

V METHODOLOGISCH-METHODISCHE ÜBERLEGUNGEN

„Es gibt eine zarte Empirie, die sich mit dem Gegenstand innigst identisch macht, und dadurch zur eigentlichen Theorie wird.“⁵⁶

Johann Wolfgang Goethe

Die Zeiten, in denen in einer psychologischen Arbeit ein qualitativ-methodisches Vorgehen nur deshalb eigens begründet werden mußte, weil es sich um einen *qualitativen* und nicht um einen quantitativen Zugang handelte, scheinen endgültig vorbei zu sein. Gegenwärtig kann in gewisser Hinsicht sogar von einer kleinen „Explosion“ qualitativen Forschens gesprochen werden, nimmt man jedenfalls die Flut an neueren Publikationen als einen validen Indikator hierfür. Als eine „kleine“ mag die angenommene „Explosion“ dennoch bezeichnet werden, da nichtsdestotrotz die methodologisch-methodische Realität zumindest an psychologischen Instituten nach wie vor in erster Linie an dem bedingungsanalytischen experimentellen Paradigma als „via regia“ der Erkenntnis orientiert ist.⁵⁷ So erfolgt der mancherorts zu beobachtende deutliche Aufschwung einer interdisziplinären qualitativen Sozialforschung denn auch – wie meine nachfolgenden kursorischen Notizen zeigen – insbesondere unter der Mitwirkung solcher Disziplinen wie der Soziologie oder der Pädagogik und (immer noch) weit weniger der Psychologie.

56 Den Hinweis auf das schöne Zitat verdanke ich Jörg Bergmann.

57 Und daran haben auch die zahlreichen kritischen Analysen des Experiments in der psychologischen Forschung allenfalls wenig ändern können. Dies trifft auch dann zu, wenn die Kritik gewissermaßen aus dem Herzen der Experimentalpsychologie selber geäußert wurde, mithin das Ressentiment, Bedenken am Experiment äußere nur derjenige, der sich nicht eingehend damit beschäftigt habe, offensichtlich „daneben lag“ (vgl. lediglich Holzkamp [1964] oder Kline 1988).

Kursorische Notizen zu einer „Explosion“ qualitativen Forschens

Die angesprochene Flut zeigt sich in neu gegründeten Buchreihen, wie der von Ralf Bohnsack, Jo Reichertz und Christian Lüders betreuten Reihe „Qualitative Sozialforschung“, die sich die Bereitstellung konzipierter Texte für die konkreten Belange der Forschungspraxis zum Ziel gesetzt hat. Bisherige Bände behandeln beispielsweise die rekonstruktive Familienforschung (Hildenbrand 1999), die qualitative Analyse von Gesprächen (Deppermann 1999), Möglichkeiten der Typenbildung (Kelle und Kluge 1999) oder das Gruppendiskussionsverfahren (Loos und Schäffer 2001) (vgl. zu dieser Reihe den instruktiven Rezensionsaufsatz von Gildemeister 2001).

Darüber hinaus sind in den Jahren 1999/2000 gleich vier Zeitschriftengründungen für qualitativ arbeitende Sozialforscher von besonderem Interesse gewesen: „Psychotherapie & Sozialwissenschaft. Zeitschrift für qualitative Forschung“ sieht das Ende der Metaanalysen gekommen und im Gegenzug interpretativ verführende Arbeiten als aussichtsreiche Alternativkandidaten zur wissenschaftlichen Bereicherung der Psychotherapieforschung (vgl. das Vorwort der Herausgeber Bergmann, Boothe, Buchholz, Overbeck, Straub, Streeck und Wolff in der ersten Ausgabe 1999: 3). „FQS-Forum Qualitative Sozialforschung“ bzw. „Forum: Qualitative Social Research“ ist ein seit Beginn des Jahres 2000 auf Englisch und Deutsch, teilweise auch Spanisch erscheinendes Internet-Journal, das sich dem gesamten Spektrum der qualitativen Sozialforschung verpflichtet fühlt und insbesondere auch eine internationale Vernetzung qualitativ arbeitender Wissenschaftler anstrebt. Die „Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung“, die seit Sommer 2000 erscheint und von „Veteranen“ der interpretativen Sozialforschung, wie z.B. Fritz Schütze herausgegeben wird, versteht sich als ein Forum für diejenigen Forscher der unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Disziplinen, die sich der interpretativen Forschung zurechnen. Mithin besteht konsequenterweise der Beirat der Zeitschrift auch aus renommierten Vertretern der Soziologie, Psychologie, Pädagogik und Ethnologie. „Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung“ schließlich berücksichtigt sowohl stärker methodologisch als auch konkret empirisch ausgerichtete Arbeiten. Wenngleich sie nicht ganz in die vorgenommene Aufzählung hineinpaßt, ist in gewisser Weise auch noch „Handlung, Kultur, Interpretation“ zu nennen. Dieses ehemalige „Bulletin für Psychologie und Nachbardisziplinen“ ist 1999 nach neunjährigem Bestehen in eine „Zeitschrift für Sozial- und Kulturwissenschaften“ umgestaltet worden. Es ist dort in Abhandlungen, Rezensionen und unlängst einem eigenen Themenschwerpunkt (vgl. Handlung, Kultur, Interpretation 2001, 10, 1) qualitativ-empirische Forschung immer wieder grundlagentheoretisch sowie methodolo-

gisch reflektiert und (seltener) konkret empirisch demonstriert worden.

Des Weiteren kann darauf hingewiesen werden, daß bereits ältere Einführungstexte und Handbücher in die qualitative Sozialforschung immer wieder neu aufgelegt werden. Vier Beispiele: Uwe Flicks Monographie ist 2002 in überarbeiteter und erweiterter Fassung zum sechsten, Philipp Mayrings⁵⁸ kleines Buch ist im selben Jahr, ebenfalls in überarbeiteter Version, bereits zum fünften Mal, Ralf Bohnsacks Einführungstext ist 1999 in überarbeiteter und erweiterter Form zum dritten und ein Jahr darauf in durchgesehener Form zum vierten Mal und das „Handbuch Qualitative Sozialforschung“ von Flick, v. Kardorff, Keupp, v. Rosenstiel und Wolff ist 1995 zum zweiten Mal aufgelegt worden. Außerdem ist im Jahre 2000 von Flick, v. Kardorff und Steinke ein weiteres Handbuch herausgegeben worden, das in vielerlei Hinsicht gehaltvoller als das ältere Handbuch ist, auch wenn die Herausgeber eine Beziehung der Komplementarität ausmachen.⁵⁹

Schließlich finden sich mittlerweile selbst in Einführungen oder Handbüchern in die Psychologie, ihre Teildisziplinen sowie in die Felder der angewandten Psychologie neben Kapiteln zu quantitativen Methoden überhaupt, in der Kindheits- oder Psychotherapieforschung auch solche zu qualitativen Methoden im allgemeinen, in der Kindheits- oder Psychotherapieforschung (vgl. Appelsmeyer, Kochinka und Straub 1997; Buchholz 2000; Mey 2003; Mruck und Mey 2000).

Der angedeutete Trend zeigt sich allerdings nicht allein in den genannten Publikationen, sondern auch in der Schaffung eigener Zentren für qualitative Forschung. Da ist das „Zentrum für Qualitative Bil-

58 Philipp Mayring hat im übrigen einen Ruf auf den Lehrstuhl für psychologische Methodenlehre der Universität Klagenfurt erhalten, der explizit für quantitative und qualitative Methoden ausgeschrieben worden ist – etwas, das in der deutschsprachigen Psychologie – wenn ich recht sehe – bisher noch nie geschehen ist. Auch dies mag für eine stärkere Anerkennung qualitativen Forschens sprechen.

59 Als ein paar wenige Vorzüge gegenüber dem „alten“ Handbuch seien angeführt: Die Beiträge zu einzelnen Verfahren sind im neuen Buch wesentlich elaborierter, vgl. etwa das Kapitel zur Gruppendiskussion von Dreher und Dreher (1995) und das von Bohnsack (2000b) zum selben Thema – überhaupt sind die Autoren der jeweiligen Artikel in bezug auf ihre Einschlägigkeit besser ausgewählt worden; die Gliederung ist schlüssiger; das methodologisch-methodische Problembewußtsein ist entwickelter, s. hierzu v.a. den 6. Teil des Buches „Qualitative Forschung im Kontext“, und schließlich erleichtert auch ein Abschnitt wie der „Serviceteil“, in dem auf interessante Internet-Adressen, einschlägige Zeitschriften, Buchreihen und Weiterbildungsmöglichkeiten hingewiesen wird, die Orientierung für „Einsteiger“ in die qualitative Forschung und versorgt ebenso „Fortgeschrittene“ mit interessanten Anregungen.

dungs-, Beratungs- und Sozialforschung“ unter der Leitung des Pädagogen Winfried Marotzki und des Soziologen Fritz Schütze an der Universität Magdeburg zu nennen. Ein „Zentrum Qualitative Psychologie“ gibt es unter der Leitung von Günter Huber, Josef Held und Mechthild Kiegelmann seit 1999 an der Universität Tübingen.

Zugleich ist jedoch auch zu beobachten, daß dem in Deutschland bislang einzigartigen graduierten Projektstudium für Qualitative Sozialforschung, das unter anderem von Ralf Bohnsack, Martin Kohli und Jarg Bergold betreut wurde, die Einstellung droht. Seit dem Wintersemester 1999/2000 ist aufgrund fehlender finanzieller Unterstützung ein erneuter Studienzyklus bislang nicht wieder angeboten worden.

Nach diesen knappen Hinweisen auf ein gewisses Aufblühen und Gedeihen der interpretativen Sozialforschung – nebst Relativierung – zurück zum Ausgangspunkt der Überlegungen! Mag es nun also zwar nicht mehr nötig sein, einen qualitativen Zugang nur deshalb zu begründen, weil er ein qualitativer ist, ist der Forscher dennoch freilich keineswegs von der Verpflichtung enthoben, sein empirisches Vorgehen methodologisch-methodisch zu reflektieren. Ganz im Gegenteil eröffnet sich nun sogar viel stärker die Möglichkeit „zur Sache selbst“ zu kommen, als wenn immer wieder die Legitimität einer interpretativ verfahrenen Sozialforschung begründet werden soll.⁶⁰

Letzteres soll daher auch im folgenden nicht mehr geschehen. Das heißt jedoch nicht, daß auf *grundlegende* methodologische Erörterungen verzichtet würde. Es geht in ihnen nur nicht mehr allein um die Konstitution interpretativen Denkens aus einer schroffen – bisweilen allzu grobkörnigen – Abgrenzung gegen ein quantifizierendes Denken.⁶¹ Mit Hilfe der Rede von der Perspektivität psychologischen Denkens sollen solche prinzipiellen Überlegungen angestellt werden, die den epistemischen Status interpretativen Forschens deutlicher in Erscheinung treten lassen (1). Wie an dem bereits erwähnten Erscheinen – zum Teil ja sogar in mehreren Auflagen – von Einführungsbüchern abzulesen, scheint in mancherlei Hinsicht eine Art Kanonisierung auch qualitativen Forschens sich vollzogen zu haben. Neben den vielen wünschenswerten Folgen, die dies nach sich gezogen hat, wie etwa einer erhöhten Lehrbarkeit dieses Forschungsstils, ist jedoch zu-

60 Dies sah freilich Peter Wiedemann bereits 1986 so, als er sich einer nochmaligen „Kritik an der verhaltenswissenschaftlichen Psychologie“, dem wiederholten Pseudo-„High-Noon“ zwischen normativem und interpretativem Paradigma zugunsten neuerer sachhaltiger Argumentationen verweigerte.

61 Günter Mey (1999) hat m.E. denn auch ganz recht, wenn er schreibt, daß es eine auch lohnenswerte Perspektive sei „statt diese beiden [das qualitative und das quantitative, C. K.] Paradigmen immer wieder auf ihre Unterschiede hin zu betrachten, [...] sich einiger meist uneingestanderer Gemeinsamkeiten gewahr zu werden“ (ebd.: 121).

gleich die Gefahr einer gewissen Erstarrung zu beobachten. Diese betrifft zum einen die unablässige Tradierung von Regulativen interpretativen Forschens, die in der vorgetragenen Form mindestens fragwürdig sind (2), zum anderen die umstandslose Übernahme bewährter Erhebungsinstrumente, wodurch dem vielfach geforderten Primat des Inhalts vor der Methode eben nicht Rechnung getragen wird (4). Einer derjenigen Ansätze, die dieses Primat beherzigen, ohne darum schon einem „anything goes“ zu verfallen, welches jedwede methodische Gerechtigkeit ablehnt, ist der „grounded theory“-Ansatz von Glaser und Strauss. Auch nach Jahren der Erprobung und Entwicklung neuartiger qualitativer Zugänge sind deren Vorschläge immer noch attraktiv, weil sie hoch elaboriert sind und überhaupt prinzipielle Desiderate interpretativen Forschens überzeugend einzulösen vermögen (3). Die „grounded theory“ zeichnet sich nun dadurch aus, daß sie methodologischer Rahmen und konkrete Methodik zugleich ist. Daher findet man in ihr auch eine Fülle an Anregungen zur Auswertung empirischer Materialien. Gleichwohl können diese noch an Präzision gewinnen, wenn sie durch die Überlegungen zur dokumentarischen Methode ergänzt werden. Insbesondere Ralf Bohnsack hat hier wertvolle Vorschläge unterbreitet, die jedoch ihrerseits – wie Jürgen Straub gezeigt hat – präzisierungsbedürftig und -fähig sind (5).

1 Die Perspektivität psychologischen Denkens und Forschens

„Da die Wahrnehmungsbeziehung auf der Affektation der sensiblen Zonen des Körpers in Wechselwirkung mit dem sinnlich präsenten wirklichen Gegenstand basiert, geschieht Wahrnehmung stets von einem jeweils *bestimmten raumzeitlichen Standort des Subjekts der Welt gegenüber*; die Welt ist somit dem Subjekt in einer bestimmten *anschaulichen Perspektive* gegeben. Dieser Umstand läßt sich leicht als Grundmoment der menschlichen Erfahrung aufweisen. Ich sehe von meinem Platz an der Schreibmaschine aus das Haus auf der anderen Straßenseite nicht als Ganzes, sondern nur eine, nämlich die mir zugekehrte Seite des Hauses. Teile des Hauses sind zudem verdeckt durch einen Baum, der zwischen meinem Standort und dem Haus steht. Verborgен ist dabei für mich nicht nur die Rückseite des Hauses, sondern auch seine ‚Innenansicht‘, die Größe und Beschaffenheit seiner Zimmer etc. Ich kann natürlich in zeitlichem Nacheinander meinen Standort wechseln, etwa hinübergehen, klingeln und in das Haus eintreten. Das ändert aber nichts an der Standortgebundenheit meiner Wahrnehmung. Zwar sehe ich dann die Zimmer des Hauses von innen – jeweils in einer bestimmten ‚Perspektive‘ – aber von dem neuen Standort aus ist mir nun die Außenansicht des Hauses verborgen. – Die Standortgebundenheit und Perspektivität sind Grundtatbestände der Beziehung des wahrnehmenden Subjekts zur Welt und deswegen real unaufhebbar“ (Holzkamp 1973: 27).

Was Klaus Holzkamp hier in seiner Schrift „Sinnliche Erkenntnis“ für den Prozeß der Wahrnehmung beschreibt, läßt sich in lockerer Anlehnung mühelos auf den Bereich psychologisch-wissenschaftlichen Denkens übertragen. Auch für die Psychologie gilt, daß Perspektivität ein „Grundtatbestand“ dieser Wissenschaft ist. Dabei bedeutet Perspektivität aber je Unterschiedliches. Dies soll in dreierlei Hinsicht aufgezeigt werden: 1. Perspektivität und Konstitution des psychologischen Gegenstandes; 2. Perspektivität als unhintergehbare Wirklichkeit sozialer Akteure und 3. Perspektivität und die Abfolge im wissenschaftlichen Forschungsprozeß.

1.1 Perspektivität und Konstitution des psychologischen Gegenstandes

Einige Autoren (Greve 1996; Hartmann und Werbik 2001; Holzkamp 1996; Krewer 1993; Popp-Baier 1996; Werbik [1991a] sowie Werbik und Appelsmeyer 1999) haben sich in letzter Zeit der Perspektivitätsmetapher bedient, um zwischen unterschiedlichen „Psychologien“ bzw. Zugängen zum psychologischen Gegenstand zu unterscheiden. Dabei wird unter anderem davon gesprochen, daß eine Psychologie aus der Beobachterperspektive oder der dritten Person und eine Psychologie aus der Innenperspektive oder der ersten Person betrieben werden könne.⁶² Bediene sich erstere registrierender Methoden und einer objektsprachlichen Terminologie, so bemühe sich letztere mittels dialogischer Verfahren um eine subjektwissenschaftliche Begrifflichkeit.⁶³ Unschwer sind hier Anklänge an die „Verstehen-Erklären“-Kontroverse zu bemerken⁶⁴ und tatsächlich geht es manchen der ge-

62 Werbik (1991a), Werbik und Appelsmeyer (1999) sowie Hartmann und Werbik (2001) führen noch eine Perspektive zweiter Person (die Perspektive des „Gesprächspartners“) und eine „Wirperspektive“ an. Da für meine Argumentationsinteressen die Perspektiven erster und dritter Person genügen, sei hier lediglich auf diese weiteren Differenzierungsmöglichkeiten hingewiesen.

63 Ganz analog zu der skizzierten Unterscheidung ist Pikes (1971) berühmte Differenzierung zwischen „emischen“ und „etischen“ wissenschaftlichen Bemühungen zu sehen.

64 Unschwer sind auch Anklänge an die Rede einer „Krise der Psychologie“ zu bemerken. In den verschiedenen Krisen-Schriften von Wygotki (1985b; im Original 1927) oder Bühler (1927) für die ältere und von Graumann (1979), Jüttemann (1992) oder Maiers (1988) für die neuere Psychologie wird beständig der Sorge Ausdruck verliehen, die Psychologie zerfalle in unterschiedliche „Psychologien“, von denen alle allerdings auf zwei reduzierbar seien. Diese Diagnose wurde in der kurzen Geschichte der psychologischen Wissenschaft bemerkenswerterweise von den genannten Autoren, aber auch von

nannten Autoren auch um eine Rehabilitation eines nun freilich präzierten hermeneutischen Denkens in der Psychologie. Dabei findet aber keineswegs ein Rückfall in einen zurecht überwundenen Introspektionismus der „klassischen“ Bewußtseinspsychologie statt (vgl. Brandtstädter 1991). Allerdings ist in den neueren theoretischen Beiträgen kaum noch von „Verstehen“ oder „Erklären“ die Rede, sondern etwa von „subpersonaler und personaler Psychologie“ (Brandtstädter 1991), „intentionalem und nomologischem Denkmuster“ (Herrmann 1987), „Bedingtheits- und Begründungsdiskurs“ (Holzkamp 1996), „Bedingungs- und Verweisungsanalysen“ (Laucken 1989) oder „Psychonomie und Psychologie“ (Werbik 1985).⁶⁵

Welche Fragen können nun bei der Übernahme der einen oder der anderen Perspektive adressiert werden? In prototypischer Ausprägung zeigt sich die Leistung der Beobachterperspektive beim klassischen Behaviorismus. Per definitionem ist hier der Rekurs auf mentale Termini untersagt. Dem Naturwissenschaftler gleich soll nur das, was sich quasi interpretationsfrei beobachten läßt, als anerkanntes psychologisches Datum gelten. Das Ziel solchen Forschens sind vom Forscher unabhängige empirische Gesetzmäßigkeiten.⁶⁶ Auch wenn zen-

einer Reihe anderer prominenter Fachvertreter und an Psychologie interessierter Philosophen (Binswanger, Brentano, Dilthey, Münsterberg, Politzer, Spranger, Wundt) immer wieder gestellt. Gerade diejenigen, die den Krisenatbestand beschrieben, wollten aber selbst keinesfalls der weiteren Zersplitterung oder auch nur Dualisierung der Psychologie Vorschub leisten. Insofern ist es zumindest mißverständlich, wenn Jerome Bruner (1997) anlässlich des 100. Geburtstages Piagets und Wygotskis, den letzteren allein in die Ahnenreihe einer interpretativen Psychologie rückt. Natürlich ist Wygotski für eine interpretative Kulturpsychologie von außerordentlichem Interesse, ihn allerdings ausschließlich hierfür zu reklamieren, verkennt den eigenen Anspruch dieses Autors, der darin besteht, Psychologie – nicht im positivistischen Sinne des Wortes – als Einheitswissenschaft zu betreiben.

