



Forschungsdesigns für die qualitative Sozialforschung

7

Aglaja Przyborski und Monika Wohlrab-Sahr

7.1 Einleitung: Warum braucht die qualitative Sozialforschung ein besonderes Forschungsdesign?

Bei der Verwendung qualitativer Methoden ist nicht immer klar, was die Durchführung qualitativer Forschung im Einzelnen bedeutet und welchen methodischen Grundlagen und Standards sie genügen muss. Das mag auch daran liegen, dass wir erst am Beginn einer systematischen Integration qualitativer Methoden in die Curricula human- und sozialwissenschaftlicher Studiengänge stehen, von der Besetzung entsprechender Professuren ganz abgesehen.

Auch in Forschungsprojekten trifft man nicht selten auf solche Probleme. Die Forschenden haben oft nicht oder nur am Rande gelernt, wie eine qualitative Untersuchung im Einzelnen abläuft und von welchen wissenschaftstheoretischen Annahmen sie ausgeht. Auch glauben immer noch viele, bei Projektanträgen oder Qualifikationsarbeiten gegenüber Gutachtern Kompromisse machen zu müssen, so dass am Ende ein wenig erfreuliches Durcheinander von „qualitativem“ Material, paraphrasierendem Nachvollzug und quantifizierender Interpretation steht. Daraus resultiert oft unter der Hand eine Forschungslogik, die letztlich an standardisierten Verfahren orientiert ist, ohne freilich deren Kriterien Genüge tun zu können.

Dieser Beitrag will helfen, ein „Durcheinander“ dieser Art zu vermeiden. Für die qualitative wie auch für die quantitative Forschung gilt: Untersuchungen müssen auf dem Niveau durchgeführt werden, das auf dem entsprechenden methodischen Gebiet erreicht ist. Es gilt, Fragestellungen zu wählen, die mit einer qualitativen Vorgehensweise sinnvoll bearbeitet werden können, die ihr angemessen sind und die Ergebnisse zutage fördern, die so mit anderen Verfahren nicht hätten hervorgebracht werden können. Qualitative Arbeiten sind keine „kleinen“ Varianten von Untersuchungen, die man im Prinzip auch als standardisierte Befragung (Reinecke, Kapitel 49 in diesem Band) oder mit Hilfe eines experimentellen Designs (Eifler/Leitgöb, Kapitel 13 in diesem Band) durchführen könnte.

Sie sind aber auch keine „weiche“ Forschung, bei der es nur gilt, möglichst nahe an den Aussagen der befragten oder beobachteten Personen zu bleiben und bei der ein Generalisierungsanspruch von vornherein ausgeschlossen wird.

Das *Forschungsdesign* macht die Art und Weise, wie eine Untersuchung angelegt ist, explizit. Es hilft, sich das Ineinandergreifen der verschiedenen Schritte des Forschungsablaufs klar zu machen und diesen auf seine Stimmigkeit hin zu überprüfen. Damit bietet es eine Leitlinie, auf die im Verlauf der Forschung immer wieder zurückgegriffen werden kann. Und schließlich macht es die Ressourcen, die für ein Forschungsvorhaben aufgewendet werden müssen, planbar und hilft diese – im Fall eines Forschungsantrags – zu legitimieren.

Eine Besonderheit von qualitativen Forschungsdesigns liegt darin, dass sie mehr zirkuläre Elemente beinhalten als quantitative Designs, die in ihrer Grundstruktur in der Regel linear-chronologisch aufgebaut sind. Dies betrifft vor allem das Ineinandergreifen von Formulierung (und ggfs. Re-Formulierung) der Fragestellung, Erhebung und Auswertung bis hin zu Generalisierung und Theoriebildung, die nicht in sauberlich getrennten Schritten nacheinander absolviert werden können.

Ein weiterer zentraler Unterschied liegt in der Forschungslogik begründet: Avancierte qualitative Verfahren sind rekonstruktiv ausgerichtet. Dies gilt zunächst für den Gegenstand der Forschung, bei dem es darum geht, eine Forschungsfrage auf der Grundlage der *Rekonstruktion von sozialem Sinn* (Schütz 2004a) zu beantworten: Wir rekonstruieren also etwas, das bereits in sich sinnhaft ist und dessen Sinn es zu erschließen und in wissenschaftliche Konzepte zu übertragen gilt. Aber auch hinsichtlich ihrer Methode sind qualitative Ansätze rekonstruktiv. Man fragt immer auch, mit welcher Vorgehensweise man zu bestimmten Ergebnissen gekommen ist, d.h. man rekonstruiert auch das Forschungshandeln selbst und fasst es theoretisch. Das hat wichtige Konsequenzen für das Forschungsdesign.

Das Entwerfen eines Forschungsdesigns ist das Ergebnis

1. einer Auseinandersetzung mit dem eigenen Erkenntnisinteresse und dessen Übersetzung in eine Fragestellung,
2. einer entsprechenden methodologischen Positionierung,
3. der Bestimmung des Forschungsfeldes,
4. einer im Hinblick auf ihre Implikationen reflektierten Wahl der Erhebungs- und Auswertungsverfahren,
5. von Entscheidungen über das Sampling und die damit möglichen Schritte der Generalisierung bis hin zur Theoriebildung sowie
6. der grundagentheoretischen Einbettung der Forschung.

Die immer wieder zu hörenden verzweifelten Fragen – „Ich habe Daten erhoben, aber wie kann ich sie nun auswerten?“ oder „Ich habe Daten erhoben, aber welche Theorie ‚passt‘ nun dazu?“ – kommen so gar nicht erst auf.

Wir werden im Folgenden anhand von praktischen Beispielen die Grundentscheidungen behandeln, die im Hinblick auf eine geplante qualitative Forschung zu treffen sind und die Schritt für Schritt zu einem Forschungsdesign führen.

7.2 Erster Schritt: Formulierung des Erkenntnisinteresses und der Fragestellung

Das Interesse für qualitative Forschung entzündet sich oft an der Neugier in Bezug auf konkrete Phänomene und Beobachtungen, seien es das ostentative Zur-Schau-Stellen von Reichtum, der auffällige Wechsel in eine andere, ‚fremde‘ Religion oder bestimmte Formen des Umgangs mit Mode und Körperschmuck. Diese Neugier ist ohne Zweifel eine wichtige erste Grundlage, um sozialen Prozessen auf die Spur zu kommen: Mit der Frage „What the hell is going on here?“ hat Erving Goffman (1980) die daraus resultierende Haltung charakterisiert. Aber natürlich reicht bloße Neugier nicht aus. Sie muss zu einer differenzierten Bestimmung des Phänomens, das von Interesse ist, führen und schließlich in eine präzise Fragestellung einmünden. Wenn hier nachlässig verfahren wird, wird sich dies im späteren Verlauf der Forschung rächen. Phänomene sind noch keine Fragestellungen, und ohne klar formulierte Fragestellung lässt sich kein Forschungsdesign entwickeln.

