

Detlef Kanwischer und Tilman Rhode-Jüchtern (Hrsg.)

**Qualitative Forschungsmethoden in der
Geographiedidaktik
Bericht über einen HGD-Workshop in Jena,
21. - 23. Juni 2001**



Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik e. V.
(Selbstverlag)

GEOGRAPHIEDIDAKTISCHE FORSCHUNGEN

X
9
14

35

herausgegeben im Auftrag des
Hochschulverbandes für Geographie
und ihre Didaktik e. V.

von
Hartwig Haubrich
Jürgen Nebel
Helmut Schrettenbrunner
Arnold Schultze

Band 35

Detlef Kanwischer und Tilman Rhode-Jüchtern (Hrsg.)

**Qualitative Forschungsmethoden in der
Geographiedidaktik
Bericht über einen HGD-Workshop in Jena,
21. - 23. Juni 2001**

Nürnberg 2002

BIBLIOTHEK
Betriebseinheit für die Lehrinheit Geographie
der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster
Inv.-Nr.: 2002/603

herausgegeben im Auftrag des
Hochschulverbandes für
Didaktik e. V.
von
Hartwig Fehdich
Ulrich Fehdich
Hilmar Schönmeyer
Arnold Scholze

Band 32

Bettel Kanwischer und Frank Rietz-Lüchters (Hrsg.)

Qualitative Forschungsmethoden in der
Geographiedidaktik
Beitrag über einen HGD-Workshop in Jena,
21.-23. Juni 2001

ISBN 3-925319-22-0
2002

Selbstverlag des Hochschulbandes für Geographie
und ihre Didaktik e. V. (HGD)

Bestellungen an
Lehrstuhl Didaktik der Geographie, Regensburger Str. 160
90478 Nürnberg

Druck: Süddruck, Nürnberg

Nürnberg 2002

INHALT¹

	Seite
TILMAN RHODE-JÜCHTERN Qualitative Forschungsmethoden in der Geographiedidaktik Bericht über einen HGD-Workshop in Jena, 21. - 23. Juni 2001	3
BRITTA FREIS und MARLON JOPP Der Methodenstreit über quantitative und qualitative Verfahren in der Sozial- und Regionalforschung. Ein szenischer Dialog	10
BENNO WERLEN Geographie der Objekte und Geographien der Subjekte	30
PETER SEDLACEK Zur Praxis geographischer Handlungsforschung	38
MANFRED ROLFES (Vor-)Wissen, Hypothesen und Kategorien in qualitativen Forschungsprozessen	53
ANDREAS POTT Objektive Hermeneutik Grundlagen und Anwendungsmöglichkeiten	73
DETLEF KANWISCHER Experteninterviews – Stellenwert – Auswertungsmethoden und Verwendungsmöglichkeiten	90
ALEXANDRA BUDKE Erfahrungen mit der Integration qualitativer und quantitativer Methoden am Beispiel einer Untersuchung zum Kulturkontakt ausländischer Studierender in Deutschland	113
DETLEF KANWISCHER und TILMAN RHODE-JÜCHTERN Aktionsforschung in der Schule am Beispiel einer Unterrichtseinheit zum Thema Unterentwicklung und Entwicklungszusammenarbeit	131

¹ Vor jedem Beitrag befindet sich eine detaillierte Gliederung.

113	ALEXANDRA BUCKE Erfahrungen mit der Integration qualitativer und quantitativer Methoden am Beispiel einer Untersuchung zum Kulturkontakt ausländischer Studierender in Deutschland	90
73	ANDREAS FOTT Objektive Hermeneutik Grundlagen und Anwendungsmöglichkeiten	38
53	MARRETT ROFFERS Vor-/Wissen, Hypothesen und Kategorien in qualitativen Forschungsprozessen	10
30	BENNO WERLEN Geographie der Objekte und Geographien der Subjekte	7
5	TIEMAN RHODE-JÜCHTERN Qualitative Forschungsmethoden in der Geographiedidaktik Beitrag über einen ICD-Workshop in Jena, 21. - 22. Juni 2007	

Qualitative Forschungsmethoden in der Geographiedidaktik

Bericht über einen HGD-Workshop in Jena, 21. - 23. Juni 2001

Im Jahre 2000 gab es einen HGD-Workshop zur Quantitativen Methodik an der Katholischen Universität Eichstätt. Hier hatten sich Alt und Jung, also erfahrene Hochschullehrer und wissenschaftlicher und praktizierender Nachwuchs, um eine seit und mit Galilei unstrittige wissenschaftliche Betrachtungsweise versammelt: „Zähle, was zählbar ist, und was nicht zählbar ist, versuche zählbar zu machen“. Im Sinne des Methodenpluralismus und der Koexistenz verschiedener Gegenstandsdefinitionen und dafür geeigneter Forschungsmethoden war aber klar, dass ein Workshop zur Qualitativen Methodik folgen musste.

Natürlich gibt es zahlreiche Vorarbeiten, Bestandsaufnahmen und Programmatiken für beides; nur beispielhaft seien für die geographiedidaktische Forschung erwähnt:

- HELMUT SCHRETTENBRUNNER u. a.: „Empirical Research and Geography Teaching“ (Utrecht/Amsterdam 1992).
- MICHAEL HEMMERS Befragung für den Zeitraum 1985-1995 (GuiD 2/1997), wo er 105 Projekte zur geographiedidaktischen Forschung zählte, davon 90 % auf Unterricht bezogen, davon 75 % empirisch-analytisch, davon 35 % Qualifikationsarbeiten, davon 12 über den Computereinsatz im Geographieunterricht, dazu eine unbekannte Zahl nicht gemeldeter Arbeiten.
- HELMUTH KÖCK (GuiD 4/1998): „Desiderata der geographiedidaktischen Forschung in Deutschland“ mit folgendem überraschenden Monitum:
„Da massenstatistische Untersuchungen, wie sie allenthalben gang und gäbe sind, keinen validen Aufschluss darüber geben, was in den Köpfen der Schüler wirklich vor sich geht, wäre zu prüfen, ob man nicht ergänzend dazu auch individual- und tiefenpsychologisch orientierte Forschung betreibt, durchaus orientiert am Vorbild PIAGETS wie auch am Beispiel WALTER SPERLINGS. Zweifellos erhöht dies Forschungsaufwand und -schwierigkeit; auch wird die Repräsentativität eingeschränkt; doch was helfen repräsentative Befunde, wenn sie nicht hinreichend valide sind, also möglicherweise nicht das aussagen, was man eigentlich herausfinden wollte.“

Der Vorsitzenden des HGD war klar, dass wir in Jena damit „dran“ sind. Zum einen, weil seit Jahrzehnten von PETER SEDLACEK (Geographie als normative Handlungswissenschaft) und BENNO WERLEN (Handlungszentrierte Geographie) diese handlungsorientierten Ansätze (die eine qualitative Beforschung implizieren) in die fachwissenschaftliche Diskussion eingeführt und viel zitiert worden sind und seit Mitte der Neunziger Jahre auch von Jena aus besonders vertreten werden. Zum anderen, weil ich selbst für die Didaktik der Geographie stets die Frage in den Mittelpunkt stelle: Wie können wir die Welt und das Handeln der Menschen in dieser Welt verstehen, wenn wir es nicht kausal oder deterministisch erklären können?

Mit einer solchen Fragestellung sind wir mitten zwischen C. P. SNOWS „Zwei Kulturen“ (Die zwei Kulturen. Literarische und naturwissenschaftliche Intelligenz. Stuttgart, 1997), dem analytisch-nomothetischen Paradigma und dem Interpretativen Programm. Da wird es vielen Geographen – Geographie als „Zentrierungsfach“ hin oder her – mulmig. Als Spezialisten fürs Generelle haben wir wissenschaftstheoretisch und -praktisch schon genug Legitimationsprobleme; wir wollen nicht einfach als Sozialwissenschaft subsumiert werden und wollen uns noch weniger vor den dortigen Spezialisten blamieren. Aber können wir deshalb bei Stadt-Land-Fluss, bei Diagrammen von Geoökosystemen, bei jahrzehntealten Modellklassikern zur Stadtentwicklung und phänographisch reizvollen Blitzlichtern aus „den“ 10 Kulturerdteilen bleiben?

Was machen wir, wenn damit keine qualitätsvollen Probleme zu verbinden sind, nach POPPER der absolut einzigen Legitimation für wissenschaftliche Tätigkeit? Oder wenn Geographie belanglos bliebe oder im Schulbuch-time-lag von 10 Jahren oder im Elendswinkel des 1-Stunden-Faches oder der ersten Wahl für leicht erwerbbar Abiturlpunkte? Das will ja auch niemand.

Also müssen wir uns anschlussfähig halten an die Standards unserer Nachbarfächer; und da wir dies nicht in deren Wissensbeständen tun können, dürfen wir uns zunächst auf Kennenlernen und Erproben von deren Methoden beschränken. Dies ist für die empirisch-analytisch arbeitenden Geographen selbstverständlich, es gilt aber ebenso für die Anwender hermeneutischer und anderer qualitativer Methoden. Auf dass wir im Fremdbild und im Fächerkanon nicht weiterhin beschränkt werden auf Klischees wie „Karten und Diagramme interpretieren“.

Aufgabe dieses HGD-Workshops 2001 an der Friedrich-Schiller-Universität Jena war es also, Sinn und Routinen der qualitativen Methodik zu klären und auf ihre Plausibilität zu prüfen, auch mit dem „Bösen Blick“ derjenigen, die sich auf eine andere, eine harte, die sog. empirisch-analytische Methodik festgelegt haben – aber weil wir uns im Prinzip ja nichts Schlechtes unterstellen, ist dies in Wahrheit ja auch nur ein willkommen-kritischer Blick.

Ich will kurz den Roten Faden des workshops entrollen, der in der Programmankündigung noch nicht allzu offensichtlich war. Er kann dies nicht sein, weil wir ja eine Stippvisite in einen Forschungshorizont von einigen -zig Einzelmethoden und einen elaborierten sozialwissenschaftlichen Diskurs wagen. „Einige -zig“ bedeutet z. B. im neuesten Handbuch „Qualitative Forschung“ von UWE FLICK u. a. (Reinbek, 2000) genau 54. Es geht dort um einige paradigmatische Forschungsstile wie den von ANSELM STRAUSS, ERVING GOFFMANN, CLIFFORD GEERTZ u.a.; es geht um die Hintergrundtheorien qualitativer Forschung, u. a. die phänomenologische Lebensweltanalyse, die Ethnomethodologie, den Symbolischen Interaktionismus, den Konstruktivismus, die Cultural und die Gender Studies; es geht um die Methodologie qualitativer Forschung, von der Hypothesenbildung und der Abduktion, Deduktion und Induktion zum Sampling und zur Fallrekonstruktion; es geht um die Methoden qualitativer Forschungspraxis u. a. mit qualitativen Interviews, qualitativen Inhaltsanalysen, Objektive und Tiefen-Hermeneutik; es geht schließlich um Qualitative Forschung im Kontext, nämlich um Forschungsethik, Lehre und Verwendung qualitativer Forschung sowie kritische Reflexion zu Stand und Perspektiven, macht bei FLICK u. a. zusammen 768 Seiten im repräsentativen Überblick für Studierende in verschiedenen Fächern, abgeschlossen mit einem Serviceteil zur Literatur – womit es eigentlich erst los geht.

Einige dieser methodischen Ansätze werden wir in dieser Dokumentation näher ansehen, mit dem Ziel exemplarisch zu verstehen, zu prüfen und bei Gefallen auf die geographiedidaktische Forschung zu übertragen. D. h. wir wandern auf zwei Interessenpfaden: Dem Kennenlernen der wissenschaftlichen Methodik und der kreativen Übertragen auf die geographiedidaktische Forschung.

Nun zum roten Faden:

- Wir beginnen mit einem Streitgespräch zwischen der qualitativen und der quantitativen Methodik, in dem diese beiden nicht nur ihren gleichberechtigten Status als etablierte und konsolidierte „normal science“ behaupten, sondern ihre jeweilige relative Überlegenheit. Die eine Position fragt polemisch aus ihrer Sicht: „Wie soll man etwas zählen, was nicht zählbar ist? Oder wie kann man nur das beobachten, was zählbar ist?“. Und die andere: „Wie kann man das Handeln von Subjekten subjektiv interpretieren und damit in einem Zirkel mit dem eigenen Denken verstehen wollen und dies noch wissenschaftlich nennen?“ BRITTA FREIS

und MARLON JOPP (Bochum) haben dieses Streitgespräch als Theaterstück in Szene gesetzt, um Studierenden im Rahmen eines Leuchtturmprojektes „Qualität der Lehre“ am Geographischen Institut der Ruhr-Universität (Leitung: HEINER DÜRR) den Zugang zur Wissenschaftstheorie zu erleichtern.

- Das Handeln von Subjekten ist in der handlungszentrierten Geographie von BENNO WERLEN die zentrale Kategorie: Die äußere Welt ist in einem Übermaß von Sichtbarem zwar evident, aber relevant wird sie erst in ihrer Wahrnehmung durch und Bedeutung für Subjekte; diese handeln aufgrund ihrer Intentionen und Bedeutungszuweisungen und „machen“ damit Geographie. Sie machen z. B. aufgrund von Symbolen einen Raum zum Macht-Raum (Gefängnis, Schule, Straße etc.), zum Erlebnisraum (Passage, Flohmarkt, Montblanc o. ä.), zum Aktionsraum (open-air-event, Skater-Artistik o. ä.). Sie tun dies im Rahmen ihrer Handlung und der Symbolbedeutung nur auf Zeit und sozial differenziert. Sie tun dies geschichtlich und politisch im ständigen Wandel: Plötzlich ist der „Platz des Himmlischen Friedens“ ein Ort mit Bedeutung auch für uns, nicht zuletzt auch aufgrund des Potentials der neuen Medien. Plötzlich nehmen wir eine philippinische Insel Jolo wahr und vergessen sie kurz darauf wieder. Wir akzeptieren, dass eine U-Bahn-Station für eine Frau und nachts anders wahrgenommen wird, ein anderer Ort ist als für einen Mann. Wir lernen, dass Entfernungen über Dieselsteuern zu verteuern oder zu verbilligen sind und damit, nicht etwa aufgrund der metrischen Entfernung, „kürzer“ oder „länger“ werden. Die „Geographie des eigenen Lebens“ ist in Globalisierungsprozesse eingebettet und an deren Reproduktion beteiligt. Es wird die Entwicklung eines Weltbildes empfohlen, das die Geographien der Subjekte als Ausdruck von deren Handlungsweisen begreifbar macht. Die Geographie der Objekte existiert weiterhin, wird aber nur durch das Handeln der Subjekte bedeutungsvoll. Und dies lässt sich nach WERLEN nur durch qualitative Beforschung der sozial-kulturellen und subjektiven Sinngehalte menschlicher Tätigkeiten erklären.
- Nach der Vorstellung dieses Paradigmas berichtet PETER SEDLACEK von Jenaer Studienprojekten im Hauptstudium, in denen die einzelnen Studenten die Konzeptualisierung einer Feld-Untersuchung entwickeln und diese dann – methodisch begründet – sehr oft qualitativ durchführen. Damit wird der Blick darauf gelenkt: Wie erscheint uns ein geographischer Forschungsgegenstand im qualitativen Filter? Und: Wie kompetent und reflektiert wird dieser Filter in einer wichtigen Etappe in der Ausbildung überhaupt eingesetzt?
„Wissenschaft – wie ein Krimi“ bedeutet, Spuren und Indizien mit anderen Augen zu sehen, zu ordnen, bis ein Fall befriedigend gelöst scheint. Die Wirklichkeit ist dabei nicht einfach gegeben und unabhängig vom Beobachter, sondern sie wird je nach Perspektive konstruiert. Das methodische Handeln erzeugt eine Konstruktion des Falles durch eine Rekonstruktion eines „Bildes“ von diesem Fall; das Material sind nicht die Beobachtungen, sondern Beobachtungssätze. Sie befassen sich nicht mit einfachen Handlungsroutinen, sondern mit der Vielfalt der Handlungsmöglichkeiten.
- MANFRED ROLFES, ANDREAS POTT, DETLEF KANWISCHER und ALEXANDRA BUDKE sind erfahrene qualitative Projektmacher. Der Beitrag von MANFRED ROLFES gibt eine methodologische Einführung: Was heißt eigentlich Interpretation durch Subjekte und wie soll/kann diese organisiert und intersubjektiv überprüfbar gemacht werden? Stürzen wir uns unbefangen in die äußere Realität und lassen uns dort zur Beobachtung und Fokussierung inspirieren? Oder legen wir uns vorher auf Kategorien, also Ordnungsbegriffe fest, auf die hin wir unsere nachfolgende

Beobachtung ausrichten, in einem geordneten Verfahren von Hypothesenbildung und -prüfung? Welche Rolle spielt dabei die Passung von Themenstellung/ Problemformulierung und Einzelmethode, wie reliabel muss diese, wie subjektiv-genialisch darf diese angewendet werden? Es ist durchaus sinnvoll, noch vor Eintritt in die Feldphase einen Überblick über Forschungsstand und Theorieentwicklung zu verschaffen, aber das darf nicht automatisch zu Vorab-Hypothesen führen; konstitutiv ist ebenso das alltagsweltliche Vorwissen des Forschenden. Muss dieses suspendiert werden oder genügt ein selbstreflexiver Umgang der Forscher mit ihrem Vorwissen? Wie also werden die Kriterien kontrolliert für die Untersuchungseinheiten ausgewählt? Und welches Erhebungsinstrument (Expertengespräch, narratives Interview, teilnehmende oder nicht-teilnehmende Beobachtungen) soll zum Einsatz kommen? Am Beispiel eines staatlichen Original-Flugblattes (mit verfremdetem Absender) macht ROLFES die Dialektik von alltagsweltlichem und theoretischem Vorwissen sowie von Hypothesen und Theorien plausibel. Die Übertragung auf die Geographiedidaktik liegt auf der Hand, sie wird im vorliegenden Beitrag aber zunächst mal vorbereitet.

- ANDRAS POTT erklärt uns danach systematisch eine der oben erwähnten -zig Methoden, nämlich die sog. „Objektive Hermeneutik“ und ihre Kernoperation „Hermeneutische Sequenzanalyse“. Im Begriff Objektive Hermeneutik kann man zunächst einen Widerspruch schlechthin sehen, aber auch das Versprechen, dass Intersubjektivität oder gar Objektivierbarkeit auch da möglich sind, wo Zählen überhaupt nichts bringt, z. B. in einer detaillierten Lehrbuchanalyse (oder jeder anderen Textsorte). Welche Botschaften enthält ein Text, welche ein Bild/eine Grafik, wie passen diese zusammen? Wie passt die Intention eines Senders (Autor, Lehrender) zur Intention des Empfängers (Student, Schüler)? Wie funktioniert die Botschaft, wie funktionieren die beteiligten Subjekte an beiden Enden der imaginären Kommunikationsleitung? Welches sind die objektiven, aber subjektiv wirkenden Randbedingungen, unter denen eine Hypothese über das Verstehen zu prüfen ist? Am Beispiel einiger Sequenzen aus einem Schulbuch (GEOS) mit exemplarischen Interpretationen zeigt POTT sowohl den sehr großen Aufwand an Genauigkeit als auch den überraschend detaillierten und tiefgehenden Ertrag. Mit der Technik der Verfremdung des Untersuchungsmaterials lassen sich neue Einblicke in die Situationslogik des Schülerhandelns, die Struktur von Unterrichtssituationen oder Lehrmaterialien gewinnen. Zum Trost: Zur Formulierung gehaltvoller Hypothesen und Ergebnisse benötigt der Praktiker keine detaillierte und methodisch angemessene Dokumentation seines Erkenntnisweges; ihm genügt zu wissen, wie er praktisch zu verfahren hat.
- DETLEF KANWISCHER stellt vor, wie man zum Verstehen die kollektive Hilfe von Experten beansprucht und dabei bedenkt, dass diese zu einer speziellen Insider-Sicht beitragen, die Sicht aus einer Institution und zugehörigen Organisation nämlich. Er zeigt, wie diese Innensichten durch Befragung mehrerer Experten sich in Richtung Einvernehmen oder Widerspruch verdichten und wie der Interpret daraus die Strukturen und Strukturzusammenhänge des Expertenwissens/-handelns analysiert. Einerseits wird das Experteninterview praktisch sehr häufig benutzt, wenn es darum geht, sich einen Überblick über komplexe und fremde Sachverhalte zu verschaffen oder einen Sachverhalt aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten. Andererseits wird dem Experteninterview in der Methodendiskussion von Puristen häufig vorgeworfen, es sei ein „verschmutztes“ Verfahren. Das Verfahren wird von KANWISCHER an zwei Beispielen vorgestellt: 1) Bildungsberatung bei Kleinen und Mittleren Unternehmen (KMU) und deren Eifersucht, sich nicht in die Karten gucken zu lassen, und 2) Befragung von

Experten über Sinn und Unsinn des Computerunterstützten Lernens (CUL) in der Schule (Projekt mit Geographiestudierenden).

Experteninterviews dienen zunächst der Exploration: Worauf ist zu achten? Sodann der Systematisierung: Wie wird das Thema (unterschiedlich) gesehen? Experten haben Organisationswissen, Kontextwissen und (Einzel-)Betriebswissen; sie unterscheiden sich in ihrer Perspektive und lassen sich unterscheiden/vergleichen. Die Interviews erzeugen relative Wahrheiten. Methodisch haben Experteninterviews ihren Stellenwert in einem Phasenmodell (zur Vorbereitung einer quantitativen Untersuchung) oder in einem Konvergenzmodell (Überprüfung und Validierung durch eine andere Methode) oder in einem Komplementärmodell (Ergänzung anderer Methoden) – vgl. dazu genauer den folgenden Beitrag von BUDKE.

- ALEXANDRA BUDKE erläutert uns am Beispiel ihrer Doktorarbeit die Möglichkeiten computergestützter Auswertung qualitativer Daten. Sie hat ERASMUS-Studenten daraufhin befragt, wie es ihnen in Deutschland ergangen ist: „Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster im Kulturkontakt. Studien über Austauschstudenten in wechselnden Kontexten“. Die Besonderheit dieser Untersuchung ist die Verbindung von qualitativer und quantitativer Methodik. Es sollen durch den Einsatz der qualitativen Methoden u. a. subjektive Wahrnehmung der Probanden und ihre handlungsrelevanten Situationsdeutungen zugänglich werden, was zur Aufstellung von Hypothesen und der Konzeption eines Fragebogens genutzt werden kann. Durch den zusätzlichen Einsatz von quantitativen Methoden wird versucht, die aufgestellten Hypothesen an einer größeren Zahl von Probanden zu überprüfen. Der Schwerpunkt der methodischen Reflexion in BUDKES Beitrag liegt auf der Verbindung der zwei Methodikschulen, a) im Nacheinander eines *Phasenmodells*, b) in der „Triangulation“ von Daten, Beobachtern, Theorien und Methoden (komplexer Prozess des Gegeneinander-Ausspielens jeder Methode gegen die andere, um die Validität von Feldforschungen zu optimieren), dem sog. *Konvergenzmodell*, und c) in der Thematisierung unterschiedlicher Aspekte des untersuchten Gegenstandes und Ergänzung der Methoden im sog. *Komplementaritätsmodell*. Es kommt zum Beispiel heraus, dass die Antworten im quantitativen Fragebogen von denen im qualitativen Interview abweichen, sich womöglich weiter entwickelt haben oder unterschiedlich erklärt werden können, von ein und demselben Probanden. „Aber warum ist das so?“ (vgl. Was ist der Fall? Und was steckt dahinter?). BUDKE sieht die Chance für ein tieferes Verständnis des Untersuchungsgegenstandes und damit eine begründetere Theoriebildung, als dies beim Einsatz nur einer Methodenrichtung zu erwarten ist.

All dies soll ja nun auch noch in der Didaktikforschung in der Geographie angewendet werden. Als Forschungsfrage für eine qualitative geographiedidaktische Forschung ist mancherlei denkbar; die Herausforderung dürfte derzeit in der großen Parole von der Qualitätssicherung (durch Schlüsselkompetenzen, einen erweiterten Lernbegriff, formative Evaluation etc.) liegen. Die entsprechenden Parameter lagern sich an Begriffe an wie Lernstrategien, Interessen, Motive, Lernleistungen, Sozialklima, Selbststeuerung und Intervention etc. Hier hat die quantitative Forschung bereits vorgearbeitet und spektakuläre Ergebnisse produziert, wenn man z. B. an den Vergleich von Mathematikleistungen in den TIMS-Studien denkt. Aber schon hier wurde deutlich, dass ein bloßes Auszählen der Ergebnisse nicht ausreicht, sondern dass zur Erklärung der Unterschiede auch eine weiche Beobachtung der Prozesse (z. B. durch Videoaufnahmen im Unterricht in den USA, Japan, Deutschland) gehört. Auf Lehrstile, Fehlerfreundlichkeit, Kreativität durch Trampelpfade und Umwege, Lehrerfortbildung u.v.m. beziehen sich dann die Hypothesen zur Erklärung der

Unterschiede. Je qualitätsvoller die Hypothesen aufgrund der Art des Befundes sind, desto qualitätsvoller können die abgeleiteten Konsequenzen sein. Niemandem wäre schließlich geholfen mit einem Befund von der Art „Deutsche Schüler sind 2,47 mal so schlecht wie japanische Schüler“.

- Als vermutlich qualitätsvolles Problem wählen wir für unsere Zwecke die Förderung der Selbststeuerung von Schülern in einer normalen Unterrichtseinheit (hier: „Entwicklungsländer“) aus. Das Problem besteht darin, wie man Schüler aus den schulischen Lernverengungen befreit und ihnen Kraft und Mut gibt, „sich ihres eigenen Verstandes zu bedienen“ (KANT: „Bearbeitung der Frage: Was ist Aufklärung?“). Derartige Generalfragen werden im Alltag und im allgemeinen eher naturwüchsig und implizit betrachtet; wie aber kommt man hinter die „ganze“ Wahrheit? Die Wahrheit bezogen auf die Beobachtung 1. Ordnung: Wie beobachten und behandeln die „Selbststeuerer“ ihren Gegenstand? Und: Wie beobachten wir – als Beobachter 2. Ordnung – die Handelnden, ihren Kompetenzzuwachs und ihre Reflexion? Und wie beobachten wir uns als Partner im pädagogischen Prozess? „Wie wird beobachtet?“ ist die Schlüsselfrage des Konstruktivismus. Wir stellen (die Skizze für) ein Design für eine Unterrichtsforschung nach dem Ansatz „action research“ vor, mit dem Ziel der Qualitätssicherung unserer Lehre an Schule und Hochschule, mehr noch: der formativen Evaluation, anstelle eines Durchwurstelns oder Wegsehens oder Zählens von Oberflächenphänomenen.

Dass wir den Workshop nicht nur als Methodeninstruktion und -training organisiert haben, sondern uns gemeinsam mehrere „Werkstücke“ zur kritischen Diskussion vornehmen, geschieht im Respekt vor dem bekannten didaktischen Grundsatz von LAO-TSE: „Sag es mir, und ich werde es vergessen. Zeige es mir, und ich werde mich daran erinnern. Beteilige mich, und ich werde es verstehen.“

Der Methodenstreit über quantitative und qualitative Verfahren in der Sozial- und Regionalforschung.

Ein szenischer Dialog

Inhalt

1	Einige Vorbemerkungen.....	11
2	Der Streit.....	15

(Zuerst veröffentlicht in: VIELHABER, CHRISTIAN (Hrsg.) 1999: Geographiedidaktik kreuz und quer. Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit – Von der Spurensuche bis zum Raumverzicht. Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Band 15. Wien: Institut für Geographie der Universität Wien. S. 27-46)

1 Einige Vorbemerkungen

Die Überschrift macht vielleicht stutzig – die hier angesprochene Thematik könnte man für längst ausdiskutiert halten. Viele intelligente Köpfe haben sich über diese Problematik jahrzehntelang die Köpfe heiß gedacht und geredet. Inzwischen werden die wissenschaftsmethodologischen Grundpositionen längst nicht mehr so kontrovers diskutiert wie in den 60er und 70er Jahren, als die Leitfiguren KARL R. POPPER und THEODOR W. ADORNO und ihre Schüler der ersten Generation den Methodenstreit führten und als um C. P. SNOWS These von den „Zwei Kulturen“ gestritten wurde. Sowohl Vertreter eines analytisch-nomothetischen als auch eines interpretativen Paradigmas erkennen heutzutage, im Zeichen der Pluralisierung in allen Lebensbereichen und so auch im Wissenschaftssystem, bis zu einem gewissen Grad die Existenzberechtigung anderer Wissenschaftsauffassungen und -methodologien an; dies zwar meistens nur insoweit, als dass man nicht Gefahr läuft, seine eigene Position und sein Weltbild nachhaltig in Frage zu stellen, aber doch immerhin in der Form, dass sich ein toleranteres Zusammenleben und teilweise sogar ein zaghaftes Zusammenarbeiten ergibt. Wozu also ein Artikel, der wieder nur zusammenfasst, was längst schon gesagt wurde? Und warum dann auch noch von Geographinnen und Geographen, die doch besseres zu tun hätten, als auf längst abgefahrene Züge der Soziologie aufzuspringen, nur um zu beweisen, dass sie auch mal etwas von Wissenschaftstheorie gehört haben?

Die Antwort auf diese Fragen liegt in einer spezifischen Zielsetzung unsererseits. Dieser Artikel soll inhaltlich nichts originär Neues zu der o. g. Diskussion beitragen; es geht vielmehr um die schon im Titel angedeutete didaktische Aufbereitung einer (vermeintlich) komplizierten Thematik, die wir nach wie vor für einen wichtigen und aktuellen Grundbestandteil – nicht nur der Universitätslehre – halten. Zudem gibt es zu dieser Thematik unseres Wissens nach so gut wie keine leicht verständlichen und anschaulichen Texte. Wozu aber personelle, finanzielle und zeitliche Ressourcen der Disziplin Geographie für die Vermittlung wissenschaftstheoretischer Grundlagen verschwenden – sollen sich die Studierenden diese Kenntnisse, wenn dies überhaupt für nötig gehalten wird, doch bei Nachbarwissenschaften der Geographie holen. Wäre es nicht viel vernünftiger und vor allem zukunftsfähiger, universitäre Kapazitäten verstärkt auf die Ausbildung praxis- und planungsorientierter Geographinnen und Geographen auszurichten?

Eine solche Strategie entspräche nicht nur einem eindeutigen Trend in der Nachfrage vieler Studierender, die vermehrt in der Planungspraxis ihre berufliche Zukunft sehen und daher primär Lehrveranstaltungen nachfragen, die unmittelbar verwendbares methodisch-technisches Handwerkszeug vermitteln. Diese eindeutige und verengte Berufsfeldorientierung steuern auch viele Hochschuldozentinnen und Hochschuldozenten an, zumal das Berufsfeld Geographie nach wie vor sehr diffus erscheint, Arbeitsplätze an universitären Einrichtungen rar gesät sind und auch potentielle Abnehmer von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen des Faches Geographie mehrheitlich praxisbezogene geographisch-planerische Qualifikationen und Fähigkeiten erwarten. Die Planungspraxis braucht keine philosophierenden Absolventinnen und Absolventen, die sich auf verschlungenen metatheoretischen Pfaden in ihren Gehirnwindungen verirren, ohne jedoch umsetzbare und somit brauchbare Ergebnisse zu liefern. Nicht nur ausgeprägte Vorbehalte gegenüber „der Theorie“, sondern auch die Abhängigkeit von Auftraggebern und der Zeitdruck, unter dem angewandtwissenschaftliche Untersuchungen häufig stehen, lassen einem gründlichen Nachdenken darüber, wer was wie zu welchem Zweck und für wen erforscht, häufig keinen Spielraum.

Jedoch wird auch von Seiten der Wissenschaftstheorie wenig dazu beigetragen, Vorurteile und Gräben zwischen Theorie und Praxis zu überwinden. Zu unzugänglich sind die meisten der philosophischen Grundlagentexte; zu dicht das Gestrüpp, in das man mühevoll Breschen schlagen muss, um für die eigene praktische Arbeit Brauchbares herausziehen zu können; zu langweilig die Darstellung in Büchern, Vorlesungen und Seminaren; zu langwierig und hindernisreich der Weg von der Metaebene zur praktischen Umsetzung. Versuche, kompliziert ausgedrückte wissenschaftstheoretische Zusammenhänge zu vereinfachen und damit deren Komplexitätsgehalt zu verringern, um gleichzeitig eine bessere Verständlichkeit herzustellen, geraten zudem nur zu leicht in den Ruf, den Ansprüchen „echter“ Theoretiker nicht zu genügen und einem Hang zur Oberflächlichkeit zu erliegen; als sei Wissenschaftlichkeit nur durch ausgeprägte Unverständlichkeit zu gewährleisten.

Theorie und Empirie sind aber nun einmal aufeinander angewiesen, um nutzbare Erkenntnisse für die Gestaltung unserer Zukunft zu liefern. Im Zusammenhang mit den verschiedensten Problemen, die man als Wissenschaftlerin und Wissenschaftler oder Planerin und Planer zu analysieren und zu lösen versucht, und den unterschiedlichsten Fragestellungen, ob im Rahmen einer Grundstufenhausarbeit, eines Gutachtens oder einer Habilitationsschrift, sind wissenschaftstheoretische Überlegungen nicht nur sinnvoll, sondern oftmals auch unabdingbar. Reflexivität im Umgang mit dem eigenen Vorgehen, mit den unterschiedlichsten Weltansichten, Erkenntnisinteressen und Methodologien macht Art und Zustandekommen von wissenschaftlichen Ergebnissen, Planungskonzepten, Umsetzungsstrategien und das Auftreten diesbezüglicher Probleme erst nachvollziehbar und ermöglicht es, im jeweiligen Kontext Auswirkungen von Maßnahmen abzuwägen.

Das Dilemma, das hier skizziert wurde, lautet also: Die Beschäftigung mit wissenschaftstheoretischen Grundlagen ist auch und gerade für praxisorientierte Geographinnen und Geographen eine entscheidende Zukunftsqualifikation; ihr Erlernen und ihre Vermittlung gestalten sich für Studierende und Dozentinnen und Dozenten jedoch äußerst mühselig.

So weit, so gut. Doch schließlich werden an deutschen Universitäten nicht nur Diplomgeographen, sondern auch Geographielehrer ausgebildet. Und wir haben ausdrücklich die Absicht, alle Studierenden der Geographie zu erreichen. Welche Relevanz besitzt aber die Beschäftigung mit wissenschaftsmethodologischen Grundpositionen für praktizierende und angehende Geographielehrer?

Im Rahmen der Ausbildung von Geographielehrerinnen und Geographielehrer wird eine Beschäftigung mit wissenschaftstheoretischen Fragestellungen und Aspekten in der Regel nicht für erforderlich gehalten. Schließlich machen die gültigen Curricula eindeutige Vorgaben bezüglich der Inhalte und Fertigkeiten, die praktizierende und angehende Geographielehrer ihren Schülern vermitteln sollen, und Wissenschaftstheorie gehört nun einmal nicht zum schulischen Ausbildungskanon unseres Faches. Nun macht es auch mit Sicherheit wenig Sinn, sich im schulischen Geographieunterricht mit komplizierten philosophischen Theoriegebäuden zu beschäftigen. Auf der anderen Seite hat sich in der Pädagogik und in der Schuldidaktik seit längerem das Bild vom Lehrer als aktiver Wissensvermittler und vom Schüler als passiver Wissensempfänger gewandelt. Immer mehr haben sich Vorstellungen durchgesetzt, die Lehrer als (natürlich mit Fachwissen ausgestatteten) Motivator und Moderator von Lernprozessen begreifen, die den Schülern Raum zum handlungsorientierten, selbsttätigen und selbst-erfahrenden Lernen gibt und Hilfestellung durch das Aufzeigen möglicher Wege leistet. Es spricht vieles dafür, dass in unserer oft so unübersichtlichen Welt eine entscheidende Qualifikation, eine übergeordnete „Kulturtechnik“ darin liegt, scheinbar einfache, eindimensionale und allgemein gültige „Wirklichkeiten“ kritisch zu hinterfragen.

Und hier liegt unserer Auffassung nach auch ein deutlicher Zusammenhang zwischen Hochschule und Schule: So wie jede wissenschaftstheoretische Position eine bestimmte Sicht auf ein bestimmtes Problem bedingt und somit auch eine spezifische Art und Weise der Analyse und Bearbeitung nach sich zieht, so bedeuten unterschiedliche didaktische Orientierungen ebenfalls verschiedene Formen der schulischen Unterrichtsgestaltung und Wissensvermittlung. Genau so wie es in der Wissenschaft Fragestellungen gibt, die sich entweder besser mit standardisierten oder mit offenen, interpretativen Verfahren verarbeiten lassen, so gibt es auch in der Schule Inhalte und Fertigkeiten, die sich entweder ziel- oder handlungsorientiert leichter erlernen lassen. Es wird nicht in jedem Fall möglich sein, sich die eine der beiden Alternativen – von den zahllosen Graustufen zwischen den Extremen einmal abgesehen – als das bessere Vorgehen herauszugreifen. Und das gilt für jede Art des Erkenntnisgewinns, beim schulischen Lernen wie beim wissenschaftlichen Forschen.

An diesem Punkt wollen wir ansetzen. Wie kann man als Hochschuldozent oder Lehrer vorgehen, um Lernenden schon im Grundstudium oder im Schulunterricht den Glauben an die eine Wissenschaft, die eine Wahrheit und die eine richtige Lösung zu nehmen? Wie regt man sie an, über sich und ihr Vorgehen zu reflektieren und ihr Denken in übergeordnete Zusammenhänge einzubinden? Wie sät man konstruktive Skepsis gegenüber Autoritäten, die ewige Wahrheiten propagieren? Wie lassen sich wissenschaftsmethodologische Inhalte ohne ein zusätzliches Philosophiestudium verständlich vermitteln?

Die im Kontext der Hochschullehre entstandene Anregung, die wir im folgenden geben werden, stellt einen diesbezüglichen Versuch dar. Sie kann natürlich nicht alle aufgeworfenen Fragen befriedigend lösen. Hier soll ein Baustein¹ vorgestellt werden, durch den Studierende neugierig gemacht und auf verständlichem Niveau an wissenschaftstheoretische Inhalte und Fragestellungen herangeführt werden sollen.² Es sollen im Rahmen eines

¹ Dieser Baustein entspricht in seiner Konzeption und Zielsetzung zahlreichen weiteren Bausteinen, Modulen und Lehr-/Lerneinheiten, die am Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialgeographie des Geographischen Instituts der Ruhr-Universität Bochum unter Leitung von HEINER DÜRR im Rahmen eines vom nordrhein-westfälischen Ministerium für Wissenschaft und Forschung im Rahmen des Aktionsprogramms „Qualität der Lehre“ finanzierten Leuchtturmprojekts erarbeitet und in Lehrveranstaltungen erprobt werden. Für den Einsatz dieses Bausteins in Seminaren und im Eigenstudium wurden im Rahmen einer solchen Lehr-/Lerneinheit zusätzlich Lernziele formuliert, Verwendungsmöglichkeiten vorgeschlagen, Grundlagentexte empfohlen, Aufgabenstellungen erarbeitet, Lösungsvorschläge angegeben und ein umfangreicher kommentierter Literaturwegweiser zusammengestellt.

² Zur Entstehung des hier vorliegenden Bausteins: Am Geographischen Institut der Ruhr-Universität Bochum wird für Studierende (Studiengang Diplom) ab dem 5. Semester eine Ringvorlesung „Räumliche Analyse und Dokumentation“ angeboten, die in erster Linie einen Überblick über ein breites Spektrum diesbezüglicher quantitativer Verfahren vermittelt. Der Koordinator dieser Veranstaltung (BERNHARD BUTZIN) bat uns, als Ergänzung in einer Vorlesungsstunde die Grundzüge qualitativer Verfahren vorzustellen. Das Problem lag nun darin, sich zu entscheiden, was in einer Dreiviertelstunde vorgestellt werden kann, ohne einen überstürzten und vollgepackten Crashkurs durch die qualitative Sozialforschung zu machen. Angeregt durch einen von JOHAN GALTUNG (1977) verfassten Dialog zwischen einem Realisten und einem Idealisten, in dem die Extremstandpunkte zweier Weltansichten aufeinander prallen, sowie durch ein von DIETER E. ZIMMER (1987) erstelltes fiktives Hearing über die Ursachen von Aggression, bei dem diesbezügliche Theorieansätze von THOMAS

„wissenschaftstheoretischen Theaterstückes“ die forschungslogischen Abläufe, die Möglichkeiten und Grenzen quantitativer und qualitativer Verfahren in Umrissen vergleichend vorgestellt werden, und zwar in Form eines Streitgesprächs zwischen einem kritischen Rationalisten und einer qualitativen Sozialforscherin. Ein konkreter Untersuchungsgegenstand (Erforschung der Lebensqualität in Ostdeutschland) soll zudem größere Anschaulichkeit gewährleisten. Dabei sind (überholte?) Klischees und Übertreibungen von uns mit Absicht verwendet worden; sie sollen der Anschaulichkeit und Verständlichkeit des Gesagten dienen.

Bislang wurde dieser Dialog in zwei Vorlesungen erprobt. Die ersten (meist positiven) Reaktionen bestärkten uns in der Hoffnung, mit einer solchen Darstellungsform auf möglicherweise veränderte Rezeptionsgewohnheiten einer neuen Studentengeneration einzugehen.

Natürlich ergeben sich Beschränkungen in der Übertragbarkeit dieses Streitgesprächs auf mögliche schulische Verwendungszwecke bereits daraus, dass Entstehungs- und Verwendungskontext in der Hochschullehre begründet sind. Dennoch halten wir es zumindest mit Blick auf Lehrerinnen und Lehrer für sinnvoll, wenn nicht gar für unverzichtbar, sich im Rahmen ihres Studiums auch mit wissenschaftstheoretischen Fragestellungen auseinanderzusetzen. Denn wie sollen Lehrerinnen und Lehrer ihre Schülerinnen und Schüler zum begründeten kritischen und reflexiven Lernen anleiten, wenn sie es in ihrer Ausbildung selbst nicht gelernt haben?

Doch genug der Vorrede – urteilen Sie selbst!

HOBBS, JEAN-JAQUES ROUSSEAU, SIGMUND FREUD und anderen collagenartig gegenübergestellt werden, haben wir die Form des gespielten Streitgesprächs gewählt.

2 Der Streit

Hoch oben im Elfenbeinturm. Ein karges Arbeitszimmer ohne Fenster. Ein Schreibtisch, zwei Stühle. Ein Regal mit zwei Büchern: eines von KARL R. POPPER, eines von THEODOR W. ADORNO. An einer Wand hängt – etwas schief – ein Plakat: „40 Jahre Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Jubiläumsveranstaltung.“ Links unten auf dem Plakat, in kleiner Schrift: „Einlass nur für Befugte. Ernennungsurkunde zum ordentlichen Professor und Habilitationsschrift (in fünffacher Ausfertigung) sind am Empfang vorzulegen.“ An einer anderen Wand hängt eine große Leinwand. Zwei Tageslichtschreiber (sind in Betrieb). In einer Ecke steht ein Fotokopiergerät, an dem eine studentische Hilfskraft pausenlos Kopien anfertigt, um diese dann zu zerknüllen und in einen daneben stehenden Papierkorb zu werfen.

Ein Mann und eine Frau – vom Typus Wissenschaftlerin und Wissenschaftler – betreten den Raum, jeder mit einem Stapel Unterlagen. Sie setzen sich gegenüber an den Tisch. Der Mann trägt ein Schild am Revers mit der Aufschrift „Kritischer Rationalist“ (K. R.). Die Frau trägt ebenfalls einen Button; auf diesem steht: „Qualitative Sozialforscherin“ (Q. S.).

K.R.: „So. Da wären wir. (schaut etwas irritiert um sich) Haben Sie das Plakat gesehen?“

Q.S.: „Warum fragen Sie?“

K.R.: „Weil ich auf dieser Veranstaltung den Festvortrag halten werde.“

Q.S.: „Das ist ja interessant. Wer ist denn ausgerechnet auf Sie gekommen?“

K.R.: „Na hören Sie mal – ich verfolge diesen sogenannten Streit schon seit ich denken kann. Ich persönlich finde ja, dass...“

Q.S.: (winkt ab) „Lassen Sie's mal gut sein. Vielleicht kommen wir später noch dazu. Sie haben sich vorbereitet?“

K.R.: „Aber natürlich.“

Q.S.: „Schön. Ich fasse den Stand der Dinge trotzdem noch einmal aus meiner subjektiven Sicht zusammen. Wir haben uns heute hier getroffen, weil wir gemeinsam – Gott sei's geklagt – ein Forschungsdesign entwerfen sollen. Sie und ich haben gleichzeitig und unabhängig voneinander bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft Mittel für ein Forschungsprojekt beantragt, das sich mit der Untersuchung der Lebensqualität in Ostdeutschland zwölf Jahre nach der Wende beschäftigen soll. Unglücklicherweise hat sich die DFG dafür entschieden, uns beiden Mittel zur Verfügung zu stellen – unter der Voraussetzung, dass wir beide zusammen die Untersuchung konzipieren und durchführen.“

K.R.: „Auch mir ist diese Entscheidung völlig unverständlich. Da hätte die DFG mir ja gleich Laien zur Seite stellen können. Die würden mir wenigstens nicht reinquatschen.“

Q.S.: „Genau. Und diese Laien würden Sie auch nicht dabei stören, Ihren Hang zur Technokratie auszuleben.“

K.R.: „Was soll das? Immerhin liefere ich in kürzester Zeit Ergebnisse, mit denen die Politiker etwas anfangen können.“

Q.S.: „Richtig. Mit ihrer Hilfe können die Politiker ihre Fehlentscheidungen wenigstens auf wissenschaftlicher Basis treffen.“

K.R.: „Ich nehme lieber ab und zu einmal eine mögliche Fehlentscheidung in Kauf, als so lange zu forschen, bis es für jede Entscheidung zu spät ist. Außerdem – wenn die Politiker Fehlentscheidungen treffen, liegt das in der Regel an ihnen selbst, ihrer Unzulänglichkeit und ihrem Denken in Legislaturperioden, aber nicht an der Qualität meiner wissenschaftlichen Ergebnisse.“

Q.S.: „Ein wissenschaftliches Ergebnis, das sich selbst ernst nimmt, benötigt immer eine gewisse Reflexionszeit.“

K.R.: „... sagte der Chefwissenschaftler der Dinosaurier, bevor sie ausstarben.“

Schweigen.

Q.S.: „Ich glaube, so kommen wir nicht weiter. Lassen Sie uns mal anfangen.“

K.R.: „Also gut. Aus meiner Sicht ist die Sache ganz einfach.“

Q.S.: „Das sieht Ihnen ähnlich.“

K.R.: „Unterbrechen Sie mich nicht ständig. Also: Wir haben ein Problem. (legt eine Folie auf einen der beiden Tageslichtschreiber; vgl. Abb. 1) Einen Auftrag.“

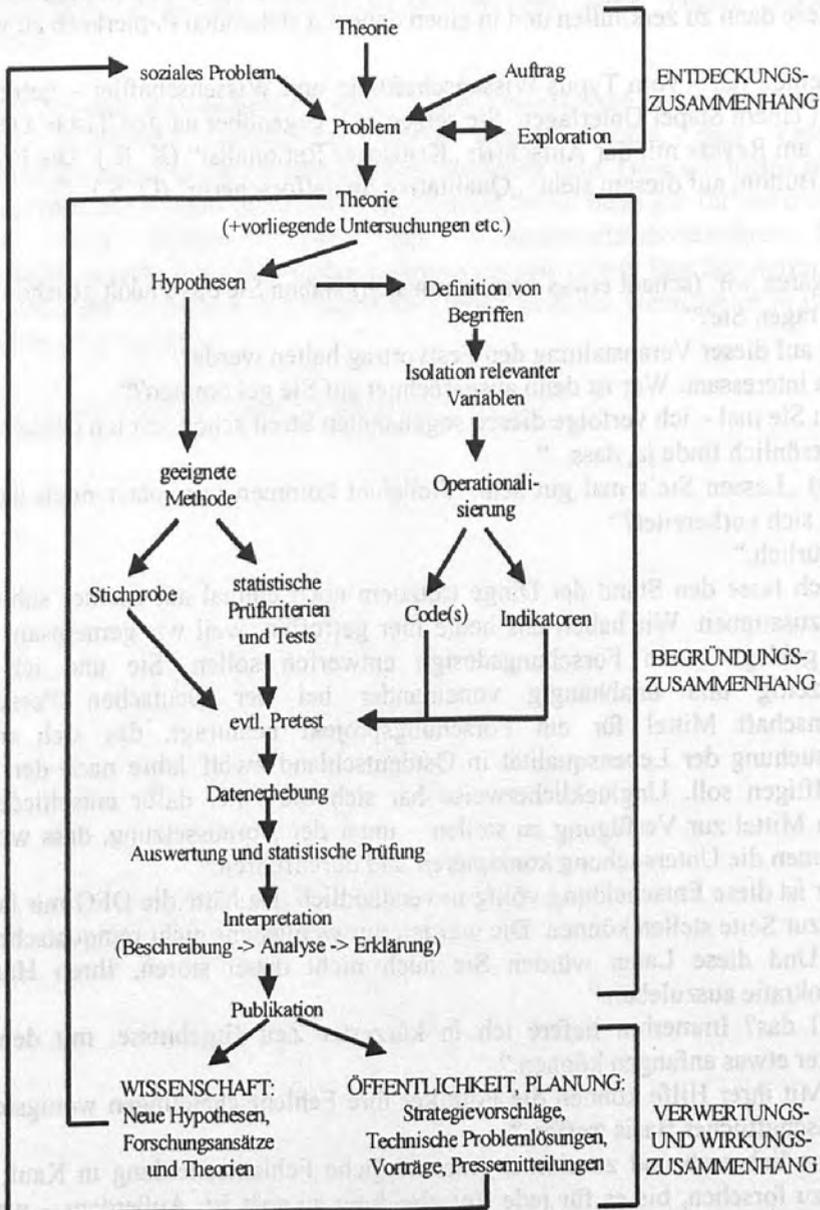


Abb. 1: Forschungslogischer Ablauf empirischer Untersuchungen (nach FRIEDRICHS, 1990, S. 51; geringfügig verändert nach Anregungen von B. BUTZIN und H. DÜRR).

K.R.: (fährt fort) „Ich habe schon mal – ausgehend von einem umfangreichen Literaturstudium und der Theorie von GUNNAR MYRDAL über die regionale sozioökonomische Polarisation, hervorgerufen durch einen zirkulär verursachten kumulativen Prozess der wirtschaftsräumlichen Entwicklung – die Hypothese aufgestellt, dass die Lebensqualität in der ehemaligen DDR aufgrund der dortigen sozioökonomischen Abwärtsentwicklung zugunsten Westdeutschlands durchschnittlich in allen wichtigen Lebensbereichen um einiges niedriger einzustufen ist als in den alten Bundesländern. Soweit sind wir uns doch einig, oder?“

Q.S.: „Überhaupt nicht.“

K.R.: „Ich habe doch gleich gewusst, dass es mit Ihnen nichts als Scherereien gibt.“

Q.S.: „Erstens: Ich stimme Ihnen zu, dass das Problem der unterschiedlichen Lebensbedingungen in Ost- und Westdeutschland tatsächlich existiert. Zweitens: Es ist richtig, dass unser gemeinsamer Forschungsauftrag an dieser Feststellung anknüpft. Drittens: Ich betrachte den Forschungsprozess nicht als vorgegeben, sondern als eine Abfolge von Entscheidungen, die wir unter uns diskursiv aushandeln müssen.“ (legt eine Folie auf den anderen Tageslichtschreiber; vgl. Abb. 2)

Klärung des Verhältnisses von Theorie und Gegenstand (Hypothesentest <i>oder</i> Grounded Theory)
Entscheidung für und Konkretisierung der Fragestellung
Art des Einstiegs in das Feld und Definition der Rolle des Forschers im Feld
Methode(n) der Datensammlung (interpretative <i>oder</i> rekonstruktive Verfahren)
Fixierung der Daten (Aufzeichnung, Transkription, Text als <i>neue</i> Realität)
Dateninterpretation (Sequentielles <i>oder</i> subsumptionslogisches Vorgehen; Kontextualisierung <i>oder</i> Reduktion)
Geltungsbegründung (Anwendung klassischer <i>oder</i> neuer Gütekriterien), Verallgemeinerung (Typenkonstruktion <i>oder</i> Gegenstandsnahe Theoriebildung) und Darstellung der Ergebnisse (Komplexität <i>oder</i> Prägnanz)
Forschung als Diskurs (Rückmeldung der Beforschten, Dokumentation und Reflexion)

Abb. 2: Stationen des qualitativen Forschungsprozesses als Abfolge von Entscheidungen (nach FLICK u.a. 1995 (Hrsg.), S. 172; vereinfacht.)

Q.S.: (fährt fort) „Und viertens: Ich halte es für äußerst problematisch, rein ökonomisch definierte Lebensbedingungen mit Lebensqualität gleichzusetzen. Lebensqualität wird in erster Linie immer subjektiv wahrgenommen. Also müssen wir erst einmal herausfinden, was denn Lebensqualität für verschiedene Menschen in verschiedensten sozialen Lebenszusammenhängen in Ostdeutschland überhaupt bedeutet.“

K.R.: „Sie sind destruktiv. Wenn einer weniger Geld hat als andere, dann geht es ihm objektiv schlechter.“

Q.S.: (lakonisch) „Mit diesem Argument hat die abendländische Entwicklungshilfe jahrzehntelang irreversiblen Mumpitz angerichtet.“

K.R.: (sich überlegen wärend) „Gleich wollen Sie mir auch noch das Märchen von den glücklichen Armen erzählen.“

Q.S.: „Sie können sich wohl überhaupt nicht vorstellen, dass es möglicherweise Menschen gibt, die – aufgrund andersartiger soziokultureller Prägungen, persönlicher Biographien und subjektiver Einstellungen – eben nicht danach trachten, sich einen dicken Benz vor das Einfamilienhaus im Grünen zu stellen.“

K.R.: „Unverbesserliche Sozialromantikerin!“

Q.S.: „Undifferenzierter Ethnozentrismus!“

K.R.: „Weltfremde Spinnerin.“

Q.S.: „Sie wollen uns Osis doch nur mit Ihren westlichen Vorstellungen kolonialisieren.“

K.R.: (springt auf) „Man merkt doch gleich, dass Sie aus dem Osten kommen. Sie können ja bloß nicht verkraften, dass wir gewonnen haben – und zwar weil wir Recht haben!“

Betretenes Schweigen. K.R. setzt sich wieder.

Q.S.: (blättert beiläufig in ihren Unterlagen) „Sagen Sie mal, Sie glauben doch immer noch, Sie als objektiver Wissenschaftler seien so wertneutral. Den Eindruck hatte ich gerade nicht.“

K.R.: „Was wahr ist, ist eben wahr.“

Q.S.: „Kommst ganz auf den Standpunkt an.“

Pause. K.R. trommelt ungeduldig mit den Fingern der rechten Hand auf der Tischplatte herum. Q.S. betrachtet ausgiebig ihre Fingernägel.

K.R.: „Und jetzt?“

Q.S.: „Ich bleibe dabei. Lebensqualität ist nicht gleich Lebensqualität.“

K.R.: „Aber Sie müssen doch zugeben, dass es einen großen Unterschied macht, ob ich mir die Pizza beim Edel-Italiener leisten kann oder nur die Familien-Großpackung von Aldi.“

Q.S.: „Sie unterschätzen die geschmackliche Qualität der Aldi-Pizza. Außerdem gibt es durchaus Leute, die auf das Brimborium und das unverschämte Preis-Leistungs-Verhältnis in sogenannten Edelschuppen keinen Wert legen. Die unter Lebensqualität etwas anderes verstehen als viel Geld, das man für Luxus und Image ausgibt.“

K.R.: (bissig) „Es soll auch Leute geben, die gerne hungern und die das auch noch für Lebensqualität halten.“

Q.S.: (souverän) „Sie werden lachen. Auch die gibt es. Fakire zum Beispiel. Angehörige von Religionen, in denen das Fasten zu bestimmten Zeiten fester Bestandteil der Lebensführung ist. Menschen, die ihrerseits viel Geld dafür ausgeben, um auf Schönheitsfarmen wochenlang nichts zu essen zu bekommen, und die das zu ihrem Lifestyle zählen. Das wollen Sie bloß nicht akzeptieren.“

K.R.: „Weil es einfach nicht stimmt!“

Schweigen.

Q.S.: „Also gut. Lassen Sie uns doch folgendermaßen einigen. Wir fahren zweigleisig.“

K.R.: „Vielleicht Ihr erster vernünftiger Vorschlag heute.“

Q.S.: (listig) „Objektiv betrachtet?“

K.R.: „Hören Sie auf damit. Ich jedenfalls halte an meiner eben geschilderten Hypothese als Ausgangspunkt fest...“

Q.S.: „... und ich werde damit beginnen, zu untersuchen, was denn Lebensqualität für einzelne Menschen in Ostdeutschland überhaupt ausmacht.“

K.R.: „Wollen Sie etwa mit 15 Millionen Ossi narrative Interviews führen?“

Q.S.: „Soweit sind wir noch nicht. Auf jeden Fall werde ich mich am Vorgehen der Grounded Theory nach GLASER und STRAUSS, der gegenstandsnahen Theoriebildung, orientieren. Erst aus den erhobenen Daten heraus lässt sich allmählich ein adäquates Modell herstellen. Und nicht umgekehrt.“

K.R.: „Wir werden ja sehen. (stiert auf seine Papiere) Wie machen wir jetzt weiter?“

Q.S.: „Sie wissen das doch bestimmt.“

K.R.: (elanvoll) „Allerdings. Wir brauchen objektive Kriterien, um Lebensqualität zu messen. Angemessene Variablen, die direkt empirisch messbar sind, oder die wir notfalls zu messbaren Indikatoren operationalisieren müssen. Zum Beispiel das verfügbare Pro-Kopf-Einkommen. Die Arbeitslosenquote. Ausgaben für Güter des gehobenen Bedarfs. Medizinische Versorgung. Die Verkehrsanbindung mit Blick auf den Weg zwischen Wohnort und Arbeitsstätte und zu den Versorgungseinrichtungen. Zustand der Gebäudesubstanz. Sanitäre und andere technische Standards der Wohnungsausstattung. Die Anzahl von Bildungs- und kulturellen Einrichtungen. Und so weiter, und so weiter. DIETER KORCZAK hat das bereits vor Jahren in seinem Lebensqualität-Atlas für alle Kreise und kreisfreien Städte in ganz Deutschland durchexerziert.“

Q.S.: „Und wenn jemand partout nicht ins Theater gehen möchte, was soll er dann mit drei Theatern in seiner Stadt? Wenn einer am liebsten gemütlich daheim fernsieht, wozu braucht er dann ein Multiplex-Kinozentrum? Und überhaupt – wenn jemand andere Ansprüche hat und deshalb einen weniger aufwendigen Lebensstil führt – leidet er dann unter einer zu geringen Lebensqualität?“

K.R.: „Jetzt fangen Sie schon wieder damit an. Worauf wollen Sie eigentlich hinaus?“

Q.S.: (eindringlich) „Folgendes: Lebensqualität wird in der Regel subjektiv ganz anders empfunden, als es die sogenannten objektiven Daten häufig glauben machen wollen. Immerhin hat eine 1996 im SPIEGEL vorgestellte Studie, die die Lebensqualität in den zwanzig größten ostdeutschen Städten untersucht hat, zumindest ansatzweise diesen Aspekt berücksichtigt. Die Gegenüberstellung der hard facts und der subjektiven Wahrnehmungen der Bewohner ergab ein fast spiegelbildlich verkehrtes Ranking der Städte bezüglich ihrer Lebensqualität.“

K.R.: „Das liegt aber doch daran, dass den Ossi die Angleichung an das Westniveau zu langsam geht, und nicht daran, dass sie andere Prioritäten als wir setzen.“

Q.S.: „Woher nehmen Sie diese Gewissheit?“

K.R.: (ungeduldig) „Das liegt doch auf der Hand!“

Q.S.: „Ich habe eher den Eindruck, dass das an Ihren persönlichen, nicht hinterfragten Basisannahmen liegt, auf denen Ihr Gedankengebäude aufbaut, und von denen Sie nicht abrücken wollen, weil Sie sich dann nämlich selbst in Frage stellen müssten.“

K.R.: (betont jedes Wort) „Ich lasse mir die Rationalität und Triftigkeit meiner durch viele empirische Studien belegten Basisannahmen nicht wegdiskutieren. (abfällig) Die SPIEGEL-Studie in allen Ehren, aber was wollen Sie konkret mit diesen widersprüchlichen Ergebnissen anfangen? Wenn die Leute aufgrund subjektiver Voreingenommenheiten, unterstützt durch die Propaganda dieser roten Socken von der PDS, die objektiven Gegebenheiten nur verfälscht wahrnehmen können oder

wollen, dann können wir als Wissenschaftler doch nicht so tun, als würde es diese objektiven Tatsachen nicht geben. Und überhaupt: Wo kämen wir denn da hin, wenn wir die Wissenschaft auf subjektiven und irrationalen Empfindungen – (verächtlich) Gefühlen! – aufbauen würden!?”

Q.S.: „Vielleicht zu einem neuen Verständnis von Wissenschaft? Zu mehr Partizipationsmöglichkeiten für die Betroffenen? Zu mehr Bezug zur Realität der Betroffenen und somit zu mehr Realitätsbezug überhaupt?“

K.R.: „Aber die Laien stehen der Realität doch nicht näher als ich!“

Q.S.: (geduldig) „Sehen Sie – alle wissenschaftlichen Verfahren leiten sich aus Alltagsverfahren ab (legt eine neue Folie auf; vgl. Abb. 3). Jeder Mensch muss tagtäglich Kategorien bilden, Alternativen auswählen, Prognosen möglicher Folgen seines Handelns erstellen und so weiter. Qualitative Verfahren stehen den Alltagsverfahren näher als quantitative Verfahren, weil sie ein höheres Komplexitätsniveau aufweisen. Quantitative Verfahren sind leichter anzuwenden, aber sie weisen auch das höchste Abstraktionsniveau auf. Und deshalb auch die größte Realitätsferne.“

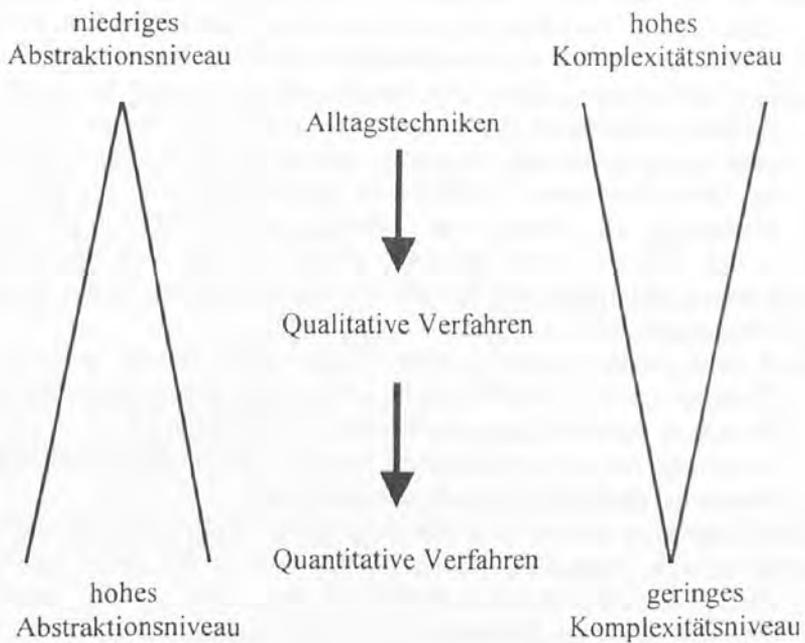


Abb. 3: Einheit und Verschiedenheit qualitativer und quantitativer Verfahren. (Entwurf MJ 1996, basierend auf: KLEINING, 1982, S. 225-227.)

K.R.: „Sie wollen doch wohl nicht allen Ernstes die Wahrnehmung von Laien mit der Realität gleichsetzen?“

Q.S.: „Immerhin haben Sie soeben indirekt zugegeben, dass die Wahrnehmung und somit die Wirklichkeit von Laien sich nicht unbedingt mit Ihrer Wirklichkeit und Ihrer subjektiven Wahrnehmung decken muss.“

K.R.: „Ich bin nicht subjektiv.“

Q.S.: „Doch.“

K.R.: „Nein.“

Q.S.: „Jawohl.“

K.R.: „Blödsinn. Absoluter Quatsch.“

Q.S.: „Warum?“

- K.R.: „Weil ich ein Experte bin. Weil ich mich schon seit Jahrzehnten mit dieser Thematik wis-sen-schaft-lich beschäftige.“
- Q.S.: (öffnet ihn nach) „Weil ich Experte bin. Keine Widerrede, Mann, weil ich ja sowieso gewinn', weil ich Experte bin, weil ich Experte bin!“
- K.R.: „Seien Sie nicht kindisch.“
- Q.S.: „Als Experte übersehen Sie aber häufig, was für die Nicht-Experten in deren Lebensalltag wichtig ist. Mit Ihren Nivellierungen und Generalisierungen können Sie das Wichtige gar nicht mehr sehen.“
- K.R.: „Und Sie sehen vor lauter Subjektivismus gar nicht mehr die Regeln, nach denen eine Gesellschaft funktioniert. Ohne Regeln keine Gesellschaft.“
- Q.S.: „Fragt sich nur, wer diese Regeln aufstellt.“
- K.R.: „Wie meinen Sie das?“
- Q.S.: „Ihre sogenannten Regeln und Gesetzmäßigkeiten sind doch auch nichts anderes als Ideologie.“
- K.R.: (wütend) „Ideologie! Das müssen ausgerechnet Sie sagen! Ausgerechnet Sie!“
- Längeres Schweigen. Q.S. macht eine beschwichtigende Geste.
- Q.S.: „Ich finde, wir sollten dabei bleiben, zweigleisig zu fahren.“
- K.R.: „Wird wohl das Beste sein.“
- Q.S.: „Sie nehmen sich den Katalog der Indikatoren für Lebensqualität vor, den KORCZAK in seiner Untersuchung angewendet hat...“
- K.R.: „... und Sie schauen mal, wie Sie Ihre subjektiven Maßstäbe in den Griff bekommen.“
- Q.S.: „In Ordnung.“
- K.R.: „Ich bin ja mal gespannt, wie Sie das operationalisieren wollen.“
- Q.S.: „Ich operationalisiere ja gar nicht. Jedenfalls nicht so wie Sie.“
- K.R.: „Und wie wollen Sie dann Lebensqualität messen? Wollen Sie erfühlen, wie viele Ärzte je tausend Einwohnern zur Verfügung stehen?“
- Q.S.: „Sehr witzig. Natürlich nicht. Aber noch einmal: Lebensqualität wird auch durch Dinge bestimmt, die nicht mit Ihren Methoden messbar sind. Subjektive Wahrnehmungen kann man nicht messen. Allenfalls erfassen. Nachvollziehen. Verstehen.“
- K.R.: „Klingt nach Hellseherei. Aber nicht nach Wissenschaft.“
- Q.S.: „Dann möchte ich mal sehen, wie Sie so etwas wie Selbstwertgefühl, Autonomie im alltäglichen Handeln, Heimatverbundenheit, soziale und räumliche Identität messen wollen.“
- K.R.: „Wenn ich es überhaupt für relevant halte, dann muss ich das halt operationalisieren. Zum Beispiel könnte ich Heimatverbundenheit dadurch messen, dass ich untersuche, wieviel ein Mensch von seiner Freizeit in seinem engeren Aktionsraum, also im direkten Umfeld seines Wohnstandortes verbringt. Ich könnte die Wohndauer untersuchen, die Zahl der Abwanderungen oder der Umzüge. Oder indem ich auf einer Skala von eins bis fünf danach frage, wie zufrieden jemand mit seinem Wohnort und seinem Wohnumfeld ist.“
- Q.S.: „Und wenn derjenige, den Sie gerade befragen, einen schlechten Tag hinter sich gehabt hat, weil er sich am Abend in der Dorfkneipe darüber geärgert hat, dass das Bier um zwanzig Pfennig teurer geworden ist, dann erhalten Sie ein ganz anderes Ergebnis, als wenn Sie ihn eine Woche eher gefragt hätten.“
- K.R.: „Das ist doch Haarspalterei.“
- Q.S.: „Vielleicht. Aber ich sehe wenigstens, wenn Haare in der Suppe sind.“
- K.R.: „Mit Ihren Wortspielen können Sie mich nicht beeindrucken.“

Pause. Beide sehen sich trotzig an.