65 Selbstverständlich sind die genannten Termini nicht bedeutungsgleich mit „Erklären“ und „Verstehen“ noch gar untereinander. Eine „Familienähnlichkeit“ (Wittgenstein) besteht allerdings schon.

66 Daß in der Psychologie bisweilen analytische mit empirischen Wahrheiten verwechselt werden, sei hier nur erwähnt (vgl. hierzu z.B. Aschenbach, Billmann-Mahecha, Straub und Werbik 1983; Brandtstädter 1981, 1982, 1984, 1987; Brandtstädter, Eckensberger, Gadenne, Holzkamp, Kempf, Maiers und Markard 1994; Holzkamp 1986; Kochinka und Werbik 1997: 52 f.; Smedslund 1991; Toebe, Harnatt, Schwemmer und Werbik 1977; Werbik 1974: 23 f.). – Das Interesse zweier der eben angeführten Autoren – Jochen Brandtstädter und Hans Werbik – an dem Thema der empirischen und analytischen Sätze in psychologischen Forschungsprogrammen ist bei beiden nicht zuletzt ihrer zeitweiligen Zuwendung zur Erlanger Schule

trale Konstituenten des behavioristischen Forschungsprogramms obsolet geworden sind, ist es dennoch weiterhin sinnvoll und fruchtbar, für einige Fragen der Psychologie die Perspektive dritter Person einzunehmen. Als lediglich ein einleuchtendes Beispiel kann das binokulare Tiefensehen (Herrmann 1987) angeführt werden. Was nun eine Psychologie erster Person anbelangt, so gilt für sie, daß sie nicht ein bloßes Sich-Verhalten in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen rückt, sondern „acts of meaning“ (Bruner 1990). Sie versucht also, wo immer dies möglich ist, die sinnhaften Strukturen menschlichen Erlebens und Verhaltens herauszuarbeiten. Dabei ist diese Vorgehensweise – wie bei der Beobachterperspektive – nicht auf eine bestimmte psychologische Teildisziplin beschränkt. Vielmehr ist auch sie als eine Denkform (Laucken 1989) zu begreifen, die mal mehr, mal weniger nützlich bei psychologischen Analysen sein kann. Dies ist von Fall zu Fall zu entscheiden und keinesfalls immer eindeutig, wie man sich rasch am Beispiel psychosomatischer Phänomene klar machen kann (Schneider 1999).

Es dürfte offensichtlich sein, daß eine am Geschichtsbewußtsein interessierte Untersuchung die Binnenperspektive der Forschungspartner im Auge hat. Daß die Begrifflichkeit, die im Prozeß einer solchen Studie entwickelt werden soll, aber nicht in den Beschreibungen der beforschten Subjekte „aufgeht“, wird in Abschnitt 1.3 näher zu erläutern sein. Zunächst gilt es aber, näher zu explizieren, daß Perspektivität nicht erst durch das Handeln des forschenden Psychologen bzw. Sozialwissenschaftlers „in den wissenschaftlichen Gegenstand hineingelangt“, sondern daß diesem Perspektivität von vornherein als Konstituens eingeschrieben ist.

1.2 Perspektivität als unhintergehbare Wirklichkeit sozialer Akteure

In einer ganzen Reihe von Forschungsprogrammen wird dem Umstand Rechnung getragen, daß das „Forschungsobjekt“ der Psychologie selbst ein „Forschungssubjekt“ ist, das sprachbegabt, reflexiv, handlungs- und symbolisierungsfähig ist. Beispiele hierfür sind etwa das Forschungsprogramm Subjektive Theorien (Groeben und andere),

des Konstruktivismus zuzuschreiben, die einer Sensibilisierung für dieses Thema Vorschub geleistet hat (s. etwa Kamlah und Lorenzen 1967, insbesondere: 189-234). Einer der Gründe für immer wieder auftretende Begriffsverwirrungen, die eben auch zu den genannten Verwechslungen führen, dürfte in der weitgehenden Abschottung der gegenwärtigen akademischen Psychologie gegen die Philosophie liegen (zu diesem beklagenswerten Tatbestand, der der Psychologie zum Schaden gereicht, vgl. Greve 1994).

die Untersuchung von Umgangswissen (Laucken), der Soziale Konstruktivismus (Gergen und andere), die Konzeptualisierung einer Psychologie „more geometrico“ (Smedslund) und unterschiedliche kulturpsychologische Bemühungen (Boesch, Bruner, Cole, Eckensberger, Ratner, Shweder, Straub, Valsiner und andere). Diesen Ansätzen ist bei aller Unterschiedlichkeit die Annahme gemein, daß sie den Gegenstand der Psychologie als schon vor jeder wissenschaftlichen Untersuchung sinnhaft strukturiert ansehen. Anders als in den Naturwissenschaften hat der Psychologe es nämlich mit einem „Untersuchungsgegenstand“ zu tun, der sich in der Welt interpretierend zu-rechtfindet. Insofern ist das „Forschungsobjekt“ in einer ähnlichen Lage wie das „Forschungssubjekt“: Es ist darauf angewiesen, die Binnenperspektiven anderer zu verstehen, um sein eigenes Handeln danach ausrichten zu können. Dabei ist es selbst in eine Vielzahl von Perspektiven „verstrickt“: Nicht nur ist es ein „Ich“ gegenüber einem „Du“ oder „Er/Sie“, sondern es ist auch einem „Wir“ gegenüber einem „Ihr“ oder „Sie“ zugehörig. Die Zugehörigkeit zu diesem oder jenem „Wir“ bestimmt in entscheidender Weise unsere Perspektive auf den anderen. Unsere Hinsicht auf diesen anderen ist in der Alltagswelt nun allerdings insofern deutlich von der Perspektivität des Wissenschaftlers unterschieden, als die pragmatischen Umstände des jeweiligen Handelns andere sind. Nicht nur ist die Situation, in der der Wissenschaftler über die Binnenperspektiven von Menschen nachdenkt – im Gegensatz zum Alltag –, handlungsentlastet, verfolgt er doch andere Ziele als der Alltagsmensch, nämlich die Produktion wissenschaftlicher Erkenntnis und nicht unmittelbarer handlungsleitender Orientierungen.⁶⁷ Auch ist der Weg zu seinen Schlußfolgerungen idealiter methodisch geregelt und transparent. Gleichwohl unterscheiden sich Wissenschaftler und Alltagsmensch auch wieder nicht prinzipiell, da das Schützsche sozialwissenschaftliche quasi-Axiom gilt, daß

„das Beobachtungsfeld des Sozialwissenschaftlers, also die soziale Wirklichkeit [...] eine besondere Bedeutung und Relevanzstruktur für die in ihr lebenden, handelnden und denkenden menschlichen Wesen [hat]. Sie haben diese Welt, in der sie die Wirklichkeit ihres alltäglichen Lebens erfahren, in einer Folge von Konstruktionen des Alltagsverstandes bereits vorher aus-gesucht und interpretiert [...]. Daher sind die Konstruktionen der Sozialwissenschaften sozusagen Konstruktionen zweiten Grades, das heißt Konstruktionen von Konstruktionen jener Handelnden im Sozialfeld, deren

67 Freilich ist die Handlungsentlastetheit des Wissenschaftlers eine relative, schließlich ist er im Kontext seines Tuns vielfältigen anderen Handlungszwängen unterworfen.

Verhalten der Sozialwissenschaftler beobachten und erklären muß“ (Schütz 1971: 68).⁶⁸

Auch für den Prozeß der „Erstellung“ von Konstruktionen zweiten Grades kann die Rede von Perspektiven herangezogen werden.

1.3 Perspektivität und die Abfolge im wissenschaftlichen Forschungsprozeß

Es ist bereits oben angedeutet worden, daß auch eine Psychologie, die an den Binnenperspektiven ihrer Forschungspartner interessiert ist, nicht im lediglich Individuellen und Idiosynkratischen verharrt oder sich ihre Erkenntnisse von den Beschreibungen ihrer Forschungspartner gleichsam diktieren läßt. Vielmehr kann die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auch mit den unterschiedlichen Stadien im Prozeß interpretativer Forschung in Verbindung gebracht werden. So ist bei der Analyse von empirisch gewonnenen Textmaterialien zunächst wichtig, die Relevanzstrukturen der Betroffenen paraphrasierend zu rekonstruieren. Dabei verbleibt der Interpret noch weitestgehend in den von den Forschungspartnern gezogenen Grenzen. In einem zweiten Schritt wird er aber diese Grenzen zu übersteigen suchen, um zu transindividuell interessanten Aussagen gelangen zu können. Anders ausgedrückt: Der Forscher rekonstruiert zunächst die Perspektive erster Person unter weitestgehendem Rekurs auf die Selbstbeschreibungen der Forschungspartner, gelangt aber im Verlauf des Forschungsprozesses, wenn man so möchte, zu einer Perspektive dritter Person, die die Eigenbeschreibungen der Beforschten zwar mitenthält, aber v.a. auch transzendiert; dies alles aber immer noch innerhalb eines „Begründungsdiskurses“ (Holzkamp), der die Perspektive dritter Person nicht an die Formulierung nomologischer Aussagen bindet, sondern an der „verweisungsanalytischen“ (Laucken) Elaboration von Konstruktionen zweiten Grades interessiert ist.

Eine solche Redeweise geht von bestimmten Prämissen aus, die nicht selbstverständlich sind. In dem von Norbert Groeben federführend mitentwickelten Forschungsprogramm Subjektive Theorien (FST; s. auch Kapitel IV, 1) etwa hat die Perspektivitätsmetapher zwar auch ihren Platz, sie erfährt aber eine gänzlich andere Behandlung als hier. Forschern, die dem FST nahe stehen, ist nämlich durchaus an der Reformulierung der Binnenperspektive des Beforschten gelegen. Diese Reformulierung soll idealerweise so aussehen, daß das „Forschungsobjekt“ der Deutung des Forschers zustimmen kann. Eine sol-

68 Eine ähnliche Denkfigur bezogen auf den alltagsweltlichen im Vergleich zum geschichtswissenschaftlichen Umgang mit Historie entwickelt Carr (1998).

che Zustimmung, die – wiederum idealiter – innerhalb eines herrschaftsfreien Diskurses stattfinden soll, gilt dann als kommunikative Validierung. Dabei bleiben aber die Subjektive Theorien untersuchenden Wissenschaftler nicht stehen. Auch sie wollen der Ausarbeitung von Aussagen aus einer Perspektive dritter Person zuarbeiten. Diese ist allerdings nun doch wieder einem nomologischen Programm verpflichtet. Unvermittelt wird hier nämlich von der Perspektive eines Gesprächspartners, der die Binnenperspektive des Beforschten zu rekonstruieren sucht, auf die Ebene eines beobachtenden Dritten „umgeschaltet“, der nicht mehr an Handlungsgründen interessiert ist, sondern an den „wahren“ Ursachen des Erlebens und Verhaltens seines „Gegenstandes“ (vgl. Groeben 1986; zur Kritik an dem „pragmatischen Bruch“ dieses Perspektivenwechsels s. Werbik 1991b; zur Kritik insbesondere an dem epistemologischen Kategorienfehler s. Straub 1994). Aber auch Argumentationen anderer theoretischer Provenienz konvergieren nicht mit den hier vorgestellten Überlegungen. Betrachtet man Klaus Holzkamps (1996) letzten posthum erschienen Text zu „alltäglichen Szenen der Lebensführung“, zeigen sich zwar einige Gemeinsamkeiten, in entscheidenden Punkten aber gravierende Unterschiede. Diese betreffen insbesondere die zuletzt entfaltete Version einer Perspektive dritter Person. Die zentrale Differenz besteht darin, daß Holzkamps Perspektive dritter Person, auch „metasubjektive Perspektive“ genannt, stets mit einer Perspektive „erweiterter Handlungsfähigkeit“ gleichgesetzt wird. Die enge Kopplung einer Perspektive dritter Person und einer erweiterten Handlungsfähigkeit ist keineswegs zwingend. Sie ergibt sich allerdings aus den normativen Prämissen des kritisch-psychologischen Ansatzes, der wissenschaftliches Tun an praktisches Handeln bindet. Wissenschaftliche Aussagen auf der Ebene dritter Person können allerdings auch dann formuliert werden, wenn der Bezug zur Handlungsfähigkeit nicht – zumindest nicht primär – gegeben ist. Es kann ja bekanntlich als ein Vorteil wissenschaftlichen Handelns gelten, daß es eine Art institutionalisierter „Lernschleife“ darstellt, deren Aussagen nicht sogleich in Praxis münden müssen.

Für die psychologische Untersuchung der Entwicklung von Geschichtsbewußtsein kann zusammenfassend festgehalten werden: Die Fokussierung auf die Perspektive erster Person zielt ab auf eine subjektwissenschaftliche Begrifflichkeit, die es für den jeweils interessierenden Studiengegenstand zu entwickeln gilt. Dabei ist die Prämisse entscheidend, daß die „Forschungsobjekte“ selbst an den Binnenperspektiven anderer interessiert sind und selbst in Perspektiven verstrickt sind. Schließlich ist zu betonen, daß die Analyse von Binnenperspektiven keinesfalls in eins gesetzt werden darf mit der Vorstellung, die Erkenntnisse des Wissenschaftlers seien bloße Paraphrasen von den Beschreibungen der Forschungspartner. Vielmehr ist der Forscher, auch in subjektwissenschaftlicher Absicht, auf transindividuelle

Aussagen aus, und arbeitet so, wenn der metaphorische Sprachgebrauch weiterhin erlaubt ist, an einer Perspektive dritter Person. Freilich ist diese eine andere als die Beobachterperspektive des klassischen Behaviorismus oder die Nagelsche „view from nowhere“.

2 Regulative rekonstruktiver Sozialforschung

In der qualitativen Sozialforschung sind von unterschiedlichen Autoren immer wieder Prinzipien und Grundlagen formuliert worden, die als Regulative forscherschen Handelns gelten können. Zum Teil sind diese, wenn sie nur noch als Kürzel aufscheinen, schon zu einem Erkennungszeichen qualitativer Studien geworden. Es findet sich kaum eine einschlägige Arbeit, in der nicht in der ein oder anderen Weise die Rede ist von den leitenden Prinzipien Offenheit, Fremdheit, Kommunikation oder Reflexivität. Der Kürzelhaftigkeit in der Verwendung dieser Begrifflichkeiten ist es wohl zuzuschreiben, daß der Rekurs auf sie bisweilen mehr verdeckt als erhellt. Dies trifft insbesondere dann zu, wenn die ursprünglich in nüchtern-reflektierender Absicht entwickelten Termini geradezu als Kampfvokabeln in der Auseinandersetzung mit dem „normativen Paradigma“ (Wilson) gebraucht werden. Nicht selten soll dann der Eindruck der „verfolgten Unschuld“ qualitativer Forschung erweckt werden, der eine größere Alltagsnähe, Natürlichkeit, Ethik oder Emanzipationskraft als dem quantitativen Gegenpart zukomme. Diese kritischen und selbstverständlich überspitzten Anmerkungen, die es natürlich noch zu konkretisieren und näher zu explizieren gilt, sollen allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, daß handlungsleitenden Prinzipien eine wichtige Rolle zukommt. Im (selektiven) Durchgang durch nur wenige ausgewählte, m.E. besonders wichtige Regulative qualitativer Forschung soll jedoch der Gefahr der Mythologisierung qualitativen Denkens entschieden begegnet werden. Außerdem soll solch ein Prinzip identifiziert werden, das bereits ohne „Verkürzelung“ qua eigener Definition fragwürdig ist. Das Ziel dieses Abschnitts ist – zusammengefaßt – also zweigeteilt: Einerseits sollen solche methodologischen Vorschläge aufgenommen werden, die zur Anleitung interpretativen Forschens als sinnvoll und unerläßlich angesehen werden können. Zugleich aber sollen bestimmte Lesarten dieser Vorschläge und auch andere Regulative identifiziert werden, die nicht nur nicht zu einer reflektierten Forschungspraxis beitragen, sondern durch „Mystifizierungen“ eine vernunftgeleitete und gehaltvolle qualitativ-empirische Forschung geradezu behindern.

2.1 Prinzipien qualitativer Sozialforschung

Historisch betrachtet dürfte wohl Christa Hoffmann-Riems (1980) grundlegende Arbeit zu Offenheit, Kommunikativität und Fremdheit als den zentralen Prinzipien qualitativer Sozialforschung den Anstoß zu einer von da an immer wieder angestregten Reflexion über die leitenden Regulative im qualitativen Forschungsprozeß gegeben haben; eher als angestregte Reflexion dürften sich jedoch leider noch mehr Arbeiten finden lassen, in denen den genannten und anderen Prinzipien lediglich Lippenbekenntnisse gezollt oder diese Prinzipien ihres rationalen Gehalts beraubt werden. Da Hoffmann-Riems Arbeit mit Sicherheit zu dem Typus „angestregte und fruchtbare Reflexion“ zu zählen ist, und sie nach wie vor wertvolle Einsichten bietet, sei zunächst im Anschluß an diese Arbeit auf die in ihr herausgestellten Prinzipien eingegangen.

Offenheit

Gegenüber der nomologischen Sozialwissenschaft ist in so heterogenen Strömungen wie dem symbolischen Interaktionismus, der Tradition der philosophischen Hermeneutik (Gadamer 1990, bspw.: 361 f.), der psychologischen Biographik Hans Thomaes (z.B. Thomae 1968: 145; s. Straub 1989: 9-33; hier: 14) und der Kritischen Psychologie Klaus Holzkamps (vgl. v.a. Holzkamp 1996: 104-110) unisono und stets betont worden, eine Hypothesenbildung ex ante versperre einem eher den Blick auf die Erfahrungswelt, als daß sie zu interessanten Einblicken führen würde. Damit wurde einer der in der Popperschen Wissenschaftstheorie unterbewerteten Aspekte des Forschungsprozesses, nämlich der „context of discovery“ gegenüber dem „context of justification“ nobilitiert. Die Warnung vor der Ausarbeitung eines Hypothesensets, das es danach „nur“ noch zu testen gelte, entsprang der Befürchtung einer Forschungspraxis, in der diese Praxis ein Oktroi bedeutet, und zwar eines gegenüber den Forschungspartnern, die sich nur noch in den vorgezeichneten Bahnen des Erhebungsdesigns artikulieren könnten. Damit kämen dann nicht mehr die „Sachen selbst“ in das Gesichtsfeld des Sozialwissenschaftlers, sondern allenfalls die methodisch zugerichteten Überreste der interessierenden Phänomene.

Freilich wird es sich bei dem Prinzip der Offenheit stets um eine relative und eingeschränkte Offenheit handeln. Dies nicht allein deshalb, weil wir uns etwa bedauerlicherweise nicht all unserer Vorurteile entledigen könnten, sondern weil wir dies – so es in reflektierter Weise geschieht – im Dienste wissenschaftlich gehaltvoller Aussagen auch gar nicht sollten. Ohne Vorurteile oder, wie richtiger gesagt werden sollte, ohne Vorstrukturen des Verstehens ist dieses selbst nicht möglich. Vorstrukturen stellen demnach die Bedingung der Möglich-

keit wissenschaftlich kontrollierten Fremdverstehens dar. Diese betreffen, wie weiter unten ausführlicher ausgeführt werden soll, nicht allein unser Alltagswissen, sondern ebenso unser wissenschaftlich vermitteltes Welt- und Selbstverständnis. Ohne irgendwelche vorgängigen Anhaltspunkte, an denen wir neue Deutungsarten abgleichen könnten, ginge jede Lektüre von Texten – nicht nur, aber eben auch solcher eigens zu empirischen Analyse Zwecken erstellter – ins Leere. Deshalb ist auch die Ausklammerung von Literaturstudien vor einer eigenen empirischen Studie, wie dies in den frühen Arbeiten von Glaser und Strauss, wenn nicht gerade empfohlen, so doch zumindest als ein sinnvolles Vorgehen suggeriert wurde, verkehrt. Sicher kann die Kenntnis der einschlägigen Literatur bisweilen den Interpreten qualitativer Daten so beeindruckend, daß er nur noch das sucht und findet, was ihm aus der Literatur vertraut ist. Richtig ist aber auch, daß eine Unkenntnis des Forschungsstandes zu Entdeckungen führen kann, die nur vermeintliche sind (vgl. Hopfs [1996] eindringliche Kritik an einem naiven Prinzip der Offenheit). Oder wie es der Historiker Heimpeel einmal ausgedrückt haben soll: „Belesenheit schützt vor Neuentdeckungen“ (zit. n. Wehler 2001: 65).