Wenn eine Doktorandin z.B. vorhat, sich in ihrer Dissertation mit *Maßnahmen zur Integration von Migranten* zu befassen, hat sie damit zwar einen Phänomenbereich bestimmt, aber noch keine Fragestellung formuliert. Zunächst bedarf es einer – wenn auch vorläufigen – Definition des Phänomens. Womit hat man es zu tun, wenn man solche Maßnahmen in den Blick nimmt, und welche Maßnahmen kommen in Frage? Zu denken wäre beispielsweise an Kurse verschiedener Art: Sprachkurse, Integrationskurse, speziell auf Migranten zugeschnittene kulturelle oder religiös gerahmte Angebote und anderes mehr.

Hier lassen sich bereits erste Differenzierungen vornehmen: Handelt es sich um Angebote, die dem Erlernen der Sprache und damit dem *Kompetenzerwerb* dienen oder um solche, in denen es vor allem um die rechtliche, politische und kulturelle *Orientierung* im Aufnahmeland geht? Handelt es sich um Kurse, die *freiwillig* in Anspruch genommen werden oder um solche, die *verpflichtend* sind und deren Absolvieren *Bedingung* ist für etwas anderes, beispielsweise die Gewährung eines bestimmten aufenthaltsrechtlichen Status? Oder trifft in den avisierten Kursen beides in verschiedenen Personengruppen aufeinander: Personen, die den Kurs freiwillig absolvieren und solche, die ihn absolvieren müssen? Gibt es *Verbindungen* zwischen Sprachkursen und sog. Orientierungskursen für Personen, die die Staatsbürgerschaft des Aufenthaltslandes erwerben wollen? *Wer* bietet die Kurse an? *Wer* unterrichtet in ihnen? Gibt es staatliche Förderformate für Angebote dieser Art? Sind die Angebote kostenfrei oder kostenpflichtig? Gibt es Personen, die solche Kurse mehrfach absolvieren bzw. Veranstaltungen mehrfach oder regelmäßig besuchen? Gibt es spezifizierte Angebote für bestimmte Interessenlagen und Vorkenntnisse? Sind die Gruppen nach bestimmten Kriterien (z.B. Sprachkompetenz, Herkunftsländer, Geschlecht, Alter) zusammengesetzt? usw.

Diese vorläufige Phänomenbestimmung gibt schon erste Aufschlüsse über mögliche Konfliktlinien: *Freiwilligkeit vs. Verpflichtung, Hilfe vs. Kontrolle* (der Integrationswilligkeit), *Unterhaltung vs. Erziehung, intrinsische vs. strategische Motivation, soziale vs. sachliche Interessenlagen, divergierende Kompetenzen und Interessen* u.a.m. Vor diesem Hintergrund gilt es nun, eine Fragestellung zu formulieren, die einerseits einem rekonstruktiven Vorgehen (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014; Meuser 2003) adäquat ist und die andererseits die richtige Verbindung von Spezifik und Offenheit beinhaltet.

Es ist klar, dass die Spezifikation der Fragestellung in verschiedener Hinsicht vorgenommen werden kann: im Hinblick auf diejenigen, die solche Angebote wahrnehmen, im Hinblick auf die Institutionen und Personen, die Angebote machen oder sie durch ihre Vorgaben mitprägen, oder im Hinblick auf die soziale Situation in den entsprechenden Maßnahmen selber, also dem Ort, an dem die unterschiedlichen Perspektiven aufeinandertreffen.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen lässt sich nun das Thema näher eingrenzen und eine Fragestellung formulieren: Gehen wir einmal davon aus, dass wir uns für „Kurse“ interessieren, die zum Zwecke der Förderung von Integration eingerichtet wurden, und zwar als sozialem Ort, an dem unterschiedliche Perspektiven und Interessen aufeinandertreffen. Besonders interessieren uns dabei die expliziten und impliziten „Botschaften“, die in den entsprechenden Kursen transportiert werden bzw. von den Teilnehmern aufgenommen werden. Was ist es, was neben der Sprachkompetenz oder den sachlichen Informationen in solchen Kursen noch „gelernt“ und „gelehrt“ wird? Oder – anders formuliert – in welche ‚Botschaften‘ transferieren die Teilnehmer das, was ihnen im Kurs begegnet? Dabei interessieren uns nicht primär die länderkundlichen Gehalte der Lehrbücher, sondern *die informellen und impliziten Botschaften, die in den Kursen vermittelt oder „verstanden“ werden bzw. die bei den Teilnehmern „ankommen“*: über das Aufnahmeland und seine Regeln und Selbstverständlichkeiten, über den Umgang mit Neuankömmlingen und das, was man für ihre „Kultur“ hält, über das, was von ihnen erwartet wird usw. In welchem Zusammenhang stehen das Sprachenlernen und solche anderen – impliziten – „Botschaften“, Orientierungen und Wissensbestände der Kurse? Und vor welchem Hintergrund wird auf der Seite der Kursteilnehmerinnen das eine oder andere fokussiert?

In diesem Zusammenhang fällt bereits auf, dass das Formulieren einer Fragestellung im Rahmen qualitativer Sozialforschung komplexer ‚gebaut‘ ist und weniger ‚exakt‘ auf eine abhängige (zu erklärende) und einige wenige unabhängige (erklärende) Variablen reduziert ist. Im Rahmen quantitativer Forschung könnte es im Zusammenhang mit den genannten Angeboten, etwa bei Sprachkursen, z.B. um die Frage gehen, wovon der erfolgreiche Erwerb von Sprachkompetenz bei Migrantinnen (abhängige Variable) abhängt. Hier üblicherweise ins Spiel gebrachte erklärende Variablen sind: die Anzahl deutscher Freunde, das im Verlauf des Lebens angesammelte Humankapital oder die gefühlte „Nähe“ zum Aufnahmeland. Ginge es im Rahmen standardisierter Forschung also darum zu erforschen, welcher Einflussfaktor *letztlich* ein bestimmtes Resultat *erklärt*, geht es im Rahmen qualitativer Forschung darum, einen Sinnzusammenhang und die (persönlichen, institutionellen oder situativen) *Mechanismen*, die in ihm wirken, zu erfassen (d.h. zu *verstehen*).

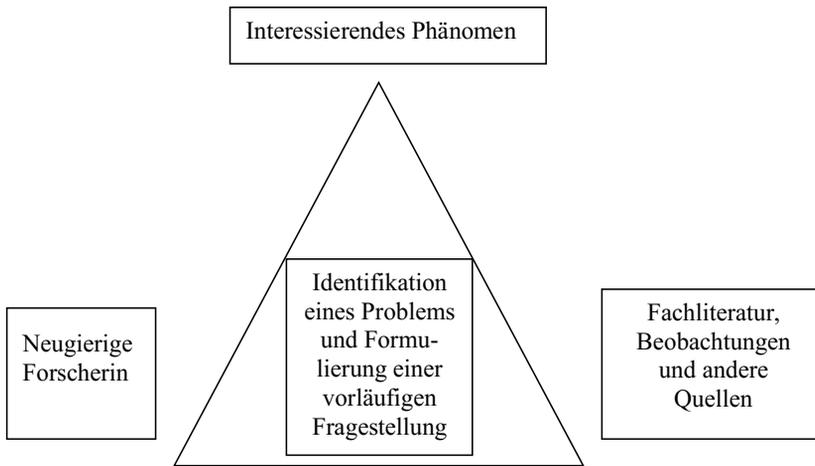


Abb. 7.1 Forschungstrias zur Identifikation von Fragestellungen

Allerdings bedeutet dies nicht, dass ein solch verstehender Zugang nichts zur Erklärung beiträgt. Wie bereits Max Weber (1988) in seinen methodologischen Schriften deutlich gemacht hat, ist das Sinnverstehen geradezu Voraussetzung für die Möglichkeit, etwas zu erklären. Wenn man rekonstruieren kann, welche „Botschaften“ bei Kursteilnehmern von Sprachkursen „ankommen“, kann man auch die Wirkungen solcher Maßnahmen und damit ihren Erfolg oder Misserfolg besser erklären.