Q.S.: „Lassen wir das. Kümmern wir uns lieber um unser Projekt.“

- K.R.: „Wir sollten mal die Fragestellung konkretisieren.“
- Q.S.: „Ein qualitativer Schritt.“
- K.R.: „Aber deduktiv aus der Theorie abgeleitet.“
- Q.S.: „Das muss nicht sein.“
- K.R.: (seufzt) „Na schön. Trotzdem ist das jetzt der nächste Schritt.“
- Q.S.: „Auch das muss nicht sein. Ich verstehe Forschung als zirkulären Prozess, nicht linear. Es ist egal, an welcher Stelle wir beginnen.“
- K.R.: (sarkastisch) „Dann wollen Sie also als erstes Ihre Ergebnisse präsentieren?“
- Q.S.: „Sehr witzig. – Über die Ergebnisse reden wir noch. Aber damit wir hier weiter kommen, lassen Sie uns mal so tun, als verlief der Forschungsprozess tatsächlich linear.“
- K.R.: „Wie wäre es damit, wenn wir uns darauf beschränken, die Lebensqualität in Ostdeutschland anhand weniger aussagekräftiger Indikatoren repräsentativ in einigen zufällig ausgewählten Städten und Dörfern zu untersuchen?“
- Q.S.: „Wenn ich das mit dem Ziel der Repräsentativität der Ergebnisse in Ihrem Sinne mit meinen Verfahren tun würde, wäre ich im Jahr 2050 noch nicht fertig.“
- K.R.: „Warum? Variablen und Indikatoren auswählen, Fragebogen erstellen, zufallsgesteuerte Stichprobe auswählen, Pretest durchführen, Fragebogen gegebenenfalls überarbeiten, Erhebung durchführen, Ergebnisse auswerten und statistisch aufbereiten – fertig.“
- Q.S.: „Das geht nicht. Ich muss mit viel umfangreicheren und komplexeren Datenmengen umgehen, die sich außerdem nicht statistisch auswerten lassen.“
- K.R.: „Selbst schuld.“
- Q.S.: „Sie machen es sich zu einfach.“
- K.R.: „Warum?“
- Q.S.: „Nun, so wie ich Lebensqualität begreife, muss das Problem ganzheitlich, verstehend und deshalb auch mit dementsprechenden geeigneten Methoden angegangen werden. Ich muss doch versuchen, die Innenperspektiven der Beforschten einzunehmen, damit ich zumindest annähernd herausbekomme, was die unter Lebensqualität verstehen.“
- K.R.: „Da sind wir wieder beim alten Streitpunkt. Ich weiß, was ich unter Lebensqualität zu verstehen habe.“
- Q.S.: „Sehen Sie, ich will es Ihnen mal so erklären: Bei der Erforschung sozialer Phänomene geht es um die Balance zwischen Authentizität und Strukturierung. Authentizität bedeutet, die Dinge so zu erfassen, wie sie aus Sicht der Betroffenen sind. Und Strukturierung meint, diese subjektiven Sichtweisen aus der Perspektive des Wissenschaftlers zu systematisieren und einzuordnen. Sie strukturieren nur. Sie zwingen den anderen Ihr eigenes Weltbild auf.“
- K.R.: „Nein, das mache ich nicht. Das geht schon allein deswegen nicht, weil ich mich als Wissenschaftler neutral verhalte.“
- Q.S.: „Haben Sie denn immer noch nicht begriffen, dass das unmöglich ist? Als Forscherin bewege ich mich ständig im Spannungsfeld zwischen Fremdheit und Vertrautheit mit dem Untersuchungsgegenstand, zwischen Außen- und Innenperspektive, zwischen Neutralität und Einmischung. Aber nur das eine oder andere geht nicht. Denn wenn ich vollständig in das soziale Feld integriert bin, das ich wissenschaftlich untersuchen möchte, bin ich keine Forscherin mehr. Dann werden für mich die unhinterfragten Routinen sozialen Handelns und deren Ursprünge ebenso unsichtbar wie für die Mitglieder der entsprechenden sozialen Gemeinschaft. Aber wenn ich eine völlig Außenstehende bleibe, kann ich das Ganze auch gleich bleiben lassen, weil ich dann höchstens mein eigenes Vorverständnis, meine Vorurteile, die Realität meiner Außenperspektive untersuche – aber nicht die Realität der betroffenen Subjekte meiner Forschung.“

- K.R.: „Das Subjekt bin ich als Forscher. Der Untersuchungsgegenstand kann immer nur Objekt sein. Und ein Objekt existiert – wie der Name schon sagt – unabhängig davon, ob ich es nun untersuche oder nicht.“
- Q.S.: „Das zeigt Ihre Ignoranz. Sie konstruieren doch die Forschungssituation als solche in entscheidender Weise mit. Und es zeigt Ihre Arroganz. Sie nehmen die Menschen, die Sie für Ihre Forschung benutzen, nur als Gegenstände wahr, aber nicht als gleichwertige Individuen.“
- K.R.: „Wenn alle Beforschten gleichwertig wären in dem Sinne, dass sie auf dem Gebiet der Wissenschaft genauso kompetent wären wie ich, dann bräuchten wir keine Wissenschaftler mehr. Dann wäre jeder sein eigener Wissenschaftler und könnte sich selbst erforschen.“
- Q.S.: „Dazu ist unsere Welt zu komplex. Niemand kann alles gleichzeitig kennen und können.“
- K.R.: (triumphierend) „Aha! Sie geben also zu, dass wir Spezialisten – Experten! – brauchen?“
- Q.S.: „Wahrscheinlich ja. Aber Spezialisten verschiedener Bereiche müssen zusammenarbeiten, um komplexe Probleme und Fragestellungen bearbeiten zu können. Und was den eigenen Lebensalltag angeht, ist nun mal derjenige Mensch der Experte, der dieses Leben führt.“
- K.R.: „Sie wollen also damit sagen, dass es diese Menschen, die wir untersuchen sollen, eigentlich am besten wissen.“
- Q.S.: „Eigentlich – ja.“
- K.R.: „Und wozu habe ich dann studiert? Wozu habe ich jahrzehntelang geforscht und publiziert? Um mir von Ihnen sagen zu lassen, dass jeder erstbeste Kartoffelbauer oder Automechaniker mehr von Lebensqualität versteht als ich?“
- Q.S.: „Nicht mehr von Lebensqualität an sich. Aber sehr wahrscheinlich mehr von der eigenen.“
- K.R.: (aufgebracht) „Jetzt hören Sie mir mal gut zu. Das, was Sie da verbreiten, halte ich für sehr bedenklich. Ja, ich halte es sogar für gefährlich. Wenn jeder Mensch selbst bestimmen und durchsetzen könnte, was für ihn gut sei, und da kommt so ein neuer kleiner Hitler wie dieser Möchtegern-Alpen-Tarzan in Österreich, der sich darauf versteht, die normalen Leute mit seinen simplen Parolen zu beeindrucken, und der erzählt diesen Leuten, dass zur Lebensqualität ein ausländerfreies Österreich gehört, und alle plappern ihm nach, und es gäbe keine vernünftigen Personen, die dem rechtzeitig Einhalt gebieten könnten – ist es das, was Sie wollen? Sie wissen doch, wie leicht die Menschen zu beeinflussen sind!“
- Q.S.: (gelassen) „Das ist wieder so ein typisch rationalistisches Killer-Argument. Natürlich will ich so etwas nicht. Aber das, was Sie wollen, ist in gewisser Hinsicht ungefähr dasselbe, was so ein Rechtsradikaler will: alle sollen Ihre Meinung teilen, Ihr Wissenschaftsverständnis, Ihre Weltsicht, Ihre Ideologie – weil Sie diese für die einzig richtige halten!“
- K.R.: (springt auf) „Das lasse ich mir nicht bieten! Mich mit Neonazis gleichzusetzen! Ich bin Wissenschaftler! Demokrat! Ich bin neutral! Wissenschaft hat nichts mit Ideologie zu tun! Und wenn Sie POPPER auch nur ansatzweise begriffen hätten, wüssten Sie, dass Demokratie und eine unabhängige Wissenschaft Voraussetzung für eine freie Gesellschaft sind!“
- Längeres Schweigen. K.R. brummelt vor sich hin.
- Q.S.: „Tut mir leid. Ich wollte Sie nicht beleidigen.“
- K.R.: „Haben Sie aber.“
- Q.S.: „Und was jetzt?“
- K.R.: (setzt sich wieder) „Also gut. Machen wir weiter.“

Q.S.: „Na denn. – Welche Methode gedenken Sie zu benutzen?“

K.R.: „Ich mache eine Befragung. Am besten standardisierte Fragebögen mit ein paar halb-offenen Fragen. So kann ich eine ausreichend große Anzahl von Personen in angemessener Zeit befragen, die Ergebnisse zügig auswerten und der DFG präsentieren. Das erscheint mir unter forschungsorganisatorischen Aspekten am sinnvollsten zu sein.“

Q.S.: „Das bedeutet aber, dass Sie – und nur Sie – die Datenerhebung strukturieren.“

K.R.: „Wie meinen Sie das?“

Q.S.: „Sie allein bestimmen, was die Befragten zu welchen Themen äußern können und was nicht. Sie werden also nur Antworten zu den Fragen erhalten, die Ihnen am grünen Tisch eingefallen sind.“

K.R.: „Na und? Wo ist das Problem? Dafür bin ich ja schließlich auch ein Experte auf diesem Gebiet.“

Q.S.: „Haben Sie gar keine Angst, etwas Wichtiges zu übersehen, weil Sie vielleicht andere Dinge für wesentlich halten als die Menschen, die Sie befragen?“

K.R.: „Ich werde schon nichts übersehen. Schließlich mache ich ja auch einen Pretest. Aber wenn es Sie beruhigt, kann ich ja am Ende eines Interviews noch fragen, ob ich irgend etwas Wichtiges nicht gefragt habe.“

Q.S.: „Ich werde meine Erhebungen in Form von teilnehmenden Beobachtungen und narrativen Interviews durchführen (legt eine weitere Folie auf, vgl. Abb. 4). Bei der teilnehmenden Beobachtung des Lebensalltags einzelner Menschen wird die Datenerhebung vom Forscher, von den Beforschten und von der Forschungssituation selbst gleichermaßen strukturiert. Das heißt, ich kann die Vorteile der Innen- und der Außenperspektive gleichermaßen nutzen. Wenn es jedoch um die Erfassung subjektiver Wahrnehmungen geht, brauche ich narrative Interviews. Hier wird das Gespräch ausschließlich von den Befragten selbst gesteuert. Und das ist deshalb wichtig, weil ich die subjektive Sicht der Beforschten in keinsten Weise verzerren darf.“

Strukturierung der Datensammlung	durch den Forscher	durch das Subjekt	durch die Forschungssituation
vollständig	Qualitatives Experiment	Narratives Interview	Interpretative Verfahren
teilweise	Leitfaden-Interview		
		Gruppendiskussion	
	teilnehmende Beobachtung		

Abb. 4: Bezugspunkte der Strukturierung der Datensammlung im qualitativen Forschungsprozess (nach: FLICK u.a. 1995 (Hrsg.), S. 159; geringfügig verändert.)

K.R.: „Aber mit Ihren subjektiven Verfahren verzerren Sie doch die Realität erst recht!“

Q.S.: „Jede Methode beeinflusst die Ergebnisse in ganz entscheidender Weise. Ich mache das nur transparent – im Gegensatz zu Ihnen.“

K.R.: „Wozu der ganze Aufwand?“

Q.S.: „Sie sind nicht offen. Ihre Hypothesen verbauen Ihnen den Blick auf das, was Sie nicht kennen.“

- K.R.: „Dafür habe ich wenigstens eine klare Vorstellung davon, was ich eigentlich untersuchen will. Ihre Offenheit hindert Sie doch daran, sich für eine konkrete Fragestellung zu entscheiden.“
- Q.S.: „Sie verwechseln da etwas. Das Prinzip der Offenheit in der qualitativen Sozialforschung besagt, dass ich äußerst sensibel mit irgendwelchen vorgefassten – expliziten oder impliziten – Hypothesen umgehen muss. Es bedeutet, dass ich nur ein vorläufiges Vorverständnis über meinen Untersuchungsgegenstand besitze. Offenheit meint auch, dass ich dieses Vorverständnis offenlege. Und ich gehe davon aus, dass ich den Forschungsgegenstand erst nach der Untersuchung kenne; also muss ich offen sein für Informationen, die vom Untersuchungsgegenstand selbst ausgehen. Somit kann ich neue Aspekte, die ich vorher nicht bedacht habe, noch in meine Untersuchung einbeziehen. Und deshalb erfordert das Prinzip der Offenheit, dass ich meinen Forschungsgegenstand unter so vielen verschiedenen Perspektiven wie möglich betrachte. All das ändert aber nichts daran, dass auch ich eine klare, eindeutige und eingrenzbar Fragestellung brauche.“
- K.R.: „Und wie wollen Sie die Repräsentativität Ihrer Studie gewährleisten?“
- Q.S.: „Ich untersuche nur wenige Fälle. Und meine Untersuchung ist repräsentativ für eben diese untersuchten Fälle. Wenn ich nur wenige Fälle zu berücksichtigen brauche, dann habe ich ein qualitatives Totalsample vor mir – die Grundgesamtheit entsteht während der Forschung und umfasst die tatsächlich untersuchten Fälle. Wenn meine Erhebungs-Grundgesamtheit jedoch von vornherein zu umfangreich ausfällt, könnte ich auf ein Extremgruppen-Sample zurückgreifen. Ich untersuche dann nur das, was besonders ins Auge fällt.“
- K.R.: „Trotzdem. Sie mit Ihrem Offenheitsfimmel werden vor einem Riesenberg von Daten enden, den Sie niemals mehr in den Griff kriegen werden.“
- Q.S.: (genervt) „Komplexitätsangsthase!“
- K.R.: (bissig) „Datensammelfetischistin!“
- Pause.
- Q.S.: „Was soll’s. Bleiben wir einfach beim zweigleisigen Vorgehen. Wir konzipieren zwei Erhebungen. Eine quantitative, eine qualitative. Und hinterher vergleichen wir die Ergebnisse.“
- K.R.: „Ja, das ist wahrscheinlich am besten. Dann brauchen wir nur das Schlussgutachten gemeinsam zu schreiben.“
- Q.S.: „Sehen Sie – Sie haben Angst vor anderen. Vor anderen Weltbildern, anderen Konzepten von Wissenschaft. Vor anderen Menschen.“
- K.R.: „Quatsch. Wenn ich Angst vor denen hätte, würde ich sie nicht erforschen.“
- Q.S.: (denkt nach) „Ist ja auch nicht so wichtig. Wir sollten uns lieber überlegen, wie wir die Daten fixieren wollen.“
- K.R.: „Meine Daten stehen auf den Fragebögen. Die geben meine studentischen Hilfskräfte in den Computer ein, und ich werfe SPSS an. So einfach ist das.“
- Q.S.: „Und wie wollen Sie das dokumentieren?“
- K.R.: „Wer will, kann sich später den Materialband oder die Datendiskette ansehen (grinst). Bei Ihnen wäre das dann wohl eher eine Materialbibliothek. Wie ich Sie kenne, schreiben Sie jedes Ihrer ellenlangen narrativen Interviews Wort für Wort ab. Eine Materialbibliothek. Haha.“
- Q.S.: „Ich glaube, Ihnen ist gar nicht bewusst, wie sehr Sie die Realität der Menschen, die Sie befragen, verfälschen. Erstens durch Ihre extrem selektive Erhebung. Und zweitens durch Ihre Codierung. Jede Datenfixierung erzeugt eine neue, andere Realität. Auch eine rein quantitative.“
- K.R.: (lakonisch) „Zahlen lügen nicht.“
- Q.S.: „... sagte WINSTON CHURCHILL, bevor er die nächste Statistik fälschte.“

- K.R.: „Ihren Sarkasmus können Sie sich sparen. Der gehört nicht hierher.“
- Q.S.: „Und was machen Sie, wenn Sie bei einer Ihrer halboffenen Fragen eine sarkastische Antwort bekommen?“
- K.R.: „Lenken Sie nicht ab. Man muss halt auch immer mit Antworten rechnen, die man nicht auswerten kann, die also im Sinne der Untersuchung ungültig sind. Aber in the long run kann man die vernachlässigen.“
- Q.S.: „Das finde ich nicht. Gerade die Extremfälle und die Abweichungen sind doch sehr aufschlussreich.“
- K.R.: „Ich kann aber doch auf der Basis meiner Forschungen keine Lebensräume für irgendwelche Exzentriker schaffen. Ich muss doch auf Strategien abzielen, die mehrheitsfähig sind.“
- Q.S.: „Das macht unser Bundeskanzler auch. – Wussten Sie eigentlich schon, dass wir in Deutschland eine Minderheit von 3,8 Millionen Arbeitslosen haben? Stellen Sie sich vor: Alles Exzentriker!“
- K.R.: (ungehalten) „Was soll das? Sie können es schließlich nicht jedem recht machen.“
- Q.S.: „Ich könnte aber doch zumindest versuchen, dem etwas näher zu kommen.“
- K.R.: „Dann versuchen Sie es doch mal. Vielleicht auf dem Mond. Ich glaube, da stünden Ihre Chancen ganz günstig.“
- Q.S.: (frustriert) „Das ist doch alles sinnlos.“

Q.S. dreht sich ab. Schweigen.

- K.R.: (nachdenklich) „Früher war alles einfacher.“
- Q.S.: (irritiert) „Was?“
- K.R.: „Ich sagte, früher war alles einfacher. Als keiner an POPPER zweifelte.“
- Q.S.: „Bei uns war das nicht POPPER. Bei uns war das KARL MARX. Aber das macht keinen großen Unterschied.“
- K.R.: „Wie bitte?“
- Q.S.: „Na, erstens hatten Sie Ihr unangefochtenes Paradigma, und wir hatten unseres. Und außerdem waren sich die quantitative Revolution in Ihrer kapitalistischen Wissenschaft und die wissenschaftlich-technische Revolution bei uns sehr ähnlich. In den Zielen und in den Inhalten.“
- K.R.: (beleidigt) „Wenn das POPPER hört, dreht er sich im Grab um.“
- Q.S.: „Ach, ich glaube, POPPER war sehr viel weiser als viele seiner Anhänger.“

Pause. Beide starren in entgegengesetzte Richtungen.

- K.R.: (lustlos) „Wir haben noch nicht über die Interpretation der Daten gesprochen.“
- Q.S.: „Ich werde das einzelfall- und kontextbezogen machen.“
- K.R.: (ungehalten) „Sie werden noch mal an Ihrem Komplexitätswahn ersticken. Sie müssen Ihre Ergebnisse doch irgendwie handhabbar machen, sie auf das Wesentliche reduzieren.“
- Q.S.: (nachdrücklich) „Die jeweils spezifische Komplexität des Einzelfalls ist das Wesentliche! Gerade wenn es um so etwas wie die Untersuchung von Lebensqualität geht.“
- K.R.: „Sie wollen also darauf verzichten, Kategorien zu bilden, unter denen Sie die Ergebnisse zusammenfassen können?“
- Q.S.: „Jedenfalls werde ich das nicht a priori tun. Wenn überhaupt, stehen meine Kategorien am Ende der Untersuchung. Nach der Interpretation. Erst die Daten und ihre Auswertung können die Kategorien liefern.“
- K.R.: „Überflüssiger Aufwand.“
- Q.S.: „Warum?“

K.R.: „Wenn Ihre Kategorien die richtigen Kategorien sind, dann sind es wahrscheinlich dieselben, die ich benutze.“

Q.S.: „So etwas mag vorkommen. Aber je unbekannter etwas ist, das Sie untersuchen wollen, um so unwahrscheinlicher ist es, dass Sie schon vorher die relevanten Kategorien aufstellen können.“

K.R.: „Ich halte mich durchaus für fähig, das zu schaffen.“

Q.S.: (giftig) „Ich weiß. Sie sind ja der Experte.“

Pause. Wenn Blicke töten könnten, wäre die Diskussion spätestens jetzt zu Ende.

K.R.: „Sind wir gleich fertig?“

Q.S.: „Was ist mit den Gütekriterien? Wie sichern wir unsere Ergebnisse ab?“

K.R.: „Damit habe ich keine Schwierigkeiten. Validität, Reliabilität, Repräsentativität – all das lässt sich problemlos und intersubjektiv überprüfbar beurteilen.“

Q.S.: „Von Ihnen selbst?“

K.R.: „Von mir und der scientific community.“

Q.S.: „Dazu gehöre ich auch.“

K.R.: „Naja...“

Q.S.: (unbeirrt) „Diskutieren Sie Ihre Interpretationen auch mit den Menschen, die Sie befragt haben?“

K.R.: „Wozu soll das gut sein?“

Q.S.: „Schon mal was von kommunikativer Validierung gehört?“

K.R.: (verächtlich) „Muss ich das kennen?“

Q.S.: (mütterlich) „Möchten Sie in Ihrem Leben ab und zu noch etwas dazulernen?“

K.R.: „Also?“

Q.S.: „Also was?“

K.R.: (gereizt) „Jetzt sagen Sie schon, was es damit auf sich hat!“

Q.S.: „Nichts weiter, als dass ich mit den Befragten darüber spreche, was sie von meinen Interpretationen halten.“

K.R.: (angriffslustig) „Bei Tee und Plätzchen?“

Längeres Schweigen.

Q.S.: (beiläufig) „Haben Sie schon mal daran gedacht, sich vorzeitig emeritieren zu lassen?“

K.R.: (irritiert) „Wie kommen Sie denn jetzt darauf?“

Q.S.: „Ach, nur so.“

Tödliche Stille.

K.R.: „Sagen Sie, können Sie eigentlich am Ende auch so etwas wie verallgemeinerbare Ergebnisse vorweisen?“

Q.S.: „Kommt darauf an. Ich habe vielleicht das Typische eines Falles oder mehrerer Fälle herausgearbeitet. Ich könnte also im Sinne von MAX WEBER Typen konstruieren, die die betreffenden Fälle erklären und strukturieren. Aber aufgrund der spezifischen Kontextabhängigkeit und Besonderheiten jedes Untersuchungsgegenstandes und jeder Forschungssituation bin ich mit dem Verallgemeinern sehr vorsichtig. Wahrscheinlich liefere ich eher dichte Beschreibungen im Sinne von CLIFFORD GEERTZ.“

K.R.: „Da habe ich es zum Glück leichter. Und zum Glück braucht diese Welt von uns Wissenschaftlern immer noch zuverlässige, klare, auf große Gruppen von Menschen oder Sachverhalten zutreffende Aussagen.“

Q.S.: „Passen Sie bloß auf, dass Sie nicht irgendwann zusammenbrechen.“

K.R.: „Wieso sollte ich?“

Q.S.: „Weil Sie blind Ihrem Verallgemeinerungstrieb folgen. Sie glauben, mit ein paar Schubladen auszukommen, die Sie überall hin auf Ihrem Buckel mitschleppen können. Wenn Sie irgendwann mal – so unwahrscheinlich das vielleicht auch klingen mag – merken sollten, wie viele Schubladen Sie eigentlich bräuchten, um Ihre Ergebnisse eindeutig systematisieren zu können, dann hätten Sie auf einmal ein ganzes Möbellager im Kreuz.“

K.R.: „Selbst wenn schon. Atlas hat auch die Welt auf seinen Schultern getragen...“

Q.S.: „... konnte die Welt aber nicht erkennen, weil er hinten keine Augen im Kopf hatte.“

Wieder Schweigen. Beide starren auf Ihre Papiere.

K.R.: „Meinen Sie das wirklich ernst, dass Sie mit den Beforschten über Ihre Ergebnisse sprechen wollen?“

Q.S.: „Ja. Und im Prinzip nicht erst dann, wenn die Ergebnisse vorliegen. Ich betrachte die Beforschten als Partner. Idealerweise verläuft der gesamte Forschungsprozess diskursiv. Ich werde immer wieder mit den Menschen über den Stand der Forschung sprechen, damit sie mir laufend Rückmeldung geben können, ob das, was ich tue, noch etwas mit Ihrer Realität zu tun hat. Denn schließlich dient Forschung nicht einem Selbstzweck, sondern soll der Gesellschaft einen Nutzen bringen. Vielleicht sogar die Lebensbedingungen der Menschen verbessern helfen.“

K.R.: „Und was ist mit den Aspekten, die Ihnen wichtig erscheinen, aber nicht den Beforschten?“

Q.S.: „Ich werde auch ein Forschungstagebuch führen, in dem ich meine subjektiven Eindrücke und scheinbare Nebensächlichkeiten festhalten kann.“

K.R.: „Sie wollen es also tatsächlich allen recht machen.“

Q.S.: „Ich will es wenigstens versuchen.“

K.R.: „Ich glaube, Sie übernehmen sich. Das hat schon '68 nicht geklappt.“

Q.S.: „Sie haben offensichtlich schon vor '68 aufgehört, sich weiterzuentwickeln.“

K.R.: „Und Sie, was haben Sie '68 gemacht? Demonstriert und gekifft?“

Q.S.: „Ich wurde von der Hochschule verwiesen. Wegen staatsfeindlichen Verhaltens.“

K.R.: „Weil Sie gekifft haben?“

Q.S.: „Nein. Ich habe ein Referat über POPPER gehalten. Aus dessen Innenperspektive.“

ENDE

Literatur

- ADORNO, T. W. u.a. (1993): Der Positivismustreit in der deutschen Soziologie. – München.
- BLOTEVOGEL, H. H. (1996): Einführung in die Wissenschaftstheorie: Konzepte der Wissenschaft und ihre Bedeutung für die Geographie. – Duisburg.
- DÜRR, H. (Hrsg. 1995): SMOG. Skizzen und Materialien zu einer Offenen Geographie. SMOG 1: Gesellschaft – Wissenschaft – Geographie, 3 Bde. – Bochum. (ausschließlich für Lehrzwecke zusammengestellte und vervielfältigte Materialsammlung).
- FEYERABEND, P. (1995): Wider den Methodenzwang. – Frankfurt/Main.
- FLICK, U. u.a. (Hrsg. 1995): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. – Weinheim.
- FRIEDRICH, J. (1990): Methoden empirischer Sozialforschung. – Opladen.
- GALTUNG, J. (1977): Methodologie und Ideologie. Aufsätze zur Methodologie. Bd. 1. – Frankfurt/Main, S. 74-92.
- GEERTZ, C. (1987): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. – Frankfurt/Main, S. 7-43.
- GLASER, B. G. U. & STRAUSS, A. L. (1979): Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie. Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In: HOPF, C. U. WEINGARTEN, E. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. – Stuttgart, S. 91-111.
- HAUCK, G. (1995): Qualitative oder quantitative Sozialforschung – ist das die Frage? In: Peripherie, 15. Jg., H. 57/58, S. 6-22.
- KLEINING, G. (1982): Umriss zu einer Methodologie qualitativer Sozialforschung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 34. Jg., S. 224-253.
- KONEGEN, N. U. & SONDERGELD, K. (1985): Wissenschaftstheorie für Sozialwissenschaftler. Eine problemorientierte Einführung. – Opladen.
- KORCZAK, D. (1995): Lebensqualität-Atlas. Umwelt, Kultur, Wohlstand, Versorgung, Sicherheit und Gesundheit in Deutschland. – Opladen.
- O. VERF. (1996): Der Osten wird bunt. In: DER SPIEGEL, Nr. 41/96, 07.10.1996.
- POPPER, K. R. (1992): Die offene Gesellschaft und ihre Feinde. Bd. II: Falsche Propheten: Hegel, Marx und die Folgen. – Tübingen.
- POPPER, K. R. (1994): Logik der Forschung. – Tübingen.
- SCHILLING, H. U. & PLOCH, B. (Hrsg. 1995): Region. Heimaten der individualisierten Gesellschaft. Kulturanthropologische Notizen. Schriftenreihe des Instituts für Kulturanthropologie und europäische Ethnologie der Universität Frankfurt am Main, Bd. 50, – Frankfurt/Main.
- SEDLACEK, P. (Hrsg. 1989): Programm und Praxis qualitativer Sozialgeographie. – Wahrnehmungsgeographische Studien zur Regionalentwicklung, H. 6, – Oldenburg.
- SPELLERBERG, A. (1996): Soziale Differenzierung durch Lebensstile. Eine empirische Untersuchung zur Lebensqualität in West- und Ostdeutschland. – Berlin.
- VIELHABER, C. (Hrsg. 1999): Geographiedidaktik kreuz und quer. Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit – Von der Spurensuche bis zum Raumverzicht. – Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Bd. 15, – Wien, S. 27-46.
- ZIMMER, D. E. (1987): Hearing über die Wurzeln der Gewalt. In: DIE ZEIT, 20.03.1987. (= DÜRR, H. (Hrsg. 1995): SMOG 1/3.1.0/Mat2/S.1-7).

Geographie der Objekte und Geographien der Subjekte

Inhalt

1	Angelologie und Geographie	31
2	Alfred Hettner und die Geographie der Objekte	32
3	Länderkundliche Wirklichkeit	34
4	Vielfalt der Geographien der Subjekte	35
5	Geographien der Subjekte und Geographieunterricht	35

Die wissenschaftliche Geographie ist für die Vertreterinnen und Vertreter des geographischen "mainstreams" nach wie vor schicksalhaft mit der Frage nach dem "Wo?" verbunden. Wenn man diese Frage der Geographie der Dinge nicht richtig ernst nähme, dann – so scheint das Argument zu lauten – wäre die ganze Geographie verloren. Die damit verbundene ausschließliche und strenge Verknüpfung der Existenzberechtigung eines Faches mit einer Frage oder einer Lösung einer Problemlage ist nicht einmalig. Sie ist bereits in der Mathematik zur Vorlage für ein Sprichwort von bleibendem Wert geworden, dem Fregeschen Denkfehler.

Einer der bedeutendsten Mathematiker der Jahrhundertwende, der Jenaer GOTTLOB FREGE soll damals auf die in Infragestellung einer bislang mathematischen Gewissheit geantwortet haben: "Wenn sie recht haben, dann ist die ganze Mathematik verloren." Nur das zu GOTTLOB FREGES Zeit dominierende Verständnis von Arithmetik geriet in Gefahr, nicht jedoch die Arithmetik überhaupt. Eine wissenschaftliche Anthropogeographie der Subjekte ist außerhalb der Raumwissenschaft ebenso vorstell- und praktikierbar, wie es eine wissenschaftliche Geschichte geben kann, ohne diese als Zeitwissenschaft legitimieren zu müssen.

Die damit verbundene These lautet, dass entgegen den wohl fürsorglich gemeinten Befürchtungen von KÖCK (1997), BLOTEVOGEL (1999), BORSDFORS (1999) oder anderen, eine "Geographie ohne Raum" (WERLEN, 1993), d. h. die Geographie ohne Konzentration auf "Raum" als empirisches Forschungsobjekt, nicht das Ende der wissenschaftlichen Geographie zu sein braucht. Vielmehr kann erst im Rahmen einer subjektzentrierten Geographie der Frage nachgegangen werden, wie das, was als "Raum" bezeichnet wird, von den Subjekten konstituiert wird und für welche alltäglichen Zusammenhänge "dieser" in welcher Form relevant wird.

Freilich ist die Frage und sind die Antworten nach dem Wo? wichtig. Wohl niemand hat deren Bedeutung besser und kürzer gefasst als der Wiener Dadaist ERNST JANDL. Seine Antwort auf die existentielle Frage der meisten Geographen und Geographinnen ist kurz und bündig: "Fragt Dich jemand nach dem Wo? Zeige hin und sage So!".

Ruft man sich kurz in Erinnerung, in welchen politischen Zusammenhänge Institute für Länderkunde oder für "area studies" – die interdisziplinär wohl erfolgreichste Variante der "Geographie der Objekte" – ihre größte Bedeutung erlangt haben, dann wird auch klar, dass das regionale Wissen immer eng an die Idee der Kontrolle und konsequenterweise der Macht gebunden ist. Die "Geographie der Objekte" ist somit mitnichten ein unbedeutendes Anhängsel der Geographie bzw. der geographischen Weltsicht. Die Vertrautheit mit ihr war und ist – für den ihr angemessenen Zuständigkeitsbereich – wichtiger Bestandteil der Moderne und natürlich auch der Spät-Moderne (GIDDENS, 1995).

1 Angelologie und Geographie

Doch die Frage ist, welche Wirklichkeitsbereiche räumlich dargestellt werden können, ohne dass damit einem unangemessenen, altgeographischen Vulgär-Materialismus gehuldigt wird. Ich möchte das – auf Anregung von GERHARD HARD (1999) – anhand von CHRISTIAN MORGENSTERN'S Zusammenfassung der mittelalterlichen Engelslehre, der Angelologie, in seinem Gedicht „Scholastikerprobleme“ verdeutlichen, bevor ich dann die darin enthaltenen Implikationen ausführlicher bespreche.

Bei diesem Gedicht geht es um die tiefsinnige Frage, wieviel Engel auf einer Nadelspitze sitzen können und geht so:

*Wieviel Engel sitzen können
Auf der Spitze einer Nadel -
Wolle dem dein Denken gönnen,
Leser sonder Furcht und Tadel.*

*"Alle!" wird's dein Hirn durchblitzen;
"Denn Engel sind doch Geister!
Und ein ob auch noch so feister
Geist bedarf schier nichts zum Sitzen."*

*Ich hingegen stell den Satz auf:
Keiner! - Denn die nie Erspähten
Können einzig nehmen Platz auf
Geistlichen Lokalitäten.*

Wenn man die in diesem Gedicht gemachte Aussage zutrifft – geistige Gegebenheiten (Engel) können in der physisch-materiellen Welt (Nadelspitze) keinen Standort aufweisen – dann kann die Frage nach dem "Wo?" nicht allumfassend auf den Erdraum bezogen sein. Für immaterielle Gegebenheiten ist ein anderer Bezugsrahmen erforderlich. Natürlich nur dann, wenn man den Erkenntnisstand der mittelalterlichen Engelslehre nicht unbedingt unterschreiten möchte.

Doch es ist bemerkenswert, dass die Verwissenschaftlichung der Geographie bzw. in der Wende von der Chorographie (Erdraumbeschreibung) zur Chorologie (Raumwissenschaft) diesem Leitsatz in immer tiefgreifenderem Sinne widerspricht. Am besten ist dies in ALFRED HETTNER'S Begründung der wissenschaftlichen Länderkunde als Chorologie beobachtbar, und bleibt bis hin zu DIETRICH BARTELS Entwurf der Geographie als Raumwissenschaft erhalten, wenn auch nicht alle Techniken der Verdinglichung bzw. der Objektivierung von nicht objekthaften Gegebenheiten übernommen werden. Wie sehen also die entsprechenden Argumentationsschritte und Verfahren aus, mit denen der Zuständigkeitsanspruch der "Geographie der Objekte" nicht gerade bis zu den Engelssphären, aber doch bis weit in die Wirklichkeitsbereiche der "Geographien der Subjekte" hinein, in imperialistischer Manier ausgedehnt wurde?

2 Alfred Hettner und die Geographie der Objekte

Wie bereits angedeutet kann in ALFRED HETTNER'S Länderkunde der erste systematische Schritt der Legitimation einer wissenschaftlichen "Geographie der Objekte" gesehen werden. Diesen Schritt vollzieht er, wie sie – unter Bezugnahme auf IMMANUEL KANTS Bestimmung der Regionalgeographie als Wissenschaftspropädeutik – in Band 1 von "Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen" (WERLEN, 1995) bereits ausführlich dargestellt sind. ALFRED HETTNER (1927) wollte die Geographie von diesem Vorhof auf die Hauptbühne der Wissenschaft führen.

Für KANT ist "Raum" bekanntlich kein Gegenstand, sondern ein apriorisches Regulativ, das die Anschauung der Dinge ermöglicht. Konsequenterweise kann die Geographie sich die Darstellung der räumlichen Ordnung der Objekte zur Aufgabe machen. Deshalb kann sie lediglich Wissenschaftspropädeutik, nicht aber Wissenschaft sein: "Die (...) Erdbeschreibung ist der erste Teil der Welterkenntnis. Sie gehört zu einer Idee, die man Propädeutik in der Erkenntnis der Welt nennen kann" (KANT, 1802).

Vor diesem Hintergrund überrascht es, dass HETTNER sich zur Legitimierung der Geographie im System der Wissenschaften gerade auf KANT beruft. Die Überraschung ist allerdings nicht

mehr so groß, wenn man genauer untersucht, wie diese Bezugnahme im Einzelnen ausfällt. KANT unterscheidet drei Typen von Erkenntnisgewinnung.

KANT begründet die Verweisung der Geographie in den Vorhof der Wissenschaft wie folgt: "Die Einteilung der Erkenntnisse nach Begriffen, ist die logische, die nach Zeit und Raum aber die physische Einteilung. Durch die erstere (begriffliche B. W.) erhalten wir ein Natursystem (Systema naturae) (...), durch die letztere (Raum B. W.) hingegen eine geographische Naturbeschreibung" (KANT, 1802, S. 9).

Damit unterscheidet er zwischen drei Arten von Kenntnissen und der Darstellung: der systematischen, chrono- und chorographischen. Obwohl HETTNER (1927, S. 115) von der "Übereinstimmung (s)einer Auffassung mit der des großen Philosophen" überzeugt ist, weist seine Interpretation drei entscheidende und problematische Abweichungen auf, mit denen er nicht-objekthafte Wirklichkeitsbereiche zu den Gegenständen der "Geographie der Objekte" macht. Wie schafft er das?

HETTNER (1927) schreibt die eben vorgestellte Unterscheidung zwischen begrifflich systematisch, chronographisch und chorographisch um zu systematischen, chronologischen und chorologischen Wissenschaften. Damit wird aus KANTS Programm der Erdbeschreibung plötzlich die Begründung einer Raumwissenschaft. Zudem übersetzt HETTNER KANTS Ausdruck "systematisch" nicht mit begrifflich, sondern mit "dinglich". Aus der begrifflichen Systematik wird eine dingliche Systematik, aus Begriffen werden Dinge. HETTNERs Proklamation lautet im genauen Wortlaut: "Die Geographie soll nicht Wissenschaft von der örtlichen Verteilung der verschiedenen Objekte, sondern von der Erfüllung der Räume sein. Sie ist Raumwissenschaft" (HETTNER, 1927, S. 125) und als "nomothetische Wissenschaft (...)" hat sie einen großen Vorsprung vor der Geschichte" (HETTNER, 1927, S. 223). Die Forschungsgegenstände der Regionalgeographie sind dann dementsprechend naturdeterminierte Landschaften und Länder.

Fassen wir HETTNERs Operation der Kant-Entstellung zusammen: Der erste Schritt der unakzeptablen Verdrehung der Argumentation besteht darin, dass HETTNER KANTS Ausdruck "systematisch" nicht im Sinne von "begrifflich" übersetzt, sondern mit "dinglich". Das kommt einer radikalen Verdinglichung bzw. Objektivierung gleich, einer Reifikation: Begriffe werden nicht mehr für sinnhafte Konventionen zur Bezeichnung von Dingen gehalten. Sie werden zu den Dingen selbst.

Zweitens wird aus KANTS apriori der Erkenntnis bei HETTNER auf der Basis dieser Reifikationstechnik zum dinghaften "Raum", zum Forschungsgegenstand. Drittens macht HETTNER aus KANTS chorographischer Wissenschaftspropädeutik zur chorologischen Wissenschaftsdisziplin, zur empirischen Raumwissenschaft. Aufgabe der Geographie ist dann die Erforschung des Raumes bzw. der Länder. Viertens wird von HETTNER der Gegenstand "Raum" zum Kausalfaktor hochstilisiert, so dass der Anspruch, räumliche Erklärungen leisten zu können, plötzlich plausibel erscheint.

Ein Anspruch, der nicht nur die Engel auf die Nadelspitze treibt, sondern auch IMMANUEL KANT vom Stuhl gehauen hätte. Die erfolgreiche Umsetzung von HETTNERs Entwurf der "Geographie der Objekte" setzt voraus, dass die Engel nicht nur geistige Lokalitäten behausen können, sondern – ob feist oder schlank – auf Nadeln sitzen und damit auch Länder bevölkern könnten.

Welche Implikationen sind damit für die Geographie verbunden bzw. welche Konsequenzen hat dieser erkenntnistheoretische Fehltritt für die "Geographie der Objekte"?

3 Länderkundliche Wirklichkeit

Der von HETTNER unterbreitete Vorschlag, die darstellende "Geographie der Objekte" auf der Basis der Reifikation von "Raum" als Raumwissenschaft zu verwissenschaftlichen, geht von vor allem zwei problematischen Setzungen aus: Die Naturhaftigkeit der Kultur und die räumliche Verankerung der sozialen Praxis (WERLEN, 1998).

Die erste Setzung postuliert, dass erdräumliche Ausschnitte (Land, Region etc.) als totalisierende Einheiten von Natur, Kultur und Gesellschaft bestehen bzw. bestehen können. Die meisten geographischen Schulbücher bauen weltweit immer noch auf dieser Grundlegung auf. Die dort auffindbaren Konstruktionen von "Region" sind mehrheitlich auf natürliche Referenzen rückgebunden. Sie laufen darauf hinaus, „natürliche“ Grundlagen (Klima, Boden, Vegetation usw.), Kultur und Gesellschaft als Einheit darzustellen. „Länder“ erscheinen als individuelle „Raumgestalten“, „Gesellschaften“ und „Kulturen“ als naturgebundene oder gar natur(vor)bestimmte Gegebenheiten.

Dies führt einerseits zur unangemessenen Kulturalisierung der Natur und andererseits zur recht problematischen Naturalisierung von Kultur (WOOD, 1993). Damit ist gemeint, dass die natürlichen Grundlagen in sozial-kulturell konstituierten erdräumlichen Portionen dargestellt und analysiert werden (das Deutsche Wetter, die Geologie der Schweiz usw.) und die sozial-kulturellen in natürlichen Einheiten (die Kultur des Alpenraumes, Kultur der Wüstenvölker etc.).

Die entsprechenden wissenschaftlichen Regionalisierungsverfahren sind konsequenterweise auf die Suche nach den sogenannten „natürlichen Grenzen“ von „Kultur“ und „Gesellschaft“ angelegt. In solchen Konstruktionen finden nationalstaatliche und nationalistische Argumentationen die Basis, um bspw. „Nationen“ als natürliche Wirklichkeiten erscheinen zu lassen. Die „Natur“ wird zum politischen Programm bzw. zur Vorlage für dessen Rechtfertigung.

Mit diesen beiden Techniken – der Kulturalisierung der Natur und der Naturalisierung der Kultur – wird zunächst eine Einheit von Natur und Kultur suggeriert. Zudem wird jedoch auch das zustande gebracht, was HETTNERs Konstruktion der "Geographie der Objekte" voraussetzt: die Vergegenständlichung der immateriellen Gegebenheiten der sozial-kulturellen Welt: Normen, Werte, Regeln, Satzungen etc. Es ist offensichtlich, dass ein solcher Anspruch auf der Grundlage des aktuellen sozialwissenschaftlichen Wissensbestandes nicht haltbar ist.

Damit sozial-kulturelle Verhältnisse räumlich darstellbar werden könnten, müsste auch die zweite Setzung von HETTNER erfüllt sein: die räumliche und zeitliche Verankerung (WERLEN, 1993) der sozial-kulturellen Praxis des Alltagslebens. Oder mit anderen Worten: räumlich werden nur jene Aspekte darstellbar, die selbst auf einer durch und durch raumgebundenen Praxis beruhen. Diese Voraussetzungen sind, wie ich an anderer Stelle ausführlich gezeigt habe, am ehesten im Rahmen traditioneller Lebensformen – mit ihrer räumlichen und zeitlichen Verankerung – gegeben.

Doch das, was als räumliche Entitäten erscheint, ist auch in traditionellen Lebensformen nichts anderes als eine räumlich und zeitlich verankerte soziale Konstruktion. Damit sind sie aber noch keine räumlichen Objekte. Dasselbe gilt für die regionale Kammerung traditioneller Lebensformen. Die zeitliche Stabilität und räumlich enge Kammerung traditioneller Gesellschaften und Kulturen sind keine an sich gegebene Tatsachen, sondern sie bestehen ebenfalls ausschließlich als Ausdruck alltäglicher Konstitutionsleistungen der handelnden Subjekte. Doch diese sind räumlich und zeitlich in höchstem Maße verankert und können

deshalb bei oberflächlicher Betrachtung als räumlich bedingt erscheinen. Die sozial-kulturellen Bedeutungsfelder – so lautet meine These – sind am differenziertesten über die Erforschung der "Geographien der Subjekte" zu erschließen. Was bereits für traditionelle Lebensformen zutrifft, ist jedoch in noch stärkeren Maße für die aktuellen Geographien des Alltags gültig.

4 Vielfalt der Geographien der Subjekte

Die aktuellen Veränderungen der geographischen Grundbedingungen der menschlichen Tätigkeitsvollzüge sind so tiefgreifend, dass räumliche Darstellungen und Erklärungen nicht nur zunehmend ins Leere greifen, sondern auch immer problematischere Implikationen erlangen.

Was mit den veränderten geographischen Grundbedingungen ins Zentrum rückt, sind die Geographien der Subjekte. Der Kern des Interesses bei der Erforschung und Darstellung der Geographien der Subjekte kann aber gerade nicht mehr in der räumlichen Verortung von Dingen oder der räumlichen Erklärung von räumlichen Erscheinungen bestehen. Im Zentrum steht vielmehr die Frage, wie die Subjekte die Welt zu sich bringen, die Frage nach den Weltbezügen, den „Welt-Bindungen“, die Welt auf sich zu beziehen. In anderer Formulierung: die Geographien der Subjekte äußern sich als Kapazität der Welt-Bindung.

In dieser Betrachtung erlangt auch die Formel vom „Geographie-Machen“ – wie sie zuerst von WOLFGANG HARTKE und dann von ANTHONY GIDDENS (1988) in die wissenschaftliche Debatte eingebracht wurde – eine neue Bedeutung. Sieht es aus dem Blickwinkel der "Geographie der Objekte" so aus, als ob mit der Intensivierung der Globalisierung das "Ende der Geographie" bevorstünde, kann aus der Perspektive der Subjekte verständlich werden, dass die Globalisierung der Ausdruck eines neuen Modus des alltäglichen Geographie-Machens darstellt (WERLEN, 1997).

5 Geographien der Subjekte und Geographieunterricht

Der zunehmenden Bedeutung der Geographien der Subjekte liegen dieselben neuen Möglichkeiten zugrunde, welche den Kern der Globalisierung ausmachen. Sie provozieren die paradoxe Situation, dass trotz der Tatsache, dass fast alle Menschen ihr Alltagsleben körperlich ausschließlich in einem lokalen Kontext verbringen, heute die meisten alltäglichen Lebensformen in globale Prozesse eingebettet sind. Im umfassenden Sinne über die Möglichkeit des „Handelns über Distanz“ zu verfügen, ist das zentrale Merkmal der Globalisierung und der entsprechenden Geographien der Subjekte. Auf der Grundlage dieser neuen Grundbedingung sind Lokales und Globales ineinander verwoben. Globale Prozesse äußern sich im Lokalen und sind gleichzeitig Ausdruck des Lokalen. Dies ist nicht nur ein wesentliches Merkmal und Voraussetzung der Vielfalt der Geographien der Subjekte, sondern auch der zeitgenössischen Gesellschaften.

Akzeptiert man diese Einschätzung, dann ist auch der These zuzustimmen, dass die Konstitution jeder gesellschaftlichen Wirklichkeit auf einer spezifischen Art des alltäglichen Geographie-Machens beruht. Ohne damit gleich weitreichende disziplinpolitische Folgerungen inner- und außerhalb der wissenschaftlichen Geographie zu verknüpfen, soll damit auf die fundamentale Bedeutung der sozialgeographischen Analyse für die Konstitution der Weltbilder – gerade und vor allem unter den neuen geographischen Bedingungen – hingewiesen sein. Insgesamt ist die Erforschung der alltäglichen Formen des Geographie-Machens auf die Entwicklung eines zeitgemäßen geographischen Bewusstseins und ein

tieferes Verständnis für die Neugestaltung des Gesellschaft-Raum-Verhältnisses im Vollzug des Globalisierungsprozesses auszurichten. Dafür ist die Generierung eines empirisch begründeten Wissens um die globalen Zusammenhänge der verschiedenen Lebensformen und -stile die erste Voraussetzung.

Wenn wir zunehmend mit globalisierten Lebensbedingungen konfrontiert sind und unser Leben zunehmend in globalisierte Verhältnisse eingebettet ist, dann wird es immer dringlicher, über ein, der eigenen Lebensform entsprechendes geographisches Bewusstsein von der Welt zu verfügen. Dies ist notwendig, um ein möglichst ungetrübtes Selbstverständnis jedes einzelnen Menschen zu ermöglichen.

Die räumliche Entankerung vielfältiger Lebensaspekte ermöglicht es, dass nun Bestandteile von zuvor in weit entfernten Gegenden lokal verankerter Lebensformen global auffindbar sind. D.h. dass die Alltagspraxis überall auf der Welt nicht mehr jene traditionelle Uniformität aufweist, welche sie als reine Regionalkultur charakterisieren ließe. An ihre Stelle ist vielmehr eine bisher lokal kaum beobachtbare Vielfalt der Lebensformen getreten, deren Teilmerkmale im Rahmen von globalen Generationskulturen gleichzeitig weltweit auffindbar sind.

Die Erfahrung dieser Äußerungsformen ist im Rahmen der alltäglichen Geographien der Schülerinnen und Schüler selbst möglich. Wenn man diese bspw. rekonstruieren lässt, welche Güter, die in die persönlichen Handlungsabläufe integriert werden, von der Ernährung, Kleidung, Körperpflege bis hin zu den Freizeitaktivitäten mit welchen Warenströmen verbunden sind, welche Wege die ihnen zugänglichen Informationen gegangen sind, wo die Musik, die sie hören herkommt und von wem diese auch gehört wird usw. können sie erfahren, wie sehr die Ferne aus ihrem Leben verschwunden ist.

Wenn man deren Blick dafür schärft, welche ihrer Lebensbereiche nicht mehr mit dem länderkundlichen Tatsachenblick vereinbar sind, können sie gleichzeitig auch eine Sensibilität dafür gewinnen, wie die „Geographie des eigenen Lebens“ (DAUM 1993, S. 65) in Globalisierungsprozesse eingebettet und an deren Reproduktion beteiligt ist. Diese Sensibilisierung kann gleichzeitig auch als Vorbereitung auf ihre künftigen geographischen Lebensbedingungen verstanden werden. Um für diese Lebensbedingungen ein angemessenes Verständnis zu gewinnen, ist die Entwicklung eines geographischen Weltbildes, das die Geographien der Subjekte als Ausdruck von deren Handlungsweisen begreifbar macht, als eine der wichtigsten Voraussetzungen zu betrachten. Dass dieses Ziel durch einen Geographieunterricht am besten erreicht werden kann, der Schüler und Schülerinnen selbst in jeder Beziehung als handelnde Subjekte begreift, dürfte auf der Hand liegen.

Die Forderung nach einer Bezugnahme auf die Geographien der Subjekte führt nicht gänzlich zur Bedeutungslosigkeit der Geographie der Objekte. Doch je mehr die Möglichkeit zunimmt, die Dinge in globalen Bezügen zu sich zu bringen, desto weniger kann die räumliche Ordnung der Objekte ohne Einbezug des Handelns der Subjekte erklärt werden. Die Geographie der physisch-materiellen Objekte bildet nach wie vor eine propädeutische Voraussetzung für die Erschließung der Geographien der Subjekte, mehr jedoch nicht.

Zur Erfassung der sozial-kulturellen und subjektiven Sinngehalte menschlicher Tätigkeiten gibt es in methodischer Hinsicht keine Alternative zu den qualitativen Verfahren empirischer Forschung. Damit jede Versuchung ausbleibt, diese Verfahren mit dem Anspruch auf hermeneutisches Verstehen von Landschaften, Städten u. ä. – wie dies JURGEN POHL (1986) vorgeschlagen hat – zu verbinden, besteht wohl auch keine Alternative dazu, als diese Methoden für die Erforschung der Geographien der Subjekte zu verwenden.

Literatur

- BLOTEVOGEL, H. H. (1999): Sozialgeographischer Paradigmenwechsel? Eine Kritik des Projekts der handlungszentrierten Sozialgeographie von Benno Werlen. In: MEUSBURGER, P. (Hrsg.): Handlungszentrierte Sozialgeographie. Benno Werlens Entwurf in kritischer Diskussion. Erdkundliches Wissen, H. 130, – Stuttgart, S. 1-34.
- BORSODORF, A. (1999): Geographisch denken und wissenschaftlich Arbeiten. – Gotha/Stuttgart.
- DAUM, E. (1993): Überlegungen zu einer „Geographie des eigenen Lebens“. In: HASSE, J. u. ISENBERG, W. (Hrsg.): Vielperspektivischer Geographieunterricht. Osnabrücker Studien zur Geographie, H. 14, – Osnabrück, S. 65-70.
- GIDDENS, A. (1988): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. – Frankfurt/Main.
- GIDDENS, A. (1995): Konsequenzen der Moderne. – Frankfurt/Main.
- HARD, G. (1999): Raumfragen. In: MEUSBURGER, P. (Hrsg.): Handlungszentrierte Sozialgeographie. Benno Werlens Entwurf in kritischer Diskussion. Erdkundliches Wissen, H. 130, – Stuttgart, S. 133-162.
- HETTNER, A. (1907): Geographie des Menschen. In: Geographische Zeitschrift, 13. Jg., S. 401-425.
- HETTNER, A. (1927): Die Geographie. Ihre Geschichte, ihr Wesen und ihre Methoden. – Breslau.
- HETTNER, A. (1929): Der Gang der Kultur über die Erde. – Leipzig u. Berlin.
- KANT, I. (1802): Physische Geographie. Hrsg. von RINK, D. F. TH. – Königsberg.
- KANT, I. (1985): Kritik der reinen Vernunft (1781). – Stuttgart.
- KÖCK, H. (1997): Die Rolle des Raumes als zu erklärender und erklärender Faktor. In: Geographica Helvetica, Jg. 52, S. 89-96.
- MEUSBURGER, P. (Hrsg. 1999): Handlungszentrierte Sozialgeographie. Benno Werlens Entwurf in kritischer Diskussion. – Erdkundliches Wissen, H. 130, – Stuttgart.
- POHL, J. (1986): Die Geographie als hermeneutische Wissenschaft. – Münchner Geographische Hefte, Nr. 52, – Kallmünz u. Regensburg.
- WERLEN, B. (1993): Gibt es eine Geographie ohne Raum? Zum Verhältnis von traditioneller Geographie und zeitgenössischen Gesellschaften. In: Erdkunde, Bd. 47, H. 4, S. 39-73.
- WERLEN, B. (1995): Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierung. Bd 1: Zur Ontologie von Gesellschaft und Raum. – Erdkundliches Wissen, H. 116, – Stuttgart.
- WERLEN, B. (1997): Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen. Bd. 2: Globalisierung, Region und Regionalisierung. – Erdkundliches Wissen, H. 119, – Stuttgart.
- WERLEN, B. (1998): Die Länderkunde und die Geographien der Subjekte. Zehn Thesen zum Verhältnis von Länderkunde und Sozialgeographie. In: KARRASCH, H. (Hrsg.): Geographie: Tradition und Fortschritt. HGG-Journal, Nr. 12, – Heidelberg, S. 106-125.
- WERLEN, B. (2000): Sozialgeographie. Eine Einführung. – Bern.
- WOOD, D. (1993): The Power of Maps. – London.

Zur Praxis geographischer Handlungsforschung

Inhalt

1	Wissenschaft - ein Krimi.....	39
2	Taten als Gegenstandsbereich: Handlungsforschung.....	40
3	Konstruktion als Handlung: Epistemologische Begründung.....	42
4	Methodik: Rekonstruktion als Interpretation.....	44
5	Fallstudien: Lernen trainieren.....	45
6	Lernen als Ausbildung von Handlungskompetenz.....	48

*Die wirkliche Entdeckungsreise besteht nicht darin,
neue Landschaften zu suchen, sondern die Welt mit
anderen Augen anzusehen.*

Marcel Proust

1 Wissenschaft - ein Krimi

In dem Roman „Die fünfte Frau“ von HENNING MANKELL bekommt es die südschwedische Polizei in Ystad mit einer besonders geheimnisvollen und grausamen Serie von Morden zu tun. Im ersten der Fälle wird ein Mann grausam in einer eigens hergerichteten Pfahlgrube aufgespießt. Der Tatort ist absichtsvoll gestaltet und lässt an eine Hinrichtung denken. Auch die Inszenierung des zweiten Tatortes erzeugt diesen Eindruck. Ein – zu Lebzeiten – großer und starker Mann wird halbverhungert an einem Baum gefesselt aufgefunden. Offensichtlich wurde er dort erwürgt. In einem dritten Fall schließlich wird ein weiterer Mann in einem kleinen See gefunden. Er wurde offensichtlich ertränkt. In allen Fällen waren die Tatopfer an der Oberfläche „normale“ und harmlose Bürger. Der eine war Vogelliebhaber und schrieb Gedichte, der andere betrieb einen Blumenladen und war Orchideenliebhaber, der dritte schließlich Forscher an der Universität. Alle Taten waren mit planvoller Grausamkeit verübt, und die rituelle Symbolik der Taten offensichtlich gemacht.

Die Polizei beginnt ihre Ermittlungen mit der Sicherung von vermutlichen Tatspuren, Zeugen werden vernommen, die Vergangenheit der Tatopfer rekonstruiert, Zusammenhänge gesucht, aufgrund der Tatspuren der Tathergang zu rekonstruieren und ein Täterprofil aufzustellen versucht etc. Zunächst vermuten die Polizisten einen Mann als Täter. Verschiedene Indizien legen diesen Verdacht nahe. Doch dann bringt eine kleine Beobachtung die Wende: Von dem dritten Opfer, das verreisen wollte, wird ein Koffer gefunden. Bei der Durchsuchung des Koffers fällt dem Leiter der Mordkommission die Art und Weise auf, wie der Koffer gepackt ist. „So würde kein Mann einen Koffer packen“. Zum ersten Mal taucht der Verdacht auf, eine Frau könnte als Täterin infrage kommen. Um dieses zu prüfen, ruft man eine Kollegin herbei und bittet sie, den Inhalt des Koffers neu zu packen. Die Überraschung: Sie packt die Teile ähnlich in den Koffer wie man diesen vorfand, und dann die überraschende Erkenntnis: Es kann auch eine Täterin sein.

Plötzlich sehen die Polizisten die Welt, d. h. die Fälle „mit anderen Augen“. Die gesammelten Spuren und Indizien können neu geordnet werden. Mancher Mosaikstein erweist sich als nicht dazugehörig, andere – die bislang als irrelevant galten – bekommen jetzt eine Bedeutung, nach fehlenden Mosaiksteinen wird gezielt gesucht, – bis das Bild vollständig und der Fall gelöst ist.

Das Beispiel dieses Romans macht m. E. einige Grundzüge und Eckpunkte wissenschaftlichen Arbeitens deutlich, die ich kurz für das weitere Verständnis erläutern möchte (vgl. auch REICHERTZ, 1991). Diese Eckpunkte sind:

- (raumbezogene) Taten als Gegenstandsbereich,
- Konstrukte als Verständnis der „Welt“,
- (interpretative oder rekonstruktive) Methodiken als „gangbare Wege“ der Forschung,
- Fälle als Mittel des „Lernens“.

2 Taten als Gegenstandsbereich: Handlungsforschung

Wie wir gesehen haben, wird der Gegenstandsbereich der polizeilichen Ermittlungen durch Taten, Täter, Tatopfer, dem Tatort, dem Tathergang, durch Tatsachen (= Fakten = das Gemachte vs. Daten = das Gegebene), durch Täterprofile, Tatwerkzeuge, durch Tatabsichten, Tatmotive und Tatbestände, Straftaten, Tatfolgen etc. gekennzeichnet. Der Gegenstandsbereich fokussiert also auf die Tat, und die polizeiliche Aufklärungsarbeit der Straftaten und Mordfälle lässt sich ihrerseits als ein weiteres Tat-Feld beschreiben. Manche der genannten Begriffe haben bereits Assoziationen an andere Wissenschaften ausgelöst, die sich ebenfalls mit „Taten“ befassen: Nicht nur die Kriminalistik und Juristerei, auch Historiker, Soziologen, Politologen, Pädagogen befassen sich mit Taten und ihren Wirkungen. Geographen fokussieren in ihren Beschäftigungen mit Taten auf den Tatort, seine Auswirkungen und sein Design. Wie wir am Beispiel der südschwedischen Mordserie gesehen haben, waren die Tatorte absichtsvoll ausgewählt und zielgerichtet gestaltet worden – ebenso, wie die in Abbildung 1 wiedergegebenen Tatorte erkennen lassen, welche Vorstellungen von Arbeit und Zusammenleben sich in den entsprechenden Ordnungsmustern spiegeln.

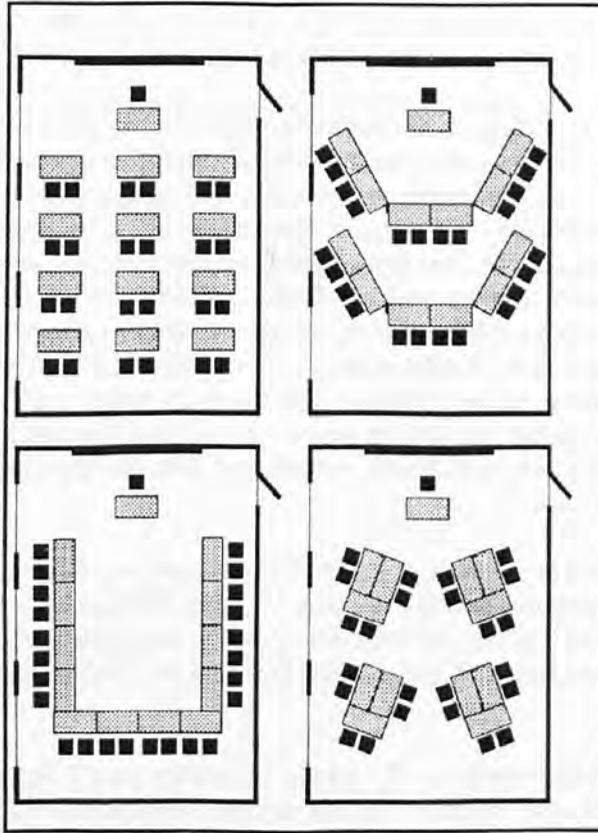


Abb. 1: Tatort Klassenzimmer (Quelle: eigene Darstellung)

In der Wissenschaft sprechen wir statt von Taten in der Regel von Handlungen und soweit diese „raumbezogen“ (nicht: „räumlich“) sind, von geographischer Handlungsforschung oder -theorie. Im Zentrum geographischer Handlungsforschung steht demnach die Herstellung räumlicher Ordnungsmuster, d. h. individuelles und/oder kollektives Handeln, mit dem ein „spatial design“ (KOLARS & NYSTUEN, 1974) oder ein „human mosaik“ (JORDAN & ROWNTREE, 1979) geschaffen wird. Dieses geschieht jeweils auf der Grundlage der

Ergebnisse früherer und nicht nur eigener Handlungen, welche zugleich die Ausgangssituation zukünftigen Handelns darstellen.

Im Alltag erfolgt dieses Handeln zunächst fraglos und routiniert. Wenn wir von der Arbeit kommen, stellen wir die Aktentasche an den „gewohnten Platz“, kaufen „wie gewöhnlich“ im „XY-Markt“ ein etc. Erst wenn unsere alltäglichen Handlungsrouninen nicht mehr zum Erfolg führen oder Probleme bereiten, z. B. Konflikte mit anderen „Raumnutzern“, wird eine systematische und methodisch geleitete Untersuchung und die Suche nach neuen Lösungen und gangbaren Wegen notwendig. Damit ist zugleich die Aufgabe der Wissenschaft beschrieben: Lösungen für Probleme zu suchen, die mit unserer Alltagserfahrung allein nicht gelingen.

In der wissenschaftlichen Analyse raumbezogenen Handelns ist dieses zu beschreiben und zu deuten. Handeln wird dabei verstanden als intentionales Tun. Auch dort, wo Handlungsrouninen oder habitualisiertes Tun vorliegt, ist grundsätzlich davon auszugehen, dass solchen Handlungsrouninen im Ursprung eine Absicht zugrundeliegt, die erneut aktualisiert, hinterfragt und verändert werden kann. Das Handeln von Akteuren zu verstehen, meint somit, die den Handeln zugrundeliegenden Gründe oder Absichten im Kontext der Bedingungen einer konkreten Situation zu rekonstruieren. Dass den Handelnden Intentionalität unterstellt wird, ist innerhalb der wissenschaftlichen Forschung keine ontologische Behauptung über das Wesen des Menschen, wie es fälschlicherweise oft kritisiert wird, sondern ein methodisches Prinzip (vgl. SEDLACEK, 1978). Ohne die Annahme der Intentionalität menschlichen Tuns würde Handeln nicht rekonstruierbar und interpretierbar, da dann alles zufällig oder willkürlich sein könnte. Dem handelnden Subjekt wird somit unterstellt, dass es auf der Basis eines freien Willens handelt, sein Handeln nicht durch äußere oder innere Umstände, Konditionierungen oder ähnlichem determiniert ist, oder eine vom ihm selbst nicht kontrollierbare Reaktion auf äußere Reize wie im bekannten Reiz-Reaktions-Schema darstellt. Andernfalls wären Akteure nicht für ihre Taten verantwortlich zu machen und gesellschaftliche Institutionen wie etwa das „Recht“ und andere Grundlagen unserer gesellschaftlichen und staatlichen Organisation sinnlos. Mit anderen Worten: Wenn jeder seine „Welt“ oder „sein Weltbild“ selbst herstellt, ist auch jeder für sein Weltbild und sein darauf bezogenes Handeln verantwortlich (vgl. SCHMIDT, 1990).