Kommunikativität

Anders als in psychobiologischen Untersuchungen spielt Kommunikation in der qualitativen Sozialforschung eine herausragende Rolle – manche Autoren sprechen überhaupt bei der qualitativen von einer kommunikativen Forschung (s. etwa Giesecke und Rappe-Giesecke 1997), was – wie weiter unten gezeigt werden soll – nicht sinnvoll ist. Dennoch: Wer an den Werten, Normen und Orientierungen seiner Forschungspartner interessiert ist, wird Sorge dafür tragen müssen, daß diese in der ihnen vertrauten Sprache artikuliert werden können, ist die Sprache doch – im Einklang mit den im Anschluß an Wygotski formulierten theoretischen Prämissen – geradezu das privilegierte Einfallstor in die Selbst- und Weltsicht von Menschen. Dabei wird an im Alltag eingeübte Formen der Kommunikation angesetzt. Erzählen, Diskutieren und Fragen beantworten sind kommunikative Tätigkeiten, die – anders als das Blicken auf Schachbrettmuster bei gleichzeitigem Angeschlossensein an ein EEG-Gerät – alltäglich ausgeführt werden. Allerdings werden diese kommunikativen Tätigkeiten durch die spezifischen Vorkehrungen des Forschers oftmals transformiert und unter Bedingungen des Außeralltäglichen aktualisiert (hierzu unter dem Punkt Naturalizität mehr). Von daher hat die Rede von einem *Ansetzen* an den alltäglichen kommunikativen Fertigkeiten seine volle Berechtigung.

Freilich werden bisweilen auch nicht-sprachliche Artikulationen Berücksichtigung finden müssen. Von einem Kleinkind oder einem

geistig behinderten Menschen etwa wird man kaum erwarten können, daß sie sich gewinnbringend an einem narrativen Interview beteiligen. Gleichwohl ist hier nicht der Schluß zu ziehen, nun müsse man also notwendigerweise auf die nomologische Sozialwissenschaft rekurrieren, lassen sich doch ebenso nicht-sprachliche Artikulationen evozieren und beobachten, die symbolisch strukturiert und symbolisch ausdeutbar sind. So können etwa Zeichnungen interpretiert werden (für den Bereich der Kinderzeichnungen s. Billmann-Mahecha 1994) oder teilnehmende Beobachtungen angestellt werden. Mithin muß interpretative Forschung nicht schon dort kapitulieren, wo sie es nicht mit dem aus der Sicht bestimmter handlungstheoretischer Perspektiven in der Psychologie, wie etwa derjenigen Norbert Groebens (1986), idealen Subjekt zu tun hat, das reflexiv, intentional, bewußt, sprachfähig und noch anderes mehr ist. Gewiß ist aber, daß die sprachliche Verfaßtheit sozialwissenschaftlicher Daten – ganz offensichtlich auch in der vorliegenden Arbeit – in der interpretativen Sozialforschung aus naheliegenden Gründen besonders favorisiert wird, womit bisweilen aber möglicherweise andere interessante Aspekte verdeckt werden.

Fremdheit

Die Kennzeichnung interpretativer Forschung als methodisch kontrolliertes *Fremdverstehen* hebt darauf ab, daß es etwas zu verstehen gilt, was unvertraut, den Rahmen des eigenen Horizontes sprengend, neu und andersartig ist. Dies erfordert die Bereitschaft eines Interpreten, eigene für selbstverständlich erachtete Deutungsschemata irritieren zu lassen. Andernfalls läuft er Gefahr, sich in den Stricken eines bloß nostrifizierenden Denkens zu verfangen, das das Fremde und Andere ohne weitere Umstände dem Eigenen und Vertrauten subsumiert. Nicht umsonst wird dem Moment der Irritation bei der Interpretation qualitativer Daten in prominenten sozialwissenschaftlich-hermeneutischen Zugängen eine so große Rolle eingeräumt. Man sehe sich hierzu etwa Arbeiten aus der Tradition der Tiefenhermeneutik (für ein willkürlich herausgegriffenes Beispiel s. König 1998) oder der psychoanalytischen Sozialforschung im weiteren Sinne an (etwa Leithäuser und Volmerg 1979). Es dürfte unmittelbar nachvollziehbar sein, daß diese Bereitschaft einer psychischen Disposition bedarf, die im Alltagsleben untypisch ist und eher in Situationen, die vom direkten alltäglichen Handlungsdruck entlastet sind, zum Zuge kommen kann. Solche Situationen stellen idealiter Interpretationsprozesse in wissenschaftlicher Absicht dar. Aber auch in ihnen ist es mitunter alles andere als leicht, dem Prinzip der Fremdheit nachzukommen, heißt dies doch eben möglicherweise auch, konstitutive Elemente der eigenen „taken for granted“ radikal in Frage gestellt zu sehen.

Soll etwas nicht für ewig den Status des unverständlichen Fremden behalten, so sind unweigerlich stets Aneignungsprozesse am Werk, Nostrifizierung mithin bis zu einem gewissen Grad nicht zu vermeiden. Es kommt nun alles darauf an, wie diese nostrifizierenden Akte angelegt sind. Man wird zwar nicht sagen wollen, daß die Problematik sich dadurch auflöse, aber mit dem glücklichen Begriff einer „reflektierenden Nostrifizierung“ (Srubar 2001) ist vielleicht doch ein gangbarer Weg immerhin angedeutet. In ihm steckt ja die Mahnung, die Nostrifikation im Bewußtsein zu behalten und ihrerseits selbst zum Gegenstand reflexiver Bemühungen zu machen.

Auf der anderen Seite des an Fallstricken reichen Spektrums stehen Verstehensbemühungen, die das Fremde zwar nicht vorschnell nostrifizieren, gleichwohl darum noch nicht vorzuziehen sind. Gemeint sind exotisierende Umgangsweisen mit dem Fremden, die in ihm das ganz Andere, bizarre und vollkommen Unverständliche sehen wollen.

Zwischen diesen beiden Polen – dem Fremden als das vermeintlich dem Eigenen ganz und gar Verwandte und dem Fremden als das durch und durch Andere – gilt es also zu balancieren. Daß dies ebenso wie die beiden anderen Prinzipien lediglich idealiter zu denken ist, bedarf wohl keiner eigenen Begründung.

Naturalistizität

Eine der mißverständlichsten Auskünfte über qualitative Sozialforschung betrifft das Prinzip der Naturalistizität. Folgt man Lamnek (1998: 49), so „kommt [es ...] im wissenschaftlich-empirischen Vorgehen darauf an, weitestgehend alltägliche, mindestens alltagsnahe Kommunikationssituationen zu schaffen“. Weiter heißt es: „Je geringer der Grad der Standardisierung, desto größer die Flexibilität, auf das Forschungsobjekt als Interaktionspartner einzugehen, desto alltagsähnlicher die Kommunikation und desto realitätsgerechter die ‚Datenproduktion‘“ (ebd.). Nach Lamneks Dafürhalten erfüllen sowohl das Gruppendiskussionsverfahren als auch das narrative Interview diese methodologisch-methodischen Imperative besonders gut (ebd. und ebd.: 33).

Zunächst einmal ist die Formulierung dieses Prinzips einem durchaus legitimen Anliegen geschuldet, nämlich dem, keine Artefaktforschung zu betreiben. Eine solche Forschung ist nicht dadurch gekennzeichnet, daß sie keine wissenschaftlich gültigen (beispielsweise im Sinne der Testtheorie) Resultate zeitigen würde, wohl aber dadurch, daß diese an ihrem Untersuchungsgegenstand vorbeigehen. Gegenstandsadäquatheit oder eine „realitätsgerechte Datenproduktion“ ist jedoch nicht einfach dadurch zu erreichen, daß der Grad der Standardisierung möglichst klein gehalten, die Flexibilität vergrößert

wird und man auf das Forschungssubjekt als Interaktionspartner eingeht. Zum einen lassen sich eine Reihe an Fragestellungen denken, wo genau das Gegenteil zutreffend ist, also Standardisierung möglichst groß sein muß, Flexibilität möglichst klein, und das Forschungssubjekt in der Tat nur in einem sehr eingeschränkten Sinne als Interaktionspartner zu betrachten ist. Dies trifft nicht allein auf psychophysiologische Fragen zu, wie etwa das bereits erwähnte binokulare Tiefensehen, in dem auch andere Favoriten qualitativer Sozialforschung, wie Reflexivität oder Intentionalität nur sehr bedingt eine Rolle spielen, sondern auch auf solche Untersuchungen wie etwa die Experimente Solomon Aschs zur Konformität in Gruppen. Ihnen wird man nicht einfach wegen ihrer Künstlichkeit die Gegenstandsadäquatheit abstreiten wollen.

Aber auch im Herzen der qualitativen Forschung selbst treffen Lamneks Ausführungen nicht zu. Das narrative Interview, „dessen Alltagsnähe“, so der Autor, „in der Erhebungssituation [...] wohl durch keine andere Methode erreicht [wird]“ (ebd.: 33), ist eben keineswegs alltagsnah – im Gegenteil. Was ist alltagsnah an einem Setting, in dem der eine bis auf einen erzählgenerierenden Stimulus, rezeptiven Signalen und seltenen Nachfragen schwerend zuhört, während der andere eine mehr oder wenige lange Erzählung präsentiert – zumal in Anwesenheit eines laufenden Tonbandes, zumal oftmals gegenüber einem ihm Fremden? Eher noch als einer Alltagssituation ist solch ein Interaktionsrahmen einer Beichte oder einer Sitzung beim Psychoanalytiker vergleichbar, worauf bekanntlich Alois Hahn (1987) hingewiesen hat.

Und auch für das Gruppendiskussionsverfahren ist die Alltagsnähe nicht ohne weiteres zu konzedieren. Wohl stimmt es, daß Diskussionen den Forschungspartnern „aus vielen alltäglichen Lebensbezügen (Schule, Beruf, Fernsehen etc.) sehr wohl geläufig [sind]“ (ebd.: 49). Dies kann bisweilen – wie ich im vierten Abschnitt dieses Kapitels zeigen werde – allerdings eher ein Problem denn ein Vorteil sein. Schließlich werden in sozialwissenschaftlicher Absicht Gruppendiskussionen oftmals eben nicht wie in der Schule, eben nicht wie bei einer Mitarbeiterbesprechung und eben nicht wie im Fernsehen durchgeführt. Dies trifft allemal dann zu, wenn die Diskussionsleitung sich in ihren Beiträgen vorzugsweise zurückhält, um die Forschungspartner in ihren Relevanzsetzungen zu Wort kommen zu lassen, was etwa für schulische Kontexte die Ausnahme und nicht die Regel ist.

Es sei noch auf ein letztes Verfahren, das dezidiert nicht durch seine Alltagsnähe gekennzeichnet ist, hingewiesen. Gemeint ist das Leitfaden-Interview. Diesem ist – wie Christel Hopf (1978) bereits vor gut zwanzig Jahren in einer nach wie vor lesenswerten Arbeit überzeugend ausgeführt hat – gerade das Problem, daß alltägliche Kommunikationsschemata beständig das wissenschaftliche Interview zu durchkreuzen trachten, in seiner innersten Struktur eingeschrieben.

Freilich gibt es alltagsnahe Erhebungsmethoden, wie ein Blick in bestimmte ethnomethodologische Arbeiten zeigt (zur Einführung s. etwa Bergmann 2000). Qualitative Sozialforschung in Gänze jedoch auf das Prinzip der Naturalistizität verpflichten zu wollen, ist unsinnig, da damit die Vielfalt qualitativen Denkens und Forschens eingeengt wird, und ein Schein-Gegensatz zu quantitativ-methodischen Vorstellungen aufgebaut wird.

2.2 Eine Säule qualitativ-methodischen Selbst(miß)verständnisses

Der Blick in Einführungsbücher in die qualitative Sozialforschung und in programmatische Schriften offenbart mitunter etwas, das man in Anlehnung an Jürgen Habermas' berühmtes Diktum des scientistischen Selbstmißverständnisses der Psychoanalyse, als ein naives normatives, ethisches und politisches Selbstmißverständnis der qualitativen Methodenlehre bezeichnen könnte. Ähnlich wie eine bestimmte Ausfüllung der oben diskutierten Prinzipien trägt dieses Selbstmißverständnis zu einer schiefen Wahrnehmung des qualitativ-methodischen Zugangs bei. Zur Demonstration ziehe ich lediglich eine Arbeit aus der jüngeren Zeit heran – es könnten auch andere sein.⁶⁹ Es handelt sich um Thomas Heinze (2001) Einführung in die qualitative Sozialforschung. Die gleich zu entfaltende Kritik bezieht sich allein auf einen speziellen Aspekt des Buches, keinesfalls jedoch auf die Arbeit als Ganze, die in mancherlei Hinsicht lehrreich und anregend ist.

Bereits nach wenigen Seiten kommt Heinze auf die „Gründe für die Aktualität qualitativer Forschung“ zu sprechen (ebd.: 17 ff.). Diese sieht er in besonderen historischen Umständen. Im Zuge der „Friedensbewegung, de[r] Studentenunruhen, vielen Alternativ-Bewegungen, später der Entwicklung einer feministischen Wissenschaft [...], d[er] übergreifenden Studenten-Proteste, d[er] antiautoritären Bewegungen, APO etc.“ (ebd.: 17) habe sich eine „neue Reflexivität“ (ebd.: 18) herausgebildet, die sich eben auch auf die „positivistischen Methoden der Sozialwissenschaften“ bezogen hätte (ebd.). Letztere seien nicht in der Lage gewesen, brennende gesellschaftliche Probleme wie die „soziale[...] und ökonomische[...] Diskriminierung von Frauen,

69 Ein anderes Beispiel wären etwa die Ausführungen Lamneks (1995: 6-21) in seinem Einführungsbuch, wo er suggeriert, der qualitativen Forschung komme prinzipiell eine größere Alltagsnähe, ein höheres emanzipatorisches Potential wie überhaupt eine höherwertige Ethik als dem quantitativen Gegenpart zu. Gegenüber den noch bestürzenderen schwarz-weiß-malerischen Ausführungen in Carl Ratners (1997: 231-243) ansonsten lesenswerter Studie zu einer kulturpsychologischen qualitativen Methodologie bleibt Lamnek allerdings weit „zurück“.

Kindern, Alten, Randgruppen, Ausländern, im Weltmaßstab die Armut, die Umweltzerstörung, das Fortbestehen von Kriegen, Folter und Vertreibung“ (ebd.), wissenschaftlich zu analysieren und damit die Grundlage zu ihrer Beseitigung zu schaffen.

An der skizzierten Diagnose ist mancherlei zweifelhaft. Schon die Begründung für die Verbreitung qualitativer Methoden vermag in der vorgetragenen Weise nicht zu überzeugen. Neben wissenschaftsexternen dürften doch wohl auch wissenschaftsimmanente Gründe eine Rolle gespielt haben; und auch die gesellschaftlichen, sozio-kulturellen und historischen Umstände sind sicherlich nicht auf 1968 und Folgen beschränkt, wie Heinze zu glauben machen versucht. Betrachtet man etwa die gewachsene Anzahl an qualitativ-methodisch ausgerichteten Studien im Bereich der interkulturellen Arbeits-, Betriebs- und Organisationspsychologie (vgl. etwa Thomas 2000), so wird einem auffallen, daß ein Vorteil qualitativer Methoden in ihrer adäquateren Beschreibung fremdkultureller Deutungsmuster gesehen wird, was wiederum die Konstruktion von Trainings erlaube, deren Ziel nicht zuletzt in reibungsloserer geschäftlicher Kommunikation (auch) zum Zweck der Gewinnmaximierung gesehen wird. Dieser Umstand allein zeigt schon an, daß das Interesse an qualitativer Sozialforschung nicht allein – vielleicht nicht einmal vordringlich –, „sozialkritisch begründet“ ist, wie es bei Heinze (2001: 18) weiter heißt. Die schon fast wahllose Auflistung der angeblich begünstigenden historischen Umstände – von Diskriminierung an allen Arten von Unterprivilegierten bis zu Krieg und Folter ist ja fast alles dabei – und die Stiftung „progressiver“ politischer Verwandtschaften verdeckt den Umstand, daß qualitative Forschung, wie gerade erwähnt, eben auch anderen Zielen als sozialkritischen diene und dient und weiterhin, daß auch dort, wo mancher qualitative Forscher sich auf der „richtigen“ politischen Seite wähnt, genau Gegenteiliges bei bester Intention geschieht. Man führe sich nur die einschlägigen Arbeiten Michel Foucaults (hier sind natürlich insbesondere die Bücher zu Sexualität und Wahrheit gemeint) vor Augen, der – bei aller möglichen Kritik im Einzelnen – teilweise überzeugend zeigen kann, daß humanwissenschaftliche Bemühungen im Mantel hehrer Aufklärung bisweilen eher der raffinierteren Manipulation dienen als der Emanzipation aus selbstverschuldeter Unmündigkeit. So vermag die Schlichtheit folgenden Absatzes doch zu verwundern: „Durch die Veröffentlichung von Selbstzeugnissen – so ein in der Biographieforschung vertretenes Argument – erhalten Benachteiligte oder von Benachteiligung bedrohte soziale Gruppen Artikulationshilfe zur Verbesserung ihrer gesellschaftlichen Situation“ (ebd.: 30). Genau umgekehrt könnte man vermuten, daß die immer subtilere Ausleuchtung noch der privatesten Bereiche des Lebens machtgesteuerten Interaktionen Vorschub leisten kann, die mitnichten zu einer Verbesserung der gesellschaftlichen Situation von Benachteiligten führt. Immerhin wird dies – wenn auch eher en passant – unter Rekurs

auf eine Arbeit von Ferchoff (1986) angedeutet (Heinze 2001: 34). Gleichwohl dominiert eine unreflektierte Ineinssetzung des politisch, normativ und ethisch Wünschenswerten mit der qualitativen Sozialforschung, wohingegen – gewiß überspitzt gesagt – alles Übel dieser Welt mit der quantitativen Forschung assoziiert wird. Es wird der Eindruck vermittelt, im Verbund mit den fortschrittlichen politischen Kräften würde qualitative Forschung einen weitaus wertvolleren Beitrag zur Lösung drängender Menschheitsprobleme leisten als ihr quantitativer Gegenpart. Neben den schon ausgeführten Irritationen erstaunt hier nicht zuletzt der generelle Optimismus in bezug darauf, was Wissenschaft überhaupt zu leisten in der Lage sein soll.

3 Die „grounded theory“ als methodologischer Rahmen

Die Arbeit an einer wie zu Ende des ersten Abschnitts bestimmten Perspektive dritter Person kann von dem im Rahmen der „grounded theory“ sensu Glaser und Strauss entwickelten methodologisch-methodischen Programm angeleitet werden. Dieser Rahmen bietet sich insofern besonders an, als er einer der elaboriertesten Ansätze interpretativer Sozialforschung ist und es erlaubt, in methodisch kontrollierter Weise zu theoretischen Aussagen zu gelangen, die in Empirie begründet sind. Recht besehen finden sich ohnehin zentrale Konstituenten nahezu jedweder ernstzunehmenden qualitativen Methodologie in der „grounded theory“ formuliert. Betrachtet man den deutschsprachigen Raum, so läßt sich sogar behaupten, daß kaum einer der mit qualitativen Methoden arbeitenden Wissenschaftler ohne einen mehr oder minder starken Bezug auf die „grounded theory“ auskommt.⁷⁰ Dies gilt insbesondere dann, wenn auch Typenbildungen angestrebt werden. In diesem Zusammenhang hat nicht zuletzt die „Operation called Vergleichen“ (Matthes), die bei Glaser und Strauss an prominenter Stelle steht, in den methodologischen Vorschlägen von Fritz Schütze, Ralf Bohnsack, Ulrich Oevermann oder Jürgen Straub konstitutiven Rang.

Im folgenden möchte ich einige wesentliche Grundzüge dieses Ansatzes vorstellen, die im weiteren Verlauf des Kapitels – insbeson-

70 Das liegt gewiß nicht zuletzt daran, daß zu Anselm Strauss von seiten einiger prominenter qualitativer Sozialforscher (z.B. Bruno Hildenbrand, Fritz Schütze oder Gerhard Riemann) auch persönlicher Kontakt bestanden hat. Dieser wurde durch mehrere Aufenthalte von Strauss in Deutschland initiiert, dessen erster auf Einladung Richard Grathoffs zum damals im Aufbau befindlichen Sozialwissenschaftlichen Archiv der Universität Konstanz im Jahre 1975 erfolgte (vgl. Hildenbrand 1994: 17).

dere was die Schritte bei der Auswertung des Datenmaterials anbelangt –, wenn auch unter anderem Namen, so doch der Sache nach immer wieder aufgenommen und ergänzt werden sollen. Da diese Wiederaufnahmen und Ergänzungen für mein empirisches Vorgehen das Wichtigere sind, gehe ich lediglich in aller Kürze auf die „grounded theory“ ein. Es handelt sich dabei sowohl um solche Aspekte, die den fraglichen Ansatz als einen bestimmten Forschungsstil ausweisen, als auch um solche Vorschläge, die der konkreteren Forschungspraxis dienen; dies sind nicht zuletzt Anregungen zur Kodierung qualitativer Daten.