Entsprechend anders wäre auch bei beiden paradigmatischen Zugängen die Vorbereitung mit Hilfe von Forschungsliteratur. Beim standardisierten Vorgehen dient sie dazu, einen noch nicht hinreichend erklärten Kausalzusammenhang zu identifizieren, der dann Gegenstand der Forschung sein soll. Bei der qualitativen Forschung dient sie – neben Beobachtungen, Gesprächen und anderem mehr – dazu, ein Problem zu identifizieren, bei dem man komplexere Zusammenhänge vermutet, die es mit rekonstruktiven Verfahren zu erfassen gilt.

Das Beispiel der Integrationsmaßnahmen zeigt aber auch, dass zu ein- und demselben Phänomenbereich durchaus unterschiedliche Fragestellungen entwickelt werden können. Die möglichst genaue Formulierung der Fragestellung und des Erkenntnisinteresses ist ein wesentlicher erster Schritt der Forschung, in dem auch bereits vorläufige theoretische Konzepte auftauchen.

Das bedeutet nicht, dass sich an dieser ersten Formulierung der Fragestellung im Verlauf der Forschung nichts mehr ändern kann. Qualitative Forschung zeichnet sich gerade dadurch aus, dass sie ihre Fragestellungen, Konzepte und Instrumente in Interaktion mit dem Forschungsfeld immer wieder überprüft und anpasst. Auf Grundlage einer präzise formulierten Fragestellung zu Beginn lässt sich aber später genauer bestimmen und dokumentieren, wo und aus welchen Gründen sich Perspektiven im Verlauf der Forschung verändert haben.

7.3 Zweiter Schritt: Methodologische Positionierung und metatheoretische Verortung

Mit der Formulierung der Fragestellung eng verschränkt ist etwas, das wir *methodologische Positionierung* nennen wollen. Damit ist keine die andere Seite ideologisch ausgrenzendes „Bekenntnis“ zu qualitativen Verfahren gemeint. Wenn man sich für das interessiert, was in Kursen, die der Integration dienen sollen, jenseits der offiziellen Programme gelernt und gelehrt wird, könnte man natürlich auch eine standardisierte Befragung unter allen Teilnehmern durchführen und sie auf einer Skala ankreuzen lassen, was sie in dem Kurs glauben gelernt zu haben und was eher nicht. Parallel dazu könnte man die Kursleiter nach ihren Lernzielen und dem vermuteten Lernerfolg befragen und beides vergleichen. Hier möglicherweise aufgedeckte Diskrepanzen wären zweifellos hoch aufschlussreich für die Frage nach dem, was Teilnehmer aus einem solchen Kurs mitnehmen und für die Illusionen, die sich die Lehrenden unter Umständen darüber machen.

Es wäre für manchen Absolventen sicherlich verführerisch, ein solches Design einfach zu „verkleinern“, indem er mehrere halbstandardisierte Leitfadenterviews (Hopf 1978) mit Vertretern beider Gruppen führt. Einem qualitativen Design entspräche eine solche methodologische Orientierung allerdings noch nicht.

Generell scheint es uns eine gute Leitlinie zu sein, sich zu Beginn der Forschung zu fragen, ob man für das, was man machen will, qualitative Verfahren *braucht*, oder ob sich dieselben Ergebnisse, noch dazu vielleicht umfassender und aussagekräftiger, mit quantitativen Verfahren erzielen ließen. Um eines der standardisierten Erhebungsinstrumente herauszugreifen: Gibt es in dem Forschungsfeld etwas, das sich nicht ohne weiteres oder nicht sinnvoll mittels Fragebogenerhebung erforschen lässt? Gibt es an dem, was uns interessiert, etwas, das z.B. offene Beobachtungs- oder Befragungsformen *braucht*, dass man also ohne diese nicht herausbekommen würde? Auch wenn diese Formulierung nach Abgrenzung klingt, ist sie nicht polemisch gemeint, sondern dient der klaren Aufgabenbestimmung der paradigmatischen Zugänge. Nur dann, wenn die jeweiligen Zuständigkeiten – damit aber auch die Grenzen von deren Reichweite – klar benannt sind, können die standardisierten und die rekonstruktiven Verfahren in eine produktive – aber eben auch einander ergänzende – Aufgabenteilung eintreten.

Für unser Beispiel heißt das: Von Interesse ist nicht primär das, was man in einem Fragebogen abfragen könnte. Von Interesse ist also nicht, wie sich positive oder kritische Einschätzungen des Angebots in verschiedenen Kursen darstellen und von welchen Faktoren (z.B. Eigenschaften der Teilnehmer, Eigenschaften der Kursleiter) diese Einschätzungen vorrangig beeinflusst werden. Von Interesse sind eher die *impliziten Organisationsprinzipien und Wirkungen* sozialer Situationen, die Arten des aufeinander Reagierens, die Typisierungen, die im Hinblick auf die soziale Situation, auf die Anderen und einen selbst vorgenommen werden und die gerade dort zum Ausdruck kommen, wo die Akteure versuchen, sich in ihr Gegenüber hineinzusetzen oder bestimmte Erwartungen Anderer an sie selbst unterstellen (vgl. Luhmann 1984).

Diese Prozesse sind, da sie in Alltagsroutinen eingelassen und den Beteiligten selbst nur in Grenzen bewusst sind, nicht einfach abzufragen, sondern müssen beobachtet werden. Gleichwohl könnte man eine solche Beobachtung durch offene Befragungen mit Kursteilnehmern und -veranstaltern ergänzen (Heinig 2010).

Auf die Unterscheidung verschiedener methodologischer Paradigmen zu pochen, bedeutet nun aber umgekehrt keinen Methodenpurismus. Es kann ausgesprochen sinnvoll sein, in aufeinander folgenden Arbeitsschritten verschiedene methodische Zugänge zu verknüpfen: etwa auf der Grundlage einer standardisierten Befragung unter Kursteilnehmern gezielt Kurse auszuwählen, in denen dann solche informellen Mechanismen näher untersucht werden. Dies könnten etwa Kurse sein, bei denen sich in der Befragung zeigt, dass die Einschätzungen der Teilnehmer und die der Kursleiter extrem auseinanderfallen und – im Kontrast – solche, bei denen beides in hohem Maße übereinstimmt. Eine ähnliche Vorgehensweise zeigt sich in der Studie „Jugend und Demokratie“ (u.a. Krüger/Pfaff 2010). Auf der Grundlage einer repräsentativen Befragung zu fremdenfeindlichen und rechten jugendkulturellen Einstellungen von ca. 1400 Jugendlichen an 17 Schulen in Sachsen-Anhalt wurden zwei Schulen mit jeweils auffällig hohen bzw. niedrigen Werten identifiziert. In einer anschließenden Untersuchungsphase wurden auf der Basis von Gruppendiskussionen mit Lehrenden sowie mit Schülern und Schülerinnen implizite Handlungsorientierungen rekonstruiert, die zur Genese der Einstellungen der Jugendlichen beitragen. Auch bei einer solchen Verknüpfung unterschiedlicher methodischer Vorgehensweisen, die man als „Triangulation“ bezeichnet, wäre bei jedem Arbeitsschritt die „Logik“ des dabei zugrunde gelegten methodischen Vorgehens zu berücksichtigen. Die Verknüpfung unterschiedlicher methodischer Zugänge erfordert daher weitgehende methodische Kompetenzen: Man muss sich in den standardisierten Verfahren ebenso zu Hause fühlen wie in den interpretativen, man muss wissen, an welcher Stelle man Aussagen welchen Typs trifft und wie beide aufeinander zu beziehen sind.

