

Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?

Herausgegeben von Prof. Dr. Theo Hug

Band 2

Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Umschlaggestaltung:

Wolfgang H. Ariwald, BDG, 59519 Möhnesee

Gedruckt mit Unterstützung

der Stiftung PROPTER HOMINES (Liechtenstein)
des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (bm:bwk), Wien
dem Amt der Vorarlberger Landesregierung, Bregenz

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? [Elektronische Ressource] /

hrsg. von Theo Hug. –

Baltmannsweiler : Schneider-Verl. Hohengehren, 2001

ISBN 3-89676-412-8

ISBN 3-89676-410-1

Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? / hrsg. von Theo Hug. –

Baltmannsweiler : Schneider-Verl. Hohengehren, 2001

ISBN 3-89676-411-X

ISBN 3-89676-410-1

Bd. 2. Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis. – 2001

ISBN 3-89676-414-4

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten.
Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, 2001.

Printed in Germany

Theo Hug

Editorial zur Reihe „Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?“

Im Übergang zum 21. Jahrhundert wird zunehmend deutlich, dass sich mit den technologischen, den sozio-kulturellen, den ökonomischen und den politischen Veränderungen auch die Lage des Wissens gewandelt hat. Die wissenschaftlichen Institutionen sind mit diesen Dynamiken eng verknüpft. Einerseits ermöglichen sie diese Veränderungsprozesse und tragen sowohl zur Problemverursachung als auch zur Problembewältigung bei. Andererseits verändern sie sich dabei auch selbst und mit ihnen die Weisen, wie wissenschaftliches Wissen hervorgebracht, diskutiert, organisiert, kritisiert, verbreitet und tradiert wird. Vor allem die Sozial- und Kulturwissenschaften stehen heute in einem vielfältigen Spannungsfeld zwischen Tradition und Innovation, Stabilität und Reform, Fragmentierung und Systematisierung, Integration und Differenzierung. Dies zeigen die zahlreichen Abhandlungen zur Identitäts- und Profilbildung, die disziplinübergreifenden Bemühungen und nicht zuletzt die Beiträge der vorliegenden Bände.

Die Leitfrage 'Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?' geht nicht von einer vorgefertigten Wissensordnung aus, in der alle Teilbereiche von legitimierten SprecherInnen ihren Platz zugewiesen bekommen. Wissenschaft wird hier weniger als statisches Gebilde, sondern vielmehr als pulsierender Diskurszusammenhang aufgefasst. Dabei bietet die Integration der Informations- und Kommunikationsangebote mittels Buchreihe, CD-ROM und Internetdiensten vielfältige Möglichkeiten des Erwerbs von einschlägigen Kompetenzen im Hinblick auf wissenschaftliche Arbeitsweisen, Methoden, Paradigmen, Konzeptionen und Anwendungsformen.

Mit anderen Einführungs- und Nachschlagewerken hat die vorliegende Reihe gemeinsam, dass sie für die Erstbeschäftigung geeignet sein und inhaltliche Orientierung ermöglichen will. Entsprechend bekommen übersichtliche Gestaltung, verständliche Sprache und paradigmatische Offenheit großes Gewicht.

Die Reihe 'Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?' geht in mancher Hinsicht aber auch über bekannte Nachschlagewerke hinaus. Sie rückt durch die thematischen Akzentuierungen der vier Bände das gesamte Spektrum der Wie-Fragen ins Blickfeld:

- I. Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten
- II. Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis
- III. Einführung in die Methodologie der Sozial- und Kulturwissenschaften
- IV. Einführung in die Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsforschung

Die Basiskompetenzen, die mit diesen Themenbereichen verknüpft sind, zählen zur Propädeutik verschiedener Wissenschaftsdisziplinen. Deshalb können die Reihe, die buchkompatible CD-ROM und die entsprechenden Internetangebote in den Curricula unterschiedlicher Bildungseinrichtungen und Studienfächer eingesetzt werden.

Dazu zählen insbesondere

- geistes-, kultur-, sozial- und wirtschaftswissenschaftliche Studienfächer an Universitäten, Hochschulen, Fachhochschulen, Pädagogischen Akademien und Sozialakademien,
- Oberstufen an Gymnasien und Allgemeinbildenden Höheren Schulen,
- sowie unterschiedliche Fort- und Weiterbildungseinrichtungen.

Die Reihe zeichnet sich des weiteren dadurch aus, dass sie neben der *inhaltlichen Vernetzung* die *mediale* in den Vordergrund rückt. Einerseits plädiert sie für ein sinnvolles Zusammenspiel von Offline- und Online-Medien, sodass die medialen Besonderheiten und die entsprechenden Formen des Lehrens und Lernens kultiviert werden können; andererseits verknüpft sie Begriffe, Texte, Indizierungen, Visualisierungen, Übungsaufgaben und Materialien durch hypermedial strukturierte Metainformationen. Diese ermöglichen Orientierung und Übersicht in der pluralen Wissenschaftslandschaft sowie in den Prozessen der Wissensorganisation und -aneignung. So wird die Medialität des Wissens, die in den Theorie-Diskussionen neuerdings bedeutsam geworden ist, wenigstens ansatzweise erfahrbar gemacht.

Hand in Hand damit geht der Versuch zur Vernetzung *wissenschaftlicher* und *hochschuldidaktischer Ansprüche*. Die einseitige Konzentration auf die Perfektionierung wissenschaftlicher Standards erweist sich häufig dann als problematisch, wenn AnfängerInnen gangbare Wege in die Welt der Wissenschaft finden sollen. Die verschiedenen Materialien und didaktischen Anregungen, die auf der CD-ROM und in den Internetangeboten enthalten sind, können hier kreative Spielräume eröffnen und zu einer Bündelung theoretischer, forschungsmethodischer und didaktischer Kompetenzen beitragen.

Auch im Hinblick auf *personelle* und *institutionelle Kooperationen* lassen sich Vernetzungen herstellen, denn die digitalen Informations- und Kommunikationsmittel bieten vielfältige Möglichkeiten des gedeihlichen Gebens und Nehmens für Lehrende und Studierende aus diversen Ländern und Regionen. Die netzbasierten Teile des Projekts 'Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?' (s. <http://wiwiwi.uibk.ac.at> und <http://bases.uibk.ac.at/fowi/>) verstehen sich gleichsam als ein Knotenpunkt im Netz der Netze, in dem sich einschlägige Kompetenzen und qualitätsvolle Informationsangebote verdichten. Das bedeutet die Vernetzung von Kompetenzen und Ressourcen und damit erweiterte Chancen des Kompetenzerwerbs für alle Beteiligten.

Die Kernbereiche der Kompetenzen, um die es hier geht, bestehen insbesondere in der

- Entwicklung forschungspraktischer Fertigkeiten (Formalia, Recherchevarianten, Datenbanken, usw.),
- Schreibfähigkeit (Texterstellung, Rechtschreibung, sprachlicher Ausdruck, Kreativität und Strukturierung) und Medienkompetenz,
- Fähigkeit zum reflektierten Umgang mit Quellen, Datenlagen und Materialien,
- Fähigkeit zur Entwicklung und Bearbeitung wissenschaftlicher Fragestellungen,
- Fähigkeit zur kritischen Analyse und Deutung von Argumentationen, Bildern, Zeichen, Strukturen, Symbolen, Daten, Texten, Diskursen, usw.,
- Fähigkeit zur kritischen Beurteilung empirischer und theoretischer Untersuchungsergebnisse,

- Fähigkeit zur kreativen und gegenstandsangemessenen Anwendung von Erhebungs- und Auswertungsverfahren,
- Kenntnis methodologischer Grundprobleme, Argumentationsweisen und Begründungsformen,
- Kenntnis von Grundfragen der Wissenschaftsgeschichte und der wissenschaftlichen Theoriebildung,
- Fähigkeit zur Unterscheidung verschiedener Forschungsansätze, Wissenschaftsauffassungen und wissenschaftskritischer Betrachtungsweisen,
- Fähigkeit zur eigenständigen Durchführung von Studien und Forschungsprojekten,
- Fähigkeit zur Präsentation wissenschaftlicher Prozesse und Ergebnisse.

Die Liste ließe sich zwanglos fortsetzen und ausdifferenzieren. Dazu wie auch zum Erwerb dieser Kompetenzen auf möglichst breiter Basis mögen die Beiträge der Reihe und die Angebote auf den CD-ROMs und in den netzbasierten Projektteilen dienlich sein.

An dieser Stelle bleibt noch allen zu danken, die zum Gelingen des gesamten Projekts beigetragen haben: den Autorinnen und Autoren für ihre Mitwirkung, Ideen und konzeptionellen Anregungen; den ProjektmitarbeiterInnen, allen voran den Koordinatorinnen Mag. Angela Woldrich und Nicole Bickel für ihre geduldigen Kommunikationsleistungen, die Newsletter-Agenden und die konsequente Datenarchivierung; Dr. Klaus Niedermair, der das Hypernetzdesign und die Metadatenstruktur entwickelt hat und zusammen mit MMag. Johannes Humer für Korrektur-, Indizierungs- und Layoutarbeiten verantwortlich war; Dr. Siegfried Winkler für die mediendidaktischen Arbeiten und Gerhard Gassler für die Programmertätigkeiten, die CD-ROM-Entwicklung und die medientechnische Unterstützung; Mag. Karoline Bitschnau, Mag. Dr. Eva Fleischer und Mag. Angela Ibelshäuser für die Erstellung und Erprobung des Evaluationskonzepts; Rainer W. Schneider und Ulrich Schneider, die für die verlegerische Betreuung und die Verbreitung der Reihe sorgen, und last but not least der Stiftung PROPTER HOMINES (Liechtenstein), ohne deren unbürokratische Projektförderung weder die Bücher noch die CD-ROMs hätten erscheinen können.

Weitere Hinweise und Aktualisierungen finden Sie unter <http://wiwiwi.uibk.ac.at>.

Innsbruck, im Jänner 2001 Theo Hug

Inhaltsverzeichnis

Theo Hug

Editorial zur Reihe „Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?“ 3

Allgemeine Aspekte / Grundlagen

Theo Hug

Erhebung und Auswertung empirischer Daten:

Eine Skizze für AnfängerInnen und leicht Fortgeschrittene 11

Winfried Löffler

Methoden theoretischer Forschung 30

Maria Spindler

Die operative Anlage eines interaktiven qualitativ-empirischen

Forschungsprozesses 51

Spezielle Methoden und komplexe Verfahren

Hermann Denz & Horst O. Mayer

Methoden der quantitativen Sozialforschung 75

Siegfried Jäger

Die Methode der Kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse 106

Ursula Schmidt

Einführung in die Argumentationsanalyse 120

Winfried Marotzki

Methodologie und Methoden der Biographieforschung 134

Klaus Niedermair

Metaphernanalyse 144

Herbert Bickel

Psychoanalytische Sozialforschung 166

Albert Müller

Zu den Methoden der Geschichtsforschung 181

Hubert Locher

Arbeitsfelder und Methoden kunsthistorischer Forschung 195

Armin Scholl

Methoden der Kommunikationswissenschaft 212

Ingrid Volkmer

Methoden der Medienforschung 229

<i>Andrea Lang & Franz Marksteiner & Vrääh Öhner</i>	
Methoden der Filmanalyse	239
<i>Dieter Spanhel</i>	
Grundzüge der Evaluationsforschung	249
<i>Siegfried Lamnek</i>	
Beobachtung	265
<i>Siegfried Lamnek</i>	
Befragung	282
<i>Werner Stangl</i>	
Tests und Experimente in der Psychologie	303
<i>Ralf Bohnsack & Burkhard Schäffer</i>	
Gruppendiskussionsverfahren	324
<i>Karoline Bitschnau & Manuela Hinteregger</i>	
Kollektive Erinnerungsarbeit	342
<i>Ulrike Hugl</i>	
Qualitative Inhaltsanalyse	356
<i>Thomas Muhr & Susanne Frieze</i>	
Computerunterstützte Qualitative Datenanalyse	380
<i>Reinhold Popp</i>	
Methodik der Handlungsforschung: Im Spannungsfeld zwischen Fallstudie und Projektmanagement	400
<i>Michael Schratz</i>	
Methoden der Schul- und Unterrichtsforschung	413
<i>Günter Ropohl</i>	
Methoden der Technikbewertung	434
AutorInnen	453
Personenregister	455
Sachregister	456

Allgemeine Aspekte / Grundlagen

Theo Hug

Erhebung und Auswertung empirischer Daten

Eine Skizze für AnfängerInnen und leicht Fortgeschrittene

1. Ausgangspunkte

Der Ausdruck „Methode“ geht auf das griechische *methodos* zurück, was ursprünglich „das Nachgehen, der Weg zu etwas hin“ bedeutete. Allgemein wird darunter heute ein mehr oder weniger planmäßiges Verfahren, ein Weg oder eine bestimmte Handlungsweise zur Erreichung eines Zieles verstanden. Je nachdem, in welchem Bereich der Weg und das Ziel liegen, lassen sich beispielsweise didaktische Methoden, Lernmethoden, therapeutische Methoden, Beratungsmethoden oder künstlerische Methoden unterscheiden. Im vorliegenden Beitrag geht es um Forschungsmethoden oder genauer: um empirische Forschungsmethoden und deren Stellenwert im Forschungsprozess.

1.1 Methodenvielfalt

Methoden haben in akademischen Lehr- und Lernzusammenhängen einen unterschiedlichen Stellenwert. Während sie im einen Studienplan einen mehr oder weniger ausdifferenzierten festen Bestandteil darstellen, tauchen sie in anderen eher im Zusammenhang mit Fragen des wissenschaftlichen Arbeitens, als integrierter Teil von Proseminaren, im Kontext von allgemeinen oder wissenschaftstheoretischen Einführungsveranstaltungen oder in „DiplomandInnen-“ oder „DissertantInnenseminaren“ auf. Die Beliebtheit der Methodenveranstaltungen hält sich sowohl bei Lehrenden als auch bei Studierenden durchwegs in Grenzen. Dies scheint auch dann der Fall zu sein, wenn Methodenkompetenzen nicht im Sinne eines „Trockentrainings“, sondern in Auseinandersetzung mit aktuellen Problemstellungen, konkreten Inhaltsbereichen und selbstgewählten Projektthemen vermittelt werden. Die damit verbundenen Ängste, Vorurteile und unangemessenen Vorstellungsbilder lassen sich aber durch entsprechend flexible und heraus-, statt überfordernde Lernangebote durchaus überwinden, sodass Spaß an eigenständigen Erkundungen, wissenschaftliche Neugier und lustvolle Forschung möglich werden.

Auch in der akademischen Forschung ist der Stellenwert von Methoden durchaus umstritten. Während die einen entsprechende Überlegungen vorschnell als „Methodenfetischismus“ abtun, sehen die anderen heute wie in vergangenen Jahrzehnten immer wieder Anlässe zum Vorwurf der „Unwissenschaftlichkeit“. In den wenigsten Fällen spielen dabei differenzierte und sachlich motivierte Begründungen eine Rolle. Vielmehr geht es hier in aller Regel um persönliche oder wissenschaftspolitische Motive

und Machtinteressen. Dies wird vor allem dann besonders deutlich, wenn die Rede von der Methodenvielfalt den Charakter eines Lippenbekenntnisses bekommt und ausdrücklich oder stillschweigend nur die „richtigen“ Methoden zugelassen sein sollen. Was aber sollen die „richtigen Methoden“ sein? Wenn wir akzeptieren, dass die einzelnen Antworten immer nur auf dem Hintergrund spezifischer wissenschaftlicher Orientierungen erfolgen können, dann ist jede Antwort mit allgemein verbindlichen Ansprüchen problematisch. Und sie wird darüber hinaus dogmatisch, wenn die eigenen Vorannahmen und Orientierungen stillschweigend vorausgesetzt oder als primär relevanter Maßstab erachtet werden.

Im Großen und Ganzen findet allerdings der Methodenpluralismus, der die Forschungslandschaften auszeichnet, heute breite Anerkennung. Freilich ist damit die Entscheidung für oder gegen eine bestimmte Vorgangsweise nicht einfach eine Frage des Geschmacks oder spontanen Beliebens. Die Forderung, dass solche Entscheidungen jeweils erläutert und begründet sowie in ihrer Angemessenheit plausibel gemacht werden können, bleibt zumindest so lange aufrecht, als wissenschaftliche Ansprüche erhoben werden. Diese Begründungspflicht ist ohne ein reflexives Verhältnis zur Methodenauswahl und den damit verbundenen Fragen nicht einzulösen. Der unreflektierte Vollzug einer Vorgangsweise ist in der Welt der Wissenschaft nicht akzeptabel. Das unterscheidet wissenschaftliche Vorgangsweisen tendenziell von alltagsweltlichen und künstlerischen Methoden sowie insbesondere von mystischen oder magischen Erkenntniswegen (vgl. Eberhard 1987, 22ff). Andererseits haben alle diese Bereiche gemeinsam, dass es in ihnen verschiedene Erkenntniswege gibt. Diese bereichsspezifischen Methoden zeichnen sich jeweils durch bestimmte Stilmerkmale aus, die in typischen Darstellungsweisen und spezifischen Graden der Strukturierung, der Komplexität, der Flexibilität und der Regelorientierung zum Ausdruck kommen.

1.2 Assoziationen und Alltagsbilder

Mit „wissenschaftlicher Forschung“ und „empirischen Methoden“ werden sehr verschiedene Vorstellungsbilder verbunden. Wer in den entsprechenden Einführungsveranstaltungen nach spontanen Assoziationen fragt, bekommt oft Antworten wie „Mathematik“, „Statistik“, „Tabellen“, „Grafiken“, „Interview“, „Fragebogen“, „Aktionsforschung“, „trockene Wüste“, „undurchsichtig“, „schwierig“, „langweilig“, „mühsam“ und „theoretisch“. Die Ausdrücke „spannend“ und „kreativ“ kommen durchaus vor, wenngleich die bevorzugte Farbe „grau“ ist. Auf die Frage, was denn „wissenschaftliche Theorie und Methodik“ in der Terminologie von Wettervorhersagen für sie bedeute, antworteten neulich einige Drittsemestrierte: „keine Aussicht auf Besserung“, „in höheren Lagen windig“, „überwiegend bewölkt und stellenweise Aufheiterungen“ sowie „klare Sicht nur über 2000 m Seehöhe“. Solche Vorstellungsbilder erschweren den Zugang zur empirischen Forschung vor allem dann, wenn sie unreflektiert wirksam bleiben und die Vielfalt von Möglichkeiten nicht einmal ansatzweise ins Blickfeld kommt. Eine differenzierte Auseinandersetzung mit forschungsmethodischen Fragen erscheint dann nicht verlockend, zumal die Abschlussarbeit ohnedies für die meisten absehbar die einzige größere wissenschaftliche Wissensproduktion darstellt.

Hand in Hand mit solchen Vorstellungsbildern gehen allerhand Illusionen, Kurzschlüssigkeiten und Fehleinschätzungen. Die folgenden Beispiele aus dem universitären Alltag mögen dies verdeutlichen:

- Zitat 1: „Den Ansprüchen wissenschaftlicher Forschung kann ich sowieso nie genügen.“ In dieser Aussage wird ein übermächtiges Bild der Wissenschaft gezeichnet, das durch vorausgegangene Überforderungen, allerhand Überzeichnungen und insbesondere durch den „gebügelten“ Stil der meisten wissenschaftlichen Veröffentlichungen genährt wird, in denen die Spuren der Entstehungsgeschichte, Irrtümer und Irrwege sowie Peinlichkeiten und Misslungenes nicht mehr erkennbar sind. In diesen Publikationen wird nicht mehr sichtbar, wie schwer sich viele WissenschaftlerInnen mit dem Forschen und Schreiben tun. Das Bild der „reinen“, „erhabenen“ Forschung relativiert sich schnell, wenn man ein paar Blicke hinter die Kulissen wirft.

Merke: Exaktheit ist kein Wert an sich. Das Anspruchs- und Exaktheitsniveau muss in Relation zum Vorhaben jeweils adäquat bestimmt werden.

- Zitat 2: „Ich mache auf jeden Fall eine kleine Statistik, dann wird mir niemand mehr den Vorwurf der Unwissenschaftlichkeit machen.“ Diese Argumentation nach dem Motto „Zahlen sollen vorkommen, das gibt der Arbeit einen wissenschaftlichen Touch“ deutet auf eine individuelle Variante jenes Minderwertigkeitskomplexes, der in der hierarchischen Struktur der Wissenschaften so manche „niedere Disziplin“ gegenüber „höheren Disziplinen“ auszeichnet.

Merke: Es kommt letztlich in jedem Fall auf methodenspezifische Gütekriterien an. Außerdem ist mit der Anerkennung auf der Basis einer problemadäquaten Vorgangsweise nach Abschluss einer Forschungsarbeit im Allgemeinen ein besseres Gefühl verbunden.

- In den letzten Jahren wurde ich gelegentlich Zeuge hoffnungsvoller Bekundungen, die auf (scheinbar) leichtere und einfache Wege setzten: Zitat 3: „Ich mache ein narratives Interview, da brauche ich nicht viel zu sagen und kann die Forschungspartnerin einfach erzählen lassen“, Zitat 4: „Ich mache einen geschlossenen Fragebogen, da brauche ich nicht lange mit den Leuten zu reden und kann in aller Ruhe die zurückgekommenen Bögen auswerten“, Zitat 5: „Ich mache keinen empirischen Teil, das ist mir zu aufwendig – ich schreibe eine kompilatorische Arbeit¹“. Diesen Aussagen ist gemeinsam, dass hier nicht ein Thema oder ein Forschungsinteresse und auch nicht die Frage der Angemessenheit der Vorgangsweise, sondern die Hoffnung auf einfachere Lösungen im Vordergrund steht. Die Gründe hierfür mögen vielfältig sein: pragmatische Notwendigkeiten (z.B. berufliche oder Betreuungspflichten), romantische Sehnsüchte, Versäumnisse im Studium oder die allgemeine Schnelllebigkeit. Sie können aber letztlich nicht darüber hinwegtäuschen, dass qualitative Verfahren nicht einfacher zu handhaben sind als quantitative und dass ohne eine gewisse Umsicht und Sorgfalt kein befriedigender Forschungsprozess möglich ist. Ohne diese Sorgfalt wird aus dem narrativen Interview eine Kaffeehausplauderei, aus dem Fragebogen ein nichtssagendes Instru-

¹ Eine kompilatorische Arbeit zeichnet sich dadurch aus, dass die inhaltlichen Bausteine aus anderen Büchern zusammengetragen werden.

ment und aus dem wissenschaftlichen Essay eine Sammlung platter Alltagsargumentationen.

Merke: Abkürzungswege führen bei weitem nicht immer schneller zum Ziel.

Die Liste der Vorstellungsbilder und Einschätzungen ließe sich fortsetzen.² Entscheidend ist, dass eine reflexive Auseinandersetzung mit ihnen Wege für den Erwerb forschungsmethodischer Kompetenzen eröffnet. Dabei werden sich weitaus die meisten Verfahren nicht als „endgültig vorgegebene“ oder starre Instrumente, sondern als unterschiedlich brauchbare, veränderbare und mehr oder weniger flexibel handhabbare Methoden erweisen.

2. Forschungsfragen im Spannungsfeld von Begriffen, Methoden und verwandten Dimensionen

Wir haben gesehen, dass die Sehnsucht nach methodischen „Abkürzungswegen“ zu wissenschaftlicher Erkenntnis problematisch ist. Unter den verschiedenen, oben ange deuteten Problemzonen ist vor allem die Vorstellung eines Primats der Forschungsmethode unhaltbar. Wenn ich meine Methodenauswahl treffe, bevor ich mir klar über eine zentrale Fragestellung bin, dann enge ich das Spektrum möglicher relevanter und interessanter Themen und Zugänge von vornherein unnötig ein oder laufe zumindest Gefahr, wichtige Gesichtspunkte überhaupt nicht ins Blickfeld zu bekommen. Freilich können so oder so niemals alle möglichen Aspekte umfassend berücksichtigt werden, aber daraus folgt nicht, dass wir mehr (Treff-)Sicherheit im Forschungsprozess bekommen, wenn wir der Methodenfrage Priorität einräumen und sie beantworten, bevor die zu bearbeitenden Problemzusammenhänge nicht wenigstens ansatzweise umrissen sind. Wenn also klar ist, in welchem Themenbereich ein Vorhaben anzusiedeln ist, dann kommt der Entwicklung einer Forschungsfrage große Bedeutung zu. Dabei spielen einerseits subjektive Aspekte bewusst oder unbewusst eine wichtige Rolle³, andererseits stehen Forschungsfragen nicht isoliert für sich, sondern in einem komplexen Spannungsfeld wissenschaftlicher Dimensionen und Ansprüche. Das nachfolgende Schaubild verdeutlicht das in exemplarischer und vereinfachter Weise.

² Vgl. dazu die „Zehn größten Fehler von AnfängerInnen“ nach Heinz Moser (1998, 32ff).

³ Vgl. dazu den Beitrag von Eva Fleischer im Band 1.

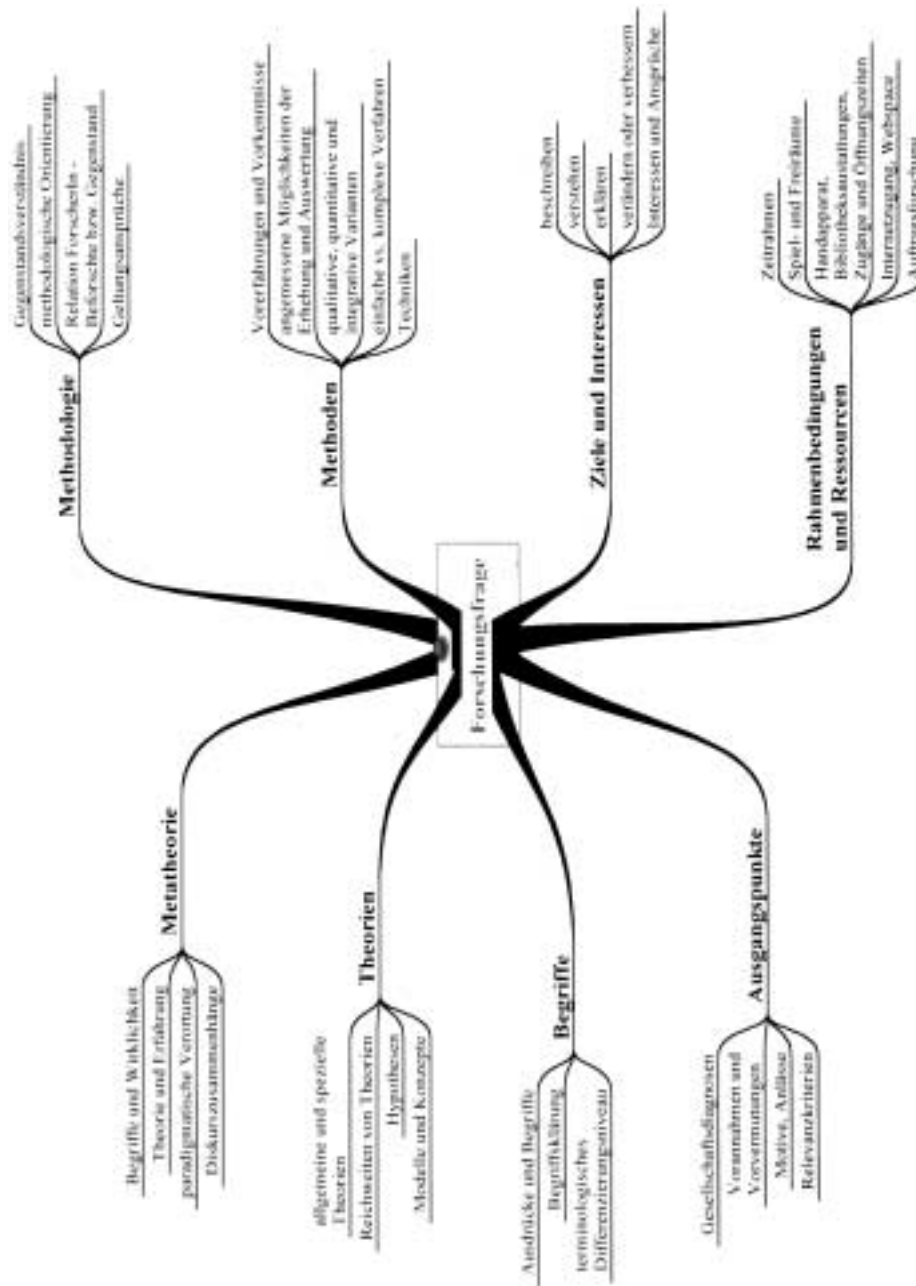


Abb. 1: Forschungsfragen im Spannungsfeld wissenschaftlicher Dimensionen

Im Zentrum steht damit die Forschungsfrage, die unter Berücksichtigung der verschiedenen Dimensionen zu klären ist.⁴ Die Methodenfrage ist also eine unter anderen und nur im Ensemble der anderen Dimensionen sinnvoll zu beantworten. Bei der Entwicklung der Forschungsfrage mag es hilfreich sein, Fragen wie die folgenden wenigstens versuchsweise zu beantworten:

Ausgangspunkte

- Von welchen Gesellschafts- und Zeitdiagnosen gehe ich aus?
- Bei welchen Theorieentwicklungen kann ich gut anknüpfen?
- Von welchen subjektiven Einschätzungen und persönlichen Bedeutsamkeiten gehe ich aus?
- Was sind meine Vorannahmen und Vorvermutungen zur anvisierten Problematik?
- Was sind meine Motive für die Themenwahl und welches sind meine Kriterien für die Relevanz der Fragestellung?

Kommentar: Mit der Benennung von Ausgangspunkten kann ich die Entwicklung meiner Fragestellung wie auch den Charakter und die Ergebnisse meiner Forschungen besser nachvollziehbar machen. Für Dritte und Vierte wird auf diese Weise deutlicher, von welchen subjektiven, theoretischen und gesellschaftlichen „Orten“ aus ich meine Perspektiven entwickle. Insgesamt kann ich so für mich und für potentielle RezipientInnen mehr Klarheit schaffen.

Rahmenbedingungen und Ressourcen

- Welche inhaltlichen, konzeptionellen und materiellen Freiräume habe ich bei der Entwicklung der Fragestellung?
- Wie ist der vorgesehene Zeitrahmen abgesteckt?
- Welche finanziellen Ressourcen benötige ich zur Durchführung meines Vorhabens?
- Habe ich die wichtige Literatur, Quellen und Materialien verfügbar?
- Habe ich die nötigen Zugänge (Bibliotheken, Internet, Labor, EDV-Raum usw.)?
- Inwieweit bin ich gegenüber Dritten verpflichtet (AuftraggeberIn, Sponsor, Familienangehörigen usw.)?

Kommentar: Forschungstätigkeiten ohne angemessene Rahmenbedingungen oder ausreichende Ressourcen machen keinen Spaß. Entsprechend sollte ich in der Anfangsphase eines Forschungsprozesses meine Handlungsspielräume ausloten und ggf. auch erweitern. Besondere Sorgfalt ist bei Doppelverwendungen von Abschlussarbeiten angezeigt, etwa dann, wenn die Diplomarbeit zugleich ein Stadtteilprojekt, einen Baustein in einer Psychotherapieausbildung oder einen Teil meiner Tätigkeit als OrganisationsentwicklerIn darstellt. Bei allfälligen Interessens- und Zielkonflikten kann hier eine supervisorische Unterstützung sehr hilfreich sein.

Ziele und Interessen

- Welche persönlichen, wissenschaftlichen, wirtschaftlichen oder politischen Ziele verfolge ich mit meiner Forschung?

⁴ Diese Aufgabe reduziert sich mitunter auf einige Feinheiten, wenn beispielsweise an einem Institut die Themen für wissenschaftliche Abschlussarbeiten vergeben werden oder nur bestimmte Methoden zugelassen sind oder eine paradigmatische Orientierung dominiert und keine Betreuungsalternativen zur Verfügung stehen.

- Was treibt oder hemmt mich bei meinem Vorhaben?
- Welche praktischen und/oder theoretischen Erkenntnisinteressen habe ich?
- Will ich einen Problemzusammenhang primär erklären oder verstehen oder geht es mir eher um die Beschreibung von Phänomenen?
- Habe ich den Anspruch, eine Praxis zu verbessern oder zu verändern?

Kommentar: Ziele und Interessen können und werden sich im Laufe eines Forschungsprozesses verändern. Trotzdem ist es wichtig, gleich zu Beginn mögliche Klarheit über dieselben zu haben und dies auch zu verschriftlichen. Häufig sind die Ziele zu hoch gesteckt, die Interessen zu komplex oder die Motive verborgen. Anhand von Aufzeichnungen kann ich die Verlagerung von Interessen, die Differenzierung von Zielsetzungen und die Veränderung von Motiven besser nachvollziehen und fruchtbringendere Schritte setzen.

Methoden

- Welche Vorkenntnisse habe ich im wissenschaftlichen Arbeiten?
- Welche Erhebungs- und Auswertungsmethoden habe ich im Laufe meines Studiums bisher kennengelernt?
- Zeichnet sich dabei ein Schwerpunkt ab (Bsp. qualitative vs. quantitative oder einfache vs. komplexe Verfahren)?
- Welche Vorgangsweisen kommen für mein Vorhaben auf den ersten Blick in Frage?
- Welche Vorgangsweisen kommen bei näherem Hinsehen und genaueren Überlegungen und Recherchen in Frage?
- Welche Forschungsmethoden erscheinen mir angemessen für die anvisierte Fragestellung?
- Welche forschungsmethodischen Kompetenzen kann und will ich mir für die Durchführung meines Vorhabens aneignen?

Kommentar: Am Beginn des Vorhabens sollte eine Selbsteinschätzung meiner forschungspraktischen und forschungsmethodischen Kompetenzen stehen. Das schließt eine Einschätzung meiner Fähigkeiten sowohl zur kritischen Beurteilung empirischer und theoretischer Untersuchungsergebnisse als auch zur eigenständigen Durchführung von Studien und Forschungsprojekten ein. Ausgehend von dieser Diagnose ergeben sich dann die weiteren Schritte der Methodenwahl sowie der Aneignung forschungspraktischer Fertigkeiten und spezifischer Erhebungs- und Auswertungsverfahren (vgl. Abschnitt 4).

Methodologie

- Was ist mein „Forschungsgegenstand“ und wie fasse ich ihn auf?
- Wie kann ich die Angemessenheit der Vorgangsweise begründen?
- Welche Geltungsansprüche verbinde ich mit meiner Forschung?

Kommentar: Es macht einen Unterschied, ob ich Kontakte, Konstrukte, einzelne Fälle, Entwicklungen, Sachverhalte, Handlungen, Verhaltensweisen, Verhältnisse usw. erforsche. Je nach Gegenstands- und Problemverständnis fällt die Begründung der Angemessenheit einer bestimmten Vorgangsweise anders aus. Einerseits ist zu klären, was die zu erforschenden „Einheiten“ sind (Bsp. Individuen, Gruppen, Organisationen, Gesellschaften), andererseits geht es auch um die Klärung meines Verhältnisses zu diesen oder allgemeiner formuliert: Wie ist die Relation Subjekt-Objekt

bzw. ForscherIn-Beforschte gedacht? Darüber hinaus sollte ich die Reichweite meiner Forschung überlegen und meine Geltungsansprüche begründen können.

Begriffe

- Welche Begriffe sind für meine Forschungsfrage relevant?
- Kann ich auf eine wissenschaftliche Terminologie zurückgreifen und inwieweit sind begriffliche Klärungen zu leisten?
- Welches begriffliche Differenzierungsniveau ist für meine Arbeit angemessen?

Kommentar: Auch begriffliche Genauigkeit ist kein Wert an sich (s. oben). Das Exaktheitsniveau ist vielmehr von Fall zu Fall zu bestimmen. Die Beschränkung auf Alltagsbegriffe ist in wissenschaftlichen Arbeiten allerdings nicht zulässig. Auch wenn sich meine Forschungsfrage auf die „Welt des Alltags“ bezieht, muss ich klar sagen können, was ich unter „Alltagsdenken“, „Alltagshandeln“ oder „Alltagswissen“ verstehen will, kurzum: Die zentralen Begriffe meiner Forschungsperspektive sind allemal klärungsbedürftig.

Theorie

- Welche allgemeinen oder speziellen Theorien im anvisierten Forschungsfeld sind mir bislang wichtig geworden?
- Welche Hypothesen, Theorien, Konzepte oder Modelle fungieren für mich als Bezugsquellen oder Ausgangspunkte?
- Welche Hypothesen, Theorien, Konzepte oder Modelle erachte ich mit Blick auf meine (vorläufige) Forschungsfrage als problematisch oder kritikwürdig?

Kommentar: Theoriegeleitet denken zu lernen ist ein wichtiges Bildungsziel im akademischen Studium. Die Vielfalt an Theorien und Theorietypen stellt dabei eine besondere Herausforderung dar. Entscheidungen sind damit unumgänglich und insofern für die Methodenwahl relevant, als Theorien und Verfahren nicht beliebig kombiniert werden können.

Metatheorie

- Was verstehe ich unter „Wissenschaft“ und auf welche wissenschaftstheoretischen Argumentationen und Orientierungen greife ich dabei zurück?
- Welche Aufgaben und Ziele der Wissenschaft sind mit diesem Verständnis verbunden?
- Was kann ich über grundlegende Annahmen und Zusammenhänge sagen (Bsp. Theorie – Erfahrung, Begriffe – Wirklichkeit, Welt- und Menschenbilder im Forschungsprozess)?

Kommentar: Metatheorien – kurz: Theorien über Theorien und deren Entstehung, Aufgaben und Verbreitung – verweisen auf die Ebene der Wissenschaftstheorie. Auch auf dieser Ebene ist es angesichts der Vielfalt an Auffassungen und Konzepten für AnfängerInnen nicht leicht sich zu orientieren. Aus der mehr oder weniger konsequenten Anbindung an ein Wissenschaftsverständnis und der Auseinandersetzung mit grundlegenden Annahmen und Erkenntnisinteressen ergeben sich allerdings wichtige Anhaltspunkte für eine problemadäquate Vorgangsweise und deren Begründung.

Die aufgelisteten Fragen haben exemplarischen Charakter. Etliche weitere sind denkbar und werden je nach fachlicher Ausrichtung, methodologischer Orientierung und konkreten Umständen zu berücksichtigen sein. Die Antworten sind dabei immer auf unterschiedlichen Exaktheits- und Differenzierungsniveaus möglich. Während erste

einfache Antworten auch ohne Detailkenntnisse gegeben werden können, erfordern komplexe Varianten differenzierte theoretische, (wissenschafts-)philosophische und methodologische Kenntnisse und Kompetenzen. Wichtig ist weiters, dass Antworten auf obige Fragen immer Antworten „bis auf weiteres“ sind. Sie gelten an bestimmten Orten für bestimmte Zeiten und nicht ein für allemal. Forschungsfragen weisen bei näherer Betrachtung dynamische Charakteristika auf. Ihre Entwicklung folgt im Allgemeinen nicht einer einfachen Ableitungslogik, sondern oszillierenden Prozessen im Zusammenhang der skizzierten Dimensionen.

3. Was sind „empirische“ Methoden?

3.1 Begriffliche Klärungen

Der Ausdruck „Empirie“ kann zunächst mit „Erfahrung“ übersetzt werden. Gelegentlich sind damit schlicht und einfach unmittelbar gegebene Wahrnehmungen gemeint. In Abgrenzung von solchen naiven Vorstellungen soll hier von Empirie im Sinne von „wissenschaftlicher Erfahrung“ die Rede sein. Damit ist die Ebene von Daten über Sachverhalte und Vorgänge angesprochen. Diese wissenschaftlichen Informationen werden manchmal zufällig, meistens aber im Wege mehr oder weniger genau vorstrukturierter Verfahren gewonnen. „Empirische Verfahren“ im weiteren Sinne sind also erfahrungsorientierte Vorgangsweisen. Entsprechend bezeichnen „empirische Ergebnisse“ Aussagezusammenhänge, die sich in der einen oder anderen Weise auf Erfahrungen beziehen. Im engeren Sinne wurden und werden unter „empirischen Verfahren“ die Methoden des Zählens und Messens verstanden. Die Reservierung des Ausdrucks „Empirie“ im Sinne eines dergestalt reduzierten Erfahrungsbegriffs hat sich jedoch als unhaltbar erwiesen und auch nicht durchgesetzt. Trotzdem ist diese Empirie-Auffassung zumindest in der westlichen Kultur geradezu zum Inbegriff alltagsweltlicher Wissenschaftsvorstellungen geworden.

Die Geschichte dieses Empirie-Verständnisses ist zumindest 300 Jahre alt. Sie hat insbesondere durch das Wirken der beiden Physiker Galileo Galilei (1564-1642) und Isaac Newton (1643-1727) wichtige Impulse bekommen. Für das wissenschaftliche Methodenbewusstsein war allerdings die 1637 erstmals erschienene „Abhandlung über die Methode“ (1995) von René Descartes (1596-1650) entscheidend.⁵ Die entsprechenden Erkenntnisprinzipien waren nicht nur für die Naturwissenschaften, sondern darüber hinaus auch für weite Teile der Sozial- und Humanwissenschaften verbindlich. Im Unterschied zu religiösen, ästhetischen oder alltagsförmigen Erkenntnis-

⁵ In diesem Werk entwickelt er eine Methode mit dem Ziel der Begründung einer sicheren und systematischen Wissenschaft. Diese „rationale Methode“ zeichnet sich durch vier Regeln aus: (1) Nichts ist zu akzeptieren, das nicht evidenterweise als wahr eingesehen kann; (2) alle Probleme sind hinreichend in Teilprobleme zu zerlegen; (3) von einfachen ist stufenweise zu komplexen Gedanken aufzusteigen; (4) stets sind vollständige Klassifikationen vorzunehmen (vgl. Descartes 1995). Diese Regeln sind im Prinzip auch heute für die meisten naturwissenschaftlichen und technologischen Verfahren tragend.

weisen sollte sich die wissenschaftliche Methode durch Subjektunabhängigkeit auszeichnen, denn

wissenschaftliche Erkenntnisse sollten unabhängig sein von den zufälligen Umständen einzelner Biographien, womit gefordert wird, dass sie nach allgemeingültigen Regeln gewonnen und dargestellt werden. In ihrer klassischen Form verlangt diese Methodologie zudem eine ausschließlich quantitative Bestimmung von Beobachtungen sowie die Bevorzugung der mathematischen Darstellung ihrer Zusammenhänge. Koordinaten im Raum, Punkte im Kontinuum der Zeit, messbare Einheiten für ihre Intervalle und möglichst für alle Arten von Sinneserlebnissen sollen die Gleichartigkeit des Bezugs zur erfahrbaren Welt (der Tatsachen) sichern. Damit diese Gleichartigkeit auch in der nachfolgenden Kommunikation nicht verlorengeht, bedarf es neben der Sprache der Mathematik einer Wissenschaftssprache, die von der natürlichen Sprache zwar abgeleitet, definitorisch jedoch stabilisiert ist und von allen Mitgliedern der scientific community in gleicher Weise verwendet wird. (Hug & Perger 2000, 31)

Im 20. Jahrhundert sind auch die Nachfolgemodelle der klassisch-neuzeitlichen Wissenschaftsvorstellung in verschiedenen Hinsichten kritisiert worden, so z.B. im Hinblick auf die Selektivität der Themenhorizonte, die Relation von Qualität und Quantität, das Verhältnis von Abstraktion und Konkretion, die Beschränkung auf eine (tendenziell mathematische) Sprach- und Darstellungsform, die Vernachlässigung von leiblichen und kulturellen Aspekten sowie von lebensweltlichen Dimensionen, unreflektierte Herrschaftsansprüche, die Gesellschafts-, Geschichts- und Geschlechtsblindheit der Wissenschaftsbemühungen⁶ und – last but not least – die Subjektunabhängigkeit der Erkenntnisbemühungen.⁷ Entsprechend treffen wir heute in den wissenschaftlichen Diskussionen eine Vielfalt von Empirie-Begriffen an, die jeweils unterschiedliche Vorgangsweisen nahelegen.⁸ Vereinfacht lassen sich dabei zwei Grundkonzepte unterscheiden: das Landkarten- und das Beobachter-Modell (vgl. König & Bentler 1997, 88ff). Beim Landkarten-Modell wird von einer an sich vorliegenden Wirklichkeit ausgegangen, die es zu erforschen gilt:

Ähnlich wie bei der Entdeckung fremder Kontinente durch neue Forschungsreisen weiße Flecken auf der Landkarte zunehmend beseitigt wurden, stellt man sich nach diesem Modell offenbar Wissenschaft vor. Es gibt bereits erforschte Gebiete, aber auch „weiße Flecken“, die bislang noch nicht erforscht sind und die dann Gegenstand für eine Diplomarbeit, eine Dissertation oder ein sonstiges Forschungsvorhaben sein könnten. (König & Bentler 1997, 88)

Fakten, Daten, Ordnungen, Strukturen sind dem Landkarten-Modell zufolge unabhängig von den ForscherInnen vorhanden. Im Forschungsprozess geht es wesentlich

⁶ Vgl. dazu insbesondere den Beitrag von Elisabeth List im Band 4.

⁷ Der subjektgebundene Charakter des Wissenserwerbs wird vor allem in konstruktivistischen Diskurszusammenhängen konsequent argumentiert (vgl. insbes. Glasersfeld 1997, 1998 sowie Schmidt 2000, 47). Dabei ist „subjektgebunden“ nicht mit „subjektiv“ im Sinne von willkürlich, beliebig oder absichtsvoll zu verwechseln. Vielmehr geht es darum, dass wir von einer vorübergehend gelungenen Stabilisierung strukturparallel aufgebauter Wissensbereiche nicht schon auf deren Subjektunabhängigkeit schließen können.

⁸ Für die weiterführende und vertiefende Auseinandersetzung mit verschiedenen Empirie-Verständnissen sei hier exemplarisch auf die folgenden Arbeiten verwiesen: Albert & Stapf (1979), Bonß (1982), Essler (2000), Metz (1973), Kriz & Lück & Heidbrink (1999), Rusch (1987), Schmidt (1998), Schneider (1987) sowie Schneider & Inhetveen (1992).

darum, diese „an sich“ vorhandenen Objekte oder Teilwirklichkeiten zu entdecken, zu erklären oder zu verstehen.

Dem Beobachter-Modell zufolge sind Fakten, Daten, Ordnungen oder Strukturen nicht „an sich“ gegeben, sondern in spezifischen kulturellen, historischen und gesellschaftlichen Kontexten im Lichte bestimmter Perspektiven von forschenden Aktanten gemacht. Siegfried Schmidt erläutert dieses Forschungsverständnis wie folgt:

»Empirisch forschen« kann dementsprechend allgemein bestimmt werden als praktisches Herstellen logischer, pragmatischer und sozialer Stabilitäten (im Sinne von P. Kruse), mit denen Wissenschaftler wie mit unabhängigen Gegenständen kommunikativ umgehen [...]. Alles, was zu dieser Stabilitätskonstruktion argumentativ erfolgreich herangezogen werden kann, fungiert – je nach Kriterium und Kontext – als Plausibilisierung oder Beleg. *Empirisches Forschen stellt mithin eine spezifische Art und Weise der Wirklichkeitskonstruktion dar* (prozedurales Empirieverständnis), nicht etwa ein Verfahren einer objektiven Repräsentation von Wirklichkeit (positivistisches Empirieverständnis) [kursiv im Orig.]. (Schmidt 2000, 353)

Die Durchführung der einzelnen Verfahrensschritte erfolgt dementsprechend auf einer Beobachterebene erster Ordnung, während die allgemeine Frage nach dem Charakter wissenschaftlicher empirischer Forschung eine Frage des Verhältnisses zwischen Beobachtungen erster Ordnung und zweiter Ordnung (Beobachtungen von Beobachtungen) darstellt.

In alltagspraktischen Zusammenhängen sind wir normalerweise „natürliche Realisten“, wie Alfred Whitehead einmal gesagt hat. Das heißt, wir stellen den Wirklichkeitscharakter unserer Erfahrungen im Allgemeinen nicht in Frage, sondern nehmen im Gegenteil unsere Beobachtungen oft schon für die Wirklichkeit. Aber auch in der Wissenschaft treffen wir nicht nur kritische, sondern mitunter auch naive Wirklichkeitsverständnisse und WissenschaftlerInnen an, die genau zu wissen glauben, wie die Wirklichkeit in Wirklichkeit“ ist.

3.2 Einige Orientierungsmöglichkeiten in der empirischen Methodenlandschaft

Hand in Hand mit den verschiedenen Erfahrungsbegriffen lassen sich methodische Vorgangsweisen unterscheiden. So lassen sich großflächig betrachtet Alltagsdaten, qualitative Daten und quantitative Daten auseinanderhalten. Thomas Heinze beschreibt diese Differenzierung anhand von drei verschiedenen Beschreibungen einer kleinen Szene in einem Restaurant (vgl. Heinze 2000, 10ff). Die Szene wird zunächst in Briefform beschrieben, dann in Form eines Beobachtungsprotokolls und zuletzt in Form einer Messung. Für alle drei Formen wären Alternativen denkbar wie z.B. die Form der Erzählung oder des Gedichts im Alltagskontext bzw. Formen mehr oder weniger strukturierter Befragungen im Wissenschaftskontext. Von Bedeutung ist für uns zweierlei: Erstens können wir anhand solcher Gegenüberstellungen⁹ das Verhältnis von Alltagsempirie und wissenschaftlicher Empirie der Diskussion zugänglich machen. Dabei spielen u.a. Kriterien wie Systematik, Reflexivität, Zweifel oder Wertung eine Rolle, die in den meisten Fällen graduelle und nicht kategorische Unterschiede

⁹ Vgl. dazu das Arbeitsblatt zu einigen Unterscheidungsmöglichkeiten zwischen alltäglichem und wissenschaftlichem Wissen, Denken und Handeln auf der buchkompatiblen CD-ROM.

markieren. Zweitens zeichnen sich in diesem Beispiel bereits einige Typiken qualitativer und quantitativer Vorgangsweisen ab. Erstere sind tendenziell offener, flexibler, fallbezogener und kontextorientierter als letztere, die stärker standardisiert, distanzierend, zergliedernd und abstrahierend sind.¹⁰ Die beiden Vorgangsweisen lassen sich wie folgt charakterisieren:

Quantitative Methoden sind an naturwissenschaftlichen Forschungsverständnissen orientiert und heben auf Verteilungen, Größenordnungen, Wahrscheinlichkeiten, zähl- und messbare Faktoren sowie auf gesetzesartige oder möglichst repräsentative Aussagen über Sachverhalte und Vorgänge im sozio-kulturellen Bereich ab. Sie setzen im Kern auf logische Ordnungen und mathematische Prinzipien, wobei die einzelnen Verfahren und Techniken meistens auf die Bestätigung oder Widerlegung vorformulierter Hypothesen ausgerichtet sind. Das Methodenspektrum reicht von standardisierten Befragungstechniken und schematisierten Beobachtungsformen über inhaltsanalytische und statistische Verfahren, experimentelle Vorgangsweisen und Tests bis hin zu Skalierungsverfahren insbesondere zur Messung von Einstellungen und Motiven und soziometrische Verfahren zur Analyse von sozialen Beziehungen und Strukturen.¹¹

Qualitative Methoden sind an geistes- und kulturwissenschaftlichen Forschungsverständnissen orientiert und heben auf die Erkundung und Analyse vertrauter und fremder Lebenswelten, sozialer Regeln und kultureller Orientierungen, Sinnstrukturen und Bedeutungszuschreibungen sowie auf kontextsensitive und prozessbezogene Darstellungen subjektiver Sichtweisen ab. Sie setzen im Kern auf symbolische Ordnungen, wobei die einzelnen Verfahren und Techniken überwiegend zur (Weiter-)Entwicklung von Hypothesen oder Theorien¹² wie auch der Praxisbesserung dienen. Ausgehend von situationsbezogenen, historischen und gesellschaftlichen Kontexten werden typische Eigenschaften einzelner Fälle herausgearbeitet und – je nach Reichweite der Verallgemeinerungsansprüche – unter Berücksichtigung unterschiedlicher methodischer und theoretischer Perspektiven schrittweise auf allgemeinere und abstraktere Zusammenhänge hin generalisiert. Das Methodenspektrum reicht von einer breiten Palette von Interviewformen und Gruppendiskussionsverfahren über (nicht-)teilnehmende Beobachtungsvarianten und ethnographische Vorgangsweisen bis zu inhaltsanalytischen Verfahren und qualitativen Experimenten zur Aufdeckung und Analyse verborgener Strukturen.¹³

¹⁰ Zur vergleichenden Diskussion qualitativer und quantitativer Ansätze vgl. insbes. Flick (1999, 280ff), Heinze (2000, 16ff), Hintermeier (1994), Lamnek (1995, Bd. 1, Kap. 4.8) und Nigsch (1998).

¹¹ Vgl. insbesondere den Beitrag von Hermann Denz und Horst Mayer in diesem Band sowie Atteslander (2000), Bortz (1999), Lohse & Ludwig & Röhr (1986), Sachs (1999), Schnell & Hill & Esser (1999), Roth & Holling (1999), Stier (1999).

¹² Vgl. dazu auch das Konzept der „dichten Beschreibung“ von Geertz (1994).

¹³ Vgl. die einschlägigen Beiträge im vorliegenden Band sowie Blaumeiser (1997), Bohnsack (2000), Flick u.a. (1991), Flick (1999), Friebertshäuser & Prengel (1997), Garz & Krammer (1991), Heinze (1994, 2000), Jüttemann (1985), Lamnek (1995), Soeffner (1979), Strauss (1994).

Als grundlegende Methoden beider Orientierungen erweisen sich Befragung, Beobachtung, Inhaltsanalyse und Experiment. Sie sind sowohl in qualitativen als auch in quantitativen Ausprägungen beschrieben worden. Nebst den verschiedenen Varianten dieser „Kernmethoden“ (vgl. Kuckartz 1994, 546) existieren vielfältige Erweiterungen und Ergänzungen (Bsp. Bildinterpretation oder Diskursanalyse). Im Detail kann in diesem Zusammenhang weiters unterschieden werden zwischen *Techniken* (z.B. der computerunterstützten Dateneingabe oder Befragungstechniken), *Einzelmethoden* (Bsp. problemzentriertes Interview oder moderiertes Gruppengespräch), *komplexen Verfahren* (Bsp. biografische Methoden oder psychoanalytische Textinterpretation) und *Forschungsstrategien* (Bsp. Handlungsforschung oder empirisch-analytisches Vorgehen).

Darüber hinaus bieten nicht zuletzt die Dimensionen *Nähe-Distanz*, *Regelgeleitetheit* und *Metaphorik* erste Orientierungsmöglichkeiten in der vielfältigen empirischen Methodenlandschaft:

Die Frage von *Nähe und Distanz* beschäftigt nicht nur AnfängerInnen, sondern auch fortgeschrittene ForscherInnen immer wieder. Sie sollte bei der Entwicklung der Fragestellung und der Methodenwahl ausdrücklich behandelt werden, da sowohl die eigenen Betroffenheiten und das Engagement vor Ort wie auch teilnahmsloses Aufzeichnen und Auswerten oder strikte methodische Distanz auf der Basis unverstandener Ängste und Befürchtungen den Forschungsprozess unangenehm beeinträchtigen können. Fallstricke können hier am ehesten vermieden werden, indem von vornherein versucht wird, einen situationsangemessenen und balancierenden Umgang mit Nähe und Distanz zu kultivieren.

Auch die Dimension *Regelgeleitetheit* erfordert einen balancierenden Umgang. Die Vorstellung, dass wir hier nur die Alternative zwischen vollständig „durchkomponierten“ Konzepten und „impressionistischen“ Vorgangsweisen frei nach dem Motto „gehe hin und interpretiere“ hätten, ist falsch. Auch eine alltagsorientierte Analyse sozialer Regeln folgt ihrerseits (un-)ausgesprochenen sozialen und forschungsmethodischen Regeln. Freilich lässt sich weder das Alltagshandeln noch das wissenschaftliche Forschungshandeln vollständig auf das Befolgen von Regeln reduzieren. Wir haben es allemal mit Spielräumen und Variationsbreiten, strategischen Möglichkeiten und immer wieder mit Regelverletzungen zu tun. Auch die qualitative Forschung kann nicht unter Verweis auf die mangelnde Flexibilität quantitativer Orientierungen auf Regeln, Anleitungen und Strategien verzichten. In jedem Fall geht es um einen angemessenen Umgang mit den Spielregeln der Forschung nicht zuletzt dann, wenn wir sie variieren, modifizieren oder neue kreieren.

Orientierung bietet nicht zuletzt der sprichwörtliche Blick aus der Vogelperspektive. Forschungshandeln kann auch mit Hilfe von geeigneten Metaphern treffend charakterisiert werden. Auf der Suche nach einer passenden *Metaphorik* mögen die methodischen Tätigkeiten mitunter den Charakter des Jagens, des Sammelns, der Schatzsuche, des Plünderns, der Spionage, des Schiffbruchs, des Voyeurismus, des Missionierens, des Bastelns, der Buchhaltung usw. aufweisen (vgl. Rathmayr 1991).

4. Von der Planung zur Präsentation – Anmerkungen zum Forschungsablauf

In der einschlägigen Methodenliteratur finden sich zahlreiche Ablaufmodelle für empirische Forschungsprozesse.¹⁴ Sie alle haben einen idealtypischen Charakter, der nicht darüber hinwegtäuschen sollte, dass diese Prozesse de facto weit weniger strukturiert ablaufen, als die Modelle es uns nahelegen. Trotzdem können sie bei der Durchführung einer Studie, einer Abschlussarbeit oder eines Projekts sehr hilfreich sein, sofern sie nicht zwanghaft, sondern mit einer gewissen Flexibilität gehandhabt werden.

Aus den bisherigen Überlegungen ergeben sich zwei erste Anhaltspunkte für den Ablauf von Forschungsprozessen, deren Bewusstmachung sich lohnt. Erstens haben wir es genau betrachtet nicht nur bei zirkulär, sondern auch bei linear angelegten Vorgehensweisen¹⁵ mit einem Zusammenspiel von Ordnung und Chaos zu tun. Immer wieder sind Kurs- und Fahrplanänderungen sowie unverhoffte Zwischenschritte angezeigt, die mitunter eine Reorganisation des Gesamtvorhabens erforderlich machen. Zweitens zeichnet sich der Ablauf durch Verkettungen von Entscheidungsprozessen im Kontext unterschiedlicher Freiheitsgrade und Gestaltungsspielräume aus. Immer wieder geht es darum, von Möglichkeiten zu Verbindlichkeiten zu gelangen und die jeweiligen Entscheidungen auch zu begründen.

