrkräfte oder Verhaltens der Schüler:innen wird damit methodisch ausgeschlossen.

Es geht also um die Teilnahme im (pädagogischen) Feld, um das minutiöse Beobachten und Dokumentieren des ‚Wie?‘ im Sinne einer „Dichten Beschrei-

2 Reckwitz definiert Praktiken als „kleinste Einheit des Sozialen“ (Reckwitz 2003, 290).

bung“ (Geertz 1987). So kann Unterricht als „soziale Veranstaltung“ (Heller & Quasthoff 2020, 110) in den Fokus des Forschungsinteresses gerückt werden, ohne dabei den handlungspraktischen, normativen Verwicklungen unterworfen zu sein. Ethnografisch geht auch Breidenstein (2006) vor, um die Beteiligungsroutinen und das Management von Haupt- und Nebenhandlungen von Schüler:innen im Unterricht zu rekonstruieren: „Was tun Schüler im Unterricht und *wie* (Herv.i.Org.) tun sie es?“ (ebd., 9). Das maßgebliche Verfremdungsinstrument ist in dieser Studie gleichermaßen das Ergebnis der Rekonstruktion: Das Tun der Schüler:innen in siebten und achten Klassen wird als äquivalent zu einer Arbeitsleistung („Schülerjob“) aufgefasst, als ein spezifischer Umgang der Jugendlichen mit den lokalen Anforderungen der Situation ‚Unterricht‘. Damit expliziert der Autor Mechanismen und Praktiken des Unterrichts, die den Akteur:innen selbst in weiten Teilen nicht reflexiv zugänglich sind, da sie zum impliziten Wissensrepertoire gehören. Wie eine solche Perspektive eingenommen werden kann, wird im Folgenden anhand der Grundprinzipien der Ethnografie dargestellt.

3 Methodische Grundprinzipien der Ethnografie

Die Ethnografie als Forschungsstrategie ist eine Möglichkeit, um Vertrautes, wie beispielsweise pädagogische Settings, in einen wissenschaftlichen Gegenstand zu verwandeln. Um sich von dem Bekannten soweit zu entfremden, dass es zum Objekt des Erkenntnisinteresses (*Einleitung* i.d.B.) werden kann, benennt Breidenstein (2012, 31-33) drei zentrale Strategien: Die Etablierung und Nutzung der Beobachter:innenrolle, die Verschriftlichung und der reflexiv-analytische Umgang mit Beobachtungen. Diese Strategien beziehen sich auf drei zentrale Aktivitäten ethnografischen Forschens: Das Teilnehmen und Beobachten, das Schreiben und Verschriftlichen sowie das Analysieren und Verstehen. Im Folgenden werden diese Aktivitäten einzeln ausgeführt und mit Bezug auf pädagogische Forschungsfelder spezifiziert.

3.1 Teilnehmen und Beobachten

Ein Prinzip ethnografischen Forschens ist die Teilnahme, der Modus Operandi das Beobachten. Es geht darum, nicht bloß *über* ein soziales Feld nachzudenken und zu schreiben, sondern *im* Feld zu sein und „mitspielen“ (Reichertz 2018). Das setzt voraus, dass das Feld, in welchem man ethnografisch tätig werden möchte, einen als Beobachter:in ‚eintreten‘ lässt. Häufig hängt es von einzelnen ‚Gatekeepern‘ ab, ob der Feldzugang gelingt (vgl. Lofland 1971). Beispielsweise sind Lehrkräfte und die Schulleitungen maßgebliche Instanzen, die es zu überzeugen gilt, wenn eine ethnografische Unterrichtsbeobachtung durchgeführt werden soll. Um dies zu erreichen, ist Sozialkompetenz gefragt: Vertrauensvol-

le Beziehungen sind die Grundlage, damit eine Beobachter:innenrolle im Feld etabliert werden kann (vgl. Lofland 1971, 95; Breidenstein 2012, 31). Ein einmal hergestellter Zugang und die Erlaubnis zur Teilnahme muss im Verlauf kontinuierlich ausgehandelt werden, um den ‚Teilnahmevertrag‘ aufrecht zu erhalten (vgl. Breidenstein et al. 2013, 60). So braucht es für alle Beteiligten Klarheit darüber, was die Teilnahme im Feld überhaupt bedeutet: Handelt es sich um eine eher passive Form, bei der die beobachtende Person primär als Rezipient:in im Hintergrund sitzt oder aber wird eine aktive Teilnahmeform ausgeübt, bei der Kontakt und Interaktion im und mit dem Feld unternommen werden? Eine stärker passive Beobachtungstätigkeit hat den Vorteil, dass die Wahrnehmung nicht durch Handlungszwänge und Adressierungen der forschenden Person durch die Feldakteure ‚gestört‘ wird. Eine solche passive Rolle kann sich indes auch nachteilig auswirken, da die exponierte Position im Feld (beispielsweise im Klassenzimmer) zu einer künstlichen Trennung zwischen den Feldakteur:innen und dem/der Forscher:in führen kann. Eine aktivere Form der Beobachtung, wie sie die ‚teilnehmende Beobachtung‘ eigentlich vorsieht, kehrt das um. Hier ist die Feldimmersion deutlich höher, aber mitunter zu Lasten koordinierter Wahrnehmungssteuerung und der Schreibzeiten.

Der Aufenthalt im Feld konstituiert sich als kontinuierliche Bewegung zwischen den Rollen ‚Teilnehmer:in‘ und ‚Beobachter:in‘, was eine gewisse körperliche und gedankliche Mobilität erforderlich macht, um interessante Situationen zu entdecken und die Teilnehmendenperspektive einnehmen zu können. Dabei gilt es zu beachten, nicht selbst in die Routinen und Logiken des Feldes unwiederbringlich hineinzurutschen und dadurch den verstehenden Blick zu verlieren (vgl. Stövesand 2023).

Die vermittelnde Instanz zwischen der Distanzierung und der notwendigen Einsozialisation ins Feld (vgl. Schönhagen 2009) ist eine spezifische Beobachtungshaltung: Die Wahrnehmung und die Teilnahme an Feldprozessen sind darauf angewiesen, stets aus dem Interesse heraus von staten zu gehen, dass sie der wert- und interpretationsfreien Beschreibung dienen. Notwendig dafür ist eine Lösung von handlungspraktischen Zwängen, denen andere Akteur:innen des Feldes unterworfen sind, wie beispielsweise das ad hoc Diagnostizieren von Leistungsständen von Schüler:innen oder das Koordinieren von Arbeitsphasen im Unterricht.

Eine teilnehmende Beobachtung in pädagogischen Feldern, wie beispielsweise der Schule oder dem Unterricht, ist indes durch die Vertrautheit und die damit einhergehenden Vorannahmen und Überzeugungen besonders herausfordernd.³ Insbesondere die Orientierung an Leistung und das Erfüllen unterrichtlicher Erwartungen in Bildungssettings bilden den Horizont der Wahrnehmung in

3 Nach diversen Jahren der eigenen Schulerfahrung gilt es, sich das vermeintlich Vertraute wieder fremd zu machen.

unterrichtlichen Feldern, müssen allerdings für eine ethnografische Perspektive ausgeblendet oder als Teil der Feldlogik betrachtet werden (vgl. Breidenstein 2012). Ein Beispiel aus einer studentischen Auseinandersetzung mit einem Unterrichtsprotokoll soll dies im Folgenden illustrieren (vgl. Stövesand 2023, 200f.):

„Die Studierenden haben beobachtet, dass in ihrem Deutschunterricht zwei Schülerinnen während einer Arbeitsphase an ihrem Platz standen (und nicht saßen, wie die anderen Kinder). Was aus ethnografischer Perspektive zunächst ein rein deskriptiver Befund ohne Wertigkeit ist, wird im Gespräch von den Studierenden als Ausdruck mangelnden Situationsverständnisses der Schülerinnen abqualifiziert oder aber als Versäumnis der Lehrkraft, diesen Schülerinnen, die überdies einen fremdsprachlichen Hintergrund haben, ‚richtiges‘ Verhalten zu vermitteln. Ethnografisch interessant wäre hier hingegen die Frage, welche Rolle das ‚Sitzen‘ im Unterricht eigentlich spielt. Wie wird über die körperliche Positionierung der Schülerinnen das gemeinsame Arbeiten organisiert? Welche Praktiken der körperlichen Bezugnahme (Zeigen, Hin- und Abwenden, etc.) sind bei sitzenden Kindern beobachtbar, welche bei stehenden?“

Es geht bei der Beobachtung in Schule und Unterricht um das Neu-Entdecken der pädagogischen Kulturalität, um eine Fokussierung auf Mikro-Prozesse und prinzipiell *nicht* um die Reproduktion normativer Interpretationsroutinen. Das heißt, dass die für pädagogische Felder so typische Orientierung an Bewertungsfragen von der explorierenden Beobachtung getrennt werden muss.

Tab.1: Orientierungsfragen zum Teilnehmen und Beobachten

Wie, wann und wo gestaltet sich der Feldzugang?	Rieker et al. 2020
Wer sind die Gatekeeper?	Lofland 1971
Mit wem muss ich (vorher) sprechen?	
Schulleitungen, Lehrkräfte, Eltern, Kinder/Jugendliche	Beck & Scholz 2012
Wie sieht es mit dem Datenschutz aus?	Knoche 2021
Welche rechtlichen Fragen muss ich klären?	
Bin ich aktive/r oder passive/r Beobachter:in?	Strübing 2018
Worauf lege ich meinen Fokus?	Knoblauch 2001 Heinzel 2010
Mit welchen Vorannahmen gehe ich in das pädagogische Feld?	de Boer 2012
Welche Vorerfahrungen bringe ich mit?	Stövesand 2023

3.2 Schreiben und Verschriftlichen

„Schon im Beobachtungsprozess unterstützt der Aufschreibzwang eine memotechnische [also auf die Erinnerung bezogene, Anm. B.S.] Bewusstseinshaltung: Abläufe so zu registrieren, dass man sie später erinnern und ‚zu

Papier bringen' kann" (Hirschauer 2001, 432). Diese „Bewusstseinshaltung“ hat das Potenzial, die notwendige Distanzierung im Teilnahmeprozess zu organisieren: Über den ‚Trick‘, etwas mit dem Ziel der schriftlichen Explikation wahrzunehmen, lässt sich die Erfahrung und das situative Erleben zu einem Gegenstand machen, inklusive der eigenen emotionalen Reaktionen auf das Geschehen. Das Distanzierungsmoment setzt dabei auf den von Hirschauer (2001, 443) beschriebenen Explikationszwang: Die Suche nach der passenden Sprache für mitunter nicht-sprachliche Erfahrungen aus dem Feld fordert die Forschenden zu einem dezidierten Nachdenken über das Erfahrene auf. Das, was während der Feldteilnahme also im Nebel des Alltäglichen (auch für die Akteur:innen, wie Lehrkräfte, Schüler:innen etc.) weitgehend unsichtbar bleibt, kann durch die schriftliche Dokumentation als Phänomen eingefangen und expliziert werden. Neben der Distanzierung hat das Schreiben im ethnographischen Prozess eine weitere Funktion: die Datengenerierung. Erst durch die mediale Fixierung (durch Umwandlung sozialer Wirklichkeit in Text) des flüchtigen Geschehens werden aus situativen Erfahrungen empirische Daten (Breidenstein 2012, 32; *Videographie* i. d. B.) und können auf diese Weise wiederholt analytisch bearbeitet werden.

Die konkrete Praxis des ethnografischen Schreibens lässt sich vor allem über unterschiedliche ‚Produktionsstadien‘ einer Dichten Beschreibung darstellen. Ausgehend von der Beobachtung im Feld entstehen zunächst schnelle Feldnotizen (vgl. Emerson et al. 2011), die primär als Gedächtnisstütze dienen. Diese Notizen sind dann, neben den Erinnerungen im Kopf, Grundlage für spätere Ausformulierungen. Solche Notizen sind maximal individuell und für fremde Leser:innen in der Regel aufgrund ihrer starken Situationsbezogenheit nicht verständlich. Erst im Nachgang, bei der Ausformulierung von Protokollen und Szenenbeschreibungen, werden sie zu jenen Verschriftlichungen, mittels derer das Geschehen rekonstruiert und dargestellt wird. Ein solches Vorgehen der zweischrittigen Verschriftlichung gilt gleichermaßen für weitere Datenformen im ethnografischen Prozess. Auch Gespräche (oder, in formalisierter Form, Interviews) können für den Explorationsweg von Bedeutung sein, an dessen Ende eine umfangreiche Dichte Beschreibung bezogen auf das kulturelle Feld oder einen fokussierten Ausschnitt kultureller Realität steht (vgl. van Maanen 2011).

Für ethnografische Studien in pädagogischen Feldern ist die Schreibpraxis erneut eine Frage der Rollenklärung: Vor allem im Unterricht kann ein/e Erwachsene:r, die/der kontinuierlich aufschreibt, durchaus zu Irritationen führen, da eine schreibende Person schnell wie eine Prüfungsinstanz wahrgenommen wird. Die eigene Forscher:innenrolle und die Schreibpraxis zu erklären, ist daher notwendig, um die erfolgreiche Teilnahme zu gewährleisten.

Tab. 2: Orientierungsfragen zum Schreiben und Verschriftlichen

Wie organisiere ich das Schreiben und das Beobachten?	Breidenstein et al. 2013, 86f.
Wie dokumentiere ich das Geschehen und meine eigenen Affekte, Gefühle und Eindrücke zu einer Situation?	Reh 2012; Emerson et al. 2011
Welche Sprache nutze ich für die Verschriftlichung pädagogischer Phänomene?	Hirschauer 2001; van Maanen 2011; Bock 2019
Wie erkläre ich meine Schreibpraxis den Feldteilnehmenden?	Beck & Scholz 2012

3.3 Analysieren und Verstehen

Durch die kontinuierliche Verschriftlichung entsteht sukzessive ein Textkorpus, das erneut Gegenstand einer distanzierteren bzw. „reflexiv-analytischen“ (Breidenstein 2012, 33) Betrachtung wird. Allerdings spielen bereits während der Teilnahme im Feld und der Dokumentation von Beobachtungen analytische Gedanken eine wichtige Rolle für die Fokussierung des Beobachtungsprozesses auf ein Erkenntnisinteresse (vgl. Knoblauch 2001). So kann, um erneut das Beispiel der stehenden Schülerinnen aus Kapitel 2.1 zu bemühen, ein von der erwarteten Norm abweichendes Verhalten den Blick auf ähnliche Phänomene dieses Bereichs lenken. Wo spielt im Unterricht die Positionierung der Schüler:innen eine Rolle? Wo wird das Stehen oder Sitzen relevant, wo wird das eine oder das andere eingefordert oder gar sanktioniert? In welchen Situationen wird der Körperpositionierung der Kinder besondere Bedeutung zugemessen, wo nutzen Schüler:innen die Position, um ihre Teilnahme am Unterricht zu organisieren? Als analytisch ist zunächst jeder Prozess zu verstehen, der das Beschriebene mit „etwas anderem“ in Verbindung bringt (Steiner 2014, 11). Das können eigene Fragen an das Geschehen sein, Ideen für theoretische Anschlusspunkte oder das Verbinden von verschiedenen Punkten in den Daten, kurz: all das, was das beschriebene Geschehen entfaltet und gedanklich komplexer macht. Um diese gedankliche Arbeit wiederum in den Forschungsprozess einfließen zu lassen, ist es hilfreich, die Gedanken in Form von analytischen Memos zu verschriftlichen. Analog zu den Feldnotizen als Anfangspunkt der Beschreibung sind die analytischen Memos der Startpunkt einer analytischen Auseinandersetzung mit den verschriftlichten Beobachtungen. Den Beobachtungsprotokollen und Gesprächsmitschriften wird so eine erste analytische ‚Schicht‘ hinzugefügt, die den eigenen Gedankenweg im Umgang mit den Texten dokumentiert. Maßgeblich dafür ist – erneut – eine spezifische Haltung: Auch gegenüber den selbstverfassten Texten, die die eigene Felderfahrung dokumentieren, muss eine Beobachtungshaltung eingenommen werden, die ein (Neu-)Entdecken möglich macht. Dabei ist die Orientierung am ‚Wie‘ des dokumentierten Geschehens zentral:

Wie läuft eine Situation ab? Wie orientieren sich die Akteur:innen aneinander und am jeweiligen Kontext (beispielsweise hinsichtlich des ‚Stehens‘ und ‚Sitzens‘ im Unterricht)? Wie entsteht sukzessive die Situation oder das Gespräch?⁴ Mit dieser Fokussierung auf die situativen Zusammenhänge und Abläufe wird systematisch darauf verzichtet, Erklärungen für das dokumentierte Verhalten und Geschehen außerhalb desselbigen zu suchen (Breidenstein 2012, 34). Jede Deutung oder Interpretation, die die Gründe für eine spezifische Handlung in den Motiven und Intentionen verortet, verfehlt den Anspruch des ethnografischen Verstehens. Es geht um das Aufdecken kultureller Eingefasstheit (Ellis et al. 2010) und situativer Logiken, nicht um eine psychologisierende Erklärung. Die Ideen zur Entschlüsselung der Kulturalität des Feldes und der beschriebenen Ereignisse stehen dabei in der Tradition streng datengeleiteter Erkenntnisstrategien. Theorien über das Feld werden ausschließlich aus den Daten heraus generiert; sie entfalten ihre Gültigkeit primär über die Rückbindung an diese. Mit einem solchen bottom-up-Vorgehen wird der Annahme Rechnung getragen, dass das soziale Miteinander einer eigenen Ordnung folgt. Diese Ordnung wird von den Akteur:innen selbst hergestellt und kontinuierlich neu hervorgebracht. Damit steht der reflexiv-analytische Umgang mit den ethnografischen Daten in besonderer Nähe zu den Prinzipien der Grounded Theory (Glaser & Strauss 1967; Mey & Mruck 2010; *Grounded Theory* i. d. B.). Ausgehend von mehreren, aufeinander aufbauenden Kodierschritten wird das Material nach und nach (ethnografisch) erschlossen und entschlüsselt, sodass am Ende des Analyseprozesses eine Theorie des beforschten Feldes steht. Dazu werden den Daten bzw. Auszügen aus den Daten Begriffe zugeordnet, um so die „empirische Erfahrung [...] greifbar zu machen“ (Thomas 2018, 130). Das dabei entstehende Kategoriensystem wird in iterativen Schleifen und im ständigen Abgleich mit den Daten ausgebaut und geschärft. Damit ist bereits ein Gütekriterium (*Gütekriterien* i. d. B.) angedeutet, anhand dessen eine in den Daten ‚gründende Theorie‘ gemessen wird: Die entwickelte Theorie und damit auch das im Prozess entwickelte Kategoriensystem müssen „der untersuchten Wirklichkeit entsprechen“ (Knoblauch & Vollmer 2022, 672). Um diese Entsprechung herzustellen, ist es hilfreich, die eigenen Analysen immer wieder kommunikativ und argumentativ zu validieren (ebd.): Hierzu werden das analytische Vorgehen und die Ergebnisse für Kolleg:innen offengelegt und präsentiert, um die Ergebnisse auf ihre Nachvollziehbarkeit hin zu prüfen. Hilfreich ist es, solche kommunikativen Kontexte schon während der ersten Analyseüberlegungen regelmäßig zu etablieren, beispielsweise über Interpretationsgruppen und Kolloquien, da auf diese Weise ein kontinuierlicher Explikationszwang für

4 Hier kann beispielsweise die Grundprämisse der Gesprächsforschung „Order at all points“ (Sacks 1984) herangezogen werden, wonach sich jedes Gespräch durch eine sich selbst entfaltende Ordnung auszeichnet.

die eigene Kopfarbeit in den Prozess involviert wird. Am Ende des mitunter langen Forschungsprozesses steht schließlich eine Beschreibung des Feldes bzw. des Wirklichkeitsausschnittes, welche über die reine Darstellung der sozialen Prozesse und Zusammenhänge deutlich hinausgeht. Sie ist ‚dicht‘ in dem Sinne, dass „[...] [die] ausgreifende Darstellung der Sozialwelt mit einer interpretativen Theoretisierung verbunden wird“ (Thomas 2018, 119). Unterricht wird so beispielsweise als „kollektive Praxis“ (Combe 2015) perspektiviert, was das Alltagsverständnis deutlich überbietet. Es ist eben nicht mehr nur die Fokussierung auf das (normativ geprägte) Lehrkraft Handeln oder Schüler:innenverhalten zentral, sondern ein theoretisch informiertes Verstehen des Funktionierens von Unterricht (Zaborowski et al. 2011).

Tab.3: Orientierungsfragen zum Analysieren und Verstehen

Wie organisiere ich die analytische Arbeit?	Kuckartz et al. 2008; Breidenstein et al. 2013, 121
Wie behalte ich eine deskriptive Perspektive und entgehe dem vorschnellen Erklären?	Thomas 2018
Wie schaffe ich Räume, um Feedback für meine Gedanken zu erhalten?	Reichertz 2013
Wie melde ich ggf. meine Ergebnisse an das Feld zurück?	

4 Zusammenfassung

Auch wenn die bisherigen Ausführungen möglicherweise den Anschein erwecken, ein ethnografischer Forschungsprozess sei in spezifische Einzelschritte zerlegbar, so muss betont werden, dass es sich bei der Ethnografie um eine flexible Forschungsstrategie handelt. Die grundlegende „Offenheit als Kennzeichen entdeckender Forschung“ (Kleining 2001) im ethnografischen Prozess bezieht sich nicht nur auf das Feld und die zu beobachtenden Gegenstände, sondern auch auf den Forschungsprozess selbst. Es bedarf der grundsätzlichen Bereitschaft, das eigene Vorgehen den Felddynamiken anzupassen und die damit einhergehenden Unsicherheiten, Unberechenbarkeiten und Unplanbarkeiten im Forschungsprozess auszuhalten. Teilnehmen, Beobachten, Schreiben und Analysieren sind Prozessschritte, die sich in iterativen Schleifen nach und nach verdichten und mitunter starken Modifikationen und Kalibrierungen unterworfen sind. Die hier formulierten ethnografischen Forschungsprinzipien dienen also allenfalls einem ersten Verständnis der Ethnografie (Hitzler et al. 2018). Die eingebrachten Orientierungsfragen können dabei helfen, im Forschungsprozess (insbesondere von Qualifikationsarbeiten) das Wesentliche nicht aus den Augen zu verlieren.

Literatur

- Amann, K. & Hirschauer, S. (1999): Soziologie treiben. Für eine Kultur der Forschung. In: *Soziale Welt* 50 (4), 495-506. <https://www.jstor.org/stable/40878294>
- Beck, G. & Scholz, G. (2012): Die Schule als Beobachtungsfeld. In: H. de Boer & S. Reh (Hrsg.): *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS, 85-114. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3_5
- Boas, F. (1896): The limitations of the comparative method of Anthropology. In: *New Series* 4 (103), 901-908. <https://www.jstor.org/stable/1623004>
- Bock, K. (2019): Ethnografisches Protokollieren – Erkenntnisabsichten und sprachlich-stilistische Gestaltungsprinzipien. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 20 (1, 6). <https://doi.org/10.17169/fqs-20.1.2933>
- Bollig, S. & Neumann, S. (2011): Die Erfahrung des Außerordentlichen: Fremdheit/Vertrautheit als methodisches Differenzial einer Ethnographie pädagogischer Ordnungen. In: *Zeitschrift für qualitative Forschung* 12 (2), 199-216. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-386803>
- Breidenstein, G. & Kelle, H. (1998): *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnografische Studien zur Gleichaltrigenkultur*. Weinheim: Juventa.
- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. *Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90308-8>
- Breidenstein, G. (2012): Ethnographisches Beobachten. In: H. de Boer & S. Reh (Hrsg.): *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS, 27-44. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3_2
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2013): *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz: UVK. <https://doi.org/10.36198/9783838539799>
- Clifford, J. & Marcus, G. (1986): *Writing Culture: The poetics and politics of Ethnography*. Berkeley: University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520946286>
- Combe, A. (2015): Schulkultur und Professionstheorie. Kontingenz als Handlungsproblem des Unterrichts. In: J. Böhme (Hrsg.): *Schulkultur*. Wiesbaden: Springer VS, 117-135. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2_6
- De Boer, H. (2012): Pädagogische Beobachtung. In: H. de Boer & S. Reh (Hrsg.): *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS, 65-84. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3_4
- Ellis, C., Adams, T. & Bochner, A. (2010): Autoethnography. An Overview. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 12 (1). <https://doi.org/10.17169/fqs-12.1.1589>
- Emerson, R., Fretz, R. & Shaw, L. (2011): *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago: Chicago University Press. <http://dx.doi.org/10.7208/chicago/9780226206851.001.0001>
- Geertz, C. (1987): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967): *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Company. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13213-2_59
- Heinzel, F. (2010): Ethnographische Untersuchung von Mikroprozessen in der Schule. In: F. Heinzel, W. Thole, P. Cloos & S. Köngeter (Hrsg.): *„Auf unsicherem Terrain“*. Ethnografische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialsystems. Wiesbaden: Springer VS, 39-47. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92138-9_3
- Heller, V. & Quasthoff, U. (2020): Lehrerhandeln aus Schülersicht: Gruppendiskussionen sozial privilegierter und benachteiligter Lernender. In: H. Kothhoff & V. Heller (Hrsg.): *Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 89-116.
- Hirschauer, S. (2001): Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. In: *Zeitschrift für Soziologie* 30 (6), 429-451. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2001-0602>

- Hitzler, R., Klemm, M., Kreher, S., Pofel, A. & Schröder, N. (2018) (Hrsg.): Herumschnüffeln – aufspüren – einfühlen: Ethnographie als „hemdsärmelige“ und reflexive Praxis. Essen: Oldib Verlag.
- Kleining, G. (2001): Offenheit als „Kennzeichen entdeckender Forschung. In: Kontrapunkt Jahrbuch für kritische Sozialwissenschaft und Philosophie (1), 27-36. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-8518>
- Knoblauch, H. (2001): Fokussierte Ethnografie. In: Sozialer Sinn 2(1), 123-141. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-6930>
- Knoblauch, H. & Vollmer, T. (2022): Ethnographie. In: N. Baur & J. Blasius (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, 659-676. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_41
- Knoche, V. (2021): Ethnographische Qualifikationsarbeiten im Setting Schule – das Spannungsfeld zwischen Forschungsethik, Datenschutz und Forschungspraxis. In: Soziale Passagen (13), 465-470. <https://doi.org/10.1007/s12592-021-00386-1>
- Kohl, K.-H. (2013): Ethnologie – die Wissenschaft vom kulturell Fremden. München: C.H. Beck. <https://doi.org/10.17104/9783406640049>
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (Hrsg.) (2008): CAQD 2008: 10. MAXQDA-Anwendertagung zur Computergestützten Analyse Qualitativer Daten: Tagungsband mit erweiterten Abstracts der Tagungsvorträge. Marburg: Universität Marburg. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-7799>
- Leiris, M. (1977): Die eigene und die fremde Kultur. Frankfurt a. M.: Syndikat.
- Lofland, J. (1971): Analyzing social settings: A guide to qualitative observation and analysis. Belmont: Wadsworth.
- Mey, G. & Mruck, K. (2010): Grounded-Theory-Methodologie. In: dies. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: Springer VS, 614-626. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_43
- Malinowski, B. (1922): Argonauts of the Western Pacific: An account of native enterprise and adventure in the Archipelagoes of Melanesian New Guinea. London: Routledge and Kegan Paul. <https://doi.org/10.4324/9781315772158>
- Park, R. & Burgess, E. (1925): The City. Chicago: The University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226148199.001.0001>
- Pfeffer, G. (2017). Engagement, Ethnographie und Gesellschaftstheorie: Das Vermächtnis von Lewis Henry Morgan (1818-1881). In: Mitteilungen zur Kulturkunde (63), 7-28. <https://www.jstor.org/stable/26589107>
- Pofel, A. & Schröder, N. (2022): Soziologische Ethnographie. In: dies. (Hrsg.): Handbuch Soziologische Ethnographie. Wiesbaden: Springer VS, 1-7. <https://doi.org/10.3224/zqfv25i2.11>
- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. In: Zeitschrift für Soziologie 32 (4), 282-301. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2003-0401>
- Reh, S. (2012): Beobachtungen aufschreiben. In: H. de Boer & S. Reh (Hrsg.): Beobachtung in der Schule – beobachten lernen. Wiesbaden: Springer VS, 115-130. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3_6
- Reichert, J. (2013): Gemeinsam interpretieren. Die Gruppeninterpretation als kommunikativer Prozess. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-02534-2>
- Reichert, J. (2018): Herumschnüffeln oder Mitspielkompetenz erwerben? In: R. Hitzler (Hrsg.): Herumschnüffeln – aufspüren – einfühlen. Ethnographie als hemdsärmelige und reflexive Praxis. Essen: Oldib, 277-292.
- Rieker, P., Hartmann, G. & Jakob, S. (2020): Zugang ist nicht gleich Zugang – Verläufe, Bedingungen und Ebenen des Feldzugangs in ethnografischen Forschungen. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 21 (2, 19). <https://doi.org/10.17169/fqs-21.2.3353>
- Sacks, H. (1984): Notes on Methodology. In: J. M. Atkinson & J. Heritage (Hrsg.): Structures of Social Action. Cambridge: Cambridge University Press, 21-27. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511665868.005>

- Schönhagen, P. (2009): Teilnehmende Beobachtung: Datenerhebung, hautnah am Geschehen. In: H. Wagner & P. Schönhagen (Hrsg.): *Qualitative Methoden der Kommunikationswissenschaft*. Baden-Baden: Nomos, 286-298. <https://doi.org/10.5771/9783748909880>
- Steiner, E. (2014). Kasuistik – ein Fall für angehende und praktizierende Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (1), 6-20. <https://doi.org/10.25656/01:12661>
- Stövesand, B. (2023): *Professional Vision und Fallarbeit in der Lehramtsausbildung. Gesprächsanalytische Perspektiven auf das Forschende Lernen*. Berlin: Frank & Timme. <https://doi.org/10.57088/978-3-7329-8973-7>
- Strübing, J. (2018): Ethnografie: Dabei sein ist alles. In: ders. (Hrsg.): *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung*. Oldenbourg: De Gruyter, 59-86. <https://doi.org/10.1515/9783110529920-003>
- Strübing, J. (2022): Grounded Theory und Theoretical Sampling. In: N. Baur & J. Blasius (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 587-606. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_37
- Thäle, A. (2020): *Inklusiver Deutschunterricht in der Sekundarstufe 1. Praktiken im Umgang mit literarischen Texten*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29892-0>
- Thole, W. (2010): Ethnographie des Pädagogischen. Geschichte, konzeptionelle Kontur und Validität einer erziehungswissenschaftlichen Ethnografie. In: F. Heinzel, W. Thole, P. Cloos & S. Königter (Hrsg.): „Auf unsicherem Terrain“. *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens*. Wiesbaden: Springer VS, 17-38. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92138-9_2
- Thomas, S. (2018): *Ethnografie. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94218-6>
- Van Maanen, J. (2011): *Tales of the field. On writing ethnography*. Chicago: Chicago University Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226849638.001.0001>
- Zaborowski, K., Meier, M. & Breidenstein, G. (2011): *Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93218-7>
- Znoj, H. (2013): Geschichte der Ethnologie. In: B. Beer, H. Fischer & J. Pauli (Hrsg.): *Ethnologie. Einführung in die Erforschung kultureller Vielfalt*. Berlin: Reimer, 35-54. <https://doi.org/10.5771/9783496030072-33>

Autor

Stövesand, Björn, Dr. phil

ORCID: 0009-0002-1223-4173

Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Frühe sprachliche Bildung und sprachliches Lernen“

Universität Bielefeld

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sprachdidaktik, Forschendes Lernen und Gesprächsforschung

stoevesand@uni-bielefeld.de

Nicole Weydmann und Miriam Iwan

Grounded Theory – Grundlagen für die Forschungspraxis

Abstract

Die Grounded Theory Methodologie ist ein sehr verbreitetes Forschungsdesign in der Bildungsforschung und ermöglicht Forschenden, tiefe Einblicke in bisher wenig untersuchte komplexe soziale und sozialpsychologische Prozesse sowie individuelle und kollektive Handlungen zu gewinnen. Ziel ist es, eine datenbegründete Theorie zu entwickeln. Zu Beginn des Forschungsprozesses stehen in der Regel im Vergleich zu anderen methodischen Zugängen offene Fragestellungen, die von den Forschenden im Verlauf des Forschungsprozesses gegenstandsangemessen angepasst werden. Hierzu werden Fallauswahl, Datenerhebung und Kodierung parallel durchgeführt und bedingen sich wechselseitig. Die meisten GTM-Studien orientieren sich an den folgenden Verfahrensschritten: (1) Theoretische Sensibilität, (2) Theoretisches Sampling, (3) Kontrastives Vorgehen, (4) Kodieren, (5) Memo schreiben, (6) Theoretische Sättigung. Durch das explorativ-reflexive Vorgehen ist auch die Verschriftlichung spezifisch zu betrachten.

Schlagwörter: Grounded Theory, Theoretische Sensibilität, Reflexivität, Theoretisches Sampling, Verschriftlichung

1 Kurze Einführung

Die Grounded Theory Methodologie (GTM) gilt als eine der beliebtesten qualitativen Forschungsdesigns in den Bildungswissenschaften und ermöglicht es Forschenden mit sehr offenen Fragestellungen und größtmöglicher Flexibilität ihr Forschungsphänomen zu untersuchen. Die Fallauswahl, Datenerhebung und -analyse werden hierzu parallel vorgenommen, sodass die Forschungsprozesse in wechselseitiger Bezugnahme aufeinander aufbauen. Ziel ist es, eine datenbegründete Theorie (*Grounded Theory – GT*) über das zu untersuchende Phänomen zu entwickeln. Die GT bietet hierfür klare Richtlinien, die eine systematische Analyse auf Grundlage definierter Analyseschritte ermöglichen, welche jedoch gleichzeitig flexibel genug sind, um Forschenden Handlungs-

spielräume bei der Erkundung des Phänomens und der Analyse der Daten zu ermöglichen. Wie in vielen anderen Ansätzen der qualitativen Forschung kann (und muss) die GTM im Verlauf des Forschungsprozesses kontinuierlich an den Untersuchungsgegenstand angepasst werden. Die zu entwickelnde Theorie wird dabei unmittelbar in den untersuchten Daten verankert.

2 Methodologischer Ausgangspunkt der Grounded Theory Methodology

Die GTM gilt überall dort als geeignete Methodologie für Studien, wo Forschende auf die Darstellung eines tiefgreifenden Verständnisses ihrer Erfahrungen sowie Gedanken und Emotionen über ein spezifisches Phänomen abzielen (Strauss & Corbin 1998). Das gegenstandsbezogene Vorgehen der GTM ermöglicht es Forschenden, ihr Design kontinuierlich an die zugrunde liegende Komplexität des jeweiligen Phänomens, die Gepflogenheiten innerhalb der Disziplin sowie an die damit verbundenen Prozesse, Konzepte und Theorien anzupassen. Ein solches exploratives und interpretatives Forschungsvorgehen eignet sich insbesondere für Forschungsfragen, die ein Forschungsfeld untersuchen, bei dem wenig Forschung zum Thema vorliegt. Folglich können die Forschenden auf wenige theoretische Grundlagen und ein geringes Vorwissen zurückgreifen und zielen durch die Anwendung der GTM darauf ab, eine Theorie unmittelbar aus den Daten abzuleiten. Charmaz (2006) hat GTM-Studien das Potenzial zugeschrieben, dass Forschende mittels der GTM neue Teile zu einem Forschungspuzzle hinzufügen oder auch ganz neue Puzzles zaubern können (Charmaz 2006, 4). Entsprechend ist die GTM jedoch ausdrücklich nicht geeignet, um Hypothesen oder deduktive Merkmalsräume zu testen (Gasson 2004).

Die GTM wird weltweit von Forschenden z. B. in der Psychologie, Soziologie, den Bildungs- und Gesundheitswissenschaften genutzt, um individuelle und kollektive Handlungen sowie soziale und sozialpsychologische Prozesse zu untersuchen. Zu Beginn des Forschungsprozesses stehen dabei typischerweise sehr offene und weite Fragestellungen, die zwar das Phänomen der Untersuchung bestimmen, jedoch keine weiteren Festlegungen erfordern. Sehr häufig entstehen GTM-Forschungsfragen aus spezifischen Problemstellungen oder herausfordernden Situationen, die in der Praxis auftauchen und während des Forschungsprozesses gegenstandsorientiert weiterentwickelt bzw. angepasst werden können.

Im Kontext der Bildungsforschung findet die GTM im konkreten Gegenstandsbereich insbesondere Verwendung bei Fragestellungen zur Untersuchung von Interaktionen und Prozessen in Lernsettings sowie zu dem weiten Spektrum

von Lehren, Lernen und damit verbundenen Wahrnehmungen (Stough & Lee 2021). Weiterhin eignen sich GTM-Studien zur Untersuchung von Alltagsleben in einem spezifischen sozialen Umfeld, dem Erleben von organisationalen Veränderungsprozessen, der Einführung oder Aufrechterhaltung von neuen (professionellen) Alltagspraktiken, der Zuschreibung oder Entwicklung von Identität und damit einhergehenden Anpassungsleistungen, Problemlösungsprozessen in sozialen Gruppen als auch Reaktionen und Bewältigungsstrategien in sozialen Krisensituationen. Der Fokus der GTM-Forschenden liegt dabei insbesondere auf den Handlungen der Menschen, den Bedeutungen, die diesen Handlungen zugeschrieben werden und den Prozessen und Umständen, in die diese Handlungen eingewoben sind (Thornberg & Charmaz 2014). Dabei wird die GTM sehr unterschiedlich praktiziert, sodass nicht alle Forschenden den kompletten methodologischen Ansatz verfolgen, sondern lediglich einzelne Aspekte der Methodologie, wie z. B. die Schritte der Datenanalyse umsetzen und dennoch ihre methodologische Grundlage mit der GTM assoziieren.

Historisch gesehen, ist die GTM ein vergleichsweise junger Forschungsstil und entspringt der Zusammenarbeit von Barney Glaser und Anselm Strauss, die diesen im Rahmen einer Studie zur Interaktion von Pflegepersonal mit unheilbar kranken Patienten in den USA entwickelten (Glaser & Strauss 1967). Der methodologische Ansatz war von den Autoren in Abgrenzung zu den hypothesenprüfenden Verfahren der empirischen Sozialforschung konzipiert worden. Der Grundgedanke hierbei war, Forschenden zu ermöglichen, ohne vorgefasste Vorstellungen und Konzepte ihre Forschungen im jeweiligen Interessengebiet durchführen zu können. Die Gründungsväter proklamierten mit der GTM die Möglichkeit, mit einem ‚Anfängergeist‘ an die Daten herantreten zu können. Die so entwickelten theoretischen Konzepte sollten direkt im Forschungsprozess emergieren, sodass diese gewissermaßen aus den empirischen Daten auftauchen und durch die Forschenden lediglich *entdeckt* und *bestätigt* werden müssten. Gleichermäßen betonten die Gründungsväter ebenfalls, dass die Generierung von Kategorien im Rahmen der Datenanalyse eng mit dem theoretischen Vorwissen der Forschenden sowie deren *Theoretischer Sensibilität* verwoben sei. Denn wenn Forschende mit ihrer Forschungstätigkeit beginnen, haben diese bereits einige Jahre akademische Sozialisation und in der Regel auch bereits angelesenes Wissen über den Gegenstandsbereich ihrer Forschung gesammelt. Die Emergenz-Perspektive und die Perspektive der Theoretischen Sensibilität verweisen auf unterschiedliche Möglichkeiten der Theoriebildung innerhalb der GTM (Mieth 2012). Diese unterschiedlichen Zugänge zur Theoriebildung wurden in den folgenden Jahren nach der ‚*Discovery of GTM*‘ (Glaser & Strauss 1967) kontrovers diskutiert und führten auch zu Meinungsverschiedenheiten zwischen den Gründungsvätern. Die

Kontroversen manifestierten sich insbesondere in der Frage des Einflusses von vorgängigem Wissen und unbewussten Vorannahmen der Forschenden sowie deren Einfluss auf die Theoriebildung (Strübing 2007).

Heute, nach über 50 Jahren, gibt es daher nicht mehr nur eine GTM, sondern eine Vielzahl von GTM-bezogenen Ansätzen, die sich auch und insbesondere mit Blick auf das zugrunde liegende Theorie-Empirie-Verhältnis bei der Theorieentwicklung voneinander abgrenzen (Kelle 2005; einen Überblick gibt Morse 2009).

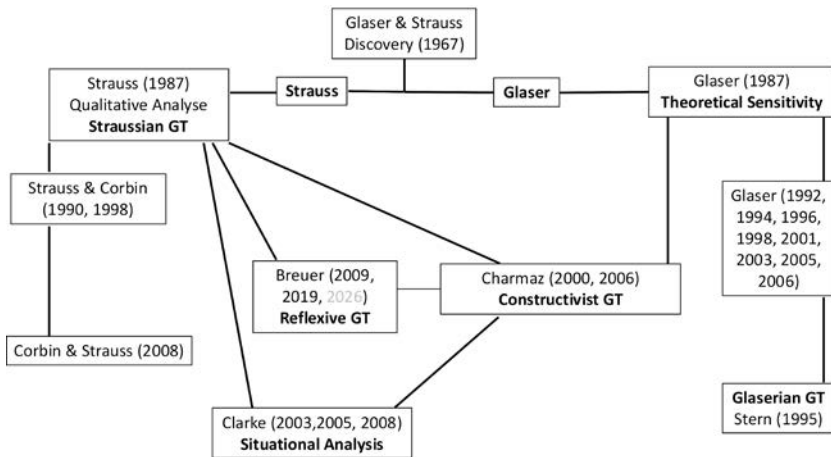


Abb. 1: Die Entstehungsgeschichte der Grounded Theory Methodologie (Schreier & Weydmann 2025, nach Morse 2009, S. 17)

Im weiteren Verlauf dieses Beitrages werden wir uns auf den von Charmaz (2000, 2006) entwickelten Zweig der konstruktivistischen GTM sowie dem von Breuer (Breuer et al. 2017) daran anschließenden Ansatz der reflexiven GTM beziehen. Im Gegensatz zum klassischen GTM-Ansatz von Glaser & Strauss (1967) ordnen diese beiden Forschungsansätze den Prozess der Theorieentwicklung als ein Ergebnis sozialer Konstruktionsprozesse zwischen Forschenden und Forschungsteilnehmenden ein. Forschende konstruieren demnach ihre Theorien auf Grundlage der informationshaltigen Daten, die ihnen durch ihre Informanten und Informantinnen zur Verfügung gestellt werden (Charmaz 2000). Ihr Hauptaugenmerk liegt dabei auf dem *Verstehen* der Innensicht sowie deren Sinnzuschreibungen. Folglich bemühen sich Forschende insbesondere um das Sinnverstehen aus Sicht ihrer Informationsquellen, deren Perspektiven nachzuvollziehen und ihre Sicht auf deren gelebte Erfahrung im

Forschungsbericht darzulegen. Die entwickelten Theorien im Rahmen einer GTM sind folglich unhintergebar mit den im Forschungsprozess gesammelten Darstellungen eines Phänomens verknüpft und darin Produkte von emergenten und subjektiv geprägten Interaktionen. Darin enthaltene Bedeutungszuschreibungen können schließlich auch nur in Relation zu dem Kontext verstanden werden, in dem diese konstruiert wurden.

Die personale, sozialisatorische und lebensgeschichtliche Bedingtheit von Forschenden und die damit verbundene Subjektivität der Forschungsperspektiven hat Franz Breuer in der von ihm entwickelten reflexiven Variante der GTM (Breuer et al. 2017) als heuristisch-produktive Möglichkeit der Erkenntnis in die Theoriebildung eingearbeitet. Die Subjektivität der Forschenden und ihre Beteiligung am Forschungsfeld ordnet er nicht als zu eliminierende Limitation, sondern als eigenes epistemologisches Fenster ein.

In der Gegenüberstellung können wir den Unterschied der GTM-Zweige so zuspitzen: Während die von Glaser & Strauss (1967) entwickelte klassische GTM darauf abzielt, Theorien über das konzeptionelle Verständnis von sozialen Verhaltensweisen zu entwickeln, wollen Charmaz (2000, 2006) und Breuer, Muckel & Dieris (2017) mit den zugrunde liegenden konstruktivistischen Ansätzen der GTM im Kern ihrer Theoriebildung ein interpretatives Verständnis von Bedeutungszuschreibungen der Teilnehmenden vermitteln.

3 Zentrale Prinzipien der Grounded Theory Methodologie

Zahlreiche Handbücher bieten je nach methodologischem Zugang zur GTM unterschiedliche, mehr oder weniger systematische Richtlinien zur Durchführung von GTM-Forschungen. Der Zugang der konstruktivistischen GTM sieht in den methodologischen Prämissen keine starren Vorschriften, sondern flexible Richtlinien, die je nach Forschungsgegenstand und Forschungsfrage adaptiert werden müssen. Die entwickelte gegenstandsbegründete Theorie (*grounded theory*) ist somit nicht als Produkt der regelgetreuen Anwendung von Verfahren oder Techniken zur Konstruktion einer Theorie zu verstehen, als vielmehr das Ergebnis von flexiblen, heuristischen Strategien und emergenten Prozessen, die in der Interaktion zwischen Forschenden und Forschungsfeld entwickelt werden.

Die im Folgenden dargestellten Verfahrensgrundsätze dienen der GTM als methodologische Prämissen bei der Planung, Datenerhebung, Analyse und Präsentation. Die hier folgende sequentielle Darstellung von Prämissen wird immer wieder durch Hinweise auf iterativ-zirkuläre Arbeitsweisen ergänzt, sodass Leser:innen sich an der Darstellung dieser Prämissen auch im Forschungsprozess orientieren können:

(1) Theoretische Sensibilität, (2) Theoretisches Sampling, (3) Kontrastives Vorgehen, (4) Kodieren, (5) Memo schreiben, (6) Theoretische Sättigung.

3.1 Theoretische Sensibilität

Der Grundsatz der theoretischen Sensibilität erkennt an, dass Forschungsdaten nicht in der Lage sind für sich selbst zu ‚sprechen‘ und daher maßgeblich durch die Aufmerksamkeit und Wahrnehmung der Forschenden und deren Erfahrungen beeinflusst werden. Es sind die Forschenden, die im Verlauf des Forschungsprozesses die Geschichten des Forschungsfeldes und der -beteiligten aufnehmen und (re)präsentieren. Daher liegt es in deren Verantwortung, transparent zu machen, wie ihre persönlichen (Vor-)Urteile zwangsläufig Einfluss auf Forschungsentscheidungen und daraus erwachsende Prozesse genommen haben. Hierbei ist nicht nur der theoretische Hintergrund der Forschenden von Relevanz, sondern auch ihre persönlichen Sozialisationsprozesse, ihr Geschlecht, ihr ethnischer Hintergrund, ihr Alter, ihr Aussehen, ihre emotionalen, intellektuellen, interaktiv-kommunikativen Eigenschaften, Kompetenzen, Vorlieben und Abneigungen (Breuer et al. 2017). Forschungsberichte sollten Anhaltspunkte geben, auf welcher Grundlage Forschende Entscheidungen getroffen haben, und welche Einflüsse, Fragestellungen, Stimmen und Perspektiven an das Forschungsfeld und die erhobenen Daten herangetragen wurden. Theoretische Sensibilität verweist Forschende auf einen reflexiven Umgang mit ihrer persönlichen Beteiligung und die Einflussnahme ihres Deutungshintergrunds, auf die Ergebnisperspektiven: Welchen Einfluss nehmen vorgängige Konzepte, Schemata, Strukturen, Annahmen und Theorien auf die Perspektive der Forschenden, ihren Umgang mit Daten und ihre analytischen Zugänge? Grundlegend ist diesem Forschungsverständnis, dass Forschende zwangsläufig stets voreingenommen sind. Ihre Forschungsdarstellungen spiegeln neben Einsichten in die Interaktionen mit dem Forschungsfeld den Grad der Einsicht von Forschenden in ihr Forschungsphänomen, den Grad ihrer reflexiven Selbstverortung, auch ihr intellektuelles Fundament. Dieses Theoriefundament nimmt durch vorherige Lektüre von theoretischen Modellierungen und disziplinären Verankerungen direkten Einfluss auf die Bewertungen des Forschungsfeldes. Die theoretische Sensibilisierung rückt Forschende als unmittelbare Akteure ins Zentrum ihrer Forschungstätigkeit, so dass ihre Perspektivität, Positionalität und Reflexivität entscheidenden Einfluss auf den Forschungsverlauf nehmen. Die Sensibilisierung von Forschenden für ihre Beteiligung an der Theoriebildung rückt diese daher unmittelbar als Akteure in ihr Forschungsfeld. Auf Grundlage dieses erkenntnistheoretischen Hintergrunds sind Forschende aufgefordert, ihre Beteiligung an allen Aspekten der Forschung zu reflektieren und im Forschungsbericht zu explizieren. Im Kontext einer Forschung z. B. im pädagogischen Feld der Institution Schule, bei der Untersuchung von Lehrperson-Lernenden-Verhältnis im Unterricht ist zwingend notwendig, dass Forschende ihre Perspektivität und Positionalität im

Sinne eigener Erfahrungen, Vorstellungen und Prägungen ausgehend von der eigenen Schulzeit reflektieren. Die reflexive GTM (Breuer et al. 2017) verweist hier auf Techniken der Zentrierung, Dezentrierung und Rezentrierung, wie diese in der tiefenpsychologisch-psychoanalytischen Tradition der Ethnomethodologie (Devereux 1968, Erdheim & Nadig 1988, Parin et al. 1963) entwickelt wurden. Forschenden werden dabei Anhaltspunkte an die Hand gegeben, um Reflexivität als eigenes analytisches Instrument im Erkenntnisprozess nutzbar zu machen. Die Theoretische Sensibilität wird in diesem GTM-Zweig im Sinne einer *strong reflexivity* nicht als zu minimierendes Problem verstanden, sondern vielmehr als epistemische Ressource für die Wissensproduktion nutzbar gemacht (Kühner et al. 2016). Die Sensibilisierung der Forschenden für ihren eigenen Forschungshorizont ist keine einmalig zu bestimmende Forschungsperspektive, sondern eine kontinuierliche, den Forschungsprozess begleitende, heuristische Systematisierung des eigenen Verstehensprozesses.

3.2 Theoretisches Sampling

Die Stichprobengröße wird in GTM-Studien nicht vorab festgelegt, sondern entwickelt sich im Verlauf des Forschungsprozesses anhand der von den Forschenden herausgearbeiteten Merkmalsausprägungen des zu untersuchenden Phänomens. Dies bedeutet, dass Forschende nicht darauf abzielen, mit ihren Daten eine möglichst repräsentative Fallauswahl zu erreichen, sondern Fälle bzw. Informationsquellen auszuwählen, die besonders informationshaltig zur weiteren Theorieentwicklung beitragen können. Da relevante Kriterien zur Theorieentwicklung jedoch erst im Verlauf des iterativ-zyklischen Forschungsprozesses entwickelt werden, ist es in GTM-Studien unmöglich, die Stichprobengröße bereits vorab zu bestimmen¹. Forschende sind daher angehalten, parallel zu ihrer Datenerhebung ebenfalls unmittelbar mit dem Kodieren und Analysieren der Daten zu beginnen, um auf der Grundlage vorläufiger Ergebnishorizonte die Fallauswahl voranzutreiben. Die Stichprobenziehung innerhalb der GTM läuft sequentiell ab und beginnend mit einer selektiven Auswahl von Einzelfällen. Mit fortschreitender Kenntnis des Forschungsphänomens entwickelt sich diese zunehmend in eine theoriegeleitete Fallauswahl (Draucker et al. 2007). So könnten Forschende beispielsweise nach den ersten drei Interviews mit Lehrpersonen zum Thema „Kooperationen in Ganztagschulen“ herausarbeiten, dass Lehrpersonen vor allem auf Schwierigkeiten in

1 In Exposés für Qualifikationsarbeiten ist es häufig notwendig, die Stichprobengröße vorab zu bestimmen, wofür forschungspragmatisch zumeist Verweise auf Stichprobengrößen in vergleichbaren Grounded Theory Studien im Fachbereich gegeben werden, bei gleichzeitigem Hinweis auf die Notwendigkeit der Flexibilität der Stichprobengröße.

der Zusammenarbeit mit nicht-pädagogischem Personal verweisen, weshalb im nächsten Schritt explizit nicht-pädagogisches Personal interviewt wird. Nach der Erhebung der ersten Einzelfälle werden alle erhobenen Daten auf Muster und Gemeinsamkeiten untersucht, die mit Blick auf die weitere Theoriebildung als relevant erachtet werden.² Sobald Forschende erste datenbasierte Merkmalsausprägungen des Forschungsphänomens aus den Daten herausarbeiten konnten, folgen sie allen Aspekten, die für das weitere Verständnis des Phänomens relevant erscheinen könnten. Die Auswahl der zu untersuchenden Fälle wird dabei jedoch nicht ausschließlich induktiv vorgenommen, sondern bewegt sich in der Logik zwischen Induktion und Abduktion (Gasson 2004). Abduktion (*Einleitung* i.d.B.) bedeutet, dass Forschende in einem kreativen Schluss eine Hypothese konstruieren oder auswählen, die aus ihrer Sicht das zu untersuchende Phänomen besser erklärt, als alle anderen möglichen Erklärungsansätze.

3.3 Kontrastives Vorgehen

Das kontinuierliche Vergleichen von Daten ist ein zentraler Bestandteil der induktiven Kategorienbildung in der GTM. Dies beinhaltet den konstanten Vergleich von Datenteilen, um Kategorien herauszubilden und Beziehungen zwischen diesen Kategorien sichtbar zu machen. Dieses kontinuierlich vergleichende Vorgehen ermöglicht die Berücksichtigung einer Vielzahl an unterschiedlichen Daten, um zu einer komplexen und dichten Theoriebildung zu gelangen. Die in Analysen konstruierten Codes werden als vorläufig und offen für Veränderung und Verfeinerung angesehen, um diese im konstanten Vergleich mit neu erhobenen Daten oder auch in der Zusammenschau mit bereits zuvor erhobenem Material immer wieder neu zu überdenken. Das kontrastive Vorgehen folgt der basalen Heuristik von Ähnlichkeiten und Unterschieden im Datenmaterial. Forschende sind im Forschungsprozess angehalten konstant Vergleiche anzustellen, z. B. (1) zwischen Codes und entwickelten Kategorien, (2) in der Zusammenschau von Fällen, im Sinne der Kontrastierung von sozialen Situationen, Interaktionsmustern, Handlungen und Prozessen, (3) von Daten mit demselben oder einem ähnlichen Phänomen, einer Handlung oder Prozessen in verschiedenen Situationen und Kontexten, (4) zwischen verschiedenen Akteuren innerhalb des Forschungsphänomens (Kontrastierung der Überzeugungen, Handlungen, Deutungen, Erfahrungen oder auch Rahmenbedingungen), (5) von Daten derselben Personen zu verschiedenen Zeitpunkten, (6) von Kategorien in der Analyse mit anderen Kategorien (siehe

2 Der Startpunkt in GTM-Studien ist von besonderer Wichtigkeit, da dieser den theoretischen Ausgangspunkt für die Theorieentwicklung markiert. Die Wahl der ersten, informationsreichen Fälle basiert zunächst auf den Vorannahmen der Forschenden, sowie deren Intuition, welche Aspekte für das zu untersuchende Phänomen im weiteren Forschungsverlauf von besonderer Relevanz sein könnten.

dazu Charmaz 2003; Thornberg & Charmaz, 2014). Dieses kontrastive Vorgehen bestimmt nicht nur einen spezifischen Analyseschritt innerhalb des Forschungsvorgehens, sondern gilt als zentrales Leitprinzip für den kompletten Forschungsprozess. Zu Beginn ist das Ziel des kontrastiven Vergleichens vornehmlich darauf ausgerichtet, die spezifischen Charakteristika eines Realitätsausschnitts darzustellen, wohingegen im Forschungsverlauf die Besonderheit der vorliegenden Daten in ihrer Relation und Kontrastierung zueinander zur Entwicklung und Verfeinerung von Codes und Kategorien sowie zur Weiterentwicklung der theoretischen bzw. abduktiven Stichprobenziehung beiträgt. So könnte beispielsweise die Untersuchung der Prozesse zur pädagogischen Neuausrichtung einer Schulorganisation den Fokus einer Grounded Theory Studie bilden und im Zuge der ersten Datenerhebungen deutlich werden, dass sich verschiedene Akteure unterschiedlich am Prozess der Entwicklung des neuen pädagogischen Konzeptes beteiligt fühlen. In einem kontrastiven Vergleich könnten die Forschenden nun versuchen verschiedene Stimmen einzufangen, die unterschiedlich stark und ggf. auch in unterschiedlichen Phasen der Re-organisation beteiligt waren. Die Beteiligung an der Aushandlung von pädagogischen Prozessen kann hier auch zwischen Beteiligten der Schulleitung und dem Team sowie weiteren pädagogischen Mitarbeitenden durchaus auch widersprüchlich wahrgenommen werden, da unterschiedliche Positionen in der Organisation auch je unterschiedliche Perspektiven mit sich bringen. Ein konsequent komparatives Vorgehen bildet die Grundlage dafür, dass die mittels GTM entwickelten Theorien in ihrem Analysehorizont über qualitative Fallanalysen mit zuvor entwickelten Stichprobenplanungen und ihre interne Verallgemeinerbarkeit hinausgehen. Auf Grundlage des kontrastiven Vorgehens und dem damit verbundenen Vergleich der Fälle untereinander werden den Forschenden Dimensionen eröffnet, die über die ausschließliche Betrachtung von Einzelfällen hinaus verweisen. Durch den Vergleich der Fälle innerhalb und außerhalb des Forschungsphänomens entsteht so ein erweiterter Denkraum, in dem Forschende im Sinne ihres Anliegens nach Lösungen suchen oder neue Theorieelemente entwickeln können. Im Gegensatz zur statistischen Verallgemeinerbarkeit verweist die theoretische Verallgemeinerbarkeit auf die Formulierung von relevanten Fragen oder (vorläufigen) Hypothesen. GTM-Forschende sollten daher prüfen: *Deuten meine analytischen Kategorien auf allgemeine Prozesse hin?* (siehe Flick 2007, 21).

3.4 Kodieren

Forschende bewegen sich in GTM-Studien während des kompletten Forschungsprozesses in dem Wechselspiel zwischen Fallauswahl, Datenerhebung und Datenanalyse; einem sogenannten iterativ-zyklischen Forschungspro-

zess. Die Datenanalyse in der GTM ist das Kodieren, bei dem Datensegmente mit Etiketten versehen werden, um diese zu kategorisieren, zusammenzufassen und zu erklären (Charmaz 2006, 42). Der Prozess des Kodierens beginnt direkt, wenn Forschende die erste Datenerhebung abgeschlossen haben und erstreckt sich dann über den kompletten Forschungsverlauf. Hierzu durchlaufen Forschende systematisch einen Prozess von drei Kodierschritten: das offene, axiale und selektive Kodieren, in dessen Zentrum die zu entwickelnde(n) Kernkategorie(n) stehen. Das Kodieren ist jedoch kein linearer Prozess, sodass sich Forschende flexibel zwischen den drei Kodierphasen hin und her bewegen, um durch den Vergleich sensibel für unterschiedliche Datenhorizonte zu werden. Idealerweise wird die Analysearbeit konstant von mehreren Forschenden durchgeführt bzw. werden Interpretationen und Deutungshorizonte im Rahmen von Interpretations- und Werkstattgruppen diskutiert. Im Folgenden wird ein kurzer Überblick über die drei Schritte des Kodierens aus Sicht einer konstruktivistischen GTM gegeben:

Offenes Kodieren

In diesem ersten Schritt gehen die Forschenden ihr Datenmaterial Zeile für Zeile durch, identifizieren relevante Einzelkonzepte und entwickeln erste Codes (‚Etiketten‘) für Datensegmente. Dabei bleiben die Forschenden zunächst sehr nah an den Formulierungen ihrer Informanten und Informantinnen (*Invivo-Codes*), um zu gewährleisten, dass ihre Codes aus den Daten und nicht ihren (Vor-)Urteilen entstehen. Hierzu stellen Forschende folgende analytischen W-Fragen an das Datenmaterial (siehe z. B. Breuer et al. 2017, 270; Charmaz 2006, 51ff.; Mey & Mruck 2020, 525):

- Was wird in den Forschungsdaten untersucht? Wer sind beteiligte Akteure? Und welche Rollen nehmen diese ein bzw. werden diesen zugewiesen?
- Welche Aspekte werden behandelt und welche ausgespart?
- Auf welche Kategorien weisen die Daten oder das Ergebnis hin?
- Was passiert in den Daten und welche Prozesse finden statt?
- Welches Hauptanliegen verfolgen unsere Informanten? Und welche Bedeutung kommt darin raum-zeitlichen Dimensionen zu (biografisch bzw. für eine einzelne Handlung)?
- Was setzen unsere Daten, die Aussagen oder die Handlungen innerhalb unserer Daten als selbstverständlich voraus?
- Welche Prozesse werden darin deutlich? Wie sind diese zu definieren?
- Wie entwickeln sich die Handlungen und Prozesse?

- Wie handeln die Forschungsteilnehmenden und welche Angaben machen sie über ihr Denken und Handeln, während sie an den Prozessen beteiligt sind?
- Wann, warum und wie verändert sich der Prozess und was sind seine Folgen?

Diese analytischen Fragen wurden konzipiert, um Forschende zu unterstützen mit ihren Daten zu interagieren und sollten daher keinesfalls als mechanische Anwendungen missverstanden werden. Ziel ist es, Forschende nach dem Prinzip des kontrastiven Vergleichs zu kritischen Reflexionen und Analysen der dargestellten Handlungen und Prozesse anzuregen und zur tiefen Erkundung der Daten zu sensibilisieren. Um multiperspektivische Deutungen und Interpretationen des Forschungszugangs und -prozesses ebenso wie die offene Interpretation von Daten zu begleiten, bieten Forschungswerkstätten und Interpretationsgruppen hilfreiche Unterstützung, insbesondere bei Qualifikationsarbeiten (Albrecht-Ross et al. 2016).

Axiales Kodieren

Im zweiten Kodierschritt arbeiten Forschende die im offenen Kodieren entwickelten Codes und erste Entwürfe von zusammenfassenden Kategorien weiter aus. Hierzu wählen Forschende wichtige Kategorien aus, die geeignet erscheinen, um Zusammenfassungen und analytische Sinnhaftigkeit innerhalb eines Falles bzw. Interviews sowie im fallübergreifenden Vergleich aufzuzeigen. Ein zentraler Schritt ist es dabei, die wichtigsten Codes des offenen Kodierens herauszuarbeiten. Die Wichtigkeit leitet sich dabei nicht von der Häufigkeit des Auftretens ab, sondern vielmehr von dem größten analytischen Sinn eines Codes. Die Bedeutung eines Codes wird deutlich, wenn dieser mit so vielen anderen Codes wie möglich in direkter Verbindung steht. Diese zentralen Codes werden auch Kernkategorie(n) genannt³ und leiten die weitere Datenerhebung und -analyse. Im Gegensatz zur klassischen Grounded Theory, die sehr stark den Fokus auf eine Kernkategorie lenkt, ist der von Charmaz (2000) entwickelte konstruktivistische Zweig der GTM offen, mehr als nur eine Kernkategorie zuzulassen. Daher erkunden die Forschenden im axialen Kodieren die Relevanz und Verhältnisse zwischen diesen einzelnen Codes. Hierzu werden die durch das offene Kodieren aufgebrochenen Daten neu in Beziehung gesetzt, sodass Forschende die Beziehungen zwischen relevanten Kategorien, Bedingungen und Konsequenzen leichter erkennen können. Dabei werden nach dem *All is*

3 Codes stellen jene Etiketten dar, die innerhalb des offenen Kodierens unmittelbar am Material gebildet werden und auch die im Material aufgefundenen Horizonte widerspiegeln. Im Verlauf des Analyseprozesses werden Codes mit ähnlichen Ausprägungen des Phänomens in abstrakteren Kategorien zusammengefasst und zunehmend hinsichtlich ihrer Charakteristika ausdifferenziert.

*Data-Prinzip*⁴ der GTM alle Formen von Daten einbezogen, die helfen können, das Verständnis für das Forschungsphänomen zu unterstützen, sodass bereits vorhandenes Datenmaterial gesichtet wird, aber auch zusätzlich jederzeit neue Daten generiert werden können, damit neue Interviews, Dokumente, Werbeanzeigen oder auch beiläufige Notizen oder Bildmaterialien als Informationen genutzt werden können (vgl. *Ethnographie* i. d. B.). Die GTM nimmt hier explizit keine Abgrenzung von Datentypen vor, sodass auch quantitative Daten für die analytische Verdichtung in Betracht kommen können, wenn diese helfen, dem Forschungsphänomen auf die Spur zu kommen.

Die Formulierung der Kernkategorien im axialen Kodieren wird typischerweise deutlich abstrakter, im Vergleich zu den nah am Wortlaut der Daten gehaltenen *Invivo-Codes* des offenen Kodierens.

Selektives Kodieren

Der letzte Schritt des Kodierens wird regelmäßig auch als theoretisches Kodieren bezeichnet. In diesem Analyseschritt verknüpfen Forschende die ausgearbeitete(n) Kernkategorie(n) mit Ideen und Perspektiven von außerhalb ihres Forschungsfeldes. Hierzu verwenden Forschende die verschiedenen Ebenen ihrer Kernkategorien, deren Bezüge und Dimensionen als Analyseinstrumente, um eine darstellbare Version ihrer Codes und Kategorien zu entwickeln, sowie Bezüge zu theoretischen Rahmungen zu schaffen. Zu diesem Zweck werden die in ständigem Vergleich entwickelten, datengestützten Kategorien mit den Logiken und Bezügen bereits existierender Theorien konfrontiert. Hierbei erkunden Forschende möglichst unterschiedlichste theoretische und disziplinäre Anschlusspunkte, um Bezüge zwischen den eigenen Codes und Kategorien zu spezifizieren sowie Verknüpfungen zu bestehenden theoretischen Modellierungen, Konzepten oder Begrifflichkeiten herzustellen. Das Ziel der GTM ist es, am Ende eine kohärente Darstellungsform für die eigene analytische Geschichte zu finden (Charmaz 2006, 63).

3.5 Memo schreiben

Während des parallelen Prozesses aus Fallauswahl, Datenerhebung und Kodieren werfen Forschende kontinuierlich Fragen auf und interagieren mit ihren Daten. Hierbei sind sie auf stetiger Suche nach neuen vorläufigen Antworten, entwickeln Ideen und Assoziationen zu ihren Codes und halten diese in Notizen fest. Diese Notizen werden als Memos bezeichnet und stellen eine

4 Das *All is Data-Prinzip* impliziert, dass sämtliche Wissensbestände, auf die Forschende bei der Untersuchung eines Phänomens stoßen, als Daten in den Forschungsprozess einbezogen werden können. Die Datenbasis kann dementsprechend neben Interviews und Beobachtungen auch Feldtagebücher, Fotos, Schüler:innenakten, etc. enthalten; sämtliche Elemente, die Forschenden bei der Entwicklung ihrer Theorie helfen können.

wichtige Technik zur Analyse der Daten dar. Hierbei können Memos eine ganze Reihe an unterschiedlichen Aufgaben erfüllen (siehe Thornberg & Charmaz 2014, 163):

- Die Entwicklung der Definitionen von Codes und Kategorien unterstützen,
- Zusammenhänge von Daten und Codes sowie Daten und Kategorien spezifizieren,
- auf Datenlücken und Unklarheiten verweisen,
- Ahnungen, Fragen und Vermutungen festhalten,
- empirische Vergleiche herstellen,
- Bezüge zu anderen Forschungsarbeiten notieren,
- neue Ideen und entwickelte Konzepte skizzieren,
- Vergleiche und Verbindungen mit relevanter Literatur herstellen,
- Beziehungen zwischen Kernkategorien nachzeichnen,
- Vergleiche von Codes, Kategorien und Kernkategorien aufzeichnen,
- die Verwendung und Reichweite von theoretischen Codes festhalten,
- die Integration von Kategorien in eine modifizierbare GT entwerfen.

Die grundlegende Idee des Memo-Schreibens ist, Forschende so früh wie möglich dazu zu bringen, ihre (vorläufigen) Überlegungen, konzeptionellen Ideen, Codes und Kategorien für die weitere Theoriebildung nutzbar zu machen. Das Schreiben und die damit verbundene Dokumentation ermöglichen Forschenden ihren Arbeitsprozess rückwirkend nachzuvollziehen und die Erstellung ihrer Codes, Kategorien und schließlich ihrer GT zu reflektieren und zu hinterfragen (*Gütekriterien* i. d. B.). Somit bildet das Schreiben von Memos ein zentrales Reflexionswerkzeug, um sowohl im Sinne der theoretischen Sensibilität als auch dem Prinzip des konstanten Vergleichs folgend, maßgebliche Merkmalsräume für die theoretische Stichprobenziehung zu erkennen. Thornberg & Charmaz (2014, 163) bezeichnen Memos daher auch als den ‚intellektuellen Arbeitsplatz der Forschenden‘, indem Forschende frei von jeder Konvention, ohne auf Sprache, Form und Stil zu achten, ihren Ideen freien Lauf lassen können. Entsprechend ist der Charakter von Memos auch partiell, vorläufig, modifizierbar und offen für Revisionen und Korrekturen (Charmaz 2006).

3.6 Theoretische Sättigung

Eine zentrale Frage, die regelmäßig im Kontext von Studien nach den Prinzipien der GTM auftaucht, ist, wann der zirkuläre Prozess einer GTM-Studie abgeschlossen ist. Dies ist insbesondere im Rahmen von Qualifizierungsarbeiten mit stark beschränkten zeitlichen und ökonomischen Ressourcen relevant. In

der Literatur wird bei dieser Frage auf das Kriterium der theoretischen Sättigung verwiesen, was meint, dass weitere Fälle keine neuen Erkenntnisse über Konzepte und deren Dimensionen erbringen oder neue Aspekte problemlos den bestehenden Codes und Kategorien zugeordnet werden können. In der Konsequenz setzt dies voraus, dass die erarbeitete(n) Kernkategorie(n) der GT so ausgereift und dicht entwickelt sind, dass sie im Vergleich mit anderen empirischen Daten Bestand haben. Eine erste Orientierung hinsichtlich der benötigten Stichprobengröße für eine Grounded Theory Studie können Forschende in dem systematischen Review zur Fallanzahl von Guetterman (2015) als auch bei der Recherche von Grounded Theory Studien im eigenen Forschungsfeld erhalten.

Im Rahmen der Verschriftlichung von GTM-Studien sollten Forschende den Aspekt der Sättigung explizit darstellen, um so ihre Fallauswahl und die damit verbundene Stichprobengröße nachvollziehbar darzulegen. Sollte die Fallauswahl aufgrund von begrenzten Ressourcen begründet sein, ist es wichtig, den Aspekt der Sättigung im Bereich der Limitationen kritisch zu reflektieren. An dieser Stelle wären Darstellungen verkürzt, wenn diese lediglich allgemein auf die begrenzte Reichweite von kleinen Stichproben und standortgebundenen Erhebungen hinweisen würden. Die Erläuterung der Sättigung orientiert sich bei GTM-Studien nicht an der Verallgemeinerbarkeit über ein komplettes Forschungsfeld hinweg, sondern an der Tiefe der Auseinandersetzung mit den spezifisch erkundenden Blickwinkeln auf ein Phänomen. Daher sind die resultierenden Theorien tendenziell bereichsspezifisch. Gleichzeitig können wir davon ausgehen, je mehr Details wir in die Darstellungen eines bestimmten Phänomens einfließen lassen, desto weniger Fälle sind erforderlich, um eine umfassende Beschreibung unseres Phänomens zu erreichen (Schreier 2020).

4 Verschriftlichen von GTM-Studien

Beim Schreiben im Rahmen der GTM sind Forschende mit zwei unterschiedlichen Schreibformaten konfrontiert: einerseits dem Schreiben als Werkzeug der Erkenntnisgenerierung und andererseits dem formellen Schreiben eines Forschungsberichts (siehe Breuer 2021). Während Forschende beim erkenntnisgenerierenden Schreiben von Memos keinerlei Konventionen unterworfen sind und ihrer Kreativität freien Lauf lassen können, sind sie im Rahmen von offiziellen Berichtslegungen, wie bspw. im Rahmen von Qualifizierungsarbeiten oder Forschungsberichten für Drittmittelgebende mit den wissenschaftlich-disziplinär bedingten Konventionen von wissenschaftlichen Arbeiten konfrontiert. Qualitativ Forschende sind als Autor:innen immer aufgefordert als Vermittler:innen zwischen ihren Erfahrungen im Forschungsfeld und dem Erfahrungsraum der Lesenden zu vermitteln. Dies bedarf einer Übersetzungs-

leistung zwischen Sinnwelten, sodass die Forschenden aufgefordert sind, die Erwartungshaltung der Lesenden „mit dem Eigensinn und den Selbstbeschreibungen des Untersuchungsfeldes in eine Passung zu bringen“ (Strübing et al. 2018, 93). Ein Teil dessen ist es zu entscheiden bzw. die Anforderungen von außen auszuloten, inwieweit die Darstellungen den wissenschaftlichen Konventionen entsprechen sollen oder welcher reflektierende und/oder kreative Freiraum genutzt werden kann und soll. Das Schreiben und Gelesenwerden wird damit ein fester und wichtiger Bestandteil der Forschungsarbeit, sodass der Schreibprozess von Beginn an systematisch vorangetrieben werden muss (Bethmann 2020). Die Gütekriterien qualitativer Forschung können hier bereits gute Anhaltspunkte liefern (Strübing et al. 2018), wie zum Beispiel die von Stefanie Bethmann herausgearbeiteten Anforderungen an das analytische Schreiben (Bethmann 2020, 41). Aus unserer Erfahrung ist es darüber hinaus hilfreich, andere GTM-Forschungsberichte unter der Perspektive des Schreibstils und deren Art der Leser:innenführung zu reflektieren: Welche textuelle Performanz wird in diesem Bericht sichtbar? Wie findet die Ansprache der Lesenden statt und welche Rolle übernehmen die Forschenden innerhalb des Berichts? In der Auseinandersetzung mit verschiedenen Schreibstilen und Darstellungsstrukturen können Forschende sich im Rahmen des Erkenntnisprozesses auch mit der Frage auseinandersetzen, welches die geeignete, gegenstandsangemessene Form der Darstellung für ihr Forschungsphänomen ist. Der schlichte Rückgriff auf ein stilistisch konventionelles Verständnis von standardisierter, wissenschaftlicher Darstellung kann leider nur allzu leicht die eigene kreative Forschungsleistung schmälern.

Infobox: Fortbildungen und Möglichkeiten der Zusammenarbeit

Interpretationsgruppen

Das Institut für qualitative Forschung (IQF) hält auf der Webseite eine regelmäßig aktualisierte Liste von Forschungswerkstätten bereit, in der auch spezifische GTM-Gruppen aufgeführt sind. Die gemeinsame Interpretations- und Analysearbeit unterstützt nicht nur den eigenen Forschungshorizont, sondern ermöglicht auch eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Varianten der GTM:

<https://qualitative-forschung.de/uebersicht-forschungswerkstaetten/>

Workshops

Am GESIS Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften bieten Günter Mey und Paul Sebastian Ruppel regelmäßig Workshops zur Grounded Theory Methodologie an. In diesen Workshops werden wesentliche Konzepte und Schritte erläutert, sodass sich dieser Workshop sowohl an Interessierte in der methodologischen Orientierungsphase als auch an Forschende richtet, die bereits Erfahrungen mit der GTM gesammelt haben.

<https://training.gesis.org/?site=pOverview&cat=Workshop>

Am Institut für qualitative Forschung bieten Franz Breuer und Rubina Vock regelmäßig Forschungswerkstätten zur Reflexiven Grounded Theory Methodologie an. In diesen Workshops haben Teilnehmende die Möglichkeit zu einer vertieften Beschäftigung mit ausgewählten Projekten, indem methodologische Zugänge anhand von laufenden Projekten der Teilnehmenden diskutiert werden. Der Workshop setzt Grundkenntnisse und/oder eigene Forschungserfahrungen voraus.

<https://qualitative-forschung.de/termine/>

Online Ressourcen zur Forschungspraxis

Quasus – Methodenportal für die qualitative Sozial-, Unterrichts- und Schulforschung: das Methodenportal bietet sowohl hilfreiche gebündelte Einblicke in die Grundlagen der GTM als auch eindruckliche Videos, in denen Forschende erzählen, wie sie die GTM in ihrer Forschungspraxis umgesetzt haben: <https://quasus.phfreiburg.de/>

Methodenkoffer – ein Podcast mit Geschichten über sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden: in dieser Podcast-Reihe werden Forschende eingeladen über ihre Forschungserfahrungen zu berichten und auch hier taucht die GTM in verschiedenen Ausprägungen und Kontrastierungen immer wieder auf:

<https://www.methodenkoffer.info/>

Literatur

- Albrecht-Ross, B., Leitner, S., Putz-Erath, L., Rego, K., Rohde, K., & Weydmann, N. (2016). „Falls meine Kleine weint, muss ich mal kurz weg“. Möglichkeiten und Herausforderungen einer Online-Arbeitsgruppe mit Grounded-Theory-Projekten. In C. Equit, C. Hohage (Hrsg.) *Handbuch Grounded Theory: von der Methodologie zur Forschungspraxis*. Weinheim: Beltz Juventa, 409-426.
- Bethmann, S. (2020): *Methoden als Problemlöser. Wegweiser für die qualitative Forschungspraxis*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Breuer, F. (2021): Grounded Theory schreiben. In: M. Dietrich, I. Leser, K. Mruck, P.S. Ruppel & R. Vock (Hrsg.): *Begegnen, Bewegen und Synergien stiften. Transdisziplinäre Beiträge zu Kulturen, Performanzen und Methoden*. Wiesbaden: Springer, 211-230. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33632-5_12
- Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (2017): *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15421-9>
- Charmaz, K. (2000): Grounded Theory. Objectivist and Constructivist Methods. In: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Hrsg.): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, 509-535.
- Charmaz, K. (2003): Grounded theory, In: J.A. Smith (Hrsg.): *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods*. London: Sage, 81-110.
- Charmaz, K. (2006): *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- Devereux, G. (1968): *From anxiety to method in the behavioral sciences*. The Hague: Mouton.
- Draucker, C.B., Martsof, D.S., Ross, R. & Rusk, T.B. (2007): Theoretical sampling and category development in Grounded Theory. *Qualitative Health Research*, 17, 1137-1148. <https://doi.org/10.1177/1049732307308450>
- Erdheim, M. & Nadig, M (1988): Die Zerstörung der wissenschaftlichen Erfahrung durch das akademische Milieu. Ethnopsychanalytische Überlegungen zur Aggressivität in der Wissenschaft. In: M. Erdheim, (Hrsg.): *Die Psychoanalyse und das Unbewusste in der Kultur*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 99-115.
- Flick, U. (2007): *Managing Quality in Qualitative Research*. London: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781849209441>
- Gasson, S. (2004): Rigor in Grounded Theory Research. An Interpretive Perspective on Generating Theory from Qualitative Field Studies. In: M. Whitman & A. Woszczyński (Hrsg.): *Handbook for Information Systems Research*. Hershey: Idea Group Publishing, 79-102. <https://doi.org/10.4018/978-1-59140-144-5.ch006>
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967): *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Pub.
- Guetterman, T. C. (2015): Descriptions of Sampling Practices Within Five Approaches to Qualitative Research in Education and the Health Sciences. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 16(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-16.2.2290>
- Kelle, U. (2005): „Emergence“ vs. „forcing“ of empirical data? A crucial problem of „grounded theory“ reconsidered. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 6 (2). Art. 27, <https://doi.org/10.17169/fqs-6.2.467>
- Kühner, A., Ploder, A. & Langer, P. (2016): Introduction to the special issue. European contributions to strong reflexivity. In: *Qualitative Inquiry*, 22 (9), 699-704. <https://doi.org/10.1177/1077800416658069>
- Mey, G & Mruck, K. (2020): Grounded-Theory Methodologie. In: G. Mey & K. Mruck (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs & Verfahren*. Wiesbaden: Springer, 513-535. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9_46
- Miethe, I. (2012): Grounded Theory und Bildungstheorie. Möglichkeiten und Grenzen der Verbindung zweier unterschiedlicher Forschungskonzeptionen. In: I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen: Barbara Budrich, 149-171.