3.1 Die „grounded theory“ als „multivariate“ Methode

Einer der Eckpfeiler der „grounded theory“ ist die beständige Variation.⁷¹ Diese geschieht etwa hinsichtlich der zu untersuchenden Personen, Situationen und Datenarten (verbale, Beobachtungs- und sonstige Daten). So wird man – möchte man die Interaktion mit Sterbenden in einem Krankenhaus untersuchen (wie dies Glaser und Strauss bekanntlich selbst getan haben) – nicht allein das Pflegepersonal, sondern ebenso die Ärzte, die Patienten selbst und deren Angehörige in die Untersuchung einbeziehen. Außerdem wird man sich nicht allein auf eine bestimmte Sorte von Daten – etwa Beobachtungsprotokolle – stützen wollen, sondern ebenso biographische Daten erheben, etwa zur Krankengeschichte eines Patienten. Schließlich wird man vielleicht Vergleiche anstellen, wie ein Patient sich beim Essen verhält und wie beim gemeinschaftlichen abendlichen Fernsehen. Dies alles dient dem Zweck, eine möglichst detaillierte und genaue Antwort auf wichtige Forschungsfragen zu erlangen. Mit einem vor allem in jüngerer Zeit beliebt gewordenen Terminus könnte man hier auch von Triangulation sprechen (vgl. etwa Flick 2000).

Die wünschenswerte Realisierung der „grounded theory“ als multivariate Methode ist ein Ideal, dem nicht zuletzt pragmatische Restriktionen im Wege stehen. Es ist evident, daß in Abhängigkeit von den verfügbaren zeitlichen, finanziellen und personellen Ressourcen dieses Ideal unterschiedlich approximiert wird. Im Rahmen der eigenen Untersuchung wurde insofern multivariat vorgegangen – wie weiter unten genauer dargestellt wird –, als Schüler aus unterschiedlichen Schultypen (Hauptschule und Gymnasium), unterschiedlicher Jahrgangsstufen (6., 8. und 10. Klasse) sowie Mädchen und Jungen

71 Anselm Strauss erklärt diesen Umstand damit, daß Barney Glaser bei Paul Lazarsfeld studiert habe, der eben dieses stets betont habe – die Wichtigkeit ständiger Variation –, weshalb dies Postulat in das Konzept der „grounded theory“ mit eingegangen sei, sie mithin ein multivariates Verfahren darstelle (vgl. Strauss 1994: 30).

untersucht wurden. Des weiteren wurden zwei erhebungsmethodische Zugänge entwickelt und durchgeführt, nämlich Gruppendiskussionen und fokussierte Interviews. Schließlich wurden, v.a. zu Beginn der Untersuchung, die Forschungspartner in unterschiedlichen Settings (kirchlichen Gemeinden, Schulen und Freizeittreffs) aufgesucht.

3.2 Qualitative Stichprobenziehung

Zu dem multivariaten Vorgehen gehört auch – dies ist schon deutlich geworden – die Einbeziehung unterschiedlich stark kontrastierender Fälle. Nun werden diese im Programm der „grounded theory“ allerdings nicht a priori festgelegt, sondern im Zuge der empirischen Analysen nach und nach hinzugenommen. Das bedeutet, daß man mit der Analyse eines ersten Falles beginnt, zu diesem sodann maximale und minimale Kontraste sucht und dieses Prozedere solange wiederholt, bis die Variationsbreite des interessierenden Phänomens durchschritten ist. Dabei kommt alles darauf an, daß die Einbeziehung der nächsten Fälle theoriegeleitet erfolgt; und zwar theoriegeleitet im Sinne der sich entwickelnden empirisch gegründeten Theorie, zu deren weiterer Ausdifferenzierung, Bestätigung oder Sättigung die Analyse weiterer Fälle nötig ist. Dieses Vorgehen nennen Glaser und Strauss „theoretical sampling“ (s. etwa Strauss 1994: 35-50).

Bruno Hildenbrand (2000) hat in einem Handbuchartikel über Anselm Strauss gerade das „theoretical sampling“ als besonders wichtig herausgestrichen und beklagt, daß es in der deutschsprachigen Sozialforschung kaum je wirklich beherzigt würde. Er schreibt hierzu:

„Dieser Kerngedanke der Grounded Theory scheint sich in der deutschen Forschungslandschaft nicht nachhaltig durchgesetzt zu haben, denn die ‚klassische‘ Abfolge: zehn Interviews zu erheben und diese *danach* zu analysieren, unabhängig davon, ob das erhobene Material eine Relevanz für die sich entwickelnde Theorie hat, gehört nach wie vor zum Standard einer sich qualitativ nennenden empirischen Sozialforschung und zu den frustrierenden Erfahrungen von Forschungsberatern, die, wenn es bereits zu spät ist, aufgefordert werden, zündende Ideen für die Rettung solcher im Ansatz problematischer Forschungsprozesse zu entwickeln“ (ebd.: 42).

Hildenbrands Polemik ist zwar nicht völlig unbegründet, aber auch nicht in jeder Hinsicht stichhaltig. Warum sollte man denn nicht auch die „klassische Abfolge“ wählen dürfen, so die Wahl der dann zu analysierenden zehn Interviews nicht willkürlich verläuft, sondern sich an der Bildung von Kontrasten, deren Vorhandensein mitunter auch vor der eigenen Untersuchung mit guten Gründen angenommen werden darf, orientiert? Außerdem sind ja auch Mischformen denkbar, wie etwa zunächst ein Interview, das dann analysiert wird, woraufhin ein Design mit einer bestimmten Anzahl an Fällen erstellt wird (zu

unterschiedlichen Formen qualitativer Stichprobenpläne vgl. Kelle und Kluge 1999: 38-53). Richtig ist freilich, daß dies wieder nur einen Baustein im weiteren Forschungsprozeß darstellen kann, sofern die Theorie am Ende des interpretativen Prozesses noch nicht entwickelt genug ist – und dies wird sie ohnehin so schnell nicht sein. Zudem ergibt sich ein nicht unwesentlicher Nachteil des „theoretical sampling’s“, der mit forschungspragmatischen Umständen zusammenhängt: Die Dauer des Erhebungsprozesses ist kaum abzuschätzen. Dies ist insofern von Bedeutung, als eben die Handlungsentlastetheit des Forschers – wie weiter oben angemerkt – lediglich eine relative ist und keine potentiell „never ending (empirical) stories“ oder „unendliche Analysen“ erlaubt.

In der eigenen empirischen Arbeit wurde von dem Gedanken des „theoretical sampling’s“ allein die Mahnung, Kontraste zu bilden, übernommen. Wie eben erwähnt, wurden Mädchen und Jungen, Hauptschüler und Gymnasiasten usw. in die Untersuchung einbezogen. Daß dieses Vorgehen insofern riskant ist, als es unterstellt, relevante Unterschiede würden sich in unterschiedlichen Schularten, unterschiedlichem Geschlecht usw. zeigen, sei zugestanden. Es ist insofern allerdings auch wieder nicht so riskant, als eine solche Unterstellung ja aus anderen Kontexten begründet angenommen werden darf, wobei freilich nicht die Möglichkeit außer Acht gelassen werden soll, daß sie eben für eine bestimmte Fragestellung vielleicht doch nicht statthaft ist. Dies wird sich letztlich an der Empirie zeigen müssen.

3.3 Unterschiedliche Arten der Kodierung

Ein weiteres Herzstück des Glaserschen und Strausschen Ansatzes sind ihre Vorschläge zur Kodierung qualitativer Daten. Zu ihnen gehören das offene, das selektive und das axiale Kodieren (vgl. Strauss 1994: 90-123).

Beim offenen Kodieren, das am Beginn der Datenanalyse steht, werden ausgewählte Sequenzen des erhobenen Materials Zeile für Zeile, Wort für Wort auf ihren Bedeutungsgehalt hin analysiert. Dabei wird unter Rückgriff auf das Hintergrundwissen der Interpreten herausgearbeitet, was ein bestimmtes Wort bzw. eine bestimmte Wortfolge im Kontext der ausgewählten Sequenz heißen könnte. Haben sich im Laufe der Datenanalyse bestimmte Codes als zentral erwiesen, so wird im weiteren selektiv kodiert. Das bedeutet, daß das empirische Material insbesondere nach den als zentral eingestuften Codes durchgesucht wird. Beim axialen Kodieren werden die in den vorangehenden Schritten herausgearbeiteten Schlüsselcodes oder -kategorien schließlich auf ihre Beziehungen zueinander hin ausgewertet. Am Ende solch einer Analyse steht ein – bisweilen auch graphisch dargestelltes – theoretisches Netzwerk, in dem die Schlüsselkategorien als

konstitutive Knotenpunkte fungieren. Fernerhin wird zwischen sozialwissenschaftlichen und natürlichen Codes unterschieden. Bei letzteren handelt es sich um solche Codes, die direkt an die Sprache der Forschungspartner anschließen. Solch ein natürlicher Code stellt etwa der Ausdruck „greifbare Vergangenheit“ dar, der in einer meiner Gruppendiskussionen von den Jugendlichen selbst eingeführt wurde, und im gesamten Verlauf des Gesprächs eine tragende Rolle spielte (näheres zu diesem natürlichen Code in Kapitel VI).

Die drei Kodierarten erfolgen zum Teil nacheinander im Forschungsprozeß. Allerdings handelt es sich bei ihnen um analytische Differenzierungen, da sie in der realen Forschungspraxis oftmals ineinander übergehen. Darüber hinaus kann auch in einer späteren Forschungsphase bei Bedarf – etwa wenn der Forscher den Verdacht hat, daß die von ihm gefundenen Kategorien doch keine Schlüsselkategorien sind – zum offenen oder selektiven Kodieren zurückgekehrt werden.

Der gesamte Kodierungsprozeß wird durch das Schreiben von Memos unterstützt. Das sind Einfälle des Forschers, die er beim Erheben und Analysieren der Daten oder auch der Lektüre theoretischer Texte sowie empirischer Studien gewonnen hat und die er für seine Fragestellung für relevant hält. Diese Memos dienen der Strukturierung der im Laufe der Studie gewonnenen Hypothesen oder auch schon der Analyseergebnisse. Damit stellen sie eine wichtige Hilfe bei der Abfassung des Schlußberichts dar.

Zur Ermittlung der Beziehungen zwischen den Schlüsselkategorien haben Glaser und Strauss ein Kodierparadigma vorgeschlagen (vgl. Strauss 1994: 56-65), in dem die Daten daraufhin befragt werden sollen, welche ursächlichen Bedingungen, welcher Kontext, welche intervenierenden Bedingungen und welche Handlungsstrategien ein bestimmtes Phänomen ausmachen und welche Konsequenzen sich daraus ergeben. Ein Beispiel von Strauss, in dem „Schmerz“ das zu untersuchende Phänomen ist, soll veranschaulichen, was damit gemeint ist: „Wenn ich viel getrunken habe (Kontext), habe ich (Bedingung) Kopfschmerzen (Phänomen/Achsenkategorie). Dann nehme ich Aspirin (Strategie). Nach einer Weile geht es mir besser (Konsequenz)“ (zit. n. Böhm 2000: 479). Freilich lassen sich auch je nach Datenmaterial andere Kodierparadigmen denken. Gerade für psychologische Fragestellungen wird man nicht immer auf das dargestellte Kodierparadigma zurückgreifen wollen, dessen Fundierung in einer bestimmten Spielart der soziologischen Handlungstheorie nicht zu übersehen ist. So wird im Auswertungsteil dieser Arbeit in Anlehnung an das Bielefelder Geschichtenschema von Boueke, Schüle, Büscher, Terhorst und Wolf (1995; vgl. auch Kapitel IV, 2) für manche Textpassagen ein Kodierparadigma herangezogen werden, das sich von dem Glaser-/Strausschen unterscheidet.

3.4 Von den Daten zur Theorie und zurück

Es ist sinnvoll, daran zu erinnern, daß die „grounded theory“ nicht zuletzt aus einem Unbehagen an der Zweiteilung sozialwissenschaftlichen Arbeitens entstanden ist, wie sie in der Soziologie der 1950er Jahre typisch war (dies jedenfalls behauptet m.E. zu Recht Métraux 2000: 643 f.): auf der einen Seite die Konstrukteure weitreichender, ambitionierter Theorien à la Parsons, auf der anderen Seite die empirischen „Fronarbeiter“ im Weinberge dieser oder anderer „grand theories“. Dieser Hiatus zwischen Empirie und Theorie sollte überwunden werden, damit Empirie nicht mehr theorieelos sein und Theorien mit deutlichem empirischen Bezug entstehen sollten. Dabei sollten – wie schon bei der Diskussion des „theoretical sampling’s“ hoffentlich deutlich geworden ist – die Theorien erst im Zuge empirischer Untersuchungen entwickelt werden und beständig an ihnen weiter überprüft werden. Damit wurde auch einer starren Trennung von Induktion und Deduktion eine Absage erteilt – richtiger: einem abduktiven Schlußverfahren der Vorzug im empirischen Forschungsprozeß gegeben.

Die in einem bestimmten Forschungsprojekt entstandenen Theorien können ferner auch in anderen als den ursprünglichen empirischen Kontexten von Wert sein, und zwar als sensitivierende Konzepte. Solche Konzepte können die Auswertung eigener empirischer Daten dadurch erleichtern, daß sie einem bereits gut begründete Kategorien an die Hand geben, die möglicherweise ebenfalls im neuen Kontext Gültigkeit beanspruchen können. Dies ist jedoch fallweise zu entscheiden, wobei es stets die aktuellen empirischen Daten sind, die den letztendlichen Prüfstein abgeben müssen.

Es wäre angesichts vieler elaborierter empirischer Arbeiten auf dem Feld der qualitativen Sozialforschung sicherlich übertrieben zu behaupten, qualitative Forschung sei nicht allein in der Hinsicht theorieelos, als sie nicht an bereits vorhandene Theorie anschließe, sondern selbst keine Theorien generiere. Angesichts des Umstands, daß aber gleichwohl einige qualitative Studien eben doch keine Theorien generieren, sondern sich bisweilen mit interessanten Illustrationen begnügen, erscheint das Beharren von Glaser und Strauss auf dem Aspekt der Theoriegenerierung nach wie vor als wichtig, einem Beharren, dem sich auch die vorliegende Arbeit verpflichtet weiß.

4 Das Erhebungsinstrumentarium⁷²

Den programmatischen Zielsetzungen der interpretativen Sozialforschung gemäß, soll das „Inversionsprinzip“ (Jüttemann 1983), das einen Primat der Methode vor dem Gegenstand bedeute und zur reinen Methodendemonstration in manchen sozialwissenschaftlichen Projekten führe, aufgegeben werden (vgl. auch Adorno 1971; Graumann und Métraux [1977] sowie Métraux 2000). Stattdessen wird gefordert, sich in unvoreingenommener Haltung der Sache selbst zuzuwenden und dazu Methoden zu entwickeln, die ihrem Gegenstand nicht aufoktrojiert werden, sondern sich ihm vielmehr „anschmiegen“ (s. auch Holzkamp 1972: 288). War – und ist z.T. noch – die Rede vom „Inversionsprinzip“ vor allem kritisch gegen ein „variablenpsychologisches“ Vorgehen gerichtet,⁷³ muß doch festgestellt werden, daß die bloße Orientierung an qualitativen Methoden auch noch keine Gegenstandsadäquatheit garantiert. Es ist nicht damit getan, umstandslos beispielsweise auf die Methode des narrativen Interviews zurückzugreifen und diese dann auf alles und jedes anzuwenden. Vielmehr müssen auch in qualitativ-methodischer Absicht die einzelnen Verfahren der je eigenen Fragestellung angepaßt oder sogar allererst entwickelt werden.⁷⁴ Dabei wird man allerdings auch wieder keine „creationes ex nihilo“ erwarten dürfen. Die Erprobung eigenständiger methodischer Zugänge wird mehr oder weniger auf schon bestehende und bewährte Vorschläge rekurrieren, diese jeweils abwandeln und damit dann mehr oder minder Neues schaffen. Begreift man, wie etwa Klaus Holzkamp „Wissenschaft als Handlung“ – so der Titel eines erst 1968 veröffentlichten Teils seiner Habilitationsschrift –, so kann gesagt werden, daß der Handlungscharakter von Wissenschaft sich weder in

72 Erste Überlegungen zu einem adäquaten Erhebungsinstrumentarium habe ich angestellt in Kölbl (2001).

73 Zum Teil nimmt die angedeutete Kritik geradezu groteske Züge an, etwa dann, wenn die Legitimität eines variablenpsychologischen Vorgehens generell in Abrede gestellt und gar eine Art Alleinvertretungsanspruch bezüglich der einzig „wahren“ Art Psychologie zu betreiben angemeldet wird. Dies geschieht beispielsweise unter dem Motto „Psychologie ist Historische Psychologie oder sie ist keine“ (vgl. hierzu ein Interview mit Gerd Jüttemann im Journal für Psychologie [Jüttemann 2000]).

74 Sicher ist ein solcher Gedanke in abstracto für jeden qualitativ-methodisch arbeitenden Sozialforscher prinzipiell zustimmungsfähig. Betrachtet man allerdings die konkrete Forschungspraxis, zeigt sich schnell ein anderes Bild, das dem kritisierten „variablenpsychologischen“ Vorgehen eben doch nicht ganz unähnlich ist. Für ein Beispiel, in dem die Entwicklung eines adäquaten methodischen Zugangs ernst genommen wird vgl. demgegenüber Billmann-Mahecha (1990).

der dauernden Repetition immer schon praktizierter Routinen erschöpfen kann – andernfalls wäre wissenschaftliche Innovation nicht denkbar –, noch in der täglichen Revolutionierung aller Grundlagen – auch dann wäre Innovation nicht vorstellbar, setzt diese doch eine gewisse Kontinuität voraus. Mithin gefordert ist also ein *kreatives* Handeln. Dieses ist nach Hans Joas (1992) nicht zuletzt folgendermaßen charakterisiert: „Das heißt zugleich auch, daß Kreativität hier als Leistung innerhalb von Situationen, die eine Lösung fordern, gesehen wird, und nicht als ungezwungene Hervorbringung von Neuem ohne konstitutiven Hintergrund in unreflektierten Gewohnheiten“ (ebd.: 190).⁷⁵

Anhand der Adaptation des Gruppendiskussionsverfahrens (4.1) und Überlegungen zur Erfassung spezifisch historisch-narrativer Kompetenzen mit Hilfe eines offenen Interviews (4.2) soll im folgenden der Versuch einer „Anschmiegung“ gängiger qualitativer Methoden für die Belange der eigenen Fragestellung vorgestellt werden.

4.1 Gruppengespräche⁷⁶ über Historie

Im deutschsprachigen Raum ist das Gruppendiskussionsverfahren zunächst im Rahmen empirischer Arbeiten des Frankfurter Instituts für Sozialforschung entwickelt und angewandt worden (vgl. Pollock 1955; Mangold 1960; Wiggershaus 1997: 484-491). Anders als der Einsatz von Einzelinterviews fand die Gruppe als Methode außerhalb der Frankfurter Arbeiten keine große Verbreitung.⁷⁷ Dies änderte sich

75 Dieser Gedanke findet sich auch in zahlreichen Variationen in einigen Arbeiten des schon erwähnten Phänomenologen Bernhard Waldenfels (etwa 1999).

76 Ich werde im folgenden die Termini Gruppengespräch und Gruppendiskussion synonym verwenden. Zwar meine ich, daß es sich bei den durchgeführten Erhebungen eher um Gruppengespräche denn um Gruppendiskussionen handelt, der fest eingebürgerten sozialwissenschaftlichen Redeweise von der Gruppendiskussion wegen behalte aber auch ich im weiteren diesen Terminus bei. Zu den unterschiedlichen begrifflichen Fassungen des in Frage stehenden Erhebungsinstruments vgl. Lamnek (1998: 26-29).