Mit dieser methodologischen Positionierung einher geht zu Beginn eines rekonstruktiven Forschungsprozesses auch die Entscheidung für eine formale bzw. *Metatheorie*. Darin werden begrifflich-theoretische Grundlagen erfasst, die mit dem Gegenstand, auf welchen sich das Erkenntnisinteresse richtet, nur mittelbar etwas zu tun haben, wie z.B. die Konzepte des Fremdverstehens (Schütz 2004b) und der reziproken Typisierung (Schütz 1971), das Konzept der Identität (Goffman 1975, Wohlrab-Sahr 2006), des Handelns (Weber 1980: 1-30), der Kollektivität (Mannheim 1980), des Motivs (Schütz 2004a), der Kommunikation (Garfinkel 2004) oder der Orientierung (Bohnsack 2007 und 2017). Phänomen, Erkenntnisinteresse, Methode und Metatheorie müssen aufeinander bezogen sein. Die Auseinandersetzung mit Grundlagentheorien strukturiert die Wahl der Methoden sowie die der Erhebungs- und Auswertungsverfahren. Ein theoretischer Fokus auf Kollektivität und Interaktion wird sich mit anderen methodischen Instrumenten verbinden als einer, der auf biographischer Identität und Sozialisation liegt.

7.4 Dritter Schritt: Identifikation des Forschungsfeldes

Wenn man sich für Maßnahmen interessiert, bei denen es um die Integration von Zuwanderern geht, kommt ein breites Forschungsfeld in den Blick, in dem sich verschiedene Angebote untersuchen ließen: Integrationskurse (Heinig 2010), Einbürgerungsfeiern (Jakob 2017), besondere, auf Migranten ausgerichtete Kulturangebote oder auch Deutschkurse für Ausländer. In all diesen Feldern ließe sich gut untersuchen, ob es neben den Sachinformationen und formalen Kompetenzen auch „implizite Botschaften“ gibt, die eher im kommunikativen Bereich anzusiedeln sind, und zu analysieren, wie diese in der Kommunikation generiert werden. Auch Sprachkurse, in denen es vorrangig um das Erlernen einer formalen Kompetenz geht, enthalten Hinweise auf kulturelle Regeln und Selbstverständlichkeiten und bestehen aus Formen der Kommunikation, in denen Einschlüsse und Ausschlüsse generiert werden. Überdies sind sie bisweilen auch mit anderen Angeboten – etwa mit sog. „Integrationskursen“ – gekoppelt und in dieser Verknüpfung wiederum Bedingung für die Möglichkeit der Einbürgerung, die dann bei entsprechenden „Einbürgerungsfeiern“ gewürdigt werden kann. Kulturträger wiederum entwickeln Angebote, etwa im Bereich von Musik und Theater, die auf die Interessen von bestimmten Zuwanderergruppen zugeschnitten sind und sich aus der Logik des „Forderns und Förderns“ der staatlichen Angebote zu befreien versuchen.

Insgesamt eröffnet sich hier also ein großes Forschungsfeld, in dem verschiedene Maßnahmen ineinander greifen. Dieses Feld kann sicherlich nicht „komplett“ untersucht werden, allerdings ist es wichtig, sich diese Verbindungen klar zu machen. So haben Teilnehmer an Sprachkursen möglicherweise bereits Erfahrung mit anderen Formaten und interpretieren das, was sie im Sprachkurs erleben, vor diesem Hintergrund.

Grenzt man nun das Forschungsfeld – aus pragmatischen Gründen – ein auf *Deutschkurse*, gilt es diesen Horizont von „Integrationsangeboten“ mit zu bedenken. Allerdings ist dies nicht der einzige Horizont. In den Kursen könnten auch Personen sein, die für ein paar Jahre in Deutschland studieren oder die aus beruflichen oder familiären Gründen für eine gewisse Zeit nach Deutschland gekommen sind. Diese Personen werden sich unter Umständen in ihrer Motivation, bisweilen aber auch in ihrem sozialstrukturellen Hintergrund, von anderen Teilnehmergruppen unterscheiden. Ein wichtiger Unterschied könnte zum Beispiel sein, dass sie freiwillig – und nicht gezwungenermaßen – an den Kursen teilnehmen. Im Forschungsfeld überlagern sich also verschiedene Horizonte, die es etwa beim Sampling zu berücksichtigen gilt. Gleichzeitig stellt sich die Frage, ob die unterschiedlichen Personengruppen die Angebote anders wahrnehmen oder ob sie von Seiten der Kursleiter anders eingeschätzt und behandelt werden. Gibt es unterschiedliche Botschaften für verschiedene Gruppen von Teilnehmern und – wenn ja – entlang welcher Kriterien werden in der Kommunikation die Grenzen gezogen?

7.5 **Vierter Schritt: Entscheidung für ein konkretes methodisches Verfahren**

Damit ist man nun gut vorbereitet auf die Frage nach der Methode im engeren Sinn: Über welche konkreten methodischen Operationen – d.h. welche Formen der Erhebung und Auswertung – fördert man das aufschlussreichste Material und entsprechend aussagekräftige Ergebnisse zutage? Entscheidungen, die es hier zu treffen gilt, sind etwa, ob eine Form der Befragung (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 53ff) oder eher die teilnehmende Beobachtung (Lüders 2003) das Instrument der Wahl sind; oder ob es möglicherweise Dokumente oder Bilder (Bohnsack 2008, Przyborski 2017) zu analysieren gilt, die in dem jeweiligen Forschungsfeld eine Rolle spielen.

Spielen wir – wieder mit Bezug auf unser Thema – die möglichen Instrumente durch: Eine Variante wäre die teilnehmende Beobachtung. Das hieße, dass die Forscherin – in diesem Fall nur nach Absprache mit der Kursleitung – als eine Art Praktikantin am Kurs teilnimmt und die Abläufe in Beobachtungsprotokollen festhält (Heinig 2010). Dies wäre sicherlich das Instrument der Wahl, wenn es darum geht, die Kommunikation im Kurs zu interpretieren: Wie werden Personen angesprochen, wie bringen sie sich selbst ins Spiel, zu welchen Beispielen greifen die Interagierenden, wenn sie etwas erläutern wollen? Auf welches „Wissen“ über die jeweils andere Seite und den gegebenen Kontext wird in der Kommunikation rekurriert, welche Erfahrungen werden geltend gemacht, und welche Schlussfolgerungen werden daraus gezogen? Dabei dürfte allerdings die Forschungsfrage gegenüber der Kursleitung nur in relativ allgemeiner Weise kommuniziert werden, um Artefakte zu vermeiden. Im Prinzip jedenfalls wäre hier die Beobachtung ein geeignetes Instrument, um in der Kommunikation transportierte implizite Botschaften erkennbar zu machen.