- Morse, J.M. (2009). Tussles, Tensions, and Resolutions. In: Morse, J.M., Stern, P.N., Corbin, J., Bowers, B., Charmaz K. & Clarke, A. (Hrsg.): *Developing Grounded Theory. The Second Generation*. Walnut Creek: Routledge, 13-22.
- Parin, P., Parin-Matthèy, G., & Morgenthaler, F. (1963): *Die Weißen denken zuviel. Psychoanalytische Untersuchungen bei den Dogon in Westafrika*. Zürich: Atlantis.
- Schreier, M. (2020): Fallauswahl. In: G. Mey & K. Mruck (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs & Verfahren*. Wiesbaden: Springer, 19-39. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9_19
- Schreier, M. & Weydmann, N. (2025): *Fallauswahl in der Qualitativen Forschung: Ein Leitfaden für Studium und Methodenpraxis*. Opladen: Barbara Budrich.
- Stough, L. M., & Lee, S. (2021): Grounded Theory Approaches Used in Educational Research Journals. In: *International Journal of Qualitative Methods*, 20, 1-13. <https://doi.org/10.1177/16094069211052203>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998): *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Strübing, Jörg. 2007. „Glaser vs. Strauss? Zur methodologischen und methodischen Substanz einer Unterscheidung zweier Varianten von Grounded Theory“. *Historical Social Research, Supplement*, 19 157-73.
- Strübing, J., Hirschauer, S., Ayaß, R., Krähnke, U., & Scheffer, T. (2018): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 47(2), 83-100. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2018-1006>
- Thornberg, R., & Charmaz, K. (2014): Grounded theory and theoretical coding. In: U. Flick (Hrsg.): *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*, 153-69. <https://doi.org/10.4135/9781446282243.n11>

Autorinnen

Weydmann, Nicole, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

ORCID: 0000-0001-9214-9176

Professorin für Qualitative Methoden, Fakultät III – Health, Medical & Life Sciences an der Hochschule Furtwangen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Mitglied des Lehrwerkstätten Netzwerks und Mit-Herausgeberin der FQS-Debatte „Lehren und Lernen qualitativer Methoden“. Qualitative Sozialforschung mit Fokus auf reflexiven und performativen Methoden, Lehr- und Lernbedingungen von qualitativen Forschungsmethoden. Psychische Gesundheit und Mensch-Umwelt Beziehungen in Zeiten krisenhafter Umweltveränderungen
nicole.weydmann@hs-furtwangen.de

Iwan, Miriam (M.Sc.)

Ehemalige Studierende, MA Angewandte Gesundheitsförderung der Fakultät Health, Medical & Life Sciences an der Hochschule Furtwangen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sport, Migration und Flucht

Matthias Martens

Dokumentarische Methode – Eine Einführung für das Verfassen von Qualifikationsarbeiten

Abstract

Der Beitrag gibt eine Einführung in die Theorie und Forschungspraxis der Dokumentarischen Methode, die aktuell eine der am häufigsten angewendeten qualitativ-rekonstruktiven Methoden der erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Forschung darstellt. Die Dokumentarische Methode wird als Methode zur Erforschung von Wissen von Personen und Gruppen vorgestellt und ihre zentralen Theorie- und Methodenbegriffe (kommunikatives und konjunktives Wissen, konjunktiver Erfahrungsraum, Orientierungsschema und -rahmen) erläutert. Aufgrund von Erfahrungen aus langjähriger eigener Forschungspraxis und aus der Methodenberatung und Fortbildung gibt der Beitrag Hinweise zur Einordnung aktueller Entwicklungen im Methodendiskurs und zur Forschungspraxis für Einsteiger:innen.

Schlagwörter: Forschungspraxis, Konjunktiver Erfahrungsraum, Dokumentarische Methode, Orientierungsschema, Wissenssoziologie

1 Einleitung

Die Dokumentarische Methode erfreut sich bei Qualifikantinnen und Qualifikanten in den Erziehungswissenschaften und den Fachdidaktiken aktuell großer Beliebtheit (vgl. Martens et al. 2022) und ist eine der am häufigsten verwendeten Methoden der qualitativ-rekonstruktiven Sozialforschung. Dieser erfreuliche Umstand verstärkt den Bedarf nach Einführung in den und Orientierung im sich immer weiter ausdifferenzierenden Methodendiskurs. Alle (angehenden) Wissenschaftler:innen, die für ihre anstehenden Qualifikationsarbeiten die Auswertung ihrer empirischen Daten mit der Dokumentarischen Methode in Erwägung ziehen, möchte ich auf der Basis meiner eigenen langjährigen Forschungserfahrung darin gerne bestärken: Die Dokumentari-

sche Methode ist eine spannende und komplexe Methode, die eine intensive und tiefe Auswertung von empirischen Daten ermöglicht und dabei hilft, zu anspruchsvollen Ergebnissen zu kommen. Gleichzeitig möchte ich vier zentrale Hinweise für die Anwendung der Dokumentarischen Methode geben, die sich im Laufe der letzten Jahre in der Methodenberatung und -fortbildung aus den Fragen der Teilnehmenden ergeben haben:

Fokussierung auf Wissen

Die *dokumentarische Methode der Interpretation* wurde von Karl Mannheim in den 1920er Jahren begründet (Mannheim 1980, 1995) und von Ralf Bohnsack in den 1980er Jahren zu einem Verfahren zur Auswertung von Gruppendiskussionen im Rahmen der Jugendforschung weiterentwickelt. In den Ursprüngen basiert die Methode u. a. auf der Wissenssoziologie Karl Mannheims. Zentral ist hierbei die Trennung zwischen explizitem und implizitem Wissen. Damit ist die Dokumentarische Methode auf die Erforschung von Wissensbeständen von Personen und Gruppen fokussiert. Ziel der Methode ist es, unterschiedliche Wissensformen analytisch zu unterscheiden und miteinander in Beziehung zu setzen. Ferner ist es aufgrund der soziologischen Grundlegung der Methode von Interesse, den Sozialisationserfahrungen nachzugehen, in denen Menschen und Gruppen geteilte Wissensbestände erworben haben. Vor diesem Hintergrund ist es notwendig, die eigene Forschung als eine *Wissensforschung* zu verstehen und festzulegen, inwiefern das eigene Forschungsthema als *durch das Wissen von Akteur:innen strukturiert* ist.

Fallvergleichendes Vorgehen

Ein konstituierendes Merkmal der Dokumentarischen Methode ist der Fallvergleich. Ziel ist es, die empirischen Fälle immer vor dem Vergleichshorizont anderer empirischer Fälle zu analysieren und nicht etwa vor einem theoretischen oder normativen Vergleichshorizont. Die Arbeit mit der Dokumentarischen Methode ist erst dann sinnvoll, wenn mehrere (möglichst kontrastreiche) Fälle analysiert werden können. Für erste Gehversuche mit der Methode z. B. in einer Masterarbeit sollten also mindestens drei möglichst unterschiedliche Fälle miteinander vergleichend analysiert werden. Nur wenn das eigene Projekt den Fallvergleich ermöglicht, kann die Methode sachgerecht erlernt und angewendet werden.

Qualität der Daten

Die Dokumentarische Methode ist auf eine Vielzahl von Daten anwendbar (Interviews, Gruppendiskussionen, Videographien, Filme, Bilder, Dokumente...),

allerdings müssen die Daten bestimmte Qualitätskriterien erfüllen. Bei bereits vorhandenen Daten, die in anderen Projektkontexten und unter anderen methodischen Prämissen erhoben wurden, muss entlang zentraler Gütekriterien (z. B. Offenheit, Erfahrungsorientierung, Selbstläufigkeit, s. u.) geprüft werden, ob eine (erneute) Auswertung mit der Dokumentarischen Methode möglich ist. Darüber hinaus sollten möglichst kontrastreiche Fälle erhoben werden, eine Datenerhebung „auf Halde“ – d. h. die Erhebung großer Fallzahlen in einem Erhebungsdurchgang – empfiehlt sich nicht, da sich erst im Auswertungsprozess empirisch erweist, welches die notwendigen bzw. sinnvollen Kontraste sind.

Gemeinsame Forschungspraxis

Für die Interpretation mit der Dokumentarischen Methode ist, wie bei den meisten anderen rekonstruktiven Methoden, eine gemeinsame Forschungspraxis in einer Forschungswerkstatt typisch. Zwar liegen inzwischen etliche Grundlagenwerke zur Interpretation mit der Dokumentarischen Methode vor (z. B. Nohl 2017; Asbrand & Martens 2018; Bohnsack 2013b), eine rein individuelle Anwendung ist hingegen nicht ratsam. Allen Anwender:innen sei daher unbedingt empfohlen, sich rechtzeitig mit Beginn des Forschungsprojekts eine Gruppe mit anderen (fortgeschrittenen) Anwender:innen der Methode zur gemeinsamen Diskussion der Interpretationen zu suchen.

2 Zentrale Theorie- und Methodenbegriffe der Dokumentarischen Methode

Um sich der Dokumentarischen Methode möglichst konkret anzunähern, wird im Folgenden von einem exemplarischen Forschungsinteresse ausgegangen, an dem bestimmte Charakteristika der Methodologie und des methodischen Vorgehens verdeutlicht werden sollen:

Wie gestalten Lehrpersonen das Classroom Management in ihren Lerngruppen?

Der Umgang mit oder die Prävention von Unterrichtsstörungen, die Implementation und Umsetzung von Regeln und Ritualen im Unterricht, die Gestaltung von Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern sind häufig gewählte Forschungsthemen in empirischen Abschlussarbeiten im Lehramtsstudium. Mit der Entscheidung über eine Forschungsmethode, mit der die genannte Fragestellung bearbeitet werden soll, erfolgt immer auch eine erkenntnistheoretische Positionierung. Fällt die Wahl auf die Dokumentarische Methode, heißt das zum einen, dass wir annehmen, dass

das Sprechen und Handeln von Menschen auf *Wissen* basiert und dass Menschen dieses Wissen im alltäglichen Sprechen und Handeln zum Ausdruck bringen. Zum anderen heißt das, dass Menschen aufgrund ihrer Sozialisationserfahrungen auch Wissensbestände erworben haben, die ihnen nicht reflexiv verfügbar sind, sondern die das Sprechen und Handeln implizit, sprich unbewusst strukturieren. Bearbeitet man die Frage nach der Gestaltung des Classroom Managements mit der Dokumentarischen Methode gehen wir also davon aus, dass neben dem fachlichen Wissen, das eine Lehrperson zum Thema Klassenführung erworben hat (ihre Expertise im Studium, als Lehrer:in), auch und insbesondere Routinen und Erfahrungswissen (in Praktika, Referendariat u. a.), die der Lehrperson im Unterricht gar nicht unbedingt reflexiv verfügbar sind, einen bedeutsamen Anteil an der (erfolgreichen) Klassenführung haben. Dieses Forschungsinteresse an der Wirkmächtigkeit impliziter, unbewusster Wissensstrukturen im Sprechen und Handeln von Akteur:innen unterscheidet die Dokumentarische Methode von anderen Auswertungsmethoden, wie z. B. der Qualitativen Inhaltsanalyse (welche den Fokus auf *explizites* Wissen legt) oder Objektive Hermeneutik (welche den Fokus auf implizite *Strukturen* legt).

Diese Grundlegung der Dokumentarischen Methode wird im Folgenden entlang der zentralen Theorie- und Methodenbegriffe kommunikatives und konjunktives Wissen, konjunktiver Erfahrungsraum sowie Orientierungsschema und Orientierungsrahmen weiter erläutert (vgl. Bohnsack 2021; Asbrand & Martens 2018, Kap. 2).

Bei der Analyse von empirischen Daten (gewonnen aus Interviews, Gruppendiskussionen, Videographien, Photographien u. v. m.) mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2021) liegt der Fokus auf zwei Wissensformen und deren Verhältnis zueinander: Das *kommunikative Wissen* – der Begriff stammt wie der des konjunktiven Wissens aus Karl Mannheims Wissenssoziologie (Mannheim 1980, 1995) – umfasst unser theoretisches Wissen über die Welt, das uns reflexiv verfügbar ist und das wir z. B. auf eine Nachfrage hin äußern können. Unter das kommunikative Wissen fallen auch alle Formen von Bewertungen, die wir vornehmen, alle Aussagen zur eigenen Identität und alle normativen Aussagen, also alle Aussagen darüber, wie die Welt oder man selbst beschaffen sein sollte. In Bezug auf die eingangs formulierte Forschungsfrage zum Classroom Management äußert eine Lehrperson im Interview ihr kommunikatives Wissen, wenn sie z. B. auf ihr im Studium oder einer Fortbildung erworbenes Fachwissen Bezug nimmt, wenn sie Störungsprävention für besonders bedeutsam für gelingenden Unterricht hält, die Einführung von Ritualen als unerlässlich bewertet, sich selbst als eine Person mit hoher Schüler:innenorientierung

bezeichnet oder deutlich macht, dass bestimmte Konzepte des Classroom Managements einheitlich in der gesamten Schule umgesetzt werden sollten.

Das *konjunktive Wissen* wird in der Forschung mit unterschiedlichen synonymen Begriffen übersetzt und als a-theoretisches, implizites oder habitualisiertes Wissen bezeichnet. Zentrales Kennzeichen des konjunktiven Wissens ist, dass es auf Erfahrungen basiert, die wir in unserer Sozialisation und in unserem Alltag machen. Dieses Wissen teilen wir mit Menschen, die gleiche oder der Struktur nach ähnliche Sozialisations- und Alltagserfahrungen gemacht haben. Es ist also ein sozial verbindendes Wissen (Konjunktion, *coniunctio* (lat.) – Verbindung). Mannheim (1995) bezeichnet den ‚Ort‘ der Entstehung dieses Wissens als einen *konjunktiven Erfahrungsraum*. Dieser kann als Sozialisation in einem bestimmten sozialen Milieu, als Geschlechtssozialisation, als Sozialisation in einer bestimmten Generation oder einer Gruppe (z. B. einer jugendlichen Peer-group) in Erscheinung treten. Der Begriff „implizit“ macht deutlich, dass dieses Wissen unser Sprechen und Handeln für uns meist unbewusst strukturiert – wir wissen oft gar nicht, was wir eigentlich alles wissen und sind oft nicht in der Lage in Worte zu fassen, was wir können und im Alltag ganz selbstverständlich tun (einfache Beispiele sind Fahrrad fahren oder Schleife binden oder wie und warum wir uns in der Regel in einem Hochschulseminar anders verhalten als bei einer Familienfeier) (vgl. Mannheim 1980; Polanyi 1985; Neuweg 2020).

In seiner neuen „praxeologischen Wissenssoziologie“ hat Bohnsack (2017) das Verhältnis von kommunikativem und konjunktivem Wissen als Verhältnis von Habitus und Norm reformuliert und damit als kategorial differente, aber miteinander verbundene Dimensionen sozialer Realität bezeichnet. Der Habitus beschreibt dabei im Anschluss an Bourdieu (1984) das internalisierte soziale Wissen, das das Denken und Handeln unmerklich leitet, während die Norm das externe, an die Menschen z. B. im Rahmen von Handlungs- und Verhaltenserwartungen herangetragene und übernommene Wissen meint. Menschen verfügen immer gleichzeitig über beide Wissensformen. Explizites und implizites Wissen sind nach Bohnsack (2013a, 247) in einer „Doppelstruktur“ miteinander verwoben, haben allerdings einen unterschiedlichen Stellenwert für die Handlungspraxis und für die Interaktion und Kommunikation zwischen Menschen. Menschen, die aufgrund gleicher oder ähnlich strukturierter Sozialisationserfahrungen (z. B. in der Familie, in der Schule, im Studium oder in der Berufspraxis) das gleiche konjunktive Wissen teilen, *verstehen* einander unmittelbar und intuitiv (vgl. Bohnsack 2021, S. 60ff.). Sie teilen bestimmte Selbstverständlichkeiten des Alltags, die sie untereinander nicht explizieren bzw. erklären müssen: Schüler:innen müssen sich nicht gegenseitig erklären, wie es ist, Schüler:in zu sein und Geschwister müssen einander nicht erklären, wie es ist, Kinder ihrer Eltern zu sein. Der Austausch dieses Wissens bleibt implizit.

Jede konjunktive Erfahrung hat Grenzen, das heißt, es ist der Normalfall im sozialen Miteinander, dass wir mit Menschen interagieren, die die eigenen Sozialisationserfahrungen nicht (vollständig) teilen. Über die Grenzen von sozialen Milieus oder gruppenspezifischen konjunktiven Erfahrungsräumen hinweg kommunizieren Menschen im Modus der *Verständigung* und des wechselseitigen *Interpretierens*. Es ist im Rahmen von Verständigung und Interpretation nur möglich, das Leben, Denken und die Beweggründe des Gegenübers auf der Basis des eigenen Erfahrungshintergrunds, der eigenen Vorstellungen und Erwartungen nachzuvollziehen. Es kommt im Unterschied zum unmittelbaren Verstehen zu einer Explikation des Selbstverständlichen. Diese Formen der Verständigung erfolgen auf der Ebene des kommunikativen Wissens: z. B. Lehrpersonen, die Schüler:innenverhalten im Unterricht als Störung identifizieren und einen bestimmten Schüler verantwortlich erklären; „First-Generation“-Akademiker:innen, die ihren Kollegen und Kolleginnen an der Universität ihr Gefühl erklären, „hier irgendwie nicht richtig zu sein“. Im Rahmen der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2021) werden diese grundlegenden Theoriebegriffe in Methodenbegriffe übersetzt. Das kommunikative Wissen wird in der Methodensprache als *Orientierungsschema*, das konjunktive Wissen wird als *Orientierungsrahmen* bezeichnet (vgl. Bohnsack 2014a, 2017, 84f.).

Selektiver empirischer Zugriff auf den Orientierungsrahmen

Der zentrale Begriff des Orientierungsrahmens wird von Bohnsack synonym mit dem Begriff „Habitus“ verwendet (Bohnsack 2014b, 36; Bohnsack 2017; Martens & Wittek 2019). Dies ist eine grundlagentheoretische Positionierung, die es ermöglicht, unterschiedliche, miteinander verwandte Theorietraditionen zu verknüpfen und die Dokumentarische Methode als Methode der Habitusrekonstruktion zu identifizieren. In der Forschungspraxis ist es nicht möglich, den Orientierungsrahmen oder den Habitus einer Person oder Gruppe als Ganzes bzw. vollständige Einheit zu rekonstruieren. Aufgrund der Fragestellung (Zu welchem Lebens-/Erfahrungsausschnitt befrage ich die Person oder Gruppe?), der Datenerhebung (Welche Informationen (verbale, visuelle) liegen mir zu der Person/Gruppe in den Daten vor?) und der gewählten Fallvergleiche (Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten konnte ich über Fallvergleiche herausarbeiten?) können immer nur bestimmte Facetten oder Dimensionen des Orientierungsrahmens rekonstruiert werden.

In älteren Texten zur Dokumentarischen Methode (bis ca. 2012) wird als erstes Ziel des methodischen Vorgehens angegeben, die *Orientierungsmuster* der Beforschten als ein je spezifisches Verhältnis von Orientierungsschema (kommunikatives, theoretisch-reflexives Wissen) und Orientierungsrahmen

(konjunktives, habitualisiertes Wissen) zu rekonstruieren. Zweites Ziel ist es, die Genese der Orientierungsmuster in konjunktiven Erfahrungsräumen zu verorten, also zu fragen, unter welchen sozialisatorischen Erfahrungen diese Orientierungsmuster entstanden sind.

In den neueren Texten fasst Bohnsack (2014a, 2017) das Verhältnis von Orientierungsschema und -rahmen neu und differenziert es aus. Er betont, dass Orientierungsschema und Orientierungsrahmen als kategorial unterschiedliche, aber miteinander verbundene Dimensionen von sozialer Realität in einem grundlegenden, nicht auflösbaren Spannungsverhältnis zueinander stehen. Konkret heißt das, dass z. B. Verhaltenserwartungen, die in der Gesellschaft oder in einer Organisation an uns gerichtet werden, nicht mit unseren habitualisierten Verhaltensweisen übereinstimmen. In Bezug auf das oben beispielhaft genannte Forschungsthema Classroom Management kann eine Lehrperson die pädagogische Erwartung wahrnehmen, Verhaltensregeln und Störungsprävention mit den Schülern und Schülerinnen partizipativ zu entwickeln. Diese Erwartung trifft aber möglicherweise auf einen kontrollierenden, disziplinierenden und lehrpersonenzentrierten Habitus. Diese Diskrepanz zwischen Orientierungsschema (Norm) und Orientierungsrahmen (Habitus) bleibt für die Lehrperson nicht unbemerkt (allerdings wird sie in der Regel nicht bewusst/reflexiv verarbeitet). In seiner neuen Konzeption betont Bohnsack, dass Menschen für diese wahrgenommene Diskrepanz selbst wieder eine Umgangsweise habitualisieren. Bei Lehrpersonen ist häufig zu beobachten, dass sie die Diskrepanz zwischen normativen Erwartungen und Habitus durch Externalisierung oder Entschuldigungen habituell bearbeiten, indem sie z. B. den Schülern und Schülerinnen (aufgrund ihrer als problematisch markierten sozialen Herkunft) die Verantwortung zuschreiben („Mit meinen Schülern und Schülerinnen geht das nicht.“). Neben dem Orientierungsschema (hier: die Norm der Schüler:innenpartizipation) kann zunächst ein *Orientierungsrahmen im engeren Sinne* (hier: Disziplin, Kontrolle, Lehrpersonenzentrierung) rekonstruiert werden. Die habitualisierte Verarbeitung der Diskrepanz bzw. des Spannungsverhältnisses erfolgt in einem *Orientierungsrahmen im weiteren Sinne* (hier: Externalisierung, Entschuldigung).

Tab. 1: Verhältnis Theorie- und Methodenbegriffe

Theoriebegriff	Methodenbegriff	Modus der	
		Alltagsinteraktion	Analyseschritt
Kommunikatives Wissen	Orientierungsschema	Verständigung	Formulierende Interpretation
Konjunktives Wissen	Orientierungsrahmen	Verstehen	Reflektierende Interpretation

Diese theoretische Neufassung wirft ein neues Licht auf die Komplexität sozialer Realitäten und macht deutlich, dass das konjunktive, implizite Wissen einen grundlegenden Charakter hat: Das kommunikative Wissen, die Normen und Orientierungsschemata werden immer schon durch den „Filter“ des konjunktiven Wissens wahrgenommen und verarbeitet. Diese für die Erforschung sozialer Prozesse sehr spannenden Erkenntnisse stellen nach meiner persönlichen Auffassung keine Aufforderungen an Anwender:innen der Dokumentarischen Methode dar, diese theoretischen Ausdifferenzierungen auch in jedem Fall selbst forschungspraktisch nachzuvollziehen. Ein plausibel rekonstruierter Orientierungsrahmen (im engeren Sinne) stellt (insbesondere in frühen Qualifikationsarbeiten) eine anspruchsvolle Leistung dar, die für sich stehen kann. Es besteht die Gefahr, dass das Bedürfnis, zusätzlich noch einen Orientierungsrahmen im weiteren Sinne zu identifizieren, zu einer deduktiven Suchbewegung führt, die der grundlegenden Idee der Dokumentarischen Methode nicht gerecht werden kann.

3 Forschungspraxis mit der Dokumentarischen Methode

In diesem Kapitel werden die typischen Forschungsschritte der Dokumentarischen Methode kurz vorgestellt. Die Darstellung versucht eine ‚Grundform‘ der Analyseschritte herauszuarbeiten. Je nach Form der Datenerhebung (Interview, Gruppendiskussion, Videographie, Bild) sind in den vergangenen Jahren spezialisierte Verfahren entwickelt worden (s. Merkkasten), die entsprechend zur Kenntnis genommen werden sollten.

Tab. 2: Forschungsschritte der dokumentarischen Gesprächsanalyse (Bohnsack 2021; Przyborski 2004)

Forschungsschritte	Funktion
Datenerhebung	<i>Kommunikation mit den Forschungspartnern und -partnerinnen, Grundlage zur Auswertung</i>
Erstellen eines thematischen Verlaufs entlang der Audiodatei	<i>Erschließung der Daten, Auswahl der zu transkribierenden und zu interpretierenden Sequenzen</i>
Transkription	<i>Transkription ausgewählter Sequenzen, i. d. R. in Form der Transkriptionsregeln ‚Talk in Qualitative Research‘ (TiQ)</i>
Formulierende Interpretation <i>‚Was‘ wird thematisiert?</i>	<i>Herausarbeitung des kommunikativen Wissens, des Orientierungsschemas: Erfassung der thematischen Struktur ausgewählter Sequenzen in Ober- und Unterthemen; Paraphrasieren des wörtlich Gesagten</i>

Forschungsschritte	Funktion
Reflektierende Interpretation ,Wie' wird etwas thematisiert? Was dokumentiert sich in der Äußerung?	<i>Herausarbeitung des konjunktiven Wissens, des Orientierungsrahmens:</i> Formale Analyse der Interaktionsordnung (Funktion der Äußerungen im Gesprächskontext), Bestimmung inkludierender oder exkludierender Interaktionsmodi: Liegt ein geteilter Orientierungsrahmen vor? Feinanalyse der Sequenz im Fallvergleich: Worin besteht der geteilte Orientierungsrahmen inhaltlich?
Typenbildung ¹	<i>Generalisierung durch Theoriebildung:</i> Systematisierung und Abstraktion der zwischen den Fällen bestehenden Gemeinsamkeiten und Unterschiede in eine gegenstandsbezogene Theorie (sinngenetische Typenbildung) Rekonstruktion der konjunktiven Erfahrungsräume (z. B. Milieu, Generation, Geschlecht), in denen die sinngenetischen Typen generiert wurden (soziogenetische Typenbildung)

Datenerhebung

Mit der Dokumentarischen Methode können unterschiedlichste Daten ausgewertet werden. Allerdings stellt die Methode (anders als subsummierende Verfahren; *Einführung i. d. B.*) einige Anforderungen an die Beschaffenheit der Daten (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021). Das erhobene Material muss bestimmte Eigenschaften umfassen, damit eine Analyse mit der Dokumentarischen Methode sinnvoll ist (z. B. Narrationen in Interviews und/oder einen dichten und selbstläufigen Diskursverlauf in Gruppendiskussionen). Zentrale Prinzipien der Datenerhebung sind u. a. Erfahrungsorientierung, Offenheit und Selbstläufigkeit. Erfahrungsorientierung meint, dass die Menschen, die wir als Forschungspartner:innen befragen oder beobachten, zu dem uns interessierenden Forschungsthema eine bedeutsame Alltagspraxis entwickelt haben müssen. Rekonstruktive Forschung ist eine ‚positive‘ Forschung. Das uns interessierende Phänomen muss Teil der Alltagspraxis sein, dann geht es

1 In Qualifikationsarbeiten von Studierenden (BA-/Masterarbeiten) erwarte ich persönlich, dass ein fallvergleichendes Vorgehen bei wenigen (2-3) kontrastreichen Fällen gezeigt wird. Die rekonstruierten Gemeinsamkeiten und Unterschiede sollten kurz zusammengefasst werden. Bei Promotionen erwarte ich zumindest eine sinngenetische Typenbildung, die einen nochmaligen Abstraktionsprozess erforderlich macht.

in der Forschung darum herauszufinden, in welchen Unterschieden und Gemeinsamkeiten es bei den Forschungspartnern und -partnerinnen ausgeprägt ist. Offenheit bedeutet, dass die Erhebungssituation inklusive der Rahmenbedingungen, Fragen und Impulse der/des Forschenden so offen gestaltet sein sollten, dass die Forschungspartner:innen ihre eigenen Erfahrungen und Vorstellungen ungestört entfalten können. Dieses ‚Entfalten‘ sollte möglichst in Form von Erzählungen und Berichten der eigenen Alltagspraxis erfolgen. Selbstläufigkeit schließlich meint, dass das Interview oder die Gruppendiskussion so geführt werden sollte, dass die Forschungspartner:innen die für sie relevanten Themen ansprechen können. Die Funktion von Fragen und Impulsen der/des Forschenden ist, ein angenehmes Gesprächsklima zu schaffen und den Redefluss aufrecht zu erhalten.

Thematischer Verlauf, Sequenzauswahl und Transkription

Es ist in der Regel nicht notwendig, die erhobenen Daten vollständig zu transkribieren und auszuwerten. Thematische Verläufe entlang der Audio- oder Videoaufnahmen dienen dazu, die Fälle bzw. Sequenzen zu identifizieren, die überhaupt ausgewertet werden sollen. Darüber hinaus können so in unterschiedlichen Fällen themengleiche Passagen identifiziert werden, sie dann vergleichend ausgewertet werden. Die Auswahl von Sequenzen aus der oft großen Datenmenge erfolgt zunächst nach formalen Kriterien: bei Interviews oder Gruppendiskussionen werden *immer* die Eingangspassagen – also die Reaktion der Forschungspartner:innen auf den Impuls des/der Forschenden – analysiert. Dann folgen Passagen, die besonders ‚dicht‘ (in Gruppendiskussionen und Videographien z.B. ein intensives Interaktionsgeschehen) bzw. ‚narrativ‘ (in Interviews die erzählten Passagen) ausgestaltet sind. In interaktiv dichten und narrativen Passagen ist die Nähe zur Erfahrungswelt der Forschungspartner:innen besonders hoch und der Orientierungsrahmen kann besonders gut herausgearbeitet werden. Ein weiteres zentrales Auswahlkriterium ist die thematische Relevanz für das eigene Erkenntnisinteresse (vgl. Bohnsack 2021). Zu den ausgewählten Passagen wird ein Transkript angefertigt. Die Genauigkeit der Transkription (*Forschungsmanagement* i. d. B.) ist von der Fragestellung abhängig. Für die Dokumentarische Methode wird „Talk in Qualitative Research“ (TiQ) als Notationssystem empfohlen (vgl. Bohnsack 2021; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021). Bei der Transkription des Wortlautes insbesondere von Interviews können inzwischen KI-basierte Tools unterstützen (z. B. Wollin-Giering et al. 2024). Das Einfügen der Notationen bleibt allerdings (noch) Aufgabe der/des Forschenden.

Formulierende Interpretation

Der erste eigentliche Analyseschritt ist die *formulierende Interpretation*. Hier wird auf Basis des Transkriptes das kommunikative Wissen bzw. das Orientierungsschema der Forschungspartner:innen herausgearbeitet. Wesentliche Methodenschritte sind die Erfassung der thematischen Struktur der ausgewählten Sequenzen in Ober- und Unterthemen (was ist das vordringliche Thema der Passage, was sind untergeordnete Themen) sowie die Paraphrase des wörtlich Gesagten in den eigenen Worten der/des Forschenden. Der Fokus liegt auf der thematischen Struktur, die unabhängig von den Sprechenden und der Art und Weise wie etwas gesagt wird, aufgenommen wird (es ist hier noch nicht relevant, wer was sagt und ob gefragt, geantwortet, argumentiert oder begründet wird). Wichtig ist zu beachten, dass durch die formulierende Interpretation die Themenstruktur nicht ‚an sich‘ oder ‚objektiv‘ herausgearbeitet wird, sondern immer nur in Abhängigkeit von der Fragestellung.

Funktionen der formulierenden Interpretation im Forschungsprozess

- Die formulierende Interpretation soll eine Hilfestellung bei der analytischen Trennung von kommunikativem und konjunktivem Wissen darstellen, d.h. formulierende und reflektierende Interpretation müssen sich am Ende unterscheiden.
- Die formulierende Interpretation ist eine wesentliche Vorarbeit für das Verfassen von Fallbeschreibungen, in denen die Ergebnisse in Veröffentlichungen dargelegt werden.
- Sie dient der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit dessen was als thematische Struktur herausgearbeitet wurde und
- Sie muss schließlich als Arbeitstext im Forschungsprozess praktikabel sein (Orientierung im Material, Überblick über Themen im Fallvergleich)

Reflektierende Interpretation

Im Rahmen der *reflektierenden Interpretation* wird ein Wechsel der Analyse-einstellung vorgenommen. Der Fokus verschiebt sich von der Leitfrage, *was* thematisiert wird, zu der Frage, *wie* etwas thematisiert wird – sie fokussiert auf das konjunktive Wissen der Forschungspartner:innen. Während die formulierende Interpretation dazu dient, herauszuarbeiten, was die gesellschaftlichen Realitäten aus der Perspektive der Beteiligten sind, fokussiert die reflektierende Interpretation auf die Frage, wie die Beteiligten diese Realität herstellen und welchen impliziten Mustern oder Strukturen diese Herstellung folgt. Die reflektierende Interpretation ist in einem ersten Schritt eine formale Analyse der Interaktionsorganisation von Gesprächen und Interaktionen (z. B. bei Gruppendiskussionen, vgl. Przyborski 2004) oder der Textsortenabfolge bei Interviews.

In Interviews hat die Textsortenanalyse (sprich: die Unterscheidung in Erzählung, Beschreibung und Argumentation, vgl. Nohl 2017) die Funktion, narrative und beschreibende Passagen zu identifizieren, die eingehend analysiert werden. Bei der Analyse der Interaktionsorganisation z. B. in Gruppendiskussionen wird herausgearbeitet, welche Funktion eine Äußerung in einem Gespräch hat. Die empirische Rekonstruktion der Interaktionsorganisation legt auf formaler Ebene offen, ob die Teilnehmenden an einem Gespräch einen Orientierungsrahmen teilen oder nicht. Die inhaltliche Analyse, die sequenziell – also Zeile für Zeile am Transkript – vorgeht, hilft herauszuarbeiten, worin der (geteilte) Orientierungsrahmen inhaltlich besteht. In der reflektierenden Interpretation gehen wir *immer fallvergleichend* vor. D. h. die Frage, *wie* eine Person oder Gruppe ein Thema bearbeitet, wird immer vor der Erkenntnis beantwortet, wie eine andere Person oder Gruppe das gleiche Thema bearbeitet hat. Der Fallvergleich und das Herausarbeiten von Unterschieden und Gemeinsamkeiten hilft, den Orientierungsrahmen präziser zu fassen (vgl. Przyborski 2004; Bohnsack 2021). Mit jedem neuen Fallvergleich² verändern sich auch die Erkenntnisse zu den bereits interpretierten Fällen. Reflektierende Interpretationen sind als ‚agile‘ Arbeitsdokumente zu verstehen, die sich über den gesamten Interpretationszeitraum verändern. Als Anwender:innen der Methode sollte man sich eine Dokumentenstruktur überlegen, in der diese Veränderungen vorgenommen werden können und sichtbar/nachvollziehbar bleiben.

Typenbildung

Der letzte zentrale Arbeitsschritt ist die *Generalisierung durch Theoriebildung*. Der gesamte fallvergleichende Interpretationsprozess der formulierenden und reflektierenden Interpretationen zielt auf die Systematisierung und Abstraktion der zwischen den Fällen bestehenden Gemeinsamkeiten und Unterschiede ab. Diese Erkenntnisse werden zum Ende des Interpretationsprozesses in einer gegenstandsbezogenen Theorie (sinngenetische Typenbildung) zusammengefasst. Bezogen auf das Beispiel zum Classroom Management würde in der sinngenetischen Typenbildung zusammengefasst werden, welche habitualisierten Ausprägungen der Klassenführung bei Lehrpersonen vorzufinden sind (z. B. Laissez faire – keine Führung; Kontrolle und Disziplinierung; Willkür; Partizipation). Diese Ausprägungen würden dann anhand von Fall-/oder Interaktionsbeschreibungen in der Qualifikationsschrift beschrieben. Der zweite Schritt der Generalisierung ist die Rekonstruktion der konjunkativen Erfahrungsräume (z. B. Milieu, Generation, Geschlecht), in denen die sinngenetischen Typen entstanden sind (soziogenetische Typenbildung). Dieser Schritt der Typenbildung

2 Im weiteren Verlauf kann auf fallinterne Vergleiche (Vergleiche von Passagen aus einem Fall) und fallexterne Vergleiche zurückgegriffen werden, um die Interpretation zu verdichten.

fragt z. B. konkret danach, welche Gemeinsamkeiten in der (beruflichen) Sozialisation die Lehrpersonen haben, die im Classroom Management eine Orientierung an Kontrolle und Disziplinierung zeigen. Dieser letzte Schritt der Typenbildung ist sehr voraussetzungsvoll und setzt ein breites und tiefes Sampling der empirischen Fälle voraus. Dies ist in den meisten Qualifikationsprojekten nicht zu realisieren. Gleichwohl ergibt es sich möglicherweise, auf der vorhandenen empirischen Basis erste Hypothesen als soziogenetische Interpretation aufzustellen, die zu einer Erklärung der Befunde beitragen können (vgl. Bohnsack 2021).

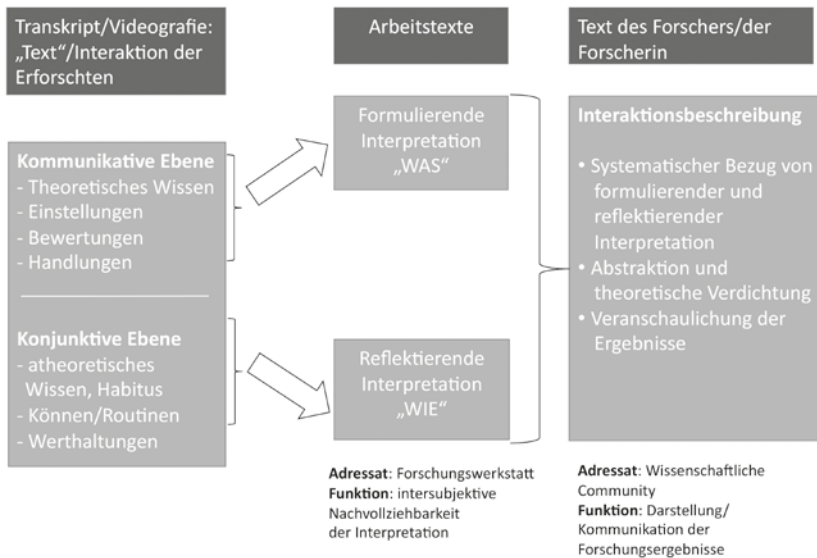


Abb. 1: Funktion der Arbeitstexte im Forschungsprozess (Asbrand & Martens 2018, 183)

Forschungswerkstatt

Zum Abschluss soll noch einmal auf die zentrale Bedeutung der *Forschungswerkstatt* für eine erfolgreiche Anwendung der Dokumentarischen Methode eingegangen werden (vgl. Bohnsack 2021; Asbrand & Martens 2018, 183ff). Anders als z. B. in Interpretationsgruppen zur Objektiven Hermeneutik werden in Forschungswerkstätten der Dokumentarischen Methode in der Regel nicht gemeinsam in der Gruppe Interpretationen (Lesarten) des empirischen Materials entwickelt. Der Gegenstand der Diskussion in der Forschungswerkstatt ist, empirisches Material aus einem Forschungsprojekt (eine Inter-

viewpassage, eine Videosequenz, ein Bild bzw. ein Fallvergleich) sowie die dazu gehörige formulierende und reflektierende Interpretation in Form von Arbeitstexten. Eine wesentliche Funktion der Forschungswerkstatt ist, die Einsozialisierung in die wissenschaftliche Praxis und den Erwerb von methodischem Handlungswissen durch Teilhabe an der Forschungspraxis zu unterstützen. Gerade die gemeinsame Teilnahme an Forschungswerkstätten mit fortgeschrittenen Anwenderinnen und Anwendern ermöglicht es, in eine eigene Forschungspraxis des Interpretierens einzutreten, ohne z.B. schon die Theorie der Dokumentarischen Methode entlang der teilweise sehr anspruchsvollen Texte vollständig durchdrungen zu haben. Die zweite wesentliche Funktion ist die intersubjektive Überprüfung (*Gütekriterien* i. d. B.) der Interpretationen und ihrer Triftigkeit und Schlüssigkeit sowie die Reflexion bzw. Kontrolle der Standortgebundenheit der Interpretation. Standortgebundenheit meint, dass in die Interpretationen (insbesondere in die ersten Interpretationen, in denen der empirische Fallvergleich noch nicht so ausgeprägt ist), unweigerlich eigene Meinungen, Auffassungen und normative Vorstellungen einfließen. Unsere eigene Konzeption des Forschungsgegenstands muss mithilfe der Forschungswerkstatt und mit fortschreitendem Fallvergleich durch eine empirische Vorstellung abgelöst werden. In einer Forschungswerkstatt sollten sich alle Teilnehmenden um ein konstruktives, vertrauliches und vertrautes Diskussionsklima bemühen. Man selbst kann dazu dadurch beitragen, dass man das vorgestellte Arbeitsergebnis als vorläufig und unfertig versteht und echte Fragen und problematische Sequenzen zur Diskussion stellt. In der Forschungswerkstatt geht es nicht darum, sich z.B. als ‚gute:r Doktorand:in‘ mit möglichst wenig Angriffsfläche zu präsentieren, sondern die kostbare Ressource der Forschungswerkstatt dafür zu nutzen, im eigenen Forschungsprozess so gut wie möglich voranzukommen. Zwei weitere wichtige Kriterien zur Herstellung eines konstruktiven und vertrauten Klimas sind die Gegenseitigkeit der Beratungen sowie die Kontinuirlichkeit der Teilnahme. Dass alle Teilnehmenden einer Forschungswerkstatt eigene Vorlagen einbringen, unterstützt die Notwendigkeit, sich mit allen Projekten und Vorlagen intensiv auseinanderzusetzen und allen anderen die Qualität an Rückmeldungen zu geben, die man selbst auch für die eigene Vorlage erwartet. Eine kontinuierliche Teilnahme ist eine wichtige Voraussetzung hierfür. Der Vorteil ist, dass man die Projekte der anderen Teilnehmenden in ihrer Entwicklung verfolgt und die Fallvergleiche und den Prozess zunehmender Abstraktion und Verdichtung auf dem Weg zur Theoriebildung nachvollziehen kann.

weiterführende Tipps

Übersicht

Unter dem folgenden Link findet sich eine aktuelle Übersicht zu Publikationen über die Dokumentarische Methode (Methodenliteratur) und zu Publikationen, die mithilfe der Dokumentarischen Methode erstellt wurden (interdisziplinärer und internationaler Forschungsüberblick).

- www.dokumentarischemethode.de

Spezialisierung

Neben den Grundlagenwerken zur Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2017, 2021) sollten je nach der im Projekt gewählten Datenerhebung die entsprechenden Anpassungen der Dokumentarischen Methode hinzugezogen werden.

- Interview, Nohl 2017
- Gruppendiskussion, Loos & Schäffer 2001
- Unterrichtsvideographie, Asbrand & Martens 2018
- Film und Bild, Bohnsack 2011

Vernetzung

Wer mit der Dokumentarischen Methode forscht, sollte sich um Anschluss an eine Forschungswerkstatt zur gemeinsamen Analyse bemühen. Standortübergreifende Angebote werden z. B. vom Netzwerk „Wissenschaftler:innen in Qualifizierungsphasen“ der DGfE-Sektion Schulpädagogik organisiert.

- <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-5-schulpaedagogik/hinweise-fuer-wissenschaftlerinnen-in-qualifizierungsphasen>

Weiterbildung

Ein regelmäßiges Workshopangebot mit der Möglichkeit, eigene Interpretationen einzubringen und diskutieren zu lassen, bieten das „Centrum für qualitative Evaluations- und Sozialforschung (CES)“, das „Zentrum für Sozialweltforschung und Methodenentwicklung (ZSM)“ sowie das Berliner Methodentreffen.

- Centrum für qualitative Evaluations- und Sozialforschung (CES), www.ces-forschung.de
- Zentrum für Sozialweltforschung und Methodenentwicklung (ZSM), www.zsm.ovgu.de
- Berliner Methodentreffen, <https://berliner-methodentreffen.de>

Literatur

- Asbrand, B. & Martens, M. (2018): Dokumentarische Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2011): Qualitative Bild- und Videointerpretation. 2. durchges. und aktualisierte Aufl. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2013a): Dokumentarische methode und die Logik der Praxis. In: A. Lenger, C. Schneickert & F. Schumacher (Hrsg.): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden: Springer VS, 175-201.
- Bohnsack, R. (2013b): Typenbildung, Generalisierung und comparative Analyse. Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis, Grundlagen qualitativer Forschung. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 241-270.

- Bohnsack, R. (2014a): Habitus, Norm und Identität. In: W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Springer VS, 33-55.
- Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2021): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 10. Aufl. Opladen: Barbara Budrich.
- Bourdieu, P. (1984): Die feinen Unterschiede. Kritik an der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wollin-Giering, S., Hoffmann, M., Höfting, J., & Ventzke, C. (2024): Automatic Transcription of English and German Qualitative Interviews. Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research, 25(1). Bohsa <https://doi.org/10.17169/fqs-25.1.4129>
- Loos, P., & Schäffer, B. (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen: Leske + Budrich.
- Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mannheim, K. (1995): Wissenssoziologie. In: K. Mannheim, Ideologie und Utopie. 8. Aufl. Frankfurt am Main: Klostermann, S. 227-267.
- Martens, M., Asbrand, B., Buchborn, T. & Menthe, J. (Hrsg.) (2022): Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis. Wiesbaden: VS-Springer.
- Martens, M., & Wittek, D. (2019): Lehrerhabitus und Dokumentarische Methode. In: R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 285-306.
- Neuweg, G. H. (2020): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster: Waxmann.
- Nohl, A.-M. (2017): interview und Dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis. 5. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Polanyi, M. (1985): Implizites Wissen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Przyborski, A. (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2021): Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch. München: Oldenburg.

Autor

Martens, Matthias, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0001-6593-8209

Professor für empirische Schulforschung mit dem Schwerpunkt Unterrichtsentwicklung, Department für Erziehungs- und Sozialwissenschaften
Universität zu Köln

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Unterrichtsforschung, Unterrichts- und Schulentwicklung, Inklusion, Fachlichkeit, Digitalisierung
m.martens@uni-koeln.de

Objektive Hermeneutik¹

Abstract

Als Objektive Hermeneutik wird eine Forschungsmethode der rekonstruktiven Sozialforschung bezeichnet. Sie untersucht die Entfaltung sozialer Praxis sequenziell. Dabei werden kleinste Äußerungen hinsichtlich der Regeln, die sie möglich machen, ausgiebig interpretiert. Neben den jeweils gewählten Möglichkeiten werden auch die nicht gewählten Handlungsmöglichkeiten herausgearbeitet. Dadurch wird es möglich, aus der Praxis selbst ihre Theorie zu entwickeln. Sowohl routineförmiges Handeln als auch Krisen in der sozialen Bewältigung von Welt werden dabei sichtbar. Als Kritische Theorie trägt sie dazu bei, auch Muster dysfunktionaler Praktiken aufzuklären.

Schlagwörter: Krise, Rekonstruktive Bildungsforschung, Routine, Sequenzanalyse

1 Methodologische Grundlagen und Ziele

Mit der Objektiven Hermeneutik rekonstruieren Forschende die sinnstrukturierte Welt, also jene Dimensionen unserer Welt, die nicht nach technisch beschreibbaren Gesetzmäßigkeiten ablaufen, sondern aufgrund von erworbenen Regeln (*Einleitung* i. d. B.). Soziales Handeln wird demgemäß als Möglichkeitsraum betrachtet, dessen Beschreibung sowohl die jeweils zugrunde liegenden spezifischen generativen Regeln als auch die im Fall rekonstruierbaren individuellen Muster der Regelwahl umfasst. Das Verfahren kann sowohl als eine Theorie generierende Methode für die Grundlagenforschung eingesetzt werden als auch für Fallbestimmungen zur interventionellen Begleitung einer professionellen Praxis. Die Objektive Hermeneutik wurde Ende der 1970er Jahre von einer Arbeitsgruppe um den Frankfurter Soziologen Ulrich Oevermann entwickelt (Oevermann et al. 1979). Es prägt als ein re-

1 Diese Darstellung enthält Aussagen, die auch in anderen Aufsätzen des Verfassers in ähnlicher Form zu finden sind. Gleichwohl wurde der Inhalt grundsätzlich neu formuliert und nicht früheren Texten (Pflugmacher 2014a/b, Pflugmacher 2015a/b, Pflugmacher 2016, Pflugmacher 2017) entnommen.

konstruktives Verfahren die soziologische, erziehungswissenschaftliche und teilweise auch fachdidaktische Forschungspraxis in Deutschland bis heute nachhaltig.² (*Entwicklungslinien* i. d. B.)

Neben Oevermann selbst sind insbesondere die Erziehungswissenschaftler Andreas Gruschka, Andreas Wernet und Werner Helsper sowie der Soziologe Tilman Allert zu erwähnen, die ihre Forschung konsequent auf Basis der Methode der Objektiven Hermeneutik durchgeführt haben bzw. durchführen. Dabei entstanden Arbeitsgruppen, aus denen eine Vielzahl von jüngeren Forschenden hervorging, die den dezidiert *mikrologischen* (d.h. maximal kleinschrittig vorgehenden) Forschungsansatz ihrerseits weiter verfolgen. Dabei werden kurze Protokolle der Wirklichkeit extensiv (so intensiv wie möglich) rekonstruiert und die Regelmäßigkeit des untersuchten Wirklichkeitsausschnitts bestimmt. Die Methode ist eng mit sozial-, bildungs- und professions-theoretischen Konzepten verknüpft (Oevermann 1996a, Oevermann 2002, Helsper 2000, Helsper 2014, Wernet 2018).

Im Unterschied zur traditionellen Hermeneutik, welche mit der Textanalyse vor allem subjektive Intentionen herausarbeiten möchte, ist es das Ziel der Objektiven Hermeneutik, anhand von Fallanalysen das objektive Feld der *Handlungsmöglichkeiten* der interagierenden Subjekte in spezifischen Bereichen sozialen Handelns oder sozialer Praktiken zu rekonstruieren. Etwas vereinfachend formuliert, geht es um die Bestimmung des jeweiligen Regelsystems sozialen Handelns (*Grammatik*) im fokussierten Handlungsbereich. Insofern versteht sich die Objektive Hermeneutik als eine Theorie generierende Forschung, wobei diese aus der Rekonstruktion von Praxis entsteht: Welche sinnvollen Handlungsmöglichkeiten haben wir bzw. gibt es in bestimmten sozialen Situationen? Welche Handlungsoptionen sind unzulässig oder störend? Das klingt zunächst normativ. Jedoch ist der grundlegende methodische Anspruch, vielmehr die *immanente Normativität* der Praxis zu rekonstruieren und deren Regelmäßigkeit zu beschreiben. So kann beispielsweise die Bestimmung der angemessenen Regeln und Funktionen von schulischen *Grußritualen* oder die *Lehrer:innenfrage* dies im Kontrast zu anderen Kontexten eindrücklich verdeutlichen: Wer letztere im außerschulischen Kontext anwendet, z. B. beim Erfragen der Uhrzeit, wird schnell erleben, dass dies eine Regelverletzung darstellt.

Auf diese Weise lassen sich im Sinne einer praxisnahen Grundlagenforschung die Handlungsspielräume spezifischer sozialer Praktiken strukturell bestimmen: Neben dem konkret vorliegenden Fall und seiner Fallstruktur werden hierbei die latent gebliebenen Fallverläufe sichtbar, die der konkrete Fall auch hätte

2 Darüber hinaus gibt es eine Tradition der Objektiven Hermeneutik in Polizeiforschung und Polizeiausbildung, vgl. https://www.bmi.gv.at/104/Wissenschaft_und_Forschung/SIAK-Journal/SIAK-Journal-Ausgaben/Jahrgang_2019/files/Loichen_2_2019.pdf

werden können, aber eben nicht geworden ist. Mit Hilfe der mitexplizierten Regelmäßigkeit der kommunikativ nicht realisierten Fälle lassen sich die entsprechenden Gelingensbedingungen sozialen Handelns auch als generative Regeln beschreiben (die mögliche wohlgeformte Handlungen definierend abbilden). Die Objektive Hermeneutik kann – praxisnäher – zudem als supervisorisches Instrument eingesetzt werden. Insofern dient sie erstens der Entwicklung von Theorien der Praxis, zweitens der Kritik der Praxis und ihrer aus der immanenten Kritik erwachsenden Entwicklung³ sowie drittens der Professionalisierung angehender Praktiker:innen im Sinne von Oevermanns Theorie pädagogischer Professionalität (1996a).

Dass soziales Handeln regelgeleitet ist, merkt man spätestens dann, wenn man in fremdkulturellen Kontexten mit den eigenen Normalvorstellungen und daraus abgeleiteten Handlungsweisen an funktionale Grenzen stößt (z. B. Klopfen statt Klatschen im akademischen Kontext). Die Regeln unseres Handelns werden in Sozialisationsprozessen und Bildungsprozessen individuell erworben: Sie sind *bewusstseinsfähig*, aber nicht *bewusstseinspflichtig*, ähnlich den grammatischen Regeln sprachlicher Sinnkonstitution. Erst wenn diese wie jene nicht funktionieren, müssen wir innehalten und ergründen, weshalb es zu einem Missverständnis gekommen ist. Aus *Krisen*, also aus Situationen, in denen bisherige Regeln nicht mehr funktionieren, folgen neue, *routinierte* Bewältigungsmuster. Im weitesten Sinne entsteht ein neues Ich-Welt-Verhältnis. Beispielsweise lernen wir, dass lyrische Sprachformen sich von der Alltagssprache durch Reim, Metrum etc. unterscheiden. Später müssen wir hingegen erkennen, dass es durchaus moderne lyrische Texte gibt, die kein Metrum haben und sich nicht reimen (Krise!), dennoch aber lyrisch erscheinen oder als Lyrik bezeichnet werden.

Insofern ist im Bildungsprozess die „Krise als Normalfall“ (Oevermann 2000, 133) als Veränderung von zuvor funktionierenden Routinen zu verstehen. Diese *Erkenntniskrisen* sind pädagogisch ebenso erwünscht wie unvermeidbar: In der Objektiven Hermeneutik spricht man diesbezüglich von *Strukturtransformation*. Diese kann sich auf ein Individuum beziehen oder auf eine soziale Ordnung, in der zum Beispiel *Vermittlungskrisen* auftreten können: Unterrichtsbarkeit muss erst einmal eingerichtet und gelernt werden. Gleichwohl sind krisenförmige Situationen im pädagogischen Kontext seltener zu beobachten: Routineförmiges Handeln ist der empirische Normalfall (z. B. der Morgengruß zu Stundenbeginn, selbst wenn man sich zuvor schon einzeln begegnet war, es bereits Nachmittag ist). Deshalb ist methodisch die *Strukturreproduktion* als Wiederholung einer Routine das Mittel des Nachweises, dass im jeweils un-

3 Insofern ist es kein Wunder, dass die Objektive Hermeneutik im Kontext der Kritischen Theorie entstanden ist und von Oevermann als Methodisierung der Kritischen Sozialforschung Adornos dargestellt wird, vgl. Oevermann 1983, Oevermann 2004.

tersuchten Fall ein routinemäßiges Handlungsmuster vorliegt (z. B. wenn die Lehrperson fortlaufend den Unwillen eines Lernenden ignoriert). Verbreitete entwicklungspsychologische Konzepte wie *Akkommodation* (Strukturtransformation) und *Assimilation* (Strukturreproduktion) sensu Piaget stellen eine ähnliche Unterscheidung dar.

2 Zentrale Merkmale, Prinzipien und Begriffe der Methode der Objektiven Hermeneutik

Krise und Routine wurden ebenso wie Strukturtransformation und Strukturproduktion als Begriffe bereits eingeführt. Die *Fallrekonstruktion* ist ein Spezifikum der Objektiven Hermeneutik als einer Methodik, die einen dritten Weg abseits der subsumtionslogischen, also objekttheoretisch geleiteten Methoden der qualitativen und quantitativen Sozialforschung beschreibt und somit mit dem Anspruch einer Theorie generierenden, *rekonstruktionslogischen* Sozialforschung auftritt: Sie ermöglicht zunächst eine Theorie (*aus*) der Praxis und ist keine von außen normativ angelegte Theorie *für* die Praxis. Ziel ist die *Strukturgeneralisierung*: Welche Regeln gelten hier und werden sie von den Beteiligten eingehalten? Die Praxis wird somit an den ihr selbst zugrunde liegenden Ansprüchen gemessen, die sich in den Routinen der Interaktion ausdrücken und durch verschiedene Verfahrensweisen sichtbar gemacht werden können.⁴ Methodologisch gilt die Objektive Hermeneutik deshalb als eine *Strukturtheorie*. Wie geht man mit ihr methodisch vor? In der Regel arbeitet man in einer Gruppe (Forschungswerkstatt) bzw. legt zumindest den analysierten Wirklichkeitsausschnitt und dessen Analyse einer Gruppe zur Überprüfung und möglichen Falsifikation vor (*Gütekriterien* i. d. B.). Das soll verhindern, dass (betriebs-)blinde Flecken Spezifika der analysierten Praxis unsichtbar machen, weil sie vermeintlich vertraut und damit nicht besonders explikationsbedürftig in der Auslegung erscheinen: Der schulische Morgenruß wird dann z. B. als schlichte Begrüßungssituation normalisiert, obwohl er in hohem Maße disziplinierenden Charakter hat. Es gilt, das Normale, Routinisierte des Falles sich methodisch fremd zu machen und kontrafaktisch als bewusste Entscheidung zwischen verschiedenen Handlungsalternativen zu betrachten. Routinen werden grundsätzlich als Krisen und damit als ehemalige Entscheidungssituationen verstanden: Man muss staunen können über das, was man zu kennen meint.

4 Grundlegend zeigt dies Oevermann in seinem umfassenden Aufsatz im Sammelband „Die Fallrekonstruktion“ (Oevermann 2000), beispielhaft anschaulich wird dies in Wernets „Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik“ (Wernet 2000).

Vielen Interpretierenden erscheint auch die Vorgehensweise ungewöhnlich, nur sehr kleine oder eben kurze Ausschnitte der Wirklichkeit zu analysieren – dies aber so intensiv wie möglich und eben sequenziell: Eher selten wird also ein Protokoll der Wirklichkeit – wie zum Beispiel ein Unterrichtstranskript – vollständig rekonstruiert. Die Analyse kann abgebrochen werden, wenn sich die Fallstruktur zumindest einmal reproduziert hat. Der Nachvollzug der Interaktion erfolgt zunächst extrem langsam, gewissermaßen wie in Zeitlupe. Wo der Anfang der Sequenz festgelegt wird, hängt vom jeweiligen Forschungsinteresse ab (eine fachdidaktische Forschung findet in der protokollierten Wirklichkeit andere Anfänge als eine schulpädagogische Forschung). Dazu versetzen sich die Interpretierenden wechselweise in die Interaktierenden und suchen nach den Umständen, in denen der Interakt als wohlgeformte Äußerung gelten kann. Dies erfolgt, indem die Geltungsbedingungen erschlossen werden. Die wiederum erkennen die Interpretierenden durch die gedankenexperimentelle Explikation von sinnvollen Anschlüssen als mögliche Reaktionen auf den ersten Interakt. Das sind nie unendlich viele, fast immer lassen sie sich auf zwei, drei oder vier regelhaft differenzierbare Anschlussmöglichkeiten zurückführen. Neben den Anschlussmöglichkeiten werden ihre Geltungsbedingungen herausgearbeitet und damit ihre Regelhaftigkeit oder eben ihre immanente Normativität (z. B. ist der Gegengruß „Tach“ auf das kollektiv adressierende „Guten Morgen, liebe 8b“ eine Regelverletzung, welche das eröffnete gemeinschaftliche Arbeiten in eine Krise des Anfangens stürzen kann, während der kollektive Rückgruß zu Beginn eines Vortrags auf einer wissenschaftlichen Tagung nicht erwartet wird, jedoch nach dem Vortrag geklatscht oder geklopft wird, was in der schulischen Interaktion allenfalls bei einem Referat, nicht jedoch beim Lehrervortrag oder in anderen Interaktionsformen zu erwarten ist). Erst nach deren Bestimmung schreitet die Rekonstruktion weiter und betrachtet die konkret gewählte Anschlussmöglichkeit in dem der Fallanalyse zugrunde liegenden Wirklichkeitsausschnitt. Entweder der Anschluss entspricht einer der antizipierten Möglichkeiten. Oder der gewählte Anschluss weicht ab. In diesem Fall muss geklärt werden, ob die Analyse zu schnell vorangeschritten ist und eine Handlungsalternative übersehen worden ist. Oder ob ein Interaktant gegen die latenten Normen der Praxis verstößt. Das müsste sich aber im weiteren Verlauf zeigen. Schließlich könnte auch der selten zu beobachtende Fall vorliegen, dass anstelle einer Strukturproduktion eine Strukturtransformation hervortritt: Eine neue Regel entsteht. Der empirische Normalfall ist allerdings die Reproduktion von Routinen. In der hier beschriebenen Vorgehensweise zeigen sich bereits drei der fünf grundlegenden Maximen der objektiv-hermeneutischen Forschungsmethode: Sequenzialität, Extensivität und Kontextfreiheit (vgl. dazu Gruschka 2005 und Wernet 2000).

Sequenzialität bedeutet, dass die Interpretierenden schrittweise vorgehen und das Handeln nicht durch Vorwegnahmen aus der Zukunft des Falles zu erklären versuchen, indem sie im Transkript vorwärtsblättern und dann vom späteren Verlauf aus her die Äußerung motivieren. Die Interpretierenden unterdrücken stattdessen ihre Neugier und halten sich künstlich naiv (zum Beispiel durch Abdecken des weiteren Verlaufs der Interaktion oder durch Aufzeigen nur des in dem Moment zu analysierenden Interakts auf einer Präsentationsfolie). Es entsteht spekulatives Interesse am Fortgang als Wahl- bzw. Entscheidungsgefüge. Erzähltheoretisch betrachtet, nimmt man als Interpret:in eine Position innerhalb der Geschichte ein und weiß jeweils nicht mehr über ihren Verlauf als die Protagonistinnen und Protagonisten selbst. Verzichtet wird also auf die Einnahme der Haltung einer allwissenden Erzählinstanz: Der zukünftige *Ko-Text* bleibt zunächst ausgeblendet.

Dieses Sequenzialitätsprinzip kann erst dann aufgehoben werden, wenn als Ergebnis der Analyse der betrachteten Interaktionssequenz eine *Fallstrukturhypothese* formuliert werden konnte. Nun kann im weiteren Verlauf (*Ko-Text*) der Sequenz gesucht werden, ob sich die Fallstruktur reproduziert und damit eine *Fallstrukturgesetzlichkeit* als routineförmiges Interaktionsmuster (Die Lehrkraft spielt die Frage zur Aufgabe zurück, anstelle sie zu beantworten, etc.) festgestellt werden kann. Zur Bestimmung der Sinnstruktur gehört aber nicht nur die bloße Beschreibung, was die Lehrkraft hier macht, sondern auch, welchen Normen sie damit folgt bzw. welche Normen sie damit setzt.

Extensivität bezeichnet das methodische Merkmal, dass in der Interpretation des Falles erst dann fortgeschritten werden darf, wenn alle möglichen Lesarten bzw. denkbaren Anschlüsse formuliert oder antizipiert worden sind. Nur so können neben der tatsächlich gewählten Handlungsoption auch die möglichen nicht gewählten Optionen expliziert werden, die für eine strukturtheoretische Erschließung des Falles und der in ihm angelegten Möglichkeiten von sinnvollen Anschlussoptionen unverzichtbar sind. Ohne deren vollumfängliche Explikation misslingt auch eine Fallkritik, da etwaige Abweichungen von den angegebenen wohlgeformten Interakten nicht als immanente Abweichungen (ihrerseits als Fallstruktur eines Abweichungsmusters) bestimmt werden können.

Ungewöhnlich und zugleich notwendig erscheint die Maxime der *Kontextfreiheit*. Weder sollen *Ko-Texte* noch fallfremde *Kontexte* als Erklärungsmuster für die Interakte herangezogen werden. Dies führte sonst dazu, den Fall kennerhaft so zu erklären, dass er gar nicht als Fall verstanden werden kann: „Das ist typisch Deutschunterricht!“ oder „Der Lehrer will eigentlich darauf hinaus, dass...“ führt lediglich zu Zirkelschlüssen, aber nicht zu einer Aufklärung der generativen Regeln, die den Fall zum *Besonderen* und zum *Allgemeinen* zugleich werden lassen. Das Einbringen von fallfremden Kontexten wiederum

birgt die Gefahr, den Fall nur als Beispiel zu betrachten, ohne seine innere Normativität und Wohlgeformtheit zu erschließen. Das in ihm Neue bleibt dem Analysesubjekt verschlossen, das scheinbar Vertraute wird in den Vordergrund gerückt. Nur durch die verfremdende Betrachtung des Vertrauten als Unvertrautes lassen sich aus dem empirischen Material heraus neue Erkenntnisse generieren.

Gleichwohl sind die *Dekontextualisierung* und *Rekontextualisierung* wichtige Verfahrensweisen der Objektiven Hermeneutik: Für eine Aussage werden geeignete Kontexte gesucht, in die sie eingebettet wird und in denen sie sinnvoll sein könnte. Ihre Gelingensbedingungen werden dabei bestimmt. Erst dann erfolgt die Rekontextualisierung und mit ihr die Prüfung, ob die Gelingensbedingungen auch im konkreten Fall befolgt werden oder ob gegen sie verstoßen wird. Es besteht auch die Möglichkeit, gezielt einen unpassenden Kontext zu suchen, in dem die Aussage gerade nicht funktioniert oder andere Gelingensbedingungen gelten. Auch damit kann die Besonderheit der im Fall selbst geltenden Regeln – *ex negativo* – sichtbar gemacht werden.

Die beiden letzten methodischen Prinzipien überschneiden sich gelegentlich: *Wörtlichkeit* und *Sparsamkeit*. *Wörtlichkeit* bedeutet, dass man streng das im Fall Gesagte auslegt und nicht die Spekulationen über das mutmaßlich Gemeinte. Dies gilt insbesondere für die Unterstellung von Ironie oder von Übertreibung. Wenn in einer scheinbar lebensweltlich orientierten Aufgabenstellung ein Gerichtsurteil verfasst und begründet werden soll oder wenn die Schüler:innen sich in einen Schulsozialarbeiter von Maik Klingenberg in „Tschick“ hineinversetzen, die Schüler:innen einen Klappentext zu Kafkas „Die Verwandlung“ schreiben oder sich in eine fingierte Freundin von Daja hineinversetzen sollen, die von Daja erzählt bekommt, wie denn der Nathan als Arbeitgeber in „Nathan der Weise“ so sei, so muss man die geforderten Tätigkeiten ernst nehmen und ihre (im schulischen Kontext wohl kaum erreichbaren) Gelingensbedingungen explizieren: also die benötigten Kompetenzen und Vorgehensweisen in der Schulsozialarbeit beschreiben oder die Möglichkeit des Hineinversetzens ins Hineinversetzen ins Hineinversetzen (Nathan) und nicht gleich anführen, das sei in den Aufgabenformulierungen doch alles gar nicht so gemeint. Selbst wenn klar ist, dass die Schüler:innen kein Jurastudium absolviert haben, sondern sich bestenfalls an der TV-Richterin Barbara Salesch orientieren, um ihr Urteil zu formulieren, ist die ernstzunehmende, wörtliche Auslegung der Aufgabenstellung notwendig, um ihren ‚objektiven‘ (Un-) Sinn im Kontext von Literaturvermittlung und -aneignung zu erschließen (z. B. durch die Explikation der für das situative Verstehen und die Formulierungen benötigten Kompetenzen) und um das Spektrum der schülerseitigen Bewältigungsmöglichkeiten der mit ihr verbundenen Herausforderung bzw. Überforderung herauszuarbeiten (wird z. B. die Gruppenarbeit ernst genommen und

ein Ergebnis präsentiert, auch wenn es um die Formulierung von Wirkungen geht, welche von der Erzählung eben nicht intersubjektiv, sondern subjektiv hervorgerufen werden, weshalb es viele Ergebnisse nebeneinander und eben keine geeinten Gruppenergebnisse gibt).

Sparsamkeit führt in eine ähnliche Richtung, indem vermieden werden soll, durch das Heranziehen von sehr speziellen, vom Fall selbst nicht gedeckten Mutmaßungen die Interaktion zu erklären: Die Klasse sei unruhig, weil sie vorher eine Mathematikarbeit geschrieben habe, ein Schüler unkonzentriert, weil sein Bruder gestorben sei etc. Mit solchen mutmaßlichen oder tatsächlichen Kontexten lässt sich jede Auffälligkeit zirkulär erklären. Die soziale Welt wäre dann eine Welt, die aus lauter Einzelfällen bestünde, ohne den Anspruch auf grundlegende allgemeine Regeln, von denen der besondere Fall ggfs. abweichen könnte. Das Sparsamkeitsgebot ist zugleich Ausdruck des gebotenen guten Willens, die Praxis nicht fortwährend unter einen *Pathologieverdacht* zu stellen⁵. Vielmehr sollen die Handelnden grundsätzlich wohlwollend wahrgenommen werden als Akteur:innen sinnvollen Handelns. Sollte eine besondere Abweichung im Fall vorliegen, stellt sich das unweigerlich im späteren Verlauf der Analyse heraus. Damit wird auch einer bestimmten Kritik ein Riegel vorgeschoben, die nämlich aus einer normativen Perspektive heraus zu wissen meint, wie die vermeintlich richtige Praxis auszusehen habe. In dieser *Ersetzungslogik* gilt die vorfindliche Praxis gegenüber einer idealisierten besseren Praxis als unzulänglich, als individueller Unfall eines Praktikers. Jedoch sollte nicht nur best practise rekonstruiert werden, sondern practise. Denn auch bad practise stellt keine Unfälle als Abweichung von einer Norm dar, sondern die vermeintlichen Unfälle lassen sich ebenso präzise als Fallstrukturen beschreiben wie die vermeintlich guten Fälle. Verzichtet man auf die strukturelle Aufklärung der Regelmäßigkeit einer aus normativer Perspektive schlechten Praxis, wird diese Praxis weiter fortwirken und auf Dauer gestellt. Kritik der Praxis kann und sollte dadurch erfolgen, dass Abweichungen von den in ihr selbst angelegten Normen rekonstruiert werden: Warum wird die beobachtete Praxis den in ihr selbst angelegten latenten Ansprüchen nicht gerecht (vgl. dazu insbesondere Arbeiten von Andreas Gruschka, z. B. Gruschka 2009, auch Pollmanns 2018)?

3 Objektive Hermeneutik als Professionsforschung und als Professionalisierungsinstrument

Die Objektive Hermeneutik ist eine Forschungsmethode, mit der das Handeln in Professionen rekonstruiert werden kann. Mit Profession werden Berufe bezeichnet, die in Bereichen der sinnstrukturierten Welt fallspezifisch arbeiten:

5 z. B.: renitente Schüler:innen, unfähige Lehrkräfte, etc.

Das sind insbesondere Ärztinnen und Ärzte, Therapeutinnen und Therapeuten, Juristinnen und Juristen, Pädagoginnen und Pädagogen und Lehrer:innen. Neben allgemeinem Wissen, ihrer Expertise, müssen die Professionellen Fallwissen haben, um Probleme sichtbar und behandelbar machen zu können, die sie selbst nicht (mehr) haben: Es reicht nicht, wenn eine Lehrkraft über ein breites Repertoire von Lesestrategien verfügt, um komplexe Texte zu verstehen. Sie muss qua Professionalität in der Lage sein, auch ontogenetisch früher angelegte, schlichtere Verstehenswege zu verstehen, um die damit verbundenen Herausforderungen und Begrenzungen nachvollziehen oder sogar antizipieren zu können. Diese Professionen sind darauf angewiesen, dass ihre Klientel bereit ist, ihre Probleme den Professionellen zugänglich zu machen (Stichwort *Arbeitsbündnis*, vgl. Oevermann 1996a, Oevermann 2002, Pflugmacher 2015a).

Das hier skizzierte Verfahren der objektiv-hermeneutischen Erschließung der sozialen Welt ist einerseits einfach durchzuführen, andererseits ist es doch recht anspruchsvoll. Es ist einfach, weil lediglich die Regeln expliziert werden, denen man in der Regel selbst folgt – ähnlich wie den Regeln der Muttersprache. Es ist schwierig, weil das Vertraute, Verinnerlichte, Automatisierte künstlich fremd gemacht werden muss. Hier greift die methodisch erzwungene extreme Verlangsamung beim gemeinsamen Nachvollzug der Interaktion: Die Begründungen des Handelns werden *handlungsentlastet* ausgesprochen. Das damit verbundene fortlaufende Innehalten wäre in der rekonstruierten Praxis selbst unmöglich. Der damit betriebene Aufwand erscheint Teilnehmenden zunächst oft unnötig, gehe es doch nur um die Erschließung eines Grußrituals oder um die Erforschung der Schüler:innenfrage. Beides erscheint allzu vertraut – und ungläubig wird gestaunt, dass man einen umfangreichen Aufsatz (vgl. Oevermann 1983) oder ein längeres Buch (vgl. Wenzl 2014) darüber schreiben kann.

Wenn Novizinnen und Novizen in die Forschungspraxis der Theorie generierenden Objektiven Hermeneutik einbezogen werden, hat das nicht nur den Grund, dass die Studierenden kennen lernen oder einüben sollen, mitzuvollziehen, wie theoretische Perspektiven auf ihr Handlungsfeld entwickelt werden. Dies mag im Sinne eines frühzeitigen forschenden Lernens ein sinnvoller Bestandteil des Ausbildungscurriculums an der Universität sein. Jedoch geht der Anspruch darüber hinaus: Weil Fallarbeit ein prägendes Merkmal für Professionen ist, sollen die Studierenden diese Praxis verinnerlichen, um später Wege zu gehen, in der eigenen Praxis innezuhalten und eine reflexive Haltung gegenüber Praxis einzunehmen (Professionalisierung). Das kann auch mit der Methode der Objektiven Hermeneutik gestaltet werden.

4 Typische Herausforderungen bei Abschlussarbeiten mit der Objektiven Hermeneutik

Das akademische Studium bereitet auf praktische pädagogische Berufe vor. Die Studierenden sollen, wie in anderen Studienfächern auch, frühzeitig der künftigen Praxis begegnen. Ob das dabei Erlebte auch zu einer Erfahrung (vgl. Oevermann, Krise und Muße 1996b) wird, ist kein Selbstläufer und hängt von zahlreichen Umständen ab. Praxis reflexiv aufzuschließen scheint in psychotherapeutischen und sozial- wie sonderpädagogischen Studiengängen selbstverständlicher als in erziehungswissenschaftlichen Ausbildungsanteilen des Lehramtstudiums. Noch weniger scheint es in fachdidaktischen Lernbereichen zum Grundbedürfnis vieler Studierender zu gehören, Prozesse und Situationen konkreter Vermittlung und Aneignung von Sache und Gegenstand zu rekonstruieren, mithin den normativen (Ziele) und kognitiven (Kompetenzen) Dimensionen. Das mit der Fallarbeit verbundene retardierende, problemorientierte Innehalten steht möglicherweise dem Bedürfnis der künftigen Praktiker:innen entgegen, möglichst schnell Lösungen zu finden oder präsentiert zu bekommen, diese Praxis zu bewältigen und die situative *Unsicherheit* ihr gegenüber zu überwinden. Letztere ist allerdings konstitutiv für jede pädagogische Praxis (vgl. *Gütekriterien* i. d. B.).

Neben hier entstehenden Qualifikationsarbeiten, die auch in aktuelle lokale Forschungsbezüge eingebettet sein können, können mit entsprechender Beratung und Begleitung auch fallrekonstruktive Arbeiten angefertigt werden. Vorteilhaft ist dabei, wenn auf eine größere Auswahl von Fallmaterial zurückgegriffen werden kann, um thematisch eine gewisse Flexibilität vorzuhalten. Mittlerweile gibt es eine ganze Reihe von Fallarchiven, die mal einen lokalen, mal einen freien Zugriff auf die Bestände erlauben. Die Darstellung eines Falls ist eine herausfordernde Tätigkeit, weil ein Weg zwischen ihrer Explizitheit und ihrer Lesbarkeit gefunden werden muss. Ein Pool von Analysebeispielen kann dabei behilflich sein (siehe hierzu Gruschka 2005, die Zeitschrift *falltiefen* sowie <https://qualibi.net/>). Dann muss das Fallmaterial nicht selbst erhoben werden, was mitunter mit einigem bürokratischen Aufwand und mit Wartezeit verbunden ist. Gleiches gilt für einen freiwilligen Zugang zu fallrekonstruktiven Vorgehensweisen bei solchen Prüfungsarbeiten. Die Suche nach und Analyse von kontrastiven Fällen (vgl. Oevermann 2000, 99f., 127) sollte allerdings eher Dissertationsprojekten und ähnlich dimensionierten Forschungsvorhaben vorbehalten bleiben. Üblicherweise suchen Forschende hier Kontakt zu fallrekonstruktiven Workshops (auf Tagungen oft im Vorprogramm⁶) und (lokalen) Forschungswerkstätten, um den

6 Verwiesen sei auch auf Großtagungen von EERA, DGFE und GFD sowie deren Kommissionstagen.

Status quo der eigenen Fallerschließung vorzuführen und prüfend diskutieren zu lassen.⁷

Hinweise zu Fallarchiven, Zeitschriften, Treffen, AGs

Fallarchive

- Fallarchiv Kassel, <https://fallarchiv.uni-kassel.de>
- Fallarchiv Hilde, <https://www.uni-hildesheim.de/celeb/projekte/fallarchiv-hilde/>
- RICHTIK Deutsch, <https://www.uni-goettingen.de/de/679085.html>
- Archiv für pädagogische Kasuistik (APA EK), https://www.apaek.uni-frankfurt.de/55817402/Apaek__Archiv_für_pädagogische_Kasuistik

Linksammlungen für weitere Fallarchive

- <https://www.apaek.uni-frankfurt.de/55863874/Links>
- <https://www.erzwiss.uni-leipzig.de/institut-fuer-paedagogik-und-didaktik-im-elementar-und-primarbereich/professuren/professur-fuer-schulpaedagogik-des-primarbereichs/fallarchive-und-fallportale>

Zeitschriften

- Datum und Diskurs
- Zeitschrift Forum Qualitative Sozialforschung (FQS)
- Pädagogische Korrespondenz (PÄK)
- Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung
- Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)
- Zeitschrift für qualitative Forschung (ZQF)

AGs und Treffen

- AG Kasuistik, <https://www.ag-kasuistik.de>
- AG Objektive Hermeneutik, <https://www.agoh.de>
- Berliner Methodentreffen, <https://berliner-methodentreffen.de>
- Magdeburger Methodentreffen, <https://www.zsm.ovgu.de/Das+Zentrum.html>

Literatur

- Gruschka, A. (2005): Auf dem Weg zu einer Theorie des Unterrichtens. Vorstudie. Frankfurt a. M.: Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität.
- Gruschka, A. (2009): Erkenntnis in und durch Unterricht. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Helsper, W. (2000): Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion – Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerbildung. In: E. Cloer, D. Klika & H. Kunert (Hrsg.): Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung. Weinheim und München: Juventa, 142-177.
- Helsper, W. (2014): Lehrprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. 2. Aufl., Münster und New York: Waxmann, 216-240.