Das folgende Ablaufmodell ist sehr allgemein und formal gehalten und doch kann es entscheidend zum Gelingen eines Projekts beitragen. Es zeichnet sich durch die Ebenen *Vorbereitung und Planung*, *Erhebung*, *Aufbereitung*, *Auswertung* und *Präsentation* aus, die je nach Gesamtvorhaben einmal oder mehrmals durchlaufen werden und die hier vor allem in methodischen Hinsichten skizziert werden sollen.

Vorbereitung und Planung

Auf dieser Ebene geht es zunächst darum, sich die eigenen Motive, Interessen und Kompetenzen klarzumachen, die zur Verfügung stehenden Ressourcen zu prüfen, eine Themenformulierung vorzunehmen und erste Fragestellungen zu entwickeln (vgl. Abb. 1). Welche Theorien sind für mich und meine Anliegen relevant? Welche Forschungsstrategie¹⁶ erscheint mir am ehesten angemessen und mit welchen methodischen Konsequenzen ist dies verbunden? Wie treffe ich eine adäquate Auswahl von

¹⁴ Vgl. zu dieser Thematik die Beiträge von Hermann Denz, Horst Mayer und Maria Spindler in diesem Band sowie exemplarisch König & Bentler (1997) oder Stier (1999, 17ff).

¹⁵ Hier ein typisches Beispiel für eine lineare quantitative Vorgangsweise: (1) Problemformulierung und Entwicklung der Fragestellung(en), (2) Hypothesenbildung, (3) Operationalisierungsschritte, (4) Stichprobenauswahl, (5) Durchführung der Erhebung, (6) Auswertung, (7) Überprüfung und Interpretation der Ergebnisse.

¹⁶ Dazu zählen unterschiedlich komplexe Untersuchungsmodelle, Rahmenkonzepte und Forschungspläne wie z.B. empirisch-analytisches Modell, experimentelle Designs, Testanordnungen, Panel-Studie (Längsschnittuntersuchung derselben Variablen bei denselben Untersuchungseinheiten), Survey-Studie (repräsentative Umfrageforschung), Handlungsforschung, Praxisforschung, interaktive Sozialforschung, Feldforschung, Einzelfallstudie, gegenstandsnahe Theoriebildung (Grounded Theory), Diskursanalyse usw. (vgl. Band 3).

Materialien, Literatur und digitalen Quellen? Habe ich die nötigen Kontakte, gute Betreuung, einen ausreichend bestückten „Instrumentenkoffer“ (vgl. Moser 1998) und eine angemessene Medianausstattung? Letzteres ist vor allem dann wichtig, wenn es nicht nur um Standardanwendungen von Textverarbeitungsprogrammen sowie Off-line- und Online-Recherchen, sondern um netzbasierte Forschung¹⁷ oder komplexere Statistikanwendungen geht. Je nach konkretem Vorhaben sind dann im Anschluss an die Formulierung von Vorvermutungen und die Erstellung einer Projektskizze oder eines Exposé erste Auswahlentscheidungen im Hinblick auf die Wahl von ForschungspartnerInnen, Fällen, sozialen Gruppen, zu interpretierenden Materialien und geeigneten Methoden zu treffen.

Erhebung

Brauche ich überhaupt eine eigene Erhebung durchzuführen oder kann ich auf bereits vorhandene Materialien zurückgreifen? In vielen Fällen liegen empirische Daten beispielsweise in Form von Tagebüchern, Autobiografien, Internetdokumenten, anderen Studien oder statistischen Eckdaten bereits vor, sodass es primär um die klaren Kriterien für deren Auswahl geht. Andernfalls stellt sich die Frage, welche der Basismethoden Befragung, Beobachtung, Inhaltsanalyse und Experiment am ehesten geeignet erscheinen und wie sich das begründen lässt. Darüber hinaus ist dann eine Entscheidung für eine konkrete Vorgangsweise zu treffen, die nach versuchsweisen Anwendungen (Bsp. Vortests oder Probeinterviews) auch festgelegt werden sollte. Dabei mag es neben der Entscheidung für ein Forschungsdesign zielführend sein, gleich zu Beginn zu überlegen, ob ich tendenziell *monologisch* (ich wähle die Materialien aus und interpretiere sie im „stillen Kämmerlein“), *dialogisch* (die ForschungspartnerInnen sind intensiver in den Prozess eingebunden) oder *polylogisch* (mehrere Perspektiven und Denkweisen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen kommen zum Tragen, ohne dass ein einseitiger Einfluss dauerhaft überwiegt) vorgehen will.

Aufbereitung

Auf dieser Ebene geht es wesentlich darum, Übersicht über die Materialien und die bis dahin gelaufenen Prozesse zu bekommen sowie die Datengrundlage für die weiteren Auswertungsschritte zu schaffen. Je nach der Methodenwahl bedeutet dies im Einzelnen die Rücklaufkontrolle der Fragebögen, das Sichten und Ordnen der Beobachtungsprotokolle, das Archivieren von Dokumenten, das Strukturieren audio-visueller Materialien, den Einsatz computerunterstützter Formen der Materialaufbereitung (Bsp. Dateneingaben, Erstellen von Mindmaps), die Anwendung von Protokollierungstechniken (Bsp. Transkriptionsregeln und wörtliche, kommentierte oder zugunsten der Lesbarkeit sprachlich korrigierte Transkriptionsweisen), die Anonymisierung und Autorisierung von Transkripten oder auch das Erstellen erster Tabellen und Grafiken. Damit sollte der (Zwischen-)Stand der Dinge für mich klar und für andere nachvollziehbar werden.

Auswertung

Wie bei der Erhebung geht es auch hier zunächst um eine Vergewisserung: Welche Verfahren und Techniken kommen für meine Daten und meine Forschungsziele in

¹⁷ Hilfreiche Hinweise dazu finden sich insbesondere bei Gross (1997), Batinic (1997, 1999) und Jones (1999).

Frage? Geht es mir primär um eine Analyse von Sachverhalten oder Zusammenhängen, die interpretative Erschließung von Kulturen oder Lebenswelten, die Rekonstruktion von Sinnstrukturen oder etwa die Intervention in einem Praxisfeld? Welche der sinnvoll möglichen Methoden kenne ich bereits und welche Kompetenzen muss ich mir erst aneignen? Kann ich mich angesichts von ohnedies verfügbaren Daten auf eine Sekundäranalyse beschränken? Aus den Antworten auf diese Fragen und den forschungsstrategischen Vorentscheidungen ergibt sich in aller Regel die weitere Vorgangsweise auf der Basis interpretativer oder rekonstruktiver Schritte, statistischer Auswertungsmethoden oder inhaltsanalytischer Verfahren. Deren Konkretisierung kann jeweils den einschlägigen Anleitungen entnommen werden. Wichtig ist in jedem Fall die Rückbindung der Ergebnisse an theoretische Diskussionszusammenhänge, was durchaus auch die Berücksichtigung theoretischer oder philosophischer Methoden bedeuten kann.¹⁸

Präsentation

Last but not least gilt es zu bedenken, für welche Öffentlichkeit die Ergebnisse präsentiert werden sollen. Entsprechend sind die bisherigen Verschriftlichungen und Visualisierungen zu überarbeiten und in einer geeigneten Darstellungsform zu verdichten. Nebst klassischen Varianten wie der Zusammenfassung eines Forschungsberichts oder mehr oder weniger normierten wissenschaftlichen Zweckschriften (Bsp. Diplomarbeit oder Dissertation) kommen hier auch Internetpublikationen, wissenschaftliche Essays und journalistische Darstellungsformen in Betracht.

Die Erhebung und Auswertung empirischer Daten erfordert in aller Regel viel Geduld und Ausdauer. Wer sich mit „Instantwissen“ (vgl. Hug & Perger 2000) nicht zufrieden gibt und die einzelnen Entscheidungen und methodischen Schritte sorgfältig abwägt, darf als Lohn spannende und fruchtbringende Auseinandersetzungen, differenzierte Erkenntnisse und vertiefte Einsichten erwarten.

Literatur- und Medienverzeichnis

Albert, Hans & Stapf, Kurt H. (Hg.): *Theorie und Erfahrung. Beiträge zur Grundlagenproblematik der Sozialwissenschaften*. Stuttgart (Klett-Cotta) 1979.

Atteslander, Peter: *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin u.a. (de Gruyter) 92000 (1969).

Baacke, Dieter: *Medientheorie als Geschichtstheorie*. In: McLuhan Marshall & Powers Bruce R.: *The Global Village. Der Weg der Mediengesellschaft in das 21. Jahrhundert*. Paderborn (Junfermann) 1995, S. 9-14.

¹⁸ Vgl. dazu den Beitrag von Winfried Löffler in diesem Band sowie insbesondere Wuchterl (1987), der (sprach-)analytische, hermeneutische, dialektische, phänomenologische, semio-logische und integrierende wie z.B. pragmatische oder systemtheoretische Methoden sowie „unsystematische“ Varianten wie etwa Richard Rortys „nicht-normaler Diskurs“ oder Peter Sloterdijks „Erweiterungsarbeit“ unterscheidet. Zu den letzteren können u.a. auch „galaktische Denkformen“ gerechnet werden, die auf eine integrierte Erfassung von Welt im Sinne einer nicht-linearen Vorgangsweise abzielen, bei der „Fallbeispiele, Anekdoten, literarische Zitate, ursprüngliche Einfälle, Sprünge über Zeiten und Autoren hinweg“ zum Tragen kommen können (vgl. Baacke 1995).

- Batinic, Bernard & Bosnjak, Michael: *Fragebogenuntersuchungen im Internet*. In: Batinic, Bernard (Hrsg.): *Internet für Psychologen*. Göttingen u.a. (Hogrefe) 1997, S. 221-243.
- Batinic, Bernard (Hrsg.): *Online research. Methoden, Anwendungen und Ergebnisse*. Göttingen u.a. (Hogrefe) 1999.
- Blaumeiser, Heinz: *Interpretative Methoden*. In: Hierdeis, Helmwart & Hug, Theo (Hrsg.): *Taschenbuch der Pädagogik*. Bd. 2., Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren) ⁵1997, S. 616-633.
- Bohnsack, Ralf: *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Opladen (Leske & Budrich) ⁴2000 (1991).
- Bortz, Jürgen: *Statistik für Sozialwissenschaftler*. Berlin u.a. (Springer) ⁵1999.
- Bonß, Wolfgang: *Die Einübung des Tatsachenblicks. Zur Struktur und Veränderung empirischer Sozialforschung*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1982.
- Bortz, Jürgen: *Statistik für Sozialwissenschaftler*. Berlin u.a. (Springer) ⁵1999.
- Descartes, René: *Abhandlung über die Methode des richtigen Vernunftgebrauchs und der wissenschaftlichen Wahrheitsforschung*. Stuttgart (Reclam) 1995 (frz. Orig. 1637, dt. Erstausgabe 1863).
- Eberhard, Kurt: *Einführung in die Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie. Geschichte und Praxis der konkurrierenden Erkenntniswege*. Stuttgart u.a. (Kohlhammer) 1987.
- Essler, Wilhelm K.: *Theorie und Erfahrung. Eine Einführung in die Wissenschaftstheorie*. Freiburg u.a. (Alber) 2000.
- Flick, Uwe: *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg (Rowohlt) ⁴1999 (1995).
- Flick, Uwe u.a. (Hg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. München (Psychologie Verlags Union) 1991.
- Friebertshäuser, Barbara & Prengel, Annedore (Hg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/München (Juventa) 1997.
- Garz, Detlef & Kraimer, Klaus (Hg.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen (Westdeutscher Verlag) 1991.
- Geertz, Clifford: *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) ³1994 (1987).
- Glaserfeld, Ernst von: *Wege des Wissens. Konstruktivistische Erkundungen durch unser Denken*. Heidelberg (Carl Auer Systeme) 1997.
- Glaserfeld, Ernst von: *Konstruktivismus statt Erkenntnistheorie*. In: Hug, Theo (Hrsg.): *Technologiekritik und Medienpädagogik*. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren) 1998, S. 9-21.
- Gross, Gudrun (Hrsg.): *Studieren und Forschen im Internet. Perspektiven für Wissenschaft, Kultur und Gesellschaft*. Frankfurt a. M. (Lang) 1997.
- Heinze, Thomas: *Qualitative Sozialforschung. Erfahrungen, Probleme und Perspektiven*. Opladen (Westdeutscher Verlag) ³1994.
- Heinze, Thomas: *Qualitative Sozialforschung. Methodologie und Forschungspraxis*, Innsbruck, Hagen (Studia) 2000 (auch als HMTL-Kurs auf der CD-ROM „Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?“).
- Hintermeier, Sonja: *Qualitative und Quantitative Sozialforschung*. In: Arbeitskreis Qualitative Sozialforschung (Hg.): *Verführung zum Qualitativen Forschen. Eine Methodenauswahl*. Wien (WUV) 1994, S. 13-23.

- Hug, Theo & Perger, Josef: *Instantwissen und Bricolage. Wissensformen der westlichen Medienkultur*. Hagen (Studienbrief der FernUniversität) 2000.
- König, Eckard & Bentler, Annette: *Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozeß – ein Leitfaden*. In: Friebertshäuser, Barbara & Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/München (Juventa) 1997, S. 88-96.
- Jones, Steve (Hg.): *Doing Internet Research. Critical Issues and Methods for Examining the Net*. Thousand Oaks u.a. (Sage) 1999.
- Jüttemann, Gerd (Hg.): *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*. Weinheim, Basel (Beltz) 1985.
- Kriz, Jürgen & Lück, Helmut E. & Heidbrink Horst: *Wissenschafts- und Erkenntnistheorie. Eine Einführung für Psychologen und Humanwissenschaftler*. Opladen (Leske & Budrich) ⁴1999 (1987).
- Kuckartz, Udo: *Empirische Methoden*. In: Lenzen, Dieter (Hg.): *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*. Reinbek bei Hamburg (Rowohlt) 1994, S. 534-567.
- Lamnek, Siegfried: *Qualitative Sozialforschung. Bd 1: Methodologie, Bd. 2: Methoden und Techniken*. München, Weinheim (Psychologie Verlags Union) ³1995 (1988).
- Lohse, Heinz & Ludwig, Rolf & Röhr, Michael: *Statistische Verfahren für Psychologen, Pädagogen und Soziologen*. Berlin (Volk & Wissen) ²1986 (1982).
- Metz, Johannes B.: *Erfahrung*. In: Krings, Hermann & Baumgartner, Hans Michael & Wild, Christoph (Hrsg.): *Handbuch philosophischer Grundbegriffe*. Studienausgabe, Bd. 2, München (Kösel) 1973, S. 373-396.
- Moser, Heinz: *Instrumentenkoffer für den Praxisforscher*. Freiburg i.B. (Lambertus) ²1998 (1997).
- Nigisch, Otto: *Die Qualität der Quantität*. In: Kannonier-Finster, Waltraud & Ziegler, Meinrad (Hg.): *Exemplarische Erkenntnis. Zehn Beiträge zur interpretativen Erforschung sozialer Wirklichkeit*. Innsbruck (Studien-Verlag) 1998, S. 15-33.
- Rathmayr, Bernhard: *Jäger, Feldherrn, Vogelkundler, Detektive und Wanderer: Zur Metaphorik sozialwissenschaftlicher Forschung*. In: Hug, Theo (Hg.): *Erziehungswissenschaft als Lebensform. Theoretische und erfahrungsreflexive Beiträge zur Hochschuldidaktik und Wissenschaftsforschung*. Innsbruck (Österreichischer StudienVerlag) 1991, S. 143-155.
- Roth, Erwin & Holling, Heinz (Hrsg.): *Sozialwissenschaftliche Methoden. Lehr- und Handbuch für Forschung und Praxis*. München (Oldenbourg) ⁵1999 (1984).
- Rusch, Gebhard: *Erkenntnis, Wissenschaft, Geschichte. Von einem konstruktivistischen Standpunkt*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1987.
- Sachs, Lothar: *Angewandte Statistik*. Berlin u.a. (Springer) ⁹1999.
- Schmidt, Siegfried J.: *Die Zählung des Blicks. Konstruktivismus – Empirie – Wissenschaft*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1998.
- Schmidt, Siegfried J.: *Kalte Faszination. Medien – Kultur – Wissenschaft in der Mediengesellschaft*. Weilerswist (Velbrück Wissenschaft) 2000.
- Schneider, Hans Julius: „Erfahrung“ in *Wissenschaft und Alltag*. In: *Universitas*. Jg. 42 (1987) H. 1, S. 44-55.
- Schneider, Hans Julius & Inhetveen, Rüdiger (Hrsg.): *Enteignen uns die Wissenschaften? Zum Verhältnis von Erfahrung und Empirie*. München (Fink) 1992.
- Schnell, Rainer & Hill, Paul B. & Esser, Elke: *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München, Wien (Oldenbourg) ⁶1999 (1988).

- Soeffner, Hans-Georg (Hg.): *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart (Metzler) 1979.
- Stier, Winfried: *Empirische Forschungsmethoden*. Berlin u.a. (Springer) ²1999.
- Strauss, Anselm L.: *Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München (Fink) 1994.
- Wuchterl, Kurt: *Methoden der Gegenwartsphilosophie*. Bern, Stuttgart (Haupt) ²1987.

Auswahl nützlicher CD-ROMs für die empirische Forschung

- ATLAS/ti (by Thomas Muhr, Scientific Software Development). Thousand Oaks u.a. (Scolari, Sage) 2000 [s. die buchkompatible CD-ROM].¹⁹
- CD-ROM der Pädagogik (hrsg. von Helmwart Hierdeis und Theo Hug). Baltmannsweiler (Schneider) 1996 (enthält nebst den terminologisch vernetzten Methoden- und Methodologie-Beiträgen etliche Kurzbeschreibungen kognitiver Werkzeuge und Methodentools).
- Crash Course: Easy Statistics. New York (Insight Media) 1996.
- Decision Explorer (by Banxia Software). Thousand Oaks u.a. (Scolari, Sage) 2000.
- Electronic Companion in Statistics. New York (Insight Media) 1997.
- Ethnograph (by Qualis Research). Thousand Oaks u.a. (Scolari, Sage) 2000.
- Forschen mit GrafStat WIN (von Wolfgang Sander). Bonn (Bundeszentrale für politische Bildung) 1998.
- HyperRESEARCH (by Research Ware). Thousand Oaks u.a. (Scolari, Sage) 2000.
- Methodologist's Toolchest (by Idea Works, Inc.). Thousand Oaks u.a. (Scolari, Sage) 2000.
- Methoden Empirischer Sozialforschung. CD-ROM. Lernprogramm zur Einführung. Stuttgart (Uni-TB. GmbH) 2000.
- winMAX (by Udo Kuckartz). Thousand Oaks u.a. (Scolari, Sage) 2000.

Eine Auswahl forschungsmethodisch relevanter Hinweise auf Internet-Quellen finden Sie unter <http://wiwiwi.uibk.ac.at> bzw. <http://bases.uibk.ac.at/>.

¹⁹ Für weitere Informationen zu ATLAS/ti, Decision Explorer, Ethnograph, HyperRESEARCH, Methodologist's Toolchest und winMAX sowie etlichen weiteren Forschungswerkzeugen siehe <http://www.scolari.co.uk>.

Winfried Löffler

Methoden theoretischer Forschung

1. Grundbegriffe

Sämtliche drei Wörter in der Überschrift sind unauffällige Bestandteile der Umgangssprache und scheinen zunächst kaum erläuterungsbedürftig. So etwa haben wir zuweilen „unsere eigenen Methoden“, dies und jenes zu machen, nehmen zuerst „Theorieunterricht“, wenn wir Segeln lernen, wir halten andererseits manche Überlegungen für reichlich „theoretisch“ (womit wir sie als unbrauchbar für praktische Zwecke abwerten), und mit dem eher allgemeinen Ausdruck „Forschen“ (bzw. seinen Zusammensetzungen „er-/nach-/durch-/aus-forschen“) bezeichnen wir recht verschiedene Tätigkeiten des Suchens, Ermittels, Nachsehens, Nachdenkens – vom Nachforschen in einer Kartei über das Durchforschen eines Stollensystems bis zum Ausforschen einer Person bzw. ihres Aufenthaltsortes. An „Wissenschaft“ denken wir dabei in der Regel noch gar nicht; ein Bezugspunkt könnte sich allenfalls dadurch ergeben, dass man von „Forschen“ hauptsächlich dann spricht, wenn man irgendwie systematisch an die Sache herangeht und/oder wenn man eine bestimmte Methode zugrunde legt, nach der man vorgeht. Und das ist nun etwas, das man häufig mit Wissenschaft in Verbindung bringt. Vom simplen Herumsuchen und Nachdenken scheint sich „Forschen“ also auch in der Alltagssprache gerade dadurch zu unterscheiden, dass es systematisch und/oder methodisch ist.

Im Kontext wissenschaftstheoretischer Überlegungen sind diese Wörter allerdings alles eher als unverfänglich, sie markieren vielmehr ein unübersichtliches Problemfeld, in dem so ziemlich alle Zentralprobleme der Wissenschaftstheorie zusammentreffen: Was ist das überhaupt, ein „methodisches“ Vorgehen? Gibt es allgemeine Merkmale, die auf alles „methodische“ Vorgehen (in den verschiedenen Zweigen der Wissenschaft, aber vielleicht auch in verschiedensten anderen Bereichen; auch Winzer¹, Tischler und Kunstmaler haben ja ihre „Methoden“!) zutreffen? Geht Wissenschaft wirklich immer „methodisch“ vor, muss sie so vorgehen? Wenn ja, was ist dann z.B. mit den zahlreichen Zufallsentdeckungen, die aus der Wissenschaftsgeschichte bekannt sind? Und was sind eigentlich „Theorien“, welchen Zwecken dienen sie und welchen „Gütekriterien“ sollten sie genügen? Weiters: Angenommen, wir hätten uns darüber verständigt, was „wissenschaftliche Theorien“ sind; wie treten solche Theorien – um einen möglichst neutralen Ausdruck zu wählen – ins Dasein: Werden sie eher „entdeckt“ (weil sie ja offensichtlich nicht ganz beliebig sind – das ersieht man daran, dass sich manche wissenschaftliche Theorien als fatale Irrtümer herausstellen!), oder werden sie doch eher von uns „aufgestellt“ (wofür die Abfolge verschiedenster Theorien spricht, die Menschen im Laufe der Geschichte über denselben Ge-

¹ Wo ich von Winzern, Philosophen, Wissenschaftstheoretikern u.a. spreche, sind die weiblichen Angehörigen dieser Zünfte natürlich immer mitgemeint.

genstandsbereich aufgestellt haben)? Sind Theorien im Idealfall also „wahr“, oder sollte man besser nur von so etwas wie ihrer „Brauchbarkeit“ sprechen? Kann man säuberlich zwischen dem Bereich der „Theorie“ und anderen Bereichen (etwa dem Bereich der „Erfahrung“) trennen? Was hat es insbesondere mit der vielzitierten „Theoriegeladenheit“ aller Erfahrung auf sich: Ist es so, dass jedes Sammeln von Erfahrungsdaten bereits unweigerlich vom Suchraster irgendeiner Theorie geprägt ist,² oder gibt es doch so etwas wie ein theorieunabhängiges, „simples Gegebenes“ in der Erfahrung? Was ist Forschung? Was ist überhaupt „Wissenschaft“ (da Wissenschaft ja offenbar durch das Streben nach dauernder Fortentwicklung, eben durch „Forschung“, geprägt ist)? Ist Wissenschaft eher eine Ansammlung von „Wahrheiten an sich“, oder existiert sie – bildlich gesprochen – eher in den Köpfen der Menschen, die sie betreiben und anwenden, oder beides? Von welchen Gegenstandsbereichen kann es eine „Wissenschaft“ geben, wie ist die Abgrenzung von sonstigen Bereichen, wo „Wissen“ und „Kenntnisse“ im Spiel sind, etwa zu Handwerken, zu wirtschaftlichen oder zu künstlerischen Tätigkeiten?

1.1 Wissenschaft als begründetes, systematisches, soziales Wissen

„Forschung“ ist ein Kennzeichen von Wissenschaft, Forschung wird betrieben, um die Wissenschaft auszudehnen und/oder abzusichern. Was aber ist „Wissenschaft“?

1.1.1 „Wissenschaft“ im subjektiven und objektiven Sinne

Zunächst einmal kann „Wissenschaft“ in einem subjektiven und in einem objektiven Sinne verstanden werden. *Subjektiv* verstanden ist Wissenschaft eine Eigenschaft von bestimmten Menschen. Wenn wir etwa hoffen, „die Wissenschaft“ werde uns irgendwann bei der Bewältigung dieses oder jenes Problems helfen, dann verwenden wir das Wort in diesem subjektiven Sinne. Wir meinen damit eigentlich, irgendwann werde jemand wissen, welche Handlungen zur Lösung des Problems führen. Zu einem solchen „Wissenschaftler“ wird man aber gerade dadurch, dass dieses subjektive Wissen inhaltlich mit der *objektiv* verstandenen Wissenschaft (als einem Inbegriff von Sätzen) übereinstimmt und auch einige wesentliche formale Eigenschaften mit ihm teilt: Es muss sich um begründetes und systematisches Wissen handeln.

1.1.2 Wissenschaft als begründetes Wissen

Wissenschaft besteht aus *begründetem* Wissen. Dabei ist „begründetes Wissen“ fast schon eine Überbestimmung, denn zum Begriff des Wissens gehört die gute Begründetheit bereits dazu: Was das Wissen vom richtigen Erraten und vom blinden, aber zufällig richtigen Für-wahr-Halten unterscheidet, ist eben der Besitz einer guten Begründung: Wir wollen von einer Person P nur dann sagen, sie wisse um eine Tatsache t, wenn t der Fall ist, wenn P an t glaubt³ und wenn P auch eine gute Begründung da-

² Ein simples Beispiel: Wer „Häufungen“ von Objekten auf einer Abbildung markiert (etwa Häufungen von Sternen auf einem fotografierten Himmelsabschnitt, Häufungen von Ausgrabungsstätten auf einer Landkarte o.dgl.), der hat bereits stillschweigend eine Art „Theorie“ darüber angewendet, was als eine (auffällige) Häufung zählt und was nicht. Von derlei Theoriegeladenheit leben z.B. auch optische Täuschungen: Wir „sehen“ aufgrund unserer Theorie Dinge in Abbildungen, die faktisch so nicht vorhanden sind.

für hat, an t zu glauben. „Begründetes Wissen“ ist deshalb nur „fast“ eine Überbestimmung, weil nicht jede Begründung ausreichend ist, um Wissen zu begründen: Wer an t aufgrund von behaupteter Hellseherei o.dgl. glaubt, von dem sagt man normalerweise nicht, er habe t gewusst, auch wenn sich sein Glaube nachträglich als richtig herausstellt. Freilich: Was alles als „gute“ Begründung akzeptabel ist, ist oft eine heikle Frage, im Alltagsleben ebenso wie z.B. vor Gericht und erst recht natürlich in der Wissenschaft. Was in verschiedensten Disziplinen der Wissenschaft alles als akzeptable Begründung in Frage kommt, was also „wissenschaftliches Wissen“ begründen kann, diese Frage muss hier selbstverständlich ausgeklammert werden. Wir wollen hier nur die allgemeine Charakterisierung festhalten, dass Wissenschaft aus begründetem Wissen besteht,⁴ wobei an die Qualität der Begründung besonders strenge Ansprüche gestellt werden.

1.1.3 Wissenschaft als systematisches Wissen

Wissenschaft ist nicht nur eine Ansammlung von Wissen über Einzeltatsachen, mag dieses Wissen auch jeweils begründet sein. Von Wissenschaft spricht man erst, wenn es sich um ein systematisches, geordnetes Wissen handelt, d.h. wenn auch eine größere Anzahl an Zusammenhängen zwischen den einzelnen Wissensgehalten bekannt ist.

Welcher Art diese Zusammenhänge sind, das kann inhaltlich sehr verschieden ausfallen. Häufig wird hier der Zusammenhang von Ursache und Wirkung genannt. Wissenschaft, so heißt es dann, bestehe nicht nur im begründeten Wissen, *dass* bestimmte Sachverhalte bestehen, sondern auch im Wissen, *warum* sie bestehen bzw. *wodurch* sie *verursacht* werden. Ein Beispiel (das auch den Unterschied zwischen begründetem und systematischem Wissen nochmals verdeutlicht): Dass uns der Mond immer dieselbe Seite zuwendet, kann zweifellos als Gegenstand gut begründeten Wissens gelten (Begründungen können leicht durch Beobachten über längere Zeit, Vergleich mit alten Fotos, Zeichnungen etc. erbracht werden). Dieses Wissen kann aber durchaus noch dem Alltagswissen zugerechnet werden; von „wissenschaftlichem“ Wissen würden viele erst dann sprechen, wenn auch die Ursache für diese auffällige Tatsache bekannt ist bzw. wenn sich diese Tatsache durch irgendwelche sachliche Zusammenhänge erklären lässt.⁵ Nicht immer allerdings besteht die Systematisierung im Aufzeigen von Ursache-Wirkung-Zusammenhängen. Auch in den Naturwissenschaften, die

³ „Glauben“ ist hier nicht mit „bloßem Vermuten“ oder gar religiösem Glauben zu verwechseln, sondern bedeutet einfach „für-wahr-Halten“.

⁴ Dass Wissenschaft an den Rändern des gesicherten Terrains z.T. aus Vermutungen und Hypothesen besteht, ist kein prinzipieller Einwand gegen diese Charakterisierung. Zunächst ist darauf hinzuweisen, dass auch Vermutungen und Hypothesen nur dann wissenschaftlich akzeptabel sind, wenn sie irgendwie begründet werden. Vor allem aber kommt dieser Vermutungs- und Hypothesencharakter wiederum der Wissenschaft im *subjektiven* Sinne als einer Aktivität der Menschen zu: Es sind die Menschen, die in ihrem Streben nach gesichertem Wissen Vermutungen und Hypothesen aufstellen. Wenn wir dann sagen, der Inhalt solcher Vermutungen und Hypothesen sei „wissenschaftlich (noch) nicht gesichert“, dann macht unsere Redeweise genau diesen Unterschied zwischen Wissenschaft im subjektiven und objektiven Sinne deutlich.

man weithin als Paradebeispiel des Suchens nach Ursachen betrachtet, besteht ein wesentlicher Teil der Systematisierung zunächst einfach im Klassifizieren von Naturerscheinungen, d.h. im systematischen Einordnen nach bestimmten Ähnlichkeitsgesichtspunkten (ganz offensichtlich ist dies etwa in Botanik, Zoologie, Geologie oder Astronomie). Die Frage nach den Ursachen für diese Ähnlichkeiten ist erst ein weiterer Schritt der systematisierenden wissenschaftlichen Tätigkeit.⁶ Wieder einen anderen Charakter hat die Systematisierung in denjenigen Wissenschaftsbereichen, die es mit der Erforschung der menschlichen Handlungen (im weitesten Sinne) zu tun haben, etwa den Kulturwissenschaften oder den Sozialwissenschaften: Häufig wird gesagt, Gegenstand der wissenschaftlichen Forschung seien hier nicht „Ursachen“, sondern eher „Gründe“ der handelnden Personen, und das Ziel der wissenschaftlichen Bemühungen sei nicht das „Erklären“, sondern das „Verstehen“ der Handlungen (siehe auch 2.1). Zumindest auf der Makro-Ebene der Betrachtung, wenn also nicht das Handeln einzelner Personen, sondern das Verhalten von Personengesamtheiten oder das Verhalten ihrer (gedachten!) „durchschnittlichen“ oder „typischen“ Mitglieder untersucht wird, scheint die Redeweise von „Ursachen“ allerdings mitunter wiederzukehren, wenn etwa gesagt wird, Preisanstiege „verursachen“ einen Nachfrage-rückgang oder ein neu hinzugekommenes Mitglied habe durch sein Verhalten einen Konflikt in einer Gruppe „verursacht“. Wie auch immer man zur Frage des Unterschieds zwischen Gründen und Ursachen, zwischen Verstehen und Erklären stehen mag: Gemeinsam ist dem Zurückführen auf Gründe und auf Ursachen, dass dadurch Beziehungen zwischen den einzelnen Inhalten unseres Wissens hergestellt werden, dass das Wissen also systematisiert wird. Dies geschieht in beiden Fällen, sowohl bei der Angabe von Gründen als auch von Ursachen dadurch, dass weniger Vertrautes / schwerer Zugängliches auf Vertrauterem / leichter Zugängliches zurückgeführt wird, sodass das weniger Vertraute gewissermaßen als ein Fall von Vertrauterem erscheint. Auch die bereits erwähnten Klassifizierungen sind ein Fall von Systematisierung, sie haben ebenfalls die Funktion der Ausdehnung des Bereichs des Vertrauten: Klassifizierungen lassen Einzelfälle als „Fälle von“ etwas erscheinen, erlauben somit eine Behandlung dieser Fälle in Anlehnung an frühere Fälle. Dadurch wird die Orientierung im Denken und Handeln vereinfacht. Der Kern des Strebens nach Systematisierung dürfte das erwähnte Streben nach Ausdehnung des Vertrauten sein; dieses Streben ist ein Grundzug menschlichen Lebens und die Triebkraft hinter der wissenschaftlichen Forschung.

1.1.4 Wissenschaft als soziales Wissen in sprachlicher Darstellungsform

Deutlicher als andere Aktivitäten des Menschen ist Wissenschaft nur als soziale Aktivität denkbar. Für diese These ließen sich unschwer Argumente auf einer sehr prinzipiellen Ebene⁷ finden, sofort einsichtig dürfte sie aber durch einen Verweis auf den

⁵ Falls jetzt jemand neugierig geworden ist: Das Phänomen hängt mit den Gezeiten der Erdmeere zusammen, näheres ist in einer guten Einführung in die Astronomie nachzulesen.

⁶ Freilich werden auch Klassifizierungen nicht ohne einen gewissen theoretischen Hintergrund vorgenommen: dass z.B. für Pflanzenklassifizierungen Ähnlichkeiten in Wuchshöhe und Blütenfarbe eher unwichtig, Ähnlichkeiten der Gestaltmerkmale dagegen eher wichtig sind, ist schon Resultat einer ansatzweisen Theorie über die Ursachen dieser Ähnlichkeiten.

faktischen Zustand der Wissenschaften werden: Nicht erst in jüngerer Zeit, sondern bereits seit Jahrhunderten haben die Wissenschaften einen Umfang und einen Spezialisierungsgrad erreicht, die die wissenschaftliche Tätigkeit nur mehr als Teilnahme an einem arbeitsteiligen Prozess denkbar erscheinen lassen. Lange schon ist niemand mehr fähig, auch nur Teilbereiche einer Wissenschaftsdisziplin wirklich vollständig zu überblicken, von allen neueren Entwicklungen dort Kenntnis zu nehmen etc. Dass dieser Zustand unangenehme Aspekte hat, ist klar (u.a. werden sie unter dem Stichwort „(mangelnde) Interdisziplinarität“ diskutiert). Wie auch immer: Sofern wissenschaftliche Ergebnisse für andere zugänglich und verwertbar sein sollen und sofern sie über die Zeit hinweg „konservierbar“ sein sollen, müssen sie in einer Form darstellbar sein, die anderen zugänglich ist – d.h. in Form irgendeiner Sprache. „Sprache“ wird hier im weiteren Sinne verstanden, sie umfasst neben der üblichen „natürlichen Sprache“ auch Darstellungsformen bzw. Zeichensysteme, die man im Alltag normalerweise nicht sofort mit „Sprache“ in Verbindung bringen würde (etwa Tabellen, Gleichungen, Diagramme, Abbildungen, Software); wichtig ist dabei, dass irgendwo Regeln angegeben sind, nach denen sich jedermann Klarheit verschaffen kann, welche Informationen in diesen Zeichensystemen codiert sind.

1.2 Der vielfache Sinn von „Theorie“

1.2.1 Alltagssprachliche Vorbetrachtungen

Es dürfte wenige Wörter geben, die zwar einerseits Bestandteil vieler Wissenschaftssprachen, andererseits aber derart mehrdeutig und missverständnisbegünstigend sind wie das Wort „Theorie“. Die Mehrdeutigkeit schlägt dabei bis in die *alltagssprachlichen* Verwendungen durch: Wer vor der ersten Ausfahrt mit einem Segelboot etwas „Theorieunterricht“ nimmt, wird als vernünftig gelobt, ebenso wie jemand, der sich vor dem Loshetzen in Richtung Bahnhof fragt, ob er seinen Zug „theoretisch“ überhaupt noch erreichen kann. Andererseits kritisieren wir Überlegungen als „(rein) theoretisch“, wenn wir ihnen zwar keinen Fehler in sich nachweisen können, wenn wir sie aber dennoch als unbrauchbar für irgendeine sogenannte „Praxis“ einschätzen. Und wiederum auf einer ganz anderen Linie liegt es, wenn wir etwa sagen, wir hätten schon eine „Theorie“ über die Ursache des Pfeifens im Heizkörper – damit meinen wir ganz einfach eine Vermutung, deren Richtigkeit oder Falschheit sich durch Untersuchung der Fakten herausstellen wird. Die Frage nach der Praktikabilität stellt sich bei derlei „Theorien“ überhaupt nicht. – Diese alltagssprachlichen Beobachtungen zeigen, dass es nicht für jedes Wort so etwas wie „seine einzig richtige“ Verwen-

⁷ Dazu könnte man sich z.B. in die „philosophische Anthropologie“ begeben, also in ein Nachdenken über das, was den Menschen ausmacht, auf einer sehr allgemeinen Ebene. Dort könnten die Argumente etwa so lauten: Menschen sind Gemeinschaftswesen, und als solche betreffen ihre Probleme in aller Regel mehrere Personen. Wenn es nun so ist, dass Wissenschaft ihren Ausgang nicht nur in bloßer Neugier hat, sondern auch in Problemlösungsbedarf, dann ist zu erwarten, dass auch Wissenschaft (in irgendeinem Sinne) Gemeinschaftscharakter hat. Diese Gemeinschaftlichkeit von Problemen ist auch der tiefere Grund unseres Interesses an stichhaltigen Begründungen und zutreffenden Informationen: Wäre dem nicht so, könnte es uns ja ziemlich egal sein, was andere behaupten und wie sie es begründen.

dungsweise gibt, und sie lassen vermuten, dass das Wort „Theorie“ auch in den Wissenschaftssprachen mehrdeutig sein könnte. Und tatsächlich erklären sich die alltags sprachlichen Mehrdeutigkeiten daraus, dass die verschiedenen Gebrauchsweisen von „Theorie“ und „theoretisch“ aus den Wissenschaftssprachen ganz verschiedener Epochen, von der Antike bis in die Neuzeit, in die Alltagssprache eingedrungen sind.⁸

1.2.2 Theorie und Praxis

Zunächst zieht sich aus der Antike, von Platon und Aristoteles her, bis in die Neuzeit ein Verständnis von „theoría / Theorie“ als ein reines Betrachten bzw. Durchdenken der Dinge („Dinge“ hier im weiteren Sinne, dazu gehören neben den Naturdingen auch die soziale Wirklichkeit, die überirdischen Dinge etc.), ein Betrachten, das nicht vordergründig auf Eingriff oder Veränderung, also nicht auf „Praxis“ abzielt.⁹ Die nach wie vor geläufige Unterscheidung von „theoretischer Philosophie“ (Logik, Metaphysik etc.) und „praktischer Philosophie“ (Ethik, Rechtsphilosophie etc.) spiegelt dieses Verständnis von „Theorie“ wider.

1.2.3 „Theorien“ in den Wissenschaften

Davon sorgfältig zu unterscheiden sind „Theorie“-Begriffe in den einzelnen Wissenschaften. Allerdings herrscht auch hier eine auffällige Mehrdeutigkeit: Was als „Theorie“ bezeichnet wird, ist bei genauerer Betrachtung mitunter nur eine einzelne Hypothese (etwa die „Meteoreinschlagstheorie“ zur Erklärung des Aussterbens der Saurier), ein zusammenhängender, aber kleinräumiger Bereich von Gesetzen, die zur Erklärung bestimmter Erscheinungen dienen (etwa die „kinetische Gastheorie“), oder ein großräumiger solcher Bereich (etwa die „Relativitätstheorie“ oder die „Evolutionstheorie“). Die bisherigen Beispiele stammen aus den Naturwissenschaften. Aber auch wo von „Theorien“ in den Kultur- und Sozialwissenschaften die Rede ist, lassen sich diese Redeweisen in vielen Fällen ähnlich einordnen: Die „Rampentheorie“ und die „Flaschenzugtheorie“ bezüglich der Erbauung der ägyptischen Pyramiden haben Ähnlichkeiten mit einzelnen Hypothesen, die „Bestuerungstheorie“ ist ein zusammenhängender kleinräumiger Bereich von ökonomischen Gesetzen, und die „Wirtschaftstheorie“ ein großer solcher Bereich.

1.2.4 Deskriptive und normative Aspekte von Theorien

Das letztgenannte Beispiel mahnt allerdings aus zwei Gründen zur Vorsicht. Erstens: Zur „Wirtschaftstheorie“ gehören zwar sicherlich solche Gesetzlichkeiten, sie scheint aber *nicht nur* ein Bereich von simplen Gesetzlichkeiten zu sein, die jede/r unabhängig von seinen weltanschaulichen Hintergrundannahmen akzeptieren würde. Es scheint vielmehr, dass hinter verschiedenen „Wirtschaftstheorien“ auch Wert- und Zielsetzungen versteckt sind, also Annahmen darüber, was eigentlich das Ziel des Wirtschaftens ist (etwa: Wohlstandssteigerung für einige oder Armutsbekämpfung?) und wessen Interessen vornehmlich berücksichtigt werden sollten (was ist etwa mit den Interessen zukünftig lebender Menschen?). Diese Wertungs- und Interessenunter-

⁸ Für gute begriffsgeschichtliche Darstellungen siehe Thiel (1996) und König & Pulte (1998).

⁹ Vgl. auch Abschnitt 2 im Beitrag von Peter Kügler im dritten Band.

schiede erklären z.B. (mindestens zum Teil) die Kontroversen zwischen Vertretern sog. neoliberaler und anderer Wirtschaftstheorien. Zweitens ist der Streit um solche „Wirtschaftstheorien“ nicht etwa durch „Konfrontation mit der wirtschaftlichen Realität“ entscheidbar. Es ist in der Regel nämlich nicht so, dass derlei Theorien „an der Erfahrung scheitern“ würden: Sie haben – sofern man sie in wirtschaftspolitisches Handeln umsetzt – ganz einfach unterschiedliche Konsequenzen, was aber von vornherein erwartet und in Kauf genommen wird. Und sofern die erwarteten Auswirkungen dann nicht oder nur in geringerem Ausmaß eintreten, kann dies in vielen Fällen auf unvorhersehbare Umstände (von der persönlichen bis zur internationalen Ebene, von Naturereignissen über Wahlergebnisse bis zu Krisen in Nachbarländern) zurückgeführt werden. Wirtschaftspolitische Einflussnahme aufgrund theoretischer Überlegungen ist also nur bedingt mit experimenteller Theorienüberprüfung vergleichbar, und aus den genannten Gründen wird verständlich, warum die Option für bestimmte wirtschaftstheoretische Überzeugungen immer auch Ähnlichkeiten mit Glaubensfragen hat.

Der „Theorie“-Begriff, der hinter solchen Wortprägungen wie „Wirtschaftstheorie“ steht, enthält also sowohl *deskriptive* (beschreibende) als auch deutlich *normative* (bewertende) Elemente: Wirtschaftstheorien beanspruchen zu sagen, wie das Wirtschaften von Personen und Personengruppen de facto funktioniert (deskriptives Element), und sie machen dabei gewisse Voraussetzungen über Sinn und Ziel „gelingenden“ Wirtschaftens (normatives Element). Ähnlich doppelgesichtig sind viele Redeweisen, wenn in den Kulturwissenschaften von „Theorien“ gesprochen wird: Literaturtheorien, Erziehungstheorien, politische Theorien u.a. beschreiben (sehr vereinfacht gesagt) einerseits, wie Literatur entsteht und wahrgenommen wird, welche Auswirkungen Erziehung hat, wie politische Entwicklungen vor sich gehen und so weiter. Andererseits machen solche Theorien jedoch (manchmal ausdrücklich, manchmal nur unausdrücklich) auch Vorschläge, was unter Literatur, Erziehung, Politik u.a. zu verstehen ist, genauer gesagt, welche Formen literarischer Betätigung mehr oder weniger wertvoll bzw. beachtenswert sind, wie gelingende Erziehung aussieht bzw. wozu sie erziehen sollte, was Politik leisten sollte etc. Gemessen an der eingangs erwähnten Theorie/Praxis-Unterscheidung gehen in diese „Theorien“ also Aspekte einer anzuzielenden Praxis wesentlich ein.

1.2.5 „Theorien“ in der Philosophie

Soweit in der Philosophie von „Theorien“ die Rede ist, hat dies zuweilen Ähnlichkeiten mit der zuletzt genannten, Theorie- und Praxisaspekte verbindenden Redeweise. Besonders ausdrücklich tritt dieses Verständnis etwa in der „Kritischen Theorie“ der sogenannten „Frankfurter Schule“ zutage, einer Gruppe von Philosophen und Sozialwissenschaftlern, die (nach Anfängen in den 30er Jahren und Exil während des Dritten Reichs) besonders die deutschsprachige Philosophie der Nachkriegsjahrzehnte wesentlich mitbestimmte. Als Ziel von Theorien betrachtet die „Kritische Theorie“ nicht die Anhäufung von Wissen, sondern die Befreiung der Menschen aus versklavenden Lebensverhältnissen.¹⁰ Dabei, so die Vertreter der Kritischen Theorie, gebe es die angeblich klare Grenze zwischen „wertfreier“ wissenschaftlicher Theorie und den Bewertungen und Interessen, die die Wissenschaftler verfolgen, in Wahrheit nicht,

und man solle auch nicht so tun, als gäbe es sie: Schon durch die bloße wissenschaftliche Tätigkeit, etwa durch die Entscheidung, sein Interesse einer bestimmten Forschungsrichtung zu widmen (und andere beiseite zu lassen), durch die weitgehende Übernahme der dort jeweils herrschenden Meinungen, aber z.B. auch durch die Anerkennung und Inanspruchnahme der bestehenden Bildungs- und Forschungseinrichtungen (die ja von bestimmten politisch-ökonomischen Rahmenbedingungen abhängig sind) unterstütze man unweigerlich bestimmte Interessen und arbeite anderen Interessen entgegen, man trage also indirekt zur Befestigung bestimmter Machtverhältnisse bei.¹¹ Diese Einbettung der wissenschaftlichen Tätigkeit in einen gesellschaftlichen Kontext müsse immer mitberücksichtigt werden, kritische Wissenschaft müsse sich immer die Frage stellen, inwieweit sie zur Änderung oder Befestigung unterdrückender Verhältnisse beitrage.

Es gibt allerdings auch andere Redeweisen von „Theorie“ in der Philosophie, die wiederum mehr Ähnlichkeiten damit haben, wie in einzelnen Wissenschaften von „Theorien“ gesprochen wird. In diesem Sinne ist z.B. in der Sprachphilosophie von der „Theorie der Sprechakte“ die Rede: Sie basiert auf Beobachtungen unseres tatsächlichen Sprachverhaltens und beschreibt einige allgemeine Merkmale von Situationen, in denen mit sprachlichen Mitteln gehandelt wird (Äußerungen wie „Das Büffet ist eröffnet!“, „Ich verurteile Sie zu...“ etc. schaffen ja neue Fakten in der Welt!). Und schließlich gibt es auch in der Philosophie einige sehr großräumige Bereiche, die als „Theorie“ bezeichnet werden, etwa die „Erkenntnistheorie“ und die „Wissenschaftstheorie“. Sie zählen zu den Hauptbereichen der Philosophie überhaupt. Interessanterweise gilt von diesen „Theorien“ ähnliches, wie oben bezüglich der „Wirtschaftstheorie“ (u.a.) bemerkt wurde: Es gibt dort viele Thesen, bezüglich derer (fast) alle Erkenntnis- bzw. Wissenschaftstheoretiker übereinstimmen würden, aber gerade die Grundlagenfragen (was eigentlich „Erkenntnis“, „Wissen“, „Wahrheit“ ausmacht etc.) sind sehr umstritten, wobei die verschiedenen Positionen durchaus gute Argumente für sich haben. Und ähnlich wie die Wirtschaftstheorie u.a. sind diese Theorien nicht nur deskriptiv, sondern haben eine deutlich *normative* Komponente: Sie machen nämlich gleichzeitig Vorschläge darüber, wie „Erkenntnis“, „Wissen“, „Wahrheit“ etc. zu verstehen sind und was man tun *sollte*, wenn man an Erkenntnis/Wissen/wahren Meinungen etc. interessiert ist.

1.2.6 „Theoretische“ Gegenstände:

Zum Vokabular wissenschaftlicher Theorien gehören Wörter für Gegenstände, die der Beobachtung fernliegen: etwa Elektronen und Felder in der Physik. Eine ähnliche Rolle spielen z.B. Märkte oder Preisniveaus in der Wirtschaftswissenschaft. Diese Objekte sind nicht direkt beobachtbar (was man ziemlich direkt beobachten kann, sind Zeigerausschläge, Spuren in einer Nebelkammer oder die einzelnen wirtschaftenden Menschen). Stellt man jedoch eine erklärende Theorie auf, warum es zu den Zei-

¹⁰ Ein leicht lesbarer Vergleich zwischen „traditioneller“ und „kritischer“ Theorieauffassung und gleichzeitig eine gute Einführung in die Kritische Theorie ist Horkheimer (1937).

¹¹ Pro und contra „Wertfreiheit“ der Wissenschaften, besonders der Sozialwissenschaften, entspann sich seit den 60er Jahren der „Positivismusstreit“; siehe dazu Wuchterl (1997).

gerausschlagen, zu bestimmten Tendenzen im wirtschaftlichen Verhalten etc. kommt, dann bringt die Annahme solcher Gegenstände häufig einen Erklärungsgewinn: Theorien wirken einfacher und übersichtlicher, mitunter lassen sich auch Querverbindungen zwischen verschiedenen Theorien herstellen (etwa spielen Elektronen sowohl in der Chemie als auch in der Physik eine Rolle). Man nennt solche Gegenstände „theoretisch“ und meint damit, dass diese Gegenstände – zunächst einmal – nur innerhalb des Kontexts einer Theorie existieren. Deshalb sollten Redeweisen, die auf Gegenstände der wissenschaftlichen Beobachtungssprache oder Alltagssprache anwendbar sind, nicht ohne kritische Betrachtung auf theoretische Gegenstände übertragen werden. Was man von theoretischen Gegenständen begründet sagen kann, ist zunächst einmal nur das, was man innerhalb der Theorien, in denen sie vorkommen, über sie sagen kann. Insbesondere sind Existenzbehauptungen quer über Theoriebereiche hinweg problematisch: Elektronen z.B. sind nicht einfach „nichts“ oder beliebige Fiktionen der Wissenschaftler, sie existieren jedoch in anderer Weise als z.B. Menschen oder Straßenbahnen.¹² Behauptungen wie „Menschen sind nichts anderes als komplizierte Anhäufungen von Protonen, Neutronen und Elektronen“ sind daher wissenschaftstheoretisch fragwürdig.

1.3 Über „Methode“

1.3.1 Wissenschaft – „methodisch“?

Eingangs wurde erwähnt, dass „wissenschaftliches“ Vorgehen wesentlich mit „methodischem“, planvollem, regelgeleitetem Vorgehen zu tun haben könnte, es wurden aber auch schon einige der Einwände angedeutet, die gegen dieses behauptete „methodische Vorgehen“ der Wissenschaft häufig vorgebracht werden: etwa der, dass wissenschaftlicher Fortschritt de facto doch häufig durch ziemlich „unmethodische“ Prozesse, wie Zufallsentdeckungen und kreative „Gedankenblitze“ hervorgebracht wurde, ohne dass man das Ergebnis solcher Prozesse deshalb als unwissenschaftlich einschätzen würde. Wie ist es also überhaupt mit der intersubjektivität von Methoden bestellt? Wie verhalten sich Methode, Zufall und Kreativität? Zunächst würde man wohl sagen, dass sich „Methoden“ doch gerade dadurch von dubiosen Praktiken unterscheiden, dass prinzipiell jeder sie vollziehen können muss, dass es also für die Erreichung eines Ergebnisses auf methodischem Wege egal sein muss, wer eine Methode anwendet. Daraus scheint zu folgen, dass Methoden prinzipiell für jeden Interessierten „erlernbar“ sein müssten. Dies wiederum scheint offenkundig falsch zu sein: Manche Menschen scheinen zu bestimmten wissenschaftlichen Methoden keinen Zugang oder wenig Erfolg bei Anwendungsversuchen zu haben, und zwar ganz ähnlich, wie sich viele mit dem Erwerb von Sprachen oder technischer Fertigkeiten wie Eislaufen oder Blumenpflegen schwer tun. Zu all diesen Tätigkeiten gäbe es an sich angebbare Regeln, „Methoden“, die man lehren und lernen kann, Bücher, die man lesen, und Kurse, die man besuchen kann, und dennoch haben viele Menschen große Schwierigkeiten damit. Verbirgt sich also hinter dem vorgeblichen „methodischen“

¹² Näheres zu diesem Problem des „Realismus“ oder „Anti-Realismus“ bezüglich theoretischer Gegenstände findet man z.B. in Lambert & Brittan 1991, Kap. IV.5.

Vorgehen der Wissenschaften in Wahrheit doch eher Genie, Geschicklichkeit und kreative Begabung jener, die sie betreiben?

1.3.2 Entdeckungszusammenhang und Begründungs-/Rechtfertigungszusammenhang

Hinter dem in 1.3.1 genannten Problem scheint zunächst eine Verwechslung zu stehen: nämlich die der *psychologischen* mit den *logischen bzw. begründungsmäßigen* Aspekten am methodischen Vorgehen. Methodisches Vorgehen zeichnet sich dadurch aus, dass man für die einzelnen Schritte seiner Tätigkeit (z.B. das Hypothesenerstellen, das Erstellen von Experimenten, Befragungen etc., das Datensammeln, das Beurteilen einer Hypothese angesichts der Daten etc.) eine für jeden Interessierten und einigermaßen Sachkundigen nachvollziehbare *Begründung* angeben könnte, warum man es so und nicht anders tut. Diese Begründung muss intersubjektiv sein, d.h. sie darf nicht auf persönliche Erleuchtungen, ein subjektives starkes Gefühl, das eine Vermutung begleitet, o.ä. Bezug nehmen, und sie muss damit auch für die sachliche Kritik anderer offen sein. Bildlich gesprochen: Was in der Gedanken- und Gefühlswelt des Wissenschaftlers an solcher psychologischer Begleitmusik vorkommt, während er seiner Tätigkeit nachgeht, ist völlig belanglos für die Frage, ob sein Vorgehen „methodisch“ ist oder nicht. Es kommt nur darauf an, welche Qualität die (nachträglich erstellte) Begründung für sein Vorgehen hat. Ebenso ändern seltsame Umstände, unter denen manche Entdeckungen gemacht und manche fruchtbare Vermutungen erdacht wurden,¹³ nichts an ihrer Begründbarkeit im Rahmen eines methodischen wissenschaftlichen Vorgehens. Vielfach wird hier vom „*Entdeckungszusammenhang*“ und vom „*Begründungs- bzw. Rechtfertigungszusammenhang*“ gesprochen, die man sorgfältig auseinander halten müsse. Damit ist freilich nicht gesagt, dass solche *psychologischen* Aspekte des wissenschaftlichen Tuns unbedeutend wären – ganz im Gegenteil, sie kennzeichnen entscheidend die Begabung oder geradezu Virtuosität, die wir an manchen Wissenschaftlern im Umgang mit den Gegenständen und Methoden ihres Fachs bewundern, und sie bestimmen die Fortentwicklung der Wissenschaften natürlich ganz wesentlich mit.

Noch offen ist damit freilich das Problem, ob aus der angesprochenen unterschiedlichen Fähigkeit verschiedener Menschen, bestimmten Methoden zu folgen bzw. sie anzuwenden, schon folgt, dass das angebliche „methodische Vorgehen“ der Wissenschaft in Wahrheit doch nur die Anwendung unterschiedlicher kreativer Begabungen ist. Aber aus dem bisher Gesagten wird vielleicht auch verständlich, dass es sich dabei um kein allzu grundsätzliches Problem handelt: Auch in anderen Lebensbereichen ist die Fähigkeit, bestimmte regelgeleitete, „methodische“ Tätigkeiten auszuführen, in sehr unterschiedlichem Grad über verschiedene Menschen verteilt (etwa die Fähigkeit des Geigenspiels, des Schiffahrens oder der Buchhaltung, oder auch die Fähigkeit zur Erzeugung komplizierterter, aber korrekter Sätze in einer Sprache). Nur weil es höchst unterschiedlich begabte Geiger, Schifahrer, Buchhalter und Sprecher gibt,

¹³ Immer wieder verwiesen wird auf den herabfallenden Apfel, der Isaac Newton die Idee zur Gravitationstheorie verschafft habe, oder die im Halbschlaf geträumte tanzende Schlange, die F.A. Kekulé die Idee zur Ringstruktur des Benzolmoleküls gegeben habe.

würde dort allerdings kaum jemand den Schluss ziehen, es gäbe grundsätzlich keine angebbaren Regeln oder Methoden für das „richtige“ Geigespiel, das Schifahren, die Buchhaltung oder die (z.B.) deutsche Sprache. Die unterschiedliche Leichtigkeit des Umgangs mit derlei Regeln ist also im Grunde ebenso ein bloß psychologisch interessantes Faktum; und nicht grundlegend anders verhält es sich mit der unterschiedlichen Leichtigkeit im Umgang mit wissenschaftlichen Methoden.¹⁴

2. Theoretische Forschung

2.1 Was müssen Theorien eigentlich leisten? Erklären und Verstehen

2.1.1 Theorien als Erklärung?

Wir haben uns weiter oben über den mehrfachen Sinn des Wortes „Theorie“ verständigt. Zur Vermeidung von Missverständnissen sei für das Folgende vorausgeschickt, dass von „Theorie“ immer im Sinn von „(größerer oder kleinerer) Bereich von zusammenhängenden Gesetzlichkeiten“ die Rede sein wird.