Nun kann es sein, dass eine solche Beobachtung Anhaltspunkte für herausgehobene Positionen im Kurs oder für Gruppenbildungen gibt. Insofern könnten sich an die Beobachtung verschiedene weitere Formen der Erhebung anschließen: Einzelinterviews mit Kursteilnehmern, die im Kurs in irgendeiner Weise „aufgefallen“ sind: weil sie sich oft äußern oder gar nicht, weil sie sich kritisch positionieren oder besonders angepasst erscheinen, weil sie über gute oder über wenig Vorbildung verfügen usw. Es können auch Gruppen erkennbar werden, weil sie wiederholt in räumlicher Nähe zueinander sitzen, sich aufeinander beziehen oder von der Kursleiterin gleichsam „kollektiv“ angesprochen werden. Solche Beobachtungen könnten dann ein Anhaltspunkt dafür sein, Befragungen – etwa in Form von Gruppendiskussionen (Vogl, Kapitel 46 in diesem Band) – in der jeweiligen Gruppe durchzuführen, weil sich im Gruppenkontext Gemeinsamkeiten des Erlebens oft besser artikulieren lassen. Allerdings gehen dabei herausgehobene individuelle Positionen eher unter als beim Einzelinterview. Diese wenigen Beispiele machen bereits deutlich, dass die Entscheidung für bestimmte Formen der Erhebung eine voraussetzungsreiche Entscheidung ist, die es im Hinblick auf das, was sie zutage fördert, aber auch im Hinblick darauf, welche Wirkungen sie erzeugt, zu reflektieren gilt.

In engem Zusammenhang mit der Entscheidung für Formen der Erhebung steht auch die Frage nach den geeigneten Auswertungsverfahren (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 189ff, Kleemann et al. 2009). Dabei wollen wir keinem Purismus der Ansätze das Wort reden. Bei genauerer Betrachtung teilen die diversen Kunstlehren im Feld qualitativer Forschung – etwa Objektive Hermeneutik (Wernet 2000), Narrationsanalyse (Schütze 1983), Dokumentarische Methode (Bohnsack 2014), Biographieforschung (Rosenthal, Kapitel 39 in diesem Band), sozialwissenschaftliche Hermeneutik (Kurt/Herbrik, Kapitel 37 in diesem Band), Ethnografie (Knoblauch/Vollmer, Kapitel 40 in diesem Band) und Grounded Theory-Methodologie (Strübing, Kapitel 36 in diesem Band) – eine ganze Reihe von Grundannahmen und darauf bezogenen Regeln und Praktiken. Wesentlich ist aber, dass Formen der Erhebung und Auswertung eng aufeinander bezogen sind. Oft sind bestimmte hermeneutische Auswertungsverfahren nicht zu praktizieren, weil während der Erhebung den Befragten kein Spielraum für selbstläufige Darstellungen gelassen wurde. Ein Auswertungsverfahren, bei dem es auf die Interaktion in Gruppen und die Analyse von Gruppendiskursen ankommt, läuft ins Leere, wenn während der Gruppendiskussion ständig einzelne Personen angesprochen wurden, die dann nacheinander – aber eben nicht aufeinander bezogen – antworten. Ein Auswertungsverfahren, das für die Rekonstruktion biographischer Prozesse entwickelt wurde, kann nicht zur Anwendung kommen, wenn keine Interviews geführt wurden, in denen solche Prozesse selbstläufig zur Darstellung kommen. Demnach wäre die letzte, zu Beginn der Forschung zu beantwortende Frage: Sind Erhebungsform und Auswertungsverfahren so aufeinander abgestimmt, dass das erhobene Material eine geeignete Grundlage für das gewählte Auswertungsverfahren bildet?

7.6 Fünfter Schritt: Sampling

Auch in qualitativen Studien ist eine Entscheidung darüber zu treffen, unter Einbeziehung welcher *Erhebungseinheiten* die Forschung durchgeführt werden soll. Damit eng verbunden ist die Frage, worüber man Aussagen zu treffen beabsichtigt, in welche Richtung also eine spätere Generalisierung (oder Theoretisierung) möglich ist. Sicherlich sind bei kleineren – insbesondere studentischen – Arbeiten die Möglichkeiten der Generalisierung begrenzt. Dennoch sind über ein kluges Sampling (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 177ff) gleichwohl sinnvolle und relevante Schritte in diese Richtung möglich.

Wichtige Überlegungen zum Sampling in qualitativen Studien wurden im Rahmen der Grounded Theory Methodologie (GTM) (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 190ff, Strauss 1991) entwickelt. Wir wollen diese hier nicht im Einzelnen darstellen (Strübing, Kapitel 36 in diesem Band), sondern nur einige Grundprinzipien festhalten:

1. Zum einen orientiert sich das Sampling an Kontrasten. Im Hinblick auf das genannte Beispiel könnte das heißen, sich einerseits Kurse anzusehen, die gegen Geld angeboten und freiwillig besucht werden, und andererseits solche, die verpflichtend, aber