Bei diesem Menschenbild handelt es sich also nicht um eine empirische Behauptung, sondern um ein methodisches Prinzip. Der in vergangenen Jahrzehnten oft gescholtene „homo oeconomicus“ stellt eine Ausprägung einer solchen methodischen Disposition dar (über dessen Nützlichkeit, nicht aber Wirklichkeitsgehalt man streiten kann).

Aus diesen methodischen Prinzipien wissenschaftlichen Tuns, das in diesem Verständnis von Wissenschaft strukturell identisch mit dem Alltagshandeln ist und das der Wissenschaft prinzipiell keine anderen oder höherwertigen Methodologie zuerkennt, ist herzuleiten, dass das Verstehen von Handlungen nicht nach dem Prinzip der Kausalität (d. h. dass Handeln nicht als Reaktion oder Wirkung einer unabhängigen Variablen als Ursache), sondern nach dem Prinzip der Finalität verstanden wird. Wir handeln nicht, „weil...“, sondern „um zu...“ (vgl. auch VON WRIGHT, 1974). Da Handlungen in konkreten Situationen erfolgen und der Handelnde ebenso seine Vorgeschichte einbringt, wie die Umstände, unter denen er handelt, sind auch diese in der Analyse aufzuarbeiten. Die Umstände machen den subjektiven „Freiraum“, die Spanne möglicher Handlungsoptionen deutlich. Besonderes Augenmerk sollte dabei nicht so sehr dem Klima, dem Boden oder der Verkehrsinfrastruktur oder sonstigen „Standortfaktoren“ gewidmet sein, als vielmehr den formellen und informellen Institutionen, die das Handeln regulieren. Im praktischen Handlungsvollzug reproduzieren oder stabilisieren Akteure die Regeln, denen sie folgen, stets aufs neue. Im Alltag dient dieses der Sicherheit des Handelns und vermeidet Risiken. Die gewohnten Wege zu verlassen,

bedeutet Risiko. Aber natürlich haben Akteure die Option, neue Wege zu beschreiten, den situativen Kontext zu verändern und diesen nicht als gegeben hinzunehmen. Und eben bei diesen institutionellen Rahmenbedingungen besteht die Chance auf Veränderungen der gesellschaftlichen Reformen, auf Zukunftsfähigkeit. Wer also Handlungs- und Zukunftsfähigkeit erzeugen will, sollte den Blick vom Boden weg und stärker auf die Institutionen richten.

„Kontexte“ sind immer das Ergebnis des Handelns verschiedener Akteure (die Robinson-Situation vielleicht ausgenommen). Da die konkrete Ausgestaltung eines Kontextes stets für die Umsetzung konkreter Absichten oder Interessen günstigere oder weniger günstigere Voraussetzungen schafft, kommt es häufig zu Konflikten zwischen unterschiedlichen Interessen. Sie zu lösen bezeichne ich als politische Aufgabe. Geht es darum, verschiedene Ziele zu verfolgen und dafür die geeigneten Mittel bereitzustellen, spreche ich von technischen Aufgaben (vgl. SEDLACEK, 1998, 1982). Im geographischen Themenfeld des „spatial designs“ wäre etwa zunächst zu entscheiden, welche Nutzung zukünftig auf einer Industriebrache entstehen soll. Danach wäre zu prüfen, mit welchen Instrumenten dieses zu realisieren wäre.

3 Konstruktion als Handlung: Epistemologische Begründung

Der zweite Eckpunkt betrifft das Wirklichkeitsverständnis. Im Gegensatz zu Positionen, die Wirklichkeit als vorgegeben und unabhängig vom Beobachter sehen, lässt im einleitenden Mordfall ein Perspektivenwechsel ein neues, anderes Bild der Wirklichkeit entstehen. Nicht „die Welt“ hatte sich verändert, sondern sie wurde nur „mit anderen Augen“ gesehen. Mit anderen Worten: Das Bild der Wirklichkeit, das unser Handeln leitet, ist abhängig vom Beobachter. Dieses gilt auch für wissenschaftliche Beobachtungen. Alle Aussagen über die „Wirklichkeit“ sind Konstrukte. Erkenntnistheoretisch folge ich damit epistemologischen Positionen, die unter der Bezeichnung „Konstruktivismus“ zusammengefasst werden können und die anderen Positionen wie dem Naturalismus, Realismus, Empirismus oder Materialismus konträr gegenüberstehen.

Ich möchte den Konstruktivismus hier in wenigen Thesen skizzieren. Es handelt sich dabei nicht um ein einheitliches Programm, sondern eine Pluralität von Forschungsansätzen und -programmen, die allerdings einige grundlegende Gemeinsamkeiten haben. Dazu zählen:

- die Ablehnung eines ontologischen Naturalismus und einer Abbildtheorie der Wirklichkeit. Erkenntnis ist nach Auffassung des Konstruktivismus stets Handlungsergebnis einer Konstruktion von Wirklichkeit und damit ein Kulturprodukt. In der Forschung werden Beobachtungen daher nicht als unabhängig vom Beobachter, seinen Theorien und Messinstrumenten gesehen, sondern als durch diesen „gemacht“ verstanden (das ist die Bedeutung von Faktum oder Tatsache!).
- Die Wirklichkeit ist nicht vorgegeben, sondern wird von den handelnden Subjekten im Zuge der Kommunikation und unter Verwendung von verbalen und non-verbalen Symbolen sozial hergestellt.
- Erkenntnis ergibt sich nur aus der Perspektive der handelnden Akteure und relativ zu kulturell geteilten Sinnzusammenhängen. Erkenntnis oder Wissen ist dementsprechend immer situationsabhängig oder kulturvariant. Kein Subjekt kann Anspruch auf „mehr“ Wahrheit beanspruchen.

- Wissen und Erkenntnis kann vor dem Hintergrund konstruktivistischer Forschung somit keine Korrespondenz zwischen Wissensinhalten und Realität bedeuten. Die Konstrukte können lediglich auf ihr Passen, ihre Viabilität (Gangbarkeit) und damit Nützlichkeit hin bewertet werden. Ein bestimmtes Wissen kann in einer Situation nützlich sein, gangbare Wege zur Lösung eines Problems und damit erfolgreiches Handeln zu ermöglichen. Es kann auch als intersubjektiv gültig angesehen werden, wenn sich Subjekte über Konstruktionen verständigt haben. Dann wird gemeinsames Handeln möglich. „Das Kriterium von Wissen ist somit nicht Wahrheit, sondern die Orientierungsleistung dieses Wissens für menschliches Leben“ (KNORR-CETINA, 1989). Hier werden auch die Wurzeln des amerikanischen Pragmatismus deutlich. Die Prüfinstanz zur Bewertung eines theoretischen Konstruktes oder einer Theorie ist demnach nicht die „Empirie“, sondern die „Praxis“. „Kriterium unserer kognitiven Welterzeugung ist nicht Wahrheit oder Objektivität, sondern Überlebensfähigkeit (Viabilität)“ (SIEBERT, 1996) oder besser „Gangbarkeit“ d. h. es geht im praktischen Leben stets darum, einen „gangbaren“ Weg zu finden, nicht den „richtigen“.

Was hier zunächst scheinbar nur für eine Spielart der Kultur- oder Sozialwissenschaften gilt, ist jedoch auch für die Naturwissenschaften konstituierend, wenngleich die positivistischen und materialistischen Vertreter der Physischen Geographie dieses zumeist nicht sehen wollen. Ich möchte diesbezüglich hier nur zwei kurze Zitate WERNER HEISENBERGS (1990) als Denkanstöße beifügen: "Die klassische Physik beruht auf der Annahme – oder sollten wir sagen auf der Illusion? – dass wir die Welt beschreiben können oder wenigstens Teile der Welt beschreiben können ohne von uns selbst zu sprechen". Und: "Es wird wieder ein subjektives Element in der Beschreibung der atomaren Vorgänge hervorgehoben, denn die Messanordnung ist ja vom Beobachter konstruiert worden; und wir müssen uns daran erinnern, dass das, was wir beobachten, nicht die Natur selbst ist, sondern Natur, die unserer Art der Fragestellung ausgesetzt ist."

Die radikalste Form des Konstruktivismus findet sich im Dekonstruktivismus postmoderner Ansätze etwa bei DERRIDA (1990). Aus der Erkenntnis, dass Wissenschaft von Sprache abhängt und Sprache immer mehrdeutig ist, d. h. mit einem Wort immer verschiedene Konnotationen verbunden sind, und dass über den Inhalt von verbaler als auch non-verbaler Kommunikation der Hörer oder Leser mindestens ebenso entscheidet wie der Autor, wird nach WEIK (1996) gefolgert:

- Es gibt keine „Fakten“ an sich: Fakten sind nichts als bestimmte „Interpretationen, die Autorität erlangt haben“ (ATKINS, 1983), beispielsweise dadurch, dass ein renommierter Wissenschaftler sie geprägt hat.
- Konsens bedeutet Unterdrückung. Wenn keine Interpretation als einer anderen überlegen deklariert werden kann, ist eine Entscheidung darüber, wer seine Interpretation zugunsten eines Konsens aufgeben muss, rational nicht zu begründen.
- Der Prozess des Interpretierens ist von größerer Bedeutung als die (vollendete) Interpretation. Es kommt vor allem darauf an, Denkstrukturen offenzulegen, so dass sie mit anderen Denkstrukturen konfrontiert werden können
- Autoren und Leser sind beide für den Text verantwortlich. Die Interpretation, die sich der Leser schafft, wird nicht völlig mit der des Autors übereinstimmen. Sie ist aber gleichberechtigt (nach KIESER, 1999).

4 Methodik: Rekonstruktion als Interpretation

Das kriminalistische Vorgehen im einleitenden Fall zeigt zugleich Grundzüge eines qualitativen Paradigmas wissenschaftlicher Forschung, das dem Modell der „Einheitsmethode“ (ALBERT, 1964), wie es insbesondere von D. BARTELS 1968 in die Geographie eingeführt und danach zum „Stand der Technik“ geographischer Forschung (theoretisch auch bei denen, die sich praktisch nicht daran gehalten haben) erhoben wurde. Während der Ablauf eines Forschungsvorhabens den Phasen des „linearen Modells“ in Abb. 2 entspricht, und ein negatives Ergebnis die Rückkehr zur Hypothesenbildung und den erneuten Durchlauf der übrigen Arbeitsschritte bedeutet, zeigte unsere Mordfalluntersuchung eher das „zirkuläre Modell“ aus der genannten Abbildung. Sammlung und Auswertung der „Fakten“, Vergleich der Fälle untereinander, die Suche nach gemeinsamen „Mustern“ bestimmten den Verlauf. Der Wechsel der Perspektive führte zu einer Neubewertung bisheriger Fakten.

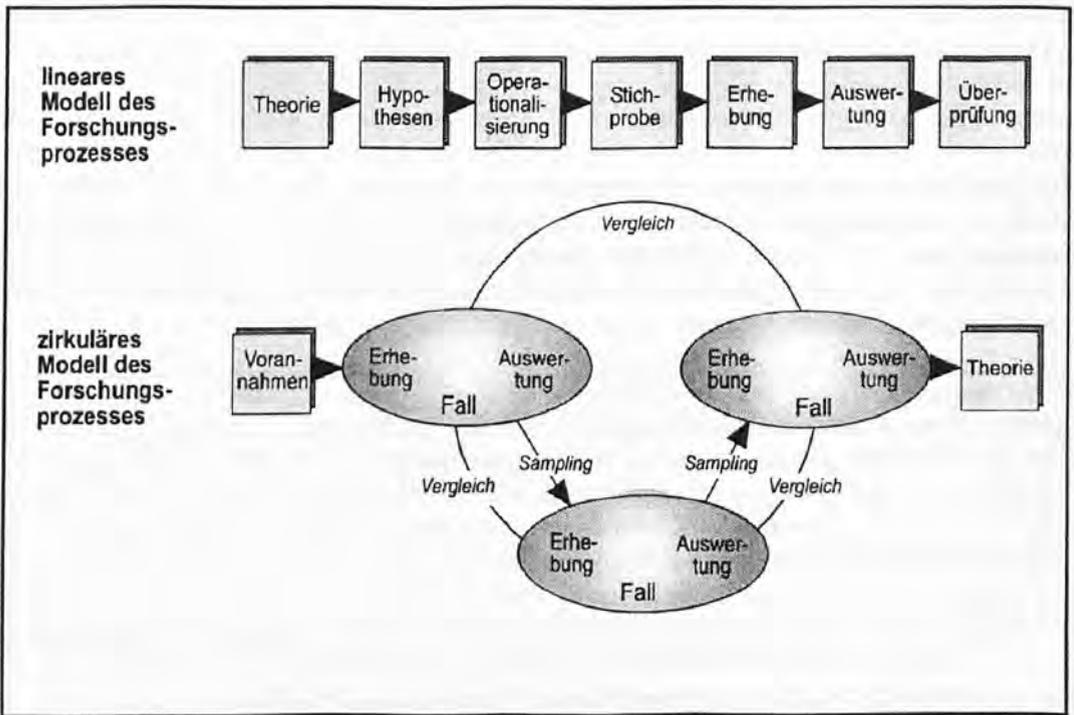


Abb. 2: Alternative Modelle der Forschungsprozesse (Quelle: FLICK, 1996, S. 61)

Die Informationen der qualitativen Forschung resultieren somit nicht aus standardisierten Beobachtungen oder Befragungen, mit denen aus Gründen einer vermeintlichen Objektivität der Einfluss des Beobachters ausgeschlossen werden soll, da wir bereits in den kurzen Bemerkungen zur Epistemologie des Konstruktivismus deren Unmöglichkeit gesehen haben. Die Konsequenz in der qualitativen Forschung ist die Aufgabe dieses Anspruchs und stattdessen die laufende Selbstreflexion auf die eigene Forschungstätigkeit und deren Offenlegung gegenüber Dritten.

Das methodische Handeln stützt sich somit auf die Sammlung und Verknüpfung von Fakten, so dass daraus eine Rekonstruktion der Ereignisse und Tatverläufe, ein „Bild“ entsteht. Die „Rekonstruktion“ ist demnach wiederum nur eine (neue) Konstruktion. Die Mosaiksteine, aus denen das Bild zusammengesetzt wird, können vielfältig sein: Beobachtungsprotokolle,

Befragungsprotokolle oder Mitschnitte von offenen, themenzentrierten (selten auch standardisierten) Interviews.

Unser Material sind also Beobachtungsprotokolle und/oder Gesprächstexte. Anders: Nicht die Beobachtung, sondern Beobachtungssätze, nicht das Interview, sondern die Interviewsätze bilden das Material unserer Arbeit. Qualitative Forschung ist demnach weitgehend Textanalyse und zwar in der Regel Analyse relativ unstrukturierter Texte. Methodisch brisant ist dabei die Textauswertung, die m. E. in der Geographie nicht die Aufmerksamkeit erfährt, die notwendig wäre, um nachvollziehbar Ergebnisse zu bewerten. Ich denke dabei vor allem an die in den letzten Jahren so beliebt gewordenen „Experteninterviews“, die häufig Expertenaussagen unkritisch 1:1 in die eigene Arbeit integrieren.

Eine methodisch geleitete Auswertung könnte aber häufig aufzeigen, dass unterhalb der vermittelten „Oberfläche“ auch noch eine „Tiefenstruktur“ vorhanden ist, die andere Botschaften vermittelt, solche, auf die es ggf. ankäme.

Darüber hinaus werden aber auch „Spuren“ und Artefakte aller Art einbezogen: Briefe, Bilder, Gegenstände (wie wir es aus der Archäologie kennen), Haus- und Flurformen, und v.a. mehr können Bausteine der Rekonstruktion werden.

Im Gegensatz zur hypothesengeleiteten Forschung zielt der Ansatz der qualitativen und interpretativen Forschung stärker auf „Entdeckungen“ – bzw. konstruktivistisch gewendet: „Erfindungen“ – und „neues Wissen“, sowie auf die Vielfalt der Handlungsmöglichkeiten statt auf die Ausprägung dominanter Handlungsrouninen ab. Sie ist demnach eher „theoriegenerierende“ Forschung. Insbesondere „Stile“ der Forschung wie die „grounded theory“ (STRAUSS, 1994; STRAUSS & CORBIN, 1995), aber auch phänomenologische und hermeneutische u.a. Ansätze bieten methodische Instrumente für ein „entdeckendes Lernen“ an.

5 Fallstudien: Lernen trainieren

In Forschungsansätzen dieser Art, d. h. in Studien, die „Neues“ entdecken und nicht Bekanntes bestätigen, spielen Fallstudien eine zentrale Rolle. Ausgangspunkt ist die Tatsache,

- dass im Fall bereits die ganze Breite der Handlungsmöglichkeiten deutlich werden kann,
- dass im Fall allgemeine Handlungsmuster, -strategien und ihre Unterschiede zu anderen erkannt werden können,
- dass wir in der Beschäftigung mit dem Fall Handlungsfähigkeit erwerben und einüben können.

Der Fall ist daher durch das Verhältnis von Allgemeinen und Besonderen charakterisiert, und zwar in dem Sinne, dass

- im Allgemeinen alle gegebenen Handlungsmöglichkeiten erschließbar sind,
- im Besonderen die individuellen Wege, die durch die Wahlhandlungen der Subjekte beschränkt werden, erkannt werden können (vgl. HILDENBRAND, 1995).

Nach HILDENBRAND (1995, 1999) ist daraus die „Fallstruktur“, d. h. jenes Muster, das den individuellen Fall und die Geschichte seiner Handlungs- und Entscheidungsprozesse übergreifend kennzeichnet, zu erarbeiten (vgl. als "geographisches" Beispiel etwa BERGER, SOMM, HILDENBRAND, 1999). Damit verbunden sind alternative Normen der „empirischen Sozialforschung“ zu bereits erwähnten Normen wie Objektivität, Repräsentativität etc. Dass es sich bei diesen Normen um „Spielregeln der Wissenschaftsgemeinschaft“ und keineswegs um Naturgesetze handelt und diese als solche disponibel sind, sei hier nur kurz erinnert. Beide

Stile wissenschaftlicher Forschung haben jedoch etwa bei der Auswahl der zu erhebenden Fakten erhebliche Konsequenzen, wie die Gegenüberstellung des „theoretischen“ und der „statistischen samplings“ in Abb. 3 verdeutlicht. Bei der Fallauswahl oder dem theoretischen sampling hat es sich z. B. bewährt, möglichst konträre oder andersartige Fälle zu untersuchen, um die Mannigfaltigkeit der Handlungsmöglichkeiten zu erfassen.

Theoretical Sampling	Statistical Sampling
● Umfang der Grundgesamtheit ist vorab unbekannt	● Umfang der Grundgesamtheit ist bekannt
● Merkmale der Grundgesamtheit sind nicht vorab bekannt	● Merkmalsverteilung in der Grundgesamtheit ist abschätzbar
● mehrmalige Ziehung von Stichprobenelementen nach jeweils neu festzulegenden Kriterien	● einmalige Ziehung einer Stichprobe nach einem vorab festgelegten Plan
● Stichprobengröße nicht definiert	● Stichprobengröße vorab definiert
● Sampling beendet, wenn theoretische Sättigung erreicht ist	● Sampling beendet, wenn die gesamte Stichprobe untersucht ist

Abb. 3: Alternative Formen des Samplings (Quelle: FLICK, 1996, S. 83)

Die Frage, wie viele Fälle untersucht werden müssen, lässt sich demnach nicht mit den Standards repräsentativer Sozialforschung beantworten. Stattdessen ist es angesagt, so lange weiter zu untersuchen, wie die Fallanalysen zusätzliche Aspekte und Kenntnisse erzeugen. Erst wenn eine Sättigung eintritt, d. h. Neues nicht mehr erkennbar wird, sollte die Forschungsarbeit beendet werden.

Der Fall ist immer Vergangenheit, wenn wir über ihn „nach-denken“ und insofern können wir stets nur in Auseinandersetzung mit vergangenen Fällen unsere Qualifikation und unsere Handlungskompetenz zur Bewältigung zukünftiger Probleme stärken und d. h. lernen. Bevor ich darauf eingehe, möchte ich einige Aspekte qualitativer Forschung in Beispielen verdeutlichen.

Beispiele

An kurzen Fallskizzen möchte ich im folgenden Aspekte aus der Praxis der geographischen Handlungsforschung verdeutlichen. Im ersten Beispiel geht es um die in der qualitativen Sozialforschung immer wieder geforderte Offenheit der Forschung und damit die Fähigkeit, Probleme im Gegenstandsbereich aufzudecken und aufzugreifen.

Im zweiten Beispiel möchte ich veranschaulichen, wie erhobenes „Material“ aus verschiedenen thematischen Untersuchungen „wiederverwendet“ werden kann und gemeinsame Handlungsmuster zu erkennen sind.

Beispiel 1: Einkaufsverhalten

Einkaufsverhalten zählt seit den Tagen der behavioral geography zu den Standardthemen der Geographie. In der Regel allerdings enthalten die Studien kaum Informationen über das „Einkaufsverhalten“, sondern eher über Verkehrsmittelbenutzung, Parkplatzsorgen etc. (vgl. MEYER, 1992, 1997).

Wir haben daher versucht, in der Jenaer Goethe-Galerie das Einkaufsverhalten von Kunden durch „verdeckte Beobachtung“ zu erschließen. Der Beobachter heftete sich dabei unbemerkt an die Fersen eines Kunden oder auch einer Gruppe, sobald diese die Goethe-Galerie betraten und folgte ihnen, bis sie diese wieder verließen. Gemäß den Kriterien des Theoretical Sampling sollten gegensätzliche bzw. andersartige Fälle beobachtet werden (Einzelperson vs. Gruppe, jung vs. alt, Fußgänger vs. Autofahrer etc.). Die Beobachtungen wurden protokolliert, die Protokolle ausgewertet. Damit wird deutlich:

- Gegenstand ist nicht die Beobachtung, sondern das Beobachtungsprotokoll.
- Im Beobachtungsprotokoll äußert sich bereits der Beobachter mit seiner eigenen Geschichte durch seine subjektive Konstruktion der beobachteten Ereignisse.
- (Selbst-) Reflexion ist dabei erforderlich.

In einem der Beobachtungsprotokolle wird beschrieben, wie ein junger Mann die Goethe-Galerie betritt und zielstrebig zum Supermarkt geht. Dann folgt ein auffälliger und markanter Satz: „Er nimmt keinen Einkaufswagen“. Da der Beobachter hier nicht ein „Handeln“, sondern ein „Unterlassen“ (was auch eine Art des Tuns ist) protokolliert, signalisiert der Beobachter eine Normenverletzung oder einen Stilbruch. Dieses provoziert zahlreiche (neue) Fragen:

- Warum nimmt er keinen Einkaufswagen?
- Ist es „normal“, ist es „Pflicht“, einen Einkaufswagen zu benutzen?
- Was passiert, wenn man keinen Einkaufswagen nimmt?
- Welche Funktion hat ein Einkaufswagen u.a. mehr?

Wenn wir nach der Funktion eines Einkaufswagens fragen, scheint die Antwort zunächst offensichtlich: ein Service für den Kunden! Nach kurzem Nachdenken werden wir feststellen, es ist auch eine Kontrolle, der Kunde soll Waren nicht in seine Tasche stecken und an der Kasse vergessen, sie wieder herauszuholen. Dieses generiert neue Fragen:

Gibt es auch andere Instrumente der Kontrolle? Schnell fallen einem die Sicherungen an den Eingängen zum Supermarkt, die Diebstahlsicherungen an Textilien, die Mitarbeiter privater Sicherheitsdienste, Überwachungskameras, die Schließung um 23.00 Uhr u. a. m. ein, und uns wird bewusst: Lange bevor wir über die Installation von Überwachungskameras auf Bahnhofsplätzen u. a. wo diskutiert oder „gated communities“ zum Gegenstand geographischer Forschung und moralischer Empörung gemacht haben, haben wir die „überwachten Zonen“ längst akzeptiert – und die „Normalität“ wieder zum Thema gemacht, an dem wir nun weiter forschen könnten.

Dieses kurze – und hier nicht weiter zu verfolgende – Beispiel verdeutlicht, was mit Offenheit oder einem offenen Forschungszugang zu verstehen ist. Durch die Beobachtung wurden die vorher noch nicht im Blickfeld gewesenen Aspekte des „überwachten Kunden“ und die „kontrollierten Zonen“ zu Teilaspekten des Themas „Einkaufsverhalten“.

Beispiel 2: Zirkularität der Auswertung

Das zweite Beispiel vermag zu verdeutlichen, wie verschiedene Materialien, die in sehr unterschiedlichen Kontexten, unter verschiedenen Fragestellungen und Gegenstandsbereichen erhoben wurden, übergreifend ausgewertet werden können. Das Übergreifende ist in diesem Beispiel das in der Regionalwirtschaft stetig an Bedeutung gewinnende Konzept der „Kultur der Abhängigkeit“. Bei den Beispielen handelt es sich:

1. um eine Studie zur Wohnstandortwahl, in der mehrere Fallstudien durchgeführt wurden, um jenseits von empirischen Wanderungstheorien zu erforschen, wie in Familien Wohnungswechsel praktiziert werden;
2. um eine Untersuchung über Gründerinnen in den neuen Bundesländern, die jenseits von politischen Phantasien zum Gründungsgeschehen das „alltägliche Geschäft“ von Gründerinnen in den Jahren nach der Wende beleuchten sollte;
3. um eine Studie, wie ein gewerblicher Betrieb alle Transformationen im 20. Jahrhundert, d. h. jene in eine nationalsozialistische Kriegswirtschaft, in eine sozialistische und schließlich in eine marktwirtschaftliche Ordnung überlebt hat (alle unveröffentlicht).

Neben Dokumentenanalysen stützen sich alle drei Studien grundlegend auf themenzentrierte Interviews, die mit entsprechenden Akteurinnen bzw. Akteuren geführt, (teil-) transkribiert und ausgewertet wurden. In allen drei Studien zeigen sich für die Fallstruktur relevante Aspekte, die im jeweiligen Gegenstandsbereich zwar auch eine Rolle spielen, in ihrer Durchgängigkeit durch mehrere Gegenstandsbereiche aber besonders auffallen.

In einem Fall der ersten Studie dominiert eine besondere Abhängigkeit einer jungen Familie bei ihren diversen Wohnstandortentscheidungen von den Aktivitäten, um nicht zu sagen: Steuerungsmaßnahmen der Eltern des Mannes sowie die Delegation von Verantwortung an das Sozialamt. Einmal die Aufmerksamkeit erweckt, finden sich zahlreiche Belege für eine solche selbstgewählte Unmündigkeit.

In der zweiten Studie findet sich ein Fall, in der eine Gründerin sich und die weitere Entwicklung ihres Betriebes von der angeschafften Technik abhängig macht. Die vorhandene Technik ist Grund für sie, auch an einem persönlichen Tiefpunkt und unter erheblichen wirtschaftlichen Schwierigkeiten nicht aufzugeben bzw. das Leistungsprogramm des Betriebes in eine andere, nicht intendierte Richtung neu zu orientieren. Im wiederkehrenden Interviewpassagen wird deutlich, dass sie nicht eine gestaltende, sondern eine sich anpassende Rolle wahrnimmt.

Im dritten Fall schließlich setzt die jüngste Tochter des Betriebsgründers – ihre ältere Schwester hat sich früh aus Familie und Betrieb bewegt, Söhne sind nicht vorhanden – „unter allen Umständen“ das Werk des Vaters über fast 50 Jahre fort und verzichtet zugunsten des Betriebes nahezu auf ein „eigenes Leben“. Soziologen sprechen in diesem Zusammenhang von „Delegation“ des väterlichen Willens auf die Tochter.

Die aufgezeigten Aspekte, die in Studien zu unterschiedlichen Gegenstandsbereichen gesammelt wurde, verweisen auf das Konzept der „Kultur der Abhängigkeit“. Auf der Ebene der handelnden Subjekte können wir auch von „selbst verschuldeter Unmündigkeit“ (KANT, 1784, Was ist Aufklärung?) oder – unter den Bedingungen einer nahezu sechzig Jahre umfassenden, staatlichen Bevormundung – auch von erlernter Unselbständigkeit sprechen.

6 Lernen als Ausbildung von Handlungskompetenz

Mit dem vorhergehenden Beispiel ist zugleich der Anschluss an den Bildungsauftrag der Schule hergestellt. Wenn die Schaffung von Selbstständigkeit und Handlungskompetenz

(nicht: Raumverhaltenskompetenz!) als Auftrag der Bildung akzeptiert ist, dann erhält ein handlungsorientierter Zugang zu geographischen Gegenstandsbereichen mittels angemessener Fallstudien eine besondere Relevanz. In der Auseinandersetzung mit den Problemen von Fällen lassen sich das Spektrum von Handlungsoptionen, die den handelnden Akteuren prinzipiell zur Verfügung standen, aber auch die konkreten Lösungen, die gewählt wurden, im jeweiligen Kontext und die Gründe der Entscheidungen rekonstruieren, Handlungsfolgen und -nebenwirkungen zu ergründen. Die Schülerinnen und Schüler vermögen auf diesem Wege an vergangenen Fällen zu lernen, sensibel für verschiedene Handlungsoptionen zu werden, ein (Selbst-) Bewusstsein von den Wahlfreiheiten zu entwickeln und somit Handlungsfähigkeiten für zukünftige Situationen auszubilden, in denen ihre eigene Kompetenz gefordert sein wird.

Wissenserwerb ist in diesem Sinne eine subjektive und – in der Klasse oder im Kurs – eine „soziale Konstruktion von Wirklichkeit“ (BERGER/LUCKMANN, 1980). Solches Lernen hat zum einen kontextabhängig zu erfolgen („sitierte Kognition“), zum anderen muss es biographisch anschlussfähig sein, d. h. auch für die Lernenden bedeutungsvoll, viabel, um ihnen im eigenen Alltag erfolgreiches Handeln zu ermöglichen.

Wenn unsere Vorstellung über die Wirklichkeit – unsere Weltbilder – kein Abbild der Realität, sondern Konstruktionen sind, dann ist nicht – wie Marx es wollte – die Welt zu verändern, um unsere Probleme zu lösen, sondern zu verändern sind unsere Konstruktionen. Lösungen bedeuten dann entscheidend Umdeutungen (Reframing) von Problemsituationen, wie wir es in der einleitenden Mordserie gesehen haben. Wirklichkeitskonstrukte sind nicht nur biographisch verankert, individuelle Konstrukte sind auch eingebettet in kulturelle Konstrukte. Diese haben die Funktion, Viabilität und Überleben zu sichern. Sie sind strukturell konservativ, d. h. Menschen neigen dazu, in Problemsituationen bewährte Lösungswege aus der Vergangenheit zu beschreiten (KIESER, 1999). So werden kulturelle Konstrukte auch dann beibehalten, wenn sie möglicherweise nicht mehr viabel sind und „Fortschritt“ verhindern. Aber Erkenntnisfortschritte in der Evolution (auch diese ist nur ein Konstrukt) haben uns nicht der Wahrheit näher gebracht, wohl aber dem Wohlstand. Mit anderen Worten: Nicht weil wir die Welt besser abbilden, geht es uns auch besser, sondern weil wir gangbare Wege für ein besseres Leben geschaffen haben (vgl. SIEBERT, 1996). „Kultureller Wandel – und damit sozialer Wandel beginnt immer mit einem Wandel der Beobachterperspektiven, der sich kommunikativ durchsetzt, beginnt also mit einer Problematisierung selbstverständlich gewordener Problemlösungen bzw. mit der Beobachtung von Inkohärenz im Programm kulturellen Wissens“ (SCHMIDT, 1994).

Ein solches Programm geographischer Bildung gegebenenfalls zu entwickeln und geographische Lehrpläne zu reformieren, bleibt Aufgabe der Didaktik der Geographie (siehe dazu auch ARNOLD, 1997; SIEBERT, 1994), Fähigkeit zum Handeln und Umdeuten zu fördern, dem Schüler gangbare Wege anzubieten, Aufgabe des Geographieunterrichts.

Literatur

- ALBERT, H. (Hrsg. 1964): Theorie und Realität. Ausgewählte Aufsätze zur Wissenschaftslehre der Sozialwissenschaften. – Tübingen.
- ARING, J. u.a. (1989): Krisenregion Ruhrgebiet? Alltag, Strukturwandel und Planung. – Wahrnehmungsgeographische Studien zur Regionalentwicklung 8, – Oldenburg.
- ARNOLD, R. u. SIEBERT, H. (1997): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. – Grundlagen der Erwachsenenbildung 4, – Hohengehren.
- ATKINS, D. (1983): Call it all joy. The affirmativ nature of deconstruction. In: University of Hartford Studies in Literature 156, p. 120-128.
- BARTELS, D. (1968): Zur wissenschaftstheoretischen Grundlegung einer Geographie des Menschen. – Erdkundliches Wissen 19, – Wiesbaden.
- BAXTER, J. u. EYLES, J. (1997): Evaluating qualitative research in social geography: establishing „rigour“ in interview analysis. In: Transactions Inst. Brit. Geogr. NS 22, p. 505-525.
- BERGER, C., SOMM, I. u. HILDENBRAND, B. (1999): Stadtteil zwischen Abwertung und Aufwertung. Verunsicherte lokale Zugehörigkeit in den Züricher Stadtkreisen 4 und 5. – Forschungsbericht aus dem Institut für Suchtforschung 93, Zürich.
- BERGER, P. L. u. LUCKMANN, T. (1980): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. – Frankfurt.
- BOHNSACK, R. (1999): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. – Opladen.
- DERRIDA, J. (1990): Grammatologie. – Frankfurt/Main.
- FLICK, U. (1995): Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In: FLICK, U. u.a. (Hrsg.), S. 147-173.
- FLICK, U. (1996): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. – Reinbek.
- FLICK, U. u.a. (Hrsg. 1995): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. – Weinheim.
- FOERSTER, H. von (1997): Entdecken und Erfinden. Wie läßt sich Verstehen verstehen? In: FOERSTER, H. von: Einführung in den Konstruktivismus, – München, S. 41-88.
- FRINDTE, W. (1998): Soziale Konstruktionen. Sozialpsychologische Vorlesungen. – Opladen u. Wiesbaden.
- GLASERSFELD, E. von (1997): Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. – Frankfurt/Main.
- GLASERSFELD, E. von (1997): Konstruktion der Wirklichkeit und der Begriff der Objektivität. In: FOERSTER, H.: Einführung in den Konstruktivismus, – München, 1997, S. 9-39.
- HARTMANN, D. u. JANICH, P. (Hrsg. 1996): Methodischer Kulturalismus. Zwischen Naturalismus und Postmoderne. – Frankfurt/Main.
- HARTMANN, D. (1996): Kulturalistische Handlungstheorie. In: HARTMANN, D. u. JANICH, P. (Hrsg.), S. 70-114.
- HEJL, P. M. (1982): Sozialwissenschaft als Theorie selbstreferentieller Systeme. – Frankfurt/Main u. New York.
- HEJL, P. M. (1997): Konstruktion der sozialen Konstruktion. Grundlinien einer konstruktivistischen Sozialtheorie. In: FOERSTER, H.: Einführung in den Konstruktivismus. – München, S. 146.
- HEISENBERG, W. (1955): Das Naturbild der heutigen Physik. – Hamburg.
- HEISENBERG, W. (1990): Quantentheorie und Philosophie. Vorlesungen und Aufsätze. – Stuttgart.
- HILDENBRAND, B. u. a. (1992): Bauernfamilien im Modernisierungsprozeß. – Frankfurt/Main u. New York.

- HILDENBRAND, B. (1995): Fallrekonstruktive Forschung. In: FLICK, U. u.a. (Hrsg.), S. 256-260.
- HILDENBRAND, B. (1999): Fallrekonstruktive Familienforschung. Anleitungen für die Praxis. – Opladen.
- JANICH, P. (1996): Konstruktivismus und Naturerkenntnis. Auf dem Weg zum Kulturalismus. – Frankfurt/Main.
- JORDAN, T. G. u. ROWNTREE, L. (1979): The Human Mosaic. A Thematic Introduction to Cultural Geography. – New York.
- KARDOFF, E. von (1995): Qualitative Sozialforschung – Versuch einer Standortbestimmung. In: FLICK, U. u.a. (Hrsg.), S. 3-8.
- KIESER, A. (1999): Konstruktivistische Ansätze. In: KIESER, A. (Hrsg.), S. 287-318.
- KIESER, A. (Hrsg. 1999): Organisationstheorien. – Stuttgart, Berlin u. Köln.
- KLEINIG, G. (1995): Methodologie und Geschichte qualitativer Sozialforschung. In: FLICK, U. u.a. (Hrsg.), S. 11-22.
- KNORR-CETINA, K. (1984): Die Fabrikation von Erkenntnis. Zur Anthropologie der Wissenschaft. – Frankfurt/Main.
- KNORR-CETINA, K. (1989): Spielarten des Konstruktivismus. Einige Notizen und Anmerkungen. In: Sozial Welt 2, S. 86-96.
- KOLARS, J., NYSTEN, F. u. JOHN, D. (1974): Human Geography. Spatial Design in World Society. – New York u.a.
- LAMNEK, S. (1995): Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken. – Weinheim.
- LAMNEK, S. (1995): Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie. – Weinheim.
- LORENZEN, P. (1978): Theorie der technischen und politischen Vernunft. – Stuttgart.
- LUCKMANN, T. (1992): Theorie des sozialen Handelns. – Berlin u. New York.
- MANKELL, H. (2000): Die fünfte Frau. – München.
- MATURANA, H. R. (1985): Erkennen. Die Organisation und Verkörperung der Wirklichkeit. – Braunschweig
- MEYER, G. (1992). Strukturwandel im Einzelhandel der neuen Bundesländer. Das Beispiel Jena. In: Geographische Rundschau 44, S. 246-252.
- MEYER, G. (1997): Vom sozialistischen Stadtzentrum zur marktwirtschaftlichen City. Nutzungswandel der Innenstadt von Jena. In: MEYER, G. (Hrsg.), S. 25-36.
- MEYER, G. (Hrsg. 1997): Von der Plan- zur Marktwirtschaft. Wirtschafts- und sozialgeographische Entwicklungsprozesse in den neuen Bundesländern. – Mainzer Kontaktstudium Geographie 3, – Mainz.
- PETERS, K. (1996): Pausenhalle der Transformation. Skizze eines ostdeutschen Amtes in Nachwende-Zeiten. – Berlin.
- REICHERTZ, J. (1991). Aufklärungsarbeit. Polizisten und Feldforscher bei der Arbeit. – Stuttgart
- REINHARDT, C. (1999): Die Richardstraße gibt es nicht. Ein konstruktivistischer Versuch über lokale Identität und Ortsbindung. – Frankfurt/Main u. New York.
- RHODE-JÜCHTERN, T. (1995): Raum als Text. Perspektiven einer konstruktiven Erdkunde. – Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde 11, – Wien.
- ROLLER, E. u. MATHES, R. (1992): Hermeneutisch-klassifikatorische Inhaltsanalyse. Analysemöglichkeiten am Beispiel von Leitfadengesprächen zum Wohlfahrtsstaat. – WZB – Arbeitspapiere: FS III 92-205, – Berlin.
- SCHARPF, F. W. (2000): Interaktionsformen. Akteurzentrierter Institutionalismus in der Politikforschung. – Opladen.
- SCHMIDT, S. J. (Hrsg. 1990): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. – Frankfurt/Main.
- SCHMIDT, S. J. (1994): Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. – Frankfurt/Main.
- SEARLE, J. R. (1995): Die Konstruktion der gesellschaftlichen Wirklichkeit. Zur Ontologie sozialer Tatsachen. – Reinbek.

- SEDLACEK, P. (1978): Sinnrationalität als empirische Disposition oder methodisches Prinzip? Bemerkungen im Anschluß an E. Wirths "Kritische Anmerkungen zu den wahrnehmungszentrierten Forschungsansätzen in der Geographie". In: Geogr. Zeitschrift 70, S. 158-160.
- SEDLACEK, P. (1982): Kulturgeographie als normative Handlungswissenschaft. In: SEDLACEK, P. (Hrsg.) 1982, 187-216 (Überarbeiteter Nachdruck. In: WERLEN, B. u. SEDLACEK, P. (1998): Texte zur handlungstheoretischen Geographie. Jenaer Geographische Manuskripte 18, – Jena, S. 53-84.
- SEDLACEK, P. (1995): Handlungsorientierte Geographie und schulische Bildung. In: Thüringer Schulgeograph. Mitteilungsblatt 9/10, S. 3-6.
- SEDLACEK, P. (Hrsg. 1982): Kultur-/Sozialgeographie. Beiträge zu ihrer wissenschaftstheoretischen Grundlage. – Paderborn, München, Wien u. Zürich.
- SHURMER-SMITH, P. u. HANNAM, K. (1994): Worlds of desire, realms of power. A cultural geography. – London, New York, Melbourne, Auckland.
- SIEBERT, H. (1994): Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik. – Frankfurt/Main.
- SIEBERT, H. (1996): Über die Nutzlosigkeit von Belehrungen und Bekehrungen. Beiträge zur konstruktivistischen Pädagogik. – Bönen.
- STAUB, J. u. WERBIK, H. (Hrsg. 1999): Handlungstheorie. Begriff und Erklärung im interdisziplinären Diskurs. – Frankfurt/Main u. New York.
- STRAUSS, A. (1994): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. – München.
- STRAUSS, A. u. CORBIN, J. (1995): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. – Weinheim.
- WATZLAWICK, P. (1997): Wirklichkeitsanpassung oder angepaßte „Wirklichkeit“? Konstruktivismus und Psychotherapie. In: FOERSTER, H.: Einführung in den Konstruktivismus, – München, S. 89-107.
- WATZLAWICK, P., WEAKLAND, J. H. u. FISCH, R. (1974): Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels. – Bern, Göttingen, Toronto.
- WEIK, E. (1996): Postmoderne Ansätze in der Organisationstheorie. In: Die Betriebswirtschaft 56, S. 379-398.
- WERLEN, B. (1987): Gesellschaft, Handlung und Raum. Grundlagen handlungstheoretischer Sozialgeographie. – Erdkundliches Wissen 89, – Stuttgart.
- WRIGHT, G. H. von (1974): Erklären und Verstehen. – Frankfurt/Main.
- ZIERHOFER, W. (1998): Umweltforschung und Öffentlichkeit. Waldsterben und die kommunikativen Leistungen von Wissenschaft und Massenmedien. – Opladen.

(Vor-)Wissen, Hypothesen und Kategorien in qualitativen Forschungsprozessen

Inhalt

1	Einleitung.....	55
2	Über Versuche, qualitative Forschungsprozesse zu strukturieren	57
3	Die Rolle von (Vor-)Wissen und Hypothesen in der qualitativen Sozialforschung	60
3.1	Alltagweltliches und theoretisches Vorwissen im qualitativen Forschungsprozess	60
3.2	Hypothesen im qualitativ orientierten Untersuchungsdesign	63
4	Zur Bedeutung von Kategorien bei der Auswertung.....	64
4.1	Kategorien in der qualitativen Sozialforschung	64
4.2	Einführung Geographischer Informationssysteme in der öffentlichen Verwaltung	67
5	Qualitative Methoden in Schule und Hochschule	69

Es gibt für Geographinnen und Geographen im deutschsprachigen Raum nur wenige Gelegenheiten, sich über Fragen der Forschungsmethodik auszutauschen. Dies gilt insbesondere für Untersuchungsmethoden, die die Geographinnen und Geographen aus den Sozialwissenschaften und dort aus der empirischen Sozialforschung adaptieren. Zwar wird am Rande hin und wieder über die Einsatzmöglichkeiten qualitativer Forschungselemente diskutiert. Allerdings herrscht dann nicht selten eine konfrontative Atmosphäre zwischen quantitativ und qualitativ orientierten Forschenden. In der Regel werden weniger die Synergien und gegenseitigen Ergänzungsmöglichkeiten der beiden Methodenstränge gesehen als vielmehr das Trennende herausgestellt. Dies verwundert nicht. Wenn man beispielsweise die gängigen Methodenhandbücher in den Sozialwissenschaften, aber auch in der Geographie zur Hand nimmt, so wird im Zuge von (manchmal sogar gut gemeinten) Abgrenzungsbemühungen zunächst immer das Trennende in den Vordergrund gestellt.

Betrachtet man beispielsweise das Methodenhandbuch für Geographen von KARIN WESSEL, so heißt dort das einschlägige Kapitel „Quantitative versus qualitative Verfahrensweisen der Datenerhebung“ (WESSEL, 1996, S. 40-46). Auch hier werden charakteristische Merkmale qualitativer und quantitativer Sozialforschung gegenübergestellt. Mit diesem Kapitel endet in KARIN WESSELS Methodenhandbuch dann auch die Beschäftigung mit den qualitativen Verfahren. Sie verweist Interessierte auf einschlägige sozialwissenschaftliche Literatur, „um den Ablauf eines qualitativ geprägten Forschungsprozesses zu studieren“ (WESSEL, 1996, S. 46). Mit HEINER DÜRR hat zwar ein Geograph einige wesentliche Kritikpunkte gerade auch zu diesen Aspekten geäußert. Trotzdem kann wohl davon ausgegangen werden, dass das bei Wessel gezeichnete Bild der qualitativen Sozialforschung symptomatisch für den Einsatz und den Stellenwert qualitativer Verfahren innerhalb der Geographie sein dürfte. Qualitative Verfahren führen in der Geographie ein bisher recht wenig beachtetes Schattendasein.

In diesem Beitrag werden in der Einleitung einige kurze Anmerkungen zu den wissenschaftstheoretischen Wurzeln der qualitativen und quantitativen Sozialforschung gemacht. Dies verdeutlicht gleichzeitig, weshalb häufig das Trennende in den Vordergrund gestellt wird. Der zweite Abschnitt wird dann einen Einblick geben, wie bisher versucht wurde, qualitative Forschungsprozesse zu strukturieren. Es gibt eine ganze Reihe von mehr oder weniger ausführlichen Systematisierungsversuchen. Zentrale Bestandteile eines qualitativen Forschungsprozesses sollen hier vorgestellt werden, wobei im Anschluss daran auf zwei Aspekte detaillierter eingegangen wird: Dies ist einerseits die Rolle des Vorwissens und von Hypothesen in qualitativen Forschungsprozessen. Weit verbreitet ist die Meinung, qualitative Sozialforscher müssten so offen an ihr Untersuchungsfeld herangehen, dass sie selbst einschlägige Theorien und existierende Forschungsergebnisse zu ihrem Thema nicht wahrnehmen dürften. Was an dieser Meinung dran ist, wird im dritten Abschnitt mit Hilfe eines Beispieltextes erörtert. Der zweite Aspekt des qualitativen Forschungsprozesses, der im Abschnitt vier vertieft wird, betrifft den Stellenwert von Kategorien oder Strukturen bei der Auswertung des Datenmaterials. Sollte die Interpretation des Materials durch Auswertungskategorien vorstrukturiert werden oder ergeben sich die relevanten Kategorien aus dem Material? Diese Frage wird an einem Beispiel erläutert. Es geht dabei um die Einführung Geographischer Informationssysteme in kommunale Verwaltungen. Abschließend werden im fünften und letzten Abschnitt noch einige Überlegungen zu den Einsatzmöglichkeiten qualitativer Methoden in der Schule vorgestellt. Hierbei muss auch der Stellenwert qualitativer Sozialforschung in Wissenschaft und Universität thematisiert werden.

1 Einleitung

Um die wissenschaftstheoretischen Wurzeln, denen sich die qualitativen und quantitativen Methoden zuordnen lassen, zu erläutern, eignet sich die „wissenschaftstheoretische Landkarte“ sehr gut, die der Schulpädagoge und Didaktiker HILBERT MEYER vor etwa 10 Jahren entworfen hat. Er hat darin ausgewählte Theorien und Positionen der Erziehungswissenschaften wissenschaftstheoretisch eingeordnet und erläutert (vgl. MEYER, 1987). Diese Übersicht wurde für diesen Beitrag modifiziert und erweitert (vgl. Abbildung 1), um daran die Ansatzpunkte und Wurzeln der qualitativen und quantitativen Verfahren empirischer Sozialforschung zu verdeutlichen. Die Darstellung ist sicher nicht vollständig und an vielen Punkten diskussionswürdig. Sie erfüllt aber ihren Zweck, um das „Konfliktpotenzial“ zwischen qualitativen und quantitativen Methoden aufzuzeigen.

Im rechten Drittel finden sich die empirisch-analytischen Wissenschaften. Hier werden Begriffe wie Kritischer Rationalismus, (Neo-)Positivismus oder Behaviorismus eingeordnet. Grundlegend ist bei diesen Ansätzen die Annahme einer objektiv existierenden Realität, die beobachtbar und messbar ist. Die exakten und „objektiven“ Messmethoden und -instrumente der Naturwissenschaften gelten als beispielhaft für die Sozialwissenschaften. Sie werden auch in der Soziologie als Ideal der Erkenntnisgewinnung gesehen. Daraus resultiert ein Weltverständnis, nach dem individuelles Verhalten, individuelle Sachverhalte oder die menschliche Natur bestimmten „Naturgesetzen“ folgt (vgl. VON WRIGHT, 1991, S. 18). Wissenschaftliche Erklärungen sind im weitesten Sinne kausal. Es wird versucht, generalisierbare soziale Gesetze zu entwerfen. Auf der Grundlage dieser Gesetze und Aussagen sollen soziale Phänomene und Tatsachen vorhergesagt und erklärt werden. Mit Rollen, sozialen Umgebungen, Normen und Regeln scheinen wichtige kausale Faktoren zur Erklärung menschlichen Verhaltens gefunden zu sein (vgl. ESSER, 1993, S. 233). Überspitzt formuliert, sind Menschen Marionetten der normativen Strukturen der Gesellschaft. Die sozialen Gesetze gesellschaftlicher Zusammenhänge müssen mit Hilfe der Wissenschaften aufgedeckt werden, wenn menschliche Aktivitäten erklärt werden sollen.

Die Methoden der quantitativen Sozialforschung (mit ihren standardisierten Erhebungs- und Auswertungsmethoden) scheinen in besonderer Weise geeignet, nach diesem Paradigma vorzugehen. Sie versprechen objektive Analysen von Wirkungszusammenhängen in sozialen Kontexten. Dazu müssen theoretische Kenntnisse über den zu untersuchenden Sachzusammenhang vorausgesetzt werden. Dann können Hypothesen aufgestellt und getestet werden, um Theorien zu verifizieren bzw. zu falsifizieren. Dazu gehören Operationalisierungen, Entwicklung von mathematisch-naturwissenschaftlich exakten Messverfahren, die klare Definition von Begriffen, nachvollziehbare statistische Methoden usw.

In den beiden linken Dritteln finden sich mit den dialektischen und hermeneutischen Ansätzen wissenschaftstheoretische Grundpositionen mit einer starken gesellschaftskritischen Grundnote und einem eher konstruktivistischen Wirklichkeitsverständnis. Es gibt keine „Wirklichkeit an sich“. Die wissenschaftliche Erkenntnis hängt immer vom Beobachter und seiner Perspektive bzw. Methode ab (vgl. KÖNIG, BENTLER, 1997, S. 89). In diesen Kontext werden auch Begriffe wie soziales Handeln oder Handlung eingeordnet. Gemäß einer handlungstheoretischen Perspektive unterscheidet sich Handeln vom Verhalten insbesondere durch seine Zielgerichtetheit und Intentionalität (vgl. SEDLACEK, 1982, S. 194; VON WRIGHT, 1967, S. 83.). Die soziale Welt ist das Ergebnis der Handlungen und Handlungsfolgen von Individuen und menschlichen Gruppen (vgl. WERLEN, 1988, S. 22). Aus der Perspektive der dialektisch-hermeneutischen Grundposition folgt das Handeln der Menschen nicht automatisch den Normen der Gesellschaft. Vielmehr ist es ein interaktiver, durch individuelle

Interpretationen und Aktionen gekennzeichneten Prozess, in dem soziale Realität bzw. soziale Realitäten konstruiert werden. Eine Aufgabe von Wissenschaft ist es, diese Handlungen deutend zu verstehen bzw. die Sinnzusammenhänge von Handlungen zu erfassen (vgl. M. WEBER, 1984/21, S. 19; *erklärendes Verstehen*, M. WEBER, 1984/21, S. 25).

Diese wissenschaftlichen Grundpositionen korrespondieren eng mit den Methoden der qualitativ-empirischen Sozialforschung. Wenn der Sinn von Handlungen erfasst oder die Konstruktion sozialer Bedeutungen nachvollzogen werden soll, so scheinen hier die qualitativen Erhebungsverfahren (wie narrative Interviews, teilnehmende Beobachtungen oder Experteninterviews) sowie die rekonstruktiven Auswertungs- und Interpretationsverfahren besonders geeignet zu sein. Untersuchungsgegenstand und Methode stehen dabei in Wechselwirkung und ermöglichen den Forschenden flexibles Eingehen auf den Untersuchungsgegenstand. Die Interpretation zielt auf die Erfassung des subjektiven Sinns von Handlungen, möchte die Deutungsmuster und Relevanzstrukturen der Handelnden verstehen bzw. rekonstruieren. Die Selbstreflexivität des Forschenden ist integraler Bestandteil dieses Paradigmas: Der Forscher ist sich seines Vorverständnisses, seines Alltagswissens, seiner Voraussetzungen und Fragestellungen sowie seiner Interessen bewusst. Dadurch objektiviert er den Interpretations- bzw. Rekonstruktionsprozess.

Die empirisch-analytischen Ansätze und die gesellschaftlich-dialektische Ansätze setzen sehr unterschiedliche Akzente. Die Kontroverse zwischen diesen wissenschaftstheoretischen Grundpositionen schlägt durch bis auf die Forschungsmethoden (vgl. ATTESLANDER, 1999). Vertreter qualitativer oder quantitativer Methoden stehen auch oft deshalb einander kritisch gegenüber, weil die Methoden ein Medium sind, über die dieser Wissenschaftstreit kanalisiert wird. In der Konsequenz hat das dazu geführt, dass nicht über Methoden gestritten wird, sondern implizit über das dahinter stehende Wissenschafts- und Weltverständnis (vgl. auch MEINEFELD, 2000, S. 269).

2 Über Versuche, qualitative Forschungsprozesse zu strukturieren

Es gibt sehr detailreiche und ausgeklügelte Vorschläge zu den unterschiedlichen Aspekten, Etappen oder Schritten qualitativer Forschungsprozesse. In diesem Abschnitt sollen diejenigen Basisbestandteile qualitativer Forschungsprozesse skizziert werden, die nach den Erfahrungen des Autors bei der Mehrzahl qualitativ Forschender Grundkonsens sind (vgl. Abbildung 2). Selbstverständlich gehen bei einer Reihe dieser Schritte die Meinungen der Vertreter qualitativer Methoden sehr weit auseinander.

Entwicklung der Fragestellung
Literaturstudium zum Forschungsstand, aber i.d.R. keine Aufstellung von Prüfhypothesen
Kontrolle und Reflexion des alltagsweltlichen und theoretischen Vorwissens
Auswahl der Erhebungsmethoden
Bestimmung des Auswertungsdesigns
Darstellung der Ergebnisse
Rückbezug auf den Forschungsstand und den theoretischen Bezugsrahmen

Abb. 2: Elemente qualitativer Forschung (eigene Darstellung)

Die *Entwicklung einer Fragestellung* steht auch in qualitativen Forschungsprozessen am Anfang. Dabei ist weitgehend unumstritten, dass hierzu einschlägige Theorien und aktuelle empirische Forschungsergebnisse herangezogen werden sollten. Nur so kann die Fragestellung klar umrissen und von anderen Untersuchungen abgegrenzt werden (vgl. FLICK, 1995, S. 152; KÖNIG, BENTLER, 1997, S. 91). Dies schließt aber insbesondere bei qualitativen Forschungsprozessen nicht aus, dass im Verlaufe der Felduntersuchungen und Analysen eine Verschiebung oder Pointierung der Fragestellung möglich ist oder notwendig wird.

Darüber hinaus hat sich bei vielen qualitativ Forschenden die Einsicht durchgesetzt, dass es durchaus sinnvoll ist, sich vor Eintritt in die Feldphase einen Überblick über den *aktuellen Forschungsstand* und die Theorienentwicklung zu verschaffen (vgl. KÖNIG, BENTLER, 1997, S. 91). Die sollte aber nicht darin gipfeln, dass eine Reihe von ex-ante Hypothesen aufgestellt werden, an denen sich die Feldstudien orientieren (vgl. FLICK, 1995, S. 150; MEINEFELD, 2000, S. 266).

Damit ist nun ein neuralgischer Punkt in qualitativen Forschungsprozessen angesprochen, nämlich die *Bedeutung und Kontrolle des alltagsweltlichen und theoretischen Vorwissens* der Forschenden. Einige Vertreter qualitativer Forschung sind der Auffassung, eine Suspendierung des Vorwissens sei erforderlich (vgl. GLASER, STRAUSS, 1998), andere fordern lediglich einen selbstreflexiven Umgang der Forscher mit ihrem Vorwissen (vgl. MEINEFELD, 2000, S. 266; MUCKEL, 1996, S.61). Generell ist unbestritten, dass das Vorwissen den Forschungsprozess beeinflusst, diese Beeinflussung aber objektivierbar bleiben sollte. Dieser Aspekt wird im Abschnitt 3 noch vertieft.

Die *Auswahl der Erhebungsmethoden* fällt in enger Kopplung an die Fragestellung. Hierbei geht es um zwei Dinge:

- Zum einen ist die Frage zu stellen, nach welchen Kriterien die Untersuchungseinheiten ausgewählt werden sollen. Bei dieser Frage gehen die Meinungen relativ weit auseinander: Von dem „theoretical sampling“ nach GLASER/STRAUSS (1998, S. 68), über den Einzelfall bis zur zufälligen Auswahl von Interviewpartnern, wird eine Reihe von Auswahlmöglichkeiten favorisiert.
- Die zweite Frage betrifft die Erhebungsmethode im engeren Sinn. Welches Erhebungsinstrument soll zum Einsatz kommen bzw. welches Erhebungsinstrument gestattet das Forschungsfeld. Sollen Expertengespräche durchgeführt werden, narrative Interviews, teilnehmende oder nicht-teilnehmende Beobachtungen usw.

Im nächsten Schritt müssen dann die Daten aufbereitet, ausgewertet und interpretiert werden. Es existiert eine ganze Reihe von *Auswertungsverfahren*, nach denen die Forschenden vorgehen können. Einige werden in diesem Tagungsband näher behandelt: das sequenzanalytische Verfahren der Objektiven Hermeneutik zum Beispiel. Darüber hinaus sind möglicherweise die qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING noch bekannt oder die Kodierschemata der Grounded Theory nach GLASER und STRAUSS. Allen Verfahren gemeinsam ist allerdings, dass sie den Forschenden eine Hilfestellung zu geben versuchen, wie sie von ihren qualitativen Daten auf bedeutsame Kategorien, Strukturen, Konzepte oder sogar Theorien kommen können. Die Theoriegenerierung ist – gerade im Vergleich zu den quantitativen Verfahren – ein zentrales Ziel qualitativer Untersuchungsansätze. Auch die qualitativen Verfahren zielen in erster Linie auf verallgemeinerbare Einsichten, auf Typen oder Modelle (vgl. FLICK, 1995, S. 167; KELLE, KLUGE, 1999, S. 75). Und eben diese sollen aus den Kategorisierungen und Strukturierungen gewonnen werden (vgl. dazu die Ausführungen im Abschnitt 4).

Es macht durchaus Sinn, die *Verschriftlichung der Forschungsergebnisse* als einen besonderen Schritt in qualitativen Forschungsprozessen anzusehen. Zum einen ist es nach wie vor ein noch nicht gelöstes Problem, wie die Ergebnisse qualitativer Forschungen intersubjektiv nachvollziehbar niedergeschrieben werden können (vgl. FLICK, 1995, S. 169). Häufig wird daher die Ansicht vertreten, dass aufgrund der Komplexität der Darstellbarkeit qualitativer Forschungsergebnisse die qualitativ Forschenden über eine besondere Schreibbegabung verfügen sollten (zum Beispiel von OSWALD, 1997, S. 73).

Die Ergebnisse der qualitativen Erhebungen sollten nicht ohne *Rückbezug auf theoretische und empirische Ergebnisse* aus der scientific community bleiben. Es erscheint sinnvoll, um die Aussagekraft der eigenen Forschungsergebnisse zu validieren, diese in den Kontext bestehender Theorien und empirischer Ergebnisse einzuordnen (vgl. KÖNIG, BENTLER, 1997, S. 94).

Der hier skizzierte Verlauf vermittelt auf den ersten Blick den Eindruck, der qualitative Forschungsprozess verlief idealiter in der gleichen linearen Weise wie der quantitativ-empirische Forschungsprozess. Gerade qualitativ Forschende betonen aber immer wieder, dass die qualitative Strategie eher als eine zirkuläre Strategie zu verstehen sei. Zwischen Datenerhebung und Datenauswertung müssen mehrfache Rückkopplungseffekte vorgesehen werden. Die Etappen oder Schritte des qualitativen Forschungsprozesses können bzw. müssen ggf. mehrmals durchlaufen werden (vgl. WITT, 2001).

Dieser Überblick wichtiger Schritte im qualitativen Forschungsprozess musste eine ganze Reihe von Pointierungen und theoretischen Rahmenbedingungen unberücksichtigt lassen. Zwei zentrale Konstituenten qualitativer Sozialforschung werden in den nächsten beiden Abschnitten gesondert behandelt. Dies ist zunächst die Rolle des Vorwissens und von Hypothesen. Inwieweit sollen und dürfen die alltagsweltlichen Erfahrungen, theoretischen und empirischen Kenntnisse der Forschenden in den Forschungsprozess eingehen (siehe Abschnitt 3). Es ist zum Zweiten die eng damit zusammenhängende Frage, woher die Kategorien und Strukturen stammen, aus der die qualitativ Forschenden zum Abschluss ihrer Untersuchungen die Theoriekonzepte und Ergebnisse ableiten (vgl. Abschnitt 4).

3 Die Rolle von (Vor-)Wissen und Hypothesen in der qualitativen Sozialforschung

Die Diskussion um die Rolle des Vorverständnisses oder Vorwissens in der qualitativ orientierten Sozialforschung muss unter zwei Gesichtspunkten geführt werden:

- Zum einen geht es um die Frage oder um Überlegungen, inwieweit das alltagsweltliche und theoretische Vorverständnis oder Vorwissen der Forschenden in den Untersuchungsprozess einfließen sollte bzw. diesen bereits unbewusst vorstrukturiert (Abschnitt 3.1).
- Zum anderen wird diskutiert, ob im Zuge eines qualitativen Forschungsdesigns explizit Hypothesen aufgestellt oder überprüft werden sollten (Abschnitt 3.2).

3.1 Alltagsweltliches und theoretisches Vorwissen im qualitativen Forschungsprozess

Der Einfluss und die Bedeutung des Vorverständnisses bzw. des Vorwissens kann sich der Leser bzw. die Leserin an einem kleinen Experiment gut selbst verdeutlichen. Dazu soll das in der nachfolgenden Übung abgedruckte Dokument dienen. Es wurde etwas verfremdet, um das Vorwissen nicht sofort in eine bestimmte Richtung zu lenken.

Übung

Bitte lesen Sie das Dokument sorgfältig durch, und zwar hinsichtlich der beiden folgenden Fragestellungen:

- 1. Welche Merkmale kennzeichnen den Staat, der solche „Informationen“ an seine Bürger ausgibt?*
- 2. Und dann etwas abstrakter: Was ist das für ein Staat?*

Information

1. Bürger der RP, deren Reisedokumente der RP für den Aufenthalt im KRL ihre Gültigkeit verloren haben oder die sich in eingerichteten Lagern aufhalten bzw. Reisedokumente anderer Staaten angenommen haben, unterliegen bei ihrer Rückkehr in die RP keinerlei Strafverfolgung.
2. Diese Bürger können bei Rückkehr in die RP ihre Anliegen in den Heimatorten vortragen. Diese Vorsprachen werden als Antragstellung bzw. Wiederholung der Antragstellung auf ständige Ausreise gemäß der Verordnung über Reisen von Bürgern der RP nach dem Ausland vom 30.11.19XX gewertet.
3. Diese Bürger können bei Rückkehr in die RP in ihre Berufe und an ihre Arbeitsstellen zurückkehren.
4. Die Rechtsanwaltschaft der RP wurde bevollmächtigt, in all diesen Angelegenheiten umfassenden Beistand zu leisten.

Die Konsularabteilung der Botschaft der RP in

**Hauptstadt XIV,
Hauptstraße 1001 - 103, Tel. 635-233**

steht für alle Auskünfte zur Verfügung.

*RP = Republik Phantasialand; KRL = Königreich Lummerland
Königsheim = Hauptstadt des Königreichs Lummerland*

Notieren sie bitte Ihre Ergebnisse. Vergleichen Sie Ihre Antworten mit den in der Übersicht 3 festgehaltenen Statements.

Abb. 3: Flugblatt (eigene Darstellung)

Diese Übung ist auch im Rahmen des HGD-Workshops „Qualitative Forschungsmethoden in der Didaktik der Geographie“ an der Universität Jena durchgeführt worden. Die Antworten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden auf einer Metaplan-Tafel festgehalten (vgl. Abbildung 4).

Welche Merkmale kennzeichnen diesen Staat? Was ist das für ein Staat?		
allmächtiger Staat, der Gnadenerweise gibt	Punkt vier kann nicht stimmen.	Was sind das für Staaten mit einer Rechtsanwaltschaft?
autoritärer Staat, der Gnadenerweise vortäuscht	schwacher Staat, der Bürger zurückkriegen möchte	gutmütiger, väterlicher Staat
keine freie Ein- und Ausreise für die Bürger	Staat hat Imageproblem	

Abb. 4: Ergebnis der Kartenabfrage (eigene Darstellung)

Es ist leicht festzustellen, dass bei dieser Quelle offenbar unterschiedliches alltagsweltliches Vorwissen und Vorverständnis zu sehr unterschiedlichen Interpretationsergebnissen geführt hat. Die individuellen Erfahrungen der Antwortenden haben diese auf unterschiedliche Interpretationsspuren gelockt. Gewollt oder ungewollt haben sie ihre spezifische Beschreibungs- und Interpretationsperspektive an den Tag gelegt.