Was leisten wissenschaftliche Theorien bzw. was sollten sie leisten? Eine häufig zu hörende Standardantwort lautet: Sie *erklären* uns, warum sich bestimmte Dinge so und nicht anders verhalten. Physikalische und chemische Theorien erklären uns (z.B.), warum aus einer Kaffeemaschine, in die man kaltes farbloses Wasser und braunes Kaffeepulver einfüllt und die man in entsprechender Weise mit dem Stromleitungsnetz in Verbindung bringt, eine heiße, dampfende braune Flüssigkeit mit charakteristischem Geruch und Geschmack kommt. Wirtschaftliche Theorien erklären uns (z.B.), warum die Währung in einem Wirtschaftsraum unter Inflationsdruck geraten ist. Psychologische Theorien erklären uns (z.B.), warum sich manche Personen in bestimmten Umständen auffällig verhalten oder warum sie ihre eigene Situation in bestimmten Umständen als problematisch erleben usw. – Der letztgenannten Behauptung allerdings wird mancher bereits mit Zweifeln begegnen, und die Zweifel könnten sich auf Beispiele wie das folgende stützen.

Nehmen wir an, eine Person namens Müller zeige eine auffällige Überempfindlichkeit gegen Konfliktsituationen. Als Erklärung dafür schlägt jemand vor, dass Müller in seiner Kindheit oft Zeuge schwerer Familienstreitigkeiten war und derlei Situationen angstvoll erlebt hat. Das wird beim ersten Hinsehen vielen als eine plausible Erklärung erscheinen. Aber angenommen nun, Müller habe noch einen geringfügig älteren und einen geringfügig jüngeren Bruder, die zwar die Familienstreitigkeiten ähnlich angstvoll erlebt haben wie er selbst, jedoch als Erwachsene keine Probleme im Um-

¹⁴ Auf einer ganz anderen Ebene liegt die Frage, ob es innerhalb der Wissenschaften eine legitime *Methodenvielfalt* gibt oder nicht, mit welchen Gefahren die Dominanz bestimmter Methoden in einem Wissensgebiet verbunden ist etc. Siehe dazu einige der Beiträge im vierten Band. Mir ging es hier nur um eine ganz allgemeine Kennzeichnung von „Methode“ überhaupt und um die Zurückweisung eines ebenso allgemeinen Arguments gegen die Möglichkeit methodischen Vorgehens in den Wissenschaften.

gang mit Konfliktsituationen haben: Welche Gestalt und welchen Erklärungswert hätte eine „Theorie“ dann, die über den Zusammenhang von kindlichen Angsterlebnissen bei Konfliktsituationen mit der Konfliktfähigkeit im Erwachsenenalter Aussagen macht? Sicher hätte sie nicht einfach die Form „Wer als Kind Streitigkeiten angstvoll erlebt, hat später als Erwachsener Schwierigkeiten im Umgang mit Konflikten“. Dass derlei simple Verallgemeinerungen im psychologischen Bereich falsch sind, weil Fälle wie die drei so unterschiedlichen Brüder Müller eben sehr häufig sind, dürfte klar sein. Dagegen würden manche nun einwenden, dass zwar alle drei Brüder durch ihre Familiensituation so etwas wie die „Anlage“ zu späteren Problemen mitbekommen hätten, dass jedoch Müllers Brüder später offenbar mehr Gelegenheit hatten, das Umgehen mit Konflikten zu erlernen, sodass das Problem nicht auftritt. Der Vorschlag lautet also, dass man die Theorie nur etwas raffinierter gestalten und ungefähr sagen müsste: „Wer als Kind Streitigkeiten angstvoll erlebt und anderweitig nicht hinreichend Gelegenheit hatte, den Umgang mit Konflikten zu erlernen, der hat später als Erwachsener Schwierigkeiten im Umgang mit Konflikten.“ So weit, so gut, bloß: Was heißt „nicht hinreichend Gelegenheit“? Das wird wohl für verschiedene Menschen mit ihren Lebensgeschichten recht verschieden ausfallen. Überhaupt drängt sich der Verdacht auf, dass jetzt eine Theorie aufgestellt wurde, die durch keinerlei Fakten ins Wanken gebracht werden könnte. Die Menschen sind nämlich hinsichtlich dieser Theorie in drei „Fallgruppen“ einteilbar: (1) Wer als Kind keine Streitigkeiten angstvoll erlebt hat, über den beansprucht die Theorie ohnehin nichts zu sagen, sie kann durch die Existenz solcher Menschen also auch nicht widerlegt werden. (2) Wer welche erlebt hat und später überempfindlich gegen Konfliktsituationen ist, auf den trifft die Theorie zu. (3) Wer welche erlebt hat, aber später nicht überempfindlich gegen Konfliktsituationen ist, auf den trifft die Theorie ebenfalls zu (man rechnet ihn eben zu den Fällen, die hinreichende Gelegenheit zum Erlernen des Umgangs mit Konflikten hatten). Eine Theorie allerdings, die mit beliebigen Fakten gleich gut vereinbar ist, wird niemand als gute Erklärung für irgendetwas akzeptieren. Dennoch: Theorien wie die obige haben eine gewisse Plausibilität, und viele würden sie nur ungern als völligen Unsinn abtun. Wie ist dieses Problem zu lösen?

2.1.2 Erklären und Verstehen

Viele Wissenschaftstheoretiker würden ungefähr folgende Lösung vorschlagen: „Erklären“ ist mehrdeutig. Physikalische Theorien „erklären“ uns in anderer Weise etwas, als z.B. psychologische Theorien dies tun. Physikalisch, so der Vorschlag, ist eine Zustandsänderung dann „erklärt“, wenn man a) einen Ausgangszustand und b) ein allgemeines Gesetz angeben kann, und zwar so, dass diese Zustandsänderung aus dem Ausgangszustand und dem allgemeinen Gesetz mit Sicherheit oder zumindest mit einer angebbaren Wahrscheinlichkeit vorhersagbar gewesen wäre. Ein stark vereinfachtes Beispiel (bei dem auch alle Zahlen weggelassen sind): Wieso wird ein Tauchsieder warm? Weil er ein elektrischer Leiter ist, durch den Strom geschickt wird (Ausgangszustand), und weil alle elektrischen Leiter, durch die man Strom schickt, sich erwärmen (allgemeines Gesetz). Psychologische „Erklärungen“ wie unsere obige leisten dies in aller Regel nicht, sie haben keinen Nutzen für die Vorhersage.¹⁵ Selbst wenn man eine sehr gute Beschreibung der Kindheit der Brüder Müller zur Hand hätte, könnte man zusammen mit unserer „Theorie“ daraus nichts für ihr späteres Le-

ben vorhersagen, nicht einmal mit Wahrscheinlichkeit. Das weitere Leben kann sich einfach zu unterschiedlich entwickeln. Dennoch: Rückblickend, wenn man Müllers Kindheitserlebnisse kennt, hat man doch das Gefühl, mithilfe dieser Theorie so etwas wie eine Erklärung für seine Konfliktempfindlichkeit zur Hand zu haben. Allerdings, so würden viele jetzt einwenden, sollte man hier statt „erklären“ besser von „verstehen“ reden: Man „verstehe“ jetzt besser, warum Müller so konfliktempfindlich ist (ebenso, wie man aufgrund dieser Theorie auch „versteht“, dass es seine Brüder nicht sind). Das Wort „erklären“ sollte man für Erklärungen reservieren, die nach dem Muster der physikalischen Erklärung aufgebaut sind.

Diese Unterscheidung ist u.a. deshalb bedeutsam, weil sie seit der 2. Hälfte des 19. Jhs. herangezogen wurde, um die Behauptung eines fundamentalen Unterschiedes zwischen verschiedenen Wissenschaftsbereichen zu begründen: nämlich zwischen den sogenannten „Naturwissenschaften“ und den sogenannten „Geisteswissenschaften“. Erklärungen in der Chemie, in der Biologie u.a. folgen ja (zumindest idealerweise) eher dem Muster physikalischer Erklärungen, während „Erklärungen“ in den historischen Wissenschaften, den verschiedenen Literaturwissenschaften etc. eher dem Muster unseres obigen psychologischen Beispiels folgen. Historische „Erklärungen“ etwa lassen besser verstehen, wie und warum es (z.B.) zum Ersten Weltkrieg kam; literaturwissenschaftliche „Erklärungen“ lassen besser verstehen, warum (z.B.) Robert Musil seinen „Mann ohne Eigenschaften“ gerade so schrieb, wie er ist, indem sie das sprachliche, biographische, politische, literarische u.a. Umfeld miteinbeziehen usw. Derlei „Erklärungen“ schließen aber nicht aus, dass es auch ganz anders hätte kommen können, und sie versetzen uns nicht in den Stand, Voraussagen über zukünftige Entwicklungen zu machen. Diese Unterscheidung zwischen „Naturwissenschaften“ (deren Ziel „Erklärungen“ im engeren Sinne seien) und „Geisteswissenschaften“ (deren Ziel das „Verstehen“ sei) gilt nach wie vor weithin als unhinterfragtes Allgemeingut. Ein nach wie vor nicht wirklich gelöstes Problem ist freilich, ob sich irgendwelche allgemeine Strukturen solchen „Verstehens“ herausarbeiten lassen (siehe dazu Schwemmer (1996)) und ob damit auch irgendwelche Gütekriterien für solche „Verstehenshilfen“ (wie für unsere obige kleine psychologische „Theorie“) angebbare sind. Umgekehrt gibt es in der neueren Wissenschaftstheorie gewichtige Argumente dahingehend, dass die Erklären/Verstehen-Unterscheidung doch nicht so einfach und trennscharf vorgenommen werden kann, weil auch die Tätigkeit des Naturwissenschaftlers immer Verstehens-Aspekte mitbeinhaltet.¹⁶

¹⁵ Es soll nicht verschwiegen werden, dass genau in diesem Punkt nach wie vor Uneinigkeit besteht, ob nämlich die Psychologie als Naturwissenschaft mit dem eben erläuterten Erklärungsbegriff betrieben werden sollte oder ob ihr Ziel eher das „Verstehen“ ist (und sie mehr Ähnlichkeiten mit einer Geisteswissenschaft hat). Zu dieser Unterscheidung sogleich mehr.

¹⁶ Offensichtlich ist das etwa, wenn deutliche Linien auf einer Fotografie als „Spuren von etwas“ (etwa von Elementarteilchen) verstanden werden, kleinere dagegen als uninteressante Materialfehler, Störungen o.ä. beiseite gelassen werden. Die Beobachtungsdaten selbst legen uns eine solche Auswahl ja nicht nahe, es ist vielmehr der „Horizont“ an Vorverständnissen und Erwartungen, der dies verursacht. – Dies war nur ein sehr simples Beispiel. Näheres siehe in Schurz (1988/90).

2.2 Einige allgemeine Gütekriterien wissenschaftlicher Theorien

Wir müssen es hier mit diesem kurzen Blick auf das Erklären/Verstehen-Problem bewenden lassen. Offen lassen müssen wir auch die Frage, wie es um die Frage „Erklären oder Verstehen?“ in jenen Wissenschaften steht, die nicht in das Schema des 19. Jhs. von „Natur- und Geisteswissenschaften“ passen, etwa den Sozialwissenschaften. Kommen wir jetzt aber zu der Ausgangsfrage zurück, die uns zu diesen Problemen geführt hat: Was leisten Theorien bzw. was sollen sie leisten? Wir sind davon ausgegangen, dass wir „Theorien“ als „größere oder kleinere Bereiche von zusammenhängenden Gesetzmäßigkeiten“ verstehen wollen, und wir haben gesehen, dass Theorien Systematisierungsleistungen erbringen. Diese Leistungen werden teils eher als „Erklärung“, teils eher als „(besseres/tieferes) Verstehen“ bezeichnet; worin diese Systematisierungsleistungen in einzelnen Wissenschaftsbereichen genau bestehen, das kann und muss hier offen bleiben. Wir wollen im Folgenden drei sehr allgemeine „Gütekriterien“ (Widerspruchsfreiheit, Zusammenhang, Erfahrungsbezug) angeben, von denen es plausibel erscheint, dass sie für Theorien verschiedenster Art gelten (wo es hier mehr um Erklären, dort mehr um Verstehen gehen mag), und die so etwas wie einen Mindeststandard für vernünftige Theorien ausmachen.¹⁷

2.2.1 Widerspruchsfreiheit

Eine Minimalforderung an jedwede Theorie (und an jedes Reden und Schreiben überhaupt, das mit Geltungsanspruch vorgebracht wird) ist, dass sie widerspruchsfrei sein sollte. Das heißt, dass eine Theorie nicht sowohl eine Behauptung und die gegenteilige Behauptung enthalten darf und dass sie es nicht gestatten darf, beliebige Folgerungen aus ihr zu ziehen (eine Theorie, aus der man beliebige Folgerungen ziehen kann, ist deshalb wertlos, weil man daraus eben wieder die Behauptung A ebenso wie nicht-A, B ebenso wie nicht-B etc. folgern könnte).

2.2.2 Innerer (und äußerer) Zusammenhang

Erklärung ebenso wie Verstehen haben, wie wir gesehen haben, mit Systematisierung zu tun, das heißt mit einem Zuwachs an Einsicht in Zusammenhänge. Daraus wird unmittelbar verständlich, dass Theorien mangelhaft und unbefriedigend sind, wenn sie von *innerer* Zusammenhanglosigkeit geprägt sind. Dies ist etwa dann der Fall, wenn sie aus verschiedenen Deutungs- und Erklärungsmustern bestehen, die nicht miteinander koordiniert sind, sodass einmal das eine, ein anderes Mal das andere zur Anwendung kommt, ohne dass klar wäre, warum dies so ist und wie diese Muster zusammenhängen.¹⁸ Aber nicht nur innere, sondern auch *äußere* Zusammenhanglosigkeit von Theorien ist problematisch. Äußere Zusammenhanglosigkeit ist umso stärker gege-

¹⁷ Wir orientieren uns dabei an Kriterien, die der Philosoph und Mathematiker Alfred N. Whitehead (1861-1947) für die Brauchbarkeit von philosophischen Theorien entwickelt hat (Whitehead (1987), Teil I, Kap. 1). Diese Kriterien haben eine interessante Mittelposition: Einerseits sollen sie für philosophische Theorien gelten (die ja primär Hilfen zum Verstehen sind), andererseits hat Whitehead diese Kriterien in Anlehnung an Kriterien für naturwissenschaftliche Theorien entwickelt (denen es um Erklärungen geht). Die Vermutung liegt also nahe, dass wir es hier mit so etwas wie allgemeinen Rationalitätsstandards für Theorien jedweder Art zu tun haben.

ben, je unklarer das Verhältnis einer Theorie zu den übrigen Theorien ist, die auf demselben oder benachbarten Gebieten gut eingeführt sind. Drei Beispiele: (1) Chemische und physikalische Theorien stehen in einem klaren äußeren Zusammenhang, weil das chemische Verhalten der Stoffe auf den physikalischen Aufbau der Atome zurückgeführt wird. (2) Individualpsychologische und soziologische Theorien stehen ebenfalls in einem (zumindest einigermaßen) klaren Zusammenhang: zwar nicht so, dass man einfach soziologische Fakten individualpsychologisch erklären könnte und umgekehrt, aber doch so, dass das Verhältnis zwischen den Untersuchungsobjekten (Menschen-Menschengruppen) klar ist und es auch einigermaßen klare Regeln dafür gibt, unter welchen Voraussetzungen man psychologische Argumente und Begriffsbildungen in der Soziologie verwenden darf und umgekehrt. (3) Demgegenüber stehen esoterische „Theorien“ wie etwa die Astrologie in keinem klaren Zusammenhang zu den benachbarten Theoriebereichen (das wären vermutlich Astronomie, allgemeine Physik, Psychologie und Medizin): So etwa ist völlig unklar, auf welche Weise Sternkonstellationen einen Einfluss auf menschliches Verhalten ausüben sollten (anders etwa als im Falle der Gezeiten, die auf die Gravitation des Mondes und der Sonne zurückgeführt werden: damit gibt es einen klar angebbaren Zusammenhang zwischen Meereskunde, Astronomie und allgemeiner Physik). Auch ist unklar, wie astrologische Erklärungen z.B. zu psychologischen stehen bzw. an welche Regeln man sich halten könnte, wenn man sich etwa im konkreten Einzelfall fragt, ob man zur Analyse eines zwischenmenschlichen Problems lieber zu psychologischen oder zu astrologischen Erklärungen greifen sollte, wie im Falle widersprüchlicher Erklärungen zu verfahren ist etc.

2.2.3 Erfahrungsbezug

Theorien jedweder Art müssen einen angebbaren Bezug zur (für jedermann zugänglichen) Erfahrung haben. Dieser Erfahrungsbezug kann aber verschiedene Gestalt haben; es ist also nicht so, dass Theorien unbedingt in einem strengen Sinn „empirisch überprüfbar“ sein müssen, um akzeptabel zu sein.

In vielen Fällen allerdings, insbesondere im natur- und sozialwissenschaftlichen Bereich, wird der Erfahrungsbezug durch *empirische Prüfbarkeit* gegeben sein. Dabei sollte nicht unbedacht von experimenteller „Verifikation“ (also „Wahrheitsbeweis“) gesprochen werden: „Verifizierbar“ im strengen Sinne sind eigentlich nur Existenzbehauptungen („Es gibt eierlegende Säugetiere“ – hat man ein eierlegendes Säugetier nachgewiesen, ist diese Behauptung „verifiziert“). Generalisierungen (All-Behauptungen) wie z.B. „Alle Schwäne sind weiß“ sind dagegen niemals verifizierbar, weil man ja nie sicher sein kann, alle Schwäne an allen Orten und zu allen Zeiten erfasst und geprüft zu haben. Andererseits sind All-Behauptungen leicht falsifizierbar (in unserem Fall bereits durch den Nachweis eines nicht-weißen Schwans). Umgekehrt sind Existenzbehauptungen nie falsifizierbar (es könnte ja doch irgendwo, irgendwann ein Ding mit den gesuchten Eigenschaften auftauchen). Zwischen Existenz- und Allbe-

¹⁸ Notabene: Innere Zusammenhanglosigkeit ist nicht mit Widersprüchlichkeit zu verwechseln. Widersprüchlichkeit ist das Auftreten von Behauptungen und ihren Gegenteilen *innerhalb* (der zusammenhängenden Teile) einer Theorie.

hauptungen besteht bezüglich Verifikation und Falsifikation also ein spiegelbildliches Verhältnis. Für viele wissenschaftliche Theorien ist aber ohnedies weder eine endgültige Verifikation noch eine endgültige Falsifikation in Sicht. „Empirische Prüfbarkeit“ heißt dann nur, dass empirische Belege angebbbar sein müssen, die mit der Theorie gut vereinbar wären, und solche, die mit ihr schlecht vereinbar wären (manche Wissenschaftstheoretiker sprechen diesbezüglich von empirischer „Bestätigbarkeit“ (confirmation) bzw. „Schwächbarkeit“ (disconfirmation) einer Theorie; andere sind vorsichtiger, vermeiden die Rede von „Bestätigung“ und sagen nur, eine Theorie habe sich bislang an der Erfahrung „bewährt“). Es muss also gesichert sein, dass die Theorie nicht mit beliebigen Fakten gleich gut vereinbar ist, insbesondere muss angebbbar sein, welche Fakten eine Theorie ins Wanken bringen würden.

Wie gesagt, dies gilt im Besonderen für die Natur- und Sozialwissenschaften. In anderen Bereichen wird der Erfahrungsbezug von Theorien nicht durch empirische Prüfbarkeit, sondern eher durch eine Art *Integrationsleistung* bezüglich der Erfahrung hergestellt: Sie helfen uns dabei, uns auf schwierige und/oder unübersichtliche Erfahrungsbereiche „einen Reim zu machen“, d.h. zu einem besseren Verständnis davon zu gelangen. Eine wichtige Leistung solcher integrativer Theorien ist es dabei, überhaupt einmal ein begriffliches Instrumentarium zur Erschließung dieser Erfahrungsbereiche zur Verfügung zu stellen.

Ein Beispiel aus der Philosophie für eine solche Integrationsleistung: Von Aristoteles stammt die Theorie der Unterscheidung von Substanz und Akzidentien. Akzidentien sind, vereinfacht gesagt, die veränderlichen Eigenschaften der Dinge (etwa die Blässe oder Sonnenbräune, die Unbildung oder Bildung, die örtliche Lage etc.), während Substanzen die unveränderlichen „Träger“ dieser Eigenschaften sind, etwa dieser Mensch oder dieses Pferd. Wer sonnengebräunt wird, Spanisch lernt oder aus dem Haus geht, der verändert seine Eigenschaften, bleibt substantiell aber derselbe, der er ist. Diese Theorie ist nicht empirisch überprüfbar, und sie taugt auch nicht für irgendwelche Prognosen: Man kann damit nichts darüber vorhersagen, wie sich ein Mensch oder ein Pferd entwickeln wird (Notabene: Dass ein Mensch in der Sonne braun wird, folgt nicht etwa aus der Theorie von Substanz und Akzidenten, sondern aus dem biologischen Wissen über Menschen!). Dennoch dient diese Theorie dazu, einen schwierigen Erfahrungsbereich in den Griff zu bekommen: das Phänomen der Veränderung. Daß mit Veränderungen nämlich ein denkerisches Problem verbunden ist, fiel schon den ersten griechischen Philosophen, den sogenannten Vorsokratikern, auf: Veränderung, so könnte man ja sagen, würde doch bedeuten, dass etwas, das da war, plötzlich nicht mehr da ist (etwa die Blässe) und etwas, das nicht da war, plötzlich da ist (etwa die Bräune). Das geht aber bei näherer Betrachtung nicht. Also, so schlossen manche, gebe es in Wirklichkeit gar keine Veränderung, sämtliche „Veränderung“ sei nur Schein. Andere nahmen die offensichtlichen dauernden Veränderungen in der Wirklichkeit als ein Grundfaktum, das sich nicht ernsthaft in Zweifel ziehen lässt. Aber was sich verändert, so überlegten sie weiter, das bleibt nicht dasselbe – also gibt es in Wirklichkeit gar keine sich durch die Zeit durchhaltenden, dieselben bleibenden Dinge. Beide Schlussfolgerungen sind aber intuitiv höchst unplausibel: Das Faktum der Veränderung ist nur allzu offensichtlich, aber die Existenz von dieselben bleibenden Dingen eben auch (jeder geht normalerweise davon aus, dass er selbst, seine Mit-

menschen, sein Auto in der Garage und sein Hut auf der Garderobe auch nach Jahren noch dieselben bleiben). Aristoteles löst das Problem, indem er mit seiner Theorie von Substanz und Akzidenz die gedanklichen Mittel bereitstellt, über Veränderungen zu sprechen, ohne in unplausible und noch dazu widersprüchliche Konsequenzen zu verfallen. Man darf, so Aristoteles, den Träger und die verloren gegangene/erworbene Eigenschaft existenzmäßig nicht auf eine Stufe stellen. Der Mensch existiert, aber in anderer Weise, als seine Blässe oder Bräune existiert. Selbstverständlich, es verändert sich etwas, aber nicht der Träger selbst, sondern nur seine Eigenschaften. Aristoteles' Theorie gestattet es also, über Veränderungen zu sprechen und dabei weder tief sitzende Überzeugungen in Zweifel zu ziehen noch sich in Widersprüche zu verwickeln. Ihren Erfahrungsbezug hat diese Theorie nicht nur daher, weil Aristoteles sie anhand von alltäglichen Erfahrungsbeispielen einführt und erläutert, sondern weil diese Theorie für die Deutung unserer (außerwissenschaftlichen ebenso wie wissenschaftlichen) Erfahrung eine ordnende Struktur bietet: nicht etwa in dem Sinne, dass „Substanz“ und „Akzidenzien“ außerhalb der Philosophie noch Bedeutung als wissenschaftliche Begriffe hätten (wenn Chemiker heute von „Substanz“ reden, meinen sie etwas ganz anderes!); aber das Schema von „gleichbleibender Träger – veränderliche Eigenschaft“ kehrt in vielfältiger Weise auch in heutigen wissenschaftlichen Theorien wieder.

2.3 Theoretische Forschung im Rahmen der reduktiven Wissenschaften

2.3.1 Theoretische Forschung

Unter „theoretischer Forschung“ wollen wir denjenigen „Anteil“ an der wissenschaftlichen Forschung verstehen, der auf die Weiterentwicklung wissenschaftlicher Theorien gerichtet ist. Die Mehrzahl der Wissenschaftstheoretiker neigt heute allerdings zu Zweifeln, ob es so etwas wie „allgemeine Methoden“ theoretischer Forschung überhaupt gibt, und dies aus mehreren Gründen. Das Theorienentwerfen wird zum einen vielfach als Leistung der Kreativität des Wissenschaftlers eingeschätzt, für das man keine Regeln angeben kann. Zum anderen gründet sich der Zweifel auf die bereits in Abschnitt 1 erwähnte Verquickung von Theorie und Erfahrung: Nach einer verbreiteten Einschätzung ist eine Unterscheidung zwischen theoretischer Forschung und empirischer Forschung schwierig durchzuführen. Wir beschränken uns daher auf einige sehr verallgemeinerte Überlegungen, welche Strategien „theoretische Forschung“ verfolgt.¹⁹

2.3.2 Reduktive Wissenschaften

Folgt man der Einteilung des polnischen Wissenschaftstheoretikers Jan Łukasiewicz (1885-1956) so haben die meisten Wissenschaften *reduktive* Gestalt. *Reduktion* ist eine Denkbewegung nach folgendem Muster:

- Wenn A, dann B.
- Nun aber B.
- Also A.

¹⁹ Zur Vertiefung: Bocheński (1993), an dem sich auch diese Überlegungen orientieren.

Wer Grundkenntnisse der Logik hat, wird hier hellhörig werden, denn ein gültiger logischer Schluss ist die Reduktion nicht („Wenn es regnet, wird die Straße nass. Nun ist die Straße nass“ lässt nicht den Schluss auf „also regnet es“ zu, denn es könnte ja auch der Spritzwagen vorbeigefahren sein)²⁰. Als logischer Schluss ist es hier auch nicht gemeint, sondern nur als Angabe der Richtung, in die die Bemühungen der Wissenschaft zielen: Man hat ein zu erklärendes oder zu verstehendes Faktum oder einen Faktenkomplex, nennen wir es B, und man sucht eine Theorie (oder manchmal andere Fakten), nennen wir sie A, durch die B erklärt oder besser verstehbar wird. Ziel wissenschaftlicher Forschungen wäre es dann, Aussagen der Form „Wenn A, dann B“ zu finden und zu begründen. Was als erklärende Theorie A (oder als Fakten, die B besser verstehen lassen) in Frage kommt, ist freilich in den einzelnen Wissenschaften verschieden. In den Naturwissenschaften wird A häufig ein allgemeines Gesetz sein, das den Einzelfall B erklärt. In den historischen Wissenschaften werden A eher andere Fakten, aber vielleicht auch einige allgemeine Beobachtungen über wiederkehrende Muster menschlichen Verhaltens sein.²¹

Auf einer höheren Ebene der Wissenschaften kann das zu erklärende / zu verstehende B auch selber eine (kleinräumige) Theorie sein; da Wissenschaft mit Systematisierung zu tun hat, sucht man dann häufig nach einer großräumigeren Theorie A, die B (und noch möglichst viele andere kleinräumige Theorien B*, B** etc.) erklärt oder verstehen lässt. Ein historisches Beispiel für die Reduktion auf höherer Ebene ist Newtons Gravitationstheorie: Sie erklärte sowohl Galileis Fallgesetze als auch Keplers Gesetze der Planetenbewegung, die vorher unverbunden nebeneinander standen.

2.3.3 Theorienüberprüfung innerhalb der reduktiven Wissenschaften

Das obige Schema macht auch verständlich, wie Theorienüberprüfung funktioniert: Von der Wahrheit von B, des zu erklärenden oder zu verstehenden Faktums, geht man aus. Man nimmt nun probeweise an, A sei eine korrekte Erklärung für B, und prüft, ob sich B tatsächlich aus A ergibt. Wenn ja, dann hat man gute Gründe, A als Erklärung für B zu betrachten. Freilich wird ein solcher „Test“ viele nicht überzeugen, da die Erklärung A ja gerade als Erklärung von B ersonnen wurde und daher eigentlich zu erwarten ist, dass sich B aus A ergibt. Ein aussagekräftigerer Test ergäbe sich, wenn aufgrund von A nicht nur B, sondern auch noch andere Fakten B* zu erwarten wären, die man zu Beginn noch gar nicht kannte. Stößt man nachträglich nun tatsächlich auf B*, so ist dies ein weiterer starker Grund, A für eine gute Erklärung zu halten.

Ein Beispiel: Archäologen legen einen umfangreichen bronzezeitlichen Steinbau auf der Spitze eines Hügels frei (B), der nach Aussehen und Ausmaßen weder eine Siedlung noch eine Befestigungsanlage ist. Als Erklärung (A) wird vorgeschlagen, es könnte sich um eine kultischen Zwecken dienende Anlage handeln. Dies würde den großen baulichen Aufwand in dieser Lage etc., also B, erklären. Nun weiß man, daß

²⁰ Zum Unterschied von der logisch gültigen *Deduktion*: Wenn A, dann B. Nun aber A. Also B. Die Überprüfung anhand unseres Regenbeispiels überlasse ich dem Leser.

²¹ Man ersieht aus dem Beispiel der historischen Wissenschaften übrigens auch, dass das „wenn-dann“ in unserem obigen Schema nicht immer eine strikte Notwendigkeit ist; wer historische Erklärungen aufstellt, beansprucht ja nicht, dass es so kommen musste.

an vorzeitlichen kultischen Plätzen häufig kultische Feuer (Brandopfer u.a.) abgebrannt wurden. Mit einiger Wahrscheinlichkeit wären daher auf diesem Hügel Spuren solcher Feuer zu erwarten (ausgeglühte Knochen, Schlacken von angeschmolzenen Steinen etc.). Dies wären Fakten B*. Würde tatsächlich so etwas gefunden, wäre dies eine Erhärtung für die Theorie von der kultischen Anlage.

2.4 Induktive und nicht induktive Reduktion. Das „Induktionsproblem“

Das Schema der Reduktion gestattet es, die Vorgangsweise sehr unterschiedlicher Wissenschaftsbereiche auf einer sehr allgemeinen Ebene zu beschreiben. Wie erwähnt, unterscheiden sich verschiedene Wissenschaften aber danach, was dort als gute Erklärung oder gute Verstehensgründe betrachtet wird. Das bedeutet, dass im obigen Reduktionsschema für „A“ unterschiedliche Dinge eingesetzt werden:

2.4.1 Induktive Reduktion und das „Induktionsproblem“

Vor allem in den Naturwissenschaften wird das gesuchte A in der Regel ein allgemeines Gesetz sein, von dem B ein Einzelfall ist: Man hat B erklärt, wenn man es als konkreten Fall eines allgemeinen Gesetzes A einordnen kann (siehe das Tauchsiederbeispiel, Abschnitt 2.1). Man nennt dieses Vorgehen, die Suche nach erklärenden allgemeinen Gesetzen, *induktive Reduktion*. Eine für die theoretische Forschung entscheidende Frage ist freilich, wie man zu solchen allgemeinen Gesetzen A (hier: „alle elektrischen Leiter erwärmen sich“) kommt. Eine naheliegende Antwort ist: „Durch Beobachtung einer Anzahl von ähnlich gelagerten Einzelfällen und nachfolgende Verallgemeinerung“. Diese Position, die man „(naiven) Induktivismus“ nennen kann, ist allerdings seit David Hume (1711-1776) immer wieder aus verschiedenen Gründen kritisiert worden: Hume hat die *prinzipielle* Berechtigung des Übergangs von einigen Beobachtungen zu einer Verallgemeinerung kritisiert (denn woher wissen wir z.B., dass sich die Natur in aller Zukunft genauso verhalten wird wie bisher?), während Wissenschaftsphilosophen des 20. Jahrhunderts (insbesondere Nelson Goodman (1906-1998)) darauf hingewiesen haben, dass ja gar nicht klar ist, *welches* aus vielen denkbaren allgemeinen Gesetzen eigentlich durch die Beobachtungen gestützt wird. Dieses alte und neue „Induktionsproblem“ ist am detailliertesten für den naturwissenschaftlichen Bereich untersucht worden (siehe auch den Beitrag von Peter Kügler im 3. Band, Abschnitt 3.3, Chalmers (1994) und Lambert & Brittan (1991)). Wir können es bei diesen Hinweisen belassen; dass das Induktionsproblem (als *Begründungsproblem*) besteht, ändert ja nichts daran, dass viele Wissenschaften *faktisch* induktiv-reduktiv vorgehen.

2.4.2 Das faktische Verhältnis von Theorie und Empirie

Vom Induktionsproblem als einem Problem der *prinzipiellen* Berechtigung induktiver Verallgemeinerung ist die Frage zu unterscheiden, ob die Einordnung vieler Wissenschaften als induktiv-reduktiv überhaupt *psychologisch* realistisch ist. Und hier sei nochmals daran erinnert, dass diese Einordnung nur die großräumige Strategie des Vorgehens vieler Wissenschaften betrifft. Keineswegs sollte damit ein psychologisch oder historisch realistisches Bild der Forschungstätigkeit gezeichnet werden. Dass wissenschaftliche Theorien durch Beobachtung und Verallgemeinerung gewonnen

werden, dürfte psychologisch gesehen nämlich in kaum einem Fall stimmen. In Wirklichkeit werden Beobachtung und Theorie meist in unübersichtlicher Weise verbunden sein und sich gegenseitig beeinflussen. Neue Theorien scheinen mehr mit kreativen, spekulativen Entwürfen zu tun haben, sie entstehen häufig auf schmäler empirischer Basis oder werden primär dazu ersonnen, um gerade mit denjenigen Erfahrungsdaten fertig zu werden, die mit Vorgängertheorien schwer vereinbar waren; umgekehrt werden Beobachtungen und Experimente nicht aus ziellosem Interesse, sondern in der Regel genau dazu angestellt, um neue Theorieentwürfe zu überprüfen etc. (siehe dazu auch den vorhergehenden Beitrag von Theo Hug).

2.4.3 Nicht-induktive Reduktion

Aber nicht alle reduktiven Wissenschaften gehen induktiv vor. Als Beispiel für *nicht-induktive Reduktion* sei einmal mehr auf die historischen Wissenschaften verwiesen. Dort wird das gesuchte A, die „historische Erklärung“ für B (oder besser die Verstehensgründe für B), in der Regel in anderen historischen Fakten bestehen und nicht in irgendeiner Verallgemeinerung von B.

2.4.4 Induktiv gewonnene Prämissen für nicht-induktive Reduktionsprozesse

Davon unabhängig wird bei der nicht-induktiv reduktiven Suche nach A aber häufig auch ein starker „Theorieanteil“ in Form von Verallgemeinerungen am Werk sein, die genau genommen nach Art eines induktiven Prozesses gewonnen wurden. Betrachten wir zur Erläuterung dieses Theorieanteils nochmals unser obiges archäologisches Beispiel: Wieso zieht man anfänglich überhaupt die Möglichkeit ins Kalkül, ein besonders großer Bau könnte eine Festungsanlage sein? Weil man davon ausgeht, dass sich die Menschen der Bronzezeit irgendwie ähnlich verhalten haben wie die heutigen Menschen: dass es auch damals Unsicherheit und gewaltsame Konflikte gegeben hat, dass feste Anlagen an einem erhöhten Punkt im Gelände dabei ein Vorteil waren und weitere Ähnlichkeiten mehr. Und auch bei der späteren Verwerfung dieser Möglichkeit werden derlei Verallgemeinerungen eine Rolle spielen: etwa dass die Menschen verschiedener Epochen viel Bauaufwand in kultische Anlagen investiert haben. Also spielen beim Erkenntnisgewinn in denjenigen Wissenschaften, die (wie die historischen Wissenschaften) insgesamt nicht-induktiv reduktiv vorgehen, doch auch Erkenntnisse eine Rolle, die nach Art eines induktiv-reduktiven Prozesses, etwa aus dem Vergleich verschiedener historischer Gegebenheiten, gewonnen wurden.

Literatur- und Medienverzeichnis

- Bocheński, Joseph M.: *Die zeitgenössischen Denkmethoden*. 10. Aufl. München (Francke) 1993. (UTB. 6)
- Chalmers, Alan F.: *Wege der Wissenschaft. Einführung in die Wissenschaftstheorie*. 3. Aufl. Berlin u.a. (Springer) 1994. (Originalausg.: *What is This Thing Called Science?* St. Lucia 1976, 2. Auflage 1982)
- Horkheimer, Max: *Traditionelle und kritische Theorie (1937)*. In: Horkheimer, Max: *Gesammelte Schriften IV: Schriften 1936-1941*. Frankfurt a.M. (Fischer) 1988.
- König, Gert & Pulte, Helmut: *Artikel „Theorie“*. In: Ritter, Joachim & Gründer, Karlfried (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie* Bd. 10. Basel (Schwabe) 1998, 1128-1154.

- Lambert, Karel & Brittan, Gordon G.: *Eine Einführung in die Wissenschaftsphilosophie*. Berlin u.a. (De Gruyter) 1991. (Sammlung Götschen. 2236) (Originalausg.: An Introduction to the Philosophy of Science. 3. Auflage. Atascadero 1987)
- Menne, Erwin & Trutwin, Werner & Bensch, Rudolf: *Philosophisches Kolleg, Heft 1: Wissenschaftstheorie*. Düsseldorf (Patmos) 1999.
- Schurz, Gerhard (Hg.): *Erklären und Verstehen in der Wissenschaft*. München (Oldenbourg) 1988. (Studienausgabe: 1990)
- Schwemmer, Oswald: *Artikel „Verstehen“*. In: Mittelstraß, Jürgen u.a. (Hg.): *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie* Bd. 4. Stuttgart – Weimar (Metzler) 1996, 531-534.
- Thiel, Christian: *Artikel „Theorie“*. In: Mittelstraß, Jürgen u.a. (Hg.): *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie* Bd. 4. Stuttgart – Weimar (Metzler) 1996, 260-270.
- Whitehead, Alfred North: *Prozeß und Realität. Entwurf einer Kosmologie*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1987. (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft. 690)
- Wuchterl, Kurt: *Methoden der Gegenwartsphilosophie*. 3. Aufl. Bern u.a. (Haupt) 1999.
- Wuchterl, Kurt: *Streitgespräche und Kontroversen in der Philosophie des 20. Jahrhunderts*. Bern (Haupt) 1997.

Maria Spindler

Die operative Anlage eines interaktiven qualitativ-empirischen Forschungsprozesses

In der wissenschaftlichen Literatur zur qualitativen Forschung werden methodische und methodologische Problemstellungen ausführlich behandelt (vgl. etwa Hopf/Weingarten 1984, Strauss 1994, Flick 1994, Krummheuer/Naujok 1999, Lamnek 1995). Beleuchtet werden etwa die Möglichkeiten und Grenzen qualitativer Forschung (vgl. etwa Oswald 1997), die Gegensätze empirisch-analytischer und gesellschaftskritisch-dialektischer Ansätze (Atteslander 1995), unterschiedliche Forschungsstrategien (vgl. etwa Atteslander 1995, König/Bentler 1997) und Verfahrensweisen (vgl. etwa Atteslander 1995, Mollenhauer 1997, Altrichter/Posch 1998, Hackl 1994, Braun u.a.).

Wenn man nun auf der Grundlage solcher Darstellungen versucht, einen Forschungsprozess praktisch anzugehen, so stößt man umgehend auf erhebliche Schwierigkeiten. Die „theoretischen“ Beschreibungen und Reflexionen enthalten nämlich zumeist sehr wenige Hinweise auf die konkreten Schritte, die gesetzt werden müssen, damit die Forschungsarbeit auch tatsächlich planmäßig und systematisch anläuft. Zwar werden fallweise Schwierigkeiten erwähnt oder beschrieben. So weisen etwa Krummheuer/Naujok auf die schwierige Situation hin, die ForscherInnen vorfinden können, wenn sie in eine Schule Untersuchungen durchführen (1999, 61f), Hackl widmet der Darstellung konkreter Einstiegschwierigkeiten in Zusammenhang mit einem Handlungsforschungsprojekt breiten Raum (1994/9ff), Altrichter/Lobenwein/Welte diskutieren „kritische“ Situationen der Aktionsforschung, wie etwa die Involvierung der ForscherInnen, die Einbeziehung der PraktikerInnen und die Definition der Grenzen des Forschungsvorhabens (1997/694ff). Kaum jemals aber werden Konzepte präsentiert, die alle wichtigen Durchführungsschritte systematisch darstellen.

Ich versuche im Folgenden zu zeigen, wie ein qualitativ-empirischer Forschungsprozess praktisch „zum Laufen“ gebracht werden kann. Im Vordergrund stehen dabei das Design und das Management der Forschungstätigkeit. Diese beiden „technokratisch“ klingenden Begriffe weisen schon darauf hin, dass hier nicht die jeweiligen wissenschaftlichen Ziele und Ansprüche, sondern diesen nachgeordnete Vorkehrungen und Prozesse angesprochen sind. Diese sollen den „ausführenden Unterbau“ der Forschungsarbeit bilden. Man kann Design und Management der Arbeit auch als die operative Anlage des Forschungsvorhabens bezeichnen, weil ihr Zweck ausschließlich darin liegt, die Erreichung der Forschungsziele und die Berücksichtigung der Interessen der Beteiligten zu unterstützen und die methodologischen und gegenstandstheoretischen Anliegen zu befördern. Den Ausgangspunkt aller Festlegungen bildet die Frage, wie die Kommunikation in der und um die Forschung organisiert werden kann, damit die Forschungsarbeit gut gelingen kann.

Ich möchte aber gleich zu Beginn ausdrücklich hervorheben, dass die Durchführung eines Forschungsvorhabens auch durch das Studium dieses Texts alleine nicht erlernt

werden kann. Die praktischen Kompetenzen, die zu einer solchen Arbeit notwendig sind, können nur anhand systematisch angeleiteter praktischer Erfahrungen mit der Tätigkeit erworben werden. Dennoch kann eine zusammenfassende Darstellung der normalerweise auftretenden Probleme und möglichen Lösungsschritte dabei eine sinnvolle Hilfe sein. Die nachfolgende Darstellung beruht kaum auf Informationen aus wissenschaftlichen Texten, sondern überwiegend auf eigenen Erfahrungen mit Forschungsarbeiten und mit Projektmanagement, Organisationsberatung und verwandten Tätigkeitsbereichen.

Ein interaktives qualitativ-empirisches Forschungsvorhaben weist in der Regel einige typische Phasen auf, die ich weiter unten genauer erläutern werde. Das nachstehende Raster präsentiert die Phasen und Schritte eines Forschungsvorhabens zunächst in der Übersicht.

1. Phase: Einstiegsdefinition	2. Phase: Detailplanung des Verlaufs	3. Phase: Vorstudie	4. Phase: Hauptstudie	5. Phase: Abschluss
1.1. Ausgangssituation	2.1 Aufabengliederung	3.1 Detailentwicklung der Methode	4.1 Kontaktieren der Betroffenen	5. 1. Präsentation der Ergebnisse im öffentl. Rahmen
1.2. Forschungsziele	2.2 Zeitplanung Detail	3.2 Erprobung der Methode	4.2 Erheben der Daten	5. 2. Dokumentation des Vorhabens
1.3 Forschungsgegenstand	2.3 Kostenplan Aufwandsschätzung	3.3 Auswertung der Daten	4.3 Grobenauswertung	5. 3. Reintegration der Mitarbeiter
1.4 Forschungsmethoden	2.4 Aufgabenverteilung	3.4. Revision der Methode	4.4. Rückkopplung und Überprüfung der Daten	5. 4. Abschlussfest
1.5. Ressourcen	2.5. Kooperationsform	3.5. Revision der Einstiegsdefinition u. des Detailplans	4.5. Feinauswertung und Verschriftlichung	
1.6. Personalstruktur	2.6 Revision des Kontrakts			
Produkt: Kontrakt oder Ausstieg	Produkt: Detailplan	Produkt: erprobte und revidierte Methoden und Plan	Produkt: verschriftlichte Daten	Produkt: aufgelöstes Projekt

In den Phasen eins und zwei werden alle nachfolgenden Phasen geplant und (vorläufig) festgelegt. In den nachfolgenden Phasen werden die Festlegungen realisiert bzw. nach Bedarf auch immer wieder modifiziert. Mein Beitrag beschränkt sich aus Platz-

gründen im Wesentlichen auf die Phasen eins und zwei, wobei ich die Phase eins wegen ihrer grundlegenden Bedeutung ausführlicher begründe, während die Phase zwei lediglich zusammenfassend und beschreibend dargestellt wird. Die nicht erörterten Phasen drei und vier werden in der gängigen Literatur ohnehin ausführlicher behandelt. Die Skizze der Phasen eignet sich gut zur groben Strukturierung eines praktischen Vorgehensplanes, wenngleich es im Einzelfall Gründe geben kann, die hier gezeigte Phasenfolge geringfügig zu modifizieren

1. Phase: Einstiegsdefinition

In der ersten Phase wird das gesamte Vorhaben soweit abgeklärt und festgelegt, dass eine Entscheidung für oder gegen das Vorhaben getroffen werden kann. Wird *dafür* entschieden, so endet die erste Phase mit dem *Kontrakt*, der die Ziele, Inhalte und Verfahrensregeln für das Handeln der Beteiligten enthält. Wird *gegen* das Vorhaben entschieden, so *endet* die Kooperation hier.

1.1 Ausgangssituation explizieren

1.1.1 Aufgabenstellung

An einem Forschungsprozess sind im Allgemeinen mehrere Personen beteiligt. Daher ist die Kooperation häufig von recht unterschiedlichen Bedürfnissen und Ambitionen geprägt. Für die gesamte Arbeit wirkt es entlastend, wenn zum Einstieg die unterschiedlichen Interessen offen angesprochen und abgeklärt werden. Dadurch wird wechselseitigem Misstrauen und verdecktem strategischem Handeln entgegen gewirkt. Mindestens folgende Eigenheiten der beteiligten Personen und Personengruppen sind für Interessensunterschiede von Bedeutung:

- ihre Position im Herkunftssystem
- die von dort ggf. mitgebrachten Erwartungen und Aufträge
- lebens- und berufsbiografische Orientierungen
- Vorerfahrungen mit Forschungsprojekten

1.1.2 Durchführung

Das wichtigste Kriterium für das Gelingen der einzelnen Planungs- und Festlegungsschritte ist „Klarheit“. Zu Beginn der Arbeit sollten allen Beteiligten die Elemente der Ausgangssituation maximal transparent werden. Um den Blick auf die wesentlichen Unterschiede in Bezug auf die Vorstellungen, Erwartungen und Voraussetzungen der Beteiligten lenken zu können, ist es hilfreich, wenn die Person, die den Projekteinstieg moderiert, eine einigermaßen zielsichere Idee davon entwickelt, in welchen Bereichen wichtige Unterschiede liegen könnten, um entsprechend nachzufragen.

Anführen möchte ich hier im Besonderen die unterschiedlichen Herkunftssysteme „Handlungskontext“ und „Wissenschaft“. Diese Polarität ergibt sich fast immer, da es fast immer „WissenschaftlerInnen“ sind, die handelnde „PraktikerInnen“ beforschen. Alle Forschungsvorhaben, die den Anspruch haben, zugleich handlungsorientiert (Unterstützung der Praxis) und wissenschaftsorientiert (Gewinnung von verallgemeinerbaren Erkenntnissen) zu arbeiten, müssen mit einem sehr schwierigen Span-

nungsfeld zurecht kommen. Wird dieses nicht explizit angesprochen, so kommt es leicht zu offenen oder verdeckten Konflikten.

Im Optimalfall sind die PraktikerInnen wie TheoretikerInnen keine Neulinge in ihrem Feld und können als ExpertInnen betrachtet werden. Sie nehmen eine entwicklungsorientierte Haltung ein, haben aufgrund ihrer beruflichen Erfahrungen spezifische Fragen an die gemeinsame Kooperation und erhoffen sich einen Vorteil für ihr jeweiliges Referenzsystem.

Logik des wissenschaftlichen Zugangs	Logik des Handlungskontexts
WissenschaftlerInnen fühlen sich den theoretischen und methodischen Ansprüchen der Wissenschaft verpflichtet und wollen zu ihrer Entwicklung beitragen.	PraktikerInnen fühlen sich den moralischen und instrumentellen Notwendigkeiten ihres Handlungskontexts verpflichtet und wollen durch ihr Handeln praktische Probleme lösen.
WissenschaftlerInnen haben sich verallgemeinertes begriffliches und empirisches Wissen über Phänomene der Praxis angeeignet.	PraktikerInnen stehen in der Praxis und haben Fragen an ihr Handeln und an den Kontext, der ihr Handeln beeinflusst.
Sie können dieses Wissen als Mittel zur Interpretation der Praxis und der Eröffnung neuer Handlungsoptionen zur Verfügung stellen.	Sie nehmen Schwierigkeiten wahr, mit denen sie allein nicht in der gewünschten Weise weiterkommen. Neue Sichtweisen können ihre Anliegen unterstützen.
Sie haben ihrerseits Fragen an die Praxis, die durch die forschende Kooperation mit PraktikerInnen beantwortet werden können.	Sie haben ein Interesse daran, eigene Erfahrungen zu präzisieren, zu verallgemeinern und ggf. in einem „öffentlichen“ Diskurs an andere weiterzuvermitteln.

1.1.3 Mögliche Fragen zur Klärung der Ausgangssituation

- Was ist das Ausgangsproblem (der Anlass) des Vorhabens?
- Was soll durch das Vorhaben anders werden?
- Wie unterscheiden sich die Ausgangspunkte der Beteiligten?
- Welche Erwartungen haben die Beteiligten an die Kooperation?
- Welche Regeln und Werte müssen unbedingt beachtet werden?
- Was unterscheidet die WissenschaftlerInnen von den PraktikerInnen?
- Wie können und wollen wir diese Unterschiede nutzbar machen?

1.1.4 Mögliche Stolpersteine

- Es gelingt nicht, eine Situation zu schaffen, in der offen über Ausgangsbedingungen, Werte, Erwartungen, Interessen etc. gesprochen werden kann. In diesem Fall ist damit zu rechnen, dass sich eine Kultur der verdeckten strategischen Kommunikation ausbildet, die eine konstruktive Kooperation sehr schwierig macht.
- Die TeilnehmerInnen glauben, sie müssen in dieser Phase das „Innerste ihres Seelenlebens“ preisgeben. Dies führt zu einer Pseudooffenheit und Ablenkung von den zu klärenden Fragen. Auch damit werden die wichtigen Punkte und Unterschiede nicht angesprochen und abgeklärt.

- Der Schritt wird zu schnell oder nur „pro forma“ absolviert, um die Unsicherheit, die durch die möglichen Widersprüche ausgelöst werden könnte, und die vielleicht unangenehmen Klärungen rasch zu beenden.

1.2 Forschungsziele festlegen

1.2.1 Aufgabenstellung

Alle am Forschungsprozess Beteiligten müssen gemeinsam eine explizite forschungsleitende Zielstellung entwickeln. Sie müssen also klären, welche inhaltliche Orientierung der Arbeit für alle Beteiligten verbindlich sein soll. Dabei muss insbesondere entschieden werden, welche der vorhandenen Anliegen im Rahmen des Forschungsprozesses verfolgt werden können und welche aus dem gemeinsamen Forschungsvorhaben ausgeschlossen werden müssen. Die Erarbeitung eindeutiger Ziele soll Klarheit darüber schaffen, was durch die Forschung geleistet werden soll. Das bedeutet zum einen: was entdeckt, festgestellt oder geklärt werden soll. Es bedeutet aber auch: welche weiteren Effekte die Forschungsarbeit haben soll.

Diese Aufgabenstellung hat gewisse Ähnlichkeiten mit der Aufgabenstellung, die ich soeben unter Punkt 1.1 beschrieben habe. Der wichtige Unterschied liegt darin, dass sich die Darstellung der Ausgangssituation in erster Linie auf vergangene und gegenwärtige Gegebenheiten richtet. (Was ist geschehen? Welches Problem besteht?) Die Festlegung der Ziele hingegen bezieht sich auf die bevorstehenden Ereignisse. (Was soll erreicht werden? Woran werden wir erkennen, dass es erreicht wurde?)

1.2.2 Durchführung

Um die Ziele zu klären, muss offenkundig gemacht werden, was die Intentionen sind, die der Durchführung der Forschungsarbeit zugrunde liegen. Dabei sind zwei Arten von Intentionen zu unterscheiden: solche, die sich inhaltlich auf die Beantwortung der explizit aufgeworfenen Fragestellungen richten („explizite Intentionen“), und solche, die sich auf fragestellungsexterne Interessen richten („implizite Intentionen“), etwa auf Qualifikations-, Karriere- oder Profilierungsabsichten der am Forschungsprozess beteiligten Personen. Beispiele für explizite Intentionen wären etwa: der Wunsch einer Lehrerin, besseren Unterricht zu halten, der Wunsch eines Abteilungsleiters, Kooperationsprozesse zu optimieren oder der Wunsch eines Studierenden, die Lebensproblematik von psychisch Kranken besser zu verstehen. Beispiele für implizite Intentionen wären: der Wunsch der Lehrerin, von ihren Kollegen als innovative Mitarbeiterin angesehen zu werden, der Wunsch des Abteilungsleiters, sich bei der Firmenleitung als Aufstiegskandidat zu empfehlen oder der Wunsch des Studierenden, das Anwenden von Forschungsmethoden zu erlernen. Die beiden Arten von Intentionen und die auf sie bezogenen Ziele müssen einander keineswegs widersprechen. Ihre Unterscheidung und Klärung macht aber die Forschungsarbeit leichter planbar und baut dem Entstehen von unerwarteten blockierenden Betroffenheiten im Verlauf der Arbeit vor.

Bei der Festlegung der Ziele ergibt sich wieder der prinzipielle Unterschied zwischen den Positionen von WissenschaftlerIn und PraktikerIn.

Logik des wissenschaftlichen Zugangs	Logik des Handlungskontexts
<p>Die Fragen der Wissenschaft an die Praxis beginnen dort, wo das bloße „Nachdenken“ über ein Phänomen nicht ausreicht, sondern empirische Ergebnisse gesucht werden. In qualitativen Forschungsprozessen werden typische Konstellationen von Bedingungen, Bedeutungen, Handlungsbegründungen und tatsächlichen Handlungen erhoben und als „Fallstudien“ abgefasst.</p> <p>Die WissenschaftlerInnen formulieren als Ziel Erhebungsergebnisse, die das allgemeine Wissen um Möglichkeiten des praktischen Handelns erweitern.</p>	<p>Die Fragen der PraktikerInnen an die Praxis beginnt dort, wo das bloße „Handeln“ an Grenzen stößt, die die Verfolgung der Handlungsabsichten behindern. Durch probierend-reflektierendes Handeln wird Wissen über typische Konstellationen von Bedingungen, Bedeutungen, Handlungsbegründungen und tatsächlichen Handlungen gewonnen und kann als „Erfahrung“ aufbewahrt werden.</p> <p>Die PraktikerInnen formulieren als Ziel Erfahrungen, die ihnen neue Möglichkeiten des praktischen Handelns eröffnen.</p>

1.2.3 Mögliche Fragen zur Festlegung der Forschungsziele

- Was sind die Ziele, die durch die Forschung erreicht werden sollen?
- Welche praktische und/oder theoretische Fragestellung soll inhaltlich beantwortet werden?
- Was ist mein persönliches bzw. berufliches Ziel mit dieser Forschung?
- Gibt es ein gemeinsames Ziel der Kooperation?
- Wenn nein, was heißt das für die Kooperation?
- Woran erkennen wir, dass die fragestellungsexternen Ziele erreicht wurden?
- Was passiert, nachdem die Ziele erreicht sind?
- Welche Ziele können in diesem Forschungskontext nicht verfolgt werden?

1.2.4 Mögliche Stolpersteine

- Die Fragestellung wird nicht ausreichend eingegrenzt. Es wird versucht, alles, was man schon immer beforschen wollte, in dieses eine Vorhaben hineinzupacken. Dadurch wird die Arbeit mit einer zu komplexen Aufgabenstellung belastet. Dies führt entweder zu einer oberflächlichen Behandlung der Fragen oder zum Scheitern der Durchführung.
- Die Ziele werden nicht ausreichend ausdifferenziert. Man einigt sich, etwa um möglichen Konflikten auszuweichen, auf sehr allgemeine Festlegungen. Dies führt dann dazu, dass im weiteren Verlauf unterschiedliche Zielsetzungen verfolgt werden, dass die Orientierung der Arbeit unklar bleibt und dass die Konflikte erst zu späteren Zeitpunkten virulent werden.

1.3 Gegenstand bestimmen und differenzieren

1.3.1 Aufgabenstellung

Vor dem Hintergrund der festgelegten Ziele kann man nun entscheiden, welche Phänomene, Sachbereiche, Themenfelder, Problemebenen etc. erkundet werden sollen, um neues Wissen zu produzieren. Diese Entscheidung ergibt sich nicht „direkt“ aus der Fragestellung. Sie setzt nämlich voraus, dass man weiß, welche beobachtungszugänglichen konkreten Phänomene mit dem angestrebten Ziel in einer Weise zusammenhängen, dass das Erkunden der Phänomene Aufschluss über die Forschungsfrage

geben kann. Man muss also Annahmen entwickeln, wo man Hinweise und Indizien zur Beantwortung der Fragestellung finden kann.

An dieser Stelle ist hervorzuheben, dass Forschungshandlungen generell von Vorannahmen bestimmt sind. Dabei ist zwischen zwei unterschiedlichen Arten von Vorannahmen zu unterscheiden: Zum einen gibt es Vorurteile, eigene Erfahrungen und ggf. auch Ergebnisse fremder Forschungsversuche im ausgewählten Feld. Solche Vorannahmen haben den gleichen logischen Status wie die von mir selbst angezielten Ergebnisse: Es handelt sich dabei um empirisch gewonnene Auffassungen über den Gegenstand.