77 Diese Aussage ist allerdings nur für den akademischen Bereich zutreffend und hier auch nur für empirische Studien, in denen dem Gruppendiskussionsverfahren ein zentraler Platz im Untersuchungsdesign gegeben wird. Was die außeruniversitäre kommerzielle Marktforschung einerseits und die Verwendung von Instrumenten im Vorfeld der eigentlichen empirischen Studie anbelangt andererseits, werden Gruppendiskussionen nämlich schon seit längerem häufig benutzt. Darüber hinaus ist die Situation im angloamerikanischen Raum zugunsten der Gruppendiskussion gegenüber dem deutschsprachigen Bereich verschieden (vgl. Morgan 1988). Für den anglo-

auch in den nachfolgenden Jahren nicht wesentlich, wenngleich durch die Arbeiten von Nießen (1977), Volmerg (1977) und Krüger (1983) eine gewisse Neubelebung des Verfahrens verzeichnet werden konnte. Mit der stärkeren Verankerung qualitativ-methodischer Vorgehensweisen in den unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Disziplinen, wird nun aber auch die Gruppendiskussion vermehrt in Lehrbüchern und empirischen Forschungsprojekten bedacht. Davon zeugen etwa die Monographien von Lamnek (1998) und Loos und Schäffer (2001) sowie einzelne Kapitel in Handbüchern und Einführungstexten (vgl. etwa Bohnsack 2000a: 123-142; Dreher und Dreher 1995; Flick 1999: 131-142).

Die Einsatzmöglichkeiten des Verfahrens sind vielfältig und reichen von der Marktforschung über die Erforschung politischer Einstellungen bis hin zur Untersuchung des Naturverständnisses bei Kindern, um nur einige Beispiele aus dem breiten Anwendungsspektrum zu nennen.⁷⁸ Wenn die folgende Aussage Karl-Ernst Jeismanns zutreffend ist, dann ist auch für die empirische Untersuchung des Geschichtsbewußtseins der Einsatz des Gruppendiskussionsverfahrens als sinnvoll anzusehen:

„Geschichtsbewußtsein ermöglicht nicht nur, es verlangt die Fähigkeit zum kontroversen Diskurs, der auf der Einsicht in die Partialität und Irrtum anfälligkeit der eigenen Deutungen und Wertungen beruht. [...] Geschichtsbewußtsein dieser Art macht die Kommunikation verschiedener Personen oder Gruppen, Völker oder Religionen möglich, ja erforderlich und erweist sich in diesen Spannungen und Kontroversen als tendenziell ‚weltbürgerli-

amerikanischen Bereich differenziert Bohnsack (2000b: 372-374) zudem zwei Entwicklungsstränge. Der eine sei mit Arbeiten wie denen von Morgan abgedeckt. Solche Arbeiten räumten der Gruppendiskussion letzten Endes doch wieder bloß heuristischen Wert ein. Den anderen Strang machten Arbeiten aus dem Center for Contemporary Cultural Studies, wie die von Paul Willis zu Stil- und Milieuanalyse, aus (vgl. etwa Willis 1979). In diesen komme dem Gruppendiskussionsverfahren ein zentraler Platz in der empirischen Arbeit zu. Auch seien dort wichtige Überlegungen zur Datenauswertung angestellt worden.

78 Für den Einsatz in der kommerziellen Marktforschung vgl. Lamnek (1998: 60 f.), für die Analyse politischer Einstellungen vgl. die bereits erwähnte klassische Arbeit von Pollock (1955) und für das Naturverständnis bei Kindern: Gebhard, Billmann-Mahecha und Nevers (1997). Angesichts dieser hier nur angedeuteten Vielfalt ist es erstaunlich, daß Bohnsack (2000a: 123-142) noch in der vierten und neuesten Auflage seiner Einführung in qualitative Methoden das Gruppendiskussionsverfahren so stark an die Milieuforschung bindet.

ches Bewußtsein.““ (Jeismann 1988: 22, zit. n. Billmann-Mahecha 1998: 283).⁷⁹

Eben dies: Der „kontroverse Diskurs“, während dessen die impliziten und expliziten „Deutungen und Wertungen“ der Diskussions- teilnehmer deutlich werden, steht im Interessensfokus bei der Durch- führung und Analyse von Gruppendiskussionen. Man kann auch sa- gen, daß die Gruppendiskussion eine der Bedingungen der Möglich- keit zur Artikulation von Geschichtsbewußtsein darstellt. Es handelt sich dabei also um eine Kompetenz, die immer schon der anderen be- darf, um zu Tage zu treten. Dabei kann die Zusammensetzung der zu untersuchenden Gruppe nach den Gesichtspunkten Größe, Homoge- nität versus Heterogenität und Künstlichkeit versus Natürlichkeit va- riierten (für nähere Erläuterungen auch zu den folgenden Aspekten, die in diesem Abschnitt angesprochen werden, s. Lamnek 1998: 80-207). Des weiteren kann je nach der Art der Diskussionsleitung das Ge- spräch eher direktiv oder non-direktiv verlaufen, können Interviewleit- fäden zum Einsatz kommen oder nicht. Besonders wichtig ist ferner die Wahl des sogenannten Grundreizes. Dieser soll nämlich der Sti- mulierung einer möglichst engagierten Diskussion unter den Teilneh- mern dienen. Dabei sind die unterschiedlichsten Stimuli vorstellbar. Häufige Anwendung finden Film- oder Textausschnitte, die mehr oder minder provokativen Charakter haben.⁸⁰ Läßt das Verfahren schon ei- ne Fülle von Varianten in der Phase der Datenerhebung zu, so setzt sich dies in der Datenauswertung fort. Hier reichen die Möglichkeiten von Inhaltsanalysen, die die Quantifizierung des Materials vorsehen, bis hin zu stärker hermeneutischen Verfahren, die vorwiegend expli- kativ-rekonstruktiven Charakter haben.

Hat Billmann-Mahecha (1998) in ihrem breiten Überblick über mögliche Erhebungsinstrumente zur Erfassung des Geschichtsbewußt-

79 Angesichts dieser Ausführungen ist es schon verwunderlich, daß das Gruppendiskussionsverfahren heute vergleichsweise selten zum Ein- satz bei der Exploration des historischen Bewußtseins kommt. Den- noch ist es nie ganz als methodisches Instrument ausgeschlossen ge- wesen (vgl. etwa Steudel und Wrangel 1960). Mit Abstrichen kann man auch die von Küppers 1966 durchgeführten Unterrichtsgesprä- che beispielsweise zu der Frage „Was ist Geschichte?“ als Gruppen- diskussionen bezeichnen.

80 In diesem Zusammenhang ist eine Studie von Welzer, Montau und Plaß (1997) zum Geschichtsbewußtsein vom Nationalsozialismus erwähnenswert. Dort wurden unter anderem Gruppendiskussionen mit älteren Erwachsenen durchgeführt, wobei als Grundreiz bei- spielsweise Filmszenen mit Hitler auf dem Obersalzberg, Fackelläu- fern während der Olympischen Spiele oder Kindern, die einen Hit- lergruß machen, dienten.

seins im Kindesalter⁸¹ unter Rekurs auf den bereits zitierten Jeismann das Gruppendiskussionsverfahren als einen besonders verheißungsvollen Kandidaten ausgezeichnet, gilt es doch, die Möglichkeiten eines Erhebungsinstruments nicht allein theoretisch, sondern auch empirisch auszuloten. Zu diesem Schluß kommt auch Billmann-Mahecha und fordert nach der ansatzweisen Analyse einer Gruppendiskussion mit Kindern, in der diese über vorgegebene „historische“ Gegenstände diskutierten, weitere methodenexplorative Studien. Demnach bedarf es „selbstverständlich weiterer Pilotstudien, die unter anderem zum Beispiel auch klären, welche Eingangsstimuli für solche Gruppendiskussionen besonders geeignet sind“ (ebd.: 296). Nun sind zahllose solcher Stimuli denkbar (vgl. hierzu Lamnek 1998: 136-138). Dies wird schon daran deutlich, daß die Variationsbreite der Medien, in denen ein Stimulus präsentiert wird, sehr groß ist: So können z.B. Textauszüge, Filmausschnitte, Tonbandaufnahmen, Gegenstände, Bilder oder Fotos dargeboten werden. Die Matrix denkbarer Variationen läßt sich in ihrer Komplexität sofort steigern, wenn man noch inhaltliche Aspekte des Materials berücksichtigt. (Mindestens) drei Kategorien sind zur Gliederung vorstellbar: Zeit, Kultur und Thema. Es kann also ein Stimulus dargeboten werden, der etwas bezeichnet, was schon „lange her“ ist oder sich erst vor kurzem ereignet hat, der dem eigenen oder einem fremden Kulturkreis entstammt und schließlich einer der ein Thema aus der Wirtschafts-, Ideen-, Rechts-, Alltags- oder sonst einer Bindestrich-Geschichte vorstellt. Schon aus forschungsökonomischen Gründen ist es also nicht möglich, alle nur vorstellbaren Variationen explorativ zu untersuchen. Die Wahl der Eingangsstimuli muß somit – so könnte man den Eindruck bekommen – mehr oder minder kontingent erfolgen. Dieser Eindruck stimmt nur zum Teil. Die Kontingenz der Entscheidung kann nämlich durch das Interesse an den subjektiven Relevanzsetzungen der Forschungspartner eingegrenzt werden. Dann wird der Forscher sich nämlich auf die Suche nach „Grundreizen“ begeben, die eben dies „hervorlocken“ sollen: die subjektiven Relevanzsetzungen. Auch dies ist allerdings nicht ganz einfach. Davon konnte ich mich sofort überzeugen, als ich den Jugendlichen vermeintlich für sie subjektiv relevante Grundreize vorlegte. Es handelte sich dabei um aus meiner Sicht alltagsnahe Text-

81 Billmann-Mahecha diskutiert ganz wesentliche sozialwissenschaftliche Erhebungsinstrumente auf ihren Beitrag zu einer Empirie des Geschichtsbewußtseins hin. Im einzelnen sind dies: Fragebogen, Experiment, teilnehmende Beobachtung, narratives Interview und eben die Gruppendiskussion. Erörterungen bezüglich des methodischen Zugangs zum Geschichtsbewußtsein finden sich auch andernorts. Hingewiesen sei auf die frühe Arbeit Herbert Freudenthals (1933) und auf Waltraud Küppers (1966: 14-18) einschlägige Ausführungen.

auszüge bzw. Auszüge, die aus meiner Sicht geradezu dazu prädestiniert waren, rege Diskussionen auszulösen, Tonbandaufnahmen und Postkartenmotive. Als Textausschnitte wählte ich die Beschreibung eines Tages im Leben einer Arbeiterfamilie im ausgehenden 19. Jahrhundert, den Erlaß eines kaiserlichen Dekrets zur Tötung von Sklaven und eine Skizze der je unterschiedlichen Erziehung des Sohnes bzw. der Tochter von Kaiser Karl dem Großen aus. An Tonbandaufnahmen spielte ich den Jugendlichen Ausschnitte aus der Rundfunkwerbung der noch jungen Bundesrepublik sowie aus einer Reportage zum Fußballspiel zwischen Deutschland und Ungarn im Berner Wankdorfstadion vor. Als Postkartenmotive wählte ich zum einen die Darstellung eines Arbeiterstreiks, zum anderen ein Bild, auf dem eine „vornehme“ Familie aus dem 17. Jahrhundert, die sich um einen Säugling schart, gezeigt wird. Schließlich versuchte ich noch dadurch engagierte Diskussionen zu initiieren, daß ich die Forschungspartner darum bat, zunächst für sich einen Zeitstrahl mit den aus ihrer Sicht wichtigsten Ereignissen der Geschichte zu erstellen, um die jeweiligen Lösungen dann miteinander zu besprechen.⁸² Das Ergebnis all dieser Versuche kann folgendermaßen charakterisiert werden: Sowohl die Benutzung der Texte, Tonbandaufnahmen und Postkarten als auch die Bitte, die Zeitstrahlösungen zu diskutieren, belasteten unabhängig von Schulart und Kontext⁸³ die Datenerhebung mit einer „Schulhausatmosphäre“, die der Stimulierung angeregter Diskussionen nicht nur nicht förderlich war, sondern zu einem gezwungenen, von langen Pausen begleiteten und weitgehend intellektualistischen Gespräch führte. Zwar lösten etwa die Rundfunkaufnahmen wegen ihrer für heutige Verhältnisse ungewöhnlichen Machart zunächst Befremden und Belustigung aus. Dieses Erstaunen setzte sich dann aber in einer gewissen Befangenheit und Ratlosigkeit darüber, was denn nun diskutiert werden solle, fort und nicht etwa in einer lebhaften Diskussion über Unterschiede und Gemeinsamkeiten heutiger und damaliger Werbung sowie heutiger und damaliger Sportreportagen. Als besonders ungünstig erwies sich die Zeitstrahlaufgabe. Bereits die Bitte, einen Zeitstrahl zu zeichnen, hatte die unerwünschte Folge, daß sich die Jugendlichen nach eigenem Bekunden wie bei einer Prüfung fühlten. Außerdem dauerte die Bearbeitung dieser Aufgabe an die fünfzehn Minuten, was wertvolle Zeit für die anschließende Diskussion wegnahm. Und schließlich entstand auch hier kein Gespräch, welches eine Eigendynamik entwickelt hätte und vom Engagement der Teilnehmer durchdrungen gewesen wäre. Warum war dies so? Der Grund für das Scheitern dieser Grundreize kann wohl darin gesehen werden, daß sie

82 Diese Anregung verdanke ich dem empirischen Vorgehen Peter Seixas' (1998; vgl. auch Kapitel III, 3.3).

83 Die methodenexplorativen Diskussionen fanden nicht nur in Schulen, sondern auch in kirchlichen und anderen Jugendtreffs statt.

eben doch nicht den subjektiven Relevanzsetzungen der Untersuchten entsprachen. Im Nachhinein ist dies beinahe schon trivialerweise einsichtig. Der Rückschluß der forschersischen Interesseneinschätzung auf das tatsächliche Interesse der Untersuchungsteilnehmer war nicht begründet. Und selbst wenn die Stimuli von Interesse gewesen wären, so ist die Vorgabe eines *bestimmten* Stimulus doch auch wieder kontraproduktiv, suggeriert ein solches Vorgehen bisweilen doch, daß die entscheidenden Anregungen zum Gespräch von dem Moderator der Diskussion kommen werden. Nicht umsonst schlägt Bohnsack (2000a: 214) „demonstrative Vagheit“ bei den Fragestellungen des Diskussionsleiters vor:

„Mit der demonstrativen oder demonstrierten Vagheit der Frageformulierung wird den Diskussionsteilnehmern signalisiert, daß die Feldforscher nicht über ein präzises Wissen hinsichtlich der milieuspezifischen Orientierungen der Gruppe verfügen. Es wird also (milieuspezifische) Fremdheit und Unkenntnis demonstriert, wie es der methodologischen Grundhaltung der Fremdheit in der Wissenssoziologie, der Phänomenologischen Soziologie und der Ethnographie entspricht. Damit wird Respekt gegenüber dem Relevanzsystem, der Erfahrungswelt der Erforschten bekundet und zugleich werden die Erforschten aufgefordert, der Unkenntnis der Forschenden ab-zuhelfen, d.h. es werden Voraussetzungen geschaffen, um ausführliche oder detaillierte Darstellungen zu generieren [...]“ (ebd.).

Der oben schon geäußerte Verdacht, das zuerst gewählte Vorgehen bei den Gruppendiskussionen habe zu einer „Schulhausatmosphäre“ geführt, läßt sich anhand eines kurzen Ausschnitts einer solchen fehlgeschlagenen Diskussion belegen.

Diskussionsleiter: Ähm, als erstes würd ich euch bitten, folgendes zu lesen [teilt Text aus]. Also ich les den jetzt erst mal vor und ihr könnt mitlesen und dann würd mich interessieren, was ihr zu dem Text sagt. Ja, geht schon wieder gut los [sucht Blätter]. Also, den Text hier. Also, wie gesagt, es geht mir nicht so um Schulwissen oder so, sondern wie gesagt, was ihr dazu sagt, was euch dazu einfällt. Also ich fang jetzt an zu lesen und ihr könnt ja mitlesen und dann würd mich interessieren, was ihr dazu erzählt. Also [liest den Text über eine Arbeiterfamilie zu Ende des 19. Jahrhunderts vor]. Also das war der Text. Äh, ja worum gehts da?

Peter: Die meiste Zeit dreht sich da in dem Text um die Sorgen, also, wo die das alles organisieren müssen, so das kleine Kind, so daß das Geld hauptsächlich im Vordergrund steht.

Diskussionsleiter: mh

Oliver: Weil es wird immer betont eine Mark für ihn und, was noch betont wird ist immer wieder die Kartoffeln. Das wird sehr oft wiederholt.

Diskussionsleiter: mh

Markus: Ja also von mir aus: Der geregelte Tagesablauf, daß der gegeben ist. Daß das Kind untergebracht ist, daß Geld angeschafft wird und daß alle etwas zu essen haben.

Oliver: Der Alltag von ner Familie so neunzehnhundert rum oder noch früher.

Diskussionsleiter: mh

Dieter: Ich mein eher so achtzehnhundert, so zur Zeit der/

Oliver: Ja/

Dieter: Industrialisierung (Diskutanten aus einem Jugendtreff zwischen 14 und 21 Jahren alt) (Zeilen 11-44).

Was sich zu Beginn dieser Diskussion abspielt, die stellvertretend für die anderen derart geführten Gruppengespräche steht, läßt sich mit Hilfe von Hugh Mehans (1979; zit. n. Holzkamp 1993: 432-435) diskursanalytischen Studien zum Unterrichtsgeschehen in Einklang mit den bereits vorgebrachten Mutmaßungen weiter erhellen. Mehan hat mittels Videoanalysen und transkribierter Gesprächssequenzen typische Interaktionsstrukturen von Schulstunden herausarbeiten können. Solch eine typische Struktur stellt die Sequenz von „Initiation -> Reply -> Evaluation“ dar. Eines seiner Beispiele soll illustrieren, was damit gemeint ist (zit. n. Holzkamp ebd.: 434): In der ersten Sequenz heißt es: „Speaker A: ‚What time is it, Denise?‘ Speaker B: ‚Two thirty‘. Speaker A: ‚Thank you, Denise‘“. In der zweiten Sequenz heißt es dagegen: „Speaker A: ‚What time is it, Denise?‘ Speaker B: ‚Two thirty‘. Speaker A: ‚Very good, Denise.““ Wie leicht ersichtlich ist, handelt es sich bei der ersten Sequenz um eine gewöhnliche Alltagskommunikation. Eine Person A, fragt eine Person B nach der Uhrzeit. Person B gibt die gewünschte Antwort, Person A bedankt sich dafür. Das zweite Beispiel ähnelt zu Beginn der Alltagskommunikation, nimmt aber eine entscheidende Wendung im letzten Teil der Sequenz, die das vorhergehende als etwas ausweist, was außerhalb alltäglicher Kommunikation stattfindet. Anstatt sich nämlich für die erfragte Zeitangabe zu bedanken, lobt Person A Person B. Dieser letzte Schritt qualifiziert den zitierten Interakt als einen schulischen bzw. erzieherischen. Während „Initiation“ und „Reply“ also Bestandteile vielerlei Arten von Kommunikation sind, bedarf es der „Evaluation“-Komponente, um aus einer alltäglichen eine schulische Kommunikation zu machen. Nun ist aber zu vermuten, daß schon eine bestimmte Art der „Initiation“ den Keim einer schulspezifischen Kommunikationssequenz in sich trägt. Einen solchen Fall stellen diejenigen meiner Gruppendiskussionen dar, in denen die genannten Stimuli verwendet wurden. All diese sind nämlich in schulischen Kontexten allgegenwärtig. Insofern vermute ich, daß das Operieren mit diesen Stimuli schon genügt hat, um das Skript einer Schulstunde auszulösen, ohne daß die „Evaluation“-Komponente explizit eine Rolle gespielt hätte. Implizit mag sie allerdings sehr wohl wirksam gewesen sein, unterstellten die Schüler doch möglicherweise, der Diskussionsleiter erwarte bestimmte als zutreffend oder unzutreffend zu klassifizierende Antworten von den Befragten. Der oben zitierte Eröffnungszug der Diskussion beispielsweise initiiert ein Gespräch, das sich im folgen-

den seines mehr oder weniger stark ausgeprägten Schulstundencharakters nicht mehr entledigen wird. Mit dem Austeilen eines Textes über eine Arbeiterfamilie aus dem 19. Jahrhundert, seinem lauten Verlesen und der sich daran anschließenden Frage, worum es da gehe, reproduziert der Diskussionsleiter eine Rollenverteilung, wie sie den Gesprächsteilnehmern aus der Schule wohl vertraut ist: Eine Person bestimmt das Thema und stellt Fragen, die anderen hören zu und antworten. Reihum kommentieren die Diskutanten den verlesenen Text, so wie sie es wohl auch in einer Geschichtsstunde tun würden. Da nützt auch die Bekundung des Diskussionsleiters, es gehe ihm nicht um Schulwissen, nicht viel. Die von Mehan festgestellte Interaktionsstruktur ist bereits „eingerastet“. Um den Eindruck einer unterrichtsanalogen Situation bei den Forschungspartnern nicht mehr entstehen zu lassen und um damit Gespräche analysieren zu können, die keinen Schulstunden-Charakter mehr hatten, erprobte ich einen weiteren Gesprächsbeginn.