Das Dokument ruft aber nicht nur auf der alltagsweltlichen Ebene eine Reihe unterschiedlicher Assoziationen und Interpretationen hervor, sondern auch, wenn es zu einem Gegenstand wissenschaftlicher Forschungsinteressen wird. Wie sicher leicht vorstellbar ist, werden Sozialgeographen, Staatsrechtler oder Politologen mit ihrem jeweiligen fachtheoretischen Hintergrundwissen sehr unterschiedliche Aspekte dieses Materials herausgreifen und interpretieren. Vermutlich wird der jeweilige fachdisziplinäre Hintergrund die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zu ganz anderen Fragestellungen veranlassen. Während der Sozialgeograph die lapidare Frage stellt, was Merkmale des Staates sind, fragt möglicherweise ein Politologe oder Staatsrechtler danach, inwieweit es diesem Staat gelingt, auf die Bürgerinnen und Bürger Macht auszuüben und wie diese Machtprozesse strukturiert sein könnten.

Dieses kurze Beispiel zeigt zweierlei: Zum Einen können sich die Interpretierenden oder Forschenden von ihrem Vorwissen und ihrem individuellen Vorverständnis kaum freimachen. Es beeinflusst jeden Forschenden sowohl beim Entwurf der Fragestellung als auch bei der Beschreibung und Interpretation des erhobenen Datenmaterials. Zum Anderen ist es offenbar durchaus sinnvoll, sich parallel zum Entwurf der Fragestellung und vor dem Interpretationsprozess einen Überblick über den theoretischen und empirischen Forschungsstand zum Thema zu verschaffen. Die Fragestellung kann dadurch exakter gefasst werden, und auch die Beschreibungen und Interpretationen der Daten sind gehaltvoller und inhaltsangemessener (vgl. MEINEFELD, 2000, S. 270). Gerade qualitativ Forschende ziehen

ihre Interpretationshintergründe vielfach aus einem umfassenden soziologischen Allgemein- und Theoriewissen. Die dosierte Zugabe von Vorwissen und Erkenntnissen in den Forschungsprozess wird in der Regel erkenntnisfördernd sein.

Es gibt natürlich eine Reihe sehr guter Gründe, weshalb das alltagsweltliche und theoretische Vorwissen der Forschenden nicht beliebig und pauschal in den Untersuchungsprozess eingebracht werden sollte. Zusammenfassend lässt sich dies am besten mit dem Zitat von SIGMUND FREUD (1912) zeigen: „... folgt man bei der Auswahl seinen Erwartungen, so ist man in der Gefahr, niemals etwas anderes zu finden, als man bereits weiß; folgt man seinen Neigungen, so wird man sicherlich die mögliche Wahrnehmung fälschen“ (zitiert nach FLICK, 1995, S. 151).

Die Selbstreflexivität des Forschers wird dadurch zu einem integralen Bestandteil des Interpretativen Paradigmas: Der Forscher ist sich seines Vorverständnisses, seines Alltagswissens, seiner Voraussetzungen und Fragestellungen sowie seiner Interessen bewusst. Er weiß, dass diese in den Interpretationsprozess einfließen. Dieser systematische Einbezug der subjektiven Rahmenbedingungen, die Selbstreflexivität der Forschenden sowie die Transparenz und Offenheit beim Forschen sollen die vermeintliche Subjektivität des Forschungsganges sowie der Auswertungs- und Interpretationswege objektivieren (vgl. HARD, 1982, S. 463). Bezieht man diese Aufgabe auf qualitative Forschungsprozesse, so ist nicht die Existenz des Vorwissens oder die Rezeptionen empirischer und theoretischer Erkenntnisse das eigentliche Problem. Alltagsweltliches, theoretisches und empirisches Vorwissen wird erst dann zum Problem bzw. zur unkalkulierbaren Größe, wenn es unreflektiert in den Forschungsprozess einfließt. Die Vergegenwärtigung der Subjektivität des Forschers und der subjektiven Rahmenbedingungen des Forschungsprozesses haben daher einen sehr hohen Stellenwert (vgl. MUCKEL, 1996, S. 71; vgl. dazu auch die drei Möglichkeiten der Reflexion des Vorwissens bei MEINEFELD, 2000, S. 273), insbesondere in qualitativ orientierten Forschungsprozessen. Diese Selbstreflexivität ist aber natürlich allen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern zu empfehlen, auch denjenigen, die quantitativ forschen. Schließlich können dadurch methodenunabhängig implizite Vorstrukturierungen des Forschungsgegenstandes durch den Wissenschaftler identifiziert werden.

3.2 Hypothesen im qualitativ orientierten Untersuchungsdesign

Mit den Begriffen Hypothesen oder Modellbildung verbinden viele Wissenschaftler in erster Linie die empirisch-analytischen Wissenschaften und dementsprechend die quantitative Sozialforschung. In den qualitativ orientierten Forschungsstrategien findet man dagegen das Nachprüfen von Hypothesen oder Modellen kaum. Es passt scheinbar nicht so recht zu den qualitativen Methoden. Deren Vertreter definieren sich in hohem Maße darüber, dass sie sich unvoreingenommen und offen dem Forschungsgegenstand nähern. Es soll gerade nicht mit vorgeprägten Strukturen (z. B. in Form von Modellen und Hypothesen) an das Forschungsfeld herangetreten werden (vgl. MEINEFELD, 2000, S. 268; KELLE, KLUGE, 1999, S. 35; FLICK, 1995, S. 150; LAMNEK, 1995, S. 96). Allerdings mehren sich die Forderungen, den dogmatischen Verzicht auf Hypothesen und Modellbildungen nicht zu akzeptieren. Auch qualitativ forschende Wissenschaftler gehen davon aus, dass die Prüfung von Hypothesen und ganzen Theorien mit Hilfe qualitativer Verfahren grundsätzlich möglich und sinnvoll ist (vgl. MEINEFELD, 2000, S. 274; OSWALD, 1997, S. 81; LAMNEK, 1995, S. 108). Zudem wird ein Verzicht auf explizite Hypothesen nicht verhindern, dass die qualitativen Forscher mit impliziten Hypothesen arbeiten. Dies hätte dann zur Folge, dass diese impliziten Hypothesen mehr oder weniger unreflektiert und undosiert den Auswertungs- und Interpretationsprozess beeinflussen (vgl. FLICK, 1995, S. 151).

Hypothesen, Modelle und Theorien können auch in qualitativen Forschungsprozessen eine zentrale Rolle spielen, zumindest als heuristische Konzepte. Sie sind zum einen dazu geeignet, die Fragestellung der Untersuchung exakter zu fassen. Dies verdeckt nicht primär

den Blick auf die Eigenstruktur der erhobenen Daten, sondern hilft bei der Abgrenzung eines relevanten Untersuchungsfeldes. Hypothesen und Theorien können zum anderen auch während des qualitativen Forschungsprozesses eine wichtige Rolle spielen, nämlich dann, wenn Leitfragen aus den theoretischen Vorkenntnissen abgeleitet werden können.

Wie schon bei der Diskussion um die Bedeutung des Vorwissens für den Untersuchungsprozess gesagt wurde, sind auch ex-ante Hypothesen oder Prüfmodelle im qualitativen Forschungsprozess nicht per se von Nachteil. Viel entscheidender ist auch hier der Umgang des Forschers mit diesen Annahmen und Vorstrukturierungen. Die kritische Selbstreflexion des forschenden Subjekts ist die notwendige Basis quantitativer wie qualitativer Methoden. Ein unreflektiertes Suchbild (im Sinne einer self-fulfilling-prophecy) ist in jedem Forschungsprozess unangemessen und unwissenschaftlich. Der Forscher sollte nicht nur darauf achten, inwieweit seine Annahmen, Hypothesen und Modelle durch die Daten belegt werden. Es müssen auch bewusst diejenigen Zusammenhänge und Beziehungen geprüft und betrachtet werden, die nicht im primären Fokus der Untersuchung stehen.

In der Tabelle 1 sind die Inhalte der beiden vorangegangenen Abschnitte 3.1 und 3.2 noch einmal kurz zusammengefasst.

<i>Alltagsweltliches und theoretisches Vorwissen</i>	<i>Hypothesen und Theorien</i>
<ul style="list-style-type: none"> • nicht ausschaltbar • bei Formulierung der Fragestellung hilfreich • liefert Hintergründe für die Interpretation • Problem der selektiven Wahrnehmung 	<ul style="list-style-type: none"> • Begriffe mit einem quantitativen Stigma • Rolle expliziter und impliziter Hypothesen • Abgrenzen des Untersuchungsfeldes • Erstellen von Leitfragen

- ▶ Kontrolle durch Selbstreflexion des forschenden Subjekts
- ▶ Verwendung als heuristische Konzepte

Tab. 1: Vorwissen und Hypothesen im qualitativen Forschungsprozess (eigene Darstellung)

4 Zur Bedeutung von Kategorien bei der Auswertung

4.1 Kategorien in der qualitativen Sozialforschung

Was sind eigentlich Kategorien? Diese Frage muss zu Beginn dieses Abschnitts zumindest im Ansatz geklärt werden. Der Begriff wird in vielen Studien und Abhandlungen, die sich mit qualitativen Methoden beschäftigen, immer wieder verwendet. Seine Bedeutung wird aber durch unterschiedlichste alltagsweltliche Bedeutungen und abweichende Definitionen in der wissenschaftlichen Literatur vielfältig überlagert. Aus unterschiedlichen Quellen ist in der Tabelle 2 zusammengestellt, was unter Kategorien verstanden wird und in Tabelle 3, in welcher Weise qualitativ Forschende den Begriff Kategorien verwenden:

Kategorie: Gruppe, Klasse oder Gattung, in die etwas oder jemand eingeordnet wird. (DUDEN - Das Fremdwörterbuch, 1982)
Kategorie steht für ein konzeptuelles Theorieelement. Kategorien haben Eigenschaften. (GLASER/STRAUSS, 1998, S. 45)
Kategorien sind aus theoretischen Modellen deduzierte, allgemeine Vorstellungen. (FLICK, 1995, S. 164)

Tab. 2: Was sind Kategorien?

Kategorien sind also Begriffe, denen auf einer ersten, alltagssprachlichen Ebene nur eine Zuordnungsfunktion zugeschrieben wird (vgl. DUDEN-Zitat). Im wissenschaftlichen Kontext qualitativer Sozialforschung wird dem Begriff Kategorie allerdings eine gewisse Theorieladung zugeschrieben. Es sind Versatzstücke oder Elemente einer wissenschaftlichen Theorie, möglicherweise auch nur fachwissenschaftlich durchdachte Konzepte der Forschenden über das Untersuchungsfeld.

Greift man noch einmal zurück auf das Dokument in der Übung, so werden Sie dort bestimmte Textstellen als wichtig oder bedeutsam markiert haben, andere wiederum nicht. Sie haben somit bereits eine einfache Kategorie gebildet, nämlich die wichtigen Textbestandteile von den unwichtigen unterschieden. Dies geschah natürlich aus ihrer subjektiven Sicht, für Außenstehende bedarf ihre Kategorisierung möglicherweise einer Erläuterung, einer Objektivierung. Vielleicht haben Sie einzelne Textstellen sogar in unterschiedlichen Farben oder Linienformen unterstrichen. Dabei verweisen die roten Unterstreichungen auf implizite Sanktionsmaßnahmen, über die der Staat verfügt (z. B. Strafverfolgung, falls Reisedokumente ungültig sind, oder Entzug von Arbeitsplätzen). Die blauen Unterstreichungen signalisieren das staatliche Entgegenkommen in der gegenwärtigen Situation (z. B. das Recht auf Vorgesprache in den Heimorten oder das Beratungsangebot der Rechtsanwaltschaft). Damit hätten Sie dann bereits zwei Kategorien aus der Quelle entwickelt.

Damit eröffnet sich dann schließlich die Frage, wie der Wissenschaftler an seine Kategorien kommt, was er mit den gebildeten Kategorien anstellen soll und in welcher Weise er sie verwendet.

Zur Auswertung des Datenmaterials benötigt der Forscher Kategorien bzw. ein Kategorienschema. Diese müssen von ihm entwickelt und begründet werden. (KÖNIG, BENTLER, 1997, S. 94)
Kategorien sind Merkmale oder Dimensionen, die während des Auswertungsprozesses erarbeitet bzw. dimensionalisiert werden müssen (in Form von Merkmalsausprägungen oder Subkategorien). (KLUGE, 2000)
Textsegmente werden durch Kodierung den Kategorien zugeordnet. (KELLE/KLUGE, 1999, S. 56)
Kategorien werden vom Forscher verwendet. Sie können vom Forscher aus den Daten herausgezogen oder den Daten übergestülpt werden. (MEINEFELD, 2000, S. 267)

Tab. 3: Wie verwendet der qualitativ Forschende Kategorien?

Deutlich ist geworden, dass der Forscher Kategorien zunächst einmal entwickeln muss. Die Entwicklung und Begründung dieser Kategorien ist eine wichtige Aufgabe in qualitativen Forschungsprozessen. Die Kategorien haben bestimmte Eigenschaften (im einfachsten Fall: „stark ausgeprägt“ bis „weniger stark ausgeprägt“), auch diese Eigenschaften müssen von den Forschern definiert oder dimensionalisiert werden. Textstellen oder Textauszüge können dann diesen Kategorien zugeordnet werden. Das ist eine sehr komplexe und langwierige Arbeit, die in der Regel mit einem EDV-Programm partiell erleichtert werden kann (vgl. KUCKARTZ, 1999). In der Grounded Theory spricht man hierbei von Kodierung.

Die Kategorien können also aus dem Textmaterial abgeleitet oder daran entwickelt werden. Offenbar ist es aber auch vorstellbar, die Kategorien bereits vor der Textanalyse zumindest zum Teil zu entwickeln. Dies wird – wie bereits ausgeführt – von einigen Vertretern der qualitativen Forschungsrichtung als problematisch angesehen: Schließlich könnten die bereits im Vorfeld (durch Alltagswissen oder Literaturstudium) erworbenen Kenntnisse und daraus abgeleiteten Kategorien das textimmanente Categoriesystem überdecken oder in den Hintergrund drängen.

Die Kategorien sind zentrale „Atome“ des qualitativen Forschungsprozesses. Aus diesen Kategorien werden im weiteren Verlauf des Auswertungs- und Interpretationsprozesses die zentralen Ergebnisse und theoretischen Ansatzpunkte hergeleitet. Dementsprechend wurden Auswertungsschemata entwickelt, die geeignet sind, aus qualitativem Datenmaterial Theorieversatzstücke und Theorien abzuteilen (vgl. Tabelle 4). Eine im deutschsprachigen Raum nur selten angewendete, in den USA aber weit verbreitete „Technik“ zur Bildung von Theorien aus Interview- und Beobachtungsdaten ist die Grounded Theory (vgl. GLASER/STRAUSS, 1998). KELLE/KLUGE haben in weiten Bereichen die Regeln und Vorschläge der Grounded Theory übernommen und für die Bildung von Typen nutzbar gemacht (vgl. KLUGE, 2000; KELLE/KLUGE, 1999). Diese beiden Möglichkeiten zur Generierung von Theorien können an dieser Stelle nicht ausführlich dargelegt werden. Darüber hinaus gibt es weitere Auswertungsstrategien, wie aus Interviewmaterial kategoriale Informationen gewonnen werden können (z. B. die Objektive Hermeneutik nach OEVERMANN oder die qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING). In einigen Beiträgen in diesem Tagungsband wird die Erzeugung von Kategorien bzw. deren Verlängerungen oder Überführungen in Theorien vorgestellt. Dabei wird vielleicht auch deutlich, dass sich die wenigsten qualitativ arbeitenden Wissenschaftler einer einzelnen Auswertungsstrategie verschrieben haben. Vielmehr werden sie zwischen unterschiedlichen Auswertungsstrategien hin und her springen und immer diejenige verwenden, die für das zugrunde liegende Material den größten Erfolg verspricht.

Grounded Theory: Kategorisierung, Kodierung, theoretische Memos
Typenbildung: Fallgruppierungen, Analyse von Sinnzusammenhängen, Charakterisierungen
Objektive Hermeneutik: sequenzanalytische Wort-für-Wort-Interpretation
Qualitative Inhaltsanalyse: Zusammenfassung, Strukturierung, Explikation

Tab. 4: Strategien zur Ermittlung von Kategorien und Theorien (eigene Darstellung)

Die Analyse und Interpretation des in der Übung vorgestellten Dokuments sollte sicherlich sequenzanalytisch erfolgen, d. h. eine sehr genaue Wort für Wort-Analyse. Dann würde eine ganze Reihe von Kategorien entdeckt werden: z. B. Formen staatlicher Machtausübung, Abhängigkeitsverhältnis zwischen Bürger und Staat, Selbstverständnis des Staates, Ausmaß staatlicher Kompromissbereitschaft, Rolle des Bürgers, Erwartungen an den Bürger. Diese Kategorien wären dann primär aus dem Textmaterial entwickelt worden.

Vorstellbar ist aber auch ein Vorgehen, bei dem zunächst ein intensives Literaturstudium zum Thema Staatsrecht und Staatstheorie erfolgen würde. Dabei würde der Forscher wahrscheinlich irgendwann auf Totalitarismustheorien stoßen. Aus diesen Theorien ließen sich auch fraglos zentrale Kategorien ableiten, die bei der Textanalyse sehr hilfreich sein könnten: Welche Elemente markieren einen totalitären Staat? Inwieweit sind diese Elemente in dem Textauszug nachweisbar? Wie drücken sich im Text Herrschaftsverhältnisse aus? Möglicherweise könnte dann sehr gezielt nach totalitären oder repressiven Elementen gesucht werden. Denkbar wäre es aber auch – wenn davon ausgegangen werden könnte, dass es sich um einen repressiven oder totalitären Staat handelt – inwieweit versucht wird, gerade diesen repressiven Eindruck zu verdecken.

Die Selbstreflexivität des Forschers und der kontrollierte und dosierte Einsatz des Vorwissens sollten dabei verhindern, dass der Text nicht nur nach expliziten, ex-ante Kategorien beforscht wird. Auch die textimmanenten Kategorien sollten adäquat berücksichtigt werden.

4.2 Einführung Geographischer Informationssysteme in der öffentlichen Verwaltung

Am Beispiel einer Diplomarbeit, die am Fachgebiet Geographie der Universität Osnabrück geschrieben wurde, wird nun verdeutlicht, welche Rolle Kategorien in qualitativen Forschungsprozessen spielen (vgl. SAALFRANK, 2000). Ziel der Arbeit war es, die Einführung Geographischer Informationssysteme in der Kreisverwaltung und den Gemeindeverwaltungen eines norddeutschen Landkreises zu untersuchen. Es sollte analysiert werden, innerhalb welcher Parameter Entscheidungen in kommunalen Verwaltungen gefällt werden. Zu diesem Zweck wurden 21 problemzentrierte Interviews mit Gemeindedirektoren, Dezernenten, Arbeitsgruppenleitern und Sachbearbeitern in der Kreis- und Gemeindeverwaltung geführt. Die Interviewpartner wurden in ihrer Eigenschaft als Entscheider oder spätere GIS-Nutzer ausgewählt. Der Feldphase ging ein ausführliches Literaturstudium voraus. Aus diesem Vorwissen entwickelte die Bearbeiterin einen Frageleitfaden und erste Auswertungskategorien (vgl. Tabelle 5).

- Zunächst einmal erschien es relevant, die Zielvorstellungen der Interviewpartner genauer zu analysieren. Als Entscheidungsträger oder potenzielle Nutzer scheint ihnen eine besondere Rolle bei der Einführung Geographischer Informationssysteme zuzukommen.
- Generell war es vor Aufnahme der Feldstudien wichtig, die an einer solchen Entscheidung Beteiligten zu identifizieren und die Verantwortlichkeiten im Entscheidungsprozess unter die Lupe zu nehmen.
- Es konnte auch angenommen werden, dass die Verwaltungsreformen und Neuorientierungen im Rahmen des neuen Steuerungsmodells der Einführung einer solchen Innovation einen positiven Schub verleihen. Insofern wurde auch dieser Punkt als bedeutsam eingestuft.
- Ein besonderes Augenmerk wurde auch auf die Zusammenarbeit zwischen Landkreis und Gemeinde gelegt. Schließlich ging die Idee der kreisweiten Einführung von der Landkreisverwaltung aus.
- Schließlich war auch das Verhältnis von Politik und Verwaltung im Kontext der Einführung Geographischer Informationssysteme bedeutsam.

Vor dem Hintergrund dieser Vorüberlegungen wurde nun der Frageleitfaden konstruiert. Die Erwartungshaltung der Forscherin ging in die Richtung, dass sie mit diesen von ihr entwickelten Kategorien und Fragen ein einigermaßen sensibles Konzept (vgl. FLICK, 1995, S. 153) für die Bearbeitung ihrer Forschungsfrage hatte. Diese Erwartungen und Ausgangsüberlegungen erwiesen sich weitgehend als richtig. Allerdings entwickelte sie aus

dem Interviewmaterial zusätzliche Kategorien, die die Rahmenbedingungen bei der Einführung Geographischer Informationssysteme in kommunalen Verwaltungen bedeutend besser kennzeichneten. In der Arbeit wurde vor allem deutlich, dass die Einführung von GIS weniger der Maxime von Rationalität und Effektivität folgt. Vielmehr war eine Vielzahl von Irrationalitäten bei Entscheidungen und in den Kommunikationskanälen für den Verlauf der GIS-Einführung maßgeblich.

- Generell wurde ein erheblicher Mangel hinsichtlich der Transparenz von Entscheidungsstrukturen festgestellt. Vielfach waren Entscheidungen gar nicht bekannt, oder es war nicht bekannt, wer entscheiden konnte. An vielen Stellen wurden Kooperations- und Kommunikationsbrüche ermittelt.
- Grundsätzlich waren bei vielen Gesprächspartnern die Überlegungen zur Einführung eines Geographischen Informationssystem von der Befürchtung geprägt, Macht, Kompetenzen oder erarbeitete Privilegien zu verlieren.
- Aus diesen Gründen wurden vielfältige Möglichkeiten entwickelt und realisiert, Entscheidungen gezielt zu verzögern oder die Entscheidungsverantwortung zu verlagern.
- Vielfach konnte auch festgestellt werden, dass zwar vordergründig die GIS-Einführung begrüßt wurde, andererseits aber rationale Argumente gegen die Einführung angeführt wurden, um damit individuelle Hintergrundmotive gegen die GIS-Einführung zu verschleiern.

Zentrale Kategorien vor Beginn der Feldphase

- Zielvorstellungen der Interviewpartner
- Beteiligte bei Entscheidungen in der Kommune
- Verantwortlichkeiten bei Entscheidungsprozessen
- Einflüsse des neuen Steuerungsmodells
- Zusammenarbeit zwischen Landkreis und Gemeinde
- Verhältnis zwischen Politik und Verwaltung

Zentrale Kategorien aus den Interviews

- mangelnde Transparenz von Entscheidungsstrukturen
- Kooperations- und Kommunikationsbrüche
- Bedeutung von Macht- und Kompetenzverlusten
- Möglichkeiten der Verzögerung von Entscheidungen
- Verlagerungen von Entscheidungsverantwortung
- Strategien zur Verschleierung individueller Motive

Tab. 5: Vorwissen und Hypothesen im qualitativen Forschungsprozess (eigene Darstellung)

Diese kurze Analyse macht deutlich, dass die Aneignung von Vorwissen zu einer offenen Analyse der erhobenen Interviewmaterialien nicht im Widerspruch stehen muss. Im Gegenteil: Es zeigt sich, dass das Literaturstudium den qualitativ Forschenden zunächst auf den richtigen Weg zu bringen vermag, indem es ihm heuristische Konzepte anbietet. Dieser muss dann nur sicherstellen, dass er trotz seiner vorgeprägten Kategorien für das Quellenmaterial noch offen ist. Entscheidend ist auch hier wieder die Selbstreflexivität des Interpretierenden.

5 Qualitative Methoden in Schule und Hochschule

Nach dem Kenntnisstand des Verfassers gibt es gegenwärtig nur sehr wenige Schulforscher oder Didaktiker, die die ganze Bandbreite der empirischen Sozialforschung (von den qualitativen bis zu den quantitativen Methoden) in ihren Forschungsfeldern einsetzen. Es dominieren quantitative Methoden, in der Regel sind das standardisierte Befragungen. Dabei bietet das Themenfeld Schule und Unterricht eine Vielzahl von Fragestellungen, bei denen der Einsatz qualitativer Verfahren angezeigt wäre. Es können drei Ansatzpunkte identifiziert werden, an denen qualitative Methoden eingesetzt werden könnten:

- *Qualitative Forschung über die Institution Schule und die Inszenierung Unterricht*

Ansprechpartner für diese Art der Forschung sind die Hochschulen oder Schulforschungsinstitute. In den sozialen Räumen Schule und Unterricht interagieren sehr unterschiedliche soziale Gruppen mit unterschiedlichen subjektiven Interessen und Zielen. Ein Untersuchungsfeld könnte beispielsweise die Konstruktion von Unterrichtsrealität durch die Lehrer auf der einen und Schüler auf der anderen Seite sein. Hier böten sich insbesondere qualitative Verfahren an, um beispielsweise die subjektiven Deutungsmuster und das individuelle Sinnverstehen bei Lehrern wie bei Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf das Unterrichtsereignis vergleichend einander gegenüber zu stellen.

- *Der Lehrer als qualitativer Erforscher seines Unterrichts*

Die Erhebung qualitativer Daten über die Unterrichtswirklichkeit ist in der Schule relativ einfach. In Form von Klausuren, Klassenarbeiten oder Tests produzieren die Schülerinnen und Schüler in großen Mengen Datenmaterial. Dieses qualitative Datenmaterial wird bisher von den Lehrern nur dazu genutzt, den Lernerfolg der Schüler zu kontrollieren. Auf der anderen Seite sind diese Niederschriften möglicherweise aber auch geeignet, Lern- und Verstehenswege von Schülern nachzuvollziehen oder Verständnislücken zu identifizieren. So könnten Lehrer die Arbeiten ihrer Schüler beispielweise mit qualitativen, sequenzanalytischen Verfahren im Hinblick auf die Verstehensleistung der Schüler auswerten. Sie würden eventuell Einblick erhalten, bei welchen Lernschritten es aus welchen Gründen zu Verständnisproblemen gekommen ist. Dies könnte ein zentraler Ansatzpunkt für eine Evaluation der eigenen Lehrleistung sein.

- *Die Schülerinnen und Schüler als qualitative Erforscher von Umwelt und Schule*

Gerade der Geographieunterricht bietet in vielen Bereichen Einsatzmöglichkeiten für qualitative Erhebungsverfahren. Die Schüler könnten als Journalisten oder Detektive in bestimmten Feldern (z. B. der Angewandten Geographie oder der Kommunalpolitik) forschend tätig werden. Warum sollten sie nicht Experteninterviews mit dem Oberbürgermeister und den Mitgliedern des Stadtentwicklungsausschusses über umstrittene oder auch nicht umstrittene Planungsvorhaben führen? Die wesentlichen Ergebnisse müssten paraphrasiert und im Unterricht zusammengetragen werden. Dies böte sicherlich ein vielperspektivisches Bild der städtischen Planungsphilosophie. Auch die verpflichtenden Betriebspraktika könnten in den Unterricht integriert werden, wenn beispielsweise die Schüler auf eine Rolle als teilnehmende Beobachter von Verwaltungs- oder Betriebsabläufen vorbereitet würden (selbstverständlich nur im Rahmen bestimmter Bandbreiten).

Damit dies in der Schule gelingt, müssen natürlich sowohl Lehrer als auch Schüler mit diesen Methoden vertraut gemacht werden. Dabei kommt es darauf an, den Eindruck zu vermeiden, aufgrund der alltagsbezogenen Erhebungsmethoden (Interviews, Beobachtungen, Diskussionen,...) wäre auch die Handhabung der Auswertung qualitativer Daten ebenfalls sehr einfach. Gerade die Auswertungstechniken erfordern ein hohes Übungspensum, wenn die Interpretation qualitativer Materialien über eine allgemeine Beschreibung der subjektiv

wichtigsten Gesprächs- oder Beobachtungspunkte hinausgehen soll. Dennoch ist auch in der Schule die Vermittlung eines umfassenden Methodenrepertoires besonders wichtig. Die damit verbundene Anforderung an die Selbstreflexivität des forschenden Subjekts bzw. des lernenden Schülers trägt dazu bei, in allen Wissens- und Erkenntnisbereichen die eigene Perspektive zu relativieren und das eigene Tun zu hinterfragen. Der Geographieunterricht ist aufgrund seiner zahlreichen Schnittpunkte mit alltagsweltlichen Phänomenen gut dazu geeignet, an praxisnahen Beispielen forschend zu lernen.

Auch an den Hochschulen müsste es sich allmählich herumgesprochen haben, dass qualitative und quantitative Verfahren keine gegensätzlichen Methoden sind, sondern allenfalls die beiden Endpunkte eines Methodenkontinuums markieren (vgl. OSWALD, 1997, S. 74). Methodik beschränkt sich an den Universitäten noch viel zu häufig auf Statistik und quantitativ orientierte Sozialforschung. Qualitative Verfahren kommen kaum in den Blick. Dies ist auch deswegen bedauerlich, weil mit den qualitativen Methoden in der Regel auch ein recht hohes Potenzial an Methodenkritik verbunden ist. Diese teilweise recht fundamentale Methodenkritik wird dementsprechend in der geographischen Fachöffentlichkeit kaum wahrgenommen (vgl. z. B. WESSEL, 1996).

Literatur

- ATTESLANDER, P. (1999): Methoden der empirischen Sozialforschung. – Berlin, New York.
- DÜRR, H. (1998): Eine neue Übersichtlichkeit für die deutschsprachige Humangeographie? Anmerkungen zu Karin Wessels Lehrbuch. In: Geographische Zeitschrift 86, S. 31-45.
- ESSER, H. (1993): Soziologie. Allgemeine Grundlagen. – Frankfurt/Main u. New York.
- FLICK, U. (1995): Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In: FLICK, U. u. a. (Hrsg.): Handbuch qualitativer Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. – Weinheim.
- GLASER, B. u. STRAUSS, A. L. (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. – Bern u. a.
- HARD, G. (1982): Textinterpretation/Textanalyse. In: JANDER, L., SCHRAMKE, W., WENZEL, H. J. (Hrsg.): Metzler Handbuch für den Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. – Stuttgart, S. 463-466.
- KELLE, U. u. KLUGE, S. (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. – Opladen.
- KLUGE, S. (2000): Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung [20 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research [Online Journal], 1(1). Verfügbar über: <http://qualitative-research.net/fqs> [24.05.2001].
- KÖNIG, E. u. BENTLER, A. (1997): Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozess – ein Leitfaden. In: FRIEBERTSHÄUSER, B. u. PRENGEL, A. (Hrsg.): Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. – Weinheim u. München, S. 88-96.
- KUCKARTZ, U. (1999): Computergestützte Analyse qualitativer Daten. Eine Einführung in Methoden und Arbeitstechniken. – Opladen.
- LAMNEK, S. (1995): Qualitative Sozialforschung. Bd 1: Methodologie. – Weinheim.
- LEBER, M. u. OEVERMANN, U. (1994): Möglichkeiten der Therapieverlaufsanalyse in der Objektiven Hermeneutik. In: GARZ, D. u. KRAIMER, K. (Hrsg.): Die Welt als Text. Theorie, Kritik und Praxis der Objektiven Hermeneutik. – Frankfurt/Main, S. 383-427.
- MEYER, H. (1987): Unterrichtsmethoden 1: Theorieband. – Königstein.
- MAYRING, P. (1997): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. – Weinheim.
- MEINFELD, W. (2000): Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung. In: FLICK, U., KARDORFF, E. von, STEINKE, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. – Reinbek, S. 265-275.
- MUCKEL, P. (1996): Selbstreflexivität und Subjektivität im Forschungsprozess. In: BREUER, F. (Hrsg.): Qualitative Psychologie. Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils. – Opladen, S. 61-78.
- OSWALD, H. (1997). Was heißt qualitativ forschen? Eine Einführung in Zugänge und Verfahren. In: FRIEBERTSHÄUSER, B., PRENGEL, A. (Hrsg.): Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. – Weinheim u. München, S. 71-87.
- SAALFRANK, M. (2000): Geographische Informationssysteme in der öffentlichen Verwaltung. Eine Analyse der Einführung von GIS in der Kommunal- und Landkreisverwaltung. – Osnabrück. (Unveröffentlichte Diplomarbeit).
- SEDLACEK, P. (1982): Kultur-/Sozialgeographie. – Paderborn.
- VON WRIGHT, G. H. (1991): Erklären und Verstehen. – Frankfurt/ Main.
- VON WRIGHT, G. H. (1967): Handlungslogik. Ein Entwurf. In: VON WRIGHT, G. H.: Handlung, Norm und Intention. Untersuchungen zur deontischen Logik. – Berlin u. New York.
- WEBER, M. (1984, zuerst 1921): Soziologische Grundbegriffe. – Tübingen.
- WERLEN, B. (1988): Gesellschaft, Handlung und Raum. Grundlagen handlungstheoretischer Sozialgeographie. – Stuttgart.
- WESSEL, K. (1996): Empirisches Arbeiten in der Wirtschafts- und Sozialgeographie. Eine Einführung. – Paderborn.

Objektive Hermeneutik

Grundlagen und Anwendungsmöglichkeiten

Inhalt

1	Objektive Hermeneutik und Sequenzanalyse.....	75
1.1	Annahmen und Erkenntnisinteresse der objektiven Hermeneutik.....	75
1.2	Protokolle.....	75
1.3	Fallstruktur als Prozessstruktur.....	76
1.4	Sequenzanalyse.....	76
2	Entwicklung von Lesarten.....	77
3	Vollständige Fallanalyse, Kontrasttypenbildung und Falldarstellung.....	79
3.1	Vollständige Fallanalyse und Kontrasttypenbildung.....	79
3.2	Falldarstellung.....	79
4	Anwendungsmöglichkeiten.....	80
5	Anwendungsbeispiel 1: Interaktionsprotokolle (Interviews, Forschungsgespräche mit Schülern).....	80
6	Anwendungsbeispiel 2: Schulbuch.....	81

Dieser Beitrag bietet eine Einführung in die Methodologie und Methodik der objektiven Hermeneutik. Diese qualitativ-rekonstruktive Auswertungsmethode wurde von dem Frankfurter Soziologen ULRICH OEVERMANN entwickelt. Sie wird seit über 20 Jahren in der qualitativen Sozialforschung bei der Analyse verschiedenster Text- und Bildmaterialien angewendet. In der Geographiedidaktik wie in der Geographie insgesamt ist sie allerdings bis heute weitgehend unbekannt. Eine Beschäftigung mit dieser Methode lohnt aber nicht nur für den sozialwissenschaftlich arbeitenden Geographen, auch den Geographiedidaktikern und Geographielehrerinnen und Geographielehrern bietet die objektive Hermeneutik viele Möglichkeiten.

Die qualitative, interpretative Form der Unterrichtsforschung ist keineswegs neu. Sie wurde als Alternative zu den statistischen/quantitativen Verfahren der Unterrichtsanalyse schon Ende der 1970er Jahre von TERHARDT (1978) gefordert und hat sich seitdem in unterschiedliche Richtungen und Schulen der Unterrichtsforschung ausdifferenziert.¹ Die objektive Hermeneutik ergänzt somit die bisherigen, durchaus unterschiedlichen Verfahren der interpretativen Unterrichtsforschung. Mit der ihr eigenen Technik der „Verfremdung“ des Untersuchungsmaterials und der bei der Auswertung nötigen Genauigkeit lassen sich andere Einblicke in die Situationslogik des Schülerhandelns und die soziale Struktur von Unterrichtssituationen gewinnen als mit anderen Methoden. Außerdem besitzt die objektive Hermeneutik, wie ich an einem Schulbuchbeispiel zeigen werde, auch für die Reflexion von Unterrichtsmaterialien große Potentiale. Diese Form der Unterrichtsforschung distanziert sich von universalisierenden Theorieansätzen. Das Ziel von Unterrichtsforschung, die Veränderung bzw. Verbesserung von Unterricht und Lehrmaterialien, wird mit der Methode der objektiven Hermeneutik durch die methodisch kontrollierte Rekonstruktion der Struktur von Fällen erreicht. Wegen ihrer induktiven Vorgehensweise ist die objektive Hermeneutik vor allem für relativ offene Fragestellungen empfehlenswert, also insbesondere für die explorative Untersuchung neuer Themenfelder. Zwei Voraussetzungen sind für ihre erfolgreiche Anwendung jedoch unumgänglich: Zeit bzw. die Bereitschaft, sich detailliert und gründlich auf das zu analysierende Material einzulassen, sowie Übung.

Will man den Analysegang außerdem für andere nachvollziehbar präsentieren, tritt noch ein Problem hinzu, was auch von den professionellen Anwendern der objektiven Hermeneutik nicht wirklich gelöst ist: Der sehr komplexe Weg der Erkenntnisgewinnung lässt sich nur schwer und nur mit großem Aufwand schriftlich dokumentieren.² Schon die Ausformulierung der Interpretation weniger Zeilen eines Interviewtranskriptes erfordert, um ein Beispiel zu nennen, in der Regel weit mehr als 20 Druckseiten. Doch diese Darstellungsproblematik der objektiven Hermeneutik spricht keineswegs gegen ihre Anwendung. Zur Formulierung gehaltvoller Hypothesen und Ergebnisse benötigt der Praktiker keine detaillierte und methodisch angemessene Dokumentation seines Erkenntnisweges. Ihm genügt zu wissen, wie er praktisch zu verfahren hat.

In diesem Sinne konzentriert sich die vorliegende Einführung auf die wichtigsten Prämissen und Analysetechniken, die bei der Anwendung der objektiven Hermeneutik zu beachten sind.³ Der erste Abschnitt geht auf die theoretischen Grundlagen und Voraussetzungen ein. Genauer wird hierbei insbesondere die Sequenzanalyse, der methodische Kern der objektiven Hermeneutik, beschrieben. Wie man als Anwender die Strukturierungsgesetzlichkeit eines Falles (z.B. eines Interviews oder eines Schulbuches) entdeckt und Lesarten praktisch entwickelt, wird im zweiten Abschnitt erläutert. Im Anschluss daran werden in knapper Form

¹ Vgl. zu dieser Thematik allgemein: KRUMMHEUER/NAUJOK, 1999, MAYRING, 1996.

² Vgl. zu dieser Problematik allgemein: REICHARTZ, 1991.

³ Vgl. dazu im einzelnen: BOHNSACK, 1993, BUDE, 1994, GARZ/KRAIMER, 1994, OEVERMANN, 1986, OEVERMANN et al., 1979, REICHARTZ, 1986, SUTTER, 1994.

die Prinzipien der vollständigen Fallanalyse und der Kontrasttypenbildung sowie die Problematik der Falldarstellung dargestellt. In den letzten Abschnitten werden praktische Anwendungsmöglichkeiten der objektiven Hermeneutik vorgestellt. Die Eigenarten und Möglichkeiten der Sequenzanalyse werden dabei zunächst an dem abstrakten Beispiel eines Interaktionsprotokolls (d.h. eines Interviews oder eines Forschungsgesprächs mit Schülern) diskutiert, bevor sie abschließend am Beispiel einer Schulbuchanalyse illustriert werden. Eine exemplarische und den methodologischen Ansprüchen genügende Demonstration einer *vollständigen* Fallrekonstruktion kann hier nicht geleistet werden; dies würde den Umfang des Artikels bei weitem sprengen.⁴ Die nur über praktische Auseinandersetzung wirklich zu erlernende analytische Verfahrensweise kann lediglich angedeutet werden.

1 Objektive Hermeneutik und Sequenzanalyse

1.1 Annahmen und Erkenntnisinteresse der objektiven Hermeneutik

Die zentrale Annahme der objektiven Hermeneutik ist die der Regelgeleitetheit sozialer Wirklichkeit: Soziales Handeln und soziale Abläufe sind sinnstrukturiert. Es werden handlungsgenerierende Strukturen angenommen, die sogenannten Sinnstrukturen, die die sozialen Äußerungsformen sinnlogisch hervorbringen. Diese Sinnstrukturen werden auch latente oder objektive Sinnstrukturen genannt – daher der Name der objektiven Hermeneutik. Die Sinnstrukturen heißen deshalb latent oder objektiv, weil sie sich unabhängig von den subjektiven Intentionen, Wahrnehmungen, Wissenssystemen oder Alltagstheorien der Akteure in den Handlungszusammenhängen, an denen sie teilnehmen, z. B. den Interaktionen, konstituieren und reproduzieren. Diese eigenständige, immer bestehende und in diesem Sinne objektive Realitätsebene der Sinnstrukturen wird von den Subjekten selbst weder sinnlich wahrgenommen, noch ist sie ihnen in ihrem praktischen Handeln bewusst.⁵

Das Ziel der objektiven (oder strukturalen) Hermeneutik besteht in der Rekonstruktion der Sinnstrukturen, die einer bestimmten Handlungspraxis o. ä. – einem Fall – zugrunde liegen. Mit der Erforschung der objektiven Sinnstrukturen von Sozialität grenzt sie sich deutlich von anderen qualitativ-hermeneutischen Verfahren ab (vgl. FLICK, 1995), zum Beispiel von der Tiefenhermeneutik (vgl. LORENZER, 1986) oder dem narrativen bzw. biographischen Interview (vgl. BOHNSACK, 1993, SCHÜTZE, 1983). Im Gegensatz zur objektiven Hermeneutik ist das Ziel dieser Verfahren der verstehende Nachvollzug subjektiver innerpsychischer Vorgänge, die Rekonstruktion des subjektiven Sinns.

1.2 Protokolle

Methodisch greifbar ist die objektive Sinnstruktur eines Handlungsmusters (oder anderer Formen von Sozialität) nur in der Form von Protokollen von sinnstrukturierten Ereignissen – also zum Beispiel in der Form von Handlungsprotokollen oder aufgenommenen und verschrifteten Äußerungen, aber auch in der Form von Filmen, Bildern, Lehrmaterialien oder anderen Gebilden mit symbolischer Bedeutung. Außerhalb von Protokollen gibt es für den

⁴ Als Anwendungsbeispiele der Objektiven Hermeneutik (bzw. der hermeneutischen Sequenzanalyse nach OEVERMANN) siehe jedoch: ACKERMANN/BLÖMER/GARZ, 1996, AUFENANGER/GARZ/KRAIMER, 1994, BAHR/FREDE/LITZBA, 1994, KADE, 1994, LEBER/OEVERMANN, 1994, SCHNEIDER, 1988.

⁵ Um dem nahe liegenden Einwand vorzubeugen, die objektive Hermeneutik führe in ihrem Namen einen unauflösbaren Widerspruch („objektiv“ versus subjektive, interpretationsabhängige „Hermeneutik“), wird sie auch *strukturelle* Hermeneutik genannt (vgl. SUTTER, 1994).

objektiven Hermeneuten methodologisch keine Zugriffsmöglichkeit auf die interessierenden Strukturen.

Allerdings drücken sich in Protokollen fast immer die Sinnstrukturen mehrerer Fälle aus. Ein Gesprächsprotokoll zum Beispiel protokolliert sowohl die Struktur der Interaktion als auch die einzelnen Handlungsstrukturen der beteiligten Gesprächspartner oder die Strukturen der sozialen Gruppen, denen sie angehören. Dies hat für die Forschungspraxis zur Folge, dass zuerst immer festgelegt werden muss, welche der in einem Protokoll sich ausdrückenden Fallstrukturen den Gegenstand der Analyse bilden.

1.3 Fallstruktur als Prozessstruktur

Mit Fallstruktur ist nie etwas Statisches gemeint. Die Fallstruktur (die objektive Sinnstruktur eines Falles) ist immer als Prozessstruktur zu denken. Denn von der Struktur eines Falles kann man im Sinne der objektiven Hermeneutik erst sprechen, wenn man den Prozess ihrer Reproduktion kennt. Dass Struktur und Prozess faktisch zusammenfallen, wird mit der sequentiellen Strukturiertheit aller sozialen Phänomene begründet.

Um die Fallstruktur zu analysieren, muss man folglich rekonstruieren, wie sich in einem Protokoll die Struktur eines Falles konstituiert und reproduziert. Und genau darauf zielt die methodische Kernoperation der objektiven Hermeneutik: die Sequenzanalyse.

1.4 Sequenzanalyse

Die Sequenzanalyse ist ein Verfahren, mit dem der Ablauf einer sozialen Praxis oder eines sinnstrukturierten Protokolls und die sich darin reproduzierende Fallstruktur schrittweise und methodisch kontrolliert rekonstruiert wird. Ihrer streng sequentiellen Vorgehensweise gemäß sind auch elementare Sequenzfragmente detailliert zu interpretieren.

Vorgegangen wird stur wörtlich, und zwar in einem permanenten Zwischschritt:

Im ersten Schritt wird eine einzelne Sequenz (also z. B. eine Äußerung im Falle eines Interviews) künstlich verfremdet. Unter bewusster Ausblendung der konkreten Kontextbedingungen wird gefragt, was eine Sequenz (oder genauer: ein Sequenzelement) alles bedeuten könnte und welche Konsequenzen dies hätte. Der objektive Hermeneut nutzt dabei den Umstand, dass er von dem Handlungsdruck, dem die Akteure in der zu interpretierenden Situation unterworfen sind, entlastet ist. Gedankenexperimentell entwickelt er in aller Ruhe verschiedene Lesarten einer Sequenz und fragt, welche sinnlogischen Möglichkeiten des Anschlusses sich daraus ergeben.

Diese gedankenexperimentelle Kontext- und Anschlussvariation einer Sequenz wird dann im zweiten Schritt mit dem tatsächlich gewählten Anschluss, z. B. dem protokollierten Redebeitrag, kontrastiert.

Wenn man dieses Verfahren Sequenz für Sequenz wiederholt und damit minutiös der Sequentialität des Protokolls folgt, lässt sich allmählich die Selektivität der Fallstruktur herausarbeiten. Nach einer hinreichend langen Sequenz von fallspezifischen Äußerungen (bzw. Handlungen) wird deutlich, nach welcher Logik die Anschlussselektivität zwischen den einzelnen Elementen der Sequenz hergestellt wird: „Die fallspezifische Strukturierungsgesetzlichkeit zeigt sich in dem Maße, in dem wiederkehrend dieselben Möglichkeiten systematisch ausgeschlossen werden, die nach allgemein geltenden Regeln sinnlogisch ebenso richtig gewesen wären wie die tatsächlich selektierten“ (OEVERMANN, 1983, S. 274). Sequenzanalyse bedeutet also, dass im Sinne der Dialektik von Allgemeinem und Besonderem der

Weg der systematischen Selektion der faktischen Anschlüsse aus den möglichen Anschlüssen in der Folge der einzelnen Sequenzen nachgezeichnet wird – mit dem Ziel, die Struktur der sich im Protokoll reproduzierenden Sozialität, die in der fallspezifischen Selektivität von Sequenzfolgen zum Ausdruck kommt, zu rekonstruieren.

Sobald die fallspezifische Strukturierungsgesetzlichkeit deutlich wird, sollte eine Fallstrukturhypothese formuliert werden. Diese Fallstrukturhypothese wird dann an anderen Protokollausschnitten überprüft, d.h. auf ihre Güte hin getestet, modifiziert oder falsifiziert. Dazu werden weitere Sequenzen entweder zufällig aus dem Text ausgewählt und nach dem beschriebenen Verfahren interpretiert oder es werden Textstellen, die dem Augenschein nach der Strukturhypothese widersprechen, zielgerichtet ausgesucht und interpretiert. Auf diese Weise gelangt man schließlich zu den angestrebten (und methodisch abgesicherten) Aussagen über Fallstrukturen.

Bei der objektiven Hermeneutik (bzw. der Sequenzanalyse) handelt es sich folglich insgesamt um ein induktives, hypothesengenerierendes und hypothesenüberprüfendes Falsifikationsverfahren. Mit diesem Verfahren wird die Sinnstruktur von Fällen sukzessive rekonstruiert. Da die objektive Hermeneutik primär einer Rekonstruktionslogik folgt, unterscheidet sie sich nicht nur von den meisten quantitativen Verfahren, sondern auch von vielen qualitativen Verfahren. Viele qualitative Verfahren folgen nämlich der Logik der Subsumtion – nicht der Rekonstruktion. Daher stellt sich die grundsätzliche Frage, die hier jedoch nicht weiter verfolgt wird, ob man statt der gängigen Unterscheidung der Methoden der empirischen Sozialforschung in quantitative und qualitative nicht besser schärfer zwischen subsumtionslogischen und rekonstruktionslogischen Verfahren unterscheiden sollte.

2 Entwicklung von Lesarten

Vor der konkreten Durchführung einer Analyse drängt sich die Frage auf, wie denn praktisch bei der Entwicklung von Lesarten zu verfahren ist. Wie entdeckt man die Strukturierungsgesetzlichkeit eines Falles?

OEVERMANN'S Verständnis der objektiven Hermeneutik als „forschungspraktische Kunstlehre“ ist hierbei wenig hilfreich – und deshalb auch oft kritisiert worden. Freilich ist seine Charakterisierung des Interpretationsverfahrens nachvollziehbar. Es ist damit gemeint, dass der Interpret seine alltägliche Fähigkeit des Verstehens von Texten zu einer „Kunst“ auszubilden hat, die bestimmten Regeln wie dem sequentiellen Vorgehen folgt.

Meine eigenen Erfahrungen mit der sequenzanalytischen Interpretation bestätigen, dass die Entwicklung von Lesarten im Wesentlichen nur über die Ausübung zu erlernen ist. Typische Fragen – etwa: Wie lang soll die zu interpretierende Sequenz sein? Wie viel Kontextwissen darf in die Analyse einfließen? – lassen sich kaum allgemein, sondern nur innerhalb einer und immer nur für eine Einzelfallanalyse befriedigend beantworten.

Gleichwohl sollte man sich zur Orientierung mindestens an folgende vier Punkte halten:

- 1) Für die Interpretation einer Äußerung muss der objektive Hermeneut zunächst seine alltägliche Fähigkeit des Verstehens von Texten extensiv in Anspruch nehmen. Dazu ist es hilfreich, auch mit der Lebenswelt, aus der der jeweilige Text stammt, vertraut zu sein (was die Funktion einer Feldforschung sein kann).
- 2) Wichtig ist, die grundlegende Annahme zu beachten, dass jede Äußerung, ja sogar jedes Sequenzelement, sinnlogisch motiviert ist.

- 3) Die Sequenzanalyse ist ein streng textimmanentes Verfahren. Ausgangspunkt für die zu entwickelnden Lesarten des Gesprächstextes sind daher üblicherweise die manifesten Äußerungen.

Hieraus ergeben sich einige methodische Folgerungen, auf die vor der Nennung des vierten Punktes kurz eingegangen wird. Da es bei der Sequenzanalyse darum geht, zu rekonstruieren, wie sich ein Handlungsmuster oder eine Fallstruktur (z. B. in der Interaktion) herstellen, darf bei der Analyse einer Sequenz der Sequenz selbst nicht vorgegriffen werden. Mit anderen Worten: Informationen aus dem Protokoll, die sich erst aus Textstellen nach der jeweils zu interpretierenden Sequenz ergeben und die dem Interpreten eben nur deshalb vorliegen, weil er (im Gegensatz zu z. B. den Teilnehmern eines Gesprächs) das gesamte Protokoll (also aus der Perspektive eines Redebeitrags auch die „Zukunft“ des sich entwickelnden Gesprächs) kennt, dürfen nicht zum Beleg der Interpretation einer Sequenz verwendet werden. Sogenanntes inneres Kontextwissen darf höchstens zur Formulierung einer Hypothese benutzt werden. Die Plausibilität einer einzelnen Deutung oder einer Strukturhypothese muss dagegen stets an der Sequenz selbst bzw. im sequentiellen Durchgang belegt werden können.

Ähnliches gilt für das äußere Kontextwissen, d. h. für Daten über den zu analysierenden Fall, die nicht dem Protokoll zu entnehmen sind, die bei der Interpretation aber dennoch vorliegen – z. B. biographische Daten oder gesprächsunabhängige, vor oder nach einem Forschungsgespräch durchgeführte Beobachtungen. Auch äußere Kontextdaten dürfen bei der Analyse nicht zum direkten Beleg oder zum Ausschluss von Lesarten genutzt werden, sondern nur, um Lesarten zu generieren. Die jeweilige Gültigkeit der gefundenen Lesarten muss dann aber ebenfalls stets textimmanent, also im sequentiellen Interpretationsgang durch den Text, nachgewiesen werden können.

Entscheidend ist folglich die Trennung der Entwicklung von Interpretationen einerseits und ihren Gültigkeitsnachweisen andererseits: Während für die Entwicklung von Interpretationen grundsätzlich alle Informationen, Gedankenexperimente, Assoziationen oder eben Kontextdaten verwendet werden dürfen, muss der Gültigkeitsnachweis unbedingt textimmanent erfolgen. Bei der Durchführung von Fallinterpretationen habe ich in diesem Zusammenhang wiederholt die Erfahrung gemacht, dass sich die Fallstruktur umso leichter und genauer rekonstruieren lässt, je sparsamer man Kontextwissen verwendet, je „dümmer“ man sich methodisch in bezug auf Kontextwissen stellt.

Der Gültigkeitsanspruch, von dem hier die Rede ist, darf nicht missverstanden werden. Es wäre falsch zu behaupten, die mit Hilfe der objektiven Hermeneutik gefundenen Interpretationen schlossen andere oder weitergehende Leseweisen aus und jeder Interpret gelange zwangsläufig zu dem gleichen Ergebnis. Kriterium der Gültigkeit sollte vielmehr sein, dass die sequenzanalytisch entwickelten Deutungen bei Unverträglichkeit mit anderen Deutungen haltbar sein müssen. Andernfalls gelten sie als widerlegt.

- 4) Durch die sequenzanalytische Rekonstruktion einer ausreichend langen Sequenz von fallspezifischen Äußerungen oder Handlungen kann die Struktur eines Falles zumeist schon so deutlich bestimmt werden, dass gute Fallstrukturhypothesen formuliert werden können. Da sich die Struktur eines Handlungsmusters nach den Prämissen der objektiven Hermeneutik in allen fallspezifischen Äußerungsformen ausdrückt, ist es prinzipiell gleichgültig, welche (längere) Passage eines Protokolls man zur Generierung einer reichhaltigen Hypothese über den Fall zuerst analysiert.

Im Falle von Gesprächs-Protokollen sind häufig gerade die Anfangssequenzen ausgesprochen geeignet, da ihnen zumeist eine folgenreiche Strukturierungsfunktion zukommt. Dies gilt insbesondere für wirkliche Ersteröffnungen einer gemeinsamen sozialen Praxis. Aber auch,

wenn es sich in der Realität nicht um die ersten Sequenzen einer gemeinsamen Praxis der Gesprächspartner handelt, sollte der Beginn eines Gespräches immer besonders extensiv ausgelegt werden. Auf diese Weise gelangt man schnell zu reichhaltigen, oft noch sehr spekulativen, damit aber auch falliblen Strukturhypothesen.

Im Allgemeinen gilt für die meisten Protokolle: Je umfassender der Anfang interpretiert wird, desto deutlicher und schneller sieht man im Folgenden, welche Anschlussselektionen gewählt werden, und mithin, wie die interessierende Fallstruktur gelagert ist. Wie meine eigenen Interpretationen zeigten, eignet sich allerdings nicht jeder Anfang eines Protokolls gleich gut zur Formulierung einer gehaltvollen Hypothese. Denn nicht immer reproduzieren sich alle relevanten Aspekte der Fallstruktur schon zu Beginn des Protokolls. Auch sollte bei der Auswahl der zu interpretierenden Passage darauf geachtet werden, ob die forschungsleitenden Fragen hinreichend berücksichtigt werden können.

3 Vollständige Fallanalyse, Kontrasttypenbildung und Falldarstellung

3.1 Vollständige Fallanalyse und Kontrasttypenbildung

Nach der Analyse einer längeren Sequenz und der erfolgreichen Erarbeitung einer oder mehrerer Fallstrukturhypothesen beschleunigt sich das Analysetempo normalerweise erheblich. Die Fallstrukturhypothesen (wie auch die sich erst aus der detaillierten Sequenzanalyse eines ersten Protokollausschnitts ergebenden Anschlussfragen) sind im weiteren Analysegang an verschiedenen, auch zufällig ausgewählten Passagen, bestenfalls am gesamten Protokollmaterial, zu überprüfen (bzw. zu beantworten) (s. 1.4).

Wie viele Fälle nach der vollständigen Analyse eines ersten Falles zu rekonstruieren sind, hängt von der Fragestellung und dem Material ab. Für die meisten Fragestellungen, die auf Handlungsmuster von Personen (oder deren Verhaltensweisen, Orientierungen, Erfahrungen, Strategien) zielen, reichen 12 oder weniger Protokolle (Interviews). Üblich ist, das erste Protokoll vollständig zu untersuchen, um an diesem Fall eine gründliche Modellbildung vorzunehmen. Die Auswahl weiterer Protokolle folgt dann günstigerweise dem Prinzip der maximalen Kontrasttypenbildung. Denn durch schrittweises, kontrastives Vorgehen bei Protokollauswahl und Fallanalyse gelingt es, auch mit wenigen Protokollen schon ein großes und umfassendes Spektrum von Fällen zur differenzierten Beantwortung der jeweiligen Forschungsfrage zu rekonstruieren.

3.2 Falldarstellung

Die sequenzanalytische Rekonstruktion von Fallstrukturen ist zwar für explorative Fragestellungen sehr geeignet, sie ist aber auch sehr aufwendig und nur recht umständlich darstellbar. Bei dem Versuch, den sequentiellen Interpretationsdurchgang durch die vorliegenden Protokolle oder Protokollausschnitte auszuformulieren, stößt man schnell an Kapazitätsgrenzen. Dies gilt sowohl für den Umfang des in der Analyse produzierten Textes als auch für die Darstellbarkeit der eigentlichen Analyseschritte. Insbesondere die Explizierung alternativer Lesarten einer Sequenz und ihre Beibehaltung bis zur Widerlegung lässt sich ertragreicher „gedankenexperimentell“ oder mit Stichworten als durch geschlossene Interpretationstexte durchführen.

Weitere Schwierigkeiten einer Präsentation, die sich nicht nur auf ausgewählte Aussagen über die untersuchten Fälle beschränkt, sondern auch dem rekonstruktiven Charakter der Analysen gerecht wird, resultieren daraus, dass sich das Analyseverfahren nur grob schematisieren lässt. So können weder vorab noch für alle durchgeführten Analysen Aspekte formuliert werden,

die zentraler und gemeinsamer Gegenstand aller Einzelfallanalysen sind. Da die jeweiligen fallspezifischen Relevanzen in jedem Protokoll neu rekonstruiert werden müssen und entsprechend unterschiedlich ausfallen können, unterscheiden sich auch die konkreten interpretativen Vorgehensweisen von Fall zu Fall.

4 Anwendungsmöglichkeiten

Von ihrem eigenen Anspruch her kann die objektive Hermeneutik (bzw. die Sequenzanalyse) auf jedwedes sinnstrukturiertes Datenmaterial angewendet werden. Besonders geeignet ist sie für die offene und explorative Untersuchung neuer Fragestellungen. Die Anwendungsmöglichkeiten reichen von Leitfadeninterviews oder ungegliederten Gesprächen über Briefe, literarische Darstellungen, Werbungstexte bis zu Bildern, Schulbüchern usw. Da die Sprache die präziseste und reichhaltigste Ausdrucksform sozialen Lebens ist, eignen sich vor allem Sprach-Texte für die Analyse.

Interessiert man sich für die Strukturen bestimmter Handlungspraxen, z. B. für Interaktionen oder Handlungsmuster von Schülern, so liefern aufgezeichnete und transkribierte alltags-sprachliche Kommunikationen (bzw. Interaktionen) die besten, da genauesten, Protokolle für die Sequenzanalyse. Zwar protokolliert die Tonbandaufnahme von Gesprächen unabhängig von der Form der Gespräche stets einen Ausschnitt der Handlungspraxis der teilnehmenden Personen. Mit der Sequenzanalyse könnten daher auch thematisch gegliederte Leitfadeninterviews daraufhin untersucht werden, wie sich in den Reaktionen der Befragten auf die gestellten Fragen die Fallstruktur ihrer Handlungspraxis reproduziert. Auch in dem Verhalten von Personen in Leitfadeninterviews – in der Form und den Inhalten ihrer Antworten – reproduzieren sich Aspekte ihrer Handlungsstruktur. Doch vergleichsweise wenig vorstrukturierte Forschungsgespräche dokumentieren eingespielte Handlungs- und Kommunikationsroutinen ungleich detaillierter und umfassender als thematisch eng gegliederte Interviews.

5 Anwendungsbeispiel 1: Interaktionsprotokolle (Interviews, Forschungsgespräche mit Schülern)

Ein wichtiges Kennzeichen der Sequenzanalyse von aufgenommenen und transkribierten Gesprächen ist, dass die Gesprächsdaten stets als Interaktionsprotokolle interpretiert werden. Der Sinn einer einzelnen Äußerung wird aus dem Verständnis der Interaktion heraus rekonstruiert. Das Forschungsgespräch wird als eine soziale Situation verstanden, die die Beteiligten von Beginn an und in ihrem Verlauf herstellen und verändern. Mit der sequentiellen Analyse der Gesprächsinteraktion wird dann rekonstruiert, wie die Interagierenden das Gespräch in seinem Ablauf gestalten, wie sie aufeinander reagieren und sich die Gesprächssituation aneignen.

Da der Verlauf eines Gespräches Auskunft über die gegenseitigen Erwartungsstrukturen der Gesprächsteilnehmer gibt, bietet sich mit der Sequenzanalyse eines Gesprächsprotokolls auch die Möglichkeit, ein häufiges Problem qualitativer Studien zu vermeiden: Die Situation der Herstellung des empirischen Materials wird nicht übersprungen; ganz im Gegenteil werden die empirischen Erzeugungsbedingungen der Daten systematisch in die Analyse miteinbezogen.

Bei der Analyse der Interaktion kann anhand der einzelnen Reaktionen gezeigt werden, inwiefern die Selbstpräsentationsformen der Befragten Reaktionen auf die Beobachtungskonstellation sind, die durch das Forschungsgespräch und den Forscher ausgelöst werden. Zum Beispiel ist es für die qualitativ arbeitenden Untersuchungen der sozialwissenschaft-

lichen Migrationsforschung nicht untypisch, dass erst der Sozialforscher mit seinen Prämissen hinsichtlich der „Kultur“ der Migranten eine ethnische Beobachtungsweise etabliert. Man spricht davon, dass er die interviewten Migranten oder ihre sozialen Verhältnisse „ethnisiert“. Die Sequenzanalyse der Gesprächsinteraktion erlaubt nun zu rekonstruieren, ob und wann der Interviewer dies tut, und vor allem, wie die Gesprächspartner darauf reagieren.

An dieser Stelle sei noch einmal vor dem schon erwähnten Missverständnis gewarnt. Bei der sequenzanalytischen Gesprächsinterpretation geht es nicht um die Rekonstruktion der psychologischen Fallstrukturen von Individuen. Es wird nicht nach psycho-emotionalen Bewusstseinszuständen, mentalen Wahrnehmungen, Interpretationen oder Wissensbeständen gefragt, sondern einzig nach der Kommunikationsstruktur bzw. der Struktur der sozialen Praxis. Die Analyse zielt auf den sozialen Sinn der Interaktion und nicht auf Intentionen oder andere sozialwissenschaftlich nicht beobachtbaren Phänomene. Es wird der Sinn dessen rekonstruiert, was die Akteure machen, nicht was sie wollen oder fühlen.

Streng genommen wird mit der Sequenzanalyse zunächst nur diejenige Handlungsstruktur rekonstruiert, die sich während des Gespräches reproduziert. Dennoch ermöglicht es die sequenzanalytische Rekonstruktion von Interaktionsstrukturen, auch Aussagen über die Gesprächssituationen hinaus zu treffen, zumindest wohlbegründete Vermutungen anzustellen. Denn es ist wenig plausibel anzunehmen, dass die Gesprächspartner die Handlungsmuster und Reaktionsformen, mit denen sie die Gesprächsinteraktion mit dem Forscher handhaben, ad hoc neu erfinden. Wie an allen anderen sozialen Situationen nehmen sie auch an Forschungsgesprächen nie als „unbeschriebene Blätter“ teil, sondern mit ihren individuellen Erfahrungen. Wesentlich nahe liegender ist daher die Annahme, dass sie auch in der Gesprächsinteraktion auf gelernte Kommunikationsmuster und bewährte Verhaltensweisen zurückgreifen. Die Art und Weise, wie sich die Interviewten mit Hilfe der verwendeten sprachlichen Formen die Interaktion mit dem Interviewer aneignen, verweist dann auf die in ihrer Rede gebundenen Erfahrungen mit diesen Formen und ähnlichen Situationen. Insofern lassen Interaktionsanalysen auch Rückschlüsse auf andere als die konkret dokumentierten Interaktionen zu. Diese Ergebnisse werden umso gehaltvoller und abgesicherter ausfallen, je mehr sie nach der Sequenzanalyse durch Beobachtungen von Situationen, an denen die untersuchten Personen neben dem Forschungsgespräch ebenfalls teilgenommen haben, ergänzt werden (können).⁶

6 Anwendungsbeispiel 2: Schulbuch

Neben der Analyse von Interaktionsprotokollen dürften für Lehrerinnen und Lehrer sowie Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker Lehrmaterialien weitere interessante Anwendungsmöglichkeiten der objektiven Hermeneutik darstellen. Objektive Hermeneutik und Sequenzanalyse eignen sich insbesondere für die Analyse von text- und bildförmigen Materialien. Sie bieten zum Beispiel eine methodisch kontrollierte Möglichkeit, die Sinnstrukturen, Konstruktionsprinzipien und semantischen Potentiale eines Schulbuches zu rekonstruieren. Derart kann sich die Lehrperson Einblick in das Wissen, das ein Schulbuch im „Idealfall“ vermittelt, verschaffen. Dieses Wissen wiederum ist unabdingbar für einen kritisch-reflexiven Unterricht, der um die Stärken wie Schwächen, aber vor allem um die „Logik“ des Lehrbuches weiß und es deshalb erlaubt, dieses sinnvoll zu ergänzen.

Leider kann die Anwendung der Sequenzanalyse im Rahmen dieses einführenden Textes aus Platzgründen auch am Beispiel Schulbuch nicht befriedigend illustriert werden. Gleichwohl soll abschließend versucht werden, den Gang einer solchen Schulbuch-Analyse wenigstens

⁶ Für exemplarische Analysen von Interaktionsprotokollen (Forschungsgesprächen) vgl.: BOMMES, 1993, OEVERMANN, 1988, POTT, 2002.

anzudeuten. Zur Generierung erster Hypothesen über zentrale Strukturen eines Schulbuches wurden die 13 Anfangssequenzen des „Lehrbuches Geografie Klasse 9/10“, Volk und Wissen Verlag, Berlin 2000, herausgegeben von BARTH/HERTZSCH/RICHTER, ausgewählt (vgl. Abbildung 1). Um unnötigen Formulierungsaufwand zu vermeiden, sei eine stichwortartige Interpretation erlaubt, auch wenn sie das interpretative Vorgehen nur fragmentarisch dokumentiert.

Leitfrage der sequentiellen Analyse war: Was würde ein(e) Schüler(in) von diesem Schulbuch lernen? Anders formuliert: Welcher (fallspezifischen) Logik folgt das Schulbuch in Form und Inhalt?