Zum anderen fließen in jede Forschungsarbeit aber auch Annahmen ein, die das Gewinnen von empirischen Einsichten überhaupt erst möglich machen: Es handelt sich dabei um begriffliche Ausgangsannahmen darüber, worin ein bestimmter Gegenstand besteht, was den Gegenstand „ausmacht“, welche Eigenheiten den Gegenstand von anderen Gegenständen unterscheidbar machen, worauf man also sein Augenmerk lenken muss, wenn man den Gegenstand angemessen erfassen will. Möchte man etwa Lernschwierigkeiten von SchülerInnen untersuchen, so muss man sich zunächst dafür entscheiden, was man als den Vorgang des „Lernens“ betrachten möchte: etwa jede beobachtbare dauerhafte Verhaltensänderung oder nur die dauerhafte Erweiterung von Fähigkeiten, nur bewusste vollzogene Veränderungen oder auch unbewusste etc. Erst wenn man diese Entscheidung getroffen und damit einen „Begriff“ vom Gegenstand entwickelt hat, kann man diesen systematisch untersuchen, denn erst dann weiß man, welche Details aus der Fülle der konkreten Erscheinungseindrücke des angezielten Wirklichkeitsbereichs für das angestrebte Ziel von Bedeutung sind und welche nicht. Begriffsbestimmungen dieser Art werden verschiedentlich auch als kategoriale oder gegenstandstheoretische Annahmen bezeichnet.

Entscheidungen über den Gegenstand der Forschungstätigkeit sind also in jedem Falle theoriegeleitet und die Qualität des eingesetzten Wissens entscheidet über die Qualität der erzielbaren Ergebnisse. Im Allgemeinen muss es als Verantwortung der ForscherInnen betrachtet werden, das theoretische Know-how einzubringen, das eine fundierte Gegenstandsbestimmung möglich macht.

1.3.2 Durchführung

In einer ersten Phase ist es zunächst empfehlenswert, meine noch wenig profilierte Sicht auf den Gegenstand zu erweitern und zu differenzieren. Dazu kann es von Nutzen sein, erkundende Gespräche mit Fachexperten und Betroffenen zu führen und bereits verfügbare Forschungsergebnisse zu studieren. Das Erproben wechselnder Blickrichtungen erleichtert eine sinnvolle endgültige Festlegung des Gegenstands. Das Ziel ist dabei, sich möglichst viel Wissen über den angezielten Gegenstandsbe- reich anzueignen. Damit soll möglichst ausgeschlossen werden, dass ich in (vermeidbarer) Unkenntnis des verfügbaren Wissensstandes unbeholfen an den Gegenstand herangehe oder einfach banale, bereits ausführlich bekannte Einsichten produziere.

Zur Vorbereitung der notwendigen gegenstandstheoretischen Verankerung der Forschungsarbeit ist es sinnvoll, theoretische Rahmenkonzepte ausfindig zu machen, deren Einsatz geeignet scheint, das zu erforschende Gegenstandsfeld in einer in Hinblick auf die Fragestellung aufschlussreichen Weise zu strukturieren. Die Auswahl solcher Theorien entscheidet unter anderem auch darüber, in welcher Weise und für

wen die erzielten Ergebnisse verwendbar und ggf. in praktisches Handeln umsetzbar sind. So kann man Probleme im Kontext eines Schulentwicklungsprozesses etwa durch die kategoriale „Brille“ der Psychoanalyse, der Kritischen Theorie oder der Systemtheorie betrachten. In jedem der genannten Fälle werden empirische Aussagen entwickelbar sein. Sie werden aber unterschiedliche Weiterverwendungsperspektiven nahe legen: Untersucht man einen Schulentwicklungsprozess in psychoanalytischen Kategorien, so werden vermutlich Erkenntnisse über individualpsychische Zusammenhänge, etwa über die Bedeutung erfahrener biografischer Kränkungen, über unbewusste Einflüsse auf das Handeln der einzelnen Personen und über eher „therapeutisch“ orientierte Veränderungsmöglichkeiten herauskommen. Vor dem Hintergrund des Konzepts der Kritischen Theorie werden die empirischen Erkenntnisse hingegen mehr mit der Institutionalisierung von psychischen und sozialen Machtstrukturen zu tun haben und eher „politisch“ akzentuierte Veränderungsmöglichkeiten einbeziehen. Im Falle eines systemtheoretisch „geordneten“ Forschens wiederum werden funktionale Gegebenheiten und „systemische“ Veränderungsmöglichkeiten im Zentrum der Ergebnisse stehen.

Solche theoretischen Ansätze können einander auch widersprechen. Die Suche nach einer geeigneten gegenstandstheoretischen Fundierung des Forschungshandelns wirft damit auch noch das Problem auf, inwieweit unterschiedliche Erklärungsansätze miteinander kompatibel sind. Theoretische Schwerpunktsetzungen sind außerdem nicht nur auf allfällige spätere Verwendungswünsche abzustimmen, sie erzeugen auch unterschiedliche Zustimmungen und Ablehnungen bei jenen Personen, die meine späteren Forschungsergebnisse „konsumieren“. Vor diesem Hintergrund ist also offensichtlich: Entscheidungen können nicht „zufällig“ oder „beliebig“ getroffen werden, sondern erfordern eine ausführliche Beschäftigung mit dem „aktuellen wissenschaftlichen Diskurs“ im Bereich des angezielten Forschungsfeldes.

1.3.3 Mögliche Fragen zur Bestimmung des Forschungsgegenstands

- Welche Phänomene muss ich untersuchen, um die Fragestellung beantworten zu können?
- Was ist der zentrale, wichtigste Gegenstandsbereich?
- Welche Randbereiche muss ich mit untersuchen?
- Was liegt außerhalb meiner Untersuchung?
- Welcher theoretische Zugang ermöglicht eine sinnvolle Differenzierung des Gegenstandes?
- Welche Theorie kann welche Aspekte zum Vorschein bringen und welche nicht?
- Welche Theorie hat den besten Erklärungswert für den zu betrachtenden Gegenstand?
- Welche Alltagstheorien nehme ich zum Gegenstand und/oder zur Fragestellung?

1.3.4 Mögliche Stolpersteine

- ForscherInnen oder PraktikerInnen sind aufgrund ihrer eigenen Betroffenheit vom Problem davon überzeugt, über den Gegenstand auch ohne theoretische Auseinandersetzung bereits ausreichend Bescheid zu wissen bzw. fürchten vielleicht sogar, durch eine präzise Gegenstandsbestimmung von ihren persönlichen forschungsleitenden Überzeugungen abgelenkt zu werden.

1.4 Methoden vereinbaren

1.4.1 Aufgabenstellung

Die Erhebungsmethode ist jenes Instrument des Forschungsprozesses, das die Gewinnung der Daten aus den untersuchten realen Gegebenheiten organisiert. Die auszuwählenden Methoden sind zunächst an der Fragestellung zu bemessen: Sie müssen so ausgerichtet sein, dass sie solche Daten erhebbbar machen, die in Ansehung der *angepeilten Ziele* benötigt werden.

Um zu verstehen, dass dies nicht selbstverständlich ist (und manches Forschungsvorhaben genau an dieser Stelle scheitert), muss man sich vergegenwärtigen, dass der zu erforschende Gegenstand ja nicht einfach „eindeutig vor Augen liegt“ und man ihn daher auch nicht „unmittelbar“ untersuchen kann: Das, was ich an einem Objekt beobachten kann, hängt ja davon ab, worauf an dem Objekt ich meinen Blick lenke. Und dies wiederum hängt davon ab, was ich von dem Gegenstand „will“, was ich von ihm „erwarte“, was ich über ihn bereits weiß etc. Meine Absichten und mein Vorverständnis legen also fest, in welcher Weise ich an ihn herangehe, und enthalten damit schon eine Vorentscheidung über die möglichen Ergebnisse.

Eine geeignete Methode zu finden bedeutet aber nicht nur, der Datengewinnung eine *fragestellungsbezogene* „Richtung“ zu geben, sondern auch die Gewinnung *gehaltvoller* Daten zu ermöglichen. Gehaltvolle Daten können nur mit Methoden gewonnen werden, die der *Eigenlogik des ausgewählten Forschungsgegenstandes* entsprechen. So lassen sich etwa Gedankengänge durch äußere Beobachtungen oder unbewusste Ereignisse durch Befragung nur schlecht erfassen. Ebenso wenig aufschlussreich ist es, die Bedeutung eines Konflikts durch Abzählvorgänge zu entschlüsseln oder die Anzahl von Krankheitsfällen durch Einfühlung zu bestimmen.

Um sinnvolle Methodenentscheidungen treffen zu können, sind also wieder theoriegeleitete Überlegungen anzustellen: Die Eigenlogik der Gegenstände ist das Thema der bereits erläuterten *kategorialen* Grundbegriffe. In *methodologischen* Konzepten werden daraus die allgemeinen theoretischen Schlussfolgerungen für das Forschungshandeln gezogen. Aus diesen Wissensquellen sind die Hilfsmittel zu gewinnen, durch die es möglich wird, *fragestellungs-* und *gegenstandsangemessene* Methoden aufzufinden oder zu entwickeln, um die konkrete empirische Forschungsarbeit zu beginnen.

Mit der Formulierung der Forschungsziele, der Bestimmung des Gegenstandes und der Auswahl der Methode hat man dann vorerst darüber entschieden, wie der Forschungsprozess anzulegen ist.

1.4.2 Durchführung

Neben der Auseinandersetzung mit geeignet erscheinenden Theorieansätzen und ihrer Auswertung für die Methodenbewertung besteht die Arbeit vor allem darin, gedanklich bzw. in kleinen Szenarien konkret durchzuspielen, welcher Art, Qualität und inhaltlichen Bedeutsamkeit die Daten sind, die durch Einsatz der verfügbaren (also nicht nur bekannten, sondern auch praktisch beherrschten) Methoden gewonnen werden könnten. Auf dieser Basis können dann die besten der möglichen Varianten zusammengestellt werden. Dabei sollten mindestens folgende Varianten geprüft werden: quantitative und/oder qualitative Daten, Beobachtung und/oder Befragung, ex-

terne und/oder interne Perspektive, intervenierende und/oder nicht intervenierende Methoden, offene und/oder geschlossene Verfahren, soziale Konstellation des Datenerhebungsvorgangs.

Außerdem müssen (in Ansehung der Fragestellung) die zentralen Informationsanliegen definiert und festgehalten werden. Für ein Interview heißt dies beispielsweise, dass die Fragestellung durch die differenzierte Gegenstandsbestimmung in Subthemen oder Subfragen gegliedert wurde. Diese können nun als Ausgangspunkte für die Entwicklung der Fragen des Leitfadens (Was muss unbedingt gefragt werden?) verwendet werden. Für eine Beobachtung würde es bedeuten, in analoger Weise die Konstellation der Beobachtungskriterien (Was darf nicht übersehen werden?) festzulegen.

Bei der gesamten Festlegung der Methoden ist immer im Auge zu behalten, dass die produzierten Daten (etwa die Aussagen einer Interviewpartnerin) noch keine Antworten auf die Forschungsfragen sind. Die Beantwortung der Forschungsfragen erfolgt erst durch weitere Interpretationsleistungen der Forscherin.

Ein weiteres Problemfeld besteht darin, dass an die einzusetzenden Methoden wie an die gewonnenen Daten unterschiedliche Ansprüche in Hinblick auf ihre Verallgemeinerungsfähigkeit gestellt werden können. So haben betroffene Praktiker oft lediglich das Interesse, ihr eigenes Handlungsproblem zu lösen und sind an weitergehenden Ansprüchen nicht interessiert.

Häufige wissenschaftliche Ansprüche	Häufige pragmatische Ansprüche
<ul style="list-style-type: none"> • Gewinnung verallgemeinerungsfähiger Daten • Verwendung der Daten für wissenschaftliche Erkenntnisse (also über den Fall hinaus) • Verschriftlichung der Erkenntnisse • Veröffentlichung der Forschungsarbeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Gewinnung handlungsrelevanter Daten • Verwendung der Daten für anlassbezogene Erkenntnisse (also nur im Rahmen des Falles) • Anwendung der Erkenntnisse • praktische Nutzung der Forschungsarbeit

1.4.3 Mögliche Fragen zur Vereinbarung der Methoden

- Welche Methoden werden der Fragestellung und dem Gegenstand gerecht?
- Welche Daten lassen sich durch welche Methoden gewinnen?
- Welche Methoden sind kombinierbar?
- Wessen / welche Sichtweisen sollen durch die Daten erfasst werden?
- Was soll mit den Daten nach einer ersten Erhebung geschehen?
- Wer wertet in welcher Phase die Daten aus?
- Sollen die Daten gemeinsam mit den Betroffenen ausgewertet werden?

1.4.4 Mögliche Stolpersteine

- Das Methodenrepertoire ist zu schmal angelegt und es bleiben wichtige Informationen unberücksichtigt.
- Die Methoden sind zu wenig an der Fragestellung oder am Gegenstand orientiert und die gewonnenen Daten ermöglichen keine Antworten auf die Fragestellung.
- Die Methoden sind auf zu viele (etwa zu unspezifische) Daten ausgelegt (z.B. ein zu ausführlicher Fragebogen, der unnötige, redundante Informationen generiert)

und die Auswertung der Datenmenge würde (in Relation zur gesamten Forschungsanlage) einen zu hohen Aufwand erforderlich machen (Produktion von „Datenschrott“).

1.5 Ressourcen beurteilen

1.5.1 Aufgabenstellung

Jede Forschungsarbeit ist abhängig von den Mitteln, die ihr zur Verfügung stehen. Sie kann daher im Allgemeinen nicht nach den jeweiligen Idealvorstellungen konzipiert werden, sondern muss an den gegebenen Möglichkeiten bemessen werden. Neben den selbstverständlich zu veranschlagenden ideellen Ressourcen (v.a. theoretisches Wissen und praktisches Können) sind vor allem die Faktoren Zeit und Geld von Bedeutung. Die meisten anderen Ressourcen (z.B. Räumlichkeiten, Transkribierleistung etc.) lassen sich in diese beiden „umrechnen“.

Eine präzise Reflexion der Möglichkeiten und Grenzen bildet daher eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen einer Forschungsarbeit. Sie bildet vor allem eine wichtige Vorentscheidung für die Gestaltung der Personalstruktur des Vorhabens, da Ressourcen häufig an bestimmte Personen gebunden sind (s.u.). In diesem Zusammenhang sind auch die „Außenbeziehungen“ des Vorhabens von Bedeutung, da sich solche als Unterstützung oder Behinderung bemerkbar machen können bzw. nutzen lassen.

Die Ressourcenabschätzung ermöglicht es, das Ausmaß des Forschungsvorhabens bzw. Notwendigkeiten der Ressourcenakquirierung sinnvoll festzulegen. Knappe Ressourcen müssen allerdings nicht in jedem Falle negativ bewertet werden. Sie können auch dazu anhalten, das Forschungsvorhaben auf das Wesentliche zu reduzieren. Dadurch kann u.U. einer allzu komplexen Konstruktion vorgebeugt werden, die vielleicht ohnehin zu einer Überforderung führen würde.

1.5.2 Durchführung

An dieser Stelle können sich je nach Projektanlass zwei unterschiedliche Problemstellungen ergeben: Entweder wird das Projekt von den Betroffenen und/oder den ForscherInnen initiiert (das bedeutet also: Die ersten Planungen laufen der Ressourcenakquirierung voraus) oder das Projekt wird von Auftraggebern angestoßen, die bereits eine klare Vorgabe zur Eingrenzung der (hier v.a. zeitlichen und finanziellen) Ressourcen einbringen.

Im ersten Fall ist vorerst nur eine ungefähre grobe Einschätzung der Ressourcen erforderlich bzw. möglich. Es geht noch nicht darum, einen genauen Zeit- oder Finanzplan zu erstellen, sondern lediglich um vorläufige Dimensionierung des Gesamtprojekts. Dazu reicht es aus, sich Fragestellung, Gegenstand und Methoden zu vergegenwärtigen und zu beurteilen, welcher Zeitrahmen, welche Mitarbeiteranzahl und welcher technische Mitteleinsatz in etwa angemessen erscheint.

Im zweiten Fall ist das Ressourcenvolumen bereits exakt festgelegt und alle anderen Entscheidungen müssen in dieses Volumen entsprechend eingepasst werden. Die Aufgabe der groben Einschätzung der Ressourcen bedeutet dann, dass man entscheiden muss, ob die gestellte Aufgabe mit den angebotenen Mitteln erfolgreich durchgeführt werden kann oder nicht.

Eine genauere Ressourcenplanung ist in jedem Fall erst möglich, wenn die Personalstruktur des Projekts (1.6), die Aufgabengliederung (2.1) und die Zeitplanung im Detail (2.2) entschieden worden sind.

1.5.3 Mögliche Fragen zur Beurteilung der Ressourcen

- Über welche zeitlichen, finanziellen, personellen, räumlichen, materiellen Ressourcen verfügen wir?
- Werden uns die notwendigen Ressourcen zur Verfügung gestellt, um den Anforderungen gerecht zu werden?
- Arbeiten wir im Selbstauftrag oder Fremdauftrag?
- Welche Anforderungen werden an uns von außen gestellt?
- Wer beeinflusst das Vorhaben von außen in welcher Weise?
- Welche Aufträge nehmen wir unter welchen Bedingungen an, welche nicht?
- Wer von außerhalb könnte das Vorhaben unterstützen?
- Wer von außerhalb könnte das Vorhaben behindern?
- Mit welchen Personen/Institutionen müssen/wollen wir kooperieren, mit welchen nicht?
- Welche Ressourcen fehlen und woher könnten wir sie bekommen?
- Wen müssen wir über unsere Arbeit informieren?
- Wessen Entscheidungen beeinflussen unser Vorhaben?
- Wer sind die Abnehmer unseres Endprodukts?

1.5.4 Mögliche Stolpersteine

- Es wird ein Forschungsvorhaben in die Welt gesetzt, das weder Auftraggeber noch Abnehmer noch genügend Ressourcen hat. Man weiß nicht genau, wo es beginnen, wo es enden und welchen Sinn es haben soll. Unter diesen Bedingungen kann das Projekt leicht „ausfransen“ und vor einem befriedigenden Abschluss zu bestehen aufhören.
- Es wird ein Auftrag angenommen, bevor die erforderlichen Ressourcen bereitgestellt sind. Das birgt die Gefahr, dass das Projekt angesichts der zu geringen Ressourcen den Auftrag nicht zufriedenstellend erfüllen kann.
- Es wird das Vorhaben auf der Grundlage eigener Ambitionen betrieben und inhaltliche Ziele und verfügbare Mittel (v.a. Zeit) werden nicht realistisch aufeinander abgestimmt. Dies führt häufig dazu, dass Ressourcen und Engagement verbraucht sind, bevor das Vorhaben zu Ende geführt ist.
- Wichtige Umwelten, die Einfluss nehmen können, werden nicht beachtet und stören später den Verlauf des Projektes oder bringen es sogar zum Scheitern.
- Latente Unterstützungsmöglichkeiten von außen werden nicht genutzt, weil sie gar nicht als solche identifiziert werden.

1.6 Personalstruktur definieren

1.6.1 Aufgabenstellung

Prozessorientierte qualitativ-empirische Forschung, wie sie hier erläutert wird, ist im Allgemeinen in einen Prozess der Interaktion zwischen ForscherInnen und Beforschten eingebettet. Vielfach wird auch die Forschungstätigkeit selbst wiederum in einem Team durchgeführt. Immer dann, wenn eine solche Kooperation zwischen ForscherInnen oder zwischen ForscherInnen und PraktikerInnen stattfindet, lässt sich eine soziale Struktur des Forschungsprozesses angeben. Die soziale Struktur der Forschungskoooperation orientiert sich zunächst am Ziel, am Gegenstand, an den Erhebungsmethoden und an den Möglichkeiten, die die Ressourcen eröffnen. Sind diese Größen in einem ersten Durchgang (s.o.) bestimmt, kann man daher beginnen zu überlegen, wer wofür eingesetzt werden kann und wie das Zusammenwirken der Beteiligten organisiert werden soll, jener Personen oder Personengruppen also, die zur Gewinnung der gesuchten Informationen beitragen können, sei es durch Beteiligung an Forschungshandlungen oder durch das Erteilen von Auskünften oder das Akzeptieren von Beobachtung.

Forschungsvorhaben weisen in der Regel einen Komplexitätsgrad und eine Aufgabenstruktur (zeitlich befristet, externe Kooperationen, neue und/oder einmalige Fragestellung) auf, die die Organisationsstruktur eines Projekts nahe legen. Ich werde die Grundidee dieser Struktur im Folgenden etwas ausführlicher erläutern:

Im Rahmen eines Forschungsprozesses müssen bestimmte Funktionen wahrgenommen werden, die klar auseinanderzuhalten sind: die AuftraggeberInnen, die „Beforschten“, das Forschungsteam, ferner (eventuell phasenweise) KooperationspartnerInnen der Beforschten, externe BeraterInnen etc. Alle zusammen bilden das Projektteam und haben eine gemeinsame Projektleitung. Erfahrungsgemäß ist es am einfachsten, wenn für diese Funktionen unterschiedliche Personen zur Verfügung stehen. Dies muss jedoch nicht so sein. Eine Person kann auch mehrere Funktionen wahrnehmen. In diesem Falle ist es dann besonders wichtig, die Funktionen zu unterscheiden und im Handlungsvollzug nicht zu verwechseln.

Die Funktionen lassen sich nach folgenden Kriterien unterscheiden.

Die Beforschten

Damit sind die Personen oder soziale Systeme gemeint, die Daten bereitstellen können, damit ich als ForscherIn meine Fragestellung beantworten kann. Die Beforschten sind Personen, die von der Frage bzw. dem Ausgangsproblem der Forschung betroffen sind und daher Informationen über die zu untersuchende Situation haben.

Die AuftraggeberInnen

Als AuftraggeberInnen kommen jene Personen in Frage, die Entscheidungskompetenzen und Ressourcen (Geld, Personal, andere Forschungsmittel ...) mobilisieren können.

Kriterien für die Auswahl von Auftraggebern sind:

- Interesse an der Lösung der Forschungsfrage
- Macht- und Einflussposition hinsichtlich der Forschungsaufgabe

Zu den Rechten/Aufgaben des Auftraggebers zählt es:

- bei der Zielformulierung und beim Aufbau der sozialen Struktur mitzuwirken
- die benötigten Ressourcen für das Projekt sicherzustellen
- die Entscheidung über die Realisierung zu treffen
- die Realisierung des Vorhabens zu fördern
- Entscheidungen über die Weiterverwendung der Daten zu treffen.

Der Entscheidungskreis

Der Entscheidungskreis soll die Spitzen bzw. VertreterInnen der Beforschten (wenn sie als Gruppe identifizierbar sind) mit dem Auftraggeber und dem Forschungsteam (Projektleiter) verbinden. Der Entscheidungskreis soll möglichst nicht mehr als je einen Vertreter pro Gruppierung aufnehmen.

Die Aufgabe des Entscheidungskreises ist es:

- detaillierte Entscheidungen vor dem Hintergrund der Projektziele zu treffen und nach außen zu vertreten
- Entscheidungsnotwendigkeiten nach „oben“ zu tragen
- bei außerordentlichen, nicht in den Projektzielen berücksichtigten Tatbeständen zu entscheiden, wieweit sie Berücksichtigung finden müssen, um das Ergebnis / die Lösung sicherzustellen (z.B. Planabweichungen vornehmen oder Abgrenzungen treffen).
- die Verfügbarkeit von zugeteilten Ressourcen sicherzustellen.

Das Projektteam und die Projektleitung

Das Projektteam sollte aus MitarbeiterInnen bestehen, deren Qualifikationen (Wissen, Erfahrung, spezielle Fachkenntnisse, arbeitstechnisches Können) der Aufgabenstellung entsprechen.. Das Projektteam, insbesondere der/die ProjektleiterIn, ist dem/der AuftraggeberIn für die Durchführung der im Kontrakt (s.u.) festgelegten Aufgabenstellungen verantwortlich.

Es ist Aufgabe des/der ProjektleiterIn, die Klärung der Anforderungen und Qualifikationen und der damit verbundenen Verantwortung für die Zielerreichung und Einhaltung des Termin- und Kostenrahmens vorzunehmen. Er/sie hat die Verpflichtung zur Initiative bzw. Durchführung in folgenden Angelegenheiten:

- Abstimmung des Kontrakts (s.u.) inkl. Auswahl von Personal und Verwaltung der Ressourcen
- Bildung des Projektteams am Beginn des Projekts (das Projektteam mit dem Projektauftrag vertraut machen)
- Entwicklung und Vereinbarung der Aufgaben und Rollen der Projektmitarbeiter
- zeitgerechte Vorgehensplanung und -kontrolle
- Aufzeigen von Abweichungen bzw. Einleiten von Korrekturmaßnahmen
- Sichtbarmachen gemeinsamer und unterschiedlicher Interessen der Mitglieder des Projektteams
- Kommunikation mit Auftraggeber bzw. Entscheidungskreis
- Vorlage von Entscheidungen an Auftraggeber bzw. Entscheidungskreis
- Koordination der Projektarbeiten und der ProjektmitarbeiterInnen
- Gewährleistung des Informationsflusses innerhalb des Projektteams
- Verantwortung für die Projektdokumentation

Es ist darauf zu achten, dass dem Projektleiter entsprechende Kompetenzen und Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, die ihn in die Lage versetzen, seine Aufgaben wahrzunehmen.

Externe Berater

Sie werden in einzelnen Projektphasen für bestimmte Aufgaben beauftragt, eine unterstützende Funktion für das Projektteam wahrzunehmen (z.B. für die Entwicklung des Projektdesigns oder in fachlichen Fragen).

1.6.2 Mögliche Fragen zur Definition der Personalstruktur

- Wer soll im Projekt welche Aufgaben übernehmen? Wer definiert den inhaltlichen Auftrag? Wer bezahlt? Wer entwickelt? Wer beforscht? Wer wird befragt? Wer verschriftlicht? Wer entscheidet? Wer koordiniert? Wer unterstützt? Wer protokolliert?
- Für welche Inhalte und Methoden der Forschung brauchen wir welche Qualifikationen?
- Wer hat welche Qualifikationen?
- Welche Qualifikationen fehlen uns noch?
- Wer gehört in welcher Funktion bzw. Qualifikation zum Vorhaben und wer nicht mehr?
- Wie groß sind wir als System?
- Wer muss mit wem in welcher Konstellation kooperieren?
- Wer wird informiert – wer nicht? Wer wird zuerst – wer später informiert?

1.6.3 Mögliche Stolpersteine

- Das Vorhaben ist zu stark organisiert bzw. übersteuert: Ist der Inhalt bzw. die zu lösende Aufgabe nicht komplex genug, so kann die Personalstruktur überdimensioniert sein. Möglicherweise können die Aufgaben dann besser innerhalb einer kleineren Arbeitsgruppe gelöst werden.
- Das Vorhaben ist zu wenig organisiert bzw. untersteuert: Sind die Aufgabenfelder unklar oder hat das Vorhaben zu wenig Struktur nach innen und Abgrenzung nach außen entwickelt, sind die Verantwortlichkeiten unklar und es kann zu Konflikten und/oder Chaos führen.
- Die Qualifikationen der MitarbeiterInnen werden aus Höflichkeit oder Konfliktscheu nicht offen gelegt. Bei Unterqualifizierung werden sie ihre Aufgabe dann nur unzureichend erledigen, bei Überqualifizierung werden sie das Projekt möglicherweise vorzeitig verlassen.

1.7 Der Kontrakt als Produkt der Einstiegsdefinition

Der Übergang von einer Phase des Vorhabens zur nächsten bedeutet eine wichtige Zäsur, die aus zwei Teilen besteht, dem Rückblick und dem Ausblick. Sie wird häufig als Meilenstein bezeichnet und ist für die Steuerung des Projektverlaufs von großer Bedeutung. Den ersten dieser Meilensteine bildet der Kontrakt, der das Ergebnis der ersten Phase bilden sollte.

Der Kontrakt beinhaltet die wichtigsten Entscheidungen aus den Schritten 1.2. bis 1.6. und wird in schriftlicher Form ausgefertigt. Für das Zustandekommen des Kon-

traktes ist der Projektleiter verantwortlich. Das Aushandeln des Kontraktes ist oft schwierig, weil unterschiedliche Erwartungen, Interessen und Vorstellungen „unter einen Hut“ gebracht werden müssen. Dazu ist die Erarbeitung einer gemeinsamen Handlungsgrundlage erforderlich, die im Kontrakt ihren formellen Ausdruck findet. Diese Phase der Kontrakterstellung bedeutet immer auch eine Phase potentieller Enttäuschung von Erwartungen bzw. Entscheidung für das eine und damit gegen das andere. In der Phase der Aushandlung ist die Mitarbeit einer externen Person zumeist hilfreich. Sie hat die Aufgabe, die unterschiedlichen Positionen für die gemeinsame Arbeit sichtbar zu machen. Eine externe Person sollte allparteilich – oder anders ausgedrückt: unparteilich sein und sie kann dies nur, wenn sie im Rahmen des Projekts keine eigenen Interessen vertritt.

2. Detailplanung des Verlaufs

In der zweiten Phase geht es teilweise um die Konkretisierung der in der ersten Phase bereits vorgeklärten Schritte, teilweise wird an sie angeknüpft. Die zweite Phase besteht in der Feinplanung, die die Themenbereiche „Aufgaben“, „Zeit“, „Ressourcen“, „Personen“ und „Strukturen“ verbindet. Sie bringt die zu bewältigenden Aufgaben in eine zeitliche Struktur, ordnet den beteiligten Personen Verantwortlichkeiten zu, definiert Schnittstellen und Kooperationsfelder und verplant die zur Verfügung stehenden Ressourcen. Der Detailplan (s.u.) beschreibt die nachfolgenden Phasen drei, vier und fünf: Vorstudie, Hauptstudie und Abschluss.

2.1 Aufgabengliederung

2.1.1 Aufgabenstellung und Durchführung

Das Vorhaben wird in überschaubare Teilaufgaben gegliedert. Die Gliederung erfolgt so detailliert, dass die nachfolgenden Schritte Zeitplanung, Aufgabenverteilung und Vernetzung darauf aufgebaut werden können. Die Gliederung in Aufgaben kann nach den notwendigen Tätigkeiten oder nach deren jeweiligen Ergebnissen erfolgen oder als Mix von Tätigkeiten und Ergebnissen. Visualisierte Darstellungen machen diesen Gliederungsvorgang überschaubar. Die Arbeit mit Kärtchen macht im Arbeitsprozess eine große Flexibilität möglich und kann der erste Schritt für einen Netzplan sein: Je eine Tätigkeit bzw. ein Ergebnis wird auf ein Kärtchen geschrieben und einer übergeordneten Aufgabe zugeordnet.

2.1.2 Mögliche Fragen zur Gliederung der Aufgaben

- Welche Aufgaben müssen erledigt werden, um zum Ergebnis zu kommen?
- Wie schauen diese Aufgaben in welcher Phase aus?
- Nach welchen Kriterien können diese Aufgaben untergliedert werden?
- Welche Tätigkeiten/Ergebnisse enthält ein Aufgabenbereich?
- Wie weit müssen wir mit der Darstellung der Tätigkeiten ins Detail gehen?
- Womit sind wir schon zu sehr im Detail?

2.1.3 Mögliche Stolpersteine

Die Aufgabengliederung geht zu sehr ins Detail, man wird nicht fertig damit, zu überlegen, was noch zu tun ist und lässt sich (oder anderen durchführenden Personen) keinen Spielraum, das konkrete Handeln auf die Situation abzustimmen.

Die Aufgabengliederung geht zu wenig ins Detail. Damit entstehen unklare und zu wenig aufeinander abgestimmte Aufgaben. Das kann im Chaos enden.

2.2 Zeitplanung

2.2.1 Aufgabenstellung und Durchführung

Die geplanten Aufgaben werden zeitlich angeordnet und untereinander vernetzt. Bei der zeitlichen Planung ist immer auch mitzudenken, zu welchen Zeitpunkten (Meilensteinen) die Kontrolle der Durchführung bzw. der Produkte vorgenommen werden soll, um einen möglichst „reibungslosen“ Ablauf sicherzustellen.

Im ersten Schritt ist einzuschätzen, wie viel Zeit welche Aufgabe in Anspruch nimmt. Diese Schätzungen sollten vorerst frei von den Terminvorstellungen der Personen vorgenommen werden. Die Beispiele parallel laufender bzw. vorangegangener Projekte sind für solche Schätzungen von großem Wert. Der Zeitplan wird dann in die Aufgabengliederung eingearbeitet.

2.2.2 Mögliche Fragen zur Planung der Zeiteinteilung

- Welches Zeitausmaß steht insgesamt zur Verfügung?
- Welche Zeitdimension ist für die einzelnen Schritte angemessen?
- Welche Maßnahmen müssen wann in die Wege geleitet werden?
- Wie werden die verschiedenen Aufgaben/Maßnahmen aufeinander abgestimmt?
- In welchen Zeiträumen sind die Aufgaben zu überprüfen (Meilensteine)?

2.2.3 Mögliche Stolpersteine

Die beteiligten Personen denken sich selbst schon in den zunächst bloß funktionalen Vorgehens-Plan hinein. Dies kann dazu führen, dass gewünschte oder unerwünschte Aufgaben und/oder Kooperationspartner in den Vordergrund rücken und die Planung nicht mehr nach logisch-zweckmäßigen Gesichtspunkten erfolgen kann.

Es werden keine Überprüfungen (Meilensteine) mitgedacht. Werden sie erst später hineinreklamiert, bekommen sie schnell den Charakter einer Feuerwehraction oder einer Sanktion, die dann wahrscheinlich auf Widerstände stößt. Kommen sie dagegen überhaupt nicht vor, fehlt ein wichtiges Steuerungsinstrument.

Oft werden Meilensteine in ihrem Zeitaufwand mit den daraus resultierenden Veränderungen unterschätzt.

2.3 Kostenplan/Aufwandsschätzung

2.3.1 Aufgabenstellung und Durchführung

Nachdem nun klarer ist, was zu tun ist, welche Qualifikationen dafür erforderlich sind und welches zeitliche Ausmaß diese Aufgaben in Anspruch nehmen, kann eingeschätzt werden, welche personellen, finanziellen und materiellen Ressourcen erforderlich sind, um die Aufgaben zu bewältigen. Bis jetzt liegt aus der Einstiegsdefinition nur ein Grobrahmen vor, der nun präzisiert und detailliert werden muss: Entwürfe

von Stellenbeschreibungen und Arbeitsverträgen für die künftigen MitarbeiterInnen, Überlegungen zur Beschaffung von Materialien, Räumen etc., Auslagerung von Arbeitsbereichen, Zuziehung von Experten etc.

Es gilt in dieser Etappe vor allem Einschätzungen darüber zu treffen, welche Aufgabe welche Qualifikationen erfordert und wie viel diese Aufgabe wert ist. Dieser Schritt ist sehr wichtig, da die bewusste Entscheidung über die Verteilung der Ressourcen die ursprüngliche Einstiegsdefinition noch einmal sehr verändern kann.

2.3.2 Mögliche Fragen zur Einschätzung der Kosten

- Über welche Ressourcen verfügen wir (Zeit, Personal, Finanzen, Räume, Materialien ...)?
- Welche Ressourcen brauchen wir zusätzlich, wie können wir sie akquirieren? Was tun wir, wenn uns das nicht gelingt?
- Wie verwenden wir unsere Ressourcen?
- Welche Qualität verfolgen wir in unserem Vorhaben und was darf (uns) diese Qualität kosten?
- Wollen wir mit unserem Projekt in die Breite gehen oder legen wir es eher kleiner und qualitativ hochwertig an?
- In welche Bereiche investieren wir und wo investieren wir nicht?

2.3.3 Mögliche Stolpersteine

- Es wird versucht, möglichst viele Leistungen zu geringen Kosten zu erledigen. Dies hat meist negative Auswirkungen auf die Qualität.
- Die Ressourcenfrage wird nicht offen angesprochen, was meistens darauf hinweist, dass zu wenig Ressourcen vorhanden sind.
- Die Ressourcenfrage wird nicht offen in Verbindung mit der Frage nach der Wertigkeit bestimmter Aufgaben und dazugehöriger Qualifikationen diskutiert, was dazu führen kann, dass informell Verteilungen, Umschichtungen und Zuschreibungen vorgenommen werden (müssen) oder die später im Projekt arbeitenden Personen nicht ihrer Qualifikation entsprechend bezahlt werden (können).

2.4 Aufgabenverteilung

2.4.1 Aufgabenstellung und Durchführung

Dieser Schritt beinhaltet die Zuteilung der Personen zu den gegliederten Aufgaben- bzw. Verantwortungsbereichen. Dabei kann es zwei unterschiedliche Ausgangssituationen geben: Es gibt bereits eine Gruppe von MitarbeiterInnen und diese arbeiten gemeinsam an der Zuteilung der Aufgaben zu den Personen, *oder* es wird die Projektstruktur zunächst am Reißbrett entworfen und es gibt eine öffentliche Ausschreibung und ein Auswahlverfahren. Die erste Ausgangssituation hat – wenn sie professionell und positiv bewältigt wird – den Vorteil, dass für die Beteiligten vorweg schon viele Fragen geklärt sind. Dieser gemeinsame Vorlauf kann ein wichtiger Bestandteil der Teamentwicklung sein. Wenn sie unprofessionell angegangen wird und dabei Konflikte und Widersprüche entstehen, so erzeugt sie ein negatives Arbeitsklima. Das zweite Modell läuft in diesem Schritt auf alle Fälle glatt ab. Es kann nicht viel passieren, weil die MitarbeiterInnen noch uninformiert sind von den Unterschieden, die ge-

macht werden. Die Unklarheiten und Unterschiede müssen jedoch spätestens nach Dienstantritt irgendwo und irgendwie bearbeitet werden, will man eine Basis für eine gelungene Kooperation herstellen.

Beim ersten Modell ist bei der Verteilung vorrangig an die Qualifikationen und die zeitlichen Ressourcen zu denken sowie daran, ob die Personen miteinander kooperieren können und wollen. Wichtig dabei ist es, die Unterschiede und die daraus resultierenden Möglichkeiten für die Arbeit möglichst frei von Emotionen sichtbar zu machen. Diese Zuteilung benötigt u.U. relativ viel Zeit. Es ist Aufgabe der Projektleitung, den MitarbeiterInnen möglichst klar ihre Möglichkeiten und Grenzen (soweit sie einschätzbar sind) mitzuteilen.

2.4.2 Mögliche Fragen zur Verteilung der Aufgaben

- Wer übernimmt die Verantwortung für welche Aufgabe?
- Wer hat für welche Aufgabe die beste Qualifikation und genügend Ressourcen?
- Wie kommen wir zu Personen mit adäquaten Qualifikationen?
- Wer ist für welches Produkt in welcher Form verantwortlich?

2.4.3 Mögliche Stolpersteine

- Wenn die Unterschiede unter den Beteiligten nicht kommuniziert werden, so kommt es zu informellen Informationen, die das tagtägliche Arbeitsklima schädigen bzw. dazu, dass die MitarbeiterInnen durch informelle Strukturen im Projekt wenig Handlungsoptionen haben, sich in taktische „Spiele“ und starre Positionen begeben und so die Arbeits- und Kooperationsmöglichkeiten stark reduziert werden.
- Wenn die MitarbeiterInnen nicht genügend Zeit haben, sich in die neuen Aufgaben und Arbeitsbedingungen hineinzusetzen (und ggf. ihre berufsbioграфischen Veränderungen nicht mitbedacht werden), so kann dies zu Panik und Konflikten führen.

2.5 Informations- und Kooperationsform

2.5.1 Aufgabenstellung und Durchführung

Im Rahmen des Projekts müssen zwei unterschiedliche Informations- und Kooperationsstrukturen bewältigt werden: die projektinterne und die projektexterne Information und Kooperation, vor allem mit den Routineorganisationen (Herkunftssystemen) der MitarbeiterInnen.

Für ein funktionierendes Informations- und Kooperationssystem müssen zuerst die Schnittstellen zwischen den Arbeitsbereichen und Tätigkeiten definiert und in den bis jetzt erstellten Plan eingefügt werden. Hilfreich ist es, ein Ablaufdiagramm zu erstellen und die Informationswege und Kooperationssysteme im Gesamtgefüge sichtbar werden zu lassen. Für Kooperation und Information nach außen ist vor allem an die Ergebnisse der Phase eins anzuknüpfen. Anschließend ist zu überlegen, welche Formen/Methoden erforderlich sind, um Information und Kooperation entsprechend den Anforderungen zu erfüllen. Erst dann kann festgelegt werden, welche Personen im Einzelfall an welchen Kooperationen beteiligt sind und an welchen Informationswegen partizipieren.

2.5.2 Mögliche Fragen zur Wahl der Kooperationsform

- Welche Informationen müssen projektintern von wem an wen wann an welcher Stelle und zu welcher Zeit weitergegeben werden?
- Welche Kooperation zwischen welchen Personen ist an welcher Stelle erforderlich?
- Welche Informationen sind für wen zugänglich und für wen nicht?
- Welche Produkte sind von wem an wen in welcher Form weiterzugeben?
- Wie können die Verantwortlichen aus den Herkunftssystemen/Routineorganisationen in ausreichendem Maß einbezogen werden?

2.5.3 Mögliche Stolpersteine

Es wird zu wenig differenziert bzw. schlampig geplant. Die Abläufe werden unzureichend durchdacht, es können zB. unnötige Wartezeiten, Doppelarbeiten, isolierte Prozessverläufe entstehen. Im schlimmsten Fall ist das Projekt nicht durchführbar oder es wird an den Anforderungen von außen (v.a. der Herkunftssysteme) vorbeigearbeitet.

Es wird zu sehr ins Detail gearbeitet, das Gesamtgefüge wird zu komplex und dadurch unüberschaubar und undurchführbar.

2.6 Revision des Kontrakts

2.6.1 Aufgabenstellung und Durchführung

In der Phase zwei sind nun viele neue Daten entstanden, die einer neuerlichen Abstimmung bedürfen und in einen formellen Status (Kontrakt) übergeführt werden müssen. Am einfachsten ist es dabei, alle Schritte der Phase eins zu zwei nochmals durchzugehen und die jeweilige Phase mit allen anderen Phasen abzustimmen.

2.6.2 Mögliche Fragen zur Revision des Kontrakts

- Wie weit stimmen die einzelnen Schritte der Detailplanung überein?
- Wo haben sich unvorhergesehene Änderungen eingestellt?
- Welche Veränderungen ergeben sich aus der Detailplanung für die Festlegungen der Phase eins?
- Was muss mit wem neu verhandelt werden?
- Was müssen wir am Kontrakt überarbeiten?

2.6.3 Mögliche Stolpersteine

- Die Revision wird nicht oder unzureichend durchgeführt, was meist zwei Gründe hat: Zeitmangel und das Nicht-wahrhaben-wollen von Unstimmigkeiten, deren Ausräumung als schwierig angenommen wird.
- Die Revision wird zu genau durchgeführt, die MitarbeiterInnen werden dadurch unruhig, das Projekt findet lange keinen Start und womöglich haben sich beim verspäteten Start die Bedingungen für das Projekt dann erst schon wieder verändert.

Der Detailplan als Produkt der Phase zwei

Der Detailplan in schriftlicher Form hat zwei Funktionen: Er enthält wichtige Orientierungen für die MitarbeiterInnen des Projektes sowie für die Rechtfertigung nach

außen. Zu bedenken ist, dass er entsprechend den Ergebnissen der Meilensteine nach bestimmten Phasen und Schritten immer wieder überarbeitet werden muss. Im Optimalfall folgt er dem Ideal einer „rollenden Planung“. Er kann auch für die spätere Dokumentation bereits wichtige Vorarbeiten enthalten.

Literatur- und Medienverzeichnis

- Altrichter, Herbert & Lobenwein, Waltraud & Welke, Harald: *PraktikerInnen als ForscherInnen, Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung*. In: Friebertshäuser, Barbara & Prengel, Annemarie (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim u.a. (Juventa) 1997.
- Atteslander, Peter,: *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 8. bearb. Aufl. Berlin u.a. (de Gruyter) 1995.
- Braun, Karl-Heinz & Gekeler, Gert & Wetzels, Konstanze: *Subjekttheoretische Begründungen sozialarbeiterischen Handelns*. Marburg (Verl. Arbeiterbewegung u. Gesellschaftswiss.) 1989.
- Flick, Uwe: *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek b.H. (Rowohlt) 1995. (Rowohlts Enzyklopädie. 546)
- Hackl, Bernd: *Forschung für die pädagogische Praxis*. Innsbruck 1994.
- Hackl, Bernd & Spindler, M.: *Projektunterricht als Organisations- und Lernaufgabe*. In: Schulinnovationen. Ganzheitliches Lernen in der universitären Lehrerbildung, 1999, 15.
- Heintzel, Peter./Krainz, Ewald E.: *Projektmanagement. Eine Antwort auf die Hierarchiekriese?* 2. Aufl. Wiesbaden (Gabler) 1990.
- Hopf, Christel & Weingarten, Elmar (Hg.): *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart (Klett-Cotta) 1984.
- König, Eckard u.a.: *Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozeß. Ein Leitfaden*. Friebertshäuser, Barbara u.a. (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim u.a. (Juventa-Verl.) 1997
- Krummheuer, Götz. & Naujok, Natalie: *Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung*. Opladen (Leske + Budrich) 1999. (Qualitative Sozialforschung. 7)
- Lamnek, Siegfried: *Qualitative Sozialforschung Bd. 2. Methoden und Techniken*. München (Psychologie Verl.-Union) 1995.
- Mollenhauer, Klaus: *Methoden erziehungswissenschaftlicher Bildinterpretation*. Friebertshäuser, Barbara u.a. (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim u.a. (Juventa) 1997
- Oswald, Margit.: *Einführende Überlegungen zum Projektunterricht. Ausschnitt aus dem in Arbeit befindlichen Lehrbrief zu Fragen der Didaktik und politischer Bildung*. Manuskript 1997.
- Scala, Klaus: *Gesundheitsförderung in der Schule. Ein Handbuch zur Projektkoordination*. Wien 1997.
- Spindler, M. u.a.: *TEOS-Arbeitsunterlage*. Wien 2000.
- Strauss, Anselm L.: *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München (Fink) 1994.
- Sumetzberger, Walter: *Trainingsunterlagen zum Thema Projektmanagement. Arbeitsunterlage*. Wien 1999.
- Wirtz, Thomas & Mehrmann, Elisabeth: *Effizientes Projektmanagement*. Düsseldorf u.a. (Econ) 1992. (ETB. 21148)

Spezielle Methoden und komplexe Verfahren

Hermann Denz & Horst O. Mayer

Methoden der quantitativen Sozialforschung

Dieser Beitrag gibt einen Überblick über die wichtigsten Techniken der quantitativen Sozialforschung. Die Lektüre dieses Beitrages wird wohl nicht reichen, die Durchführung eigenständiger Projekte zu ermöglichen. Er soll primär dazu dienen ein Verständnis für die Vorgehensweise in der quantitativen empirischen Sozialforschung zu vermitteln. Deshalb fehlen die technischen Details bei den Erhebungsverfahren und statistischen Formeln bei der Auswertung. Diese können in der angegebenen Spezialliteratur nachgeschlagen werden. Dazu kommt, dass das Lernen der Empirie neben der Beschäftigung mit theoretischen Zusammenhängen immer auch die praktische Erfahrung erfordert (angeleitetes Lernen erforderlich ist).

Der Text gliedert sich in fünf Abschnitte: Ablauf einer empirischen Studie, Techniken der Datenerhebung (Befragung, Beobachtung, Inhaltsanalyse), spezielle Designs (Experiment, Soziometrie), Stichprobe und Auswertung (beschränkt auf statistische Auswertungsverfahren). Um die methodologischen Grundannahmen besser verstehen zu können, wäre es sinnvoll den Beitrag zur Methodologie im dritten Band dazu zu lesen.

1. Ablauf einer empirischen Untersuchung

Die zu behandelnde Problemstellung (zu beantwortende Fragestellung) stellt einen Ausschnitt der Realität dar. Zuerst gilt es, die üblicherweise in der Alltagssprache formulierte Problemstellung in eine Wissenschaftssprache zu übersetzen und das Ziel der Untersuchung zu definieren. Diese zielgerichtete Suche wird auch Exploration genannt (vgl. Friedrichs 1985, 122).

Empirische Forschung ist immer theoriegeleitete Forschung, will sie nicht zu einem naiven Empirismus verkommen (Kriterium der systematischen Vorgehensweise). Dazu kommt, dass zu vielen Problemstellungen schon Untersuchungen vorliegen, deren zugrunde liegende Theorien zur eigenen Untersuchung herangezogen werden können. Daraus und aus weiteren Quellen (Alltagswissen, ExpertInnen, Betroffene als spezielle Gruppe von ExpertInnen) kann das theoretische Modell, das der Untersuchung zugrunde liegt, formuliert werden (bereits bekannte und für die Arbeit relevante und hypothetische Zusammenhänge).

Bei neuen, wenig untersuchten Problemstellungen empfiehlt es sich, zunächst mit einer explorativen Forschung (erkundende Forschung) zu beginnen und dann erst eine hypothesengeleitete Untersuchung durchzuführen. Eine explorative Forschung hat das Ziel einer sorgfältigen Beschreibung (Deskription) von bislang noch nicht bzw. wenig untersuchten Sachverhalten (vgl. Lückal 1981).

Die nächsten Schritte sind: Klärung (Explikation) und Definition der relevanten Begriffe. Auswahl der für die Untersuchung geeigneten Erhebungsmethode (evtl. Stichprobe), Entwicklung der Erhebungsinstrumente (Operationalisierung).

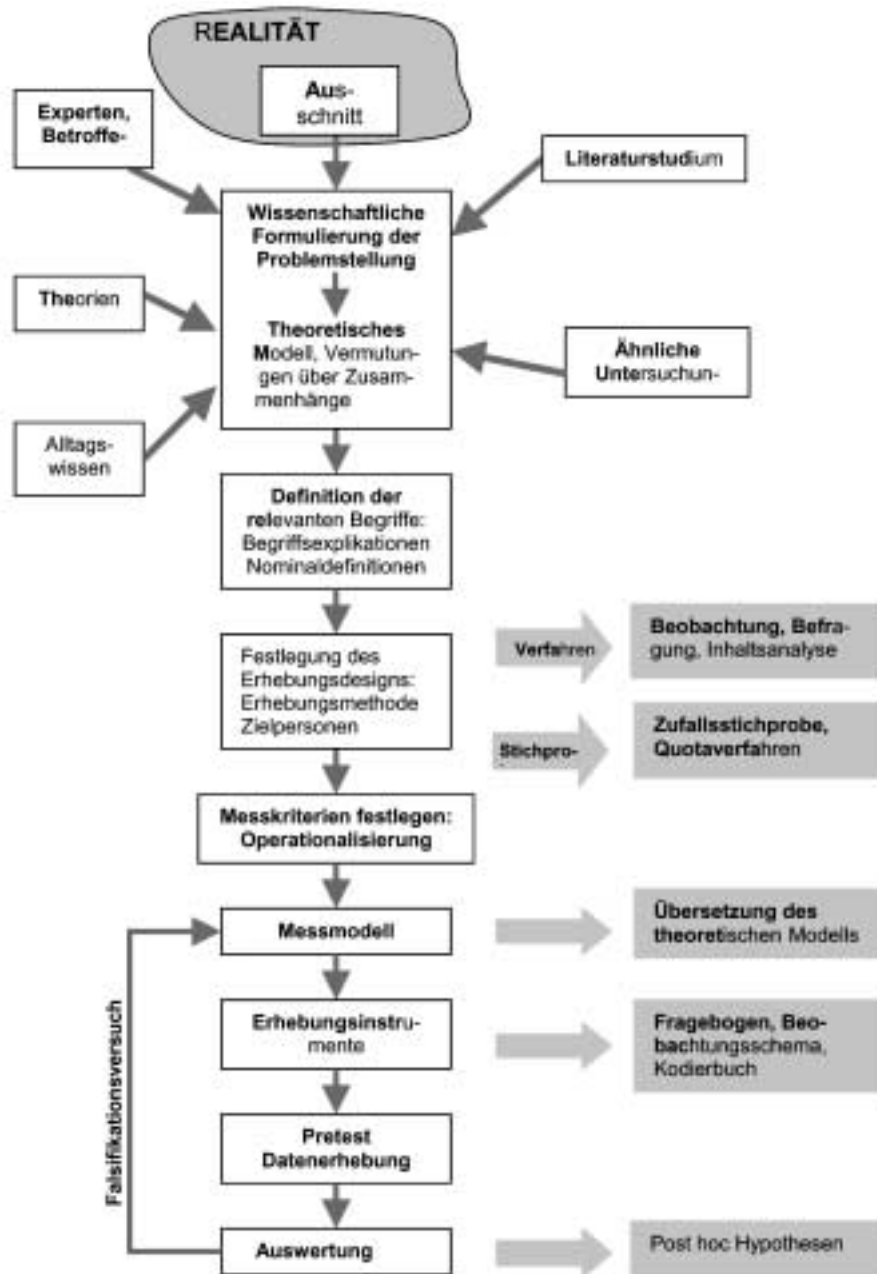


Abbildung 1: Von der Problemstellung zum Bericht

2. Formen der Datenerhebung

Die drei Formen der Datenerhebung in der quantitativen Sozialforschung Befragung, Beobachtung, Inhaltsanalyse entsprechen den Alltagstechniken Fragen/Zuhören, Zuschauen, Lesen, folgen nun aber ganz bestimmten Regeln, die aus der Methodologie hergeleitet sind (Sozialforschung als „kultiviertes“ Alltagshandeln).

Tabelle 1: Erhebungsmethoden

	Beobachtung	Inhaltsanalyse	Befragung
Voraussetzung	Intersubjektives Verstehen des Sinnes von Handlungen	Intersubjektives Verstehen des Sinnes von Worten/Bildern usw.	Intersubjektives Verstehen des Sinnes von Worten
1. Bedingung: systematisch	Beobachtungsausschnitt orientiert sich an einer Forschungsfrage/ Hypothese (geplante Selektivität der Wahrnehmung) ⇒ Gültigkeit	Analyse des Bedeutungsgehalts orientiert sich an einer Forschungsfrage/ Hypothesen (Kategorien-system) ⇒ Gültigkeit	Frageprogramm orientiert sich an Forschungsfrage/Hypothesen (Auswahl von möglichen Fragen) ⇒ Gültigkeit
2. Bedingung: kontrolliert	Beachtung der in der Erhebungssituation wirkenden Faktoren (Wirkung des Beobachters, Zuverlässigkeit)	Beachtung der in der Erhebungssituation wirkenden Faktoren (Subjektivität der Auswertenden, Zuverlässigkeit)	Beachtung der in der Erhebungssituation wirkenden Faktoren (Wirkung des Interviewenden, Zuverlässigkeit)
3. Bedingung: nachprüfbar	Beobachtungsprotokoll (nichtstandardisiert - standardisiert)	Zuordnung von Texten zu Begriffen (Korrespondenzregeln, "Tagebuch")	Protokoll der Befragung (Transkription, Fragebogen)

2.1 Befragung

Die Befragung ist sicher die am meisten verwendete Erhebungstechnik im Rahmen der empirischen Sozialforschung. Entsprechend ist auch die Literatur zu den verschiedenen Aspekten, Techniken, Kontroversen usw. sehr umfangreich. Es soll versucht werden, diese Fülle an Material auf einigen Seiten darzustellen, ohne dass sich die Darstellung auf rein technische Anweisungen beschränkt.

Das Grundelement ist die Frage. Es ist möglich, dass es nur eine Frage ist, dass es mehrere sind, dass diese nur sehr allgemein oder ganz genau formuliert sind. Es kann sein, dass die Reihenfolge fix ist oder auch der Situation angepasst werden kann. Gibt es eine Reihe von Fragen zu einer Variablen oder Messdimension und sind diese nach einer besonderen Logik (Skalierung) formuliert, spricht man von einer Fragebatterie. Die Menge aller Fragen und Fragebatterien ergibt den Fragebogen, der in einer sozialen Situation (Kommunikationssituation) zum Erhebungsinstrument wird. Aus der Art des Fragebogens und der Definition dieser Situation ergeben sich die verschiedenen Formen der Befragung: (Mayring 1996, 49).

Tabelle 2: Typen der Befragung

offen	Bezieht sich auf die Freiheitsgrade des Befragten : Er/sie kann frei formulieren, keine Antwortvorgaben	geschlossen
strukturiert bzw. standardisiert	Bezieht sich auf die Freiheitsgrade des/der Interviewenden : Hat keinen starren Fragenkatalog, kann Fragen frei formulieren und deren Reihenfolge selbst bestimmen	unstrukturiert bzw. nicht standardisiert
qualitativ	Bezieht sich auf die Auswertung : Das Interviewmaterial wird entweder quantitativ ausgezählt (geordnet) oder qualitativ (ganzheitlich) interpretiert	quantitativ

2.1.1 Die Befragung als Kommunikationssituation (Interaktion)

Die Befragung ist eine asymmetrische Kommunikationssituation. Eine Person fragt nur, die andere antwortet nur. Der Forscher/die Forscherin möchte Antworten haben (diese Antworten sind das, was eigentlich interessiert, die Frage ist nur der Stimulus), der/die Befragte ist an der Kommunikation (meist) nicht besonders interessiert.