- kostenfrei sind. Solche grundlegenden Kontrastierungen sind auch in kleineren Studien sinnvoll und möglich und führen schnell dazu, dass man verschiedene Bedingungen und Konstellationen in den Blick bekommt. Im Verlauf der Forschung werden sich weitere Kontraste herauskristallisieren, anhand derer das Sample vervollständigt wird.
2. Es geht beim Sampling in letzter Instanz nicht um „Fälle“ (in unserem Fall also um Sprachkurse), sondern um die daraus zu generierenden Konzepte (Corbin/Strauss 1990). Letztlich sind es also nicht die Deutschkurse, die miteinander verglichen werden, sondern die Mechanismen, die in ihnen zur Geltung kommen bzw. die Sinnstrukturen, die sich in ihnen zeigen. Diese werden miteinander verglichen und auf ihr Zustandekommen hin untersucht.
 3. Dennoch ist es wichtig zu überlegen, welche Einheiten man für den Vergleich auswählt. Sind es - wie in unserem Fall - Kurse oder Kurseinheiten oder Gruppen von Teilnehmern oder Lehrenden? Oder werden - wie in einem anderen Fall, in dem es um die Frage von „Geschlechterorientierungen zwischen Kindheit und Jugend“ (Wopfner 2012) geht - einzelne Jugendliche bzw. Kinder, Peer-Groups, Schulklassen oder ev. sogar Schulen miteinander verglichen?
 4. Das Sampling ist in qualitativen Untersuchungen sinnvollerweise nicht bereits in einem ersten Untersuchungsschritt abzuschließen. Unter Umständen wird man auch in späteren Untersuchungsphasen noch einmal Material erheben, um die Varianten, die man in einem Sample erfasst, zu vervollständigen.
 5. Anders als beim Sampling in standardisierten Untersuchungen versucht man in qualitativen Verfahren nicht, ein verkleinertes Abbild der *Verteilung* in einer Grundgesamtheit zu erreichen, sondern die *Vielfalt der in einem Untersuchungsfeld vorhandenen Konstellationen* zu erfassen und unterschiedliche Mechanismen auf ihre Bedingungen und Wirkungen hin zu befragen. Die Frage zu beantworten, wie häufig ein Zusammenhang auftritt und ob er mit größerer Wahrscheinlichkeit im Kontext A oder B auftritt, bliebe dann anderen Methoden vorbehalten. Auch hier gilt, dass insbesondere in Abschlussarbeiten eine „Sättigung“ des Samples (d.h. dass durch neue Fälle keine grundsätzlich neuen, theoretisch fassbaren Aspekte hinzukommen), oft nicht realisiert werden kann. Gleichwohl ist es auch unter diesen Umständen möglich, sich über die Grenzen des eigenen Samples Rechenschaft abzulegen und dies entsprechend zu dokumentieren. Beispielsweise kann man nichts über die Spezifik verpflichtender Kurse sagen, wenn man sie nicht mit freiwillig besuchten kontrastiert hat. Oft wird es auch für die Interpretation des vorhandenen Materials helfen, den (in diesem Fall gedanklichen) Kontrast gegenüber unter anderen Bedingungen zustande gekommenen Sprachkursen mit zu reflektieren. Es ist in jedem Fall besser, die Grenzen der Reichweite der eigenen Untersuchung auszuweisen und zu reflektieren als sie zu verdecken und Aussagen über Dinge zu treffen, die man nicht in den Blick genommen hat.

7.7 Sechster Schritt: Bestimmung der Richtung der Generalisierung oder Theoriebildung

Auch qualitative Studien untersuchen Phänomene – welcher Art auch immer – nicht allein aus Interesse an der sozialen Vielfalt oder am einzelnen, interessanten Fall. Sie wollen vielmehr Aussagen über *soziale Sachverhalte* treffen, die über die konkret untersuchten Fälle hinaus Gültigkeit beanspruchen. Das ist nur durch ein grundlagentheoretisch begründetes und systematisch durchgeführtes methodisches Vorgehen möglich. Nur durch empirische Arbeit, die über den einzelnen Fall hinaus zu theoretischer Abstraktion kommt, ist wissenschaftlicher Fortschritt möglich. Nur so platziert man sich mit der eigenen Forschung in einem wissenschaftlichen Feld und gibt anderen die Möglichkeit, daran anzuschließen oder sich kritisch damit auseinanderzusetzen. Und nur so entsteht die Möglichkeit, ein Forschungsergebnis als „falsch“ oder „unzureichend“ zurückzuweisen. Wenn ich mich darauf beschränke, nur etwas über die individuelle Besonderheit der von mir untersuchten Fälle auszusagen, verhindere ich faktisch, dass meine Forschung als Beitrag zu einer allgemeinen Problemstellung wahrgenommen wird. Damit stellt sich aber die Frage, was diese allgemeine Problemstellung ist. Woraufhin will ich meine Befunde generalisieren, in welche Richtung will ich eine Theorie über einen empirischen Zusammenhang entwickeln?

Hier sind nun unterschiedliche Antworten denkbar. Gehen wir wieder von unserem Beispiel aus: Unsere Generalisierungsabsicht könnte in Richtung einer Evaluation von Deutschkursen für Migranten zielen, und zwar nicht primär im Hinblick auf die erlernte Sprache, sondern im Hinblick auf das, was in den Kursen – gleichsam „nebenbei“ – noch vermittelt wird. Welche Bilder von eigenen und fremden Kulturen werden entworfen, welche Typisierungen (Schütz 2004a) werden vorgenommen und wem werden sie zugeschrieben, welches Orientierungswissen wird im Zusammenhang mit dem neuen kulturellen Kontext aufgebaut? Wie unterscheiden sich verschiedene Kursangebote im Hinblick auf diese „latenten Botschaften“ und mit welchen Folgen auf Seiten der Teilnehmerinnen? Eine solche – gegenstandsbezogene – Auswertung und Generalisierung wäre sicherlich hilfreich für eine Einschätzung von Instrumenten, die dem Kompetenzerwerb und der Integration dienen sollen, aber unter Umständen – aus Gründen, die den Beteiligten vielleicht gar nicht klar sind – ganz andere, nicht intendierte Folgen haben.

Eine andere Richtung der Generalisierung, die von diesem Beispiel ausgehend möglich wäre, setzt abstrakter, man könnte auch sagen ‚grundlagentheoretischer‘, an. Der Deutschkurs wäre dann nur ein Beispielfall für das allgemeinere Problem der Intersubjektivität und des Fremdverstehens (Schütz 2004a, Garfinkel 2004), das von den Beteiligten zu lösen ist: Wie verdeutlicht man etwas, das selbstverständlicher Alltag ist, gegenüber jemandem, dem dieser Alltag nicht in gleicher Weise vertraut ist? Welche Beispiele wählt man aus, welches Wissen setzt man voraus und welches Nichtwissen unterstellt man, von welcher Gemeinsamkeit und welcher Differenz geht man aus und woraus speisen sich diese Annahmen? Eine Generalisierung dieser Art würde in Richtung einer Theorie des Fremdverstehens gehen, die hier an einem Migrationskontext untersucht wird, in dem bestimmte Arten

der Gruppenbildung und (Stereo-)Typisierung deutlicher zutage treten als anderswo und vielfältige (insbesondere medial vermittelte) Anhaltspunkte finden.

Wenn man den Gegenstandsbereich der Migration, den wir hier beispielhaft behandelt haben, einmal verlässt und die ganze Breite von Studien aus dem Feld der qualitativen Sozialforschung in den Blick nimmt, findet man beide Formen der Verallgemeinerung und Theoretisierung: gegenstandsbezogene und grundlagentheoretische. Und beide haben zweifellos ihren Wert. Narrationsanalysen, wie sie Fritz Schütze und andere durchgeführt haben, können helfen, die „Karrieren“ in einem bestimmten sozialen Feld und deren Bedingungen zu rekonstruieren – etwa die Karrieren von Personen, die eine Zeitlang in der Psychiatrie waren (Riemann 1987). Sie können aber auch sehr viel allgemeiner ansetzen und – auf der Ebene der Grundlagentheorie – typische Prozessstrukturen des Lebensablaufs und deren narrative Repräsentation herausarbeiten (Schütze 1983). Oder um ein anderes Beispiel zu nennen: Untersuchungen über den Umgang mit Demenz können etwas zum Gegenstandsbereich der Pflege, des Umgangs mit Kranken in Familien oder der medizinischen Versorgung beitragen. Sie können aber auch einen Beitrag leisten zum Zusammenbruch der Selbstverständlichkeiten sozialer Kommunikation und den Reparaturmechanismen, die in einem solchen Fall greifen (Radvanszky 2016), vergleichbar mit dem Zusammenbruch der Kommunikation, wie ihn Garfinkel (2004) am Beispiel seiner „Krisenexperimente“ untersucht hat. Sie tragen damit entweder etwas zum Erkenntnisgewinn in einem konkreten Gegenstandsbereich oder zu unserem Wissen über grundlegende Prozesse und Mechanismen des gesellschaftlichen Lebens bei.