7 C. Scheid hat ein Arbeitspapier online veröffentlicht, welches Vorgehensweisen und typische Probleme der objektiv-hermeneutischen Fallarbeit skizziert.

- Oevermann, U. (1983): Zur Sache. In: L. v. Friedeburg & J. Habermas (Hrsg.): Adorno-Konferenz 1983. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 234-289.
- Oevermann, U. (1996a): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 70-182.
- Oevermann, U. (1996b): Krise und Muße. Struktureigenschaften ästhetischer Erfahrung aus soziologischer Sicht. Vortrag am 19.6. in der Städel-Schule. Online unter: <https://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/4953/file/Krise-und-Musse-1996.pdf> (Abrufdatum: 30.06.2024)
- Oevermann, U. (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie in der klinischen und pädagogischen Praxis. In: K. Kraimer (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 58-156.
- Oevermann, U. (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: M. Kraul (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19-63.
- Oevermann, U. (2004): Adorno als empirischer Sozialforscher im Blickwinkel der heutigen Methodenlage. In: A. Gruschka & U. Oevermann (Hrsg.): Die Lebendigkeit der kritischen Gesellschaftstheorie, Dokumentation der Arbeitstagung aus Anlass des 100. Geburtstages von Theodor W. Adorno. Wetzlar: Büchse der Pandora 2004, 189-234.
- Oevermann, U., Allert, T., Konau, E., Krambeck, J. (1979): Die Methodologie einer objektiven Hermeneutik und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: H.-G. Soeffner (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Metzler, 352-434.
- Pflugmacher, T. (2014a): Möglichkeiten und Grenzen der Fallarbeit in der DeutschlehrerInnen-ausbildung. In: I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS, 183-199.
- Pflugmacher, T. (2014b): Vor der Konstruktion kommt die Rekonstruktion: Möglichkeiten und Grenzen einer kasuistischen Literaturdidaktik. Plädoyer für eine realistische Wende in der Literaturdidaktik. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 61 (2), 154-163.
- Pflugmacher, T. (2015a): Verstehen verstehen – verstehen. Literaturpädagogische Professionalität als Herausforderung von Literaturdidaktik und Literaturvermittlung. In: Ch. Bräuer & D. Wieser (Hrsg.): Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik. Wiesbaden: Springer VS, 129-156.
- Pflugmacher, T. (2015b): Objektive Hermeneutik. In: J. Boelmann (Hrsg.): Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 285-304.
- Pflugmacher, T. (2016): Deutschdidaktische Professionsforschung als Unterrichtsprozessforschung. In: Leseräume – Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung 3 (3). 4-20. Online unter: http://leseraeume.de/wp-content/uploads/2016/11/lr-2016-1-pflugmacher_4-20.pdf (Abrufdatum: 30.06.2024)
- Pflugmacher, T. (2017): Sequenzanalytische Unterrichtsrekonstruktion als literaturdidaktische Grundlagenforschung. Eine Fallanalyse zur literaturpädagogischen Empathie im Umgang mit literarischer Textschwierigkeit im Literaturunterricht. In: Ch. Dawidowski, A.-R. Hoffmann & A. R. Stolle (Hrsg.): Lehrer- und Unterrichtsforschung in der Literaturdidaktik. Konzepte und Projekte. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 13-33.
- Pollmanns, M. (2018): Zur Rekonstruktion der Aneignungen als Teil des Unterrichts. Ein Zugang zu Lern- und Bildungsprozessen von Schüler/inne/n. In: M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer VS, 25-40.
- Scheid, C. (2020): Handout zur Methode der Objektiven Hermeneutik, Online unter: https://www.phbern.ch/sites/default/files/2020-08/03_cscheid-2020_methode-objektive-hermeneutik_handout-mit-visualisierung.pdf (Abrufdatum: 29.09.2024)

- Wenzl, Th. (2014): Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion. Zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht. Wiesbaden: Springer VS.
- Wernet, A. (2000): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Opladen: Budrich.
- Wernet, A. (2018): Über das spezifische Erkenntnisinteresse einer auf die Rekonstruktion latenter Sinnstrukturen zielenden Bildungsforschung. In: M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer VS, 125-139.

Autor

Pflugmacher, Torsten, Prof. Dr.

Professor für Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur/Fachdidaktik
Universität Göttingen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Rekonstruktive Unterrichtsforschung,
Grundprobleme der Literaturvermittlung und -aneignung

tpflugm@gwdg.de

Christoph Stamann

Qualitative Inhaltsanalyse¹

Abstract

Mit diesem Beitrag wird in die grundlegenden Ideen, Hintergründe und Begriffe der qualitativen Inhaltsanalyse eingeführt. Ein Fokus liegt auf der Einführung in die Arbeit mit Kategorien, sowohl im Hinblick auf ihre Funktion und ihre Erstellung als auch hinsichtlich des Kodierens mit ihnen. Zudem wird ein Überblick über die Grundstruktur qualitativ inhaltsanalytischer Auswertungsprozesse gegeben. Der Beitrag bietet demnach einen Zugang zur Logik qualitativer Inhaltsanalyse und ermöglicht Orientierung bei der Auswahl angemessener inhaltsanalytischer Verfahren.

Schlagwörter: Datenauswertung, Forschungsprozess, Kategorienbildung, Kodieren, Qualitative Sozialforschung

1 Anspruch, Hintergrund und Einordnung

Jeden Tag kategorisieren wir in unserem Leben zum Zwecke der Komplexitätsreduktion – und sei es nur bei der Entscheidung, in welches Kühlschrankschrankfach welche Lebensmittel gehören. Die qualitative Inhaltsanalyse (QIA) stellt eine für wissenschaftliche Zwecke elabourierte Form dieser Alltagstechnik dar. Datenmaterial verschiedener Art kann im Lichte einer spezifischen Forschungsfrage methodisch kontrolliert systematisiert und beschrieben werden. Das für diese Systematisierung wesentliche Instrument sind Kategoriensysteme, die aus mehreren Kategorien bestehen und eine innere Ordnung aufweisen (Stamann u.a. 2016, 9). Die QIA ist durch ein hohes Maß an Regelleitetheit gekennzeichnet, das sich in der konkreten Beschreibung von Verfahrensschritten, aber auch in der Auseinandersetzung mit Gütekriterien äußert (Kuckartz & Rädiker 2022, 112).

Die Wurzeln der QIA liegen in einer quantitativ ausgerichteten Inhaltsanalyse, die in der ersten Hälfte des 20. Jh. u.a. in der Propagandaforschung zur

1 Dieser Beitrag ist im Rahmen meiner Tätigkeit im Projekt h²d² – didaktisch und digital kompetent Lehren und Lernen (<https://www.h2.de/h2d2>) entstanden. Mein Dank gilt der Stiftung Innovation in der Hochschullehre für die Förderung des Projekts.

Auswertung von Massenmedien wie Zeitung und Rundfunk entstanden war (für eine ausführliche historische Darstellung s. Schreier 2012, 9ff.; Rosenthal 2015, 232ff.; Kuckartz & Rädiker 2022, 33ff.; Mayring 2022, 27ff.). Das Jahr 1952 kann als Startpunkt für eine dezidiert *qualitative* Inhaltsanalyse gelten: Während Bernhard Berelson (1952) bisherige qualitativ ausgerichtete Inhaltsanalysen einerseits für häufig anzutreffende Quasi-Quantifizierungen („selten“, „häufig“ etc.) und andererseits für ihre nicht nachvollziehbaren Interpretationen kritisierte, formulierte Siegfried Kracauer (1952) Kriterien für eine qualitative Ausrichtung der Inhaltsanalyse, deren Einlösung jedoch bis heute Diskussionsgegenstand ist (Rosenthal 2015, 236; Kuckartz 2019).

Ein zentraler Anspruch war und ist, dass eine qualitativ ausgerichtete Analyse und damit auch eine *qualitative* Inhaltsanalyse „penetrates textual dimensions which are completely inaccessible to quantitative techniques“ (Kracauer 1952, 639), mit ihr also auch sogenannte latente Bedeutungsebenen erfasst werden können. Die Unterscheidung zwischen latent und manifest ist als Kontinuum, nicht aber als dichotome Gegenüberstellung zweier fester Pole zu verstehen. Zur Veranschaulichung wird in Anlehnung an Berelson (1952) und Kracauer (1952) häufig das Beispiel einer Zeitungsmeldung über ein Zugunglück (manifestester Pol) und moderne Lyrik (latenter Pol) genutzt (Kuckartz 2019, 10ff.): Bei einer Zeitungsmeldung gibt es wenig Interpretationsbedarf über die in ihr enthaltenen Informationen, während bei einem Gedicht die Bedeutung in hohem Maße interpretationsbedürftig ist. Qualitative Daten bewegen sich in aller Regel nicht auf, sondern zwischen diesen Polen bzw. sind „manifeste und latente Inhalte stets miteinander verwoben“ (Kuckartz 2019, 5). Unter ihren Vertreter:innen besteht weitgehend Einigkeit, dass die QIA auch für die Analyse latenter Inhalte geeignet ist (Schreier 2012, 178; Kuckartz & Rädiker 2022, 38; Mayring 2022, 48).

Innerhalb der qualitativen Community ist der Status der QIA aber weiterhin nicht unumstritten: Für manche gehört sie zum Kanon qualitativer Methoden (z. B. Mey 2016), für andere ist sie ein „methodische[r] Geisterfahrer“ (Strübing 2017, 92). Zudem gibt es Unterschiede bzgl. ihrer Verbreitung und Akzeptanz zwischen den Disziplinen. Zu den Hauptkritikpunkten zählt die ihr zugeschriebene Subsumptionslogik, d. h. Materialpassagen aus ihrem Ursprungszusammenhang zu extrahieren und Kategorien zuzuordnen (Rosenthal 2015, 59). Die Kritik bezieht sich sowohl auf vorab (deduktiv) als auch am Material (induktiv) entwickelte Kategorien. In dieser Logik wird jedweder Kategorisierungsvorgang als Subsumption und somit als im Widerspruch zu interpretativer und rekonstruktiver Forschung gesehen. Mayring weist diese Kritik jedoch zurück und stellt zur Diskussion, inwiefern wissenschaftliche Erkenntnisse überhaupt gänzlich ohne Subsumption möglich seien (Mayring 2020, 508; vgl. *Einleitung* i. d. B.).

Seitens der QIA-Vertreter:innen wird hingegen häufig ihre Scharnierstellung zwischen quantitativer und qualitativer Forschung betont (Schreier u. a. 2019, 7), entsprechend liegt eine Nutzung im Rahmen von Mixed-Methods-Studien nahe (Kuckartz & Rädiker 2022, 47). Mitunter wird der Anspruch einer genuin qualitativen Methode auch relativiert, so etwa von Mayring, der unter Verweis auf die mit QIA einhergehenden Quantifizierungsmöglichkeiten inzwischen von einer „qualitativ *orientierte[n]* kategoriengeleitete[n] Textanalyse“ (Mayring 2020, 500; Hervorhebung CS) spricht. Klar ist: Die QIA ist aufgrund ihrer quantitativen Wurzeln, ihrer Brückenfunktion zur quantitativen Forschung, aber auch aufgrund methodologischer Leerstellen eine Grenzgängerin zwischen qualitativer und quantitativer Forschung.

Zu diesen methodologischen Leerstellen gehört die Frage, inwiefern die QIA theoretisch hinreichend fundiert ist (Schreier u. a. 2019, 19ff.). Mitunter wird das Fehlen einer theoretischen Fundierung moniert (Kruse 2015, 405; Stamann u. a. 2016, 6), QIA-Vertreter:innen verweisen dagegen auf theoretische Bezüge (Mayring 2020) oder markieren die Abwesenheit theoretischer Fundierungen sogar als Vorteil:

„Nach unserer Auffassung ist die qualitative Inhaltsanalyse eine *Methode*, sie ist keine Methodologie und sie setzt keine bestimmte Zugangsweise zu dieser Welt und ihren sozialen Problemen voraus. [...] Anders als Varianten der Diskursanalyse, die sich als Methode aus der Foucaultschen Diskurstheorie heraus entwickelt haben (Keller, 2011), besitzt die qualitative Inhaltsanalyse keine Hintergrundtheorie. Das ist keineswegs als ein Mangel aufzufassen.“ (Kuckartz & Rädiker 2022, 46; Herv. i. O.)

Eine solche Vorstellung von Methode wird von Reichertz als „ad-hoc-Methoden“ (2007, 197) kritisiert. Die Verwendung von derlei Methoden würde „kontrollierte und reflektierte Erkenntnisse“ (ebd., 198) verhindern statt befördern. Ähnlich argumentiert Kruse mit Blick auf Mayrings Form der qualitativen Inhaltsanalyse, wenn er diese als „neutralistische Verfahrenstechnokratie“ kritisiert (2015, 405; Herv. i. O.). Die QIA ist jedoch keineswegs frei von Theorie: Während Mayring fünf „Ansätze zum Verstehen sprachlichen Materials“ (2022, 26) vorstellt, findet sich bei Kuckartz und Rädiker eine starke Bezugnahme auf die Hermeneutik, aus der „Handlungsregeln für das Verstehen von qualitativen Daten“ (2022, 27) abgeleitet werden. Anders als bei den erwähnten diskursanalytischen Ansätzen oder auch bei der Dokumentarischen Methode (*Dokumentarische Methode* i. d. B.) liefert die QIA aber kein in sich konsistentes Theoriegebäude mit, weshalb Forscher:innen, die qualitativ inhaltsanalytisch arbeiten, in besonderer Weise aufgefordert sind, eigene erkenntnis-, wissenschafts- und sozialtheoretische Annahmen zu explizieren.

2 Die Methodenfamilie der qualitativen Inhaltsanalyse

Zusammen mit der Grounded-Theory-Methodologie (GTM, *Grounded Theory* i. d. B.) ist die QIA den kategorienorientierten Auswertungsverfahren zuzuordnen (Mey & Ruppel 2018, 225ff.). Wie bei der GTM handelt es sich auch bei der QIA um eine Methodenfamilie und nicht um eine Methode im Sinne der qualitativen Inhaltsanalyse. Innerhalb dieser Familie gibt es Verfahren, die einander näherstehen als andere, und bisweilen gibt es eine größere Nähe zwischen einzelnen QIA- und GTM-Verfahren (also methodenfamilienübergreifend) als zwischen einzelnen QIA-Verfahren (Kühlmeyer u. a. 2020). Dies hat u. a. mit der Öffnung der QIA hin zur GTM zu tun, wie sie in der Übernahme des *theoretical samplings*, von Memos und Techniken der Kategorienbildung ihren Ausdruck findet (Kuckartz & Rädiker 2022). Unterschiede zwischen QIA und GTM bestehen v. a. in der grundsätzlichen analytischen Ausrichtung. Die GTM geht insofern über die QIA hinaus, als dass für letztere Theoriebildung kein methodisch erfasster Verfahrensschritt ist. Mit der QIA liegt der Fokus hingegen auf einer – tendenziell – deskriptiven Systematisierung der Daten vor dem Hintergrund der Forschungsfrage. Dementsprechend folgen daraus auch Unterschiede in der Vorgehensweise: Bei der QIA wird das gesamte Datenmaterial kodiert, bei der GTM wird entlang der Theorieentwicklung entschieden, welche Materialpassagen kodiert werden (ebd., 89).

Im deutschsprachigen Raum – und darüber hinaus – existiert innerhalb der Methodenfamilie also eine Vielzahl an QIA-Varianten (Schreier 2014; Mayring 2020, 507ff.). Zu den bekanntesten Lehrbüchern gehören die von Philipp Mayring (2022), Udo Kuckartz und Stefan Rädiker (2022), Margrit Schreier (2012) sowie von Jochen Gläser und Grit Laudel (2010).

Das Lehrbuch von Philipp Mayring (2022) ist geprägt von einem hohen Maß an Stabilität über die Auflagen hinweg, während jenes von Udo Kuckartz (und seit der 5. Auflage zusammen mit Stefan Rädiker; 2022) über den Verlauf der Auflagen inhaltlich viele Änderungen erfahren hat. Das Lehrbuch von Mayring bietet insofern eine stabile und erprobte Methode, ohne jedoch – im Lehrbuch – in größerem Maße auf aktuelle Diskussionen einzugehen. Dem gegenüber zeichnet sich das Lehrbuch von Kuckartz und Rädiker gerade durch die Integration aktueller Diskussionen sowie den Versuch, die Methode beständig weiterzuentwickeln, aus, was jedoch mit nicht unerheblichen Änderungen über die Auflagen hinweg einhergeht (bei Bezeichnungen von Kategorienarten oder Phasenbeschreibungen des Ablaufs einer QIA). Das Lehrbuch von Margrit Schreier (2012) nimmt eine Sonderstellung ein, weil es wie kein anderes am Forschungsprozess orientiert ist und somit gerade Noviz:innen einen leichten Einstieg samt einer guten Orientierung im Prozess des qualitativ inhaltsanalytischen Arbeitens bietet. Das von Jochen Gläser und

Grit Laudel verfasste Lehrbuch (2010) weist schon im Titel eine Fokussierung auf die Datensorte Expert:inneninterviews (*Interview* i. d. B.) auf, kann aber als grundlegend eigenständiger Vorschlag angesehen werden, in dessen Zentrum der Versuch steht, mithilfe des Kategoriensystems das Verhältnis von Theorie und Empirie abzubilden.

Selbst wenn man den Blick weiter eingrenzt auf Mayring (2022) sowie Kuckartz und Rädiker (2022), wird die Vielfalt konkreter Verfahren deutlich. Mayring (2022, 64ff.) unterscheidet drei „Grundformen“: Zusammenfassung, Explikation sowie Strukturierung. Ausgehend von der Zusammenfassung wird die induktive Kategorienbildung als quasi-eigenständiger Verfahrensablauf präsentiert (ebd., 84ff.). Die Explikation, unterteilt in eine enge und eine weite Kontextanalyse, nimmt eine Sonderstellung ein, da ihr Status als eigenständiges qualitativ inhaltsanalytisches Verfahren strittig ist (vgl. Schreier 2014, 40 gegenüber Mayring 2019, 14). Die Strukturierung wiederum wird in zwei Subtypen untergliedert (nominale und ordinale Kategorienanwendung). Darüber hinaus präsentiert Mayring drei Mischformen der QIA: Themen- und Typenanalysen sowie Parallelförmigkeiten. Insgesamt werden in seinem Lehrbuch somit neun voneinander abgegrenzte Verfahren präsentiert.

Kuckartz und Rädiker (2022, 104) beschränken sich auf drei Basisverfahren: die inhaltlich strukturierende, die evaluative sowie die typenbildende QIA. Die drei Basisverfahren sind eigenständig durchführbar, können aber auch aufeinander aufbauen, was dann doch wieder zu einer Vielfalt möglicher Verfahrenskombinationen führt.

Schon anhand dieser kurzen Ausführungen wird deutlich: „Die qualitative Inhaltsanalyse gibt es nicht“ (Schreier 2014, 4). Formulierungen wie ‚Die Daten wurden inhaltsanalytisch nach Mayring ausgewertet‘ (wie sie weiterhin in manchen Publikationen zu lesen sind), geben Leser:innen keinen Aufschluss über die methodische Anlage und das konkrete Vorgehen. Wichtig ist es, zumindest das konkrete inhaltsanalytische Verfahren zu benennen, darzulegen, welche Arten von Kategorien verwendet und wie diese grundsätzlich gebildet wurden. Sollten weitere Auswertungsverfahren zum Einsatz gekommen sein (z.B. eine Typenbildung), sollte dies ebenso angegeben werden (Stamann u.a. 2016, 23). Bei einer solchen Kurzbeschreibung des Vorgehens erhalten Leser:innen zumindest Anhaltspunkte für die Einordnung des methodischen Vorgehens und damit auch der Studienergebnisse. Trotz dieser Vielzahl an Verfahren wird über die Autor:innen hinweg die strukturierende Inhaltsanalyse – unter teils leicht variierenden Bezeichnungen – als Standardverfahren beschrieben und ist auch forschungspraktisch am häufigsten anzutreffen (Kuckartz & Rädiker 2022, 105; Schreier 2014, 48).

„Kern der inhaltlich-strukturierenden Vorgehensweise ist es, am Material ausgewählte inhaltliche Aspekte zu identifizieren, zu konzeptualisieren und das Material

im Hinblick auf solche Aspekte systematisch zu beschreiben – beispielsweise im Hinblick darauf, was zu bestimmten Themen im Rahmen einer Interviewstudie ausgesagt wird.“ (Schreier 2014, 5)

Mit Blick auf die Verfahrensvorschläge bei Mayring entspricht die Verbindung induktiver Kategorienbildung (Zusammenfassung) und deduktiver Kategorienanwendung (Strukturierung) grundlegend den Verfahrensschritten, wie sie bei Kuckartz und Rädiker (2022) oder auch bei Schreier (2012) unter dem Begriff der inhaltlich-strukturierenden QIA dargelegt sind (Mayring 2020, 500f.).

3 Forschungspraktische Grundlagen qualitativer Inhaltsanalyse

Im Anschluss an die grundlegenden Ausführungen zur QIA wird nun schlaglichtartig auf die forschungspraktische Ebene eingegangen. Es geht letztlich darum, welche Art von Daten auf welche Art und Weise und mit welchen Erkenntnisperspektiven ausgewertet werden können. Dabei handelt es sich nicht um einen Verfahrensablauf, sondern vielmehr um verfahrensübergreifend relevante Aspekte, Prinzipien und Techniken.

3.1 Empirisches Material

Grundsätzlich ist die QIA geeignet, neben schriftsprachlich vorliegenden Daten auch Bild-, Video- und anderes Datenmaterial auszuwerten (Schreier 2012; Kuckartz & Rädiker 2022; Mayring 2022). Gleichwohl wird das methodische Vorgehen in der Regel anhand von Auszügen transkribierter Interviews veranschaulicht. Zwar finden sich vereinzelt Hinweise zu forschungspraktischen Anpassungen für die Auswertung anderer als schriftsprachlicher Daten (z. B. Mayring u. a. 2005; Schreier 2012, 144), dennoch besteht weiterhin eine Lücke zwischen dem Anspruch „it does not matter how you collect your data – as long as it consists of symbolic material requiring some degree of interpretation“ (Schreier 2012, 56) und dem Fokus auf eine Datensorte bei der Veranschaulichung des methodischen Vorgehens in den Lehrbuchtexten. Diese Lücke scheint v. a. mit Blick auf die Analyse visueller, auditiver und materieller Daten relevant, da die unterschiedlichen Daten Anpassungen des Vorgehens erfordern. Für schriftsprachlich vorliegende Daten wie Tagebücher, Beobachtungsprotokolle, Antworten auf offene Fragen in Umfragen, Blogbeiträge oder politische Dokumente (Kuckartz & Rädiker 2022, 41f.) scheint der Übertrag vom ebenfalls schriftsprachlich vorliegenden Transkript (*Forschungsdatenmanagement* i. d. B.) leichter. Insofern stehen Forscher:innen, die sich für anderes als schriftsprachlich fixiertes Material entscheiden, vor der Herausforderung, das me-

thodische Vorgehen im Hinblick auf die Passung zum eigenen Material zu reflektieren und ggf. Anpassungen vorzunehmen. Bei der Verschriftung von Interviews zum Zwecke einer thematisch ausgerichteten Auswertung findet üblicherweise eine Orientierung an einer (erweiterten) inhaltlich-semantischen Transkription statt (Dresing & Pehl 2018, 21ff.). Eine solche thematische Ausrichtung ist für die QIA zwar typisch, gleichwohl aber nicht zwingend, weshalb die Wahl der Transkriptionsregeln vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses stattfindet.

3.2 Auswertungshorizonte

Mit der QIA lassen sich zwei grundlegende Auswertungsperspektiven einnehmen: eine themen- und eine fallorientierte Auswertung (Abb. 1). Bei einer themenorientierten Auswertung steht eine zusammenfassende Darstellung von fallübergreifenden Ergebnissen im Vordergrund, d.h. die Ebene des Falles tritt zugunsten verallgemeinerbarer Aussagen über die Fälle hinweg in den Hintergrund. Dem gegenüber steht die fallorientierte Auswertung (Kohlbacher 2006), mit der Aussagen auf Fallebene getroffen werden; die Fälle werden dabei mit Hilfe der Kategorien und den ihnen zugeordneten Materialpassagen beschrieben und zu Fallzusammenfassungen verdichtet.

	Thema A	Thema B	Thema C	
Person 1	Textstellen von Person 1 zu Thema A	Textstellen von Person 1 zu Thema B	Textstellen von Person 1 zu Thema C	→ Fallzusammenfassung Person 1
Person 2	Textstellen von Person 2 zu Thema A	Textstellen von Person 2 zu Thema B	Textstellen von Person 2 zu Thema C	→ Fallzusammenfassung Person 2
Person 3	Textstellen von Person 3 zu Thema A	Textstellen von Person 3 zu Thema B	Textstellen von Person 3 zu Thema C	→ Fallzusammenfassung Person 3
Kategorienbasierte Auswertung zu				
	↓	↓	↓	
	Thema A	Thema B	Thema C	

Abb. 1: Profilmatrix, aus Kuckartz & Rädiker 2022, 109

In der Forschungspraxis dominiert die themenorientierte Perspektive, wohl auch, weil mit dieser der häufig vorgetragene Vorteil qualitativer Inhaltsanalyse, mit ihr auch größere Materialmengen bearbeiten zu können (Flick 2021, 416), am ehesten einlösbar erscheint.

3.3 Das Prinzip der Kategoriengleitetheit

Kategorien stellen den Dreh- und Angelpunkt qualitativ inhaltsanalytischen Arbeitens dar (Mayring & Fenzl 2015, 544), jedoch immer als Kategoriensystem, also als „eine durch Abhängigkeitsbeziehungen strukturierte Vielzahl von Kategorien“ (Bogner u.a. 2014, 73f.). Diese Abhängigkeitsbeziehungen, meist in Form von Haupt- und Unterkategorien, beziehen sich auf die Kategorien innerhalb des Kategoriensystems sowie auf die Beziehung zwischen Kategorien und Theorien, seien diese vorab zugrunde gelegt oder im Sinne sensibilisierender Konzepte (Glaser 1978) im Zuge der Auswertung herangezogen. Das Kategoriensystem ist Ergebnis, aber auch „das eigentliche Instrumentarium der Analyse“ (Mayring & Fenzl 2015, 544), mit dem das Material bearbeitet, d.h. kodiert (s. Abschnitt 3.6) wird und auf dessen Grundlage weitere, vertiefende Analysen wie z. B. Zusammenhänge zwischen Kategorien oder tabellarische Fallübersichten (Kuckartz & Rädiker 2022, 147ff.) erarbeitet werden.

„Ein Kategoriensystem zu erstellen, bedeutet, die [vor dem Hintergrund der Forschungsfrage] ausgewählten Bedeutungsperspektiven so zu konkretisieren, dass für jede Textstelle entschieden werden kann, welche Bedeutung ihr zukommt.“ (Schreier 2025, 25)

Mit Kategorien wird immer etwas Spezifisches eingeschlossen, gleichzeitig aber auch etwas anderes, oft weniger leicht Bestimmbares, ausgeschlossen (Muckel 2007, 212). Der Ein- und Ausschluss von Phänomenen, Aspekten oder Themen stellt stets eine Entscheidung seitens der Forscher:innen dar, Kategorien sind folglich nichts Objektives, sondern hochgradig subjektiv und somit Ausdruck der eingenommenen Forschungs- bzw. Beobachtungsperspektive(n) (Ruin 2019). Kategorien bilden das Material also nicht ab, sondern sind eine Konstruktionsleistung der Forscher:innen. Entsprechend sollte der Anspruch der Systematisierung des Inhalts nicht als scheinbar objektive Tätigkeit des Reduzierens fehlgedeutet werden. Die eigenen Konstruktionsleistungen müssen als solche verstanden und ihr Zustandekommen reflektiert werden. In der Folge können Kategoriensysteme sehr unterschiedlich gestaltet und dennoch gegenstandsangemessen sein.

3.4 Kategorienarten

Es gibt verschiedene Arten von Kategorien. Kuckartz und Rädiker (2022, 56f.) unterscheiden sieben (dabei handelt es sich aber keineswegs um eine vollständige Aufzählung, für andere Kategorienarten s. Saldaña 2016).

- Fakten-Kategorien
- Thematische Kategorien

- Analytische Kategorien
- Theoretische Kategorien
- Natürliche Kategorien
- Evaluative Kategorien
- Formale Kategorien

Mit *Fakten-Kategorien* lassen sich manifeste Inhalte wie z.B. der Beruf einer Person oder deren Bildungsgrad erfassen. *Thematische Kategorien*, in vielen inhaltsanalytischen Studien das Kernstück, dienen dazu, ein bestimmtes Thema zu erfassen. Dabei bleibt das Abstraktionsniveau geringer als bei *analytischen Kategorien*, mit denen man sich weiter vom Ausgangsmaterial entfernt. Dies birgt die Chance auf stärkere Reduzierung des Materials und Anbindung an Theoriebestände. *Theoretische Kategorien* werden hingegen direkt aus Theorien abgeleitet, während *natürliche Kategorien* quasi als Zitate direkt aus dem Material übernommen werden. Sie kommen häufig bei der ersten Annäherung ans Material zur Anwendung. *Evaluative Kategorien* dienen der Einordnung von Datenmaterial entlang vorher festgelegter Kriterien. Meist sind sie ordinal skaliert, d.h. sie haben Ausprägungen wie „hoch“, „mittel“, „gering“ (z.B. wenn man die Unterstützung des Kollegiums einer Schule für eine bildungspolitische Maßnahme einordnen will). Mit *formalen Kategorien* werden formale Aspekte des Datenmaterials beschrieben, z.B. die Interviewdauer oder die Anzahl der Likes oder Kommentierungen bei Social-Media-Daten. Bei Schreier (2012) sind formale Kategorien jedoch das, was Kuckartz und Rädiker als analytische Kategorien bezeichnen, d.h. hier bedarf es einer genauen Klärung: Gehe ich davon aus, dass es sich um formale Kategorien im Sinne von Kuckartz und Rädiker handelt, würde ich die Beschreibung eines eher kleinen Details des Datenmaterials erwarten, während ich bei formalen Kategorien im Sinne von Schreier erwarten würde, dass es sich um komplexe Abstraktionen von Themen oder Denkfiguren handelt, die auch über das Material hinausgehen. Während Fakten-, thematische und natürliche Kategorien folglich relativ nah am Material bleiben, stellen analytische und theoretische Kategorien dezidiert Bezüge zu Theoriebeständen her und weisen ein höheres Abstraktionsniveau auf. Mit thematischen Kategorien wird das Material wiederum in Worten der Forscher:innen beschrieben, wohingegen mit natürlichen Kategorien die in den Daten enthaltenen Formulierungen beibehalten werden.

3.5 Kategorienentwicklung

Teilweise ist den Kategorienarten schon die Art, wie sie gebildet werden, inhärent: Da theoretische Kategorien letztlich Ableitungen aus Theorien, also bestehendem Wissen sind, handelt es sich um *deduktive* Kategorien, also sol-

che, die anhand von Vorwissen gebildet werden. Natürliche Kategorien hingegen sind auf jeden Fall *induktiv*, also aus dem Material abgeleitet, vielmehr sogar aus diesem direkt übernommen. In vielen Fällen weisen inhaltsanalytische Kategoriensysteme deduktive und induktive Anteile auf, z. B. in leitfadengestützten Interviewstudien: Die Interviewfragen, v. a. die Leitfragen, dienen dann als Grundlage für die deduktive Erstellung von Hauptkategorien, deren Subkategorien im Nachgang am Material, also induktiv entwickelt werden. Diese Unterteilung ist aber nicht statisch zu verstehen: Auch in die Entwicklung von induktiven Kategorien fließt Vorwissen ein, seien es persönliche Vorannahmen bzw. Präkonzepte (Breuer u. a. 2019) oder Fachwissen. Aber auch deduktiv gebildete Kategorien sind durchaus veränderbar und eher als eine Art Arbeitshypothese zu verstehen. Nutzt man z. B. Interviewleitfragen, um aus diesen deduktiv Hauptkategorien abzuleiten, kann es sein, dass sich das daraus ergebende Grundgerüst des Kategoriensystems im Zuge der weiteren Kategorienbildung als nicht tragfähig erweist. Dann erscheint es ratsam, nicht an diesem festzuhalten, sondern im Wechselspiel aus Vorwissen und Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial neue Hauptkategorien zu entwickeln. Neben diesem „klassischen“ Nebeneinander von deduktiven und induktiven Anteilen findet zunehmend eine Auseinandersetzung mit einer abduktiven Kategorienbildung statt (*Einleitung* i. d. B.). Diese

„lässt sich als theoretisch inspirierte Suche nach einer passenden Heuristik für die Strukturierung der Daten verstehen, bei der es nicht darum geht, eine passende Theorie für die Strukturierung zu finden, sondern ein bislang theoretisch nicht gefasstes Muster im Datenmaterial anhand des theoretischen Vorwissens sichtbar zu machen.“ (Lang & Ruesch Schweizer 2020, 25; vgl. auch Ruin 2019; Želinský 2019).

Mit einer Hinwendung zu einer abduktiven Forschungshaltung (Reichertz 2013, *Einführung* i. d. B.) wird die Offenheit für Überraschendes auch in inhaltsanalytischen Studien stärker betont, worin ein Potenzial besteht, sich nicht in einer unreflektierten Kategorientechnokratie zu verlieren, in der entweder Material nur noch zugeordnet wird, weil die (deduktiven) Kategorien schon feststehen, oder scheinbar ausschließlich aus dem Material heraus (induktiv) Kategorien entwickelt werden, ohne die bei der Konstruktion von Kategorien relevant werdenden Präkonzepte zu berücksichtigen.

Um Kategorien am Material zu bilden, existieren verschiedene Techniken: solche, die auf das Aufstellen und Verdichten von Paraphrasen als Zwischenschritte zur finalen Kategorie setzen und solche, mit denen direkt am Material Kategorien gebildet werden. Mayring schlägt einen relativ kleinschrittigen Weg vor, bei dem Passagen zunächst paraphrasiert werden, anschließend das Abstraktionsniveau angehoben wird (Generalisierung) und dann durch weitere Schritte der Streichung gleicher Generalisierungen, der Bündelung und der Integration weiter reduziert werden (Mayring 2022, 71ff.). Kuckartz und

Rädiker schlagen mit der fokussierten Zusammenfassung letztlich eine reduzierte Variante dieses Vorgehens vor: Die Materialstelle wird direkt in eine generalisierte Paraphrase überführt, von der aus dann eine weitere Verdichtung hin zu möglichen Kategorienbezeichnungen und -eigenschaften erfolgt (2022, 93f.). In beiden Varianten wird das Ausgangsmaterial schrittweise zusammengefasst und von da aus die Kategorie bestimmt. Anders ist das Vorgehen bei der direkten Bildung am Material: Als erstes wird ein Kategorien-titel vergeben, anschließend wird die Kategorie definiert, d.h. erläutert, was genau mit der Kategorie gemeint ist, wann sie zur Anwendung kommt und wann nicht, sowie eine Materialstelle als Anwendungs- bzw. Ankerbeispiel festgehalten (ebd., 66). Die verschiedenen Vorgehensweisen sind nicht per se besser oder schlechter. Vielmehr gilt es vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses, der gewählten Kategorienart, des Projektzusammenhangs (einzeln oder im Team) und der persönlichen Vorlieben ein passendes Vorgehen zu wählen. Erfahrungsgemäß bietet ein schrittweises Vorgehen für manche die notwendige Orientierung im Prozess der Kategorienbildung, für andere wiederum ist es – weil mit höheren Kreativitätsanteilen versehen – passender, eine Kategorie unmittelbar an einer Materialstelle zu entwickeln.

Kategorien zu entwickeln bleibt jedoch stets ein Balanceakt (Schreier 2012, 96ff.): Erstellt man zu allgemein gehaltene Kategorien, lässt sich zwar die Anzahl an Kategorien reduzieren, was deren Rezeption erleichtern kann, dafür bleiben die Kategorien aber wenig aussagekräftig. In sehr konkreten Kategorien bleiben hingegen Details des Materials erhalten, dafür werden die Kategoriensysteme schnell unübersichtlich und erfüllen kaum noch den Anspruch der Systematisierung im Sinne von Ordnung *und* Reduktion des Materials. Es gilt also das richtige Maß an Konkretisierung in Abstimmung mit einer rezipierbaren Anzahl an Kategorien zu finden.

3.6 Kodieren

Im Rahmen qualitativer Inhaltsanalyse meint Kodieren die regelgeleitete Zuordnung von Datenmaterial zu Kategorien. Im Auswertungsprozess kann es an unterschiedlichen Stellen zu Kodiervorgängen kommen. (vgl. Schreier 2012; Kuckartz & Rädiker 2022):

- Mit entwickelten Hauptkategorien wird in einem ersten Durchgang das gesamte Material kodiert, um anschließend in die Entwicklung von Subkategorien überzugehen;
- das erarbeitete Kategoriensystem wird einer Probekodierung unterzogen, um zu prüfen, inwiefern das Kategoriensystem weiter überarbeitungsbedürftig ist;

- im Rahmen von Forschungsprojekten, an denen mehrere Forscher:innen beteiligt sind, kommt es zu Testkodierungen, um Intercoderreliabilität zu prüfen, also, wie hoch die Übereinstimmung zwischen mehreren kodierenden Personen ist oder
- mit dem finalen Kategoriensystem wird das gesamte, thematisch relevante Datenmaterial kodiert.

Der letztgenannte Kodiervorgang ist der gemeinsame Fluchtpunkt aller inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalysen, d.h. nach Fertigstellung des Kategoriensystems erfolgt ein vollständiger Materialdurchgang, bei dem das Material den Kategorien zugeordnet wird, um auf dieser Grundlage weitere Analysen vorzunehmen bzw. die Ergebnisse darzustellen.

Um regelgeleitet zu kodieren, gilt es die *Auswertungseinheiten* festzulegen. Unterschieden wird zwischen Analyse-, Kodier- und Kontexteinheit (Schreier 2012, 130ff.). Was die *Analyseeinheit* ist, hängt maßgeblich mit der Frage nach dem Fall zusammen. Häufig ist beides identisch, z. B. wenn die interviewte Person der Fall und das Interviewtranskript die Analyseeinheit ist. In Gruppenbefragungen können aber bspw. sowohl die Gruppe als auch die einzelnen Personen Fall bzw. Analyseeinheit sein (Kuckartz & Rädiker 2022, 117f.). Die Entscheidung, wie groß die Analyseeinheit ist, hängt somit vom Erkenntnisinteresse (geht es z. B. um individuelle oder kollektive Positionen) und der Festlegung des Falls ab. Mit der *Kodiereinheit* wird bestimmt, wie groß die zu kodierenden Materialbestandteile sind und nach welchem Kriterium dieser Zuschnitt erfolgt. Unterschieden werden formale Einheiten und Sinneinheiten. Bei formalen Einheiten wird z. B. festgelegt, dass jeweils ein Wort, ein Satz oder ein Absatz kodiert wird. Diese Vorgehensweise ist gut geeignet, wenn das Material stark vorstrukturiert ist, wie z. B. bei Social-Media-Inhalten wie youtube-Kommentaren oder Antworten auf Freitextfragen in Fragebögen. Außerdem erleichtert es das Kodieren im Team, weil es „harte“ Kriterien gibt, was (mindestens) kodiert wird. Formale Kodiereinheiten können aber die Kodierarbeit auch erschweren, z. B. wenn ein Satz aus zwei Halbsätzen besteht und jeder dieser Halbsätze einen in sich geschlossenen Aspekt enthält, der jeweils eigenen Kategorien zugeordnet werden soll. Hat man vorab Sätze als Kodiereinheit bestimmt, führt dies dazu, dass man den gleichen Satz zweimal komplett kodiert, was häufig als eine fehlende Trennschärfe zwischen Kategorien gedeutet wird, tatsächlich aber den Festlegungen bzgl. der Kodiereinheit geschuldet ist. Zudem sind die transkribierten Sätze selbst schon das Ergebnis subjektiver Festlegungen: Beim Verschriften von Audioaufnahmen wird ursprünglich mündliche Kommunikation fixiert und dabei schriftsprachlichen Konventionen unterworfen. Wenn Forscher:innen beim Transkribieren also Äußerungen mit einem Satzschlusszeichen markieren und damit als Sätze

konstruieren, legen sie de facto die Sinneinheiten fest, die sie später bei der Festlegung der Kodiereinheit als formales – und damit nur scheinbar weniger subjektives – Kriterium bestimmen.

Bei Sinneinheiten wird immer eine zusammenhängende Aussage, ein in sich geschlossener Gedankengang oder bspw. auch eine abgeschlossene Argumentation kodiert. Diese Vorgehensweise stellt aber gerade für Noviz:innen mitunter eine Herausforderung dar, da für jede Stelle entschieden werden muss, wo eine Sinneinheit endet. Gleichzeitig hilft die Festlegung auf Sinneinheiten jedoch dabei, das Datenmaterial nicht über Gebühr zu zergliedern. (Schreier 2012, 134ff.) Um angemessene Lesarten bilden zu können, ist es wichtig, die einzelne Passage in ihrem Kontext zu interpretieren. Gleichzeitig erzeugt das Zergliedern in Kodiereinheiten das Risiko einer Dekontextualisierung des Materials (Schreier 2012, 133), sprich das Material wird aus seinem ursprünglichen Kontext gerissen, indem z. B. nicht mehr deutlich ist, auf welche Interviewfrage hin eine spezifische Aussage getätigt wurde. Um dem zu begegnen, wird mit der *Kontexteinheit* festgelegt, „welche zusätzlichen Informationen – aus dem zu analysierenden oder aus anderem Material – für das Verständnis der Kodiereinheiten herangezogen werden sollen“ (Schreier 2014, 39). Unterschieden wird zwischen einer weiten und einer engen Kontextanalyse (Mayring 2022, 67). Bei der engen Kontextanalyse wird lediglich das vorhandene Datenmaterial herangezogen, also z. B. das gesamte Transkript eines Falles, bei einer weiten Kontextanalyse wird auf weitere, außerhalb des eigentlichen Datenmaterials liegende Informationen zurückgegriffen, z. B. die Schulwebsite, deren Lehrpersonen man interviewt.

3.7 Grundlegendes Ablaufmodell

Trotz der vielfältigen inhaltsanalytischen Verfahren und der einzelnen zu beachtenden Aspekte lässt sich das grundlegende Vorgehen im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse anhand eines allgemeinen Ablaufmodells veranschaulichen (Abb. 2). Im Zentrum steht eine Forschungsfrage, die grundlegend ist, um zu entscheiden, welche Materialbestandteile unter welcher Perspektive systematisiert werden sollen. Auch wenn sie im Auswertungsprozess angepasst werden kann, bedarf es relativ früh im Prozess einer klaren Forschungsfrage. Die Forschungsfrage vor Augen, macht man sich mit den Daten vertraut, klassischerweise in Form von Lektüre bzw. Sichtung des Materials, bei der man auffällige Passagen markiert und sich Notizen macht. Anschließend werden Kategorien gebildet und zu einem Kategoriensystem verdichtet. Ist das Kategoriensystem fertiggestellt, wird das Datenmaterial mit diesem kodiert. Als nächstes werden mit den kodierten Daten weitere Analyseschritte vollzogen, diese reichen von Quantifizierungen bis hin zu Fallzusammenfassungen und -vergleichen. Schließlich werden die Ergebnisse unter Bezug auf die Forschungsfrage dargestellt.

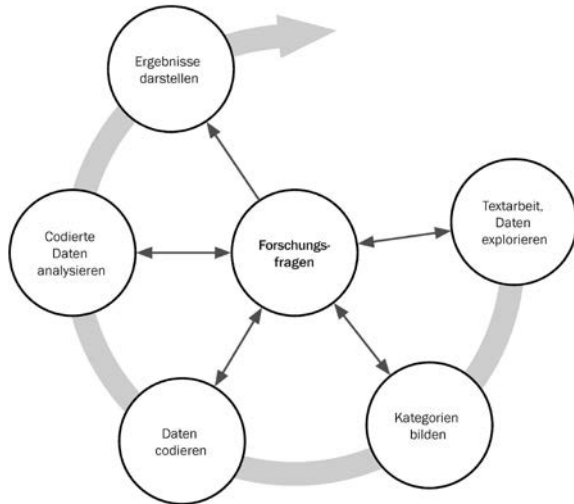


Abb. 2: Allgemeines Ablaufmodell qualitativer Inhaltsanalysen, aus Kuckartz & Rädiker 2022, 106

Wenngleich die Abbildung als allgemeines Ablaufmodell gelten kann, so schlägt sich in ihr doch die Prominenz induktiver Kategorienentwicklung nieder. In einer rein deduktiven QIA könnte (muss aber nicht zwingend) die Kategorienentwicklung erfolgen, bevor das Datenmaterial gesichtet oder vielleicht sogar erhoben wurde.

Merkbox

1. Die QIA ist eine regelgeleitete Methode zur Auswertung vielfältiger Datenarten. Gleichzeitig lässt sich aufgrund vielfältiger qualitativ inhaltsanalytischer Verfahren nicht von *der* QIA sprechen, vielmehr handelt es sich um eine Methodenfamilie.
2. Der Fokus liegt auf einer systematisierenden Beschreibung des Datenmaterials unter ausgewählten Bedeutungsaspekten. Diese speisen sich wesentlich aus der Forschungsfrage.
3. Kategoriensysteme sind das zentrale Instrument einer QIA, mit dessen Hilfe das Material auf verschiedene Weise analysiert werden kann.
4. Kategorien und Kategoriensysteme sind Konstruktionsleistungen der Forscher:innen, in denen sich deren Beobachtungsperspektiven niederschlagen, weshalb es einer fortwährenden Reflexion eigener Präkonzepte bedarf.

Literatur

- Berelson, B. (1952): Content analysis in communication research. Glencoe, IL: Free Press.
- Bogner, A.; Littig, B. & Menz, W. (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Breuer, F.; Muckel, P. & Dieris, B. (2019): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende (8. Aufl.). Marburg. https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2020/11/Praxisbuch_08_01_web.pdf.
- Flick, U. (2021): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Glaser, B. G. (1978): Theoretical Sensitivity. *Advances in the Methodology of Grounded Theory*. Mill Valley: The Sociology Press.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden: VS.
- Keller, R. (2011): Wissenssoziologische Diskursanalyse: Grundlegung eines Forschungsprogramms. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kohlbacher, F. (2006): Der Einsatz von qualitativer Inhaltsanalyse in der Fallstudienforschung. In: *FQS* 7 (1). <https://doi.org/10.17169/fqs-7.1.75>
- Kracauer, S. (1952): The challenge of qualitative content analysis. In: *Public Opinion Quarterly* 16 (4), 631-642.
- Kruse, J. (2015): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2019): Qualitative Content Analysis: From Kracauer's Beginnings to Today's Challenges. In: *FQS* 20 (3). <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.3.3370>
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kühlmeyer, K.; Muckel, P. & Breuer, F. (2020): Qualitative Inhaltsanalysen und Grounded-Theory-Methodologien im Vergleich: Varianten und Profile der „Instruktionalität“ qualitativer Auswertungsverfahren. In: *FQS* 21 (1). <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-21.1.3437>
- Lang, S. & Ruesch Schweizer, C. (2020): Idealtypische subjektive Theorien – eine theoretisch fundierte Konkretisierung der Kombination von zusammenfassender qualitativer Inhaltsanalyse und empirisch begründeter Typenbildung. In: *FQS* 21 (1). <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-21.1.3433>
- Mayring, P. (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Mayring, P. (2020): Qualitative Inhaltsanalyse. In: G. Mey & K. Mruck (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: Springer, 495-511.
- Mayring, P. (2019): Qualitative Inhaltsanalyse – Abgrenzungen, Spielarten, Weiterentwicklungen. In: *FQS* 20 (3). <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.3.3343>
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 543-556.
- Mayring, P., Gläser-Zikuda, M. & Ziegelbauer, S. (2005): Auswertung von Videoaufnahmen mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse – ein Beispiel aus der Unterrichtsforschung. In: *Medien-Pädagogik*, Jg. 9, 1-17. Online unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-3414>
- Mey, G. (2016): Qualitative Forschung: Zu einem Über(ber)griff und seinen (Ver)wendungen, In: *ZQF* 17 (1 + 2), 185-197. <https://doi.org/10.3224/zqfv17i1-2.25550>
- Mey, G. & Ruppel, P. S. (2018): Qualitative Forschung. In O. Decker (Hrsg.): *Sozialpsychologie und Sozialtheorie*. Band 1: Zugänge. Wiesbaden: Springer VS, 205-244.

- Muckel, P. (2007): Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. In: *Historical Social Research*, Supplement 19, 211-231. Online unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-288620>
- Reichertz, J. (2013): *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung: Über die Entdeckung des Neuen* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Reichertz, J. (2007): Qualitative Sozialforschung – Ansprüche, Prämissen, Probleme. In: *Erwägen Wissen Ethik* 18 (2), 195-208.
- Rosenthal, G. (2015): *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Ruin, S. (2019): Kategorien als Ausdruck einer ausgewiesenen Beobachter_innenperspektive? Ein Vorschlag für eine qualitativer qualitative Inhaltsanalyse. In: *FQS* 20 (3). <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.3.3395>
- Saldaña, J. (2016): *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London: Sage.
- Schreier, M. (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. In: *FQS* 15 (1). <https://doi.org/10.17169/fqs-15.1.2043>
- Schreier, M. (2012): *Qualitative content analysis in practice*. London: Sage.
- Schreier, M.; Stamann, C.; Janssen, M.; Dahl, T. & Whittal, A. (2019): Qualitative Content Analysis: Conceptualizations and Challenges in Research Practice—Introduction to the FQS Special Issue „Qualitative Content Analysis I“. In: *FQS* 20 (3). <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.3.3393>
- Schreier, M. (2025): Einführung in die Qualitative Inhaltsanalyse. Workshop an der Universität Bremen am 13. und 27.02.2025.
- Stamann, C.; Janssen, M. & Schreier, M. (2016): Qualitative Inhaltsanalyse – Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung. In: *FQS* 17 (3). <https://doi.org/10.17169/fqs-17.3.2581>
- Strübing, J. (2017): Theoretischer Konservatismus und hegemonialer Gestus: über unguete professionspolitische Spaltungen. Ein Kommentar auf Ronald Hitzlers „Zentrale Merkmale und periphere Irritationen...“. In: *ZQF* 18 (1), 91-99. <https://doi.org/10.3224/zqfv18i1.07>
- Želinský, D. (2019): From Deduction to Abduction: Constructing a Coding Frame for Communist Secret Police Documents. In: *FQS* 20 (3). <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.3.3377>

Autor

Stamann, Christoph (M.A.)

ORCID: 0009-0007-1842-2761

Wissenschaftlicher Mitarbeiter Hochschule Magdeburg-Stendal

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehren und Lernen qualitativer Sozialforschung, Arbeit von und mit Forschungswerkstätten, Praxis qualitativer Inhaltsanalyse

christoph.stamann@h2.de

Gesprächsanalyse: „Why that now?“ – mündliche Unterrichtskommunikation untersuchen

Abstract

Die ethnomethodologische Gesprächsanalyse ist ein qualitatives Forschungsverfahren, das sich mit alltäglicher und institutioneller Interaktion „in situ“ beschäftigt und untersucht, wie Interagierende mit ihren (non-) verbalen Ausdrucksressourcen soziale Ordnung und Bedeutung ihres Handelns herstellen. Die Methode basiert auf der Annahme, dass Kommunikation regelgeleitet ist und diese Regeln in der Interaktion selbst sichtbar werden. Bei der Untersuchung von Unterrichtskommunikation gibt sie zum Beispiel Einblicke, wie Lehrpersonen und Schüler:innen Lernumgebungen interaktiv konstituieren und welche kommunikativen Praktiken sie dazu verwenden. Anhand von detaillierten Transkripten, die zumeist auf Videoaufnahmen beruhen, werden (Sprach-)Handlungen sequenziell analysiert und in Bezug auf das (datengeleitete) Erkenntnisinteresse kategorisiert und gesprächsanalytisch interpretiert.

Schlagwörter: Gesprächsanalyse, Gesprächspraktiken, Interaktion, Unterricht, Videografie

1 Methodologischer Ausgangspunkt und Grundannahmen der ethnomethodologischen Gesprächsanalyse

Die ethnomethodologische Gesprächsanalyse hat sich in den letzten drei Jahrzehnten als produktiver Forschungszweig u.a. der Linguistik, Soziologie und Anthropologie entwickelt. Der Ansatz konzentriert sich sowohl auf die Untersuchung alltäglicher Kommunikation (Familie und Freizeit) als auch auf institutionelle Kommunikation wie z.B. den schulischen Kontext. Für Lehramtsstudierende kann die Gesprächsanalyse aus forschender und praxisorientierter Sicht insofern relevant sein, da mit ihr aufgezeigt werden kann, wie sprachliches Handeln in Bildungskontexten eingesetzt wird, wie Lernprozesse

durch Sprache gesteuert und Klasseninteraktionen gestaltet werden können. Sie kann dazu beitragen, sowohl lehrer:innen- als auch schüler:innenseitige kommunikative Strategien und Muster zu verstehen und zu reflektieren.

In den folgenden beiden Kapiteln wird der theoretische Hintergrund der Gesprächsanalyse umrissen. Zunächst wird dazu der methodologische Ausgangspunkt dargelegt. Er umfasst die Herkunft der Gesprächsanalyse, erkenntnistheoretische Grundannahmen sowie Ziele und Fokus der Datenauswertung. In Kapitel 2 werden dann konkreter die zentralen Merkmale und Prinzipien der Gesprächsanalyse beschrieben. Es schließt sich in Kapitel 3 die Klärung von praktischen Fragen an. Diese beziehen sich u. a. auf die Formulierung der Forschungsfragestellung, die Datenerhebung und -aufbereitung sowie die Analyse von Gesprächsdaten.

1.1 Herkunft und erkenntnistheoretische Grundannahmen

Die Gesprächsanalyse (GA) hat ihre Wurzeln in der Soziologie, Linguistik und Ethnographie und findet heute als interdisziplinäre Methode auch in Psychologie und Pädagogik Anwendung. Sie entwickelte sich aus der Ethnomethodologie (Harold Garfinkel, 1960er Jahre; *Entwicklungslinien* i. d. B.) und basiert auf den Arbeiten der US-amerikanischen Soziolog:innen Harvey Sacks, Emanuel Schegloff und Gail Jefferson. Die GA untersucht, wie Menschen in alltäglichen und institutionellen Kontexten durch Sprache Sinn und Ordnung in Interaktionen herstellen. Sie basiert auf der Annahme, dass Kommunikation regelgeleitet ist („order at all points“, Sacks 1984) und diese Regeln in der Interaktion selbst sichtbar werden. Die Gesprächsbeteiligten signalisieren sich dazu fortlaufend, an welcher Art von Kontext sie sich orientieren und stellen damit zugleich den Kontext ihres Handelns her (sog. „accountability“, Garfinkel 1967):

„Sie stellt theoretisches und analytisches Rüstzeug für die Untersuchung kontextschaffenden und kontextinterpretierenden Interagierens zur Verfügung und ermöglicht es damit, den Blick nicht nur auf das kommunikative Handeln im Unterricht, sondern die interaktive – und damit dynamische – Konstitution von Unterricht zu richten.“ (Heller 2014, 124)

Eine solche *ethnomethodologische* Perspektive auf Gespräche postuliert, dass Gesprächskontexte einerseits stets abhängig vom Gesprächsverhalten und den Aktivitäten der Beteiligten *hervorgebracht* werden (a). Andererseits werden diese Kontexte gerade erst durch die Beteiligten und deren Interpretation der Situation *konstituiert* (b). Dazu das Beispiel einer Diskussion über Hausaufgaben im Klassenzimmer:

a) *Hervorbringen des Gesprächskontexts durch Gesprächsverhalten und Aktivitäten*
Stellen wir uns vor, die Lehrerin, Frau Müller, betritt das Klassenzimmer und beginnt den Unterricht mit einer Frage an die Schüler:innen:

Frau Müller: „Guten Morgen, wer hat die Hausaufgaben von gestern gemacht?“

Tim: „Ich habe sie gemacht, Frau Müller.“

Hier wird der Gesprächskontext „Überprüfung der Hausaufgaben“ durch Frau Müllers Frage und Tims Antwort hergestellt. Das Gesprächsverhalten (die Frage) und die Aktivität (Antwort geben) bringen diesen Kontext hervor.

b) *Konstitution des Gesprächskontexts durch Interpretation*

Im Verlauf des Gesprächs wird der Kontext weiter durch die Interpretation und die zusätzlichen Informationen der Beteiligten konstituiert:

Frau Müller: „Sehr gut, Tim. Kannst du uns erklären, wie du Aufgabe 3 gelöst hast?“

Tim: „Ja, ich hatte anfangs Schwierigkeiten, aber dann habe ich mich an die Erklärung vom letzten Mal erinnert und konnte die Gleichung lösen.“

Durch diese Interaktion konstituieren die Beteiligten den Kontext weiter. Frau Müller interpretiert Tims Antwort als Bereitschaft und Fähigkeit, seine Lösung zu teilen, und Tim erklärt seine Vorgehensweise, was den Kontext „gemeinsames Lernen und Problemlösen“ hinzufügt. Dieses Beispiel zeigt, wie der Gesprächskontext im Klassenzimmer durch das unmittelbare Gesprächsverhalten und die Aktivitäten (Fragen, Antworten, Erklären) der Lehrerin und des Schülers hervorgebracht wird. Gleichzeitig wird dieser Kontext durch die Interpretationen und die situativen Bedeutungen, die die Beteiligten dem Gespräch zuschreiben, weiter konstituiert.

In diesem Sinne sind Gespräche sowohl *kontextschaffend* als auch *kontexterneuernd* und daher *dynamisch* und nicht statisch. Damit stellt die Gesprächsanalyse vorschnelle Annahmen einer stabilen und allgemeingültigen Verknüpfung von „Situation und Sprachgebrauch“ in Frage. Beispielsweise ist es im Kontext „Unterricht“ denkbar, dass Lehrperson und Schüler:innen die übliche(re) „formelle-institutionalisierte“ Rahmung verlassen und stattdessen z. B. durch gemeinsame Scherze und Erzählungen persönlicher Erlebnisse vorübergehend eine „informelle-private“ Rahmung herstellen. In den eigentlichen „Unterricht“ finden sie erst wieder durch seine Reetablierung zurück, z. B. durch eine Aufforderung der Lehrperson „So, jetzt müssen wir aber noch ein bisschen arbeiten“ (Heller 2014, 125). Aus ethnomethodologischer Sicht wird (Unterrichts-)Interaktion also stets als ein „ongoing accomplishment“ (Garfinkel 1967) sichtbar. Dies bedeutet, dass die Interaktionen und die dabei geschaffenen sozialen Strukturen kontinuierlich erzeugt und angepasst werden. Es gibt keine festen, unveränderlichen Muster; vielmehr sind die Teil-

nehmenden aktiv daran beteiligt, den Verlauf und die Bedeutung der Interaktion in jedem Moment zu gestalten. Diese Grundannahmen leiten auch die Formulierung eines Forschungsgegenstandes aus gesprächsanalytischer Sicht: Hierfür untersucht man die interaktionalen Tätigkeiten und kommunikativen Handlungen, die sog. „Gesprächspraktiken“ (vgl. *Gütekriterien* i.d.B.), mit denen Unterricht und seine vielen verschiedenen Kontexte überhaupt erst von den Akteur:innen konstituiert werden.

1.2 Ziele und Fokus der Datenauswertung

Ausgehend von den in Kapitel 1.1 beschriebenen Annahmen zielt die Analyse von Gesprächsdaten darauf ab, ein tiefgreifendes Verständnis davon zu entwickeln, wie Teilnehmende durch ihre kommunikativen Handlungen soziale Ordnung und Bedeutung herstellen, wie sie soziale Strukturen aufbauen und soziale Wirklichkeit¹ konstruieren. Das Hauptziel der GA ist es also, die impliziten Regeln und Muster zu identifizieren, die Gespräche strukturieren. Ein wichtiger Fokus liegt auf der Sequenzialität von Gesprächen, d.h. auf der Abfolge von Handlungen und dem Aufbau von Äußerungen: Sie interessiert sich dafür, wie Gesprächsteilnehmende Äußerung für Äußerung (*turn-by-turn*) miteinander interagieren und Kommunikation gemeinsam und interaktiv gestalten. Dabei werden systematische, routinisierte Verfahren bzw. Gesprächspraktiken (vgl. *Gütekriterien* i.d.B.) rekonstruiert (Deppermann 2008). Dies bedeutet, dass die Forschenden diese Verfahren identifizieren, analysieren und als *Formen* beschreiben. Aus diesen *Formen* können dann *Funktionen* erschlossen werden (Form-Funktionsanalyse), wobei sich die Forschenden an der zentralen Analysefrage orientieren: „Why That Now?“. Diese Frage ist entscheidend, um zu verstehen, warum eine sprechende Person in einem bestimmten Moment genau diese Äußerung macht und wie diese Äußerung zur Interaktion und Kommunikation beiträgt. Es geht also darum, den Zweck und die Relevanz dieser Äußerung im Kontext des laufenden Gesprächs zu ergründen.

Da sich die GA ausschließlich auf die detaillierte und empirische Analyse tatsächlicher Gesprächsdaten bezieht, werden Fragestellungen und Hypothesen aus den konkreten Details von Gesprächen (materialgestützt) entwickelt. Die GA verzichtet daher auch auf apriorische Hypothesen und vorgefasste Kategorien sowie die Analyse isolierter Äußerungen, sondern fokussiert das „Wie“ der Interaktion, welches sich in einem bestimmten Kontext „in situ“ vollzieht (vgl. Kap. 1.1).

Zusammenfassend sind zwei Aspekte für die gesprächsanalytische Arbeit zentral:

1 „Soziale Wirklichkeit“ bezieht sich auf das, was vom Menschen wahrgenommen und für wirklich gehalten wird, woran er sein Handeln ausrichtet und was durch ihn selbst auch erst geschaffen wird.

1. Arbeit mit authentischen Daten: Die Analyse basiert auf echten, nicht für Forschungszwecke arrangierten Gesprächsdaten in Form von (transkribierten) Videoaufnahmen.
2. Fokus auf Interaktion: Untersucht wird, wie die Interaktion in einem bestimmten Kontext abläuft und welche Muster dabei entstehen.

Dabei gilt es, vier wichtige Grundannahmen und Methoden zu berücksichtigen:

1. Regelgeleitete Kommunikation: Die GA geht davon aus, dass Kommunikation strukturiert und regelgeleitet ist, und diese Regeln innerhalb der Interaktion selbst sichtbar werden.
2. Kontextschaffung und -interpretation: Gesprächsteilnehmende signalisieren kontinuierlich, an welchem Kontext sie sich orientieren, und schaffen diesen gleichzeitig durch ihre Interaktionen („accountability“).
3. Form-Funktionsanalyse: Forschende identifizieren und analysieren systematische, routinisierte Gesprächsverfahren, um deren Funktionen im Gespräch zu verstehen. Sie orientieren sich dabei an der Frage „Why That Now?“, um den Zweck und die Relevanz einer Äußerung im laufenden Gespräch zu ergründen.
4. Radikales Empirieverständnis: Die GA basiert auf der detaillierten Analyse tatsächlicher Gesprächsdaten. Hypothesen und Fragestellungen werden direkt aus den empirischen Daten entwickelt, ohne vorgefasste Theorien oder Kategorien.

2 Zentrale Merkmale und Prinzipien der Gesprächsanalyse

Dieses Kapitel beleuchtet zentrale allgemeine Prinzipien und Strukturen, die bei der Beschreibung jeglicher Gespräche angewendet werden können, aber für die Analyse der eigenen Daten bzw. das eigene Erkenntnisinteresse spezifisch herausgearbeitet werden müssen.

2.1 Sequenzorganisation

Grundlage der Analyse von Gesprächen ist die Tatsache, dass Gespräche sequenziell organisiert sind. ‚Sequenzialität‘ meint, dass Gespräche zeitlich strukturiert sind und durch aufeinander folgende Beiträge der Gesprächsteilnehmenden entstehen. Diese Beiträge stehen nicht nur zeitlich nacheinander, sondern sie sind zugleich (inhaltlich) aufeinander bezogen und sind damit Ressource für die Gestaltung von Äußerungen, der Herstellung von Kontexten und Bedeutung (interaktionsstrukturierende und -organisierende Funktion von Sequenzialität) (Deppermann 2008, 49; Stukenbrock 2013, 231). Für die konkrete Analyse bedeutet das, dass diese im Transkript *turn-by-turn* erfolgen

muss. Die Analysierenden müssen sich dabei „stets auf einer Höhe mit den Gesprächsteilnehmern beweg[en] und [dürfen] nicht vorgreif[en], um Früheres durch Späteres zu erklären“ (Deppermann 2008, 54). Dies bedeutet, dass bei der Analyse von Gesprächen sehr genau darauf geachtet werden muss, die Interaktionen in der Reihenfolge zu betrachten, in der sie tatsächlich stattfinden. Dies verhindert eine rückwirkende Interpretation, die nicht dem tatsächlichen Ablauf des Gesprächs entspricht.

Das Sequenzialitätsprinzip ist Ausgangspunkt folgender Analysegesichtspunkte:

- *Inhaltliche Paraphrase* des Gesprächsabschnitts, um die Themen des Gesprächs zu identifizieren und die Bedeutung von Ausdrücken im Kontext zu klären sowie *Handlungsbeschreibung*, um die Art der Handlung zu explizieren (z. B. Frage, Begründung etc.)
- *Sprachliche Äußerungsgestaltung* auf allen linguistischen Ebenen (Phonetik, Grammatik, Lexik, Nonverbales etc.) und *Formulierungsdynamik* (Abfolge und Position von Äußerungen, Kernaktivitäten, Abschlüsse)
- *Kontextanalyse* im Sinne von Bezügen, Kohäsion und Kohärenz zu/mit vorangegangenen Äußerungen

Ein wichtiges Konzept, das damit eng zusammenhängt, sind die „Paarsequenzen“. Diese werden im Rahmen der sog. Präferenzorganisation näher beleuchtet.

2.2 Präferenzorganisation

Den Ausgangspunkt der Präferenzorganisation bilden Paarsequenzen („adjacency pairs“). Dies sind aufeinander folgende Äußerungen von verschiedenen Sprechenden, wobei die zweite Äußerung eine direkte Reaktion auf die erste ist, z. B. Frage und Antwort, Gruß und Gegengruß. Bei einer Paarsequenz strukturiert also die erste Äußerung systematisch die zweite Äußerung vor und es werden durch sie bestimmte Erwartungen (sog. „konditionelle Relevanzen“) aufgebaut.

Die Präferenzorganisation ist Ausgangspunkt des folgenden Analysegesichtspunkts:

- *Folgeerwartungen*, die sich in sozialen Erwartungen begründen.

So erwartet der oder die erste Sprechende mit einer Frage eine bestimmte Antwort. Zum Beispiel kann die Lehrperson fragen „Warum bist du heute zu spät zum Unterricht gekommen?“ und erwartet eine Begründung der Schülerin. Diese kann sich dieser erwarteten Begründung kaum entziehen. Es wird also von Seiten der Lehrperson eine Begründung hochgradig relevant gesetzt.

Die Präferenzorganisation ist Ausgangspunkt des folgenden Analysegesichtspunkts:

- *Interaktive Konsequenzen*, die die Reaktionen, Handlungen und Interpretationen der Teilnehmenden zeigen, die auf eine Äußerung erfolgen. Die interaktiven Konsequenzen sind ein Schlüssel zu Verständigung und Handlungskoordination.

Hierbei können Paarsequenzen jedoch immer auch mit Alternativen des zweiten Paarteils gebildet werden. Auf die begründungspflichtige Frage der Lehrperson kann die Schülerin auch mit Schweigen reagieren und wortlos an ihren Platz gehen. Auf eine Einladung kann entweder eine Annahme oder eine Ablehnung erfolgen. Im Fall solcher Alternativen kann strukturell eine *Präferenz* für eine der beiden Alternativen festgestellt werden. Im Fall der Einladung wird beispielsweise die Annahme der Einladung präferiert (Stukenbrock 2103, 233). Präferierte Redezüge werden meist unaufwändig und direkt, ohne prosodische und sprachliche Markierungen, an den ersten Paarteil angeschlossen. Dazu ein Beispiel: Stellen wir uns vor, Frau Müller stellt eine direkte Frage zur Interpretation eines Gedichts.

Frau Müller: „Was denkt ihr, bedeutet die Metapher im dritten Vers des Gedichts?“
Lisa: „Ich denke, sie symbolisiert die Hoffnung des Autors.“

Lisas Antwort folgt unmittelbar und ohne Verzögerung auf die Frage der Lehrerin. Sie verwendet keine Pausen oder Einleitungen und geht direkt auf die gestellte Frage ein. Dies ist ein Beispiel für einen präferierten Redezug. Dispräferierte Züge sind hingegen meist durch Verzögerungssignale, Pausen, Vorankündigungen, Erklärungen gerahmt. Der dispräferierte zweite Paarteil stellt also die markierte Variante dar.

Dazu ein Beispiel: Frau Müller fragt nun nach der Meinung zu einer These, die im Unterricht besprochen wurde.

Frau Müller: „Denkt ihr, dass die Hauptfigur im Roman richtig gehandelt hat?“
Tom: „Ähm, naja, ich bin mir nicht sicher... Also, irgendwie glaube ich nicht, dass er richtig gehandelt hat, weil...“

Toms Antwort ist ein dispräferierter Redezug. Er zögert, benutzt Füllwörter („Ähm, naja“) und erklärt seine Unsicherheit, bevor er seine Meinung äußert. Diese Verzögerungen und die Rahmung durch Erklärungen sind typisch für dispräferierte Redezüge.

Die Analyse dieser Strukturen hilft dabei, die impliziten Regeln zu verstehen, die verschiedenen Gesprächen zugrunde liegen. Sie kann in einem weiterführenden Schritt Anhaltspunkte in Hinblick auf Spracherwerbsprozesse sowie didaktische Umsetzungsmöglichkeiten zur Förderung und Beurteilung von Gesprächskompetenz geben.

2.3 Sprecherwechsel (*Turn-Taking*)

Ein Gespräch zwischen zwei oder mehr Gesprächsbeteiligten ist durch deren abwechselndes Sprechen charakterisiert. Der Sprecherwechsel ist Ausgangspunkt des folgenden Analysegesichtspunkts:

- *Timing* als zeitlich koordinierter und regelgeleiteter Wechsel der Gesprächsbeteiligung und sein Einfluss auf die Ordnung und Interpretation des Gesprächs

Sprecherwechsel sind zentral für das gegenseitige Verstehen im Gespräch. Verstehen wird von den Gesprächsbeteiligten *online*, d. h. in jeder kommunikativen Handlung, bearbeitet, revidiert, korrigiert und metasprachlich thematisiert, und zwar von Gesprächsschritt zu Gesprächsschritt (Stukenbrock 2013, 230). Der Umfang eines solchen Gesprächsschritts kann aus einem einzigen Wort, einer Phrase, einem Satz oder einem längeren Redebeitrag, z. B. einer Anekdote bestehen. Die Regulierung des Sprecherwechsels und die Verteilung des Rederechts sind interaktive Koordinationsleistungen aller Beteiligten, die immer wieder und in jedem Moment aufs Neue erbracht werden müssen, damit der Wechsel zwischen den Redezügen verschiedener Sprechender reibungslos gelingt (Stukenbrock 2013, 235). In Gruppen mit einer Vielzahl an Beteiligten, wie einer Schulklasse, wird daher auf explizite Regeln zur Verteilung/Zuweisung des Rederechts zurückgegriffen (Mazeland 1983), wie dem Melden per Handzeichen während des Unterrichtsgesprächs oder der Verwendung von Redekärtchen im Klassenrat. Sogenannte „turnübergabe-relevante Stellen“ sind in solchen Fällen eindeutig markiert. In weniger regelhaften Gesprächen müssen sich die Beteiligten hingegen an anderen Merkmalen im Redezug ihres Gesprächsgegenübers orientieren, um zu erkennen, wann sie das Rederecht übernehmen können, wann der Redezug also als übergaberelevant vom Gegenüber markiert wird. Dies sind²

- Merkmale auf *Ebene des Kontexts*: semantisch-pragmatische Vollständigkeit von Äußerungen (Interpretierbarkeit), erster Teil einer Paarsequenz, syntaktische Abgeschlossenheit etc.
- Merkmale auf *Ebene der Prosodie*: fallende oder deutlich steigende Melodiebewegungen, Pausen etc.
- Merkmale auf *Ebene des Nonverbalen*: Gestik, Körperhaltung etc.

Durch sog. Turn-Taking-Regeln (Sacks et al. 1974) kann diese Zuweisung bzw. Übernahme des Rederechts beim Sprecherwechsel organisiert werden. Hierfür lassen sich drei Mechanismen in Gesprächen beobachten:

1. *Fremdwahl*: Wählt die oder der Sprechende im Laufe des Redebeitrags eine nächste Person aus, so muss diese als Nächste sprechen und es findet ein Sprecherwechsel statt.

2 Zur Vertiefung mit Beispielen s. Stukenbrock 2013, 235ff.

2. *Selbstwahl*: Wählt die oder der Sprechende im Laufe des Redebeitrags keine nächste Person aus, kann sich jede andere beteiligte Person selbst zur nächsten Sprecherin bzw. zum nächsten Sprecher einer turnübergabe-relevanten Stelle machen.
3. Hat die/der Sprechende im Laufe des Redebeitrags keine nächste Person ausgewählt und wählt sich niemand sonst selbst zur bzw. zum Folgesprechenden, so kann die oder der augenblicklich Sprechende *fortfahren*, bis ein nächster möglicher Abschlusspunkt erreicht ist.

Nicht nur Anfang und Ende eines Turns, sondern auch die *online*-Gestaltung eines Turns selbst wird durch die Zusammenarbeit zwischen den Beteiligten gemeinsam geregelt, indem sprachliche bzw. grammatische Strukturen gemeinsam produziert werden (sog. Ko-Konstruktionen, vgl. Kreuz 2021). Hierbei werden unvollständige Äußerungen eines/einer Sprechenden durch das Gegenüber expandiert oder ergänzt, um bei der Wortsuche auszuhelfen.

Turnübergaben/-übernahmen erfolgen jedoch keineswegs immer reibungslos und es kann zu Überlappungen kommen, wenn die Interagierenden das Ende einer Äußerung antizipieren und daher simultan zu sprechen beginnen (Simultanstart) (Stukenbrock 2013, 238). Jedoch haben die Interagierenden die Möglichkeit, diese „Turbulenz“ zu reparieren, z. B. indem sie beide aufhören zu sprechen und das Rederecht neu koordinieren (z. B. mittels zuweisender Gesten etc.). Wie solche und andere „Reparaturmechanismen“ in der GA systematisiert und beschrieben werden können, wird im folgenden Kapitel erläutert.

2.4 Reparaturen

Ein weiteres wichtiges Konzept in der Gesprächsanalyse ist das der Reparatur, bei der die Interagierenden ihre eigenen oder die Äußerungen anderer „korrigieren“. Dies ist der Fall, wenn der reibungslose Ablauf des Gesprächs aufgrund der natürlichen Spontaneität und Planungsunsicherheit der gesprochenen Sprache gestört ist, z. B. bei falscher Wortwahl, Versprechern, Wortsuche etc., aber auch bei der (unbeabsichtigten) Verletzung der Turn-Taking-Regeln (bei unbeabsichtigten Überlappungen, vgl. Kap. 2.3). Um diese Störfälle zu bearbeiten, haben die Gesprächsteilnehmenden verschiedene Möglichkeiten der Reparatur, die entweder von der bzw. von dem Sprechenden selbst oder dem Gegenüber initiiert und durchgeführt werden können:

- *Selbstreparatur*: Der bzw. die gegenwärtig Sprechende repariert den eigenen Redebeitrag, indem sie bzw. er neu ansetzt, einen Versprecher ausmerzt etc.
- *Fremdreparatur*: Das Gesprächsgegenüber repariert eine Äußerung für die gegenwärtig sprechende Person, indem es bei der Wortsuche hilft (sog. „Kompletterung“ von Äußerungsteilen als Ko-Konstruktion, vgl. Kreuz 2021).

Im Reparatursystem alltäglicher Kommunikation gilt eine Präferenz für Selbstreparaturen, d.h. Selbstreparaturen kommen weitaus häufiger vor als Fremdreparaturen. Für gewisse institutionelle Kontexte, wie den Schulunterricht, konnte Leßmann (u.a.) jedoch eine Präferenz fremdinitiiertter Reparaturen feststellen, „in der Regel ausgelöst durch die Lehrperson“ (Leßmann 2020, 67). Zusätzlich lässt sich fragen, wer die Reparatur initiiert. Dementsprechend wird zwischen *Selbstinitiierung* und *Fremdinitiierung* unterschieden. Zur Vertiefung in diese Prinzipien sei auf die Beispiele und Erklärungen in Stukenbrock (2013, 242-246) verwiesen.