In Abwandlung des Vorgehens von Billmann-Mahecha⁸⁴ (s. oben) bat ich in nachfolgenden Diskussionen die Teilnehmer darum, zu den Gesprächen einen Gegenstand mitzubringen, den sie im weitesten Sinne mit Geschichte verbinden würden. Nachdem die Teilnehmer der Reihe nach diesen vorstellten, bat ich sie sodann – in „demonstrativer Vagheit“ – darum, ihre jeweiligen Gegenstände zu kommentieren, wobei sie sich aber auch von den Gegenständen lösen und darüber sprechen könnten, was sie denn speziell an Geschichte, an historischen Gestalten, Epochen, speziellen Ereignissen oder dergleichen interessiere. Dabei wurde stets betont, daß Geschichte in einem weiten Sinne verstanden werden könne und sich nicht auf das Schulfach beschränken müsse. Dieses Vorgehen führte nun endlich zu den erhofften engagierten Diskussionen. Schon die Aufforderung, über die mitgebrachten Gegenstände zu sprechen, zeigte, daß die Setzung dieses Grundreizes eine Involviertheit der „ganzen“ Person nach sich zog. Dies liegt nicht zuletzt daran, daß es sich bei den Gegenständen in vielen Fällen um „persönliche Dinge“ im Sinne des Tilmann Habermasschen (1999) Entwurfes einer Psychologie der Dinge handelt.⁸⁵ Mithin war oftmals eine affektive Involviertheit von Beginn der Diskussion an zu beobachten. Der Nachsatz, daß man sich bei der folgenden Diskussion dann nicht allein auf die Gegenstände beschränken müsse, sondern über das, was einen an Geschichte überhaupt interessiere, sprechen könne, verhinderte eine alleinige Konzentration auf die mitgebrachten Dinge. Daß diese aber gleichwohl auch im weiteren Verlauf der Diskussionen bedeutsam waren, zeigte sich daran, daß die

84 Und wie ich dankend hinzufügen möchte: auf das sanfte, aber beharrliche Drängen von Anne Scheloske hin.

85 Eine etwas ausführlichere Analyse der Bedeutung der Gegenstände findet sich im Auswertungskapitel (Kapitel VI, 1).

jeweils anderen Diskussionsteilnehmer in ihren Beiträgen immer wieder von sich aus auf sie zurückkamen. Ein kurzes Beispiel möge die Wirksamkeit des Grundreizes illustrieren:

Heide: Okay ich fang an ((lacht)). Also, im Krieg da gab/da war ja alles so ganz teuer und Stoffe und so was auch schwer zu kriegen. Und mein Opa hat aufm Schwarzmarkt so ne alte Hakenkreuzfahne ergattert. Und dann, ähm, hat meine Oma da draus, äh, also das ist ja so ne rote, äh, Rechteck/

Achim: Kreis/

Diskussionsleiter: mh/

Heide: rotes Rechteck mit nem weißen Kreis und n Hakenkreuz drauf. Da hat die das, den Kreis mit dem Hakenkreuz abgetrennt. Aus dem roten Stoff hat die so Tischdecken und so was genäht. Und auch ne Schürze, die hab ich jetzt noch.

Diskussionsleiter: mh

Heide: Und aus dem, äh, Kreis in der Mitte hat die son, äh, Kissen genäht und dann so Federn reingetan von ihren eigenen, äh, Hühnern oder so was. Und dann noch n Bezug drum gemacht und das hat die jetzt noch. Und das find ich also eigentlich ganz toll, weil das, äh, das zeigt immer noch, was das/wie das früher so war und so und das find ich auch noch/ähm kann man gut mit Geschichte verbinden. Find ich gut (8. Klasse, Gymnasium) (Zeilen 5-27).

Die Aufforderung, über einen Gegenstand zu sprechen, den die Teilnehmer besonders mit Geschichte verbinden, scheint, wie das Zitat zeigt und wie auch an anderen Zitaten belegt werden könnte, das persönliche Interesse der Beteiligten besonders gut anzusprechen. Das drückt sich darin aus, daß die Untersuchungsteilnehmerin über einen für sie durch und durch bedeutungsvollen Gegenstand spricht. So kann sie etwa die Gegenstände des alltäglichen Gebrauchs, zu denen die Hakenkreuzfahne verarbeitet worden ist, detailliert beschreiben. Aber auch die anderen Diskutanten, die gerade nicht ihren Gegenstand zum Thema machen, sind mit Interesse bei dem Gespräch, kommentieren sie doch im weiteren Verlauf immer wieder die Gegenstände und auch die Ausführungen der anderen Diskutanten dazu. Allerdings lösen sich die Diskussionen regelmäßig von den Gegenständen und wenden sich anderen, die Teilnehmer gleichermaßen interessierenden, Themen zu. Somit erfüllt der vorgestellte „Grundreiz“ die ihm zugeordnete Funktion eines „Eisbrechers“ und die Auslösung engagierter Diskussionen. Dies liegt daran, daß die „Iniation → Reply → Evaluation“ Struktur aufgebrochen werden konnte, und somit den Schülern nicht mehr suggeriert wurde, der Diskussionsleiter wisse ohnehin besser als sie selbst, welche Bedeutungs- und Sinngehalte Geschichte für sie habe. Ich sehe hierin nicht nur zum zuerst gewählten Vorgehen einen deutlichen Unterschied, sondern ebenso zu gängigen erhebungsmethodischen Zugängen in der empirischen geschichtsdidaktischen Forschung. Diese bleibt nämlich oftmals in den Erhebungssituationen, die

sie zur Erforschung von Geschichtsbewußtsein herstellt, dem Schulstundenskript weithin verhaftet. Man sehe sich hier allein die einschlägigen Arbeiten von v. Borries an (vgl. Kapitel III der vorliegenden Arbeit). Durch die Verwendung weitestgehend geschlossener Fragebögen (s. Tabelle 3) läßt er den Schülern, deren historische Sinnbildungsleistungen er untersuchen möchte, kaum Artikulationsraum für ihre jeweiligen subjektiven Relevanzsetzungen in bezug auf Historisches. Dies trifft mutatis mutandis allerdings ebenso auf die dem eigenen Selbstverständnis gemäß eher qualitative Zugangsweise zu, wie sie von Rösen, Fröhlich, Horstkötter und Schmidt (1994) verfolgt wurde (s. Tabelle 4). Zwar wurden hier offene Fragen vorgelegt, ihre Formulierung und die Erhebung sowie Auswertung der Daten im Rahmen einer Fragebogenuntersuchung lassen es jedoch als unwahrscheinlich erscheinen, daß sie im Sinne der historischen Interessen der Jugendlichen auch extensiv und nicht bloß kursorisch artikuliert und interpretiert wurden. Damit beschneiden die genannten Autoren allerdings die empirische Fülle historischen Denkens Jugendlicher in einer Weise, die kaum noch Aussagen über die spezifisch jugendlichen Formen des Geschichtsbewußtseins zuläßt, ist dieses doch durch die Fragen des Forschers derart präformiert, daß es sich kaum noch Gehör verschaffen kann. Dieser erhebungsmethodische Zugang bestimmt dann auch schon in entscheidender Weise darüber mit, was als Ergebnis der empirischen Analysen herauskommt bzw. herauskommen kann.

Das endgültige empirische Vorgehen bei der Führung der Gruppendiskussionen sah, mit Blick auf die Erfahrungen, die während der ersten methodenexplorativen Diskussionen gemacht worden waren, folgendermaßen aus: In den nicht mehr methodenexplorativ angelegten Diskussionen wurde als Grundreiz das eben dargestellte Vorgehen des Mitbringens und Kommentierens eines Gegenstandes und der Lösung von diesen hin zu speziellen historischen Interessen gewählt. Die anderen erprobten Stimuli wurden aber nicht aus den Diskussionen gänzlich ausgeschlossen, vielmehr wurde die Postkarte mit dem Streikmotiv und bei noch vorhandener Diskussionszeit der Textauschnitt zum Leben der Arbeiterfamilie den Jugendlichen vorgelegt. Dies geschah allerdings stets erst dann, wenn die Diskussion sich von selbst erschöpft hatte. Freilich gibt es kein eindeutiges Kriterium für eine solche Erschöpfung. Als Anhaltspunkte dienten Äußerungen der Teilnehmer in dem Sinne, daß ihnen nun nichts mehr einfallen bzw. sie jetzt alles wichtige gesagt hätten. Diese Bekundungen bieten insofern keinen sicheren Anhaltspunkt, als ab und an bei weiterem Warten des Moderators die Diskussion doch wieder ins Laufen kam. Zum Abschluß der Diskussionen wurde den Teilnehmern noch ein kurzer Fragebogen mit vorwiegend demographischen Fragen vorgelegt.

Tabelle 3: Auszug aus einem Fragebogen von v. Borries (1994b: 138, 141, 150)

Woran denkst Du bei Steinzeit zuerst (1), woran zuletzt (5)?
 1=Ungebundenes Leben, natürliche Umwelt, aufregende Jagd
 2=Grobe Werkzeuge und primitives Denken
 3=Hunger, Kälte, Finsternis
 4=Große Fortschritte: Sprache, Feuer, Kunst, Landwirtschaft
 5=Sammeln von Nahrung zwischen Freizeit und Geselligkeit
 [...]

Woran denkst Du bei Kolonialgeschichte zuerst (1),
 woran zuletzt (5)?
 1=Grausame Ausbeutung überseeischer Länder und Völker
 2=Mutige Forschungsreisen weißer Wissenschaftler ins
 Unbekannte
 3=Großartige Leistungen Europas für den Fortschritt
 anderer Erdteile
 4=Verachtung und Vorurteile gegenüber schwarzen, gelben
 und roten Menschen
 5=Mächtige Weltreiche europäischer Mutterländer
 [...]

Woran denkst Du bei Kolumbus zuerst (1), woran zuletzt (5)?
 1=Ahnherr
 2=Zeittyp
 3=Völkermörder
 4=Vorbild
 5=Beschleuniger

Tabelle 4: Auszug aus einem Fragebogen von Rösen, Fröhlich, Horstkötter und Schmidt (1994: 269 ff.)

<p>1. Was fällt Ihnen ohne langes Nachdenken ein, wenn Sie An Geschichtsunterricht denken?</p> <p>2. Was fällt Ihnen ohne langes Nachdenken ein, wenn Sie An Geschichte denken?</p> <p>3. Was halten Sie von ihrem Geschichtsunterricht, bzw. von Ihrem früheren Geschichtsunterricht?</p> <p>4. Warum haben Sie das Fach Geschichte gewählt – Nicht gewählt?</p> <p>5. Welche Themen haben Sie (bislang) bearbeitet? [...]</p> <p>12a. Sie können mit einer Zeitmaschine in eine beliebige Zeit der Vergangenheit reisen. In welche Zeit würden Sie reisen? Wohin würden Sie reisen? Was würden Sie dort tun? Warum? [...]</p> <p>16. Allerletzte Frage: Sie haben bis zu dieser 16. Frage schon hart gearbeitet. Bitte sagen Sie uns aber noch, was Sie von folgender Äußerung halten: „Geschichtsunterricht ist doch wirklich überflüssig.“ (bitte kurz begründen)</p>

4.2 Interviews zur Erfassung historisch-narrativer Kompetenz

An Formen mehr oder minder ausgefeilter qualitativer Interviews stehen den Interessierten mittlerweile eine stattliche Reihe zur Verfügung (einen Überblick gibt z.B. Hopf 2000). Da gibt es das schon vielfach erprobte, von Fritz Schütze (1976) entwickelte narrative Interview, das sich auch in der Psychologie spätestens seit Peter Wiedemanns (1986) einschlägiger Arbeit einer gewissen Verbreitung v.a. in der psychologischen Biographik erfreut. Zum anderen kann etwa Andreas Witzels problemzentriertes Interview genannt werden, das sich insbesondere bei Bildungs- und Berufsbiographien bewährt hat. Und schließlich sei noch auf den Prototyp eines Leitfadeninterviews hingewiesen, dem fokussierten Interview von Merton, Fiske und Kendall (1984), deren erklärtes Ziel es ist, die „nicht antizipierten Antworten“ (ebd.: 196) aufzuspüren, womit auch eine der Konstituenten qualitativer-methodischer Denkens überhaupt benannt ist.⁸⁶

86 Zu einigen Kautelen bei der Führung insbesondere von Leitfadeninterviews vgl. den bereits erwähnten Aufsatz von Hopf (1978).

Was nun Leitfadeninterviews anbelangt, so ist deren konkretes Aussehen von Fall zu Fall höchst unterschiedlich. Je nach Fragestellung und methodologisch-methodischer Orientierung wird der Interviewleitfaden eher die Gestalt eines langen Bogens annehmen, in dem eine Fülle an Fragen aufgelistet ist, oder nur einige wenige Stichpunkte umfassen. Daß beiderlei Vorgehen seine jeweiligen Vor- und Nachteile hat, bedarf wohl keiner besonderen Erwähnung. Nicht zuletzt aufgrund der Erfahrungen, die ich bei den Gruppendiskussionen gesammelt habe, entschied ich mich für die letztere Variante, also einen „Leitfaden“, der nur eine sehr grobe Strukturierung des Interviewverlaufs vorsah. Dabei hatte dieser „Leitfaden“, den Leitfaden ich zu nennen mich beinahe scheue, da er tatsächlich in der Hauptsache bloß aus drei immer wieder gestellten Fragen besteht und eher der Idee eines offenen „klinischen Interviews“ entspricht, insbesondere eine Aufgabe zu erfüllen. Diese bestand, darin dem narrativen Interview analog, in der Generierung von Erzählungen. Anders als beim narrativen Interview aber sollte es nicht notwendigerweise um solche Geschichten gehen, in denen der Interviewpartner einer der Protagonisten ist. Vielmehr sollten *historische* Narrationen generiert werden, unabhängig davon, ob der Gesprächspartner das Erzählte selbst miterlebt hat oder nicht. Dazu war eine Anlehnung an das Schema einer narrativen Erklärung sensu Arthur C. Danto (1980) hilfreich.

Zur Erinnerung: Unterschiedliche Formen der Erklärung nehmen auf Unterschiedliches Bezug. Im Zentrum der Hempel-Oppenheim-Erklärung (Hempel und Oppenheim 1948) steht der Rekurs auf Gesetze oder gesetzesartige Aussagen,⁸⁷ in der teleologischen Erklärung sensu v. Wright (1974) erfolgt die Erklärung unter Verweis auf die Ziele eines Akteurs, bei Winch (1966) wird nach handlungsgenerierenden Regeln gefragt und bei Danto schließlich steht die Frage nach einem erfolgten Wandel im Interessenfokus; zu deren Beantwortung nun muß eine Geschichte erzählt werden. Dabei können in diese Geschichte wiederum die unterschiedlichsten Elemente eingehen. Nicht zuletzt können sich dort Gesetzaussagen und der Verweis auf Regeln oder Ziele wiederfinden. Mithin stellt die narrative Erklärung einen integrativen Rahmen für die anderen Formen der Erklärung dar.⁸⁸

Solch eine Erklärung kann folgendermaßen schematisiert werden (vgl. Danto ebd.: 371 f.):

87 In der Psychologie findet das „reine“ Hempel-Oppenheim-Schema kaum Anwendung. Hier bedient man sich vorwiegend einer liberalisierten Version dieses Schemas, hat man es in dieser Wissenschaft doch so gut wie gar nicht mit deterministischen als vielmehr mit probabilistischen Zusammenhängen zu tun. Daher kommt zumeist eine induktiv-statistisch „aufgeweichte“ Abart des H-O-Schemas zum Tragen (vgl. Groeben und Westmeyer 1975; s. auch Stegmüller 1978: 449-461).

88 Ausführlicher hierzu Straub (1999a, 1999c).

Tabelle 5: Das Schema einer narrativen Erklärung sensu Arthur Danto (1980: 371 f.)

(A) x ist F in $t1$
(B) H ereignet sich mit x in $t2$
(C) x ist G in $t3$

Ein kleines Beispiel möge illustrieren, was es mit dieser Schematisierung auf sich hat: Zum Zeitpunkt des Erscheinens seines Buches „Kritische Psychologie. Vorbereitende Arbeiten“ im Jahre 1972 wurde Klaus Holzkamp als Kritischer Psychologie bezeichnet (x = Klaus Holzkamp ist G = Kritischer Psychologe in $t3$ = 1972). Als Kritischen Psychologen, in dem spezifischen Sinne der Kritischen Psychologie, die sich 1968 und in den folgenden Jahren an der FU Berlin entwickelt hat, hätten seine Kollegen den Ordinarius für Psychologie noch wenige Jahre zuvor, etwa zum Zeitpunkt des Erscheinens seines Buches „Theorie und Experiment“ im Jahre 1964, niemals bezeichnet. Holzkamp und Mitarbeiter hätten dafür wohl – nachträglich – die Bezeichnung „Bürgerlicher Psychologe“ gewählt. Also: x = Holzkamp ist F = Bürgerlicher Psychologe in $t1$ = 1964. Stellt man die beiden Sätze einander gegenüber, stellt sich sofort die Frage, was zwischen diesen beiden Ereignissen geschehen ist. Wie konnte es dazu kommen, daß ein Lehrstuhlinhaber für Psychologie binnen weniger Jahre sich von einem „bürgerlichen“ zu einem Kritischen Psychologen wandelte? Dazu bedarf es der Aufklärung was – H – sich mit x = Holzkamp in $t2$ ereignet hat. Einen möglichen Ansatzpunkt stellen die Studentenunruhen der Jahre 1968 und folgende dar. Also: H = die Studentenunruhen beeinflussen x = Holzkamp in $t2$ = 1968 und den folgenden Jahre dergestalt, daß er sein wissenschaftliches Selbstverständnis und seine wissenschaftliche Praxis grundlegend revidiert.

Die hier vorgeführte Erklärung ist aufgrund ihres gewissermaßen technischen und didaktischen Charakters natürlich bewußt einfach gehalten. Um allerdings das Phänomen einer narrativen Erklärung nicht vollkommen „unterkomplex“ abzuhandeln, sind einige weitere Anmerkungen nötig. Das erscheint nicht zuletzt deshalb als sinnvoll, weil die weiteren Spezifikationen auch die Analyse des empirischen Datenmaterials mit anleiten können.

1. Narrative Erklärungen können in ihrer Elaboriertheit stark voneinander variieren. Um auf das Beispiel zurückzukommen, ist es ja durchaus denkbar, daß das Explanandum (H ereignet sich mit x in $t2$) nicht jeden zufriedenzustellen vermag. Manch einer wird einwenden, daß schon in dem genannten Buch von 1964 sich deutlich kritische Tendenzen im wissenschaftlichen Selbstverständnis Holzkamps auffindig machen ließen, die die Wandlung zum Kritischen Psychologen plausibler werden lassen als der alleinige Hinweis auf die Studenten-

unruhen. Gefordert würde hier also eine – wenn man so möchte – „dichtere“ Erzählung. 2. Es kann stets danach gefragt werden, aus wessen Perspektive und mit welcher Zielsetzung eine Erklärung vorgenommen wird. Vergewissert sich Holzkamp biographisch seiner selbst oder bemüht sich ein Historiograph der deutschen Nachkriegspsychologie um historische Klärungen? Und wenn das letztere der Fall ist, welcher und warum? Solche Fragen dienen dazu, die Reichweite der Geltung einer historischen Erklärung zu bestimmen und mögliche ideologiekritische Einwände zu formulieren. 3. Sind eigentlich die Explanantien in ihrer Deskription einfach als gültig anzuerkennen? Es kann ja möglicherweise schon bestritten werden, daß die Exposition eines zu erklärenden Tatbestandes triftig ist. Wieder auf das Beispiel bezogen: Was soll das eigentlich heißen: Klaus Holzkamp war 1964 noch ein „bürgerlicher“ und 1972 ein „Kritischer“ Psychologe. Auch können – wie weiter oben schon angedeutet – die zeitlichen Markierungen Anlaß zur Debatte sein: War Holzkamp nicht schon viel früher „Kritischer“ Psychologe, vielleicht recht eigentlich besehen, nie „wirklich“ ein „bürgerlicher“ Psychologe? Oder aber genau andersherum, etwa aus der Perspektive einer radikal linken Psychologiekritik: War Holzkamp eigentlich jemals „Kritischer“ Psychologe? Ist er im Grunde nicht immer ein „bürgerlicher“ Psychologieprofessor geblieben? 4. Was für die Explanantien gilt, gilt für das Explanandum natürlich gleichermaßen (vgl. 1.). 5. Worauf müssen wir eigentlich bei einer historischen Erklärung Bezug nehmen? Ist vielleicht ein Gesetzeswissen nötig? Also etwa dergestalt: Psychologieprofessoren, die zur Zeit der Studentenunruhen an der FU Berlin gelehrt haben, wurden mit erhöhter Wahrscheinlichkeit Kritische Psychologen. Dieses Risiko erhöht sich dann beträchtlich, wenn man jahrelang Experimentelle Psychologie betrieben hat, um ihre Grenzen weiß, diese auch noch wissenschaftstheoretisch ausgelotet hat, und feststellen muß, daß der Hinweis auf solche Grenzen kaum Konsequenzen zeitigt? 6. In welcher Terminologie sind Explanans und Explanandum zu formulieren? Welcher Denkform (Laucken 1989) soll man sich bei der Erklärung bedienen? Ist es sinnvoll, von Akteuren zu sprechen oder ist es nicht viel wissenschaftlicher eine physiologische Begrifflichkeit zu wählen? Man mag gerade für das angeführte Beispiel die letztere Strategie für absurd halten, tatsächlich aber werden bekanntermaßen nicht so selten physiologische Reduktionen in der Psychologie versucht (vgl. Laucken 1998).