Sequenz 1 (S. 1): **GEOS**

- Titel des Buches
- Kunstwort; klingt zwar nach wissenschaftlichem Fachwort (vgl. „Terra“ (lat.), „Geographie“, „Geosphäre“ o. ä.), tatsächlich aber Neuschöpfung (das griechische Wort für Geographie/Erdkunde ist „γεωγραφία“, das für Erde/Welt/Boden ist „(η) γη“ oder, altgriechisch, „(η) γαία“; aber nicht nur das Wort, selbst die Endung ist falsch: die immer schon weibliche griechische „Erde“ wird durch die Endung „-os“ irreführenderweise vermännlicht)
- Mögliche Funktion: Entweder Titel soll (1) Wissenschaftlichkeit, Rationalität und Realitätsbezug ausdrücken oder er soll (2) fachwissenschaftlichen Anspruch/Hintergrund und damit Wissenschaftlichkeit und Realitätsbezug nur suggerieren, also ein bewusst „spielerischer Titel“ sein, oder er soll (3) Fantasiewelt ankündigen.
- Deutungen 2 und 3 unwahrscheinlich, daher vorerst Deutung 1 beibehalten; dann wäre aber festzuhalten, dass Titelwahl nicht sehr professionell
- Nähe zum Begriff „Geosphäre“, also zum „Raum, in dem die Gesteinskruste der Erde, die Wasser- und Lufthülle aneinander grenzen“ (vgl. Duden-Fremdwörterbuch)
- Statt Titeln wie „Mensch und Erde“ oder „Mensch(en) und Raum“ wird also ein (nur auf den ersten Blick fachwissenschaftlich klingendes) Kunstwort gewählt, das nicht Menschen oder Gesellschaft, sondern physikalische und damit klassisch physisch-geographische Aspekte ins Zentrum rückt (dies allerdings auf eine kreative, ein neues Wort schöpfende Weise); „Raum“ kommt vor „Mensch“

Sequenz 2 (S. 1): **Lehrbuch Geografie Klasse 9/10**

- nicht „Studien-“, „Arbeits-“, oder „Lernbuch“, sondern „Lehrbuch“
- Schüler wird durch Lehre unterwiesen, in „Wissensbestände“ eingeführt; Schüler ist Rezipient, tendenziell passiv, „klassische“ Schülerrolle
- „Geografie“: neue Rechtschreibung, Bundesland-Weisungen befolgt, „verordnete Modernisierung“
- beachte: „klassische“ Schülerrolle (ähnlich wie semantische Anleihen des Titels bei „klassischen“ Inhalten) versus „neue“ (moderne) Rechtschreibung (ähnlich wie Titel-Neuschöpfung)

GEOS

Lehrbuch Geografie Klasse 9/10
Ausgabe Thüringen

Herausgegeben von Ludwig Barth,
Uwe Hertzsch, Dieter Richter

Abb. 1: Lehrbuches Geografie Klasse 9/10, Volk und Wissen Verlag, Berlin, 2000,
herausgegeben von BARTH/HERTZSCH/RICHTER, S. 1 und 3

Volk und Wissen Verlag



Inhalt

Der russische Kulturerdteil	5	Kanada	54
Räumliche Orientierung	6	Der Norden – menschenleere Schatz-	
Staaten entstehen neu	8	kanmer	54
Russland – ein Vielvölkerstaat	10	Der Süden – Kornkammer und	
Klimatische Vielfalt	12	Industrieland	56
Klima und Vegetation	14	<i>Wir festigen</i>	58
Ein schwieriger Start in die Zukunft	16	Der Kulturerdteil Lateinamerika	59
Moskau – das Industrielle Zentrum	18	Räumliche Orientierung	60
West- und Ostsibirien – ein riesiger		Entdeckung und Eroberung einer	
Raum	20	neuen Welt	62
Energiewirtschaft	22	<i>Brasilien</i>	66
Bodenschätze und Tschernobyl – doch		Die Hyläa – ein empfindliches Geoöko-	
die Menschen sind arm	24	system	66
<i>Wir festigen</i>	26	Nutzung und Gefährdung der	
Der Kulturerdteil Angloamerika	27	Hyläa	68
Räumliche Orientierung	28	Erschließung und Bewahrung der	
Klima der Kontraste	30	Hyläa	70
Gründung und Entwicklung	32	Der Nordosten – das „Armen-	
<i>Vereinigte Staaten von Amerika</i>	34	haus“	72
Bevölkerung	34	São Paulo – die Metropole	74
New York – Stadt der Gegensätze	36	Brasilianisches Industriedreieck	76
Stadtlandschaft USA	38	Schwellenland Brasilien	78
Wirtschaft: Grundlagen und		Projektarbeit	
Entwicklung	40	Von der Vorbereitung bis zur Aus-	
Der Manufacturing Belt	42	wertung	78
Im Silicon Valley	44	Projektarbeit	
Fernwirtschaft im Mittleren Westen	46		
Von Cowboyromantik keine Spur –			

Sequenz 3 (S. 1): *Ausgabe Thüringen*

- neues Bundesland, also auch vergleichsweise neue, höchstwahrscheinlich sogar (nach 1990) vollkommen neugeschaffene Ausgabe für Thüringen (Interpretation hier ohne das Wissen um das Erscheinungsjahr 2000)
- wenn wirkliche Neu- bzw. Erstauflage für neues Bundesland, dann ging dieser Auflage zwangsläufig eine Entscheidung voraus über die Anlage des Schulbuches, seine Inhalte, die relevanten wissenschaftlichen und pädagogischen Konzepte, an denen man sich orientieren wollte, usw. (also ist im weiteren darauf zu achten, welche Entscheidungen diesbezüglich getroffen wurden und welche nicht; bei einer Neuauflage hatte man ja relativ freie Wahl)
- „neugegründetes Bundesland“: da es sich um „Geografie“-Schulbuch handelt, ist auch eine Auseinandersetzung mit der Frage der „neuen“ Identität Thüringens bzw. seiner Bevölkerung zu erwarten (Interpretationen wie diese oder die vorangehende bieten zugleich strukturlogische Fokussierungsmöglichkeiten für die weitere Sequenzanalyse oder spätere Teilanalysen von bestimmten Buch-Ausschnitten oder Kapiteln)

Sequenz 4 (S. 1): *Herausgegeben von LUDWIG BARTH, UWE HERTZSCH, DIETER RICHTER*

- Herausgeber drei Männer; bei Führungsfunktionen wie Herausgeberschaft eines Schulbuches nicht weiter überraschend
- Wären Herausgeber dagegen zwei oder drei Frauen gewesen, hätte dies eher Ausnahmecharakter gehabt und auf Pionierstatus und damit Veränderung/Modernisierung hingewiesen

Sequenz 5 (S. 1): *Volk und Wissen Verlag*

- Verlagsname, der auf (ostdeutsche) Tradition verweist; ein neuer (oder westdeutscher) Schulbuch-Verlag würde sich heute kaum noch (oder nur als große Ausnahme) einen Namen geben, der eine derart historisch vorbelastete Vokabel wie „Volk“ beinhaltet
- auch diese Interpretation erfolgt bewusst ohne „äußeres Kontextwissen“ (s. entsprechende Bemerkungen oben unter Punkt 4.3); man könnte sich zur Entwicklung von Lesarten aber natürlich durchaus bei dem Verlag selbst, z. B. auf seiner Internet-Homepage (www.volkundwissen.de), informieren (und würde die Interpretation bestätigt finden)
- Interpretation bestätigt Interpretation zu Sequenz 3 bzw. deutet in puncto „Identitätssuche“ darauf hin, dass Verlag selbst schon so etwas wie neue und zugleich alte ostdeutsche Identität repräsentiert (es bleibt mithin die Frage, wie, d. h. mit welchen Konzepten Verlag bzw. Herausgeber/Autoren des Buches die Wiedervereinigung/Neugründung des Bundeslandes/Neuorientierung von Lehrmaterialien bewerkstelligt haben)
- Assoziationen zu „Volk“: Einheit, Tradition, Stabilität (statt Dynamik), Nation, Ethnologie, „Volk und/ohne Raum“, Volk = Nationalstaatsangehörige statt Bevölkerung = alle Menschen auf Territorium inkl. Ausländer (vgl. die letztjährige Debatte um die Reichstag-Installation von HANS HAACKE mit dem Titel „Der Bevölkerung“)
- „Volk und Wissen“: Konsistenz von „Wissen“ und „Lehrbuch“ (s. Sequenz 2)

Sequenz 6 (S. 2): *Inhalt*

- formale, klar-nüchterne Überschrift des Inhaltsverzeichnisses

Sequenz 7 (S. 2): *Der russische Kulturerdteil*

- „aha“: es wird die Kulturerdteilkonzeption (im Folgenden: KEK) favorisiert (abzuwarten bleibt, ob sie durch andere Konzeptionen ergänzt, hinterfragt, überlagert usw. wird)
- mit anderen Worten: eine sehr klassische (vgl. HETTNER, 1923, KOLB, 1962, NEWIG, 1988), um nicht zu sagen unzeitgemäße Wahl (aus historisch-theoretischer Perspektive): die KEK ist mit jüngeren handlungstheoretischen Ansätzen der Geographie auf theoretischer Ebene unvereinbar; statt handlungs-, subjekt- oder

kommunikationsorientiert ist sie raumzentriert (vgl. KLÜTER, 1986; WERLEN, 1987, 1995 u. 1997) (es bleibt abzuwarten, inwiefern die alte KEK in diesem Schulbuch in modernisierter Form auftritt bzw. weiterentwickelt wurde, und ob sie mit einem (aktuellen) schüler- und handlungszentrierten didaktischen Anspruch verbunden wird)

- die Möglichkeit, ein „neues“ Schulbuch auch auf der Grundlage neuerer wissenschaftstheoretischer Ansätze zu konzipieren, wurde nicht genutzt; stattdessen Wahl eines „alten“ Paradigmas, das durch vermeintlich wissenschaftlichen Titel „aufgepeppt“ werden sollte (nahe liegende Annahme: Volk und Wissen Verlag holte sich nach Wiedervereinigung Rat bei älteren Geographen/Fachdidaktikern aus Westdeutschland bzw. stellte Personen ein, die die KEK trotz aller wissenschaftlichen Kritik noch befürworten und so die Gelegenheit hatten, sie als einen vermeintlich immer noch aktuellen Ansatz wieder einzuführen)
- Zur „(objektiven) Sinnstruktur“ der KEK: schon in der konzeptionellen Anlage kommt es zu einer Verschmelzung von Territorium (Raum, Natur, Erdoberfläche) und Kultur (Gesellschaft), statt diese Verknüpfung von Physisch-Materiellem und Sozialem als spezifische Herstellungsleistung von Akteuren, Organisationen, sozialen Systemen etc. zu konzipieren und rekonstruieren: Natur wird dadurch „kulturalisiert“ und Kultur wird „naturalisiert“
- Einteilung der (Welt-)Gesellschaft nach erdräumlichen Kriterien; Annahme einer regionalen Kammerung der Gesellschaft (implizite Prämisse: Form der Gesellschaft hängt vom Raum ab); konzeptionelle Nähe zum in weiten Teilen der Fachdidaktik schon lange abgelegten „länderkundlichen Schema“
- zentrale Folgeprobleme der konzeptionellen Verschmelzung von Raum und Kultur:
 - holistische Gesellschaftsvorstellung (vgl. „Volk“, Sequenz 5)
 - Gesellschaft, soziale Gruppen etc. werden je nach betrachtetem Erdraumausschnitt tendenziell vereinheitlicht; soziale/kulturelle Homogenität wird suggeriert; Sozialität/Kultur wird auf ausgewählte Merkmale der in betrachtetem Flächenausschnitt jeweils dominanten, mächtigen Bevölkerungsmehrheit reduziert; Betonung von Tradition und Langsamkeit; Konstruktion von (räumlich abgrenzbaren und/oder hervorgebrachten) „Regionaltypen“ wie das „Kurland Thüringen“, der „Deutsche“, der „Thüringer“, das „Volk der Russen“ usw.
 - Gesellschaft/Kultur/Tradition werden in Abhängigkeit von erdoberflächlicher Lage und damit räumlich bestimmt beschrieben: „Gefahr“ des Geodeterminismus
 - bei alledem zwangsläufig schon mit der Wahl der KEK angelegt: tendenzielle Unterschlagung von Heterogenität, Dynamik, Wandel, Minderheiten, sozialen Konflikten, Machtverhältnissen usw. und vor allem des Umstandes, dass auch Kulturerdteile menschliche Konstruktionen (denen bestimmte Interessen vorausgehen usw.) und keine „natürlichen“ Einheiten sind⁷
- das Buch beginnt mit dem „russischen Kulturerdteil“, damit erste Antwort auf die Frage nach ostdeutscher Identität: Nähe zu und historische Verbindung mit Russland/Sowjetunion (Unterschied zu westdeutschen Schulbüchern)

⁷ Zur KEK und der in ihrer Widersprüchlichkeit bekannten These einheitlicher, aber sich gleichwohl verändernder Kulturerdteile vgl. mit aktuellem geopolitischen Bezug auch EHLERS, 1996.

Sequenz 8 (S. 2): **Räumliche Orientierung**

- Bestätigung der Hypothese, dass räumliche Orientierung zentral; Gesellschaft/Kultur wird in Abhängigkeit von Raum betrachtet; es wird indirekt unterstellt, dass Raum Gesellschaftliches/Kulturelles strukturiert

Sequenz 9 (S. 2): **Staaten entstehen neu**

- Entwicklung, Dynamik, Veränderung

Sequenz 10 (S. 2): **Russland – ein Vielvölkerstaat**

- Hinweis auf Heterogenität (bei Beibehaltung der homogenisierenden Volks-Konzeption)
- eventuell zeigt sich hier der Versuch der Autoren, die mit der KEK verbundene „Gefahr“ des Geodeterminismus durch das Einstreuen von Hinweisen auf die im Vergleich zur Rede von „Kulturerdteilen“ tatsächlich viel heterogenere Wirklichkeit abzuwenden
- Sequenzen 9 und 10: Indizien einer konzeptionell angelegte Paradoxie zwischen sozial-kultureller Homogenität in einem „Kulturerdteil“ genannten Ausschnitt der Erdoberfläche und sozial-kultureller Heterogenität der Wirklichkeit

Sequenz 11 (S. 2): **Klimatische Vielfalt (...)**

Bodenschätze und Tschernosem – doch die Menschen sind arm

- Gliederungsweise erinnert an altes länderkundliches Schema; enzyklopädisches (statt theoretisches, handlungsorientiertes) Vorgehen (passt zu „Lehrbuch“ und „Wissen“, s. Sequenzen 2 u. 5)
- Bestätigung, dass Gesellschaft/Kultur nach bzw. in Abhängigkeit von Raum/Natur thematisiert wird; asymmetrische Betrachtungsweise

Sequenz 12 (S. 2): **Wir festigen**

- vgl. Sequenzen 2, 5 u. 11: Reproduktion von Wissen als Lernziel (statt: gestalten, argumentieren, Konstruktionscharakter von Gesellschaft und soziale/kulturelle Präformierung der Wahrnehmung der Welt/Natur erkennen)

Sequenz 13 (S. 2): **Der Kulturerdteil Angloamerika**

- Bestätigung der länderkundlichen, idiographischen, an der KEK orientierten, enzyklopädischen, summarischen Anlage des Buches
- Bestätigung der Homogenisierung-Hypothese (mit „Angloamerika“ wird neben vielem anderem unterschlagen: mexikanische Einwanderung in die USA, „Frankoamerika“ in Kanada usw.)

Die bis hierhin im sequentiellen Durchgang durch die ersten Zeilen des Schulbuches „GEOS“ entwickelten Lesarten und angedeuteten Hypothesen sind im nächsten Schritt – solange beim Durchgang durch die sich unmittelbar anschließenden Sequenzen des Inhaltsverzeichnisses keine wesentlich neuen Aspekte hinzukommen – zu einer ersten Fallstrukturhypothese zu verdichten.

Bis einschließlich Sequenz 13 betrachtet, könnte eine solche *Fallstrukturhypothese* (über den Fall „GEOS-Schulbuch“) in etwa folgendermaßen lauten:

- (a) Das Schulbuch folgt primär der veralteten Kulturerdteilkonzeption;
- (b) daraus folgt, dass Neues, soziale Veränderung/Probleme und kulturelle Vielfalt tendenziell traditionalisiert und naturalisiert werden;
- (c) weitere Folgeprobleme, die mit der KEK systematisch angelegt sind: s. Sequenz 7;
- (d) angelegt ist darüber hinaus eine grundsätzliche Spannung zwischen Homogenität und Geodeterminismus auf der einen Seite sowie Heterogenität und gesellschaftlichem Wandel auf der anderen Seite;

- (e) durch die Dominanz der KEK wird dieser inhärente Widerspruch in der Tendenz regelmäßig zugunsten von Homogenität und Raumzentrismus aufgelöst (s. z. B. Sequenzen 1, 7, 8, 12 u. 13);
- (f) statt Kritik, Reflexion (auch der Lehrbuch-Kategorien und -Theorien) oder Handlungsorientierung folgt die didaktische Anlage des Buches den Prinzipien Reproduktion, Länderkunde, erdräumlich-regionale Orientierung, erdräumlich-regionale Gliederung von Kultur und (Welt-)Gesellschaft.

Eine solche Fallstrukturhypothese wäre nach ihrer Formulierung in weiteren Schritten genauer zu überprüfen. Dazu könnten (1) das vollständige Inhaltsverzeichnis, (2) ein (oder mehrere) Kapitel sowie (3) verschiedene Textpassagen und/oder Einzelquellen sequentiell analysiert werden.

Ebenfalls könnten (in Abhängigkeit vom jeweiligen Untersuchungsinteresse) die sich in der bisherigen Analyse bereits abzeichnenden Detailfragen weiter verfolgt werden. Mögliche Fragen, die sich aus der Betrachtung der ersten 13 Sequenzen ergaben, lauten: Wie, wenn überhaupt, werden Minderheiten thematisiert? Wie wird eine ostdeutsche (speziell: thüringische) Identität konstruiert? Wie wird mit der konzeptionell verursachten Paradoxie Homogenität des „Kulturerdeils“ versus Heterogenität der (nicht erdoberflächlich abhängigen) Gesellschaft/Kultur umgegangen? Wie wird versucht, der durch die Wahl der dominanten Grundkonzeption aufgestellten Falle des Geodeterminismus zu entkommen?

Nach der (noch gründlicher als hier nur angedeuteten) Erarbeitung einer Fallstrukturhypothese wird die weitere Untersuchung des mit dem Schulbuch vorliegenden Textmaterials wesentlich leichter und schneller voran schreiten. Das anfangs sehr langsame, detaillierte und bisweilen ein wenig zähe Vorgehen zahlt sich aller Erfahrung nach schon bald aus. Entweder können die bisherigen Deutungen schnell und wiederholt bestätigt werden. Oder sie können ebenso schnell (da bewusst klar und „überspitzt“ formuliert) widerlegt, modifiziert oder verfeinert werden.

Ausgehend von der festgestellten Fallstruktur dieses Schulbuches könnten nun weitere Schulbücher untersucht und die Ergebnisse der Einzelfallanalysen miteinander verglichen werden.

Für Geographiedidaktiker, Schulbuchautoren oder -analysisten bietet diese Methode den Vorteil, eine detaillierte, materialgesättigte und nachvollziehbare Argumentation zu entwickeln. Für den in der objektiven Hermeneutik geübten Lehrer, der ja immer auch mit den an seiner Schule zur Verfügung stehenden Schulbüchern arbeiten muss, ist es möglich, diese systematisch im Hinblick auf ihre innere Logik zu reflektieren. Auf der Basis einer derartigen Schulbuchanalyse könnte er in seinem Unterricht die aufgedeckten Problembereiche des Unterrichtsmaterials in konstruktiver Weise berücksichtigen und kompensieren.

Wenn sich der Leser oder die Leserin nun abschließend die Frage stellt, welchen Ertrag die objektive Hermeneutik bei dem ihr eigenen Aufwand bringt, sei nochmals darauf hingewiesen, dass das für diese Methode typische Formulieren und Falsifizieren von Hypothesen eine Frage der Übung ist. Mit zunehmender Interpretationserfahrung fällt die Anwendung der objektiven Hermeneutik immer leichter. Für die Verwendung dieses Analyseverfahrens in der Schule spricht darüber hinaus, dass der geübte Schulpraktiker im Gegensatz zum Sozialwissenschaftler bei der Entwicklung gehaltvoller Fall-Hypothesen in der beneidenswerten Situation ist, auf die detaillierte und methodisch angemessene Dokumentation seines Erkenntnisweges verzichten zu können.

Literatur

- ACKERMANN, F., BLÖMER, U. u. GARZ, D. (1996): „Schimanski! Schimanski ist toll!“ Identitätsentwicklung in einer Individualität verneinenden Gesellschaft. Rekonstruktion einer Bildungsgeschichte. In: KRÜGER, H.-H. u. MAROTZKI, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. – Opladen, S. 158-174.
- AUFENANGER, S., GARZ, D. u. KRAIMER, K. (1994): Pädagogisches Handeln und moralische Atmosphäre. Eine objektiv-hermeneutische Dokumentenanalyse im Kontext schulischer Interaktion. In: GARZ, D. u. KRAIMER, K. (Hrsg.): Die Welt als Text. Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik. – Frankfurt/Main, S. 226-246.
- BAHRS, O., FREDE, W. u. LITZBA, R. (1994): „Ist ja schon mal, das erste Mal, mit vierzehn Jahren“. Lebensgeschichte in standardisierter und biographischer Befragung. In: GARTZ, D. u. KRAIMER, K. (Hrsg.): Die Welt als Text. Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik. – Frankfurt/Main, S. 247-280.
- BARTH, L., HERTZSCH, U. u. RICHTER, D. (2000): GEOS – Lehrbuch Geografie Klasse 9/10. Ausgabe Thüringen. – Berlin.
- BOHNSACK, R. (1993): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. – Opladen.
- BOMMES, M. (1993): Migration und Sprachverhalten. Eine ethnographisch-sprachwissenschaftliche Fallstudie. – Wiesbaden.
- BUDE, H. (1994): Das Latente und das Manifeste. Aporien einer „Hermeneutik des Verdachts“. In: GARZ, D. u. KRAIMER, K. (Hrsg.): Die Welt als Text. Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik. – Frankfurt/Main, S. 114-124.
- EHLERS, E. (1996): Kulturkreise – Kulturerdteile – Clash of Civilizations. Plädoyer für eine gegenwartsbezogene Kulturgeographie. In: Geographische Rundschau, Jg. 48, Heft 6, S. 338-344.
- FLICK, U. (1995): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. – Reinbeck.
- GARTZ, D. u. KRAIMER, K. (1994 Hrsg.): Die Welt als Text. Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik. – Frankfurt/Main.
- HETTNER, A. (1923): Der Gang der Kultur über die Erde. – Leipzig/Berlin
- KADE, J. (1994): Suche nach Zugehörigkeit. Zur Aneignung der Erwachsenenbildung durch die Teilnehmer. In: GARTZ, D. u. KRAIMER, K. (Hrsg.): Die Welt als Text. Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik. – Frankfurt/Main, S. 315-340.
- KLÜTER, H. (1986): Raum als Element sozialer Kommunikation. Gießener Geographische Schriften, Heft 60. – Gießen.
- KOLB, A. (1962): Die Geographie und die Kulturerdteile. In: LEIDELMAIR, A. (Hrsg.): Hermann von Wissmann-Festschrift. – Tübingen, S. 42-50.
- KRUMMHAMMER, G. u. NAUJOK, N. (1999): Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung. – Opladen.
- LEBER, M. u. OEVERMANN, U. (1994): Möglichkeiten der Therapieverlaufsanalyse in der objektiven Hermeneutik. Eine exemplarische Analyse der ersten Minuten einer Fokalthherapie aus der Ulmer Textbank („Der Student“). In: GARZ, D. u. KRAIMER, K. (Hrsg.): Die Welt als Text. Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik. – Frankfurt/Main, S. 383-427.
- LORENZER, A. (1986): Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In: LORENZER: Kultur-Analysen. – Frankfurt/Main, S. 11-98.
- Mayring, P. (1996): Möglichkeiten qualitativer Ansätze in der Unterrichtsforschung. In: SCHNEITMANN, G. W. (Hg.) (1996): Theorie und Praxis der Unterrichtsforschung. Methodologische und praktische Ansätze zur Erforschung von Lernprozessen. – Donauwörth.
- NEWIG, J. (1988): Zur Kulturerdteil-Diskussion. Eine abschließende Stellungnahme. In: Geographische Rundschau, Jg. 40, H. 10, S. 66-70.

- OEVERMANN, U. (1983): Zur Sache. Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse. In: HABERMAS, J. u. L. VON FREIDENBURG (Hrsg.): Adorno-Konferenz 1983. – Frankfurt/Main, S. 234-289.
- OEVERMANN, U. (1986): Kontroversen über sinnverstehende Soziologie. Einige wiederkehrende Probleme und Mißverständnisse in der Rezeption der „objektiven Hermeneutik“. In: AUFENANGER S. u. LENSSEN, M. (Hrsg.): Handlung und Sinnstruktur: Bedeutung und Anwendung der objektiven Hermeneutik. – München, S. 19-83.
- OEVERMANN, U. (1988): Eine exemplarische Fallrekonstruktion zum Typus versozialwissenschaftlicher Identitätsformation. In: BROSE, H.-G. u. HILDENBRANDT, D. (Hrsg.): Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende. – Opladen, S. 243-286.
- OEVERMANN, U., ALLERT, T., KONAU, E. u. KRAMBECK, J. (1979): Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: SOEFFNER, H.-G. (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. – Stuttgart, S. 352-433.
- POTT, A. (2002): Ethnizität und Raum im Aufstiegsprozess. Eine migrationssoziologisch-sozialgeographische Untersuchung zum Bildungsaufstieg in der zweiten türkischen Migrantengeneration (im Druck).
- REICHARTZ, J. (1986): Probleme qualitativer Sozialforschung. Zur Entwicklungsgeschichte der Objektiven Hermeneutik. – Frankfurt/Main u. New York.
- REICHARTZ, J. (1991): Der Hermeneut als Autor. Zur Darstellbarkeit hermeneutischer Fallrekonstruktionen. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 16, S. 3-16.
- SCHNEIDER, G. (1988): Hermeneutische Strukturanalyse von qualitativen Interviews. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 40, S. 223-244.
- SCHÜTZE, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, H. 3, S. 283-293.
- SUTTER, H. (1994): Oevermanns methodologische Grundlegung rekonstruktiver Sozialwissenschaften. Das zentrale Erklärungsproblem und dessen Lösung in den forschungspraktischen Verfahren einer strukturalen Hermeneutik. In: GARZ, D. u. KRAIMER, K. (Hrsg.): Die Welt als Text. Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik. – Frankfurt/Main, S. 23-72.
- TERHARDT, E. (1978): Interpretative Unterrichtsforschung. Kritische Rekonstruktion und Analyse konkurrierender Forschungsprogramme der Unterrichtswissenschaft. – Stuttgart.
- WERLEN, B. (1987): Gesellschaft, Handlung und Raum. Grundlagen handlungstheoretischer Sozialgeographie. Erdkundliches Wissen, H. 89. – Stuttgart.
- WERLEN, B. (1995): Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen. Bd. 1: Zur Ontologie von Gesellschaft und Raum. Erdkundliches Wissen, H. 116. – Stuttgart.
- WERLEN, B. (1997): Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen. Bd. 2: Globalisierung, Region und Regionalisierung. Erdkundliches Wissen, H. 119. – Stuttgart.

Experteninterviews – Stellenwert – Auswertungsmethoden und Verwendungsmöglichkeiten

Inhalt

1	Welchen Stellenwert haben Experteninterviews im Forschungsprozess?	93
2	Welche Arten von Wissen können durch Experteninterviews als Forschungsmethode besonders erfasst werden?.....	94
3	Welche Experten kommen für die Untersuchung in Frage?.....	96
4	Wie wird die Vergleichbarkeit von Experteninterviews gewährleistet?.....	97
5	Mit welchen Methoden können Experteninterviews ausgewertet werden?.....	99
6	Welche Potentiale haben Experteninterviews für die geographiedidaktische Forschung?.....	106
7	Selbstübung.....	108

„Experteninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht“ – Mit dieser These haben die Soziologen MEUSER und NAGEL (1991) ihren Aufsatz zu Experteninterviews im Rahmen qualitativer Sozialforschung überschrieben. Diese These kann durchaus auch auf die geographiedidaktische Forschung übertragen werden. Obwohl die Befragung von Experten sowohl in der quantitativen wie auch in der qualitativen geographiedidaktischen Forschung oftmals zu den gängigen Bestandteilen des Forschungsprozesses gehört, werden sie bei der methodischen Reflexion wenig bedacht. Ziel dieses Beitrages ist es, einige Probleme die mit Experteninterviews einhergehen zu beleuchten und Strategien zur Planung und Auswertung aufzuzeigen.

Hierbei kann es jedoch nicht darum gehen, eine eindeutige Planungs- und Auswertungsstrategie zu skizzieren. Dies mag den quantitativ orientierten Leser irritieren, der es gewohnt ist, exakte mathematisch fundierte Planungs- und Auswertungsstrategien präsentiert zu bekommen. In der qualitativen Forschung gibt es jedoch eine „produktive Weiterentwicklung im Feld qualitativer Methoden“ wie FLICK, KARDORFF und STEINKE (2000) im Vorwort ihres Handbuchs „Qualitative Forschung“ herausstellen. In diesem Sinne ist es das Anliegen dieses Beitrages, dass die Leserin und der Leser ein eigenes Bild vom Diskussionsstand gewinnen und dadurch die Möglichkeit erhalten, bei der Anwendung dieser Methode über Möglichkeiten der methodischen Absicherung informiert zu sein. Die im folgenden gewählten Beispiele dienen lediglich der Illustration und können selbständig auf eigene Beispiele in der Geographiedidaktik übertragen werden.

„Ich glaube nicht, dass ich dass, was hier vorgeht, so gut verstehe. Es ist wirklich nur eine Ahnung. Bei Ihnen klingt das ... ausgeprägter, als es ist.“

Diese kleine Sequenz aus dem Roman „Abgründig“ von DAVID L. LINDSEY deutet schon die Schwierigkeiten an, die mit Experteninterviews einhergehen. Auf der einen Seite steht der Laie, der „wirklich nur eine Ahnung“ hat, auf der anderen Seite ist der Experte, der alles „ausgeprägter“ beschreibt „als es ist“. Dieses Anzweifeln des Deutungsgehalts von Expertenaussagen spiegelt sich auch in dem vielbeklagten „Elend des Experten(tums)“ wieder. Es besteht heutzutage ein Pluralismus von mehr oder weniger sachverständigen Standpunkten. Diese unterschiedlichen Standpunkte werden in der Praxis durch Gutachten von Experten und Gegengutachten von Gegenexperten deutlich. Zu dieser Problematik tritt auch noch die Ambivalenz der Expertenaussagen, die durch die Sichtweisen Theorie, Praxis und Politik gekennzeichnet ist.

Konstruktiv gewendet wird diesem Dilemma auch in der empirischen Sozialforschung Rechnung getragen. Die Interviews mit verschiedenen Experten gehören mittlerweile in der empirischen Sozialforschung zum Standardrepertoire des methodischen Instrumentariums wenn es darum geht, sich einen Überblick über komplexe Sachverhalte zu verschaffen oder einen Sachverhalt aus unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten. Hierbei ist die Befragung von Experten jedoch keineswegs ein Privileg qualitativer Sozialforschung. Ein Beispiel für eine standardisierte schriftliche Befragung von Experten ist die Delphi-Technik. In der qualitativen Sozialforschung kommt das Experteninterview in den verschiedensten Forschungsfeldern zum Einsatz, so z. B. in der Implementationsforschung, in der politischen Netzwerkanalyse und der Industriesoziologie.

Ungeachtet der weiten Verbreitung des Experteninterviews in der Praxis wird jedoch dem Experteninterview in der Methodendiskussion von Puristen häufig vorgeworfen, es sei ein „schmutziges“ Verfahren“, welches „in den Augen der Methodenpäpste qualitativer wie quantitativer Provenienz weder die Gütekriterien des einen noch des anderen methodologisch-methodischen Paradigmas erfüllen“ (TRINCZIK, 1995, S. 59) oder weil, wie es VOELZKOW (1995) beschreibt die „Anhänger der Erotik der Zahl“ die Experteninterviews als weiches Verfahren in Misskredit bringen. Dies verwundert auch nicht, da in den einschlägigen Lehr-

büchern das Experteninterview kaum oder nur am Rande erwähnt wird. Worin liegt diese Diskrepanz zwischen fortwährender forschungspraktischer Anwendung und fehlender methodologischer Reflexion?

Der Soziologe VOGEL (1995) vertritt die Ansicht, dass die Antwort auf die Frage möglicherweise gar nicht so schwer fällt: „Kann es denn angesichts der unterschiedlichen Funktionen, des unterschiedlichen Stellenwertes und der unterschiedlichen Durchführungspraxen von Experteninterviews überhaupt eine Methodenlehre des Experteninterviews geben?“ (VOGEL, 1995, S. 73).

Diese Frage von VOGEL zeigt auf, dass es für die Durchführung von Experteninterviews keinen Königsweg gibt. Der Einsatz, die Durchführung und Auswertung von Experteninterviews muss vielmehr den Ansprüchen des Forschungsgegenstandes angemessen sein. Diese Aussage, dass eine Methode dem Forschungsgegenstand angemessen sein muss, ist in der empirischen Forschung trivial. Weniger trivial ist jedoch die dahinter verborgene Frage nach der Konstitution und der Struktur des Forschungsgegenstandes selbst.

Was bedeutet dies für den Einsatz von Experteninterviews im Rahmen eines Forschungsprozesses?

Ausgehend von Erfahrungen, die ich mit dem Einsatz von Experteninterviews in verschiedenen Forschungsfeldern gewonnen habe, möchte ich an fünf für mich in diesem Zusammenhang wichtigen Punkten einige Überlegungen zu dem Umgang mit Experteninterviews in der empirischen Sozialforschung anstellen. Ich folge dabei den Fragen:

- Welchen Stellenwert haben Experteninterviews im Forschungsprozess?
- Welche Arten von Wissen können durch Experteninterviews als Forschungsmethode besonders erfasst werden?
- Welche Experten kommen für die Untersuchung in Frage?
- Wie wird die Vergleichbarkeit von Experteninterviews gewährleistet?
- Mit welchen Methoden können Experteninterviews ausgewertet werden?
- Abschließend versuche ich die Potentiale von Experteninterviews für die geographiedidaktische Forschung aufzuzeigen (siehe Abschnitt 6) und biete zudem eine kleine Selbstübung an (siehe Abschnitt 7).

Das empirische Material, auf das ich mich im folgenden zur Veranschaulichung beziehe, stammt aus zwei Forschungsprojekten, die ich durchgeführt habe. Die eine Untersuchung habe ich im Rahmen eines Bildungsberatungsprojektes für die Handwerkskammer Osnabrück-Emsland durchgeführt (vgl. KANWISCHER, 1999). Die Ziele dieser Untersuchung waren, (a) die Ermittlung des Stellenwertes der regionalen beruflichen Weiterbildung aus der Sichtweise der regionalen Akteure der beruflichen Weiterbildung, (b) die Ermittlung der regionalen Vernetzungsaktivitäten der regionalen Akteure der beruflichen Weiterbildung und (c) den Stellenwert und die Vernetzungsaktivitäten vor dem Hintergrund des regionalpolitischen Konzeptes der Lernenden Region zu reflektieren. Die andere Untersuchung habe ich in Jena im Rahmen eines Seminars zu der Thematik „Virtuelle Lernwelten“ durchgeführt (vgl. KANWISCHER u. PAWLOWSKY, 2001). In diesem Seminar haben die Studierenden im ersten Drittel die theoretischen Hintergründe des Computerunterstützten Lernens (CUL) kennengelernt, im zweiten Drittel Anwendungen praktisch ausprobiert und im letzten Drittel im Rahmen von Experteninterviews ihr erworbenes Wissen durch und mit Experten reflektiert und neu bewertet.

1 Welchen Stellenwert haben Experteninterviews im Forschungsprozess?

Je nach Stellenwert des Experteninterviews im Forschungsprozess kann generell zwischen zwei verschiedenen Typen von Experteninterviews im Forschungsprozess unterschieden werden: das explorative Experteninterview und das systematisierende Experteninterview (VOGEL, 1995).

Das explorative Experteninterview dient zunächst einmal dazu, das – aufgrund theoretischen Wissens – konzipierte Forschungsvorhaben mit zusätzlichen Informationen wie Hintergrund- und Detailwissen zu konfrontieren. Solche Experteninterviews unterstützen in der Anfangsphase eines Projektes das Aufsuchen „blinder Flecken“, die noch nicht im Blickfeld des Forschers waren. Gleichzeitig dienen sie dazu die Forschungsfragen zu konkretisieren und zu operationalisieren. Darüber hinaus können sie aber auch gewährleisten, dass schon in der Vorbereitungsphase der Untersuchung Datenerhebungsverfahren und Messinstrumente entwickelt werden, die im Verlauf der Untersuchung auch durchgehalten werden können.

Ein Beispiel für explorative Experteninterviews ist die Untersuchung zum computergestützten Lernen (CUL). Hierbei ging es einerseits darum, dass die Studenten ihr erworbenes Wissen über CUL mit und durch Experten reflektieren, andererseits sollten aber auch „blinde Flecken“ gesucht werden, die noch nicht in unserem Blickfeld waren.

Abb. 1: Beispiel für explorative Experteninterviews (eigene Darstellung)

Bei dem systematisierenden Experteninterview geht es, wie der Name schon sagt, um die systematische Datenerfassung zu einem bestimmten Sachverhalt. Hierbei dienen Experteninterviews dazu, den Forschungsgegenstand von verschiedenen (Experten-)Seiten zu beleuchten. Das Experteninterview dient dazu, „Strukturen und Strukturzusammenhänge des Expertenwissens/handelns zu analysieren“ (MEUSER/NAGEL, 1991, S. 447). Dies ist oftmals auf der Mesoebene der Fall, wo die Verhaltensweisen und Interaktionen von Akteuren und Gruppen untersucht werden.

Ein Beispiel für den Einsatz von systematisierenden Experteninterviews ist die Untersuchung, die ich im Rahmen des Bildungsberatungsprojektes durchgeführt habe. In der Untersuchung sollte geklärt werden, welcher Stellenwert die berufliche Weiterbildung bei den KMU und den regionalen Akteuren hat und wie diese Akteure untereinander vernetzt sind. Diese beiden Sachverhalte sollten von verschiedenen Expertenseiten systematisch beleuchtet werden.

Abb. 2: Beispiel für systematisierende Experteninterviews (eigene Darstellung)

Die hier vorgenommene Unterscheidung zwischen explorativem und systematisierendem Experteninterview lässt sich eher auf einer abstrakten als auf einer praktischen Ebene verorten, da ein Experteninterview in der Forschungspraxis oftmals beide Funktionen in sich vereint. Je nach Kenntnisstand des Forschers kann es einen mehr oder weniger explorativen oder systematischen Charakter haben. Dessen ungeachtet geht das explorative

Experteninterview in der Regel dem systematischen im zeitlichen Ablauf einer Untersuchung voraus.

Das Experteninterview kann im Forschungsprozess als eigenständiges Verfahren eingesetzt werden. Oftmals werden sie aber auch als ein zentrales Erhebungsinstrument neben anderen im Rahmen einer Methoden-Triangulation eingesetzt. Hierbei dienen Experteninterviews dazu, die Validität der Feldforschung zu maximieren.

Im Hinblick auf den Stellenwert im methodischen Instrumentarium ist das Experteninterview also vom Forschungsgegenstand und der Fragestellung der Untersuchung abhängig. Damit einher geht aber auch die Frage, welches Expertenwissen besonders nachgefragt wird. Dieser Blickwinkel leitet unmittelbar zu der zweiten Frage über:

2 Welche Arten von Wissen können durch Experteninterviews als Forschungsmethode besonders erfasst werden?

Wenn man naiv die Frage stellt, warum jemand als Experte angesehen wird und was ihn gegenüber anderen Personen als Experten auszeichnet, dann lautet die Antwort oftmals, dass man einem Experten attestiert, mehr und anderes zu wissen als man selber weiß. Der Experte verfügt im Hinblick auf den interessierenden Sachverhalt über Insiderwissen. Diese eher oberflächliche Definition von Expertenwissen wird in der allgemeinen empirischen Sozialforschung nicht weiter hinterfragt. Wenn man in die neusten Methodenlehrbücher der empirischen Sozialforschung den Begriff Expertenwissen nachschlägt (z.B. FLICK u. a., 2000 und BORTZ und DÖRING, 1995) wird nicht weiter erläutert, welche Art von Insiderwissen der Experte haben kann.

Im Gegensatz zum Begriff Expertenwissen wird der umfassendere Begriff Wissen nicht nur in seinem alltagssprachlichen Gebrauch, sondern auch in verschiedenen Fachdisziplinen und Forschungsansätzen unterschiedlich verwendet: ein Forschungsansatz, der sich auf die Erforschung von Strukturmerkmalen ausrichtet, wird anderes Wissen durchleuchten als ein Ansatz, der sich damit auseinandersetzt, wie Strukturen entstehen; ein handlungsorientierter Forschungsansatz wird einen anderen Wissensbegriff verwenden und Wissen anders definieren als ein systemtheoretischer Ansatz; ein Positivist, der Wissen mit der Suche nach „der Wahrheit“ verknüpft, wird eine andere Argumentationslinie verfolgen als ein Konstruktivist, für den es viele „Wahrheiten“ gibt; und auch eine geographiedidaktische Untersuchung, die sich mit dem Interesse der Schüler auseinandersetzt, wird ein anderes Wissen abfragen, als eine Untersuchung, welche die Wahrnehmung von Karten bei Schülern erforscht.

In gleicher Weise wie der übergreifende Begriff Wissen unterschiedlich verwendet wird, so handelt es sich auch bei dem Expertenwissen nicht um einen homogenen Bestand von Wissen. Der Arbeitsmarktforscher DEEKE (1995) vertritt die Ansicht, dass im Experteninterview als Erhebungsverfahren „das Wissen der Experten um die Sachverhalte, die im Kontext der Fragen zum Untersuchungsgegenstand für die Forscher relevant sind“ (DEEKE, 1995, S. 11), von Interesse ist. Ausgehend von dieser Aussage lässt sich folgende Definition von Expertenwissen formulieren:

Expertenwissen ist Wissen, welches eine Personen (a) zu einem bestimmten Sachverhalt oder (b) als Beteiligter an einem bestimmten Prozess oder Ereignis hat.

In beiden Fällen handelt es sich um Erfahrungswissen, das oftmals durch die berufliche Position auf bestimmte Erfahrungs- und Handlungsbereiche bezogen ist. Die Perspektive des beruflichen Erfahrungswissens beinhaltet zwei unterschiedliche Arten von Wissen, die von MEUSER und NAGEL (1991) als Betriebswissen und als Kontextwissen bezeichnet werden.

Das Betriebswissen eines Experten bezieht sich auf die Anwendungsprozesse und Entscheidungsabläufe eines fest definierten Systems, wie sie z. B. innerhalb einer Organisation oder auch zwischen Organisationen ablaufen.

In dem Bildungsberatungsprojekt bestand das definierte System aus den regionalen Akteuren aus dem Bereich der beruflichen Weiterbildung. Das Forschungsinteresse lag hierbei auf den Entscheidungsabläufen bei der Vernetzung. Von besonderer Bedeutung war hierbei das Wissen der Experten über die sich herausbildenden Routinen, Einführungsbarrieren und Versuche die Vernetzung zu unterlaufen wie auch durchzusetzen.

Abb. 3: Beispiel für Organisationswissen (eigene Darstellung)

Mit der Blickrichtung auf Organisationswissen verbunden ist im allgemeinen ein aus der Theorie abgeleitetes kategoriales Gerüst als Bezugsrahmen für die empirische Analyse. Die Forschungsergebnisse dienen hierbei als Prüfinstanz für die zugrundegelegten theoretischen Erklärungsansätze (MEUSER und NAGEL, 1991, S. 454-455).

Im Gegensatz zum Betriebswissen bezieht sich das Kontextwissen nicht auf die organisationsinternen Prozesse, sondern auf die Bedingungen eines übergeordneten sozialen Systems. Das Forschungsinteresse liegt hierbei darin begründet, die übergeordneten Eigenschaften und Strukturen des Untersuchungsgegenstandes aufzuschließen. Das Ziel ist nicht die Überprüfung theoretischer Vorannahmen, sondern die Gewinnung empirischen Wissens.

In der explorativen Übung zum CUL wurden die Experteninterviews dafür eingesetzt, um sich einen Überblick über den Forschungsgegenstand zu verschaffen. Von Interesse war hierbei das übergeordnete Wissen der Experten, z. B. über die didaktischen Potentiale des Computers, die Möglichkeit des selbständigen Lernens, die sozialen Komponenten des Computerunterrichts, die gesellschaftlichen Randbedingungen etc. Die Forschungsergebnisse trugen hierbei zur konkreten Bestimmung des Sachverhaltes bei. Sie waren nicht dazu geeignet, die Gültigkeit theoretischer Behauptungen zu prüfen, sondern sie dienten zur Exploration des Forschungsfeldes.

Abb. 4: Beispiel für Kontextwissen (eigene Darstellung)

Diese unterschiedlichen Arten von Expertenwissen müssen von einem Forscher mitgedacht werden, weil sie unweigerlich in den Forschungsprozess eingehen. Sie fließen ineinander über und sind oftmals in ein und derselben Person vereint. Ein Forscher muss versuchen, diese verschiedenen Arten des Wissens wie mit einem Sezierschaber voneinander zu trennen. Je nach Fragestellung oder in den unterschiedlichen Phasen des Forschungsprozesses tritt mal die eine und mal die andere Wissensform in den Vordergrund. Die Kunst liegt also darin, in Abhängigkeit von der Fragestellung die passende Art des Wissens in den Mittelpunkt der Interpretation zu stellen.

Nachdem nun die unterschiedlichen Arten des Wissens aufgezeigt wurden, stellt sich die Frage:

3 Welche Experten kommen für die Untersuchung in Frage?

Ich habe einmal gelesen, dass die Menschen auf diesem Planeten nur durch sechs weitere Menschen voneinander getrennt sind. Nur sechs Entfernungsgrade zwischen jedem von uns und jedem anderen auf dieser Welt! Die Schwierigkeit besteht jedoch darin, die richtigen sechs Leute in Verbindung zu bringen. Ähnliches, wenngleich nicht ganz so diffizil, gilt auch bei der Auswahl von Experten für eine Untersuchung.

In der sozialwissenschaftlichen Forschung herrscht eine weitestgehende Übereinstimmung darüber, dass Experte ein relationaler Status ist. Der Experte steht einerseits in Relation zum Laien und andererseits in Relation zum Forschungsinteresse. Der Expertenstatus wird in gewisser Weise vom Forscher verliehen und fällt in Abhängigkeit von dem Forschungsinteresse ganz unterschiedlich aus. Der Experte ist also nicht nur ein soziales Konstrukt, sondern auch ein methodisches Konstrukt. Grundsätzlich ist damit aus methodischer Sicht völlig offen, welche Personen im Untersuchungsfeld für den Erhebungsprozess die relevanten Experten sind. Experte wird man sozusagen von „methodischen Gnaden“.

Also, wer ist Experte wofür und wie kann man das feststellen? Welche methodischen Prozeduren gibt es, wenn es um die Auswahl und Identifikation von Experten geht?

Die methodische Prozedur zur Auswahl von Experten muss sich in einem ersten Schritt von dem Forschungsinteresse leiten lassen. Welche Fragen habe ich an den Forschungsgegenstand? In einem zweiten Schritt muss festgelegt werden, welche Personen gehören zum Handlungsfeld, das den Forschungsgegenstand ausmacht? Im folgenden Schritt muss festgelegt werden, welche Art von Wissen muss ich erheben, um meine Fragen zu beantworten. Und abschließend stellt sich die Frage, welche Personen verfügen über dieses Wissen?

Bei Fragestellungen nach dem Kontextwissen können eine schier unüberschbare Anzahl von Experten konsultiert werden.

In dem Beispiel zum CUL hätten das z. B. Softwareentwickler, Pädagogen in den unterschiedlichsten hierarchischen Ebenen und Organisationen, Verwaltungsbeamte, Leute aus der Wirtschaft etc. sein können. Konkret wurden aber die in den Schulen tätigen Gestalter (Schuldirektoren) und die „Ausbilder“ des Schulpersonals (Hochschulprofessoren aus der Lehrerbildung) befragt. Quer dazu lag die Befragung von beruflichen Aus- und Weiterbildnern, welche ihrerseits Erwartungen an die Schule haben. Unsere Auswahl hatte hierbei pragmatische Gründe. Die Studierenden sollten sich nur auf diese drei Gruppen beschränken, um die Strukturmerkmale in und zwischen diesen Gruppen präzise herauszuarbeiten.

Abb. 5: Auswahl von Experten zum Kontextwissen (eigene Darstellung)

In der Regel werden die Experteninterviews zum Kontextwissen dann abgebrochen wenn ihr Zweck erfüllt ist: Wenn die durch die Experten gesetzten Bedingungen inhaltlich bestimmt sind und die Hypothesen für die weiteren Untersuchungsschritte realitätsgesättigt sind.

Bei der Auswahl von Experten hinsichtlich Fragestellungen, die sich auf das Betriebswissen eines Experten beziehen, müssen die hierarchischen Ebenen einer Organisation berücksichtigt werden. Oft ist es nicht die oberste Ebene in einer Organisation, auf der die Experten zu finden sind, sondern die zweite oder dritte Ebene, weil hier in der Regel Entscheidungen vorbereitet und durchgesetzt werden. Zudem ist auf diesen Ebenen oftmals das meiste und das detaillierteste Wissen über interne Strukturen vorhanden.

In dem Bildungsberatungsprojekt lag ein Aspekt des Forschungsinteresses auf den Entscheidungsabläufen bei der Vernetzung im Bereich der beruflichen Weiterbildung. Um zu diesem Aspekt Informationen zu bekommen waren nicht so sehr die Vorsitzenden oder Direktoren der Institutionen von Interesse, sondern die jeweiligen Abteilungsleiter der Sektion berufliche Weiterbildung. Sie sind – bezogen auf das konkrete Forschungsinteresse – die „Schaltstellen der Macht“, von ihren Entscheidungen wird es weitgehend bestimmt, ob eine Zusammenarbeit stattfindet oder nicht.

Abb. 6: Auswahl von Experten zum Betriebswissen (eigene Darstellung)

Zur methodischen Kontrolle der Durchführung und des Ertrags von Experteninterviews gehört also auch eine auf das Forschungsinteresse bezogene Vorstellung darüber, wer mit welcher Kompetenz relevanter Experte ist und mit welchen Interessen diese Personen „zur Sache“ stehen.

Nachdem nun auch geklärt ist, welche Experten befragt werden können, muss als nächstes gewährleistet werden, dass die Experteninterviews vergleichbar werden.

4 Wie wird die Vergleichbarkeit von Experteninterviews gewährleistet?

Da es bei den Experteninterviews immer darum geht, exklusives Wissen zu einem bestimmten Sachverhalt zu bekommen, ist der Einsatz eines Gesprächsleitfadens unabdingbar. Der Einsatz eines Gesprächsleitfadens erfüllt mehrere Zwecke: die in die Entwicklung eines Leitfadens eingehende Arbeit schließt aus, dass sich der Interviewer als inkompetenter Gesprächspartner herausstellt; die Orientierung an einem Gesprächsleitfaden schließt aus, dass sich das Gespräch in Themen verliert, die weniger relevant sind. Das entscheidende Kriterium für den Einsatz eines Gesprächsleitfadens ist jedoch die Vergleichbarkeit der Interviews.

Bei der Konzeption eines Gesprächsleitfadens werden sowohl das kategoriale Gerüst wie auch die relevanten Fragen aus der theoretischen Debatte des Untersuchungsgegenstandes abgeleitet. Darüber hinaus ist es jedoch unverzichtbar, im Vorfeld der Untersuchung durch Experteninterviews den Gesprächsleitfaden auf seine Validität zu testen und gegebenenfalls zu modifizieren. Diese Form der Experteninterviews nennt man iterative Interviews. Ein Gesprächsleitfaden kann unterschiedlich detailliert ausformuliert werden. Wie detailliert die Fragen ausformuliert werden, hängt weitestgehend von der Erfahrung des Interviewer ab. Ein erfahrener Interviewer benötigt nur einzelne Stichworte und orientiert sich an den Antworten des Gesprächspartners, um zu den für ihn relevanten Aspekten überzuleiten; ein nicht so erfahrener Interviewer arbeitet dagegen mit ausformulierten Fragen. Grundsätzlich gilt für Experteninterviews, dass die Abfolge der zu beantwortenden Fragen nicht starr erfolgt und dem Befragten Spielraum für eigene Schwerpunktsetzungen eingeräumt werden sollte; im Gegenzug

aber ist auch ein gewisses Maß an Selbstsicherheit und Beharrungsvermögen auf Seiten des Interviewers gefordert, um auf die Beantwortung bestimmter Fragen zu bestehen. Im folgenden stelle ich exemplarisch zwei Gesprächsleitfäden aus den Eingangs beschriebenen Projekten vor.

Veränderungen in der Schule durch CUL

- Unterstützen Sie die Vermutung, dass Computer eine immer größere Rolle in unserem Leben spielen werden?
- Ist die Computeranwendung im Lehr-/Lernprozess heutzutage schon eine Kulturtechnik?
- Was halten Sie von der Forderung, jedem Schüler einen Laptop zur Verfügung zu stellen?
- Wie hoch sollte der Anteil des computerunterstützten Lernens in der Schule sein?
- Inwieweit müssen die Lehrer zum CUL weitergebildet werden?
- Verliert die Schule als klassischer Lernort an Bedeutung?
- Bietet der Computer die Möglichkeit zum selbstgesteuerten Lernen?
- Sollte man das Internet bzw. dessen Nutzung in den Fächerkanon der Schule aufnehmen?

Didaktische und ökonomische Effektivität

- Können Computer klassische Medien, wie Bücher ersetzen oder ergänzen sie die klassischen Medien?
- Welche Vor- und Nachteile zeichnen sich beim Einsatz von CUL ab?
- Steigert Ihrer Meinung nach der Einsatz von CUL die Leistungsfähigkeit bzw. die Lernbereitschaft von Schülern?
- Wie beurteilen Sie zukünftige Entwicklungen auf dem Gebiet des computerunterstützten Lernens?
- Hat CUL einen Bildungsverlust durch Angebotsvielfalt zur Folge?

CUL und/oder soziale Kompetenz

- Verliert das gesprochene Wort/ die mündliche Rede durch virtuelles Lernen an Bedeutung?
- Welchen generellen Einfluss hat CUL auf die Entwicklung der sozialen Kompetenz?
- Inwieweit fördert oder behindert der Computer die soziale Komponente des Lehr-/Lernprozesses?

Abb. 7: Gesprächsleitfäden für die Experteninterviews zum CUL
(KANWISCHER und PAWLOWSKY, 2001, S. 36)

Kleine und mittlere Unternehmen (KMU)	Regionale Akteure
Zum Stellenwert der regionalen beruflichen Weiterbildung in KMU	
Berufliche Weiterbildung und Arbeitsplatzsicherung	Berufliche Weiterbildung und Arbeitsplatzsicherung in KMU
Berufliche Weiterbildung und Wettbewerbsfähigkeit	Berufliche Weiterbildung und Wettbewerbsfähigkeit von KMU
Weiterbildungspraxis im Unternehmen	
Bestimmung des Weiterbildungsbedarfs	Ermittlung der Weiterbildungsangebote
Zukünftiger Qualifikationsbedarf	Zukünftiger Qualifikationsbedarf
Berufliche Weiterbildung und externes Milieu	
Informationsquellen über Weiterbildungsangebote	
Arbeitsgemeinschaften und Kontakte im Bereich der beruflichen Weiterbildung	Arbeitsgemeinschaften und Kontakte im Bereich der beruflichen Weiterbildung
Anregungen zur Verbesserung von Arbeitsgemeinschaften	Anregungen zur Verbesserung von Arbeitsgemeinschaften

Abb. 8: Gesprächsleitfaden für das Bildungsberatungsprojekt (KANWISCHER, 1999, S. 75)

Für die Vertiefung des hier nur knapp angerissenen Gesichtspunktes der Interviewführung und des Interviewerstils bieten sich neben den einschlägigen Methodenlehrbüchern der Sozialforschung insbesondere journalistische Lehrbücher wegen ihres praxisorientierten und illustrativen Stils an (vgl. beispielsweise HALLER, 1991).

Nachdem nun die Vergleichbarkeit der Interviews gewährleistet ist, stellt sich abschließend die Frage:

5 Mit welchen Methoden können Experteninterviews ausgewertet werden?

Grundsätzlich muss zwischen der Methode der Datenerhebung und dem Auswertungs- und Analysekonzept eine Kompatibilität bestehen. Dies bedeutet für die Analyse und Auswertung von Experteninterviews, dass nicht die Person des Befragten im Vordergrund steht, sondern dass im Vergleich mit den anderen Experteninterviews Aussagen über die gemeinsam geteilten Wissensbestände und Relevanzstrukturen zu treffen sind; die Experteninterviews als Ganzes werden zum Objekt der Interpretation gemacht.

Wie man nun auf die Spuren des Expertenwissens kommt, möchte ich am Beispiel einer Auswertungsstrategie vorstellen, die sich weitestgehend an der von den Soziologen MEUSER und NAGEL (1991) entwickelten Konzeption orientiert.

MEUSER und NAGEL (1991) unterscheiden bei ihrer Auswertungsstrategie folgende Schritte:

Transkription

Die Transkription der auf Tonband protokollierten Interviewtexte erfolgt, anders als bei vielen anderen Auswertungsstrategien, nicht vollständig. Es werden nur die thematisch relevanten Gesprächspassagen transkribiert. Hierbei werden Pausen, Stimmlagen und Redundanzen nicht berücksichtigt. Die Interviewteile die transkribiert werden, sollten eine gewisse Substanz in bezug auf die Themenschwerpunkte des Gesprächsleitfadens besitzen (MEUSER und NAGEL, 1991, S. 455-456).

Paraphrasierung

Bei der anschließenden Paraphrasierung, in diesem Fall die zweite Verdichtung des Materials, können Inhalte der Textauszüge jedoch auch als Zitat übernommen werden, wenn sie besonders prägnant sind, oder sie werden paraphrasiert. Dies bedeutet, dass – textgetreu und in unseren Worten – wiedergegeben wird, was die Experten gesagt haben: ihre Meinungen, Urteile, Beobachtungen und Deutungen. Man verfolgt hierbei den Text in der Absicht, die Gesprächsinhalte der Reihe nach wiederzugeben. Eine gute Paraphrase zeichnet sich dadurch aus, dass sie protokollarisch auf den Inhalt gerichtet ist. Wenn das Interview und die Paraphrasen miteinander verglichen werden, darf nichts unterschlagen, nichts hinzugefügt und nichts verzerrt worden sein. Der Experte muss sich auch in dem paraphrasierten Text jederzeit wiederfinden können. MEUSER und NAGEL stellen heraus, dass bei der Paraphrasierung „nicht die Redundanz das Problem ist, sondern die Reduktion von Komplexität. ... Der Schritt der Paraphrasierung der Texte ist kaum überzubewerten; die häufigsten Sünden sind, Inhalte durch voreiliges Klassifizieren zu verzerren und Information durch eiliges Themenraffen zu verschenken“ (MEUSER und NAGEL, 1991, S. 457).

„Also, da halte ich mich unheimlich fern. Eine Zusammenarbeit mit Mitbewerbern kann ich mir um Gottes Willen nicht vorstellen, weil ich sage, jeder kocht seinen eigenen Brei“.

„Unter Trägern ist das sehr schwierig, da versucht erst mal jeder, seine Kurse voll zu bekommen, da ist erst mal jeder gegen jeden. Das sind in erster Linie Wettbewerber“.

Abb. 9: Beispiel für eine Zitatübernahme aus dem Bildungsberatungsprojekt
(KANWISCHER, 1999, S. 136 und 143)

„Auf Messen werden Mitbewerber hinsichtlich durchgeführter Kurse angesprochen und Empfehlungen gegeben. Diese Mitbewerber kennt man jedoch schon lange Jahre persönlich. Eine Verbesserung der Kontakte zu anderen Firmen oder Weiterbildungsträgern ist nicht wünschenswert, da zum einen der Kosten-Nutzen-Aufwand für stark institutionalisierte Kontakte zu groß wäre und zum anderen die Anonymität wachsen würde und es damit für andere Unternehmer möglich wäre, Informationen zu erhalten und selbst keine abzugeben.“

- Weitergabe von Empfehlungen nur an persönlich bekannte Mitbewerber
- Eine Verbesserung der Kontakte ist nicht wünschenswert
- Der Kosten-Nutzen-Aufwand für stark institutionalisierte Kontakte ist zu groß
- Wenn die Anonymität zu groß wird, können andere Unternehmer Informationen erhalten und selbst keine abgeben

Abb. 10: Beispiel für eine Paraphrasierung aus dem Bildungsberatungsprojekt (KANWISCHER, 1999, S. 138)

Überschriften

Der nächste Schritt der Verdichtung des Materials besteht darin, die paraphrasierten Passagen zu sortieren und mit Überschriften zu versehen. Passagen in denen gleiche oder ähnliche Themen behandelt werden, werden zusammengestellt. In der Praxis geben die Kategorien des Leitfadens oftmals die Überschriften bzw. Kodierung vor. Es können aber durchaus auch neue Kategorien bzw. Überschriften gebildet werden (vgl. ROLFES in diesem Band). Bei dem Bilden von Überschriften ist das Zerreißen der Sequenzialität des Textes erlaubt und auch notwendig, da nicht der Experte an sich Gegenstand der Auswertung ist, sondern alle Interviews zusammen. Bei einer sequenzanalytischen – bzw. Einzelfallanalyse wäre diese Vorgehensweise nicht zu vertreten. In unserem Fall geht es jedoch um eine bereichsspezifische Analyse. MEUSER und NAGEL (1991) verweisen darauf: „anders als in der Erhebungssituation ist im Prozess der Auswertung die Person des Experten irrelevant, sie bildet lediglich das Medium, durch das wir Zugang zu dem Bereich, der uns interessiert, erlangen“ (MEUSER und NAGEL, 1991, S. 458). Durch das Bilden von Überschriften und das Subsumieren von Aussagen wird eine Übersicht über den Text erzielt, die sich auf die Themen bzw. Informationen des Interviews bezieht. Gegenstand in dieser Phase der Auswertung ist allerdings immer noch das einzelne Interview.

Überschriften	Paraphrase
Relevanz innerhalb der Institution	<ul style="list-style-type: none"> • hoher Stellenwert der beruflichen Weiterbildung aus ökonomischen Gesichtspunkten
Berufliche Weiterbildung und Arbeitsplatzsicherung	<ul style="list-style-type: none"> • hoher Zusammenhang • Die Arbeitnehmer müssen sich jedoch hinsichtlich der Weiterbildung spezialisieren, um den Arbeitsplatz zu erhalten.
Bedeutung der beruflichen Weiterbildung für die Wettbewerbsfähigkeit der KMU	<ul style="list-style-type: none"> • Die Bedeutung der beruflichen Weiterbildung hängt von der Innovationsaktivität der Branche ab. • Von allen Seiten wird berufliche Weiterbildung gefordert, aber die Unternehmen stellen Mitarbeiter für Bildung nur ungern frei.

Abb. 11: Beispiel für das Bilden von Überschriften aus dem Bildungsberatungsprojekt (KANWISCHER, 1999, S. 142)

Thematischer Vergleich

Ab dieser Stufe wird sich von den einzelnen Interviews gelöst. Mittels der Überschriften werden die vergleichbaren Textpassagen aus den verschiedenen Interviews zusammengeführt. Dieses Zusammenfassen aller Expertenaussagen zu einer bestimmten Überschrift dient dazu, die typischen Erfahrungen, Verfahrensregeln der Entscheidungen, Werthaltungen und Positionen aller Experten vergleichend darzustellen. MEUSER und NAGEL (1991) verdeutlichen, dass hierbei „Gemeinsamkeiten herauszustellen sind, um im Verhältnis dazu Unterschiede, Abweichungen und Widersprüche im einzelnen festzuhalten. Bei welchen Topoi decken sich die Angaben der Experten? Wo gibt es unterschiedliche Positionen? Zu welchem Thema äußern sich alle Interviewten? Was sind das für Themen, zu denen nur in einem Teil der Texte etwas zu finden ist? Welche Experten äußern sich wozu? All dies sind Informationen, die für die Interpretation von großer Bedeutung sind“ (MEUSER und NAGEL, 1991, S. 461-462).

Im folgenden stelle ich aus Veranschaulichungsgründen einen thematischen Vergleich in Tabellenform vor. In der Regel gehören diese Tabellen jedoch in den Anhang und werden in Bezug auf die oben formulierten Fragen vertextlicht.

Gesprächspartner	Überschrift: Anregungen zur Verbesserung von Interaktionen
Nachfrager 1	„Wenn man sich gegenseitig Informationen ranholt, ist das letztendlich wieder Konkurrenz, wenn eine Firma das gleiche produziert, werde ich nicht auf diese Firma zugehen ... ich will ja nicht mein Know-How verkaufen, sondern meine Produkte“.
Nachfrager 2	- Wunsch nach manchmaliger Absprache - Aufträge sollen aber nicht abgesprochen werden
Nachfrager 3	„Also, da halte ich mich unheimlich fern. Eine Zusammenarbeit mit Mitbewerbern kann ich mir um Gottes Willen nicht vorstellen, weil ich sage, jeder kocht seinen eigenen Brei“.
Nachfrager 4	- Weitergabe von Empfehlungen nur an persönlich bekannte Mitbewerber - Eine Verbesserung der Kontakte ist nicht wünschenswert - Der Kosten-Nutzen-Aufwand für stark institutionalisierte Kontakte ist zu groß - Wenn die Anonymität zu groß wird, können andere Unternehmer Informationen erhalten und selbst keine abgeben
Anbieter IHK	- Organisation einer Weiterbildungsmesse denkbar - Selbstorganisierte Institutionalisierung von Kontakten in Form von Erfahrungsaustausch - Kontakte dürfen nicht an formelle Kriterien geknüpft sein - Das schnelle Reagieren auf Marktveränderungen muss möglich sein
Anbieter HWK	„Unter Trägern ist das sehr schwierig, da versucht erst mal jeder, seine Kurse voll zu bekommen, da ist erst mal jeder gegen jeden. Das sind in erster Linie Wettbewerber“.
Anbieter KH	„Man muss ganz spezifisch auf die Bedürfnisse der Betriebe eingehen“.
Anbieter VHS Land	„Sobald die Konkurrenzsituation entsteht, ist Kooperation immer eine Hülse, die von sich gegeben wird, aber mehr als problematisch ist“.
Anbieter VHS Stadt	„Zu konkreten Themen und Zielgruppen ist eine engere Zusammenarbeit vorstellbar, wobei jedoch faktisch die Dinge abgesteckt sind. Durch die Konkurrenzsituation wäre die Arbeit in einem Arbeitskreis weniger offen“.
Anbieter AA	-Es gab die Versuche, verschiedene Institutionen und Einrichtungen in einem regelmäßigem Treffen einzubinden. -Wenn man diesen Bereich jedoch zu stark institutionalisiert, bekommen sie sehr schnell sogenannte Funktionsträger, die ordnungspolitische Überlegungen mit einbringen wollen. -Das wäre nicht dienlich hinsichtlich der sehr schnellen und sehr zeitnahen Umsetzung unserer Überlegungen.
Verwaltung Wigos	- Aufgrund von Konkurrenz Gesichtspunkten verhindern Institutionen 'Runde Tische'. - „Man kann dieses Problem jedoch lösen, wenn jeder bereit ist, seine Karten offen zu legen und im Rahmen einer Kooperation ein gemeinsames Angebot gemacht wird“.
Politik	- Im Rahmen von Oberbürgermeistergesprächen betroffene KMU einladen und die Problembereiche erörtern. - Kontakte im Bereich der beruflichen Weiterbildung müssen immer selbstorganisiert sein, wobei die Frage ist, wer macht den Anfang. - Der Anfang muss von der Politik kommen, es muss eine Plattform bereitgestellt werden“.