Auf Basis der in diesem Kapitel beschriebenen Merkmale lassen sich Gespräche schließlich hinsichtlich der beiden folgenden Analysegesichtspunkte beschreiben:

- *Sequenzmuster* als kleinere oder größere musterartige Schrittabfolgen des Gesprächs
- *Makroprozesse* als übergreifende Interaktionszusammenhänge

Sequenzmuster beziehen sich auf wiederkehrende Abfolgen von Gesprächsbeiträgen (*turns*), die bestimmte kommunikative Funktionen erfüllen. Diese Muster können klein (ein einzelner Frage-Antwort-Austausch) oder größer (eine längere Diskussion über ein bestimmtes Thema) sein. Makroprozesse umfassen hingegen die übergreifenden Interaktionszusammenhänge, die sich aus vielen Sequenzmustern zusammensetzen und die globale Struktur eines Gesprächs beschreiben. Diese Prozesse betreffen die allgemeinen Themen und Diskursstrukturen, die sich über längere Gesprächsabschnitte oder ganze Gespräche hinweg erstrecken. Dies sind z. B. Erzählungen oder thematische Progressionen in Sitzungen. Zum Beispiel können die Besprechungen in der Lehrerkonferenz von der Vorstellung eines neuen Schulprojektes bis hin zur konkreten Festlegung der nächsten Schritte reichen.

2.5 Zusammenfassung: mögliche Interpretationsspielräume bei der Datenanalyse

Die im Kapitel 2 erläuterten Prinzipien eröffnen verschiedene Interpretationsspielräume für die Datenanalyse. Die Prinzipien können sich von Gespräch zu Gespräch unterschiedlich komplex zeigen und sich vielfältig ausprägen. Es ist daher Vorsicht geboten, verallgemeinernde und pauschale Aussagen zu treffen, keinesfalls sollten „psychologisierende“ Deutungen entstehen. Im Folgenden werden *mögliche* Ansatzpunkte skizziert, die an die Interpretation der Mechanismen herangetragen werden *könnten*.

Sequenzorganisation (Kap. 2.1): Forschende können hierbei untersuchen, wie die Abfolge von Gesprächsbeiträgen zur Herstellung von Bedeutung und Kontext beiträgt. Beispielsweise kann die Analyse der Einführung und Entwicklung eines

Themas innerhalb eines Gesprächs Einblicke in die *kommunikativen Strategien* der Teilnehmenden geben und aufzeigen, wie sie *Gesprächsabläufe organisieren*. Präferenzorganisation (Kap. 2.2): Adjacency Pairs: Forschende können diesbezüglich untersuchen, wie strikt die Regeln für *adjacency pairs* in verschiedenen Gesprächskontexten eingehalten werden. Beispielsweise kann eine unerwartete Antwort auf eine Frage (etwa eine Gegenfrage statt einer direkten Antwort) Aufschluss über die *Beziehung der Gesprächsteilnehmenden* oder die *soziale Dynamik* in der Situation geben.

Präferenzstrukturen: Die Art und Weise, wie Sprechende ihre Antworten strukturieren, kann analysiert werden, um soziale Erwartungen und Normen zu verstehen. Zum Beispiel kann eine verzögerte Antwort auf eine Einladung („Ähm, ich weiß nicht, vielleicht später“) Aufschluss über *Unsicherheiten* oder *soziale Verpflichtungen* geben, die die Entscheidung beeinflussen.

Sprecherwechsel (Kap. 2.3): Forschende können hierfür analysieren, wie und von wem Sprecherwechsel gesteuert werden und was Abweichungen von diesen Mustern über die Gesprächsdynamik aussagen. Unterbrechungen oder Überlappungen können beispielsweise *Machtverhältnisse* oder *Konflikte* zwischen den Gesprächsteilnehmenden offenlegen.

Reparaturen (Kap. 2.4): Die Analyse von Reparaturmechanismen kann zeigen, wie wichtig bestimmte Informationen im Gespräch sind und wie Gesprächsteilnehmende Bedeutungen aushandeln und sicherstellen, dass Kommunikation erfolgreich ist. Unterschiedliche Arten von Reparaturen (Selbstkorrektur vs. Fremdkorrektur) können auch Hinweise auf *soziale Hierarchien* und *Beziehungen* geben.

3 Forschungspraxis in der Gesprächsanalyse

Das dritte Kapitel konzentriert sich auf die Forschungspraxis der Gesprächsanalyse. Es wird erläutert, wie Forschungsfragen formuliert werden, welche Spezifika es bei der Datenerhebung gibt und wie eine adäquate Datenaufnahme erfolgt. Forschende müssen sich hierbei bewusst sein, dass sie *auditiv und visuell wahrnehmbare Gespräche* erforschen. Um Gespräche für eine seriöse Analyse zu konservieren, sind daher Video- (oder Audio-)aufnahmen unerlässlich.

3.1 Formulierung einer Forschungsfragestellung

In der Gesprächsanalyse ist die Formulierung einer konkreten Forschungsfragestellung eine methodische Herausforderung, denn gemäß den Prinzipien der GA werden keine Vorannahmen und Hypothesen an das Material im Vorfeld herangetragen. Aber dennoch braucht es ein spezifisches Erkenntnisinteresse, für das entsprechende (natürliche) Daten erhoben werden. Die Formulierung von konkreten Forschungsfragen ist oft ein iterativer Prozess und entwickelt sich erst im Verlauf des Forschungsprozesses, mit der vorläu-

figen Analyse von ersten Ergebnissen. Die Forschenden müssen sich daher „bottom-up“ (datengeleitet) ihren Daten annähern (*Grounded Theory* i.d.B.). Dieser explorative Ansatz ermöglicht es, die Komplexität und Vielfalt natürlicher Gespräche vollständig zu erfassen.

Untersuchungsgegenstände, die an das Datenmaterial herangetragen werden können, können aus den folgenden fünf Dimensionen (siehe Tab. 1) entwickelt werden (Deppermann 2008, 13-15):

Tab. 1: Dimensionen und Untersuchungsgegenstände (nach Deppermann 2008, 13ff.)

Dimension	mögliche Untersuchungsgegenstände
Größenordnung des Phänomens	von Mikrophänomenen wie grammatischen Formen... ...bis zu makroskopischen Zusammenhängen wie dem Kommunikationsrepertoire eines Milieus
Kontextspezifität	von universellen und kontextfreien Mechanismen (z. B. Sprecherwechsel)bis hin zu kontextspezifischen kommunikativen Vorgängen (z. B. hinsichtl. bestimmter Themen, wie Sprechen über ADHS, Handlungsaufgaben, wie Konfliktlösesgespräche am Elterntag, in einem bestimmten Milieu, wie unter türkischen Jugendlichen in Brennpunktschulen, unter spezifischen medialen Bedingungen, z. B. Online-Unterricht)
Oberflächennähe	von leicht identifizierbaren Phänomenen (z. B. Gebrauch von Füllwörtern)... ...bis hin zu stark interpretierbaren Phänomenen (z. B. Produktion und Rezeption von Ironie)
form-/funktionsbestimmte Auswertung	Funktionen gewisser sprachlicher Formen (z. B. „Wozu werden oppositive Konnektiva in kooperativen Lernsettings wie „ja aber“ gebraucht?“ = formbestimmter Ansatz) Formen zur Bearbeitung von gewissen kommunikativen Aufgaben (z. B. „Mit welchen sprachlichen Mitteln werden Eltern beraten?“ = funktionsbestimmter Ansatz)
Methodenpurismus vs. Methodenkombination	Unterschiedliche Ansätze und Auffassungen von Forschenden bzgl. der Anwendung von Methoden und Theorien, z. B. Inwiefern dürfen/sollen die Analysen mit ethnographischen Informationen verbunden werden? Inwiefern sind quasi-kausale Erklärungen von Gesprächsphänomenen durch sozialstrukturelle Variablen (wie Institutionen, Geschlecht, Machtverhältnisse) zulässig?

Diese fünf methodisch relevanten Dimensionen beziehen sich auf fünf gängige gesprächsanalytische *Untersuchungsformen* (Deppermann 2008, 15-17), die jedoch nicht immer trennscharf einer der Dimensionen zuzuordnen sind:

- Gesprächspraktiken
- Kommunikative Gattungen bzw. Genres oder Kommunikationsereignisse
- Interaktionsprobleme und -aufgaben mit Schwerpunkt auf die Funktion
- Institutionelle Kommunikation
- Kommunikationsportraits sozialer Gruppen und Milieus

Die aus dem Gegenstandsverständnis, der Methodologie und der Forschungsgeschichte der GA entwickelten Dimensionen und Formen bieten einen sicheren und funktionalen Rahmen allgemeiner Leitlinien, Standards und Analysestrategien (Deppermann 2008, 13).

3.2 Datenerhebung

Da die GA versucht, die zeitliche Dynamik von Gesprächsverläufen detailliert wiederzugeben und Strukturierungsprinzipien von Gesprächen materialgestützt zu entdecken, müssen die Gespräche möglichst naturalistisch und abbildgetreu festgehalten werden (Deppermann 2008, 21). Eine gute technische Grundausstattung mit zwei Videokameras zur Berücksichtigung mehrerer Perspektiven ist daher unabdingbar, um brauchbares Datenmaterial zu gewinnen, das auch die Multimodalität von Interaktionen zu berücksichtigen vermag. Auch neuere technische Ausstattungen, z. B. 360-Grad-Kameras und Eye-Tracking-Brillen, werden mittlerweile fruchtbar für die Datenerhebung eingesetzt.

In der Forschungspraxis wird besonderer Wert auf die Erhebung von „realen“, nicht inszenierten Gesprächen gelegt. Dies stellt eine Herausforderung dar, da die Aufnahme mittels Videokamera nicht nur das Einverständnis der Interagierenden (bei Kindern der Erziehungsberechtigten) erfordert (*Forschungsethik* i. d. B.), sondern auch nicht immer erwünscht ist und zudem das Verhalten der Teilnehmenden beeinflussen kann. „Aufnahmequalität“ und „Natürlichkeit“ stehen daher prinzipiell in einem Spannungsverhältnis und es muss gut überlegt werden, „welche Untersuchungsfragen aufgrund von Abstrichen an Natürlichkeit der Daten nicht mehr bzw. nur noch unzulänglich und mit großer Ungewissheit zu beantworten sind und welche Lücken oder gar Artefakte durch mangelnde technische Qualität entstehen können“ (Deppermann 2008, 25). Es empfiehlt sich zudem, mehr Fälle aufzunehmen als analysiert werden sollen, da Aufnahmen durch schlechte Tonqualität, unerwartete Zwischenfälle etc. unbrauchbar werden können. Auch die „Ränder“ der Gespräche spielen oft eine bedeutende Rolle, weswegen die Aufnahme möglichst früh gestartet werden sollte.

Die Analyse sollte direkt nach der Erhebung der ersten Daten beginnen, damit daraus materialgestützt weitere/neue Fragen und Hypothesen generiert werden können, die die weitere Erhebung leiten (z. B. Abänderung von Aufnahmebedingungen, systematische Variation von Merkmalen der Situation etc.) (sog. „theoretical sampling“, Kelle & Kluge 2010 *Grounded Theory* i. d. B.). Dadurch sind „Erhebung, Auswertung und Theorie keine einmalig aufeinander folgenden Stadien des Forschungsprozesses, sondern werden mehrfach durchlaufen“ (Deppermann 2008, 28f.). Der Feldzugang, Datenschutz und ethische Überlegungen zur Datensammlung, besonders im schulischen Kontext, sowie die Speicherung von (großen) (Video-)Daten werden zunehmend zur Herausforderung der gesprächsanalytischen Forschung, welche eine sorgfältige Planung und Vorbereitung erfordern (*Forschungsethik* i. d. B.).

3.3 Datenaufbereitung

Ein nützlicher Schritt, um die (vielen) Videodaten im Überblick erfassen zu können, stellt ihre Systematisierung mittels Gesprächsinventar (siehe Tab. 2) dar. Die detailreichere Transkription von ausgewählten Stellen spielt hingegen eine wichtige Rolle, um die flüchtigen Videoaufnahmen genau einzufangen und die Tiefenstrukturen der Daten analysieren zu können. Beide Instrumente werden im Folgenden erläutert.

Gesprächsinventar

Um rasch einen Überblick über das reichhaltige Videomaterial zu bekommen, empfiehlt es sich, ein Gesprächsinventar anzulegen.³ Dieses erlaubt einen systematischen Zugriff auf wichtige Materialstellen und Vergleichspassagen, lässt die makroskopische Gesprächsentwicklung erkennen und hilft zur Vorauswahl für die Feintranskription (Deppermann 2008, 32ff.). Ein Gesprächsinventar besteht aus einem Deckblatt des jeweiligen Gesprächs mit allen Rahmeninformationen (Datum, Ort, Zeit etc.) sowie dem Kernstück, dem Inventar des Gesprächsablaufs (siehe Tab. 2).

Mit Hilfe des Gesprächsinventars, das erste unerwartete oder diffuse Handlungsverläufe aufzudecken vermag, kann auch die anfängliche Forschungsfrage ggf. neu überdacht und präzisiert werden. Es geht darum, das Erkenntnisinteresse anhand einer ersten Auswahl von Gesprächspassagen zu konkretisieren und die Auswahl für die weitere Untersuchung zu treffen. Es ist nicht ratsam alle Gesprächspassagen gleichmäßig intensiv auszuwerten, sondern sorgfältig Selektionsentscheidungen zu treffen.

3 Gesprächsinventare können heutzutage direkt in Softwarelösungen bzw. Transkriptionsprogrammen (z. B. MaxQDA, ELAN, Transana etc.) angelegt werden, in denen Videos mit Timecodes, Schlagwörtern, Memos etc. versehen werden können.

Tab. 2: Gesprächsinventar „Klassenrat 170404, Klasse 5“

<i>Erläuterung</i>					
<i>Zeit, die seit Beginn der Aufnahme im Gespräch verstrichen ist</i>	<i>Angabe, ob ein Transkript existiert und wo darin der betreffende Gesprächsabschnitt zu finden ist</i>	<i>anonymisierte Siglen der Sprechenden, die am Gespräch beteiligt sind (vgl. Deckblatt)</i>	<i>wesentliche Gesprächsthemen und -phasen, die einfach und stichwortartig beschrieben werden</i>	<i>interessante Auffälligkeiten verschiedenster Art</i>	<i>Passagen, die das zu untersuchende Phänomen enthalten.</i>
Gesprächsinventar					
Zeit	Transkriptseite	Sprechende	Inhalt/ Handlung	Memo	Forschungsfrage
00.32.00	Transkript „Klassenrat 170404“ Zeile 002-005	GLw (= Gesprächsleiterin)	Fordert zur Abstimmung auf	Gebraucht die von der LP eingeführten Termini!	Moderieren im Klassenrat
00.32.05	Zeile 006	LEYw (= Leyla)	Korrigiert GLw	Ko-Konstruktion?	„Helfen“ als Praxis
00.34.00	Zeile 013-014	LPw (= Lehrerin)	Unterbricht GLw und schlägt Handlung/ Ablauf vor	„Abwesenheit“ vs. „Anwesenheit“ der LP	Rolle der LP

Für die Selektion kann man sich an gewissen Regeln orientieren (Deppermann 2008, 36f):

- Es sollten Passagen gewählt werden, die in direktem Bezug zu den primären Untersuchungsfragen stehen.
- Es müssen thematisch bzw. handlungslogisch abgeschlossene Einheiten gewählt werden, deren Grenzen von den Interagierenden durch einen deutlich erkennbaren Anfang und Abschluss markiert werden.
- Die Selektion sollte den Gesprächsbeginn (Initialpassagen) beinhalten.
- Auslassungen von Gesprächsabschnitten sind mit Vorsicht, aber mit genauer Überprüfung auf Relevanz vorzunehmen.

Der Auswahlprozess ist in den meisten Fällen keine einmalige Prozedur. Nach den ersten Resultaten können weitere Entscheidungen getroffen werden, was

weiterhin untersucht und welche Passagen entsprechend ausgewählt werden sollen. Diese werden dann für ein gesprächsanalytisches Transkript vorbereitet.

Transkription

Das Transkript (*Forschungsdatenmanagement* i.d.B.) stellt ein wesentliches Arbeitsinstrument der Gesprächsanalyse dar, denn es ist bereits ein erster Teil der Analyse und beruht auf der detaillierten, möglichst naturalistischen Verschriftlichung von Gesprächsaufzeichnungen (Deppermann 2008). Damit können feine Nuancen der Sprachnutzung, ihre Koordination und Interpretation mikroskopisch erfasst werden. Die Transkription enthält nicht nur die gesprochenen Wörter, sondern auch paraverbale Elemente wie Pausen, Lachen, Intonation und nonverbale Elemente, die für das Verständnis der Interaktion wesentlich sind. Das Transkribieren verlangt daher eine gewisse Professionalität im Hören bzw. Sehen sowie theoretisches Hintergrundwissen zu gesprochener Sprache und linguistischem Vokabular (Stukenbrock 2013, 225).

Einen Vorschlag zur Transkription von Gesprächsdaten machen Selting et al. (2009) mit ihrem Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem GAT II. Dabei wird gemäß des „Zwiebelprinzips“ in das sog. Minimaltranskript, das Basistranskript und das Feintranskript unterschieden. Damit können Transkripte je nach Forschungsinteresse und Präzisionsanforderungen unterschiedlich stark ausdifferenziert werden. Es sollte gegenstandsangemessen gut überlegt sein, wie fein oder grob das Transkript sein muss/sein darf, um das zu untersuchende Phänomen bestmöglich abzubilden.

Im Folgenden wird ein gesprächsanalytisches Transkript abgebildet (siehe Abb. 1). Es beinhaltet die Zeilennummer, danach die Sprechersigle und dann den exakten Wortlaut der Turnkonstruktionseinheit, die im Transkript als sog. Intonationsphrase angelegt ist. Diese wird nach den GAT II Konventionen mit bestimmten Zeichen notiert.

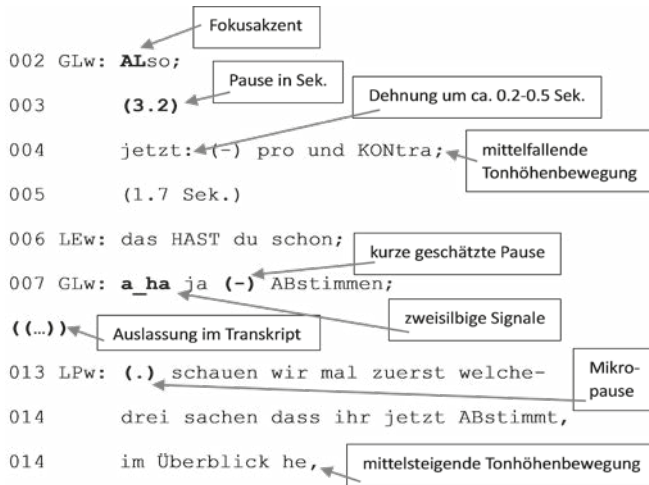


Abb. 1: Transkript „Klassenrat“ nach GAT II Konventionen (nach Kreuz 2023, 55)

Es gibt daneben noch viele weitere Transkriptionszeichen bzw. -konventionen für paraverbale und nonverbale Signale, (s. dazu die Übersicht in Selting et al. 2009, 391-393). Auch Standbilder (Screenshots) von Videosequenzen (siehe Abb. 2) können für die detailgenaue Darstellung des Gesprächs ergänzt werden, um z. B. Raumpositionierungen und Blickrichtungen exakt(er) erfassen zu können.

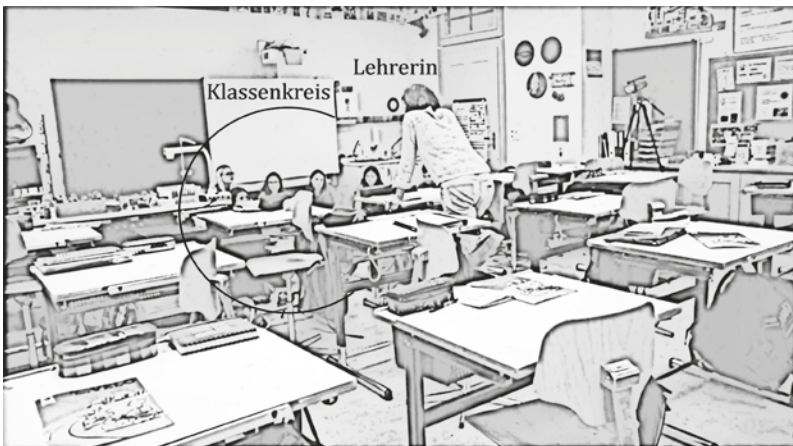


Abb. 2: Screenshot „Klassenrat“ (Kreuz 2023, 50)

Heutzutage gibt es für die Transkriptionsarbeit softwaregestützte Verfahren, die als Transkriptionssoftware teils kostenfrei installiert werden können (vgl. weiterführende Tipps).

3.4 Datenanalyse

Die Analyse beginnt damit, dass zunächst ein interessantes Phänomen detailliert beschrieben wird (Einzelfallbeschreibung), z. B. eine Erzählung im Morgenkreis oder eine Vorwurfsaktivität in Elterngesprächen. Hierfür können sich die Analysierenden an den allgemeinen Prinzipien und Strukturen von Interaktionen orientieren (vgl. *Gütekriterien* i. d. B.). Im nächsten Schritt wird weiteres Datenmaterial auf ähnliche Fälle hin gesucht, aus denen eine Sammlung erstellt wird (sog. Kollektionen). Auf der Grundlage größerer Kollektionen, in denen ein Phänomen *immer wiederkehrt* und unter Umständen auch in bestimmter Weise *variiert* wird, lässt sich das Phänomen systematisch im Hinblick auf übergreifende Strukturmuster analysieren (Stukenbrock 2013, 224). Interessant sind daneben auch *marginale Fälle und benachbarte Praktiken*: Durch den Vergleich mit benachbarten Fällen können die Eigenschaften einer Gesprächspraktik schärfer konturiert und die minimalen Erfordernisse für ihre Realisierung bestimmt werden. Auch *abweichende Fälle und Reparaturverfahren* sind aufschlussreich, da sie entweder Hypothesen widerlegen oder zeigen, wie Gesprächsteilnehmende ein Ereignis als abweichend verstehen. Schließlich können die fokussierten Phänomene auch in *unterschiedlichen Kontexten* in den Blick genommen werden: Dabei ist es interessant zu untersuchen, wie sie an verschiedene Umstände angepasst werden. Für die letztendliche Ergebnisdarstellung, z. B. in Publikationen, spiegelt sich dieser umfassende Analyseprozess dann lediglich in zugespitzten Analysedarstellungen anhand einzelner Beispieltranskripte und in Typologien des untersuchten Phänomens bzw. der Gesprächspraktik(en) wider (Heller & Morek 2016). Diese können in der angewandten Gesprächsforschung im letzten Schritt konkret auf den (Bildungs-)Kontext, „good practice“ sowie das (eigene) unterrichtliche Handeln bezogen werden. Damit leistet die Gesprächsanalyse auch einen Beitrag zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden (vgl. dazu Buttler & Weiser-Zurmühlen 2019).

Weiterführende Tipps

E-Mail-Verteiler

- <http://www.gespraechsforschung.de/liste.htm>
- mailliste@gespraechsforschung.de

Hier können in angemessener Häufigkeit Informationen über Workshops, Tagungen, neue Publikationen sowie aktuelle Diskurse per Mail empfangen und versendet werden.

Publikationen

- <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/>

Aktuelle gesprächsanalytische Publikationen sowie Tagungsrezensionen finden sich in der „Online-Zeitschrift für Gesprächsforschung“.

Datensitzungen

- <https://blog.uni-koeln.de/ak-gelb/category/startseite/>

Der Arbeitskreis „Gesprächsanalyse in der Lehrer:innenbildung“ (AK GelB) bietet regelmäßig digitale Datensitzungen für (Nachwuchs-) Forschende an.

Arbeitskreise

- <https://angewandte-gespraechsforschung.de/arbeitsreffen.html>

Im Arbeitskreis „Angewandte Gesprächsforschung“ (AAG) stellen Wissenschaftler:innen ihre Forschungsvorhaben, aktuellen Projekte und Ergebnisse für die Anwendung in der Praxis zur Diskussion.

Netzwerk

- <https://dokgf.conversationanalysis.org/>

Das Netzwerk „Doktorand*innen der Gesprächsforschung“ (DOKGF) will Doktorierende zusammenführen und so den akademischen Austausch fördern. Es bietet neben dem kollegialen Austausch auch unterstützende Formate.

Transkriptionssoftware

- <https://exmaralda.org/de/>

Die Computergestützte Transkriptionssoftware EXMARALDA ist ein System für das computergestützte Arbeiten mit mündlichen Korpora. Es besteht u.a. aus einem Transkriptions- und Annotationseditor.

Datenbanken

- <https://www.ids-mannheim.de/onlineangebote/>

Sprachdatenbanken und -korpora bieten einen freien online-Zugriff auf Gesprächsdaten in Form von Videos, Audios und Transkripten.

Literatur

- Buttler, A.-C. & Weiser-Zurmühlen, K. (2019): (Fach-)Unterricht untersuchen und (fach)didaktisch reflektieren. Der Beitrag der Gesprächsanalyse zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden. In: HLZ 2 (2), 20-37. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-130>
- Deppermann, A. (2008): Gespräche Analysieren. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91973-7>
- Garfinkel, H. (1967): Studies in ethnomethodology. Englewood Cliffs und NJ: Prentice-Hall.
- Heller, V. (2014): Gesprächsanalyse in der sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Unterrichtsforschung. In: A. Neumann & I. Mahler (Hrsg.): Empirische Methoden der Deutschdidaktik. Audio- und videografierte Unterrichtsforschung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 122-150.
- Heller, V. & Morek, M. (2016): Gesprächsanalyse. Mikroanalytische Beschreibung sprachlicher Interaktion in Bildungs- und Lernzusammenhängen. In: J. Boelmann (Hrsg.): Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 207-231.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92366-6>
- Kreuz, J. (2021): Ko-konstruiertes Begründen unter Kindern. Eine gesprächsanalytische Studie von Kleingruppeninteraktionen in der Primarschule. Band 120. Stauffenburg Linguistik: Tübingen.
- Kreuz, J. (2023): Argumentieren im schüler*innengeleiteten Klassenrat. Mittels Gesprächsanalyse über argumentative Prozesse und didaktische Handlungen reflektieren. k:on – Kölner online-Journal für Lehrer*innenbildung 3, 42-65. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2023.s3.3>
- Leßmann, A.-C. (2020): Unterrichtsinteraktion in der Grundschule. Sequenzielle Analysen zur Ko-Konstruktion von Angemessenheit zwischen Lehrenden und Lernenden. Stauffenburg Linguistik. Band 115. Tübingen: Stauffenburg.
- Mazeland, H. (1983): Sprecherwechsel in der Schule. In: K. Ehlich & J. Rehbein (Hrsg.): Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen. Tübingen: Narr, 77-101.
- Sacks, H. (1984): Notes on methodology. In: J.M. Atkinson & J. Heritage (Hrsg.): Structures of social action. Cambridge: University Press, 21-27.
- Sacks H., Schegloff, E.A. & Jefferson, G. (1974): A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. In: Language 50 (4), 696-735. <https://doi.org/10.2307/412243>
- Selting, M. et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10, 353-402. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>
- Stukenbrock, Anja (2013): Sprachliche Interaktion (Kap. 6). In: P. Auer (Hrsg.): Sprachwissenschaft. Grammatik – Interaktion – Kognition. Stuttgart und Weimar: Metzler, 217-259.

Autorin

Kreuz, Judith, Prof.ⁱⁿ, Dr.ⁱⁿ

ORCID: 0000-0003-3904-3860

Pädagogische Hochschule Zug/Co-Leitung Zentrum Mündlichkeit

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Mündliche Unterrichtskommunikation und Mündlichkeitsdidaktik, Klassenrat, Argumentieren, Stimme und Sprechen im Lehrberuf

judith.kreuz@phzg.ch

Diana Maak

Unterrichts- und schulbezogene Videographie – Grundlegende Überlegungen zum Forschungsprozess

Abstract

Der Beitrag geht zunächst ausführlich auf Möglichkeiten und Grenzen von wissenschaftlichen Videographien ein. Damit verbunden ist die grundlegende Frage, ob Videographien eine geeignete Forschungstechnologie im konkreten Forschungsvorhaben darstellen. Im Anschluss daran wird der Forschungsprozess im Rahmen unterrichts- und schulbezogener Videographie in Gänze dargestellt. Relevante Aspekte sind z. B. der Zugang zum Feld, die Vorbereitung und Durchführung der Datenerhebung sowie das Vorgehen bei Datenauswahl, -aufbereitung und schließlich -analyse. Auch auf die Bedeutung der Methodenkritik sowie von Möglichkeiten der Weiternutzung videographischer Daten wird eingegangen. Damit kann der Beitrag als Grundlage für die projektspezifische Anpassung eigener Forschungsvorhaben dienen.

Schlagwörter: Beobachtung, Datenaufbereitung, Datenerhebung, Forschungsprozess, Videographie

1 Einleitung

Ziel des Beitrags ist es, den Forschungsprozess für videobasierte Unterrichts- und Schulforschung nachzuzeichnen und im Rahmen dessen vor allem auf Spezifika einzugehen, die sich aus der Besonderheit der audiovisuellen Daten als Kern der Untersuchung ergeben. Dabei konzentrieren sich die Ausführungen auf Aufzeichnungen, die zum Zweck der Forschung hergestellt werden, und nicht auf *found data*, wie z. B. YouTube-Videos, die dann als Grundlage für wissenschaftliche Untersuchungen dienen (Tuma 2022, 564).

Im ersten Teil des Beitrags werden Stärken und Grenzen videographischer Forschung kritisch diskutiert. Von Bedeutung ist, dass die Entscheidung für Videographie möglichst nicht leichtfertig getroffen wird, sondern in der Not-

wendigkeit begründet sein sollte, dass so das Erkenntnisinteresse der Untersuchung am besten bearbeitet werden kann. Der zweite Teil des Beitrags widmet sich dem Forschungsprozess im Kontext schul- und unterrichtsbezogener videographischer Forschung. Die einzelnen Schritte werden nachgezeichnet und können als Grundlage für eine projektspezifische Anpassung seitens der Leser:innen dienen.

2 Beobachtung mittels Videographie

„Mit Videographie arbeiten“ sagt genau genommen noch gar nichts aus – weder über den methodologischen Rahmen noch über das konkrete Vorgehen bei Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse. Unter Videographie wird ganz grundlegend die Erhebung von auditiven und visuellen Daten (Dinkelaker & Herrle 2009, 14) als „Konservierung sozialer Wirklichkeiten in ihrem zeitlichen Ablauf“ (Tuma & Schnettler 2019, 1191) verstanden. Es handelt sich bei Videographie um eine „Forschungstechnologie“ (Tuma 2022, 571), die erst im konkreten Forschungsvorhaben methodologisch und methodisch gerahmt und geformt wird. Dabei stellen Videographien wissenschaftliche Beobachtungen dar. Das bedeutet, sie werden zielgerichtet, systematisch und methodisch kontrolliert bzw. reflektiert durchgeführt (Ricart Brede 2014a, 138). Wenn digitale Beobachtungsdaten erhoben werden, spricht man von Online-Beobachtungen; wenn die Beobachtung ohne Rückgriff auf eine digitale Aufzeichnung vorgenommen wird, spricht man entsprechend von Offline-Beobachtungen (Ricart Brede 2014a, 139). Aufgrund der technischen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte können Videographien verhältnismäßig unaufwändig erstellt werden und erscheinen auf den ersten Blick ganz *offensichtlich* ‚besser‘ als z. B. bloße Offline-Beobachtungen.

Dennoch ist für das jeweilige Projekt eingehend abzuwägen, ob videographische Daten für die Bearbeitung des Erkenntnisinteresses erforderlich sind. Ein zentraler Grund dafür ist, dass Videographien von Unterricht das ‚Konservieren‘ von Menschen in ihrem Agieren in audiovisueller Form bedeuten, was nicht lediglich mit Blick auf datenschutzrechtliche Aspekte leichtfertig erfolgen sollte. In einem postkolonialen und machtkritischen Verständnis stellt der Blick mit der Kamera „nicht nur eine neutrale Repräsentation, sondern immer auch eine Machtausübung“ (Tuma 2022, 568) dar. Auffällig ist in diesem Zusammenhang, dass im schulischen Kontext partizipative Videoforschung (Milne et al. 2012), die nicht *von*, sondern *mit* schulischen Akteur:innen Videos aufnimmt, eine seltene Ausnahme darstellt. Auch ist es aktuell üblich, dass zwar Lehrer:innen und Schüler:innen in Videographien sichtbar sind, jedoch gilt das für die beteiligten Forschenden in der Regel nicht. Nachfolgend werden daher ausgewählte Aspekte, die in Abhängigkeit vom konkreten Erkenntnisinteresse

für oder gegen die Arbeit mit Videographien sprechen, thematisiert (für eine tabellarisch verdichtete Übersicht Maak 2016, 155).

Für Videographien spricht zunächst, dass sie die Vorteile von Ton- und Einzelaufnahmen (Fotografien) kombinieren und die Erzeugung von Bildfolgen ermöglichen, welche Bewegungen in Echtzeit abbilden (Dinkelaker & Herrle 2009, 14). So können Audioaufzeichnungen die in der Interaktion hörbaren Ereignisse zur Grundlage der Analyse machen, Fotografien hingegen die visuelle Erscheinung. Da Interaktionen immer auch räumlich strukturiert sind, ist Letzteres ebenfalls von großer Bedeutung für die Analyse von (Lehr-Lern-)Interaktionen. Videographien ermöglichen dementsprechend tiefere Einblicke in das Interaktionsgeschehen (Dinkelaker & Herrle 2009, 14f.). Diese Dichte der Daten kann sich allerdings zur Herausforderung verkehren; z. B. dann, wenn die Reichhaltigkeit der Daten zu einer Überforderung führt. Gezielt strukturierte Offline-Beobachtungen mittels Beobachtungsraster können vielleicht nicht die Dichte der audiovisuellen Videographie bieten, jedoch gerade durch ihre Vorstrukturierung und Selektivität die Datenanalyse erleichtern. Insbesondere für Bachelor- und Masterarbeiten, für die ein sehr begrenzter Zeitraum zur Verfügung steht, sollten also entsprechende Alternativen zu Videographien eruiert werden. Gleichzeitig ist jedoch zu beachten, dass videographische Daten bei aller Dichte immer selektiv sind – Zeigen ist auch immer ein Nicht-Zeigen (Frankhauser 2013) und bei Videographien handelt es sich um eine Transformation lebensweltlicher Situationen (Tuma et al. 2013, 34):

So reduziert das Video den dreidimensionalen Raum auf eine zweidimensionale Bildschirmfläche, schränkt den natürlichen Sehwinkel ein und verkleinert das Sichtfeld auf einen viereckig begrenzten Ausschnitt. Aufzeichnungen vermindern die Wahrnehmungsfülle sozialer Situationen auch in anderer Hinsicht. Video ist nicht in der Lage, nicht-akustische und nicht-visuelle Erfahrungsqualitäten mit einzufangen. (Tuma et al. 2013, 34)

Für videographische Schul- und Unterrichtsforschung ist es nicht ungewöhnlich, dass trotz mehrerer Kameras nicht der ganze Raum und alle Beteiligten über die Aufnahme sichtbar werden. Neben anwesenden Forschenden werden ggf. Schüler:innen, die aus aufnahmepraktischen oder datenschutzrechtlichen Gründen außerhalb des Sichtfelds der Kameras sitzen, nicht erfasst. Abgesehen davon, dass nicht-akustische und nicht-visuelle Erfahrungsqualitäten wie Geruchs- und Temperaturwahrnehmung (Dinkelaker & Herrle 2009, 15) nicht eingefangen werden können, sind Videographien von Unterricht nur sehr bedingt dazu geeignet, die Innenperspektive (Tuma 2022, 565) der videographierten Personen zu erfassen. Das Denkbare und Nicht-Sichtbare verschließt sich dabei der Kamera.

Die Selektivität des Zeigens kann als Nachteil bzw. Begrenzung angesehen werden. Im Rahmen der Kamera-Ethnographie (*Ethnographie* i.d.B.) wird dies jedoch zur zentralen Stärke. Bei dieser Form videographischer Forschung kommt dem Prozess des Filmes eine zentrale Rolle in ethnographischen Erfahrungs- und Entdeckungsprozessen zu, da über einen forschenden Kameragebrauch ‚epistemische Dinge‘ nach und nach Gestalt annehmen: „In der Praxis bedeutet dies, bereits beim Filmen durch die Wahl und den Wechsel von Kameraeinstellungen im entstehenden Bildmaterial Konzentration auf etwas zu erzeugen, es zu rahmen und hervorzuheben [...] und dabei als Wahrnehmbares von potenzieller Bedeutung zu konstituieren.“ (Mohn 2022, 577f.; Mohn 2023 zur Programmatik und Praxis von Kamera-Ethnographie im Detail).

Unabhängig davon, um welche Form der Beobachtung es sich handelt, ist eine Auseinandersetzung mit dem Beobachter:innenparadoxon (Labov 1971) und damit einhergehend möglichen Veränderungen des Beobachteten durch Veränderung des Feldes sowie durch eine von der Kamera und von anwesenden Forschenden verursachte Invasivität (Maak & Ricart Brede 2014; Hee 2018) unerlässlich. Das Beobachter:innenparadoxon behandelt im Kern das Problem, dass Beobachtungen zum Ziel haben, zu untersuchen, wie Menschen sich verhalten, wenn sie nicht beobachtet werden (Labov 1971). Invasivität stellt im Kontext von videographischer Schul- und Unterrichtsforschung „den durch die Filmsituation und Kamera(personen)präsenz verursachten Einfluss auf die videografierte Lehr-Lernsituation und damit auf die in diesem Setting Agierenden“ (Maak & Ricart Brede 2014, 151) dar. Wenn es sich um eine wissenschaftliche, nicht-verdeckte Online-Beobachtung handelt, dann kann es keinen „Charakter des Unbeobachtetseins“ geben (Hee 2018, 367f.) und die beobachteten Situationen werden ihrer ‚Natürlichkeit‘ gewissermaßen beraubt. Im Kontext videographischer Schul- und Unterrichtsforschung verbietet sich eine verdeckte Beobachtung aus forschungsethischen Gründen (Hee 2018, 366; *Forschungsethik* i.d.B.), sodass diesem grundlegenden Problem nur bedingt begegnet werden kann. Es bestehen Vorschläge, die Beobachtungssituation affektiv für Beobachtete zu entlasten (Hee 2018, 266) und/oder die Erhebung möglichst wenig invasiv zu gestalten (vgl. z. B. Ausführungen in Maak & Ricart Brede 2014). Selbst wenn solche Empfehlungen umgesetzt werden, können jedoch Auswirkungen der Kameras und Forschenden im Sinne des Beobachter:innenparadoxons nachgewiesen werden (Hee 2018, Maak & Ricart Brede 2014). Daher ist es entscheidend, den potenziellen Einfluss durch Videographie im Forschungsprozess zu erfassen und im Rahmen der Analyse und Interpretation der Daten zu reflektieren (Hee 2018, 366) sowie ggf. Limitierungen für mögliche Schlussfolgerungen transparent zu machen. Dazu gehört auch, dass von einer systematischen Stichprobenverzerrung ausgegangen werden kann, da erfahrungsgemäß bestimmte Leh-

rer:innen eher der Aufnahme des eigenen Unterrichts zustimmen als andere (Maak 2016, 155). Trotz der Probleme, die das Beobachter:innenparadoxon mit sich bringt, ermöglichen videographische Daten eine größere Alltagsnähe bzw. eine praxisnähere Unterrichtsforschung (Maak 2016, 155), als dies z. B. qualitative Inhaltsanalysen (*Qualitative Inhaltsanalyse* i. d. B.) von Schulbüchern (*Analyse von Bildungsmedien* i. d. B.) leisten können.¹

Eine wesentliche Stärke von Videographie ist die Iteration (Petko et al. 2003, 265), also die Möglichkeit, Daten wiederholt anzusehen und unterschiedliche Analysen zu verschiedenen Zeiten von verschiedenen Personen durchführen zu lassen. Die erhobenen Daten haben in der Regel weniger subjekt- und theoriegebundene Qualität. Subjektgebunden meint z. B., dass die Erhebung weniger stark vom erhebenden Individuum geprägt ist. Wenn es in einem Forschungsprojekt z. B. eine Vorgabe dafür gibt, dass eine Kamera auf die Lehrperson und eine im Weitwinkel auf die Schüler:innen zu richten ist, dann erfolgt die Erhebung im Wesentlichen vergleichbar, auch wenn unterschiedliche Forschende erheben. Theoriegebunden meint, dass videographische Daten quasi ohne theoretische Vorüberlegungen erhoben werden (können). Forscht man aber in einem ganz spezifischen methodologischen Paradigma, dann beeinflusst dies bereits die Datenerhebung, wie z. B. die kurzen Hinweise zur Kamera-Ethnographie deutlich machen. Die weniger subjekt- und theoriegebundene Qualität videographischer Daten hat zur Folge, dass analytische Fragestellungen nicht vorab festgelegt sein müssen bzw. dass die Daten nicht auf die Erforschung solcher beschränkt sind (Petko et al. 2003, 265). Ein Beispiel: Selbst wenn Ziel der Untersuchung ist, Tafelanschriebe und deren Entstehung im Unterrichtsprozess zu analysieren, können die Daten anschließend auch als Grundlage für die Untersuchung von Schüler:innen-Lehrer:innen-Interaktion u. v. m. genutzt werden. Neben der weiteren Nutzung für Forschungszwecke rückt in den letzten Jahren die Bedeutung von Unterrichtsvideos u. a. für eine größere Nähe zur Unterrichtspraxis in der Lehrer:innenbildung in den Vordergrund (exemplarisch Schallenkammer & Buchhaupt 2018). Mit einem Umdenken hinsichtlich der Nachhaltigkeit von Forschung und Forschungsdaten gehen in den letzten Jahren auch verbesserte Möglichkeiten zur Nach- und Weiternutzung sowie eine transparentere Darstellung von Forschungsprozessen und -ergebnissen einher (z. B. die Beiträge zu diversen Videoportalen für Unterrichtsvideos im Band von Junker et al. 2022). Dies wird im Umkehrschluss erschwert, wenn Daten nicht veröffentlicht werden dürfen (Dinkelaker & Herrle 2009, 18). Teilweise bestehen auch Vorgaben zur Löschung der Daten nach einem bestimmten Zeitraum.

1 Selbstverständlich kommt auch Schulbuchanalysen eine wichtige Rolle im Kontext schulbezogener Forschung zu. Dazu, wie Unterricht tatsächlich abläuft, können sie jedoch wesentlich weniger Erkenntnisse liefern als videographische Unterrichtsforschung.

Ein Aspekt, der ebenfalls bedacht werden sollte für die Frage, ob videographische Daten notwendig sind für die Bearbeitung der eigenen Forschungsfragen, ist die Berücksichtigung der zur Verfügung stehenden Ressourcen für die Erhebung, Systematisierung und Aufbereitung der Daten. So ist der zeitliche und organisatorische Aufwand für die Einholung aller notwendigen Erlaubnisse im schulischen Kontext extrem hoch (Maak 2016, 148), sofern nicht an Universitäten angesiedelte Lernlabore als Erhebungsräume genutzt werden können oder entsprechende Forschungsvorhaben im Kontext von Laborschulen erleichtert werden. Folglich ist es notwendig, eine ausreichende Vorlaufzeit einzuplanen. Häufig werden im Rahmen der Datenaufbereitung Transkripte angefertigt. Transkriptionen (*Forschungsdatenmanagement* i. d. B.) bezeichnen die Umwandlung von verbaler und non-verbaler Kommunikation in Text (Dittmar 2009, 3). Solche Verschriftungen stellen bereits ohne Ausnahme eine Interpretation der empirischen Daten dar (Schramm & Aguado 2010, 194). Der Aufwand für diese kann in Abhängigkeit von der gewählten Transkriptionskonvention, also den Regeln für die Art und Weise zu transkribieren, sehr hoch sein. Auch wenn mit Blick auf die rasante Entwicklung Künstlicher Intelligenz (KI) absehbar ist, dass Transkriptionen verstärkt automatisiert erfolgen werden können, sollte beachtet werden, dass Aufbereitungsprozesse wie die Transkription der Daten oft die erste intensive Auseinandersetzung mit den eigenen Daten darstellen, die von Hilfskräften oder KI zwar entlastet werden kann, jedoch m. E. nie ganz entfallen sollte. Denn gerade in dieser Phase besteht häufig noch ein größerer Spielraum und eine größere Offenheit, um z. B. Unerwartetes in den Daten zu finden (Maak 2016, 155) und dies für den weiteren Forschungsprozess zu berücksichtigen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es gute Gründe für die Erhebung und Arbeit mit videographischen Daten im Kontext der Schul- und Unterrichtsforschung gibt. Gleichzeitig sollte der Einsatz nie unreflektiert erfolgen und gut begründet sein. Wenn die Entscheidung für Videographie gefallen ist, dann ergeben sich daraus weitere Konsequenzen für den Forschungsprozess, auf die nachfolgend eingegangen wird.

3 Der videographische Forschungsprozess im Detail

Abbildung 1 stellt den videographischen Forschungsprozess in einem prototypischen, chronologischen Überblick dar. Die konkrete Forschungspraxis wird davon abweichen, u. a. da einzelne Teilprozesse parallel bzw. iterativ ablaufen. Die in der Darstellung gewissermaßen idealisierte Struktur dient der besseren Orientierung bei der Darstellung des Forschungsprozesses.

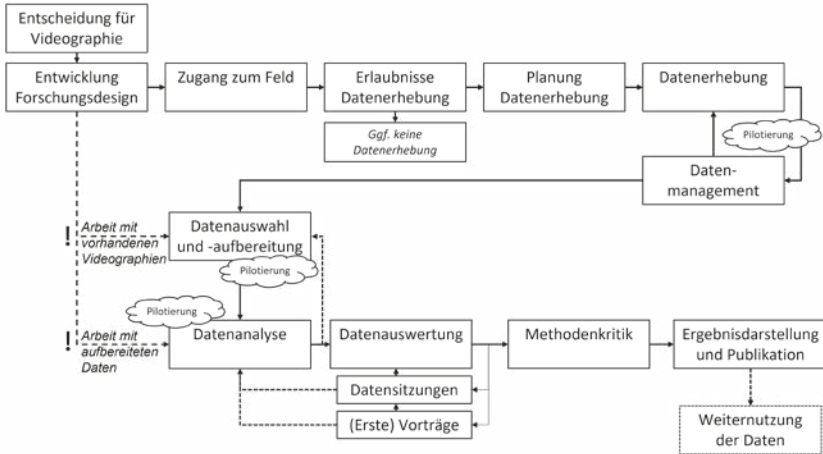


Abb. 1: Der videographische Forschungsprozess im Überblick (eigene Darstellung)

3.1 Zugang zum Feld und Einholung aller notwendigen Erlaubnisse

Wenn die Entscheidung für videographische Schul- und Unterrichtsforschung gefallen ist, erfolgt deren Einbindung in das Forschungsdesign, auch Untersuchungsplan genannt. Darin wird neben dem theoretischen und methodologischen Rahmen sowie den Forschungsfragen bzw. -hypothesen (*Einführung* i. d. B.) das konkrete Vorgehen für Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse festgehalten. Im Rahmen der Entwicklung des Forschungsdesigns werden bereits zahlreiche relevante Entscheidungen getroffen, die Teil der Planung der Datenerhebung sind. So hat z. B. die anvisierte Stichprobengröße Auswirkungen auf den Zeitplan für die Datenerhebung. Zur Entwicklung des Forschungsdesigns gehört auch die Berücksichtigung weiterer zu erhebender Daten sowie ggf. Datenerhebungsmethoden. So gut wie nie ist es ausreichend für videographische Schul- und Unterrichtsforschung ausschließlich Unterricht aufzuzeichnen. Neben den videographischen Daten sind häufig weitere zentral für die Bearbeitung der Forschungsfragen. In der Regel ist es notwendig, (sprach-)biographische Daten der beteiligten Schüler:innen und Lehrer:innen zu erheben. Darüber hinaus kann die Durchführung von Leistungs- und Kompetenztests notwendig sein. Gegebenenfalls kann es sinnvoll sein, zusätzlich Interviews mit beteiligten Akteur:innen zu führen. Ferner sollte bereits zu diesem Zeitpunkt überlegt werden, ob weitere Artefakte (wie Schulbuchseiten und Arbeitsblätter, von den Schüler:innen produzierte Texte etc.) erhoben werden und falls ja, wie dies geschehen soll. Mit Blick auf die

methodologische Ausrichtung des Forschungsvorhabens ergeben sich ferner bereits Konsequenzen für konkrete Aspekte der Datenerhebung, z. B. hinsichtlich des Verhaltens von Forschenden während der Aufnahmesituation.

Bevor die Datenerhebung im Detail geplant und schließlich durchgeführt werden kann, ist jedoch der nächste notwendige Schritt die Felderschließung und Einholung aller notwendigen Einverständnisse (Maak 2016, 147). Ggf. bestehen bereits Kontakte zum Feld, sodass lediglich das konkrete Forschungsvorhaben mit den relevanten Akteur:innen besprochen werden muss. Da in der Regel das Einverständnis des jeweiligen Kultusministeriums bzw. des zuständigen Schulamtes sowie die Einverständnisse der Schulleitungen und der betroffenen Lehrer:innen, Eltern und Schüler:innen notwendig ist, kann sich diese Phase im Forschungsprozess im Extremfall über viele Monate ziehen und es ist auch möglich, dass nicht alle Daten erhoben bzw. wie geplant erhoben werden können (Maak 2016, 148).

3.2 Planung und Durchführung der Datenerhebung sowie Datenmanagement

Ist diese zentrale Hürde genommen, kann die Datenerhebung geplant werden. Ideal ist es, wenn eine Art Fahrplan für die Erhebung vorliegt (vgl. Checkliste). Dieser dokumentiert die wesentlichen Schritte der Datenerhebung und kann, wenn er z. B. im Anhang der Arbeit zu finden ist, maßgeblich zur Transparenz und Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses beitragen. Für größer angelegte Projekte liegt der Vorteil eines solchen Fahrplans darin, dass Forschende vergleichbar handeln können. Dennoch sollten solche Fahrpläne flexibel gehandhabt und ggf. nach Bedarf und laufend im Forschungsprozess angepasst werden.²

Die Schritte Datenerhebung und Datenmanagement (*Forschungsdatenmanagement* i. d. B.) sollten Hand in Hand gehen. Das Datenmanagement umfasst erstens die Sicherung und den Schutz der erhobenen Daten u. a. durch Maskierung (im Detail Reineke et al. 2017), zweitens die Benennung und das systematische Ablegen der Daten, drittens das Entwickeln und Pflegen einer Metadaten-Datenbank. Der erste Schritt des Sicherns beinhaltet häufig das Kopieren der videographischen Daten, sodass sie mehrfach vorliegen. Dazu gehört auch die Digitalisierung zusätzlicher Daten wie z. B. zur Stunde gehörende Unterrichtsmaterialien, Gedächtnisprotokolle und Raum- und Sitzpläne.

2 Ähnlich wie im Umgang mit Interviewleitfäden ist eine flexible Handhabung einer „Leitfadenbürokratie“, im Rahmen derer ein unreflektiertes Abarbeiten der einzelnen Punkte erfolgt (z. B. Hopf 2007, 358), vorzuziehen.

Checkliste: Erhebungsfahrplan

(Die Checkliste ist für eigene Untersuchungszwecke anzupassen und ggf. zu erweitern)

- Hinweise zur typischen Datenerhebung (Informationen zu Anzahl der Kameras und ggf. Audioaufnahmegeräte sowie deren Positionierung) (für Beispiele zu unterschiedlichen Erhebungssettings Maak 2016, 158ff.)
- Hinweise zum Verhalten der Forscher:innen vor, während und nach der Datenerhebung (ggf. auch Hinweise zur Präsentation der Forscher:innen und des Forschungsvorhabens sowie zur Einführung der Kamera in der Klasse)
- Hinweise zur Raumbegehung bzw. ggf. Fragen an Lehrer:innen vorab für die Planung der Erhebung (z. B. Wo können Kameras positioniert werden? Bedarf es zusätzlicher Kameras oder Audioaufnahmegeräte aufgrund der Raumstruktur?)
- Hinweise zur Anfertigung von Raum- und Sitzplan (Dokumentation Anfangssituation, ggf. auch Veränderungen der Sitzordnung z. B. aufgrund von Gruppenarbeiten)
- Hinweise zur gesonderten Dokumentation von Artefakten (Tafelanschriften, Arbeitsblätter, Schüler:innentexte etc.)
- Ggf. Hinweise zu Fragen, die Lehrer:innen (oder auch Schüler:innen) im Anschluss an die Erhebung gestellt werden (z. B. Möchten Sie, dass wir die Aufnahme löschen? Hat es sich Ihres Erachtens um eine typische Stunde gehandelt? Möchten Sie noch etwas kommentieren?)
- Hinweise und Leitfragen zum im Anschluss anzufertigenden Gedächtnisprotokoll (Was war das Thema der Stunde? Welche Lehr-/Lernziele wurden auf welche Weise verfolgt? Gab es Auffälligkeiten? etc.). Diese können sich sowohl auf den Unterricht als auch auf die Reaktion der Schüler:innen oder der Lehrperson auf die Aufnahmesituation beziehen.
- ...

Mit Blick auf den Datenschutz sollten die Daten so abgespeichert werden, dass sie für Dritte nicht zugänglich sind. Zweitens erfolgt eine eindeutige Benennung aller Daten, deren konkrete Gestaltung vom jeweiligen Forschungsprojekt abhängt. Es gibt hier eine Vielfalt an Möglichkeiten – und es lohnt sich, entsprechende Überlegungen vor den ersten Datenerhebungen anzustellen und Entscheidungen zu treffen, die dann ggf. im Prozess der Datenerhebung noch weiter angepasst werden können. Getrennt von den Daten wird eine Übersicht mit Klarnamen (z. B. der Schule und der Schüler:innen) und weiteren Informationen, die ggf. maskierungsbedürftig sind, geführt und aufbewahrt, auch Maskierungsschlüssel genannt (Reineke et al. 2017, 5). Dies ermöglicht, dass verschiedene Daten(-typen) miteinander in Verbindung gebracht werden können – so wäre es ungünstig, wenn dieselbe Schülerin in verschiedenen Unterrichtsstunden in den Transkripten unterschiedliche

Sprecherinnensiglen hätte. Damit nicht eine nachträgliche De-Anonymisierung von Teilnehmer:innen erfolgen kann, „sollte der Maskierungsschlüssel nach Abschluss der Datenaufbereitung gelöscht oder mindestens für Dritte unzugänglich aufbewahrt werden“ (Reineke et al.2017, 6).

Datenbenennung mittels Siglen

Siglen werden z. B. für Schüler:innen und Lehrer:innen, die in den videographierten Daten sicht- und hörbar sind, vergeben. Sie werden aber auch für erhobene Daten selbst vergeben. Es handelt sich dabei um Buchstaben und/oder Ziffern, welche eine eindeutige Zuordnung ermöglichen und häufig bedeutungstragend sind. Angenommen, Sie haben videographische Daten an zwei Schulen in insgesamt fünf achten Klassen zu ein bis zwei Zeitpunkten jeweils mit zwei Kameraperspektiven erhoben, dann könnte eine Legende für Siglen wie folgt aussehen:

- S1 = Sophie-Scholl-Schule, S2 = Goethe-Schule
- KL1-KL5 = jeweilige Klasse
- U01, U02 = Unterrichtsaufnahmen
- P1 = Schüler:innenperspektive
- P2 = Lehrer:innen-/Tafelperspektive

Die Bezeichnung S2KL3_U02P2 würde also bedeuten, dass es sich um die zweite Unterrichtsaufnahme an der Goethe-Schule in der Klasse mit der Sigle KL3 handelt; und zwar um die Lehrer:innen- bzw. Tafelperspektive

Im Anschluss an die Sicherung, Benennung und Ablage der Daten erfolgt im dritten Schritt das Einpflegen in eine Metadaten-Datenbank. Im einfachsten Fall handelt es sich um Excel-Listen, die z. B. dokumentieren, welche Unterrichtsvideos erhoben wurden und wie die Dateien benannt sind. Eine weitere Liste kann die Übersicht über alle beteiligten Schüler:innen enthalten und dokumentieren, welche Daten zu jedem oder jeder Schüler:in vorliegen. Ideal sind relationale Datenbanken wie sie mit Datenbankmanagementsystemen (z. B. Microsoft Access oder SQLite) erstellt werden können, da so unterschiedliche Listen zueinander in Beziehung gesetzt werden können und das ‚Finden‘ von Daten insbesondere in größeren Projekten erleichtert wird. Wenn die Daten entsprechend eingespeist wurden, dann ist es z. B. möglich, über einfache Abfragen herauszufinden, welche Daten zu einem Schüler vorliegen und an welchem videographierten Unterricht er teilgenommen hat.

Daten per Videographie selbst zu erheben ist allerdings nur eine Möglichkeit. In der Abbildung 1 zum Forschungsprozess sind zwei ‚Abkürzungen‘ dargestellt. Eine Option ist es, mit bereits vorliegenden Daten zu arbeiten. Die Möglichkeiten diesbezüglich verbessern sich quasi von Tag zu Tag, da immer mehr videographische Daten zur Verfügung stehen. Der Vorteil ist, dass der

aufwändige Prozess der Einholung von Erlaubnissen und der Datenerhebung entfällt. In Abhängigkeit von der konkreten Forschungsfrage kann es allerdings eine Herausforderung darstellen und ebenfalls aufwändig sein, die passenden Daten zu finden. Je spezifischer der Fokus, desto wahrscheinlicher, dass noch keine passenden Daten verfügbar sind. Aber auch wenn passende Daten vorliegen, muss zunächst geprüft werden, welche Möglichkeiten zur Weiterarbeit mit diesen bestehen. So gibt es je nach Videoportal und konkretem Projekt mitunter Auflagen und Vorgaben für die Weiternutzung. Teilweise ist es nicht erlaubt, Videodateien herunterzuladen. Entscheidend ist häufig auch, welche Zusatzinformationen zugänglich sind.

3.3 Datenauswahl und -aufbereitung

Wenn die Daten vorliegen, dann stellen im nächsten Schritt die Datenauswahl und -aufbereitung zentrale Aufgaben dar. Nur in den seltensten Fällen werden alle erhobenen Daten analysiert. Meist wird eine Auswahl – orientiert am Erkenntnisinteresse der Studie sowie den Merkmalen der konkret erhobenen Daten – getroffen. Diese Auswahl kann auch in mehreren Schritten im Prozess erfolgen – z. B. können in einem ersten Schritt alle Unterrichtsvideos ausgewählt werden, in denen ein bestimmtes Unterrichtsthema behandelt wurde. Im Anschluss werden nach Sichtung der Protokolle und Aufnahmen alle Unterrichtssequenzen ausgewählt, deren Gegenstand der Unterrichtseinstieg in das Thema ist, da dieser für die anschließende Analyse von Bedeutung ist.

Die weitere Arbeit mit den Daten kann grundsätzlich danach unterschieden werden, ob direkt am Datenmaterial weitergearbeitet wird oder ob die Daten in einem Schritt oder mehreren aufbereitet und daran anschließend analysiert werden (Maak 2016, 150ff.). Zur Aufbereitung können verschiedene Aspekte gehören. So kann es sein, dass unterschiedliche Daten, z. B. mehrere Kameraperspektiven und Audioaufnahmespuren in einem Transkriptionseditor, zusammengeführt und *aligniert*³ werden müssen. Zur Aufbereitung kann ferner auch das Schneiden von Daten und die Erstellung von Datensammlungen gehören. Insbesondere Letzteres ist häufig auch bereits Teil der eigentlichen Datenanalyse. Darüber hinaus ist ggf. eine erweiterte Maskierung, z. B. das Ersetzen von Namensnennungen durch ein Rauschen in Audio- und Videodateien notwendig (Reineke et al. 2017, 2). Im Kontext von Unterrichtsforschung besteht ein zentraler Schritt der Aufbereitung üblicherweise im Anfertigen von Transkripten. Es gibt zahlreiche Programme, die den Transkriptionsprozess unterstützen können.

3 *Alignieren* meint, dass mehrere Kameraperspektiven so verbunden werden, dass genau paralleles Abspielen möglich ist. Um das zu erleichtern, dient traditionell die Filmklappe.

Eine zweite Möglichkeit zur Abkürzung im Forschungsprozess besteht darin, mit bereits aufbereiteten Daten zu arbeiten, z. B. wenn Transkriptionen videographierter Daten vorliegen, die genutzt werden können. Auch in diesem Fall erfolgt mindestens eine Gegentranskription oder Überarbeitung des Transkripts, um dieses z. B. an das eigene Erkenntnisinteresse oder alternative Transkriptionskonventionen anzupassen. Dennoch wird der Aufwand für die Aufbereitung merkbar reduziert. Auch diese zweite Abkürzung ersetzt jedoch nicht die Notwendigkeit, sich als Forschende:r mit dem Datenmaterial eingehend vertraut zu machen. Dies erfolgt insbesondere in den Phasen der Erhebung und Aufbereitung. Es sollte also immer möglich sein, auch Zugang zu den Originaldaten zu haben, sodass nicht lediglich die Sekundärdaten als Grundlage für die eigene Untersuchung dienen.

3.4 Datenanalyse und -auswertung

Die konkrete Vorgehensweise bei der Datenanalyse hängt vom methodologischen Rahmen sowie den konkreten Forschungsfragen ab. Unter Datenanalyse werden hier zunächst Vorgänge wie die Kodierung von Daten verstanden. Nach vorgegebenen Kriterien werden die Daten z. B. im Rahmen einer deduktiven Qualitativen Inhaltsanalyse (*Qualitative Inhaltsanalyse* i. d. B.) kategorienbasiert analysiert. Unter Datenauswertung wird hier verstanden, dass auf Basis der vorgenommenen Analysen eine Verdichtung und Diskussion der Analyseergebnisse der eigentlichen Beantwortung von Forschungsfragen dient. Wenn z. B. ein Merkmal von Invasivität (also Einfluss der Kamera auf die Erhebung) der Blickkontakt mit der Kamera ist, dann beinhaltet die Analyse die Kodierung bzw. Markierung aller relevanten Stellen im videographierten Material. Im Rahmen der Auswertung muss zusammengefasst werden, wie groß der Anteil an Blickkontakten ist und das Ergebnis muss eingeordnet werden, z. B. als sehr invasiv, weil im Vergleich zu anderen Untersuchungen wesentlich mehr Blickkontakte im Rahmen der Analyse gezählt worden sind. Sobald die Datenanalyse etwas fortgeschritten ist, ist es sinnvoll, die vorläufigen Interpretationen mit Kommiliton:innen, dem Kollegium oder Betreuenden zu diskutieren. Dafür bieten sich unterschiedliche Settings an. Neben individuellen Gesprächen mit Betreuenden sind hier vor allem Daten- bzw. Interpretationssitzungen und Vorträge in Forschungskolloquien sowie Vorträge auf Tagungen zu nennen. Diese Formate ermöglichen es, die eigenen Überlegungen zu besprechen, zu diskutieren und damit einhergehend ggf. wichtige Rückmeldungen zu bisherigen Überlegungen zu erhalten sowie neue Impulse für die weitere Arbeit an den Daten zu bekommen. Für Datensitzungen ist charakteristisch, dass Forschende gemeinsam Daten, z. B. ausgewählte Videosequenzen und dazugehörige Transkripte, unter bestimmten Gesichtspunk-

ten diskutieren. Datensitzungen sind nicht für alle Forschungsvorhaben von Bedeutung, für bestimmte Forschungsrichtungen sind sie jedoch gewissermaßen konstituierend. Arbeitet man z. B. gesprächsanalytisch, d. h. untersucht das authentische Sprechen-in-Interaktion darauf hin, wie dieses organisiert ist (Birkner 2020, 3), dann ist es eher die Regel, eigene Daten und die anderer Forschender in regelmäßig stattfindenden Interpretationssitzungen gemeinsam zu besprechen (Schwarze 2014, 161). Vorträge in uniinternen Kolloquien bieten Raum dafür, das eigene Vorhaben sowie den aktuellen Arbeitsstand vorzustellen und zu diskutieren sowie ggf. aktuell relevante Fragen zum eigenen Projekt zu klären. Vorträge auf Tagungen dienen eher der zusammenfassenden Darstellung von Ergebnissen, ggf. auch der detaillierten Vorstellung ausgewählter Aspekte.

Sowohl Datensitzungen als auch Vorträge schärfen den Blick für Stärken und Schwächen der eigenen Untersuchung, sodass sie zur Qualität der eigenen Forschung und damit auch zur Methodendiskussion beitragen (*Gütekriterien* i. d. B.). Bereits für empirische Bachelor- und Masterarbeiten sollte es selbstverständlich sein, das eigene Forschungsvorhaben während der Umsetzung und noch einmal nach Fertigstellung der Auswertung kritisch zu reflektieren. So ist selbst bei erfahrenen Forschenden nicht zu erwarten, dass der gesamte Forschungsprozess reibungslos und perfekt abläuft. Zwar sollten bestimmte (Anfänger:innen-)Fehler möglichst vermieden werden. Dazu gehört z. B. bei der Entwicklung von Fragebögen das Fragen nach dem Alter mit Antwortoptionen wie 0-10, 10-20, 20-30. Solche Fehler lassen sich durch eine umfassende Literaturrecherche und Einarbeitung vermeiden. Jedoch entstehen im Forschungsprozess auch viele Probleme, die kaum oder einfach nicht antizipiert und vermieden werden können. Ein Beispiel aus der Praxis: Geplant war die Videographie einer Biologiestunde in einer achten Klasse. Wir waren als zwei Forschende jeweils mit einer Kamera ausgestattet und eingestellt darauf, eine Kamera auf die Schüler:innen und eine Kamera auf die Lehrperson zu richten. Fünf Minuten vor der Datenerhebung teilte uns der Lehrer mit, dass die Klasse von ihm und einem Kollegen an dem Tag aufgeteilt und in zwei unterschiedlichen Räumen unterrichtet werden sollte. Wir entschieden spontan, uns aufzuteilen und in beiden Räumen zu erheben. Das Beispiel verdeutlicht, dass empirisch zu forschen häufig nicht bedeutet, die eine richtige Entscheidung zu treffen, sondern eine situationsspezifisch angemessene. Dabei birgt jede Entscheidung potenzielle Vor- und Nachteile. Bezogen auf das Beispiel konnten wir die beiden parallel ablaufenden Unterrichtsstunden erheben, wichen dafür jedoch von der bisherigen Vorgehensweise bei der Datenerhebung ab. Mit Blick auf die Methodendiskussion ist zu ergänzen, dass sie nicht lediglich problematische Aspekte der eigenen Untersuchung thematisiert, sondern auch besonders positive Merkmale der Untersuchung herausstellen sollte.

3.5 Ergebnisdarstellung und Weiternutzung

Ein weiterer Teil des Forschungsprozesses ist die eigentliche Darstellung des Forschungsvorhabens und der Ergebnisse. Der daran gebundene Prozess der Textproduktion begleitet die Untersuchung, wird in der Regel jedoch intensiviert, wenn es in Richtung Zielgerade geht. Dabei kommt dem Schreiben häufig ein epistemisches, also Erkenntnis generierendes Potenzial zu. Abhängig davon, ob und wie Informationen zum Forschungsprozess dokumentiert werden, können Texte maßgeblich zur Transparenz und intersubjektiven Nachvollziehbarkeit beitragen. In den letzten Jahrzehnten haben sich die Möglichkeiten diesbezüglich deutlich erweitert. So können über Hypertexte auch Audio- und Videodaten direkt mit dem Text verknüpft werden.

Ist die eigene Untersuchung schließlich abgeschlossen, stellt sich die Frage, inwiefern die Daten weiterverwendet werden können. Denkbar ist die Freigabe der Primärdaten und/oder die Freigabe von Sekundärdaten. Ein konkretes Beispiel für die Freigabe von Primär- und Sekundärdaten ist das BeMaTaC (<http://u.hu-berlin.de/bematac>), im Rahmen dessen ein:e Sprecher:in eine:n andere:n Sprecher:in dabei instruiert, eine Route auf einer Karte mit Landmarken nachzuzeichnen. Ein Beispiel für die Freigabe von Sekundärdaten ist ein aufbereiteter und kommentierter Transkriptband von Ricart Brede (2014b) aus einem Sprachförderprojekt für Vorschulkinder. Neben der Freigabe von Primär- und Sekundärdaten stellt sich ferner die Frage, inwiefern die Daten in der Hochschullehre sinnvoll genutzt werden können.

Literatur

- Birkner, K. (2020): 1 Grundlegendes. In: K. Birkner, P. Auer, A. Bauer & H. Kotthoff (Hrsg.): Einführung in die Konversationsanalyse. Berlin und Boston: De Gruyter, 3-31.
- Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Qualitative Sozialforschung).
- Dittmar, N. (2009): Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer.
- Frankhauser, R. (2013): Videobasierte Unterrichtsbeobachtung: die Quadratur des Zirkels? In: Forum: Qualitative Sozialforschung 14 (1), Artikel 24.
- Hee, K. (2018): Das Aufzeichnungsmedium als Interaktant. Zur „Invasivität“ empirischer Forschung. In: C. Moritz & M. Corsten (Hrsg.): Handbuch Qualitative Videoanalyse. Wiesbaden: Springer, 365-384.
- Hopf, Ch. (2007): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: U. Flick, E. v. Kardoff & I. Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung – Ein Handbuch. 5. Auflage. Reinbek/H.: Rowohlt, 349-360.
- Junker, R., Zucker, V., Oellers, M., Rauterberg, T., Konjer, S., Meschede, N. & Holodynski, M. (Hrsg.) (2022): Lehren und Forschen mit Videos in der Lehrkräftebildung. Münster und New York: Waxmann.
- Labov, W. (1971): Das Studium der Sprache im sozialen Kontext. In: W. Klein (Hrsg.): Aspekte der Soziolinguistik. Frankfurt/M.: Athenäum 1971, 111-194.

- Maak, D. & Ricart Brede, J. (2014): Empirische Erfassung von Invasivität in videografierten Lehr-Lernsituationen: Entwicklung und Erprobung eines Beobachtungssystems. In: Neumann, A. & Mahler, I. (Hrsg.): Empirische Methoden der Deutschdidaktik: audio- und videografierende Unterrichtsforschung. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler, 151-173.
- Maak, D. (2016): Lehr-/Lernkontexte unter dem Mikroskop? Videographische Datenerhebung. In: Boelmann, J. (Hrsg.): Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 147-165.
- Milne, E.-J., Mitchell, C. & de Lange, N. (2012): Handbook of Participatory Video. Plymouth: AltaMira Press.
- Mohn, B. E. (2022): Zeigende Ethnographie – Kamera Ethnographie. In: Pofert, A. & Schröer, N. (Hrsg.): Handbuch Soziologische Ethnographie. Wiesbaden: Springer, 575-591.
- Mohn, B. E. (2023): Kamera-Ethnographie. Ethnographische Forschung im Modus des Zeigens. Programmatik und Praxis. Bielefeld: transcript.
- Petko, D., Waldis, M., Pauli, Ch. & Reusser, K. (2003): Methodologische Überlegungen zur videogestützten Unterrichtsforschung in der Mathematikdidaktik. In: ZDM 35 (6), 265-280.
- Reineke, S., Schmidt, T., Schedl, E. & Kaiser, J. (2017): Maskierung von Audio- und Videoaufnahmen. Online unter: https://prowiki.ids-mannheim.de/pub/GAIS/MasKierung/Maskierung_von_Audio_und_Videoaufnahmen_2.1_GAIS.pdf. (Abrufdatum: 04.01.2024).
- Ricart Brede, J. (2014a): Beobachtung. In: J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç & C. Riemer (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh, 137-146.
- Ricart Brede, J. (2014b): Vorschulische Sprachfördersituationen Ein aufbereiteter und kommentierter Transkriptband aus dem Projektkontext von „Sag’ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“. Online unter: https://www.daz-portal.de/de/publikationen/berichte-und-materialien/pdf-dateien-berichte-und-materialien/bm_band_02_ricart-brede_20140730.pdf/view. (Abrufdatum: 10.03.2024).
- Schallenkammer, N. & Buchhaupt, F. (2018): Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen der Videografie in der Lehrerbildung. In: L. Pilypaitytė & H.-S. Siller (Hrsg.): Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit. Wiesbaden: Springer, 129-141.
- Schramm, K. & Aguado, K. (2010): Videographie in den Fremdsprachendidaktiken. Ein Überblick. In: K. Aguado, K. Schramm & H. J. Vollmer (Hrsg.): Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren. Neue methodische Ansätze der Kompetenzforschung und der Videographie. Frankfurt/M. und New York: Peter Lang, 185-214.
- Schwarze, C. (2014): Theoretische und methodische Überlegungen zur Praxis der gesprächsanalytischen Datensitzung. In: C. Schwarze & C. Konzett (Hrsg.): Interaktionsforschung: Gesprächsanalytische Fallstudien und Forschungspraxis. Berlin: Frank & Timme, 161-176.
- Tuma, R., Schnettler, B. & Knoblauch, H. (2013): Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen. Wiesbaden: Springer.
- Tuma, R. & Schnettler, B. (2019): Videographie. In: N. Baur & J. Blasius (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer, 1191-1202.
- Tuma, R. (2022): Videobasierte Ethnographie. In: A. Pofert & N. Schröer (Hrsg.): Handbuch Soziologische Ethnographie. Wiesbaden: Springer, 563-573.

Autorin

Maak, Diana, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

ORCID: 0000-0003-1685-6877

Professorin für Deutsch als Zweitsprache und Sprachbildung

Freie Universität Berlin

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Spracherwerb in Deutsch als Zweitsprache, Sprache im Fach, Sprachbildung

Diana.Maak@fu-berlin.de

Interviewverfahren

Abstract

Im Beitrag werden allgemeine Prinzipien für den Einsatz von Interviews diskutiert und im Überblick dargestellt, welche verschiedenen Interviewformen bestehen, um den individuellen Sinn von Beforschten zu erheben. Berücksichtigt werden in diesem Zusammenhang auch die einzelnen Forschungsschritte, die notwendig sind, um ein Interview gegenstandsangemessen und zugleich zielführend für das eigene Forschungsinteresse durchzuführen.

Schlagwörter: qualitative Daten, Interviewformen, Interviewfrage, Kommunikation, Logik der Beforschten, individueller Sinn, Transkription

Interviews gehören fach- bzw. disziplinübergreifend zum Standardrepertoire der qualitativen Forschung, um empirische Daten zu erheben, aus deren Analyse wissenschaftliche Erkenntnisse gewonnen werden können. Dabei ist zunächst zu betonen, dass es *das* ‚Interview‘ nicht gibt. Vielmehr gibt es verschiedene Interviewverfahren, die als Erhebungsmethode genutzt werden können und jeweils mit unterschiedlichen Forschungsinteressen verknüpft sind. Vor diesem Hintergrund dient der vorliegende Beitrag dazu, nicht nur spezifische Prinzipien und Forschungsschritte für Interviews im Allgemeinen zu diskutieren, sondern auch Charakteristika ausgewählter Verfahren differenziert darzustellen.

1 Methodologischer Ausgangspunkt

Ziel von Interviews ist die Stimulation und Dokumentation von verbalen Daten, die einen Einblick in Wissen, Erfahrungen und Ereignisse aus Perspektive der befragten Person(en) geben.¹ Beispiele dafür sind die Erfassung von Rezeptions- und Interpretationsprozessen von Schüler:innen oder die Erhebung

1 Davon abzugrenzen ist das standardisierte Interview (u. a. Schnell 2012), in dem (externe) Wissensbestände bereits durch vorgefertigte Fragen und Antwortmöglichkeiten vorgegeben sind.

der Überzeugungen von pädagogischen Fachkräften zu einem bestimmten Gegenstandsbereich. Und auch für die Analyse der Sprachproduktion von Personen – etwa von Grundschulkindern im Bereich Deutsch als Zweitsprache – kann man Interviews nutzen (dazu etwa Mezger et al. 2014). Eine in diesem Beitrag nicht näher betrachtete Alternative zu Interviews stellen Gruppendiskussionen und Gruppeninterviews (*Gruppendiskussion* i. d. B.) dar, mit denen man vorrangig Aufschluss über kollektiv geteilte Sichtweisen gewinnen kann.²

Eine wichtige Einsicht ist, dass Äußerungen von Interviewten sich nicht von selbst erschließen, sondern interpretativ von den Forschenden erschlossen werden müssen (dazu auch Abschnitt 2.2). Ein Auswertungsverfahren, das für die Rekonstruktion von narrativen Anteilen entwickelt wurde, kann daher nur zur Anwendung kommen, wenn Interviews geführt wurden, in denen längere narrative Passagen vorzufinden sind. Hier zeigt sich ein enger Zusammenhang von Datenerhebung und Datenauswertung.

2 Zentrale Merkmale und Prinzipien der Interviewführung

2.1 Funktionen und Prinzipien von Interviews

Die Gestaltung der Interviewsituation nimmt eine zentrale Rolle für die Interviewqualität ein. Im Anschluss an Helfferich (2011, 35) können vier Aspekte benannt werden, die grundlegend für die Gestaltung von Interviews als Erhebungsmethode sind:

- 1) *Kommunikationssituation*: Im Moment des Interviews entsteht sprachliches Datenmaterial (= *Text*). Dieser Text ist die Basis für den Zugang zu subjektiven Sichtweisen. Ein wesentliches Prinzip des Interviews ist daher das *aktive Zuhören*. Hierfür ist es ratsam, im Interview die Haltung einer ‚interessierten Naivität‘ einzunehmen. Das heißt: Die Befragten und ihre Darstellungen stehen im Mittelpunkt, weshalb man als Interviewer:in das eigene Relevanzsystem³ bestmöglich zurückstellt und die Erforschten ihre Relevanzsetzungen vornehmen lässt sowie ihnen Raum zur Entfaltung ihrer Sichtweisen gibt. Nachfragen werden dazu genutzt, die Sichtweisen der Beforschten (besser) zu verstehen. Aktives Zuhören umfasst auch die Fähigkeit, Gesprächs- und Denkpausen während des Interviews auszuhalten. Als Forscher:in sollte man Fragen oder Kommentare so lange zurückhalten, bis sogenannte Abschlussmarkierer vonseiten der befragten Person erfolgen (z. B. „Mehr fällt mir dazu nicht ein.“). Nur so kann sichergestellt werden, dass die interviewten

2 Zur Erhebung kollektiver Orientierungen im Rahmen von Einzelinterviews siehe Nohl (2017).

3 Das heißt: Interviewende bringen das eigene Wissen, ihre Überzeugungen oder Werte nicht aktiv in das Interview ein.

Personen Gelegenheit haben, *ihren individuellen Sinn*, d.h. was für sie zum jeweiligen Thema bzw. Themenfeld wichtig ist, in der ihnen eigenen Art und Weise zu entfalten (dazu u.a. Kruse 2015, 148). Zu bedenken ist weiterhin, wer interviewt wird. Die Befragtengruppen und damit verbunden die Interviewführung unterscheiden sich voneinander – so sind Interviews mit Kindern anders durchzuführen als Interviews mit Erwachsenen (vertiefend zur Rolle des Sampling *Gruppendiskussion* i. d. B.).