Generalisierung und Theoriebildung setzen die Bildung von Typen voraus. Die Möglichkeit der Typenbildung (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 359ff) und die Richtung, in die sie erfolgt, sind wiederum sowohl vom Sampling als auch von der Forschungsfrage abhängig.

Wir haben oben unter Verweis auf das Problem des Fremdverstehens bereits eine Richtung der Typenbildung angedeutet. Daran anschließend, könnte eine Typologie den Zusammenhang zwischen der Bearbeitung des Problems des Fremdverstehens und damit verbundenen Mechanismen von Integration und Grenzziehung theoretisch verdichten. Beispielsweise können im Prozess der Bearbeitung des Problems des Fremdverstehens solche Grenzziehungen entlang unterstellter kultureller oder religiöser Besonderheiten vorgenommen werden, im Hinblick auf die man bestimmte Sachverhalte in besonderer Weise erläutern muss. Sie können sich aber auch an der Unterscheidung von Neuem vs. bereits Vertrautem orientieren. Als eine Dimension der Typologie ließen sich hier etwa Partikularismus und Universalismus unterscheiden: Neues lässt sich im Prinzip von jedem im Lauf der Zeit in Bekanntes verwandeln, das In-Rechnung-Stellen ethnisch-religiöser Differenz dagegen setzt eher auf dauerhafte Unterschiede. Damit ist noch keine Aussage darüber verbunden, welche Form der Grenzziehung „besser“ oder der Realität „angemessener“ ist. Es geht vielmehr um die in einer Situation wirksamen Ordnungsmuster und deren Konsequenzen. Gleichwohl entsteht hier eine Aufmerksamkeit dafür, dass die etwa im Kontext „interkulturellen Lernens“ implizierten kulturellen Unterscheidungen nicht die einzig möglichen Differenzunterstellungen im Prozess des Fremdverstehens sind.

Das bedeutet aber auch, dass bereits beim Entwerfen eines Forschungsdesigns die Aufmerksamkeit darauf gerichtet sein sollte, in welche Richtung die Theoriebildung, ausgehend vom konkreten Forschungsgegenstand, gehen soll. Zum einen fließen diese Überlegungen in das Sampling ein. Zum anderen werden Auswahl und Rezeption der Forschungsliteratur sich entsprechend anders gestalten.

7.8 Umgang mit auftauchenden Problemen

Wir wollen nun zum Abschluss in lockerer Reihenfolge noch einige Probleme ansprechen, die im Rahmen qualitativer Forschung immer wieder auftauchen, und mögliche Lösungen skizzieren. Für manche Probleme bieten sich eher „institutionelle“ Lösungen an, andere lassen sich von der Forscherin oder dem Forscher selbst beheben.

7.8.1 Revisionen sind bisweilen nötig und erlaubt!

Die Zuspitzung des Erkenntnisinteresses und die endgültige Formulierung der Fragestellung können sich auch nach Beginn der empirischen Arbeit noch in gewissem Maße verändern. Das ist an sich kein Problem, sondern in der Regel ein Qualitätsmerkmal qualitativer Forschung. Wichtig ist es aber, nicht einfach drauf los zu forschen. Wenn man keine Forschungsfrage hat, kann man sie später auch nicht anpassen, und sie ergibt sich auch nicht einfach „von selbst“. Die Veränderung der Forschungsfrage wiederum geht oft mit beträchtlichem Erkenntnisgewinn einher: Erstens kann darin zum Ausdruck kommen, dass man den Relevanzen der Untersuchten Rechnung trägt. Zweitens heißt es, dass man bereits in der Lage ist, diese Relevanzen zu explizieren. Und drittens bedeutet es, dass man begonnen hat, die eigenen Vorannahmen in Relation zu den empirisch gegebenen Sachverhalten zu setzen. Eine solche Veränderung der ursprünglichen Perspektive ist aber oft ein schwieriger Prozess.

Ähnliches gilt für das Sampling. Es kann z.B. passieren, dass man von bestimmten Vergleichsdimensionen ausgegangen ist, die sich aber bei genauerer Kenntnis des Feldes als nicht besonders relevant herausstellen oder für die sich schlicht keine Beispiele finden. Im ersten Fall sollte man sich an dem orientieren, was im Feld relevant ist. Im zweiten Fall muss man zunächst überlegen, ob das Problem unter Umständen auf eine falsche oder zu enge Suchstrategie zurückzuführen ist oder ob es sich unter Umständen durch „Vermittler“ lösen lässt, die den Zugang zu einem Forschungsfeld erleichtern. Wenn man all dies ausschließen kann oder muss, ist es besser, sich an verfügbare Fälle zu halten und an den ursprünglichen Ideen nicht allzu lange festzuhalten.

7.8.2 Die theoretische Anbindung nicht zu lange hinausschieben!

Qualitative Forschung erfordert eine eingehende Auseinandersetzung mit Grundlagentheorien. Da diese oft recht abstrakt sind, gestaltet sich deren Aneignung manchmal mühsam. Am besten gelingt sie in direkter Konfrontation mit Forschungsanliegen gleichsam aus der Forschungspraxis heraus. Hier entsteht in der Regel auch ein Interesse an grundlagentheoretischen Fragen. Das kann für den konkreten Arbeitsprozess manchmal allerdings zu spät sein oder den Forschungsprozess unnötig in die Länge ziehen. Vorbeugen lässt sich dem etwa durch die Teilnahme an geeigneten Lehrforschungsprojekten oder anderen kooperativen Forschungskontexten, in denen die Theorie-Empirie-Verbindung kontinuierlich besprochen wird.

7.8.3 Feldforschung braucht Zeit!

Problematisch gestaltet sich bisweilen auch der Zugang zum Feld bzw. zu Interviewpartnern: Man findet keine Gesprächspartner oder hat keine Kontaktpersonen, die den Zugang zum Feld erleichtern. Das zugrundeliegende Problem ist fast immer mangelnde Zeit. Einen tragfähigen Feldzugang erarbeitet man sich durch persönliches Engagement und durch Interesse an den Untersuchten, und das kostet Zeit. Sobald Engagement und Interesse sichtbar werden, öffnen sich in der Regel auch die Türen. Eine unbekannte Person lediglich einmal anzusprechen, sich ihre Telefonnummer zu notieren und später zu versuchen, per Telefon einen Interviewtermin zu vereinbaren, führt oft zu Enttäuschungen. Regelmäßige Präsenz an einem Ort, an dem sich die potentiellen Untersuchungspersonen immer wieder aufhalten (sei es ein Jugendclub, ein Sprachkurs oder eine Moschee), dokumentiert das eigene Interesse und führt eher zur Bereitschaft, sich auf ein Interview einzulassen.