Die Kommunikationssituation kann unterschiedlich strukturiert und definiert werden.

a) Das Interview kann ein Gespräch sein, bei dem nur grob einige Themen vorgegeben sind (also offen und unstrukturiert: Tiefeninterview, narratives Interview: diese Techniken werden eher der qualitativen Sozialforschung zugerechnet, sie erfordern auch spezielle Auswertungsverfahren, z.B. Heinze 1986, Lamnek 1989), es kann klar strukturiert sein (strukturiert bzw. teilstrukturiert: die Themen und eventuell auch ihre Reihenfolge sind vorgegeben, wie oft bei Expertenbefragungen) oder es kann standardisiert sein (geschlossen und strukturiert: alle Fragen, meist mit den Antwortalternativen, sind genau ausformuliert und werden immer gleich gestellt).

b) Es kann auch die Art des Kontakts variiert werden: Die Befragung ist meist ein persönlicher Kontakt zwischen Befragtem und Befragendem, aber es sind auch telefonische oder schriftliche (postalische) Befragungen möglich, bei denen keine face-to-face-Beziehung mehr besteht.

c) Die soziale Situation ist meist die Interaktion zwischen zwei Personen, es kann aber auch Gruppeninterviews (Interaktion zwischen einer Person und einer Gruppe und innerhalb der Gruppe, wobei durch die Interaktion in der Gruppe bestimmte gruppendynamische Prozesse ausgelöst werden) geben oder Befragung in einer Gruppensituation (z.B. Klassenzimmerbefragungen).

Die Grundannahme, die hinter jeder Befragung, besonders hinter einer standardisierten, steht, ist eine experimentelle Logik, die an den Naturwissenschaften orientiert ist: Wenn jedem Befragten dieselbe Frage gestellt wird, kann eine unterschiedliche Antwort als unterschiedliche Einstellung, Meinung, Wissen usw. der Befragten interpretiert werden. Der einzige Faktor, der unterschiedliche Reaktionen auf ein und dieselbe Frage hervorruft, ist der Unterschied zwischen den Befragten. Diese Annahme berücksichtigt den sozialen Charakter dieser Situation sehr wenig. Vor allem klammert sie den tatsächlichen Kontakt vollkommen aus. Die konkrete Beziehung besteht zwischen dem Befragten und den Interviewenden. Von der Person des/der Interviewenden wird es (schon einmal) abhängen, ob der Kontakt überhaupt zustande kommt (Interviewverweigerungen in Abhängigkeit vom Aussehen des Interviewers). Auch die Antworten sind nicht unabhängig von der Person des Interviewers, wie verschiedene Erhebungen zeigen (z.B. Holm 1976, 88: Soziale Wünschbarkeit, Auftraggebereffekt, Ja-sage-Tendenz). Die Befragung ist eben eine soziale Situation, in der die verschiedensten Elemente (verbale, non-verbale Stimuli, soziale Wahrnehmung, Autoritätsverhältnisse, Erfahrungen usw.) eine Rolle spielen, wie auch in anderen sozialen Situationen. Wie stark diese Wirkungen sind, hängt von Faktoren ab wie: der Art der Fragestellung, der Klarheit des Fragebogens, dem Verständnis und der Eindeutigkeit der verwendeten Worte, der Auswahl und Schulung der Interviewer usw. Es gibt noch eine Reihe von weiteren Faktoren, die für die Gültigkeit und Genauigkeit einer Befragung entscheidend sind: Sie liegen in der Formulierung der Fragen und dem Aufbau

des Fragebogens, wie in den folgenden Abschnitten gezeigt wird (sie sind auch bei einer schriftlichen Befragung wirksam!).

2.1.2 Die Frage

Die folgenden Ausführungen beziehen sich in erster Linie auf die standardisierte Fragebogenerhebung (geschlossen, strukturiert, quantitativ), mit gewissen Einschränkungen gelten sie aber auch für andere Formen:

a) Dimensionalität der Frage (Holm 1982): Die Frage ist – unabhängig von der Art der Befragung – der entscheidende Kommunikationsbeitrag des/der Befragenden (die Bedeutung dieses Beitrags ist jedoch nicht bei jeder Form dieselbe). Die Frage ist zuerst einmal eine Aneinanderreihung von Worten, von denen jedes für die Befragten eine bestimmte Bedeutung hat, wobei diese Bedeutung nicht einmal unbedingt für alle gleich sein muss. Bei einer Frage wie „Wie alt sind Sie?“ sollte das noch keine besonders große Bedeutung haben, der/die Befragte wird die Frage im Sinne der vom Forscher angestrebten Variablen (Alter = „Zieldimension“) verstehen, es sei denn, er/sie weiß sein Alter wirklich nicht oder lügt bewusst („Messfehler“). Ist die Frage komplexer, das heißt, es sind mehr Worte mit spezifischen Bedeutungen enthalten, ist die Messung mit dieser Frage nicht mehr so eindeutig; z.B. „Behinderte sollten bei der Vergabe von Arbeitsplätzen bevorzugt werden.“ Gemessen werden soll die Einstellung gegenüber Behinderten („Zieldimension“). Der/die Befragte kann durchaus grundsätzlich eine positive Einstellung gegenüber Behinderten haben, aber der eigene Arbeitsplatz ist bedroht. Er/sie wird also bei dieser Frage eher eine negativere Antwort geben, als sie der grundsätzlichen Einstellung entspricht („Fremddimension“). Dazu kommt jedoch die gesellschaftliche Norm, dass man Behinderte nicht diskriminiert; der/die Befragte kennt diese Norm und wird deshalb die Antwort wieder in die positive Richtung verändern (Dimension der „Sozialen Wünschbarkeit“). In der Praxis lassen sich die Anteile von Ziel-, Fremddimension usw. nicht so einfach feststellen; als Denkmodell hilft diese Überlegung zur Dimensionalität der Frage jedoch, Fragen richtig zu formulieren, das heißt möglichst klar auf die Zieldimension gerichtet. Es gibt Skalierungsverfahren, insbesondere die Faktorenanalyse, welche den Anteil der Zieldimension auch quantitativ berechnen können (bei der Faktorenanalyse sind dies die Ladungen auf dem ersten Faktor).

b) Antwortvorgaben: Werden keine Antwortalternativen vorgegeben, spricht man von „offenen“ Fragen; sind die Antwortalternativen (explizit als Liste von Möglichkeiten oder implizit in der Frageformulierung) vorgegeben, von „geschlossenen“ Fragen. Jede dieser beiden Formen hat ihre Vor- und Nachteile. Die Vorteile der offenen Frage sind: Man kann Spontaneität, Abrufbarkeit des Wissens und Sprachformen erfahren, die Antworten enthalten (oft) mehr Informationen, sind reicher an Nuancen und Facetten (man wird deshalb diese Form vor allem wählen, wenn man über einen Forschungsgegenstand noch nicht allzuviel weiß). Die Nachteile sind: Viele Befragte sind dadurch überfordert (Verbalisierungsprobleme), die Befragung dauert länger und die Auswertung ist viel schwieriger (der wichtigste Grund!): Die Antworten müssen als Text behandelt werden, der inhaltsanalytisch bearbeitet wird (z.B. Mayring 1988).

c) Der Bezugsrahmen des Befragten (die Sprache der Frage): Die Befragung ist wie unter a) ausgeführt eine Kommunikationssituation. Es treffen also immer zwei Be-

zugsrahmen, zwei Sprachen, zwei Denkschemata zusammen. Forscher/innen bzw. Interviewer/innen im Auftrag der Forschung können nicht davon ausgehen, dass die Befragten die gleiche Sprache sprechen. Die Frageformulierung hat sich deshalb immer nach der Sprachwelt der Befragten zu richten. Jedoch auch dabei ergibt sich eine weitere Schwierigkeit: Kann man annehmen, dass die Wortbedeutungen für alle Befragten gleich sind? Bei der Untersuchung einer relativ homogenen Gruppe ist dies sicher kein besonders großes Problem, bei repräsentativen Umfragen muss jedoch die Wortwahl sehr genau überlegt werden. Diese Probleme stellen sich nicht nur bei der Formulierung der Fragen, sondern ebenso bei der Formulierung der Antwortalternativen. Dort kommt noch ein zweites Problem dazu: Wie viele Antwortalternativen sollen vorgegeben werden? Soll eine Kategorie „unentschieden“ oder „weiß nicht“ vorgegeben werden? Es kann nur wiederum versucht werden, die Denkmodelle der Befragten (intuitiv oder durch Probefragungen mit offenen Fragen) zu erfassen, um dann die Differenziertheit der Antwortkategorien den empirischen Gegebenheiten anzupassen. Die Kategorie „unentschieden“ ist oft eine Fluchtkategorie. Aber es kann Fragen geben, bei denen sie tatsächlich einer realen Denkkategorie entspricht – in diesen Fällen wird man sie vorsehen müssen. Wird sie nicht vorgesehen, wird die Anzahl der Antwortverweigerungen steigen (ausführlich: Denz 1982, 120 ff).

2.1.3 Die Fragebatterie

Manche Zieldimensionen sind nicht so einfach zu erfassen wie das Alter. Bei der Zieldimension „Einstellung gegenüber Behinderten“ haben wir gesehen, dass die Antwort darauf von der tatsächlichen Einstellung des Befragten abhängt, dass aber auch andere Faktoren mitwirken und damit die Messung ungenau machen. Auch bei einer Soziologie-Prüfung wird nicht nur eine Aufgabe gegeben, um die Zieldimension „Soziologie-Kenntnisse“ zu messen. In jeder Aufgabe steckt ein Messfehler. Wenn mehrere Fragen gestellt werden, sollte das Gewicht dieser Messfehler relativ klein werden. Ähnlich ist die Überlegung in der Sozialforschung. Zu jeder Messdimension können sehr viele Fragen formuliert werden. In einer Frage kann ja ein Fehler enthalten sein, aber wenn mehrere Fragen dasselbe messen, müssten sie insgesamt doch die angestrebte Zieldimension treffen (also gültig messen). Es gibt in der Literatur bereits eine Reihe von mehr oder weniger standardisierten Fragebatterien zu verschiedenen Zieldimensionen, die in Skalensammlungen (z.B. das ZUMA-Skalenhandbuch, das nun auch im Internet ist: www.zuma-mannheim.de) nachgeschlagen werden können. Die Tendenz zur Standardisierung ist jedoch in der Soziologie überraschend gering (im Vergleich vor allem zur Psychologie, die eine Fülle von standardisierten Tests anbietet). Die Überprüfung der Fragen auf ihre Gültigkeit (Eindimensionalität) und die Zusammenfassung der einzelnen Fragen zu einem einzigen Wert ist Aufgabe der Skalierung und Indexbildung.

2.1.4 Der Fragebogen

Eine Frage ergibt noch keine Befragung. Die einzelnen Fragen werden im Fragebogen zusammengestellt, sie sind jetzt nicht mehr einzeln zu betrachten, sondern bilden eine Einheit, in der sie sich auch gegenseitig beeinflussen können.

Der Fragebogen hat eine bestimmte Dramaturgie, die der Form eines Gesprächs nahe kommen sollte. Zuerst kommen Fragen, die das Interesse des Interviewten gewinnen

helfen können. Dann die Fragen nach Themen geordnet, wobei versucht werden sollte, Überleitungsfragen zwischen die einzelnen Themenbereiche zu stellen. Es sollte zwischen schwierigen, anstrengenden Fragen und leicht zu beantwortenden gewechselt werden. Demographische Fragen (Alter, Geschlecht usw.) werden meist am Ende des Fragebogens gestellt.

Neben der Dramaturgie, dem Wechsel zwischen An- und Entspannung, ist zu berücksichtigen, dass jede Frage eine Ausstrahlung auf die später kommenden hat (Halo-Effekt). Wird der Befragte für ein Thema sensibilisiert, wird das seine Antworten beeinflussen, er kann nicht mehr spontan antworten. Das wird dann besonders stark der Fall sein, wenn im Fragebogen Informationen enthalten sind, sei es in einzelnen Fragen (was fast nicht zu umgehen ist), sei es auch, dass spezielle Informationsblöcke zwischen die Fragen geschoben werden (das kann auch gezielt eingesetzt werden, um die Wirkung dieser Information zu überprüfen). Eine weitere Auswirkung von Fragen – vor allem peinlichen Fragen – kann sein, dass der Befragte das Interview abbricht. Man wird solche Fragen also eher an das Ende stellen.

Die Dauer einer Befragung: Die maximale Dauer eines Interviews wird in der Literatur unterschiedlich zwischen 30 und 60 Minuten angegeben.

Vor allem bei allen Formen der schriftlichen Befragung spielt die grafische Gestaltung des Fragebogens eine große Rolle. Es gibt keinen Interviewer, bei dem man nachfragen kann. Der Fragebogen muss leicht erkennbar alle wichtigen Informationen enthalten. Dies hat auch Auswirkungen auf die Rücksendequote bei postalischen Befragungen.

2.2 Die Beobachtung

2.2.1 Formen der Beobachtung

Man kann die (quantitativ orientierte) Beobachtung nach sechs Dimensionen klassifizieren:

a) Standardisiert – nicht-standardisiert: Es ist ein genaues Schema für die Protokollierung der Beobachtungen vorgegeben oder es ist offen, was protokolliert wird. Da jede Wahrnehmung selektiv ist, wird eine nicht-standardisierte Beobachtung durch mehrere Beobachter zu unvergleichbaren Ergebnissen führen, aber es wird eine Breite von Informationen möglich, die durch die Standardisierung der Beobachtung ausgeklammert wird. Die Auswertung nicht-standardisierter Beobachtungsprotokolle ist viel aufwendiger (vgl. auch die Vor- und Nachteile von offener und geschlossener Frage). Es sind in dieser Dimension auch Zwischenformen möglich (teilweise Standardisierung; nur grobe Raster vorgegeben).

b) Teilnehmend – nicht-teilnehmend: Ist der Beobachter Teil des sozialen Zusammenhangs, den er untersucht, oder versucht er draußen zu bleiben, was außer im Laboratorium oft nur schwer möglich ist?

c) Verdeckt – offen: Ist der Beobachter als solcher erkennbar oder versucht er, seine Rolle nicht zu zeigen?

d) Natürliche – künstliche Situation: Ist die Situation, die beobachtet wird, durch die Handelnden ohne Eingriffe von außen so entstanden oder ist die Situation durch den Forscher konstruiert (vor allem bei Gruppenexperimenten)?

e) Direkte – indirekte Beobachtung: Bezeichnet die Stellung des Materials zur Wirklichkeit; direkt heißt, dass das Verhalten dann beobachtet wird, wenn es stattfindet, indirekt, dass eine Aufzeichnung beobachtet wird. Diese Unterscheidung hatte in der Vergangenheit keine sehr große Bedeutung, wird aber durch die Möglichkeit der Aufzeichnung von Gruppenprozessen auf Videobändern wichtig. Der Vorteil ist, dass beliebig viele Beobachter das Verhalten kategorisieren können, der Nachteil, dass die Wirklichkeit bereits gefiltert ist (Position der Kamera, Ausschnitte, Nahaufnahmen usw.).

f) Selbstbeobachtung – Fremdbeobachtung: Man kann sich auch selbst beobachten und darüber mehr oder weniger standardisiert Protokoll führen (ein Tagebuch ist meist wenig standardisiert).

2.2.2 Probleme der Beobachtung

Auch im Alltagsleben beobachten wir ständig, nehmen Situationen wahr und handeln danach. Wissenschaftliche Beobachtung ist „im Prinzip nichts anderes als die Systematisierung eines alltäglichen Vorgehens“ (Kromrey 1995, 255): Sie ist theoriegeleitet (Dimensionen, Kategorien, Hypothesen, Gültigkeit) und systematisch und sollte zumindest prinzipiell nachprüfbar sein (Problem der Zuverlässigkeit). Daraus ergeben sich einige Probleme der Beobachtung:

a) Die Verhinderung von subjektiver Selektivität. Um dies zu erreichen, wird jeder Teil des Beobachtungsprozesses genau festgelegt und definiert. Der Nachteil ist, dass die Breite verloren geht, überraschende Ergebnisse fast ausgeschlossen werden; der Vorteil ist, dass so erfasste Beobachtungsdaten eher den an den Naturwissenschaften orientierten wissenschaftlichen Kriterien genügen. Deshalb wird man je nach Fragestellung, nach dem Grad, wie erforscht ein Thema bereits ist, nach der Absicht des Forschers/der Forscherin usw. die Art des Beobachtungsverfahrens wählen. Die Aufgaben, die eine standardisierte Beobachtung zu lösen hat, um „ungeplante“ Selektivität auszuschalten (auch theoriegeleitete Beobachtung ist selektiv, aber jeder Beobachter hat dieselbe Perspektive), sind: die Entwicklung eines Beobachtungsschemas auch zur Aufzeichnung (solche Beobachtungsschemata können sein: Zeichensysteme, die nur eine Art Kurzschrift zur Aufzeichnung sind; oder Kategoriensysteme, die Verhalten klassifizieren – z.B. die Interaktionsanalyse von Bales 1975); Abgrenzung von Beobachtungseinheiten (Verhaltenssequenzen); Auswahl von Zeitabschnitten, die beobachtet werden (Stichprobe); Schulung der Beobachter.

b) Nur das, was sichtbar ist, kann beobachtet werden. Beobachtet wird deshalb immer Verhalten (einschließlich Gestik, Mimik usw.). Die Gründe für das Verhalten können nicht beobachtet werden. Schon die Folgerung, dass ein Verhalten die Folge eines anderen ist, ist eine Annahme. „Die Anwendung von Beobachtungsverfahren [...] muss sich auf ein allgemeines Modell sozialen Verhaltens beziehen, in dem die Dimensionen und Determinanten dieses Verhaltens möglichst eindeutig gefasst sind“ (Mayntz/Holm/Hübner 1978, 89). In der Sozialpsychologie wird oft die Forschungsfrage gestellt: „Wie handeln die Menschen in bestimmten Situationen?“ Die Soziologie fragt eher danach, warum die Menschen so handeln.

c) Das Problem der Aneignung des Sinnverständnisses von Verhalten. Wird nur das manifeste Verhalten (standardisiert) beobachtet, stellt sich die Frage nach dem Sinn

des Handelns innerhalb des Beobachtungsprozesses nicht (sie hat sich aber im Rahmen der Festlegung der Beobachtungskategorien gestellt – siehe b!). In allen anderen Fällen ist die Beobachtung aber selbst die Aneignung des Sinnverständnisses des Verhaltens eines anderen. „Die reflektierte Aneignung des sich im beobachteten Verhalten manifestierenden subjektiven Sinns und seiner objektiven sozialen Bedeutung ist damit eine unerlässliche Voraussetzung für die wissenschaftliche Objektivität des Beobachtens. [...] In dem Maße, in dem die reflektierte Aneignung misslingt, wird der Beobachter seinen Beobachtungen unausgesprochen einen Sinn unterstellen, den er aus seinem eigenen, möglicherweise ganz verschiedenen soziokulturellen Bezugssystem übernimmt“ (Mayntz/Holm/Hübner 1978, 88).

Aufgrund dieser unterschiedlichen Zugänge und Forschungsfragen wird die Beobachtung in der Sozialpsychologie (sehr häufig in experimentellen Situationen) sehr viel mehr verwendet als in der Soziologie. Die Forderung, dass eine Interaktion nur dann bedeutsam ist, wenn auch der subjektiv gemeinte Sinn mit erfasst wird, führt sogar dazu, dass Beobachtung in der Soziologie als Methode überhaupt in Frage gestellt wird. Ohne diese Diskussion aber jetzt aufzugreifen zu wollen, kann man feststellen, dass die Beschreibung von Verhalten an sich schon einen Sinn hat und dass ja die Verfahren der Datenerhebung kombiniert werden können: Beobachtung mit Befragung, Beobachtung mit Soziometrie usw. Durch diese Kombination ist es möglich, verschiedene Aspekte der Forschungsfrage zueinander in Beziehung zu setzen.

2.3 Dokumentenanalyse (Inhaltsanalyse)

Dokumentenanalyse ist der allgemeinere Begriff, er deutet an, dass dies ein methodischer Ansatz ist, alle möglichen Formen von Dokumenten zu analysieren (Atteslander 1969). Inhaltsanalyse ist der bekanntere Begriff, er bezeichnet jedoch nur ein Verfahren aus der Klasse von Dokumentenanalysen – die Analyse des geschriebenen Wortes. Eine spezielle Form der Dokumentenanalyse ist die Sekundäranalyse von amtlichen Statistiken oder sozialwissenschaftlichen Erhebungen.

2.3.1 Methodologische Prinzipien der Dokumentenanalyse

Dokumente sind alle Ergebnisse menschlicher Kulturtätigkeit unabhängig davon, für welchen Zweck sie geschaffen wurden: Zeitungen, Bilder, Videos, Schallplatten, Waffen, Haushaltsgegenstände, Protokolle, amtliche Statistiken, wissenschaftliche Arbeiten usw. So ist Dokumentenanalyse ein Vorgang, der im alltäglichen Leben genauso wie in der wissenschaftlichen Forschung ständig stattfindet – mehr oder weniger bewusst und reflektiert: das Verstehenwollen von Dokumenten. Die Dokumentenanalyse versucht, Dokumente nach festgelegten Messdimensionen systematisch und objektiv (genauer: intersubjektiv) zu analysieren. In der empirischen Arbeit müssen sechs Probleme gelöst werden:

a) Analyse der Quelle: Wie repräsentativ ist dieses Dokument? Kann man aus einem Tagebuch einer 16jährigen Schülerin auf die Jugendlichen schließen? Welche Fehler sind bei der Erstellung des Dokuments und bei seiner Übermittlung gemacht worden? Aus welchem Kontext heraus ist das Material entstanden? Wurde das Tagebuch für den Privatgebrauch oder für die Öffentlichkeit geschrieben? Der Inhalt wird jeweils etwas anders sein. Kann aus mittelalterlichen Tafelbildern auf das Leben im Mittel-

alter geschlossen werden? Wie weit sind Akten eines politischen Prozesses objektiv? Wie weit entspricht eine Statistik den Tatsachen oder hat sie nur politische Zwecke?

b) Bestimmung des zu analysierenden Materials bzw. der Materialstichprobe: Was soll analysiert werden? Zeitungen, Volkszählungsergebnisse, Schülerzeichnungen usw. Welche Stichprobe wird gezogen? Wie groß? Geschichtet?

c) Festlegung von Messdimensionen und Kategorien: Die Messdimensionen werden sich immer nach der Forschungsfrage richten, doch lassen sich drei grundsätzliche Typen von Dimensionen unterscheiden: Dimensionen, die sich auf den Inhalt (die Beschaffenheit) des Dokuments beziehen; Dimensionen, die sich auf Prozesse beziehen, die zur konkreten Gestalt des Dokuments führen; Dimensionen, die sich mit den Auswirkungen des Dokuments beschäftigen (Wirkungsanalyse). Ein vollständiges Analyseschema umfasst neben den Messdimensionen auch die Ausprägungen (beim Fragebogen Fragen und Antwortvorgaben). Diese Ausprägungen können im Material schon mehr oder weniger vorgegeben sein (bei der Analyse von sehr klar strukturiertem Material) oder müssen entsprechend der Fragestellung entwickelt werden, was meist der Fall sein wird. Jede dieser Ausprägungen wird definiert oder zumindest durch Beispiele so genau beschrieben, dass sie von allen gleich behandelt wird (Zuverlässigkeit). Z.B. für die Messdimension „Bewertung“ werden die Ausprägungen „zustimmend“, „neutral“ und „ablehnend“ festgelegt. Welche Worte müssen nun gegeben sein, damit eine Aussage als „zustimmend“ codiert wird? Ein anderes Beispiel ist die Messdimension „Objekt- bzw. Subjektorientierung“: Welche Gegenstände müssen auf einer Kinderzeichnung sein, dass sie als „objektorientiert“ codiert wird?

d) Bestimmung der Untersuchungseinheiten: Untersuchungseinheit kann sein: ein ganzer Text (z.B. Leitartikel, Glosse), ein Absatz, eine Überschrift, ein Bild, ein Satz, ein Hauptwort mit den dazugehörigen Adjektiven, ...

e) Zuordnung der Eigenschaften des Dokuments zu definierten Ausprägungen (Merkmalen) der Messdimensionen: Hier ergeben sich die Probleme von Gültigkeit und Zuverlässigkeit. Gültigkeit bedeutet, dass die empirisch gemessenen Eigenschaften den theoretischen Begriffen entsprechen: Ist die Berufscodierung in der Volkszählung eine gültige Messung des theoretischen Begriffs Berufsprestige? Sind antisemitische Äußerungen in einem Artikel gültige Indikatoren für Autoritarismus? Das Gültigkeitsproblem stellt sich hier etwas anders als z.B. bei der Befragung, durch die das zu analysierende Material relativ frei erstellt werden kann. Hier ist das Material oft schon fertig vorgegeben und für andere Zwecke erstellt als die relevante Forschungsfrage. Die Abstimmung zwischen den empirischen Indikatoren und den theoretischen Konzepten (= Gültigkeit) wird oft ein mehrstufiger Reflexionsprozess sein, damit das Material nicht überinterpretiert, aber auch nicht sein theoretischer Gehalt vernachlässigt wird. Zuverlässigkeit bedeutet, dass die Zuordnung von Eigenschaften zu den Merkmalen einer Dimension von jedem in gleicher Weise vorgenommen wird, dass die Zuordnung sich während der Arbeit am Material nicht ändert. Voraussetzung dafür ist, dass die Dimensionen und Ausprägungen klar definiert und operationalisiert sind und dadurch jede Eigenschaft zuordenbar ist (Vollständigkeit) und zwar genau einer Kategorie (Eindeutigkeit).

f) Auswertung der Daten: Die Auswertung wird sich meist auf die üblichen Verfahren quantitativer Analyse stützen können: Tabellenanalyse, Korrelationen usw. (für die qualitativen Verfahren: Heinze 1986, Leithäuser/Volmerg 1979, Mayring 1988: die Schritte a bis e sind jedoch bei quantitativen und qualitativen Verfahren nicht allzu unterschiedlich).

2.3.2 Inhaltsanalyse

Die Inhaltsanalyse nun ist eine Forschungstechnik, „die sprachliche Eigenschaften eines Textes objektiv (eigentlich intersubjektiv, Anm. d. Verfasser) und systematisch identifiziert und beschreibt, um daraus Schlussfolgerungen auf nicht-sprachliche Eigenschaften von Personen und gesellschaftlichen Aggregaten zu ziehen“ (Mayntz/Holm/Hübner 1978, 151). Was nun als entscheidendes neues Element dazukommt, ist der Kontext der Kommunikation. Sicherlich hat jedes Dokument eine kommunikative Funktion (auch die Art der Verzierung eines Kruges signalisiert ein Dazugehören zu einem bestimmten Clan), Sprache hat jedoch weit über solche Signale hinausgehende Möglichkeiten der Kommunikation geschaffen. Kann in vielen Fällen das Dokument als solches verstanden werden, kommt Inhaltsanalyse niemals ohne eine Kommunikationstheorie aus (Semiotik). Ein Wort wie „gut“ ist zuerst nur einmal eine Aneinanderreihung von Buchstaben, ein Wort, nur im Kontext eines gesellschaftlich vereinbarten Sprachverständnisses erhalten die Zeichen ihre Bedeutung und ihre Funktionen (Bewertung, Informationsaustausch usw.). Wie weit kann man jedoch ein so allgemeines Sprachverständnis annehmen? Haben gleiche Worte nicht in unterschiedlichen sozialen Schichten auch andere Bedeutungen? Es gibt jedoch keine so umfassende Theorie, welche es ermöglicht, die Bedeutung der Worte insgesamt und in bestimmten Subgruppen genau festzustellen. So wird meist das intuitive Sprachverständnis des Forschers entscheiden, welchem Wort welche Bedeutung zukommt. Die Zuordnung wird deshalb oft subjektiv sein, ein genau ausformuliertes und definiertes Analyseschema (Dimensionen und Ausprägungen) kann jedoch solche Zuordnungen verdeutlichen und diskutierbar (also intersubjektiv) machen.

Man kann drei Formen der Inhaltsanalyse unterscheiden, die auch kombiniert angewendet werden können. Die drei Formen sollen nur kurz skizziert werden, weil sie mit Ausnahme der ersten Form selten und nur in sehr speziellen Untersuchungen angewendet werden:

- a) Häufigkeitsanalyse: Ein Analyseschema wird aufgestellt und dann wird gezählt, wie häufig bestimmte Ausprägungen im analysierten Material vorkommen.
- b) Bewertungs- oder Intensitätsanalyse (ausführlich: Mayntz/ Holm/Hübner 1978, 162): Es wird nun nicht mehr die Häufigkeit bestimmter Worte gezählt, sondern welchen Wert die einzelnen Worte auf der Messdimension haben (z.B. positive Beschreibung – negative Beschreibung oder auch in mehreren Stufen).
- c) Kontingenzanalyse (ausführlich: Mayntz/Holm/Hübner 1978, 164): Hier geht es nicht um die Bewertung, sondern wie häufig bestimmte Worte oder Messdimensionen/Ausprägungen zusammen im Text vorkommen.

3. Spezielle Erhebungsdesigns

3.1 Das Experiment

Das Experiment ist keine Erhebungsmethode, sondern eine bestimmte Forschungsanordnung, in der die verschiedensten Erhebungsmethoden eingesetzt werden können – und zwar eine besondere Forschungsanordnung, „als nur dieses Verfahren Kausalbeziehungen festzustellen erlaubt“ (Mayntz/Holm/Hübner 1978, 168). Was ist Kausalität? Eine pragmatische Definition lautet: „Zwei (oder mehr) Variablen sind kausal verbunden, wenn sie in einem empirisch nicht umkehrbaren, asymmetrischen Zusammenhang stehen. X erzeugt Y, aber nicht umgekehrt“ (dies. 169).

3.1.1 Die Logik des Experiments – „die Mill’schen Regeln“

Es sind hier vor allem zwei Regeln wichtig:

a) Die Regel der Übereinstimmung:

$$X, A, B, C \rightarrow Y$$

$$X, \sim A, \sim B, \sim C \rightarrow Y$$

„Ein Ereignis (abhängige Variable Y) tritt unter zwei Bedingungen auf. Unterscheiden sich diese Bedingungen bis auf eine Variable in allen anderen ($\sim A$ bedeutet: non A, also A ist nicht vorhanden, Anm. d. Verfasser), [...] so ist die eine in beiden Bedingungen anwesende Variable (X) die "Ursache" des Auftretens der abhängigen Variablen (Y)“ (Friedrichs 1980, 335).

b) Die Differenzmethode:

$$X, A, B, C \rightarrow Y$$

$$\sim X, A, B, C \rightarrow \sim Y$$

„In zwei Bedingungen tritt unter der ersten Bedingung ein Ereignis (abhängige Variable Y) auf, unter der zweiten Bedingung nicht. Sind die Bedingungen in ihren Variablen bis auf das Fehlen einer Variablen im zweiten Fall identisch ($\sim X$), so gilt diese (X) als "Ursache" für das Auftreten der abhängigen Variablen (Y) in der ersten Bedingung“ (Friedrichs 1980, 335).

c) Kritikpunkte daran:

Die Variablen sind selten zweiwertig: vorhanden – nicht vorhanden. Das moderne stochastische Experiment kennt deshalb ein Mehr oder Weniger – z.B. das arithmetische Mittel von Y ist im ersten Fall signifikant von dem im zweiten Fall unterschiedlich oder die Wahrscheinlichkeit des Auftretens einer bestimmten Ausprägung von Y ist von der Bedingung abhängig. Die gleichen Überlegungen treffen auch für die Faktoren X, A, B, C zu. Ein zweiter – schwerer wiegender – Einwand ist die Unmöglichkeit, tatsächlich alle Faktoren zu kontrollieren (zum Teil auch weil die Theorie nicht so weit entwickelt ist, dass sie tatsächlich alle Faktoren und ihr Zusammenwirken kennt).

3.1.2 Faktoren der experimentellen Anordnung

Aus den bisherigen Ausführungen sollen die Prinzipien des modernen Experiments entwickelt werden:

a) Es muss mindestens zwei Gruppen geben, die in allen (relevanten) Dimensionen gleich sind. Dies wird dadurch erreicht, dass entweder beide Gruppen Zufallsstichproben aus der gleichen Grundgesamtheit sind („randomization“) oder durch paarweises

Gleichsetzen oder Parallelisieren („matching“): „Die Teilnehmer des Experiments (werden) derart auf die Experimental- und Kontrollgruppe aufgeteilt, dass entweder jeder Person der Experimentalgruppe eine andere hinsichtlich möglichst vieler Merkmale gleiche Person in der Kontrollgruppe entspricht (Ideal: jeweils eineiige Zwillinge), oder sich nicht die Individuen, so doch wenigstens die Verteilung der Merkmale in den beiden Gruppen insgesamt weitgehend gleichen“ (Friedrichs 1980, 344).

Theoretisch wäre es auch möglich, dass Experimental- und Kontrollgruppe die gleiche Gruppe zu zwei verschiedenen Zeitpunkten sind. Doch ist in diesem Fall nicht gesichert, dass beide Gruppen (also die eine Gruppe zu zwei Zeitpunkten) in allen relevanten Variablen gleich sind: Lerneffekte, unkontrollierte Effekte von außen (ausführlich: Mayntz/Holm/Hübner 1978, 175).

b) Die gezielte Veränderung der unabhängigen Variablen X – *und nur dieser* – muss möglich sein. Dies ist bei Feldexperimenten (Experimente in natürlicher Situation) und quasi-experimentellen Versuchsanordnungen (ex-post-facto-Experiment und Quasi-Experiment) meist nicht möglich, weshalb in Wissenschaften, die experimentell arbeiten, sehr oft Laboratoriumsexperimente (in klar definierten künstlichen Situationen) vorgezogen werden.

Anders in der Sozialforschung: Hier sind Experimente sehr selten, weil sie auch kaum möglich sind. Häufig hingegen sind quasi-experimentelle Versuchsanordnungen:

Beim ex-post-facto-Experiment „misst der Forscher/die Forscherin die abhängige Variable nur einmal, und zwar nachdem der experimentelle Stimulus bereits wirksam geworden ist. [...] Damit es sich hier überhaupt noch um eine Annäherungsform ans Experiment handelt, müssen dabei wenigstens zwei Gruppen miteinander verglichen werden, in denen die unabhängige Variable (der Stimulus) in verschiedener Ausprägung wirksam wurde bzw. entweder auftrat oder abwesend blieb“ (Mayntz/Holm/Hübner 1978, 186).

Beim Quasi-Experiment werden alle Daten zu einem Zeitpunkt erhoben (Umfrage), die Faktorenkontrolle ist nur symbolisch. Eine Tabelle, die ausweist, dass Personen mit wenig Bildung eher für die Todesstrafe sind als Personen mit mehr Bildung (empirische Daten: Holm 1987, 212f.), kann als quasi-experimentelle Anordnung interpretiert werden: die Wahrscheinlichkeit des Befürwortens der Todesstrafe ist die abhängige Variable Y , Bildung ist die unabhängige Variable X , die (symbolisch) manipuliert wird: von wenig zu viel Bildung. Es ist aber nicht gewährleistet, dass die Veränderung von X die einzige ist. Weil X mit vielen anderen Variablen korreliert (Alter, Ortsgröße, Geschlecht usw.), die dadurch mitverändert werden, kann die Kausalität $X \rightarrow Y$ nicht mit Bestimmtheit nachwiesen werden. Die Ergebnisse werden durch die Verwendung von Mehrvariablenanalysen (multiple Regressionsanalyse usw.) verbessert, weil nun mehrere mögliche unabhängige Variable gleichzeitig kontrolliert werden können.

c) Die Messung der Veränderung in der abhängigen Variablen Y . Hier treten die Probleme auf, die durch die Wahl des Erhebungsverfahrens bestimmt werden (Gültigkeit und Zuverlässigkeit). Zur Feststellung von Unterschieden werden die entsprechenden statistischen Verfahren (Signifikanztest, Korrelation) verwendet.

3.1.3 Probleme und Kritikpunkte

- a) Die Künstlichkeit des Experiments: Kann das Verhalten in der experimentellen Situation auf „normale“ Situationen übertragen werden? Bei Feldexperimenten ist dies sicher besser möglich als bei Laboratoriumsexperimenten (Friedrichs 1980, 337f.).
- b) Die Komplexität der sozialen Realität: Dieser Einwand gilt grundsätzlich für alle empirischen Forschungsmethoden. Aber es ist sicher, dass die soziale Realität mit einfachen Modellen aus zwei oder drei Variablen nicht abgebildet werden kann (Friedrichs 1980, 338).
- c) Das Problem der Verallgemeinerbarkeit: Ergebnisse eines Experiments lassen sich nur *ceteris paribus* verallgemeinern, d.h. sie gelten unter gleichen Bedingungen. Mit Sicherheit liegen diese gleichen Bedingungen jedoch nur in jener Gesamtheit vor, für die die beiden Vergleichsgruppen als Stichproben repräsentativ sind (Mayntz/Holm/Hübner 1978, 174).
- d) Die wissenschaftliche Ethik, die besonders bei Experimenten oft missachtet wird (bei aller Wichtigkeit sind Experimente wie das „Milgram-Experiment“ oder auch „Die Welle“ von der ethischen Seite her nicht unproblematisch).

3.2 Soziometrie

3.2.1 Was ist Soziometrie?

Die Soziometrie wurde von J. Moreno (1889-1974) im Rahmen des Psychodramas entwickelt (Petzold 1980, 193). Bei Moreno stand nie der Erhebungs- oder Forschungsaspekt im Vordergrund, sondern immer ein sozial-verändernder (ja sogar sozial-revolutionärer) und therapeutischer. Er hoffte, durch Umgestalten und Neuordnen von Gruppen (wobei die soziometrische Erhebung den Ausgangspunkt bildet und die Entwicklung dokumentiert) den Rahmen für die Entwicklung der kreativen Fähigkeiten des Einzelnen zu schaffen und dadurch auch wirkliche Begegnung zwischen den Einzelnen zu ermöglichen. Und was auf der Ebene von Gruppen möglich schien, sollte auch als „hot-sociometry“ auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene möglich sein (vgl. Petzold 1984, 115). So steht die Soziometrie am Schnittpunkt von traditioneller empirischer Sozialforschung, Aktionsforschung und Therapie und vereinigt Aspekte aller drei Richtungen in sich.

„Soziometrie ist die quantitative Untersuchung zwischenmenschlicher Beziehungen unter dem Aspekt der Bevorzugung, Gleichgültigkeit und Ablehnung in einer Wahlsituation“ (Bjerstedt zit. n. Friedrichs 1980, 255). Diese Definition enthält die wesentlichen Elemente des Verfahrens, deutet aber auch bereits die Probleme methodischer und ethischer Art an, die damit verbunden sind.

Soziometrie ist nicht nur ein Erhebungs-, sondern auch gleichzeitig ein Analyseverfahren. Sie versucht in quantitativer Form, bestimmte Aspekte von Beziehungen (in erster Linie in Gruppen) aufzuzeigen. Beziehungen können sehr verschiedener Art sein: tatsächliche Interaktionen (Mit wem arbeitest du?), Interaktionspräferenzen (Mit wem würdest du gerne arbeiten?) und Beziehungen der Sympathie/Antipathie (Wer ist dir am liebsten?). Gruppenstruktur ist ein mehrdimensionaler Begriff, aufgrund von theoretischen Überlegungen muss eine Messdimension festgelegt werden (meist Kooperation, Freizeitverhalten, Sympathie usw.). Das bedeutet, dass auch hier zuerst

die begriffliche Arbeit steht. Der Begriff „Beziehungen“ muss in (für das jeweilige Forschungsprojekt) relevante Dimensionen zerlegt werden, welche dann definiert und operationalisiert werden können. Die Ergebnisse beziehen sich aber dann auch nur auf diesen ausgewählten Ausschnitt aus der Vielfalt aller möglichen Formen und Typen von Beziehungen, wobei diese Beziehungen immer auf der Dimension Bevorzugung-Gleichgültigkeit-Ablehnung gemessen werden.

Der Begriff der „Wahlsituation“ drückt mehrere Dinge aus: Das Individuum muss zumindest theoretisch die Möglichkeit haben, auch eine andere Person als Partner für die (faktische oder gewünschte) Interaktion zu wählen. Deshalb geht man meist davon aus, dass die Gruppen nur so groß sein sollten, dass sich alle gegenseitig kennen. Es muss aber auch ein gewisser Freiheitsspielraum gegeben sein, was aber nicht ausschließt, dass damit auch eher formal strukturierte Gruppen analysiert werden können.

3.2.2 Die soziometrische Erhebung

Die Erhebung wird meist die Form einer (schriftlichen) Befragung haben, in selteneren Fällen auch Beobachtung sein. Hier soll der Schwerpunkt auf den häufigeren Fall der Befragung gelegt werden. Dabei müssen sechs Entscheidungen getroffen werden:

- 1 Ist die Anzahl der Wahlen beschränkt oder unbeschränkt?
- 2 Werden nur positive Wahlen zugelassen oder auch negative?
- 3 Werden die Gewählten nur aufgezählt oder wird eine Rangordnung vorgenommen?
- 4 Sonderform soziometrische Selbsteinschätzung: Wird nur die eigene Sympathie-Antipathie gemessen oder auch, wie sie wahrgenommen wird. „Wer glauben Sie, hat Sie gewählt/abgelehnt?“
- 5 Werden nur Wahlen innerhalb der Gruppe zugelassen oder können auch Nicht-Gruppenmitglieder gewählt werden?
- 6 Werden zusätzliche Variablen erhoben wie: Geschlecht, Schulleistungen, Alter, Berufsposition usw. (Die soziometrische Erhebung könnte auch Teil eines umfangreicheren Fragebogens sein.)

3.2.3 Die Auswertung

Die einfachste Form der Darstellung der Ergebnisse ist die Soziomatrix. Das ist die Darstellung der Wahlen in Form einer Tabelle. Diese Tabelle kann nun in drei verschiedenen Richtungen weiterbehandelt werden:

- 1 Die graphische Darstellung in Form des Soziogramms, um typische Positionen und typische Gruppenstrukturen optisch feststellen zu können.
- 2 Die Berechnung von Kennzahlen (Indizes) für die einzelnen Gruppenmitglieder (Soziometrischer Status und emotionale Expansion)
- 3 Die Berechnung von Kennzahlen für die ganze Gruppe (Integration).

Typische Positionen sind: Star (erhält sehr viel mehr Wahlen als alle anderen), Graue Eminenz (erhält nicht sehr viele Wahlen, aber enge Beziehung zum Star), Isolierter (erhält keine Wahlen und wählt auch nicht), Vergessener (erhält keine Wahlen, wählt aber selbst schon), Abgelehnter (erhält nur negative Wahlen).

Typische Gruppenstrukturen sind: Paar (zwei Personen wählen sich gegenseitig), Dreieck (drei Personen wählen sich gegenseitig), Clique (eine Gruppe von Personen, die sich gegenseitig wählen, aber wenig andere und auch wenig von anderen gewählt werden), Kette (A wählt B, B wählt C, C wählt D usw.), Stern (ein Großteil der Wahlen richtet sich auf eine Person, den „Star“, wenig Wahlen untereinander).

Der nächste Schritt ist die Berechnung von Kennzahlen für die einzelnen Gruppenmitglieder: Das sind der „soziometrische Status“ und die „emotionale Expansion“. Der soziometrische Status (SS+) ist die Anzahl der erhaltenen Wahlen durch die maximal zu erreichenden Wahlen (also $n-1$, weil man sich selbst nicht wählen darf, wobei n die Gruppengröße ist). Wenn auch Ablehnungen (negative Wahlen) zugelassen wurden, gibt es einen positiven, einen negativen (SS-) und einen gesamten soziometrischen Status (SSg als Differenz: positiver minus negativer). Wird die Reihenfolge der Wahlen gewichtet, werden die Berechnungen etwas komplizierter.

Die emotionale Expansion ist die Anzahl der abgegeben positiven (E+) bzw. negativen Wahlen (E-) dividiert durch die Anzahl der möglichen Wahlen. Diese Zahl ist nur sinnvoll, wenn die Anzahl der (positiven und/oder negativen) Wahlen nicht beschränkt wurde.

Die Berechnung von Maßzahlen für die Integration der gesamten Gruppe ist etwas umstritten, weil die inhaltliche Interpretation der Zahlen nicht ganz eindeutig ist. In der Literatur werden eine Reihe von Maßzahlen vorgeschlagen. Im Prinzip sind es verschiedene Vorschläge, wie man die Anzahl der gegenseitigen Wahlen normieren könnte, um damit eine über verschiedene Gruppen hinweg vergleichbare Maßzahl zu erhalten. Solche Maßzahlen sind: Kohäsionsindex, ein gewichteter Kohäsionsindex und der Kohärenzindex. In der Literatur werden noch eine Reihe von weiteren Indizes und Berechnungen vorgeschlagen, die auf der Informationstheorie, der Graphentheorie oder der Matrixalgebra beruhen.

4. Das Problem der Verallgemeinerbarkeit: Stichprobe, Repräsentativität

Eng mit dem naturwissenschaftlichen Messmodell verbunden ist das Prinzip der Zufallsstichprobe: Eine Zufallsstichprobe ist dann gegeben, wenn jedes Element der Grundgesamtheit die gleich große Chance hat, in die Stichprobe aufgenommen zu werden. Diese zentrale Forderung klingt relativ einfach, ist aber in der Wirklichkeit oft sehr schwer einzulösen. Man muss sich z.B. bei einer Beschreibung der Grundgesamtheit (Telefonbuch, Kartei, Datenbank usw.) sehr genau überlegen, ob nicht bestimmte Gruppen (z.B. sehr mobile) systematisch unter- oder überrepräsentiert sind. Oder, wenn man eine Haushaltsstichprobe ziehen will, so können größere Familien überrepräsentiert sein (wenn die Quelle nach Personen aufgebaut ist). Andere Probleme: Haushalte mit mehreren Telefonanschlüssen, DoppelstudentInnen usw.

Um die Stichprobentheorie besser zu verstehen, kann man folgendes Gedankenexperiment machen: Wir haben einen großen Korb mit Kugeln (im Idealfall unendlich viele), die eine Hälfte davon ist rot, die andere Hälfte ist schwarz ($p=q=0.5$). Wir zie-

hen nun sehr viele Stichproben (am besten wieder unendlich viele) von 5 Kugeln und berechnen den durchschnittlichen Prozentsatz von roten Kugeln: Dieser wird bei 0.5 sein (bei unendlich vielen Stichproben, sonst in der Nähe). Dann machen wir dieselbe Prozedur, ziehen aber Stichproben von der Größe 10 Kugeln, dann 20 Kugeln usw. Der Mittelwert wird immer bei 0.5 sein, die Streuung wird aber geringer, je größer die Stichprobe wird. Bis zum Extremfall: Wenn die Stichprobe aus allen unendlich Kugeln besteht, ist die Streuung der Stichprobenanteile Null geworden.

Ein weiterer wichtiger Begriff ist die Normalverteilung. Ist die Stichprobe aus Kugeln genügend groß (das ist etwa > 30), dann sind die Anteile von roten Kugeln in den unendlich vielen Stichproben normalverteilt mit dem Mittelwert 0.5 und einer genau berechenbaren Streuung.

Aus den bisherigen Überlegungen kann man leicht ersehen, wovon die „notwendige“ Stichprobengröße abhängt. Das sind vier Faktoren: Wie groß ist die Streuung der Variablen, für die ich Aussagen treffen will? Wie sicher will ich meine Aussagen treffen (Wahrscheinlichkeit, da ich ja nicht unendlich viele Stichproben ziehen will)? Wie genau sollen meine Aussagen sein? Welchen Anteil an der Grundgesamtheit hat die Stichprobe (nur wichtig, wenn die Stichprobe größer als 5% der Grundgesamtheit ist)? Die Formeln dafür können in jedem Statistikbuch nachgeschlagen werden. Eine einfache Faustregel ist:

$$(1) \quad n = \frac{1}{d^2}$$

wobei n die notwendige Stichprobengröße ist und d angibt, wie genau die Aussagen sein sollen (+ bzw. - d).

Eine Übersicht soll zeigen, wie die Stichprobengröße mit zunehmender Genauigkeit ansteigt (N ist die Größe der Grundgesamtheit; $p=q=0.5$):

Tabelle 3: Stichprobengrößen

	vereinfacht	bei $N = 1000$	bei $N = 5000$
$\pm 1\%$ ($d=0.01$)	$n = 10000$	$n = 909$	$n = 3334$
2% ($d=0.02$)	$n = 2500$	$n = 714$	$n = 1667$
3% ($d=0.03$)	$n = 1111$	$n = 527$	$n = 909$
4% ($d=0.04$)	$n = 625$	$n = 385$	$n = 556$
5% ($d=0.05$)	$n = 400$	$n = 286$	$n = 370$
10% ($d=0.10$)	$n = 100$	$n = 91$	$n = 98$

Repräsentativität nun bedeutet, dass die Stichprobe in allen Kriterien der Grundgesamtheit entspricht – mit den angebbaren Zufallsschwankungen. Bei allen Formen der Zufallsstichprobe ist dies gewährleistet. Repräsentativität einer Stichprobe ist sicherlich ein wichtiges Kriterium, aber nur dort, wo Aussagen vom Typ einer Verallgemeinerung getroffen werden sollen. In anderen Fällen muss man die Stichprobe nach anderen Kriterien bestimmen. Zwei solcher Fälle sind: Untersuchung nach der Logik des Experiments (Aussagen über Zusammenhänge zwischen Variablen) oder auch bei

„ExpertInnen“-Interviews (hier ist das Ziel, ein Maximum an Informationen oder besonders typische Informationen zu sammeln).

Nach diesen allgemeinen Aussagen soll kurz ausgeführt werden, wie die Prinzipien in der Forschungspraxis umgesetzt werden. Die einzelnen Formen der Zufallsstichprobe sind:

- a) Die einfache Zufallsstichprobe: Voraussetzung ist, dass jedes Element physisch oder symbolisch gegenwärtig ist. Daraus wird nun mit Hilfe von Zufallszahlen, oder indem man z.B. jeden x-ten Fall, oder alle 3 cm einen Fall nimmt, eine Zufallsstichprobe gezogen. Dies ist natürlich dann möglich, wenn das Material (z.B. Dokumente, Adressen) zur Gänze (physisch oder symbolisch) vorliegt.
- b) Geschichtete Stichprobe: Man kennt die Verteilung einer zentralen Variablen in der Grundgesamtheit (Gemeindegröße, Betriebsgröße, Schultyp usw.), von der man annimmt, dass die Streuung wichtiger Variablen innerhalb dieser Kategorien kleiner ist als in der Grundgesamtheit. Die Schichten sollen in sich möglichst homogen und untereinander sehr verschieden sein. Man teilt nun die Grundgesamtheit in Klassen nach den Ausprägungen dieser Variablen und zieht in jeder Klasse eine Zufallsstichprobe: proportional (jede Klasse hat nun in der Stichprobe genau denselben Anteil wie in der Grundgesamtheit) oder disproportional (wird meist gewählt, wenn die Klassen sehr unterschiedlich groß sind. In diesem Fall müssen die Stichprobenelemente jedoch gewichtet werden, wenn Aussagen über die Grundgesamtheit gemacht werden sollen).
- c) Klumpenstichprobe: Eine solche Stichprobe ist dann sinnvoll, wenn man annehmen kann, dass die Klumpen nicht zu unterschiedlich sind. In diesem Falle sollte die Streuung in den Klumpen möglichst groß sein und die Unterschiede zwischen den Klumpen möglichst klein (z.B. Schulklassen: Man wird durch Zufall bestimmte Klassen, d.h. Klumpen auswählen und in diesen Klassen alle Schüler befragen).
- d) Selbstverständlich sind auch mehrstufige Verfahren als Kombination der drei angeführten Formen untereinander möglich.
- e) Die Quota-Stichprobe: Sie ist eigentlich keine Zufallsstichprobe, soll aber kurz skizziert werden, da sie in der kommerziellen Umfrageforschung das am weitesten verbreitete Verfahren ist. Aus der amtlichen Statistik sind die Verteilungen der wichtigsten demographischen Merkmale bekannt. Da es oft sehr schwer ist, eine Zufallsstichprobe zu ziehen, weil z.B. nicht vollständige Namenslisten zur Verfügung stehen, behilft man sich damit, dass den InterviewerInnen die zu befragenden Personen genau angegeben werden: z.B. männlich, 20-30 Jahre alt, Angestellter, in einem Ort unter 5000 Einwohnern wohnend. Es gibt eine Reihe von Einwänden gegen dieses Verfahren (die verschiedenen Argumente vgl. Kaplitza 1982, 160 ff).

5. Auswertungsverfahren – Statistik

Auch in der quantitativen Sozialforschung gibt es andere als statistische Auswertungsverfahren (mengentheoretische Operationen oder auch Verfahren, die in der Soziometrie behandelt wurden). Hier sollen die Auswertungsverfahren auf die in engerem Sinne statistischen beschränkt werden.

5.1 Die Beschreibung von Verteilungen

5.1.1 Häufigkeitsverteilungen und deren grafische Darstellung

Die einfachste Form der Beschreibung einer Verteilung ist die Angabe, wie häufig eine bestimmte Ausprägung vorkommt. Für manche Zwecke reichen solche Aussagen. Der Vergleich mehrerer Verteilungen miteinander ist aber recht schwierig, wenn diese auf unterschiedlich großen Häufigkeiten beruhen. Es ist also sinnvoll, sie dadurch vergleichbar zu machen, dass alle auf eine gleiche Maßzahl bezogen werden. Es hat sich bei uns eingebürgert, die Zahl 100 als diese Zahl zu verwenden – also wird prozentuiert (centum = hundert). Gibt es viele Ausprägungen und im Verhältnis dazu wenig Fälle, so werden die Ausprägungen in Klassen zusammengefasst werden müssen.

Es ist oft anschaulicher, die Daten nicht nur in einer Tabelle, sondern auch grafisch darzustellen. Für die Wahl der Darstellung ist das Messniveau der Variablen entscheidend. Bei nominalen Variablen kann man nur für jede Klasse die Häufigkeit auftragen, die Reihenfolge der Klassen ist beliebig. Bei quantitativen Variablen ist die Form der Verteilung durch die festgelegte Anordnung der Klassen gegeben, die Anordnung hat also eine Bedeutung (und nur in diesem Fall dürfen irgendwelche Linien durchgezogen werden). Die Darstellungsform für quantitative Variablen ist das Histogramm. Die Häufigkeiten jeder Klasse werden aufgetragen, wobei die Fläche die Häufigkeit ausdrückt (also Vorsicht bei ungleichen Klassenbreiten!), die Säulen stehen dicht nebeneinander. In diesem Falle können auch die Klassenmittelpunkte durch eine Linie miteinander verbunden werden – es ergibt sich der Polygonzug (oder Häufigkeits-Polygon = griech. vieleckig).

5.1.2 Maßzahlen für Häufigkeitsverteilungen: Lagemaße, Streuungsmaße

Ein Lagemaß soll eine Zahl sein, die möglichst genaue Auskunft über die Lage der Verteilung auf der Messachse gibt. Z.B. Alter ist sicher möglich von 0 bis etwa 120 Jahre. In einer konkreten Verteilung wird meist nur ein Teil dieser möglichen Werte auch tatsächlich vorkommen. Welche Zahl soll nun die Lage der konkreten empirischen Verteilung repräsentieren? Es gibt verschiedene Möglichkeiten:

- die Zahl, die am häufigsten vorkommt
- der mittlere Wert
- Werte mit bestimmten mathematischen Eigenschaften

In der Praxis ist es auch so, dass alle diese drei Typen verwendet werden, und zwar in Abhängigkeit vom Messniveau.

Bei nominalem Messniveau ist es natürlich sinnlos, von einem mittleren Wert zu sprechen, da nur die Relation des gleich/ungleich, aber nicht eine Ordnung in der Information der Messung enthalten ist. Bei Nominalskalen ist der am häufigsten vorkommende Wert das Lagemaß. Dieser wird als Modalwert bezeichnet.

Bei zumindest ordinalem Messniveau können alle Messwerte in eine Reihenfolge gebracht werden (z.B. nach der Relation größer/gleich). Durch Abzählen findet man leicht den mittleren Wert. Er wird Median genannt. Natürlich kann auch der Modalwert zusätzlich angegeben werden, er würde aber nicht die ganze Information ausdrücken, die in der ordinalen Messung enthalten ist, und kann bei sehr differenzierten

Messungen zu einem unsinnigen Ergebnis führen. Für die Berechnung des Medians wird gelegentlich auch eine Formel für den Fall von gruppierten Daten (Klassen) angegeben (z.B. Clauß/Ebner 1982, 78). Dafür müssen jedoch zwei zusätzliche Annahmen getroffen werden: Die Variable ist in Wirklichkeit quantitativ und die Werte sind innerhalb einer Klasse gleich verteilt.

Ist die Messung quantitativ, kann nicht nur die Ordnung der Messwerte, sondern es können auch die Distanzen voneinander mit einbezogen werden. Es wird nun ein Wert gesucht, der folgende Eigenschaften hat: Die Summe der Abstände von diesem Wert soll Null sein und die Summe der quadrierten Abstände soll ein Minimum sein. Das ist die auf C. F. Gauß (1777-1855) zurückgehende „Methode der kleinsten Quadrate“, die natürlich kein Naturgesetz ist, aber eine Konvention, die sich bewährt hat. Man könnte auch hoch drei oder hoch vier verwenden. Die Auswirkung wäre, dass größere Abweichungen noch größer werden und damit den gesuchten Wert stärker bestimmen. Löst man dies auf, findet man die bekannte Formel für den Mittelwert (arithmetisches Mittel als Summe aller Werte dividiert durch die Anzahl der Werte):

$$(2) \quad \bar{x} = \frac{1}{n} \sum x_i$$

Ein Streuungsmaß soll eine Zahl sein, die möglichst genaue Auskunft über die Form der Verteilung entlang der Messachse gibt: ob alle Werte sehr eng beieinander liegen oder ob sie gleichmäßig verteilt einen breiten Ausschnitt abdecken. Wiederum hängt die Wahl einer solchen Maßzahl von der in den Daten enthaltenen Information ab (= Messniveau).

Bei nominalen Daten kann also nicht die Anordnung verwendet werden. Die größte Streuung ist aber, wenn alle Kategorien gleich stark besetzt sind (Gleichverteilung), die geringste, wenn alle Werte in einer Kategorie sind. Um dies in einer Zahl auszudrücken, wird gelegentlich die Entropie als Maßzahl vorgeschlagen; dies hat sich aber (leider) nicht durchgesetzt.

Ordinale Daten können wieder in eine Ordnung gebracht werden. Genauso wie für den Median der mittlere Wert gesucht wurde, kann auch jeder andere gesucht werden. Einen besonderen Namen haben noch die Dezile (z.B. das 1. Dezil ist jener Wert, der größer als 10% der Werte ist, aber kleiner als 90% usw.) und die Quartile (das 1. Quartil teilt die Verteilung im Verhältnis 25:75, das 3. Quartil im Verhältnis 75:25, das 2. Quartil = Median). Als ordinales Streuungsmaß wird nun der Quartil-abstand (QA), das ist die Differenz zwischen dem 3. und dem 1. Quartil, verwendet.