- 2) *Größtmögliche Offenheit*: Im Vordergrund für die Interviewführung steht die (eigene) Logik der Beforschten zum Untersuchungsgegenstand, wofür ihnen ein passender Äußerungsraum gestaltet werden sollte. In diesem Kontext sind etwa individuelle Begrifflichkeiten der Beforschten zu berücksichtigen, die sich möglicherweise von fachlichen Termini unterscheiden können (siehe dazu etwa die Ergebnisse bei Schmidt 2018c, 255ff.) oder von den Befragten anders interpretiert werden. Im Gegensatz zu anderen Datenerhebungsmethoden (z. B. Fragebögen) beinhalten Interviews strukturell aus sich heraus eine relative Offenheit. Diese Offenheit ist notwendig, um den interviewten Personen den Raum zu geben, sich sprachlich auszudrücken. Abhängig vom gewählten Interviewverfahren fällt dieser Grad der Offenheit in Interviews unterschiedlich aus (z. B. Grad der Offenheit des Leitfadens). Eine *größtmögliche Offenheit* von Interviews ist wesentlich, um solche Aspekte erfassen zu können.
- 3) *Strukturierung*: Ein Interview ist eine Interaktion zwischen einer forschenden und einer befragten Person. Der oder die Forschende leistet in der Rolle als fragende Person auch einen (aktiven) kommunikativen Beitrag zur Gewinnung von verbalen Daten – er/sie ist ein *Ko-Konstrukteur* der Daten. Anhand ausgewählter Erzählaufforderungen und (Nach-)Fragen im Interview (siehe dazu Abschnitt 3.2) werden bereits Relevanzsetzungen vorgenommen, die die Kommunikation strukturieren. Mit anderen Worten: Ein narratives Interview erfordert andere (Gesprächs-)Phasen als ein Leitfadeninterview (vgl. Abb. 4).
- 4) *Rollenausgestaltung im Interview*: Interviews stellen den Versuch einer „Annäherung an natürliche Alltagskommunikation“ (Strübing 2018, 96) dar. Dennoch bleibt ein Interview eine asymmetrische Kommunikationssituation zwischen Forscher:in und Befragten. Es gilt, sich deshalb immer wieder bewusst zu machen, dass die *Rolle als Interviewer:in* primär nicht vermittelnd, sondern *ermittelnd* ist. Die Befragten sollen ihre Antworten selbst formulieren. Für die Datenaufbereitung und -analyse ist es zugleich zwingend erforderlich, die Interviewsituation und die Rolle als Interviewer:in ausführlich einzuüben und zu reflektieren, um die jeweils spezifischen Bedingungen der Textproduktion zu klären (*Gütekriterien* i. d. B.). Hier bietet es sich an, mit einer (bekannten) Person ein Probeinterview durchzuführen.

2.2 Auswahl eines Interviewverfahrens

Ein zentraler Aspekt im Forschungsprozess ist die Auswahl eines bestimmten Interviewverfahrens. Grundlegend gilt: Die Forschungsfrage bestimmt die Wahl der Methoden (Erhebung & Auswertung). Entscheidendes Kriterium für die Wahl einer Interviewform ist daher die *Gegenstandsangemessenheit*. Welche Interviewform ist für meinen Forschungsgegenstand am adäquatesten geeignet? Bzw. mit welchem Verfahren können wesentliche Aspekte meiner Forschungsfrage erfasst werden (*Einführung* i. d. B.)? Es gilt, den Zusammenhang zwischen Forschungsfrage, Methode der Datenerhebung und der Datenauswertung zu beachten.

Tab. 1: Auswahl von Interviewverfahren (leicht verändert nach Schmidt 2018a, 25)

Interviewverfahren	Methodik	z. B. Erhebung von ...
Dilemma-Interview (Colby & Kohlberg 1987)	Zu Beginn des Interviews wird den Befragten ein Dilemma (z. B. Schlüsselprobleme in Unterrichtssituationen) mit der Aufforderung präsentiert, mögliche Lösungsansätze zu erläutern	Bewertung und Urteilsbildungsprozessen; Argumentationsgängen
Experteninterview (Meuser & Nagel 1991)	Befragung von Experten zu einem bestimmten Thema oder Bereich (z. B. Schulmanagement; Künstliche Intelligenz)	Vorstellungen von Auszubildenden; Mentor:innen; Fachwissenschaftler:innen; Fachdidaktiker:innen
Fokussiertes Interview (Merton & Kendall 1979)	Vorgabe von Reizen zur Fokussierung auf einen spezifischen Gegenstand (z. B. Filmausschnitte, Soziale Medien; Unterrichtsmaterial; Schreibprodukte von Schüler:innen)	Subjektivem Erleben und Sinnverstehen bzw. -konstruktion zu einem Gegenstand oder einer Unterrichtssituation
Leitfadeninterview (Hopf 1978)	Strukturierung des Gesprächs durch einen vorab erstellten Interviewleitfaden, Fragefolge und -formulierung ist aber flexibel	Wissensbeständen und Erfahrungen zu einem bestimmten Thema bzw. Gegenstandsbereich
Narratives Interview (Schütze 1983)	Stegreif- oder Spontanerzählung mittels einer erzählgenerierenden Frage/ Erzählaufforderung	autobiographischen Erfahrungsausschnitten und Handlungsprozessen; Subjektiven Theorien

Interviewverfahren	Methodik	z. B. Erhebung von ...
Problemzentriertes Interview (Witzel 1985)	Spezifisches Problem oder Gegenstandsbereich wird im Interview aus Sicht der Befragten dargestellt und erörtert	problem- und kontextorientiertem Sinnverstehen, Vorstellungen von Schüler:innen und Schülern
Standardisiertes Interview/ Survey Befragung (Schnell 2012)	Quantitative Interviewvariante, bei der Fragen, Reihenfolge und Antwortmöglichkeiten weitgehend vorgegeben sind	quantitativen Aussagen, z. B. zum Gebrauch von bestimmten Medien oder Unterrichtsmaterialien

Bereits zu Beginn wurde darauf hingewiesen, dass der Begriff „Interview“ eine Fülle an Verfahren umfasst. Zugleich ist es möglich, Interviewformen begründet zu verändern, wenn dies dazu führt, das Forschungsinteresse (besser) beantworten zu können. Die Wahl einer Interviewvariante ist ausführlich und nachvollziehbar zu dokumentieren. In Tabelle 1 werden einige grundlegende Verfahren mit ihren je eigenen methodologischen Verortungen dargestellt. Zur Veranschaulichung sind die ausgewählten Interviewverfahren jeweils um potenzielle Anwendungsbereiche im Handlungsfeld „Schule“ bzw. „Unterricht“ ergänzt.

Für alle Interviewverfahren gilt darüber hinaus die Regel, sorgfältig zu prüfen, inwiefern die gewählten Fragen für die Erhebungsmethode und das Untersuchungsinteresse geeignet sind. In der Forschungspraxis werden auch verschiedene Interviewvarianten kombiniert, etwa leitfadengestützte Interviews mit narrativen Anteilen.

2.3 Prinzipien zur Datenerhebung und -aufbereitung

Interviews sind eine anspruchsvolle empirische Erhebungsmethode. Um die „Qualität qualitativer Daten“ (Helfferich 2011) zu gewährleisten, darf der Planungs-, Durchführungs- und Aufbereitungsprozess für Interviews nicht unterschätzt werden. Es muss sichergestellt werden, dass der erhobene Text (nicht die individuellen Vorstellungen der Forschenden) tatsächlich die Sichtweisen der Beforschten zum jeweiligen Untersuchungsgegenstand widerspiegelt. Vor diesem Hintergrund werden nachfolgend wesentliche Leitsätze für zwei zentrale Phasen des empirischen Forschungsprozesses (Datenerhebung und Datenaufbereitung) dargestellt.

Die Gestaltung der Interviewsituation ist als Teil der Gewinnung von verbalen Daten zu betrachten (Abschnitt 2.1). Die Interviewsituation ist eine befristete Kooperation (Strübing 2018, 97) von Interviewer:in und der interviewten

Person. Die Herstellung dieser Kooperation beginnt bereits mit der Kontaktaufnahme mit den Befragten, der Terminabsprache, der Wahl des Erhebungsortes und der Einführungsphase in die Interviewsituation.

Interviews starten mit dem Zugang zum Feld, was die Kontaktaufnahme zu potenziellen Studienteilnehmenden einschließt (für geeignete Strategien siehe Helfferich 2011, 171-177). Es ist wichtig, die Interviewpartner:innen über die Ziele und Inhalte des Interviews zu informieren. Dabei sollten forschungstheoretische Annahmen nicht mitgeteilt werden, um Effekte der sozialen Erwünschtheit bei den Befragten zu vermeiden (Kruse 2015, 254-258).

Nach der Kontaktaufnahme und Terminvereinbarung sollte der Ort der Datenerhebung sorgfältig gewählt werden. Eine angenehme und offene Gesprächsatmosphäre sollte gewährleistet sein. Ratsam ist es außerdem, einen Ort auszuwählen, der den Befragten vertraut ist bzw. an dem sie sich wohl fühlen – etwa ein ruhiger öffentlicher Raum oder die eigene Wohnung. Möglich ist, sich mit den Interviewpartner:innen über einen bevorzugten Treffpunkt auszutauschen (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021, 63-66).

Auf technischer Ebene sollten vor Interviewbeginn alle Materialien und Geräte (Aufnahmegerät, Ersatzbatterien, Leitfaden usw.) gründlich überprüft werden, um mögliche Unterbrechungen oder technische Probleme während der Interviewsituation zu vermeiden. Problematisch ist es weiterhin, unmittelbar in das Interview einzusteigen. Um eine angenehme Gesprächsatmosphäre zu schaffen, ist daher eine kurze Einführungsphase empfehlenswert. Diese als „Joining“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021, 67-68) beschriebene Phase sollte darauf abzielen, dass sich die Beteiligten ‚kennenlernen‘ und der Ablauf des Interviews skizziert wird. Sofern alle Beteiligten einverstanden sind, kann das Aufnahmegerät bereits eingeschaltet sein, sodass sich die Beteiligten bereits an die Aufnahmesituation gewöhnen können.

In strukturierten Interviewformen (z.B. Leitfadeninterviews) bilden die ausgewählten Interviewfragen das Gerüst zur Strukturierung des Gesprächsverlaufs. Sie strukturieren aber nicht nur das Interview, sondern bilden auch die Grundlage für die Gewinnung des Datenmaterials. Daher gilt: Forschungsfragen sind niemals Interviewfragen. Stattdessen muss überlegt werden, welche Themenkomplexe für das jeweilige Forschungsinteresse bedeutsam sind. Geeignete Ausgangsüberlegungen sind: Was möchte ich erfahren? Was interessiert mich? Was will ich wissen? Welche Themenbereiche können dafür angesprochen werden? Welche Fragen müssen wie und wann gestellt werden? Aufbauend auf diesem ersten Zugang erfolgt die Formulierung von geeigneten Interviewfragen (siehe Abschnitt 3.1). Es ist wesentlich, dass die Fragen ausreichend konkret und anschaulich für die Beforschten formuliert sind, um ihnen eine Äußerungsmöglichkeit zu geben. Das folgende Beispiel zum The-

ma „Schreibprozesse im Beruf“ (Lehnen & Schindler 2010) verdeutlicht diesen Anspruch an Interviewfragen:

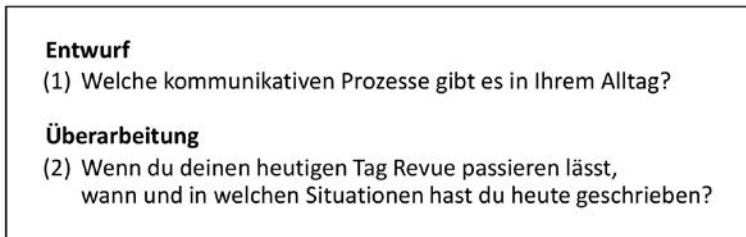


Abb. 1: Entwurf und Überarbeitung einer Interviewfrage (Quelle: Schmidt 2018a, 27 in Anlehnung an Lehnen & Schindler 2010, 246f.)

Das Beispiel zeigt, dass der erste Fragenentwurf relativ abstrakt formuliert ist. Für die Beforschten kann es schwierig sein, den Begriff „kommunikative Prozesse“ einzuordnen und damit Inhalte zu verknüpfen. Dagegen wird mit der überarbeiteten Frage eine konkrete Situation vorgegeben (Veranschaulichung), die die Beforschten als Ausgangspunkt für die Darstellung ihrer Sichtweisen nutzen können. Die interviewte Person hat so die Möglichkeit, möglichst spontan und authentisch auf die Fragen zu reagieren. Ebenso muss für den Einstieg bedacht werden, dass spezifische Herausforderungen für bestimmte Zielgruppen bestehen. So ist bspw. für Interviews mit Kindern zu bedenken, dass diese eigene Kommunikations-, Verhaltens- und Denkmuster haben, sodass Aspekte wie die Sprache oder Kommunikationswege (umso differenzierter zu wählen bzw. zu betrachten sind).

Nach dem Interview kann ein Kurzfragebogen für die Erfassung der biographischen Daten der Beforschten eingesetzt werden. Zudem ist die Unterzeichnung einer Einverständniserklärung durch die Beforschten unbedingt erforderlich, damit die erhobenen Daten für Forschungszwecke verwendet werden können (*Forschungsdatenmanagement* i.d.B.). Beispiele für Kurzfragebögen und Einverständniserklärungen bieten etwa Helferich (2011) und Kruse (2015).

An das Ende des Interviews sollte sich eine informelle Gesprächsphase anschließen, welche nochmals aufschlussreiche Punkte für die Untersuchung eröffnen kann (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021, 73). Zeitnah sollte dann vom Forschenden ein Interviewprotokoll zur Interviewsituation und zum -verlauf angefertigt werden (für Beispiele Kruse 2015, 278 ff.).

In einem Interview wird sprachliches Datenmaterial⁴ erzeugt, das entweder in Form von Audio- oder Videodaten (*Videographie* i. d. B.) digital aufgezeichnet wird. Dazu gehört es auch, unmittelbar im Anschluss an das Interview Sicherheitskopien zu erstellen. Der weitere Prozess der Aufbereitung und Analyse des Textes ist *methodisch kontrolliertes Fremdverstehen*. Als forschende Person zieht die forschende Person von den erfassten verbalen Daten methodisch kontrolliert Rückschlüsse auf die Sichtweisen der Beforschten und interpretiert sie entsprechend.

Das Sichten der verbalen Daten zur Verschriftlichung bildet einen ersten wichtigen Erkenntnisprozess, in dem erste Interpretationsanregungen für die Untersuchung gebildet werden. Es kann sein, dass bereits bei der Sichtung – d. h. beim nochmaligen Hören des Datenmaterials – auffällt, dass bestimmte Interviewdaten für die Analyse nicht geeignet sind (z. B. zu schlechte Tonqualität, zu starke Beeinflussung der Beforschten). Begründet kann man sich dann entscheiden, dieses Material nicht in die Datenaufbereitung und -analyse einzubeziehen. Für die ‚verbleibenden‘ Daten erfolgt die Transkription (*Forschungsdatenmanagement* i. d. B.). Die verschiedenen Interviewvarianten sind nicht zwingend an ein bestimmtes Transkriptionssystem und eine festgelegte Auswertungsmethodik gebunden. Auch hier gilt: Die Gegenstandsangemessenheit ist das oberste Prinzip und das Erkenntnisinteresse der jeweiligen Untersuchung ist leitend für die Wahl eines Transkriptionssystems. Darüber hinaus ist die Anfertigung von Transkripten eine Arbeit, die mit einem nicht zu unterschätzenden Zeitaufwand verbunden ist. In der Regel (bei Rückgriff auf ein einfaches Transkriptionssystem) hat ein einstündiges Interview einen Transkriptionsaufwand von etwa 10 Stunden (1 Minute Interview = ca. 10 Minuten Transkription). Bei aufwändigeren Transkriptionssystemen erhöht sich der Aufwand entsprechend. Daher ist sowohl aus inhaltlicher als auch aus forschungspragmatischer Perspektive zu entscheiden, welches Transkriptionssystem für die eigene Untersuchung zielführend ist. Zugleich ist zu bedenken, dass das Transkript eine erste Form der Rekonstruktion bzw. Interpretation der erhobenen Daten darstellt, die nach bestimmten Regeln erfolgt. Orientierungspunkte, wie man das für sich geeignete Transkriptionssystem finden kann, bietet zum Beispiel der Beitrag von Mempel und Mehlhorn (2014, 148). Zu bedenken ist daher, ob es Wege gibt, den eigenen Arbeitsaufwand zu reduzieren: Denkbar ist es etwa, dass Hilfskräfte einen Teil oder die vollständige Transkription von Interviews übernehmen. Wichtig ist dabei, dass die Personen, die (einen Teil der oder) die Transkription übernehmen, vorab in das gewünschte Transkriptionssystem eingeführt werden. Eine Schulung der

4 Ggf. können auch beschriftete Zeichnungen Teil des Datenmaterials sein, welche dann zusätzlich in den Auswertungsprozess einbezogen werden.

(Mit-)Transkribierenden, in der auch Ansprüche an die Transkription und Fragen geklärt werden, sollte zwingend erfolgen – gerade um Missverständnisse in der Interpretation und Anwendung von Transkriptionsregeln zu vermeiden. Zur Datenauswertung: Das Forschungsinteresse, zugespißt in der Forschungsfrage, legt die Wahl der Auswertungsmethode fest. Die Auswertungsmethode wiederum gibt vor, welche Informationen ein Transkript enthalten muss. Ein Entscheidungsaspekt ist etwa, ob Räuspern, Füllwörter oder Sprechpausen mit transkribiert werden. Für die Wahl eines Analyseverfahrens sind das Forschungsinteresse und der Forschungsgegenstand der Untersuchung entscheidend.

3 Die Forschungspraxis der Interviewführung

Abschließend werden drei zentrale Aspekte im Hinblick auf die Forschungspraxis diskutiert, die – unabhängig von der gewählten Interviewform – für den Untersuchungsprozess zu reflektieren sind.

3.1 Gestaltung von Interviewfragen

Die Güte und Beschaffenheit der Daten in einem Interview hängen u. A. von den Formen des Fragens und dem aktiven Zuhören im Gesprächsverlauf ab. Die Entwicklung von Interviewfragen sollte daher mit großer Sorgfalt erfolgen. Das bedeutet jedoch, dass man sich in den meisten Fällen vor der Entwicklung von geeigneten Fragen mit dem theoretischen Hintergrund zum Untersuchungsgegenstand auseinandersetzen muss. Nur so kann geklärt werden, welche Informationen im Interview überhaupt gewonnen werden sollen. Beispielhaft soll dies im Folgenden mit Blick auf die Gestaltung eines Leitfadeninterviews und eines narrativen Interviews erörtert werden.

3.1.1 Gestaltung eines Leitfadeninterviews

Ein Leitfaden ist ein Kompromiss zwischen einer erwünschten Offenheit der Fragen und einer notwendigen Steuerung des Interviews. Für die Erstellung wird von Helfferich (2011, 178 ff.) das sogenannte SPSS-Prinzip (Sammeln, Prüfen, Sortieren, Subsumieren) vorgeschlagen. Die Entwicklung eines Leitfadens folgt dem Prinzip: Vom Allgemeinen zum Spezifischen. Jedoch sollte das SPSS-Prinzip nicht als starrer Ablauf angesehen werden – die einzelnen Phasen sind vielmehr miteinander verwoben:

Tab. 2: SPSS-Prinzip nach Helfferich (2011) (leicht verändert nach Schmidt 2018b, 52f.)

Sammeln	Zunächst werden alle potenziellen Untersuchungsfragen in einer Liste zusammengetragen. Fragen zur Eignung, konkrete Formulierungen etc. werden hier hintenangestellt. Im Anschluss an Kruse (2015, 230 f.) sollte dieser Schritt zudem genutzt werden, um die Fragestellung(en) der Untersuchung zu reflektieren und ggf. weiterzuentwickeln.
Prüfen	In einem nächsten Schritt erfolgen eine Reduzierung und Ordnung der Liste. Fragen, die nur vorhandenes Vorwissen abfragen oder sich auf reine Faktenfragen beschränken, werden gestrichen. Ebenso werden zu detaillierte Fragen aus der Liste entfernt oder durch offenere Formulierungen ersetzt (z. B. „Welchen Stellenwert hat das Thema ‚Rechtschreibung‘ in Ihrem Unterricht?“ statt „Wie viele Stunden in der Woche verwenden Sie genau für das Thema ‚Rechtschreibung‘ in Ihrer Klasse?“). Eine Orientierungshilfe für diesen Schritt findet sich bei Kruse (2015, 228 ff.).
Sortieren	Der nächste Schritt dient der Strukturierung. Die verbleibenden Fragen werden nach Bereichen geordnet, d. h. nach inhaltlicher oder – bei Interesse an einer zeitlichen Dimension – nach chronologischer Zusammengehörigkeit. Auf diese Weise sollen zwischen einem bis vier Fragenbündel entstehen. Es kann vorkommen, dass einige Fragen als Einzelfragen verbleiben – sie bekommen einen gesonderten Platz im Leitfaden.
Subsumieren	Abschließend wird für jeden Themenkomplex (s. o.) eine weitgehend offene (Erzähl-)Aufforderung formuliert, unter der die anderen Einzelaspekte subsumiert werden können (z. B. „Beschreibe mir bitte, was deiner Meinung nach ein gutes Beispiel für einen binnendifferenzierten Unterricht ist.“). Durch diesen offenen Einstieg in die jeweiligen Themenfelder sollen die Befragten die Möglichkeit haben, ihre subjektiven Sichtweisen zum Themenkomplex zu entfalten. Mit anderen Worten: Sie sollen – in der ihnen eigenen Sprache und Logik – Zusammenhänge und Bedeutungen zum Gegenstand verbalisieren können. Zusätzlich werden sog. immanente Nachfragen formuliert, also Nachfragen, die auf bisher Gesagtes Bezug nehmen und absichern, dass das Forschungsinteresse im Interview nicht zu kurz kommt.

Eine Empfehlung ist es, für die Entwicklung eines Leitfadens auch andere Personen zur Beratung einzubeziehen. Verstehensprozesse für die jeweiligen Fragen können in der Gruppe reflektiert und mitunter neue Verstehenskonstruktionen entwickelt werden (dazu Daase et al. 2014, 111). Ebenso können Fragen oder Leitfäden aus thematisch verwandten Studien eine weitere Orientierung bieten. Ein Gütekriterium für Interviewfragen ist, dass die Fragen widerspruchsfrei, anschaulich und explizit formuliert sind. Interviewfragen sollten daher auch adressatengerecht formuliert sein, da sich die Sprache von Interviewer:in und Beforschten voneinander unterscheiden kann. So können

zu abstrakte Begriffe ggf. von den Beforschten nicht verstanden werden oder gar abschreckend für sie sein, was sich negativ auf die Gewinnung der verbalen Daten im Rahmen des Interviews auswirken kann. Hier kann die Pilotierung (Abschnitt 3.3) wichtige Hinweise bieten. Darüber hinaus gibt es noch die Möglichkeit, im Rahmen eines Leitfadenterviews ein bestimmtes Material (sog. „Fokus“) einzusetzen, um weitere narrative Passagen zum Untersuchungsgegenstand zu eröffnen. Hier einige Beispiele, die man in einem Leitfadenterview einsetzen kann (nach Schmidt 2018b, 53):

- Aufgabenstellungen mit und ohne Material
- Interpretation von Texten, Tabellen, Karikaturen usw.
- Vignetten
- Bildimpulse
- Filmausschnitte

Eine weitere Empfehlung ist, die einzelnen Phasen im Leitfaden um die Spalte „Notizen“ zu erweitern: Hier kann man als Interviewer:in Stichworte im Gespräch aufschreiben – z. B. um sich Anhaltspunkte für Nachfragen im Anschluss an einzelne Äußerungen zu notieren oder einzelne Begriffe der Beforschten noch genauer zu erfragen. Der Interviewleitfaden muss insgesamt *übersichtlich* gestaltet sein, um im Interviewverlauf flexibel und gut handhabbar zu sein – Fragen sollten im Interview möglichst nicht abgelesen werden. Eine tabellarische Struktur des Leitfadens bietet sich daher an, um einen schnellen Überblick gewinnen zu können (siehe Tabelle 3).

Tab. 3: Aufbauprinzip eines Leitfadens (Schmidt 2018b, 54)

Leitfrage/Stimulus/	Inhaltliche Aspekte	(Nach-)Fragen	Notizen
Erzählaufforderung	Stichworte – nur erfragen, wenn nicht von allein thematisiert	mit obligatorischer Formulierung	
Erzählaufforderung			
Erzählaufforderung			
Erzählaufforderung			
Bilanzierungsfragen Einstellungsfragen			
Abschlussfrage: Fehlt etwas?			
Nach dem Interview: Ergänzender Fragebogen für Faktenfragen			

Ein Leitfaden ist eine flexible Checkliste. Der Leitfaden variiert im Grad der Offenheit, abhängig von der Forschungsfrage und der Auswertungsmethode. Für alle Interviewfragen und deren Strukturierung gilt: So offen und flexibel wie möglich, so strukturiert wie nötig. Deshalb ist es wichtig, dass die Fragestellenden den Ansatz und den Forschungsstand zum Projekt gut kennen. Nur wenn ich diese Aspekte angemessen einordnen kann, bin ich im Interview auch in der Lage flexibel zu handeln – zum Beispiel bei der Frage, an welchen Stellen in einem Gesprächsverlauf Nachfragen zu den Äußerungen der Beforschten sinnvoll sind.

3.1.2 Gestaltung eines narrativen Interviews

Im Gegensatz zum Leitfadeninterview wird die thematische Gestaltung im narrativen Interview zunächst weitgehend der interviewten Person überlassen. Ziel ist es, dass die interviewte Person eine möglichst ausführliche Erzählung eigenerlebter Ereignisse generiert. Vor diesem Hintergrund ergibt sich auch eine andere Gestaltung der Phasen im Interview: Das narrative Interview besteht aus einem Erzählstimulus, auf den eine erzählgenerierende Phase der interviewten Person folgt, die sogenannte *Stegreiferzählung*. Der Erzählstimulus kann je nach Erkenntnisinteresse variieren. Denkbar sind

- ein *offener Erzählstimulus*, d.h. es gibt keine thematische Einschränkung;
- ein *leicht vorstrukturierter Erzählstimulus*, d.h. der Forschungskontext und somit ein thematischer Schwerpunkt ist für die Beforschten gesetzt;
- ein *eher geschlossener Erzählstimulus*, d.h. die Erzählung wird gerahmt, indem eine bestimmte Themenstellung vorgegeben wird.

Zentrales Gütekriterium für einen Erzählstimulus ist, dass über die Erzählungen der interviewten Person ein Zugang zu Relevanzsetzungen der interviewten Person eröffnet wird (Küsters 2006, 32f.). Neben dem Einstieg über einen Erzählstimulus bilden ein narrativer Nachfrageteil und eine narrative Bilanzierung weitere Phasen im Gespräch, um einen Einblick in die Relevanzsetzungen der Beforschten zu erhalten.

3.2 Phasen der Interviewführung

Die Eröffnungsfrage bildet den Einstiegspunkt in das Interview und prägt den weiteren Interviewverlauf maßgeblich. Zu Beginn des Interviews sollte eine sogenannte erzählgenerierende Frage stehen: Darunter wird eine Frage verstanden, die zu längeren Äußerungen der Beforschten führt. Aus Gründen der Vergleichbarkeit sollte diese Frage bei allen Interviews möglichst gleich formuliert werden (Kruse 2015, 68 ff.). Im Anschluss an diese erste längere Passage der Narration der Beforschten können dann *immanente Nachfragen*

folgen. Dies sind Fragen, mit denen die Äußerungen der Befragten aufgegriffen oder Verständnisfragen geklärt werden. Denkbar sind hier etwa folgende Fragen: „Kannst du mir xy noch einmal genauer beschreiben?“, „Was genau meinst du mit XY?“.

Die Pilotierung (Abschnitt 3.3) gibt einem die Möglichkeit, den Gesprächseinstieg – wie auch die weiteren entwickelten Interviewfragen – auf die Eignung für das Interview zu überprüfen. Wenn im Interview der Eindruck entsteht, dass sämtliche immanente Nachfragen zur Einstiegsfrage besprochen sind, können weitere Fragen folgen. Diese Fragen, die sogenannten *exmanenten Nachfragen*, beziehen sich auf das spezifische Erkenntnisinteresse der Untersuchung.

Eine Herausforderung für alle Interviewvarianten ist die Gesprächsführung. Die Strukturierung der Kommunikation sollte möglichst durch die Befragten erfolgen. Problematisch sind deshalb geschlossene Interviewfragen, also Fragen, die im Wesentlichen mit „ja“ oder „nein“ beantwortet werden können. Solche Fragen bieten den Befragten nur begrenzte Möglichkeiten zur Äußerung und führen daher nicht zu vertieften Erkenntnissen über deren Sichtweisen. Es ist ebenso wichtig, Suggestivfragen oder wertende Fragen (z. B. „Sind Sie nicht auch der Meinung, dass...“) im Interview zu vermeiden, da so eher die Ansichten der Forschenden als die der Befragten erhoben werden. Eine Übersicht zur Zulässigkeit bestimmter Frageformen bei einzelnen Interviewvarianten bietet Helfferich (2011, 107).

Auch der Abschluss des Interviews verdient besondere Aufmerksamkeit. Im letzten Teil des Interviews sollte den Befragten Raum gegeben werden, um individuelle Schwerpunkte zur Äußerung vorzunehmen. Eine häufig verwendete Abschlussfrage lautet: „Ist dir/Ihnen während des Interviews noch etwas durch den Kopf gegangen, das wir noch nicht besprochen haben?“. Erfahrungsgemäß nutzen die Interviewten diese Gelegenheit oft, um Aspekte anzusprechen, die bisher im Verlauf des Interviews noch nicht thematisiert wurden. Nach dem offiziellen Ende des Interviews schließt sich u. U. eine informelle Gesprächsphase an, die nochmals Aufschlussreiches für die Untersuchung eröffnen kann (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021, 73).

3.3 Pilotierung von Interviews:

Ein oftmals unterschätztes Gütekriterium

Die Pilotierung (= Vorstudie) ist – unabhängig von der gewählten Interviewvariante – ein wichtiges Gütekriterium (*Gütekriterien* i. d. B.) für die Erhebung von Interviewdaten. Durch die Pilotierung werden die entwickelten Interviewfragen in Bezug auf Validität und Praktikabilität getestet. Mit anderen Worten: Welche Fragen sind zu komplex oder zu allgemein gehalten? Wie

passen die angedachten Themenblöcke in einem Leitfaden zueinander? Inwiefern hat mein gewählter Einstieg für ein narratives Interview das Potenzial für narrative Passagen vonseiten der Interviewten? Ist meine Frage zu abstrakt gehalten oder zu vage formuliert? Dies sind nur einige Fragen, zu denen die Pilotierung wichtige Antworten liefert.

Die Pilotierung bietet außerdem die Möglichkeit, sich gezielt in die Interviewsituation einzuarbeiten, d.h. die Rolle als Interviewer:in zu üben und zu reflektieren. Außerdem können inhaltliche und sprachliche Probleme für einzelne Fragen identifiziert werden. Die Interpretation der Daten aus der Pilotierung eröffnet manchmal auch neue Erkenntnisse zum Untersuchungsgegenstand. Aufbauend auf den Erkenntnissen der Pilotierung erfolgt die Überarbeitung, sodass eine zweite Fassung der Interviewfragen entsteht. Überarbeitungen und Weiterentwicklungen der einzelnen Fragen oder Themenblöcke müssen zur Nachvollziehbarkeit und Transparenz des Forschungsprozesses dokumentiert werden.

Der vorliegende Beitrag soll deutlich machen, dass ein Interview unterschiedliche Akzentuierungen haben kann, die sich vor allem auch auf die Einteilung von Phasen im Gespräch auswirkt. Abschließend soll dies – in stark vereinfachter Form – anhand der nachfolgenden Darstellung von zwei Varianten gezeigt werden:

Tab. 4: Zwei Beispiele für Phasen eines Interviews

Beispiel für Phasen in einem narrativen Interview:	
Phase 1	Impuls
Phase 2	Immanentes Nachfragen
Phase 3	Verständnisfragen
Phase 4	Soziodemografische Daten

Beispiel für Phasen in einem Leitfadeninterview:	
Phase 1	Fragen des Leitfadens
Phase 2	Verständnisfragen/Rückfragen
Phase 3	Abschlussfrage-Formel
Phase 4	Soziodemografische Daten/alternativ: Fragebogen

Anhand dieser Gegenüberstellung wird deutlich, dass es DAS Grundgerüst eines Interviews nicht gibt, sondern Phasen im Interview, die von der gewählten Interviewform abhängig sind. Zugleich muss ich als Forschende:r wissen, welche Phasen zu meiner gewählten Erhebungsmethode gehören und welche Bedeutung diese jeweils mit Blick auf das Interview als (gesamtes) Gespräch haben.

Literatur

- Colby, A. & Kohlberg, L. (1987): The measurement of moral judgment, Vol. 1. Theoretical foundations and research validation. New York: Cambridge University Press.
- Daase, A., Hinrichs, B. & Settineri, J. (2014): Befragung. In: J. Settineri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç & C. Riemer (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh, 103-122. <https://doi.org/10.36198/9783838585413>
- Hopf, C. (1978): Die Pseudo-Exploration – Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. In: Zeitschrift für Soziologie 7 (2), 97-115.
- Helfferich, C. (2011): Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>
- Kruse, J. (2015): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. 2. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Küsters, I (2006): Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lehnen, K. & Schindler, K. (2010): Berufliches Schreiben als Lernmedium und -gegenstand. Überlegungen zu einer berufsbezogenen Schreibdidaktik in der Hochschullehre. In: T. Pohl & T. Steinhoff (Hrsg.): Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles & Francke, 233-256. Online unter: <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=3469611> (Abrufdatum: 28.03.2024).
- Mempel, C./Mehlhorn, G. (2014). Datenaufbereitung: Transkription und Annotation. In: J. Settineri, J., S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç & C. Riemer (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Paderborn: Schöningh UTB, 147-166.
- Merton, R. K. & Kendall, P. L. (1979): Das fokussierte Interview. In: C. Hopf & E. Weingarten (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart: Klett-Cotta, 171-204.
- Meuser, M. & Nagel, U. (1991): ExpertInneninterviews — vielfach erprobt, wenig bedacht. In: D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen, 441-471.
- Mezger, V., Schroeder, C. & Şimşek, Y. (2014): Elizitierung von Lernersprache. In: J. Settineri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç & C. Riemer (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh, 73-86. <https://doi.org/10.36198/9783838585413>
- Nohl, A.-M. (2017): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 5. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16080-7>
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2021): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 5., überarbeitete und erweiterte Aufl., München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag. <https://doi.org/10.1515/9783110710663>
- Schmidt, F. (2018a): Interviewverfahren. Ein Überblick. In: J. M. Boelmann (Hrsg.): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 23-34.
- Schmidt, F. (2018b): Leitfadeninterviews planen und (durch-)führen. In: J. M. Boelmann (Hrsg.): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 51-66.
- Schmidt, F. (2018c): Diagnose von Lesekompetenz aus Sicht von Lehrpersonen im Fach Deutsch. Didaktische Rekonstruktion eines onlinebasierten Diagnoseverfahrens für die Unterrichtspraxis. Berlin u. a.: Peter Lang.
- Schnell, R. (2012): Survey-Interviews: Methoden standardisierter Befragungen. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 13, 283-293.

- Strübing, J. (2018): Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung. 2., überarbeitete und erweiterte Aufl., Berlin/Boston: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110529920>
- Witzel, A. (1985): Das problemzentrierte Interview. In: G. Jüttemann (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim: Beltz, 227-255.

Autorin

Schmidt, Frederike, Dr.ⁱⁿ

Verwaltung der Professur für Literaturdidaktik unter Einschluss der Medien-
didaktik an der Carl von Ossietzky-Universität (Sommersemester 2025) sowie
Vertretungslehrkraft am Gymnasium Cäcilien-
schule Oldenburg mit den Fächern
Deutsch und Geschichte

Gruppendiskussion

Abstract

Die Gruppendiskussion ist eine etablierte Methode zur Erfassung kollektiver Phänomene und gruppenbezogener Interaktionen. Der Beitrag gibt einen umfassenden Überblick über die historische Entwicklung und die methodologischen Unterschiede zwischen Gruppeninterviews und Gruppendiskussionen. Praktische Aspekte wie die Zusammensetzung der Gruppen, die Größe des Samplings und die Phasen der Durchführung werden behandelt, wobei verschiedene strategische Ansätze für die Datenauswertung diskutiert werden. Der Schwerpunkt liegt auf der Dokumentarischen Methode, die als eine etablierte Auswertungsmethode für Gruppendiskussionen gilt. Die Vor- und Nachteile von Gruppendiskussionen im Vergleich zu Gruppeninterviews werden herausgearbeitet. Insgesamt bietet der Beitrag einen Einblick für Forscher:innen, die Gruppendiskussionen als Instrument zur Datenerhebung und Analyse kollektiver Phänomene einsetzen möchten.

Schlagwörter: Datenerhebung, Gruppendiskussion, Kollektive Phänomene, Sozialwissenschaftliche Rekonstruktion,

1 Einführung

Die Gruppendiskussion wird als ein von außen initiiertes Gespräch mehrerer Personen zu einem bestimmten Thema verstanden. Sie ist ein etabliertes Verfahren in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Im Gegensatz zu Einzelinterviews (*Interviewverfahren* i. d. B.), die sich z. B. zur Erfassung und Analyse individueller Biographien, Motive oder Überzeugungen eignen, zielen Gruppendiskussionen auf die Erfassung kollektiver Phänomene ab. Je nach Erkenntnisinteresse können mit Gruppendiskussionen Meinungen und Einstellungen, gruppenspezifische Verhaltensweisen, Gruppenprozesse oder kollektive Orientierungsmuster erhoben werden. Abhängig vom Ziel, welches mit einer Gruppendiskussion verfolgt wird, unterscheiden sich sowohl die Durchführung (Datenerhebung) als auch die Auswertung (Datenauswertung).

Bei der Wahl einer geeigneten Datenerhebungsmethode stehen Wissenschaftler:innen in der Qualifizierungsphase oft vor der Herausforderung, sich in der Vielfalt der Erhebungsmethoden zurechtzufinden. Fällt die Entscheidung auf die Untersuchung von Gruppen, tauchen Begriffe wie *Fokusgruppe*, *Gruppenbefragung*, *Gruppeninterview* und *Gruppendiskussion* auf. Insbesondere in der englischsprachigen Literatur werden diese Begriffe teilweise auch synonym verwendet, was die Orientierung zusätzlich erschwert. Um zu verstehen, was die Methoden unterscheidet, wird in diesem Beitrag zunächst ein Blick auf die historische Entwicklung der Gruppendiskussion geworfen. Darauf aufbauend erfolgt eine Abgrenzung der beiden Begriffe (*Fokus-*)*Gruppeninterview* und *Gruppendiskussion*, wobei der Schwerpunkt des Beitrags auf letzterem liegt. Nach einer methodologischen Einordnung der Gruppendiskussion werden die verschiedenen Phasen der Datenerhebung anhand forschungspraktischer Erfahrungen und exemplarischer Studien dargestellt.

2 Entwicklung der Gruppendiskussion

Die Ursprünge der Gruppendiskussion liegen im angloamerikanischen Raum in der Markt- und Meinungsforschung. Bereits Anfang des 20. Jahrhunderts wurden Gruppenbefragungen zur Untersuchung der Wirkung von Massenkommunikationsmitteln (Merton, Fiske & Kendall 1956) und später zur Vorbereitung von Befragungen von Verbraucher:innen und zur Untersuchung von Motivationsstrukturen bei Konsument:innen (Mangold 1973) eingesetzt. Im Vergleich zu Einzelbefragungen waren sie sowohl mit einem geringeren Zeit- und Kostenaufwand verbunden. Diese zum Teil verkürzte und direkte Form der Befragung wird den Gütekriterien qualitativer Sozialforschung (*Gütekriterien* i. d. B.) jedoch nicht immer gerecht (ausführlicher zur Geschichte u. a. Lamnek (2010, 372-375)). Ausgangspunkt des Diskurses um Gruppendiskussionen in Deutschland stellt die Arbeit von Pollok (1955) dar. Am Frankfurter Institut für Sozialforschung (*Entwicklungslinien* i. d. B.) wurden in den 1950er Jahren Phänomene des politischen Bewusstseins der deutschen Bevölkerung untersucht. Durch Werner Mangold (1960) erfuhr die Methode eine Wendung. Er entwickelte das Konzept der „Gruppenmeinung“, die nicht als „Summe von Einzelmeinungen, sondern [als] das Produkt kollektiver Interaktionen“ verstanden wird (Mangold 1960, 49). Wichtig ist hierbei, dass dabei davon ausgegangen wird, dass die Gruppenmeinung nicht erst in der Erhebungssituation entsteht, sondern lediglich in dieser aktualisiert wird. An Mangolds Ergebnisse knüpft Ralf Bohnsack (1989) in den 1980er Jahren mit seinen Überlegungen zur Ermittlung kollektiver Orientierungsmuster an.

Im Folgenden werden *Gruppeninterviews* bzw. *Fokusgruppen* und *Gruppendiskussionen* hinsichtlich der Erhebungsform und des Interviewverhaltens von-

einander abgegrenzt: *Gruppeninterviews* haben das Ziel, „mehr oder minder standardisiert einen schnellen Einblick [z.B.] in Organisationen zu erhalten oder möglichst zahlreiche Informationen zu vordefinierten Fragestellungen zu sammeln“ (Liebig & Nentwig-Gesemann 2009, 104). Bei dem Untersuchungsgegenstand handelt es sich in diesem Fall um Meinungen oder Einstellungen. Das Individuum steht im Mittelpunkt, nicht die Gruppe selbst oder die Interaktion zwischen den Teilnehmenden. Der Fokus eines Gruppeninterviews liegt auf dem persönlichen Erleben und Einschätzen einer konkreten Situation (Film, gelesener Text oder Experiment). Es bildet lediglich den Rahmen für die Erinnerung an das Erlebte und zielt darauf ab, „auszuleuchten, wie diese Situation subjektiv empfunden wurde und was davon wie wahrgenommen wurde“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, 135). Dieses Interesse hat ein stark gesteuertes Interviewverhalten mit einzelnen Interviewfragen zur Folge. Gruppeninterviews bzw. Fokusgruppen gewinnen vor allem in der Evaluationsforschung an Bedeutung, z. B. bei Bedarfsanalysen, der Programmentwicklung, Prozess- oder Ergebnisevaluation (Morgan & Krueger 1998).

Gruppendiskussionen bieten sich an, wenn der Forschungsgegenstand nicht auf Meinungen, sondern auf kollektive Wissensbestände abzielt (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014). Dieses kollektive Wissen entsteht nicht erst in der Diskussion, sondern tritt durch sie zum Vorschein. Bei der Gruppendiskussion stehen kollektive Phänomene (Erfahrungszusammenhänge, Prozesse und Orientierungen) im Vordergrund, weshalb ihr Ablauf weniger standardisiert werden kann (Liebig & Nentwig-Gesemann 2009, 106). Es lässt sich festhalten, dass die Entscheidungen für eine Form der Datenerhebung die Möglichkeiten der Datenauswertung beeinflussen und umgekehrt (Lamnek 2010). Somit ergeben sich aus der Wahl der Datenauswertungsmethode methodische Implikationen für die konkrete Umsetzung des Gruppendiskussionsverfahrens (vgl. Kapitel 4).

3 Methodologischer Ausgangspunkt der Gruppendiskussion

Die Datenerhebung mittels Gruppendiskussion wird mit unterschiedlichen Designs der Datenauswertung kombiniert. Besonders etabliert hat sich die Auswertung mit der Dokumentarischen Methode (*Dokumentarische Methode* i. d. B.). Diese Verbindung von Erhebungs- und Auswertungsmethode führte zu einer fundierten methodischen Auseinandersetzung mit dem Verfahren der Gruppendiskussion und wird deshalb im weiteren Verlauf als Grundlage verwendet.

Ralf Bohnsack entwickelte in den 1980er Jahren die Dokumentarische Methode zur Analyse verbaler Daten. Die grundlagentheoretische Fundierung liegt in der Wissenssoziologie Karl Mannheims (1964) begründet. Demnach zielen

Gruppendiskussionen auf „gemeinsam geteilte Wissensbestände [und] auf eine gemeinsame Erlebnisschichtung“ (Bohnsack 2021, 120). Ziel des Gruppendiskussionsverfahrens ist die Rekonstruktion kollektiver Orientierungen auf der expliziten und impliziten Wissensebene (Schäffer 2012). Im Vergleich zur Perspektive von Mangold (1960), bei der die *Meinung* auf die Gruppe beschränkt ist, ist dies bei dem von Bohnsack geprägten Begriff der *kollektiven Orientierungsmuster* nicht mehr der Fall (Schäffer 2018, 103). Bei der Interpretation solcher Orientierungsmuster ergeben sich somit Hinweise auf soziale Strukturen bzw. Muster, die über die Gruppe hinausgehen.

Offenheit und *Selbstläufigkeit* sind zentrale Merkmale von Gruppendiskussionen. Das Prinzip der Offenheit, z. B. in Form einer offenen Fragestellung, ist wichtig (*Interviewverfahren* i. d. B.), damit die Teilnehmenden der Gruppendiskussion die Kommunikation weitgehend selbst strukturieren können. Dadurch ergibt sich die Möglichkeit, ihr Relevanzsystem zu entfalten (Bohnsack 2021, 24). Oberstes Ziel bei der Durchführung einer Gruppendiskussion ist die Herstellung von Selbstläufigkeit, d. h. „eine Diskussion, die sich selber trägt und nicht immer wieder von den Gruppendiskussionsleiter[:in]nen durch Fragen in Gang gehalten werden muss“ (Schäffer, 2018, 104). Die Diskussion sollte einer natürlichen Gesprächssituation möglichst nahe kommen (Loos & Schäffer 2001, 51). In der Analyse ermöglicht die gewonnene Selbstläufigkeit dann den Zugang zu kollektiven Wissensbeständen (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, 93).

Anwendungsfelder von Gruppendiskussionen im pädagogischen Bereich sind u. a. Kindheitsforschung (Bock 2010; Kämpfe 2019; Nentwig-Gesemann 2002), Unterrichts- und Professionsforschung (Asbrand & Martens 2018; Schieferdecker 2016), Medienforschung (Schäffer 2001), Bildung für nachhaltige Entwicklung (Holfelder 2018; Weselek 2022) sowie Evaluations- und Organisationsforschung (Liebig & Nentwig-Gesemann 2009).

4 Forschungspraxis

Ist die Entscheidung für die Datenerhebung mittels Gruppendiskussion gefallen, sind weitere Planungsschritte notwendig. Bezüglich der Zusammensetzung der Gruppe stellen sich folgende Fragen: Wie viele Gruppendiskussionen sind notwendig? Wie werden die Gruppen zusammengesetzt? Wie viele Personen benötige ich pro Diskussionsgruppe? Oder wie bereite ich die Gruppendiskussion vor und in welche Phasen teile ich sie ein?

4.1 Zusammensetzung der Gruppe

Bei der Auswahl der Teilnehmenden kann zwischen künstlichen und natürlichen Gruppen (bzw. Realgruppen) unterschieden werden. Bei Realgruppen,

die auch jenseits der Erhebungssituation bestehen, kann davon ausgegangen werden, dass die Mitglieder nicht nur vergleichbare Erfahrungen gemacht haben, sondern dass sie auch durch eine gemeinsame Handlungspraxis verbunden sind (Loos & Schäffer 2001). Soll beispielsweise untersucht werden, wie Bildung für nachhaltige Entwicklung von Lehrkräften im Schulalltag wahrgenommen, thematisiert und praktiziert wird (Weselek 2022), bietet es sich an, natürliche Gruppen mit Lehrkräften eines Kollegiums zu bilden. Der Vorteil von Realgruppen ist, dass die Teilnehmenden sich kennen, was sich wiederum positiv auf das Vertrauen untereinander und die Selbstläufigkeit der Diskussion auswirken kann.

Es ist aber auch möglich, die Gruppe nach soziodemografischen Gesichtspunkten zusammenzustellen, wenn das Interesse auf existenziellen Gemeinsamkeiten liegt (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, 96). Personen, die z. B. derselben Berufsgruppe angehören oder Rassismuserfahrungen gemacht haben, können in diesem Fall für eine Gruppendiskussion künstlich zusammengebracht werden, auch wenn sie einander nicht kennen. Hier wird von einer „Strukturidentität der Erfahrungen“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, 96) ausgegangen, d. h. Personen können auch eine gemeinsame Erfahrungsbasis haben, ohne diese Erfahrungen tatsächlich gemeinsam gemacht zu haben. Wenn die Lebenswirklichkeit der Teilnehmenden oder die Interessen zu unterschiedlich sind, wie z. B. bei Auszubildenden und Studierenden, kann es vorkommen, dass keine wirkliche Diskussion zustande kommt.

4.2 Größe des Samplings

Auf die Frage nach der richtigen Anzahl der Gruppendiskussionen gibt es keine allgemeingültige Antwort. Bei der Zusammenstellung des Samples wird zwischen dem *Theoretical Sampling* und dem *kriteriengeleiteten Sampling* unterschieden. Beim *Theoretical Sampling* (Glaser & Strauss 1967) erfolgt die Auswahl der Fälle sukzessive im Laufe des Forschungsprozesses (im Wechsel von Erhebung, Entwicklung theoretischer Kategorien und weiterer Erhebung). Durch den wiederkehrenden Wechsel zwischen Datenerhebung und Datenauswertung wird versucht, eine theoretische Sättigung zu erreichen, d. h. dass durch die Erhebung neuer Daten keine neuen Erkenntnisse mehr erwartet werden. Alternativ kann die Sampleauswahl kriteriengeleitet, d. h. nach vorab festgelegten Kriterien erfolgen (Lamnek 2010, 398f.; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, 95f.). Wichtiger als eine konkrete Fallzahl ist jedoch, dass das Sample groß genug ist, um Kontraste zwischen den Gruppen identifizieren zu können. Theoretisch müssen also mindestens zwei, sich stark unterscheidende Gruppen erhoben werden. Für Qualifikationsarbeiten können zwischen drei bis fünf erhobene Fälle bereits zu praktikablen Ergeb-

nissen führen, für Dissertationen ist erfahrungsgemäß eine deutlich größere Anzahl der erhobenen Fälle notwendig. Grundsätzlich gilt hierbei: nicht (nur) die Quantität des erhobenen Materials ist entscheidend, sondern vor allem die Qualität.

4.3 Größe der Gruppe

In der Literatur gibt es unterschiedliche Angaben bezüglich der Größe einer Gruppendiskussion. Da bei Gruppendiskussionen insbesondere die Gesprächsdynamik von Bedeutung ist, hat es sich als sinnvoll erwiesen, drei bis sechs Personen für die Diskussion einzuplanen. Bei mehr als sechs teilnehmenden Personen kann sich dies auf die Interaktivität des Diskurses auswirken. Pragmatisch sollten jedoch mindestens vier Personen für eine Gruppendiskussion eingeladen werden, damit ein kurzfristiger Ausfall (z. B. durch Krankheit) die Gruppendiskussion nicht gefährdet.

4.4 Phasen der Durchführung

Die Durchführung von Gruppendiskussionen lässt sich z. B. in drei Phasen einteilen: vor (1), während (2) und nach der Diskussion (3). Die zweite Phase während der Gruppendiskussion kann nochmals in drei Phasen unterteilt werden.

Phase 1: Vor der Diskussion

Vor der Durchführung einer Gruppendiskussion sind technische und organisatorische Vorbereitungen zu treffen. Die Diskussion sollte an einem geeigneten und möglichst ruhigen Ort stattfinden (Loos & Schäffer 2001), dadurch soll verhindert werden, dass es zu Störungen oder Unterbrechungen kommt. Die Wahl des Ortes kann ungünstige Umstände mit sich bringen, mit denen forschungspragmatisch umgegangen werden muss. So ist unter Umständen eine Tonaufnahme in einem Durchgangsfur oder in einem Lehrzimmer durch Hintergrundgeräusche nur schwer verständlich und kann im ungünstigsten Fall nicht verwertet werden. Wichtig ist, dass der Ort den Teilnehmenden vertraut ist. Nur wenn sich die einzelnen Teilnehmenden der Gruppe wohlfühlen, kann sich eine angenehme Diskussionsatmosphäre und ein selbstläufiges Gespräch entwickeln. In den meisten Fällen ist es sinnvoll, die Teilnehmenden selbst entscheiden zu lassen, wo die Diskussion stattfinden soll.

Für die Transkription (*Forschungsdatenmanagement* i. d. B.) ist es notwendig, die Gruppendiskussion aufzuzeichnen. Alternativ zu klassischen Diktiergeräten eignen sich dafür auch Smartphones. Vor der Aufnahme muss das Einverständnis aller Teilnehmenden eingeholt werden. Ebenfalls muss darauf hingewiesen werden, dass die Teilnahme freiwillig ist, die Auswertung anonymisiert wird und die Aufzeichnung der Gruppendiskussion nur mit der Zustimmung

der Teilnehmenden erfolgt (Datenschutzerklärung) (Lamnek 2005, 408). Dieser Schritt ist, abgesehen von seiner formalen und forschungsethischen Notwendigkeit, entscheidend für die Gesprächsatmosphäre (*Forschungsethik* i. d. B.). Besteht auf Seiten der Teilnehmenden die Sorge, dass die erhobenen Daten nicht vertraulich behandelt werden, kann dies den Verlauf der Diskussion spürbar beeinflussen. Zur Transparenz gehört auch, dass die Diskussionsleitung sich und das Forschungsprojekt vorstellt. Sowohl die Vorstellung des Vorhabens als auch die Datenschutzerklärung sollte den Teilnehmenden bereits vorab zur Verfügung gestellt werden. Es hat sich auch als hilfreich erwiesen, einen angemessenen Zeitrahmen für die Diskussion abzusprechen und zu reservieren. Hier empfiehlt es sich, einen großzügigen Puffer einzuplanen, damit eine angeregte Diskussion nicht unterbrochen werden muss. Neben der Beschreibung des Erkenntnisinteresses wird empfohlen, zudem auf den Verlauf der Diskussion und auf die Rolle der Diskussionsleitung einzugehen. Hierbei sollte betont werden, dass die ganz persönliche Sichtweise der Gruppe von Interesse ist und sich die Diskussionsleitung deshalb zurückhält und sich nicht an der Diskussion beteiligt.

Exkurs: Online-Gruppendiskussionen haben seit der COVID-19-Pandemie deutlich an Aufschwung erfahren. Vor allem im pädagogischen Feld konnten damals zahlreiche Datenerhebungen aufgrund von Schließungen und dem Schutz vulnerabler Gruppen nicht vor Ort durchgeführt werden. Die Möglichkeit der Durchführung von Gruppendiskussionen per Videokonferenztool wird auch nach der Pandemie genutzt. Bei Gruppendiskussionen, die online stattfinden, kann es passieren, dass die Diskussion auf Grund technischer Hürden wie ein Gruppeninterview verläuft, da z. B. ein gleichzeitiges Sprechen nicht möglich ist. Das bedeutet, dass alle Teilnehmenden nacheinander das Wort ergreifen und sich geringere Interaktionen in der Diskussion entfalten können. Welche Chancen und Herausforderungen sich bei der Durchführung und Auswertung von Gruppendiskussionen via Zoom ergeben, ordnen Hinzke und Paseka (2022) in einem eigenen Beitrag ein.

Phase 2: Während der Diskussion

Während der Gruppendiskussion sollten die Prinzipien der Offenheit und Selbstläufigkeit beachtet werden. Die Gruppendiskussion lässt sich in drei Phasen einteilen: Eingangsphase, Immanente Phase und Exmanente Phase. Zu Beginn wird ein möglichst erzählgenerierender Impuls gegeben, z. B. eine themenbezogene Eingangsfrage, ein provokatives Statement oder ein Bildimpuls. Der Impuls sollte möglichst offen und vage gehalten sein, damit die Teilnehmenden ihre eigene Relevanzsetzung vornehmen können. Nachdem das Thema benannt wurde, z. B. „Zukunft der Welt“ (Holfelder 2018) oder „Nachhaltigkeit an der Schule“ (Weselek 2022) kann der Impuls zu einer Erzählung

auffordern: „Was fällt euch dazu ein, erzählt einfach mal.“ oder „Erzählen Sie mir einfach mal ganz konkret, was Sie für Möglichkeiten an der Schule haben.“ Ziel ist es, dass die Gesprächsteilnehmenden eine „abgeschlossene, in Form und Inhalt selbst gestaltete Darstellung produzieren können – meist eine Erzählung und/oder Beschreibung“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, 68). Oftmals entscheidet sich in den ersten Minuten nach dem Eingangsimpuls, ob die Teilnehmenden ins Erzählen kommen und sich daraus eine selbstläufige Diskussion entwickelt. Wenn sich stattdessen jedoch ein Frage-Antwort-Schema durchsetzt, sind Rückschlüsse auf kollektive Orientierungsmuster der Gruppe kaum möglich (Loos & Schäffer 2001, 51) und der Impuls sollte verändert werden.

Bei der Durchführung von Gruppendiskussionen gelten folgende Prinzipien (Bohnsack 2021, 227-229; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, 99):

Die gesamte Gruppe ist Adressatin der Forscherintervention:

Zur Adressierung der gesamten Gruppe ist es hilfreich, diese auch als Gruppe anzusprechen, z. B. „Ihr habt vorhin erwähnt, dass...“ oder „Sie sind alle...“. Statt einzelne Personen anzusprechen, sollte immer die gesamte Gruppe adressiert werden. Auch das Blickverhalten sollte immer an die gesamte Gruppe gerichtet sein.

- Vorschlag von Themen, keine Vorgabe in Form von Bewertungen: Zur Herstellung von Selbstläufigkeit ist es notwendig, dass sich die Diskussionsleitung weitestgehend zurückhält und das Gespräch unter den Teilnehmenden stattfindet. Wichtig ist außerdem, dass Themen, die von der Diskussionsleitung eingebracht werden, nicht in einen normativen Rahmen gestellt werden. Statt zu sagen, „Nachhaltigkeit ist doch toll...“, kann gefragt werden, welche Erfahrungen die Teilnehmenden mit Nachhaltigkeit an ihrer Schule gemacht haben. So wird verhindert, dass eine Aussage vorgegeben und dass das Gespräch in eine bestimmte Richtung gesteuert wird.
- Demonstrative Vagheit: Ziel des Impulses und der immanenten Nachfragen ist es, ein breites Feld für die Diskussion zu eröffnen. Dies kann durch offene Fragen, Fragereihungen oder unvollständige Sätze erfolgen, z. B. „Wie war das damals mit X? Wie ist es euch damit ergangen?“ Damit wird gleichzeitig der Status der Teilnehmenden als Expert:innen bestärkt.
- Kein Eingriff in die Verteilung der Redebeiträge: Neben gutem Zuhören ist es wichtig, den Redefluss der Gruppe durch Nicken, Blickkontakt und „mhm“ zu unterstützen. Gerät das Gespräch im ersten, selbstläufigen Teil der Gruppendiskussion ins Stocken, kann die Diskussionsleitung durch immanente Nachfragen versuchen, die Diskussion wieder in Gang zu bringen. Allerdings ist auch hier zu raten, Pausen bewusst auszuhalten, um einen Diskurs nicht zu unterbrechen und Gelegenheit zu geben, ein Thema abzu-

schließen. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, dass die Gesprächsleitung die Redebeiträge nicht wie bei einer Moderation verteilt, da dies den Diskursverlauf massiv beeinflussen würde.

- Generierung detaillierter Darstellungen: Grundsätzlich sollen Fragen so gestellt werden, dass sie detaillierte Beschreibungen und Erzählungen hervorrufen, da diese einen Zugang zur Handlungspraxis ermöglichen.
- Immanente Nachfragen: Erst wenn die Teilnehmenden signalisieren, z. B. mit „ich glaube das war’s erstmal“, dass sie nichts mehr ergänzen möchten, können Fragen gestellt werden, die sich auf das bisher Gesagte beziehen: „Wie war das genau, können Sie dazu noch mehr erzählen?“ oder „Da habt ihr gar nicht weiter erzählt. Was ist danach passiert?“. In dieser Phase werden noch keine neuen Themen eingeführt. In der Forschungspraxis kommt es vor, dass sich nicht alle Teilnehmenden gleichermaßen an der Diskussion beteiligen oder schweigen. Während das Schweigen für die Erhebung selbst keine Konsequenz hat, kann es für die anschließende Interpretation entweder als stillschweigende Zustimmung interpretiert werden oder die Orientierung unterscheidet sich so stark von den anderen, dass sie nicht an die Diskussion anknüpfen können (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, 100).
- Exmanente Nachfragen: Erst am Ende werden exmanente Fragen gestellt, die sich auf das spezifische Erkenntnisinteresse beziehen oder die aus Gründen der Vergleichbarkeit mit anderen Gruppen unbedingt von der Gruppe bearbeitet werden sollten (Schäffer 2018, 104). Als Abschlussfrage eignet sich die Frage, ob noch etwas offengeblieben ist, worauf die Teilnehmenden unbedingt noch einmal eingehen wollen. Möglicherweise tauchen hier noch einmal ganz neue Themen auf, die die Gruppe in eine weitere Diskussion führen.

Phase 3: Nach der Diskussion

Nachdem die Gruppendiskussion beendet und die Audioaufnahme gestoppt wurde, empfiehlt es sich ein Kurzprotokoll mit Datum, Mikrofonposition und Sitzposition der Teilnehmenden sowie soziodemographischen Daten zu erstellen. Diese Daten können später bei der Interpretation relevant sein. Hinsichtlich der *Auswertung* lassen sich verschiedene Strategien identifizieren, die jeweils unterschiedlichen Methoden der Datenauswertung zugeordnet werden können (Schäffer 2018, 102-103). Für die Rekonstruktion „kollektiver Orientierungsmuster“ (Bohnsack 2021) ist es zentral, dass die Kommunikation in der Gruppe interaktiv ist. Alternative Auswertungsstrategien zielen hingegen auf Äußerungen einzelner Gruppenmitglieder ab (Marktforschung) oder sie legen den Fokus auf die prozesshafte Entstehung von Interaktionsformen in Bezug auf psychologische Fragestellungen. Eine weitere Strategie besteht

darin, die Aussagen auf die Gruppe als Ganzes zu beziehen (informelle Gruppenmeinungen als Produkt kollektiver Interaktion).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Gruppendiskussionen zur Erfassung kollektiver Phänomene und gruppenbezogener Interaktion geeignet sind. Mit Gruppeninterviews können dagegen individuelle Meinungen und Einstellungen erfasst werden. Da Gruppeninterviews stark gesteuert ablaufen, muss in der Vorbereitung mehr Zeit in die Erstellung eines Leitfadens investiert werden. Die Auswertung hingegen nimmt weniger Zeit in Anspruch, da keine impliziten Wissensstrukturen rekonstruiert werden müssen. Auch die Interaktion zwischen den Teilnehmenden und die Selbstläufigkeit der Diskussion bei Gruppeninterviews sind weniger relevant. Dafür müssen sich die Forschenden bei Gruppendiskussionen auf eine größere Offenheit einstellen. Die natürliche Gesprächsatmosphäre kann sich positiv auf spontane Äußerungen und tiefe Diskussionen auswirken. Wenn die Diskussion jedoch schleppend verläuft oder die Teilnehmenden nicht miteinander interagieren, kann es passieren, dass die Gruppendiskussion für die Interpretation nicht oder nur begrenzt verwertbar ist. Im Vergleich zu Einzelinterviews ist aus forschungsökonomischer Sicht festzuhalten, dass der Zeitaufwand für die Datenerhebung sowohl bei Gruppendiskussionen als auch bei Gruppeninterviews zwar geringer ist. Dieser Vorteil relativiert sich jedoch spätestens bei der Transkription der Gruppendiskussionen, die in der Regel deutlich zeitaufwändiger ist als bei Einzelinterviews.

Weiterführende Tipps

Datenerhebung von Gruppendiskussionen:

Lamnek (2005)

Loos und Schäffer (2001)

Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014)

Strategien zur Gewinnung von Teilnehmenden:

Schneeballsystem, Anzeigen und Handzettel, Persönliche Kontakte, E-Mail, Social-Media (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, 59ff.)

Gruppendiskussionen mit Kindern:

Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, 102ff.; Vogl 2005

Methodenworkshops:

<https://ces-forschung.de/>

<https://berliner-methodentreffen.de>

Literatur

- Asbrand, B. & Martens, M. (2018): Dokumentarische Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10892-2>
- Bock, K. (2010): Kinderalltag – Kinderwelten. Rekonstruktive Analysen von Gruppendiskussionen mit Kindern (Studien zur qualitativen Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung). Zugl.: Kassel, Univ., Habil.-Schr., 2006. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2021): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden (10., durchgesehene Auflage). Opladen, Toronto: Budrich.
- Bohnsack, R. (1989): Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Zugl.: Erlangen-Nürnberg, Univ., Habil.-Schr. Opladen: Leske + Budrich (Biographie und Gesellschaft, Band 8).
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967): The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Hinzke, J.-H. & Paseka, A. (2022): Gruppendiskussionen via Zoom durchführen und mit der Dokumentarischen Methode auswerten: Methodologische Reflexionen unter Einbezug empirischer Daten. In: S. Hoffmann, D. Klinge, D. Petersen & S. Rundel (Hrsg.): Jahrbuch Dokumentarische Methode. Berlin: ces, 41-64.
- Holfelder, A.-K. (2018): Orientierungen von Jugendlichen zu Nachhaltigkeitsthemen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18681-4>
- Kämpfe, K. (2019): Kindheiten in europäischen Migrationsgesellschaften. Orientierungen von Kindern im Kontext von Migration und Differenz (Kinder, Kindheiten, Kindheitsforschung, Band 21). Wiesbaden: Springer VS.
- Lamnek, S. (2005): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis (UTB Psychologie, Pädagogik, Soziologie, Bd. 8303, 2., überarb. und erw. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Lamnek, S. (2010): Gruppendiskussion. In: S. Lamnek (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Mit Online-Materialien (5. Aufl.). Weinheim: Beltz, S. 372-433.
- Liebig, B. & Nentwig-Gesemann, I. (2009): Gruppendiskussionen. In: S. Kühl, P. Strodtholz & A. Taffershofer (Hrsg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden. Wiesbaden: Verl. für Sozialwiss., 102-123.
- Loos, P. & Schäffer, B. (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung (Qualitative Sozialforschung, Bd. 5). Opladen: Leske + Budrich.
- Mangold, W. (1960): Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanst.
- Mangold, W. (1973): Gruppendiskussion. In: R. König (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung. Band 2: Grundlegende Methoden und Techniken der empirischen Sozialforschung. (3., umgearb. u. erw. Auflage, Bd. 2.). Stuttgart: Enke Verlag, 228-259.
- Mannheim, K. (1964): Wissenssoziologie. Berlin, Neuwied: Luchterhand.
- Merton, R. K., Fiske, M. & Kendall, P. L. (1956): The Focused Interview. A Manual of Problems and Procedures. Glencoe, IL: Free Press.
- Morgan, D. L. & Krueger, R. (1998): The Focus Group Kit. Thousand Oaks: Sage.
- Nentwig-Gesemann, I. (2002): Gruppendiskussionen mit Kindern: die dokumentarische Interpretation von Spielpraxis und Diskursorganisation. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 3, 41-63.
- Pollock, F. (1955): Gruppenexperiment. Ein Studienbuch (Frankfurter Beiträge zur Soziologie, Bd. 2, Europäische Verlagsanstalt). Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanst.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch (Lehr- und Handbücher der Soziologie, 4., erweiterte Aufl.). München: Oldenbourg Verlag.
- Schäffer, B. (2001): Methodologische Forschungsansätze. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 3, 1-30.

- Schäffer, B. (2012): Gruppendiskussionsverfahren und Focus Groups. In: O. Dörner (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Leverkusen-Opladen: Budrich, 347-362. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzk9g.29>
- Schäffer, B. (2018): Gruppendiskussion. In: R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung (3., durchges. Aufl.). Opladen: Budrich, 101-107.
- Schieferdecker, R. (2016): Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern im Themenfeld Heterogenität. Eine Rekonstruktive Analyse. Leverkusen-Opladen: Budrich-Esser. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0bbm>
- Vogl, S. (2005): Gruppendiskussionen mit Kindern: methodische und methodologische Besonderheiten. In: Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung, 57. Jg., 28-60.
- Weselek, J. (2022): Bildung für nachhaltige Entwicklung zwischen politischer Erwartung und schulischer Praxis. Eine bildungs- und umweltsoziologische Analyse. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-39875-0>

Autorin

Steger, Aline, M.A.

ORCID: 0009-0000-2436-5520

Doktorandin und wissenschaftliche Mitarbeiterin

Pädagogische Hochschule Weingarten

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung für nachhaltige Entwicklung, Dokumentarische Methode, Hochschulforschung und Erwachsenenbildung (v.a. Alphabetisierung und Grundbildung).

aline.steger@ph-weingarten.de

Concept Map mit Lautem Denken als Forschungsinstrument

Abstract

In diesem Beitrag werden das Forschungsinstrument der Concept Map mit der Ergänzung der Methode des Lauten Denkens und die damit verbundenen, vielfältigen Möglichkeiten und spezifischen Chancen in den verschiedenen Phasen eines Forschungsprozesses illustriert. Eine Concept Map ist ein Begriffsnetz, das die Struktur sowie die Art und Weise widerspiegelt, wie bestimmte Konzepte aus subjektiver Sicht miteinander verbunden sind. Lautes Denken kann gewinnbringende Einblicke in die Gedanken und Gefühle der befragten Personen liefern. Es werden die Gestaltungsmöglichkeiten thematisiert, die in der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung zu entscheiden sind, und die Vorteile digitaler Umsetzungsmöglichkeiten herausgestellt. Die Chancen des Forschungsinstruments werden aufgezeigt, indem beispielhaft das Forschungsinstrument der Concept Map mit Lautem Denken beschrieben wird, das im Rahmen der DFG-geförderten BLUME-Studie entwickelt wurde.

Schlagwörter: Begriffsnetz, Concept Map, Lautes Denken, Mapping-Verfahren, partizipative Forschung

1 Concept Map mit Lautem Denken als Forschungsinstrument

Bei den Methoden Concept Map und Lautem Denken handelt es sich um Datenerhebungsmethoden. Das bereitgestellte Format für die Studienteilnehmenden und das finale Ergebnis wird als Concept Map beschrieben, der Prozess der Erstellung einer Concept Map wird auch als Mapping-Prozess oder Concept Mapping bezeichnet. Beide können jeweils unabhängig voneinander durchgeführt werden. Im Rahmen dieses Beitrags werden die beiden Forschungsmethoden als ein sich ergänzendes Datenerhebungsinstrument *Concept Map mit Lautem Denken* verstanden. Zunächst werden die Methoden getrennt vorgestellt und anschließend hinsichtlich der verschiedenen Phasen

im Forschungsprozess (Vorbereitung des Datenerhebungsinstruments, Datenerhebung und Datenauswertung) mit Blick auf die Vorzüge und Synergien der Kombination beider Methoden als Forschungsinstrument aufgezeigt.

1.1 Concept Map

Eine *Concept Map* – im deutschsprachigen Raum auch als Begriffsnetz oder Begriffslandkarte bekannt (Peuckert 1999) – besteht aus Begriffen, die miteinander verbunden und in Beziehung gesetzt werden und in einem Begriffsnetzwerk (vgl. Abgrenzung zu Mind-Map in Kap. 1.3) visualisiert werden (Schanze et al. 2011). Jeder Begriff repräsentiert ein Konzept und die Verbindungen der Begriffe werden grafisch in Form von Relationen dargestellt. Concept Maps stellen ein Netzwerk dar, das aus mehreren Propositionen besteht. Eine Proposition besteht aus zwei Begriffen, die durch eine Relation verbunden sind (vgl. Abb. 1), und bildet die kleinste sinnhafte Einheit einer Concept Map, die häufig als Satz gelesen werden kann (Hahn-Laudenberg 2017). Aufbauend auf der Grundidee der Methode Concept Map kommt es neben den in der Concept Map aufgeführten Inhalten sehr auf die Struktur des zu gestaltenden Begriffsnetzes an, das heißt, die Art und Weise, wie die Konzepte in der Concept Map durch Relationen in Beziehung stehen (Gebhardt et al. 2015). Diese Beziehungen können Verbindungen, Zusammengehörigkeit, Interdependenzen und Hierarchien veranschaulichen (Richter 2008). Die Verbindung mehrerer Propositionen wird als Knoten beschrieben, der auf einen speziellen thematischen Inhalt fokussiert sein kann (Panschar et al. 2021). Eine Concept Map ist demnach eine grafische Darstellung von Begriffsstrukturen, in der die Vernetzung von Konzepten und damit die Organisation von Wissen dargestellt wird (Hahn-Laudenberg 2017).

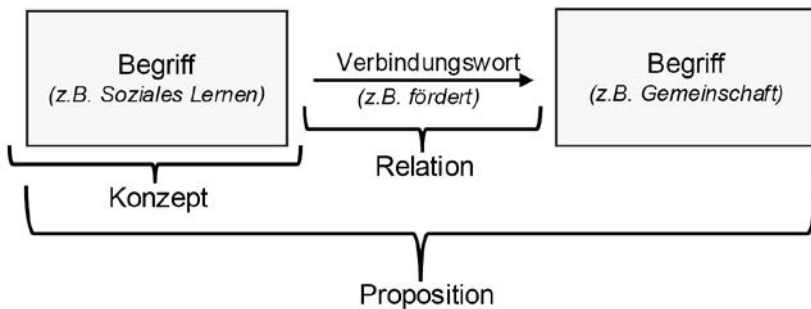


Abb. 1: Propositionen als Grundeinheit von Concept Maps am Beispiel der BLUME-Studie (adaptiert von Jahn et al. 2015)

Unterscheidung von Konzepten und Begriffen: Für die Beschreibung von Concept Maps herrscht eine Begriffsdiffusität vor, die sich beispielsweise darin zeigt, dass Begriffe und Konzepte – angelehnt an den englischsprachigen Diskurs (*concepts*) – auch im Deutschen häufig synonym verwendet und nicht abgegrenzt werden. Für den deutschsprachigen Diskurs erscheinen eine Begriffsklärung sowie der Zusammenhang von Begriffen und Konzepten bedeutend. Mit Hilfe von Begriffen werden zentrale Inhalte des Forschungsgegenstandes wiedergegeben, um die zugrundeliegenden Konzepte und damit verbundene Wissensstrukturen der Befragten zu erfassen. Konzepte repräsentieren demnach Zusammenfassungen ähnlicher Objekte nach gemeinsamen Merkmalen und stellen Abstraktionen von den konkreten Erscheinungen dar (Hoffmann & Engelkamp 2013). Sie können eine Idee oder Assoziation der Begriffe repräsentieren und werden gebildet, indem die gemeinsamen Merkmale abstrahiert als Einheit gespeichert werden.

Eigenschaften von Begriffen: Begriffe können von den Forschenden vorgegeben oder frei von den Studienteilnehmenden erarbeitet werden (vgl. Kap. 3.1). Die Begriffe werden Studienteilnehmenden analog oder digital (vgl. *Gütekriterien* i.d.B.) als Karten zur Verfügung gestellt und daher auch als *Begriffskarten* bezeichnet. Vorgegebene Begriffe in Form von vorbereiteten Begriffskarten werden in der Regel deduktiv entwickelt und stellen theoretische Grundkonzepte zum Forschungsgegenstand dar oder wurden aus den Daten eines vorangegangenen Interviews (mit derselben Person) entwickelt (z. B. Feucht & Mohme 2015). Werden die Karten von den Studienteilnehmenden selbst erstellt, liegen leere Karten vor, die entsprechend dem Wissen, den Gedanken und Überzeugungen oder der subjektiv bedeutenden Konzepte von den Befragten beschriftet werden können.

Die Anzahl der verwendeten Begriffskarten kann variieren und vorgegeben oder individuell wählbar sein. Für eine Festlegung der *idealen Anzahl* von Karten, die in der Concept Map präsentiert bzw. verwendet werden, existieren unterschiedliche Positionen (Hahn-Laudenberg 2017). Einigkeit besteht darin, dass die Relevanz für die Forschungsfrage und der Blick auf die Zielgruppe entsprechend ihren Kompetenzen und Voraussetzungen entscheidend sind. Laut Novak und Kollegen werden für die Erstellung einer Concept Map üblicherweise 15 bis 25 Konzepte benötigt (Novak & Cañas 2008). Yin et al. (2005) plädieren dafür, dass die Anzahl auf acht bis zwölf bedeutende Konzepte beschränkt sein sollte. Bonato (1990) beschreibt, dass Concept Maps durchaus mit bis zu 50 Konzepten erstellt werden können, während Stracke (2004) betont, dass bei Erhebungen mit Schulkindern nicht mehr als 20 Karten verwendet werden sollten.

Eigenschaften von Verbindungen: Bei der Methode Concept Map werden zwei Begriffe durch Pfeile miteinander in Verbindung gebracht und in Beziehung

gesetzt (Novak & Gowin 1984). Um die Beziehung zwischen den Begriffen zu verdeutlichen und zu präzisieren, werden die von den Studienteilnehmenden gesetzten Verbindungen beschriftet (Gläser 2012). Diese Beziehung wird *Relation* genannt (vgl. Abb. 1).