Abb. 12: Beispiel für einen thematischen Vergleich aus dem Bildungsberatungsprojekt (KANWISCHER, 1999, S. 166)

Konzeptualisierung

Im Rahmen der Konzeptualisierung erfolgt eine Ablösung von den Interviewtexten. Die Erklärungsmuster der Probanden zu den einzelnen Themenkomplexen, die im thematischen Vergleich vorgestellt werden, werden – in Rekurs auf die theoretischen Wissensbestände – auf wissenschaftliche Kategorien hin untersucht. In einer Kategorie wird das Besondere des gemeinsam geteilten Wissens eines Teils der Experten verdichtet. Der Prozess der Kategorienbildung beinhaltet ein Zuordnen von Teilen der Experteninterviews unter einen allgemeine Geltung beanspruchenden Begriff aus der theoretischen Debatte (MEUSER und NAGEL, 1991, S. 462-463).

In dem folgenden Beispiel ist diese Kategorienbildung zur besseren Veranschaulichung graphisch dargestellt. Hierbei spiegeln die Leitgedanken „Abstimmung des Marktes“ und „Wettbewerbsverhaltens“ zwei allgemein Geltung beanspruchende Kategorien aus der theoretischen Debatte der Regionalentwicklung wieder. Diese können nun mit anderen Kategorien in Verbindung gesetzt werden. In dem folgenden Beispiel sind dies die Kategorien der institutionell-organisatorischen Eingebundenheit und der marktwirtschaftlichen Stellung der Organisationen.

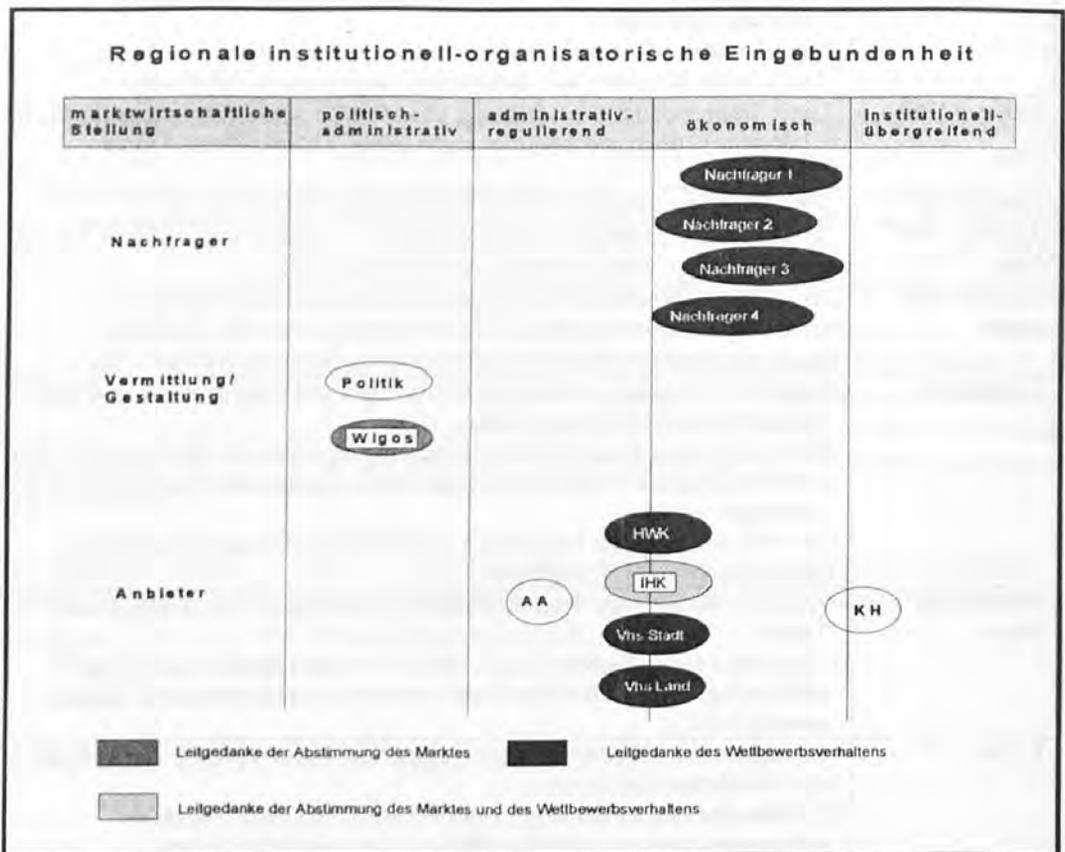


Abb. 13: Beispiel für eine Konzeptualisierung aus dem Bildungsberatungsprojekt (KANWISCHER, 1999, S. 102)

MEUSER und NAGEL (1991) verweisen darauf: „Die Abstraktionsebene, auf der wir uns bei diesem Auswertungsschritt befinden, ist die der empirischen Generalisierung. Es werden Aussagen über Strukturen des Expertenwissens getroffen, und auf dieser Grundlage kann die Reichweite der Geltung soziologischer Konzepte geprüft werden. Die Anschlussmöglichkeit an theoretische Diskussionen, z. B. der Organisationssoziologie oder der Implementationsforschung (oder regionalökonomischer Entwicklungsmodelle, Anm. d. V.), ist zwar

gegeben, die Verallgemeinerung bleibt aber auf das vorliegende empirische Material begrenzt“ (MEUSER und NAGEL, 1991, S. 463).

Theoretische Generalisierung

Ab dieser Stufe der Auswertung wandelt man nicht mehr auf den Spuren der Verwaltung des Expertenwissens, sondern auf denen von theoretischen Ansätzen. Der in dieser Phase der Auswertung vollzogene Perspektivenwechsel beinhaltet die Interpretation der empirisch generalisierten Daten hinsichtlich der Reichweite des zugrundegelegten theoretischen Ansatzes. Wo das bisherige Vorgehen von Addition und praktischem Nebeneinander geprägt war, werden nun die entsprechenden Wissens- und Handlungsstrukturen, Einstellungen und Prinzipien der Experten theoretisch durchleuchtet. In dieser letzten Phase der Auswertung – wenn wir Empirie und Theorie miteinander verknüpfen – haben wir drei Entscheidungskriterien: dass die theoretischen Ansätze inadäquat sind, sie falsifiziert werden oder dass sie passen. Die Darstellung der Ergebnisse geschieht aus einer theoretisch informierten Sichtweise auf die empirisch erhobenen, generalisierten und konzeptionalisierten Daten. (MEUSER und NAGEL, 1991, S. 463-466).

Das Modell der Lernenden Region beinhaltet, dass die Gestaltung von Interaktionen dadurch gekennzeichnet sein muss, dass die Schnittflächen der unterschiedlichen Bezugssysteme so sein sollen, dass sie weder Bezugssysteme abgrenzen, noch Kontakte zu fest definieren, Funktionen reduzieren oder Kontakte blockieren (passive Schnittflächen), sondern dass die Schnittflächen keine fest definierten Funktionen kennen und einen offenen Austausch von Interessen, Ansichten, Werten, Wissen, Material etc. erlauben (aktive Schnittflächen) (STAHL, 1998, S. 31). Wenn man nun die ermittelten Vernetzungsaktivitäten der regionalen Akteure der beruflichen Weiterbildung und deren Anregungen zur Verbesserung der Vernetzungsaktivitäten mit diesem Grundgedanken des Konzeptes der Lernenden Region konfrontiert, wird sichtbar, dass zwar informelle und formelle Kontakte unter den regionalen Akteuren der beruflichen Weiterbildung bestehen, diese jedoch überwiegend durch das Wettbewerbsverhalten geprägt sind und dadurch Kontakte blockiert werden. Insbesondere die untersuchten KMU verfügen nur über geringe oder über keine Kontakte im Bereich der beruflichen Weiterbildung. Sie verschließen sich auch weitestgehend einer Verbesserung bzw. eines Ausbaus der Interaktionen aus Angst vor 'Know-How-Transfer' an betriebliche und überbetriebliche Kooperationspartner. Auch bei den Weiterbildungsträgern, dominiert der Leitgedanke der Wettbewerbsfähigkeit, der eine weiterführende Zusammenarbeit weniger offen gestalten würde.

Wie sind diese Ergebnisse nun hinsichtlich theoretischer Aspekte zu interpretieren?

Mit Blickrichtung auf das regionalwirtschaftliche Modell der Lernenden Region und der damit einhergehenden Gestaltung von Interaktionen, deuten die Untersuchungsergebnisse zu der Kategorie Wettbewerbsverhalten darauf hin, dass die theoretischen Annahmen zur Gestaltung von Interaktionen falsifiziert wurden bzw. inadäquat sind. Es wäre zu prüfen, inwieweit und ob überhaupt dieses aus der Untersuchung resultierende Ergebnis in das Modell der Lernenden Region eingearbeitet werden kann.

Mit Blickrichtung auf die Region, in der die Untersuchung durchgeführt wurde, zeigen die empirischen Ergebnisse, dass es sich hierbei um keine Lernende Region handelt. Es können jedoch Handlungsempfehlungen gegeben werden, welche einen offenen Austausch von Interessen, Ansichten, Werten, Wissen, Material etc. zwischen den Organisationen fördert.

Abb. 14: Theoretische Generalisierung am Beispiel des Bildungsberatungsprojektes (KANWISCHER, 1999, S. 108)

Für die Auswertung der Experteninterviews gilt, dass alle Stufen des Verfahrens durchlaufen werden müssen und keine übersprungen werden darf. Mit entscheidend für den Erfolg dieser Auswertungsstrategie (wie im übrigen für jede empirische Forschung) ist der Zwang zur permanenten Kontrolle des Verhältnisses von Theorie und Daten. Dies bedeutet in der Praxis, dass es notwendig ist bei jedem Schritt nach vorne auch gleichzeitig wieder einen Schritt nach hinten zu gehen und die Angemessenheit der getroffenen Verallgemeinerung zu kontrollieren. In dieser Weise zeichnet sich die Auswertung, wie in allen qualitativen Verfahren, durch Rekursivität bzw. fortwährenden Kontrollschleifen aus.

Ob alle Phasen der Auswertung durchlaufen werden müssen, richtet sich nach der Fragestellung der Untersuchung. Wenn die Fragestellung der Untersuchung sich vor einem theoretischen Hintergrund auf die Rekonstruktion von Betriebswissen bezieht, dann müssen alle Phasen der Auswertungsstrategie durchlaufen werden. Wenn sich die Fragestellung jedoch auf das Kontextwissen der Experten bezieht, dann kann die Auswertung beim „dichten Beschreiben“ nach der Phase des thematischen Vergleichs oder nach der Zuordnung der soziologischen Begriffe abgebrochen werden.

6 Welche Potentiale haben Experteninterviews für die geographiedidaktische Forschung?

In der geographiedidaktischen Forschung wird weitestgehend quantitativ geforscht. Diese Aussage kann sogar in exakten Zahlen wiedergegeben werden: HEMMER (1997) kommt in seiner Untersuchung von 105 geographiedidaktischen Projekten zu dem Ergebnis, dass 75% quantitative Methoden anwenden.

Diesem Ergebnis wage ich in bezug auf die Tiefenstruktur der Thematik zu widersprechen. Ich vertrete vielmehr die Ansicht, dass jeder sozialwissenschaftliche Forschungsprozess auch qualitative Methoden beinhaltet. WESSEL (1996) benennt in ihrem „idealtypischen Ablauf empirischer Untersuchungen“ im Rahmen der Problemstrukturierung und -präzisierung neben Literaturrecherche, dem Auswerten von Statistiken auch Expertengespräche als Methode. Auch ich habe die Erfahrung gemacht, dass gerade zu Beginn eines Forschungsprozesses der Austausch mit Experten wichtige Impulse für das weitere Vorgehen beinhaltet; jeder Forschende kennt den Aha-Effekt, wenn man sich mit einer Person austauschen kann, welche in der Thematik, mit der man sich auseinandersetzt, „Experte“ ist. Diese Gespräche liefern oftmals wichtige Erkenntnisse, wie z. B. dass die Fragestellung präzisiert werden kann, dass man sich seines Vorgehens sicherer ist, dass sich neue Perspektiven ergeben etc.

In den einschlägigen Kapiteln empirischer Arbeiten zur angewandten Methodik werden diese Expertengespräche oftmals auch neben schriftlichen Befragungen als angewendete empirische Methoden aufgelistet. Bei deren näherer Erläuterung wird jedoch herausgestellt, dass die Experteninterviews in erster Linie der Orientierung und Problemabgrenzung dienen und aufgrund ihres explorativen Charakters nicht gesondert ausgewertet werden.

Wie kommt es zu diesem „Wegwerfen“ von empirischen Daten? Sind sie nicht valide genug? Traut man sich nicht zu solche Daten zu interpretieren? Hat man schon genug mit der schriftlichen Befragung zu tun? Hat man Angst einen Datenfriedhof zu produzieren? Besteht Angst vor methodischen Kontrollschleifen?

Die Antworten zu diesen Fragen können vielschichtig sein und werden je nach Forschungsfrage und Forschungsgegenstand variabel sein.

Es lässt sich jedoch feststellen, dass es in der empirischen Sozialforschung verstärkt Tendenzen zu einer Kombination quantitativer und qualitativer Methoden gibt. In der Debatte zur empirischen Forschung werden hierfür die Begriffe „Methodenmix“, „cross-examination“ oder „Triangulation“ verwendet. Im Hinblick auf den unterschiedlichen Stellenwert der qualitativen und quantitativen Methoden im Forschungsdesign werden das Phasenmodell, das Konvergenz- und Komplementaritätsmodell unterschieden (vgl. BUDKE in diesem Band).

Ausgehend von diesen drei Modellen können methodisch strukturierte und wissenschaftlich analysierte Experteninterviews auch in der geographiedidaktischen Forschung in unterschiedlichen Ebenen des empirischen Forschungsprozesses eingesetzt werden:

Experteninterviews im Rahmen des Phasenmodells

Im Rahmen des Phasenmodells können Experteninterviews auf der inhaltlich-theoretischen Ebene zur Generierung von Hypothesen führen. Dies wird, wenn auch wenig reflektiert, in der gängigen Forschungspraxis oftmals durchgeführt. Auf der empirisch-technischen Ebene können Experteninterviews im Phasenmodell einen wichtigen Beitrag zur Validisierung des quantitativen Forschungsprozesses leisten. Hierbei reicht das mögliche Spektrum von der Festlegung der abhängigen und unabhängigen Variablen über deren Operationalisierung bis zur Erstellung von Fragebögen und Messplänen. Darüber hinaus wird sich die Arbeit, die in die Strukturierung und Auswertung der Experteninterviews eingeht, bei der Interpretation der statistischen Berechnungen auszahlen.

Experteninterviews im Rahmen des Konvergenz- und Komplementaritätsmodells

Während im Phasenmodell Experteninterviews (nur) zur Exploration des Forschungsgegenstandes und zur Validisierung der quantitativen Erhebung dienen können, erhalten sie im Rahmen des Konvergenz- und Komplementaritätsmodells einen höheren Stellenwert im Forschungsdesign. Sie können auf der inhaltlich-theoretischen wie auch auf der empirisch-technischen Ebene als eigenständiges Verfahren eingesetzt werden und dienen entweder dazu, die mit einer anderen Methode erzielten Ergebnisse zu überprüfen und damit zu validisieren (Konvergenzmodell) oder andere Aspekte des Untersuchungsgegenstandes zu untersuchen und damit die andere Methode zu ergänzen (Komplementaritätsmodell).

Für den Einsatz von Experteninterviews als eigenständiges Verfahren in der geographiedidaktischen Forschung können unterschiedliche Forschungsfelder identifiziert werden. Wenn die Forschungsfragen (a) auf die Untersuchung von Deutungsmustern des Geographieunterrichts abzielen, sich (b) auf die Untersuchung von Statuspassagen (zwischen Erdkundeunterricht in der Schule, dem Geographiestudium, der Referendariatszeit und dem Lehrerberuf) beziehen oder sich (c) mit der Gestaltung von Geographielehrerfortbildungen auseinandersetzen, sind Experteninterviews ein angemessenes methodisches Verfahren um diese Fragen zu beantworten. Ein weiteres wichtiges und aktuelles Forschungsfeld wäre (d) die Implementationsforschung zum Einsatz neuer Medien im Geographieunterricht. Hier könnten Experteninterviews auf verschiedenen Ebenen (Pädagogen auf den unterschiedlichsten hierarchischen Ebenen und Organisationen, Verwaltungsbeamte, etc.) geführt werden und Ergebnisse darüber liefern, welche Routinen sich herausbilden, welche Einführungsbarrieren bestehen und welche Versuche unternommen werden, die Implementation zu unterlaufen oder auch durchzusetzen.

Abschließend möchte ich noch auf das propädeutische Potential dieses methodischen Verfahrens hinweisen. Der Einsatz und die Auswertung von strukturierten Experteninterviews kann schon in der Schule und im Studium einen wichtigen Beitrag dafür leisten, dass Schüler und Studenten erfahren, was wissenschaftliches Arbeiten bedeutet. Gerade in einem Fach wie Erdkunde/Geographie, in dem oftmals komplexe Sachverhalte im Unterricht vermittelt werden müssen, können Experteninterviews dafür dienen, einen Sachverhalt aus unterschiedlichen

7 Selbstübung

Nachdem nun die Strukturierung und Auswertung von Experteninterviews vorgestellt und die Potentiale für die geographiedidaktische Forschung aufgezeigt wurden, bieten die nachfolgenden Aufgabenstellungen und Materialien die Möglichkeit, selbst einmal auszuprobieren, was die Auswertungsstrategie von Experteninterviews nach MEUSER und NAGEL (1991) im Rahmen einer Exploration des Untersuchungsgegenstandes leistet. Die Materialien stammen aus dem mehrfach schon erwähnten Studienprojekt zum „Computerunterstützten Lernen (CUL) in der Schule“, welches ich mit Jenaer Studenten durchgeführt habe. Die Bildung der Paraphrasen, die im Folgenden bearbeitet werden sollen, erfolgte auf der Grundlage der Mitschriften der Studenten.

Aufgabe 1: Überschriften zu den einzelnen Interviews finden

Die Ihnen vorliegenden Paraphrasen (vgl. folgende Seiten) entstammen aus drei Experteninterviews zum Thema „Computerunterstütztes Lernen (CUL) in der Schule“. Bearbeiten Sie jedes Interview nach den folgenden Schritten:

- Sichten Sie in einem ersten Schritt die Paraphrasen.
- Versuchen Sie in einem zweiten Schritt Überschriften für die Paraphrasen zu finden, in denen gleiche oder ähnliche Themen behandelt werden. Eine Überschrift soll „Lehrer und Computerunterstütztes Lernen“ sein. Die anderen Überschriften sollen Sie selber entwickeln.
- Schreiben Sie die Überschriften auf und ordnen sie die Paraphrasen den Überschriften zu.

Aufgabe 2: Zusammenführen der einschlägigen Paraphrasen aller Interviews zu der Überschrift „Lehrer und Computerunterstütztes Lernen“

Die Überschriften, die Sie zu den drei Interviews gebildet haben, sollen Sie nun vergleichen und untereinander abstimmen. Lösen Sie sich jetzt von den einzelnen Interviews. Führen Sie die vergleichbaren Paraphrasen aus den verschiedenen Interviews zu dem Themengebiet „Lehrer und Computerunterstütztes Lernen“ zusammen. Stellen Sie nun die Gemeinsamkeiten heraus, um im Verhältnis dazu Unterschiede, Abweichungen und Widersprüche im einzelnen festzuhalten. Wo decken sich die Angaben der Experten? Wo gibt es unterschiedliche Positionen? Versuchen sie allgemeingültige Konzepte, wie z. B. die Konzepte der Anpassungsqualifizierung oder des lehrerzentrierten Unterrichts, herauszuarbeiten und gegenüberzustellen. Welche weiteren Konzepte lassen sich aus den anderen Überschriften noch herausinterpretieren?

Abb. 15: Aufgabenstellung für die Übung (vgl. dazu Abbildung 16-18)

- Der Computer eröffnet erkenntnistheoretische Möglichkeiten für den Schüler
- CUL muss in der Schule angewandt werden, damit die Schüler keine Nachteile im Berufsleben haben
- Lehrer müssen im Bereich des CUL weitergebildet werden
- Der Computer macht die Schule zu einem modernen, veränderten Lernort
- CUL als moderne Lernform kann Fakten und Wissen unglaublich erweitern
- Die herkömmliche Art bestimmte Fakten im Unterricht zu vermitteln, ist vermutlich sehr altmodisch
- Der Computer ermöglicht im Unterricht eine neue Form von Erkenntnisgewinnung
- Es entsteht eine grundsätzliche Förderung der Lernkompetenz
- Ein Bildungsverlust findet nicht statt, da eine größere Vielfalt an Bildungsangeboten besteht, jedoch muss der Schüler mit Hilfe des Lehrers lernen effektiv mit ihnen umzugehen
- Die soziale Kompetenz darf nicht verloren gehen, deshalb tragen Lehrer, Erzieher, Eltern sowie Bildungspolitiker hierfür die Verantwortung
- Der Computer darf die Verständigung zwischen Schüler und Lehrer nicht beeinflussen
- Die Schule besteht immer noch aus Menschen und nicht aus Mensch und Maschine

Abb. 16: Paraphrasen des Interviews mit einem Schuldirektor
(KANWISCHER und PAWLOWSKY, 2001, S. 38, 41 und 43)

- Computer spielt immer größere Rolle in unserem Leben, weil man mit Computerkenntnissen konkurrenzfähiger ist
- Kommunikationsmöglichkeiten groß (E-Mail etc.)
- Kommunikationsfähigkeit wird erhöht
- Zugang zu umfangreichem und detailliertem Wissen
- CUL expandiert; rasante Entwicklung der Möglichkeiten; Telearbeit (Fernstudium im Fortschritt)
- Klassische Medien werden nur in bestimmten Bereichen verdrängt (Fachwissen, wiss. Literatur)
- Flexibilität der Arbeitnehmer wird erhöht (breitere Einsatzmöglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt)
- Schule als Lernort könnte an Bedeutung verlieren, da ein Lehrer per Teleteaching mehr Schüler als herkömmlich unterrichten kann
- Lehrer müssen sich intensiv weiterbilden, weil der Wissensverfall groß ist.
- Jeder Schüler sollte einen Laptop haben
- Kinder sollten unter Anleitung der Lehrer den Umgang mit dem Computer lernen und in das Medium hineinwachsen
- Selbstgestaltungsfähigkeit wird gefördert
- Die Motivation der Schüler wird gesteigert
- Soziale Isolation der Schüler möglich
- Elemente von CUL tendieren dazu, den Lehrenden zu unterstützen. Die Verdrängung des Lehrenden kann aber in manchen Bereichen nicht ausgeschlossen werden

Abb. 17: Paraphrasen des Interviews mit einem Aus- und Weiterbildner
(KANWISCHER und PAWLOWSKY, 2001, S. 39, 42 und 43)

- Der Computer erhält im Leben eine immer größere Bedeutung (wirtschaftlicher, technischer, Bildungsbereich)
- In der Schule größere Bedeutung als an der Universität
- Entwicklung im CUL ist sehr schnelllebig
- Zusätzliche Bildungsmöglichkeit auch dort gegeben, wo andere Bildungsmöglichkeiten fehlen (z. B. Bibliotheken)
- Computer kann im Lehr- und Lernprozess Kulturtechnik werden, u.a. weil andere Fertigkeiten als bisher benötigt werden
- Einrichtung virtueller Lernwelten (besonders im universitären Bereich) ergänzen das klassische Lehr- und Lernangebot
- Ausbildung am Computer im Rahmen der Lehrerausbildung kann neue Perspektiven in der Variabilität der Ausbildung allgemein bieten
- Klassenraum verliert durch den Computer seine engen räumlichen Grenzen („weltweites“ Lernen möglich)
- CUL wird bisher eher selten didaktisch optimal eingesetzt
- Auseinandersetzung mit CUL in Lehrerausbildung bisher noch jedem freigestellt
- Einsetzbar zur Information, Kommunikation, Kooperation, Dokumentation, Präsentation → großer Vorteil, dass alles auf einer Plattform ist
- Anpassung des CUL an eigene Ziele möglich (Modifizierung)
- Sprachlabors sind zu statisch und können nicht für alle Unterrichtsfächer genutzt werden
- Multimediazentren sind vielseitig und kompatibel; sollte es mehr in Deutschland geben; sind aber sehr kostenintensiv
- Teleteaching: zeitaufwendige Vorbereitung; zukünftig vermutlich keine so starke Verbreitung wie ursprünglich angenommen
- gezielter und effektiver Einsatz von CUL kann auch kostensparend sein (z.B. müssen keine räumlichen Entfernungen überwunden werden)
- Konstruierende Systeme, wie z. B. im CUL, sind langfristig viel reizvoller als andere Systeme
- Umgang mit CUL anfangs sehr zeitintensiv, lohnt sich aber später
- CUL stets nur zusätzlich zu anderem Bildungsangebot ermöglichen
- Soziale Kontakte werden erweitert → zwischen Menschen, die räumlich voneinander entfernt sind
- Der reale Raum verliert zugunsten des virtuellen Raumes an Bedeutung
- Neue Kommunikationsformen sind geschaffen worden (Chat, Mail,...)
- Lehrer ist weiterhin als Berater und Helfer tätig
- Computer bietet Möglichkeit zu selbstgesteuertem Lernen

Abb. 18: Paraphrasen des Interviews mit einem Hochschulprofessor
(KANWISCHER und PAWLOWSKY, 2001, S. 37, 40 und 42)

Literatur

- BORTZ, J., DÖRING, N. (1995): *Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler*. – Berlin und Heidelberg.
- DEEKE, A. (1995): *Experteninterviews – ein methodisches und forschungspraktisches Problem. Einleitende Bemerkungen und Fragen zum Workshop*. In: BRINKMANN, C., DEEKE, A., VÖLKELE, B. (Hrsg.): *Experteninterviews in der Arbeitsmarktforschung. Diskussionsbeiträge zu methodischen Fragen und praktischen Erfahrungen*, BeitrAB 191, – Bayreuth, S. 7-22.
- FLICK, U., VON KARDORFF, E., STEINKE, I. (Hrsg.) (2000): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. – Hamburg.
- HALLER, M. (1991): *Das Interview. Ein Handbuch für Journalisten. Reihe Praktischer Journalismus Band 6*. – München.
- HEMMER, M. (1997): *Geographiedidaktische Forschungen in der Bundesrepublik Deutschland von 1985 bis 1995*. In: *Geographie und ihre Didaktik*, H. 2, S. 84-101.
- KANWISCHER, D. (1999): *"Berufliche Weiterbildungsanforderungen regionaler Akteure und kleiner und mittlerer Unternehmen im Landkreis und der Stadt Osnabrück"*. Forschungsstudie für das Ziel 4 Projekt der Handwerkskammer Osnabrück-Emsland zur Bildungsberatung und Qualifizierung von Mitarbeitern aus kleineren und mittleren Unternehmen. – Osnabrück.
- KANWISCHER, D., PAWLOWSKI, P. (Hrsg. 2001): *„Hamlet on the Holodeck“ versus „Alter Wein in neuen Schläuchen“*. Eine explorative Übung zu den didaktischen Potentialen von computerunterstütztem Lernen und zu den Veränderungen in der Schule durch computerunterstütztes Lernen. Konzeption, Durchführung und Ergebnisse einer empirischen Übung in Jena im Januar/Februar 2001. In: *Studium und Praxis DG2, Institut für Geographie*, – Jena.
- MEUSER, M., NAGEL, U. (1991): *ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur Methodendiskussion*. In: GARZ, D., KRAIMER, K. (Hrsg.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Methoden, Konzepte, Analysen*. – Opladen, S. 441-471.
- MEUSER, M., NAGEL, U. (1997): *Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Vorraussetzungen und methodische Durchführung*. In: FRIEBERTSHÄUSER, B., PRENGEL, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. – Weinheim u. München, S. 481-191.
- STAHL, T. (1998): *Schnittstellen zur Schaffung von Innovationen*. In: *Lernende Region Chemnitz (Hrsg.): Netzwerkbrief 3*.
- STAHL, T. (1994): *Auf dem Weg zur Lernenden Region – Eine vergleichende Studie ausgewählter europäischer Regionen*. In: FRIEDRICHSBORGER Büro für Bildungsplanung (Hrsg.): *Lernende Region. Kooperationen zur Verbindung von Bildung und Beschäftigung in Europa*. – Salzgitter, S. 22-35.
- TRINCZEK, R. (1995): *Experteninterviews mit Mannagern: Methodische und methodologische Hintergründe*. In: BRINKMANN, C., DEEKE, A., VÖLKELE, B. (Hrsg.): *Experteninterviews in der Arbeitsmarktforschung. Diskussionsbeiträge zu methodischen Fragen und praktischen Erfahrungen*, BeitrAB 191, – Bayreuth, S. 59-68.
- VOELZKOW, H. (1995): *„Iterative Experteninterviews“: Forschungspraktische Erfahrungen mit einem Erhebungsinstrument*. In: BRINKMANN, C., DEEKE, A., VÖLKELE, B. (Hrsg.): *Experteninterviews in der Arbeitsmarktforschung. Diskussionsbeiträge zu methodischen Fragen und praktischen Erfahrungen*, BeitrAB 191, – Bayreuth, S. 51-58.
- VOGEL, B. (1995): *„Wenn der Eisberg zu schmelzen beginnt..“ – Einige Reflexionen über den Stellenwert und die Probleme des Experteninterviews in der Praxis der empirischen Sozialforschung*. In: BRINKMANN, C., DEEKE, A., VÖLKELE, B. (Hrsg.): *Experteninterviews in der Arbeitsmarktforschung. Diskussionsbeiträge zu methodischen Fragen und praktischen Erfahrungen*, BeitrAB 191, – Bayreuth, S. 73-84.

Erfahrungen mit der Integration qualitativer und quantitativer Methoden am Beispiel einer Untersuchung über Kontakte ausländischer Studierender in Deutschland

Inhalt

1	Streit der Methoden.....	114
2	Methodenintegration in der Literatur.....	114
2.1	Phasenmodell.....	115
2.2	Konvergenzmodell.....	115
2.3	Komplementaritätsmodell.....	116
3	Methodenintegration im eigenen Forschungsprojekt.....	116
3.1	Fragestellung.....	116
3.2	Empirische Vorgehensweise.....	117
3.2.1	Explorative qualitative Erhebungsphase.....	117
3.2.2	Fragebogenerhebung.....	118
3.2.3	Qualitative Interviews.....	118
4	Erfahrungen mit der Methodenintegration.....	118
4.1	Explorative qualitative Interviews.....	118
4.2	Fragebogenerhebung.....	119
4.2.1	Erklärungen der seltenen Kontakte zu deutschen Studierenden.....	119
4.2.2	Erklärungen der häufigen Kontakte zu deutschen Studierenden.....	120
4.3	Qualitative Interviews.....	121
4.3.1	Methodentriangulation im Sinne des Komplementaritätsmodells.....	121
4.3.2	Methodentriangulation im Sinne des Konvergenzmodells.....	126
5	Schlussfolgerungen.....	129

1 Streit der Methoden

In der geographiedidaktischen Forschung wird, wie in allen anderen sozialwissenschaftlichen Disziplinen, der Streit zwischen qualitativ und quantitativ arbeitenden Wissenschaften ausgetragen, die den Einsatz ihrer jeweils gewählten Methoden verteidigen.

Die Vertreter eines quantitativen Ansatzes loben die „Objektivität“ ihrer Methoden und verurteilen den Einsatz von qualitativen Methoden, da hier die „Fakten“ durch die Interaktion zwischen Forscher und Probanden verzerrt würden. Die Ergebnisse qualitativer Erhebungen, die in der Regel auf Daten beruhen, die an nur einer sehr begrenzten Zahl an Probanden erhoben wurden, seien nicht verallgemeinerbar und spiegeln nur die subjektiven Sichtweisen einiger Individuen wieder. Aus diesem Grund halten auch die meisten rein qualitativ forschenden Wissenschaftler qualitative Methoden ungeeignet zur Hypothesenprüfung, dem Ziel qualitativer Erhebungen.

Die rein qualitativ orientierten Forscher bringen dagegen dem Einsatz von quantitativen Erhebungs- und Auswertungsmethoden wenig Verständnis auf. Sie sehen die Unmöglichkeit, die Handlungen von Individuen, die auf subjektiven Situationswahrnehmungen und Bedeutungszuschreibungen beruhen würden, „objektiv“ mit Hilfe von quantitativen Methoden beschreiben und erklären zu wollen. Sie kritisieren den Einsatz standardisierter Erhebungsmethoden, da diese nicht „offen“ auf die Reaktionen der Befragten reagieren könnten und nur Ergebnisse im engen Korsett der vorformulierten Hypothesen lieferten. Qualitative Methoden seien dagegen auch zur Hypothesengenerierung geeignet.

2 Methodenintegration in der Literatur

Bei der Planung einer empirischen Erhebung scheinen sich die Forscher zwischen den beiden, sich gegenüber stehenden Forschungsrichtungen entscheiden zu müssen. Betrachtet man die Diskussion der letzten Jahre in den empirischen Sozialwissenschaften, scheint es jedoch verstärkt Versuche zu geben, qualitative und quantitative Methoden zu kombinieren. Dies könnte auch für geographiedidaktische Forschungsvorhaben fruchtbar sein. Es wird versucht, die jeweiligen Vorteile der beiden Methoden zu nutzen und die Schwächen der einen durch die Stärken der anderen Methode auszugleichen, so dass insgesamt validere Ergebnisse erreicht werden können, als bei dem Einsatz nur einer Methode. Es sollen also durch den Einsatz der qualitativen Methoden u. a. subjektive Wahrnehmungen der Probanden und ihre handlungsrelevanten Situationsdeutungen zugänglich werden, was zur Aufstellung von Hypothesen und der Konzeption eines Fragebogens genutzt werden kann. Durch den zusätzlichen Einsatz von quantitativen Methoden wird versucht, die aufgestellten Hypothesen an einer größeren Zahl an Probanden zu überprüfen.

Im Folgenden werden zunächst die in der Literatur diskutierten Strategien zur Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden vorgestellt. Die möglichen Vorteile und Grenzen der Methodenkombination werden des Weiteren anhand eigener Erfahrungen diskutiert.

Im Allgemeinen werden in der Diskussion um Methodenintegration das Phasenmodell, das Konvergenz- und das Komplementaritätsmodell unterschieden. Diese unterschiedlichen Ansätze zur Integration von qualitativen und quantitativen Methoden werden kurz vorgestellt.

2.1 Phasenmodell

Das Phasenmodell geht auf den Vorschlag von BARTON und LAZARSELD in den fünfziger Jahren zurück (vgl. BARON, LAZARSELD, 1984). Es sieht zunächst den Einsatz von qualitativen Methoden zur Hypothesengenerierung vor, die anschließend anhand einer quantitativen Erhebung überprüft werden sollen. So könnten mit Hilfe der qualitativen Exploration bisher theoretisch wenig durchdachte Zusammenhänge erkannt werden, überraschende Beobachtungen gemacht werden und so auf einer empirischen Basis Hypothesen entwickelt werden. Die Verallgemeinerung der Annahmen auf die interessierende Grundgesamtheit könne dann durch die Hypothesenprüfung mit qualitativen Verfahren erfolgen.

2.2 Konvergenzmodell

Das Konvergenzmodell wird häufig von Methodologen auch als „Methodentriangulation“ bezeichnet. Der Begriff Triangulation ist eine Metapher, die aus der Militärstrategie und Navigation stammt; er meint, durch multiple Bezugspunkte die genaue Position eines Objektes zu bestimmen. „In der Sozialwissenschaft wird mit dem Begriff „Triangulation“ die Betrachtung eines Forschungsgegenstandes von (mindestens) zwei Punkten bezeichnet“ (FLICK, 2000, S. 309). Den Ausgangspunkt der methodischen Auseinandersetzung mit dem Konzept bildet die Diskussion über die nicht-reaktiven Messverfahren (WEBB et al, 1966) und der Ansatz der „multi-trait-multi-method-matrix“ von CAMPBELL & FISKE (1959). Breite Aufmerksamkeit finden die Thesen von DENZIN (1978), der die Triangulation als Strategie der Validierung versteht und vier Formen unterscheidet:

Datentriangulation: Hier werden Datenmaterialien kombiniert, die verschiedenen Quellen entstammen und zu unterschiedlichen Zeitpunkten, an unterschiedlichen Orten oder bei verschiedenen Personen erhoben wurden.

Beobachtertriangulation: Hier werden verschiedene Beobachter/Interviewer eingesetzt, um so eine Verzerrung der Ergebnisse durch einseitige Wahrnehmungen zu minimieren.

Theorientriangulation: Soziale Phänomene werden ausgehend von verschiedenen Theorien untersucht.

Methodentriangulation: hier wird in zwei Untergruppen unterschieden:

Within-method: Hier werden unterschiedliche Auswertungsverfahren kombiniert, die auf einen Datensatz Anwendung finden.

Across-method: Es werden verschiedene Erhebungsmethoden kombiniert.

DENZIN sieht den Sinn der Integration von qualitativen und quantitativen Methoden in der Möglichkeit der gegenseitigen Validierung von Methoden und Forschungsergebnissen: „Zusammengefasst beinhaltet methodologische Triangulation einen komplexen Prozess des Gegeneinander-Ausspielens jeder Methode gegen die andere, um die Validität von Feldforschungen zu maximieren“ (DENZIN, 1978, S. 304). Da jeder Methode spezifische Schwächen, aber auch spezifische Stärken innewohnen, führt nach DENZIN eine Kombination unterschiedlicher Methoden zu einer gegenseitigen Stärkung der Methoden und damit zu einer erhöhten Validität der Ergebnisse.

Ob Methodentriangulation eine sinnvolle Strategie zur Validierung in diesem Sinne ist, wurde verschiedentlich in Frage gestellt (vgl. LAMNEK, 1988, FLICK et al, 2000). So sei dem Faktum zu wenig Beachtung geschenkt worden, dass jede Methode den Gegenstand, der mit ihr erforscht werden soll, auf spezifische Weise konstituiert. Es sei zu wenig beachtet worden,

dass unterschiedliche Methoden nicht nur verschiedene Aspekte des selben Phänomens erfassten, sondern, dass jede Methode ihren eigenen Erkenntnisgegenstand schaffe. Weiter wird kritisiert, dass die Kombination unterschiedlicher Methoden dem jeweiligen theoretischen Hintergrund der einzelnen Methoden zu wenig Rechnung trage. Aus diesem Grund wird bezweifelt, dass die Validität der Forschungsergebnisse durch den Einsatz unterschiedlicher Methoden erhöht werden könne.

2.3 Komplementaritätsmodell

Die Kritik am Konvergenzmodell führt dazu, dass einige Forscher Methodentriangulation nunmehr weniger als Strategie der Validierung der Forschungsergebnisse sehen, sondern als Möglichkeit begreifen, Erkenntnisse durch die Gewinnung weiterer Erkenntnisse zu begründen und abzusichern (vgl. FLICK et al, 2000, S. 311). Von Anhängern des Komplementaritätsmodells wird angenommen, dass sich qualitative und quantitative Methoden auf unterschiedliche Gegenstandsbereiche bezögen und das Potential der Triangulation in der Thematisierung unterschiedlicher Aspekte des untersuchten Gegenstandes läge. Qualitative und quantitative Methoden sollen nach dem Komplementaritätsmodell unterschiedliche Aspekte erheben und sich gegenseitig ergänzen.

Wie die Vorstellung der drei theoretischen Modelle zur Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden gezeigt hat, bestehen ganz unterschiedliche Ansichten über den möglichen Nutzen der Methodenintegration. Das Phasenmodell sieht die qualitative Erhebung hauptsächlich als explorative, hypothesengenerierende Vorstudie zur quantitativen, hypothesenüberprüfenden Hauptuntersuchung sieht. Im Konvergenzmodell hingegen werden qualitative und quantitative Methoden als gleichberechtigt verstanden, deren Ergebnisse zu den gleichen Forschungsfragen verglichen und auf diese Weise validiert werden sollen. Im Komplementaritätsmodell werden qualitative und quantitative Methoden zur Untersuchung unterschiedlicher Teilaspekte der Fragestellung eingesetzt. Die Autoren der bislang dargestellten Modelle zur Methodenintegration bleiben bei der Formulierung ihrer Konzepte fast durchgängig auf der Ebene methodologischer und epistemologischer Reflexionen stehen. Die Frage, die anhand von eigenen Erfahrungen beantwortet werden soll ist jedoch, wie sich die in den Modellen beschriebenen Vorteile der Methodenintegration in der Forschungspraxis realisieren lassen. Bevor auf die Erfahrungen mit der Methodenintegration eingegangen werden kann, soll zunächst die durch die empirische Erhebung zu beantwortende Fragestellung, so wie das empirische Vorgehen kurz beschrieben werden.

3 Methodenintegration im eigenen Forschungsprojekt

3.1 Fragestellung

Im Zentrum meiner Dissertation mit dem Thema „Wahrnehmung- und Verhaltensmuster im Kulturkontakt. Studien über Austauschstudenten in wechselnden Kontexten“, stehen empirische Erhebungen sowohl mit qualitativen als auch mit quantitativen Methoden. Ausgehend von einem handlungstheoretischen Ansatz ist das Ziel dieser Arbeit, die sozialen Kontakte von Stipendiaten des ERASMUS-Programms¹ in Deutschland, ihrer Studienverhalten und die Konstruktion von Deutschland- und Heimatbildern zu beschreiben und zu erklären.

¹ Programm der Europäischen Union zur Intensivierung der europäischen Studentenmobilität. Die Stipendiaten studieren ein bis zwei Semester an einer Partnerhochschule ihrer Heimatuniversität.

Zunächst soll analysiert werden, von welchen Variablen das soziale sowie das studienbezogene Handeln der ausländischen Studenten im Gastland abhängt. Es sollen die für die Studenten wichtigsten Kontaktgruppen im Gastland (Studenten der eigenen Nationalität, Deutsche oder andere ausländische Studenten) bei den häufigsten sozialen und studienbezogenen Aktivitäten ermittelt werden.

Im zweiten Schritt werden die spezifischen Entstehungsbedingungen der Deutschland- und Heimatbilder im Kontext der Studiensituation der ausländischen Studenten analysiert und ihre Funktion für die Erasmusstudenten ermittelt. Zudem soll überprüft werden, welches Verständnis des Gastlands auf welche Weise handlungsleitend wirkt und ob die sozialen Kontakte zu deutschen Studenten im Gastland ihrerseits einen Einfluss auf die Bildung und den Inhalt der studentischen Einstellungen, im Sinne von Nachrationalisierungen, haben.

Als theoretischer Rahmen meiner Arbeit erscheinen neben einigen Ansätzen der Austauschforschung, besonders die Assimilationsmodelle von HARTMUT ESSER fruchtbar zu sein. Bei ESSER werden die individuellen assimilativen Handlungen durch das Zusammenwirken von personalen sowie von umgebungsbezogenen Variablen erklärt. Ausgehend von diesen Grundüberlegungen, umschließt meine Analyse der sozialen Kontakte und des Studienverhaltens der Erasmusstudenten im Gastland sowohl Persönlichkeitsvariablen der Studenten (z. B. Sprachkenntnisse, Motivation, Nationalität, Geschlecht, Auslandserfahrungen...) als auch Umgebungsvariablen (Möglichkeiten und Barrieren für die Kontaktaufnahme: z. B. Betreuungsprogramme der Akademischen Auslandsämter/Betreuungsinitiativen, Wohnsituation...). Zur Identifizierung der relevanten Umgebungsvariablen werden die spezifischen Studien- und Kontaktsituationen für Erasmusstudenten in sechs deutschen Städten vergleichend analysiert (Köln, Osnabrück, Mainz, Wernigerode, Cottbus und Greifswald).

3.2 Empirische Vorgehensweise

Im Kern meiner Arbeit stehen empirische Erhebungen, bei denen sowohl qualitative als auch quantitative Methoden angewandt werden, um durch die Kombination der beiden sich ergänzenden Methoden möglichst valide Ergebnisse zu erhalten.

Im Folgenden wird mein methodisches Vorgehen in drei Phasen vorgestellt. Diese drei Phasen charakterisieren die Datenerhebung, die in einer ersten Phase mit qualitativen Interviews beginnt, dann in der zweiten Phase durch den Einsatz quantitativer Methoden fortgeführt wird und mit einer dritten qualitativen Erhebungsphase abgeschlossen werden kann.

3.2.1 Explorative qualitative Erhebungsphase

Zur empirischen Erforschung dieser Fragestellung wird zunächst eine erste qualitative Untersuchung durchgeführt, die im Sinne des Phasenmodells dazu dient, das Feld kennen zu lernen und Hypothesen zu generieren. Zu diesem Zweck werden 35 qualitative, leitfadengestützte Interviews mit Erasmusstudenten in Osnabrück, Köln und Angers (Frankreich) geführt, die durch teilnehmende Beobachtung ergänzt werden. Die qualitativen Interviews der explorativen Phase geben Aufschluss über die zu erwartende Bandbreite unterschiedlicher Handlungsweisen und anzutreffender Ausprägungen von Deutschland- und Heimatbildern. Sie ermöglichen die Identifizierung relevanter personaler Faktoren (z. B. Motivation und Deutschkenntnisse) sowie umgebungsbedingter Faktoren (Handlungsmöglichkeiten und Handlungsbarrieren), die zur Erklärung der unterschiedlichen Handlungsweisen weiter untersucht werden sollen. Es können Ausgangshypothesen aufgestellt werden.

3.2.2 Fragebogenerhebung

Nach Auswertung der Interviews der ersten Erhebungsphase kann mit den erhaltenen Ergebnissen, unter Berücksichtigung der empirischen sowie der theoretischen Erkenntnisse der Austauschforschung, ein Fragebogen konstruiert werden. Der erstellte Fragebogen wird mit Hilfe der Akademischen Auslandsämter an alle Erasmusstudenten in Osnabrück, Cottbus, Greifswald, Köln, Mainz und Wernigerode im Februar 2000 verschickt (ca. 450 Studenten), von denen 196 antworten.

Durch die quantitative Erhebung soll die Überprüfung der aus der explorativen Phase gewonnenen Ausgangshypothesen an einer größeren Gruppe von Studierenden überprüft werden. Durch die Erhebung an unterschiedlichen Hochschulstandorten soll die Identifizierung der handlungsrelevanten umgebungsbezogenen Variablen, die die sozialen Kontakte und das Studienverhalten der ausländischen Studenten in Deutschland erklären können, möglich werden.

3.2.3 Qualitative Interviews

Im dritten Teil meiner empirischen Erhebungsphase führte ich 40 leitfadengestützte Interviews mit Erasmusstudenten, Vertretern der Akademischen Auslandsämter und Mitarbeitern der Betreuungsinitiativen in allen Städten, in denen auch die Fragebogenerhebung stattgefunden hatte. Die Hauptthemenbereiche des Fragebogens (Motivation, soziale Kontakte, Studium, Deutschland- und Heimatbilder) werden noch einmal qualitativ erforscht.

Die Ergebnisse dieser dritten Erhebungsphase sollen im Sinne des Konvergenzmodells mit den Ergebnissen der quantitativen Erhebung verglichen werden. Dieser Vergleich soll eine Validierung der Ergebnisse ermöglichen. Zudem sollen im Sinne des Komplementaritätsmodells durch die qualitativen Interviews noch zusätzliche Informationen über die für die Studierenden handlungsrelevanten Alltagstheorien erhoben werden. Zudem können die spezifischen Handlungsmöglichkeiten aus Sicht der Studenten erfahren werden, was die Interpretation der stark unterschiedlichen Ergebnisse der Fragebogenerhebung in den untersuchten Städten erleichtert.

4 Erfahrungen mit der Methodenintegration

Mein empirisches Vorgehen zeugt von dem Wunsch, die in der Literatur beschriebenen Vorteile des Phasenmodells, des Konvergenzmodells und des Komplementaritätsmodells der Methodenintegration zu nutzen.

Die gemachten Erfahrungen mit den drei beschriebenen Modellen der Methodentriangulation sollen nun anhand eines Beispiels aus dem Bereich der Beschreibung und Erklärung der sozialen Kontakte der Erasmusstudentinnen und -studenten in Deutschland erläutert werden.

4.1 Explorative qualitative Interviews

Während der qualitativen Interviews der explorativen Phase werden die Probanden gebeten, ihre Kontakte zu deutschen Studierenden zu beurteilen und deren Häufigkeit und Intensität zu begründen. Bei der Auswertung der Interviews fällt auf, dass Studierende, die über zu wenige deutsche Kontakte klagen, diese häufig durch die fehlenden Kontaktmöglichkeiten begründen, kontakthemmende Eigenschaften der deutschen Interaktionspartner, wie Kälte,

Distanziertheit, Verslossenheit oder deren fehlendes Interesse für die seltenen Kontakte verantwortlich machen. Studierende, die viele deutsche Freunde angeben, begründen diese dagegen hauptsächlich durch ihre eigene Kontaktinitiative, die sie besonders auf ihren offenen Charakter oder ihr großes Interesse zurückführen. Es wird von mir vermutet, dass die Wahl der Erklärungsvariante nicht willkürlich stattfindet, sondern die jeweiligen Attribuierungen bestimmte Funktionen für den Einzelnen übernehmen. Dies stimmt mit Annahmen in den psychologischen Attribuierungstheorien überein (vgl. STROEBE, 1992). Hier wird angenommen, dass Menschen Attribuierungen vornehmen können, um ihre Selbstwertschätzung zu erhöhen, sich positiv darzustellen, ihre Leistungen zu sichern und ihre Fehler zu leugnen. „Dabei liegt die Annahme zugrunde, dass man aktiv die Anerkennung anderer sucht, indem man Positives für sich in Anspruch nimmt und die Verantwortung für Negatives meidet (vgl. STROEBE, 1992, S.137). Von WEINER (1986) wird vermutet, dass die Art der gewählten Attribuierungen Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl hat. Überträgt man diese Überlegungen auf ausländische Studierende, die die Häufigkeit ihrer Kontakte zu deutschen Studierenden erklären sollen, ist anzunehmen, dass Befragte, die ihre sozialen Kontakte zu Deutschen als Erfolge sehen, diese eher „intern“, also aufgrund ihrer Initiative oder ihrer Fähigkeiten interpretieren und darstellen werden, da sie so ein positives Bild von sich vermitteln können und ihre Selbstwertschätzung erhöhen. Sehen Befragte ihre Kontakte dagegen als „Misserfolge“, ist anzunehmen, dass sie diese eher „extern“ erklären werden, also bei den Deutschen oder einer dritten Größe die Ursache suchen, wieder aus Darstellungs- und Selbstwertgründen. Diese Hypothese, die aufgrund der ersten explorativen Interviews aufgestellt werden konnte, soll nun anhand der quantitativen Erhebung überprüft werden.

4.2 Fragebogenerhebung

Auf dem Fragebogen werden die Befragten gebeten, die Häufigkeit ihrer Kontakte zu deutschen Studierenden als „häufig genug“ oder als „nicht häufig genug“ zu beurteilen. Im Folgenden werden die Studierenden gebeten, ihre seltenen oder häufigen Kontakte zu deutschen Studierenden anhand vorgegebener Antwortkategorien, die die in den qualitativen Interviews besonders häufig genannten „internen“ sowie „externen“ Attribuierungen widerspiegeln, zu begründen. Die statistische Auswertung ergibt, dass 65 % der Befragten ihre Kontakte zu deutschen Studierenden als „nicht häufig genug“ beurteilen und nur 35 % ihre Kontakte als „häufig genug“ einschätzen.

4.2.1 Erklärungen der seltenen Kontakte zu deutschen Studierenden

Betrachtet man die von den Studierenden gewählten Begründungen, scheint sich die aus den Attribuierungstheorien abgeleitete Hypothese zu bestätigen. Die Studierenden, die ihre Kontakte zu deutschen Studierenden als „nicht häufig genug“ einschätzten, begründen ihre seltenen Kontakte vor allem „extern“ d.h. sie geben Einflussfaktoren an, auf die sie selbst wenig Einfluss haben (siehe Abbildung 1). So meinen 60 % der Studierenden dieser Gruppe, dass es zu wenige Situationen gäbe, um deutsche Studierende kennen zu lernen, 43 % sehen keine Möglichkeiten der Kontaktaufnahme in und nach den Lehrveranstaltungen und 10 % geben als zusätzlichen Grund die fehlenden Kontaktmöglichkeiten im Wohnbereich an. Eine große Gruppe von 52 % der Studierenden machen das Desinteresse und die Distanziertheit der deutschen Studierenden für ihre wenigen Kontakte zu ihnen verantwortlich und 31 % der Befragten führen ihre wenigen Kontakte auf ihr Pech zurück. Bei der Erklärung der wenigen Kontakte durch „interne“ Faktoren, die die Studierenden beeinflussen können, steht die Erklärung der seltenen Kontakte durch die eigenen zu schlechten Deutschkenntnisse an erster Stelle. Diese Antwortmöglichkeit wählen 30 % der Befragten. Weniger wichtig sind Erklärungen durch die eigene Schüchternheit, die sich 19 % der Befragten zuschreiben oder durch das fehlende Interesse, was nur eine Person angibt.

Es scheint sich also zu bestätigen, dass seltene Kontakte zu deutschen Studierenden als „Misserfolge“ interpretiert werden, die die Befragten eher „externen“ Faktoren zuschreiben, die sie nicht beeinflussen können, da sie sich so „positiv“, als „Opfer widriger Umstände“ darstellen können und zudem ihr Selbstwertgefühl nicht beeinträchtigt wird.

Erklärungen der seltenen Kontakte zu deutschen Studierenden

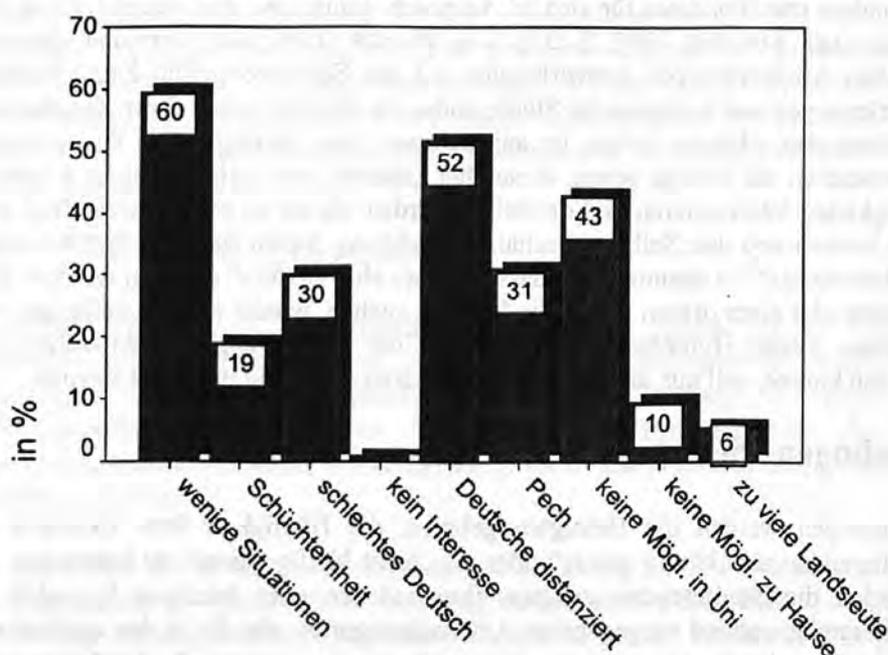


Abb. 1: Erklärung der seltenen Kontakte zu deutschen Studierenden

Erläuterung: Die Begründung der seltenen Kontakte zu deutschen Studierenden mit den fehlenden Situationen im Wohnbereich (zu Hause) oder durch die zu großen Zahlen von Landsleuten an der Gasthochschule wurden von den Befragten als „sonstige Gründe“ genannt und entsprechen nicht den vorgegebenen Antwortkategorien auf dem Fragebogen.

4.2.2 Erklärungen der häufigen Kontakte zu deutschen Studierenden

Betrachtet man dagegen die Begründungen, die von Studierenden angegeben werden, die ihre Kontakte zu deutschen Studierenden als „häufig genug“ beurteilen, erkennt man, dass „interne“ Erklärungen überwiegen (siehe Abbildung 2). So sehen sich 62 % der Befragten dieser Gruppe als „offen“ und führen ihre Kontakte auf die eigene Initiative bei der Kontaktaufnahme zurück. Bei den „externen“ Begründungen sind die Erklärungen der eigenen häufigen Kontakte durch den Zufall (46 %) und durch das Glück (42 %) Kontakte zu deutschen Studierenden durch das Interesse und die Offenheit der deutschen Interaktionspartner zu finden. Diese Erklärungsmöglichkeit wird von 35 % der Befragten dieser Gruppe gewählt.

Hier scheint sich die Hypothese zu bestätigen, dass häufige Kontakte zu deutschen Studierenden als Erfolge gesehen werden, die die Befragten vorwiegend „intern“ erklären. Sie sehen sich selbst als Ursache ihrer vielen deutschen Kontakte und betonen ihre Offenheit und Initiative, vermutlich um sich positiv darzustellen und ihr Selbstwertgefühl zu stärken.

Erklärungen der häufigen Kontakte zu deutschen Studierenden

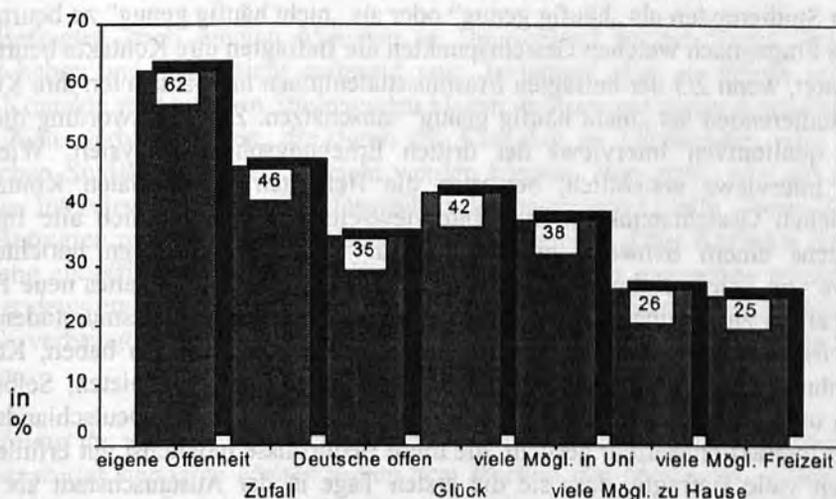


Abb. 2: Erklärungen der häufigen Kontakte zu deutschen Studierenden

Erläuterung: Die Begründung der häufigen Kontakte zu deutschen Studierenden mit den vielen Kontaktmöglichkeiten im Wohnbereich (zu Hause) oder durch die vielen Kontaktmöglichkeiten in der Freizeit wurden von den Befragten als „sonstige Gründe“ genannt und entsprechen nicht den vorgegebenen Antwortkategorien auf dem Fragebogen.

Durch die Fragebogenerhebung kann die quantitative Verteilung der Antworten in der untersuchten Gruppe bestimmt werden und es können Hinweise auf das Zutreffen/Nichtzutreffen der in der explorativen Phase aufgestellten Ausgangshypothesen gesammelt werden.

4.3 Qualitative Interviews

Die qualitativen Interviews der dritten Erhebungsphase sollen in bezug auf die sozialen Kontakte der Erasmusstudierenden zusätzliche Informationen über die Sichtweise der Befragten liefern, die eine gültigere Interpretation der Daten der qualitativen Erhebung möglich machen sollen (Komplementaritätsmodell). Zudem soll die Validität der Ergebnisse der quantitativen sowie die der qualitativen durch den Vergleich der erhaltenen Methoden beurteilt werden (Konvergenzmodell).

4.3.1 Methodentriangulation im Sinne des Komplementaritätsmodells

Vertreter des Komplementaritätsmodells der Methodenintegration möchten durch den Einsatz unterschiedlicher Erhebungsmethoden möglichst viele unterschiedliche Aspekte des Untersuchungsgegenstandes erheben, die sich gegenseitig ergänzen sollen. In diesem Sinne wird von mir versucht, die Ergebnisse der quantitativen Erhebung zur Beurteilung der Kontakte zu deutschen Studierenden durch die Erasmusstudenten und die Erklärungen der Kontakthäufigkeiten, durch zusätzliche Informationen aus den qualitativen Interviews der dritten Erhebungsphase zu begründen und abzusichern.

4.3.1.1 Beurteilung der Kontakte zu deutschen Studierenden

In der quantitativen Untersuchung wurden die befragten Studierenden gebeten, ihre Kontakte zu deutschen Studierenden als „häufig genug“ oder als „nicht häufig genug“ zu beurteilen. Nun stellt sich die Frage, nach welchen Gesichtspunkten die Befragten ihre Kontakte beurteilen, was es also bedeutet, wenn 2/3 der befragten Erasmusstudentinnen und -studenten ihre Kontakte zu deutschen Studierenden als „nicht häufig genug“ einschätzen. Zur Beantwortung dieser Frage werden die qualitativen Interviews der dritten Erhebungsphase analysiert. Wie aus den qualitativen Interviews ersichtlich, bewerten die Befragten ihre sozialen Kontakte unter unterschiedlichen Gesichtspunkten. Zum Interviewzeitpunkt befinden sich alle Interviewten seit mindestens einem Semester in Deutschland. Viele der Befragten berichten in der Retrospektive von Schwierigkeiten, in den ersten Wochen ihres Aufenthaltes neue Freunde zu finden. Vor allem zu Beginn des Auslandsaufenthalts scheinen die Erasmusstudenten in der ihnen noch fremden Umgebung in der Regel ein großes Bedürfnis zu haben, Kontakte zu finden, die ihnen die Orientierung erleichtern, emotionale Sicherheit bieten, Selbstreflexion ermöglichen und durch die sie Anerkennung erfahren. Zu Beginn des Deutschlandaufenthalts werden dann Interaktionspartner gesucht, die diese Bedürfnisse möglichst gut erfüllen können. Mir berichten viele Befragte, dass sie die ersten Tage in der Austauschstadt als besonders unangenehm und beängstigend empfunden hätten, da soziale Bindungen noch gefehlt hätten. Von dieser unangenehmen ersten Zeit berichtet z. B. Maria, eine griechische Erasmusstudentin in Köln:

(I): Okay. Und wie war Deine Ankunft hier in Köln, Deine erste Zeit?

(M): Schrecklich.

(I): Ja?

(M): Schrecklich. Ich war viel allein. Ich habe im Unicenter² gewohnt. Und alle die Leute dort sind ein bisschen distanziert und sie möchten einsam sein. Sie möchten nicht neue Leute kennen lernen. Zum Beispiel ich habe gedacht, dass Studentenwohnheim ist etwas anders. Und ich war dort und ich war ganz allein in meinem Zimmer, mit meiner Küche und mit meinem Badezimmer, ganz allein. Es war wie in einem Käfig. Ich fühlte wie als Hund. Es waren Tage, in denen ich mit jemandem gesprochen habe.

(I): Mit niemandem?

(M): Niemandem, ja, mit niemandem. Es war sehr schwer am Anfang.

Während in vielen Interviews die ersten Tage und bei einigen Studierenden die ersten Wochen als unangenehme Zeit in Erinnerung geblieben sind, in denen die Befragten voller Heimweh versucht haben, neue soziale Bindungen aufzubauen, ist es fast allen interviewten Erasmusstudenten bis zum Ende des Semesters gelungen, in Deutschland neue Freunde zu finden. Von Einsamkeit, Isolation und Heimweh berichtet nach einigen Monaten in Deutschland fast niemand mehr. Unter dem Aspekt der Freundschaften, die Orientierung, Sicherheit und Anerkennung bieten, sind fast alle interviewten Erasmusstudenten zum Interviewzeitpunkt zufrieden.

Während also die große Mehrzahl der Befragten in allen Erhebungsstädten insgesamt mit ihren sozialen Kontakten in Deutschland unter dem Freundschaftsaspekt zufrieden ist, äußerte sich ein großer Teil der Interviewten, ähnlich wie in der quantitativen Erhebung, sehr unzufrieden mit ihren Kontakten zur deutschen Bevölkerung.

Auch in der qualitativen Befragung schätzt ein Großteil der Interviewten ihre Kontakte zu deutschen Studierenden als nicht häufig genug und als nicht intensiv genug ein. Wie aus den qualitativen Interviews ersichtlich, beurteilen die Interviewten ihre sozialen Kontakte zu

² Hochhaus in der Nähe der Universität zu Köln.

deutschen Studierenden vor dem Hintergrund ihrer gesamten sozialen Kontakte in den wichtigsten Lebensbereichen und im Vergleich mit den deutschen Kontakten anderer Erasmusstudentinnen und -studenten.

Da die Befragten nach einigen Monaten in Deutschland in der Regel Freundschaften aufgebaut haben und damit nicht aufgrund von „Isolation“ über zu seltene und zu wenig intensive Kontakte zu deutschen Studierenden klagen, müssen mit dieser Kontaktgruppe noch spezielle Ziele verbunden sein, die durch die Kontakte zu Landsleuten oder zu anderen ausländischen Studierenden nicht erreicht werden können. Hier steht, wie die Analyse der qualitativen Interviews zeigt, das Ziel Deutsch zu lernen an erster Stelle. Dieses Ziel möchten fast alle Befragten mit ihrem Deutschlandaufenthalt erreichen. Dass Kontakte zur deutschen Bevölkerung als effizientes Mittel zur Erreichung dieses Ziels angesehen werden, wird aus vielen Interviews ersichtlich. Auch für die spanische Studentin Marcia, die ihren Aufenthalt in Osnabrück verbringt, sind Kontakte zu Deutschen vor allem als Mittel Deutsch zu lernen interessant:

I : Was glaubst du, welche Eigenschaften muss man haben, wenn man ins Ausland geht?