Ist die Variable quantitativ, soll wieder auf die Überlegungen zurückgegriffen werden, die zur Definition des Mittelwertes geführt haben. Die Varianz als quantitatives Streuungsmaß ist definiert als die durchschnittliche quadrierte Abweichung vom Mittelwert. Bei Stichproben wird eine Korrektur vorgenommen: Man dividiert durch (n-1) statt durch n. Dadurch wird bei kleinen Stichproben die Varianz etwas größer. Je

größer die Stichprobe, desto weniger fällt diese Korrektur ins Gewicht. Oft wird die Standardabweichung angegeben, sie ist die Wurzel aus der Varianz.

$$(3) \quad \sigma^2 = \frac{1}{n} \sum (x_i - \bar{x})^2$$

Tabelle 4: Lage- und Streuungsmaße:

nominal	Modalwert Entropie		
ordinal	↓	Median Quartilabstand	
quantitativ	↓	↓	Mittelwert Varianz

Vertiefung 1: "Prognose" und "Fehler" als zentrale Denkkategorien

Die meisten Begriffe der Statistik – soweit sie hier behandelt werden sollen – können in den Begriffen von "Prognose" und "Fehler" gedacht werden, und damit werden sie anschaulicher. Soll ein bestimmter Wert für eine Population prognostiziert werden, z.B. die Körpergröße für eine Klasse von Schulkindern, wird man immer die Strategie wählen, einen möglichst geringen Fehler zu machen. Fehler wird, wie weiter oben bereits angedeutet, als quadrierte Abweichung des tatsächlichen Wertes vom prognostizierten definiert. Bei dieser Strategie wird man für jedes Kind den Mittelwert der Klasse als seine Größe prognostizieren, der Fehler, den man dabei macht, ist genau die Summe der quadrierten Abweichungen vom Mittelwert (das arithmetische Mittel ist der beste Prognosewert, die Varianz ist der durchschnittliche Fehler, den man bei dieser Prognose macht). Man kann es ausprobieren, wenn man der mathematischen Ableitung zuwenig vertraut. Akzeptiert man die vorgeschlagene Definition von Fehler, wird man keinen besseren Prognosewert (also keinen, bei dem der Fehler, den man macht, kleiner ist) finden als das arithmetische Mittel. Für Modalwert und Median können ähnliche Überlegungen angestellt werden. Auch diese beiden Maßzahlen ergeben den geringsten Prognosefehler, wobei Prognosefehler dem Messniveau angepasst definiert werden muss: die Anzahl der falschen Prognosen bei nominalem Messniveau (diese Zahl ist am geringsten, wenn der häufigste Wert prognostiziert wird); die Anzahl der (nicht unbedingt gleich großen) Fehlereinheiten beim ordinalen Messniveau, wobei eine Fehlereinheit eine ordinale Stufe ist (in der Literatur wird meist die Summe der Absolutbeträge der Abweichungen angegeben, was aber nicht ganz korrekt ist, da in dieser Terminologie gleiche Abstände der ordinalen Messpunkte angenommen werden). In späteren Kapiteln, vor allem bei Regressions- und Varianzanalyse, sollen diese Überlegungen wieder aufgegriffen werden.

5.2 Zusammenhänge zwischen zwei Variablen

Im vorhergehenden Abschnitt ging es darum, die empirische Verteilung einer einzelnen Variablen zu beschreiben und Maßzahlen dafür anzugeben. Nun geht es darum, Zusammenhänge zwischen zwei Variablen darzustellen zu lernen, um über die reine Beschreibung hinauszukommen und auch Erklärung leisten zu können. Drei Ansätze dazu sollen beschrieben werden: Vergleiche von Gruppen, Tabellenanalyse und Zusammenhänge von stetigen Variablen (Regressionsanalyse). Alle diese Verfahren beruhen auf der Logik des Experiments. Da es aber in der Realität meist Quasi-Experimente sind, bei denen nicht sichergestellt ist, dass alle relevanten Variablen bekannt und auch kontrolliert sind, ist das Ergebnis immer unsicher. Es ist immer möglich, dass ein gefundener Unterschied durch eine andere Variable verursacht wird, hinsichtlich derer die Gruppen ebenfalls unterschiedlich sind.

5.2.1 Feststellung von Gruppenunterschieden

Die verschiedenen Maßzahlen für die Verteilungen können auch verwendet werden, um Gruppen miteinander zu vergleichen. Das bedeutet, dass es wiederum vom Messniveau der Variablen, die verglichen werden soll (die abhängige Variable) abhängt, welches Verfahren angewendet werden kann.

Die abhängige Variable ist nominal: Die Modalwerte der Gruppen könnten miteinander verglichen werden. Dies ist sicherlich eine erste wichtige Aussage, wenn es deutliche Unterschiede gibt, denn diese Analyse ist sehr grob. Dies soll darum in diesem Kapitel nicht weiter beschrieben werden. Bei nominalen Variablen sollte auf die Tabellenanalyse zurückgegriffen werden.

Die abhängige Variable ist ordinal: In diesem Falle gibt es theoretisch mehrere Möglichkeiten. Die Mediane und Quartile können miteinander verglichen werden. Es kann eine sogenannte Ridit-Analyse durchgeführt werden (dargestellt in: Fleiss 1973), die bereits sehr genaue Ergebnisse liefert. Da dieses Verfahren aber nicht sehr bekannt ist, wird meist auch in diesen Fällen die Tabellenanalyse angewendet.

Die abhängige Variable ist quantitativ: Dies ist der Fall, in dem dieser Ansatz meist zum Tragen kommt – die Mittelwerte können miteinander verglichen werden, es kann auch die Differenz der Mittelwerte gebildet werden usw. Der Vergleich der Mittelwerte bringt bereits einige wichtige Informationen. Es soll nun aber auch versucht werden, die Größe dieses Informationsgewinns zu quantifizieren. Das geeignete statistische Verfahren ist in diesem Falle die Varianzanalyse (die unabhängige Variable = Gruppe = nominal, die abhängige Variable = quantitativ). Die Grundgleichung der Varianzanalyse mit einer unabhängigen Variablen ist:

$$(4) \text{ Quadratsumme insgesamt (SS}_t\text{)} = \\ \text{Quadratsumme zwischen den Gruppen (Erklärung SS}_x\text{)} \\ + \text{Quadratsumme innerhalb der Gruppen (Fehler SS}_e\text{)}$$

Die Quadratsumme (SS = sum of squares) ist die Summe aller quadrierten Abweichungen, also der Prognosefehler (die Varianz wäre die durchschnittliche Quadratsumme). Diese Grundgleichung gilt auch, wenn mehrere Variablen als Gruppenkriterien verwendet werden, aber nur für den Fall, wenn alle Zellen gleich besetzt sind (sonst sind Korrekturen notwendig).

Es soll nun auch die Stärke der unabhängigen Variable, also die Höhe des Informationsgewinns berechnet werden. Es ist eine Zahl zu finden, welche dieses Ergebnis möglichst genau ausdrückt: Man verwendet den Koeffizienten Eta, der nur eine Normierung von SS_x ist, nämlich:

$$(5) \quad \eta^2 = \frac{SS_x}{SS_t} = \frac{SS_t - SS_e}{SS_t} \quad \text{bzw. } \eta = \sqrt{\eta^2}$$

η^2 kann nur zwischen 0 und 1 liegen, da es die relevante Informationsverbesserung durch die Variable x angibt.

Vertiefung 2: Das Konzept der Fehlerreduktion (PRE)

Im ersten Teil wurde festgehalten, dass der geringste Fehler gemacht wird, wenn jedem Mitglied der Grundgesamtheit der Mittelwert der Variablen prognostiziert wird. Der Fehler, der bei dieser Prognose gemacht wird, ist die Summe der quadrierten Abweichungen vom Mittelwert (der durchschnittliche Fehler = Varianz).

Nun ist aber nicht nur der Mittelwert der Grundgesamtheit bekannt, sondern auch die Mittelwerte einzelner Gruppen. Man wird also nicht jedem einzelnen Fall den Gesamtmittelwert prognostizieren, sondern den Mittelwert der Subgruppe, zu der er gehört. Der Fehler, der nun gemacht wird, ist die Summe der quadrierten Abweichungen von den Gruppenmittelwerten - und dieser Fehler ist immer geringer als der, der bei der Prognose des Gesamtmittelwertes gemacht wird. Das Ausmaß der Verringerung kann als Maß der Erklärung verwendet werden (ein sogenannter PRE-Koeffizient = proportional reduction of error).

Die Grundgleichung der Varianzanalyse kann sehr einfach in Termini der Fehlerreduktion übersetzt werden:

SS_T : der bisher gemachte Gesamtfehler (total)

SS_E : der Fehler, der immer noch gemacht wird, wenn der Gruppenmittelwert prognostiziert wird (error)

SS_X : das Ausmaß der Fehlerreduktion, wenn der Gruppenmittelwert (jeder Ausprägung der Variable x) statt des Gesamtmittelwerts prognostiziert wird (Ausmaß der Erklärung durch die Variable x)

η^2 (Eta^2) ist die proportionale Reduktion des Gesamtfehlers (proportional zum ursprünglichen Gesamtfehler), ebenso wie die weiter unten behandelten Koeffizienten r und r^2 .

Unterschiede zwischen Gruppen können auch zufällig entstehen. Sie werden dann meist nicht allzu groß sein. Es könnte aber auch zufällig ein relativ großer Unterschied entstanden sein. Wir können uns also nie sicher sein, ob der von uns gefundene Unterschied systematisch oder zufällig ist. Mit Hilfe eines Signifikanztests können wir aber sagen, wie wahrscheinlich unser Ergebnis ist.

Wir haben nun eine empirische Differenz gefunden und können sie mit allen möglichen zufälligen Differenzen vergleichen (t-Test, wenn n groß genug ist, sonst entsprechende parameterfreie Testverfahren, Siegel 1976): Man schaut in der Tabelle nach, wie viel Prozent der zufällig gewonnenen Differenzen größer sind als die empirisch gefundene, und wird nun aufgrund dieses Vergleiches entscheiden, ob man die empirische Differenz als zufällig (beide Stichproben stammen tatsächlich aus derselben Grundgesamtheit) oder systematisch betrachten will = signifikant. Meist legt man die Grenze bei 5% oder 10%, $p=0.05$ bzw. $p=0.1$. Man könnte natürlich strenger sein, aber dann könnte es sein, dass man doch einige „wirkliche“ Differenzen als zufällig bezeichnet. Setzt man die Grenze zu niedrig an, kann es passieren, dass man einige zufällige Differenzen als „wirklich“ betrachtet (Fehler 1. und 2. Art). Dies zeigt, dass es in der Wahrscheinlichkeitstheorie nie Sicherheit, sondern nur wahrscheinliche Ergebnisse gibt. Man kann bei solchen Aussagen auch immer Fehler machen, und das sollte man sich mit überlegen, wenn man ein Signifikanzniveau festlegt.

Vertiefung 3: Die Logik der Signifikanztests

a) Mittelwertunterschiede

Der einfachste Signifikanztest ist, wenn der Unterschied zwischen Gruppen als Differenz der Mittelwerte gemessen wird. Das bedeutet, dass die Variable, hinsichtlich derer die Gruppen verglichen werden, quantitativ ist. Es ist die Verteilung einer bestimmten Variablen gegeben, durch den Mittelwert und die Standardabweichung dieser Verteilung, wobei diese Verteilung (in diesem Denkmodell) auf unendlich vielen Fällen beruht (Grundgesamtheit). Man kann sich nun vorstellen, dass man aus dieser Grundgesamtheit jeweils zwei Stichproben zieht - diese Stichproben können groß oder klein, gleich groß oder unterschiedlich groß sein. Nun wird für jede Stichprobe das arithmetische Mittel berechnet und die Differenz der beiden Mittelwerte gebildet. Wenn beide Stichproben genau der Grundgesamtheit entsprechen, wird diese Differenz immer Null. Aber es kann auch rein zufällig eine große Differenz entstehen, die allerdings sehr selten sein wird. Macht man dieses Experiment unendlich mal, ergeben sich alle möglichen Differenzen in bestimmter Häufigkeit. Kleine Differenzen sind häufig, große selten (die Verteilung der Differenzen ist eine sog. "Normalverteilung"). Je größer die Stichprobe ist, desto seltener sind große zufällige Differenzen ("Gesetz der großen Zahl"). Man kann diese Verteilung in Form einer Tabelle oder einer Kurve darstellen.

b) Der χ^2 (Chi-Quadrat)-Test

Die Randverteilungen sind gegeben. Es gibt also eine unendlich große Grundgesamtheit, in der die Merkmale wie in der Tabelle verteilt sind. Man kann nun wieder unendlich viele Zufallsexperimente in der Form machen, dass immer wieder neue Kombinationen von Werten gezogen werden. Jedes Mal ergibt sich eine neue Tabelle mit einem anderen Zusammenhang zwischen den beiden Variablen. In einigen Tabellen wird ganz zufällig ein hoher Zusammenhang zwischen den beiden Variablen sein, in anderen wieder keiner. Und eine Tabelle gibt es, in der überhaupt keiner besteht - die Tabelle der Erwartungswerte. Es kann nun für jede dieser zufällig entstandenen Tabellen der χ^2 (Chi-Quadrat)-Wert berechnet werden. Diese Werte können nun wieder in Form einer Kurve oder einer Tabelle dargestellt werden.

Hat man nun einen empirischen χ^2 (Chi-Quadrat)-Wert, schaut man in der Tabelle nach, wie viel Prozent der zufällig gewonnenen Tabellen einen stärkeren Zusammenhang aufweisen, und wird nun aufgrund dieses Vergleiches entscheiden, ob man den empirischen Zusammenhang als zufällig oder systematisch (= signifikant) betrachten will.

c) Test eines Korrelationskoeffizienten

Die Annahme ist hier: Es gibt eine Grundgesamtheit, in der die Korrelation zwischen x und y Null ist. Es werden nun unendlich viele Stichproben von unterschiedlicher Größe gezogen. Für jede Stichprobengröße wird die Verteilung der nun in den Stichproben entstandenen zufälligen Korrelationen festgestellt. Diese Werte werden in einer Tabelle angeordnet. Die weitere Vorgangsweise zur Feststellung der Signifikanz ist wiederum wie beim Test der Mittelwertsunterschiede. Ist der Koeffizient größer als die von uns festgelegte Grenze, folgern wir, dass unsere empirischen Wertepaare x und y nicht aus einer Grundgesamtheit mit der Korrelation Null kommen, wir interpretieren diesen Zusammenhang als systematisch.

5.2.2 Tabellenanalyse

Die Darstellung in diesem Abschnitt beschränkt sich auf die Zwei-Variablen-Analyse. Es gibt verschiedene Ansätze für die Einbeziehung von mehreren Variablen in die Tabellenanalyse, z.B. Drei-Variablen-Analyse oder log-lineare Modelle. Die Ausgangsüberlegungen sind die gleichen wie bei der Analyse von Subgruppen, die Logik des Experiments und das Quasi-Experiment. Der Unterschied ist jedoch, dass nun nicht nur Kennzahlen, sondern die Verteilungen einer abhängigen Variablen in verschiedenen Ausprägungen einer unabhängigen Variablen miteinander verglichen werden. Auch hinsichtlich des Messniveaus der beiden Variablen gibt

es keine Beschränkungen mehr (unabhängige und abhängige Variable können auch nominal oder ordinal sein).

Der erste Schritt ist: Zur besseren Vergleichbarkeit werden die Verteilungen auf den gleichen Maßstab gebracht = üblicherweise Prozent. Durch die Prozentuierung kann man die verschiedenen Gruppen leicht miteinander vergleichen.

Wie bei allen bisher beschriebenen Analyseverfahren ist es auch bei Tabellen interessant, die Information in einer Zahl zusammenzufassen. Bei Tabellen sind dies die Assoziationsmaße, von denen einige im Folgenden beschrieben werden sollen. Entscheidend für die Wahl eines Koeffizienten ist das Messniveau der Variablen. Die folgende Tabelle beinhaltet die wichtigsten Koeffizienten (ausführliche Darstellung in Schmierer 1975):

Tabelle 5: Assoziationsmaße

unabhängige Variable	abhängige Variable			
	dichotomisch	nominal	ordinal	quantitativ
dichotomisch	Phi	=nom/nom	=ord/ord	r_{bis} , r_{pbis}
nominal	nom/nom	V, C, Lambda	=nom/nom	Eta
ordinal	ord/ord	=nom/nom	Tau, Rho, Gamma	=ord/ord
quantitativ	=dichot./quant	=nom/nom	=ord/ord	r

Man sieht an der Tabelle, dass in diesem Falle dichotomische Variablen (Variablen, die nur zwei Ausprägungen besitzen, wie z.B. Geschlecht) eine gewisse Sonderstellung einnehmen. Allgemein gilt, dass beim Zusammentreffen von zwei Variablen mit unterschiedlichem Messniveau das niedrigere die Wahl des Koeffizienten bestimmt.

a) Nominalskalen

Alle Maße beruhen auf dem Chi-Quadrat-Wert. Er gibt an, wie weit eine gegebene Tabelle (beobachtete Werte, f_o) von einer Tabelle mit den gleichen Randverteilungen, aber mit absolut keinem Chi-Quadrat Zusammenhang (Erwartungswerte, f_e) entfernt ist (dieser Wert kann zwischen 0 und unendlich liegen).

Wichtig: Eine Beschränkung dieses Verfahrens ist, dass in der Tabelle der Erwartungswerte kein Wert kleiner als 5 werden soll (diese Grenze ist nicht unumstritten, es gibt auch großzügigere Auffassungen wie: Kein Wert kleiner 1 und nicht mehr als 10% oder 20% kleiner 5). Trifft dies zu, müsste man eventuell Ausprägungen zusammenfassen.

Die Randsummen sind vorgegeben. Es ist also gar nicht notwendig, alle Werte der zweiten Tabelle (der Erwartungswerte) zu berechnen, da sich immer die letzte Zeile und Spalte der Tabelle residual ergeben. Man spricht von den Freiheitsgraden einer Tabelle. Allgemein ergeben sie sich als:

$$(6) \quad \text{Freiheitsgrade} = (\text{Zeilen}-1) * (\text{Spalten}-1)$$

Der Chi-Quadrat Wert wird nach folgender Formel berechnet:

$$(7) \quad \chi^2 = \sum \frac{(f_o - f_e)^2}{f_e}$$

Alle Koeffizienten (mit Ausnahme von Lambda, das auf einem Vergleich von Modalwerten beruht) sind Normierungen des Chi-Quadrat-Werts (alle Koeffizienten liegen zwischen 0 und 1, erst bei ordinalem oder quantitativem Messniveau kommt das Vorzeichen für die Richtung dazu; bei nominalem Messniveau wäre eine Richtungsangabe sinnlos, da die Ausprägungen ja in beliebiger Reihenfolge angeordnet werden können). Wie sind nun die beiden Normierungsvorschläge, die zu den Koeffizienten C (Contingenzkoeffizient, der aber meist in einer korrigierten Form angegeben wird) bzw. V (Cramer's V) führen?

$$(8) \quad C = \sqrt{\frac{\chi^2}{n + \chi^2}}$$

$$(9) \quad T_{corr} = V = \sqrt{\frac{\chi^2}{n * (w - 1)}} \quad \begin{array}{l} \text{w ... ist die kleinere der beiden} \\ \text{Zahlen Spaltenzahl oder} \\ \text{Zeilenzahl der Tabelle} \end{array}$$

b) Ordinalskalen

Die Überlegungen, die zur Konstruktion von ordinalen Maßen führen, sind: Es ist nur eine Ordnung bekannt, man weiß nicht, wie viel eine Messung größer/kleiner ist als eine andere. Also bildet man aus den n Fällen n * n Paare. Für jeden Vergleich der Fälle A und B merkt man sich, ob A größer oder kleiner oder gleich B ist. Dies macht man zuerst bei der Variablen x, dann bei der Variablen y. Zwei ordinale Variablen könnten sein: Schulbildung (mit den Ausprägungen: Pflichtschule, mittlere Schulbildung, Matura und mehr) und Berufsposition (Ausprägungen: Arbeiter und niedrige Angestellte, mittlere Angestellte und Beamte, leitende Angestellte und Beamte). Ein perfekter positiver Zusammenhang zwischen x und y (+1,0) wäre dann gegeben, wenn jedes Mal, wenn die Schulbildung höher ist, auch die Berufsposition höher ist (wird

als N_s bezeichnet); ein perfekter negativer (-1,0) dann, wenn jedes Mal, wenn die Schulbildung höher ist, die Berufsposition niedriger ist (wird als N_d bezeichnet); ein Zusammenhang von 0, wenn größer und kleiner sich genau ausgleichen.

Aus dem Vergleich der Anzahl von N_s und N_d erkennt man bereits, ob ein Zusammenhang bestehen wird (N_s viel größer als N_d). Die verschiedenen ordinalen Assoziationsmaße sind nur unterschiedliche Normierungen von N_s und N_d .

$$(10) \quad \gamma = \frac{N_s - N_d}{N_s + N_d}$$

Für die Berechnung von Tau gibt es verschiedene Vorschläge, die als Tau a, Tau b, Tau c bezeichnet werden. Der Koeffizient Tau b dürfte der am plausibelsten definierte sein, da er aus einer allgemeinen Theorie von Korrelationskoeffizienten abgeleitet werden kann (Denz 1979). Die hier vorgeschlagene Normierung von ($N_s - N_d$) ist die Division durch die "ordinalen Streuungen" S_x und S_y , die ähnlich wie N_s berechnet werden, nur ohne den Vergleich von zwei Variablen:

$$(11) \quad \tau_b = \frac{N_s - N_d}{\sqrt{S_x * S_y}}$$

Der Koeffizient Rho ist sehr einfach definiert: Werden die ordinalen Werte in Rangplätze umgerechnet und wird auf die so transformierten Daten die Formel für r angewendet, ergibt sich automatisch Rho. Für alle diese Assoziationsmaße gibt es auch entsprechende Signifikanztests.

5.2.3 Zusammenhänge zwischen zwei quantitativen Variablen: Regressionsanalyse

Voraussetzung für diese Form der Analyse ist, dass beide in die Analyse einbezogenen Variablen quantitativ sind, denn sonst sind Messachsen nicht eindeutig bestimmt. (Eine ordinale Messachse kann man sich als Gummiband vorstellen, die Reihenfolge der Punkte bleibt zwar immer gleich, aber die Abstände verändern sich je nachdem, wie stark man an bestimmten Stellen zieht.) Günstiger wäre es noch, wenn die quantitative Variable stetig wäre, denn dann sind alle Punkte auf der Messachse definiert und nicht nur bestimmte. Z.B. die Kinderzahl ist quantitativ, aber definiert sind nur die ganzen Zahlen 1, 2 usw., es gibt nicht 1,5 Kinder, während z.B. bei der Körpergröße, die stetig ist, alle Messwerte möglich sind (sind die Variablen nicht stetig, ist dies der Fall einer Tabellenanalyse mit zwei quantitativen Variablen).

Zuerst eine grafische Darstellung: Man kann sich vorstellen, dass zwei Variablen x und y die Achsen einer Ebene sind. Die Lage jeder Person in dieser Ebene ist dann durch das Koordinatenpaar (x, y) bestimmt. Die Menge aller dieser Wertepaare kann man dann grafisch durch ein „Streudiagramm“ darstellen.

Die grafische Darstellung ist sehr anschaulich, aber schwer zu beschreiben bzw. mehrere solcher Darstellungen sind schwer miteinander zu vergleichen. Deshalb ist es

(wie schon bei univariaten Verteilungen) sinnvoll, wenn es eine Maßzahl gibt, welche die wichtigsten Informationen zusammenfasst.

Die Information, welche bei diesen zweidimensionalen Verteilungen interessant ist, ist: Wie hängen die beiden Variablen, welche die Messachsen bilden, zusammen? In welcher Form und wie stark? In der Praxis geht man (fast) immer von einem linearen Zusammenhang aus. Dann kann man berechnen, wie genau die Punkte dieser Geraden entsprechen bzw. wie groß die Abweichungen sind. Das Ausmaß der Entsprechung wird durch eine Zahl zwischen 0 (überhaupt nicht) und 1 (alle Punkte liegen auf der Geraden) ausgedrückt.

Die gesuchte Maßzahl ist – unter allen diesen Annahmen – der Korrelationskoeffizient r (Pearson'scher oder Produkt-Moment- Korrelationskoeffizient):

$$(12a) \quad r = \frac{\text{Kovarianz}(xy)}{\text{St.abw}(x) \times \text{St.abw}(y)}$$

$$(12b) \quad r = \frac{\frac{1}{n} \sum (x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})}{\sigma_x \sigma_y}$$

Vergleicht man die Formel der Kovarianz mit der Varianzformel (3), erkennt man sofort, dass beide die gleiche Struktur haben.

Dieser Koeffizient liegt, wie oben angeführt, zwischen 0 und 1, aber er hat auch noch zusätzlich ein Vorzeichen, welches die Richtung des Zusammenhangs angibt:

Ist das Vorzeichen +: je größer x , desto größer ist auch y .

Ist das Vorzeichen -: je größer x , desto kleiner ist y .

Dabei ist jedoch die Codierung der Variablen zu beachten. Der Computer errechnet das Vorzeichen nicht nach inhaltlichen Überlegungen, sondern nur nach der Codierung! Wenn also eine Variable invers zur anderen codiert ist, muss auch das Vorzeichen für die Interpretation umgekehrt werden!

Auch hier sollen kurz die Möglichkeiten, auch die Wahrscheinlichkeit des Zusammenhangs anzugeben, aufgeführt werden. Ist der Koeffizient in der errechneten Höhe bei dieser Stichprobengröße signifikant oder noch zufällig? Einige Werte (für $p=0.05$): Bei $n=25$ muss der Koeffizient mindestens 0.38 sein, bei $n=100$ mindestens 0.19, bei $n=500$ mindestens 0.09, um von einem signifikanten Ergebnis sprechen zu können

Vertiefung 4: Fehlerreduktion durch eine Prognosefunktion

Die Problemstellung ist im Prinzip die gleiche wie bei Subgruppen. Nur wird hier nicht der Mittelwert der jeweiligen Subgruppe als Prognosewert verwendet, sondern die Prognose erfolgt aufgrund einer (theoretisch) angenommenen oder nach bestimmten Annahmen aus den Daten errechneten Gleichung. Grundsätzlich ist jeder als mathematische Funktion ausdrückbare Zusammenhang als Annahme möglich. Werden jedoch nicht-monotone Funktionen gewählt, führt dies zu gravierenden methodologischen Problemen (vgl. Denz 1982, S. 120 ff.). In der Praxis wird (meistens) die einfachste aller möglichen Funktionen, nämlich die Gerade ($y=ax+b$) angenommen. Dafür gibt es mehrere Gründe:

- Zuerst sicherlich einmal die Ökonomie ("entia non sunt multiplicanda praeter necessitatem", Wilhelm von Ockham) - alle anderen Funktionen haben mehr Parameter und führen deshalb auch zu komplizierteren Berechnungen.
- Man verfolgt damit eine Sicherheitsstrategie - wenn man Linearität annimmt und ein Zusammenhang gefunden wird, wäre er bei Nichtlinearität als Annahme natürlich auch gefunden worden, aber noch viele andere dazu. Man findet also eher wenig Zusammenhänge, weil man alle nichtlinearen als nicht existent betrachtet.
- Hat man aus guten Gründen (Theorie!) die Hypothese der Nichtlinearität, können durch geeignete Transformationen der Variablen viele nichtlineare Probleme wiederum in lineare übergeführt werden.

Wird die Funktion aus den Daten berechnet, werden die Parameter so gewählt, dass der Fehler SS_E möglichst gering ist. Für den Fall der Geradengleichung ($\hat{y}_i = a_0 + a_1 x_i$) als Annahme: Der Wert der unabhängigen Variablen x ist bekannt, durch Einsetzen in die Geradengleichung ergibt sich der prognostizierte Wert \hat{y} , der mit dem empirischen y verglichen wird: $SS_E = \sum (y_i - \hat{y}_i)^2$. Das Ausmaß der Fehlerreduktion gibt r^2 an.

Es ist aber nicht notwendig, diese Funktion auf eine unabhängige Variable zu beschränken - dann ergibt sich die multiple Regression als ein Fall der Mehrvariablenanalyse. Die Prognosefunktion ist in diesem Fall eine lineare Gleichung mit der Konstanten a_0 und mehreren unabhängigen Variablen x .

Die Parameter a_0 bis a_n werden durch das Modell wiederum so errechnet, dass der Fehler minimiert wird. Das Ausmaß der Fehlerreduktion gibt nun R^2 an (Großbuchstabe, damit man sofort erkennt, dass mehrere unabhängige Variable verwendet wurden). Die Parameter a_0 bis a_n (a_0 ist die Regressionskonstante) geben den selbständigen Beitrag jeder einzelnen Variablen an.

Warum werden nicht die einzelnen Korrelationen der unabhängigen Variablen mit der abhängigen Variablen y verwendet? Die unabhängigen Variablen x_1 bis x_n korrelieren selbst wiederum untereinander. Das bedeutet, dass in jeder einzelnen Korrelation auch Effekte stecken, die nur durch die Korrelation untereinander entstanden sind (indirekte Effekte): Wenn A mit B korreliert und B mit C, dann korreliert auch A mit C, obwohl die beiden Variablen "in Wirklichkeit" unabhängig voneinander sind. Eine Addition dieser Werte würde zu weit überhöhten Werten führen, weil mehrfach die indirekten Effekte hinzugerechnet werden. Es ist also notwendig, alle diese Effekte herauszunehmen (partiellieren) und nur den "reinen" (direkten) Effekt einer Variablen, eben den Regressionskoeffizienten a_i , zu berechnen (bzw. daraus einen partiellen Korrelationskoeffizienten).

5.3 Mehrvariablenanalyse

Die meisten Skalierungsverfahren gehören ebenso wie die Clusteranalyse, MDS und Korrespondenzanalyse in die Kategorie der Mehrvariablenanalysen. Auf diese soll hier nicht eingegangen werden, sondern nur auf die multiple bzw. multivariate Kausalanalyse („allgemeines lineares Modell“).

Zur Berechnung von kausalen Zusammenhängen zwischen mehreren unabhängigen Variablen und einer oder mehreren abhängigen Variablen, wobei das Messniveau der Variablen nominal oder quantitativ sein kann (bezieht man noch das \tilde{A} -Modell mit ein, auch ordinal), wird das „allgemeine lineare Modell“ verwendet (ausführliche Darstellung z.B. Holm 1979). Die Grundannahme dieses Modells ist: Die Variablen

sind linear additiv miteinander verknüpft. Man versucht die abhängige Variable y durch eine Prognosegleichung folgenden Typs zu prognostizieren (erklären):

$$y = a_0 + a_1x_1 + a_2x_2 + \dots + a_nx_n$$

Wie man an der Prognosegleichung sieht, müssen die Variablen addierbar sein, was ja nur für quantitative Variablen zutrifft. Nominale Variablen werden in sogenannte „Dummies“, die auch addierbar sind, zerlegt. Wird die Frage z.B. nach dem Familienstand gestellt, so sind die Antworten ledig, verheiratet, verwitwet, geschieden möglich, also eine nominale Variable mit vier Ausprägungen. Man könnte auch anders fragen, nämlich: Sind Sie ledig? Antwortmöglichkeiten: ja – nein. Sind Sie verheiratet? ja – nein usw. Man löst die eine Frage mit vier Antwortalternativen in vier Einzelfragen mit ja – nein als Antwortmöglichkeiten auf. Dabei kann man sich die letzte Frage sparen, weil sie keine zusätzliche Information bringt: Wer dreimal nein gesagt hat, kann nur mehr geschieden sein. Aus einer nominalen Frage mit m Antwortalternativen werden also $(m-1)$ Dummies, die jeweils 0-1 codiert sind.

Durch diese Vorgangsweise können die bisher in der Literatur getrennt beschriebenen verschiedenen Verfahren zu einem einzigen Verfahren, dem allgemeinen linearen Modell, zusammengefasst werden. Die Zuordnung soll die folgende Tabelle zeigen:

Tabelle 6: Die Submodelle des allgemeinen linearen Modells

die unabhängige Variable ist	die abhängige Variable ist		
	eine quantitative	mehrere quantitative	Nominal
eine quantitative	verschiedene Korrelationskoeffizienten		
mehrere quantitative	multiple Regression	multivariate Regression	Diskriminanzanalyse
eine oder mehrere nominale Variable	Varianzanalyse	multivariate Varianzanalyse	Tabellenanalyse, log-lineare Modelle
Gemischt	Kovarianzanalyse	multivariate Kovarianzanalyse	logit-Modelle, probit-Moelle

Diese Analysen liefern unabhängig vom Messniveau der Variablen folgende Informationen: Wie viel erklären alle Variablen zusammen (welchen Anteil der Streuung der abhängigen Variablen)? Wie groß ist der selbständige Erklärungsanteil jeder einzelnen unabhängigen Variablen (bei nominalen Variablen wird auch der Erklärungsanteil jeder Ausprägung angegeben)?

Werden im theoretischen Modell alle Variablen in eine kausale Abfolge gebracht und wird dies mathematisch durch eine Folge von Regressionsanalysen, bei denen immer eine neue abhängige Variable hinzugefügt wird, überprüft, spricht man von einer Pfadanalyse.

Literatur- und Medienverzeichnis

- Atteslander, Peter: *Methoden der empirischer Sozialforschung*. Berlin (de Gruyter) 1969.
- Bales, Robert F.: *Die Interaktionsanalyse. Ein Beobachtungsverfahren zur Untersuchung kleiner Gruppen*. In: König, René (Hg): *Praktische Sozialforschung*. 8. Aufl. Bd. 2. Beobachtung und Experiment. Köln u.a. (Kiepenheuer & Witsch) 1975.
- Clauß, Günther & Ebner, Heinz: *Statistik für Soziologen, Pädagogen, Psychologen und Mediziner*. Thun u.a. (Deutsch) 1982.
- Denz, Hermann: *Analyse latenter Strukturen*. München (Francke) 1982.
- Denz, Hermann: *Das Großgamma-Modell*. In: Denz, Hermann (Hg.): *Die Befragung* 6. München (Francke) 1979.
- Fleiss, Joseph: *Statistical methods for rates and proportions*. New York (Wiley) 1973.
- Friedrichs, Jürgen: *Methoden empirischer Sozialforschung*. Opladen (Westdt. Verl.) 1980.
- Heinze, Thomas: *Qualitative Sozialforschung. Erfahrungen, Probleme und Perspektiven*. Opladen (Westdt.-Verl.) 1986.
- Holm, Kurt: *Das allgemeine lineare Modell*. In: Holm, Kurt (Hg): *Die Befragung*. Bd. 6. München (Francke) 1979.
- Holm, Kurt: *Die Faktorenanalyse – ihre Anwendung auf Fragebatterien*. In: Holm, Kurt (Hg): *Die Befragung* 3. München (Francke) 1976.
- Holm, Kurt: *Die Frage*. In: Holm, Kurt (Hg): *Die Befragung* 1. München (Francke) 1982².
- Kaplitza, Gabriele: *Die Stichprobe*. In: Holm, Kurt (Hrsg): *Die Befragung* 1. 2. Aufl. München (Francke) 1982.
- Kromrey, Helmut: *Empirische Sozialforschung*. 7.Aufl. Opladen (Leske + Budrich) 1995.
- Lamnek, Siegfried: *Qualitative Sozialforschung. Bd. 2. Methoden und Techniken*. München (Psychologie Verl.-Union) 1989.
- Leithäuser, Thomas & Volmerg, Birgit: *Anleitung zu einer empirischen Hermeneutik. Psychoanalytische Textinterpretation als sozialwissenschaftliches Verfahren*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1979.
- Lück, Helmut E.: *Einführung in die psychologische Forschungspraxis. Der Forschungsprozess*. Hagen (Skriptum der Fern-Univ. Hagen) 1981.
- Mayntz, Renate & Holm, Kurt & Hübner, Peter: *Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie*. Opladen (Westdt.-Verl.) 1978.
- Mayring, Philipp: *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 3. überarb. Aufl. Weinheim (Psychologie Verl.- Union) 1996.
- Mayring, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Neuausg.* Weinheim (Dt. Studien-Verl.) 1988.
- Petzold, Hilarion: *Das Psychodrama Morenos als Methode der Humanistischen Psychologie*. In: Völker, Ulrich (Hg.): *Humanistische Psychologie*, Weinheim u.a. (Beltz) 1980.
- Petzold, Hilarion: *Psychodrama. Die ganze Welt ist Bühne*. In: Petzold, Hilarion (Hg.): *Wege zum Menschen*, Bd. 1. Paderborn (Junfermann) 1984.
- Prim, Rolf & Tilmann, Heribert: *Grundlagen einer kritisch-rationalen Sozialwissenschaft*. 3. Aufl. Heidelberg (Quelle & Meyer) 1977.
- Schmierer, Christian: *Tabellenanalyse*. In: Holm, Kurt (Hg): *Die Befragung* 2, München (Francke) 1975.
- Siegel, Sidney: *Nichtparametrische statistische Methoden*. Frankfurt a.M. (Fachbuchhandlung für Psychologie) 1976.

Siegfried Jäger

Die Methode der Kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse

Vorbemerkung

Die in Band 3 dieses Projektes dargestellte theoretische Skizze der Diskurs- und Dispositivtheorie bildet auch die allgemeine theoretische Grundlage der von mir im folgenden vorgeschlagenen Analysemethode. Die Lektüre dieses Kapitels, in dem das Verhältnis von Diskurs, Wissen, Macht und Subjekt ausführlich dargestellt ist, soll daher im Folgenden vorausgesetzt werden. Ich verzichte hier zudem auf eine detaillierte Darstellung des linguistischen Instrumentariums, das man, behutsam und gezielt auswählend, guten Stilistiken bzw. Grammatiken etc. entnehmen kann.¹ Das linguistische Instrumentarium stellt gleichsam nur ein Fach aus der diskursanalytischen „Werkzeugkiste“ dar, das je nach Beschaffenheit des zu untersuchenden Gegenstandes mit sehr unterschiedlichen Instrumenten angefüllt werden kann. Es gibt allerdings so etwas wie ein Standardrepertoire, das ich im weiteren Verlauf meiner Ausführungen auch beschreiben werde. Der Nachdruck liegt im Folgenden aber auf tätigkeits- und diskurstheoretischen Prinzipien.²

1. Die Struktur des Diskurses

Diskurse bzw. „soziale Wissensflüsse durch die Zeit“ stellen in ihrer Gesamtheit ein riesiges und komplexes „Gewimmel“ dar.

¹ Damit geht sie weit über das Analyseverfahren, das Utz Maas für die Analyse von faschistischen Texten vorgeschlagen hat, hinaus, vgl. Maas 1984. Eine ausführliche Einführung in die „Kritische Diskursanalyse“ ist Jäger 1999.

² Der Soziologe Reiner Keller (1997) möchte die folgenden Fragestellungen an „Allgemein öffentliche und Spezial-Diskurse“ herantragen: „- wie sie entstanden sind, – welche Veränderungen sie im Laufe der Zeit erfahren, – auf welche Gegenstandsbereiche und welches Publikum sie sich beziehen, – welche manifesten und/oder latenten Inhalte (kognitive Wahrnehmungsschemata, moralische und ästhetische Bewertungsschemata für 'Sachverhalte' sie transportieren, – welche (rhetorischen) Mittel dazu eingesetzt werden, – welche materialen Praktiken verwendet werden, – welches ihre Träger sind, – in welchem Verhältnis sie zu anderen (konkurrierenden) zeitgenössischen oder historischen Diskursen stehen, – wie erfolgreich sie sind, d.h. welche Außenwirkungen sie haben“ (ebd. 318f.). Solche Kataloge entsprechen im Großen und Ganzen meinen Vorschlägen; vgl. Jäger 1993 und 1999; sie zeigen aber auch, dass die methodologische Werkzeugkiste im Prinzip immer offensteht und erweiterbar ist. Der jeweils untersuchte Gegenstand „schreibt vor“, welcher Instrumente man sich im Einzelnen bedienen muss, welche Fragestellungen sich aufdrängen etc.

Zunächst stellt sich also die Frage, wie Diskurse trotz ihres „großen Wucherns“ und ihrer Verflochtenheit überhaupt analysiert werden können. Dazu mache ich die folgenden terminologisch/pragmatischen Vorschläge, die dazu geeignet sind, die prinzipielle *Struktur von Diskursen* darschaubarer und infolgedessen erst eigentlich analysierbar werden zu lassen:

Spezialdiskurse und Interdiskurs

Grundsätzlich ist zwischen Spezialdiskursen (der Wissenschaften(en)) und dem Interdiskurs zu unterscheiden, wobei alle nicht-wissenschaftlichen Diskurse als Bestandteile des Interdiskurses aufgefasst werden. Zugleich fließen ständig Elemente der wissenschaftlichen Diskurse (Spezialdiskurse) in den Interdiskurs ein.

Zur Ermittlung der Struktur von Diskursen schlage ich die folgenden Operationalisierungshilfen vor:

Diskursstränge

Im gesellschaftlichen Gesamtdiskurs tauchen die verschiedensten Themen auf. Thematisch einheitliche Diskursverläufe bezeichne ich als Diskursstränge.

Jeder Diskursstrang hat eine synchrone und eine diachrone Dimension. Ein synchroner Schnitt durch einen Diskursstrang hat eine gewisse qualitative (endliche) Bandbreite.³ Ein solcher Schnitt ermittelt, was zu einem bestimmten gegenwärtigen oder früheren Zeitpunkt bzw. jeweiligen Gegenwart in seiner gesamten Bandbreite „gesagt“ wurde bzw. sagbar ist bzw. war.

Diskursfragmente

Jeder Diskursstrang setzt sich aus einer Fülle von Elementen zusammen, die man traditionell auch als Texte bezeichnet. Ich ziehe statt des Terminus Text den des Diskursfragments vor, da Texte mehrere Themen ansprechen können und damit mehrere Diskursfragmente enthalten (können). Als Diskursfragment bezeichne ich daher einen Text oder einen Textteil, der ein bestimmtes Thema behandelt, z.B. das Thema Ausländer/Ausländerangelegenheiten (im weitesten Sinne). Umgekehrt gesagt: Diskursfragmente verbinden sich zu Diskurssträngen.

Diskursstrang-Verschränkungen

Zu beachten ist also, dass ein Text thematische Bezüge zu verschiedenen Diskurssträngen enthalten kann und in der Regel auch enthält. Mit anderen Worten: In einem Text können verschiedene Diskursfragmente enthalten sein; diese treten also in aller Regel von vornherein bereits in verschränkter Form auf. Eine solche Diskurs(strang)verschränkung liegt vor, wenn ein Text klar verschiedene Themen anspricht, aber auch, wenn nur ein Hauptthema angesprochen ist, bei dem aber Bezüge zu anderen Themen vorgenommen werden. So kann ein Kommentar zwei Themen behandeln, die nichts miteinander zu tun haben bzw. zu haben scheinen. In diesem Fall liegen hier in einem Text zwei verschiedene, aber miteinander verschränkte Diskursfragmente vor. Andererseits kann aber ein thematisch einheitlicher Text (= ein Dis-

³ Das damit angesprochene Problem einer vollständigen Erfassung eines Diskursstrangs werde ich weiter unten diskutieren. Es ist deshalb von besonderer Bedeutung, weil es dabei um die Aussagefähigkeit und allgemeine Gültigkeit einer Diskursanalyse geht.

kursfragment) auf andere Themen mehr oder minder lose Bezug nehmen, das behandelte Thema mit einem oder mehreren anderen gleichsam verknoten. Dies ist zum Beispiel der Fall, wenn in einem Text zum Thema Einwanderung auf den ökonomischen Diskursstrang verwiesen wird oder auf den Frauendiskurs etc. So könnte ein Kommentar etwa enden: „Und im übrigen kostet Integration Geld.“ Oder: „Zu bedenken ist auch, daß bei den X. das Patriarchat noch eine ganz andere Rolle spielt als bei uns.“ In diesen Fällen könnte man von diskursiven Knoten sprechen, durch die u. a. die Diskursstränge miteinander vernetzt und verknotet werden. Solche Verknotungen kann man daher auch als eine leichte Form der Verschränkung auffassen.

Diskursive Ereignisse und diskursiver Kontext

Alle Ereignisse haben diskursive Wurzeln; m. a. W. sie lassen sich auf bestimmte diskursive Konstellationen zurückführen, deren Vergegenständlichungen sie darstellen. Als diskursive Ereignisse sind jedoch nur solche Ereignisse zu fassen, die mediopolitisch besonders herausgestellt werden und als solche Ereignisse die Richtung und die Qualität des Diskursstrangs, zu dem sie gehören, mehr oder minder stark beeinflussen. Im Beispiel: Der Atom-Gau von Harrisburg war ähnlich folgenschwer wie der von Tschernobyl. Während ersterer aber medial jahrelang unter der Decke gehalten wurde, wurde letzterer zu einem medial-diskursiven Großereignis und beeinflusste als solches die gesamte Weltpolitik. Ob ein Ereignis, etwa ein zu erwartender schwerer Chemie-Unfall, zu einem diskursiven Ereignis wird oder nicht, das hängt von jeweiligen politischen Dominanzen und Konjunkturen ab. Diskursanalysen können ermitteln, ob solche zu erwartenden Ereignisse zu diskursiven Ereignissen werden oder nicht. Werden sie es, beeinflussen sie die weiteren Diskursverläufe erheblich: Tschernobyl hat in Deutschland zu einer sich ändernden Atomkraftwerk-Politik beigetragen, die – wenn auch zögerlich – zu einem Ausstieg aus der Atomenergie führen wird. Ein grüner Gegen-Diskurs, der schon längst im Gange war, hätte dies allein kaum bewerkstelligen können. Zugleich ist zu beobachten, dass ein diskursives Ereignis wie das beschriebene den gesamten Diskurs über neue Technologien beeinflussen kann, etwa indem es den Blick auf die Notwendigkeit der Entwicklung neuer Energiequellen lenkt.

Ein weiteres Beispiel: Der Wahlerfolg der FPÖ im Jahre 1999 erweckte große mediale Aufmerksamkeit. Die Regierungsbeteiligung der FPÖ (und damit indirekt: Jörg Haider) erhielt jedoch ein bei weitem sehr viel größeres und weltweites Echo und wurde damit zu einem diskursiven Großereignis, das monatelang die europäische und US-amerikanische Presse in Atem hielt. Auch hier war ein Einfluss auf andere Diskurse zu beobachten: auf rechtsextreme Diskurse in anderen europäischen und außer-europäischen Ländern.

Die Ermittlung diskursiver Ereignisse kann für die Analyse von Diskurssträngen auch deshalb sehr wichtig sein, weil ihre Nachzeichnung den diskursiven Kontext markiert bzw. konturiert, auf den sich ein aktueller Diskursstrang bezieht. So kann etwa die Analyse eines synchronen Schnitts durch einen Diskursstrang dadurch seine historische Rückbindung finden, dass man diesen synchronen Schnitt an eine Art Chronik der diskursiven Ereignisse zurückbindet, die thematisch zu diesem Diskursstrang gehören. Solche Rückbindungen sind für die Analyse und die Interpretation aktueller Schnitte durch Diskursstränge ausgesprochen hilfreich.⁴

Diskursebenen

Nun operieren die jeweiligen Diskursstränge auf verschiedenen diskursiven Ebenen (Wissenschaft(en), Politik, Medien, Erziehung, Alltag, Geschäftsleben, Verwaltung etc.). Man könnte solche Diskursebenen auch als die sozialen Orte bezeichnen, von denen aus jeweils „gesprochen“ wird. Dabei ist zu beobachten, dass diese Diskursebenen aufeinander einwirken, sich aufeinander beziehen, einander nutzen etc. So können etwa auf der Medien-Ebene Diskursfragmente eines wissenschaftlichen Spezialdiskurses oder auch des Politikerdiskurses aufgenommen werden etc. So ist auch zu beobachten, dass etwa die Medien den Alltagsdiskurs aufnehmen, bündeln, zuspitzen etc. können oder auch – vor allem in der Sensationspresse – à la BILD oder Kronenzeitung – sensationsheischend und oft populistisch aufdonnern. Auf diese Weise regulieren die Medien im Übrigen das Alltagsdenken und nehmen jeweils erheblichen Einfluss auf die jeweils machbare und gemachte Politik. Man denke etwa an das Image Jörg Haiders, das ohne Zutun einer den Rechtspopulismus normalisierenden Medienberichterstattung so kaum zustande gekommen wäre.

Zu beachten ist darüber hinaus, dass die einzelnen Diskursebenen in sich stark verflochten sind, dergestalt, dass z.B. auch renommierte Leitmedien Informationen und Inhalte aller Art übernehmen, die bereits in anderen Medien aufgetaucht sind. Das berechtigt umso mehr, von dem Mediendiskurs zu sprechen, der insgesamt, insbesondere was die hegemonialen Medien betrifft, in wesentlichen Aspekten als einheitlich betrachtet werden kann, was nicht ausschließt, dass dabei unterschiedliche Diskurspositionen mehr oder minder stark zur Geltung kommen.

Diskursposition

Die Kategorie der Diskursposition, mit der ein spezifischer ideologischer Standort einer Person oder eines Mediums gemeint ist, erweist sich als sehr hilfreich. Margret Jäger definiert die Kategorie der Diskursposition wie folgt: „Unter einer Diskursposition verstehe ich den (ideologischen, S.J.) Ort, von dem aus eine Beteiligung am Diskurs und seine Bewertung für den Einzelnen und die Einzelne bzw. für Gruppen und Institutionen erfolgt. Sie produziert und reproduziert die besonderen diskursiven Verstrickungen, die sich aus den bisher durchlebten und aktuellen Lebenslagen der Diskursbeteiligten speisen. Die Diskursposition ist also das Resultat der Verstricktheiten in diverse Diskurse, denen das Individuum ausgesetzt war und die es im Verlauf seines Lebens zu einer bestimmten ideologischen bzw. weltanschaulichen Position (...) verarbeitet hat.“ (M. Jäger 1996, 47)

Was für die Subjekte gilt, dies gilt entsprechend für Medien, ja für ganze Diskursstränge. Auch sie bilden bestimmte Diskurspositionen aus, die – mehr oder minder geschlossen – die gesamte Berichterstattung prägen. Zu beachten ist: „Dieses Diskursystem können Gruppen und Individuen durchaus unterschiedlich bewerten. Z. B. kann der hegemoniale Diskurs das Symbol des Flugzeugs positiv besetzen, während der antihegemoniale Diskurs Flugzeuge ablehnt und für Bäume, Fahrräder etc. schwärmt. Wichtig [...] ist dabei aber, daß sich abweichende Diskurspositionen auf 'die gleiche diskursive grundstruktur' (Link 1986a) beziehen.“ (M. Jäger 1996, 47)

⁴ Ein solcher Versuch liegt vor in Caborn 1999.

Solche Diskurspositionen lassen sich im Grunde erst als Resultat von Diskursanalysen ermitteln. Es kann allerdings beobachtet werden, dass sie in grober Kontur zum allgemeinen Wissen einer Bevölkerung gehören. Den Selbstbeschreibungen von Zeitschriften, etwa als „unabhängig“ oder „überparteilich“, sollte man allerdings immer misstrauisch gegenüberstehen. Zugleich ist darauf hinzuweisen, dass Diskurspositionen innerhalb eines herrschenden bzw. hegemonialen Diskurses ziemlich homogen sind, was bereits als Wirkung des jeweils hegemonialen Diskurses verstanden werden kann. Es kann natürlich innerhalb des vorherrschenden Diskurses unterschiedliche Positionen geben, die aber z.B. darin grundsätzlich übereinstimmen können, dass sie das obwaltende Wirtschaftssystem nicht in Frage stellen. Davon abweichende Diskurspositionen lassen sich oft mehr oder minder in sich geschlossenen Gegendiskursen zuordnen. Das schließt nicht aus, dass sich gegendiskursive und grundsätzlich oppositionelle Diskurselemente subversiv in den hegemonialen Diskurs einbringen lassen. Ein Beispiel dafür wäre die verbreitete Redensart „Zeit ist Geld“, die von manchen Menschen durchaus kapitalismuskritisch aufgenommen wird.

Der gesamtgesellschaftliche Diskurs in seiner Verschränktheit und Komplexität

In einer gegebenen Gesellschaft bilden die Diskursstränge in komplexer Verschränktheit den gesamtgesellschaftlichen Diskurs.

Dabei ist zu beachten, dass „gegebene Gesellschaften“ nie (restlos) homogen sind; deshalb ist gegebenenfalls mit sozialen Untergruppierungen einer Gesellschaft zu operieren. In der Bundesrepublik Deutschland hat aber offenbar nach der 89er Wende eine starke ideologische Homogenisierung des gesellschaftlichen Gesamtdiskurses stattgefunden, die auch nicht so leicht aufzubrechen sein wird (vgl. dazu Teubert 1997, 1999). Ferner ist zu beachten, dass der Gesamtdiskurs einer Gesellschaft Teildiskurs eines (selbstverständlich überaus heterogenen) globalen Diskurses oder anders: des Weltdiskurses ist, der sich – mit aller Vorsicht gesagt – ebenfalls seit 1989 zugleich homogenisiert (in der westlichen Welt) und umgepolt hat (von West gegen Ost tendenziell zu West gegen Orient, Islam).

Sicher stellt der gesellschaftliche Gesamtdiskurs ein äußerst verzweigtes und ineinander verwurzeltes Netz dar. Diskursanalyse verfolgt das Ziel, dieses Netz zu entwirren, wobei in der Regel so verfahren wird, dass zunächst einzelne Diskursstränge auf einzelnen diskursiven Ebenen herausgearbeitet werden. Beispiel: der mediale Einwanderungs-Diskurs(strang).

An eine solche Analyse schließen sich weitere an, etwa die Analyse des politischen Diskursstrangs über Einwanderung, des Alltags-Diskursstrangs über Einwanderung etc.

Im Anschluss an solche Analysen stellt sich in aller Regel die Frage, in welcher Beziehung die diskursiven Ebenen des betreffenden gesamten Diskursstranges zueinander stehen. Hier wäre etwa die Frage zu beantworten, ob und wie der politische Diskursstrang sich in den medialen und den alltäglichen verzahnt, wie und ob der mediale den alltäglichen „beeinflusst“, sich sozusagen in ihn „hineinfrisst“ etc.

Geschichte, Gegenwart und Zukunft der Diskursstränge

Hinzu kommt, dass der Diskurs/die Diskursstränge eine Geschichte, eine Gegenwart und eine Zukunft haben. Es wäre daher erforderlich, größere Zeiträume diskursiver

Abläufe ebenfalls zu analysieren, um auf diese Weise ihre Stärke, die Dichte der Verschränkungen der jeweiligen Diskursstränge mit anderen, Änderungen, Brüche, Versiegen und Wiederauftauchen etc. aufzeigen zu können. Mit anderen Worten: Es wäre (in Anlehnung an Foucault) eine „Archäologie des Wissens“ oder, wie er später sagt „eine Genealogie“ zu betreiben. Dies wäre die Basis für eine diskursive Prognostik, die in Gestalt der Entfaltung von Szenarien vorgenommen werden könnte, die aber jeweils unterschiedliche in der Zukunft erwartbare diskursive Ereignisse (= Ereignisse, die medial groß herausgestellt werden) in Rechnung zu stellen hätte.

Ein solches Projekt wäre selbstverständlich riesig und ließe sich nur in Gestalt einer Vielzahl von Einzelprojekten angehen. Solche Einzelprojekte sind aber bereits sehr sinnvoll, weil sie immerhin zu bestimmten diskursiven Teilbereichen sehr verlässliche Aussagen zulassen. Solche Aussagen können z.B. die Basis für eine Änderung des „Wissens“ über und der Haltung gegenüber Ausländern darstellen, also selbst wiederum auf den weiteren Verlauf des betreffenden Diskursstranges Einfluss nehmen.

2. Zur Frage der Vollständigkeit von Diskursanalysen

Mit der Frage der Vollständigkeit von Diskursanalysen ist das Thema der Repräsentativität bzw. der Verlässlichkeit und allgemeinen Gültigkeit von Diskursanalysen angesprochen. Vollständigkeit der Analyse ist dann erreicht, wenn die Analyse keine inhaltlich und formal neuen Erkenntnisse zu Tage fördert. Diese Vollständigkeit ergibt sich – zum Ärger primär quantitativ arbeitender empirischer Sozialwissenschaft, die in der Regel mit riesigen Materialmengen arbeitet – meist erstaunlich bald, denn Diskursanalyse geht es um die Erfassung jeweiliger Sagbarkeitsfelder. Die Argumente und Inhalte, die zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten sozialen Ort etwa zum Thema Einwanderung zu lesen oder zu hören sind, sind jedoch erstaunlich beschränkt (meist im doppelten Sinne dieses Wortes). Quantitative Aspekte spielen hierbei allerdings auch eine gewisse Rolle: So lässt sich immer auch erfassen, welche Argumente gehäuft auftreten. Auf diese Weise lässt sich erfassen, welche Aussagen zu einem Thema etwa Parolencharakter tragen, deren Verbreitung allerdings immer auch damit einhergeht, dass ganze Listen von Urteilen und Vorurteilen zugleich damit aufgerufen werden. Der quantitative Aspekt von Diskursanalyse ist demnach immer von geringerer Relevanz für die Aussagefähigkeit von Diskursanalysen als der qualitative. Diese Aussagen gelten vor allem für die Vornahme eines synchronen Schnitts durch einen Diskursstrang. Historisch orientierte Analysen können so verfahren, dass sie mehrere synchrone Schnitte durch den Diskursstrang vornehmen – z.B. anhand diskursiver Ereignisse – und miteinander vergleichen. Solche Analysen geben Aufschluss über Veränderungen und Kontinuitäten der Diskursverläufe durch die Zeit.