Relationen können themenspezifisch formuliert sein oder als allgemeine Grundrelationen von wissenschaftstheoretischen Begriffen abgeleitet werden (Hahn-Laudenberg 2017). Zusammenfassend formulieren Peuckert und Fischler (2000) fünf Grundrelationen, die zur Vernetzung von Begriffen herangezogen werden können und unterschiedliche Beziehungen und Abhängigkeiten beschreiben (vgl. Tab. 1):

Tab. 1: Grundrelationen (Adaption von Peuckert & Fischler, 2000)

Grundrelation	Beispiel
Charakteristisches Merkmal	hat; besitzt; besteht aus
Oberbegriff	ist ein; beinhaltet; hierzu gehören
Aktivitätsmerkmal	tut; bewirkt; führt zu; fördert; beeinflusst
Funktionsrelation	bestimmt; nur wenn; widerspricht; reduziert
Einfache Zuordnung	hat zu tun mit; hängt zusammen mit

Entwicklung und Abgrenzung der Methode Concept Map: Die Methode Concept Map wurde in den 1980er Jahren im englischsprachigen Raum von Joseph Novak und seinem Team etabliert (Novak & Gowin 1984). In Anlehnung an die Theorie des *Meaningful Learning* (Ausubel 1968) entwickelten sie eine Methode, die sie zunächst als Lerntechnik zur Unterstützung sinnvollen Lernens einsetzten (Schneider 2021), später jedoch auch in der Lehr-Lernforschung verwendeten (Graf 2014). Nach der Grundidee von Novak und Kollegen folgen Concept Maps ausschließlich einer hierarchischen Struktur, was die Autoren mit der hierarchischen, kognitiven Struktur von Wissen begründen. In aktuellen Studien finden auch andere Strukturen von Concept Maps Verwendung (vgl. Kap. 3.3, holistische Auswertung), die als nichthierarchische Concept Maps bezeichnet werden und insbesondere Ursache-Wirkung-Zusammenhänge darstellen (Graf 2014). Der Einsatzbereich einer Concept Map in der Forschung ist vielfältig. In aktuellen erziehungswissenschaftlichen Studien wird die Methode Concept Map vorrangig verwendet, um Wissen visuell dargestellt zu erfassen (z. B. Dunker 2015), aber auch zur Erfassung von Vorstellungen (z. B. Ley 2014), Überzeugungen (z. B. Feucht & Mohme 2015) oder Einstellungen (z. B. Semmler & Pietzner 2021).

Im ähnlichen Zeitraum zur angloamerikanischen Entwicklung der Methode Concept Map wurde im deutschsprachigen Raum mit der *Heidelberger*

Strukturlegetechnik von Scheele und Groeben (1984) ein ähnliches Concept Mapping-Verfahren eingeführt. Beide Concept Mapping-Verfahren gelten als Grundlage für weitere Verfahren (Stracke 2004). Die Heidelberger Strukturlegetechnik wird vor allem zur Erfassung subjektiver Theorien eingesetzt, folgt einer festgelegten Erhebungs- und Auswertungsreihenfolge und fordert die Interaktion zwischen Forschenden und Studienteilnehmenden in Form eines Dialog-Konsens-Verfahrens (vgl. Scheele & Groeben 1984). Dieses dialog-hermeneutische Verfahren für die Rekonstruktion von subjektiven Theorien ist bei einer Concept Map nicht zwingend (Hahn-Laudenberg 2017).

Ein weiteres ähnliches Concept Mapping-Verfahren ist die Erstellung von *Mind Maps*, das häufig als Mittel zum Brainstorming eingesetzt wird (Richter 2008). Bei einer Mind Map wird ein zentraler Schlüsselbegriff im Zentrum angesiedelt, von welchem im Sinne eines hierarchischen Diagramms weitere Begriffe in zunehmend verzweigten Ästen abgehen. Die Beziehungen zwischen den Begriffen bleiben dabei unbestimmt (Schneider 2021), anders als bei der Methode Concept Map, bei der die Verknüpfung von Begriffen mit Relationen im Vordergrund steht (Gebhart et al. 2015).

1.2 Lautes Denken als Ergänzung zu einer Concept Map

Der Datenerhebungsprozess des Concept Mappings kann durch die Kombination mit der Methode des Lauten Denkens erweitert werden. Lautes Denken kann als Ergänzung zu der Gestaltung einer Concept Map in einem Interview eingesetzt werden. Lautes Denken ist eine Methode, bei der eine Person Auskunft über ihre Gedanken gibt, beispielsweise bezüglich einer bestimmten Handlung. Der theoretische Hintergrund des Verfahrens basiert auf den *introspektiven Erhebungsmethoden* (Heine & Schramm 2007), die gemeinsam haben, dass beteiligte Studienteilnehmende aufgefordert werden, ihre Gedanken, Wahrnehmungen und Empfindungen während des Mapping-Prozesses zu verbalisieren. Die Methode des Lauten Denkens kann es ermöglichen, Einblicke in die Gedanken, Gefühle und Absichten einer Person zu gewinnen sowie kognitive Prozesse für den Erkenntnisgewinn offenzulegen, welche den Studienteilnehmenden dadurch bewusstwerden (Konrad 2010).

Während des Lauten Denkens nehmen die Forschenden eine beobachtende Rolle ein und kommentieren die Verbalisierungen der Studienteilnehmenden *nicht* (Semmler & Pietzner 2021). Die entstandene Concept Map und das Laute Denken können als sich ergänzende Datenquellen behandelt werden. Die Methode des Lauten Denkens kann für die Forschenden ein erweitertes gedankliches Repertoire der Studienteilnehmenden erschließen, das mit den Ergebnissen der Concept Maps trianguliert (Denzin 1978), d.h. kombiniert und in Verbindung gebracht werden kann, um den Forschungsgegenstand durch

unterschiedliche Perspektiven umfassender zu analysieren und vertiefte, multiperspektivische Ergebnisse zu erzielen (Gabriel 2019; Michel & Fuchs 2021; Yin et al. 2005).

2 Digitale Umsetzung von Concept Map mit Lautem Denken

In der Umsetzung der Methode des Concept Mappings hat sich als Weiterentwicklung des analogen *Paper-Pencil-Verfahrens* eine digitale Umsetzung etabliert (Conceição et al. 2017), bei der Concept Maps mithilfe verschiedener digitaler Tools erstellt werden können (Hahn-Laudenberg 2017). Für die Gestaltung von Concept Maps gibt es mittlerweile spezifisch entwickelte Programme (z. B. IHMC-CMapTool¹, vgl. Ifenthaler & Hanewald 2014). Alternativ können Concept Maps auch in anderen Programmen erstellt werden, die es ermöglichen, Karten und Text hinzuzufügen und diese in einem digitalen Raum zu bewegen.

Bei der Wahl der digitalen Umsetzungsmöglichkeiten sollte der Datenschutz (→ Datenschutz) berücksichtigt werden, um die Datensicherheit und den Schutzbedarf mit technischen und organisatorischen Maßnahmen zum Beispiel durch Zugriffsrechte und Verschlüsselung der Speicherorte zu gewährleisten (vgl. Art. 25 DSGVO, Amtsblatt der Europäischen Union 2016).

Durch ein digitales Concept Mapping mit Lautem Denken können sich Chancen für eine vielfältigere Gestaltung der Concept Maps sowie für die Datenaufbereitung, -dokumentation, -auswertung und dadurch auch für die Forschungsergebnisse ergeben. Eine digitale Umsetzung ermöglicht es, den Mapping-Prozess und das dazugehörige Laute Denken gemeinsam videographisch aufzuzeichnen. Dies ermöglicht es, die Ergebnisse digital zu speichern, den Prozess zu analysieren sowie vielfältige digitale Auswertungsmöglichkeiten zu nutzen, die auch validere Ergebnisse liefern können (z. B. statistische Analysen oder Ähnlichkeitsanalysen mit MaNET²). Als Dokumentation des Mapping-Prozesses können auffallende Ereignisse während des Prozesses angemerkt werden, auf die in den nachfolgenden Analysen verstärkt oder vertieft eingegangen werden kann.

Der digitale Mapping-Prozess bietet den Teilnehmenden vielfältigere Gestaltungsmöglichkeiten, was sich positiv auf die Ergebnisse auswirken kann. Farben und Formen können zur Markierung von Kategorien oder zur Hervorhebung für die Studienteilnehmenden wichtiger Konzepte eingesetzt werden und die Concept Map kann flexibler bearbeitet und verändert werden (vgl.

1 <https://cmap.ihmc.us/cmaptools> (Stand: 07.07.2025)

2 <https://www.marescom.net/produkte/manet/> (Stand: 07.07.2025)

Grounded Theory i.d.B.). Allerdings ist zu beobachten, dass speziell für den Mapping-Prozess entwickelte Tools die eigenen Gestaltungsmöglichkeiten begrenzen können, da Konzepte oft nur im Rahmen der Möglichkeiten des Programmes miteinander verbunden und angeordnet werden können. Die Wahl des digitalen Tools sollte daher von den gewünschten Gestaltungs- und Umsetzungsmöglichkeiten abhängig gemacht werden.

Für Studienteilnehmende mit gering ausgeprägten technischen Kompetenzen, die wenig Umgang mit digitalen Endgeräten pflegen, kann die digitale Gestaltung der Concept Map eine Herausforderung darstellen und die zuvor beschriebenen Vorteile einschränken. Wenn Studienteilnehmende die digitale Gestaltung als Hürde wahrnehmen, kann sich dies nachteilig auf die Qualität der Ergebnisse auswirken (Weinerth et al. 2014). Eine entsprechende Vorbereitung und Unterstützung durch die Forschenden im Datenerhebungsprozess können diese Einschränkungen minimieren.

3 Concept Map mit Lautem Denken – Umsetzung eines Forschungsinstruments

Im Folgenden wird die Verwendung des Forschungsinstruments Concept Map mit Lautem Denken in den drei Phasen eines Forschungsprozesses (vgl. Ruiz-Primo & Shavelson 1996) erläutert und am konkreten Beispiel der BLUME³-Studie (Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Umgang mit Mehrsprachigkeit) illustriert: (1) Vorbereitung des Datenerhebungsinstruments, (2) Datenerhebung sowie (3) Datenauswertung. Dabei werden zentrale Entscheidungen thematisiert, die den Einsatz dieses Forschungsinstruments betreffen. Entscheidungsgrundlage für die Auswahl aus den vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten sollten dabei die jeweilige Fragestellung und der Forschungsgegenstand sein.

3.1 Vorbereitung des Datenerhebungsinstruments

Mit dem Einsatz von Concept Maps in Kombination mit Lautem Denken können unterschiedliche Perspektiven auf einen Untersuchungsgegenstand gewählt werden (Gabriel 2019) und methodentriangulierend Forschungsdaten angereichert werden (Denzin 1978). Die Kombination nicht gleicher Methoden (*between-methods*) ermöglicht es, Erkenntnisse durch unterschiedliche Perspektiven auf unterschiedlichen Ebenen zu erlangen, wodurch der For-

3 In der von der DFG-geförderten BLUME-Studie (Projektleitung: Prof.ⁱⁿ Dr. habil. Sarah Désirée Lange, Professur Schulpädagogik der Primarstufe, Technische Universität Chemnitz) werden die Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Umgang mit Mehrsprachigkeit in ihren Widersprüchlichkeiten, Differenzierungen und Hierarchisierungen untersucht (Details: vgl. Technischer Bericht: Lange & Pohlmann-Rother 2024).

schungsgegenstand tiefergehend und umfänglicher in den Blick genommen werden kann (Flick 2004). Die Triangulation kann auch durch die Anwendung multipler Methoden die Stärken einer Methode hervorheben und Schwächen einer Methode bzw. die Grenzen einer Methode mindern (Steinke 2012).

Gestaltung der Concept Map: Concept Maps lassen sich als Forschungsinstrument in verschiedenen Varianten umsetzen, die sich im Grad der Lenkung („Degree of Directedness“, Ruiz-Primo 2004, 3), in den Anforderungen und im Freiheitsgrad der Studienteilnehmenden unterscheiden. Geschlossene, stark vorgegebene Concept Maps können Expert:innen-Concept Maps oder lückenhafte Concept Maps sein, bei denen Forschende Concept Maps vorgeben, die von Studienteilnehmenden kommentiert, verändert oder ergänzt werden. Speziell bei lückenhaften Concept Maps („Fill-in-the-map“, Ruiz-Primo 2004, 3) sind wesentliche Relationen oder Begriffe ausgelassen, die von den Studienteilnehmenden vervollständigt werden sollen.

Bei *eigenen Concept Maps* („Construct-a-Map“, Ruiz-Primo 2004, 3) erstellen Studienteilnehmende eigene Begriffsnetze und Strukturen, zu denen es unterschiedlich viele Vorgaben und Strukturierungen geben kann. Um dies zu systematisieren, schlagen die Autorinnen in Anlehnung an Ruiz-Primo (2004) eine Unterteilung in strukturierte, teilstrukturierte und freie Concept Maps vor. Bei *eigenen strukturierten Concept Maps* werden den Studienteilnehmenden Begriffe und Relationen vorgegeben, die Grundlage der Erstellung der Concept Map sind. Zusätzlich kann eine festgelegte Reihenfolge vorgegeben werden, in der die Karten gelegt werden (Graf 2014). Eine andere Herangehensweise ist es, lediglich Konzepte oder Relationen für die Gestaltung der Concept Maps als Möglichkeiten vorzuschlagen, die von den Studienteilnehmenden individuell verwendet und ergänzt werden können (= *teilstrukturierte Concept Map*). Im Gegensatz zu (teil-)strukturierten Concept Maps können eigene *freie Concept Maps* („Own-Word-Map“, Hahn-Laudenberg 2017, 95) ohne vorgegebene Konzepte und Relationen erstellt werden. Hier erarbeiten Studienteilnehmende eigene Begriffe und Verbindungen in ihrer individuellen Wortwahl und aufgrund ihrer individuellen Sichtweisen auf Begriffsstrukturen.

Wahl der Aufgabenstellung durch die Concept Map: Je nach Erkenntnisinteresse eignen sich unterschiedliche Gestaltungsvarianten einer Concept Map. Die Aufgabenstellung beeinflusst die Auswertungsmöglichkeiten und sollte angelehnt an das Forschungsinteresse bedacht gewählt werden. Der Grad der inhaltlichen Öffnung hängt mit dem Grad der formalen (Vor-)Strukturierung zusammen. Aktuelle Studien weisen darauf hin, dass es eine offene Aufgabenstellung (freie Concept Maps) ohne Vorgaben der Forschenden ermöglicht, individuelle Konstrukte abzubilden. Im Gegensatz dazu können bei (teil-)strukturierten Concept Maps und stärker dirigierten Aufgabenstellungen in-

haltliche Aspekte präziser fokussiert und eine stärkere Vergleichbarkeit der Ergebnisse gewährleistet werden (Hahn-Laudenberg 2017).

Für die Aufgabenstellung zu den Concept Maps, in Form der Aufforderung an die Studienteilnehmenden und des Impulses für die Datenerhebung, ist es bedeutend, die Kompetenzen der Studienteilnehmenden zu berücksichtigen, um diese nicht aufgrund der Komplexität der Aufgabenstellung und den sprachlichen Anforderungen zu überfordern. Daher ist insbesondere bei freien Concept Maps eine konkrete, wohl überlegte Aufgabenstellung von Bedeutung (Hahn-Laudenberg 2017). Vorstrukturierte Formate können den Studienteilnehmenden Hilfestellung bieten, die sie im Bearbeitungsprozess unterstützen und den *cognitive load* reduzieren (Krabbe 2014).

In der BLUME-Studie wurde eine teilstrukturierte Concept Map entwickelt, die den Studienteilnehmenden digital mit der App *Coachingspace*⁴ dargeboten wurde. Die bereitgestellten Begriffskarten wurden deduktiv entwickelt und sind zentrale Begriffe in Relation zu den didaktischen Funktionen, die ein theoretisches Ergebnis der Studie darstellen und den lernförderlichen Nutzen des Einbezugs von Mehrsprachigkeit in den Unterricht beschreiben (vgl. Lange & Pohlmann-Rother 2025). Dieses Format wurde gewählt, um dem Ziel der Studie nachkommen zu können, die Überzeugungen in Bezug auf die didaktischen Funktionen erfassen zu können, die als Begriffskarten vorgegeben wurden. Ebenso wurden relevante Relationen (beinhaltet, führt zu, nur wenn, fördert, widerspricht, reduziert; vgl. Tab. 1) zur Verfügung gestellt, die Verbindungsmöglichkeiten ergeben und wodurch die Karten in gegenseitiges Verhältnis gestellt werden konnten.

3.2 Datenerhebung mit Concept Map und Lautem Denken

Eine Concept Map kann auch als Antwortformat bezeichnet werden, da Studienteilnehmende mit der Bearbeitung des Mapping-Prozesses auf eine gestellte Aufgabe zu der Concept Map antworten (Ruiz-Primo & Shavelson 1996). Die Dauer der Datenerhebung⁵ variiert, abhängig von der Anzahl der Karten sowie dem Alter und den Vorerfahrungen der Studienteilnehmenden. Bei einer digitalen Umsetzung können auch die digitalen Kompetenzen der Studienteilnehmenden die Dauer des Mapping-Prozesses beeinflussen. Für eine digitale Umsetzung empfiehlt es sich, vorab einen *Technikcheck* durchzuführen, um die wichtigsten technischen Tools zu kontrollieren und die Gefahr von Unterbrechungen sowie Verzögerungen während des Interviews zu verringern. Es erscheint sinnvoll, im Vorfeld einen Einleitungstext festzulegen, in

⁴ <https://coachingspace.net> (Stand: 07.07.2025)

⁵ In der BLUME-Studie dauerte die Datenerhebung zwischen 07:45 und 45:45 min.

dem das standardisierte Vorgehen erläutert wird, um im Sinne der Validität allen Studienteilnehmenden identische Vorgaben bereitzustellen.

Zu Beginn der Datenerhebung präsentieren Forschende die vorbereiteten Materialien und erläutern die Aufgabenstellung (z. B. „*Stellen Sie ihre Sichtweise zu Mehrsprachigkeit im Unterricht dar, indem Sie die Karten in Beziehung setzen.*“) sowie notwendige Instruktionen (z. B. Einführung in das digitale Programm und Erläuterung der Funktionen) und Vorgaben für den Mapping-Prozess (z. B. „*Jede Karte muss mit einer anderen Karte verbunden werden*“; „*Bitte denken Sie im Prozess laut*“).

In der BLUME-Studie wurden die Studienteilnehmenden gebeten, ihre Sichtweise zu Mehrsprachigkeit im Unterricht darzustellen, indem sie die vorgegebenen (und von den Studienteilnehmenden ergänzten) Begriffe durch strukturelle Verbindungen in Beziehung setzen und mit Lautem Denken beschreiben. Den Studienteilnehmenden wurden im Mapping-Prozess freie Gestaltungsmöglichkeiten gegeben, um ein umfassendes Bild der unterschiedlichen Darstellungs- und Begriffsstrukturen von Concept Maps und damit die theoretisch zu erwartende Vielfältigkeit der Überzeugungen (vgl. Lange & Plohmer 2025) der Lehrkräfte abbilden zu können (vgl. Abb. 2). Die Studienteilnehmenden konnten neue Begriffskarten und Verbindungen in Form von Pfeilen und Linien hinzufügen und Cliparts ergänzen. Die Beziehung zwischen Konzepten konnte von den Studienteilnehmenden sowohl durch die klassische Vorgehensweise von Concept Maps dargestellt werden, bei der eine Relation durch einen beschrifteten Pfeil dargestellt wird. Gleichzeitig konnte eine Beziehung auch durch eine räumlich nahe Anordnung der Karten, unterschiedliche Darstellungen von Linien (z. B. gestrichelt, durchgezogen) oder farbliche Hervorhebungen aufgezeigt werden. Die Studienteilnehmenden konnten zudem durch Markierungen oder unterschiedliche Größen bestimmte Begriffskarten hervorheben und dadurch eine besondere Bedeutung aufzeigen. Eine übergeordnete Struktur, z. B. dass die Concept Maps eine hierarchische Beziehung zwischen den Begriffen darstellen sollen, wurde nicht vorgegeben. So entstanden Concept Maps, die unterschiedliche Grundstrukturen zeigen und auch Concept Maps, in denen verschiedene Strukturen in einer Concept Map zu finden sind, wie in Abbildung 2 dargestellt.

Rolle der Forschenden im Mapping-Prozess: Die Rolle besteht darin, die Aufgabenstellung und Instruktionen zu erläutern, die Studienteilnehmenden an das Laute Denken zu erinnern und gegebenenfalls Verständnisfragen zu den Concept Maps zu stellen. Dabei sollte der Mapping-Prozess so wenig wie nötig von den Forschenden unterbrochen werden, um die Studienteilnehmenden nicht zu beeinflussen und die soziale Erwünschtheit als zentrales Problem bei der empirischen Erfassung von z. B. Überzeugungen so gering wie möglich zu halten (Hachfeld et al. 2012) und um den Studienteilnehmenden einen hohen Grad an Partizipation zu ermöglichen. Im Mapping-Prozess wird den

Studienteilnehmenden ein großer Grad an Aktivität durch die eigene Mitarbeit und das selbstständige Erstellen, Gestalten, Verändern und Korrigieren der Concept Map ermöglicht und mit dem Lauten Denken ergänzt (Dennert 2020). Im Sinne einer partizipativen Forschung ist es das Ziel, dass Studienteilnehmende mit ihren individuellen Perspektiven selbst Verantwortung für den Forschungsprozess übernehmen (von Unger 2014).

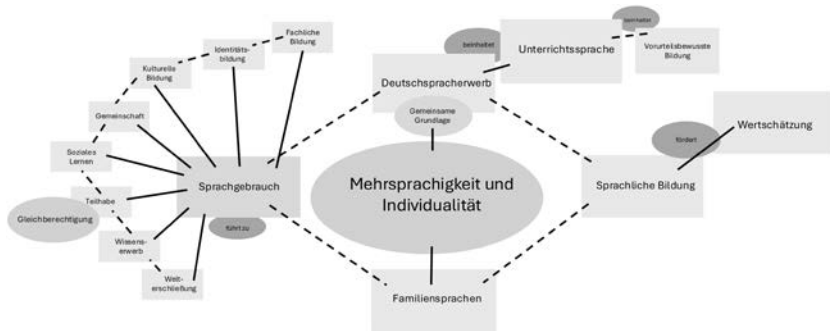


Abb. 2: Ein Concept Map Forschungsergebnis der BLUME-Studie einer Grundschullehrkraft zu ihren Überzeugungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit

3.3 Datenauswertung der Concept Map mit Lautem Denken

Das Forschungsinstrument Concept Map in Kombination mit Lautem Denken kann sowohl mit qualitativen als auch mit quantitativen Analysemethoden ausgewertet werden. Ausgehend von aktuellen Studien werden im Folgenden vier zentrale Analysemöglichkeiten von Concept Maps unterschieden: (a) Statistische Analysen, (b) Textanalysen, (c) Ähnlichkeitsanalysen, (d) holistische Analysen. Diese Möglichkeiten können wechselseitig ergänzt werden, um umfassendere, multiperspektivische Ergebnisse zum Erkenntnisinteresse zu liefern und eine Maximierung der Validität der Auswertung zu ermöglichen.

(a) *Statistische Analysen:* Bei statistischen Analysen ist die graphische Gestaltung der Concept Map im Fokus der Auswertung, die Verbindungen und Strukturen der Concept Map (Besterfeld-Scare et al. 2004) sowie eine Analyse der verwendeten Begriffe und Relationen (Schneider 2021). Diese Analysen werden ausgehend von der mathematischen Analyse auch als graphentheoretische Analyse beschrieben (Bonato 1990). Concept Maps können statistisch nach Umfang, Verknüpfungsdichte oder Vernetzungsgrad und Zerklüftetheit analysiert werden (Graf 2014). Die *Analyse des Umfangs* kann anhand der Anzahl der Relationen oder der gebildeten Propositionen erfasst werden. Durch die Berechnung der kürzesten Verbindungen und der am weitesten

entfernten Verbindungen kann zusätzlich der *Durchmesser* einer Concept Map analysiert werden (Hahn-Laudenberg 2017). Die *Zerklüftetheit* bemisst sich an der Anzahl der unverbundenen Teil-Maps oder Inseln, in die die Concept Map zerfällt (Graf 2014). Ein weiteres Ziel statistischer Analysen ist es, die Bedeutung und Zentralität der verschiedenen Begriffe anhand ihrer Häufigkeiten und Verbindungen zu analysieren und daraus den *Vernetzungsgrad* zu bestimmen (z. B. Schneider 2021). Ähnlich dazu können einzelne Begriffe *differentialdiagnostisch* betrachtet werden, wobei die (als richtig eingestuft) Relationen analysiert werden oder das Verhältnis zwischen beobachteter und maximal möglicher Anzahl von Relationen verglichen wird (Graf 2014).

(b) *Textanalysen*: Für eine Textanalyse werden sowohl Texte der Begriffskarten analysiert als auch Transkripte des Lauten Denkens herangezogen, um damit identifizierte Themen und Zusammenhänge zwischen Konzepten zu erkennen (Conceição et al. 2017). Dies kann bspw. mithilfe eines Kategoriensystems unter Verwendung einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet werden (*Qualitative Inhaltsanalyse* i. d. B.). Vorangegangene statistische Auswertungen können dabei eine erste Orientierung für die Erstellung eines Kategoriensystems geben (Feucht & Mohme 2015) und analysierte Propositionen können als Kodiereinheit fungieren (Schneider 2021).

Die Strukturen und Zusammenhänge können die Vernetzung der Begriffe im Gedächtnis einer Person wiedergeben und Hinweise auf die Tiefe und Komplexität des Verständnisses eines Themas geben (Semmler & Pietzner 2021), wobei dies auch widersprüchlich diskutiert wird (Richter 2008). Besonders für die Analyse von Zusammenhängen kann die Ergänzung der Concept Map durch das Transkript des Lauten Denkens gewinnbringend sein, da Strukturen und Verbindungen ausführlicher erläutert werden. Dadurch können grafisch dargestellte Verbindungen inhaltlich ergänzt werden und tiefere Einblicke in die Gedanken und thematischen Verständnisse von Studienteilnehmenden ermöglichen. Statistisch analysierte Strukturen können durch inhaltliche Begründungen der Strukturen im Rahmen der Textanalysen fokussiert und vertieft werden. Allerdings birgt die Kombination dieser Ansätze auch Herausforderungen, etwa wenn Strukturen nicht (vollständig) inhaltlich erläutert werden können oder Textanalysen zentrale Verbindungen aufzeigen, die anhand der statistischen Analysen nicht zu erkennen sind.

(c) *Ähnlichkeitsanalysen*: Ähnlichkeitsanalysen beziehen sich auf den Grad der Überschneidungen oder Diskrepanzen zwischen Concept Maps. Ausgehend von einem *Experten-Novizen-Ansatz* kann die erstellte Concept Map mit einer vorab aus Sicht der Forschenden festgelegten *Referenz-Map* (z. B. Expert:in-

nen-Map⁶ oder bestehenden Wissenskonzepten) verglichen werden (Novak & Cañas 2008). Da Expertinnen- und Expertennetze starke Variationen aufweisen können, empfiehlt es sich unterschiedliche Expertisegruppen mit-einzubeziehen (Stracke 2004). Diese Bewertung der Concept Map ist umstritten (Hahn-Laudenberg 2017) und erscheint beispielsweise bei der Erfassung von Wissen als weniger sinnvoll, wenn mehrere Lösungen einer Concept Map möglich sind (Graf 2014).

Ein Vergleich kann ebenso zwischen den Concept Maps der Studienteilnehmenden erfolgen und im Sinne einer nomothetischen Analyse (Scheele & Groeben 1984) anhand von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Concept Maps über die gesamten Fälle hinweg analysiert werden. Wird auf einen Vergleich der Wissensstrukturen innerhalb einer Gruppe abgezielt, können auch Modalnetze⁷ als Referenz herangezogen werden (Hahn-Laudenburg 2017).

(d) *Holistische Analysen*: Mit einer holistischen Analyse geht es darum, die Struktur oder den Inhalt der Concept Map *als Ganzes* zu analysieren. Die Concept Map wird nicht nur anhand von Strukturen und Verbindungen einzelner Konzepte analysiert, sondern in der übergeordneten Struktur betrachtet. Kinchin et al. (2000) unterscheiden drei verschiedene grundlegende Organisationstypen, die Rückschlüsse auf die Elaboration der Wissensstrukturen zulassen und sich in ihrem *Grad der Vernetzung* steigern. Die einfachste Struktur sind lineare Verkettungen mehrerer Konzepte (*Chain-Struktur*). Etwas differenzierter ist die sogenannte *Spoke-Struktur* (Speichenstruktur), bei der ein zentrales Konzept (meist in der Mitte angeordnet) mit vielen anderen Konzepten verbunden ist und die Form einer Fahrradspeiche entsteht. Die *Net-Struktur* (Netzwerkstruktur), die als Netzwerk interpretiert werden kann, wird als am besten vernetzte Concept Map beschrieben, da angenommen wird, dass diese aufzeigt, dass das Wissen der Studienteilnehmenden am besten vernetzt sei. Neben diesen drei Strukturtypen kann eine Concept Map weiter ausdifferenziert auch als Kreisstruktur (lineare Ketten, die an den Enden miteinander verbunden sind) oder Baumstruktur (lineare Kette mit angehängten Ästen) beschrieben werden (Yin et al. 2005). Betrachtet man die Concept Map als Ganzes, ist meist eine Struktur zu erkennen, die einer dieser Formen ähnelt.

Das Transkript des Lauten Denkens kann ergänzend zu der Concept Map gewinnbringend sein, um die Struktur durch die Äußerungen weiter ausdifferenziert beschreiben zu können.

6 Diese wird von Expert:innen erstellt und gilt somit als die anzustrebende Lösung. Als Expert:innen können Wissenschaftler:innen, Forschende oder auch ausgewählte Mitschüler:innen fungieren.

7 Modalnetze bestehen aus dem Durchschnitt der Anzahl an Propositionen der Concept Maps und repräsentieren dabei die am häufigsten vorkommenden Verbindungen.

4 Chancen des Forschungsinstruments Concept Map mit Lautem Denken

Abschließend werden die im Beitrag beschriebenen Chancen des Forschungsinstruments Concept Map mit Lautem Denken verdichtet zusammengefasst. Die partizipative(re) Teilhabe am Forschungsprozess, die durch die aktive Beteiligung in der Erhebungsphase und durch das eigenständige Erstellen einer Concept Map ermöglicht wird, kann eine vertiefte Auseinandersetzung der Studienteilnehmenden mit den Inhalten ermöglichen. Durch Ergänzung des Lauten Denkens können tieferliegende Einblicke in die Gedanken der Befragten freigegeben werden und eher ungestört (ohne zwingende Interaktion mit Forschenden) entstehen. Damit kann ebenso die soziale Erwünschtheit so gering wie möglich gehalten werden. Die eigenständige Bearbeitung und vertiefte Auseinandersetzung mit dem Thema können zu vielfältigeren Ergebnissen führen. Dies kann durch die größeren Gestaltungsmöglichkeiten einer digitalen Umsetzung verstärkt werden (vgl. Abb. 2). Digital vorbereitete Concept Maps können außerdem Auswertungsmöglichkeiten gewähren, die zum einen forschungspragmatisch unterstützen (z. B. automatisierte Ähnlichkeitsanalysen mit MaNet), zum anderen auch die Objektivität der Ergebnisse verbessern können. Die Kombination von Concept Maps und Lautem Denken ermöglicht multiperspektivische Zugänge, wodurch die Ergebnisse umfangreicher, vertieft oder spezifiziert werden können und in Form der gestalteten Concept Maps *auf einen Blick* dargestellt werden.

Für die Umsetzung des vorgestellten Forschungsinstrumentes in Abschlussarbeiten ist festzuhalten, dass insbesondere die Kombination dieser beiden Erhebungsmethoden in einem Forschungsinstrument vielfältige Perspektiven für verschiedene Untersuchungsgegenstände (z. B. Wissen, Überzeugungen, Vorstellungen) ermöglicht. Im Forschungsprozess sollte die passive Rolle des Forschenden eingehalten werden und die Aufgabenstellung der Concept Map differenziert vorbereitet werden, um die Chancen dieses Forschungsinstruments der partizipativeren, eigenständigen Bearbeitung auszuschöpfen.

Literatur

- Amtsblatt der Europäischen Union (2016): Verordnung vom 27. April 2016. Online unter: http://publications.europa.eu/resource/cellar/99caafe9-11bc-11e6-ba9a-01aa75ed71a1.0004.03/DOC_1 (Abrufdatum: 20.04.2024).
- Ausubel, D. P. (1968): Educational Psychology. New York: Holt, Rinchart and Winston.
- Besterfield-Sacre, M., Gerchak, J., Lyons, M. R., Shuman, L. J. & Wolfe, H. (2004): Scoring concept maps. In: Journal of Engineering Education 93 (2), 105-115.
- Bonato, M. (1990): Wissensstrukturierung mittels Struktur-lege-Techniken: Eine graphentheoretische Analyse von Wissensnetzen. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

- Conceição, S. C., Samuel, A. & Yelich Binięcki, S. M. (2017): Using concept mapping as a tool for conducting research. In: *Cogent Social Sciences* 3 (1). Online unter: <https://doi.org/10.1080/23311886.2017.1404753> (Abrufdatum: 25.04.2024).
- Dennert, G. (2020): Das Queergesund*-Projekt. In: A. Brenssel & A. Lutz-Kluge (Hrsg.): *Partizipative Forschung und Gender*. Opladen: Budrich, 95-118.
- Denzin, N. K. (1978): *Strategies of multiple triangulation*. In: N. K. Denzin (Hrsg.): *The Research Act*. New York: McGraw-Hill.
- Dunker, N. (2015). GrundschulKinder lernen mit Concept Maps naturwissenschaftliche Konzepte – Concept Map als Forschungs-, Erhebungs- und Lernmethode. In: A. Kaiser (Hrsg.): *Innovative Erhebungsmethoden*. Balltmsweiler: Scheider, 68-84.
- Feucht, F. C. & Mohme, A. (2015): Die Technik des Concept-Mapping-Interviews für Kinder am Beispiel der Erforschung epistemologischer Überzeugungen von Viertklässlern. In: A. Kaiser (Hrsg.): *Innovative Erhebungsmethoden*. Balltmsweiler: Schneider, 187-204.
- Flick, U. (2004): *Triangulation*. Wiesbaden: Springer.
- Gabriel, S. (2019): Triangulation als theoretisierte Verhältnisfrage zwischen Gegenstandskonstruktionen in qualitativen Forschungsprojekten. In: J. Lüdemann & A. Otto (Hrsg.): *Triangulation und Mixed-Methods. Reflexionen theoretischer und forschungspraktischer Herausforderungen*. Wiesbaden: Springer. 13-37.
- Gebhardt, M., Mühling, A., Gartmeier, M. & Tretter, T. (2015): Wissen über Inklusion als gedankliches Netz. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 66, 609-622.
- Gläser, E. (2012): Concept Mapping im Sachunterricht. In: *Grundschule Sachunterricht* 55, 20-22.
- Graf, D. (2014): Concept Mapping als Diagnosewerkzeug. In: D. Krüger, I. Parchmann & H. Schecker (Hrsg.): *Methoden in der naturwissenschafts-didaktischen Forschung*. Berlin: Springer, 325-337.
- Hachfeld, A., Schroeder, S., Anders, Y., Hahn, A. & Kunter, M. (2012): Multikulturelle Überzeugungen. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 26 (2), 101-120.
- Hahn-Laudenberg, K. (2017): *Konzepte von Demokratie bei Schülerinnen und Schülern*. Wiesbaden: Springer.
- Heine, L. & Schramm, K. (2007): Lautes Denken in der Fremdsprachenforschung. In: H. J. Vollmer (Hrsg.): *Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt a. M.: Lang, 167-206.
- Hoffmann, J. & Engelkamp, J. (2013): *Lern- und Gedächtnispsychologie*. Berlin u.a.: Springer.
- Ifenthaler, D. & Hanewald, R. (Hrsg.) (2014): *Digital Knowledge Maps in Education: Technology-Enhanced Support for Teachers and Learners*. New York: Springer.
- Jahn, M., Viehring, K., Fiene, C. & Siegmund, A. (2015): Mit Concept Maps systematisches Denken von Schüler/innen bewerten. In: A. Budke & M. Kuckuck (Hrsg.): *Geographiedidaktische Forschungsmethoden*. Münster: LIT, 340-367.
- Kinchin, I. M., Hay, D. B. & Adams, A. (2000): How a qualitative approach to concept map analysis can be used to aid learning by illustrating patterns of conceptual development. In: *Educational Research* 42 (1), 43-57.
- Konrad, K. (2010): Lautes Denken. In: G. Mey & K. Mruck (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: Springer, 476-490.
- Krabbe, H. (2014): Digital Concept Mapping for Formative Assessment. In: D. Ifenthaler & R. Hanewald (Hrsg.): *Digital Knowledge Maps in Education*. New York: Springer, 275-297.
- Lange, S. D. & Pohlmann-Rother, S. (2024): *Technischer Bericht*. Chemnitz: Universitätsverlag Chemnitz.
- Lange, S. D. & Pohlmann-Rother, S. (2025): Didaktische Funktionen zum Einbezug von Familiensprachen in den Unterricht. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 71 (4), 509-529.
- Lange, S. D. & Plohmer, A. (2025): Vignettengestützte Interviews als Werkzeug zur Erfassung von berufsbezogenen Lehrkräfteüberzeugungen. In: I. Honcharyuk, J. Heins, S. Böse, K. Hausenschild & U. Schütte (Hrsg.): *Konzepte der Professionalisierungsforschung im Dialog. Theoretische und empirische Perspektiven für die Lehrkräftebildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 255-271.

- Ley, S. (2014): Concept Maps als Diagnoseinstrument im Physikunterricht und deren Auswirkung auf die Diagnosegenauigkeit von Physiklehrkräften. Duisburg: Universität Duisburg-Essen.
- Michel, A. & Fuchs, I. (2021): Concept Map als Werkzeug für die Lehrer*innenbildung im Bereich Sprachbildung. In: Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF) 01. Online unter: <https://www.uni-potsdam.de/de/inklusion/zeif/fachportal> (Abrufdatum: 15.04.2024).
- Novak, J. D. & Gowin, B. (1984): Learning how to learn. Cambridge: Cambridge University Press.
- Novak, J. D. & Cañas, A. J. (2008): The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them. Florida Institute for Human and Machine Cognition. Online unter: <https://cmap.ihmc.us/publications/researchpapers/theoryunderlyingconceptmaps.pdf> (Abrufdatum: 08.05.2024).
- Panschar, M., Scholle, S., Slopinski, A., Kastrop, J. & Rebmann, K. (2021): Wissenserwerb und Wissensstrukturierung für nachhaltiges Wirtschaften im Lebensmittelhandwerk durch Concept Maps. In: Haushalt in Bildung & Forschung 10 (3), 97-112.
- Peuckert, J. (1999): Concept Mapping – Lernen wir unsere Schüler kennen! In: Physik in der Schule 37 (1), 47-55.
- Peuckert, J. & Fischler, H. (2000): Concept Maps als Diagnose- und Auswertungsinstrument in einer Studie zur Stabilität und Ausprägung von Schülervorstellungen. In: H. Fischler & J. Peuckert (Hrsg.): Concept Mapping in fachdidaktischen Forschungsprojekten der Physik und Chemie. Berlin: Logos, 91-116.
- Richter, D. (2008): Wissen-schaff(t)s-Orientierung: Concept Maps im politischen Sachunterricht. In: G. Hartmut & J. Wiesemann (Hrsg.): Kind und Wissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 133-143.
- Ruiz-Primo, M. A. (2004): Examining Concept Maps as an Assessment Tool. In: A. J. Cañas, J. D. Novak & F. M. González (Hrsg.): Concept Maps: Theory, Methodology, Technology. Pamplona: Universidad Pública de Navarra. Online unter: <http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-036.pdf>. (Abrufdatum: 15.04.2024).
- Ruiz-Primo, M. A. & Shavelson, R. J. (1996): Problems and Issues in the Use of Concept Maps in Science Assessment. In: Journal of Research in Science Teaching 33 (6), 569-600.
- Schanze, S., Grüß-Niehaus, T. & Hundertmark, S. (2011): Verstehen sichtbar machen. In: Naturwissenschaften im Unterricht Chemie 22 (145/125), 68-74.
- Scheele, B. & Groeben, N. (1984): Die Heidelberger Struktur-lege-Technik (SLT). Weinheim: Beltz.
- Schneider, M. G. (2021): Concept Maps. In: J. Hasselhorn, O. Kautny & F. Platz (Hrsg.): Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention. Münster: Waxmann, 33-52.
- Semmler, L. & Pietzner, V. (2021): Untersuchung von Auffassungen zur Kreativität mit Concept Maps. In: C. Maurer (Hrsg.): Authentizität und Lernen. Regensburg: Universitäts-Regensburg, 479-481.
- Steinke, I. (2012): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: U. Flick (Hrsg.): Qualitative Forschung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 319-331.
- Stracke, I. (2004): Einsatz computerbasierter concept maps zur Wissensdiagnose in der Chemie. Münster: Waxmann.
- Unger, von, H. (2014): Partizipative Forschung. Wiesbaden: Springer.
- Weinerth, K., Koenig, V., Brunner, M. & Martin, R. (2014): Concept maps: A useful and usable tool for computer-based knowledge assessment?. In: Computers & Education 78, 201-209.
- Yin, Y., Vanides, J., Ruiz-Primo, M. A., Ayala, C. C. & Shavelson, R. J. (2005): Comparison of two concept-mapping techniques. In: Journal of Research in Science Teaching 2 (2), 166-184.

Autorinnen

Plohmer, Anna

ORCID: 0009-0004-4757-1668

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Schulpädagogik der Primarstufe, Zentrum für Lehrer*innenbildung und Bildungsforschung
Technische Universität Chemnitz

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrkräfteprofessionalität; Mehrsprachigkeit in der Grundschule; Soziale Ungleichheiten und Differenzen in der Grundschule

anna.plohmer@zlb.tu-chemnitz.de

Lange, Sarah Désirée, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ habil.

ORCID: 0000-0002-3870-4578

Inhaberin der Professur für Schulpädagogik der Primarstufe, Zentrum für Lehrer:innenbildung und Bildungsforschung
Technische Universität Chemnitz

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrkräfteprofessionalität; Mehrsprachigkeit im Unterricht; Bildung für Nachhaltige Entwicklung; Digitale Medien und Informatik im Grundschulunterricht; Soziale Ungleichheiten in der Grundschule

sarah.lange@zlb.tu-chemnitz.de

Christoph Bramann und Marcel Mierwald

Analyse von Bildungsmedien – theoretische Grundlagen und methodische Schritte

Abstract

Die Analyse von Bildungsmedien bildet ein international breit etabliertes Forschungsfeld, das sich auch zu einem beliebten Ansatz für universitäre Qualifikationsarbeiten – nicht nur in den Lehramtsstudiengängen – entwickelt hat. Dabei ermöglichen Analysen von Bildungsmedien sowohl Einblicke in die Art und Weise kulturell bedeutsamer Inhalte als auch in ihre (fach-)didaktische Konzeption und damit ihrer Orientierung an bildungsnormativen Vorgaben als wesentlichen Aspekt der Qualität von Bildungsmedien. Entsprechend unterliegt die Bildungsmedienforschung als integrative Querschnittsdisziplin einer Vielzahl unterschiedlicher Erkenntnisinteressen und davon ausgehend auch methodischen Zugängen. Der vorliegende Beitrag bietet Studierenden und Forschenden eine Einführung in die theoretischen Grundlagen und methodischen Schritte der Analyse von analogen und digitalen Bildungsmedien.

Schlagwörter: digitale Bildungsmedien, Lehrmittel, Lernmittel, Schulbuchanalyse, Schulbuchforschung

1 Einführung – Wozu Bildungsmedien analysieren?

Die Analyse von Schulbüchern und anderen Bildungsmedien hat sich mittlerweile über die pädagogischen und (fach-)didaktischen Studiengänge hinaus als Thema akademischer Qualifikationsarbeiten etabliert, bietet sie doch die Möglichkeit, Einblicke in konkrete Umsetzungs- und Vermittlungsvarianten von fachlichen Lerngegenständen und gesellschaftlich als relevant definiertem Wissen (Lässig 2010) zu erhalten. Gleichzeitig ermöglicht die Analyse von Bildungsmedien einen unbestreitbaren Praxisbezug im Hinblick auf die Welt außerhalb des akademischen Lehrbetriebs, denn ergänzend zur individuellen Professionalität der Lehrpersonen haben die speziell für Schule und Unterricht entwickelten Medien einen wesentlichen Anteil daran, welches Wissen auf welche Weise an die nächste Generation weitergegeben wird (Doll & Rehfin-

ger 2012, 9). Standen dabei lange Zeit vor allem analog gedruckte Medien wie Schulbücher im Vordergrund, geraten in jüngster Zeit zunehmend auch digitale Bildungsmedien wie Apps, Lernplattformen oder andere Online-Angebote in den Fokus (z. B. Macgilchrist 2021). Durch ihre weite Verbreitung und Nutzung, die in vielen Bundesländern in Deutschland durch entsprechende Regelungen zur Lehrmittelfreiheit begünstigt wird, sowie ihre Orientierung an den jeweils gültigen curricularen Vorgaben kommt (analogen) Schulbüchern jedoch weiterhin eine Sonderstellung zu (Lässig 2010, 204ff.).

Gerade vor dem Hintergrund ihrer gesellschaftlichen Reichweite kann es bei der Erforschung von Bildungsmedien nicht um pauschalisierende Abwertungen oder Fundamentalkritiken gehen, wie sie bereits seit dem Beginn der akademischen Auseinandersetzung mit Schulbüchern immer wieder beklagt werden (Stein 1979; Wiater 2005). Die wissenschaftliche Analyse von Bildungsmedien muss vielmehr über pragmatisch-bewertende Ansätze, wie sie beispielsweise zur konkreten Unterrichtsvorbereitung genutzt werden (Bramann 2021), hinausgehen und sich an klar definierten, methodischen Standards orientieren, damit die erzielten Ergebnisse bestenfalls auch einen Beitrag zur wissenschaftlichen Begleitung der Weiterentwicklung von Bildungsmedien im 21. Jahrhundert leisten können (Bramann & Kühberger 2022). Der Fokus des vorliegenden Beitrags liegt somit auf „Potenzialanalysen“ (Blömeke et al. 2006, 338) von Bildungsmedien, bei denen nicht ihre eigentliche Nutzung und Wirkung im Vordergrund stehen, sondern eine analytische Annäherung an ihre inhaltlich-fachliche und didaktische Struktur und kulturelle Bedeutung (Doll & Rehfinger 2012, 21; Fuchs et al. 2014, 11f.). Hierfür wird im Folgenden zunächst auf allgemeine definitorische und methodische Grundlagen der Analyse von klassischen analogen Schulbüchern und anderen vor allem digitalen Bildungsmedien eingegangen, bevor anschließend die einzelnen Schritte der Analyse vorgestellt werden.

2 Bildungsmedien als Forschungsgegenstand

2.1 Definition und Charakteristika

Die Erforschung von Bildungsmedien war lange Zeit vor allem mit der Erforschung analoger Schulbücher verknüpft. Sie ist daher stark von den verschiedenen Fragestellungen, Forschungszugängen und Methoden der „klassischen“ Schulbuchforschung geprägt, die sukzessive um neue Zugänge, besonders aus dem Bereich der Digitalität, erweitert wird (z. B. Behnke 2018). Digitale Bildungsmedien zeichnen sich dabei durch eine Reihe von Merkmalen aus (z. B. Interaktivität, Multimedialität, mediale Vernetzung), die sie von analogen Schulbüchern unterscheiden, und die bei deren Analyse berücksichtigt werden

müssen (Mierwald 2023b).¹ Vielfältig gestalten sich auch die terminologischen Zugänge innerhalb der Bildungsmedienforschung, die darüber hinaus häufig synonym gebraucht werden. Während lange Zeit allgemein von Schulbüchern oder allgemeiner von Lehr- und Lernmitteln bzw. Lehr- und Lernmedien gesprochen wurde (z. B. Knecht et al. 2014: „Schulbuch- und Lehrmittelforschung“; Kultusministerkonferenz: „Lern- und Lehrmittel“), scheint sich aktuell der Terminus „Bildungsmedien“ durchzusetzen (Balcke et al. 2022: „Bildungsmedien im wissenschaftlichen Diskurs“) – was sich nicht zuletzt in der im Jahr 2021 erfolgten Umbenennung des international renommierten Braunschweiger „Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung“ in „Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut (GEI)“ zeigt.

Als Bildungsmedien werden im vorliegenden Beitrag analoge oder digitale Informationsträger verstanden, die in verschiedenem Ausmaß didaktisch aufbereitet sind und es Lehrenden dadurch erleichtern sollen, Wissensinhalte zu vermitteln und Kompetenzen zu fördern, sowie umgekehrt Lernende darin unterstützen können, sich diese anzueignen (Ott 2015, 19f.). Neben verschiedenen Medientypen (Texte, Bilder etc.) beinhalten Bildungsmedien daher stets weiterführende Elemente zur kognitiven, prozeduralen und/oder affektiven Aktivierung und Erschließung der Inhalte (z. B. Arbeitsaufträge und/oder Aufgaben) (Bramann & Kühberger 2022, 490; Mierwald 2023a).

2.2 Entwicklung der Bildungsmedienforschung

Die Entstehung von Schulbüchern lässt sich als komplexes Zusammenwirken verschiedenster Akteur:innen aus Fachwissenschaft, Pädagogik, Bildungspolitik, gesellschaftlichen Interessengruppen und Verlags- bzw. Software-Wirtschaft beschreiben, die innerhalb dieser „Diskursarena Schulbuch“ (Höhne 2003a, 61ff.) um Kompromisse und Deutungshoheit ringen. Vor diesem Hintergrund gelten Schulbücher bereits seit den 1970er-Jahren als „Politicum, Informatorium und Paedagogicum“ (Stein 1977) – eine Trias, die mittlerweile um ihre Eigenschaft als „Konstruktivium“ (Höhne 2003a, 18) erweitert wurde. Besonders Schulbücher sind damit nicht nur Produkte komplexer Aushandlungsprozesse, sondern wirken über ihre Verbreitung und Nutzung darüber hinaus wiederum an der Festigung und Entwicklung gesellschaftlicher Denkrahmen sowie der Konstruktion kollektiver Identitäten mit (Lässig 2010, 200ff.). In diesem Zusammenhang können z. B. Geschichtsschulbücher als „nationale Autobiographien“ (Jacobmeyer 1998) angesehen werden, die auch implizit die Ausprägung nationaler Identität(en) beeinflussen (Carrier 2018, 98-102).

1 Als PDFs digitalisierte Schulbücher werden vor diesem Hintergrund im Folgenden nicht zu digitalen Bildungsmedien gezählt.

Das zentrale Instrument staatlicher Einflussnahme auf die in Schulbüchern vorhandenen Inhalte, Konzepte und Narrative sind die jeweils gültigen Lehrpläne bzw. bildungsnormativen Vorgaben, an denen sich die Bücher orientieren müssen (Astleitner 2009, 11; Fuchs et al. 2014, 11f.; Kiper et al. 2010a, 14), um in den Kanon der zugelassenen Schulbücher aufgenommen zu werden, oder – falls kein offizielles Zulassungsverfahren existiert – um auf dem freien Bildungsmedienmarkt ihre Relevanz zu begründen. Schulbücher und auch andere für den Unterricht zugelassene Bildungsmedien stellen daher anwendungsbezogene Interpretationen der jeweils geltenden Lehr- und/oder Bildungspläne dar (Wiater 2005, 41). Studien verweisen jedoch darauf, dass für Neuauflagen regelmäßig auch Text- und Bildmaterial aus älteren Schulbüchern bzw. des verlagsinternen Medienpools verwendet werden, sodass überholte Denkrahmen und Narrative auch unabhängig vom jeweils gültigen Lehrplan in den Büchern überdauern können (Bramann 2025, 88) – ein Umstand, auf den bereits Erich Kästner hingewiesen hat:

„Mißtraut gelegentlich euren Schulbüchern! Sie sind nicht auf dem Berg Sinai entstanden, [...] sondern aus alten Schulbüchern, die aus alten Schulbüchern entstanden sind, die aus alten Schulbüchern entstanden sind, die aus alten Schulbüchern entstanden sind. Man nennt das Tradition. Aber es ist etwas ganz anderes.“ (Kästner 1969, 183)

Aufgrund ihrer großen Bedeutung standen nach den Erfahrungen zweier Weltkriege am Anfang der Schulbuchforschung in den 1950er-Jahren zunächst Aspekte der internationalen Aussöhnung im Vordergrund, indem „Nationalismen und andere der Völkerverständigung entgegenstehende Sichtweisen“ identifiziert und auf dieser Basis „Empfehlungen für die Schulbuchrevision“ entwickelt wurden (Schreiber et al. 2013, 40). Entsprechend lag der Fokus lange Zeit vor allem auf Schulbüchern des Fachs Geschichte, bevor nach und nach auch die in anderen Schulbüchern transportierten (Vor-) Urteile und Narrative in den Blick gerieten (z. B. über bestimmte Themen, wie „Evolution“ in Biologiebüchern, oder die inhaltlichen Beispiele der Textaufgaben in Mathematikbüchern). Auch wenn Fragen nach der impliziten und expliziten Vermittlung von nationalistischen Denkrahmen und Feindbildern weiterhin einen wesentlichen Ansatz der Bildungsmedienforschung darstellen, hat sich das Repertoire möglicher Forschungszugänge inzwischen stark erweitert, beispielsweise um Fragen nach immanenten kulturellen Botschaften, der Vermittlung von Stereotypen, der fachlichen Tragbarkeit des repräsentierten Schulbuchwissens oder der didaktischen Aufbereitung fachlicher Lerninhalte und -prozesse (Matthes & Schütze 2014, 9f.).

Ein Blick auf die inhaltliche Bandbreite und Anzahl von Forschungs- und Qualifikationsarbeiten, die im Bereich der internationalen Bildungsmedien-

forschung vor allem über das Georg-Eckert-Institut regelmäßig veröffentlicht werden, zeigt jedoch, dass weiterhin nur ein geringer Teil der Studien die spezifisch didaktische Eigenlogik und Funktion von Bildungsmedien und damit ihre Funktion als Lehr-Lern-Medien in den Blick nimmt, wodurch sich eine „merkwürdige Diskrepanz“ zeige zwischen der Erkenntnis, dass Schulbücher regelmäßig zum Einsatz kommen und der Beobachtung, „dass sich die allgemein didaktische und fachdidaktische Literatur nur gelegentlich mit dem Schulbuch und seiner Qualität, mit Auswahlkriterien und mit didaktisch-methodischen Fragen befasst [...]“ (Fuchs et al. 2010, 7). Hierbei geraten verstärkt auch digitale Bildungsmedien wie z. B. Apps, Computerspiele oder Lernplattformen in den Blick, die im Unterricht für Lehr-Lernzwecke verwendet und damit auch für die Bildungsmedienforschung interessant werden.

2.3 Methodische Zugänge zur Bildungsmedienforschung als Querschnittsdisziplin

Entsprechend des polyvalenten Charakters von Bildungsmedien sowie der unterschiedlichen möglichen Fragestellungen, die an diese herangetragen werden können, begegnen sich in der Bildungsmedienforschung als „Querschnittsdisziplin“ (Höhne 2003a, 12, Anm. 5) viele verschiedene Wissenschaften mit ihren je eigenen Forschungsinteressen und methodischen Ansätzen (Fuchs et al. 2014, S. 21f.; Knecht et al. 2014), sodass „hermeneutische, ideologiekritische, kontextualisierend-inhaltsanalytische Herangehensweisen, Text- und Bildanalysen, Diskursanalysen, statistische Erhebungen und Metaanalysen [...] in der Schulbuchforschung genauso ihren Ort [haben] wie schriftliche Befragungen, Interviews, Gruppendiskussionen, Unterrichtsbeobachtungen, Evaluationsverfahren und darüber hinaus methodische Spezifizierungen“ (Matthes & Schütze 2014, 10).

Aufgrund des Fokus auf Potenzialanalysen geraten im Folgenden vor allem analytische Ansätze in den Blick. Aus den vielen möglichen Zugängen lassen sich innerhalb der Schulbuch- und Bildungsmedienforschung dabei – idealtypisch – zwei methodische Zugänge definieren, die sich für eine Annäherung an die meisten Forschungsfragen eignen und „zwischen schlichter Hermeneutik und raffinierter kategorialer Codierung“ (Borries 2008, 241) changieren: zum einen in ihrer Struktur relativ offen gehaltene deskriptiv-analytische Methoden, die sich vor allem an hermeneutischen Interpretationsverfahren aus der geisteswissenschaftlichen Forschung orientieren, wie die objektive Hermeneutik (Mehr 2016; *Objektive Hermeneutik* i. d. B.) oder diskursanalytische Interpretationsverfahren (Landwehr 2018; Höhne 2003b; vgl. *Gesprächsanalyse* i. d. B.), und zum anderen aus den Sozialwissenschaften adaptierte inhaltsanalytische Methoden (Kuckartz 2016; Mayring 2010; *Qualitative Inhaltsanalyse* i. d. B.),

die einer strengen methodologischen Struktur folgen und sowohl qualitativ als auch quantitativ ausgerichtet sein können.

Unabhängig des gewählten Zugangs erfolgt eine wissenschaftliche Analyse von Bildungsmedien dabei stets methodengeleitet, systematisch und schrittweise. Das bedeutet, dass es in Forschungsarbeiten nach der Überführung des grundlegenden Erkenntnisinteresses in konkrete Forschungsfrage(n) und der Wahl eines dazu passenden Untersuchungsdesigns, stets eines methodischen Kapitels bedarf, in welchem die Zusammenstellung des zu analysierenden Datenmaterials (Korpusbildung) sowie Hinweise zur konkreten Analyse im Sinne der durchzuführenden Datenerhebung und -auswertung dargelegt werden, um das Vorgehen transparent und nachvollziehbar zu machen. Die folgende Vorstellung der einzelnen Aspekte einer Analyse von Bildungsmedien (Abb. 1) orientiert sich an diesem Vorgehen, versteht sich jedoch nicht als konkrete Gliederung, z. B. für eine Qualifikationsarbeit, sondern versucht die wesentlichen Teilschritte transparent zu machen und dabei Bezüge zu den verschiedenen möglichen methodischen Zugängen herzustellen.

3 Schritte der Analyse von Bildungsmedien

3.1 Beginn: Erkenntnisinteresse, Forschungsfrage und Untersuchungsdesign

Bevor Bildungsmedien analysiert werden können, bedarf es der Schärfung des Erkenntnisinteresses, das in einer korrespondierenden Forschungsfrage und/oder der Formulierung von Vorannahmen (Hypothesen) an die Analyse mündet (Menck 2014, 338f.; Schinkel 2014, 487). Es geht also zunächst um eine Klärung der Fragen: Um welches Problem soll es gehen? Warum ist diese Thematik für die Forschung relevant? Welche Forschungen existieren dazu bereits und worin bestehen die Forschungslücken? Kann die Frage realistisch im Rahmen der vorhandenen Ressourcen untersucht werden? Diese Überlegungen münden dann in einer Forschungsfrage, in der konkretisiert wird, was hinsichtlich welcher Aspekte untersucht werden soll (z. B.: Wie wird das Thema ‚Gender‘ „in der Sprache“ in Schulbüchern für das Fach Deutsch seit der Jahrtausendwende dargestellt?). Bei quantitativen Vorhaben sollten dabei grundsätzlich auch Hypothesen aus der Forschungsliteratur generiert werden (z. B. Auf Basis der bisherigen Studienlage ist davon auszugehen, dass dem Thema ‚Gender‘ in Schulbüchern bislang wenig Aufmerksamkeit zu Teil wird.). Hierfür bedarf es der Recherche von Fachliteratur, Theorien und bisherigen Erkenntnissen, die für die Analyse wichtig sind, und damit eines strukturierten Einlesens in die gewählte Thematik, die dann auch in einem eigenen Kapitel

zur Schilderung des theoretischen Hintergrunds der Forschungsarbeit benötigt werden (Klewin et al. 2014, 146ff.).



Abb. 1: Zentrale Schritte bei der Analyse von Bildungsmedien (eigene Darstellung)

Mit der Entwicklung forschungsrelevanter Fragestellungen ist auch die Verortung der Arbeit in eine bestimmte Forschungsrichtung verbunden (Menck 2014, 338f.). In der Schulbuchforschung wurden dabei lange historische, international ausgerichtete und didaktische Zugänge unterschieden (Schöne-mann & Thünemann 2010, 21-48). So kann je nach Fragestellung von Interesse sein, welche Inhalte (zu welcher Zeit) thematisiert und auf welche Art und Weise dargestellt werden bzw. wurden, aber auch stärker auf Aspekte der didaktischen Konzeption und damit die Qualität von Bildungsmedien im Sinne der Orientierung an fachdidaktischen und bildungsnormativen Vorgaben fokussiert werden. Eine solche Kategorisierung muss in der Bildungsmedien-forschung jedoch nicht immer zielführend sein, da z. B. eine Studie zur didaktischen Aufbereitung Karls des Großen in französischen und deutschen Schulbüchern des 19. Jahrhunderts alle drei Zugänge vereinen würde. Selbst die Trennung von inhaltlichen und didaktischen Analysezugängen scheint nicht ganz unproblematisch, da die in Bildungsmedien präsentierten Inhalte bereits per Definition immer auch eine didaktische Funktion erfüllen. Ein cursorischer Blick auf die thematische Bandbreite und Anzahl von Forschungs- und Qualifikationsarbeiten, die im Bereich der internationalen Schulbuchforschung regelmäßig veröffentlicht werden, zeigt jedoch, dass weiterhin vor allem fachliche und kulturwissenschaftliche Fragen, z. B. nach der korrekten Umsetzung der von Lehrplänen und/oder Fachwissenschaft geforderten Inhalten oder nach der Darstellung von Stereotypen, Ungleichheiten, Ideologien etc. im Vordergrund stehen, während nur ein geringer Teil der Studien die didakti-

sche Konstruktion der Bildungsmedien als Lehr-Lern-Medien und damit den angestrebten Lernprozess in den Blick nimmt.

Vor diesem Hintergrund lassen sich Analysen von Bildungsmedien hinsichtlich einer vorwiegend kulturwissenschaftlichen und einer vorwiegend didaktischen Ausrichtung unterscheiden, auch wenn auch diese Unterscheidung nicht als trennscharf anzusehen ist und stets im Spiegel der jeweiligen Forschungsfrage validiert werden muss. So ließe sich beispielsweise anhand von (immer populärer werdenden) digitalen Zeitzeugen-Lernplattformen einerseits analysieren, auf welche Themen oder Ereignisse der Zeitgeschichte videografierte Interviews mit Zeitzeugen Bezug nehmen bzw. mit welchen Narrationen Lernende dort konfrontiert werden und wie diese Interviews auf Lernplattformen formal gestaltet sind (d.h. Länge, Stilmittel etc.). Andererseits ließe sich untersuchen, inwiefern sich diese Lernplattformen didaktisch hinsichtlich ihrer Gestaltung (z. B. didaktische Prinzipien, Lernaufgaben) oder dem Grad der Kompetenzorientierung unterscheiden (Mierwald 2024).

Ausgehend von der entwickelten Fragestellung und dem gewählten thematischen Zugang (kulturwissenschaftlich und/oder didaktisch) erfolgt in einem nächsten Schritt die Wahl eines Untersuchungsdesigns, mit dem die Forschungsfrage zielführend beantwortet werden kann (Schinkel 2014, 488f.). Die Analyse von Bildungsmedien kann dabei sowohl als Längsschnitt als auch im Querschnitt erfolgen, wobei die Ausrichtung direkt mit der zugrundeliegenden Forschungsfrage korrespondiert, sodass immer auch Kombinationen möglich sind (Bramann & Kühberger 2022, 492). Während Längsschnittanalysen die in Bildungsmedien präsentierten Inhalte, Narrative und (didaktischen) Strukturen in einem bestimmten Zeitraum in den Blick nehmen, also vor allem Veränderungen offenlegen, fokussieren Querschnittsanalysen auf Bildungsmedien, die zu einem bestimmten Zeitpunkt zur Verfügung stehen bzw. standen. Hierdurch können sowohl Bildungsmedien aus verschiedenen Regionen (z. B. Bundesländer, Staaten) als auch für verschiedene Fachrichtungen in den Blick geraten (z. B. ein Vergleich von Lern-Apps für unterschiedliche Fächer oder die Darstellung bestimmter gesellschaftlicher Entwicklungen in verschiedenen Schulbüchern, z. B. Religion, Ethik, Biologie). Aufgrund ihrer (momentan noch) geringen Verfügbarkeit können sich im Fall von digitalen Bildungsmedien auch Einzelfallanalysen anbieten, in denen ein einzelnes Bildungsmedium analysiert wird, z. B. hinsichtlich der Umsetzung bestimmter didaktischer Kategorien wie Handlungsorientierung oder Lebensweltbezüge.

3.2 Methodische Vorarbeiten: Die Korpusbildung

Ein zentraler Aspekt bei Analysen von Bildungsmedien ist die Definition der konkret zu analysierenden Medien sowie eine Konkretisierung der Abschnitte

und Bereiche innerhalb dieser (Texte, Bilder, Grafiken, Überschriften, Arbeitsaufträge etc.), die bei der Analyse in den Blick genommen werden sollen. Die Definition und Eingrenzung des zu untersuchenden Datenmaterials stellt einen wesentlichen Teilaspekt der Methode dar und ist bei wissenschaftlichen Arbeiten daher in das Kapitel zum methodischen Vorgehen zu integrieren. Sie umfasst die Festlegung der Auswahleinheit (Sampling Unit), also sowohl die in die Analyse aufgenommenen Bildungsmedien (z. B. die Schulbücher A, B, C etc. oder die Lernplattformen X und Y) als auch das Korpus der innerhalb dieser in die Analyse aufgenommenen Texte, Bilder etc., die in kategorial-inhaltsanalytischen Analysen auch Kodiereinheiten (Recording Units) genannt werden (Kuckartz 2016, 30f.; Mayring 2010, 59). Besonders im Bereich kategorialer Analysen, in denen auf die Entwicklung und Anwendung qualitativer Kategorien eine quantitative Auswertung des kodierten Materials folgt (siehe Abschnitt 3.3), ist die Definition eines nachvollziehbaren und möglichst repräsentativen Analysekorpus eine Grundvoraussetzung zur Steigerung der Aussagekraft der Ergebnisse (Biener 2014, 63f.; Schinkel 2014, 485). Trotzdem wird dieser Prozess auch in inhaltsanalytisch ausgerichteten Analysen nicht immer transparent gemacht (Mayring 2010, 52), wodurch die Exemplarität und potenzielle Übertragbarkeit der erzielten Ergebnisse nicht konsequent reflektiert wird. Bei manchen Analysen bleibt somit unklar, welche Aussagen sich aus den erzielten Gesamtergebnissen über die definierte Stichprobe hinaus tatsächlich ableiten lassen und welche Relevanz sich daraus für weitere Forschungen oder die Weiterentwicklung von Bildungsmedien ergibt. Während es bei kleineren Abschlussarbeiten noch ausreichen kann, bei der Korpusbildung auf die bloße Verfügbarkeit der untersuchten Medien „vor Ort“ oder Ähnliches zu verweisen (z. B. exemplarische Auswahl hinsichtlich eines Bundeslands oder einer Schulform), sollte der Prozess der Definition des analysierten Datenmaterials bei Qualifikationsarbeiten und anderen Forschungsprojekten stets ausreichend transparent gemacht werden, um die Repräsentativität und Aussagekraft der Ergebnisse herauszustellen (Bramann 2025, 163f.). Die Definition eines geeigneten Korpus sollte dabei drei Aspekte umfassen: (1) die Festlegung des Materials, (2) die Analyse der Entstehungssituation des Materials sowie (3) die Beschreibung der formalen Charakteristika des Materials (Mayring 2010, 52ff.). Während bei der Materialfestlegung die Definition des Umfangs des Untersuchungsmaterials auf der Basis von Überlegungen zur Repräsentativität und Forschungsökonomie sowie die Begründung des jeweiligen Auswahlverfahrens (z. B. bestimmte Kriterien) im Fokus stehen, geraten bei den anderen Aspekten Fragen nach den Bedingungen der Materialentstehung und den spezifischen (medialen) Charakteristika des Untersuchungsmaterials in den jeweiligen kulturellen Kontexten sowie daraus resultierende normative Erwartungen in den Blickpunkt (Mayring 2010, 52f.).

Die Korpusbildung umfasst damit zunächst einmal eine genaue Definition der in die Analyse einbezogenen Bildungsmedien (Anzahl, Herausgeber:innen und Autor:innen, Titel, Auflage, Reihe, ISBN bzw. URL, Entwickler:innen, Zugriffsrechte, Verfügbarkeitsverlauf etc.). Dabei stellt eine aussagekräftige Korpusbildung bereits in der klassischen Schulbuchanalyse eine nicht zu unterschätzende Herausforderung dar:

„Solange Kultusministerien auf einer Passung Schulbuch-Lehrplan bestehen bzw. Schulbücher länderbezogen veröffentlicht werden, stellt sich die Frage einer sinnvollen Einschränkung der Grundgesamtheit, um nicht Zulassungen für 16 Bundesländer dokumentieren zu müssen und um zeit- und platzraubende Analysen teils verwandter Schulbücher zu vermeiden. Eine Auswahl nach Auflagehöhen bzw. Verbreitungszahlen scheitert daran, dass die Zahlen nicht beigebracht werden können. Für die Idee bei Schulbuchfamilien einen Band exemplarisch zu nehmen, sind die Unterschiede zwischen den Ländervarianten dann doch wieder zu groß. Die klarste und für andere Analysen anschlussfähigste Bestimmung der Grundgesamtheit ist die Beschränkung auf ein Bundesland.“ (Biener 2014, 65)

Die ausgeführten Herausforderungen betreffen zwar besonders den deutschsprachigen Schulbuchmarkt, doch auch für die Analyse von Bildungsmedien in Staaten ohne Zulassungsverfahren müssen valide Kriterien für die Auswahl getroffen werden (z. B. Auflage, Verbreitung etc.), für die nicht immer frei zugängliche Daten zur Verfügung stehen. In diesem Sinne erweist sich auch die Auswahl digitaler Bildungsmedien, insbesondere bei Internetressourcen, als herausfordernd, da diese unter anderem durch Vernetzung, Vielfältigkeit und Dynamik gekennzeichnet sind. Umso wichtiger ist es, hier eine konkrete Auswahl durch Begründungen zu plausibilisieren (Schirmer 2017). Hierbei kann darauf verwiesen werden, inwiefern bestimmte digitale Bildungsmedien oder ihre Inhalte für eine konkrete Forschungsfrage geeignet oder relevant erscheinen. Aber auch Aspekte der Aktualität (bzw. Neuheit), Popularität (bzw. häufige Nutzung), Unterschiedlichkeit (im Falle eines Vergleichs), Exemplarität (bzw. Generalisierbarkeit anhand eines Einzelfalls) oder einer Fokussierung auf bestimmte Analyseaspekte können bei einer Begründung im Vordergrund stehen. Plant man beispielsweise eine didaktische Analyse der LUIGI-App („Leichter Urteilen im Geschichtsunterricht“) zur Umsetzung des Konzepts von historischer Urteilsbildung, könnte argumentiert werden, dass sich diese App aufgrund ihrer Verbreitung besonders dazu eignet, den „Mehrwert“ von digitalen Bildungsmedien auf Angebotsebene für den Geschichtsunterricht herauszustellen und zu diskutieren. Es ließe sich aber auch argumentieren, dass gegenwärtig eine Vielzahl solcher Urteils- und Argumentations-Apps existieren, weshalb es sich lohnt, exemplarisch eine dieser typischen Apps näher zu untersuchen oder im Querschnitt mit anderen zu

vergleichen. Eine begründete Auswahl ist in jedem Fall wichtig, um geeignete Bildungsmedien zu bestimmen, mögliches Untersuchungsmaterial zu reduzieren und eine Analyse schlussendlich zielführend zu bewerkstelligen (Schirmer 2017; Welker & Wünsch 2010, 510).

Wie bereits beschrieben, umfasst die wissenschaftliche Korpusbildung zusätzlich zur konkreten Auswahl der konkreten Bildungsmedien auch die Verortung dieser im weiteren Forschungs- und Medienkontext (Wann und wie entstand das fokussierte Bildungsmedium? Seit wann sind die konkret ausgewählten Medien für den Gebrauch verfügbar bzw. zugelassen? Welche Besonderheiten gilt es hierbei in Bezug zur Fragestellung zu beachten?) sowie eine Beschreibung der medienspezifischen Charakteristika, der jeweiligen Medien (Wie ist das Bildungsmedium konstruiert? Welche Medienbestandteile wie Texte, Bilder, Arbeitsaufträge etc. beinhaltet dieses? Welche Bestandteile werden in die Analyse einbezogen? Warum? In welchem Bezug stehen diese zueinander, z. B. über das Aufgaben-Material-Arrangement, die Multimodalität, mögliche Anwendungsoptionen?), die wiederum als Gradmesser für die wissenschaftliche, d. h. methodengeleitete Qualität der Analyse von Bildungsmedien gelten können (Bramann 2025, 180ff.).

3.3 Methodische Umsetzung: Datenerhebung und -auswertung

Im Kern des Methodenteils von Forschungsarbeiten wird dann die konkrete Vorgehensweise der Untersuchung genauer vorgestellt und damit transparent gemacht, wie in der Arbeit vorgegangen wird, um Ergebnisse und daraus schließlich weiterführende Erkenntnisse zu generieren. Dies umfasst Aussagen zum Vorgehen bei der Datenerhebung und dem methodischen Auswertungsverfahren. Für die Datenerhebung bietet es sich im Fall von gedruckten Schulbüchern an, in Fachbibliotheken wie der des Georg-Eckert-Instituts oder in Schulbuchsammlungen an Universitäten und deren Online-Katalogen nach geeigneten Untersuchungsmaterialien zu recherchieren. Geeignete Schulbuchinhalte können dort zumeist für die spätere Analyse eingescannt und damit digitalisiert werden. Die Scans sollten Angaben zum jeweiligen Titel des Werks, aus dem sie stammen, Publikationsjahr, Verlagsort und Seitenzahl beinhalten. Eingescannte Dokumente haben den Vorteil, dass sie direkt in unterstützende Analysesoftware (z. B. MAXQDA) importiert werden können. Je nach Art des digitalen Bildungsmediums können andere Zugänge gefordert sein (z. B. Internetrecherche für geeignete Webseiten, Download von Learning-Apps oder Anlegen eines Zuganges für eine digitale Lernplattform). Um zu jeder Zeit und zuverlässig Inhalte analysieren zu können, können diese in Dokumente kopiert oder Screenshots erstellt werden.

Das methodische Auswertungsverfahren ist abhängig von der konkreten Forschungsfrage und den Zielsetzungen der jeweiligen Arbeit zu wählen. Dabei

existieren diverse methodische Zugänge bei der Analyse von Schulbüchern (z. B. Bramann & Kühberger 2022, 490ff.; Fuchs 2014, 24ff.), die auch für digitale Bildungsmedien adaptiert werden können. Wie oben bereits erwähnt, dominieren deskriptiv-analytische und kategorial-inhaltsanalytische Verfahren. Dabei sei angemerkt, dass in der Forschungspraxis durchaus auch hybride Formen genutzt werden, die dadurch gekennzeichnet sind, dass deskriptiv-analytische und inhaltsanalytische Zugänge miteinander kombiniert werden (z. B. Breituß et al. 2021). Deskriptiv-analytische Verfahren basieren auf hermeneutischen Methoden der Interpretation von Inhalten, die der geistes- und kulturwissenschaftlichen Forschung entlehnt sind (Bramann & Kühberger 2022, 491f.; Schinkel 2014, 491). Diese reichen etwa von der objektiven Hermeneutik (Oevermann 2000; *Objektive Hermeneutik* i. d. B.), mit der die sinnverstehende Deutung von Materialinhalten beabsichtigt wird, bis hin zu diskursanalytischen Ansätzen (z. B. Hellmuth 2021; Höhne 2003b), in denen es – oft angelehnt an Foucault – darum geht, verschiedene Materialinhalte hinsichtlich übergeordneter Aussagen zu einem Themenbereich und dahinterliegender Kontexte und Machtverhältnisse zu untersuchen. Neben solchen deskriptiv-analytischen Verfahren existieren auch alternative Formate zur Analyse von Bildungsmedien. Unter einem didaktischen Fokus kann z. B. mit dem Augsburger Analyse- und Evaluationsraster für analoge und digitale Bildungsmedien eine Analyse und Bewertung der Qualität von Bildungsmedien (AAER) entlang qualitativ-inhaltlicher Merkmale mittels pädagogisch-didaktischer Kriterien in Forschungsarbeiten erfolgen (Fey & Matthes, 2017). Mittels der sogenannten Walkthrough-Methode ließen sich Apps und digitale Lernplattformen in einem ethnografischen Zugang deskriptiv-analytisch untersuchen, indem sie durch Wissenschaftler:innen selbst von der App-Installation über ihre tägliche Nutzung und Beendigung methodengeleitet getestet werden können. Hierfür analysieren die Forschenden sowohl den Entstehungs- und Vertriebskontext als auch durch eigene Nutzung die technischen und – modifiziert – auch die didaktischen Merkmale von Apps und Lernplattformen, um diese als sozio-kulturelle Repräsentationen in Produktion und Design zu verstehen (Light et al. 2018).

Dagegen orientieren sich inhaltsanalytische Verfahren vor allem an Varianten der qualitativen Inhaltsanalyse (z. B. Schreier 2014; *Qualitative Inhaltsanalyse* i. d. B.). Damit sind stärker systematische und regelgeleitete Vorgehensweisen gemeint, in deren Kern die Entwicklung von Kategorien (induktiv am Material und/oder deduktiv aus der Theorie) steht, die in einem Kategoriensystem zusammengestellt werden und die zur Kodierung von Inhalten aus Schulbüchern oder digitalen Bildungsmedien (d. h. Zuordnung von Materialinhalten zu Kategorien) genutzt werden (Kuckartz & Rädiker 2022; Mayring 2010). Das Kategoriensystem wird zumeist tabellarisch angelegt und enthält neben dem

Namen der Kategorie ihre inhaltliche Beschreibung, Instruktionen zu ihrer Identifikation (d.h. Erklärungen und Hinweise) und sogenannte Ankerbeispiele (d.h. aussagekräftige oder typische Zitate mit Quellenangabe). Bei evaluativen Vorhaben kann sich noch eine Spalte zum Scoring finden (d.h. eine Be-punktung von Textelementen hinsichtlich ihrer Ausprägung bzw. Qualität). Ein so gestaltetes Kategoriensystem verschafft den Lesenden einen transparenten und intersubjektiv nachvollziehbaren Einblick in die Inhaltsanalyse (vgl. exemplarisch Bramann 2025, 198ff.; Mierwald 2020, 327ff.). In aller Ausführlichkeit wird das Kategoriensystem im Codebuch festgehalten, das auch im Anhang der Arbeit dokumentiert werden kann (Kuckartz & Rädiker 2022, 66). Im Forschungsprozess empfiehlt es sich, das Kategoriensystem zunächst an einem kleinen Teil des Untersuchungskorpus zu erproben und anschließend inhaltlich zu schärfen, um später aufwändige Neukodierungen zu vermeiden. Für Erprobung und Finalisierung des Kategoriensystems bietet sich die Berechnung eines Maßes der Interrater-Reliabilität (z. B. Cohens Kappa) an. Dabei codieren zwei Codierende unabhängig voneinander einen Teil des Untersuchungsmaterials aus einem Korpus entlang des entwickelten Kategoriensystems, um eine möglichst hohe Urteilsübereinstimmung festzustellen. Die Berechnung der Interrater-Reliabilität ist daher ein wichtiger Gradmesser für die intersubjektive Überprüfbarkeit und Zuverlässigkeit des Kategoriensystems und stellt ein wesentliches Qualitätsmerkmal inhaltsanalytisch ausgerichteter Analysen dar (siehe ausführlich: ebd., 239-250). In Adaption inhaltsanalytischer Zugänge lassen sich für kategoriale Analysen von Bildungsmedien damit verschiedene forschungsleitende Prinzipien festhalten (Abb. 2).