M: Man muss sich anpassen können wegen dem Wechsel der Mentalität. – Den Leuten nicht deine Meinung aufzwingen. Du darfst nicht erwarten, dass sich die anderen an dich anpassen. Du musst offen sein. Und einen Fehler, den die Spanier machen und die anderen womöglich auch, ist, dass du dich an die anderen aus deinem Land anschließest, dich an sie anklammerst. Das ist ein Fehler, weil du so die Sprache nicht lernst, wie du solltest. Aber du hast vielleicht Angst dich einsam zu fühlen.

Ähnlich wie Marcia gehen viele Interviewte davon aus, dass Kontakte zu Landsleuten bedeuten, die Deutschkenntnisse nicht entscheidend zu verbessern. Unter diesem Gesichtspunkt kann man verstehen, warum sie Kontakte zu Landsleuten als „Fehler“ ansieht. Während Marcia aus der Gruppe der Landsleute ihre Freunde wählt, um sich nicht „einsam“ zu fühlen, werden Kontakte zu Deutschen vor allem als Mittel gesehen, Deutsch zu lernen. Da Kontakte zu Personen, die nicht die eigene Nationalität haben, für Marcia weniger emotionale Sicherheit bieten können, als Freundschaften zu Landsleuten, scheint dies für Marcia zu erklären, warum sich viele Erasmusstudentinnen und -studenten hauptsächlich für Kontakte zu Landsleuten entscheiden und ihr Ziel, Deutsch zu lernen vernachlässigen. „Aber du hast vielleicht Angst, dich einsam zu fühlen.“

Ein Großteil der Befragten beurteilen also ihre Kontakte zu deutschen Studierenden in Bezug auf die Erreichung ihres Ziels Deutsch zu lernen als „nicht intensiv genug“ und/oder als „nicht häufig genug“. Warum die Erasmusstudierenden versuchen, ihre Deutschkenntnisse zu verbessern, kann unterschiedliche Gründe haben. Germanistikstudenten benötigen Deutschkenntnisse zur Bewältigung der Studienanforderungen. Einige Studierende, die nicht Germanistik studieren, versprechen sich mit guten Deutschkenntnissen einen leichteren Berufseinstieg nach dem Studium. Andere interessieren sich für die Sprache als solche, möchten den Lehrveranstaltungen in Deutschland folgen können oder erhoffen sich interessante Konversationen mit Deutschen oder anderen ausländischen Studierenden während ihres Auslandsaufenthaltes.

Neben dem Ziel die Deutschkenntnisse durch Kontakte zu Deutschen zu verbessern, möchten einige Befragte auch durch diese deutschen Kontakte ihre „Kenntnisse über die deutsche Kultur“ erweitern oder von deutschen Studierenden „Hilfestellung im Studium“ erhalten.

Ob der/die Interviewte seine/ihre als „nicht häufig genug“ beurteilten Kontakte zu deutschen Studenten und damit das mögliche Stagnieren der Deutschkenntnisse, aber als persönliches Scheitern erlebt, hängt u. a. davon ab, wie wichtig ihm/ihr sein/ihr Ziel ist Deutsch zu lernen,

wie sehr er/sie sich dafür eingesetzt hat und wie stark er/sie die Nichterreichung des Ziels sich selbst zuschreibt. Damit ist die durch die Beurteilung der Kontakte als „nicht häufig genug“ ausgedrückte Unzufriedenheit bei den Befragten unterschiedlich groß, was nur im persönlichen Interview zum Ausdruck kommen kann. Demnach kann durch die Analyse der qualitativen Interviews nicht nur die Norm identifiziert werden, auf die sich die Beurteilung der Kontakthäufigkeit und -intensität bezieht, sondern die Bedeutung der Erfüllung/Nichterfüllung der Norm für die einzelnen Studenten abgeschätzt werden.

Insgesamt werden die Ergebnisse der quantitativen Erhebung erst durch die zusätzlichen Informationen, die durch die Analyse der qualitativen Interviews erhalten werden konnten, interpretierbar.

4.3.1.2 Begründungen der Kontakte zu deutschen Studierenden

Nachdem die Auswertung der qualitativen Interviews die Frage beantwortet hat, nach welchen Kriterien die Befragten ihre Kontakte zu deutschen Studierenden beurteilen, sollen durch die Analyse der qualitativen Interviews die Bedeutungen offenkundig werden, die die Interviewten den einzelnen Antwortkategorien zur Begründung ihrer Kontakthäufigkeit zu deutschen Studierenden auf dem Fragebogen zuschreiben. Auf diese Weise sollen die Ergebnisse der Fragebogenerhebung zu diesem Punkt besser interpretierbar werden.

Erklärung der seltenen Kontakte zu deutschen Studierenden durch fehlende Kontaktmöglichkeiten:

Wie schon dargestellt, sehen 60 % der Befragten, die seltene Kontakte zu deutschen Studierenden angeben, wenige Situationen, in denen sie deutsche Studierende kennen lernen könnten. Diese Antwortkategorie erscheint zunächst schwer verständlich, sind doch die Erasmusstudierenden in allen Lebensbereichen hauptsächlich von deutschen Studierenden umgeben. Im Studentenwohnheim, in der Mensa, in Lehrveranstaltungen, bei Partys usw. müssten sich doch eigentlich genug Situationen ergeben, in denen die Erasmusstudierenden deutsche Studierende kennen lernen könnten. Die Analyse der qualitativen Interviews ergibt, dass Studierende, die die fehlenden Situationen, um deutsche Studierende kennen zu lernen, für ihre seltenen Kontakte verantwortlich machen, meinen, dass es keine „legitimen Anlässe“ zur Kontaktaufnahme gäbe. Unter „legitimen Anlässen“ wird verstanden, dass die Kontaktaufnahme als normal angesehen wird und von allen Interaktionspartnern begrüßt und akzeptiert werden kann. So ist es völlig „normal“ mit den Gruppenmitgliedern einer Arbeitsgruppe in einer Lehrveranstaltung zu sprechen (zumindest über die Aufgabe), sich mit seinen Mitbewohnern über das Zusammenleben zu unterhalten, oder mit deutschen Gesprächspartnern, die von Betreuungsorganisationen zugeteilt wurden, ein Gespräch anzufangen. Von den Studierenden scheinen Situationen gemeint zu sein, in denen sie keine Hemmungen haben, mit deutschen Studierenden zu sprechen, da sie positive Reaktionen der deutschen Interaktionspartner erwarten können. In diesen Fällen sind vermutlich die individuellen „Kosten“ der Kontaktaufnahme gering.

Bei vielen Befragten scheinen sich die wenigen Situationen, in denen sie deutsche Studierende kennen lernen könnten, auch dadurch zu bedingen, dass sie zum Interviewzeitpunkt vollständig in die Gruppe von Studierenden aus ihrem Land integriert sind, die, wie von den Studierenden befürchtet, ihre Kontaktaufnahme zu deutschen Studierenden als wenig erfreuliche Distanzierung ablehnen würden. Auch die französische Studentin Marie, die in Mainz interviewt wird, scheint wenige Situationen wahrzunehmen, in denen sie die Kontaktaufnahme zu deutschen Studierenden aus Angst vor den Reaktionen ihrer französischen Freunde wagen könnte. Im folgenden Interviewausschnitt beschreibt sie beispielhaft die Situation in den Lehrveranstaltungen:

I : Aber warum ist denn das so?

M: Ich weiß es nicht. Das ist auch nicht logisch. Wir sind hier um Deutsch zu sprechen und wir möchten auch Deutsch sprechen, das ist gar nicht das Problem, aber z. B. wir sind zusammen in Vorlesungen, was machen wir setzen nebeneinander und dann die Deutschen vielleicht Angst haben und kommen nicht. Aber es ist immer so, wir kennen uns, deswegen setzen wir nebeneinander und dann wir reden und dann ja, fertig zu Hause und wir haben kein Deutsche kennen gelernt (I: hum) Also ich glaube, das funktioniert so

I : Weil ihr euch schon kennt?

M: Ja, und es ist auch blöd – und hier wollen alle Leute Freunde sein, also wir müssen mit dem Anderen reden, damit er nicht glaubt, dass wir geärgert sind oder so was. Siehst du was ich meine?

I : Nicht so richtig

M: Z.B. wir kennen uns vom letzten Jahr. Im letzten Jahr hatten wir uns so gesehen, aber jetzt sollen wir zusammen sein und uns helfen u.s.w. und wir sollen immer mit den Anderen reden, damit – Wir sollen alle Freunde sein (I: hum) deswegen, wenn ich z. B. ich nicht neben eine Freundin sitze, sie wird sagen Pss, Pss, Pss (I: lacht)

Marie scheint häufige Kontakte zu anderen französischen Studierenden zu haben. Diese Kontakte setzen sich auch in den von ihr besuchten Lehrveranstaltungen fort „wir kennen uns, deswegen setzen wir nebeneinander“. Sie scheint den Eindruck zu haben, dass die Kontakte zu ihren französischen Freunden die Kontaktaufnahme zu deutschen Studierenden in Lehrveranstaltungen unmöglich macht. Dies scheint sie zu bedauern, da sie durch den Kontakt zu Deutschen ihre Deutschkenntnisse verbessern möchte: „wir möchten auch Deutsch sprechen“. Sie nimmt an, dass die deutschen Studierenden es nicht wagen, sie in der Gruppe der französischen Studierenden anzusprechen „und dann die Deutschen vielleicht Angst haben und kommen nicht“. Sie selbst wagt die Kontaktaufnahme mit den deutschen Studierenden nicht, da sie sich vor den Reaktionen ihrer französischen Freundinnen und Freunde zu fürchten scheint. Sie fürchtet die Konsequenzen, die eine Distanzierung von der Gruppe haben könnte. Die befreundeten Franzosen würden über sie reden „wenn ich z. B. nicht neben einer Freundin sitze, sie wird sagen Pss, Pss, Pss“ und womöglich denken, dass sie sich durch das Wegsetzen von ihnen distanzieren wolle „also wir müssen mit den Anderen reden, damit er nicht glaubt, dass wir geärgert sind oder so was“. Sie leidet einerseits unter dem Gruppenzwang „das ist auch blöd“ und wagt andererseits aber nicht, die Gruppe für einige Zeit zu verlassen, um deutsche Studierende kennen zu lernen.

Die Analyse der qualitativen Interviews ergibt, dass Studierende, die zu wenige Situationen sehen, um deutsche Studierende kennen zu lernen, und auf diese Weise ihre seltenen deutschen Kontakte erklären, die individuellen „Kosten“ der Kontaktaufnahme im Vergleich zum erwarteten Nutzen (häufig Deutsch zu lernen) als zu hoch einschätzen. Die zu hohen „Kosten“ scheinen sich durch den Aufwand an Zeit und Energie zu bedingen, der zur Kontaktaufnahme und Freundschaftsentwicklung nötig ist. Zudem scheinen sich viele Befragte dieser Gruppe vor negativen Reaktionen der deutschen Studierenden auf ihre Versuche der Kontaktaufnahme zu fürchten. Nur in ganz „sicheren“ Situationen, in denen sie selbst angesprochen werden oder bei sich ihnen (an)bietenden „legitimen Anlässen zur Kontaktaufnahme“, bei denen sie sich der positiven Reaktion der deutschen Studierenden sicher sein können, wagen sie die Kontaktaufnahme. Die Befragten fürchten durch die Kontaktaufnahme zu deutschen Studierenden häufig nicht nur die ablehnenden Reaktionen der deutschen Studierenden, sondern auch den Verlust von Sympathien in ihrer Nationalitätengruppe. Studierende, die angegeben haben, es gäbe zu wenige Situationen, um deutsche Studierende kennen zu lernen, scheinen größtenteils zu meinen, dass es zu wenige Situationen gäbe, in denen sie von deutschen Studierenden angesprochen würden oder in denen sie sich der uneingeschränkten positiven Reaktion der deutschen Studierenden auf ihre

Kontaktinitiative sicher sein können und in denen sie zudem keine negativen Reaktionen der Mitglieder ihrer Nationalitätengruppe erwarten müssten.

Auch die Bedeutungen, die die Befragten den anderen Antwortkategorien auf dem Fragebogen zuschreiben, können durch die Analyse der qualitativen Interviews beschrieben werden. Als Demonstration der möglichen Vorteile des Komplementaritätsmodells der Methodentriangulation scheint jedoch das vorgestellte Beispiel ausreichend zu sein. Durch den zusätzlichen Einsatz von qualitativen Erhebungsmethoden können u. a. die im Fragebogen verwendeten Antwortkategorien in ihren Bedeutungen für die Probanden untersucht werden. Diese zusätzlichen Informationen machen die Antworten der Befragten verständlich und erleichtern die Interpretation der qualitativen Ergebnisse.

4.3.2 Methodentriangulation im Sinne des Konvergenzmodells

Vertreter des Konvergenzmodells möchten durch den Einsatz von unterschiedlichen Erhebungsmethoden die anschließende Validierung der Messinstrumente und Forschungsergebnisse erreichen. Zunächst scheint theoretisch ungeklärt, wie sich Methoden gegenseitig validieren sollen, wenn nicht bekannt ist, welche Methode die validere ist. In meinem Fall lässt sich fragen, ob die qualitativen oder ob die quantitativen Erhebungsmethoden als valider angesehen werden, an deren Norm dann die jeweils andere Methode beurteilt werden kann. Dieses Problem scheint theoretisch nicht lösbar zu sein. Es erscheint nur möglich, die Ergebnisse zu vergleichen, die die beiden Methoden zu den gleichen Fragestellungen lieferten, um dann von Fragestellung zu Fragestellung die Übereinstimmungen und Abweichungen zu erklären. Der Vergleich der Ergebnisse der quantitativen Erhebung mit denen der qualitativen, zur Beschreibung der Kontakte zu deutschen Studierenden und der Erklärung der Kontakthäufigkeit, soll im Folgenden anhand der Daten von 17 Probanden stattfinden, von denen sowohl die Fragebögen, als auch die Interviewtranskripte vorliegen.

4.3.2.1 Beurteilung der Kontakte zu deutschen Studierenden

Die Befragten beurteilen ihre Kontakte zu deutschen Studierenden unabhängig von der eingesetzten Erhebungsmethode in gleicher Weise. Studierende, die ihre Kontakte im persönlichen Interview als ungenügend beschreiben, geben auch auf den Fragebögen an, sie hätten nicht „häufig genug“ Kontakt zu deutschen Studierenden. Diese übereinstimmenden Ergebnisse können auf ihre große Validität hinweisen und könnten auch die Validität der eingesetzten Erhebungsinstrumente belegen. Bei übereinstimmenden Ergebnissen ist es jedoch auch möglich, die „Verfälschung“ der Ergebnisse durch beide Methoden in die gleiche Richtung anzunehmen oder gleiche Ergebnisse durch ein gewollt konsistentes Antwortverhalten der Befragten zu erklären, die ja in der Regel noch wissen, was sie zu einem früheren Zeitpunkt geantwortet haben. Dies ist jedoch für dieses Beispiel nicht wahrscheinlich, da man auch die Daten von Studierenden vergleichen kann, die jeweils nur an einer der beiden Befragungen teilnahmen. Hier zeigt sich, dass eine große Mehrheit der Befragten in den qualitativen Interviews ihre Kontakte als ungenügend einschätzten. Dies stimmt mit den Ergebnissen der quantitativen Erhebung überein, in der 2/3 der Befragten angeben, sie hätten „nicht häufig genug“ Kontakt zu deutschen Studierenden. In diesem Fall können also die übereinstimmenden Ergebnisse aus der qualitativen und quantitativen Erhebung als Hinweis auf ihre Validität gewertet werden.

4.3.2.2 Begründung der Kontakte zu deutschen Studierenden

Vergleicht man die von den Studentinnen und Studenten angegebenen Begründungen für die von ihnen als ausreichend oder nicht ausreichend eingeschätzte Häufigkeit bzw. Intensität der Kontakte zu deutschen Studenten in den Interviews mit den angekreuzten Antwortkategorien auf den Fragebögen, fällt auf, dass die „Hauptbegründungen“, die in den Interviews geäußert werden, in der Regel auch auf den Fragebögen wiederzufinden sind. Dies deutet auf die Validität des Fragebogens an dieser Stelle hin. Einige Studenten haben neben denen von ihnen im Interview angegebenen Gründen im Fragebogen noch zusätzliche Gründe angekreuzt, was man durch die „Inspirationskraft“ der vorgegebenen Antwortkategorien erklären könnte. In diesem Zusammenhang scheint ein Schwachpunkt des Fragebogens darin zu liegen, dass eine Gewichtung der einzelnen Antwortkategorien für die Studenten nicht möglich ist, da entweder Zustimmung oder Ablehnung geäußert werden muss. Einige Studenten, die die vorgegebenen Antwortkategorien auf dem Fragebogen nach Wichtigkeit ordnen wollen, zeigen dies z. B. durch das dreifache Ankreuzen einer Kategorie. Im persönlichen Interview ist die Hierarchisierung der Begründungen dagegen ohne Weiteres möglich, was die Erfassung weitreichenderer Informationen als durch den Fragebogen erlaubt.

Insgesamt stimmten die Antworten der 17 Probanden zu diesem Themenbereich in den Interviews und Fragebögen annähernd überein. Eine Studentin lehnte jedoch eine von ihr im Fragebogen angekreuzte Antwortkategorie im darauffolgenden Interview ab. Die möglichen Gründe für dieses unterschiedliche Antwortverhalten sollen hier kurz vorgestellt werden.

Während die französische Germanistikstudentin Marie, die ihr Auslandsjahr in Mainz verbringt, im Fragebogen ihre als „nicht häufig genug“ und als „nicht intensiv genug“ eingeschätzten Kontakte zu deutschen Studenten vor allem durch die „Distanziertheit und dem Desinteresse der deutschen Studenten“ begründet, wie aus den fünf Kreuzen ersichtlich wird, mit denen diese Antwortkategorie markiert wurde, weist sie diese Erklärungsmöglichkeit im Interview von sich.

M: Man kann nicht sagen, dass die Deutschen unfreundlicher sind, nein, es hängt von den Leuten ab und ich mag nicht, dass man sagt, sie sind so für ein Land – nein, das stimmt nicht. Also, es gibt verschiedene Leute.

I : Als nächste hätte ich jetzt eigentlich gefragt, was typisch für die Franzosen ist, aber da wirst du vielleicht das Gleiche sagen?

M: Ja, das war auch über diese Umfrage – ja, am Anfang des Semesters ich dachte, die Deutschen sind unfreundlich und haben nie kein Zeit, haben kein Zeit zu sprechen, aber nein, das ist wie in Frankreich, z. B. wenn du lettre moderne studierst, bist du auch so viel und kennst du auch niemand. Also, ich war dran gewöhnt, in Frankreich alle Leute von dem Bereich Deutsch zu kennen, aber deswegen war ich, ja, sie sind unfreundlicher, aber jetzt ist mir klar.

Marie beschreibt in diesem Interviewausschnitt die Änderung ihrer Begründung für ihre in Interview und Fragebogen als nicht ausreichend eingeschätzten Kontakte zu deutschen Studentinnen und Studenten. Während sie „am Anfang des Semesters“ gedacht habe, dass die wenigen Kontakte zu deutschen Studenten an der Unfreundlichkeit und der wenigen Zeit der deutschen Studenten lägen, was sie auch in der Umfrage angegeben hatte, habe sie jetzt erkannt, dass die wenigen Kontakte durch ihre besondere Situation als ausländische Studentin bedingt seien, die als Fremde niemanden in ihrem deutschen Fachbereich kennt. Interessant ist an diesem Abschnitt die Begründung ihrer Einstellungsänderung, die nach Marie durch die Analyse der neuen Lebenssituation in Deutschland bedingt ist. Während sie in Frankreich „alle Leute von dem Bereich Deutsch“ gekannt habe, sei ihr die Studiensituation in

Deutschland sehr viel anonym erschienen. Diese anonyme Studiensituation hat sie nach Reflexion als nicht „typisch“ für Deutschland erkannt, da ähnliche Verhältnisse auch in Frankreich, in großen Studiengängen wie „lettre moderne“ vorzufinden seien. Nachdem zunächst die deutschen Studenten für ihre wenigen Kontakte verantwortlich gemacht wurden, ist es nun die Studiensituation.

Neben der Möglichkeit, das unterschiedliche Antwortverhalten im Interview und auf dem Fragebogen auf „soziale Erwünschtheit“ im persönlichen Interview mit mir, einer deutschen Interviewerin, die man womöglich nicht durch negative Beurteilungen der deutschen Studenten beleidigen will, zurückzuführen, kann man auch Maries eigener Darstellung folgen und annehmen, dass sich die Einstellungen zwischen Fragebogenbeantwortung und dem qualitativen Interview, zwischen denen etwa zwei Monate lagen, verändert haben. Diese Möglichkeit ist durchaus plausibel, da Einstellungen nicht als statisch anzusehen sind, sondern sich durch Erfahrungen und Reflexionen ändern können.

Des Weiteren ist es durch meine Aufforderungen zu Selbstreflexion in der Interviewsituation möglich, dass sich die Befragten ihrer eigenen Situation bewusster werden, als sie dies im Alltag sind. Das das Interview Anstöße zur Selbstreflexion liefern kann, ist auch an dem Interview mit Marie ablesbar. Nachdem sie zu Anfang des Interviews die anonyme Studiensituation für ihre wenigen Kontakte zu deutschen Studenten verantwortlich macht (oberer Interviewausschnitt) erkennt sie durch meine Nachfragen im Laufe des Interviews, dass sie sich immer zu den französischen Kommilitonen ihrer Heimatuniversität gesellt, da sie das Gefühl hat, sie erwarten dies und sie Angst hat, diesen Erwartungen nicht zu entsprechen (siehe Interviewausschnitt unter 4.3.1.2). Sie meint durch Kontaktaufnahme zu deutschen Studenten den Kontakt zu ihren Landsleuten zu riskieren und unterlässt Annäherungsversuche, obwohl sie weiß, dass auch die Deutschen es nicht wagen werden, sie innerhalb der „Franzosengruppe“ anzusprechen. Neben der anonymen Studiensituation sieht sie am Ende des Interviews den Einfluss der Gruppendynamik im Freundeskreis ihrer Landsleute auf ihre Kontakte zu deutschen Studenten. Dieses Beispiel zeigt, dass durch das Interview die zu erhebenden Einstellungen verändert werden können. Während im Bereich der Erhebung der sozialen Kontakte methodenunabhängige Ergebnisse auf valide Daten hinweisen, kann die Veränderung der Begründungen der Kontakte zu deutschen Studenten im Verlaufe des persönlichen Interviews erwünscht sein. Je besser die Befragten ihre eigenen Situationswahrnehmungen mit ihren Möglichkeiten und Barrieren zur Kontaktaufnahme, ihre Motivationen, Überlegungen, wie die erwünschten Kontakte zu erreichen sind und die von ihnen eingeschätzten Kosten, die die Kontaktaufnahme mit der einen oder der anderen Kontaktgruppe verursachen würden, erkennen und darstellen, desto validere Ergebnisse der Untersuchung sind zu erwarten, da sie mein Erklärungsmodell erweitern können. Im qualitativen Interview besteht die Möglichkeit, dass die Studenten durch Selbstreflexionen, die durch meine Fragen angestoßen werden, ihre Handlungen besser verstehen und begründen können, als dies im Alltag der Fall ist. Einige Befragte analysieren ihre Wahrnehmungen und Handlungen von der Metaebene und beantworten mir und sich selbst die Frage „Warum habe ich diese Meinung/Wahrnehmung?“ oder „Warum handle ich so?“. Dieses tiefere Verständnis der Studentinnen und Studenten kann mich als Forscherin zu neuen Hypothesen führen, was bei einer qualitativen Befragung mit festen Antwortkategorien nicht möglich ist. Im Fragebogen werden demnach eher die Alltagserklärungen der Studenten zu einem bestimmten Zeitpunkt abgefragt, die dann zu dem, zum selben Zeitpunkt erhobenen Deutschlandbild, in Beziehung gesetzt werden können. Dass sich die Begründungen für die Kontakthäufigkeit mit deutschen Studierenden auch ändern können, ist demnach für die quantitative Befragung nicht erheblich.

Für die qualitative Erhebung kann dies, wenn es nicht nur die Anpassung an die vermuteten Erwartungen des Interviewers betrifft, vorteilhaft sein und ein tieferes Verständnis der Interviewten fördern.

Dass Marie im Fragebogen eine andere Begründung für ihre seltenen Kontakte zu deutschen Studierenden angibt, als im qualitativen Interview, sagt demnach wenig über die Validität der eingesetzten Erhebungsinstrumente.

5 Schlussfolgerungen

In diesem Beitrag wurden die Erfahrungen mit der Methodentriangulation anhand einiger Beispiele aus dem eigenen Forschungsprojekt vorgestellt. Es wurde versucht, die in der Literatur diskutierten Vorteile des Phasen-, des Konvergenz-, und des Komplementaritätsmodells der Methodenintegration zu realisieren. Es zeigte sich, dass eine qualitative Vorstudie zur Vorbereitung einer quantitativen Erhebung im Sinne des Phasenmodells sehr sinnvoll ist, da ein Überblick über die zu erwartenden Handlungsweisen gewonnen werden kann und Hypothesen für deren Erklärung aufgestellt werden können. Die anschließende Fragebogenerhebung kann Aufschluss über die quantitative Verteilung der Antworten geben und der Einfluss der Erklärungsvariablen kann statistisch berechnet werden. Dies ist der erste Schritt zur Überprüfung der eigenen Vorannahmen oder Ausgangshypothesen.

Anhand der Daten der dritten qualitativen Erhebungsphase können im Sinne des Komplementaritätsmodells zusätzliche Informationen gewonnen werden, was die Theoriebildung weiter vorantreibt. Es können die Bedeutungen erfragt werden, die die Befragten den einzelnen Antwortkategorien auf dem Fragebogen zuschreiben, was die Interpretation der quantitativen Daten gültiger werden lässt.

Der Vergleich zwischen qualitativen und quantitativen Daten kann zudem im Sinne des Konvergenzmodells zur Validierung der Messinstrumente und Ergebnisse bei gleichen Fragestellungen eingesetzt werden. Wie übereinstimmende und divergierende Ergebnisse zu interpretieren sind, kann jedoch nicht theoretisch entschieden werden, sondern muss in Hinblick auf die jeweilige Fragestellung bestimmt werden. Während übereinstimmende Ergebnisse in vielen Bereichen als Hinweise auf ihre Validität und die der eingesetzten Messinstrumente interpretiert werden können, müssen divergierende Ergebnisse nicht unbedingt bedeuten, dass die Erhebungsinstrumente nicht valide sind.

Insgesamt kann ich aus meinen Erfahrungen den Einsatz von unterschiedlichen Erhebungs- und Auswertungsmethoden als sehr positiv beurteilen, da auf diese Weise ein tieferes Verständnis des Untersuchungsgegenstandes und damit eine begründetere Theoriebildung möglich ist, als dies bei dem Einsatz von nur einer Methode der Fall wäre. Demnach sollten auch in der geographiedidaktischen Forschung verstärkt Strategien zur Integration verschiedener Erhebungs- und Auswertungsmethoden eingesetzt werden.

Literatur

- BARTON, A. u. LAZARSFELD, P. (1984): Einige Funktionen von qualitativer Analyse in der Sozialforschung. In: HOPF, C. u. WEINGARTEN, E. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. – Stuttgart, S. 41-89.
- CAMPBELL, D. u. FISKE, D. (1959): Convergent und Discriminant Validation by the Multitrait-Multimethod-Matrix. In: Psychological Bulletin, Vol. 56, Nr. 2, März 1959. S. 81-105.
- DENZIN, N. K. (²1978/1989): The Reseach Act. – Chicago.
- FLICK, U., von KARDOFF, E., u. STEINKE, I. (Hrsg. 2000): Qualitative Forschung. – Reinbek.
- FRIEBERTSHÄUSER, B., PRENGEL, A. (Hrsg. 1997): Qualitative Forschungsmethoden in den Erziehungswissenschaften. – Weinheim.
- JAKOB, A. (2001/Februar): Möglichkeiten und Grenzen der Triangulation qualitativer und quantitativer Daten am Beispiel der (Re-) Konstruktion einer Typologie erwerbsbiographischer Sicherheitskonzepte. Forum Qualitative Sozialforschung (Online Journal) 2,1. Verfügbar über: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm>.
- KELLE, U. u. ERZBERGER, C. (2000): Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In: FLICK, U, von KARDOFF, E. u. STEINKE, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. – Reinbek, S. 299-309.
- LAMNEK, S. (1988): Methodologie. – Weinheim.
- LAMNEK, S. (³1995a): Qualitative Sozialforschung. Bd. 1: Methodologie. – Weinheim.
- LAMNEK, S. (³1995b): Qualitative Sozialforschung. Bd. 2: Methoden und Techniken. – Weinheim.
- STROEBE, W., HEWSTONE, M., CODOL, J.-P. u. STEPHENSON, G. (Hrsg. 1992): Sozialpsychologie. Eine Einführung. – Berlin.
- WEINER, B. (1986): An attributional theory of motivation an emotion. – New York.
- WEBB, E., CAMPBELL, D., SCHWARTZ, R. a. SEHREST, L. (1966): Unobtrusive Measures: Nonreactive Reasearch in Social Sciences. – Chicago.

Aktionsforschung in der Schule am Beispiel einer Unterrichtseinheit zum Thema Unterentwicklung und Entwicklungszusammenarbeit

Inhalt

1	Ansatz und Methode der Aktionsforschung in der Schule.....	135
2	Das Beispiel „Selbststeuerung im Lernen“.....	139
2.1	Zur Karriere eines pädagogischen Schlüsselwortes	139
2.2	Ausgangssituation und Problemlage	141
2.3	Intention und Konzeption.....	142
2.4	Eine Unterrichtseinheit im Stereoton	142
2.5	Datenerhebung	144
2.6	Interpretation und Formulierung einer praktischen Theorie.....	146
2.7	Konsequenzen und weitere Aktionsideen	147
3	Lehren und/oder Forschen? oder Was sagt eigentlich der Beforschte?.....	150

Die folgende Einheit befasst sich mit einer anderen Art der Anwendung qualitativer Methoden, nämlich der Beobachtung in einem *laufenden* Prozess, z. B. des Unterrichts. Bekannt ist dafür die Methode der Teilnehmenden Beobachtung, bei der ein Forscher versucht, möglichst viel direkt aufzuschnappen und in sein Forschungsdesign einzupassen. Diese Methode ist für einen Prozess wie Unterricht aber wenig geeignet, weil sie den Prozess – wenn sie ihn nicht ohnehin stört – trotzdem von außen beleuchtet (also wiederum zum Objekt macht), weil sie nur kleine Zeitausschnitte ohne authentischen Kontext erfasst, weil der Forschende eigene Erkenntnisinteressen hat usw. Es gibt eine interessante Unterscheidung des Wahrnehmungspsychologen J. GIBSON (1982) zwischen einer Beobachtung in einem *Medium* und von einem *Objekt*: Wenn man sich außerhalb von etwas befindet, handelt es sich um ein Objekt, wenn man sich darin befindet, um ein Medium. Ein Lehrer befindet sich also in der Klasse in einem Medium, wie ein Fisch in einem Aquarium, ein Beobachter von außen sieht dies als Objekt. Ein „teilnehmender Beobachter“ befindet sich irgendwie dazwischen und verwischt damit seine Position.

Wenn wir als Lehrende dagegen eigenen Unterricht beforschen, wollen wir „alles“ wissen und wir analysieren den Unterricht, um ihn zu verbessern. Dafür müssen wir den Maßstab und die Beobachtungsperspektive ändern: nicht von außen und in einem mittleren Maßstab, sondern von innen im Mikromaßstab. Von innen heißt aber auch: Eigentlich können das nur die am Prozess Beteiligten selbst leisten, weil sie den Kontext und viele unsichtbare Details kennen, weil sie vorher dabei waren und hinterher dabei sein werden, und weil ihr Interesse im Prozess selbst engagiert ist.

Für diese ideale Beobachtung (der Handelnde beobachtet sich selbst – was natürlich auch die Gefahr der Selbstreferentialität birgt) gibt es in der Unterrichtsforschung seit den Siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts Versuche zu einer sog. Handlungs- oder Aktionsforschung. Diese will *als* Forschung (und nicht erst über ein abgeschlossenes Ergebnis) in die Praxis eingreifen. Daten werden gewonnen in Verbindung mit pädagogischer Intervention und in einem Subjekt-Subjekt-Verhältnis.

Im Idealfall ist der Lehrer selbst auch Forscher. Das Lehrer-Forscher-Konzept gehört z. B. zum Fundament der beiden Versuchsschulen (Laborschule und Oberstufenkolleg) von HARTMUT VON HENTIG an der Universität Bielefeld seit 1974; VON HENTIG nennt die Lehrer nach ihrer jeweiligen Tätigkeit „Blaukittel-“ und „Weißkittel-Pädagogen“. Die Methoden müssen auf eine komplexe, dynamische und widersprüchliche Situation passen, weshalb die stringenten klassisch-quantitativen Verfahren oft nicht greifen.

Damit hat die 1962 von HEINRICH ROTH eingeläutete „realistische Wendung“ wiederum eine Wende genommen. Im Vorwort zu Bd. 2 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft (1982, S.17) heißt es: „Eine Erosion ursprünglich für sicher gehaltener ‚harter‘ Sozialforschung hat stattgefunden und die Probleme intersubjektiver Überprüfbarkeit und begründeter Relevanz komplizierter gemacht“.

Die besondere Qualität der „In-Sich“-Aktionsforschung liegt darin, dass sie als formative (also formgebende oder formverändernde) Evaluation im Idealfall „passt“, weil die Handelnden selbst im Prozess das Ergebnis produziert haben und laufend weiter damit gehandelt wird. Da wird nicht etwa – wie in großen Vergleichsstudien – europaweit festgestellt, dass die Schule X schlechtere Mathematik-Ergebnisse hat als die Schule Y, woraufhin die Politik oder Bürokratie versuchen werden, die Schrauben anzuziehen. Man möchte wissen, welche Prozesse zu einem Ergebnis geführt haben, welche besonderen objektiven und subjektiven Umstände dazu gehören, welches Arrangement sich als günstig/ungünstig erwiesen hat, wie man das pädagogische Verhältnis eines bestimmten Lehrers mit bestimmten Schülern singular optimieren kann etc. Allesamt kaum quantitative,

standardisierbare, durchschnittliche Fragen und Daten jedenfalls, aber die für die Praxis eigentlichen.

Abb.1 stammt aus der Neuen Züricher Zeitung vom 14.6.2001 im Zusammenhang mit einer Lehrerarbeitszeitstudie in der Schweiz. Sie zeigt, dass Lehrer derart viele von außen kaum gesehene „Nebentätigkeiten“ erbringen, dass der reine Unterricht fast nur noch stört, jedenfalls dass Lehrer ständig auf Trab sind und eine ruhige distanzierte Beobachtung ihrer selbst kaum möglich scheint. (In den Universitätsschulen in Bielefeld haben die Lehrer deshalb einen Teil des üblichen Unterrichtsdeputates als Forschungszeit zu erbringen. In Japan haben Gymnasiallehrer nur 18 Stunden Unterricht, sind dafür aber ganztags in der Schule, zur Fortbildung, Supervision etc.). Die Liste zeigt, dass die Aktionsforschung entweder an mehreren Stellen versteckt ist oder dass sie eine eigene Kategorie erhalten müsste.

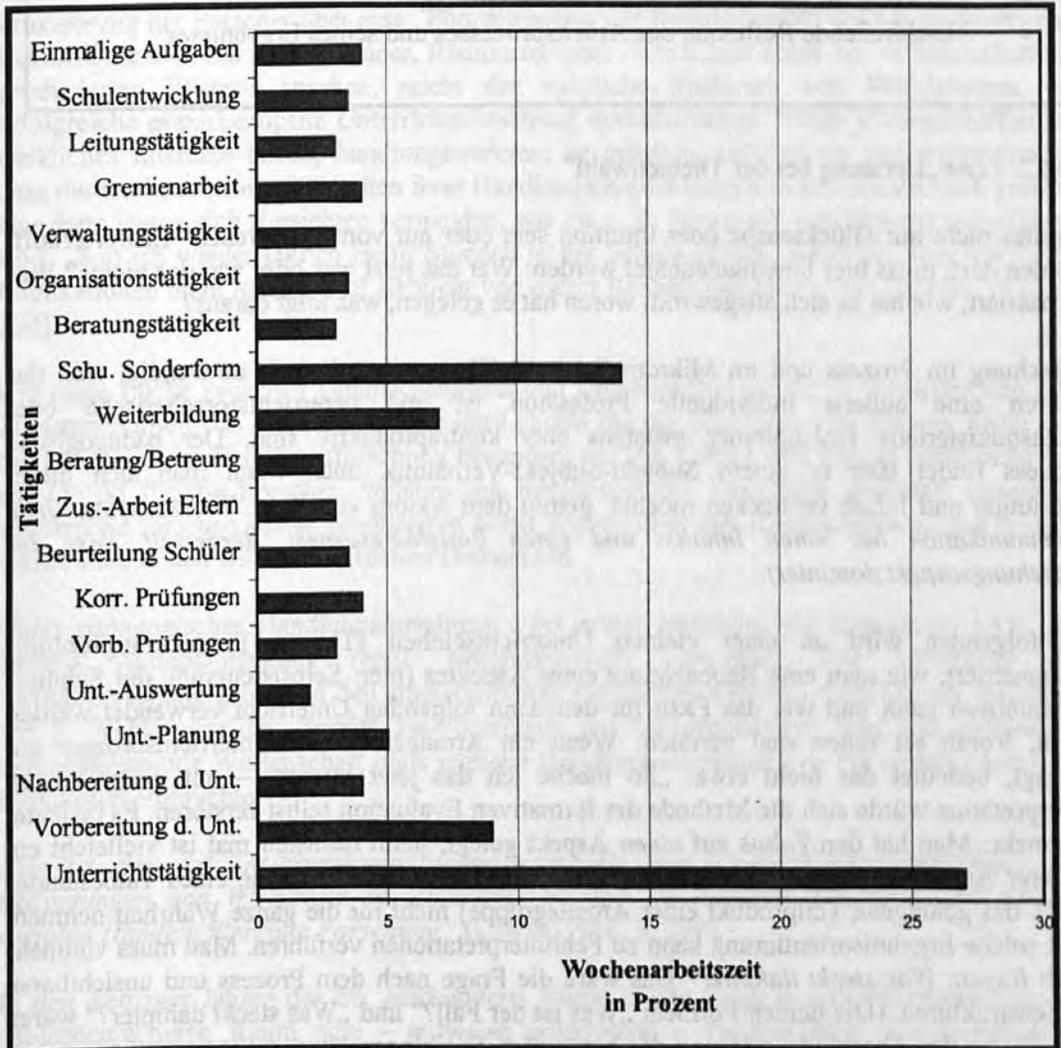


Abb.1: Wochenarbeitszeit der Lehrer in Prozent nach Tätigkeiten
(Quelle: Neue Züricher Zeitung vom 14.6.2001)

Die zweite Liste zeigt die unterschiedlichen Handlungsarten, die ein Lehrer bei einer produktorientierten Arbeit von Schülern (z. B. Facharbeit, Projekt) im Prozess erbringen soll. Das ist alles andere als Frontalunterricht (den der Lehrer möglichst gut auch beherrschen sollte). Die Liste zeigt, dass der Lehrer aufmerksam, sensibel, sozial differenziert und

sachkompetent die Handlungen anderer anleiten und inspirieren können soll, wobei unterstellt wird, dass er selbst auch einen optimalen Arbeitsprozess hinbekäme.

- Beratung bei der Themenwahl
- Beratung bei Auswahl und Beschaffung von Materialien
- Verdeutlichung der Leistungserwartungen und Beurteilungskriterien
- Unterstützung bei der Planung des Arbeitsprozesses
- Beobachtung des Fortgangs der Erarbeitung und Kontrolle der Selbstständigkeit der Arbeit
- Regelmäßige, individuelle Gespräche über Zwischenergebnisse
- Hilfen bei Schwierigkeiten, wenn der Abschluss der Arbeit gefährdet erscheint
- Anleitung für ggf. erforderliche Überarbeitungsprozesse
- Abschließende Reflexion des Arbeitsprozesses und seines Ergebnisses

Abb.2: Liste „Beratung bei der Themenwahl“

Da dies nicht nur Glückssache oder Intuition sein oder nur vom „geborenen“ Lehrer erhofft werden darf, muss hier hineingeleuchtet werden: War das jetzt was oder war das nichts? Was ist passiert, wie hat es sich ausgewirkt, woran hat es gelegen, was folgt daraus?

Forschung im Prozess und im Mikromaßstab ist allein schon deshalb notwendig, weil das Lehren eine äußerst individuelle Profession ist und unterrichtsforschende oder kultusministerielle Holzhämmer meistens eher kontraproduktiv sind. Der pädagogische Prozess findet statt in einem Subjekt-Subjekt-Verhältnis, auch wenn man sich hinter Institution und Inhalt verstecken möchte, getreu dem Axiom von PAUL WATZLAWICK: *Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt, dergestalt, dass der Beziehungsaspekt dominiert.*

Im folgenden wird an einer kleinen Unterrichtseinheit (Thema: Entwicklungspolitik) demonstriert, wie man eine Beobachtung eines Aspektes (hier: Selbststeuerung der Schüler) organisieren kann und wie das Fazit für den dann folgenden Unterricht verwendet werden kann. Vorab sei schon mal verraten: Wenn ein Arrangement im Unterrichtsprozess gut gelingt, bedeutet das nicht etwa: „So mache ich das jetzt immer“ – mit dieser naiven Interpretation würde sich die Methode der formativen Evaluation selbst zerstören. Es bedeutet vielmehr: Man hat den Fokus auf *einen* Aspekt gelegt; beim nächsten mal ist vielleicht ein anderer Aspekt interessant. Und es bedeutet: Man kann die Oberfläche eines Tatbestandes (z. B. das gelungene Teilprodukt einer Arbeitsgruppe) nicht für die ganze Wahrheit nehmen; eine solche Ergebnisorientierung kann zu Fehlinterpretationen verführen. Man muss vielmehr auch fragen: *Was steckt dahinter?* Das wäre die Frage nach dem Prozess und unsichtbaren Tiefenstrukturen. (Die beiden Formeln „Was ist der Fall?“ und „Was steckt dahinter?“ waren das Thema der Abschiedsvorlesung des berühmten Soziologen NIKLAS LUHMANN; sie stehen für die zwei – verschiedenen – Soziologien, nämlich eine systematisch-beobachtende und eine hermeneutisch-interpretierende. Die Crux der qualitativen Methoden besteht darin, dass sie beides tun will/muss.)

Vor der Schilderung des Falles und der Mikromethode der Beobachtung wird ein Abriss über die Methode der Aktionsforschung und den Untersuchungsgegenstand des „Selbstgesteuerten Lernens“ gegeben.

1 Ansatz und Methode der Aktionsforschung in der Schule

Arbeiten zur Unterrichtsforschung stehen unter einem besonderen öffentlichen Erwartungsdruck. Die besondere Erwartungshaltung der Öffentlichkeit äußert sich darin, dass die Forscher ihren Untersuchungsgegenstand nicht nur erforschen sollen, sondern zugleich auch Vorschläge zur Optimierung von Lernprozessen zu machen haben. Es geht also im Rahmen der Unterrichtsforschung insbesondere um die Ziele der Verbesserung von Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler und der Optimierung von Unterricht. Die gängige Formel zur Erreichung dieser Ziele besteht darin, dass eine Arbeitsteilung besteht: die universitären „Weißkittel-Pädagogen“ beforschen den Unterricht und die schulischen „Blaukittel-Pädagogen“ setzen die Ergebnisse in der Schule um. Dieses Prinzip der Arbeitsteilung birgt jedoch Probleme auf den unterschiedlichsten Ebenen: Vom fehlenden Praxisbezug der Forscher über eine „Popualisierung der Publikationen“ bis hin zu frustrierten Lehrern, die sich nur als Anwender, Reduzierer oder Verdichter eines von Wissenschaftlern produzierten Wissens ansehen, reicht das mögliche Spektrum von Widrigkeiten, um erfolgreiche praxisbezogene Unterrichtsforschung durchzuführen. Wenn Wissenschaftler ein wirkliches Interesse haben, handlungswirksam zu arbeiten, müssen sie sich vergewissern, dass die Realisationsmöglichkeiten ihrer Handlungsempfehlungen in der Schule auch greifen. Nur dann lassen sich Einsichten vermeiden, wie sie z. B. HARTMUT VON HENTIG widerfahren sind: „Seit ich wieder täglich zwölf Stunden in der Schule arbeite, weiß ich, dass mir $\frac{1}{4}$ der Publikationen nicht helfen, weil sie nicht von dieser Realität handeln“ (VON HENTIG, 1976, S. 200).

Um diese Lücke zwischen Unterrichtspraxis und Unterrichtsforschung zu schließen und eine Zusammenarbeit von Wissenschaftlern mit Lehrern aus der Schulpraxis zu fördern, bietet sich die pädagogische Handlungsforschung besonders an. Die Lehrer sind hierbei nicht mehr nur ein Objekt für die Forscher, welches die Ergebnisse der Forschung praktisch anwendet, sondern sie forschen selbst, produzieren selbst Wissen über ihre Berufsprobleme und bringen dieses auch in den wissenschaftlichen Diskurs ein.

Unter pädagogischer Handlungsforschung wird in der methodischen Diskussion i.d.R. der Begriff Aktionsforschung (engl. action-research) verwendet. Die Ursprünge der Aktionsforschung gehen auf den amerikanischen Psychologen KURT LEWIN zurück, der Ende des 2. Weltkrieges den Begriff Tat-Forschung, aus Unzufriedenheit über rein analytisch-diagnostizierende Wissenschaft ohne jegliche Handlungskompetenz, in die wissenschaftliche Diskussion einbrachte:

„Sie ist eine Art Tat-Forschung (action-research), eine vergleichende Erforschung der Bedingungen und Wirkungen verschiedener Formen des sozialen Handelns und eine zu sozialen Handeln führende Forschung“ (LEWIN, 1968, S. 280).

In den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts wurde in der Folge des Positivismusstreits im deutschsprachigen Raum eine – teilweise polemische – Debatte über Aktionsforschung geführt. Es ging vor allem darum, welche der vorherrschenden sozialwissenschaftlichen Forschungsrichtungen die Aktionsforschung ergänzt und zu welchen sie als Alternative anzusehen ist. (Zu den Anfängen der Diskussion um Handlungs- bzw. Aktionsforschung s. bes.: HAAG u.a., 1972; BITTNER/FLITNER, 1969; HAUSER, 1971; KLAFKI, 1973; EICHNER/SCHMIDT, 1974; KRÜGER u. a., 1975). Mittlerweile hat sich die Aktionsforschung in vielen Anwendungsgebieten etabliert, so z. B. in der Arbeitsmarktforschung, Industrie-soziologie, Organisationsentwicklung, Entwicklungs- und eben auch in der Unterrichtsforschung.

Der Grundgedanke dieser Art von Forschung ist es, im möglichst gleichberechtigten Diskurs mit den Beforschten als Forschung selbst in die Praxis einzugreifen und Handlungsempfehlungen zu generieren. Dies benennt sogleich eines der wesentlichen Motive der Aktionsforschung in der Schule. Es besteht darin, die Qualität des Lehrens und Lernens an der Schule und die Bedingungen, unter denen Lehrer und Schüler arbeiten, zu verbessern. Kurz: Aktionsforschung soll Lehrer bzw. Lehrergruppen helfen, Probleme der Praxis selbst zu bewältigen und Innovationen zu verwirklichen. Dabei ist jedoch das Verständnis von Aktionsforschung nicht nur auf puren Aktionismus bezogen; vielmehr geht es um die praxisbezogene, praxisreflektierende Forschung im professionellen Schulalltag.

Obwohl Aktionsforschung in der Schule kein neuartiges Unterfangen mehr ist, gibt es kaum einschlägige Werke zu methodologischen Fragen der Aktionsforschung in der Schule. Der Innsbrucker Pädagoge HERBERT ALTRICHTER hat 1990 in Anlehnung an englischen Traditionen (vgl. JOHN ELLIOT und LAWRENCE STENHOUSE) ein Programm einer von Lehrern und Wissenschaftlern getragenen Handlungsforschung zur Verbesserung der Unterrichtspraxis und der Lehrerbildung entworfen (ALTRICHTER et al, 1990).

ALTRICHTER und POSCH (1998) haben eine ganze Reihe Ziele und Charakteristika von Aktionsforschung zusammengetragen, von denen an dieser Stelle die prägnantesten abermals genannt werden:

Forschung der Betroffenen

Aktionsforschung ist Forschung, die von Personen betrieben wird, die von einer sozialen Situation direkt betroffen sind. Im Falle der sozialen Situation „Unterricht“ sind dies zunächst einmal die Lehrer und Schüler.

Fragestellung aus der Praxis

Aktionsforschung setzt an Fragen der schulischen Praxis an. Die Lehrer formulieren Fragestellungen aus ihrer eigenen Praxis, die sie bedeutsam für ihre Berufstätigkeit ansehen. Den Aktionsforschern geht es zunächst einmal um situatives Verstehen.

In-Beziehung-Setzung von Aktion und Reflexion

Aktionsforschung arbeitet mit einem Repertoire an einfachen Methoden zur Untersuchung von Praxis. Diese Methoden müssen ein vertretbares Verhältnis von Aufwand und Erfolg aufweisen. Das Wesentliche an der Aktionsforschung sind jedoch nicht die einzelnen Methoden. Vielmehr liegt es darin, dass Aktion und Reflexion eng und immer wieder aufeinander bezogen werden.

Konfrontation unterschiedlicher Perspektiven

Ein wesentliches Merkmal von Aktionsforschung besteht auch darin, verschiedene Perspektiven auf die zu untersuchende Situation zu sammeln und miteinander zu konfrontieren. Die Forscher, in unserem Fall die Lehrer, werden ermutigt ihre eigenen Wahrnehmungen mit solchen von Schülern zu vergleichen. Hierbei sind etwaige Diskrepanzen oftmals Auslöser für Reflexionen.

Längerfristige Forschungs- und Entwicklungszyklen

Aktionsforschungsprozesse sind längerfristig und zyklisch.

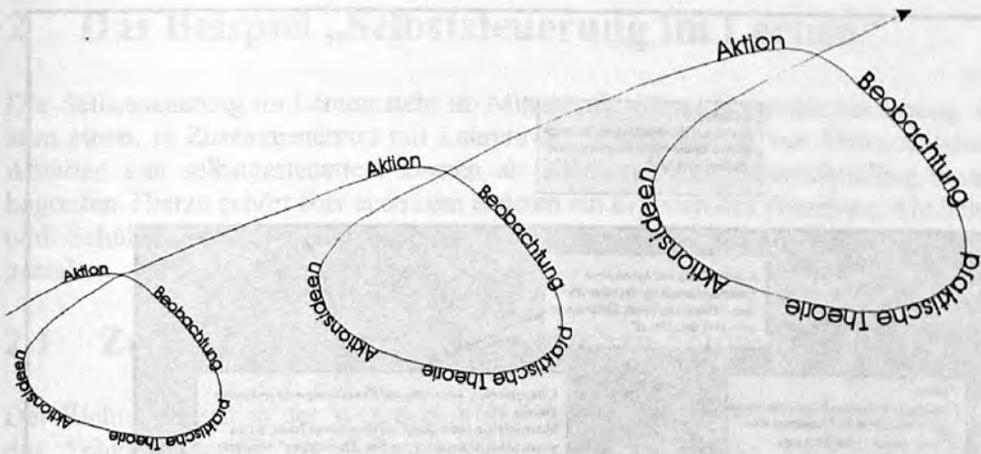


Abb.3: Der Kreislauf von Aktion und Reflexion
 (Quelle: ALTRICHTER und POSCH, 1998, S. 17)

Aktionsforscher führen häufiger Zwischenanalysen durch, statt große Datenmengen anzusammeln. Bei diesen Zwischenbilanzen werden oft Fragestellungen, die sich aus der bis dahin entwickelten „praktischen Theorie“ ergeben, präzisiert und reformuliert. Hierauf aufbauend werden die nächsten Forschungsschritte festgelegt (ALTRICHTER u. POSCH, 1998, S. 15-21).

Aufgrund dieser Auflistung von Charakteristika wird schon deutlich, dass die Aktionsforschung streng genommen gar keine Methode ist, sondern eher eine Strategie, die die Forschung leitet und die Auswahl der methodischen Instrumente bestimmt. Aktionsforschung ist typischerweise durch eine doppelte Zielsetzung gekennzeichnet:

„Es wird gleichzeitig Erkenntnis, als Ergebnis der Reflexion und Entwicklung, als Ergebnis von Aktion angestrebt (ALTRICHTER u. POSCH, 1998, S. 21).

Aktionsforschung in der Schule will also die untersuchte Praxis durch das Wissen über die Praxis weiterentwickeln. Obwohl jeder Aktionsforschungsprozess sein eigenes Gesicht hat, lassen sich dennoch typische Phasen in diesem Prozess skizzieren:

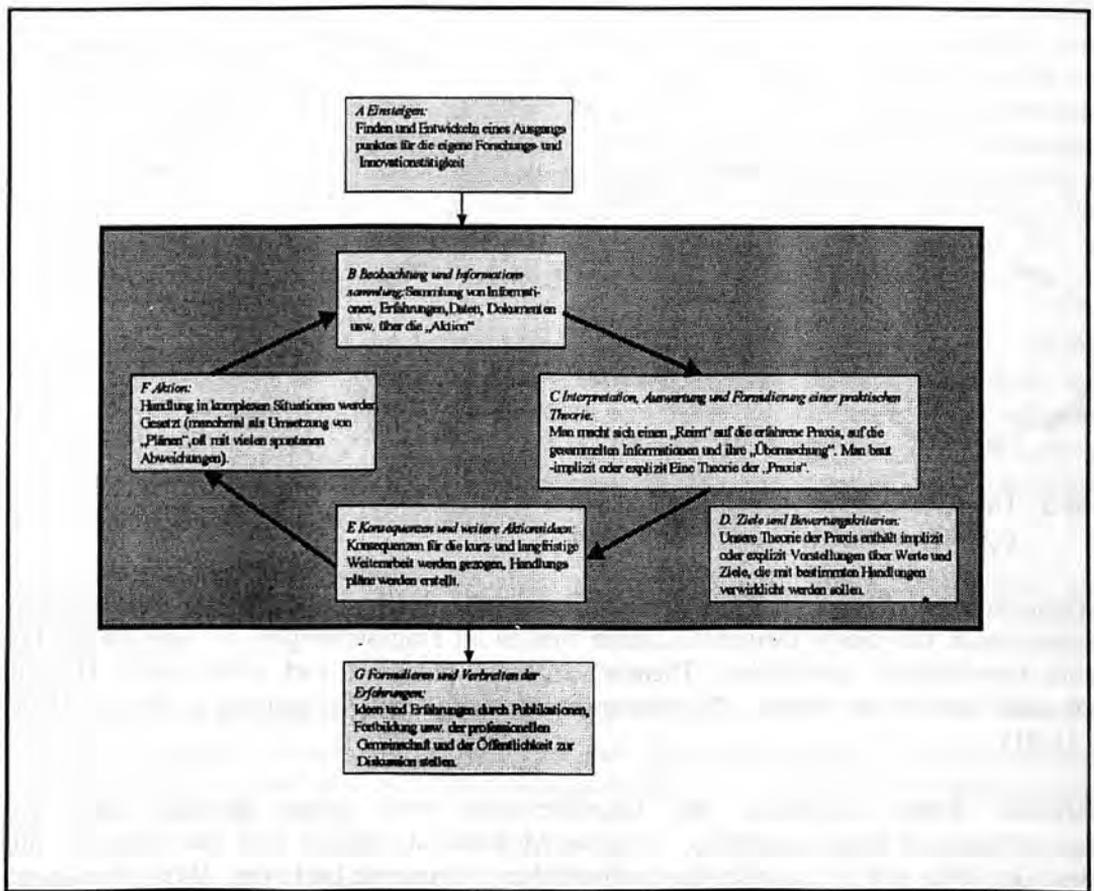


Abb. 4: Der Reflexions-Aktions-Kreislauf
(Quelle: ALTRICHTER und POSCH, 1998, S. 22)

Ausgehend von der Entwicklung einer Fragestellung (Bereich A), wird versucht durch Beobachtung, Gespräche und anderen Formen der Datenerhebung (Bereich B) eine Aktion respektive eine Unterrichtseinheit (Bereich F) auszuwerten. Die im Rahmen der Auswertung gemachten Interpretationen führen zur Formulierung einer praktischen Theorie (Bereich C, evt. mit einer Reformulierung der Ziele und Bewertungskriterien aus Bereich D) deren Konsequenzen weitere Handlungsstrategien und Aktionsideen sind (Bereich E), die wiederum in einer konkreten Aktion durchgeführt wird (Bereich F) und wieder in der Erforschung der entwickelten Aktion münden (Bereich B bis F). Hierbei ist jedoch auch immer der Anspruch vorhanden, Ideen und Erfahrungen in der Öffentlichkeit vorzustellen und zudem aus dem Vergleich verschiedener Projekte verallgemeinerbare, auf Theorien bezogene, für die Unterrichtsforschung verwertbare Erkenntnisse zu gewinnen (ALTRICHTER und POSCH, 1998, S. 23).

Mit der Strategie der Aktionsforschung in der Schule besteht die Möglichkeit, die Kultur des Lehrens und Lernens an der Schule zeitnah und dynamischer zu gestalten. Hierbei können Lehrer eine der zentralen Herausforderungen der heutigen Zeit, das von Wirtschaft und Politik propagierte lebenslange und selbstgesteuerte Lernen, selbst in die Hand nehmen. Wie so etwas praktisch aussehen kann, wird im folgenden Beispiel demonstriert.

2 Das Beispiel „Selbststeuerung im Lernen“

Die Selbststeuerung im Lernen steht im Mittelpunkt dieser Unterrichtsforschung. Ziel ist es zum einen, in Zusammenarbeit mit Lehrern die Strukturierung von Unterrichtsstunden mit Anteilen von selbstgesteuertem Lernen als Elemente von Unterrichtsalltag forschend zu begreifen. Hierzu gehört aber auch zum anderen ein Erfassen des Prozesses, wie Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe lernen, solche Unterrichtsstunden zu begreifen und zu gestalten.

2.1 Zur Karriere eines pädagogischen Schlüsselwortes

Der Richtungsstreit in der Weimarer Volksbildung verweist auf die Entstehungsgeschichte des Schlüsselbegriffs „selbstgesteuertes Lernen“. Durch die Unzufriedenheit mit der vorherrschenden Form des Lehrens, es überwog eine Vortragstätigkeit, der ein materieller, positivistischer, enzyklopädischer Bildungsbegriff zugrunde lag setzten sich Gelehrte für einen pädagogischen Perspektivenwechsel ein (SIEBERT, 2001, S. 9-12). Der Bildungsbegriff dieser neuen Richtung orientierte sich nicht an dem Kanon und der Rationalität der Wissenschaftsdisziplinen, sondern darauf, „dass Bildung nicht ein geistiger Besitz, sondern eine geistige Form ist, die durch die innere Auseinandersetzung mit der Kultur gewonnen wird ... (und) die auf die im einzelnen Menschen gegebenen Voraussetzungen aufbauen muss“ (VON ERDBERG 1921/1960, S. 52, zitiert nach SIEBERT, 2001, S. 11). Dieser neue „Ich-Gesichtswinkel“ wird in dem Zitat des damaligen Volkshochschulleiters in Breslau, ALFRED MANN, noch deutlicher: „Echten Bildungswert hat für einen Menschen nur die Erkenntnis, die er selbst aufzubauen vermag, nur der Gedanke, den er selbst zu denken weiß, nur das Kunstwerk, das er selbst erleben kann, nicht dasjenige, worüber ein anderer lediglich ihm etwas vorredet“ (MANN 1928/1948, S. 26, zitiert nach SIEBERT, 2001, S. 12). In diesen Aussagen aus den zwanziger Jahren des vorherigen Jahrhunderts kommen die Strömungen einer lebendigen Erziehung zum Ausdruck, die bereits seit JEAN-JAQUES ROUSSEAU'S Erziehungroman „Émile“ (1762) die europäische Pädagogik beeinflusste. Man erinnere sich auch an KANT'S „Spere aude“ („Habe den Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen“).

Einen weiteren bedeutsamen Aufschwung erfuhr das selbstgesteuerte Lernen Anfang der Siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts: Selbstbestimmung war die Leitidee der progressiven Pädagogik. Wie nun im Zuge dieser Gedanken das Lernen gestaltet werden sollte hat der amerikanische Psychologe und Psychotherapeut CARL ROGERS so beschrieben: „Die Auswahl dessen, was gelernt wird, betrifft jede einzelne Person. Aus diesem schwierigen Prozess heraus entwickelt jede(r) einzelne Lernende sein/ihr Programm, unterstützt von allen Hilfsmitteln, die der Förderer zur Verfügung stellen kann – und seine/ihre eigene Person ist dabei das Wichtigste“ (ROGERS, 1975, S. 50). Solche Thesen wurden damals von vielen Pädagogen als Herabsetzung ihres Berufsstandes angesehen. Dennoch sind diese Entwürfe keine praxisfernen Gedankenspiele geblieben. Es entstanden eine Reihe von Versuchsschulen, wie z. B. die Laborschule und das Oberstufenkolleg in Bielefeld, deren Grundsätze und Institutionsziele zur Selbststeuerung im Lernen, wie z. B. Gruppenarbeit als stabilisierender Faktor, Freiarbeit, Orientierung der Lerninhalte an lebensweltliche Probleme und Verwendungssituationen, offener Unterricht etc. heutzutage in vielen Schulen selbstverständlich geworden sind.

Endgültige Anerkennung verzeichnete der Begriff des selbstgesteuerten Lernens Mitte des letzten Jahrzehnts. Während die Aufschwünge in den zwanziger und siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts eher der Ausdruck von politischen Umbrüchen waren, ist die Renaissance des selbstgesteuerten Lernens heutzutage der Ausdruck eines sich immer rascher vollziehenden gesellschaftlichen und technologischen Wandels. Kennzeichnend für die Realität unserer

Gesellschaft ist, wie es der Soziologe ULRICH BECK nennt, die „Wiederkehr der Ungewissheit“ (BECK, 1993, S. 45). Gesellschaftliche Entwicklung und individuelle Biographien werden wieder – wie in der vorindustriellen Vergangenheit – „riskant“; das sprichwörtliche Auf-sich-selbst-gestellt-Sein wird zum gängigen Menschheitsideal. Um das Risiko für das Individuum in dieser Modernisierung der Moderne so gering wie möglich zu halten, hat das lebenslange Lernen einen zentralen Stellenwert in der bildungspolitischen Diskussion eingenommen. Im Zuge dieser Umbrüche scheint das selbstgesteuerte Lernen die geeignete und angemessene Lernform zur Förderung der lebenslangen Lernprozesse zu sein. Vor diesem Hintergrund wurde seit Mitte der Neunziger Jahre des 20. Jahrhunderts eine globale Weiterbildungskampagne inszeniert. HORST SIEBERT (2001) fasst in seinem Buch „Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne“ die vorrangige Botschaft dieser Aktivitäten zusammen: „Die Lerngesellschaft benötigt nicht unbedingt einen weiteren Ausbau traditioneller Bildungseinrichtungen, sie benötigt neue Lernkulturen, in denen vielfältige Formen des selbstgesteuerten Lernens unterstützt werden“ (SIEBERT, 2001, S. 21, vgl. auch ARNOLD/SCHÜBLER, 1998).

Diesen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Umbrüchen darf sich auch die Schule nicht entziehen. Sie muss gewährleisten, dass nicht mehr nur totes Wissen und Fachkönnen vermittelt werden, sondern dass sich auch methodische Kompetenzen bei den Schülern entwickeln, die selbstgesteuertes Lernen ermöglichen. Dabei kommt der Form des didaktischen Arrangements eine vorrangige Bedeutung zu. Neben den Inhalten des Lernens wird hierbei dem Prozess des Lernens eine zentrale Anerkennung zugewiesen: Der Lernweg ist gleichzeitig ein Lernziel.

Obwohl in der gegenwärtigen Diskussion Versuche unternommen werden, Selbstgesteuertes Lernen als exakten Begriff zu operationalisieren (vgl. BMBF, 1999), werden die Begriffe selbstbestimmt, selbstverantwortlich, selbstorganisiert, selbstständig und selbsttätig bisweilen synonym verwendet. Selbstgesteuertes Lernen kann unter diesen Vorzeichen als eine Metapher verwendet werden, die Interpretationsvarianten zulässt. Die Selbststeuerung des Lernens unterscheidet sich jedoch je nach Lernart. Hier ist die Begriffsvielfalt allerdings auch mehr als unübersichtlich: angeleitetes Lernen, organisiertes Lernen, institutionalisiertes Lernen, intentionales Lernen, implizites Lernen, informelles Lernen, latentes Lernen, autodidaktisches Lernen, computerunterstütztes Lernen etc. weisen auf die Multidimensionalität selbstgesteuerten Lernens hin; eine Person kann sich selbstbestimmt entschließen, etwas zu lernen und sich dann aber für ein curricular vorgegebenes Lernprogramm entscheiden. Hilfreich zur Orientierung ist ein Schema von LUDWIG HUBER (2000), in dem Grade und Bezüge selbstständigen Lernens getrennt werden:

Bezogen auf: Selbständig in	Die Arbeit am Gegenstand	die Arbeit mit anderen
Zielsetzung und Themen- Wahl <ul style="list-style-type: none"> unabhängig von (detailliertem) Auftrag 	Problemdefinition Strukturierung des Feldes	Verständigung über Normen und Pläne
Methode/ Technik <ul style="list-style-type: none"> unabhängig von (ständiger) Anleitung 	Aus- und Bewertung, Speicherung, Darstellung von Daten	Kommunikation
Arbeitsorganisation <ul style="list-style-type: none"> unabhängig von (formaler) Kontrolle 	Planung, Einrichtung, Steuerung der eigenen Arbeitstätigkeiten	Kooperation, Arbeitsteilung und -zusammenführung
Leistungsbewertung <ul style="list-style-type: none"> unabhängig von Benotung durch „Autoritäten“ und (sanktionierten) Prüfungen 	Vergewisserung, Reflexion Bewertung eigenen Lernens und Leistens in der Sache	Vergewisserung, Reflexion Bewertung auch des Gruppenprozesses

Abb. 5: Grade und Bezüge selbstgesteuerten Lernens (Quelle: HUBER, 2000, S. 12)

2.2 Ausgangssituation und Problemlage

Ausgangspunkt dieser Untersuchung waren Diskussionen mit Lehrern, Verwaltungsangestellten und Kollegen über die in der Öffentlichkeit postulierte neue Lernkultur, die das lebenslange Lernen sowie das selbstgesteuerte Lernen in den Mittelpunkt stellt. Im Verlaufe der Diskussionen kristallisierte sich immer deutlicher die Frage heraus, ob und wenn ja, mit welchen Methoden selbstgesteuertes Lernen überhaupt lehrbar und lernbar ist. In den Diskussionen mit den Lehrern wurde zudem deutlich, dass in den tradierten und i. d. R. durchgeführten Unterrichtseinheiten keine bzw. nur geringe Anteile von selbstgesteuerten Lernen enthalten sind. Der Modernisierungsbedarf des etablierten Unterrichts wurde deutlich herausgestrichen.