7.8.4 Methoden lassen sich nicht allein abstrakt erlernen, sondern brauchen Übung!

Bei manchen unerfahrenen Forschern kursiert die Einschätzung, dass sich qualitative Methoden gleichsam im Selbststudium aus Büchern erlernen ließen, während man für statistische Verfahren eine lange Ausbildung brauche. Auch wenn Methodenbücher sicherlich helfen können (und sollten), sollte man nicht vergessen, dass alle methodischen Verfahren, auch die qualitativen, Übung verlangen. Dabei wird es in der Regel hilfreich sein, sich bei der eigenen Forschung zunächst an einem Verfahren zu orientieren und sich dieses gründlich anzueignen. Im zweiten Schritt lassen sich dann Elemente verschiedener Methoden durchaus miteinander verbinden. Das fällt aber leichter, wenn bereits eine gewisse Sicherheit im Umgang mit einem Verfahren erworben wurde (Schäffer 2010).

7.8.5 Kooperative Forschungszusammenhänge nutzen oder schaffen!

Qualitative Forschung gelingt am besten, wenn sie durch Forschungswerkstätten unterstützt und begleitet wird bzw. wenn im Rahmen von Projektzusammenhängen gemeinsame Arbeit am Material stattfindet. Hier reflektiert man die Passung zwischen Phänomen, Fragestellung, konkreten Methoden und grundlagentheoretischer Einbettung, die Erfahrungen, Fortschritte und Rückschläge im Feld, diskutiert die Interpretation des empirischen Materials und erarbeitet Strategien für das Sampling. Das größte Problem für Nachwuchsforscherinnen ist es, alleine arbeiten zu müssen und keine Anbindung an einen derartigen Forschungszusammenhang zu haben. Eine gute Alternative zu Forschungswerkstätten, die von einer erfahrenen Forscherin angeleitet werden, sind Interpretationsrunden in einer Peergroup. Sie ergänzen auch Forschungswerkstätten optimal.

Literatur

- Bohnsack, Ralf (2007): „Orientierungsmuster“. Ein Grundbegriff qualitativer Sozialforschung. In: Schmidt, Folker (Hg.): *Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft*. Baltmannsweiler: Schneider, 49-61
- Bohnsack, Ralf (2008): *Qualitative Bild- und Videointerpretation*. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich/UTB
- Bohnsack, Ralf (2014): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich/UTB
- Bohnsack, Ralf (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich/UTB
- Corbin, Juliet/Strauss, Anselm (1990): *Grounded Theory Research*. In: *Zeitschrift für Soziologie* 19 (6): 418-427
- Garfinkel, Harold (2004 [1967]): *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press
- Goffman, Erving (1975): *Stigma*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Goffman, Erving (1980): *Rahmenanalyse*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Heinig, Kristin (2010): *Doing Integration. Wie Integration gemacht wird. Eine qualitative Studie über die Praxis der Integrationskurse in Leipzig*. Magisterarbeit. Leipzig: Institut für Kulturwissenschaften der Universität Leipzig
- Hopf, Christel (1978): *Die Pseudo-Exploration*. In: *Zeitschrift für Soziologie* 7: 97-115
- Jakob, Maria (2017): *Einbürgerungsfeiern. Wie Zugehörigkeit praktiziert wird*. Baden-Baden: Nomos
- Kleemann, Frank/Krähnke, Uwe/Matuschek, Ingo (Hg.) (2009): *Interpretative Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag
- Krüger, Heinz-Hermann/Pfaff, Nicole (2010): *Zum Umgang mit rechten und ethnozentrischen Orientierungen ab Schulen in Sachsen-Anhalt. Triangulation von Gruppendiskussionsverfahren und einem quantitativen Jugendsurvey*. In: Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hg.): *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 59-73
- Luhmann, Niklas (1984): *Soziale Systeme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Lüders, Christian (2003): *Beobachten im Feld und Ethnographie*. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hg.): *Qualitative Forschung*. Reinbek: Rowohlt, 384-401
- Mannheim, Karl (1980 [1922-1925]): *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Meuser, Michael (2003): *Rekonstruktive Sozialforschung*. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hg.): *Hauptbegriffe qualitativer Forschung*. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich/UTB, 140-142
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): *Qualitative Sozialforschung*. 4. erweiterte Auflage. München: De Gruyter Oldenbourg
- Przyborski, Aglaja (2017): *Bildkommunikation. Qualitative Bild- und Medienforschung*. München: Oldenbourg

- Radvanszky, Andrea (2016): Die Krisenhaftigkeit der Krise - Misslingende dementielle Interaktionsprozesse. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie (Suppl) 41: 97-114
- Riemann, Fritz (1987): Das Fremdwerden der eigenen Biographie. München: Fink
- Schäffer, Burkhard (2010): Gruppendiskussionen lernen und lehren. Aspekte einer rekonstruktiven Didaktik qualitativer Forschung. In: Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 285-299
- Schütz, Alfred (1971): Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag: Nijhoff
- Schütz, Alfred (2004a): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Konstanz: UVK
- Schütz, Alfred (2004b): Das Problem der Relevanz. In: Schütz, Alfred (Hg.): Relevanz und Handeln I. Zur Phänomenologie des Alltagswissens. Konstanz: UVK, 57-249
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 3: 283-293
- Strauss, Anselm L. (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München: Fink
- Weber, Max (1980 [1922]): Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen: Mohr Siebeck
- Weber, Max (1988 [1904]): Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Weber, Max (Hg.): Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen: UTB, 146-214
- Wernet, Andreas (2000): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Opladen: Leske + Budrich
- Wohlrab-Sahr, Monika (2006): Die Realität des Subjekts. Überlegungen zu einer Theorie biographischer Identität. In: Keupp, Heiner/Hohl, Joachim (Hg.): Subjektdiskurse im gesellschaftlichen Wandel. Bielefeld: transcript, 75-97
- Wopfner, Gabriele (2012): Geschlechterorientierungen zwischen Kindheit und Jugend. Dokumentarische Interpretation von Kinderzeichnungen und Gruppendiskussionen. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich

Aglaja Przyborski lehrt an der Universität Wien und der Sigmund Freud Privat-Universität. *Ausgewählte Publikationen:* Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch, 4. Auflage. Berlin: De Gruyter Oldenbourg (zusammen mit Monika Wohlrab-Sahr, 2014); Learning to Think Iconically in the Human and Social Sciences. Iconic Standards of Understanding as a Pivotal Challenge for Method Development, in: Integrative Psychological and Behavioral Science 4, 1 (zusammen mit Thomas Slunecko, 2011); Dokumentarische Methode, in: Günther Mey und Katja Mruck (Hg.): Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag (zusammen mit Thomas Slunecko, 2010). *Webseite:* <http://iconicom.univie.ac.at/>. *Kontaktadresse:* aglaja.przyborski@univie.ac.at.

Monika Wohlrab-Sahr ist Professorin für Kulturosoziologie an der Universität Leipzig. *Ausgewählte Publikationen:* Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch, 4. Auflage. München: Oldenbourg (zusammen mit Aglaja Przyborski, 2014); Multiple Secularities: Towards a Cultural Sociology of Secular Modernities, in: Comparative Sociology 11 (zusammen mit Marian Burchardt, 2012); Forcierte Säkularität. Frankfurt a.M.: Campus (zusammen mit Uta Karstein und Thomas Schmidt-Lux, 2009). *Webseite:* www.sozphil.uni-leipzig.de/cm/kuwi/. *Kontaktadresse:* wohrlab@uni-leipzig.de.