Forschungsleitende Prinzipien der kategorialen Analyse von Bildungsmedien

- Zentralität und intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Analyse-kategorien
- Systematisches, regelgeleitetes Vorgehen bei der Klassifizierung und Kategorisierung des Datenmaterials
- Von der Hermeneutik inspirierte Reflexion über die Daten
- Anerkennung der Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität

Abb. 2: Forschungsleitende Prinzipien der kategorialen Analyse von Bildungsmedien (Bramann 2025, 173; adaptiert nach Kuckartz, 2016, 26)

An dieses qualitative Vorgehen können sich in einem nächsten Schritt auch quantitative Auswertungsverfahren anschließen (z. B. um die Häufigkeit bestimmter Elemente statistisch festzustellen). Gerade bei großen Untersuchungskorpora kann es sich anbieten, eine computergestützte Analyse mittels QDA-Software (Qualitative Data Analysis) durchzuführen (z. B. MAXQDA). Mittels dieser Software kann der gesamte Analyseprozess vom ersten Lesen über die eigentliche

Analyse (z. B. via Vergabe von Codes, Markierungen oder Erstellen von Memos) bis hin zum Festhalten von Ergebnissen (z. B. auch deren Quantifizierung und Visualisierung) digital unterstützt werden (Kuckartz & Rädiker 2022). Ergänzend kann aber auch auf Excel und SPSS zurückgegriffen werden, um Analyseergebnisse kategorial festzuhalten und anschließend deskriptiv-statistisch oder – etwas komplexer – inferenzstatistisch auszuwerten (Kuckartz et al. 2013).

Für die qualitative Inhaltsanalyse von digitalen Bildungsmedien ist gerade bei Online-Inhalten auf deren Spezifika zu achten. Der Flüchtigkeit von Online-Inhalten kann – wie bereits angeschnitten – durch eine sorgsame Archivierung nachgekommen werden. Dies gilt auch für die Multimedialität von digitalen Bildungsmedien, sodass alle relevanten Inhalte für eine „ganzheitliche“ Analyse gespeichert werden sollten (z. B. durch Screenshots). Mit Blick auf die Hypertextualität und Quantität an Informationen bietet es sich an, die Analyseeinheit genau zu definieren und – wenn möglich – auf computergestützte Verfahren mit entsprechender Software zurückzugreifen (Welker & Wunsch 2010, 495ff.).

3.4 Abschluss: Darstellung der Ergebnisse und Diskussion

Nach der Schilderung des methodischen Vorgehens folgt die Berichterstattung der Ergebnisse der Analyse der ausgewählten Schulbücher bzw. digitalen Bildungsmedien. Die Ergebnisse sollten übersichtlich und sachlich entlang der Forschungsfrage(n) formuliert und dargestellt werden (Rost et al. 2008, 182). Dabei empfiehlt es sich, noch einmal alles zu überblicken, was während des Forschungsprozesses produziert wurde, z. B. Literaturrezzerpte, Kategorienbeschreibungen, Notizen und Zusammenfassungen, bis hin zu ersten erstellten Visualisierungen (Kuckartz & Rädiker 2022, 255). Im Kern sollte jedoch nur im Darstellungsteil berichtet werden, was der Beantwortung der Forschungsfrage(n) dient und durch das Forschungsdesign bedingt ist. So bietet es sich z. B. bei einer Längsschnittstudie auf der Basis von Schulbüchern aus bestimmten Jahrzehnten zu einem Thema an, dass die Ergebnisse der Schulbuchanalyse nach Jahrzehnt geordnet präsentiert werden. Die Entwicklung und Anwendung eines neuen Kategoriensystems zur qualitativen Inhaltsanalyse von Schulbüchern oder digitalen Bildungsmedien zu einem Thema mag es erforderlich machen, die Kategorien und analytischen Befunde zu ihnen ins Zentrum zu stellen. Eine Auseinandersetzung mit Schulbuchinhalten z. B. via thematischer Diskursanalyse wiederum mag nahelegen, Ergebnisse zu verschiedenen semantischen Bedeutungsebenen darzulegen. Möglicherweise bietet es sich auch an, Sachverhalte und Zusammenhänge, die herausgefunden wurden, anhand von sinnhaft gestalteten Tabellen und Abbildungen zu verdeutlichen. Diese können – je nach Fragestellung(n) – auch quantitative Daten (z. B. Befunde aus einer Raumanalyse zum Seiten-

umfang oder Frequenzanalyse zur Häufigkeit von bestimmten Bestandteilen eines Schulbuchs) umfassen (Schinkel 2014, 492). Zuweilen können auch Befunde aus inferenzstatistischen Berechnungen – ebenfalls je nach Fragestellung – berichtet werden (z. B. Sind im Durchschnitt bestimmte Kategorien in einem Sample von Schulbüchern aus einem Jahrzehnt statistisch signifikant häufiger identifiziert worden als in Schulbüchern aus einem anderen Jahrzehnt?). Hierbei sollte sparsam mit Zitaten aus analysierten Schulbüchern oder digitalen Bildungsmedien umgegangen werden, da die Arbeit bei inflationärem Zitatgebrauch eher einen beschreibenden als einen in Forschungsarbeiten zu präferierenden analytischen Charakter bekommt. Unbedingt sind Zitate mit Herkunftsangaben (z. B. Name des Schulbuchs und Seite) zu versehen. Zu überlegen ist auch, was in den Anhang ausgegliedert werden kann und dort aus Gründen der Transparenz dokumentiert werden sollte (z. B. das komplette Kategoriensystem mit Ankerbeispielen; Kuckartz & Rädiker 2022, 257f.).

In der anschließenden Diskussion der Ergebnisse sollte in einem eigenen Kapitel die Zusammenfassung und interpretative Bewertung der Ergebnisse vor dem theoretischen Hintergrund (d. h. Erkenntnisse und Befunde aus der Forschungsliteratur und empirische Studien) der Forschungsarbeit erfolgen (Rost et al. 2008, 183; Schinkel 2014, 494). Dabei gilt es auch nach Limitationen zu fragen, d. h. wie zuverlässig die erzielten Resultate vor dem Hintergrund der Repräsentativität des analysierten Korpus und der Interrater-Reliabilität der Kategorien sind, was diese einschränkt und auf was (daher) in zukünftigen Analysen stärker geachtet werden sollte. Abgerundet wird die Analyse mit dem Ziehen von Schlussfolgerungen aus der Analyse für die Praxis (z. B. konkreten Unterricht oder die Weiterentwicklung und Gestaltung von Schulbüchern und digitalen Bildungsmedien).

4 Tipps und Tricks

1) Forschungsfrage nicht aus dem Auge verlieren

- Bei der Analyse von Bildungsmedien gilt es zielorientiert zu schreiben und stets die Forschungsfrage(n) zu verfolgen.
- Gerade bei größeren Analysen kann es passieren, dass man während der Analyse der Daten „spannende“ Erkenntnisse gewinnt, die nicht wirklich mit der eigentlich entwickelten Forschungsfrage korrespondieren. In solchen Fällen kann es – selbstverständlich immer in Absprache mit der Betreuungsperson – angebracht sein, die neuen Erkenntnisse erst einmal nicht weiter zu verfolgen, sondern im Ausblick der Arbeit anzureißen und

dort als zukünftige Desiderate herauszustellen, um das Ziel (hier: die angestrebte Qualifikation) nicht aus dem Auge zu verlieren.

- Auch vermeintliche „Negativ-Befunde“, also z. B. Fälle, in denen sich zeigt, dass ein zu untersuchender Gegenstand in den analysierten Bildungsmedien kaum vorhanden ist, müssen nicht unbedingt zu einer Neuausrichtung der Arbeit führen. Denn auch die empirische Beobachtung, dass etwas in Bildungsmedien an bestimmten Stellen, an denen es vermutet werden sollte/könnte, nicht vorkommt, stellt ein Forschungsergebnis dar.

2) Datenmengen begrenzen

- Besonders vor dem Hintergrund der knapp und exakt definierten Zeit, die im modularisierten Studium für die Erstellung von Haus- und Abschlussarbeiten vorgesehen ist, sollte von Beginn an die zu analysierende Datenmenge hinsichtlich forschungsökonomischer Machbarkeit im Blick gehalten werden. Was kann ich also in welcher Zeit überhaupt analysieren? Passt das zu meiner Forschungsfrage? Ist diese vielleicht zu „groß“ gewählt? Das Korpus sollte also stets so umfangreich und aussagekräftig sein, um die Beantwortung der Fragestellung auf dem jeweiligen Niveau der angestrebten Forschungsleistung (Hausarbeit, Doktorarbeit, Forschungsverbund) zu gewährleisten.
- Dabei sollte stets im Blick behalten werden, dass grundsätzlich gilt: Ein Forschungsprojekt ist vor allem dann gut, wenn es abgeschlossen wird.

3) Auswertungstools sinnvoll nutzen

- Datenerhebungstools, wie sie vor allem bei inhaltsanalytischen Zugängen verwendet werden (z. B. Excel, SPSS, MaxQDA), ermöglichen eine beinahe unendliche Menge verschiedener Auswertungsmöglichkeiten – die meisten davon sogar „per Klick“. Daher gilt es auch hier, stets die eigentlichen Forschungsfragen im Blick zu behalten und ausschließlich die für deren Beantwortung zielführenden Verfahren zu wählen.
- Kurz: Bei Weitem nicht alles, was ausgewertet werden kann, sollte auch ausgewertet werden.

4) Daten sichern

- Die Notwendigkeit einer regelmäßigen Datensicherung gilt nicht nur für die Ergebnisse, sondern auch für die zu analysierenden Medien. Da viele Medien im Auswertungsprozess immer wieder herangezogen werden müssen, um eventuelle Unstimmigkeiten im Analyseprozess direkt überprüfen zu können, ist es sinnvoll, diese immer auch digital verfügbar zu haben.

- Bei der Analyse von digitalen Bildungsmedien ist es entsprechend sinnvoll, stets Screenshots von den entsprechenden Angeboten anzufertigen und zu archivieren.
- 5) Einschlägige Institutionen und Schriftenreihen
- Leibniz-Institut für Bildungsmedien|Georg-Eckert-Institut (<https://www.gei.de/>)
 - GEI-Opac (<https://opac.lbs-braunschweig.gbv.de/DB=6/LNG=DU/>)
 - Schriftenreihe „Studien zur internationalen Schulbuchforschung“ (bis 2021 „Eckert. Die Schriftenreihe“) (<https://www.gei.de/forschung/publikationen/eckert-die-schriftenreihe>)
 - Reihe „Eckert. Expertise“ (<https://www.gei.de/forschung/publikationen/eckert-expertise>)
 - Reihe „Eckert. Beiträge“ (hier finden sich vor allem kleinere Arbeiten, z.B. Abschlussarbeiten) <https://www.gei.de/forschung/publikationen/beitraege>
 - Internationale Gesellschaft für Schulbuch- und Bildungsmedienforschung e.V. (<https://www.uni-augsburg.de/de/fakultaet/philsoz/fakultat/padagogik/schulbuch-gesellschaft/>)
 - Schriftenreihe: Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung
 - IARTEM – Int. Association for Research on Textbooks and Educational Media (<https://iartem.org/>)
 - Wechselnde Schriftenreihen zur internationalen Erforschung von Bildungsmedien (siehe <https://iartem.org/publications/>)
 - Zugang über einschlägige Fachdidaktiken
 - Zusätzlich zu den oben genannten Institutionen und ihren Publikationsorganen finden sich Analysen von Bildungsmedien regelmäßig auch in Fachzeitschriften, wie z.B. JEMMS (<https://www.gei.de/forschung/publikationen/jemms>)
 - Qualifikationsarbeiten, z.B. Dissertationen, die auf Analysen von Bildungsmedien beruhen, bieten in der Regel einen ausführlichen Einblick in mögliche inhaltliche, theoretische und methodische Zugänge.

Literatur

- Astleitner, H. (2009): Eine Didaktik-Theorie zur Inneren Differenzierung in Schulbüchern. Das Aufgaben-Rad-Modell. Forschungsbericht. Universität Salzburg. Online unter: <https://docplayer.org/11927789-Eine-didaktik-theorie-zur-inneren-differenzierung-in-schulbuechern-das-aufgaben-rad-modell.html> (Abrufdatum: 29.08.2023).
- Balcke, D., Benecke, J., Richter, A., Schmid, M. & Schulz-Gade, H. (Hrsg.) (2022): Bildungsmedien im wissenschaftlichen Diskurs. Festschrift für Eva Matthes zum 60. Geburtstag. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Behnke, Y. (2018): Mapping the Reading of Graphic Visualisation in Geography Textbooks. In: N. Pyyry, L. Tainio, K. Juuti, R. Vasquez & M. Paananen (Hrsg.): Studies in Subject Didactics 13. Changing Subjects, Changing Pedagogies. Diversities in School and Education. Finnish Research Association for Subject Didactics. Helsinki: Oy Nord Print Ab, 68-89.
- Biener, H. (2014): Lernprozesse bei der Bildung einer Grundgesamtheit für Schulbuchanalysen. In: P. Knecht, E. Matthes, S. Schütze & B. Aamotsbakken (Hrsg.): Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung. Methodology and methods of research on textbooks and educational media. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 63-73.
- Blömeke, S., Risse, J., Müller, Ch., Eichler, D. & Schulz, W. (2006): Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht. Ein allgemeines Modell und seine exemplarische Umsetzung im Unterrichtsfach Mathematik. In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung 34 (4), 330-357.
- Borries, B. von (2008): Historisch denken lernen – Welterschließung statt Epochenüberblick. Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe. Opladen: Barbara Budrich.
- Bramann, C. (2021): Schulbucharbeit – ein Aspekt der Professionalisierung von Geschichtslehrkräften? Implikationen zur Einbindung eines Leitmediums in die Hochschullehre. In: S. Barsch & B. Barte (Hrsg.): Motivation – Kognition – Reflexion. Schlaglichter auf Professionalisierungsprozesse in der Aus- und Fortbildung von Geschichtslehrpersonen. Frankfurt: Wochenschau, 198-223.
- Bramann, C. (2025): Lernaufgaben im Geschichtsschulbuch. Empirische Annäherungen an eine Aufgabekultur in österreichischen und deutschen Schulbüchern. (= Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 34). Göttingen: V&R. <https://doi.org/10.14220/9783737017329>.
- Bramann, C. & Kühberger C. (2022): Methoden zur Erforschung von Unterrichtsmedien. In: G. Weißeno & B. Ziegler (Hrsg.): Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik. Wiesbaden: Springer VS, 489-501. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29673-5_26-1.
- Breitfuß, J., Hellmuth, Th. & Svacina-Schild, I. (2021): Diskursanalytische Schulbuchforschung. Beiträge zu einer Kritischen Geschichtsdidaktik. Frankfurt: Wochenschau.
- Carrier, P. (2018): The Nation, Nationhood, and Nationalism in Textbook Research from 1951 to 2017. In: E. Fuchs & A. Bock (Hrsg.): The Palgrave handbook of textbook studies. London, United Kingdom: Palgrave, 181-198.
- Doll, J. & Rehfinger, A. (2012): Historische Forschungsstränge der Schulbuchforschung und aktuelle Beispiele empirischer Schulbuchwirkungsforschung. In: J. Doll, K. Frank, D. Fickermann & K. Schwippert (Hrsg.): Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation. Münster: Waxmann, 19-42.
- Fey, C.-C. & Matthes, E. (Hrsg.) (2017): Das Augsburgsberger Analyse- und Evaluationsraster für analoge und digitale Bildungsmedien (AAER). Grundlegung und Anwendungsbeispiele in interdisziplinärer Perspektive. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fuchs, E., Kahlert, J., Sandfuchs, U. (2010): Vorwort. In: Dies. (Hrsg.): Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 7-8.
- Fuchs, E., Niehaus, I. & Stoletzki, A. (2014): Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Hellmuth, T. (2021): Fröhlicher Eklektizismus. Diskursanalytische Schulbuchforschung als Beitrag zu einer Kritischen Geschichtsdidaktik. In: Breitfuß, J., Hellmuth, Th. & Svacina-Schild, I.: Diskursanalytische Schulbuchforschung. Beiträge zu einer Kritischen Geschichtsdidaktik. Frankfurt: Wochenschau, 15-56.
- Höhne, T. (2003a): Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches. Dissertation. Frankfurt: Universität Frankfurt.
- Höhne, T. (2003b): Die Thematische Diskursanalyse – dargestellt am Beispiel von Schulbüchern. In: R. Keller, A. Hirseland, W. Schneider & W. Viehöver (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd. 2: Forschungspraxis. Opladen: Leske + Budrich, 389-420.
- Jacobmeyer, W. (1998). Das Schulgeschichtsbuch – Gedächtnis der Gesellschaft oder Autobiographie der Nation? In: Geschichte, Politik und ihre Didaktik, (26) 1-2, 26-35.
- Kästner, E. (1969): Vermischte Beiträge II. Ansprache zum Schulbeginn. München: Droemer Knauer.
- Kiper, H., Meints, W., Peters, S., Schlump, S. & Schmit, S. (2010a): Lernaufgaben aus fachdidaktischen Perspektiven – Wie können sie Denken und Lernen unterstützen? In: H. Kiper, W. Meints-Stender, S. Peters, S. Schlump & S. Schmit (Hrsg.): Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer, 11-16.
- Klewin, G., Schüssler, R. & Schicht, S. (2014): Forschend Lernen – Studentische Forschungsvorhaben im Praxissemester. In: R. Schüssler, V. Schwier, G. Klewin, S. Schicht, A. Schöning & U. Weyland (Hrsg.): Das Praxissemester im Lehramtsstudium. Forschen, Unterrichten, Reflektieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 137-177.
- Knecht, P., Matthes, E., Schütze, S. & Aamotsbakken, B. (Hrsg.) (2014): Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kuckartz, K. & Rädiker, S. (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, 5. Aufl., Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U., Rädiker, S., Ebert, Th. & Schehl, J. (2013). Statistik. Eine verständliche Einführung. 2. Aufl., Wiesbaden: Springer VS.
- Kuckartz, U. (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3., überarb. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (o. J.): Definition Lern- und Lehrmittel. Online unter: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-themen/lehr-und-lernmittel.html> (Abrufdatum: 12.07.2024).
- Landwehr, A. (2018): Historische Diskursanalyse. 2., aktual. Aufl., Frankfurt, New York: Campus.
- Lässig, S. (2010): Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext. In: E. Fuchs, J. Kahlerl & U. Sandfuchs (Hrsg.): Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 199-215.
- Light, B., Burgess, J. & Duguay, S. (2018): The walkthrough method: An approach to the study of apps. In: *New Media & Society*, (20)3, 881-900. <https://doi.org/10.1177/1461444816675438>.
- Macgilchrist, F. (2021): Elastische Lehrbücher: Von mitgezogenen Vergangenheit(en). In: *Public History Weekly* 9 (2). DOI: [dx.doi.org/10.1515/phw-2021-17609](https://doi.org/10.1515/phw-2021-17609).
- Matthes, E. & Schütze, S. (2014): Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung – Einleitung. In: P. Knecht, E. Matthes, E. Schütze & B. Aamotsbakken (Hrsg.): Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung. Methodology and methods of research on textbooks and educational media. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 9-18.
- Mayring, Ph. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz.
- Mehr, Ch. (2016): Objektive Hermeneutik und Geschichtsdidaktik. In: H. Thünemann & M. Zülsdorf-Kersting (Hrsg.): Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 149-176.
- Menck, P. (2014): Schulbuchforschung – Anmerkungen zu ihrer Methodik. In: Knecht, P., Matthes, E., Schütze, S. & Aamotsbakken, B. (Hrsg.) (2014): Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung, 333-344

- Mierwald, M. (2020): Historisches Argumentieren und epistemologische Überzeugungen. Eine Interventionsstudie zur Wirkung von Lernmaterialien im Schülerlabor. (Reihe: Empirische Forschung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken). Wiesbaden: Springer VS.
- Mierwald, M. (2023a): Wie wirken Schulbücher in den Köpfen von Lernenden revisited? Neuere Befunde zu ihrer Leistungsfähigkeit am Beispiel des Faches Geschichte. In: J. Becker, M. Tribukait & A. Weich (Hrsg.): Transformationen der Leistung in Schule und Bildungsmedien. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 361-390.
- Mierwald, M. (2023b): Historisches Lehren und Lernen mit digitalen Medien – Geschichtsdidaktische Impulse für die Digital Humanities. In: Chr. Antenhofer & Chr. Kühberger & A. Strohmeier (Hrsg.): Digital Humanities in den Geschichtswissenschaften. Köln: Böhlau Verlag, 461-475.
- Mierwald, M. (2024). „Hast du gehört? Der widerspricht sich voll selber.“: Zum Umgang von Schüler*innen mit Zeitzeugen-Interviews auf einer digitalen Lernplattform. In: Medienimpulse, 62(2), 1-45. <https://doi.org/10.21243/mi-02-24-01>.
- Oevermann, U. (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: K. Kraimer (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 58-156.
- Ott, C. (2015): Bildungsmedien als Gegenstand linguistischer Forschung. Thesen, Methoden, Perspektiven. In: J. Kiesendahl & Chr. Ott (Hrsg.): Linguistik und Schulbuchforschung. Gegenstände – Methoden. Göttingen: V&R unipress, 19-37.
- Rost, D. H., Sparfeld, J. R. & Peipert, D. (2008): Die Beurteilung empirisch-pädagogischer Studien. Eine Checkliste. In: F. Hellmich (Hrsg.): Lehr-Lernforschung und Grundschulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 169-186.
- Schinkel, E. (2014). Schulbuchanalyse (Stichworte zur Geschichtsdidaktik). In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* (65) 7/8, 482-497.
- Schirmer, D. (2017). Qualitative Analyse von Internetmaterial – die Auswahl. In: QUASUS. Qualitatives Methodenportal zur Qualitativen Sozial-, Unterrichts- und Schulforschung. Online unter: <https://www.ph-freiburg.de/quasus/was-muss-ich-wissen/daten-erheben/internetbasiertedaten/qualitative-analyse-von-internetmaterial-die-auswahl.html> (Abrufdatum: 16.07.2024).
- Schönemann, B. & Thünemann, H. (2010). Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis. Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Schreiber, W., Schöner, A. & Sochatzky, F. (Hrsg.) (2013): Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse. Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. In: FQS – Forum: Qualitative Sozialforschung (15)1, <https://doi.org/10.17169/fqs-15.1.2043>.
- Stein, G. (1977): Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik. Untersuchungen zu einer praxisbezogenen und theoriegeleiteten Schulbuchforschung. Kastellaun: Henn.
- Stein, G. (1979): Schulbuch-Schelte als Politikum und Herausforderung wissenschaftlicher Schulbucharbeit. In: G. Stein (Hrsg.): Schulbuch-Schelte als Politikum und Herausforderung wissenschaftlicher Schulbucharbeit. Analysen und Ansichten zur Auseinandersetzung mit Schulbüchern in Wissenschaft, pädagogischer Praxis und politischem Alltag. Stuttgart: Klett-Cotta, 15-27.
- Welker, M. & Wünsch, C. (2010). Methoden der Online-Forschung. In: W. Schweiger & K. Beck (Hrsg.): Handbuch Online-Kommunikation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 487-517. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92437-3_20.
- Wiater, W. (2005): Lehrplan und Schulbuch – Reflexionen über zwei Instrumente des Staates zur Steuerung des Bildungswesens. In: E. Matthes & C. Heinze (Hrsg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 41-63.

Autoren

Bramann, Christoph, Dr.

ORCID: 0009-0009-5460-3564

Studienrat für die Fächer Deutsch und Geschichte und Lehrbeauftragter für Geschichtsdidaktik an der Goethe-Universität Frankfurt

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Fachliche Aufgabenkulturen, Schulbuchanalyse, empirische Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur im Geschichtsunterricht.

bramann@em.uni-frankfurt.de

Mierwald, Marcel, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0003-3530-4728

Juniorprofessor für die „Didaktik der Bildungsmedien mit dem Schwerpunkt Geschichte“

Leibniz-Institut für Bildungsmedien | GEI und der Technischen Universität Braunschweig

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehren und Lernen mit digitalen Bildungsmedien, empirische Geschichtsunterrichtsforschung, Sprachbildung im Fach Geschichte und Antisemitismusforschung

marcel.mierwald@gei.de

Datenaufbereitung durch Transkription

Abstract

Die Transkription stellt einen zentralen Schritt der Datenaufbereitung in der qualitativen Sozialforschung dar. Sie ermöglicht die Entschleunigung flüchtiger sozialer Interaktionen, die Reduktion komplexer Datenmengen und die Dokumentation der Analysegrundlagen. Der Beitrag erläutert die methodischen und technischen Anforderungen an die Transkription, einschließlich der Entscheidung für Audio- oder Videoaufzeichnungen, sowie unterschiedlicher Transkriptionssysteme mit variierendem Detaillierungsgrad. Zudem werden praxisnahe Hinweise zur Tonqualität und zur rechtlichen Absicherung von Aufzeichnungen gegeben. Abschließend diskutiert der Beitrag Möglichkeiten und Grenzen KI-gestützter, automatisierter Transkription anhand der freien Software „noScribe“.

Schlagwörter: Datenaufbereitung, Interviewanalyse, Transkription, Transkriptionssysteme

1 Warum transkribieren?

In den empirischen Wissenschaften gibt es zwischen Erhebung und Auswertung einen wichtigen Zwischenschritt: die Datenaufbereitung. Biolog:innen bspw. erstellen aus einer Pflanze zunächst ein Präparat zum Mikroskopieren. Archäolog:innen dokumentieren eine Fundstelle in einem detaillierten Lageplan. Die Qualitative Sozialforschung hingegen bereitet ihre Daten meist in Form eines schriftlichen Protokolls auf, dem Transkript. Soziale Wirklichkeit wird für die weitere Analyse in Text überführt. Je nach Forschungsziel und -methode kann sich das Transkript auf die Wiedergabe des gesprochenen Wortes beschränken oder auch weitere Aspekte einer Interaktion dokumentieren: in einer Unterrichtssituation etwa Tafelbilder sowie nonverbale Äußerungen und Gesten (Lachen, sich Melden), etc.

Generell hat diese Form der Datenaufbereitung drei wichtige Aufgaben:

- 1) *Entschleunigung*: Viele untersuchte Phänomene sind flüchtig. Sie vergehen schneller, als wir sie analysieren können. Das gilt auch und ganz besonders

für soziale Interaktionen oder Gespräche wie etwa Interviews. Um sie in Ruhe studieren zu können, müssen wir sie entschleunigen und dauerhaft festhalten. Der erste Schritt dazu ist meist eine Ton- oder Videoaufzeichnung, der zweite dann ein Transkript.

- 2) *Informationsreduktion*: Nur sehr selten werden Ton- oder Videoaufzeichnungen direkt für die Analyse verwendet. Sie enthalten zu viele Informationen, um damit sinnvoll arbeiten zu können. Ähnlich wie man beim Zeichnen eines archäologischen Lageplans entscheiden muss, was bedeutsames Artefakt und was bloß unwichtiger Staub ist, so müssen wir auch beim Transkribieren entscheiden, welche verbalen oder nonverbalen Äußerungen, welche Gesten, Geräusche, etc. für die weitere Analyse noch wichtig sein könnten und welche nicht. Transkription ist also bereits ein erster Schritt der Interpretation. Dabei ist es nicht nur die möglichst genaue und umfassende Dokumentation, die ein gutes Transkript ausmacht. Auch die Kunst des methodisch reflektierten Weglassens gehört dazu, die Konzentration auf das Wesentliche.
- 3) *Dokumentation*: Schließlich dienen Transkripte auch dazu, dass man dokumentieren und belegen kann, auf welcher Grundlage bestimmte Analysen und Schlussfolgerungen vorgenommen wurden. In einem Forschungsbericht gibt man dann Stellen aus dem Transkript als Quellen an, ähnlich wie bei einer Literaturquelle. So wird die Kette vom empirischen Ausgangsmaterial bis hin zur letztlichen Schlussfolgerung oder Theorie durchgängig transparent dokumentiert und prinzipiell auch für Andere intersubjektiv nachprüfbar.

Allerdings gibt es hier eine Einschränkung: Anders als Literaturquellen sind Transkripte aus Gründen des Datenschutzes häufig nicht öffentlich und nur auf Nachfrage auszugsweise einsehbar. Umso wichtiger ist daher, einen Forschungsbericht durch prägnante wörtliche Zitate und gute Paraphrasen anschaulich und nachvollziehbar zu gestalten (*Gütekriterien* i.d.B.). Auch dafür sind sorgfältige Transkripte wiederum eine Voraussetzung.

Bei der Planung eines Forschungsprojektes muss man beachten, dass die Transkription einen nicht unbeträchtlichen Zeitaufwand mit sich bringt. Für eine manuelle, wörtliche Transkription rechnet man mit fünf bis sechs Arbeitsstunden pro Interviewstunde. Mit KI-gestützter automatischer Spracherkennung, wie ich sie am Ende dieses Textes erläutere, lässt sich dieser Aufwand zwar deutlich reduzieren. Aber auch diese Transkripte benötigen eine sorgfältige Kontrolle und Nachbearbeitung, für die man mindestens zwei Arbeitsstunden je Interviewstunde ansetzen sollte. Sowohl bei manuellen als auch bei KI-unterstützten Transkripten können sich die genannten Zeitaufwände

stark erhöhen, wenn die Aufnahme schwer verständlich ist und/oder wenn man ein aufwändigeres Transkriptionssystem verwendet.

2 Grundlage des Transkripts: die Audio- oder Videoaufzeichnung

Noch bis in die 1970er Jahre hinein war es weit verbreitet, bei qualitativen Interviews lediglich handschriftliche Notizen zu machen (Schäffer 2022). Seitdem haben sich aber vor allem die Auswertungsmethoden stark weiterentwickelt und setzen heute in aller Regel voraus, dass man das Gesagte später wörtlich nachvollziehen und analysieren kann. Dazu ist die Aufzeichnung unumgänglich. In der Regel reicht hier eine Audioaufzeichnung. Nur wenn non-verbale Aspekte eine zentrale Rolle für die Untersuchung spielen, sollte man eine Videoaufzeichnung erwägen. Transkription und Auswertung sind dabei jedoch deutlich aufwändiger (*Videografie* i. d. B.). Ein Kompromiss kann sein, sich auf eine Audioaufnahme zu beschränken, aber wichtige Beobachtungen zu nicht-sprachlichen Ereignissen während der Untersuchungssituation zusätzlich handschriftlich festzuhalten und später in das Transkript einzufügen. Unbedingt erforderlich für jede Audio- oder Videoaufzeichnung in nichtöffentlichen Räumen ist die explizite, in der Regel schriftliche Einwilligung aller Beteiligten. Alles andere ist nicht nur forschungsethisch problematisch (*Forschungsethik* i. d. B.), sondern nach § 201 StGB sogar potenziell strafbar. Auch mit erteilter Einwilligung ist zu beachten, dass es sich bei Audio- und Videoaufzeichnungen um besonders sensible personenbezogene Daten handelt, die vor unberechtigtem Zugriff geschützt werden müssen. Dies gilt auch für die daraus erstellten Transkripte.

Die Audioqualität der Aufnahme spielt für die Transkription eine große und nicht selten unterschätzte Rolle. Jede Minute, die man hier in eine sorgfältige Planung und den Test der Technik investiert, kann sich beim späteren Transkribieren mehrfach auszahlen, weil deutlich weniger Zeit in mühsame Fehlerkorrekturen investiert werden muss. Eine gute Audioqualität ist heute kaum noch vom Aufnahmegerät abhängig. Ein normales Smartphone reicht in aller Regel aus. Viel wichtiger sind die Raumakustik sowie die Platzierung und die Qualität des Mikrofons. Dazu einige praktische Hinweise:

- Wählen Sie einen ruhigen Raum ohne Nebengeräusche.
- Schließen Sie Fenster und Türen.
- Platzieren Sie das Mikrofon nah bei der interviewten Person.
- Handelt es sich um eine Gruppendiskussion (*Gruppendiskussion* i. d. B.) oder ein anderes Setting mit mehreren Personen, kann ein externes Stereomik-

rofon sinnvoll sein. So lassen sich Redebeiträge später räumlich besser den einzelnen Sprecher:innen zuordnen, wenn Sie die Aufnahme mit Kopfhörern abhören.

- Nehmen Sie immer eine zweite Aufnahmemöglichkeit als Notfall-Backup mit, z. B. einen Laptop.

2.1 Aufzeichnung von Telefon- und Onlineinterviews

Seit der COVID-19-Pandemie werden Interviews verstärkt auch online (Zoom, Teams, etc.) oder per Telefon geführt. Was die Aufnahme betrifft, gibt es hier einige Besonderheiten zu beachten:

- Das Telefon ist für viele Menschen ein vertrautes Medium. Mitschnitte sind heute aus rechtlichen Gründen in Android und iOS aber praktisch nicht mehr möglich. Als einzige Option bleibt oft nur die Aufnahme im Lautsprechermodus mit einem zweiten Gerät, was die Tonqualität beeinträchtigen kann.
- Zoom, Teams und andere Videokonferenzdienste haben dagegen i. d. R. eine eingebaute Aufnahmefunktion. Stellen Sie in diesem Fall die Software möglichst so ein, dass die Aufnahme lokal gespeichert wird, nicht in der Cloud. Das ist datenschutzrechtlich weniger problematisch.
- Es empfiehlt sich, dass die interviewte Person ein Headset verwendet. Bei Verwendung des eingebauten Mikrofons und Lautspechers im Computer kann es zu Aussetzern in der Aufnahme kommen, wenn sonstige Geräusche übertragen werden (bspw. ein bestätigendes „Hmm“ der oder des Interviewenden).
- Auch bei Videokonferenzen müssen Sie darauf achten, dass es auf beiden Seiten möglichst wenig Nebengeräusche gibt. Instruieren Sie ihre Gesprächspartner:innen, dass sie einen ruhigen Raum mit stabiler Internetverbindung nutzen und z. B. die Fenster schließen, etc.

3 Der Prozess des Transkribierens

Je nach Forschungsfrage und Auswertungsmethode gibt es unterschiedliche Ansprüche an den Detailgrad eines Transkriptes und entsprechend auch unterschiedliche Transkriptionssysteme und -regeln. Nehmen wir als Beispiel eine Untersuchung zur Rolle von Sprachkompetenzen in Bildungskontexten. Werden hier Schüler:innen interviewt, kann es durchaus sinnvoll sein, in den Interviewtranskripten auch die dialektale Färbung, einen Akzent oder andere Sprachbesonderheiten mit zu erfassen. Werden dagegen Expert:inneninterviews geführt und es kommt vor allem auf den manifesten Inhalt des Ge-

sagten an, dann würden zusätzliche Informationen zum Dialekt der Befragten eher stören.

Grundsätzlich kann beim Detaillierungsgrad unterschieden werden zwischen:

- vollständigen oder selektiven (auszugsweisen) Transkripten sowie
- sinngemäßen, wörtlichen oder kommentierten Transkripten (Zurbriggen et al. 2018, 49f.)

Die mit Abstand häufigste Form in den Sozialwissenschaften ist das vollständige, wörtliche Transkript. Im nächsten Kapitel wird ein entsprechendes Transkriptionssystem vorgestellt. Im Unterschied zu den wörtlichen sind sinngemäße Transkripte sprachlich geglättet und fassen das Gesagte manchmal schon paraphrasierend zusammen. Kommentierte Transkripte dagegen enthalten neben dem gesprochenen Wort noch weitere Anmerkungen und spezielle Notationen zur Sprachmelodie, Lautstärke, Sprechweise, zu nonverbalen Äußerungen und vielem anderen mehr. Verbreitete Standards sind hier das „gesprächsanalytische Transkriptionssystem 2“, abgekürzt „GAT 2“ (Selting et al. 2009) oder die „Halbinterpretative Arbeitstranskription“ HIAT (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, 170ff.). Sie kommen u. a. in linguistischen und konversationsanalytischen Studien zur Anwendung (*Gesprächsanalyse* i. d. B.). In der Dokumentarischen Methode der Sozialforschung (*Dokumentarische Methode* i. d. B.) wiederum ist das sogenannte „TiQ“ Transkriptionsformat (Talk in Qualitative Social Research) verbreitet, das sich insbesondere für Gruppendiskussionen (*Gruppendiskussionen* i. d. B.) sehr gut eignet (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, 167ff.).

4 Die inhaltlich-semantische Transkription: Ein einfaches Regelsystem für Interviews und andere Gesprächssituationen

Im Folgenden wird mit der „inhaltlich-semantischen Transkription“ (Dresing & Pehl 2023) ein Regelsystem für wörtliche Transkripte vorgestellt, das für viele sozialwissenschaftliche Untersuchungszwecke und Abschlussarbeiten geeignet ist. Es orientiert sich an den über viele Jahre bewährten Empfehlungen von Thorsten Dresing und Thorsten Pehl (2023), die wiederum auf Grundlagen von Udo Kuckartz (2016) aufbauen. Das Transkriptionssystem folgt einer Reihe einfacher Regeln:

- 1) *Jedes Wort wird aufgeschrieben.* Auch grammatikalisch fehlerhafte Formulierungen, abgebrochene Sätze oder Worte werden originalgetreu transkribiert. Dialektausdrücke o. Ä. werden so gut als möglich in die Schriftsprache übertragen, ohne den semantischen Gehalt zu verfälschen.

Wie soll ich, also, so war das damals.

Wenn man etwas nicht genau versteht, wird dies in Klammern notiert und mit einem Fragezeichen gekennzeichnet. Gänzlich Unverständliches wird ebenfalls markiert: „(unverständlich)“

War eine (wilde?) Zeit.

- 2) *Füllworte wie „hmm“, „äh“, werden nicht transkribiert, außer sie transportieren eine eigene Bedeutung.* Meist haben wir es hier mit sogenannten Verlegenheitslauten zu tun, die eine kurze Denkpause überbrücken. Sie werden nicht aufgeschrieben. Das gilt auch bei reinen Bestätigungsformeln wie etwa dem typischen aufmunternden „Hhm“ vonseiten der oder des Interviewenden, das zum Weitersprechen anregen soll, aber sonst nicht in das Gespräch eingreift. Wenn ein Laut wie „hmm“ jedoch auf eine Frage antwortet (im Sinne von „Ja“) oder in anderer Weise eine eigene Bedeutung transportiert (z. B. als „hmm“ mit fragend hochgezogener Stimme am Ende), dann wird es auch transkribiert. In diesem Fall notiert man die Bedeutung in runden Klammern dahinter, z. B. „hmm (fragend)“.

I: Waren Sie da schon mit Ihrer Partnerin zusammen?

A: Hmm (bejahend).

I: Wie haben Sie sich denn kennengelernt?

- 3) *Deutliche Pausen werden festhalten.* In der Regel werden Pausen ab einer Länge von einer Sekunde markiert. In einem Gespräch ist das bereits eine auffällig lange Unterbrechung, die auch für die Analyse relevant sein kann. Pro Sekunde Stille wird ein Punkt in runden Klammern notiert, also „(...)“ für vier Sekunden Pause. Ab zehn Sekunden sollte man dies ausschreiben: „(10 Sekunden Pause)“.

Ich weiß auch nicht. (...) Vielleicht sollte ich ihn mal wieder anrufen. Ist ja immerhin mein Vater, (..) sagt er zumindest.

- 4) *Wichtige nonverbale Ausdrücke wie Lachen werden festgehalten.* Auffällige Emotionsäußerungen oder parasprachliche Elemente werden in Klammern notiert: „(lacht laut auf)“, „(schlägt auf den Tisch)“, „(flüstert)“.

Ist ja immerhin mein Vater, (..) (flüstert) sagt er zumindest.

Andere Beobachtungen und Ereignisse, die während des Gesprächs notiert werden, können ebenfalls in Klammern eingefügt werden.

(Jemand klopft an die Tür) Ja, was gibt es?

- 5) *Sprecher:innen werden gekennzeichnet.* Alle Beteiligten erhalten ein einheitliches Kürzel, bspw. die Initialen des Namens oder „I“ für Interviewende und „B“ für Befragte. Im Kopf des Transkripts steht eine Legende, die die Bedeutung der Kürzel erklärt.

I1: Interviewerin 1

I2: Interviewer 2

B: Befragte

Bei einem Sprecher:innenwechsel wird ein Absatz eingefügt und das Kürzel zu Beginn notiert.

I: Hast du noch Fragen?

6) *Transkripte bekommen automatische Zeilen- oder Absatznummern.* Zur genauen Bezeichnung einzelner Transkriptstellen im Rahmen der Analyse wird der Text mit Zeilen- oder Absatznummern versehen. Zeilennummern sind präziser und werden meist vorgezogen. Absatznummern dagegen werden vor allem in Software zur Qualitativen Datenanalyse verwendet, da sich Zeilenumbrüche (und damit auch die Zeilennummern) hier je nach Fensterbreite immer wieder ändern können. Solche Verschiebungen des Zeilenumbruchs passieren auch in einer normalen Textverarbeitung, wenn man bspw. Schriftart oder Seitenränder ändert. Deshalb sollten, wenn Zeilennummern verwendet werden, am Beginn der Analyse die Formatierung der Transkripte festgelegt und später nicht mehr geändert werden, damit die Quellenverweise gültig bleiben. Folgendermaßen kann vorgegangen werden:

- Automatische Zeilennummern in Microsoft Word: Wählen Sie im Reiter „Layout“ „Zeilenummern“ „Fortlaufend“ aus.
- Absatznummern: Markieren Sie alle Absätze und wählen Sie „Start“ „Nummerierung“ aus.

Für weitere Tipps zum Umgang mit Zeilennummern, vor allem beim Zusammenführen mehrerer Transkripte in ein Dokument, empfehle ich folgendes Videotutorial (Dröge 2022): <https://www.youtube.com/watch?v=7pJ1aUF-GUTs>.

7) *Kopf und ggf. Anhang für weitere Informationen.* Im Kopf des Transkripts sollten neben der Legende zu den Sprecher:innenkürzeln auch Ort und Dauer des Interviews bzw. der Aufzeichnung vermerkt werden, ggf. ergänzt um weitere Informationen zu den beteiligten Personen. Wenn nötig, können weitere Materialien in einen Anhang zum Transkript eingefügt werden, bspw. Fotos von Tafelbildern.

5 Die Möglichkeiten KI-basierter (halb)automatischer Transkription

Die computerbasierte Spracherkennung hat in den letzten Jahren große Fortschritte gemacht, vor allem durch den Einsatz von künstlicher Intelligenz (KI).

Heute ist eine simple automatische Spracherkennung in viele Smartphones, in Office365, Zoom oder Teams bereits eingebaut. Außerdem gibt es zahlreiche kostenlose Plattformen im Netz. Allerdings ist die Qualität dieser eingebauten und kostenlosen Spracherkennung meist nicht hinreichend für wissenschaftliche Zwecke, die Transkripte erfordern viel Nacharbeit. Außerdem ist der Datenschutz ein großes Problem, da man die kostenlose Transkription oft damit ‚bezahlt‘, dass die Anbieter:innen die sensiblen Audiodaten unbegrenzt behalten und für das Training neuer KI-Modelle nutzen dürfen. Eine Ausnahme sind hier kostenpflichtige Angebote wie f4x von audiotranskription.de aus Deutschland, töggli.ch aus der Schweiz oder die in die qualitative Analysesoftware MAXQDA integrierte Spracherkennung. Diese Programme bieten sowohl eine gute Qualität als auch Datenschutz, sind aber nicht frei verfügbar. Angesichts dieser Ausgangslage habe ich selbst im Jahr 2023 eine KI-gestützte Transkriptionssoftware namens noScribe entwickelt, die eine Qualität ähnlich den kostenpflichtigen Angeboten erreicht, aber gratis ist und komplett lokal auf dem eigenen Computer läuft (Dröge 2023). Letzteres hat für den Datenschutz große Vorteile. Voraussetzungen sind jedoch ein recht aktueller Computer (Windows/Mac/Linux) und etwas Geduld: Die automatische Transkription eines einstündigen Interviews kann durchaus drei bis fünf Stunden, auf einem älteren Rechner sogar noch deutlich länger dauern.

Die Software ist open source und viele Personen haben bereits zur Weiterentwicklung beigetragen.¹ Die eigentliche Spracherkennung basiert auf dem KI-Modell „Whisper“, das von OpenAI, der Organisation hinter ChatGPT, entwickelt und zur freien Nutzung veröffentlicht wurde (Radford et al. 2022). In einem Vergleichstest mit Interviewmaterial konnten Wollin-Giering et al. (2024) zeigen, dass diese KI aktuell die beste Transkriptionsqualität bietet und dabei auch kommerzielle Angebote teils deutlich übertrifft. Für noScribe wurde Whisper mit einem weiteren KI-Modell von Hervé Bredin (2023) kombiniert, das auf die Unterscheidung der Stimmen unterschiedlicher Sprecher:innen spezialisiert ist. Im Ergebnis ist eine speziell auf die Transkription qualitativer Interviews ausgerichtete App entstanden, die nicht nur Text erkennen, sondern ihn auch verschiedenen Sprecher:innen zuordnen kann.² Außerdem können Pausen automatisch markiert werden. NoScribe transkribiert knapp einhundert Sprachen; auch Dialekte wie etwa Schweizerdeutsch werden recht gut in die Schriftsprache übertragen. NoScribe selbst unterstützt nur einfache Transkriptionssysteme wie die oben erläuterte „inhaltlich-semantische Transkription“ oder, mit mehr Überarbeitungsaufwand, auch TiQ. Um komplexere Transkripte nach GAT 2 oder HIAT zu erstellen, lassen sich die

1 Ein besonderer Dank geht hier an Philipp Schneider für die Betreuung der macOS-Version.

2 Inzwischen sind ähnliche Programme entstanden, wie etwa „aTrain“ im Windows App-Store.

Ergebnisse jedoch in die ebenfalls freie Software EXMARaLDA übernehmen und können dort weiterbearbeitet werden.



Abb. 1: Das Programmfenster von noScribe. Das gezeigte Interview stammt aus Dröge/John 2021.

5.1 Typische Fehler KI-generierter Transkripte

Die Resultate KI-basierter Spracherkennung sind nicht fehlerfrei und müssen in jedem Fall manuell anhand der ursprünglichen Audioaufnahme geprüft und korrigiert werden. NoScribe bringt dazu einen eigenen Editor mit, in dem sich die Audioquelle passend zum Text wiedergeben lässt. F4x von audiotranskription.de und MAXQDA haben ähnliche Funktionen. Hier eine Reihe typischer Fehler, auf die man achten sollte (vgl. auch Schmidt 2024):

- Die Sprecher:innenzuordnung erfordert insbesondere bei schnellen Wechseln oder gleichzeitigem Sprechen manuelle Korrekturen.
- Eigennamen von Personen oder Organisationen, die die KI nicht kennt, werden häufig fehlerhaft transkribiert. Das gilt auch für Fachbegriffe oder andere seltene Ausdrücke, die dann teilweise fast lautsprachlich umgesetzt werden (z. B. „Stadtgolasiem“ für „Stadtgymnasien“).
- Mehrsprachigkeit in ein und derselben Audioaufnahme wird schlecht unterstützt. Wechselt eine Person während des Gesprächs in eine andere Sprache, wird der Text ggf. sogar automatisch übersetzt. Anglizismen, die

nicht sehr geläufig sind, werden ebenfalls teils fehlerhaft umgesetzt (bspw. „Buss-Wort“ statt „Buzzword“).

- Bisweilen wird der Text leicht geglättet und bspw. ein abgebrochenes Wort ausgelassen.
- Füllworte wie „hmm“ werden teils mit transkribiert, aber nicht sehr zuverlässig.
- Bisweilen kommt es zu Halluzinationen, wenn die KI Hintergrundgeräusche als Text interpretiert. Ab und an läuft die KI auch in eine Art Schleife, bei der sich dann derselbe Text endlos wiederholt. In diesem Fall ist die einzige Option, die Transkription ab dem Beginn der Schleife neu zu starten.

Insgesamt bringt KI also eine deutliche Erleichterung und Zeitersparnis, ersetzt aber nicht die sorgfältige Kontrolle und solide Kenntnis der Transkriptionsregeln und -grundsätze.

Zusammenfassung

- Zwischen Erhebung und Auswertung müssen die Daten für die Analyse aufbereitet werden. In der qualitativen Sozialforschung nutzen wir dazu ein schriftliches Protokoll, Transkript genannt.
- Der Detailgrad kann variieren. Meist werden jedoch vollständige, wörtliche Transkripte erstellt.
- Es gibt unterschiedliche Transkriptionssysteme, die festlegen, wie die Transkripte einheitlich und nachvollziehbar umgesetzt werden und welche nonverbalen Elemente miterfasst werden. Im Text finden Sie ein einfaches System erläutert. Für komplexere Systeme (GAT, HIAT, TiQ) werden entsprechende Literaturempfehlungen genannt.
- Eine gute Audioaufnahme ist für das Transkribieren unerlässlich. Eine explizite Einwilligung aller Beteiligten zur Aufnahme ist zwingend erforderlich.
- KI-gestützte Spracherkennung kann das Transkribieren erleichtern. Die Resultate sind jedoch immer vorläufig und müssen anhand der originalen Aufnahme überprüft und korrigiert werden. Im Text stelle ich meine freie Software „noScribe“ und andere Alternativen vor.

Literatur

- Bredin, H. (2023): pyannote.audio 2.1 speaker diarization pipeline: principle, benchmark, and recipe. In: 24th INTERSPEECH Conference, Dublin, Ireland, 1983-1987.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2023): Regelsystem für die inhaltlich-semantische Transkription. Online unter: <https://www.audiotranskription.de/regeln/> (Abrufdatum: 16.05.2024).
- Dröge, K. (2022): Interviewtranskripte in Word: kleine Katastrophen, einfache Lösungen. Video. Online unter: <https://www.youtube.com/watch?v=7pJ1aUFGUTs> (Abrufdatum: 16.05.2024).
- Dröge, K. (2023): noScribe: AI-powered Audio Transcription. Software. Online unter: <https://github.com/kaixxx/noScribe#readme> (Abrufdatum: 16.05.2024).
- Dröge, K. & John, M. (2021): QSF101: Ein Leitfadeninterview durchführen. Video. Online unter: <https://www.youtube.com/watch?v=fq5Utxbi35Y> (Abrufdatum: 21.05.2024).
- Kuckartz, U. (2016): Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Radford, A., Kim, J. W., Xu, T., Brockman, G., McLeavey, C. & Sutskever, I. (2022): Robust Speech Recognition via Large-Scale Weak Supervision. Online unter: <http://arxiv.org/pdf/2212.04356> (Abrufdatum: 12.03.2024).
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). Qualitative Sozialforschung. München: de Gruyter. <https://doi.org/10.1524/9783486719550>.
- Schäffer, B. (2022): „Das Medium ist die Methode“: Zur Technikgeschichte qualitativer Methoden. In: T. Fuchs, C. Demmer & C. Wiezorek (Hrsg.): Aufbrüche, Umbrüche, Abbrüche: Wegmarken qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen: Barbara Budrich, 145-166.
- Schmidt, R. (2024): Automatische Transkriptionssoftware – ein Erfahrungsbericht. Online unter: <https://sozmethode.hypothesen.org/2315> (Abrufdatum: 03.05.2024).
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K. et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion (10), 353-402. Online unter: <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> (Abrufdatum: 13.05.2024)
- Wollin-Giering, S., Hoffmann, M., Höfting, J. & Ventzke, C. (2024): Automatic Transcription of English and German Qualitative Interviews. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research (25). <https://doi.org/10.17169/FQS-25.1.4129>.
- Zurbruggen, L., Kohler, F., Dröge, K. & Hodel, M. (2018): Qualitative Interviews meistern: Ein Fachbuch für Studierende. Berlin: Cornelsen.

Autor

Dröge, Kai, Dr.

ORCID: 0009-0004-1077-4349

Dozent und Projektleiter

Hochschule Luzern sowie Institut für Sozialforschung Frankfurt am Main

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Arbeits- und Wirtschaftssoziologie, Digitalisierung und künstliche Intelligenz, Liebe und Paarsoziologie, Qualitative Forschungsmethoden

kai.droege@hslu.ch

*Kristina Schierbaum, Alexia Meyermann und
Salome Wagner*

Forschungsdatenmanagement

Abstract

Forschungsdatenmanagement bezeichnet den systematischen und planvollen Umgang mit Forschungsdaten über den gesamten Datenlebenszyklus hinweg. Es trägt nicht nur dazu bei, eine gute wissenschaftliche Praxis abzusichern und die Qualität der Daten aus empirischer Sozialforschung zu verbessern, sondern hilft auch Fragen wie: „Wie dokumentiere ich Daten so, dass meine Ergebnisse nachvollziehbar bleiben?“, „Wie sichere ich Daten so, dass sie nicht verloren gehen?“ und „Was passiert mit meinen Daten nach Abschluss meiner Forschungsarbeit?“ zu beantworten. Sich mit dem Thema Forschungsdatenmanagement vertiefter zu befassen, ist für alle empirisch forschenden Wissenschaftler:innen von Relevanz und schließt sowohl Wissenschaftler:innen in ihren Qualifizierungsphasen als auch Studierende beim Verfassen ihrer Abschlussarbeiten mit ein.

Schlagerwörter: Datenmanagementplan, Datenschutz, Forschungsdatenmanagement, gute wissenschaftliche Praxis

1 Einleitung

In einer Vielzahl wissenschaftlicher Vorhaben und so auch im Rahmen von Qualifikationsarbeiten von Wissenschaftler:innen in ihren Qualifizierungsphasen und empirischen Abschlussarbeiten von Studierenden entstehen Forschungsdaten als Grundlage für neue Erkenntnisse. Im Sinne der guten wissenschaftlichen Praxis (Deutsche Forschungsgemeinschaft 2019) sollten Forschungserkenntnisse transparent und nachprüfbar, und die zugrundeliegenden Forschungsdaten nachvollziehbar sein. Um der geforderten Forschungstransparenz und Belegfunktion (vgl. Medjedović 2020, 25) nachzukommen, sind auch qualitative Daten im Rahmen der Begutachtung einer Prüfungsleistung in aufbereiteter und nachvollziehbarer Form etwa in einem Anhang zur Verfügung zu stellen.

Durch das Forschungsdatenmanagement können Forschende die Nachvollziehbarkeit ihrer Forschungsdaten realisieren (*Gütekriterien* i.d.B.). Darüber hinaus ist ein zielgerichtetes und strukturiertes Forschungsdatenmanagement als gute wissenschaftliche Praxis selbstverständlicher Bestandteil wissenschaftlichen Arbeitens und geht über die reine Datenspeicherung hinaus.

„Mit Forschungsdatenmanagement werden alle Tätigkeiten, Methoden und Verfahren beschrieben, die zur Nutzbarkeit von Forschungsdaten angewendet werden. Angefangen bei der Erhebung von Daten über deren Organisation und Dokumentation bis hin zur Veröffentlichung und Langfristsicherung von Daten, das heißt den gesamten Datenlebenszyklus entlang“ (VerbundFDB 2024).

Wenngleich mittlerweile deutschlandweit eine Vielzahl an Informations- und Beratungsangeboten verfügbar ist, kommt ein systematisches Forschungsdatenmanagement in der Ausbildung an Universitäten und Hochschulen häufig (noch) zu kurz. Eine große Schnittmenge zum Forschungsdatenmanagement hat die *Data Literacy* (Datenkompetenz), also die Fähigkeit, Daten kritisch sammeln, managen, bewerten und analysieren zu können (Heidrich et al. 2018). Deshalb ist mit diesem Beitrag das Ziel verbunden, Anforderungen an ein Forschungsdatenmanagement zu formulieren, das sich auch im Rahmen von Qualifikations- und Abschlussarbeiten als praktikabel erweist und mit universitäts- und hochschulspezifischen Regeln und Richtlinien vereinbar ist. Wir beginnen mit einer Einführung in die Grundlagen des Forschungsdatenmanagements (Kapitel 2) und gehen im Anschluss näher auf seine einzelnen Bestandteile ein (Kapitel 3): Forschungsdatenmanagement planen (Kapitel 3.1), Daten erheben oder sekundär nutzen (Kapitel 3.2), Forschungsethik und Recht (Kapitel 3.3), Datenorganisation und Datensicherheit (Kapitel 3.4), Datendokumentation (Kapitel 3.5) und Daten projektintern sichern und teilen (Kapitel 3.6). Wir schließen mit einer kurzen Zusammenfassung (Kapitel 4). Vertiefende und weiterführende Informationen finden die Leser:innen in diversen Infokästen.

2 Grundlagen des Forschungsdatenmanagements

Das Forschungsdatenmanagement ist zunächst einmal mit dem Ziel verbunden, Forschungsdaten so nutzen und verwenden zu können, wie von den Forschenden zur Beantwortung ihrer Forschungsfrage gewünscht und im Sinne der guten wissenschaftlichen Praxis gefordert. Um dieses Ziel zu erreichen, sind (1) der physische Erhalt und die physische Unversehrtheit der Daten, (2) ihr inhaltlicher Erhalt und die Nachvollziehbarkeit und (3) das Vorliegen der rechtlichen und urheberrechtlichen Voraussetzungen für die spezifische Nutzung der Daten erforderlich (Dierkes 2021).

Das Forschungsdatenmanagement sorgt für den Erhalt und die Nutzbarkeit der Forschungsdaten sowohl im Projektverlauf als auch darüber hinaus. Es dient dem Zweck, dass die Daten auch nach Projektende nachprüfbar sind, nachvollziehbar bleiben, archiviert werden, und gegebenenfalls mit Dritten geteilt und von diesen nachgenutzt werden können. Um mit Forschungsdaten verantwortungsvoll umzugehen und sie sowohl nachvollziehbar als auch über längere Zeit verfügbar zu halten, umfasst das Forschungsdatenmanagement Maßnahmen bei der Erhebung, der Aufbereitung und der Sicherung der Daten. Tabelle 1 zeigt beispielhaft Risiken, die die Nutzung und den Erhalt von Forschungsdaten gefährden und denen mit Forschungsdatenmanagement-Maßnahmen begegnet werden kann:

Tab. 1: Beispiele für Risiken und Forschungsdatenmanagement-Maßnahmen

Risiken	Forschungsdatenmanagement-Maßnahmen
Virusbefall des Laptops	Datensicherung
aufwändige Suche nach der letzten Version der Datei, weil es viele unterschiedliche Versionen gibt	Datenorganisation
den USB-Stick bei der Arbeit in der Bibliothek liegen gelassen	Datensicherheit
Erinnerungslücken bei der Reproduktion der eigenen Ergebnisse, da Datenerhebung und -auswertung schon ein paar Monate zurückliegen	Datendokumentation

Das Forschungsdatenmanagement war schon immer ein Bestandteil empirischer Forschungspraxis. In den letzten zwei Dekaden sind die Anforderungen an das Forschungsdatenmanagement allerdings gestiegen und haben sich ausdifferenziert. Diese Entwicklung hat ihren Ursprung in der *Open Science Bewegung* (siehe Infokasten Open Science) und zeigt sich in den regelmäßig aktualisierten Vorgaben von Universitäten und Hochschulen, Fachgesellschaften, Forschungseinrichtungen und Forschungsförderern im Hinblick auf einen adäquaten Umgang mit Forschungsdaten (z. B. Allianz der deutschen Wissenschaftsorganisationen 2010; DGfE, GEBF & GFD 2020).

Open Science

In den 2010er Jahren konnte eine Vielzahl zuvor veröffentlichter Befunde nicht repliziert werden, woraufhin die Glaubwürdigkeit von wissenschaftlichen Ergebnissen unter dem Stichwort der sogenannten *Replikationskrise* diskutiert wurde. Als Reaktion auf die Replikationskrise gewann die *Open Science Bewegung* immer mehr an Bedeutung. Open Science oder *Offene Wissenschaft* hat das Ziel, mithilfe verschiedener Strategien auf Basis der Grundprinzipien Transparenz, Reproduzierbarkeit, Wiederverwendbarkeit und offene Kommunikation eine gute wissenschaftliche Praxis zu sichern. Zu diesen Strategien zählt z. B. die Bereitstellung von FAIRen Forschungsdaten. FAIRe Forschungsdaten sind zugänglich (*findable*), verfügbar (*accessible*), interoperabel (*interoperable*) und wiederverwendbar (*re-usable*), um die Transparenz und Nachvollziehbarkeit von Forschung zu fördern.

3 Bestandteile des Forschungsdatenmanagements

Das Forschungsdatenmanagement ist im Sinne einer guten wissenschaftlichen Praxis in allen Phasen eines Forschungsvorhabens relevant. Abbildung 1 visualisiert die verschiedenen Phasen des Lebenszyklus von Forschungsdaten von der Datenerhebung bis hin zur Archivierung der Daten:

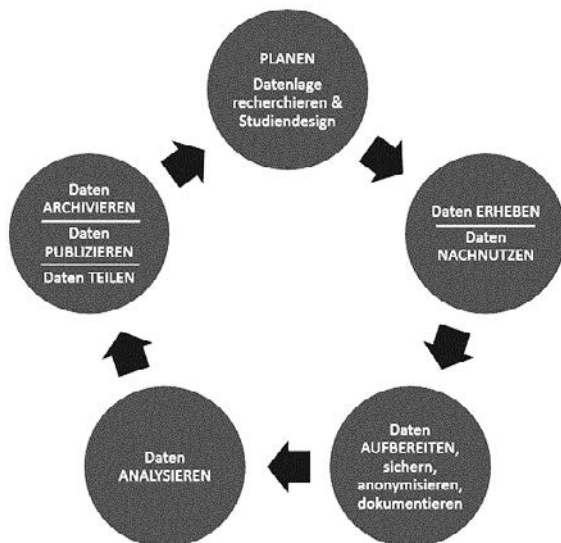


Abb. 1: Forschungsdatenlebenszyklus (eigene Darstellung in Anlehnung an VerbundFDB 2015)

Auch wenn das Forschungsdatenmanagement in allen Phasen des Forschungsdatenlebenszyklus von Bedeutung ist, ist zu beachten, dass es sich bei Abbildung 1 um einen idealtypischen Ablauf handelt. Das heißt, nicht immer ist jede Phase unbedingt notwendig, weil die Arbeitsschritte in der jeweiligen Phase des Forschungsdatenlebenszyklus variieren können. Wenn bspw. zunächst eine Pilotierung durchgeführt wird, kann es nach jener ersten Datenerhebung und -analyse noch einmal eine zweite Datenerhebung (Haupterhebung) und -analyse geben oder je nach angewendetem Verfahren sind mehrere Erhebungszeitpunkte im Rahmen der Datengenerierung üblich (siehe z. B. Grounded Theory nach Strübing 2018; *Grounded Theory* i. d. B.).

2.1 Forschungsdatenmanagement planen

Zu Beginn eines jeden Forschungsprojekts steht dessen systematische Planung. Diese umfasst auch bei empirischen Qualifikations- und Abschlussarbeiten neben den fachlichen Aspekten vor allem organisatorische Aspekte wie Zeitrahmen, Ressourcen und Aufgabenpakete. Bei der Planung sollten auch die anderen Bestandteile des Forschungsdatenmanagements berücksichtigt werden, um die Ziele für das eigene Forschungsvorhaben und die Forschungsdaten zu definieren. Art und Umfang des Datenmanagementplans variieren mit der Art des Forschungsvorhabens und der zu managenden Daten.

Auch Wissenschaftler:innen in Qualifikationsphasen und Studierende müssen entscheiden,

- wie sie die Qualität und Nutzbarkeit der Daten in ihrem Forschungsvorhaben sicherstellen,
- wie sie gewährleisten, dass die Daten nach Abschluss ihrer Arbeit nachprüfbar bleiben und
- ob die Daten im Anschluss mit Dritten geteilt werden können und dürfen.

Je nachdem sind unterschiedliche Aspekte des Forschungsdatenmanagements zu erfüllen. Sich mit den ersten beiden Entscheidungen auseinanderzusetzen, entspricht der guten wissenschaftlichen Praxis. Die Antwort auf die dritte Frage hängt hingegen davon ab, welche Vorgaben z. B. durch die Universität oder Fördergeldgebende zu erfüllen sind und wie das Nachnutzungspotenzial der Daten für Dritte eingeschätzt wird.

Für die Aufbereitung der Forschungsdaten und Materialien zur Archivierung und Nachnutzung oder eine Publikation mit öffentlichem Zugriff (open access) haben Forschende und Wissenschaftler:innen in ihren Qualifikationsphasen häufig die Möglichkeit, zusätzliche Fördermittel im Rahmen von Förderanträgen zu beantragen (z. B. BMBF 2022; DFG 2022). Studierenden steht

diese Möglichkeit in der Regel nicht zur Verfügung. Sie können aber auf die Ressourcen ihrer jeweiligen Einrichtung wie etwa universitäre Rechenzentren und Universitätsbibliotheken sowie die Unterstützung durch Datenschutzbeauftragte, betreuende Personen (Professor:innen und wissenschaftliche Mitarbeitende) oder Kommiliton:innen zurückgreifen. Unterstützung, um systematisches Forschungsdatenmanagement und Open Science-Praktiken in der Planungsphase eines Forschungsvorhabens umsetzen zu können, bietet auch der Stamp (vgl. DDP Bildung & VerbundFDB 2024; siehe Infokasten Unterstützungsangebote Forschungsdatenmanagement).

Unterstützungsangebote Forschungsdatenmanagement

Mit dem Stamp existiert eine umfangreiche Informations- und Materialsammlung für das Forschungsdatenmanagement in der Bildungsforschung. Der Stamp zielt auf das Erstellen möglichst offener, das heißt nachnutzbarer, qualitätsgesicherter Daten ab, die Dritten im Sinne der FAIR-Data-Prinzipien über ein Repositorium oder Forschungsdatenzentrum zur Verfügung gestellt werden können. Für die Forschungsdatenmanagement-Planung können Sie den Wegweiser, die Datenmanagementplan-Vorlage und die Tabellen zur Ressourcen- und Meilensteinplanung nutzen; und für die Umsetzung der einzelnen Aufgaben innerhalb des Forschungsdatenmanagements auf eine Reihe von Checklisten zurückgreifen: www.forschungsdatenbildung.de/stamp.

Informieren Sie sich darüber hinaus auch über die Unterstützungsangebote an Ihrer Universität bzw. Hochschule oder die Angebote der Landesinitiativen zum Forschungsdatenmanagement. Eine Übersicht zu den Landesinitiativen finden Sie hier: <https://forschungsdaten.info/fdm-im-deutschsprachigen-raum/deutschland/fdm-landesinitiativen-und-regionale-netzwerke/>.

3.2 Daten erheben oder sekundär nutzen?

Der Begriff *Primärforschung* bezeichnet ein empirisches Vorgehen, um neue bzw. einzigartige Daten zu erheben, mit denen eine vorab formulierte Forschungsfrage beantwortet werden kann. Der Begriff *Sekundärforschung* fokussiert hingegen als Forschungsstrategie auf die Nachnutzung bereits vorliegender Daten, die zur Beantwortung einer neuen Fragestellung oder zu Replikations- und Reproduktionszwecken analysiert werden (Diekmann 2006; Medjedović 2014).

Um zu entscheiden, ob es sinnvoll ist, Daten neu zu erheben oder bereits existierende Daten für die eigene Fragestellung zu nutzen, das heißt *nachzu-*nutzen, sind die Antworten auf folgende Fragen relevant:

- Gibt es bereits Daten zu denselben oder ähnlichen Forschungsschwerpunkten, die ich zur Beantwortung meiner Forschungsfrage nachnutzen könnte?

- Wo kann ich bereits erhobene Daten recherchieren?
- Falls Daten existieren – sind sie frei verfügbar oder unterliegen sie Zugriffsbeschränkungen?
- Wie aufwendig ist die Erhebung neuer Daten?
- Verfüge ich über die erforderlichen zeitlichen, technischen und finanziellen Ressourcen?
- Gibt es Vorgaben oder Einschränkungen durch die Prüfungsordnung meiner Universität oder Hochschule?

Sekundärforschung

Wissenschaftler:innen in ihren Qualifikationsphasen und Studierende verfügen über vergleichsweise geringe Ressourcen. Dies betrifft sowohl finanzielle Ressourcen, da sie häufig nicht selbst über Forschungsmittel verfügen können, als auch zeitliche Ressourcen, da die Promotionszeit bzw. Studiendauer begrenzt ist. Deshalb kann Sekundärforschung für Qualifikations- und Abschlussarbeiten eine gute Option sein: Weil Datenerhebung und -aufbereitung entfallen, ist die Nachnutzung von Daten in der Regel zeitsparender und weniger aufwendig. Außerdem erfüllen Sekundärdaten, die zur Nachnutzung über professionelle Datenzentren zur Verfügung gestellt wurden, dokumentarische, datenschutzrechtliche, urheberrechtliche und ethische Standards. Im Rahmen einer Sekundärforschung ist es außerdem möglich, auf umfangreiche(re) Datenkorpora oder Daten aus Längsschnittstudien zuzugreifen und diese zu analysieren. Möglicherweise ergeben sich auch Kooperationen oder ein Austausch mit den Primärforschenden.

Um sich einen Überblick über die Forschungslandschaft zu verschaffen, gibt es neben der klassischen Literaturrecherche verschiedene Portale, bei denen Studien und Daten qualitativer Forschung recherchiert werden können (vgl. Infokasten Datenzentren, Repositorien und Fallarchive mit dem Schwerpunkt qualitative Daten). Forschungsdatenzentren (FDZ) sind eine spezielle Art von Datenarchiven oder Repositorien, über die Forschende Daten eines bestimmten Typs (z. B. Audio- und/oder Videomaterial und deren Transkriptionen) und oft zu einem bestimmten Thema archivieren, teilen und suchen können.

Datenzentren, Repositorien und Fallarchive mit dem Schwerpunkt qualitative Daten

Eine Übersicht über ausgewählte Datenzentren im Bereich der Sozial-, Verhaltens-, Wirtschafts- und Bildungswissenschaften finden Sie hier: www.konsortswd.de/angebote/forschende/alle-datenzentren/.

QualidataNet ist ein Netzwerk für die Archivierung und Bereitstellung qualitativer Forschungsdaten und ein Service im Rahmen der Nationalen Forschungsdateninfrastruktur (NFDI) sowie Teil des Konsortiums für die Sozial-, Bildungs-, Verhaltens- und Wirtschaftsdaten (KonsortSWD): www.qualidatanet.com.

Daneben versteht sich *QualiBi: Daten der qualitativen Bildungsforschung* als Repositorium und Plattform für Daten der qualitativen Bildungsforschung, in dem u. a. das *Archiv für pädagogische Kasuistik* aufgegangen ist: <https://qualibi.net>.

Auch sind das Fallarchiv HILDE (www.uni-hildesheim.de/celeb/projekte/fallarchiv-hilde/) und das *Online-Fallarchiv Schulpädagogik der Universität Kassel* (<https://fallarchiv.uni-kassel.de/>) zu nennen, die Unterrichtsaufzeichnungen sowie dazugehörige Begleitmaterialien und Materialien für die fallbasierte Auseinandersetzung mit Schule und Unterricht zur Verfügung stellen.

Im Portal forschungsdaten-bildung.de des Verbund Forschungsdaten Bildung (VerbundFDB) kooperieren FDZ der Bildungsforschung und bieten gemeinsame Dienste für die Bildungsforschung an. Dazu gehört auch eine datenzentrenübergreifende Suche nach Forschungsdaten: www.forschungsdaten-bildung.de/datenservices/daten-suchen/suchen.

Außerdem gibt es fach- und institutsübergreifende Repositorien, wie z. B. das *Open Science Framework (OSF)*; (<https://osf.io/>), in denen Forschende selbst ihre Daten sowie Begleitmaterial veröffentlichen können.

Aus Sekundäranalysen können sich aber auch Nachteile ergeben: Sie sparen sich zwar die Zeit, um bspw. Genehmigungen für Erhebungen an Schulen, bei Schulaufsichtsbehörden oder Ethikvoten bei Ethikkommissionen einzuholen, um die Datenerhebung durchzuführen und die Daten im Anschluss aufzubereiten. Allerdings kann auch die Suche und Auswahl geeigneter Daten zur Nachnutzung zeitaufwendig sein und muss nicht in jedem Falle zum Erfolg führen. Zudem besteht das Risiko, dass die verfügbaren Daten nicht wie geplant bzw. gewünscht nachgenutzt werden können. Dazu gehört, dass zunächst der Zugriff auf die Datenbestände beantragt, Zugangsbeschränkungen beachtet und die Daten gesichtet werden müssen, um beurteilen zu können, ob sich die Daten für die eigene Fragestellung eignen. Sekundärforschende haben keinen Einfluss auf das Studiendesign, die Stichprobensammlung oder das Transkriptionsverfahren. Daher kann es sein, dass sie ihre Fragestellung abändern oder anpassen müssen. Ebenso sind Nachnutzende von der vorliegenden Dokumentation und Kontextualisierung der Daten abhängig.

Primärforschung

Primärforschung hat für Wissenschaftler:innen in ihren Qualifikationsphasen und Studierende den Vorteil, dass sie Forschungserfahrung sammeln können, indem sie eine Studie selbst vorbereiten (Materialerstellung, Teilnehmendenaquise, Beantragung aller notwendigen Genehmigungen, usw.), eine Datenerhebung durchführen und die Aufbereitung der Daten vornehmen. Außerdem sind Primärforschende im Vergleich zu Sekundärforschenden freier in der Formulierung ihrer Fragestellung und der Wahl der Methodik.

Doch auch die Primärforschung stellt Forschende vor einige Herausforderungen, da im Sinne der guten wissenschaftlichen Praxis viele Aspekte berücksichtigt werden müssen, um die Daten für die vorgesehenen Zwecke zu verwenden, zu archivieren und gegebenenfalls zu teilen. Dazu gehören Aspekte wie z. B. den Datenschutz der Teilnehmenden zu beachten, über Transkriptionsregeln zu entscheiden sowie die Speicherung und Benennung der Dateien zu organisieren.

3.3 Forschungsethik und Recht

Forschungsethik

Wer sich als Forschende:r in ein Forschungsfeld qualitativer Sozialforschung begibt, muss darüber nachdenken, inwiefern Forschung auch Schaden anrichten kann. Weil sich Forschungsbeziehungen in der Regel durch eine Wissens- und Machtasymmetrie auszeichnen, müssen forschungsethische Reflexionen in der empirischen Praxis über die Frage hinausgehen, ob ein bestimmtes Forschungshandeln in einem konkreten Kontext angemessen und vertretbar ist. Forschungsethik umfasst – von der Themenwahl über die Datenerhebung bis hin zu Fragen der Datenpublikation und Nachnutzung – alle Phasen des Forschungsprozesses (Rösch 2021, 115, 19) und somit auch den gesamten Lebenszyklus qualitativer Daten. Forschungsethische Prinzipien sind deshalb auch im Rahmen empirischer Qualifikations- und Abschlussarbeiten relevant (siehe Infokasten Forschungsethische Prinzipien).

Forschungsethische Prinzipien

- *Das Prinzip der Nichtschädigung von Personen im Forschungsprozess:* Potenzielle Risiken sind im Verhältnis zum erwartbaren Nutzen qualitativer Forschung abzuwägen und Schäden für alle an Forschung Beteiligten (soweit möglich) zu vermeiden oder wenigstens abzuschwächen.
- *Das Prinzip des Respekts vor der informationellen Selbstbestimmung:* Jede Person hat das Recht, selbst über die Preisgabe und Verwendung personenbezogener Daten zu bestimmen (Allgemeines Persönlichkeitsrecht: Art. 2 I i.V.m Art. 1 I GG).
- *Das Prinzip der Datensparsamkeit:* Im Forschungsprozess sollten nur die personenbezogenen Daten erhoben werden, die zur Beantwortung der Forschungsfrage(n) notwendig sind.
- *Das Prinzip der Datenverantwortung:* Datenverantwortung beschreibt den Prozess, der sicherstellt, dass mit den Daten während ihres gesamten Lebenszyklus verantwortungsvoll, ethisch, gesetzeskonform und sicher umgegangen wird.
- *Das Prinzip der Nachhaltigkeit von Forschungsdaten:* Wenn nicht durch die Hochschule vorgegeben, müssen Forschende selbst entscheiden, ob und welche Daten aufbewahrt und gegebenenfalls gelöscht werden.

Daneben beinhaltet forschungsethisches Handeln:

- sich mit den für das Forschungsvorhaben bestehenden Vorgaben vertraut zu machen. Dazu gehören die Leitlinien guter wissenschaftlicher Praxis (Deutsche Forschungsgemeinschaft 2019) und die Vorgaben der eigenen Institution bzw. von Fachverbänden oder von Förderern;
- eine Risikoanalyse durchzuführen, um auszuloten, welche Personengruppen welchen Risiken durch das geplante Forschungsvorhaben ausgesetzt sind (vgl. Infokasten vulnerable Gruppen);
- zu prüfen, ob die ethische Unbedenklichkeit von einer Ethikkommission festzustellen ist und falls ein Ethikvotum erforderlich ist, dieses einzuholen;
- die Leitlinien ethischen Handelns umzusetzen. Dazu gehören die Offenlegung möglicher Interessenkonflikte, die Wahrung von Persönlichkeitsrechten, die Unterlassung von Fehlverhalten, die Dokumentation von Besonderheiten sowie das Implementieren von Schutzmaßnahmen.

Welche forschungsethischen Fragen in der konkreten Forschungspraxis bzw. im Rahmen empirischer Qualifikations- oder Abschlussarbeiten relevant werden, ist allerdings vom gewählten Thema, Forschungsdesign, Forschungsfeld und von den teilnehmenden Personen und Einrichtungen abhängig (*Forschungsethik* i. d. B.).

Vulnerable Gruppen

Die qualitative Sozialforschung behandelt diverse Themen, die auch sehr unterschiedliche Personengruppen (und Einrichtungen) in wissenschaftliche Forschung einbeziehen. Zu ihnen zählen häufig auch solche, die in spezifischen Hinsichten als besonders *vulnerabel* gelten bzw. in und durch Forschung als ‚vulnerabel‘ adressiert und sozial positioniert werden.

Unter Vulnerabilität wird die Verwundbarkeit oder Verletzbarkeit einer Person oder Personengruppe verstanden, die häufig auch sozial oder wirtschaftlich benachteiligt ist, weil sie über unzureichende Bewältigungskapazitäten verfügt (Bürkner 2010); konkret sind das etwa Kinder und Jugendliche (Minderjährige), Erwerbslose, Obdachlose, Gefangene und Straftäter:innen, Geflüchtete, Schwangere, Opfer von (physischer, psychischer und/oder sexueller) Gewalt, sexuelle Minderheiten, politische Hardliner und Menschen mit Behinderungen oder (psychischen) Erkrankungen.