Versteht man es nun als Aufgabe der Schulen, Selbstlernaktivitäten der Schüler zu ermöglichen und zu fördern, so wird dafür das Handeln der Lehrer nicht überflüssig, sondern anspruchsvoller. Die Konzeption von Lernmethoden mit Anteilen von selbstgesteuerten Lernen erfordert von den Lehrern umfassende, sowohl inhaltliche als auch didaktische und diagnostische Fähigkeiten. Zudem wird von den Lehrern heutzutage in viel stärkerem Maße gefordert die individuellen Lernwege der Schüler zu erkennen und entsprechend zu fördern. Die Fragestellungen, die sich aus diesen Problemstellungen ableiten lassen, sind: Wie können Unterrichtseinheiten mit Anteilen selbstgesteuerten Lernens durch die Lehrer initiiert und entwickelt werden, ohne auf die Untersuchungsergebnisse der etablierten Wissenschaftler warten zu müssen, die mitunter in einem Time-lag von bis zu fünf Jahren die Öffentlichkeit erreichen?

Die Ergebnisse dieser Diskussionsrunden mündeten in der Absicht, selbst eine Untersuchung mit Lehrern zum selbstgesteuerten Lernen zu gestalten. Das Vorhaben zur Selbststeuerung im

Lernen findet am Sportgymnasium in Jena statt, und versucht, in Zusammenarbeit mit den dortigen Geographielehrern, Unterrichtseinheiten mit Anteilen selbstgesteuerten Lernens zu entwickeln und zu etablieren. Zwei Ziele stehen hierbei im Vordergrund: Zum einen sollen die Lehrer Gestaltungselemente von Selbstlernarchitekturen wie Inszenierung und Lernberatung erproben und kennenlernen, zum anderen sollen die Schüler ihr Spektrum von Lernstrategien erweitern und die Möglichkeiten selbstgesteuerten Lernens erfahren.

Die hier präsentierte Untersuchung ist die erste Zwischenbilanz im Rahmen der Aktionsforschung. Die Untersuchung wurde mit einem kleinen Grundkurs Geographie (acht Schüler) der 11. Klassenstufe durchgeführt.

2.3 Intention und Konzeption

Die Untersuchung ist in Phasen gegliedert, die sich an der von ALTRICHTER vorgeschlagenen Strategie zur Unterrichtsforschung – der Aktionsforschung in der Schule – orientieren. In einer ersten Phase wird eine Unterrichtseinheit mit Anteilen selbstgesteuerten Lernens entwickelt und erprobt. Die Erfahrungen, die hierbei von den Betroffenen, also den Lehrern wie auch den Schülern, gemacht werden, werden reflektiert und die Ergebnisse münden in die Entwicklung von neuen Unterrichtseinheiten, die wiederum den Kreislauf von Reflexion und Aktion initiieren. Die Grundlage der Reflexion der Unterrichtseinheiten beruht auf einer qualitativen Datenerhebung. Obwohl im Bereich der geographischen Unterrichtsforschung vorwiegend quantitativ gearbeitet wird, wird in dieser Untersuchung ein qualitatives Verfahren benutzt, da das variablenbezogene, zergliederte Vorgehen eines quantitativen Verfahrens die Unterrichtssituationen in ihrer Ganzheit nicht mehr erkennen lassen und insbesondere die emotionalen Momente des Unterrichts kaum berücksichtigt werden können. Zudem versagt ein quantitatives Verfahren bei einer auf Reflexion und Veränderung angelegten Forschungsstrategie; ein „Einfrieren“ der zu untersuchenden Wirklichkeit, wie es oftmals in den Laborsituationen der quantitativen Forschung durchgeführt wird, darf es bei dieser Art von Forschung nicht geben. Die konkrete Datenerhebung beruht darauf, in Einzel- und Gruppengesprächen mit den Schülern die Unterrichtseinheiten zu analysieren. Die Durchführung und Auswertung dieser leitfadengestützten Interviews orientiert sich an der von den Soziologen MEUSER und NAGEL (1991) vorgeschlagenen Methode des Experteninterviews (siehe Beitrag KANWISCHER in diesem Band). Auch wenn sich im Laufe der Untersuchung die Unterrichtseinheiten und Perspektiven verändern, weil neue Erkenntnisse hinzutreten und ermittelte Erkenntnisse durch andere Arrangements reflektiert und überprüft werden, so wird durch „theoretisch-inhaltliche Kontrollschleifen“ eine wissenschaftliche Bewertung der Ergebnisse sichergestellt.

2.4 Eine Unterrichtseinheit im Stereoton

Die vorliegende Einheit zeigt exemplarisch die Einbindung eines methodischen Bausteins, hier selbstgesteuertes Lernen, in eine fachliche Lerneinheit. Hierbei liegen die Schwerpunkte der Anteile selbstgesteuerten Lernens auf Techniken der Datenbeschaffung und -auswertung und die Arbeitsorganisation der Schüler (vgl. hierzu Abb. 3).

Das Thema der Unterrichtseinheit ist „Unterentwicklung und Entwicklungszusammenarbeit“ und bezieht sich auf die Bausteine Theorien der Unterentwicklung, Ursachen der Unterentwicklung und Entwicklungspolitik – Entwicklungshilfe. Die Unterrichtseinheit wurde für eine 11. Klasse konzipiert und erstreckt sich über eine Unterrichtsdauer von vier Doppelstunden. Die Intention dieser Unterrichtseinheit ist es, dass Schüler lernen, fremde Kulturen durch unterschiedliche theoretische Ansätze und die daraus resultierenden unterschiedlichen Perspektiven (Mikro- und Makroebene) zu erschließen und abzuwägen,

welche Handlungsstrategien im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit geeigneter sind als andere.

Die fachspezifischen Lernziele sind:

- Kennenlernen unterschiedlicher Theorien von Unterentwicklung (Modernisierungs- und Dependenztheorie, Verflechtungsansatz)
- Möglichkeiten und Grenzen von Entwicklungszusammenarbeit erfahren
- Einzelne Projekte zur Entwicklungszusammenarbeit kennenlernen
- Die Bedeutungen von unterschiedlichen gesellschaftlichen und politischen Handlungsstrategien bei der Initiierung von Projekten erkennen
- Verstehen der Wichtigkeit, die lokale Bevölkerung in Planung und Management von Projekten einzubeziehen

Die übergeordneten Lernziele sind:

- Selbstständige Informationsrecherche
- Selbstständige Texterschließung
- Selbstständige Arbeitsorganisation
- Die Methode Rollenspiel zur Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit und zum Austausch von Informationen kennenlernen und entwickeln

Die Verlaufsplanung dieser Unterrichtseinheit gestaltet sich wie folgt:

1. Doppelstunde

Unterrichtseinstieg und Problemdarstellung:

Ausgehend von einem Bild (Anlage 1), welches eine äthiopische Familie vor ihrem Haus zeigt, soll über folgende Fragen diskutiert werden:

- Was ist nach Auffassung dieser Familie ihr wertvollster Besitz?
- Was ist ihr sehnlichster Wunsch?
- Glaubt Ihr, dass diese Familie sich als unterentwickelt bezeichnen würde?

Problemstrukturierung:

Ausgehend von drei Kurztexten zur Entwicklungstheorie (siehe Anlage 2) sollen die Schüler Ursachen von Unterentwicklung benennen. Die Ergebnisse können in Form eines Schemas (Ursachen → Theorien → Konzepte ?) an der Tafel festgehalten werden.

Arbeitsauftrag:

Die Schüler sollen sich in den nächsten beiden Doppelstunden selbstständig auf ein Rollenspiel (siehe Anlage 3) vorbereiten und hierfür konkrete Konzepte zur Ausgestaltung von Entwicklungshilfeprojekten erarbeiten.

Arbeitsorganisation:

Nachdem nun die Schüler die Fragen an das Rahmenthema kennen, muss festgelegt werden, welche Informationsquellen genutzt werden. Die Schüler sollen Informationsquellen benennen. Die Ergebnisse können als Mind-map an der Tafel festgehalten werden (siehe Anlage 4).

Arbeitsverlauf:

2. und 3. Doppelstunde

Im Rahmen des „Fact-finding“ recherchieren die Schüler selbstständig nach Informationen. In dieser Phase betreut der Lehrer die Schüler bzw. die Lerngruppen individuell. Die unterschiedlichen Handlungsarten, die ein Lehrer bei dieser Form des Unterrichts erbringen soll, sind in der Einleitung (Abbildung 2) aufgelistet.

Problembehandlung:

4. Doppelstunde

In dieser letzten Phase sollen die Schüler in Rahmen des Rollenspiels einen Konzeptvorschlag einer Lerngruppe (siehe Anlage 5) diskutieren und sich auf einen Maßnahmenkatalog für das „Pilotprojekt“ einigen.

2.5 Datenerhebung

Die Informationssammlung beruhte einerseits darauf, mit Lehrern, Referendaren und Kollegen, die das Rollenspiel beobachtet haben, über dessen Ausgestaltung durch die Schüler zu diskutieren und andererseits die Schüler in Einzel- und Gruppengesprächen zu befragen. Während die Diskussion mit den anderen Lehrenden ohne einen Leitfaden durchgeführt wurde, orientierten sich die Gespräche mit den Schülern an einem Leitfaden der die Kategorien Vorwissen, Umgebungskomponenten, motivationale Aspekte und Kooperationsstrategien berücksichtigte.

In der Diskussion mit den anderen Lehrenden wurde herausgestellt, dass das Rollenspiel als durchaus gelungen bezeichnet werden kann (wohlgemerkt: die *Erarbeitung* des Rollenspiels, nicht nur des „Spieles“). Die Schüler waren sehr motiviert, gut vorbereitet und haben „ihre“ unterschiedlichen Perspektiven gegeneinander abgewogen. Sie mussten hierbei feststellen, dass unterschiedliche theoretische Schlussfolgerungen auch zu unterschiedlichen politischen Handlungsstrategien führen, die wiederum zwischen unterschiedlichen Gruppen abgestimmt werden müssen. Es wurde jedoch auch angemerkt, dass es bei den Konzepten der Schüler oftmals am Realitätsgehalt und der kulturellen „Passung“ mangelte. So wollte man z. B. beschließen, die Dächer des Dorfes mit Solaranlagen auszurüsten. Zudem vertraten einige Lehrende die Meinung, dass naturräumliche Aspekte (die im Mittelpunkt der vorherigen Unterrichtseinheit gestanden hatten) im Rollenspiel zu geringe Beachtung fanden. Im Hinblick auf die 2. und 3. Doppelstunde, die ja ausschließlich der individuellen Beratung zur Verfügung standen, äußerten sich die Lehrer dahingehend, dass diese Zeit zur ausführlichen Beratung zu knapp bemessen wäre.

Die Auswertung der Gespräche mit den Schülern, die sich an den Kategorien Vorwissen, Umgebungskomponenten, motivationale Aspekte und Kooperationsstrategien orientierten, lassen folgende Profile erkennen:

Motivationale Aspekte

	Motivationale Aspekte
V.	- interessantes Thema - durch das Rollenspiel konnte man sich mit dem Thema identifizieren - am Ende des Schuljahres kaum noch Motivation, aber die Arbeit hat Spaß gemacht
R.	- die Methode des Rollenspiels war was neues, auffrischendes am Ende des Schuljahres
T.	- das Thema ist durch das Rollenspiel interessant geworden
K.	- gute Unterrichtsart → aktive Auseinandersetzung und Identifikation mit der Sache - Methode hat angespornt zum Nachdenken
L.	- ich fand die Methode gut, ich habe mich schon in der Vorbereitung über die Handlungsstrategien der anderen Theorien informiert, um deren Vorschläge zu kennen.
M.	- das Rollenspiel hat Spaß gemacht - mich hat das Thema interessiert
J.	- durch das Rollenspiel war man anders als sonst gefordert - das Arbeiten in der Gruppe hat mich angespornt

Tab. 1: Motivationale Faktoren in den Aussagen der Schüler (exemplarische Stichworte)

Hinsichtlich der motivationalen Aspekte wird in den Aussagen der Schüler insbesondere die Methode des Rollenspiels hervorgehoben. Diese Form der Auseinandersetzung mit dem Thema ermöglichte es den Schülern, sich aktiv mit der Thematik auseinanderzusetzen und sich „mit dem Thema zu identifizieren“. Hierbei hat ein Schüler herausgestellt, dass „das Thema erst durch das Rollenspiel interessant geworden ist“. Zudem hat die Methode „angespornt zum Nachdenken“, da den Schülern schon in der Vorbereitung deutlich wurde, dass in diesem Rollenspiel unterschiedliche Perspektiven und unterschiedliche Interessengruppen aufeinandertreffen. Bei diesen mehr oder weniger deutlich positiven Aussagen zur Methode des Rollenspiels darf jedoch nicht übersehen werden, dass diese Methode für die Schüler „was neues, auffrischendes am Ende des Schuljahrs“ war. Auffallend bei diesen Aussagen zu den motivationalen Aspekten ist, dass dieses eigentlich für Schüler sehr interessante Thema nur von zwei Schülern als motivationaler Aspekt benannt wurde.

Strategien der Informationsbeschaffung

In Bezug auf die Strategien der Informationsbeschaffung der Schüler, in der es in erster Linie darum ging, sich aus unterschiedlichen Quellen selbstständig zu informieren, wurde deutlich, dass auch nach einem Erstellen einer Mind-map über mögliche Recherchequellen, die Schüler ihr bisheriges „angestammtes Terrain“, die Informationsbeschaffung aus Lehrbüchern, kaum verlassen haben. Die Schüler haben „hauptsächlich Informationen aus Büchern geholt“. Vereinzelt wurde auch auf die Informationsbeschaffung aus Zeitungsartikeln und dem Internet zurückgegriffen. Auffallend hierbei ist jedoch die Tatsache, dass diese Quellen entweder „nicht ergiebig waren“, wie dies bezüglich der Zeitungsartikel herausgestellt wurde, oder es „zu viele“ und „unübersichtliche“ Hinweise im Internet gab. Andere Medien, wie Fernsehen, Zeitschriften, Filme etc. oder auch die Befragung von Experten, die im Rahmen der Beratungen durch den Lehrer wiederholt angeboten wurden, wurden nicht genutzt. Hinsichtlich einer authentischen Erfahrung mit dem Thema räumt eine Schülerin ein, „dass es eventuell besser gewesen wäre, sich ein Video anzuschauen oder einen Besuch bei Experten oder im Asylantenheim zu machen“. Dieses Ergebnis und auch die Aussage eines Schülers, dass „die Form des Selbstlernens zwar gut ist, aber noch nicht automatisiert ist“, deutet darauf hin, dass die Schüler im Rahmen einer selbstständigen Informationsrecherche aufgrund fehlender Erfahrung mit anderen Medien auf das Lehrbuch zurückgreifen. Dies ist insbesondere bei dem Medium Internet interessant, da ein Großteil der Schüler mit dem Medium Internet durchaus vertraut ist, jedoch eine informationsbezogene Unterrichtsforschung nicht von Erfolg gekrönt ist.

Umgebungskomponenten

Bei den Umgebungskomponenten wurde von den Schülern herausgehoben, dass im Rahmen der Informationsrecherche „sehr gute Informationsquellen in der Schulbibliothek waren“. Wohingegen der Zugang zum Internet wegen fehlender Kapazitäten nicht von allen Schülern genutzt werden konnte. Weitere Umgebungskomponenten, wie z. B. der Klassenraum, der ja den verschiedenen Arbeitsformen, wie Beratung, Frontalunterricht, Einzel- und Gruppenarbeit und Rollenspiel gerecht werden musste, wurden nicht explizit hervorgehoben.

Kooperationsstrategien

Die Kooperationsstrategien der Schüler können unterteilt werden in Kooperation mit der Lerngruppe und Kooperation mit dem Lehrer. Hinsichtlich der Kooperation in der Lerngruppe gaben alle Schüler an, dass „wir in der Gruppe gut zusammengearbeitet haben“. Die Gruppenarbeit gestaltet sich aber zum großen Teil so, dass „jeder seine spezielle Aufgabe bearbeitet hat“. Ein weitaus gewichtigerer Anteil am Erfolg der Arbeit wurden jedoch den Beratungsgesprächen mit dem Lehrer eingeräumt. Die Schüler stellten heraus, dass „die Beratungen vom Lehrer Impulse und Sicherheit für die eigene Arbeit gaben“ oder „dass die Beratungen einen immer wieder auf den richtigen Weg gebracht haben“. Welchen großen Stellenwert die Beratung durch den Lehrer in dieser Unterrichtseinheit für die Schüler hatte,

wird durch die Aussage einer Schülerin besonders deutlich: „Die Kombination von Konsultation und eigener Recherche war gut“.

Vorwissen, Aufgabenstellung und Zeitfaktor

Die Schüler gaben an, dass „das persönliche Vorwissen gering war“. Sie kannten „die Problematik Entwicklungsländer und Entwicklungszusammenarbeit nur vom Unterricht her“. Im Hinblick auf das Verstehen der Aufgabenstellungen stellte ein Schüler heraus, dass „die Aufgabenstellungen präziser hätten sein können“ und dass es „besser gewesen wäre, wenn man die Theorien der Unterentwicklung noch ausführlicher besprochen hätte“. Der vorgegebene Zeitrahmen, der dahingehend eingeschränkt war, dass die Schüler nicht mehr Zeit investieren wie im normalen Unterricht auch, wurde von den meisten Schülern „nicht ausgeschöpft“.

Die Schüler waren im Generellen mit dieser Unterrichtseinheit zufrieden und äußerten sogar den Wunsch nach Wiederholung, da diese Form des Unterrichts zum einen „eine gute Verbindung von Theorie und Praxis ist“ und zum anderen auch „eine gute Hilfe und Vorbereitung für das Studium sein kann“.

2.6 Interpretation und Formulierung einer praktischen Theorie

Wenngleich die Resultate der Diskussionen mit den Lehrern und Kollegen ergaben, dass diese Unterrichtseinheit als durchaus gelungen bezeichnet werden kann und auch die Gespräche mit den Schülern darauf hindeuten, dass die Unterrichtseinheit auf einer beobachtenden Perspektive (*Was ist der Fall?*) gelungen war, so ergibt sich doch bei der Interpretation der Daten ein sehr differenziertes Bild, warum denn nun diese Unterrichtseinheit gelungen war. Das folgende Schema verdeutlicht die Oberflächen- und Tiefenstruktur der Unterrichtseinheit.

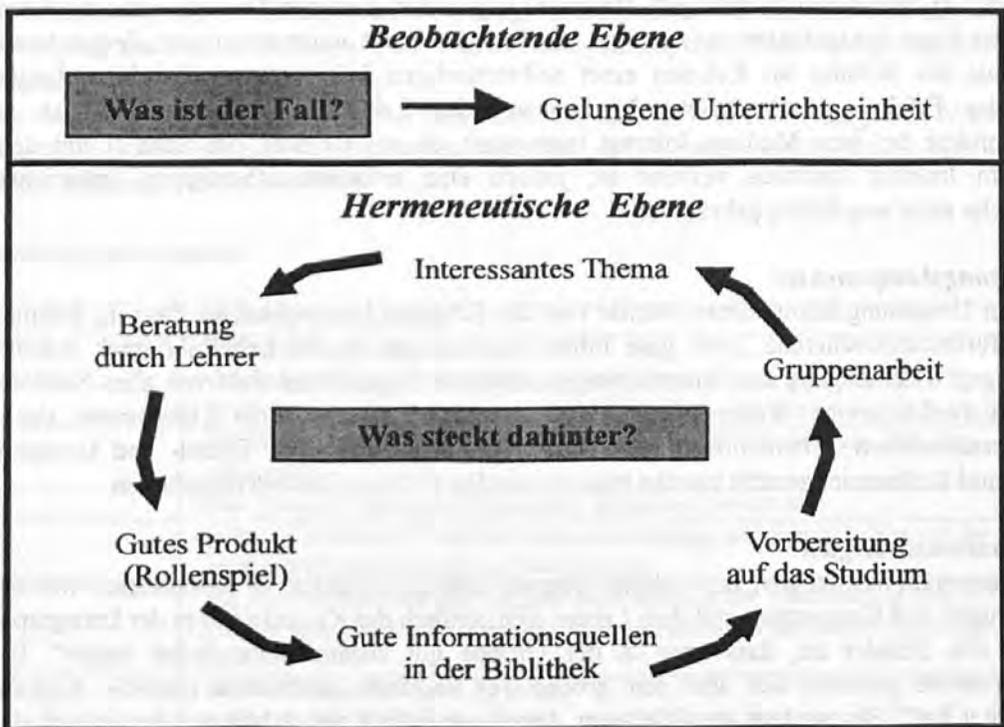


Abb. 6: Die beobachtende und die hermeneutische Ebene der Unterrichtseinheit (eigene Darstellung)

Die Abbildung 4 illustriert, dass zum Gelingen der Unterrichtseinheit aus der Sicht der Schüler die unterschiedlichsten Faktoren eine Rolle spielen. Wenn man sich diese einzelnen Faktoren genauer anschaut, wird deutlich, dass sie einen sehr heterogenen Charakter besitzen. Die Aspekte „Vorbereitung auf das Studium“ und „interessantes Thema“, die nur von einigen Schülern benannt wurden sind Anzeichen für eine individuell unterschiedliche Betroffenheit der Schüler. Die von allen Schülern genannten Aspekte „Rollenspiel“, „Beratung durch den Lehrer“ und „Gruppenarbeit“ haben demgegenüber einen methodischen Charakter, der sich auf die konkrete Lernsituation bezieht. Da das Rollenspiel auch als Unterrichtsprodukt angesehen werden kann, ist auch die Produktorientierung im Unterricht von Bedeutung. Schließlich spielen auch materielle Umgebungsvariablen, wie die guten Informationsquellen in der Bibliothek, eine entscheidende Rolle.

Dieser Befund kann nun dadurch erweitert werden, dass nicht mehr nur die Erfolgsfaktoren beobachtet werden, sondern dass nun auch die Kriterien in das Blickfeld genommen werden, welche die Schwachpunkte der Unterrichtseinheit ausgemacht haben: Was ist im Unterricht nicht so gut gelaufen? Wo hatten die Schüler Schwierigkeiten? Was haben sie nicht gemacht? Warum haben sie es nicht gemacht? Was ist noch verbesserungswürdig? Im Hinblick auf diese Fragen wurde von den Lehrern hervorgehoben, dass es den Schülern an einer realitätsgerechten Umsetzung mangelte. Der fehlende Realitätsbezug ist nicht verwunderlich, da die Schüler im Rahmen ihrer Informationsrecherche hauptsächlich Schulbücher verwendet haben, da Zeitungsartikel „nicht ergiebig“ waren, das Internet „unübersichtlich“ ist und Expertenbefragungen nicht durchgeführt wurden. Dies liegt anscheinend daran, dass „die Form des Selbstlernens zwar gut, aber nicht automatisiert ist“. Den Schülern fehlt es im Rahmen der selbstständigen Informationsbeschaffung an einem entsprechenden Repertoire von Methoden. Die zu geringe Einbindung von naturräumlichen Aspekten während des Rollenspiels kann dahingehend interpretiert werden, dass der Lehrer es schlicht und einfach versäumt hat, in den Konsultationen, die ja der Vorbereitung auf das Rollenspiel dienen, die Schüler auch auf diesen Aspekt stärker hinzuweisen. Dieses Versäumnis kann darin begründet sein, dass dem Lehrer für eine optimale Beratung zu wenig Zeit zur Verfügung stand, wie es in der Diskussionsrunde mit den anderen Lehrern zum Ausdruck gekommen ist.

Für die Ausformulierung einer praktischen Theorie bedeuten diese Interpretationen, dass die Schüler im Rahmen einer Unterrichtseinheit individuell verschiedenartig motiviert sein können, dass materielle Umfeldvariablen eine Rolle spielen, dass eine Produktorientierung hilfreich ist und dass es unterrichtsmethodische Instrumente gibt, welche die Selbststeuerung der Schüler unterstützen. Hierzu tritt noch die Erkenntnis, dass die Schüler in ihrem Methodenspektrum zur Informationssammlung nur mit dem Schulbuch geübt sind. Diese Erkenntnisse sind auf den ersten Blick trivial, spielen aber für die Exploration des Untersuchungsgegenstandes und – wie sich zeigen wird – für das weitere Vorgehen eine entscheidende Rolle.

2.7 Konsequenzen und weitere Aktionsideen

Die nächsten Aktionsideen, die sich aus der Interpretation der Datensammlung und der Formulierung einer praktischen Theorie ableiten, können auf den unterschiedlichsten Ebenen durchgeführt werden. Mögliche Ansatzpunkte für Aktionsideen sind die Kategorien Unterrichtsmethodik, Produktorientierung, Umfeldvariablen, Methoden der Informationsrecherche und Mitplanung der Schüler.

Im Hinblick auf die unterrichtsmethodischen Instrumente kann das einmalige Gelingen dieser Unterrichtseinheit aber nicht bedeuten: So mache ich das jetzt immer! Jeder erfahrene Lehrer weiß, dass die ständige Wiederholung eines methodischen Arrangements sich innerhalb kürzester Zeit abnutzt. Zudem ist ein unterrichtsmethodisches Instrument, in unserem Fall das

Rollenspiel, auch nicht auf jede Thematik übertragbar. Darüber hinaus würde sich mit solch einer Konsequenz diese Form der Unterrichtsforschung selbst zerstören. Es bleibt für den Lehrer erst einmal festzuhalten, dass er drei wichtige unterrichtsmethodische Bausteine – Beratung, Gruppenarbeit und Rollenspiel – zum Erlernen selbstgesteuerten Lernens erfolgreich getestet hat. Die Aktionsideen, die sich daraus ableiten lassen, sind, dass in einer folgenden Unterrichtseinheit diese Bausteine in einem anderen methodischen Arrangement eingesetzt werden oder dass neue unterrichtsmethodische Bausteine wie Simulationsspiele, Planspiele, Lernstudio etc. erprobt werden.

Da die Ergebnisse der Befragung der Schüler ergeben hat, dass die Produktorientierung auch zum Gelingen der Unterrichtseinheit beigetragen hat, kann dieser Aspekt auch für weitere Aktionsideen genutzt werden. So können z. B. Unterrichtsprodukte wie Zeitungsartikel, Wandzeitungen, öffentliche Ausstellungen etc. in eine der folgenden Unterrichtseinheiten erarbeitet werden.

Ein weiterer wichtiger Ansatzpunkt für Aktionsideen ist die banale Feststellung, dass die Schüler individuell verschiedenartig für ein Thema motiviert sind. Dies könnte für die Zukunft bedeuten, dass die Schüler bei einer der folgenden Unterrichtseinheiten schon bei der Themenfindung, bei der Problemdefinition, bei der Arbeitsorganisation, bei der Produktfindung etc. beteiligt werden. Didaktisch bedeutet dies, die Planungsphase des Unterrichts aufzuwerten und eine Schülerorientierung zu ermöglichen.

Bei den Umfeldvariablen bestehen für den Lehrer nur geringe Möglichkeiten diese zu verändern und für weitere Aktionsideen zu nutzen. Mögliche Aktionsideen könnten hierbei der Sicherstellung von Computerzugängen oder das Aufsuchen von außerschulischen Lernorten, die zur Authentizität der Unterrichtsthematik beitragen, sein.

Vielfältige Aktionsideen ergeben sich auch aus dem Befund, dass die Schüler im Rahmen der Informationssammlung nur mit dem Schulbuch geübt sind. Auf dieser Ebene können in den folgenden Unterrichtseinheiten unterschiedliche Übungen, wie Expertenbefragung, exzerpieren von Zeitungsartikeln, Internetrecherche etc. in den Unterricht einfließen.

Die folgende Abbildung verdeutlicht noch einmal auf einem Blick mögliche Bausteine weiterer Aktionsideen.



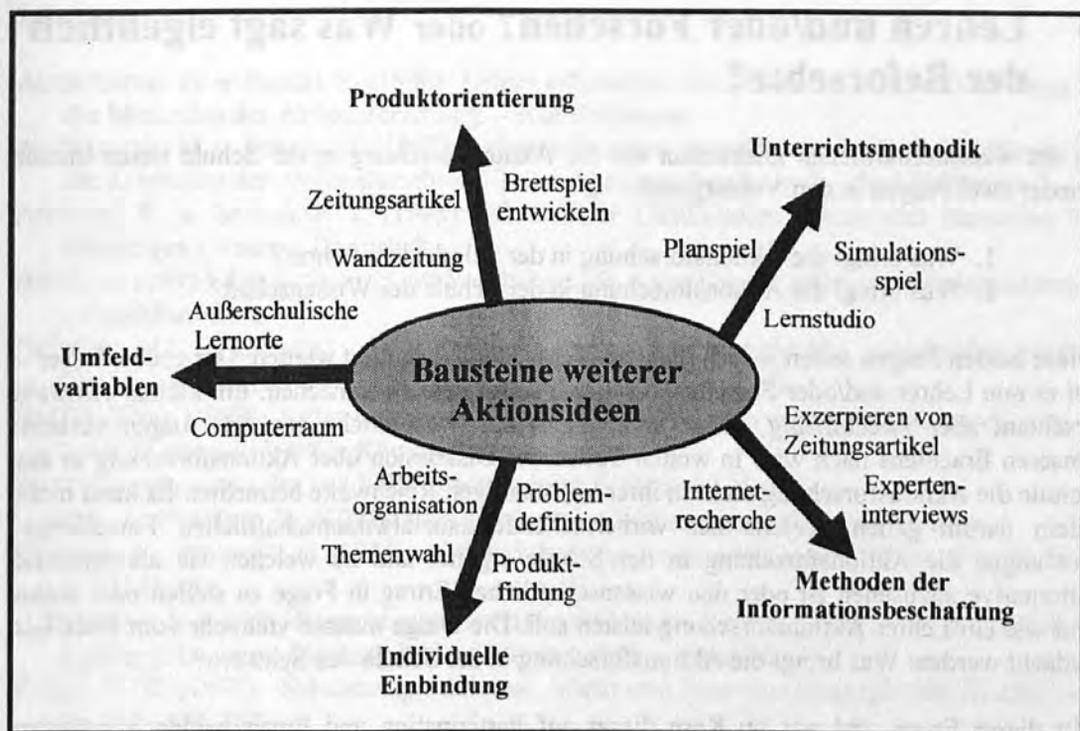


Abb. 7: Bausteine weiterer Aktionsideen (eigene Darstellung)

Die präsentierten Bausteine weiterer Aktionsideen sind das Ergebnis der ersten Zwischenanalyse im Rahmen des Aktionsforschungsprozesses. Im weiteren Verlauf der Unterrichtsforschung können nun einzelne methodische Bausteine zur Optimierung der Selbststeuerung der Schüler im Lernen erprobt und erforscht werden. Hierbei kann es jedoch nicht darum gehen, den Unterricht vollständig zu revidieren. Es müssen vielmehr einzelne Bausteine auf ihre Substanz für die Selbststeuerung im Lernen überprüft werden. Dies bedeutet, dass Lernsituationen zur Ermöglichung und Förderung selbstgesteuerten Lernens konstruiert werden. Die Ergebnisse der ersten Zwischenanalyse werden nun den Schülern vorgestellt und es wird über weitere Aktionsideen diskutiert. Ein möglicher Ansatzpunkt aus den vielen generierten Aktionsideen wäre z. B., dass in einer der folgenden Unterrichtseinheiten eine Übung zur Informationsbeschaffung eingeflochten wird. Konkret bedeutet dies, dass die Schüler zu der nächsten Thematik, die im Unterricht behandelt wird, Experten befragen. Hiermit wäre gewährleistet, dass der Aktionsforschungsprozess in den nächsten Zyklus eintritt. Dieser könnte wieder reflektiert und mit einzelnen Aspekten aus dem vorherigen verglichen werden: Tragen Experteninterviews zur realitätsgerechten Bearbeitung eines Themas bei? Welchen Stellenwert können sie im Rahmen einer selbstgesteuerten Informationsrecherche einnehmen? Verbessern sie die Kommunikationsfähigkeit der Schüler? Kann die Methode Expertengespräch zum Austausch von Informationen dienen? Was gilt es bei der Vorbereitung und Durchführung zu berücksichtigen?

3 Lehren und/oder Forschen? oder Was sagt eigentlich der Beforschte?

In der wissenschaftlichen Diskussion um die Aktionsforschung in der Schule treten immer wieder zwei Fragen in den Vordergrund:

1. Was bringt die Aktionsforschung in der Schule dem Lehrer?
2. Was bringt die Aktionsforschung in der Schule der Wissenschaft?

Diese beiden Fragen sollen jedoch nicht an dieser Stelle diskutiert werden. Der geübte Leser – sei er nun Lehrer und/oder Forscher – soll sich selbst sein Bild machen. Ein kleiner Hinweis erscheint aber zweckmäßig, damit er/sie nicht das Wesentliche aus den Augen verliert. Unseren Erachtens nach wird in weiten Teilen der Diskussion über Aktionsforschung in der Schule die Aktionsforschung nicht in ihrer vollständigen Reichweite betrachtet. Es kann nicht allein darum gehen, welche der vorherrschenden sozialwissenschaftlichen Forschungsrichtungen die Aktionsforschung in der Schule ergänzt und zu welchen sie als kritische Alternative anzusehen ist oder den wissenschaftlichen Ertrag in Frage zu stellen oder wann und wie ein Lehrer Aktionsforschung leisten soll. Die Dinge müssen vielmehr vom Ende her gedacht werden: Was bringt die Aktionsforschung in der Schule den Schülern?

Mit dieser Frage sind wir im Kern dieser auf Partizipation und Emanzipation angelegten Forschungsstrategie. Der Ursprung einer so verstandenen Aktionsforschung lag in den Arbeiten der nordamerikanischen Ethnologen in den 50er Jahren. Anlass war die Betroffenheit der Ethnologen über die hoffnungslos erscheinende Situation der Indianer. Sie wollten die hoffnungslose Lage der Indianer nicht nur erforschen und beschreiben, sondern auch verändern. Sie änderten dadurch ihre Haltung gegenüber den Indianern und sahen in ihnen nicht mehr nur die Forschungsobjekte, sondern selbstständige Individuen, mit denen sie partnerschaftlich zusammenarbeiteten. Diese frühen Vorläufer solcher Art von Aktionsforschung lassen sich ohne Probleme auch auf die Schule übertragen.

Unsere bisherigen Erfahrungen haben gezeigt, dass auch die Schüler ein großes Interesse daran haben, ihre Situation in der Schule zu verbessern. Sie erfahren, dass Ihre Meinungen und Ansichten ausdrücklich erwünscht sind, dass ihre Probleme gehört werden und das Lösungsansätze gemeinsam erarbeitet werden. Dieser Prozess stellt sich natürlich nicht sofort ein. Die Schüler haben ein anfängliches Misstrauen, weil es für sie ungewohnt ist, auf diese Art und Weise beachtet zu werden. In der Regel bestimmt ja allein der Lehrer, was im Unterricht gemacht wird. Aber spätestens wenn der Lehrer und/oder Forscher die Ergebnisse der ersten Zwischenanalyse vorstellt und mit den Schülern weitere Handlungsstrategien erörtert, beginnt der Eisberg zu schmelzen – das enge Korsett des bisherigen Unterrichts, das der Lehrer den Unterricht praktisch alleine stimuliert, steuert und kontrolliert, wird abgestreift.

Bei all diesen Überlegungen bedeutet dies jedoch keineswegs, dass der Lehrer und/oder Forscher einen methodischen Freifahrtsschein nach dem Motto „Wichtig-ist-was-am-Ende-rauskommt“ hat. Dass der Lehrer und/oder Forscher methodisch sauber arbeitet und sich hierbei aus dem Instrumentenkasten der quantitativen oder qualitativen empirischen Sozialforschung bedient, ist die Grundvoraussetzung. Eine weitere Grundvoraussetzung ist jedoch auch, dass der Lehrer und/oder Forscher sich dem Forschungsobjekt (!) auf „Augenhöhe“ stellt.

Literatur

- ALTRICHTER, H. u. POSCH, P. (1990): Lehrer erforschen ihren Unterricht: Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. – Bad Heilbronn.
- ALTRICHTER, H. u. POSCH, P. (1998): Lehrer erforschen ihren Unterricht: Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. 2. durchges. und bearb. Aufl. – Bad Heilbronn.
- ARNOLD, R. u. SCHÜBLER, I. (1998): Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für lebendiges Lernen. – Darmstadt.
- BECK, U. (1993): Die Erfindung des Politischen. Zu einer Theorie reflexiver Modernisierung. – Frankfurt/Main.
- BITTNER, G., FLITTNER, A. (1969): Aufgabe und Methodik sozialpädagogischer Untersuchungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 1, S. 63-74.
- BMBF (Hrsg. 1999): Selbstgesteuertes Lernen. Dokumentation zum KAW-Kongreß vom 4. bis 6. November 1998 in Königswinter. – Reinheim.
- BÜTTNER, MÜLLER u. RAAB (2000): Abiturwissen Erdkunde. – Freising.
- COMBE, A., HELSPER, W. (1993): Was geschieht im Klassenzimmer? – Weinheim.
- EICHNER, K., SCHMIDT, P. (1974): Aktionsforschung – eine neue Methode? In: Soziale Welt 2, S. 145-168.
- v. ERDBERG, R. (1960): Betrachtungen zur alten und neuen Richtung (1921). In: HENNINGSEN, J. (Hrsg.): Die neue Richtung in der Weimarer Zeit. – Stuttgart.
- EVERS, H.-D. (1987): Subsistenzproduktion, Markt und Staat. In Geographische Rundschau, Nr. 3, S. 136-140.
- FRIEBERTSHÄUSER, B., PRENGEL, A. (Hrsg. 1977): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. – Weinheim u. München.
- GIBSON, J. (1982): Wahrnehmung und Umwelt. – München u. Wien.
- GUDJONS, H. (1997): Pädagogisches Grundwissen. – Bad Heilbrunn.
- HAAG, F., KRÜGER, H., SCHWÄRZEL, W. u. WILDT, J. (Hrsg. 1972): Aktionsforschung. – München.
- HAFT, H., KORDES, H. (Hrsg. 1984): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd.2: Methoden der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. – Stuttgart.
- HAUSER, R. u. H. (1971): Die kommende Gesellschaft. – München.
- v. HENTIG, H. (1976): An dem, was wirklich ist, erkennen, was möglich ist. In: Neue Sammlung 37.
- HUBER, L. (2000): Selbstständiges Lernen als Weg und Ziel. Begriffe, Gründe und Formen Selbständigen Lernens und ihre Schwierigkeiten. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in NRW (Hrsg.): Förderung selbständigen Lernens in der gymnasialen Oberstufe. Erfahrungen und Vorschläge aus dem Oberstufenkolleg Bielefeld, S. 9-38.
- ILLICH, I. (1973): Entschuldigung der Gesellschaft. – Hamburg.
- KLAFKI, W. (1973): Handlungsforschung im Schulfeld. In: Zeitschrift für Pädagogik 4, S. 487-516.
- KRÜGER, H., KLÜVER, J. u. HANG, F. (1975): Aktionsforschung in der Diskussion. In Soziale Welt 1, S. 1-30.
- LEWIN, K. (1968): Die Lösung sozialer Konflikte. – Bad Nauheim.
- MANN, A. (1948): Denkendes Volk – Volkhaftes Denken (1928). – Braunschweig.
- MEUSER, M. u. NAGEL, U. (1991): Experteninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur Methodendiskussion. In: GARZ, D. u. KRAIMER, K. (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Methoden, Konzepte, Analysen. – Opladen.
- MOSER, H. (1975): Aktionsforschung. – München.
- MOSER, H. (1995): Grundlagen der Praxisforschung. – Freiburg.
- ROGERS, C.R. (1975): Partnerschule. – München.
- ROTH, H. (1982): Vorwort. Bd.2: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. – Frankfurt/Main S.17.
- ROUSSEAU, J.-J. (1980): Emile oder: Über die Erziehung. – Stuttgart.

- SIEBERT, H. (2001): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne. – Neuwied.
- SALDERN, M.v. (1992): Qualitative Forschung – quantitative Forschung: Nekrolog auf einen Gegensatz. In: Empirische Pädagogik H.4, S. 377-400.
- TERHART, E. (1987): Verstehen in erzieherischen Prozessen. Pädagogische Traditionen und systemtheoretische Rekonstruktionen. In: OEKERS, J. u. TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. – Weinheim, S. 259-284.

Anlage

Anlage 1

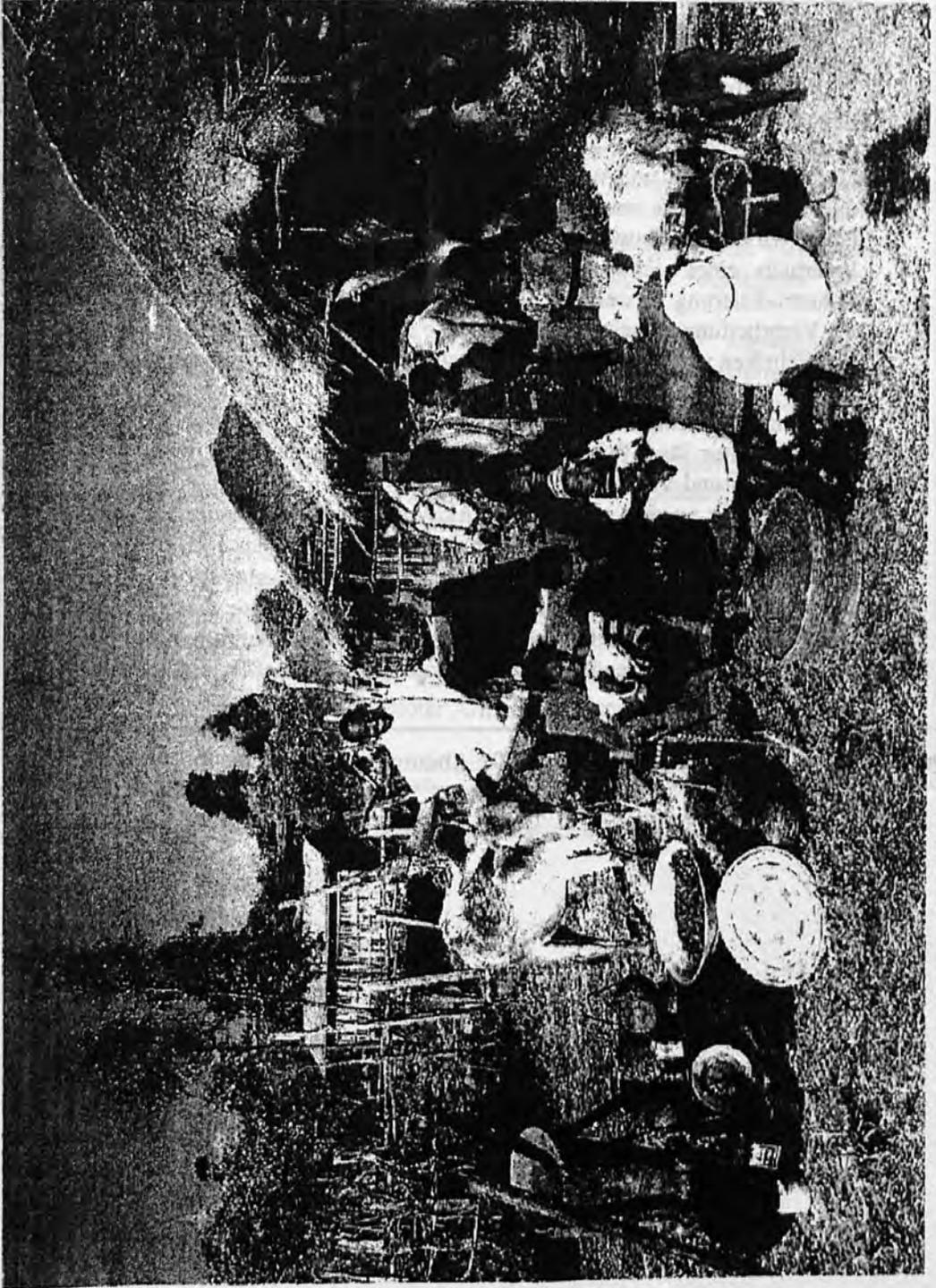


Bild zum Unterrichtseinstieg (Quelle: GEO, Ausgabe September 1994)

Zentrale Aussage der Modernisierungstheorie

- Die Ursachen der Unterentwicklung sind in den Entwicklungsländern selbst zu suchen.
- Die Entwicklungsprozesse, wie sie gegenwärtig in den Ländern der Dritten Welt ablaufen, sind Übergangserscheinungen zwischen vorindustrieller und industrieller Phase, die auch die Industrieländer in der Vergangenheit durchlaufen haben.
- Das Gesellschafts- und Wirtschaftssystem der westlichen Industrieländer ist das Vorbild für die noch unterentwickelten Länder. Die Industrialisierung ist die wirksamste Entwicklungsmaßnahme.
- Innerhalb eines schwach oder nicht entwickelten Raumes setzt die Industrialisierung an wenigen Standorten (Wachstumspole) ein. Ursache ist die Verarbeitung einheimischer Rohstoffe für den Export und die Errichtung von Fabriken mit Kapital aus den Industrieländern zur Ausnutzung niedriger Löhne.
- Der in wirtschaftliche Verflechtungen stark integrierte moderne Industriesektor lässt Zuliefer- und Weiterverarbeitungsindustrie entstehen (Rückwärts- und Vorwärtskopplung).
- Im Gegensatz zu den industriellen Aktivräumen verharren die peripheren Passivräume der Entwicklungsländer in traditioneller Subsistenz.
- Die zunehmenden Bindungen des Entwicklungslandes an die Industrieländer beseitigen durch Sicker-effekte schrittweise die regionalen Disparitäten. Im abschließenden Zeitalter des Massenkonsums nehmen dann alle Regionen und Bevölkerungsschichten am wirtschaftlichen Fortschritt teil.

(Quelle: BÜTTNER, MÜLLER und RAAB (2000): Abiturwissen Erdkunde, S. 176)

Zentrale Aussagen der Dependenztheorie

- Ursachen der Unterentwicklung ist seit kolonialer Zeit die Einbindung in Weltarbeitsteilung und somit eine Folge der Abhängigkeit (Dependenz) von den Industrieländern.
- Unterentwicklung ist keine Entwicklungsphase, die zu einem den Industrieländern entsprechenden Niveau führt. Hochentwicklung in den Industrieländern und Unterentwicklung in der Dritten Welt bedingen einander.
- Die von außen geleitete Entwicklung hat die Zerstörung traditioneller Wirtschafts- und Sozialstrukturen in den Entwicklungsländern verursacht.
- Während der Kolonialzeit wurden die heutigen Entwicklungsländer von Rohstofflieferanten ausgebeutet.
- Die staatliche Unabhängigkeit hat die Weltarbeitsteilung nicht verändert. Die Bedeutung der neuen Staaten als zukünftige Abnehmer von Industrieprodukten wuchs.
- An die Stelle der politischen tritt die wirtschaftliche Abhängigkeit. Internationale Konzerne investieren verstärkt in den Entwicklungsländern für den Binnenmarkt. Ausländisches Know-how, Kapital und Management gewinnen an Einfluss.
- In den Entwicklungsländern entstehen regionale Disparitäten zwischen der Peripherie und den von außen gesteuerten Brückenköpfen und Wachstumspolen. Ungleichgewichtigkeiten werden nicht abgebaut, sondern durch Konzentrationsbestrebungen staatlicher Institutionen der Entwicklungsländer und multinationaler Konzerne verstärkt.
- Die sozialen Disparitäten verschärfen sich. Nur ein kleiner Teil der Bevölkerung profitiert von der außengeleiteten Entwicklung. Der Lebensstandard der Mehrzahl der Menschen verbessert sich kaum. Im Gegenteil, die Zahl der in absoluter Armut lebenden Menschen nimmt sogar zu.

(Quelle: BÜTTNER, MÜLLER und RAAB (2000): Abiturwissen Erdkunde, S. 178.)

Zentrale Aussagen des Verflechtungsansatzes

- Die Ursachen der Unterentwicklung sind der Mangel an Möglichkeiten, die Arbeitskraft ausreichend zu reproduzieren, weil Grundbedürfnisse (Ernährung, Gesundheit, Wohnen, Verteilung von Land etc.) nicht genügend befriedigt werden können.
- Die „Erste Welt“ wirkt nicht in die „Dritte Welt“ hinein oder umgekehrt. Die Vielfalt und die Differenz der unterschiedlichen Formen und Auswirkungen, die solche Unterentwicklungsprozesse – hier wie dort – annehmen, sind nicht von vornherein über die Differenz der historischen oder regionalen Zusammenhänge her definiert, sondern über die konkrete Form, in der „kapitalistische Akkumulation“ bzw. „Entwicklung“ sich weltweit definiert.
- In diesen übergreifenden Sinne bedeutet Unterentwicklung im allgemeinen und die Unterentwicklung des Subsistenzbereichs im besonderen die Verschlechterung (oder auch die Verhinderung der Entfaltung) der Möglichkeiten zur Befriedigung der Basisbedürfnisse und der allgemeinen Bedingungen der Reproduktion menschlichen Lebens.
- Subsistenzproduktion ist zunächst Produktion für den Eigenbedarf.
- Ein besonderes Problem ist darin zu sehen, Selbstproduktion für den Eigenbedarf in Warenproduktion zum Verkaufen umzuwandeln.
- Die soziale Organisation der Ökonomie des Überlebens geschieht notwendigerweise in Kleinstrukturen (Kleinfamilie).

(Quelle: EVERS, H.-D. (1987): Subsistenzproduktion, Markt und Staat. In: Geographische Rundschau, Nr. 3, S. 136-140)

Rollenspiel

Die Hilfsorganisation Menschen für Menschen (MfM) hat im vergangenen Jahr deutlich mehr Spenden eingenommen als erwartet. Sie plant nun in dem Dorf Moulo im Distrikt Addis Alem ein Pilotprojekt zur Entwicklungshilfe. Das Projekt soll über einen Zeitraum von 2 Jahren laufen. Die Probleme in diesem Dorf sind gravierend:

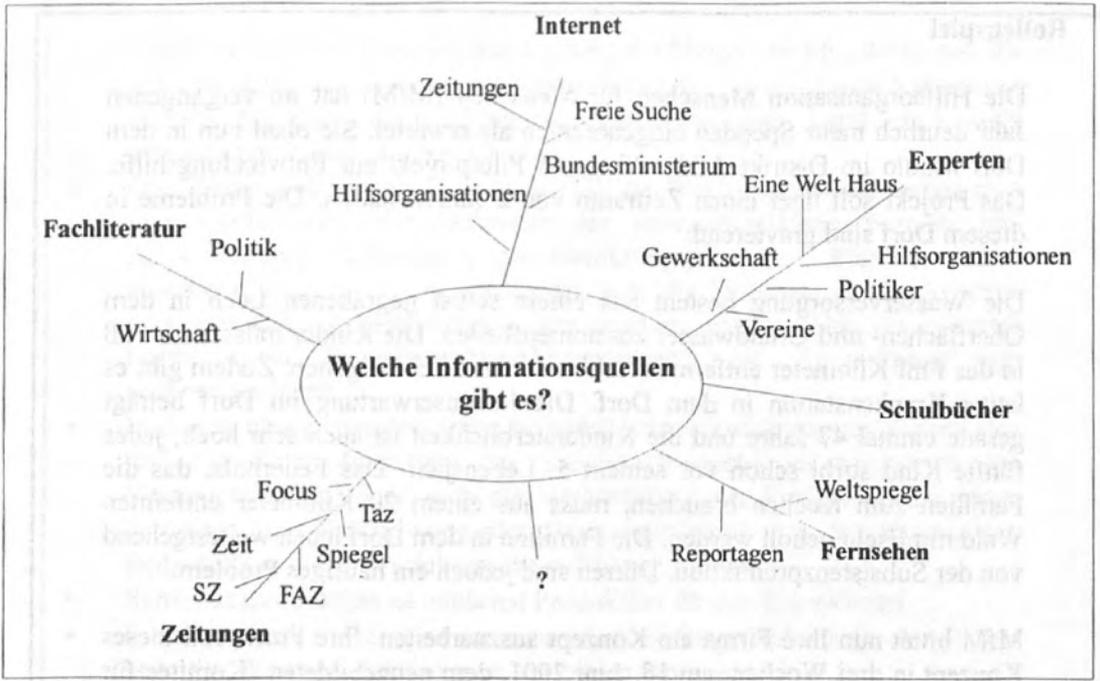
Die Wasserversorgung besteht aus einem selbst gegrabenen Loch in dem Oberflächen- und Grundwasser zusammenfließen. Die Kinder müssen zu Fuß in das fünf Kilometer entfernte Nachbardorf zur Schule gehen. Zudem gibt es keine Krankenstation in dem Dorf. Die Lebenserwartung im Dorf beträgt gerade einmal 47 Jahre und die Kindersterblichkeit ist auch sehr hoch; jedes fünfte Kind stirbt schon vor seinem 5. Lebensjahr. Das Feuerholz, das die Familien zum Kochen brauchen, muss aus einem 20 Kilometer entfernten Wald mit Eseln geholt werden. Die Familien in dem Dorf leben weitestgehend von der Subsistenzproduktion. Dürren sind jedoch ein häufiges Problem.

MfM bittet nun Ihre Firma ein Konzept auszuarbeiten. Ihre Firma soll dieses Konzept in drei Wochen, am 18. Juni 2001, dem neugebildeten „Komitee für Entwicklung in Moulo“ vorstellen. Dem Komitee gehören unterschiedliche Gruppen an. Es sind:

- Mitglieder von MfM, welche die Ursachen der Unterentwicklung in Äthiopien und damit auch in Moulo in der Einbindung in die Weltarbeitsteilung und somit als Folge der Abhängigkeit von den Industrieländern sehen (Dependenztheorie).
- Mitglieder der äthiopischen Regionalverwaltung, welche die Ursachen der Unterentwicklung vor allen Dingen in der fehlenden Industrialisierung sehen (Modernisierungstheorie).
- Mitglieder der Dorfverwaltung von Moulo, welche die Ursachen der Unterentwicklung insbesondere in dem Mangel an Möglichkeiten sehen die Arbeitskraft ausreichend zu reproduzieren, weil Grundbedürfnisse nicht genügend befriedigt werden können (Ansatz der Verflechtungsanalyse).

Ihre Aufgabe ist es nun dem „Komitee für Entwicklung in Moulo“ ein Konzept zur Diskussion vorzulegen. Stellen Sie sich auf eine schonungslose Diskussion ein, in der jedes Mitglied des Komitees seine Auffassung von Entwicklung vehement vertreten wird.

(Eigene Darstellung)



(Eigene Darstellung)

Mitglieder der Europäischen Regionalverwaltung, welche die Ursachen der Umweltverschmutzung vor allen Dingen in der fehlenden Industrialisierung sehen (Ursachenforschung).

Mitglieder der Europäischen Regionalverwaltung, welche die Ursachen der Umweltverschmutzung insbesondere in dem Mangel an Möglichkeiten sehen die Arbeitskraft wesentlich zu reproduzieren, weil Grundbedürfnisse nicht genügend befriedigt werden können (Ansatz der Verflechtungsansätze).

Ihre Aufgabe ist es nun dem „Komitee für Entwicklung in Montevideo“ ein Konzept zur Diskussion vorzulegen. Sollten Sie sich auf eine schonungslosere Diskussion ein, in der jeder Mitglied des Komitees seine Auffassung von Entwicklung vertreten vertreten wird.

(Eigene Darstellung)

V.B./ M. M./ J. .

Konzeptvorschlag zum Pilotprojekt

„Infrastrukturelle Verbesserungen zur Lebenssituation im Dorf Moulo“*zur Vorlage bei dem Komitee für Entwicklung in Moulo***Oberziele**

Die im folgendem Maßnahmekatalog vorgestellten Aspekte werden in finanzieller Hinsicht von den Projektträgern abgedeckt. Durch „Food for Work“ sollen die Dorfbewohner jedoch eingebunden werden. Das Oberziel dieser Maßnahmen ist es bei den Dorfbewohnern von Moulo eine Eigenverantwortlichkeit zu fördern, welche sie in die Lage versetzt zukünftig keine weiteren Hilfeleistungen in Anspruch zu nehmen.

Maßnahmekatalog**Infrastruktur**

Wasser:	Bau eines Brunnens
Energie:	Implementierung von Solarenergie
Transport/ Straßen:	Provisorische Befestigung der Straßen mit Schotter bzw. Kies Kauf von Fahrrädern als vielseitig einsetzbares Transportmittel

Ernährung

Landwirtschaft:	Ressourcenschutz, durch Anpflanzung von Hecken um Erosion zu vermeiden Bewässerung der Felder, durch den Bau von Bewässerungsgräben Einsatz von Düngemitteln Einsatz von ertragreichem Saatgut
-----------------	--

Ernährungssicherung:	Soforthilfemaßnahmen und Food for work
----------------------	--

Soziale Infrastrukturen

Gesundheit:	regelmäßige Kontrolle eines Arztes/ Krankenschwester in Zusammenarbeit mit dem „traditionell Healer“ Bereitstellung der notwendigsten Medikamente
-------------	---

Bildung:	Hygieneerziehung agrарwirtschaftliche Bildung erlernen von handwerklich-technischen Fähigkeiten Alphabetisierung
----------	---

(Eigene Darstellung)

Anschriften der Autoren:

Alexandra Budke
Universität Osnabrück
Institut für Migrationsforschung und
Interkulturelle Studien
FB Kultur- und Geowissenschaften
Neuer Graben 19/21
49069 Osnabrück
abudke@uni-osnabrueck.de

Dr. Britta Freis
Ruhr-Universität Bochum
Koordinierungs- und Beratungsstelle
für den Berufseinstieg - KoBra
Gebäude SH 2/208
44780 Bochum
britta.freis@ruhr-uni-bochum.de

Dr. Marlon Jopp
Gerhard-Mercator-Universität Duisburg
Dezernat 2, Sachgebiet 21
(Hochschulplanung)
Gebäude LE, Raum 729
47048 Duisburg
jopp@verwaltung.uni-duisburg.de

Dipl.-Geogr. Detlef Kanwischer
Institut für Geographie
Universität Jena
07740 Jena
detlef.kanwischer@geogr.uni-jena.de

Dr. Andreas Pott
J.W. Goethe-Universität Frankfurt
FB 3, Fach 105
Robert-Mayer-Str. 5
60054 Frankfurt am Main
pott@soz.uni-frankfurt.de

Prof. Dr. Tilman Rhode-Jüchtern
Institut für Geographie
Universität Jena
07740 Jena
c9rhti@geogr.uni-jena.de

Dr. Manfred Rolfes
Fachgebiet Geographie
Universität Osnabrück
Seminarstraße 19 a/b
49069 Osnabrück
Mrolfes@uos.de

Prof. Dr. Peter Sedlacek
Institut für Geographie
Universität Jena
07740 Jena
p.sedlacek@geogr.uni-jena.de

Prof. Dr. Benno Werlen
Institut für Geographie
Universität Jena
07740 Jena
c6webe@geogr.uni-jena.de

Buchreihe "Geographiedidaktische Forschungen"

Die Buchreihe „Geographiedidaktische Forschungen“ wird im Auftrag des HGD von namhaften Geographiedidaktikern herausgegeben: H. Haubrich, J. Nebel, H. Schrettenbrunner, A. Schultze. Die Reihe wendet sich an engagierte Fachlehrer, Fachleiter in Ausbildungsseminaren, Didaktiker an Hochschulen, Referendare und Studenten, an einen Leserkreis also, der unmittelbar Einblick nehmen möchte in Untersuchungen zu aktuellen Problemen der Schulgeographie. Auch die geographiedidaktischen Symposien sind in den „Geographiedidaktischen Forschungen“ gründlich dokumentiert – die beste Gelegenheit, sich in einen Themenbereich einzuarbeiten und den Stand der Diskussion kennenzulernen!

- Band 1-8# vergriffen
Band 9* G. Schäfer: Die Entwicklung des geographischen Raumverständnisses im Grundschulalter. Ein Beitrag zur Curriculumdiskussion. Berlin 1984.
Band 10* G. Heilig: Schülereinstellungen zum Fach Erdkunde. Berlin 1984.
Band 11* G. Havelberg: Geographieunterricht im Spannungsfeld zwischen pädagogischer Zielnotwendigkeit und Sachanspruch. Berlin 1984.
Band 12* H. Schuy: Kreativität im Geographieunterricht. Didaktische Untersuchungen zu Möglichkeiten der Kreativitätsförderung im Geographieunterricht. Berlin 1985.
Band 13* D. Thiele: Schulatlanten im Wandel. Geographische Atlanten für die Sekundarstufe an den Schulen der Bundesrepublik Deutschland 1949-1981. Berlin 1984.
Band 14 D. Stonjek (Hg.): Massenmedien im Erdkundeunterricht. Vorträge des Osnabrücker Symposiums 13. bis 15. Oktober 1983. Lüneburg 1985. 12€
Band 15 H. Köck (Hg.): Theoriegeleiteter Geographieunterricht. Vorträge des Hildesheimer Symposiums 6. bis 10. Oktober 1985. Lüneburg 1986. 15€
Band 16 R. Oeser: Untersuchungen zum Lernbereich "Topographie". Ein Beitrag zur Quantitativen Methodik in der Fachdidaktik Geographie. Lüneburg 1987. 12€
Band 17 H. Schrettenbrunner, J. van Westrhenen (Hg.): Empirische Forschung und Computer im Geographieunterricht. Niederländisch-deutsches Symposium Amsterdam 1987. Lüneburg 1988. 10€
Band 18 H. Schrettenbrunner (Hg.): Software für den Geographieunterricht. Stadtplanung Karberg, Standort City, Hunger in Afrika, Kartofix, Wega, Golfstrom und Vegetation, Simuland, Wetterkarte. Nürnberg 1997 (4. Auflage, Neubearbeitung). 15€
Band 19 D. Böhn (Hg.): Geographiedidaktik außerhalb der Schule. Würzburger Symposium 1998. Würzburg 1990. 10€
Band 20# F. Becks, W. Feige (Hg.): Geographie im Dienst von Schule und Erziehung. Nürnberg 1991.
Band 21 I. Hemmer: Untersuchungen zum wissenschaftspropädeutischen Arbeiten im Geographieunterricht der Oberstufe, Nürnberg 1992. 15€
Band 22 E. Kroß, J. van Westrhenen (Hg.): Internationale Erziehung im Geographieunterricht. Zweites deutsch-niederländisches Symposium Bochum 1991. Nürnberg 1992. 15€
Band 23 R. Weber: Bilingualer Erdkundeunterricht und Internat. Erziehung. Nürnberg 1993. 14€
Band 24 H. Haubrich (Hg.): International Charter on Geographical Education. Nürnberg 1994. 25€
Band 25# H. Haubrich (Hg.): Europe and the World in Geographical Education. Nürnberg 1994.
Band 26 J. Birkenhauer (Hg.): Außerschulische Lernorte. HGD-Symposium Benediktbeuern 1993. Nürnberg 1995. 10€
Band 27 D. Böhn, M. Hoogeland, H. Vogel (Hg.): Umwelterziehung international. Symposium Würzburg 1994. Nürnberg 1995. 14€
Band 28 M. Hemmer: Reiseerziehung im Geographieunterricht. Nürnberg 1996. 15€
Band 29 H. Haubrich, U. Schiller: Europawahrnehmung Jugendlicher. Nürnberg 1997. 14,50€
Band 30 U. Weinbrenner: Erziehung zu europäischer Solidarität durch geographische Schulbücher der Sekundarstufe I. Nürnberg 1998. 14,50€
Band 31 A. Seidl: Die Diffusion und Adoption von Software für den Erdkundeunterricht. Nürnberg 1998. 15€
Band 32 H. Köck (Hg.): Geographieunterricht und Gesellschaft. Vorträge des gleichnamigen Symposiums vom 12.-15. Okt. 1998 in Landau. Nürnberg 1999. 15€
Band 33 M. Hemmer: Westen ja bitte - Osten nein danke! Empirische Untersuchung zum geographischen Interesse von Schülerinnen und Schülern an den USA und der GUS. Nürnberg 2000. 16,50€
Band 34 O. Mentz: Lernziel Nation und Europa. Zur Entwicklung der nationalen und europäischen Dimension in der Geographiedidaktik Frankreichs. Nürnberg 2001. 16,50€
Band 35 D. Kanwischer, T. Rhode-Jüchtern (Hrsg.): Qualitative Forschungsmethoden in der Geographiedidaktik. Bericht über einen HGD-Workshop in Jena, 21. - 23. Juni. Nürnberg 2001. 13€

Die Preise verstehen sich jeweils zzgl. Versandkosten.

vergriffen, * Verkauf über Dietrich Reimer Verlag, Unter den Eichen 57, 12203 Berlin

Anfragen und Bestellungen:

Wiss. Ass. Yvonne Schleicher, Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg,
Fax: 0911-4010212, e-mail: yeschlei@ewf.uni-erlangen.de

Der HGD-Workshop „Geographiedidaktische Forschungsmethoden“, der 2001 in Jena stattfand, widmete sich der qualitativen Sozialforschung. Zum einen liegt in den bisherigen Untersuchungen ein großes Übergewicht im empirisch-analytischen, dem sog. Quantitativen Ansatz. Zum anderen erzeugt der hermeneutisch-verstehende, der sog. Qualitative Ansatz nicht „bessere“, aber andere Ergebnisse. Es ist an der Zeit, das zweite Bein der Methodenlehre nachzuziehen und für die geographiedidaktische Forschung gehbar zu machen.

Der vorliegende Band enthält einen paradigmatischen Grundsatzartikel von BENNO WERLEN „Geographie der Objekte und Geographien der Subjekte“ und einen ersten Brückenschlag von Handlungsforschung und Konstruktivismus zu geographischen Studienprojekten von PETER SEDLACEK. Es folgen Beiträge zur Frage des Vorwissens und Kategorienbildung von MANFRED ROLFES, zur Objektiven Hermeneutik und ihrer Anwendung auf den „Fall“ geographisches Schulbuch von ANDREAS POTT, sowie zum Experteninterview zur Aufhellung komplexer Fragestellungen (hier: computerunterstütztes Lernen) von DETLEF KANWISCHER. Qualitative und Quantitative Methoden sind aber nicht naturgemäß verfeindete, sondern potenziell hilfreiche Geschwister; das zeigt ALEXANDRA BUDKE in ihrer Studie zum Kulturkontakt ausländischer Studierender in Deutschland mit einer sog. Methodentriangulation. Im Mikromaßstab wird schließlich von DETLEF KANWISCHER und TILMAN RHODE-JÜCHTERN eine Methode eingreifender Handlungsforschung („action research“), am Beispiel des selbstgesteuerten Lernens innerhalb einer Unterrichtseinheit zur Entwicklungspolitik erläutert.

Insgesamt geht es weniger um die Präsentation fertiger geographiedidaktischer Anwendungen, sondern um die methodologische Grundinformation und –diskussion für eine künftige geographiedidaktische Forschung.