3. Kleine Werkzeugkiste zur Durchführung von Diskursanalysen (Methode der Diskursanalyse)

3.1 Vorbemerkungen

Ich möchte im folgenden in einer knappen Zusammenfassung unsere „Werkzeugkiste“ zur Durchführung von Diskursanalysen vorstellen, auch wenn sie hier nicht im Einzelnen begründet werden kann, wie dies allerdings in Jäger 1999 geschehen ist.⁵

Im Folgenden ist das praktische Vorgehen zur diskursanalytischen Auseinandersetzung mit empirischem (Text-)Material angesprochen. Die gesamte Durchführung einer Untersuchung bedarf weiterer Ergänzungen: so vor allem einer Begründung des Projektes und seines Gegenstandes und einer für das Verständnis und den Nachvollzug der Analyse notwendigen und sinnvollen Erläuterung zum theoretischen Ansatz und methodischen Vorgehen („theoretischer Teil“).

Auswahl des zu untersuchenden „Gegenstandes“, Begründung der Vorgehensweise und forschungspragmatische Vorschläge zur Vermeidung von Verkürzungen und Simplifikationen

Es geht zunächst um die genaue Verortung der eigenen Untersuchung (des zu untersuchenden Gegenstandes). Hier liegen bereits mögliche Fallstricke vor. Geht es etwa um die Frage, wie in Medien oder Alltag Rassismus verbreitet ist, sollte man nicht mit dem Begriff von Rassismus als einer Art Lupe auf die Suche gehen und nach dem Auftreten dieses Ideologems fahnden. Man sollte stattdessen den Ort zu bestimmen versuchen, an dem solche Ideologeme überhaupt auftreten können. Dieser Ort ist der Diskurs über Einwanderer, Flucht, Asyl etc. Dieser Diskurs(strang) ist dann das zu untersuchende Material.

Meist wird man sich (zunächst) auf eine Diskursebene konzentrieren müssen, etwa die der Medien. In bestimmten Fällen können auch mehrere Ebenen parallel untersucht werden oder auch mehrere Sektoren einer Ebene (etwa Frauenzeitschriften, etwa Nachrichtensendungen im TV). Oft wird man nur einen Teil-Sektor der Diskursebene untersuchen können, etwa Medien (Print) oder Medien (Schlager). Es muss genau begründet werden, weshalb man sich diesem Sektor widmet: etwa weil er in besonderer Weise zu zeigen verspricht, wie ein Thema massenhaft verbreitet wird, oder: weil dieser Sektor bisher nicht untersucht worden ist (wobei dann selbstverständlich auf andere Sektoren, die bereits untersucht worden sind, eingegangen werden sollte).

Ein „synchroner“ Schnitt durch den Diskursstrang, der immer insofern zugleich diachron-historisch ist, als er „geworden“ ist, kann je nach Thema und Diskursebene unterschiedlich aussehen. Bei Printmedien zu dem zwar durchgängig, aber selten sehr ausführlich auftretenden Thema Biopolitik etwa könnte ein ganzes Jahr genommen werden, weil auch beim gründlichen Lesen der betr. Zeitungen erst in einem längeren Zeitraum die Bandbreite des betr. Diskursstrangs qualitativ vollständig erfasst sein dürfte. Bei der Darstellung der Frau im Schlager dagegen reichen (wahrscheinlich) ei-

⁵ Solche Kurztexte verwenden wir bei der Durchführung von Projekten als eine Art Handreichung bzw. Leitfaden für erste Aufbereitungen des Materials. Sie dienen dort als eine Art Gedächtnisstütze.

nige Exemplare, weil hier mit extremen exemplarischen Verdichtungen zu rechnen sein dürfte. (Das muss aber nachgewiesen werden!)

Wichtig ist es, die Unterthemen des Diskursstrangs im jeweiligen Sektor der Diskursebene zu erfassen und (in etwa) den Oberthemen zuzuordnen, die in ihrer Gesamtheit den Diskursstrang der betreffenden Zeitung bzw. des betreffenden Sektors der Diskursebene ausmachen.

Ein besonders spannendes Phänomen ist das Zusammenwirken mehrerer Diskursebenen bei der Regulation von (Massen-)Bewusstsein, seine Analyse ist jedoch äußerst arbeitsaufwendig. Hier kann man nach wohl begründeten Exempla aus den verschiedenen Diskursebenen suchen und deren Zusammenwirken exemplarisch aufzeigen.

Das Problem vervielfältigt sich, wenn das Zusammenwirken (die Verschränkungen) verschiedener Diskursstränge untersucht werden soll.

3.2 Vorgehensweise

Als Vorgehensweise für eine (einfache) Diskursanalyse bietet sich (nach Vorstellung und Begründung des Themas (Diskursstrangs)) an:

- a knappe Charakterisierung (des Sektors) der Diskursebene, etwa Print-Medien, Frauenzeitschriften, Schlager, Videofilm
- b Erschließen und Aufbereiten der Materialbasis bzw. des Archivs (s.u.: Analyseleitfaden zur Materialaufbereitung)
- c Strukturanalyse: Auswertung der Materialaufbereitung in Hinblick auf den zu analysierenden Diskursstrang
- d Feinanalyse eines oder mehrerer für den Sektor bzw. etwa auch für die Diskursposition der Zeitung möglichst typischen Artikels (Diskursfragments), der/das selbstverständlich einem bestimmten Oberthema zuzuordnen ist.
- e Es folgt die Gesamtanalyse des (gesamten) Diskursstrangs im betr. Sektor bzw. in der betr. Zeitung etc. Das bedeutet: Es werden alle bisher erzielten wesentlichen Ergebnisse reflektiert und einer Gesamtaussage über den Diskursstrang in der betreffenden Zeitung bzw. des betr. Sektors zugeführt. Die über diesem abschließenden Teil „schwebende“ Frage könnte etwa lauten: „Welchen Beitrag leistet die betr. Zeitung zur (Akzeptanz von) Biopolitik in der BRD in der Gegenwart und welche weitere Entwicklung ist vermutlich zu erwarten?“

Das ist nicht unbedingt eine Gliederung, an die man sich sklavisch halten müsste. Variationen sind möglich. Sie sollten aber beachten, dass es um die Diskursanalyse des betr. Diskursstrangs des betr. Sektors einer Diskursebene, z.B. der betreffenden Zeitung, geht.

3.3 Materialaufbereitung

3.3.1 Vorbemerkung

Das Folgende stellt eine Art Analyseleitfaden für die Materialaufbereitung dar, der besonders die Probleme von Medienanalyse berücksichtigt.

Materialaufbereitungen sind Basis und Herzstück der anschließenden Diskursanalyse. Sie sind äußerst sorgfältig vorzunehmen und (bei größeren Projekten mit mehreren MitarbeiterInnen) von allen Beteiligten in der gleichen Reihenfolge durchzuführen,

ohne dass dabei schematisch vorgegangen werden sollte. Das deshalb, weil die synoptische Analyse (= vergleichend-zusammenfassende Analyse) im Anschluss an die einzelnen Untersuchungen eines jeweiligen Zeitungs- und Zeitschriftenjahrgangs darauf angewiesen ist, die Ergebnisse systematisch nebeneinanderzustellen. In die Materialaufbereitungen können/sollten immer schon Einfälle und Interpretationsansätze eingehen, und zwar immer dann, wenn man solche Einfälle/Ideen hat. Solche interpretativen Passagen sollten aber besonders gekennzeichnet werden, z.B. durch Unterstreichungen oder Kursivsatz.

3.3.2 Analyseleitfaden zur Materialaufbereitung

- 1 Materialaufbereitung für die Struktur-Analyse z.B. des gesamten gewählten Diskursstrangs einer Zeitung/Zeitschrift
 - 1.1 Allgemeine Charakterisierung der Zeitung: Politische Verortung, Leserschaft, Auflage usw.
 - 1.2 Überblick über (z.B.) den gesamten Jahrgang in Hinblick auf die ausgewählte Thematik
 - 1.2.1 Liste der erfassten für das Thema relevanten Artikel mit jeweiliger Angabe der bibliographischen Daten; Stichwort(en) zur Thematik; Angabe der journalistischen Textsorte; mögliche Besonderheiten; Angabe der Rubrik bei Wochenzeitungen/-zeitschriften etc.
 - 1.2.2 Zusammenfassender Überblick über die in der Zeitung/Zeitschrift angesprochenen/aufgegriffenen Themen; qualitative Bewertung; auffälliges Fehlen bestimmter Thematiken, die in den anderen ausgewerteten Jahrgängen angesprochen wurden; zeitliche Präsentation und Häufungen bestimmter Thematiken in Hinblick auf mögliche diskursive Ereignisse
 - 1.2.3 Zuordnung der Einzelthemen zu thematischen Bereichen (beim biopolitischen Diskursstrang etwa „Krankheit/Gesundheit“, „Geburt/Leben“, „Tod/Sterben“, „Ernährung“, „Ökonomie“, „Bioethik/Menschenbild“ (dabei für die spätere Nachvollziehbarkeit die unter den „Oberthemen“ zusammengefassten Themen jeweils nennen – die Zuordnung soll nicht nur numerisch erfolgen!))
 - 1.3 Zusammenfassung von 1.1 und 1.2: Bestimmung der Diskursposition der Zeitung/Zeitschrift in Hinblick auf die jeweilige Thematik
- 2 Materialaufbereitung für die exemplarische Feinanalyse von Diskursfragmenten: eines für die Diskursposition der Zeitung möglichst typischen Artikels bzw. von Artikelserien u.ä.
 - 2.1 Institutioneller Rahmen: „Kontext“
 - Begründung der Auswahl des/der (typischen) Artikel(s)
 - Autor (Funktion und Gewicht innerhalb der Zeitung, Spezialgebiete usw.)
 - Anlass des Artikels
 - Welcher Rubrik ist der Artikel zugeordnet?
 - 2.2 Text-, „Oberfläche“
 - 2.2.1 Grafische Gestaltung inkl. Bebilderung und Grafiken
 - 2.2.2 Überschriften, Zwischenüberschriften

- 2.2.3 Gliederung des Artikels in Sinneinheiten
- 2.2.4 Im Artikel angesprochene Themen (Diskursfragmente), (ihre Berührungen, Überlappungen)
- 2.3 Sprachlich-rhetorische Mittel
 - 2.3.1 Art und Form der Argumentation, Argumentationsstrategien
 - 2.3.2 Logik und Komposition
 - 2.3.3 Implikate und Anspielungen
 - 2.3.4 Kollektivsymbolik bzw. „Bildlichkeit“: Symbolik, Metaphorik usw. in sprachlichen und graphischen Kontexten (Statistiken, Fotos, Bilder, Karikaturen etc.)
 - 2.3.5 Redewendungen, Sprichwörter, Klischees
 - 2.3.6 Wortschatz und Stil
 - 2.3.7 Akteure (Personen, Pronominalstruktur)
 - 2.3.8 Referenzbezüge: Berufung auf die Wissenschaft(en), Angaben über die Quellen des Wissens o.ä.
- 2.4 Inhaltlich-ideologische Aussagen
 - 2.4.1 Welche Art von Menschenbild setzt der Artikel voraus, vermittelt der Artikel?
 - 2.4.2 Welche Art von Gesellschaftsverständnis setzt der Artikel voraus, vermittelt der Artikel?
 - 2.4.3 Welche Art von (z.B.) Technikverständnis setzt der Artikel voraus, vermittelt der Artikel?
 - 2.4.4 Welche Zukunftsperspektive entwirft der Artikel?
- 2.5 Sonstige Auffälligkeiten
- 2.6 Zusammenfassung: Verortung des Artikels im Diskursstrang (s. 1.3). Das „Argument“, die Kernaussage des gesamten Artikels; seine allgemeine „Botschaft“, „Message“
- 3. Abschließende Interpretation des gesamten untersuchten Diskursstrangs unter Rückgriff auf die vorliegenden Materialaufbereitungen (Struktur- und Feinanalyse(n))

Nach erneuter Durcharbeitung der Materialaufbereitungen, Feststellung von Begründungszusammenhängen zwischen den unterschiedlichen Aufbereitungsebenen, Ergänzungen interpretatorischer Ansätze, Verwerfung zu schwach begründeter Interpretationsansätze etc. liegt nun eine vollständige und möglichst lückenlose Materialaufbereitung vor. Damit ist die Basis gelegt für die Abfassung einer Gesamt-Analyse des betreffenden Diskursstrangs, deren Ästhetik nicht im Einzelnen vorgeschrieben werden kann und soll. Wie diese aussieht, das ist eine Frage des „schönen Schreibens“, der Zielgruppe, des Veröffentlichungsortes etc. Wichtig ist hier vor allem, dass die vorgetragene Argumentation stringent, materialreich und überzeugend ist.

Bei Vorliegen mehrerer Textcorpora (z.B. bei mehreren Zeitungen, Filmen etc.) erfolgt zusätzlich noch eine vergleichende (synoptische) Analyse, insbesondere wenn Aussagen zu ganzen Diskursebenen angestrebt werden.

4. Überlegungen zur Analyse von Dispositiven

Ein Dispositiv ist der prozessierende Zusammenhang von Wissen, die sich in Sprechen/Denken – Tun – Vergegenständlichung artikulieren.⁶ Die Grundfigur des Dispositivs kann man sich als ein Dreieck oder besser: als einen rotierenden und historisch prozessierenden Kreis mit drei zentralen Durchlauf-Punkten bzw. Durchgangsstationen vorstellen:

- 1 Diskursive Praxen, in denen primär Wissen transportiert wird
- 2 Handlungen als nichtdiskursive Praxen, in denen aber Wissen transportiert wird, denen Wissen vorausgeht bzw. das ständig von Wissen begleitet wird
- 3 Sichtbarkeiten/Vergegenständlichungen, die Vergegenständlichungen diskursiver Wissens-Praxen durch nichtdiskursive Praxen darstellen, wobei die Existenz der Sichtbarkeiten („Gegenstände“) nur durch diskursive und nichtdiskursive Praxen aufrechterhalten bleibt.

Dieses „Dreieck“ bzw. dieser prozessierende und rotierende Kreis mit drei „Durchlaufstationen“ (Wissen, Handeln, Sichtbarkeiten/Vergegenständlichungen) kann durch einen synchronen Schnitt analysiert werden.

Das Dispositiv hat eine gewisse Festigkeit, ist jedoch auch immer historischer Veränderung unterworfen. Zudem ist seine ständige Beeinflussung durch andere Dispositive zu beachten.

Die Dispositive zirkulieren miteinander und durchdringen einander. Eine bestimmte diskursive konkrete Praxis ist in der Regel für verschiedene Dispositive von Bedeutung. Ein Beispiel wäre der Diskurs über den Verkehr. Er verschränkt sich mit Ökonomie, mit Krankheit/Gesundheit etc. Vielleicht sind es gerade solche Verschränkungen, die Gesellschaft verkitten und ihren Zusammenhang vermitteln. Das „Dreieck“ bzw. der rotierende und historisch prozessierende Kreis ist eine grobe analytische Vereinfachung von Dispositiv, daher nur als Grunddenkmuster, als stark vereinfachtes Modell geeignet.

Dispositivanalyse, die den prozessierenden Zusammenhang von Wissen, Handeln und Sichtbarkeiten zum Gegenstand hat, hätte demnach die folgenden Schritte zu absolvieren:

1. Rekonstruktion des Wissens in den diskursiven Praxen (wie oben dargestellt, wobei eine solche Analyse die Grundlage für die weiteren Analyseschritte einer Dispositivanalyse bildet, indem sie die Aufmerksamkeit auf die folgenden Aspekte des zu untersuchenden Dispositivs lenkt, etwa auf „weiße Flecken“ im Diskurs, wichtige dazugehörige „Sichtbarkeiten“ etc.)
2. Rekonstruktion des Wissens, das den nicht-diskursiven Praxen zugrundeliegt
3. Rekonstruktion der nicht-diskursiven Praxen, die zu den Sichtbarkeiten/Vergegenständlichungen geführt haben, und des darin enthaltenen Wissens.

Die Rekonstruktion von Wissen umfasst auch immer die Form, in der Wissen auftritt, also wie es sich präsentiert, ob dieses Wissen offen zu Tage liegt, ob es sich – etwa in Gestalt von Implikaten – verkleidet, wie es argumentativ verpackt ist etc. erinnert sei auch noch einmal daran, dass der Begriff des Wissens hier sehr weit gefasst ist, also

⁶ Zum Begriff des Dispositivs vgl. meine Ausführungen im 3. Band dieses Projekts.

keineswegs mit „Erkenntnis“ gleichgesetzt werden darf, dass er auch Gefühle und Affekte umfasst etc., also sämtliche Aspekte menschlichen Bewusstseins.

Während die Analyse der diskursiven Bestandteile des Dispositivs bereits ausführlich diskutiert ist (s.o.), stellt sich

- 1 die Frage, wie das den Handlungen bzw. nichtdiskursiven Praxen zugrunde liegende und sie begleitende Wissen rekonstruiert werden kann. Sodann ist zu fragen:
- 2 Wie ist für die Analyse von Dispositiven an die Sichtbarkeiten/Gegenständlichkeiten heranzukommen und wie bereitet man sie so auf, dass das ihnen zugrunde liegende Wissen ermittelt werden kann?

Zu 1: Wissen in Handlungen

Handlungen lassen sich beobachten und beschreiben. Nun kommt es darauf an, das diesen Handlungen vorausgesetzte bzw. sie begleitende Wissen zu rekonstruieren. Im einfachen Beispiel: Beobachtet wird ein Mensch, der über eine Straße geht und eine Bäckerei aufsucht, in der er ein Brot kauft. Ich muss nun herausfinden, was dieser Mensch weiß und will. Er weiß, dass er sich an einen bestimmten Ort begeben muss, um ein Brot kaufen zu können. Er weiß, dass er sich dafür auf eine bestimmte Weise kleiden muss (Schuhe und Kleid anziehen), er weiß, dass er eine Straße überqueren muss, dass er dabei auf den Verkehr achten und Verkehrsregeln beachten muss, ferner: dass an einer bestimmten Stelle der Straße ein Bäckerladen liegt oder dass er danach Ausschau halten muss; er weiß, dass er dort ein Brot bekommt, dass und wofür er Geld bereithalten muss etc. etc. Der so einfachen Handlung des Brotkaufens liegt also bereits ein großes Quantum von Wissen zugrunde, dessen Komplexität ich hier nur andeuten konnte.

Nun handelt es sich hier um ein sehr einfaches Beispiel. Ein komplexeres wäre: Ich beobachte einen Menschen, der am Rande einer Straße ein Loch gegraben hat und in diesem Loch an einem dicken Rohr herumwerkelt. So weit meine Beobachtung! Das mit dieser Handlung verbundene Wissen zu rekonstruieren, setzt voraus, dass ich – ähnlich wie beim beschriebenen Brotkauf, aber sehr viel anspruchsvoller – über Wissen verfüge, mit dessen Hilfe ich verstehen kann, was der Mensch dort unter Einsatz von Wissen tut. Mir fehlt – zumindest in großen Teilen – dieses Wissen, weshalb ich, will ich verstehen, was dieser Mensch tut, ihn ansprechen und fragen kann, was und warum er das tut, was er tut. Er antwortet mir z.B.: Ich beseitige einen Wasserrohrbruch. Mit diesem Wissen ausgestattet, verstehe ich schon besser, was der Mensch tut. Ich kann mich auch damit zufrieden geben, gehe aber davon aus, dass ich weiterfrage: Warum machen Sie das denn? Er kann mir antworten: Um den Rohrbruch zu beseitigen. Oder zusätzlich: Das ist mein Job! Oder ferner zusätzlich: Ich muss halt sehen, wie ich zu meinem Geld komme etc. etc. Das in dieser Tätigkeit verborgene Wissen ist bereits ziemlich komplex; es lässt sich prinzipiell zurückverfolgen und erweitern bis hin zur Frage der Notwendigkeit bzw. der ökonomischen Praxis abhängiger Lohnarbeit.

Ein bei weitem noch komplizierteres Tun, dessen Wissen noch sehr viel schwieriger zu rekonstruieren ist, wäre etwa die Beobachtung eines Mannes, der zu einer Bank geht und dort einen Scheck einlöst. Das für mich Sichtbare ist ausgesprochen karg; seine Interpretation setzt eine riesige Fülle von Wissen voraus, mit dessen Hilfe ich

das Tun dieses Menschen verstehen kann bzw. das darin „verborgene“ Wissen rekonstruieren kann.

Zu 2: Wissen in Sichtbarkeiten/Vergegenständlichungen

Ich betrachte einen Gegenstand, ein Haus, eine Kirche, ein Fahrrad. Im Unterschied zu den vorangegangenen Beispielen kann ich diesen Gegenstand selbst nicht nach seinem Wissen fragen. Er hat ja von sich aus keine Bedeutung und ist auch nicht in der Lage, mir Auskunft zu erteilen. Zunächst bin ich also auf mein eigenes Wissen angewiesen, um das Wissen und Handeln rekonstruieren zu können, das Voraussetzung zur Produktion dieses Gegenstandes gewesen ist. Und nicht nur das: Ob es sich bei einem Gegenstand um eine Kirche oder um einen Pferdestall, ein Museum oder um eine Bedürfnisanstalt handelt, ist dem Gegenstand als solchem nicht oder kaum abzulesen. Ich muss mein Wissen erweitern, analysieren, Experten und Nutzer fragen, Statistiken, Landkarten, Bücher zu Rate ziehen etc. Erst dadurch kann ich das Wissen ermitteln, das das Wissen dieses Gegenstandes ist und das in diesen Gegenstand eingeflossen ist.

Zu fragen ist natürlich, wie man mit sehr komplexen Dispositiven (als Dispositivbündeln) verfahren könnte, etwa dem Kosovo-Krieg, zumal der Zugang dazu schwierig ist. Inwieweit kann man sich auf bereits vorliegende Diskursivierungen, also Statistiken, Fotos, Berichte, Medienkommentare etc. etc. stützen? Wie kann man die in sie einfließenden Diskurspositionen kenntlich machen? Durch Vergleiche mit anderen? Zusätzlich taucht hier das Problem neutraler bzw. objektiver Diskursivierung auf, die auch dann nicht gegeben ist, wenn „man selbst“ die Sichtbarkeiten bezüglich des in sie eingeflossenen Wissens befragt. Auch hier kann es also nicht um die Ermittlung von „Wahrheiten“ gehen, sondern um Zuweisungen, die eine gewisse Gültigkeit haben, in die aber immer Interessen verwoben sind. Es muss also immer auch der Blick auf diese Interessen gerichtet sein, auch auf die eigenen.

Hier stellen sich sehr besondere Probleme, etwa dass man nicht nur neutral Wissen ermittelt, sondern dabei bereits Interpretationen einfließen, Deutungen, ferner, dass es ein Vergessen von Wissen gibt, Umdeutungen und Verschleierungen.

Allgemein festzuhalten ist: Ich kann mich also keinesfalls auf mein eigenes Wissen stützen, um das Wissen rekonstruieren zu können, das der Entstehung eines Gegenstandes vorausgesetzt ist.

Hinzu kommt, dass das ursprünglich in einen Gegenstand durch Bedeutungszuweisung „eingeflossene“ Wissen mit der Bedeutung, die ein Gegenstand jetzt und heute hat, nicht mehr oder jedenfalls nicht mehr restlos übereinstimmt. Dem Gegenstand kann im Verlauf seiner Geschichte eine andere Bedeutung zugewiesen worden sein als sie ihm ursprünglich zukam. „Legenden“ mögen sich gebildet haben, Verschiebungen mögen eingetreten sein. Man denke an den aktuellen Gebrauch einer Kirche als Museum oder Pferdestall oder an die sich oft diametral widersprechenden Zeugnisaussagen anlässlich eines Verkehrsunfalls.

Und es stellt sich ein weiteres Problem: Wo Wissen ist, da ist Macht, wo Vergegenständlichungen vorliegen, waren Macht und Wissen am Werk und sind weiterhin am Werk, da sonst die Vergegenständlichungen ihre Bedeutung verlieren und verrotten. Die Macht ist als solche ja nicht sichtbar. Kann sie sichtbar gemacht werden? Auf indirektem Weg? In Form ihrer Auswirkungen? Alles Wissen ist ja an Macht gekoppelt,

in jedem Wissen, das sich durchsetzt, setzt sich Macht durch. Es ist durch Macht erzeugt und übt Macht aus. Wo es ein Wissen gibt, gibt es also Macht. Wo ein Wissen geschwächt wird, kann Macht geschwächt werden.

Betrachtet man das Dispositiv als konkreten Zusammenhang, bei dem die drei Wissens-Aspekte im Zusammenhang wirken, deutet sich die Möglichkeit seiner Analyse an, die allerdings sehr komplex ist. Michel Foucaults Buch „Überwachen und Strafen“ (Foucault 1989) stellt eine solche Dispositivanalyse dar, auch Victor Klemperers Tagebücher kann man als eine Dispositivanalyse lesen (Klemperer 1995). Beide haben dafür keine explizite Methode bereitgestellt, sie haben sie – Foucault sagt „bastelnd“ – angewendet, indem sie Diskurse analysierten, Wissen sammelten, Statistiken zu Rate zogen, sie kritisch auseinandernahmen, Schlüsse daraus zogen, Einschätzungen beisteuerten etc. So können auch die hier vorgebrachten Überlegungen kein Rezept oder gar eine irgendwie schematisch anwendbare Methode darstellen, aber doch Anregungen dafür enthalten, wie man sich dem komplexen Zusammenhang von Diskurs, Handeln und sich daraus entwickelnden Gegenständlichkeiten analytisch annähert.

Literatur- und Medienverzeichnis

- Caborn, Joannah: *Die Presse und die Hauptstadtdebatte. Konstrukte der deutschen Einheit*. In: Kerft, Ursula & Uske, Hans & Jäger, Siegfried (Hg.): *Kassensturz. Politische Hypotheken der Berliner Republik*. Duisburg (DISS) 1999, S. 61-84.
- Foucault, Michel: *Archäologie des Wissens*. 3. Aufl. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1988.
- Foucault, Michel: *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. 8. Aufl. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1989.
- Jäger, Margret: *Fatale Effekte. Die Kritik am Patriarchat im Einwanderungsdiskurs*. Duisburg (Duisburger Inst. für Sprach- und Sozialforschung) 1996.
- Jäger, Siegfried: *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung*. 2. überarb. u. erw. Aufl. Duisburg (Duisburger Inst. für Sprach- und Sozialforschung) 1999.
- Keller, Reiner: *Diskursanalyse*. In: Hitzler, Roland u.a. (Hg.): *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung*, Opladen (Leske & Budrich) 1997, S. 309-333.
- Klemperer, Victor: *Ich will Zeugnis ablegen bis zum Letzten. Tagebücher 1933-1945*. Berlin (Aufbau) 1995.
- Klemperer, Victor: *LTI. Notizbuch eines Philologen*. 4. Aufl. Köln (Röderberg) 1987.
- Kreft, Ursula & Uske, Hans & Jäger, Siegfried (Hg.): *Kassensturz. Politische Hypotheken der Berliner Republik*. Duisburg (Duisburger Inst. für Sprach- und Sozialforschung) 1999.
- Link, Jürgen: *Isotope, Isotopien. Versuch über die erste Hälfte von 1986*. In: *KultuRRRevolution*, 13 (1986), S. 30-46.
- Link, Jürgen: *Kleines Begriffslexikon*. In: *KultuRRRevolution*, 11 (1986), S. 71.
- Maas, Utz: *Als der Geist der Gemeinschaft eine Sprache fand. Sprache im Nationalsozialismus*. Opladen (Westdt.-Verl.) 1984.
- Teubert, Wolfgang: *Zum politisch gesellschaftlichen Diskurs im Postsozialismus*. Mannheim (Inst. für deutsche Sprache) 1997.
- Teubert, Wolfgang: *Zum Verlust von Pluralität im politisch-gesellschaftlichen Diskurs. Das Beispiel Besitzstände*. In: Kreft, Ursula & Uske, Hans & Jäger, Siegfried (Hg.): *Kassensturz. Politische Hypotheken der Berliner Republik*. Duisburg (DISS) 1999, S. 29-48.

Ursula Schmidt

Einführung in die Argumentationsanalyse

Eine Einführung in die Argumentationsanalyse zu bieten, ist gegenwärtig keine leichte Aufgabe. Denn von einem einheitlichen, allgemein anerkannten Komplex von Kategorien und Regeln, auf den bei der Untersuchung und Beurteilung von Argumenten zurückgegriffen werden könnte, etwa analog zu den trotz abweichender Formalisierungen doch immer „wiedererkennbaren“ Strukturen der formalen Logik, kann man im Grunde genommen noch nicht sprechen: Die Argumentationstheorie ist als eigenständiges Forschungsgebiet eine relativ junge Disziplin, und die recht zahlreichen Ansätze, die in den letzten Jahrzehnten entwickelt worden sind, legen eine durchaus unterschiedliche Auffassung von ihrem Gegenstand und der bei seiner Analyse zu berücksichtigenden Momente zugrunde.

Deshalb möchte ich im ersten Teil zunächst auf die Anfänge der modernen Argumentationstheorie eingehen, um dann im zweiten Teil wenigstens ansatzweise – und ohne Anspruch auf Vollständigkeit – ihren heutigen Stand mit den verschiedenen Herangehensweisen zu verdeutlichen und den Argumentationsbegriff darzustellen, den ich zugrunde lege. Ausgehend davon wird im dritten Teil eine Vorgehensweise zur Argumentationsanalyse vorgestellt, die m.E. wirklich praktikabel ist, und an einem Beispiel illustriert.

1. Die Anfänge

Der Beginn dessen, was man als moderne Argumentationstheorie bezeichnen kann, lässt sich gegen Ende der fünfziger Jahre situieren: 1958 erschien sowohl Stephen Toulmins Schrift „The Uses of Argument“¹ als auch die Abhandlung „Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique“ von Chaim Perelman und Lucie Olbrechts-Tytica². Beide Ansätze gehen von der Feststellung aus, dass eine schwer überbrückbare Diskrepanz zwischen der faktischen alltäglichen Argumentationspraxis und dem als Ideal von Argumentation auftretenden deduktiven Schließen im Sinne der formalen Logik bestehe, und sind von dem Bemühen gekennzeichnet, die Theorie des Argumentierens auf eine realistischere, den Anforderungen und Maßstäben der „faktischen“ Argumentation besser entsprechende Grundlage zu stellen.

Doch im Hinblick auf den Argumentationsbegriff unterscheiden sie sich erheblich: Während Perelman/Olbrechts-Tytica Argumentation eher als interaktive Kommunikationsform betrachten, bei der es darum geht, das Gegenüber für die je eigene Auffassung zu gewinnen, sieht Toulmin die kritische Überprüfung und Rechtfertigung von Behauptungen als den Kern des Argumentierens an.

¹ In deutscher Übersetzung: Toulmin 1973

² In deutscher Sprache ist für ihren Ansatz bisher nur Perelman 1980 verfügbar.

1.1 „Neue Rhetorik“

Im Rahmen der „Neuen Rhetorik“ wird Argumentation ganz allgemein aufgefasst als Rede mit dem Ziel, für das Geäußerte die Zustimmung eines „Auditoriums“ zu erreichen, das aus einer oder mehreren Personen oder einer bestimmten Gruppe bestehen oder auch „universal“ sein, nämlich alle überhaupt denkbaren Personen umfassen kann.

Gegenstand der Theorie sind die dabei verwendeten „Argumentationsformen“ und ihre Wirksamkeit, wobei die Methode als empirisch verstanden wird: Die faktisch vorgefundene Argumentationspraxis wird erforscht, um festzustellen, welche Vorgehensweisen unter verschiedenen Bedingungen mehr oder weniger erfolgreich eingesetzt werden können, um die gewünschte Wirkung zu erzielen.

Es wird also kein prinzipieller Unterschied gemacht zwischen „rationalen“ Begründungen und „irrationaler“ Propaganda, zwischen Überreden und Überzeugen; etwa die Werbung für ein bestimmtes neues Produkt und die Begründung einer wissenschaftlichen Theorie sind gleichermaßen Argumentation. Die Qualität von Argumenten bemisst sich konsequenterweise nicht an allgemeinen Maßstäben und Regeln, sondern ausschließlich an ihrer Effektivität gegenüber dem anvisierten Auditorium. Die traditionelle Vorstellung von Begründetheit oder Allgemeingültigkeit findet sich nur insofern wieder, als die Adressatengruppe von unterschiedlicher Allgemeinheit sein kann: Wer die Zustimmung eines universalen Auditoriums erreichen will, wird nach Perelman/Olbrechts-Tytica vernünftigerweise keine Mittel einsetzen, die nur eine spezielle Kategorie von Personen gewinnen würde, und zum deduktiv-logischen Schließen greifen, schlicht um das Ziel nicht zu verfehlen.

1.2 Argumentationslogik

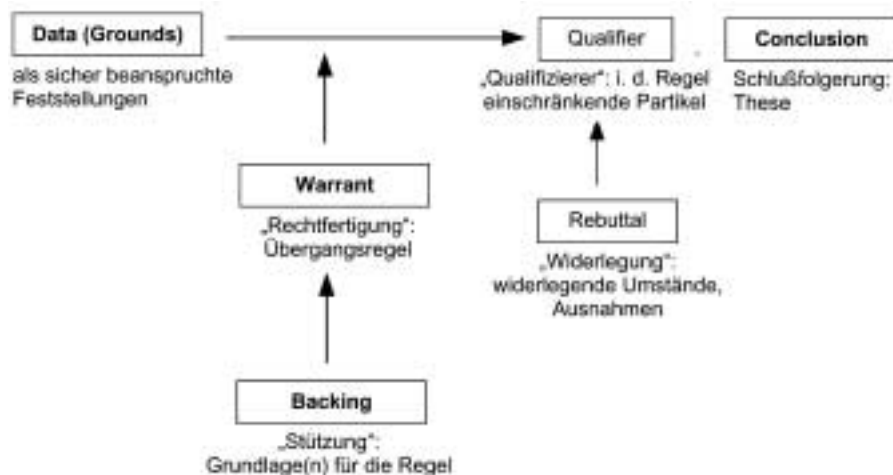
Demgegenüber bemüht sich Toulmin um eine Erweiterung und Differenzierung der formalen Logik zu einer Logik des Argumentierens, die den faktischen Gebrauch von Argumenten in alltäglichen Zusammenhängen erfassen soll. Gewissermaßen als Alternative zum traditionellen Syllogismus hat er ein recht griffiges, allgemeines Modell der Struktur von Argumenten entwickelt, das dem Anspruch nach zur Argumentationsanalyse tauglich sein soll und (zumindest in Deutschland) als „Toulmin-Schema“ eine gewisse Berühmtheit erlangt hat, weshalb ich etwas genauer darauf eingehen möchte.

Toulmin wendet sich vor allem gegen den Allgemeinheitsanspruch der traditionellen Logik: Während sie als Maßstab für Argumentation überhaupt verstanden werde, lasse sie sich tatsächlich nur auf einen kleinen Bereich von in der Praxis selten vorkommenden Spezialfällen beziehen, grenze also andere Formen von Argumentation von vornherein aus. Deshalb plädiert er dafür, statt der theoretischen Logik die „praktizierte“ Logik als Ausgangspunkt zu nehmen und den Anspruch auf deduktive Ableitbarkeit im formallogischen Sinne zugunsten einer schwächeren Form von deduktiver Schlüssigkeit fallen zu lassen, die dem entspreche, was auch im alltäglichen Sprachgebrauch als Deduktion bezeichnet werde. Ausgehend von der Feststellung, dass für Behauptungen unterschiedlichsten Typs argumentiert werden könne, wobei die Art der Argumente und die Geltungskriterien durchaus nicht immer gleich seien, differenziert er zwischen verschiedenen „Argumentationsfeldern“ („fields of argu-

ment“) und hebt hervor, dass die feld-invarianten von den feld-spezifischen Momenten abgegrenzt werden müssten, um ein wirklich allgemeines Schema der Struktur von Argumenten – unabhängig davon, in welchem Feld sie auftreten – entwickeln zu können.

Paradigmatisches Vorbild für Argumentation sollen nicht die Beweisverfahren der Mathematik, sondern eher juristische Entscheidungsprozesse sein: Das „Gericht der Vernunft“ „verhandelt“ den „Fall“ der zur Disposition stehenden Behauptung oder Frage, indem es den Bereich der denkbaren Begründungen bzw. möglichen Lösungen absteckt und diese kritisch auf ihre Stichhaltigkeit hin befragt, bis es schließlich zu einer angesichts des verfügbaren Materials rationalen – aber eben nicht unbedingt aus den je gegebenen Voraussetzungen logisch deduktiv herleitbaren – Entscheidung gelangt.

Das Toulmin-Schema selbst lässt dann allerdings eher den Zusammenhang zur Syllogistik erkennen, während der Prozesscharakter des Argumentierens überhaupt nicht direkt vorkommt. Es sieht folgendermaßen aus:



Im Vergleich zur Struktur des formal gültigen deduktiven Schlusses differenziert Toulmin also auf der Ebene der Prämissen, die den Übergang zur Behauptung als Konklusion ermöglichen, zwischen drei Instanzen mit unterschiedlicher Funktion: Die Daten – „Data“ –, später auch als Gründe – „Grounds“ – bezeichnet, entsprechen dem Untersatz eines Syllogismus und stellen unstrittige bzw. durch ein weiteres Argument eigens zu rechtfertigende Tatsachenfeststellungen dar (z.B. „Pederson ist Schwede“ oder auch „Sokrates ist ein Mensch“). Der traditionelle Obersatz aber wird aufgegliedert einerseits in die Übergangsregel – „Warrant“ –, die den Zusammenhang zwischen Daten und Konklusion formal herstellt (z.B. „Fast alle Schweden sind Protestanten“, „Alle Menschen sind sterblich“, „Fische sind keine Säugetiere“), und andererseits in die Stützung – „Backing“ –, die als eine Art inhaltliches Fundament für die Übergangsregel fungiert und alle möglichen Typen von Aussagen, Begriffsbe-

stimmungen, Theorie-Elemente etc. enthalten kann (z.B. Statistiken über die Religionszugehörigkeit von schwedischen Staatsbürgern, medizinisches Wissen, Taxonomie der Biologie).

Im Hinblick auf die Konklusion ergänzt Toulmin ein zusätzliches qualifizierendes Moment – „Qualifier“ –, das angibt, wie „sicher“ das darin Behauptete aufgrund der gegebenen Begründung gilt, wobei er vor allem an einschränkende Modalausdrücke der Umgangssprache denkt (wie höchstwahrscheinlich, vermutlich, voraussichtlich, möglicherweise etc. – „Sokrates ist sterblich“ ohne Qualifier gegenüber „Pederson ist vermutlich Protestant“). Dieses Moment kann außerdem durch den Hinweis auf mögliche widerlegende Umstände – „Rebuttal“ –, etwa Ausnahmen oder Zusatzbedingungen, noch genauer bestimmt sein.

2. Zum Stand der gegenwärtigen Argumentationstheorie

Im Spannungsfeld zwischen diesen beiden Polen bewegt sich die Argumentationstheorie im Grunde genommen auch heute noch, nur dass inzwischen die Bandbreite an verschiedenen Ansätzen größer geworden ist³.

Einigkeit besteht weitgehend darüber, dass die argumentativen Strukturen nicht in den Regeln der formalen Logik aufgehen: Gesucht wird nach einem anderen, erweiterten Verständnis des Argumentierens, das nicht auf das Aufbauen von deduktiv-logischen Schlussketten eingeschränkt, aber noch eng genug ist, um von bloßer Rhetorik – im Sinne von Verfahrensweisen zur Meinungsbeeinflussung – unterscheidbar zu sein. Darüber, wie dieses Ziel erreicht werden kann, gehen die Auffassungen dann allerdings auseinander.

Auf der einen Seite gibt es verschiedene Ansätze, die eher in Richtung einer Argumentationsrhetorik gehen, nämlich Argumentation als einen interaktiven Prozess bestimmen, der darauf ausgerichtet ist, über den Austausch von Argumenten einen Konsens zwischen den Beteiligten herzustellen. Hierzu gehören etwa die besonders von Jürgen Habermas und Karl-Otto Apel repräsentierte Diskurstheorie⁴ und die sogenannte „Pragmadialektik“, die von der Argumentation Research Group Amsterdam unter Frans van Eemeren/Rob Grootendorst entwickelt wird (van Eemeren/Grootendorst 1996). Im Unterschied zu deduktiven Ableitungen wäre demnach der Erfolg einer Argumentation nicht daran zu messen, ob eine Rechtfertigung bzw. Widerlegung der zur Disposition stehenden Aussagen oder Behauptungen gelingt, sondern danach zu beurteilen, ob sich Übereinstimmung darüber, also die Zustimmung von Personen, erzielen lässt. Damit entsteht natürlich – wie bei Perelman/Olbrechts-Tytica – die Ge-

³ Die Vielfalt der Ansätze und Fragestellungen zeigen die Tagungsberichte der ISSA-Konferenz 1998, hrsg. von van Eemeren et al. Einen guten Überblick über die verschiedenen Richtungen, mit Diskussionen zwischen ihren Vertretern, gibt Wohlrapp (Hg.) 1995.

⁴ Apel 1973, Habermas 1982. Interessant ist hier auch der Ansatz von Kopperschmidt, der eine rhetorisch orientierte Argumentationstheorie auf der Basis der Habermas'schen Diskurstheorie entwickelt hat, für eine kürzere Darstellung vgl. etwa Kopperschmidt 1995.

fahr, dass Argumentation auf bloße Überredungskunst reduziert wird. Um das zu vermeiden, wird die angestrebte Zustimmung auf bestimmte Weise qualifiziert – innerhalb der Diskurstheorie vor allem dadurch, dass Kommunikationsvoraussetzungen formuliert werden, die es ermöglichen sollen, einen rationalen Konsens von einem lediglich faktischen Konsens zu unterscheiden, bei der Pragmadialektik, indem der gesamte Prozess der Entscheidungsfindung durch die Aufstellung von Verfahrensregeln rationalisiert wird.

Auf der anderen Seite stehen Bestrebungen, Toulmin zu folgen und eine allgemeine Argumentationslogik zu entwickeln, also daran festzuhalten, dass es beim Argumentieren um die Prüfung und Rechtfertigung von Aussagen bzw. Behauptungen geht, aber zugleich die Maßstäbe und Regeln gegenüber den traditionellen Formen des deduktiven bzw. induktiven⁵ Schließens zu liberalisieren.

Neben Versuchen, eine abgeschwächte (graduelle oder bereichsspezifische) Form von Geltung einzuführen, ist hier insbesondere die US-amerikanisch-kanadische, im angelsächsischen Sprachraum vorherrschende Strömung der „Informal logic“ zu nennen⁶. Deren Programm ist es, anhand einer Untersuchung der vorgefundenen Argumentationspraxis eine umfassende Theorie des Argumentierens zu entwickeln, die allgemeine, geltungsstiftende Standards und Strukturen beinhaltet, aber mehr umfassen soll, als von den Kategorien der formalen Logik abgedeckt wird. Dabei steht das theoretisch-systematische Interesse allerdings nicht unbedingt im Vordergrund. Besonders die Richtung des „Critical Thinking movement“ betrachtet Argumentieren als eine Art Kulturtechnik, die lehr- und lernbar ist, wobei es darauf ankommt, Tricks und Fehler durchschauen, implizit eingehende Voraussetzungen erkennen und Argumente beurteilen zu können, und befasst sich mehr mit Einzelfragen und der Entwicklung von Schulungsprogrammen als mit der Reflexion und Weiterbildung ihrer eigenen theoretisch-begrifflichen Grundlagen. Eher systematisch ausgerichtete Zugriffe gibt es vor allem zwei: Der eine ist die auf John Woods und Douglas Walton zurückgehende Theorie der Argumentationsfehler (Fallacy-Theory), die inzwischen fast zu einem eigenen Teilbereich der Argumentationstheorie geworden ist und, grob gesagt, argumentative Schlussfiguren erforscht, die als strukturell – also unabhängig von ihrem Inhalt und dem Kontext, in dem sie vorgebracht werden – fehlerhaft gelten, ohne dass sie einen offensichtlichen Verstoß gegen die logischen Regeln beinhalten. (Woods/Walton 1982). Der andere ist der Ansatz von Trudy Govier, die die Grenzen der formalen Logik dadurch zu erweitern versucht, dass sie anhand von Beispielen aus der alltäglichen Argumentationspraxis zwei weitere allgemeine Argumentationsformen mit spezifischen Geltungskriterien, nämlich Konduktion und Apriori-Analogie, identifiziert und neben das deduktive und das induktive Argument stellt⁷.

Während also die eine Seite Argumentation als Prozess einer rational geregelten interaktiven, auf Konsens ausgerichteten Auseinandersetzung vom logischen Schließen

⁵ Induktiv ist hier im weiten Sinne der Stützung allgemeiner Aussagen auf bestätigende Erfahrungstatsachen, Einzelfeststellungen, Beobachtungsergebnisse etc. gemeint.

⁶ Für die Anfänge siehe Blair/Johnson (Hg.) 1980

⁷ Vgl. Govier 1987, insbesondere Kap. 4

abgrenzt, bemüht sich die andere Seite, das Konzept des logischen Schließens gewissermaßen zu relativieren oder zu erweitern, um an die Strukturen des Argumentierens heranzukommen.

Beide Zugriffe sind aber problematisch und bleiben insbesondere im Hinblick auf die strukturelle Ebene des Argumentierens auf halbem Wege stehen.

Denn die konsensorientierten Ansätze beinhalten mit ihrem normativen Zugriff zwar eine klare Auffassung davon, was Argumentation ausmacht und von anderen Kommunikationstypen unterscheidet, sind jedoch für die Argumentationsanalyse wenig tauglich, weil ihre Kriterien und Regeln entweder – wie in der Diskurstheorie – als Idealisierungen schon dem internen Verständnis nach nicht operationalisierbar sind oder – wie in der Pragmadialektik – eher einen Standardisierungsversuch des Argumentierens als ein Analyse-Instrumentarium darstellen. Wenn es um die konkrete Untersuchung von Argumenten geht, greift man doch wieder auf logische Strukturen – bzw. wie Habermas auf das „liberalere“ Toulmin-Schema⁸ – zurück, statt den Prozess, von dem die Rede ist, einer Analyse zugänglich zu machen. Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob die Geltung einer These sich wirklich damit gleichsetzen lässt, dass sie, wenn auch unter bestimmten Kommunikationsbedingungen, akzeptiert wird.

Demgegenüber steht für die argumentationslogischen Ansätze die Analyse von Argumenten eher im Mittelpunkt. Aber sie sehen nur den statischen Zusammenhang zwischen Aussagen, beziehen also den Prozess des Argumentierens gar nicht ein, sondern thematisieren Argumentation vorwiegend als eine schwächere oder leicht modifizierte Variante des logischen Schließens, allenfalls ergänzt um Elemente der Sprachkritik, wobei offen gelassen wird, worin das spezifisch Argumentative darüber hinaus eigentlich bestehen soll. Daraus ergibt sich ein relativ unscharfer Argumentationsbegriff, als dessen einzige wirklich klare Kontur, wenn auch unausgesprochen und ungewollt, letztlich ebenfalls nichts anderes als die formale Logik übrig bleibt. Zudem laufen sie mit ihrem deskriptiv-empirischen Verständnis ihrer eigenen Vorgehensweise Gefahr, argumentative Geltung sogar mit bloß faktischer Akzeptanz zu identifizieren.

Eine Perspektive, die darüber hinausführt, bietet der von Harald Wohlrapp entwickelte reflexiv-pragmatische Ansatz (Wohlrapp 1990). Denn danach ist Argumentation nicht als Entscheidungs- oder Rechtfertigungsprozedur aufzufassen, sondern als eine Praxis, die in den Bereich der Wissensbildung gehört und gegenüber dem alltäglichen Meinungsaustausch einerseits und dem systematischen Wissensaufbau nach vorgegebenen methodologischen Standards andererseits eine Zwischenstellung einnimmt.

Argumentiert im eigentlichen Sinne wird gerade dann, wenn zwar ein Geltungsanspruch für eine Äußerung erhoben wird, aber situationsinvariante Orientierungen, stabile Begriffe und gesichertes Wissen als Grundlage, von der aus das jeweils Behauptete über Ableitungsschritte erreicht werden könnte, noch nicht – oder nicht hinreichend – zur Verfügung stehen. Der argumentative Klärungsprozess hat daher ein doppeltes Ziel: Einerseits kommt es darauf an, die jeweilige These als gültig oder nicht gültig auszuweisen. Andererseits muss zugleich die Voraussetzung für diesen Gel-

⁸ Besonders deutlich wird das in Habermas 1973, vgl. aber auch Habermas 1982 Bd.1, 56ff.

tungserweis allererst geschaffen, nämlich eine „theoretische Basis“ verfügbar gemacht werden, die als verlässliche und gemeinsame Grundlage für die Entscheidung fungieren kann. Insofern geht es beim Argumentieren niemals nur um die in der These und den Argumenten direkt angesprochenen Inhalte, sondern immer auch um die Voraussetzungen, die als subjektive und begriffliche Komponenten in ihre Formulierung eingehen.

Die beim Argumentieren zwischen der These und den Argumenten bestehende Relation ist deshalb auch keine einseitige Folgerungsbeziehung, bei der von bereits anerkannten oder unabhängig zu rechtfertigenden Aussagen – als Prämissen – zu der jeweils zur Disposition stehenden Behauptung – als Konklusion – übergegangen wird. Stattdessen handelt es sich um ein Verhältnis *wechselseitiger Stützung*: Der Begründungszusammenhang, der darauf angelegt ist, die These zu begründen, wirkt zugleich umgekehrt auf die Voraussetzungen, die in die Begründung eingehen, zurück (Wohlrapp 1990, 401ff).⁹

Diese sogenannte „Retroflexivität“ meint keinen Zirkel im Sinne einer in beide Richtungen gehenden Voraussetzungs-Folgerungs-Relation, sondern ist eher als eine Art Rückkopplungsschleife zu verstehen, in der sich die Bewegung des Argumentierens zeigt. Denn da eine theoretische Basis für die These allererst hergestellt bzw. die bereits verfügbare Basis noch aufgebessert werden muss, sind die an der argumentativen Auseinandersetzung Beteiligten zunächst mehr oder weniger auf ihre je eigenen Orientierungen und Vorverständnisse angewiesen, wenn sie Argumente für oder gegen die These vorbringen. Das heißt, es steht gar nicht von vornherein fest, welche Voraussetzungen als bereits gesichert in Anspruch genommen werden können, wie die These genau zu verstehen und was für ihre Begründung relevant ist. Das stellt sich, wenn es gut geht, erst im Zuge des Argumentierens selbst – bei der Erörterung der Geltung der These – heraus. Denn mit jedem Argumentationsschritt, der zur Begründung der These beiträgt, wird auch eine genauere Bestimmung des Gemeinten und des Zusammenhangs zwischen den einzelnen Elementen erreicht; in diesem Bezug weisen sich die jeweils in den Argumenten als geltungsrelevant ins Spiel gebrachten Strukturen gewissermaßen als solche aus, werden also selbst stabiler und damit tendenziell zum Bestandteil der theoretischen Basis, wodurch wiederum die These ein festeres Fundament und eine klarere Bedeutung gewinnt, bis schließlich – im Idealfall – eine Basis verfügbar ist, auf der die These stehen kann, und eine vollständige Begründung vorliegt.

So gesehen entsteht die Diskrepanz zwischen formaler Logik und Argumentationspraxis nicht etwa dadurch, dass beim Argumentieren die logischen Regeln und Maßstäbe nicht richtig eingehalten würden. Denn aus der Sicht der Argumentierenden, die ihre je eigenen Voraussetzungen zunächst als selbstverständlich unterstellen, entsprechen die jeweils hergestellten Verknüpfungen in der Regel durchaus den logischen Standards. Sie ergibt sich vielmehr daraus, dass die theoretische Basis, auf die man sich bei der Erörterung der Geltung der These zu stützen versucht, als solche selbst erst im Zuge der argumentativen Auseinandersetzung hergestellt werden kann.

⁹ Vgl hierzu auch Wohlrapp 1998

3. Die Analyse von Argumenten

Unter dieser Perspektive erscheint es nun wenig sinnvoll, sich im Hinblick auf die strukturelle Seite des Argumentierens von vornherein an logischen Kategorien zu orientieren. Denn es geht nicht primär darum festzustellen, welche formalen Verknüpfungen zwischen den in der Argumentation auftretenden Aussagen bestehen (oder ggf. eben nicht bestehen). Ziel ist es vielmehr, der Bewegung des Argumentierens zu folgen, nämlich nachzuvollziehen, in welcher Weise die verschiedenen Komponenten aufeinander einwirken und die Auseinandersetzung mit dem fraglichen Sachverhalt vorantreiben. Insofern wir dabei in den betrachteten Zusammenhang strukturierend und beurteilend eingreifen, bedeutet das Analysieren einer argumentativen Auseinandersetzung immer in einem gewissen Sinne Mitargumentieren.

Als Grundelemente werden im Rahmen des reflexiv-pragmatischen Ansatzes auch nicht Prämissen und Konklusionen betrachtet, wie es sonst in der neueren Argumentationstheorie noch üblich ist, sondern *Thesen*, *Gründe* und *Einwände*, entsprechend den drei „argumentativen Grundoperationen“ Behaupten, Begründen und Widerlegen, die Wohlrapp unterscheidet (Wohlrapp 1990, 399f). Dass beim Argumentieren sowohl Argumente wie auch Gegenargumente vorgebracht und miteinander bzw. zur These in Beziehung gesetzt werden können, wird damit als charakteristisches Moment von Argumentation überhaupt sichtbar gemacht.

3.1 Vier Stufen des Analysierens

Bei der Analyse selbst lassen sich vier aufeinander aufbauende Stufen unterscheiden, wobei die Ergebnisse der jeweils vorhergehenden Stufen aber unter Umständen im Licht der jeweils folgenden neu zu überdenken sind. Die oben dargestellte retroflexive Rückkopplungsschleife tritt also auch hier auf: Wenn Unklarheiten oder Schwierigkeiten auf einer Stufe auftreten, kann es erforderlich sein, auf die vorhergehenden Stufen zurückzugehen, dort Korrekturen vorzunehmen und daraufhin wieder die folgenden Stufen anzupassen.

Die erste Stufe beinhaltet das *Bestimmen der Kontroverse*: Die zentrale These – und, falls vorhanden, die zentrale Gegenthese – wird identifiziert und damit zugleich das Thema der Kontroverse – was eigentlich strittig ist – festgelegt. Häufig wird die endgültige Fixierung dessen erst gegen Ende der Analyse möglich sein, aber diese Stufe ist trotzdem am Anfang notwendig, weil sich die folgenden Stufen daran orientieren.

Auf der zweiten Stufe erfolgt das *Einteilen der Argumentation*: Die Argumentation wird in einzelne argumentative Schritte zerlegt, das heißt in Teile, die den Seiten der Kontroverse zugeordnet sind und eine bestimmte argumentative Funktion haben. Mögliche Teile sind einerseits Formulierungen der zentralen These bzw. Gegenthese (oder Teile davon), andererseits Formulierungen der dafür vorgebrachten Gründe und der dagegen angeführten Einwände (oder Teile davon), die selbst wieder Thesen darstellen und durch weitere Gründe gestützt bzw. durch Einwände in Frage gestellt sein können. Dabei kann ein Argument auch eine Wiederholung, eine präzisierte oder revidierte Fassung eines zuvor schon aufgetretenen Arguments sein. Um die Beziehungen zwischen den gefundenen Teilen darstellen zu können, empfiehlt es sich, sie zunächst der Reihe nach durchnummerieren. Hier zeigt sich besonders deutlich, dass wir als

Analysierende uns nicht als neutrale Beobachter verstehen können, sondern gleichsam schon mitargumentieren: Indem wir entscheiden, wie wir einteilen und die Argumente durch unsere eigene abkürzende Formulierung fixieren, bringen wir uns selbst in den Gegenstand ein, stellen ihn für uns als solchen her.

Die dritte Stufe besteht im *Herstellen der Argumentationsstruktur*. Sie erbringt inhaltlich zwar nichts grundlegend Neues, liefert aber eine Darstellung der Ergebnisse der zweiten Stufe in neuer, übersichtlicherer Form. Hier kommt es darauf an, den strukturellen Zusammenhang zwischen den einzelnen Teilen, ausgehend von ihrer argumentativen Funktion und bezogen auf die jeweilige These bzw. Gegenthese, sichtbar zu machen. Die faktische Reihenfolge der Teile ist dem untergeordnet.

Schließlich erfolgt in der vierten Stufe das *Auswerten und Beurteilen*, das die bis dahin gewonnenen Ergebnisse zusammenführt und erweitert, um den Stand der Argumente zu bestimmen: Der in der dritten Stufe fixierte Argumentationsverlauf wird durchgegangen, Veränderungen in den Voraussetzungen werden festgehalten, die Bedeutung der Argumente für These und Gegenthese wird dargestellt und im Hinblick auf deren Geltung eingeschätzt.

3.2 Ein Beispiel

Um möglichst detailliert darstellen zu können, wie diese Vorgehensweise konkret aussieht, möchte ich sie hier an einem nicht ganz so komplexen Beispiel-Argument demonstrieren¹⁰, das Govier verwendet, um die Problematik einer (formal-)logischen Analyse von Argumenten zu verdeutlichen:

„(S)uppose religion could be provided with a method of proof. Suppose for example that the divine omnipotence was so manifest that whenever anyone denied a Christian doctrine he was at once struck dead by a thunderbolt. No doubt the conversion of England would ensue with a rapidity undreamt of by the Anglican bishops. But since the Christian faith sees true religion only in a free decision made in faith and love, the religion would by this vindication be destroyed. For all the possibility of free choice would have been done away. Any objective justification of belief would have the same effect. Less impressive than thunderbolts, it would equally eliminate all possibility of the decision of faith. And with that, faith too would have been eliminated.“¹¹

3.2.1 Erste Stufe: Bestimmen der Kontroverse

Der Textabschnitt thematisiert die Frage, welche Rolle „objektive Rechtfertigungen“ von Glaubenssätzen, wie die in der Philosophiegeschichte immer mal wieder versuchten Gottesbeweise, für die christliche Religion spielen könnten, wenn sie denn möglich wären: Strittig ist für den Autor nicht, ob derartige Beweise existieren – er scheint schon in den ersten Worten als selbstverständlich zu unterstellen, dass das nicht der Fall ist. Die Kontroverse bezieht sich vielmehr darauf, ob es für das Christentum überhaupt Sinn macht, danach zu suchen. Die zentrale These ist, dass derartige Beweise die christliche Religion zerstören würden. Die Gegenthese, die allerdings im vorlie-

¹⁰ Für die Analyse einer Argumentation aus der Wissenschaftsgeschichte in Dialogform – Galileis Auseinandersetzung mit dem sog. „Turmargument“ – vgl. Schmidt 1995. Dargestellt wird allerdings nur die vierte Stufe.