Rechtliche Aspekte

Die seit Mai 2018 in Kraft getretene europäische Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO), flankiert vom Bundesdatenschutzgesetz (BDSG) und dem jeweiligen Landesdatenschutzgesetz, wird auch im Rahmen empirischer Qualifikations- und Abschlussarbeiten relevant, wenn personenbezogene Daten erhoben, verwendet oder verarbeitet werden. Im Rahmen von Erhebungen an Schulen sind außerdem Vorgaben der jeweiligen Schulgesetze oder Schulaufsichtsbehörden zu berücksichtigen. Erhebungen an deutschen Schulen sind in der Regel genehmigungspflichtig, wobei es Ausnahmen für studentische Abschlussarbeiten gibt. Um herauszufinden, ob Ihre Studie genehmigungspflichtig ist, informieren Sie sich über die Regelungen, die in Ihrem Bundesland gelten. Eine Übersicht mit weiterführenden Links und Ansprechpersonen finden Sie unter: www.forschungsdatenbildung.de/datenmanagement/recht-ethik/genehmigungen-schulerhebungen/. Die datenschutzrechtlichen und ethischen Vorgaben können Sie an verschiedenen Stellen Ihres Vorhabens durch eine Reihe von Maßnahmen zum Schutz der Studienteilnehmenden umsetzen:

- *Vor der Erhebung:* Achten Sie auf Datensparsamkeit, indem Sie nur die Daten erheben, die Sie zur Beantwortung Ihrer Forschungsfrage benötigen. Gewährleisten Sie – soweit möglich – Anonymität bereits während der Datenerhebung durch das gewählte Setting.
- *Während der Erhebung:* Informieren Sie die Studienteilnehmenden ausreichend über den Zweck und die Inhalte Ihrer Datenerhebung, achten Sie auf Freiwilligkeit und ermöglichen Sie Widersprüche und Widerruf.

- *Nach der Erhebung*: Anonymisieren Sie Ihre Daten so früh wie möglich und achten Sie auf ihre sichere und zugriffsgeschützte Aufbewahrung.

Informierte Einwilligung

Erheben Sie personenbezogene Daten, ist hierfür die Informierte Einwilligung der Studienteilnehmenden (datenschutzrechtlich: Betroffene) einzuholen. Sie können nur dann „informiert“ einwilligen, wenn sie vollständig und verständlich über den Inhalt und Zweck der Erhebung personenbezogener Daten im Rahmen des Forschungsvorhabens informiert werden. Außerdem muss die Einwilligung freiwillig erfolgen. Ein unverhältnismäßig hohes monetäres Incentive – beispielsweise 200 EUR für ein zehnmütiges Interview – kann die freiwillige Entscheidung von Studienteilnehmenden beeinträchtigen.

In der Regel besteht die Informierte Einwilligung aus drei Teilen:

- 1) Im *Informationsteil* ist das Forschungsvorhaben in einfacher Sprache zu beschreiben und um Einwilligung zu bitten.
- 2) In den *Hinweisen zum Datenschutz* ist zu erläutern, auf welcher rechtlichen Grundlage welche Daten erhoben werden, wie diese verwendet werden und welche Rechte die betroffenen Personen haben (u. a. Widerrufsrecht, Recht auf Berichtigung und Löschung der Daten sowie Recht auf Nichtteilnahme am Forschungsvorhaben).
- 3) Bei schriftlichen Erklärungen gibt es außerdem einen Abschnitt, bei dem die Betroffenen *per Unterschrift ihr Einverständnis erklären* oder es *ablehnen* (siehe Infokasten Minderjährige).

Minderjährige

Die *Einsichtsfähigkeit* ist das zentrale Kriterium dafür, ob Betroffene einwilligen können oder nicht. Um informiert einwilligen zu können, müssen die betroffenen Personen in der Lage sein, die Tragweite der Einwilligung zu erkennen. Andernfalls haben Erziehungs- und Sorgeberechtigte bzw. gesetzliche Vormünder einzuwilligen. In der Regel gilt: Bei *unter 14-Jährigen* ist eine Einwilligung der Erziehungs- und Sorgeberechtigten erforderlich und ausreichend, aber eine informelle Zustimmung der Minderjährigen zu empfehlen. Bei *14- bis 17-Jährigen* kann auf die Einwilligung der Erziehungs- und Sorgeberechtigten verzichtet werden, sofern bei ihnen die Einwilligungsfähigkeit vorliegt.

Die für ein Forschungsvorhaben jeweils gültigen Vorgaben unterscheiden sich zwischen den Landesdatenschutzgesetzen und den landesspezifischen Vorgaben für Erhebungen an Schulen und sollten im Vorfeld recherchiert werden.

Anonymisierung

Grundsätzlich sind personenbezogene Daten, sobald es der Forschungszweck erlaubt, zu anonymisieren. Im Anonymisierungsprozess werden personenbezogene und -beziehbare Daten so verändert, dass die Personen nicht mehr identifiziert werden können. Dabei genügt es, dass die Daten nur mit unverhältnismäßig großem Aufwand an Zeit, Kosten und Arbeitskraft einer Person zugeordnet werden könnten. Bei Textdokumenten werden personenbezogene und -beziehbare Daten entweder vollständig unkenntlich gemacht oder entfernt (siehe Infokasten Anonymisierung); bei visuellen digitalen Daten können Gesichter durch Verpixelung unkenntlich gemacht und bei auditiven Daten Stimmen verzerrt werden.

Anonymisierung

Die Websites www.qualidatanet.com und www.forschungsdaten-bildung.de stellen eine Vielzahl weiterführender Informationen speziell für qualitative Forschungsdaten zur Verfügung und verweisen sowohl auf Handreichungen zur Anonymisierung bzw. Pseudonymisierung qualitativer Forschungsdaten (www.forschungsdaten-bildung.de/datenmanagement/recht-ethik/daten-schutz-forschung) als auch auf das Anonymisierungstool QualiAnon, ein halbautomatisiertes Tool, das die datenschutzkonforme Ersetzung sensibler Daten in textbezogenen Forschungsmaterialien unterstützt. (www.qualidatanet.com/de/tools-training/tools.html)

Die Handreichung *Anonymisierung und Pseudonymisierung qualitativer textbasierter Forschungsdaten* von Qualiservice richtet sich an Forschende, die qualitative textbezogene Daten und Forschungsmaterialien anonymisieren bzw. pseudonymisieren möchten: https://media.suub.uni-bremen.de/bitstream/elib/7215/3/2023-10-06_Qualiservice_Anonymisierungshandreichung_Textdaten_final_pdfa1.pdf.

Urheberrechte

Ziel des Urheberrechts ist der Schutz von Werken. Ein Werk zeichnet sich durch eine persönliche geistige Schöpfung aus (§ 2 II UrhG). Das bedeutet, dass eine Person etwas Neues geschaffen hat, das eine gewisse Schöpfungshöhe aufweist. Urheberrechte sind durch Forschende dann zu beachten, wenn im Rahmen eines Forschungsvorhabens Werke mit Schöpfungshöhe entstehen oder Werke Dritter verwendet werden. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn im Rahmen einer Erhebung Videoaufnahmen von Musikunterricht erstellt werden, in denen urheberrechtlich geschützte Musikstücke gespielt oder wenn Schüler:innentexte erfasst und analysiert werden.

Die Nutzung dieser Werke kann auf Grundlage von durch die Urheber:innen eingeräumten Nutzungsrechten erfolgen oder auf Grundlage eines gesetzlichen Erlaubnistatbestands. Die bekannten Creative Commons oder CC-Lizenzen

räumen standardisierte Nutzungsrechte ein. Der häufigste Fall, bei dem auch Studierende mit dem Urheberrecht in Berührung kommen, ist zugleich der einfachste: Die Zitation bzw. Namensnennung der Autor:innen von Publikationen.

2.4 Datenorganisation und Datensicherheit

Qualitative Daten, die im Rahmen eines Forschungsvorhabens erhoben werden, liegen in der Regel in digitaler Form vor. Die entsprechenden Dateien, aber auch die dazugehörige Software und Hardware können im Laufe der Zeit beschädigt werden, verloren gehen, gestohlen werden oder veralten und nicht mehr funktionieren. Deshalb ist im Rahmen des Forschungsdatenmanagements auch zu überlegen, wie Forschungsdaten vor unbefugtem Zugriff und versehentlichem oder absichtlichem Datenverlust geschützt werden können.

Daten speichern

Es gibt vielfältige digitale Speicherlösungen. Daten können auf universitätseigenen Servern, in einer Cloud oder auf mobilen Endgeräten gespeichert werden. Vor allem Cloud-Dienste kommerzieller Anbieter sind kritisch zu prüfen. Weil nicht alle Dienste DSGVO-konform sind, sind universitätseigene Cloud-Dienste zu bevorzugen. Außerdem sollten tragbare Speichermedien nur an sicheren und abschließbaren Orten aufbewahrt werden, damit unbefugte Dritte keinen Zugriff haben. Es ist wichtig, den Überblick zu behalten, wo die Daten (und ihre Kopien bzw. verarbeiteten Versionierungen) liegen, wer Zugang zu den (Original-)Daten haben darf und wie der Zugang erfolgen kann, ob Zugriffsbeschränkungen notwendig sind oder ob Daten gegebenenfalls simultan bearbeitet werden sollen.

Außerdem sind Dateien nach verständlichen Regeln zu benennen, die konsistent angewendet werden; Dateinamen wie „text-final-final-letzteVersion.docx“ sind bspw. zu vermeiden. Richtlinien zur Dateibenennung und Beispiele finden Sie hier: www.forschungsdaten-bildung.de/datenmanagement/organisieren/dateien-organisieren.

Daten schützen

Um Daten vor unbefugtem Zugriff Dritter zu schützen, sollten alle Dateien und Ordner mit einem Passwortschutz versehen werden. Weil Pen und Paper für digitale Daten keine praktikable und zeitgemäße Lösung darstellen, empfehlen wir mit einer Passwortmanagement-Software zu arbeiten, die nicht nur bei der Generierung komplexer Passwörter, sondern auch bei der Verwaltung vieler Passwörter unterstützt. Werden qualitative Daten in einer Cloud gespeichert, sollte zusätzlich mit einer Verschlüsselung gearbeitet werden. Um

einem kriminell motivierten Datenverlust vorzubeugen, sollte das Betriebssystem über eine Virussoftware verfügen und sollten Firewalls aktiviert sein.

Daten sichern

Datenverluste können durch regelmäßige Sicherheitskopien (Backups) vermieden werden. Dabei sollten Originaldaten und ihre aufbereiteten Versionen getrennt voneinander gespeichert werden. Es hat sich die 3-2-1-Regel bewährt. Sie fordert dazu auf, alle Daten in dreifacher Form auf mindestens zwei unterschiedlichen Speichermedien zu sichern und eine Kopie extern zu lagern. Wir empfehlen, beim Backup eine gewisse Routine zu entwickeln und Sicherheitskopien regelmäßig zu einem bestimmten Zeitpunkt durchzuführen sowie Betriebssysteme und Software aktuell zu halten. Als Hochschulangehörige:r profitieren Sie in der Regel zudem vom Backupmanagement, das die Hochschulrechenzentren durchführen.

2.5 Datendokumentation

Zur Dokumentation qualitativer Forschungsdaten gehört es, die Daten um zusätzliche, das Forschungsvorhaben und den Erhebungsprozess kontextualisierende Informationen und Begleitmaterialien zu ergänzen. Eine Dokumentation beschreibt die Daten und stellt eine Art Kompass dar, um sie interpretierbar und nachvollziehbar zu halten. Im Rahmen empirischer Qualifikations- und Abschlussarbeiten wird dieser Bestandteil des Lebenszyklus qualitativer Daten – zumindest in Teilen – meist im Methodenkapitel reflektiert und genauer beschrieben. Der Umfang und die Detailliertheit können allerdings je nach Forschungskontext und -fragestellung variieren (vgl. Weichselgartner et al. 2011, 197).

Zu dokumentieren sind all jene Daten, die im Rahmen eines Forschungsvorhabens, z. B. durch Befragungen oder Beobachtungen, entstehen. Originaldaten liegen in der Regel als aufbereitete bzw. bereinigte Daten in Form von Audio- und Videodateien und deren Transkriptionen, als Bildmaterial wie Fotos, Abbildungen, Netzwerkkarten oder Postskripta und Protokollen vor. Zur Interpretation und Nachvollziehbarkeit dieser Daten sind weitere Informationen erforderlich, die häufig in *Methodenberichten* (bzw. *-kapiteln*) und/oder *Feldberichten* enthalten sind.

Eine unkompliziert umzusetzende Form der Datendokumentation ist das Führen eines separaten Text-Dokumentes, das z. B. in tabellarischer Form all jene Informationen festhält, die zu einem längerfristigen Verständnis und einer Interpretierbarkeit der Forschungsdaten beitragen. Die Informationen, die zu dokumentieren sind, sind in Tabelle 2 als Orientierung mit den wichtigsten Punkten zusammengefasst.

Tab. 2: Datendokumentation auf einen Blick

Informationen zur Datenaufbereitung	Datenaufbereitung (z. B. Vorgehen beim Transkribieren und Anonymisieren) Modifikationen an Daten und ihre Versionierungen Anzahl und Beziehungen der Daten untereinander Informationen zur Datei selbst (Dateiname, Format, Größe)
Erhebungsinstrumente	Verbale Daten (z. B. Interviews und Gruppendiskussionen) Nonverbale Daten (z. B. Beobachtungen)
Informationen zur Feldphase	Interviewendenanweisungen Kontaktprotokolle bzw. Feldzugang Notizen zum situationalen Setting bzw. Kontext (Raum, z. B. Wohnsituation; Tageszeit und Merkmale der Beteiligten wie Alter, Geschlecht, Ethnie, soziale Klasse, Anwesenheit Dritter; Kontaktaufnahme und Bedingungen, unter denen das Gespräch zustande gekommen ist) Postskripta (besondere Ereignisse, subjektive Eindrücke und bedeutsame non-verbale Äußerungen)
Informationen über den Hintergrund der Datenerhebung	Methoden- und/oder Feldberichte Publikation der Forschungsergebnisse, bspw. Projektbericht, Qualifikations- oder Abschlussarbeit
Informationen zu Datenschutz und Anonymisierung	ausgehändigte Einverständniserklärungen (Informierte Einwilligungen) Vorgehen bei der Anonymisierung gegebenenfalls Liste über Pseudonyme Einschätzung des Re-Identifikationsrisikos und Nennung sensibler Informationen in den Daten
Informationen zum Vorgehen bei der Datenanalyse	Daten aus qualitativer Datenanalyse Verwendung spezieller Software (QDA-Software) wie Atlas.ti, MAXQDA oder NVivo

2.6 Daten projektintern sichern und teilen

Forschende, die im Rahmen ihrer empirischen Arbeit Daten erheben, müssen die Frage beantworten, was mit ihren Daten nach Abschluss ihres Forschungsvorhabens passieren soll: Wie lange und wo sollen die Forschungsdaten aufbewahrt werden?

Grundsätzlich gilt, dass Forschungsdaten so lange aufzubewahren sind, wie es die gute wissenschaftliche Praxis vorsieht:

„Wenn wissenschaftliche Erkenntnisse öffentlich zugänglich gemacht werden, werden die zugrunde liegenden Forschungsdaten (in der Regel Rohdaten) – abhängig vom jeweiligen Fachgebiet – in der Regel für einen Zeitraum von zehn Jahren

zugänglich und nachvollziehbar in der Einrichtung, wo sie entstanden sind, oder in standortübergreifenden Repositorien aufbewahrt.“ (Leitlinie 17, Deutsche Forschungsgemeinschaft 2019, 22)

Jede:r empirisch Forschende ist verpflichtet, die Daten zu Zwecken der Nachvollziehbarkeit der auf diesen Daten beruhenden Forschungsergebnisse für zehn Jahre aufzubewahren. Bei studentischen Abschlussarbeiten gibt es u. U. abweichende und institutionenspezifische Vorgaben. An der Humboldt-Universität zu Berlin etwa wird empfohlen, Forschungsdaten aus Abschlussarbeiten mindestens für 18 Monate sicher aufzubewahren (vgl. Leitlinie zum Umgang mit Forschungsdaten in Abschlussarbeiten 2021, 4). Studierende sollten sich daher zunächst über die für sie geltenden Vorgaben informieren, um anschließend entsprechende Maßnahmen zu ergreifen.

Bei der Sicherung und Aufbewahrung Ihrer Daten sollten Sie auf folgende Aspekte achten:

- *Die Sicherheit der Daten:* Daten sollten sicher aufbewahrt werden. Es sind regelmäßige Back-ups durchzuführen, die vor Datenverlust schützen. Falls die Daten personenbeziehbare Informationen enthalten, wie es häufig der Fall ist bei qualitativer, empirischer Sozialforschung, sollten zusätzliche Schutzmaßnahmen implementiert werden (siehe Kapitel 3.4).
- *Ausreichende Dokumentation der Daten:* Die Daten sollten stets zusammen mit einer ausreichenden Dokumentation aufbewahrt werden. Die Dokumentation ist die Bedienungsanleitung der Daten (siehe Kapitel 3.5).
- *Nutzbarkeit der Daten:* Software und Dateiformate veralten und Daten können somit unzugänglich werden. Achten Sie bei der Sicherung darauf, offene oder gängige Dateiformate zu verwenden. Führen Sie selbst die Sicherung durch, achten Sie zusätzlich auf die Haltbarkeit der Hardware, die Sie verwenden.
- *Zugang zu den Daten:* Die Daten sollten über den gesamten Zeitraum der Speicherung für Sie zugänglich sein. Das gilt es für den Fall zu beachten, dass die Daten im universitären Rechenzentrum gespeichert sind, aber auch für den Fall, dass die Daten auf der eigenen passwortgeschützten Festplatte gesichert sind.
- *Löschung und Vernichtung der Daten:* Nach Ablauf der Aufbewahrungsdauer sollten die Daten gelöscht werden. Insbesondere, wenn es sich um personenbeziehbare Daten handelt, ist mit Löschen das tatsächliche Vernichten der Daten gemeint. Dies geht über das Verschieben in den Ordner „Papierkorb“ hinaus. Es gibt spezielle Software, mit der Dateien überschrieben werden und wir empfehlen, den Löschvorgang mit Datum zu dokumentieren.

Häufig kommt es vor, dass im Rahmen von Forschungsprojekten (aber auch in Qualifikations- und Abschlussarbeiten) Forschungsdaten generiert werden, die für die weitere Forschung verfügbar gemacht werden sollen. Dies gilt beispielsweise für exklusives Datenmaterial, dessen Erhebung nicht wiederholbar ist, wie im Fall von einmaligen historischen Ereignissen. Dieses Material ist von unwiederbringlichem Wert für die Wissenschaft. Ein weiteres Beispiel sind Erhebungen bei besonders vulnerablen Personengruppen, deren Erreichbarkeit für erneute Befragungen schwierig ist. Verfügen die Forschungsdaten über ein so großes Nachnutzungspotenzial, empfehlen wir, die Forschungsdaten über ein Repositorium oder Forschungsdatenzentrum Dritten zur Nachnutzung zur Verfügung zu stellen – das heißt, die Daten zu teilen. Nähere Informationen dazu finden Sie hier: www.forschungsdaten-bildung.de/datenservices/daten-archivieren-teilen.

4 Zusammenfassung

Forschungsdaten aus qualitativer Sozialforschung sind auch für Wissenschaftler:innen in ihren Qualifikationsphasen und Studierende eine wichtige Grundlage wissenschaftlichen Arbeitens im Rahmen ihrer Qualifikations- und Abschlussarbeiten. Systematisches Forschungsdatenmanagement hilft dabei, qualitative Daten über den gesamten Forschungsprozess entlang des Forschungsdatenlebenszyklus nach fachlich einschlägigen Standards zu erheben, zu verarbeiten, zu dokumentieren, zu analysieren und aufzubewahren.

Wir haben in unserem Beitrag den sachgemäßen Umgang mit qualitativen Forschungsdaten beschrieben und gezeigt, dass derlei Forschungskompetenzen bereits im Studium im Rahmen einer aktiv vorangetriebenen Professionalisierung Studierender relevant werden sollten. Wir raten im Rahmen studentischer Abschlussarbeiten allerdings zu einer engen Abstimmung mit der betreuenden Person. Ein systematisches Forschungsdatenmanagement ist kein Selbstzweck, sondern ein nützliches Hilfsmittel, das die nachhaltige Sicherung der Forschungsdaten und die Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse zum Ziel hat und einen grundlegenden Beitrag zu einer guten wissenschaftlichen Praxis leistet.

Weiterführende Informationen rund um das Forschungsdatenmanagement

Forschungsdaten.info ist das deutschsprachige Informationsportal rund um das Forschungsdatenmanagement, das Sie sowohl mit praxisnahen und thematischen als auch fächerzentrierten Artikeln in das Forschungsdatenmanagement einführt und Ihnen konkrete Praxistipps gibt: <https://forschungsdaten.info>.

Daneben finden Sie ein weiterführendes umfangreiches Informationsangebot auf den Seiten des VerbundFDB: www.forschungsdaten-bildung.de.

In der Publikationsreihe *fdbinfo* erscheinen regelmäßig praxisnahe Handreichungen, Checklisten und vertiefende Beiträge zu ausgewählten Themen: www.forschungsdaten-bildung.de/training-beratung/handreichungen.

Eine Auswahl von Webinaren und Podcasts zur Einführung und Vertiefung von Themenbereichen des Forschungsdatenmanagements können hier abgerufen werden: www.forschungsdaten-bildung.de/training-beratung/webinare-podcasts.

Eine hilfreiche Handreichung speziell für das Forschungsdatenmanagement in kleinen Projekten wurde vom Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten (RatSWD) erstellt, ergänzt durch einen Foliensatz zum Einsatz in der Lehre: www.konsortswd.de/publikation/fdm-in-kleinen-forschungsprojekten/.

Literatur

- Allianz der deutschen Wissenschaftsorganisationen (2010): Grundsätze zum Umgang mit Forschungsdaten. Online unter: <https://doi.org/10.2312/ALLIANZOA.019>. (Abrufdatum: 01.07.2024).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2022): Bekanntmachung. Richtlinie zur Förderung von Forschungsprojekten zur kulturellen Bildung in gesellschaftlichen Transformationen, Bundesanzeiger vom 01.02.2022. Online unter: <https://www.bmbf.de/SharedDocs/Bekanntmachungen/DE/2022/02/2022-02-01-Bekanntmachung-kulturelle-Bildung.html> (Abrufdatum: 04.09.2024).
- Bürkner, H.-J. (2010): Vulnerabilität und Resilienz – Forschungsstand und sozialwissenschaftliche Untersuchungsperspektiven. Working Paper, Erkner, Leibniz-Institut für Regionalentwicklung und Strukturplanung. Online unter: <https://hdl.handle.net/10419/228573> (Abrufdatum: 02.06.2025).
- DDP-Bildung & VerbundFDB (2024): Stamp – Standardisierter Datenmanagementplan. Version 1.0. Frankfurt am Main: DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Online unter: www.forschungsdaten-bildung.de/fileadmin/FDB/Downloads/Stamp/Stamp-1-0-handbuch.pdf (Abrufdatum: 06.01.2025).
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (2019): Leitlinien zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis. Kodex. Bonn. Online unter: <https://doi.org/10.5281/zenodo.6472827> (Abrufdatum: 01.07.2024).
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (2022): Informationen zu beantragbaren Mitteln. Online unter: www.dfg.de/de/grundlagen-themen/grundlagen-und-prinzipien-der-foerderung/forschungsdaten/beantragbare-mittel. (Abrufdatum: 04.09.2024).
- Diekmann, A. (2006): Aktuelle Probleme der empirischen Sozialforschung. A. Diekmann (Hrsg.): Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 44: Methoden der Sozialforschung, 8-32. Online unter: https://kzfss.uni-koeln.de/sites/kzfss/pdf/SH_44-2004.pdf (Abrufdatum 04.09.2024).

- DGfE, GEBF & GFD (2020): Empfehlungen zur Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung von Forschungsdaten im Kontext erziehungs- und bildungswissenschaftlicher sowie fachdidaktischer Forschung [Gemeinsame Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF) und der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD). Online unter: www.gebf-ev.de/men%C3%BC-gebf/stellungnahmen-der-gebf/gebf-forschungsdatenmanagement (Abrufdatum: 12.07.2024).
- Dierkes, J. (2021): 4.1 Planung, Beschreibung und Dokumentation von Forschungsdaten. In: M. Putnings, H. Neuroth und J. Neumann (Hrsg.): Praxishandbuch Forschungsdatenmanagement. Berlin, Boston: De Gruyter Saur, 303-326. Online unter: <https://doi.org/10.1515/9783110657807-018> (Abrufdatum: 22.10.2024).
- Heidrich, J., Bauer, P. und Krupka, D. (2018): Future Skills: Ansätze zur Vermittlung von Data Literacy in der Hochschulbildung. Arbeitspapier 37 – Data Literacy in der Hochschulbildung. Online unter: https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_Nr37_DALI_Studie.pdf (Abrufdatum: 22.10.2024)
- Institut für Bibliotheks- und Informationswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin (2021): Leitlinie zum Umgang mit Forschungsdaten in Abschlussarbeiten. Online unter: www.ibi.huberlin.de/de/studium/rundumdasstudium/fdm-fuer-studierende/leitlinie_forschungsdaten_finale_version_dez_21-1.pdf (Abrufdatum: 11.09.2024).
- Medjedović, I. (2014): Qualitative Sekundäranalyse. Wiesbaden: Springer VS.
- Medjedović, I. (2020): Forschungsdatenmanagement und Sekundärnutzung qualitativer Daten. Expertise im Rahmen der BMBF-Förderlinie „Forschung zu sexualisierter Gewalt in pädagogischen Kontexten. In: M. Wazlawik & B. Christmann (Hrsg.): Forschungsdatenmanagement und Sekundärnutzung qualitativer Forschungsdaten. Perspektiven für die Forschung zu sexualisierter Gewalt. Wiesbaden: Springer VS, 9-44.
- Rösch, H. (2021): 1.5 Forschungsethik und Forschungsdaten. In: M. Putnings, H. Neuroth & J. Neumann (Hrsg.): Praxishandbuch Forschungsdatenmanagement. Berlin, Boston: De Gruyter Saur, 115-140. Online unter: <https://doi.org/10.1515/9783110657807-006>. (Abrufdatum: 01.07.2024).
- Strübing, J. (2018): Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg. Online unter: <https://doi.org/10.1515/9783110529920>. (Abrufdatum 11.09.2024).
- VerbundFDB (2015): Checkliste zur Erstellung eines Datenmanagementplans in der empirischen Bildungsforschung. FDBinfo Nr. 2. Frankfurt am Main: DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Online unter: <https://doi.org/10.25656/01:22298>. (Abrufdatum: 01.07.2024).
- VerbundFDB (2018): Formulierungsbeispiele für „informierte Einwilligungen“. Version 2.1. FDBinfo Nr. 4. Online unter: <https://doi.org/10.25656/01:22301>. (Abrufdatum: 01.07.2024).
- VerbundFDB (2024): Forschungsdatenmanagement planen und Stamp. Online unter: www.forschungsdaten-bildung.de/datenmanagement/planen/datenmanagement-planen (Abrufdatum: 06.01.2025).
- Weichselgartner, E., Günther, A. & Dehnhard, I. (2011): Archivierung von Forschungsdaten. In: S. Büttner, H.-C. Hobohm & L. Müller (Hrsg.): Handbuch Forschungsdatenmanagement. BOCK + HERCHEN: Bad Honnef, 191-202.

Autorinnen

Schierbaum, Kristina, Dr.ⁱⁿ

ORCID: 0009-0007-6445-7826

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Forschungsdaten Bildung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Forschungsdatenmanagement und Datenkuratierung, Historische Bildungsforschung und Kindheitsforschung

k.schierbaum@dipf.de

Meyermann, Alexia

ORCID: 0000-0002-8960-2598

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Koordination VerbundFDB

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Forschungsdatenmanagement, Forschungsdateninfrastrukturen und empirische Sozialforschung

a.meyermann@dipf.de

Wagner, Salome, Dr.ⁱⁿ

ORCID: 0000-0002-5839-7827

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Koordination VerbundFDB

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Forschungsdatenmanagement, empirische Bildungsforschung und Forschungsdateninfrastruktur

s.wagner@dipf.de

Ethik in der qualitativen Forschung

Abstract

Qualitative Forschung muss sich mit forschungsethischen Fragen beschäftigen. In diesem Artikel werden die wichtigsten Grundsätze forschungsethischer Überlegungen, die in den Codices unterschiedlicher Fachgesellschaften festgehalten sind, vorgestellt und diskutiert. Im Fokus stehen insbesondere die Ethikcodices der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE) und der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA), die durch den Codex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) ergänzt beziehungsweise kontrastiert werden. Auf diese Weise zeigt der Artikel, dass es für ethisch informierte Forschungen keine Checkliste gibt, sondern die Reflexion wissenschaftlicher Entscheidungen im Forschungsprozess ausschlaggebend für eine gute, forschungsethische Wissenschaft ist.

Schlagwörter: Ethik, Forschungsethik, Forschungsprozess, gute Wissenschaft, Reflexivität

1 Einleitung

Forschung ist immer mit vielen Fragen verbunden: Forschungsfragen, Reflexionsfragen, Fragen, die am Beginn eines Projektes entstehen und möglicherweise die Forscher:innen verunsichern, Fragen der Forschungspartner:innen, Interviewfragen oder Leitfragen, die eine teilnehmende Beobachtung begleiten. All diese Fragen stehen immer mit der Frage in Verbindung, was *gute Wissenschaft* auszeichnet. Gute Wissenschaft als Anforderung an die Forschung im Zusammenhang von Forschungsethik ist mit unterschiedlichen Aspekten verbunden: Entsprechen die Vorgehensweisen und Analysen den jeweiligen Standards der entsprechenden Disziplin? Sind die Teilnehmer:innen an den Forschungen ausreichend vor Schaden durch die Forschungen geschützt? Kann durch die Forschung ein gesellschaftlicher Nutzen erreicht werden? Oder ist dies überhaupt wichtig?

Die Fachgesellschaften haben sich zu diesen Fragen für ihre jeweiligen Mitglieder bindende Richtlinien forschungsethischer Grundsätze gegeben und diese in Codices¹ festgehalten (bspw. DGfE 2005; DGSA 2020; DGS & BDS 2017). Die Auseinandersetzung mit forschungsethischen Richtlinien bildet die Grundlage einer qualitativ hochwertigen Forschung. Für die Forschungen in bildungswissenschaftlichen, pädagogischen oder sozialarbeiterischen Kontexten ist dies von besonderer Relevanz, da diese sich in vielen Fällen direkt auf die Zielgruppe der praktischen Arbeit beziehen. Qualitative Forschung ist nicht nur eine Quelle für wertvolle Erkenntnisse und innovative Praktiken, sondern spiegelt auch eine ethische Verantwortung gegenüber den Menschen, Gemeinschaften, Gruppen und Organisationen, die durch diese Forschung beeinflusst werden (können). Forschung ethisch zu reflektieren, sichert auf der einen Seite die Qualität der Forschung und bedeutet auf der anderen Seite auch sicherzustellen, dass die Prinzipien von Gerechtigkeit, Integrität und Verantwortlichkeit in jedem Stadium des Forschungsprozesses mindestens reflektiert und bestenfalls gewahrt werden (Tietje 2023; von Unger 2014a).

In diesem Beitrag wird auf die zentralen Aspekte forschungsethischer Überlegungen für qualitative Forschung fokussiert. Diese werden mit den wichtigsten Fragen für pädagogische und sozialarbeiterische Forschungsfelder verknüpft. Hierzu skizziert der Beitrag zunächst die forschungsethischen Grundsätze (1) der Codices für Erziehungswissenschaftler:innen, für Sozialarbeiter:innen und für Soziolog:innen (2). Anschließend werden die zentralen Problemstellungen für eine gute wissenschaftliche Praxis hinsichtlich ethischer Fragen in pädagogischen und/oder sozialarbeiterischen Forschungsfeldern entlang von beispielhaften Darstellungen diskutiert (3). Schließen wird der Beitrag mit einem kurzen Blick auf die ambivalenten forschungsethischen Anforderungen an Wissenschaft als eine Grundlage guter wissenschaftlicher Praxis.

2 Forschungsethische Grundlagen

In bildungswissenschaftlichen, pädagogischen und sozialarbeiterischen Feldern qualitativ zu forschen, ist aufgrund von zwei Aspekten von besonderer Relevanz: soziale Problemlagen lassen sich *erstens* nicht ohne Weiteres quantifizieren und benötigen *zweitens* tendenziell eher individuelle und situative Bearbeitungsstrategien (u.a. Müller 2023, 413). Dies bedeutet, dass gerade qualitative Forschungen in diesem Bereich eine besondere Qualität erreichen (sollten). Qualitative Forschungen beschäftigen sich unweigerlich mit den Lebenswelten derjenigen, in denen auch die professionelle Arbeit durchgeführt

1 Singular Codex: bezeichnet die Sammlung von Regeln oder Vereinbarungen, die eine bestimmte Gruppe für sich festhält.

wird. Teilnehmende Beobachtungen in der offenen Jugendarbeit durchzuführen, bedeutet etwa, dass die Subjekte der Forschung auch die adressierten Personen der pädagogischen Arbeit vor Ort sind (u.a. Omlor 2023, 4f.).

Die Diskussionen darum, welche ethischen Prinzipien für empirische Forschungen gelten sollen, sind zum Teil kontrovers und gerade in den deutschsprachigen Auseinandersetzungen oftmals eher an quantitativen, auf Objektivität ausgerichteten Verständnissen orientiert (Miethe & Gahleitner 2010, 574). Einigkeit scheint vor allem darin zu bestehen, dass ethische Implikationen mit allen Stadien eines Forschungsprozesses verbunden sind (u.a. DGS & BDS 2017). Die verschiedenen Disziplinen stimmen darin überein, dass das Erkenntnisinteresse wie auch der Schutz der Forschungssubjekte gleichermaßen wichtige Güter sind, die es miteinander abzuwägen gilt: „Forschungsethik bezieht sich also im Kern auf die Gestaltung der Forschungsbeziehungen“ (von Unger 2014a, 18).

Um in solchen Forschungsbeziehungen ethisch zu handeln, sind die von den verschiedenen Fachgesellschaften hervorgehobenen Prinzipien und Grundsätze hilfreiche Orientierungspunkte. Ein Konsens in den Debatten (u.a. von Unger 2014a, 20) kann hierzu in Bezug auf qualitative empirische Forschungen vor allem entlang der folgenden, im anschließenden Abschnitt ausführlicher diskutierten, Punkte gefunden werden: erstens *Objektivität und Integrität der Forscher:innen* (DGS & BDS 2017) bzw. *Wahrheit und Integrität* (DGfE 2005, 1), zweitens *Freiwilligkeit der Teilnahme* sowie *Vertraulichkeit und Anonymisierung* (DGS & BDS 2017), drittens *informiertes Einverständnis* sowie *Risikoabwägung und Schadensminimierung* (Hopf 2010, 335, 337) und viertens als ein nicht in allen Disziplinen gleichermaßen stark gewichteter Aspekt *soziale Gerechtigkeit* (DGSA 2020, 1; siehe Tabelle 1).

3 Möglichkeiten forschungsethischen Umgangs in der Praxis qualitativer Forschung

Ob die Daten in Beratungsstellen, Kindertagesstätten, Schulen, Gesundheitszentren, der offenen Kinder- und Jugendarbeit oder Wohngruppen produziert werden, diejenigen, mit denen geforscht wird, sind auch die Adressat:innen der Sozialen Arbeit, pädagogischer Begleitung oder Wissensvermittlung. Insofern müssen die angesprochenen Orientierungspunkte um einen Fokus auf Fragen der Forschung mit adressierten Personen sowie um einen Blick auf Auftrag und Selbstverständnis in der Forschung erweitert werden (Miethe & Gahleitner 2010, 577f.). Weiter gilt es dem Anspruch von Selbstbestimmung folgend auf die Relevanz der Beteiligung der Forschungssubjekte an den Forschungsprozessen zu verweisen (DGSA 2020, 5).

Es handelt sich hier dementsprechend um Forschungskontexte, innerhalb derer „hoch sensible Daten“ (Ghanem et al. 2022, 3) produziert werden. Unter anderem Macht- und Ungleichheitsverhältnisse, Marginalisierungen, Vulnerabilisierungen oder auch die psychosozialen Konstitutionen von Adressat:innen können Thema oder Teil der Datenproduktionen sein. Entsprechend wichtig ist es, die Forschungsprozesse nicht nur methodisch transparent, sondern auch forschungsethisch reflektiert zu gestalten. Umgangsstrategien in diesem Kontext sind allerdings nur schwerlich formalisierbar, sondern müssen situativ abgewogen und entwickelt werden.

Forschungsethische Fragen stellen sich im gesamten Prozess einer Forschung, sowohl in der Phase der Konzipierung von Projekten, der Erhebung von Daten, als auch wenn diese analysiert und publiziert werden. Die Art und Weise, in der sich diese Fragen äußern, hängt darüber hinaus immer am Forschungsinteresse, den gewählten Zugängen und dem jeweiligen Forschungsfeld (vgl. von Unger 2014a, 21f.). Forschungsethische Fragen können an einzelnen *ethisch relevanten Momenten* (Guillemin & Gillam 2004) besonders deutlich werden oder im Projekt an sich angelegt sein. Generell bedeutet dies, dass Forscher:innen sich bereits im Vorhinein Gedanken machen sollten, ihr Projekt mit Kolleg:innen in *peer-Verfahren* zu besprechen², auf ethische Fragestellungen hin zu überprüfen oder mit lokalen Ethik-Kommissionen³ in den Austausch zu gehen⁴. *Peer-Verfahren* sind hierzu von unschätzbarem Wert, die Fragen, die die Kolleg:innen an das Vorgehen oder die Forschungssituation an sich mitbringen, bergen wertvolle Hinweise. Die Erfahrungen der jeweiligen Ethik-Kommissionen erweitern diese Perspektiven mannigfaltig. Dennoch verändern sich im Forschungsprozess unter Umständen die Forschungssituationen und alle oder einige bereits diskutierte Fragen müssen erneut aus einer anderen Perspektive erörtert werden. Werden beispielsweise durch Gesetzesänderungen Praktiken legal (z. B. § 219a und die Aufhebung des Werbeverbots für Schwangerschaftsabbrüche), so könnten Menschen, die zuvor unter Umständen nicht mit ihrem Namen zitiert werden wollten, dies nun sogar dringend erbeten. Ethische Überlegungen müssen während des gesamten Forschungsprozesses gewissermaßen als eine kontinuierliche Praxis reflektiert werden (Guillemin & Gillam 2004, 273f.).⁵ Aus diesen Überlegungen folgend,

2 Beispielsweise der Leitfaden der Deutschen Gesellschaft Sozial- und Kulturanthropologie für ein Peer-Verfahren zur Reflexion forschungsethischer Aspekte: https://www.dgska.de/wp-content/uploads/2020/03/DGSKA_Ethik-Reflexionsfragebogen.pdf (29.02.2024).

3 Ethik-Kommissionen sind bereits an vielen Hochschulen und Instituten etablierte Strukturen, die Forschungsprojekte auf die Einhaltung von forschungsethischen Grundsätzen prüfen.

4 Vernetzung von Ethikkommissionen in der Sozialforschung: <https://www.qualitative-sozialforschung.sozioologie.uni-muenchen.de/netzwerke/neks/index.html> (29.02.2024).

5 In einigen qualitativen Analyseverfahren wie der Situationsanalyse ist Reflexivität beispielsweise fester Bestandteil des Vorgehens (Clarke et al. 2018).

ergeben sich für den Forschungsprozess qualitativer Projekte die im Folgenden weiter diskutierten und in Tabelle 1 überblickhaft dargestellten Aspekte.

Tab. 1: Überblick forschungsethischer Aspekte

Forschungsethischer Aspekt	Kurze Erläuterung	Weiterführende Literatur
Forschungsethisches relevante Momente	Über welche forschungsethischen Aspekte stolpern Sie im Verlauf der Forschungen?	Guillemin & Gillam 2004
Freiwilligkeit der Teilnahme	Wie können die Forscher:innen gewährleisten, dass die Teilnahme an ihrer Forschung freiwillig stattfindet (nicht in allen Situationen sind alle ‚Zwänge‘ sofort zu überblicken)?	Pittaway et al. 2010; von Unger 2018
Informiertes Einverständnis	Wie werden die Teilnehmer:innen einer Studie über deren Inhalt und Ziele aufgeklärt, so dass diese über ihre Teilnahme selbst entscheiden können?	Narimani 2014
Risikoabwägung und Schadensminimierung	Wie kann der Schaden, den eine Forschung oder ihre Ergebnisse für die an dieser Teilnehmenden verursachen, minimiert werden?	Dittmer & Lorenz 2018
Vertraulichkeit und Anonymisierung	Wird gewährleistet, dass die Forschungsdaten vertraulich behandelt werden (die Anonymisierung so weit wie notwendig und möglich durchgeführt wird)?	Werner et al. 2023
Beteiligung am Forschungsprozess	Können die Teilnehmer:innen an der Forschung reziprok in diese einbezogen werden?	Tietje 2023; von Unger 2014b
Objektivität/Wahrheit und Integrität oder: Kriterien guter Wissenschaft	Welche Kriterien guter Wissenschaft liegen dem jeweiligen Projekt zugrunde?	Breuer & Reichertz 2001; Strübing et al. 2018
Selbstverständnis und Auftrag der Forschung	Welche Forschung wird aus welchen Gründen gemacht und welchen Mehrwert erzeugt diese für wen?	Tietje 2023

3.1 Forschungsethisch relevante Momente

Ethische Dilemmata sind Forschungsalltag. Wissenschaftler:innen begegnen in ihren Forschungen – nicht nur, wenn diese mit Menschen oder menschlichen Interaktionen stattfinden – immer wieder Situationen, in denen rechtliche oder ethische Komplikationen auftreten. Solche erscheinen zum Teil sehr subtil, aber auch sehr direkt und gelegentlich als vollkommen unvorhersehbar auftretende Situationen. Als *ethisch relevante Momente* (Guillemin & Gillam 2004, 262) weisen diese die Forscher:innen dabei auf eine notwendige Verantwortungsübernahme gegenüber dem Feld und der Forschung hin. Ethisch relevante Momente können zu jedem Zeitpunkt einer Forschung auftreten und zeigen, dass Reflexivität als ein zentrales Kernelement qualitativer Herangehensweisen auch eine forschungsethische Komponente hat.

Das positive Feedback einer vorgesetzten Person, einer Promotionsbetreuung oder einer Ethik-Kommission schließt jedoch nicht aus, dass es keine Komplikationen im Verlauf des Forschungsprozesses geben wird. Auch wenn im Forschungsprozess kontinuierlich Peer-Feedback eingeholt wird, können in der Datenanalyse für eine spezifische Publikation weiterhin Unvorhersehbarkeiten deutlich werden – z. B. wenn im Analyseprozess Verbindungen zwischen verschiedenen Interviewpartner:innen deutlich werden, von denen einzelne auf besondere Anonymität angewiesen sind.

Die im folgenden skizzierte Interviewsituation veranschaulicht dies: Hier wurde mit den Mitarbeitenden einer Beratungsstelle und einigen freiwillig Engagierten zum Thema queere Geflüchtetenunterbringung ein Gruppeninterview geführt. In dem Interview wurden durch die sich ergänzenden Erzählungen der Beteiligten die tatsächlichen Namen von Klient:innen benannt und teilweise das Aussehen einzelner Klient:innen beschrieben. Die in dem Interview auf diese Weise deutlich gewordenen Aspekte könnten auf Menschen verweisen und diese gefährden. Zugleich wurden durch die Diskussion der Interviewpartner:innen das Verhältnis der freiwillig Engagierten zu den Klient:innen der Beratungsstellenmitarbeiter:innen deutlich. Diese Hinweise waren für die Wissensproduktionen in Bezug auf die professionelle und freiwillig organisierte Unterstützung queerer geflüchteter Menschen wichtige Hinweise, bezogen aber zum Beispiel auch Menschen ein, die nicht in der Interviewsituation selbst dabei waren (Tietje 2022).

3.2 Die freiwillige Teilnahme

Was das angeführte Beispiel u. a. veranschaulicht, ist, dass auch Menschen indirekt an Forschungen beteiligt sein können und dies ohne ihr Wissen. In den Erzählungen von Bekannten, Verwandten oder Kolleg:innen können Menschen thematisiert werden, ihre Geschichten eine Rolle für die Forschung be-

kommen und diese so unfreiwillig Teil einer Studie werden. In solchen Fällen müssen diejenigen, die über weitere, nicht anwesende Menschen sprechen, entscheiden, ob dieses Sprechen möglich ist. Und anschließend müssen die Forscher:innen abwägen, ob und wie die Daten etwa für eine Veröffentlichung geeignet sind. Die Freiwilligkeit der Teilnahme als ein ethischer Anspruch resultiert aus dem Selbstbestimmungsanspruch aller Individuen einer Gesellschaft (von Unger 2014a, 25). Dieser Anspruch verweist vor allem darauf, dass Menschen nicht gegen ihren Willen dazu gezwungen werden, an Studien teilzunehmen. Erscheint dies im ersten Moment vielleicht sofort einleuchtend, ist dies nicht unter allen Umständen der Fall.

Menschen, die verpflichtet sind, in Institutionen zu leben oder zu arbeiten, können sich schnell durch eben diese Institution verpflichtet fühlen, an Forschungen teilzunehmen (von Unger 2018, 12). Machtverhältnisse müssen hier immer mitreflektiert werden. In Sammelunterkünften beispielsweise mit Geflüchteten Interviews durchzuführen, kann Wissenschaftler:innen aufgrund des starken Durchlaufs an verschiedenen institutionalisierten Gruppen der Unterstützung wie auch Repression an solchen Orten, schnell in eben deren Nähe rücken. Unter Umständen werden Forscher:innen dann als Teil der Institution wahrgenommen und die Teilnahme an der Forschung kann als obligatorisch eingeordnet werden. Aber auch Studien, die in Feldern durchgeführt werden, in denen sich die Forscher:innen bereits im Vorhinein über längere Zeit bewegt haben und Kontakte zu unterschiedlichen Menschen halten, besteht die Gefahr einer Pseudo-Freiwilligkeit (Narimani 2014, 52). Einer solchen Gefahr können die Wissenschaftler:innen am besten durch die umfassende Informierung der Teilnehmer:innen begegnen.

3.3 Das informierte Einverständnis

Die Forschungsteilnehmer:innen umfassend über die Ziele und Inhalte einer Studie zu informieren, sollte weitreichendes Verständnis dafür erzielen, was eine Teilnahme an der Studie bedeutet. Ein solches informiertes Einverständnis meint, dass personenbezogene Daten nur mit der Einwilligung der betroffenen Person erhoben werden dürfen (BfDI 2020). Die Subjekte der Forschung müssen entsprechend über direkte, indirekte und auch nur mögliche Konsequenzen ihrer Teilnahme aufgeklärt werden. Die Forschungsteilnehmer:innen können etwa noch zur Schule gehen oder auch allgemein im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe verortet sein. Hier gilt es nicht nur Minderjährige umfassend zu informieren, sondern auch deren Erziehungsberechtigte oder Vormünder einzubeziehen. Aber auch die jeweiligen Erziehungsberechtigten selbst können u.U. nicht einwilligungsfähig sein. Gleiches gilt es auch in den

Bereichen von Altersforschungen oder DisAbility Studies zu berücksichtigen (Miethe & Gahleitner 2010, 577).

Es kann auch geschehen, dass Forschungsteilnehmer:innen ihre Zustimmung zurückziehen und im Verlauf eines Forschungsprozesses eine andere Entscheidung treffen. Dies kann Teile von Forschungsdaten betreffen, wie auch ganze Interviews oder Interaktionen. Ein *informed consent* wird in dieser Lesart vielmehr zu einem Prozess (Narimani 2014, 52). Zugleich spielen in vulnerabilisierenden Kontexten ggf. Unterschriften und Schriftstücke eine besondere Rolle, die beispielsweise nahelegen, ein informiertes Einverständnis nicht immer als standardisiertes Schriftstück zu entwickeln. Gerade in Situationen, in denen Forschungsteilnehmer:innen ihre Identität auch den Forschenden nicht preisgeben wollen oder können, wenn etwa Sorgen vor Institutionen oder institutionalisierten Praktiken eine große Rolle spielen, können mündliche und dialogisch getroffene Übereinkünfte eine wichtige Alternative darstellen (Pittaway et al. 2010, 233).

3.4 Die Risikoabwägung und Schadensminimierung – Vertraulichkeit und Anonymisierung

Die hier bereits mitschwingenden Fragen der Risikoabwägung und Schadensminimierung werden beispielsweise anhand von Auftragsforschungen besonders deutlich. Verbunden damit, wer den Auftrag vergibt, bestehen unter Umständen verschiedene Interessen an den Ergebnissen einer Studie. Wenn Forscher:innen direkt mit einer Institution kooperieren, gibt es „häufig die (implizite) Erwartung oder die direkte Forderung, dass die Ergebnisse der Forschung direkt zurückgemeldet werden“ (Miethe & Gahleitner 2010, 580). Einerseits haben die initiativ wirkenden oder gar finanzierenden Institutionen selbstverständlich ein Interesse an den Forschungsergebnissen, andererseits muss reflektiert werden, welche Ergebnisse weiterzugeben den Subjekten der Forschung, also möglicherweise der Zielgruppe der Arbeit der jeweiligen Institutionen schaden könnte. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, den Teilnehmenden transparent zu machen, dass zwar angestrebt wird, den Schaden zu minimieren, dieser aber nicht vollständig ausgeschlossen werden kann. Zugleich kann es sein, dass die Forschungsteilnehmer:innen selbst für sich keine mögliche Gefahr sehen und den Forschenden freie Hand lassen. Hier obliegt es den Wissenschaftler:innen einzuschätzen, welche Risiken sich trotz dieser Annahme ergeben könnten.

Gerade in hierarchisch begründeten Forschungsfeldern wie etwa Schulen müssen die Schüler:innen den Lehrpersonen zumindest in bestimmter Hinsicht vertrauen. Insbesondere in Bezug auf Wissensproduktionen sind diese Autoritätspersonen. Dieses Verhältnis besteht auch weiter, wenn Wissenschaftler:innen

mit der Unterstützung der Schule Forschungen durchführen. Hier nicht alle Informationen (z. B. Aussagen einzelner Schüler:innen) an die Schule weiterzugeben, ist dann ein notwendiger Schutz der jeweiligen Schüler:innen.

Zugleich muss reflektiert werden, wie dieser Schutz ausgeweitet werden kann, wenn die Informationen von besonderem Interesse sind. Anonymisierungen sind die wichtigste Form des Datenschutzes. Anonymisieren meint das Entfernen aller Informationen, „die Rückschlüsse auf bestimmte Personen, Institutionen oder Gruppen zulassen“ (Baumgartinger 2014, 105). Besonders Augenmerk wird zumeist auf Namen, Adressen und Ortsangaben, wie aber auch Berufs- oder Tätigkeitsangaben gerichtet. Generell kann zusätzlich unterschieden werden zwischen Pseudonymisierung und der Einführung abstrakter Systeme der Datenverschlüsselung gegenüber dem Entfernen von Text (BfDI 2020; Schulze 2005, 63, 151; Smioski 2011, 232). Lassen die Anonymisierungen etwa über den Kontext der Daten eine weitere Identifizierung von Personen zu, kann es unumgänglich sein, Passagen aus Daten zumindest nicht zu veröffentlichen. Bei einer Pseudonymisierung besteht u. U. die Schwierigkeit, dass mit Namen bereits viel Information transportiert wird, oder wie es Barbara Lochner formuliert: „Kevin kann einfach nicht Paul heißen“ (Lochner 2018).

Daten vollständig zu anonymisieren ist im Bereich qualitativer Forschungen schwerlich möglich. Anschließend an das Beispiel der Forschung in Schulen, könnte bereits das jeweilige Setting informierten Personen Aufschluss über den Kreis der Teilnehmer:innen geben. Wird beispielsweise eine Forschung zu Rassismuserfahrungen an Gymnasien im bayrischen Landkreis Donau-Ries durchgeführt, wird die Anonymisierung der Rassismuserfahrungen allein aufgrund der statistischen Bezüge (Anteil der Schüler:innen mit Migrationshintergrund unter 3 %, siehe Bayerischer Landtag 18.09.2020, 7) nur schwerlich möglich. Insofern würde es in diesem Beispiel etwa auch von besonderer Relevanz sein, abzuwägen, welchen Mehrwert die Veröffentlichung der Daten für wen mit sich bringen würde und zu welchem Preis.

3.5 Beteiligung am Forschungsprozess

Forschung mit Adressat:innen in (sozial-)pädagogischen Feldern verweist so unmittelbar auf die Frage, was die Subjekte der Forschung von dieser Forschung selbst haben. So kann argumentiert werden, dass die Ergebnisse der Forschung im besten Fall Menschen in ähnlichen Problemlagen bzw. lebensweltlichen Bedingungen zuträglich werden. Zugleich können auch in und durch die Forschung Machtasymmetrien sichtbar gemacht und auszugleichen versucht werden. Dies ist etwa dann möglich, wenn Studien reziprok angelegt und mit einem Fokus auf eine solche Gegenseitigkeit durchgeführt

werden (Tietje 2023). Hierbei geht es vor allem darum, *gemeinsam* mit den Forschungsteilnehmenden herauszufinden, welchen Nutzen diese auf welche Weise aus der Forschung ziehen können oder auch ggf. wollen. Was die Forscher:innen an ein Feld oder Beteiligte an der Forschung zurückgeben (wollen), hängt von ihnen selbst ab. Eine situationsangemessene Lösung zu finden, ist unter Umständen gar nicht so einfach und kann auch Ressourcen binden, die dann nicht für die wissenschaftliche Arbeit zur Verfügung stehen (Corbin & Morse 2003, 349). Daher ist es wichtig zu überlegen, mit wem innerhalb von Forschungsbeziehungen reziproke Bedingungen verhandelt werden. Innerhalb von Machtverhältnissen, Marginalisierungen und Hegemonien zu reflektieren, heißt aber auch, die (vermeintliche) (Un)Parteilichkeit von Forschung zu reflektieren. Dies kann zum Teil weniger komfortabel erscheinen als klassische Forschungen, verweist aber zugleich auf eine intensive Auseinandersetzung mit dem Forschungsfeld (Harrison et al. 2001, 325).

Ein Forschungsprojekt zu Rassismuserfahrungen in den Bildungsbiographien von Schüler:innen könnte so etwa mit einer durch die Studienteilnehmer:innen kuratierten Ausstellung zu Alltagsrassismus in der Institution Schule verbunden werden. Dies wäre eine Möglichkeit Sichtbarkeit zu erzeugen. Die Sichtbarkeit von Rassismuserfahrungen im Schulbetrieb zu erhöhen, ist eine Möglichkeit pädagogischer Intervention in den Alltag von Schule, durch die eine größere Sensibilisierung der Institution Schule insgesamt erreicht werden könnte. Zugleich bedeutet es, zusätzliche Ressourcen aufzuwenden. Für die Studienteilnehmer:innen ist auf diese Weise eine viel stärkere Beteiligung am Forschungsprozess selbst aber möglich.

3.6 Integrität, Gütekriterien und das Selbstverständnis von Forschung

Wird im Codex der DGfE vor allem auf das Konzept der Wahrheit rekurriert, steht der Begriff der Objektivität in anderen Ethikcodices im Vordergrund (DGfE 2005; DGS & BDS 2017). Beide Konzepte sind in den Sozialwissenschaften umstritten und gerade vor dem Hintergrund sozialkonstruktivistischer und poststrukturalistischer Perspektiven „kein relevantes Bezugskonzept“ (von Unger 2014a, 22) (*Gütekriterien* i. d. B.). Für qualitative Forschung bedeutet dies, gute Wissenschaft als Ziel anzunehmen und hierzu vor allem auf Selbstreflexionen im Forschungsprozess zu achten. Auf diese Weise kann einerseits die Güte der Forschung gewährleistet werden und andererseits können forschungsethische Probleme zu jedem Zeitpunkt der Studie bearbeitet werden. Reflexivität in den Vordergrund zu rücken, meint auch, zwischen der Integrität als Forscher:in und jener als z. B. pädagogischer Fachkraft zu differenzieren. Gute Wissenschaft bleibt auf diese Weise als Ziel bestehen, wird

aber – in forschungsethische Reflexionen eingebettet – nicht durch eine vermeintliche Objektivität hergestellt, sondern durch die Reflexion der eigenen Verwobenheit in das Forschungsfeld erarbeitet (Tietje 2023, 25ff.).

In dem oben angeführten Beispiel einer mit der Forschung entstehenden Ausstellung zu Alltagsrassismus in der Institution Schule wären die Wissenschaftler:innen u. U. auch in die Begleitung der Ausstellungsentwicklung involviert. Auf diese Weise wären sie nicht mehr nur als Forschende, sondern auch als Bildungsarbeiter:innen mit den Studienteilnehmenden in Kontakt. Hier gilt es die (zumindest möglicherweise) unterschiedlichen Ziele als Forscher:in und als Bildungsarbeiter:in im Blick zu behalten: zu wissenschaftlichen Debatten um Rassismuserfahrungen im Bildungssystem beizutragen oder in eben diesem Bildungssystem Veränderungen zu bewirken.

Veränderungen im Sinne eines emanzipativen Fortschritts werden insbesondere in Deutschland nur wenig als Teil von forschungsethischen Überlegungen festgehalten. Während die American Sociological Association (ASA) diese explizit hervorhebt (ASA 2018, 6), finden solche Überlegungen keinerlei Erwähnung im Kodex der Deutschen Fachgesellschaften. Auch der Ethikcodex der DGfE enthält keinen Hinweis auf gesellschaftlichen Fortschritt als forschungsethischen Anspruch (DGfE 2005). Hier wird eine besondere Differenz zu sozialarbeiterisch ausgerichteten Forschungen deutlich. Die DGSA formuliert als ersten Satz ihrer forschungsethischen Grundlagen, dass die „Soziale Arbeit [...] als Profession auf die Förderung des sozialen Wandels, die soziale Entwicklung und den sozialen Zusammenhalt sowie die Stärkung und Befreiung der Menschen“ (DGSA 2020, 1) abzielt. Es wird also grundsätzlich qua Disziplin bereits ein anderes Verständnis auch von Forschung vorausgesetzt, das auch Einfluss auf die ethischen Grundsätze zu Forschungen in pädagogischen Bereichen mit sich bringt. Soziale Gerechtigkeit als eine forschungsethische Prämisse ist eng mit Fragen von (Un)Parteilichkeit von Wissenschaft gegenüber der (Un)Parteilichkeit einer Disziplin verbunden, die u. U. parteiliche Arbeit leisten will. Dies meint auch, dass es in einigen Disziplinen viel stärker verankert ist, sowohl gesellschaftlichen Fortschritt als auch Beteiligung an der Forschung und einen möglichen Benefit aus dieser zu generieren. Gerade in der Adressat:innenforschung spielt dies eine hervorgehobene Rolle. Demgegenüber orientieren andere Disziplinen stärker auf eine Wissensproduktion losgelöst von den Interessen der Forschungsteilnehmer:innen.

4 Forschungsethik für eine gute wissenschaftliche Praxis

Entlang der Diskussion der forschungsethischen Codices verschiedener Disziplinen wurde deutlich, dass empirische Forschung mit großer Verantwortung einhergeht. Diese Verantwortung bedeutet u. a. auch, dass mit

der Reflexion von Forschungsprozessen deutlich werden kann, an welchen Punkten es Interessenskonflikte zwischen Forschenden und Forschungsteilnehmenden gibt. Diese Interessenkonflikte können den Feldzugang einschränken, da etwa Daten aufgrund von Schadensminimierung nur teilweise oder nicht verwendet werden können oder mit bestimmten Personengruppen keine Forschung durchgeführt werden kann. Für den Forschungsprozess bedeutet dies insgesamt eine starke Komplexitätssteigerung bei der Datenproduktion, -verarbeitung, -analyse und Ergebnispublikation. Unter Einbezug von Reziprozitätsperspektiven, kollaborativem Forschen und der Beteiligung von Forschungsteilnehmenden werden infolgedessen mehr Ressourcen für die Forschung an sich benötigt (sowohl für die wissenschaftliche als auch außerwissenschaftliche Begleitung der Projekte).

Diesem erhöhten Aufwand für forschungsethische Reflexionen steht der verantwortungsbewusste Umgang mit Forschungsteilnehmenden gegenüber, der wissenschaftliches Arbeiten gerade in pädagogischen und sozialarbeiterischen Disziplinen mit einem besonderen Alleinstellungsmerkmal auszeichnet. Dem Adressatenkreis dieser Disziplinen in der Forschung ebenso zu begegnen wie in der alltäglichen praktischen Arbeit meint auch, den Subjekten der Forschung möglichst auf Augenhöhe zu begegnen und sie in dem jeweils der Situation entsprechenden Maße zu beteiligen. Dies sichert nicht nur Feldzugänge für zukünftige Projekte, sondern schafft auch Vertrauen in die Forschung und ihre Ergebnisse.

Die hier diskutierten Aspekte betreffen in ihrer Konsequenz auch die Veröffentlichung und Darstellung von Ergebnissen (von Unger 2014a, 28). Diese möglichst unverfälscht wiederzugeben oder auch alle an einer Forschung beteiligten Personen namentlich aufzuführen, wie es etwa in den Codices der DGS und BDS oder auch der DGfE gefordert wird (DGS & BDS 2017, 3; DGfE 2005, 2), steht unter Umständen mit dem Anspruch der Schadensminimierung im Widerspruch. Nicht nur an dieser Stelle, auch in Bezug auf die zuvor diskutierten Punkte wird deutlich, dass die verschiedenen Codices Rahmenbedingungen beschreiben, innerhalb derer sich die Forschenden bewegen. Entscheidend ist, über die verschiedenen Herausforderungen nachzudenken und anschließend ethisch fundierte, bewusste Entscheidungen zu treffen (Miethe & Gahleitner 2010, 581). Diese Entscheidungen sind in den jeweiligen Forschungssituationen begründet und müssen prozessual angepasst werden. Es gibt also keine Checkliste, aufgrund derer Wissenschaftler:innen sicher sein können, alles bedacht zu haben, sondern vielmehr den Auftrag, Reflexivität ernst zu nehmen und diese als eine Grundlage für forschungsethische Entscheidungen zu betrachten, und gute Wissenschaft zu praktizieren.

Literatur

- ASA – American Sociological Association (2018): Code of Ethics. https://www.asanet.org/wp-content/uploads/asa_code_of_ethics-june2018a.pdf (12.02.2024).
- Baumgartinger, P. P. (2014): Mittendrin: kritische Analyse im Spannungsfeld von Machtverhältnissen der staatlichen Regulierung von Trans* in Österreich. In: H. von Unger, P. Narimani & R. M'Bayo (Hrsg.): *Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Reflexivität, Perspektiven, Positionen*. Wiesbaden. Springer Fachmedien, 97-114. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04289-9_6.
- Bayrischer Landtag (18.09.2020): Schriftliche Anfrage. Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in Bayern. München.
- BfDI – Der Bundesbeauftragte für den Datenschutz und die Informationsfreiheit (2020): *Die DSGVO in der Bundesverwaltung*. Bonn.
- Breuer, Franz & Reichertz, Jo (2001): Wissenschafts-Kriterien: Eine Moderation. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 2 (3), 1-40. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/919/2006?inline=1> (04.02.2024).
- Clarke, A. E., Friese, C. & Washburn, R. (2018): *Situational Analysis. Grounded theory after the interpretive turn*. Second edition. Thousand Oaks: Sage.
- Corbin, J. M. & Morse, J. M. (2003): The Unstructured Interactive Interview. Issues of Reciprocity and Risks When Dealing With Sensitive Topics. In: *Qualitative Inquiry* 9 (3), 335-354. <https://doi.org/10.1177/1077800403009003001>.
- DGSA – Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit (2020): *Forschungsethische Prinzipien und wissenschaftliche Standards für Forschung der Sozialen Arbeit*. *Forschungsethikkodex der DGSA1*. https://www.dgsa.de/fileadmin/Dokumente/Service/Forschungsethikkodex_DGSA.pdf (04.02.2024).
- DGfE – Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2005): *Ethikkodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Satzung_etc/Ethikkodex_2016.pdf (13.02.2024).
- DGS & BDS – Deutsche Gesellschaft für Soziologie & Berufsverband Deutscher Soziologen (2017): *Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) und des Berufsverbandes Deutscher Soziologinnen und Soziologen (BDS)*. <https://soziologie.de/dgs/ethik/ethik-kodex> (12.02.2024).
- Dittmer, C. & Lorenz, D. F. (2018): Forschen im Kontext von Vulnerabilität und extremem Leid – Ethische Fragen der sozialwissenschaftlichen Katastrophenforschung. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 19 (3), 1-61. <https://doi.org/10.17169/fqs-19.3.3116>.
- Ghanem, C., Eckl, M. & Lehmann, R. (2022): Big Data und Forschungsethik in der Sozialen Arbeit. In: *Ethikjournal* 8 (1), 1-18.
- Guillemin, M. & Gillam, L. (2004): Ethics, Reflexivity, and „Ethically Important Moments“ in Research. In: *Qualitative inquiry* 10 (2), 261-280. <https://doi.org/10.1177/1077800403262360>.
- Harrison, J., MacGibbon, L. & Morton, M. (2001): Regimes of Trustworthiness in Qualitative Research: The Rigors of Reciprocity. In: *Qualitative Inquiry* 7 (3), 323-345.
- Hopf, C. (2010): *Research Ethics and Qualitative Research*. In: U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.): *A companion to qualitative research*. London: Sage, 334-339.
- Lochner, Barbara (2018): „Kevin kann einfach auch nicht Paul heißen“ Methodologische Überlegungen zur Anonymisierung von Namen. In: *ZQF* 18 (2), 283-296. <https://doi.org/10.3224/zqfv18i2.07>.
- Miethe, I. & Gahleitner, S. B. (2010): *Forschungsethik in der Sozialen Arbeit*. In: K. Bock & I. Miethe (Hrsg.): *Handbuch qualitative Methoden in der sozialen Arbeit*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 573-582.
- Müller, M. (2023): *Qualitative Forschung in der Sozialen Arbeit*. In: M. Buntrock und K. Peinemann (Hrsg.): *Grundwissen Soziale Arbeit. Grundlagen, Methoden und Arbeitsfelder*. Wiesbaden: Springer Verlag, 411-428. https://doi.org/10.1007/978-3-658-39707-4_19.
- Narimani, P. (2014): Zustimmung als Prozess: Informiertes Einverständnis in der Praxisforschung mit von Ausweisung bedrohten Drogenabhängigen. In: Hella von Unger/Petra Narimani/Rosaline M'Bayo (Hrsg.): *Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Reflexivität, Perspektiven, Positionen*. Wiesbaden. Springer Fachmedien, 41-58. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04289-9_3.

- Omlor, R. (2023): Einführung in die Soziale Arbeit. In: M. Buntrock & K. Peinemann (Hrsg.): Grundwissen Soziale Arbeit. Grundlagen, Methoden und Arbeitsfelder. Wiesbaden: Springer Verlag, 1-28. https://doi.org/10.1007/978-3-658-39707-4_1.
- Pittaway, E., Bartolomei, L. & Hugman, R. (2010): ‚Stop Stealing Our Stories‘: The Ethics of Research with Vulnerable Groups. In: Journal of Human Rights Practice 2 (2), 229-251. <https://doi.org/10.1093/jhuman/huq004>.
- Schulze, D. G. (2005): Geschlechternormen-inkonforme Körperinszenierungen – Demokratisierung, De-Konstruktion oder Reproduktion des sexistischen Geschlechterverhältnisses? Berlin.
- Smioski, A. (2011): Wegweiser qualitative Datenarchivierung – Infrastruktur, Datenakquise, Dokumentation und Weitergabe. In: SWS-Rundschau 51 (2), 219-238.
- Strübing, J., Hirschauer, S., Ayaß, R., Krähnke, U. & Scheffer, T. (2018): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. In: Zeitschrift für Soziologie 47 (2), 83-100. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2018-1006>.
- Tietje, O. (2022): Methodisch-kartographisch Veränderungen in der Forschung reflektieren. Cisnormative Perspektiven in der Geflüchtetenunterstützung nach dem ‚Sommer der Migration‘. In: I. Siouti, T. Spies; E. Tuider; H. von Unger & E. Yildiz (Hrsg.): Othering in der Postmigrationsgesellschaft. Herausforderungen und Konsequenzen für die Forschungspraxis. Bielefeld: transcript, 129-150.
- Tietje, O. (2023): „You know now – talk about it!“. Decolonial research perspectives and commissions of the research field. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research 24 (1), 1-27. <https://doi.org/10.17169/fqs-24.1.3974>.
- von Unger, H. (2014a): Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Grundsätze, Debatten und offene Fragen. In: H. von Unger, P. Narimani & R. M'Bayo (Hrsg.): Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Reflexivität, Perspektiven, Positionen. Wiesbaden: Springer, 15-40. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04289-9_2.
- von Unger, H. (2014b): Partizipative Forschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01290-8>.
- von Unger, H. (2018): Ethische Reflexivität in der Fluchtforschung. Erfahrungen aus einem soziologischen Lehrforschungsprojekt. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social 19 (3), 1-47. <https://doi.org/10.17169/fqs-19.3.3151>.
- Werner, C., Meyer, F. & Bischoff, S. (2023): Grundlagen, Strategien und Techniken der Anonymisierung von Transkripten in der qualitativen Forschung: eine praxisorientierte Einführung. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research 24 (3), 1-78. <https://doi.org/10.17169/fqs-24.3.4067>.

Autor

Tietje, Olaf, Dr. phil.

ORCID: 0009-0008-4611-1941

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Soziologie

Ludwig-Maximilians-Universität München

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Arbeit, Ethik und Forschungsethik, Gender Studies, Gesellschaftstransformationen, Migration/Mobilität, Qualitative Methoden, Sexualität und Soziale Teilhabe.

olaf.tietje@lmu.de

Autor:innenverzeichnis

Bramann, Christoph, Dr.

ORCID: 0009-0009-5460-3564

Studienrat für die Fächer Deutsch und Geschichte und Lehrbeauftragter für Geschichtsdidaktik an der Goethe-Universität Frankfurt

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Fachliche Aufgabenkulturen, Schulbuchanalyse, empirische Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur im Geschichtsunterricht.

bramann@em.uni-frankfurt.de

Dröge, Kai, Dr.

ORCID: 0009-0004-1077-4349

Dozent und Projektleiter

Hochschule Luzern sowie Institut für Sozialforschung Frankfurt am Main

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Arbeits- und Wirtschaftssoziologie, Digitalisierung und künstliche Intelligenz, Liebe und Paarsoziologie, Qualitative Forschungsmethoden

kai.droege@hslu.ch

Gras, Juliana, Dr.ⁱⁿ phil.

ORCID: 0000-0001-5300-1136

Akademische Rätin, Erziehungswissenschaft

Pädagogische Hochschule Weingarten

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Demokratiebildung, Partizipation, Inklusion, Ganzttag und Qualitative Methoden(lehre)

grasj@ph-weingarten.de

Iwan, Miriam (M.Sc.)

Ehemalige Studierende, MA Angewandte Gesundheitsförderung der Fakultät Health, Medical & Life Sciences an der Hochschule Furtwangen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sport, Migration und Flucht

Kreuz, Judith, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

ORCID: 0000-0003-3904-3860

Pädagogische Hochschule Zug/Co-Leitung Zentrum Mündlichkeit

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Mündliche Unterrichtskommunikation und Mündlichkeitsdidaktik, Klassenrat, Argumentieren, Stimme und Sprechen im Lehrberuf

Judith.kreuz@phzg.ch

Lange, Sarah Désirée, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ habil.

ORCID: 0000-0002-3870-4578

Inhaberin der Professur für Schulpädagogik der Primarstufe, Zentrum für Lehrer:innenbildung und Bildungsforschung

Technische Universität Chemnitz

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrkräfteprofessionalität; Mehrsprachigkeit im Unterricht; Bildung für Nachhaltige Entwicklung; Digitale Medien und Informatik im Grundschulunterricht; Soziale Ungleichheiten in der Grundschule

sarah.lange@zlb.tu-chemnitz.de

Maak, Diana, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

ORCID: 0000-0003-1685-6877

Professorin für Deutsch als Zweitsprache und Sprachbildung

Freie Universität Berlin

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Spracherwerb in Deutsch als Zweitsprache, Sprache im Fach, Sprachbildung

Diana.Maak@fu-berlin.de

Martens, Matthias, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0001-6593-8209

Professor für empirische Schulforschung mit dem Schwerpunkt Unterrichtsentwicklung, Department für Erziehungs- und Sozialwissenschaften

Universität zu Köln

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Unterrichtsforschung, Unterrichts- und Schulentwicklung, Inklusion, Fachlichkeit, Digitalisierung

m.martens@uni-koeln.de

Meyermann, Alexia

ORCID: 0000-0002-8960-2598

DIPF|Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Koordination VerbundFDB

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Forschungsdatenmanagement, Forschungsdateninfrastrukturen und empirische Sozialforschung

a.meyermann@dipf.de

Mierwald, Marcel, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0003-3530-4728

Juniorprofessor für die „Didaktik der Bildungsmedien mit dem Schwerpunkt Geschichte“, Leibniz-Institut für Bildungsmedien|GEI und der Technischen Universität Braunschweig

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehren und Lernen mit digitalen Bildungsmedien, empirische Geschichtsunterrichtsforschung, Sprachbildung im Fach Geschichte und Antisemitismusforschung

marcel.mierwald@gei.de

Pflugmacher, Torsten, Prof. Dr.

Professor für Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur/Fachdidaktik Universität Göttingen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Rekonstruktive Unterrichtsforschung, Grundprobleme der Literaturvermittlung und -aneignung

tpflugm@gwdg.de

Plohmer, Anna

ORCID: 0009-0004-4757-1668

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Schulpädagogik der Primarstufe, Zentrum für Lehrer:innenbildung und Bildungsforschung, Technische Universität Chemnitz

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrkräfteprofessionalität; Mehrsprachigkeit in der Grundschule; Soziale Ungleichheiten und Differenzen in der Grundschule

anna.plohmer@zlb.tu-chemnitz.de

Schieferdecker, Ralf, Dr. phil.

ORCID: 0000-0002-7487-4275

Akademischer Rat, Erziehungswissenschaft

Pädagogische Hochschule Weingarten

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Heterogenität und Differenzwahrnehmung, Berufswahl- und Habitusforschung von Lehrpersonen, Prävention und Kindeswohlgefährdung, sowie Qualitative Methoden
schieferdecker@ph-weingarten.de

Schierbaum, Kristina, Dr.ⁱⁿ

ORCID: 0009-0007-6445-7826

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Forschungsdaten Bildung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Forschungsdatenmanagement und Datenkuratierung, Historische Bildungsforschung und Kindheitsforschung
k.schierbaum@dipf.de

Schmidt, Frederike, Dr.ⁱⁿ

Verwaltung der Professur für Literaturdidaktik unter Einschluss der Medien-
didaktik an der Carl von Ossietzky-Universität (Sommersemester 2025) sowie
Vertretungslehrkraft am Gymnasium Cäcilien-
schule Oldenburg mit den Fächern
Deutsch und Geschichte

Stamann, Christoph, M.A.

ORCID: 0009-0007-1842-2761

Wissenschaftlicher Mitarbeiter

Hochschule Magdeburg-Stendal

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehren und Lernen qualitativer Sozial-
forschung, Arbeit von und mit Forschungswerkstätten, Praxis qualitativer In-
haltsanalyse
christoph.stamann@h2.de

Steger, Aline, M.A.

ORCID: 0009-0000-2436-5520

Doktorandin und wissenschaftliche Mitarbeiterin

Pädagogische Hochschule Weingarten

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung für nachhaltige Entwicklung,
Dokumentarische Methode, Hochschulforschung und Erwachsenenbildung
(v.a. Alphabetisierung und Grundbildung).
aline.steger@ph-weingarten.de

Stövesand, Björn, Dr. phil.

ORCID: 0009-0002-1223-4173

Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Frühe sprachliche Bildung und sprachliches Lernen“, Universität Bielefeld

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sprachdidaktik, Forschendes Lernen und Gesprächsforschung
stoesesand@uni-bielefeld.de

Tietje, Olaf, Dr. phil.

ORCID: 0009-0008-4611-1941

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Soziologie
Ludwig-Maximilians-Universität München

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Arbeit, Ethik und Forschungsethik, Gender Studies, Gesellschaftstransformationen, Migration/Mobilität, Qualitative Methoden, Sexualität und Soziale Teilhabe.
olaf.tietje@lmu.de

Wagner, Salome, Dr.ⁱⁿ

ORCID: 0000-0002-5839-7827

DIPF|Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Koordination VerbundFDB

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Forschungsdatenmanagement, empirische Bildungsforschung und Forschungsdateninfrastruktur
s.wagner@dipf.de

Weydmann, Nicole, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

ORCID: 0000-0001-9214-9176

Professorin für Qualitative Methoden, Fakultät III – Health, Medical & Life Sciences, Hochschule Furtwangen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Mitglied des Lehrwerkstätten Netzwerks und Mit-Herausgeberin der FQS-Debatte „Lehren und Lernen qualitativer Methoden“. Qualitative Sozialforschung mit Fokus auf reflexiven und performativen Methoden, Lehr- und Lernbedingungen von qualitativen Forschungsmethoden. Psychische Gesundheit und Mensch-Umwelt Beziehungen in Zeiten krisenhafter Umweltveränderungen
nicole.weydmann@hs-furtwangen.de

Empirische Sozialforschung – leicht verständlich und auf die Bedürfnisse der praktischen Anwendung ausgerichtet.

Der Sammelband bietet einen verständlichen und fundierten Einstieg in zentrale Methoden und Methodologien qualitativer Sozialforschung, der speziell auf Studierende pädagogischer Studiengänge zugeschnitten ist. Die Beiträge richten sich an Studierende in der Endphase ihres Studiums, an Masterstudierende, Promovierende und Habilitierende innerhalb der Bildungswissenschaften. Kurze, prägnante Einführungen zu Methodologie(n), Methoden der Datenerhebung und -auswertung, Datenaufbereitung sowie Gütekriterien und Forschungsethik vermitteln Grundlagenwissen und geben Anleitung für die eigene Forschungspraxis – ergänzt durch Hinweise zum Weiterlesen und praxisnahe Tipps.

Die Herausgeber:innen



Juliana Gras, Dr. phil., ist Akademische Rätin im Fach Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Weingarten.



Ralf Schieferdecker, Dr. phil., ist Akademischer Rat im Fach Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Weingarten.