Die angerissene Problematisierung narrativen Erklärens zeigt, daß bei solch einem Erklären vielerlei alles andere als selbstverständlich ist. Die Einbeziehung möglicher Alternativen vermag einem historischen Narrativ zusätzliche Plausibilität, Komplexität und Erklärungskraft zu verleihen.

Zurück zur Interviewführung: Wie erwähnt war eine Anlehnung an das Dantosche Schema nützlich. Wie sah nun die Gestaltung des In-

terviews konkret aus? Zunächst wurden die Gesprächspartner darum gebeten, historische Ereignisse, Gestalten, Epochen oder dergleichen, die sie besonders interessierten, zu nennen. Damit verknüpfte sich die Hoffnung, wie bei den Gruppendiskussionen auch, an den subjektiven Relevanzsetzungen der Forschungspartner und nicht an denen, die der Forscher dafür hält, anzuknüpfen. Wo dies nicht ohnehin schon geschah, wurde eine genauere Beschreibung dieser Gestalt, Epoche etc. erfragt (also: was ist x in t1). Sodann wurde gefragt, was es heute mit dem beschriebenen Phänomen auf sich hätte (was ist x in t3) und wie es denn dazu gekommen wäre, daß x heute anders als früher sei, oder aber identisch – Stabilität kann ja auch erklärungsbedürftig sein. Die Nachfragen fanden immer wieder auf verschiedenen Ebenen statt. Wurde beispielsweise die Entstehung technischer Hilfsmittel damit erklärt, daß die Menschen immer bequemer würden, so wurde gefragt, warum die Menschen denn immer bequemer würden. Solche Nachfragen wurden solange gestellt, bis sich eine Erklärung herauskristallisierte, die nicht weiter hintergebar erschien.⁸⁹ Dies konnte etwa die Annahme einer anthropologischen Grundkonstante sein. In dem Beispiel: Die Menschen werden immer bequemer, weil es in ihrer Natur liegt, sich die Welt so einfach wie möglich zu gestalten. Wenn keine weiteren Themen mehr genannt wurden, wurde den Interviewpartnern noch die schon für die Gruppendiskussionen verwandte Streik-Postkarte vorgelegt, mit der Bitte zu erzählen, worum es da gehe. Außerdem wurden die Schüler gefragt, was sich denn vor der Darstellung auf der Postkarte wohl ereignet hätte und was sich noch weiter ereignen werde. Als letztes Element des Interviews wurden die Befragten gebeten, einen Zeitstrahl mit den aus ihrer Sicht wichtigsten Ereignissen der Geschichte zu zeichnen und zu kommentieren. Zum Schluß wurde ihnen derselbe knappe demographische Fragebogen wie den Gruppendiskussionsteilnehmern vorgelegt.

Auch hier soll kurz demonstriert werden, daß die Interviewgestaltung die erhofften historisch-narrativen Ausführungen generiert. Im vorliegenden Fall äußert sich eine Interviewpartnerin zu der Frage, wie es zu dem Ersten Weltkrieg gekommen ist:

89 Freilich kann auch hier kein eindeutiges Abbruchkriterium angegeben werden. Es mußte von Fall zu Fall entschieden werden, ob die gehörten explanativen Leistungen durch weitere Nachfragen noch weitere Komplizierungen erfahren würden. Wesentlich war es auch, den Rapport der Forschungspartner dabei nicht zu sehr zu beeinträchtigen. Ein ähnliches Vorgehen berichten Kohlberg und Mitarbeiter für ihre „mäeutischen“ Befragungen zum moralischen Urteil in scherzhafter Weise: „[Es ist] die Kunst, einen Interviewten oft genug ‚warum‘ zu fragen, um gründliche Antworten zu bekommen, aber nicht so oft, daß man herausfindet, wie er ‚sauer‘ wird“ (Colby, Gibbs, Kohlberg, Speicher-Dubin und Candee 1979: 38 f., zit. n. Garz 1996: 82).

Waltraud: Ja. Und Erster Weltkrieg, ja, wie kann man nur so, na ja, sagen wir mal so, bescheuert, kann man schon fast sagen, nur wegen, das/gut das Kaiserpaar, das war halt hoch angesehen und so, da hätte man den Student glaub ich war das, ich mein das warn Student, hätte man den Student dafür/ich mein wegen Exekutieren könnt man doch kein Krieg anzetteln, nur weil dat Kaiserpaar erschossen wurde. Also det is für mich irgendwie wahnsinnig (10. Klasse, Hauptschule) (Z. 358-366).

Dieses Zitat ist charakteristisch für die geführten Interviews und zeigt, daß in ihnen das vorkommt, was durch die Interviewführung beabsichtigt war, eben historische Erklärungen. Hier handelt es sich dabei offensichtlich um eine, die in ausschließlicher Weise auf die Rolle von Akteuren in einer eng umgrenzten Situation Bezug nimmt, um die Entstehung des Ersten Weltkriegs nachvollziehbar zu machen. Daß es mit der Nachvollziehbarkeit nicht ganz leicht ist, wird am letzten Satz „Also det is für mich irgendwie wahnsinnig“ deutlich. Selbstverständlich fördern die Interviews, was ja ihr Zweck ist, auch ganz anders „gebaute“ Erklärungen historischer Phänomene zutage, nicht zuletzt solche, die überpersonalen Strukturen ein höheres Gewicht verleihen. Dies empirisch zu rekonstruieren und zu erklären, ist allerdings schon Aufgabe des nächsten Kapitels.

4.3 Beschreibung der Stichprobe

Es wurden sechs Gruppendiskussionen mit je vier Teilnehmern geführt. Mit einer Ausnahme handelte es sich dabei zur Hälfte um Jungen bzw. Mädchen. In einem Fall nahmen drei Mädchen und ein Junge an einem Gruppengespräch teil. Zwei der Diskussionen fanden an einem Gymnasium, eine in einer katholischen Gemeinde und drei an einer Hauptschule statt. Die Forschungspartner stammten aus sechsten, achten und zehnten Klassen. Bis auf die Diskussion in der katholischen Gemeinde, an der Gymnasiasten einer achten Klasse in ihrer Freizeit teilnahmen, hatten sich die übrigen Untersuchungsteilnehmer zu Gruppengesprächen, die während der Unterrichtszeit stattfanden, freiwillig gemeldet. Diese Diskussionen wurden allesamt in Räumlichkeiten der jeweiligen Schule geführt. Die Dauer der Diskussionen betrug zwischen eineinhalb und zwei Stunden.

Außer den Gruppengesprächen wurden zwölf Einzelinterviews durchgeführt. Auch hier stammten die Forschungspartner anteilig aus sechsten, achten und zehnten Klassen und auch hier wurden sowohl Jungen als auch Mädchen gleichermaßen befragt. Es wurden also je ein Mädchen und ein Junge aus den genannten Klassen interviewt. Wie bei den Gruppendiskussionen wurden sowohl Hauptschüler als auch Gymnasiasten untersucht. Die Dauer der Interviews schwankte zwischen einer halben und einer Stunde. Die meisten Untersuchungs-

teilnehmer sind aus einer größeren Stadt in Nordrhein-Westfalen, vier Forschungspartner sind aus einer größeren Stadt in Rheinland-Pfalz.

Die Untersuchungsteilnehmer stammen aus Elternhäusern unterschiedlichen Bildungs- und Einkommensgrades sowie beruflichen Hintergrundes. Erwartungsgemäß sind die Eltern der Gymnasiasten eher in Berufen tätig, die einen höheren Bildungsabschluß erfordern, als die Eltern der Hauptschüler. Während sich bei letzteren vor allem ungelernte Kräfte (Putzfrau oder Bedienung in der Gastronomie), Arbeitslose, Sozialhilfeempfänger, Arbeiter (auf dem Bau) und Handwerker (Dachdecker, Schreiner) finden, umfaßt das Berufsspektrum der erstgenannten insbesondere akademische (Lehrer, Richter, Psychologin, Architekt), kaufmännische, unternehmerische (Transportunternehmer) oder Tätigkeiten im Angestelltenverhältnis (Buchhalter).

Tabelle 6: Zusammensetzung der Stichprobe

Schulklasse	Schulart		
	Gymnasium	Hauptschule	
6. Kl.	1 GD ⁹⁰ , 2 Int. ⁹¹ (6 Schüler)	1 GD, 2 Int. (6 Schüler)	12 6. Kläbler
8. Kl.	1 GD, 2 Int. (6 Schüler)	1 GD, 2 Int. (6 Schüler)	12 8. Kläbler
10. Kl.	1 GD, 2 Int. (6 Schüler)	1 GD, 2 Int. (6 Schüler)	12 10. Kläbler
	18 Gymnasiasten	18 Hauptschüler	36 Teilnehmer

90 GD: Gruppendiskussion

91 Int.: Interview

5 Die Auswertung der Daten

5.1 Die Datenkonstitution

Sowohl die Gruppendiskussionen als auch die Interviews wurden elektroakustisch aufgezeichnet. Von den Tonbandaufnahmen erfolgten sodann verbatim Transkriptionen. Der Hinweis auf eine *wörtliche* Verschriftung läßt die Frage nach der genauen Transkription des Materials noch unbeantwortet. Man sehe sich nur einmal die Protokolle der Konversationsanalytiker im Vergleich zu den meisten anderen gängigen Formen der Transkription an, um zu bemerken, wie unterschiedlich Wortwörtlichkeit je nach Erkenntnisinteresse aufgefaßt wird. Für den vorliegenden Zusammenhang wurde ein sehr einfaches Transkriptionssystem präferiert, das zwar auch paraverbale Aspekte mitumfaßt, allerdings in sehr geringem Maße. Diese Wahl ist forschungsökonomischen Gründen geschuldet, aber auch der Überzeugung, daß eine weitergehende Protokollierung für die eigenen Belange unnötig ist. Mehr noch: Ist eine mehr oder weniger genaue Transkription unter dem Aspekt einer sichereren Datengrundlage und damit einer Erhöhung der Validität zwar unbedingt zu begrüßen, erweckt jedoch möglicherweise die immer ausführlichere Protokollierung des empirischen Materials geradezu „Exaktheitsfiktionen“, die sich gleichwohl oftmals nicht in einem interpretativen „Surplus“ ausdrücken.

Vorschläge zur Transkription finden sich etwa bei Bohnsack (2000a), Ehlich und Rehbein (1976), Ehlich und Switalla (1977), Kallmeyer und Schütze (1976) und Riemann (1987). Die in der nachfolgenden Tabelle zusammengestellten Regeln stellen eine Kompilation aus den Hinweisen der genannten Arbeiten dar, die ich von Scheloske (1997, vgl. Tabelle 7) übernehme, da sie auch für die hier verfolgten Zwecke optimal ist.

Außerdem wurde in allen Fällen eine Maskierung von Orts- und Personennamen vorgenommen, um die den Forschungspartnern zugesicherte Anonymität zu garantieren. Handelte es sich in den Redebeiträgen um Namen größerer Städte, deren Nennung für das Verständnis der Äußerungen notwendig erschien, wurden sie allerdings nicht maskiert. Ein Beispiel dafür wäre etwa der Beitrag einer Diskussionsteilnehmerin, in dem diese berichtet, Austauschschüler, die Trier zum ersten Mal besuchen würden, seien von den antiken Stätten, wie dem Amphitheater oder der Porta Nigra, beeindruckt.

Tabelle 7: Transkriptionssystem (aus: Scheloske 1997: 55)

Transkriptionssystem	
Kennzeichnung des/r Erzählers/in:	E
Kennzeichnung der Interviewerin:	I
Kurzes Absetzen einer Äußerung:	-
kurze Pause:	..
mittlere Pause:	...
längere Pause
manchmal genaue Zeitangabe der Pause:	((5 Sek.))
betont:	<u>nein</u>
unverständlich:	()
vermuteter Wortlaut:	(also dann)
nichtsprachliche Handlungen:	((zündet sich Zigarette an))
Charakterisierung von Sprechweise, Tonfall, Modulation:	((ironisch)), (((laut)))etc.
Rezeptionssignale:	hm, mhm
(Selbst- und Fremd-)Unterbrechung:	Ich schwänzte/also ich
Überlappung von Redebeiträgen:	I: ein Blatt drauf gefallen, ne. E: Ein Blatt/ich ich

Ist die Verschriftung der Daten noch kein Spezifikum der hier benutzten Methode, so trifft dies für die im folgenden darzulegenden Schritte der Dateninterpretation sehr wohl zu. Ich halte mich bei ihrer Darstellung weitgehend an die Vorschläge, die von Bohnsack (etwa 2000a) und Straub (1989, 1999a) zu einer dokumentarischen Methode unterbreitet werden. Die dokumentarische Methode, die in wesentlichen Aspekten auf Überlegungen des Wissens- und Kultursoziologen Karl Mannheim zurückgeht, kann mittlerweile als eines der ausgereiften methodologisch-methodischen Programme innerhalb der qualitativen Sozialforschung gelten. Darstellungen der Methode finden sich in Einführungs- und Handbüchern (vgl. z.B. Bohnsack 2000a, insbesondere Kapitel 3, Kapitel 5, Kapitel 7-11; Bohnsack 2000b; Lamnek 1998: 189-196). Sie läßt sich im gleichen Atemzug wie etwa Oevermanns strukturelle Hermeneutik oder Schützes soziologischer Narrativismus nennen. Wie diese, ist auch die dokumentarische Methode nun schon in einer Vielzahl von empirischen Studien angewandt worden (vgl. z.B. Appelsmeyer 1996; Bohnsack 1989; Loos 1998; Schäffer 1996; Straub 1993).⁹² Daß sie dabei reflektiert, variiert und

92 Aus diesem Grund, also der bereits häufig erfolgten Anwendung der dokumentarischen Methode, verzichte ich auch auf eine detaillierte exemplarische Vorstellung der weiter unten eher allgemein beschrie-

modifiziert wurde, dürfte evident sein. Auf einige Modifikationen methodologischer Art (vgl. Straub 1999a) gehe ich unten ein.⁹³

5.2 Basale Schritte der Textanalyse

Die Verbatim-Protokolle der Gruppendiskussionen und Interviews werden nach ihrer Konstitution zunächst mit Hilfe eines Stichwortregisters grob gegliedert. Dabei wird eine sequentielle Untergliederung vorgenommen (vgl. Straub 1989: 235 ff.). Hierzu wird jeder Text in einzelne voneinander unterscheidbare Segmente unterteilt. Die Kriterien hierfür können unterschiedlicher Art sein: Formale Auffälligkeiten wie ein Sprecherwechsel, die Variation der Textart (beschreibende Passagen werden von erzählenden abgelöst) oder sogenannte „Rahmenschaltelemente“, die anzeigen, daß ein neuer Abschnitt beginnt; Kriterien können auch inhaltliche Aspekte eines Textes sein, wie etwa ein Themenwechsel. Am Ende dieses Auswertungsschrittes steht eine mehr oder weniger ausführliche Gliederung des Textes, die einen ersten Überblick fixiert, wobei die Fixierung als eine vorläufige zu betrachten ist, die bei Bedarf in weiteren Lekturedurchgängen abgeändert werden kann.

Als ein weiterer – immer noch basaler – Analyseschritt ist die sich anschließende reformulierende oder paraphrasierende Interpretation anzusehen. In dieser Phase gilt es sicherzustellen, daß der Interpret das Deutungs- und Relevanzsystem der Forschungspartner in deren Immanenz rekonstruieren kann. Dabei können bereits Selektionen vorgenommen werden, da ja nicht jedes Textsegment für eine bestimmte Fragestellung von Interesse ist. Wie schon für das Stichwortregister gilt auch hier wieder die prinzipielle Revidierbarkeit der vorgenommenen oder unterlassenen Analyseprozeduren. In diesem Schritt kann eine Entsprechung zum Vorgehen in einer Gesprächspsychotherapie gesehen werden, bei dem ja auch unter anderem die Äußerungen des Gegenübers zur Gewährleistung eines adäquaten therapeutischen Verstehens paraphrasiert werden. Blicke es allein dabei, erhielte man im

benen Auswertungsschritte und verweise auf die genannten Arbeiten. Darüber hinaus sollte mein konkretes Vorgehen bei der Datenanalyse im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit plastisch und nachvollziehbarer werden.

93 Im vorliegenden Zusammenhang konzentriere ich mich auf die Operationen des Interpretierens, wie sie in der dokumentarischen Methode unterbreitet worden sind. Dabei sehe ich weitgehend von ihrer methodologischen Verankerung in der Kulturosoziologie Karl Mannheims ab. Die für Bohnsack in diesem Zusammenhang so wichtigen Konzepte des konjunktiven und kommunikativen Erfahrungszusammenhangs oder das der Generation werden hier daher nicht thematisiert.

günstigsten Fall eine nacherzählte Version des ursprünglich Gesagten, im schlimmsten Fall betriebe man – polemisch gesagt – lediglich „Echolalie“. Daß dies bisweilen in gesprächspsychotherapeutischen Zusammenhängen geschehen ist, dürfte, am Rande bemerkt, einen der Gründe für negative Stereotypen in bezug auf dieses Therapieverfahren darstellen. Es ist offenkundig, daß die Paraphrase einen zu analysierenden Text noch keinesfalls zureichend in seinem Sinn- und Bedeutungsgehalt aufschließt, sondern „lediglich“ eine notwendige Vorstufe dazu darstellt.

5.3 Intra- und intertextuelle Vergleiche: die reflektierende Interpretation

Der nächste Auswertungsschritt, die „reflektierende Interpretation“, ist von herausgehobener Bedeutung für das Verstehen eines Textes (dazu v.a. Straub 1999a, Teil II). In ihm geht es um die besondere Rolle, die der kognitiven Operation des Vergleichens zukommt (s. hierzu auch Joachim Matthes' Aufsatz von 1986, der den bezeichnenden Titel „The operation called ‚Vergleichen‘“ trägt). Wie sieht dies aus? Um die fraglichen Interview- oder Gruppendiskussionsprotokolle besser zu verstehen, können zunächst Segmente ein und desselben Textes miteinander verglichen werden. Dies ermöglicht eine genauere Bestimmung der Besonderheiten der entsprechenden Textstelle sowie Ähnlichkeits- und Unterschiedsrelationen in bezug auf andere Stellen. Miteinander verglichen werden können aber auch Segmente unterschiedlicher Interviewtexte. Diese intertextuellen können mit demselben Zweck wie die zuvor beschriebenen intratextuellen Vergleiche durchgeführt werden. Für beide Arten des Vergleichens ist es gleichermaßen wichtig, minimale und maximale Vergleiche anzustellen. Erst durch die Kontrastierung auch mit Heterogenem kann die Eigenart bestimmter Passagen adäquat herausgearbeitet werden. Da sich Interpretationen aber nicht aus dem Nichts ergeben, ist es – einerlei ob es sich dabei um intra- oder intertextuelle Vergleiche handelt – nötig, auf Vergleichshorizonte (VH) zurückzugreifen. Diese dienen dem Interpreten als Interpretationsfolien, die es ihm erleichtern, empirische Phänomene auf den Begriff zu bringen. Solche Vergleichshorizonte können empirisch fundierte VH, das Alltagswissen des Interpreten als VH, wissenschaftlich fundierte bzw. vermittelte VH und imaginative, fiktive und utopische VH sein. Dabei lassen sich die wissenschaftlich fundierten bzw. vermittelten VH in theoretische oder empirisch-materiale Erkenntnisse als VH unterscheiden, wobei die theoretischen sich wiederum in formaltheoretische oder bereichsspezifische theoretische VH trennen lassen. Auf die vorliegende Untersuchung angewandt können die genannten VH folgendermaßen veranschaulicht werden: Alle Textsegmente aus den verschrifteten Interviews bzw.

Gruppendiskussionen, die ich zu Interpretationszwecken einem ausgewählten Abschnitt gegenüberstelle, sind empirisch fundierte VH. Wenn ich die Äußerungen der Schüler mit Erfahrungen vergleiche, die ich selbst zu meiner eigenen Schulzeit gemacht habe, und diese dann an interpretationsbedürftige Stellen herantrage, so handelt es sich dabei um Alltagswissen als VH. Gedankenexperimente, wie etwa die Frage „wie hätte diese oder jene Situation auch anders geschildert werden können?“, „was hätte wohl eine andere Person an der Stelle des Erzählers getan?“ oder „welche anderen Bedingungen müßten in schulischen Kontexten existieren, damit bestimmte Deutungsmuster so nicht mehr auftauchen?“, sind imaginative, fiktive und utopische VH. Die theoretischen Überlegungen im Anschluß an Autoren genetisch-strukturalistischer bzw. kulturhistorischer Provenienz sind vorwiegend formaltheoretische VH. Ein – noch nicht vorfindliches – Entwicklungsmodell des Geschichtsbewußtseins wäre ein bereichsspezifischer VH. Die referierten und kritisierten empirischen Studien zur historischen Sinnbildung im Jugenalter schließlich sind empirisch-materiale VH. (Für die Rolle von Vergleichshorizonten im Forschungsprozeß vgl. auch Tabelle 8).

An dieser Stelle ist nun der Platz, auf die oben genannten Modifikationen methodologischer Art hinzuweisen, die Straub (1999a) an der dokumentarischen Methode, wie sie ursprünglich von Bohnsack (vgl. etwa 2000a) eingeführt wurde, vorgenommen hat.⁹⁴ Die eben explizierten Vergleichshorizonte finden sich auch in neuesten Veröffentlichungen Bohnsacks und seiner Mitarbeiter nicht (vgl. erst wieder Bohnsack, Nentwig-Gesemann und Nohl 2001). Im Gegensatz zu Straub betont letzterer nämlich den besonderen Wert empirisch fundierter VH. An theoretischen VH möchte Bohnsack lediglich grundlegende theoretische Konzepte, wie Handlung, Identität, Rolle und dergleichen gelten lassen. Der Grund hierfür liegt wohl in der Angst, bei Hinzuziehung auch anderer Gegenhorizonte doch wieder subsumptionslogisch zu verfahren, die Eigenarten des zu untersuchenden Phänomens zu destruieren und damit dem Prinzip „Offenheit“ (vgl. Abschnitt 2.1) nicht Rechnung zu tragen. Diese Befürchtung halte ich durchaus für begründet, da sich tatsächlich jede in Anspruch genommene Interpretationshilfe in ihr Gegenteil verwandeln, mithin also einen mehr oder minder unvoreingenommenen Blick auf die empirischen Phänomene eher verstellen denn befördern kann. Zugleich gilt allerdings auch, daß ohne diese Hilfen nichts „gesehen“ wird, das empirische Material also „dunkel“ bleibt. Wenn sozialwissenschaftliches Interpretieren zumindest in einigen Aspekten auch den Charakter einer „Kunstlehre“ hat, dann wäre wohl eben hierin eine Kunst zu sehen: Möglichst elaborierte Vergleichshorizonte zur Verfügung zu haben,

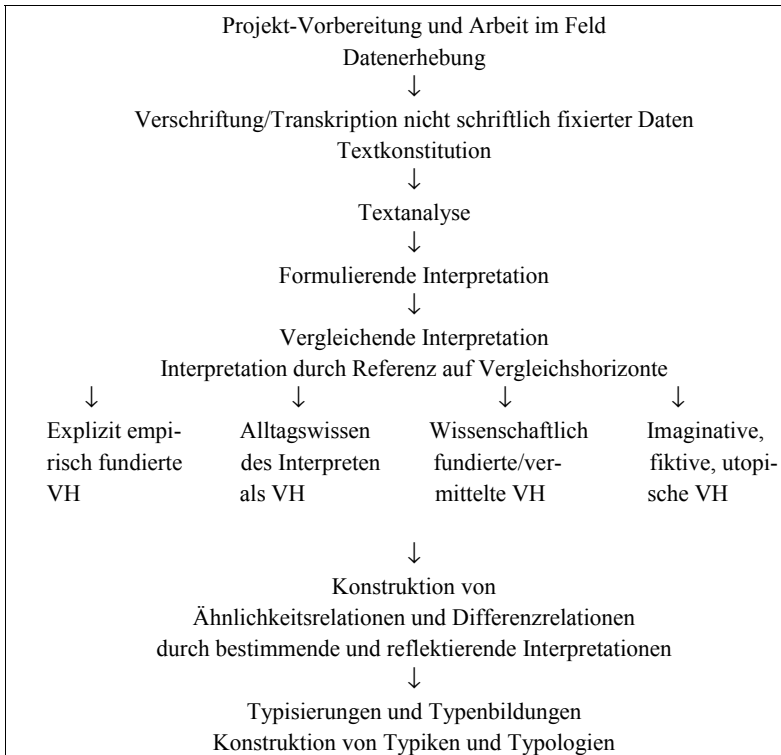
94 Vgl. auch meinen Rezensionssatz zu Bohnsacks (1999) Einführungstext (Kölbl 2000b).

diese aber gleichsam bedarfsweise stärker oder lockerer zügeln und zudem fallweise verändern zu können. In gewisser Weise konterkariert Bohnsack (2000a: Kapitel 8) mit der Privilegierung der genannten Gegenhorizonte auch seine zutreffenden Ausführungen wider die Möglichkeit einer induktiv verfahrenen Sozialwissenschaft (vgl. ebd.: Kapitel 2). Das birgt die Gefahr, einer „Emergenzmythologie“ qualitativen Denkens das Wort zu reden, wie sie Kelle (1994, insbesondere: 115-132; vgl. auch Kelle und Kluge 1999) in detaillierter und schlüssiger Weise für einige prominente interpretative Methodologien herausgestellt hat. Mit Bohnsack (Kapitel 2) möchte ich gegen Bohnsack (Kapitel 8) auf der Theoriegeladenheit empirischer Analysen beharren und dazu abschließend einen entsprechenden Gedanken Dahmers (1989: 294) zitieren, der nicht allein für den Prozeß klinisch-psychoanalytischen Verstehens Gültigkeit beanspruchen kann: „Ein Psychoanalytiker, der nicht mit Geschichte und Politik, Kulturgeschichte und Religionswissenschaft, Literatur und Mythologie vertraut ist, der kann auch seine Patienten nicht verstehen, der kann nicht deuten – weil ihm eben nichts einfällt.“

Die Berücksichtigung von Vergleichshorizonten allein macht aber noch nicht den Akt des Interpretierens aus. Um die kognitiven Operationen zu beschreiben, die bei der Interpretation von Texten zur Geltung kommen, kann mit Straub (1999a) auf Kants „Kritik der Urteilskraft“ (1977) zurückgegriffen werden. Kant unterscheidet dort zwischen zwei Arten der Urteilskraft. Die eine nennt er die *bestimmende*, die andere die *reflektierende Urteilskraft* bzw. *Vernunft*. Während jene empirische Phänomene unter bereits bestehende Schemata oder Kategorien subsumiert, ist diese durch Kreativität ausgezeichnet. Die reflektierende Urteilskraft wird immer dann nötig, wenn sich einzelne Aspekte den bekannten Begrifflichkeiten nicht fügen. Tritt ein solcher Fall ein, wird es nötig, nach neuen Termini, Schemata, Kategorien und dergleichen zu fragen. Damit entstehen sodann wiederum Begriffe, die für spätere Untersuchungen Interpretationsfolien bestimmender Vernunft abgeben können. So dient reflektierende Urteilskraft letztlich wieder der bestimmenden Vernunft.⁹⁵

95 Wie sieht diese Unterscheidung bei Kant selbst aus? „Die Urteilskraft kann entweder als bloßes Vermögen, über eine gegebene Vorstellung, zum Behuf eines dadurch möglichen Begriffs, nach einem gewissen Prinzip zu reflektieren, oder als ein Vermögen, einen zum Grunde liegenden Begriff durch eine gegebene empirische Vorstellung zu bestimmen, angesehen werden. Im ersten Fall ist sie die reflektierende, im zweiten Fall die bestimmende Urteilskraft. Reflektieren (Überlegen) aber ist: gegebene Vorstellungen entweder mit andern, oder aber mit seinem Erkenntnisvermögen, in Beziehung auf einen dadurch möglichen Begriff, zu vergleichen und zusammen zu halten. Die reflektierende Urteilskraft ist diejenige, welche man auch

Tabelle 8: Vergleichende Interpretationen im Forschungsprozess
(Tabelle nach Straub 1999a: 221)



Ein solches Konzept komparativer Analysen entspricht der Programmatik der *grounded theory* von Glaser und Strauss (1967; vgl. Abschnitt 3) und weist mit dem abduktiven Schluß sensu Peirce Ähnlichkeiten auf (Reichertz 2000: 276-285). In deren Konzeption ist das Vergleichen auch die grundlegende Operation bei einer empirisch fundierten Theoriebildung. Das beständige Vergleichen wird natürlich nicht um seiner selbst willen durchgeführt oder bloß, um eine einzige Textstelle besser zu verstehen, sondern soll letztlich der Typisierung des Datenmaterials dienen. Damit wird die Windelbandsche Unterscheidung zwischen einer *nomothetischen* und einer *idiographischen* Wissenschaft (vgl. Windelband 1894) für so durchgeführte empirische Studien unterlaufen. Zwar nimmt die vorliegende interpretative Arbeit ihren Ausgang beim Einzelfall. Die Konfrontierung des am Einzelfall gewonnenen Datenmaterials mit anderen Fällen und die Heranziehung unterschiedlicher Vergleichshorizonte, wie oben beschrieben, dienen

das Beurteilungsvermögen (facultas diiudicandi) nennt“ (Kant 1977: 25, zit. n. Straub 1999a: 222 f.).

ja nicht der Aufklärung idiosynkratischer Strukturen eines bestimmten Einzelfalls, sondern sind als ein methodischer Zwischenschritt zur Gewinnung von Typiken anzusehen. Somit wird aber weder die Beschäftigung mit dem Einzelfall zu einer Beschreibung des nur individuell Interessanten, noch wird die Verallgemeinerung der an Einzelfällen gewonnenen Erkenntnisse unbrauchbar für das Verstehen konkreter Einzelfälle. In dem beschriebenen Vorgehen ist der Einzelfall in den Typisierungsleistungen aufgehoben. Dabei können derlei Typisierungen im bereits zitierten Schützschens Sinne als Konstruktionen zweiten Grades begriffen werden.

5.4 Aspekte der Geltungsbegründung

Es ist des öfteren die Ansicht vorzufinden, die wissenschaftliche Überzeugungskraft qualitativer Sozialforschung sei insbesondere durch die Formulierung und Einhaltung strenger Gütekriterien zu steigern. Zu häufig würden mehr oder weniger gut formulierte Interpretationen qualitativer Daten unter naiver Absehung ihrer theoretischen und empirischen Triftigkeit schon für wissenschaftliche Elaborate genommen. Dies führe im günstigsten Falle ins gehobene Feuilleton, nicht aber in szientifische Gefilde. Mag diese Einschätzung etwas überzogen sein, so trifft sie doch einen richtigen Punkt. Anders als in der nomologischen Sozialwissenschaft, die über ein ausgefeiltes Instrumentarium zur Geltungsbegründung und -überprüfung verfügt, hat die Reflexion bezüglich der Güte empirischer Interpretationen in der qualitativen Sozialforschung nämlich noch eine verhältnismäßig junge Tradition, eine Tradition zumal, die z.T. noch nicht in die Forschungspraxis selbst eingedrungen ist. Im Anschluß an Steinke (1999: 43-52; 2000) können drei grundsätzliche Positionen unterschieden werden, deren Berechtigung zu erörtern sein wird:

1. Die komplette oder zumindest partielle Übernahme testtheoretischer Kriterien
2. Die Entwicklung eigener spezifischer Kriterien
3. Die Ablehnung von Gütekriterien überhaupt im Zuge postmoderner Strömungen

Ad 1) Der Idee einer Einheitlichkeit der sozialwissenschaftlichen Forschung verpflichtet, bemühen sich manche Wissenschaftler (etwa Mayring, Kelle, Lincoln, Guba, Kirk, Miller) mit unterschiedlicher Rigorosität, quantitative Gütekriterien an die qualitative Forschung anzupassen. Dabei handelt es sich um die Kriterien der Objektivität, Validität und Reliabilität mit ihren unterschiedlichen Ausdifferenzierungen wie etwa der Auswertungsobjektivität, internen Validität oder Interrater-Reliabilität wie sie aus der klassischen Testtheorie (s. hierzu

die einschlägige Arbeit von Lienert und Raatz 1994) bekannt sind. Das letztgenannte Gütekriterium – also die Interrater-Reliabilität – wird beispielsweise in der qualitativen Inhaltsanalyse verwendet, um zu überprüfen, inwiefern unterschiedliche Auswerter zu denselben kategorialen Zuordnungen gelangen.

Ad 2) Forscher, die die Entwicklung eigener spezifischer Kriterien fordern, lehnen die eben skizzierte Position als unzulässig ab. Durch die Übertragung quantitativer Gütekriterien – so ihr Argument – werde die Besonderheit eines qualitativen Zugangs letztlich doch wieder erstickt und die Innovationskraft, dieser Art Sozialwissenschaft zu betreiben, verschenkt. Gemeinsam ist beiden Gruppen, die hier freilich idealtypisch gegenübergestellt werden, die Überzeugung, qualitative Forschung bedürfe dringend einer Reihe von Kriterien, an denen die Geltung empirisch gewonnener Aussagen zu beurteilen sei. Der Unterschied besteht nun eben darin, daß die der zweiten Position zuneigenden Wissenschaftler eigene Gütekriterien fordern, die sich deutlich von den Kriterien der nomologischen Sozialwissenschaft unterscheiden. Als solche Kriterien werden beispielsweise die kommunikative Validierung oder die Triangulation (ursprünglich ein Terminus aus der Schifffahrt) diskutiert. Unter dieser wird die Auffassung verstanden, durch den Rekurs auf unterschiedliche Methoden, Theorien, Daten oder Forscher könne man zu einer tieferen Einsicht in einen Untersuchungsgegenstand kommen. Jenes Kriterium bezeichnet die Überzeugung, die vom Forscher vorgenommenen Interpretationen müßten in einem zweiten Schritt den Forschungspartnern vorgelegt und mit ihnen auf ihre Gültigkeit hin diskutiert werden. Im Rahmen des bereits mehrfach angesprochenen Forschungsprogramms Subjektive Theorien spielt dieses Kriterium bekanntlich eine entscheidende Rolle nicht allein in epistemischer, sondern vielleicht sogar noch mehr in normativ-ethischer Hinsicht.

Ad 3) Die philosophische, literatur- und kunstwissenschaftliche Strömung, die vage mit dem Sammelnamen der Postmoderne belegt wird (zu Geschichte, Autoren und Themen der Postmoderne vgl. etwa Welsch 1988), hat mit einiger Verspätung die Sozialwissenschaften erreicht, wenngleich ihr Zenit – sollte sie denn hier überhaupt einen solchen gehabt haben – wie andernorts auch, längst überschritten scheint. Hier werden ganz heterogene Ansichten zum Problem der Geltungsbegründung vorgelegt: So wird in bestimmten Spielarten des Sozialkonstruktivismus dafür argumentiert, die Frage nach der Beziehung zwischen Interpretation und dem, worauf sich die Interpretation bezieht – also „Welt“ im weitesten Sinne – als mit den Grundlagen des Sozialkonstruktivismus unvereinbar aufzugeben (vgl. Shotter 1990: 69, zit. n. Steinke ebd.: 321). Oder es wird gefordert, der Forscher solle seine Texte in der ersten Person Singular schreiben, um die Kluft zwischen sich und dem Forschungspartner zu überwinden, dann

würden sich Fragen nach Reliabilität und Validität gar nicht mehr stellen.

Mit Steinke halte ich die zuletzt skizzierte Position für unvereinbar mit den Erfordernissen einer Erfahrungswissenschaft und folge ihr in dem Plädoyer zur Aufstellung von spezifischen Kernkriterien für die qualitative Forschung. Solche kann man nun nicht allein bei Steinke finden, sondern in überzeugender Weise formuliert ebenso bei Bohnsack (2000a: Kapitel 9). Dadurch, daß dieser das eine Extrem – Gütekriterien in der qualitativen Forschung haben das ganz Andere zu sein – wie das andere Extrem – Gütekriterien in der qualitativen Forschung sind an die Gütekriterien in der quantitativen Forschung anzugleichen – ablehnt, bringt er einen nüchternen und der Sache adäquaten Ton in die Auseinandersetzung. Daß er dabei nicht zu einem interesselosen und „kompromißlerischen“ Befürworter einer vermeintlichen goldenen Mitte wird, liegt an der wohlüberlegten methodologischen Fundierung seiner Vorschläge in der Mannheimschen Wissenssoziologie, die – wie bereits oben erwähnt – nicht allein Pate bei der Ausformulierung seiner Auswertungsvorschläge stand, sondern eben auch bei den Aspekten der Geltungsbegründung von qualitativ-methodisch fundierten empirischen Aussagen. Bohnsack geht im einzelnen auf Validität, Verallgemeinerbarkeit, Reproduzierbarkeit und Zuverlässigkeit ein.

Die *Validität* interpretativ gewonnener Aussagen hängt in entscheidender Weise davon ab, inwiefern der Forscher es vermag zu zeigen, daß er Daten interpretiert hat, die nach den Regeln der Kunst erhoben und verschriftet wurden und denen Authentizität zukommt. Zur Gewährleistung dieses Kriteriums wird er sich also darum bemühen, den eigenen Forschungsprozeß möglichst weitgehend offen zu legen. Dies betrifft nun nicht allein die Transparenz, was die Rekrutierung der Forschungspartner, ihre genaue Rolle im Prozeß der Datenerhebung sowie überhaupt das gesamte im engeren Sinne empirische Prozedere anbelangt, sondern ebenso die Plausibilisierung der Forschungsfrage und der leitenden theoretischen und methodologischen Prämissen.

Verallgemeinerbarkeit bedeutet in der qualitativen Sozialforschung offenkundig nicht dasselbe wie in der quantitativen Methodenlehre. Schon aufgrund der oftmals außerordentlich geringen Fallzahlen ist so gut wie nie statistische Repräsentativität gewährleistet. So muß sich denn Generalisierbarkeit in der interpretativen Forschung anders ausweisen lassen. Hier wird darunter die Reichweite und Abgrenzbarkeit bestimmter Typisierungen von anderen verstanden. Je schärfer die Konturen der Dimensionen einer Typik voneinander in komparativen Analysen herausgearbeitet wurden, desto höher wird deren Anspruch auf allgemeine Gültigkeit sein können.

Reproduzierbarkeit „als Voraussetzung für intersubjektive Überprüfbarkeit“ (ebd.: 188) bedeutet, den erhebungsmethodischen Zugang

so zu gestalten, daß die Forschungspartner ihre subjektiven Relevanzsetzungen möglichst gut artikulieren oder, wie man auch sagen könnte: reproduzieren können sollen. Dabei wird die Annahme getroffen, die Deutungsmuster der Untersuchungsteilnehmer würden nicht (vorwiegend) situativ gesteuert entstehen, sondern sich lediglich in geeigneten Situationen reproduzieren. Somit sollten die (grundlegenden) subjektiven Relevanzsetzungen von Forschungspartnern in unterschiedlichen Erhebungssituationen – so denn diese *lege artis* gestaltet werden – nicht erheblich variieren.

Zuverlässigkeit schließlich soll dadurch gewährleistet werden, daß das eigene empirische Vorgehen begrifflich-theoretisch reflektiert und expliziert wird, so daß die Folie für die eigenen Schlußfolgerungen deutlich, kritisierbar und veränderbar wird.