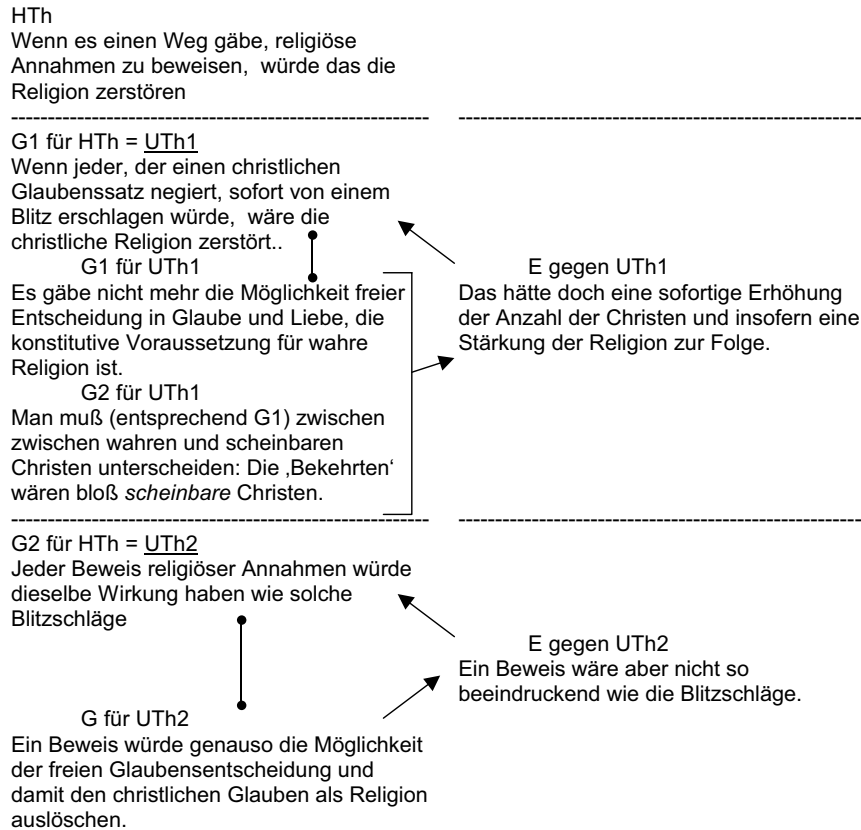
¹¹ Alasdair MacIntyre, *Metaphysical Beliefs*, London 1957, zitiert nach Govier 1987, 6

genden Textabschnitt explizit nur rudimentär angeschnitten wird, ist, dass sie sie stärken würden. Zusätzlich geht es dabei aber auch um das Verständnis der christlichen Religion und ihr Verhältnis zu Beweisen überhaupt.

3.2.2 Zweite Stufe: Einteilen der Argumentation

1. Nehmen wir an, es gäbe einen Weg, religiöse Annahmen zu beweisen. – Teil der Formulierung der Hauptthese (HTh) zusammen mit 8
2. Wenn jeder, der einen christlichen Glaubenssatz negiert, sofort von einem Blitz erschlagen würde, ... – (Teil-)Grund für HTh als untergeordnete These (UTh)
3. ... würde die Anzahl der Christen unglaublich schnell zunehmen. – Einwand (vorangezogen) gegen 2/5
4. Aber dem christlichen Glauben nach setzt wahre Religion eine freie Entscheidung in Glaube und Liebe voraus. – (Teil-)Grund für 2/5, gegen 3
5. Mit einer solchen Bestätigung wäre die Religion zerstört. – Ergänzung zur UTh in 2
6. Es gäbe nicht mehr die Möglichkeit freier Entscheidung (implizit: die Leute würden nur gezwungenermaßen konvertieren). – (Teil-)Grund für 2/5, gegen 3
7. Jeder Beweis religiöser Annahmen würde dieselbe Wirkung haben wie 2 – Grund für HTh als zweite UTh
8. Ein Beweis würde die Religion zerstören. – Teil der Formulierung der HTh zusammen mit 1
9. Ganz so beeindruckend wie Blitzschläge wäre ein Beweis nicht. – Einwand (vorangezogen) gegen 7
10. Ein Beweis würde aber ebenso die Möglichkeit der freien Glaubensentscheidung und damit den christlichen Glauben auslöschen. – Grund für 7

3.2.3 Dritte Stufe: Herstellen der Argumentationsstruktur



3.2.4 Vierte Stufe: Auswerten und Beurteilen

Der Kern des gesamten Arguments ist eine Analogie, die in diesem Fall explizit in zwei Schritten aufgebaut wird: Zunächst wird der (zumindest aus der Sicht des Autors) relativ unproblematische Fall präsentiert, der als Vorbild für die Behandlung des zur Disposition stehenden Falls dienen soll, dann wird die Vergleichbarkeit beider Fälle thematisiert. Entsprechend setzt sich die Begründung für die zentrale These aus zwei Teilen zusammen, die nacheinander jeweils mit einem Einwand konfrontiert und daraufhin als untergeordnete These weiter begründet werden.

Im ersten Schritt wird nur der Vorbildfall betrachtet. Gegen die These, dass eine direkte Demonstration der Macht Gottes die christliche Religion zerstören würde, wird als möglicher Einwand angeführt, dass dadurch immerhin eine Konvertierungswelle ausgelöst werden würde – insofern, kann man hinzufügen, würde die christliche Religion also nicht zerstört, sondern eher gestärkt. Daraufhin erfolgt die Begründung der These, die zugleich den Einwand entkräftet: Da die Leute gezwungen wären, die

christlichen Grundsätze zu übernehmen, schon um weiterleben zu können, gäbe es die Möglichkeit der freien Entscheidung in Glaube und Liebe nicht mehr. Insofern diese aber als essentieller Bestandteil des Christentums anzusehen ist, würde sich infolge einer solchen Machtdemonstration nur die Anzahl der von der Existenz Gottes Überzeugten erhöhen, während es Christen im eigentlichen Sinne nicht mehr gäbe. Das heißt, es wird unterschieden zwischen der Übernahme einer bestimmten Auffassung aufgrund äußeren (objektiven) Zwangs und der Annahme aus freier (subjektiver) Glaubensentscheidung und das zweite als konstitutive Voraussetzung identifiziert, mit der das Christentum steht und fällt. Auf dieser Basis ist es möglich, den Einwand so zu formulieren, dass er in die Begründung der These integriert werden kann: Bei dem erzielten Effekt handelt es sich überhaupt nicht um eine Stärkung der Religion, denn ein aufgenötigtes Christentum wäre gerade *kein* wirkliches Christentum, und die derart massenhaft „Bekehrten“ wären lediglich scheinbare Christen – das Christentum als solches würde verschwinden.

Im zweiten Schritt wird das Ergebnis auf den eigentlich in Frage stehenden Fall bezogen. Wieder wird gegen die untergeordnete These – hier: ein Gottesbeweis hätte dieselbe Wirkung – zunächst ein möglicher Einwand angeführt, der diesmal auf die Differenz zwischen den beiden Fällen hinweist, nämlich dass ein Beweis nicht so beeindruckend wäre wie die Blitzschläge, insofern also nicht dieselbe Wirkung hätte. Diesem Einwand wird begegnet, indem die Hinsicht, in der die Fälle als gleich betrachtet werden sollen, hervorgehoben und der im ersten Schritt hergestellte Zusammenhang noch einmal bekräftigt wird (Einschränkung der These): Ein theoretischer Beweis der Existenz Gottes würde genauso die Möglichkeit der freien Glaubensentscheidung auslöschen wie eine praktische Machtdemonstration seinerseits und insofern ebenfalls die christliche Religion zum Verschwinden bringen. Gemeint ist nicht, dass ein Beweis ebenso viele Bekehrungen zur Folge hätte wie die Blitzschläge oder der davon ausgehende Zwang in beiden Fällen gleich groß wäre; es geht darum, dass beides der freien Glaubensentscheidung entgegensteht.

An diesem Beispiel lässt sich gut erkennen, was Analogien beim Argumentieren leisten können¹². Denn es geht hier nicht primär darum nachzuweisen, dass die beiden Fälle als solche gleich (und daher auch auf dieselbe Weise zu behandeln) sind. Die hergestellte Parallele ermöglicht es vielmehr, eine neue Sicht auf den fraglichen Sachverhalt zu gewinnen: Wir sind dazu aufgefordert, Beweise nicht nur unter dem Gesichtspunkt zu betrachten, dass die betreffenden Annahmen oder Behauptungen selbst dadurch abgesichert, also gestärkt werden, sondern darin zugleich eine Einschränkung der Entscheidungsfreiheit zu sehen und diesen Aspekt mit dem Prinzip der freien Glaubensentscheidung in Zusammenhang zu bringen. Sind wir dazu in der Lage und erkennen wie MacIntyre die freie Glaubensentscheidung als konstitutive Voraussetzung für die christliche Religion, ohne die sie nicht bestehen kann, an, werden wir die These als gültig einstufen.¹³

¹² Eine ausführliche Untersuchung der Rolle von Analogien beim Argumentieren bietet Mengel 1995.

¹³ Der hier zugrunde liegende Geltungsbegriff wird in Wohlrapp 1995a dargestellt.

Wenn wir dagegen noch Einwände haben, nämlich MacIntyres Auffassung vom „wahren“ Christentum nicht teilen oder sein Verständnis von Beweisen als „objektive“ Rechtfertigungen für falsch halten, etwa von der modernen Wissenschaftstheorie her, müssten wir an dieser Stelle die Argumentation fortsetzen. Das möchte ich hier nicht im einzelnen weiterverfolgen.

Aber auch in diesem Fall hätten wir den mit dem Argument hergestellten Zusammenhang zu berücksichtigen. Darin liegt, denke ich, seine eigentliche Qualität – dass es überhaupt die Beweisbarkeit zum Status der christlichen Grundannahmen in Beziehung setzt: Wären die christlichen Grundannahmen beweisbar, hätten wir eine völlig andere Form des Christentums, sozusagen eine christliche Theorie statt einer christlichen Religion.

Hier werden noch einmal die typischen Züge des Argumentierens deutlich. Denn gültig wäre die These erst dann, wenn sämtliche Einwände gegen den in der Argumentation aufgebauten Zusammenhang wirklich ausgeräumt werden könnten. Insofern unterscheidet sich argumentative Geltung sowohl von logisch-deduktiver Geltung, die einen Ableitungszusammenhang und die Verfügbarkeit einer stabilen theoretischen Basis voraussetzt, als auch von bloßer Akzeptanz im Sinne der Zustimmung oder eines Konsenses unter den an der Auseinandersetzung Beteiligten, wo nicht der „Stand der Argumente“, sondern der „Stand der Meinungen“ den Ausschlag gibt (Vgl. Wohlrapp 1990, 400).

Nun wird dieser Zielzustand der *Einwand-Freiheit* im Zuge des Argumentierens allerdings häufig gar nicht erreicht. Doch das ist nicht das Einzige, was man gewinnen kann: Der erzielte Fortschritt kann auch darin bestehen, dass wir aufgrund der vorgebrachten Argumente über ein besseres Verständnis des thematisierten Sachverhalts und der eigenen Position dazu verfügen und die Auseinandersetzung auf einer anderen Grundlage fortsetzen können. Argumente sind eben nicht nur Aussagen über Sachverhalte, sondern immer auch Schritte in einem Gestaltungsprozess.

Literatur- und Medienverzeichnis

- Apel, Karl-Otto: *Transformation der Philosophie*, Bd. 1-2. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1973.
- Blair, J. Anthony & Johnson, R. H. (Hg.): *Informal Logic*. Iverness Cal. 1980.
- Eemeren, Frans van u.a. (Hg.): *Proceedings of the Fourth International Conference of the International Society for the Study of Argumentation 1998*. Amsterdam 1999.
- Eemeren, Frans van u.a.: *Fundamentals of argumentation theory. A handbook of historical backgrounds and contemporary developments*. Mahwah, NJ (Erlbaum) 1996.
- Govier, Trudy: *Problems in Argument Analysis and Evaluation*. Dordrecht (Foris Publ.) 1987.
- Habermas, Jürgen: *Theorie des kommunikativen Handelns*, Bd. 1-2., Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1982.
- Habermas, Jürgen: *Wahrheitstheorien*. In: Fahrenbach, Helmut: (Hg.) *Wirklichkeit und Reflexion*. Walter Schulz zum 60. Geburtstag. Pfullingen (Neske) 1973, S. 211-265.
- Kopperschmidt, Josef: *Grundfragen einer allgemeinen Argumentationstheorie unter besonderer Berücksichtigung formaler Argumentationsmuster*. In: Wohlrapp, Harald (Hg.): *Wege der Argumentationsforschung*, Stuttgart-Bad Cannstatt (Frommann-Holzboog) 1995, S.50ff.
- Mengel, Peter: *Analogien als Argumente*. Frankfurt a.M. (Lang) 1995.

- Perelman, Chaim: *Das Reich der Rhetorik*. München 1980.
- Perelman, Chaim & Olbrechts-Tytica, Lucie: *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*. Paris 1958.
- Schmidt, Ursula: *Retroflexives Argumentieren am Beispiel Galilei*. In: Wohlrapp, Harald (Hg.): *Wege der Argumentationsforschung*, Stuttgart-Bad Cannstatt (Frommann-Holzboog) 1995, S. 306ff.
- Toulmin, Stephen: *Der Gebrauch von Argumenten*. Kronberg 1973.
- Toulmin, Stephen: *The Uses of Argument*. Cambridge 1958.
- Wohlrapp, Harald: *A new light on non-deductive argumentation schemes*. In: *Argumentation*, 12 (1998), S. 341ff.
- Wohlrapp, Harald: *Argumentative Geltung*. In: Wohlrapp, Harald (Hg.): *Wege der Argumentationsforschung*, Stuttgart-Bad Cannstatt (Frommann-Holzboog) 1995a, S. 280ff.
- Wohlrapp, Harald: *Die diskursive Tendenz. Ein reflexiver Ansatz zur Argumentationstheorie, Vortrag auf dem 15. Deutschen Kongreß für Philosophie Hamburg 1990*. In: Wohlrapp, Harald (Hg.): *Wege der Argumentationsforschung*, Stuttgart-Bad Cannstatt (Frommann-Holzboog) 1995, S. 395ff.
- Wohlrapp, Harald (Hg.): *Wege der Argumentationsforschung*. Stuttgart-Bad Cannstatt (Frommann-Holzboog) 1995.
- Woods, John & Walton, Douglas: *Argument: The Logic of the Fallacies*. Toronto 1982.

Winfried Marotzki

Methodologie und Methoden der Biographieforschung

Biographie ist die wissenschaftliche oder literarische Darstellung der Lebensgeschichte von Menschen. *Bios* bedeutet, aus dem Griechischen stammend, *Leben*, aber auch *Lebensform*; *Graphe* bedeutet *Schrift*. *Biographie* ist also gleichsam die Schrift eines Lebens, individuell oder kollektiv – das muss an dieser Stelle noch nicht entschieden werden. Biographieforschung ist gleichsam die Entzifferung dieser Schrift eines Lebens. Zu klären ist im folgenden, wie in diesem Zusammenhang verstanden werden kann, was *Schrift eines Lebens* heißt. Diesen Schritt will ich als methodologische Grundlegung vollziehen. Zweitens soll geklärt werden, wie Forschung ein Wissen über Biographien aufbauen kann. Hier soll es um Fragen der Methoden gehen.

1. Methodologie: die *Schrift des Lebens*

Um die Methodenfrage sinnvoll stellen und bearbeiten zu können, müssen zwei methodologische Grundannahmen expliziert werden: zum einen die Annahme der Unhintergebarkeit interpretatorischer Leistungen (Interpretationsapriori) und zum zweiten die Annahme, dass die soziale Wirklichkeit grundsätzlich in kulturellen Symbolsystemen konstituiert wird.

1.1 Das Interpretationsapriori

Biographieforschung kann zunächst allgemein der Qualitativen Sozialforschung zugerechnet werden. Sie kann gleichsam als der populärste erziehungswissenschaftliche Nachfolger dessen verstanden werden, was man in den siebziger Jahren das Interpretative Paradigma genannt und es in Anlehnung an Wilson (1973) vom Normativen Paradigma abgegrenzt hat. Die Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (1976) trifft diese Unterscheidung so, dass mit dem ersten – vereinfacht ausgedrückt – das Amalgam aus dem Symbolischen Interaktionismus und der Ethnomethodologie, mit dem zweiten, dem Normativen Paradigma, das Amalgam aus Strukturfunktionalismus (Parson) und positivistisch orientiertem Empirismus gemeint sei. Das erste beziehe sich auf die von den Interpretationsleistungen der Subjekte abhängigen, das zweite auf die davon unabhängige, sogenannte objektive Realität. Das erste lehne die Übernahme naturwissenschaftlicher Methodologie überwiegend ab, das zweite nicht. Systematisch in Rechnung gestellt wird die im Prozess der Sozialisation gebildete Fähigkeit der Menschen, soziale und natürliche Zusammenhänge zu deuten. Wahrnehmen und soziales Handeln beruhen in dieser Perspektive auf einem Interpretationsprozess. Die sinnhafte Strukturierung des sozialen Handelns geschieht durch die Handelnden selbst.

Im Folgenden möchte ich jene Objektivität, die von den Subjekten interpretativ aufbereitet wird, als *Realität* bezeichnen und jene durch die Subjekte interpretativ aufberei-

tete Realität als *Wirklichkeit*. Wirklichkeit beinhaltet also die von den Menschen jeweils hergestellte bedeutungs- und sinnhaltige Realität. Plausibilisieren möchte ich diesen terminologischen Vorschlag mit dem Hinweis, dass im Begriff der Realität *res* (die Sache) enthalten ist, während im Begriff der *Wirklichkeit* die Konnotationen des *Wirkens* und des *Gewirkthabens* mitschwingen. Was gewirkt hat, ist zum einen die Realität; sie hat nämlich bestimmte Deutungen evoziert. Zum anderen hat die dem Subjekt verfügbare Sinninterpretationsressource gewirkt, denn über sie ist etwas als etwas überhaupt identifiziert worden. Diese Unterscheidung entspricht zwar nicht unserem gängigen Verständnis, hier setzen wir Realität und Wirklichkeit eher gleich, sie ist aber analytisch sinnvoll.

Wenn nun gilt, dass die interpretative Aufbereitung der Realität unhintergebar ist, dann verwandelt sich für Menschen sozusagen unter der Hand jede Realität in Wirklichkeit. Realität im benannten Sinn ist selbst dann nicht erfahrbare, sondern nur als Wirklichkeit. In diesem Sinne konnte ja auch Husserl sagen, dass das Objektive selbst nicht erfahrbare, sondern Erfahrung eine Evidenz der Lebenswelt sei (vgl. Husserl 1954, 131).

Zusammenfassend kann man sagen, dass die erste methodologische Annahme darauf hinausläuft, dass gesellschaftliche Realität über die Bedeutungszuschreibung der Handelnden als Wirklichkeit zu erschließen ist. Wir bewegen uns immer schon in interpretativ von uns selbst erzeugten Horizonten und begegnen anderen in interaktiven Zusammenhängen über und durch solche Horizonte, die eine Selbst- und Weltauslegung beinhalten.

Was oben etwas metaphorisch und emphatisch als die *Schrift des Lebens* bezeichnet worden ist, ist also, so können wir zusammenfassend sagen, jener Prozess der Verwandlung von Realität in Wirklichkeit. Gegenstand der Biographieforschung ist demzufolge die soziale Wirklichkeit, die die Menschen in Auseinandersetzung mit sich und mit anderen für sich jeweils herstellen. Biographieforschung lebt also systematisch vom Primat des Individuellen. Natürlich können Biographien in diesem Sinne, wie ich es ausgeführt habe, auch Gruppen, Gemeinschaften oder Kollektive haben. Biographien können, um es anders zu formulieren, auf einer Mikro-, Meso- und Makroebene sozialer Realität studiert werden. Es handelt sich dann lediglich um ein höheres Aggregationsniveau, d.h. das Einzelne ist dann nicht der einzelne Mensch, sondern beispielsweise eine Familie oder eine andere Gruppe, möglicherweise auch eine Nation. Man kann dann darüber streiten, ob es Sinn macht, in solchen Fällen noch von Biographie zu sprechen. Systematisch ausgeschlossen ist diese Verwendungsweise des Begriffs aber nicht. Im Folgenden werde ich das unterste Aggregationsniveau verwenden, nämlich die Mikroebene des einzelnen Menschen. Eine so verstandene Biographieforschung vermag m.E. einen Blick für Vielgestaltigkeit, für Polymorphien und Differenzen subjektiver Lebensentwürfe vermitteln. In diesem Sinne sagen etwa auch Hermanns u.a.:

„Uns interessiert nicht eine soziographische Beschreibung von Verteilungen der verschiedenen Einzelphänomene im 'Ganzen', sondern uns interessiert – um im Bild zu bleiben – das Ganze im Einzelnen, nämlich der Prozeß, durch den einzelne Handlungen die Struktur des Ganzen im Einzelfall reproduzieren und gegebenenfalls auch transformieren.“ (Hermanns u.a. 1984, 62f)¹

1.2 Die Konstitution sozialer Wirklichkeit in kulturellen Symbolsystemen

Systematischer Ansatzpunkt einer Biographieforschung, das ist bisher also deutlich geworden, ist die Ordnung sozialer Wirklichkeit. Natürlich gibt es hier Vorläufer: Der Ethnotheorie ging es beispielsweise darum, die Art und Weise, wie Angehörige einer Kultur ihre Objektwelt wie auch die soziale Welt ordnen, wahrnehmen, definieren und klassifizieren, zu verstehen.

Der Königsweg, zu erforschen, wie man soziale Realität erfährt, ist, die Art und Weise zu erforschen, wie Angehörige einer Kultur über die soziale Realität auf der Basis der Konstruktion der sozialen Wirklichkeit in kulturellen Symbolsystemen (z.B. Sprache) kommunizieren. Der systematische Ansatz für die Methodenfrage bezieht sich also auf die Analyse der kulturell-symbolhaften Organisation der sozialen Wirklichkeit (nicht: Realität). Ich verwende den Symbolbegriff, ohne ihn explizit näher an dieser Stelle einzuführen, im allgemeinen Sinne. Er soll sowohl Sprache, Mimik, Gestik, wie auch soziale Rituale und Traditionen, Kunst, Religion und Wissenschaft beinhalten. Im weitesten Sinne schließe ich mich hier also einer wissenssoziologischen Fassung des Symbolbegriffs an (Berger & Luckmann 1969, 42).

Biographieforschung in dem hier vertretenen Sinne ist nur durch das Nadelöhr der kulturellen Symbolanalyse zu betreiben. Philosophisch gesprochen ist Subjektivität nur über deren kulturell-symbolische Manifestationen zu entschlüsseln. Aus diesen sind die Selbst- und Weltbezüge der Menschen zu verstehen. Ein Wissen über Biographien aufzubauen heißt also, durch die Auslegung der kulturell-symbolischen Manifestationen herauszubekommen, wie Angehörige einer bestimmten Kultur ein Verhältnis zu sich, zu ihrer natürlichen und sozialen Umwelt (Selbst-, Weltreferenzen) aufgebaut haben. Eine solche Formulierung spielt auf ein bildungstheoretisches Verständnis von Biographieforschung an, das bei mir zugrunde liegt, das ich jedoch an dieser Stelle aus Platzgründen nicht ausführe (vgl. dazu: Marotzki 1990).

2. Methoden: Wie kann Forschung ein Wissen über Biographien aufbauen?

Nachdem der Begriff der Biographie als Objekt der Biographieforschung methodologisch eingeführt worden ist und nachdem deutlich geworden ist, dass der methodische Ansatzpunkt in der Auslegung von kulturell symbolhaltigen menschlichen Manifestationen besteht, kann die Methodenfrage bearbeitet werden. Zunächst ist eine traditionelle Unterscheidung zwischen Datenerhebung und Datenauswertung hilfreich. Gerade im qualitativen Design wird zwar mit Blick auf den Forschungsprozess die wechselseitige Verzahnung immer wieder betont, doch in analytischer wie auch in didaktischer Hinsicht ist diese Unterscheidung gerechtfertigt.

¹ Kohli und Robert (1984) sprechen in ihrer Einleitung davon, „dass die Biographieforschung die umfassendste Thematisierung von Subjektivität ist“ (Kohli & Robert 1984, Einl., 4).

2.1 Datenerhebung

Zum einen gibt es vorgefundene Manifestationen, die durch sogenannte nicht-reaktive Verfahren gesichert werden. *Nicht-reaktive Verfahren* sind solche, bei denen der Forscher nicht zum Zwecke der Materialerhebung Teilhaber an oder Akteur in sozialen Situationen ist, sondern er arbeitet mit Material, das er vorfindet. Dazu gehören Dokumente ganz verschiedener Art: Neben Tagebücher, autobiographische Materialien, Familien- oder Amtschroniken sowie Zeitungen treten visuelle Dokumente wie Bilder und Fotos wie auch audiovisuelle Dokumente wie Filme, die über private und öffentliche Sammlungen und Archive zugänglich sind. Schließlich sind in vielen Fällen alltagskulturelle Materialien aufschlussreich: Notizen, Gedichte, Sprüche, Aufkleber auf Taschen, Jacken oder Autos, Flugblätter, Zeitungsannoncen, selbstgefertigte Zeitungen und Zeitschriften, schriftliche Arbeiten, Wandzeitungen, Graffiti, Toilettensprüche, Protokolle, Berichte, Collagen, sowie die vielfältigsten anderen literarischen und künstlerischen Selbstzeugnisse, auf die wir innerhalb des Alltags stoßen.

Das Arbeiten mit vorgefundenen Materialien hat eine systematische Bedeutung, spielt darüber hinaus naturgemäß in historisch angelegten Arbeiten eine zentrale Rolle (vgl. Herrmann 1987, 1991, Oelkers 1987, Henningsen 1981, Loch 1979). In der Auswahl und Bewertung der Dokumente tritt Quellenkritik wesentlich stärker in den Vordergrund als bei anderen reaktiven Methoden. Insofern finden wir bei historisch orientierter Biographieforschung methodisch und methodologisch eine relativ starke Verzahnung mit Methoden der Geschichtswissenschaft.

Nichtreaktive Verfahren spielen dort eine zentrale Rolle, so kann zusammenfassend gesagt werden, wo kein direkter Zugang durch Befragung und Beobachtung möglich ist.

Reaktive Verfahren sind solche, bei denen der Forscher zum Zwecke der Materialerhebung Teilhaber an oder Akteur in sozialen Situationen ist. Da er Teil einer sozialen Situation ist, hat er aktiven und/oder reaktiven Anteil an und in ihr. Das bedeutet, dass das Feld auf seine Anwesenheit reagiert. Zu dieser Methodengruppe gehören zunächst alle offenen und halboffenen Interviewformen. An prominenter Stelle finden wir das lebensgeschichtlich-narrative Interview. Weil diese und viele der folgenden Methoden in diesem Band separat abgehandelt werden und es einschlägige Darstellungen gibt (z.B. Friebertshäuser & Prengel 1997; Krüger & Marotzki 1999), werde ich sie im Folgenden nicht en detail rekonstruieren, sondern beschränke mich darauf, ihren systematischen Ort zu bestimmen.

Ethnographische Verfahren, die am Ende der neunziger Jahre stärker in die deutsche Diskussion gekommen sind (vgl. Friebertshäuser 1996 und 1997; Marotzki 1998), sind eher auf die Exploration kultureller Räume gerichtet. Sie zielen nicht zentral auf individuelle Erlebnisverarbeitungsräume einzelner Menschen. Wenn man jedoch das Biographiekonzept auch für die Mesoebene sozialen Handelns favorisieren würde, was ich nicht tue, dann könnte man sicherlich auch ethnographische Verfahren als Methode der Biographieforschung verwenden (vgl. zum Verhältnis von Kulturanalyse und Biographieforschung: Bohnsack & Marotzki 1998).

Ähnliches gilt für die *Gruppendiskussion*, die sich ebenfalls, parallel zu ethnographischen Verfahren, in den neunziger Jahren einen festen Ort im Spektrum Qualitativer

Sozialforschung erobert hat (vgl. Bohnsack 1997; 1999). Sie ist bezeichnenderweise im Kontext einer Renaissance der Milieuforschung zu neuer Bedeutung gelangt. Nachdem im Bereich der Forschung zur sozialen Ungleichheit die konventionellen, auf Schichtungsindikatoren und klassentheoretischen Überlegungen basierenden Konzepte problematisiert worden sind, ging es darum, Lebensformen jenseits von Schichten und Klassen zu identifizieren: eben Milieus, die oftmals quer zu den gängigen gesellschaftlichen Stratifikationsformen liegen.

Im Gegensatz zur Biographieforschung, die individuelle Erfahrungsverarbeitungsräume fokussiert, interessiert sich Milieuforschung für kollektive, eben milieuspezifische Erfahrungsverarbeitungsräume². Bei der Analyse biographischer Interviews werden Milieuerfahrungen immer in der Art und Weise zum Gegenstand der empirischen Analyse, wie sie vom Individuum im Rahmen der „biographischen Gesamtformung“ bereits integriert worden sind. Der gruppenspezifische Habitus wird auf diese Weise immer nur durch die Perspektive des Einzelnen zugänglich. Genau hier bietet das Gruppendiskussionsverfahren eine andere Möglichkeit der Erschließung solcher gruppenspezifischen Formen, nämlich gleichsam durch die Perspektive der Gruppe.

Milieutypische Orientierungen und Erfahrungen können in valider Weise nicht auf der Grundlage von Einzelinterviews erhoben und ausgewertet werden. Vielmehr werden milieuspezifische bzw. kollektive Erfahrungen dort zur Artikulation gebracht, wo diejenigen in Gruppen sich zusammenfinden, denen diese Erfahrungen gemeinsam sind. Zu ihrer Artikulation bedarf es der wechselseitigen Bezugnahme und Herausforderung im (Gruppen-)Diskurs.

Insofern wird man, wie auch bei den ethnographischen Verfahren, sagen müssen, dass die Gruppendiskussion zum klassischen Inventar Qualitativer Sozialforschung gehört, aber nicht zu dem engeren Kreis der Biographieforschung gerechnet werden kann. Es ist also jeweils genau zu klären, was Gegenstand der Analyse sein soll: individuelle oder kollektive Erfahrungsverarbeitungsräume. Hinzu kommt ein weiterer Gesichtspunkt, der sich in den letzten Jahren im Kontext qualitativer Forschung mit Kindern und Jugendlichen deutlich herauskristallisiert hat: Wie auf der Grundlage des Vergleichs von biographischen Interviews, Gruppendiskussionen und teilnehmenden Beobachtungen erkennbar wurde (Bohnsack u.a. 1995), gibt es bei biographischen Interviews mit Jugendlichen häufig das Problem, dass eine autobiographische „Großerzählung“ nur insoweit gelingt, als sich eine biographische Gesamtformung zumindest ansatzweise bereits konstituiert hat. Jugendliche in der Adoleszenzphase stehen aber erwartungsgemäß erst am Anfang eines derartigen Prozesses. In Gruppendiskussionen können demgegenüber Prozesse der probenhaften Entfaltung biographischer Orientierungen und der kreativen Entfaltung neuer milieuspezifischer Stile rekonstruiert werden.

Zusammenfassung: Neben der Palette der nicht-reaktiven Verfahren der Datengewinnung findet man in der Biographieforschung überwiegend Interviewtechniken. Ethnographische Verfahren und Gruppendiskussionen eignen sich eher dazu, kulturelle

² Zur Unterscheidung von individuellen und kollektiven Erfahrungsverarbeitungsraum vgl. Marotzki 1999.

Räume zu explorieren. Mit dieser Einschätzung ist keine Kritik verbunden, sondern nur zum Ausdruck gebracht, dass der Einsatz der Methoden durch die jeweilige Fragestellung gesteuert wird. In der Biographieforschung geht es eben um *individuumsnah*e Erfahrungen. Es macht natürlich einen Unterschied aus, ob ich einen bestimmten kulturellen Raum (z.B. eine bestimmte Musikszene) explorieren will oder ob mich interessiert, wie beispielsweise ein bestimmter Mensch in diese Szene hineingekommen ist und welche Bedeutung sie für ihn hat. Das erste Interesse kann als ein typisch ethnographisches gekennzeichnet werden und das zweite als ein typisch biographisches. Ganz unbenommen von der Interessenlage gilt natürlich auch für Biographieforschung, dass die jeweiligen kulturellen Räume verstanden und exploriert werden müssen. Es wäre demzufolge nicht fair, würde der Biographieforschung vorgeworfen werden, sie würde die gesellschaftlichen und kulturellen Kontexte vernachlässigen, sie würde gleichsam einem Subjektivismus huldigen. Obwohl dieses Wissen um die jeweiligen gesellschaftlichen und kulturellen Räume da sein muss, erfährt es doch hinsichtlich der Fragestellung eine Spezifikation. Es ist eigentlich die gleiche Frage, die auch die Biographieforschung umtreibt, wie sie Sartre zu Beginn seiner Flaubert-Studie formuliert hat: „Was kann man heute von einem Menschen wissen?“ (Sartre 1977, 7)

2.2 Datenauswertung

Bei der Datenauswertung kann man im Prinzip Materialien unterscheiden, die – egal ob reaktiv oder nicht-reaktiv gewonnen – sprachlichen Charakter haben (Interviews, Tagebücher, Zeitungsartikel etc.), und solchen, die eher bildlichen Charakter haben (Fotos, Filme, Videoaufnahmen etc.). Die Entschlüsselung der Materialien, die Entschlüsselung der Schrift des Lebens – um es emphatisch zu sagen – erfolgt dann einerseits kommunikationsanalytisch-hermeneutisch und andererseits semiotisch. Methodologisch ist umstritten, ob sich diese beiden Materialsorten prinzipiell im Hinblick auf die Auswertung unterscheiden. Positionen, die bestreiten, dass sie sich prinzipiell unterscheiden, sehen jegliches Material gleichsam als Text an, wie es in dem Titel des Sammelbandes von Garz (1994) zum Ausdruck kommt: „Die Welt als Text“. Die Position, die von einer prinzipiellen Unterschiedlichkeit der beiden Materialsorten ausgeht, macht eine gewisse Eigengesetzlichkeit und Eigenlogik der Materialsorte *Text* und der Materialsorte *Bild* geltend. Insofern müsse man auch in der Auslegung der Materialien unterschiedlich vorgehen.

2.2.1 Textauslegung

Je nach Textart variieren auch die Auswertungsverfahren. Handelt es sich um nicht-reaktiv gewonnene Materialarten, z.B. Zeitungsartikel, Tagebücher o.ä., werden wir Varianten qualitativer Inhaltsanalyse finden (vgl. Mayring 1990). Bei reaktiv gewonnenen Materialien, wie z.B. Interviews, finden wir die klassischen Auswertungsmethoden nach Anselm Strauss (1998), der Verlaufkurvenanalyse nach Fritz Schütze (z.B. Schütze 1981; 1993; 1999), der objektiven Hermeneutik nach Ulrich Oevermann (z.B. Oevermann u.a. 1979; 1980; Oevermann 1993), der Deutungsmusteranalyse (vgl. Lüders & Meuser 1997), der Tiefenhermeneutik (vgl. König 1997) oder der dokumentarischen Methode (Bohnsack 1997a). Bei nicht-reaktiv gewonnenen alltagskulturellen Materialien, z.B. Gesprächsmitschnitten, Gerichtsverhandlungen etc.,

kommen häufig konversationsanalytische Verfahren zum Einsatz (vgl. Eberle 1997; Bergmann 1991).

2.2.2 Bildauslegung

Bei Bildern folge ich der Auffassung Kracauers, dass der Film sich aus der Fotografie entwickelt hat und dass es insofern zwischen Bildern und bewegten Bildern, also zwischen Fotografie und Film, zwar Unterschiede gibt, das Konstitutionsmedium von Wirklichkeit aber das gleiche ist. Der Film ist eine Erweiterung der Fotografie: „Das Wesen der Fotografie lebt in dem des Films fort.“ (Kracauer 1960, 53) Für die Zwecke der Biographieforschung werden dabei jene Bild- und Filmdokumente von Interesse sein, die Aufschluss über den individuellen Erfahrungsverarbeitungsraum geben. Dazu ist zwar – folgt man Kracauer – das Bild- und Filmmedium im Unterschied zu sprachlich orientierten Medien grundsätzlich nicht gut geeignet, denn der Film orientiert sich kameragerecht an der äußeren Realität, nicht am Innenleben der Menschen. Aber natürlich räumt er ein, dass es Genres gibt, die für die Frage, wie Menschen Realität in Wirklichkeit transformieren, schon Aufschluss bieten, z.B. bestimmte Spielfilmarten.

Bilder sind als Chiffren individueller und gesellschaftlicher Sachverhalte zu analysieren. Um individuelle und kulturelle Distinktionsgewinne und Inszenierungsqualitäten zu erschließen, ist die Eigenlogik des Bildes zu erschließen. Die Symbolik der Bilder und Bildelemente wird in den Interpretationsprozessen als Träger sozialer Bedeutungs- und Sinngehalte erschlossen. Die meisten Verfahren knüpfen dabei an Erwin Panofskys Methode der Ikonologie an (vgl. Müller-Doohm 1997). Zusammenfassend kann man sagen, dass bisher Fotos wesentlich stärker für Qualitative Sozialforschung im Allgemeinen und Biographieforschung im Besonderen genutzt worden sind (vgl. Collier 1967; Schwartz 1989; Fuhs 1997; Hauptert 1994) als Filme und Videos.

Wenn eingangs Biographie etwas emphatisch als *Schrift des Lebens* bezeichnet worden ist, dann sind nun einige Hinweise gegeben worden, wie diese *Schrift des Lebens* zu entziffern ist. Biographieforschung verfolgt also dieses ehrgeizige Programm, wohl wissend, dass es nicht nur die biologische Ebene ist, die für den Menschen konstitutiv ist, sondern dass es vor allem die soziale Ebene der kulturell-symbolischen Entwürfe ist, die den Menschen zum Menschen macht.

Literatur- und Medienverzeichnis

- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen: *Kommunikative Sozialforschung*. München (Fink) 1976.
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas: *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt a.M. (Fischer) 1969. (Originalausg.: The Social Construction of Reality. New York 1966)
- Bergmann, Jörg R.: *Konversationsanalyse*. In: Flick, Uwe u.a. (Hg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. (Psychologie-Verl.-Union) München 1991, S. 213-218.
- Bohnsack, Ralf: *Dokumentarische Methode*. In: Hitzler, Ronald u.a. (Hg.): *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung*. Opladen (Leske + Budrich) 1997a., S. 191-212.
- Bohnsack, Ralf: *Gruppendiskussionsverfahren und Milieuforschung*. In: Frieberthäuser, Barbara & Prengel, Annemarie (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim u.a. (Juventa) 1997, S. 492-502.

- Bohnsack, Ralf: *Rekonstruktive Sozialforschung. Eine Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. 3. Aufl. Opladen (Leske + Budrich) 1999.
- Bohnsack, Ralf & Marotzki, Winfried (Hg.): *Biographieforschung und Kulturanalyse*. Opladen (Leske + Budrich) 1998.
- Bohnsack, Ralf. & Loos, Peter & Schäffer, Burkhard & Städtler, Klaus & Wild, Bodo: *Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen*. Opladen (Leske + Budrich) 1995.
- Collier, John: *Visual Anthropology. Photography as a Research Method*. New York (Holt, Rinehart und Winston) 1967.
- Dilthey, Wilhelm: *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften*. In: *Gesammelte Schriften Band VII*. 5. Aufl. Stuttgart u.a. (Vandenhoeck & Ruprecht) 1968. (Gesammelte Schriften Band VII. 5. Aufl.)
- Eberle, Thomas S.: *Ethnomethodologische Konversationsanalyse*. In: Hitzler, Ronald u.a. (Hg.): *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung*. Opladen (Leske + Budrich) 1997, S. 245-280.
- Friebertshäuser, Barbara: *Feldforschende Zugänge zu sozialen Handlungsfeldern: Möglichkeiten und Grenzen ethnographischer Feldforschung*. In: *Neue Praxis*, 1 (1996), S. 75-86.
- Friebertshäuser, Barbara: *Feldforschung und teilnehmende Beobachtung*. In: Friebertshäuser, Barbara & Prengel, Annemarie (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim u.a. (Juventa) 1997, S. 503-534.
- Friebertshäuser, Barbara & Prengel, Annemarie (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim u.a. (Juventa) 1997.
- Fuhs, B.: *Fotografie und qualitative Forschung. Zur Verwendung fotografischer Quellen in den Erziehungswissenschaften*. In: Friebertshäuser, Barbara & Prengel, Annemarie (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim u.a. (Juventa) 1997, S. 265-285.
- Garz Detlef & Kraimer Klaus (Hg.): *Die Welt als Text. Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp.) 1994.
- Hauptert, Bernhard: *Objektiv-hermeneutische Fotoanalyse am Beispiel von Soldatenfotos aus dem Zweiten Weltkrieg*. In: Garz, Detlef & Kraimer, Klaus (Hg.): *Die Welt als Text*. Frankfurt a. M. (Suhrkamp) 1994, S. 281-314.
- Henningsen, Jürgen: *Autobiographie und Erziehungswissenschaft. Fünf Studien*. Essen (Neue Dt. Schule) 1981.
- Hermanns, Harry & Tkocz, Christian & Winkler, Helmut: *Berufsverlauf von Ingenieuren. Biographie-analytische Auswertung narrativer Interviews*. Frankfurt a.M. u.a. (Campus.) 1984.
- Herrmann, Ulrich: *Biographische Konstruktionen und das gelebte Leben. Prolegomena zu einer Biographie- und Lebenslaufforschung in pädagogischer Absicht*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 3/1987, S. 303-323.
- Herrmann, Ulrich: *Historische Bildungsforschung und Sozialgeschichte der Bildung. Programme – Analysen – Ergebnisse*. Weinheim (Dt. Studien-Verl.) 1991.
- Hitzler, Ronald u.a. (Hg.): *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung*. Opladen (Leske + Budrich) 1997.
- Hoffmann-Riem, Christa: *Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie – der Datengewinn*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 32. Jg. (1980). S. 339-372.
- Husserl, Edmund: *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*. Den Haag (Nijhoff) 1954. (Husserliana Band VI)

- Kohli, Martin & Robert, Günther (Hg.): *Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven*. Stuttgart (Metzler) 1984.
- König, H.-D.: *Tiefenhermeneutik*. In: Hitzler, Ronald u.a. (Hg.): *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung*. Opladen (Leske + Budrich) 1997, S. 213-244.
- Kracauer, Siegfried: *Theorie des Films. Die Errettung der äußeren Wirklichkeit*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1960.
- Krüger, Heinz-Hermann & Marotzki, Winfried (Hg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen (Leske + Budrich) 1999.
- Loch, Werner: *Lebenslauf und Erziehung*. Essen (Neue Dt. Schule) 1979.
- Lüders, Christian & Meuser, M.: *Deutungsmusteranalyse*. In: Hitzler, Ronald u.a. (Hg.): *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung*. Opladen (Leske + Budrich) 1997, S. 57-80.
- Marotzki, Winfried: *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim (Dt. Studien-Verl.) 1990:.
- Marotzki, Winfried: *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 3/99. S. 325-341.
- Marotzki, Winfried: *Ethnographische Verfahren in der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung*. In: Jüttemann/Thomae (Hg.) (1998): *Biographische Methoden in den Humanwissenschaften*. Weinheim (Psychologie Verlags Union). S. 44-59.
- Marotzki, Winfried: *Forschungsmethoden und -methodologie der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung*. In: Krüger, Heinz-Hermann & Marotzki, Winfried (Hg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen (Leske + Budrich) 1999, S. 109-133.
- Mayring, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 2. Aufl. Weinheim (Dt. Studien-Verl.) 1990:Q.
- Müller-Doohm, St.: *Bildinterpretation als struktural-hermeneutische Symbolanalyse*. In: Hitzler, Ronald u.a. (Hg.): *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung*. Opladen (Leske + Budrich) 1997, S. 81-108.
- Oelkers, Jürgen: *Subjektivität, Autobiographie und Erziehung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 3/1987. S. 325-344.
- Oevermann Ulrich: *Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität. Zugleich eine Kritik der Tiefenhermeneutik*. In: Jung, Th.; Müller-Doohm, St. (Hg.): *Wirklichkeit im Deutungsprozeß. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1993. S. 106-189.
- Oevermann, Ulrich & Allert, Tilman & Konau, Elisabeth: *Zur Logik der Interpretation von Interviewtexten. Fallanalyse anhand eines Interviews mit einer Fernstudentin*. In: Heinze, Thomas & Klusemann, Hans-Werner & Soeffner, Hans-Georg (Hg.): *Interpretation einer Bildungsgeschichte. Überlegungen zur sozialwissenschaftlichen Hermeneutik*. Bensheim (pad.-extra-Buchverlag) 1980, S. 15-69.
- Oevermann, Ulrich & Allert, Tilman & Konau, Elisabeth & Krambeck, Jürgen: *Die Methodologie einer objektiven Hermeneutik und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften*. In: Soeffner, Hans-Georg: *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart (Metzler) 1979, S. 352-433.
- Sartre, Jean-Paul: *Der Idiot der Familie. Gustave Flaubert 1821 bis 1857*. Reinbek bei Hamburg (Rowohlt) 1977.

- Schütze, Fritz: *Biographieforschung und narratives Interview*. In: Neue Praxis, 13 (1983), 3, S. 283-293.
- Schütze, Fritz: *Prozeßstrukturen des Lebensablaufs*. In: Matthes, J./Pfeiffenberger, A./Stosberg, M. (Hg.): *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive*. Zweite unveränderte Aufl. 1981, S. 67-156. Nürnberg.
- Schütze, Fritz: *Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie*. In: Krüger, Heinz-Hermann & Marotzki, Winfried (Hg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen (Leske + Budrich) 1999, S. 191-223.
- Schwartz, D.: *Visual Ethnography: Using Photography in Qualitative Research*. In: *Qualitative Sociology*, 12 (1989), S. 119-154.
- Strauss, Anselm L.: *Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. 2. Aufl. München (Fink) 1998.
- Wilson, Thomas P.: *Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung*. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Reinbek b. Hamburg (Rowohlt) 1973, S. 54-79.

Klaus Niedermair

Metaphernanalyse

Metaphernanalyse *allgemein* ist jeder Versuch, Metaphern zu verstehen, zu klären, zu ersetzen, zu entfalten, weiterzuspinnen, fruchtbar zu machen – alles, was man überhaupt mit Metaphern tun kann, angefangen vom alltäglichen, mehr oder weniger bewussten metaphorischen Sprachgebrauch bis hin zu einer wissenschaftlichen Untersuchung der Metapher. Das Ziel dieser Analyse ist jeweils davon abhängig, *was als* Metapher gesehen wird und *als was* sie gesehen wird. Metapher kann sein ein sprachlicher Ausdruck, ein Begriff, ein Bild, eine Softwareoberfläche, ein Affekt, eine Emotion, ein Schema – oder alles und jedes; und sie kann dabei gesehen werden als Schmuck und Ornament, als uneigentliche Redeweise, als Verfälschung der Wahrheit, als subversiver Störfaktor, als trojanisches Pferd, als hintergründige Manipulation, als Zeichen von Kreativität, als Strategie der Veränderung – oder überhaupt als Prinzip der Konstruktion der Wirklichkeit.

Mit Metaphernanalyse im *engeren Sinn* ist hier ein relativ neuer Ansatz in der Qualitativen Sozialforschung gemeint. Da Metaphernanalyse in diesem Sinn ein transdisziplinäres Projekt ist, in dem die Ergebnisse mehrerer Forschungsbereiche und v.a. der Sprachwissenschaft und der Qualitativen Sozialforschung zusammenwirken, ist es ratsam, zuvor die wichtigsten Theorien der Metapher, deren Reichweite und Konsequenzen für die Sozialwissenschaften sowie auch die Metaphernanalyse im weiteren Sinn zu skizzieren. So werden die Chancen dieses Brückenschlages zwischen den Sprach- und Sozialwissenschaften deutlich: Dabei geht es darum, die Sprachblindheit der Qualitativen Sozialforschung aufzuheben und gleichzeitig Engführungen innerhalb der Qualitativen Sozialforschung zu vermeiden, etwa durch unreflektierte Übernahme ihrerseits verkürzter linguistischer Metaphernmodelle.

1. Metapherntheorie als Analyse der „Metapher“

1.1 Die Ambivalenz der aristotelischen „Metapher“

Was ist eine *Metapher*? Für viele Versuche, die Metapher zu definieren, hat der griechische Philosoph Aristoteles den Grundstein gelegt.

„Metapher ist die Übertragung eines [fremden] Wortes (das somit in uneigentlicher Bedeutung verwendet wird), und zwar entweder von der Gattung auf die Art oder von der Art auf die Gattung oder von einer Art auf eine andere, oder nach den Regeln der Analogie. [...] Unter einer Analogie verstehe ich eine Beziehung, in der sich die zweite Größe zur ersten verhält wie die vierte zur dritten. Dann verwendet der Dichter statt der zweiten Größe die vierte oder statt der vierten die zweite. [...] Oder: das Alter verhält sich zum Leben, wie der Abend zum Tag; der Dichter nennt also den Abend ‚Alter des Tages‘, oder, wie Empedokles, das Alter ‚Abend des Lebens‘ oder ‚Sonnenuntergang des Lebens‘“. (Aristoteles 1982, 67f, 1457b)

Diese Definition ist außergewöhnlich schon allein wegen ihrer ideengeschichtlichen Bedeutung: In der für die aristotelische Diktion typischen theoretisch-analytischen

Präzision wird ein Diskussionsstand erreicht, hinter den nicht zurückgegangen werden kann und der tatsächlich immer wieder der Ausgangspunkt weiterer Versuche ist: Umberto Eco (1985) meint sogar, dass von den vielen tausend Seiten, die seitdem über die Metapher geschrieben wurden, wenige etwas Substanzielles hinzufügen können. Die Metapher avanciert zu einem philosophischen Thema, sie wird zwar im philosophischen Diskurs bis auf Ausnahmen nie so ganz salonfähig und fristet eher ein Schattendasein in der Rhetorik, einer Rand- und Hilfsdisziplin, sorgt aber dennoch stets für kreative Unruhe.

Der Kern der aristotelischen Definition ist die *Übertragung*. Die von Aristoteles zitierte Metapher z.B. beruht auf der Übertragung der Bedeutung von „Abend“ auf „Alter“. Immer wieder wird betont (z.B. Ricœur 1991, 23; Kurz 1997, 7), dass das, was als Metapher gelten soll, selbst mit einer Metapher beschrieben werden muss – das altgriechische *metaphorein* bedeutet ja wörtlich: von einem Ort zum anderen tragen. Zweierlei lässt sich daraus schließen: Eine Theorie der Metapher – als Analyse der Metapher „Metapher“ – ist also selbst schon eine *Metaphernanalyse*. Und: Je nachdem, wie offen die Metapher der „Übertragung“ gesehen wird, sie lässt sich zweifellos auch auf andere Bereiche *übertragen*. Das Konzept der Übertragung ist in der Tat der kleinste gemeinsame Nenner der aristotelischen Definition für die weitere Metapherndiskussion. So ist es z.B. üblich geworden, der Übertragung zwei Bereiche zuzuordnen, ein Bereich, von dem, und ein Bereich, zu dem übertragen wird: Bildspender und Bildempfänger (Weinrich 1963), Primär- und Sekundärgegenstand (Black 1998a) oder Ursprungsbereich und Zielbereich.

Doch diese aristotelische Definition ist auch der Ausgangspunkt für eine folgenreiche Reduktion: Es geht dabei einfach gesagt um die Frage, ob die Metapher gut oder schlecht ist. Für Aristoteles war der Unterschied zwischen *eigentlicher* und *uneigentlicher* Redeweise gleichbedeutend mit *gewohntem* und *fremdem* Sprachgebrauch. Obwohl somit die Metapher keineswegs negativ bewertet wird (Bertau 1996, 100ff), sondern vielmehr auch deren kreative und innovative Seite betont wird (Ricœur 1991, 24), wurde im Mainstream der folgenden Metapherndiskussion einseitig der negative Aspekt der uneigentlichen Redeweise akzentuiert. Demnach lässt sich das, was die Metapher ausdrückt, in eigentlicher Redeweise viel besser und klarer ausdrücken, sie ist folglich durch einen Ausdruck der eigentlichen Redeweise zu ersetzen – damit ist die Perspektive der Substitutionstheorie grundgelegt. Die Ablehnung des subversiven, Wirklichkeit verfälschenden Moments der Metapher entspricht auch der römischen, auf Tradition und Autorität beruhenden Gesellschaftsstruktur. Weiter zugespitzt wird der Gegensatz zwischen gewohnt/fremd bzw. eigentlich/uneigentlich bei den englischen Empiristen John Locke und Thomas Hobbes als Gegensatz von wahr/falsch, gut/böse (Bertau 1996, 101f).

Dennoch gehört die Metapher für Aristoteles selbst – im Unterschied zu vielen späteren, an ihn anknüpfenden Autoren – zum sinnvollen Sprachgebrauch. Die *Conditio sine qua non* einer sinnvollen metaphorischen Übertragung ist für ihn – in seiner begriffslogischen Diktion – die *Analogiebeziehung*. In unserem Beispiel: Die Metaphern „Abend des Lebens“ und „der alternde Tag“ sind sinnvolle Metaphern, weil sich der Abend zum Alter verhält wie die Tageszeit zur Lebenszeit. Mehr noch: Aristoteles schwebt sogar eine Kompetenz der Metaphorisierung vor, nämlich Ähnlichkeiten zu

sehen und Analogien herzustellen – quasi als *Metakompetenz*, die mehr ist als z.B. die Fähigkeit des logischen Schließens, da sie nicht erlernbar, vielmehr – so lässt sich vielleicht interpretieren – selbst die Voraussetzung für Lernen ist:

Es ist wichtig, dass man alle die genannten Arten [die poetischen Stilfiguren] passend verwendet, [...] es ist aber bei weitem das Wichtigste, dass man Metaphern zu finden weiß. Denn dies ist das Einzige, das man nicht von einem anderen lernen kann, und ein Zeichen von Begabung. Denn gute Metaphern zu bilden [eu metaphorein] bedeutet, dass man Ähnlichkeiten zu erkennen vermag. (Aristoteles 1982, 77, 1459a)

Diese Ambivalenz und Offenheit des aristotelischen Metaphernbegriffs wird auch darin bestätigt, dass einer der wichtigsten Metapherntheoretiker der Gegenwart, Paul Ricœur, als Interpretationshypothese zu Aristoteles eine Metapherntheorie formuliert (Ricœur 1991, 27ff), der zufolge „am Ursprung des logischen Denkens, an der Wurzel jeder Klassifizierung eine ‚Metaphorik‘ am Werk“ ist (ebd., 29). Ähnliche Auffassungen einer grundlegenden Metaphorik der Sprache werden z.B. auch von Richards (1998), Hesse (1998) und Gadamer (1990) vertreten.

Doch der Weg bis dorthin ist weit: Die Meilensteine der metaphortheoretischen Diskussion im Laufe der abendländischen Ideengeschichte lassen sich lesen als sukzessive Zurücknahme der anfänglichen abstraktiven Begrenzungen der Metapher, die von Aristoteles bzw. von späteren Autoren, die ihn teils missverstanden haben, vorgenommen wurden, bzw. – positiv formuliert – als *Übertragung* des metaphorisch-theoretischen Konzepts der Metapher auf neue Bereiche. Diese Entwicklung geht auf zwei Schienen vor sich: Zuerst wird im linguistischen Bereich die Begrenzung auf die semantische Dimension aufgebrochen und erweitert auf eine syntaktische, dann auf eine pragmatische: Was Metapher ist, ist nicht bloß eine Frage der Bedeutung eines Namens (wie bei Aristoteles), sondern ihres syntaktischen Arrangements als Satz (es gibt nur den *metaphorischen Satz*), aber auch der Anwendung der Sprache (es gibt weder nur ein metaphorisches Wort noch nur einen metaphorischen Satz, es gibt nur eine metaphorische *Anwendung* eines Satzes, den *metaphorischen Sprachgebrauch*). Dadurch, dass nun die pragmatische Dimension der Metapher – als ihre *conditio sine qua non* – freigelegt ist, wird es auf einer zweiten Schiene möglich, die Begrenzung der Metapher auf die Linguistik zu relativieren, in ihr ein Prinzip der kognitiven Kompetenz zu sehen (Lakoff & Johnson 1998), sie für sozialwissenschaftliche Untersuchungen zu öffnen bzw. in ihr das Prinzip der Konstruktion von sozialer Wirklichkeit überhaupt festzumachen.

Parallel mit der Aufhebung der abstraktiven Begrenzungen im linguistischen Bereich und mit der Erweiterung in Richtung Sozialwissenschaft läuft auf *wissenschaftstheoretischer* Ebene die Weiterentwicklung der erkenntnistheoretischen Sichtweise: Sukzessive aufgegeben wird der realistische Standpunkt, wonach eine gegebene Wirklichkeit an sich erkannt und im Rahmen eines gegebenen Sprachrepertoires beschrieben wird, und zwar zugunsten einer konstruktivistischen Auffassung, wonach Wirklichkeit immer neu geschaffen wird – u.a. auch durch die Metapher. Die Rolle der Metapher als gegenstandskonstitutives Prinzip kommt in der Tat erst unter den Voraussetzungen des Konstruktivismus zur Geltung. Insofern lässt sich die Entwicklung der Metapherntheorien auch rekonstruieren mit Blick auf die Frage, was die Metapher unter den jeweiligen metaphortheoretischen Voraussetzungen zu leisten vermag im

Hinblick auf die Konstruktion von Wirklichkeit. Die geläufige Unterscheidung der Metapherntheorie in eine Substitutionstheorie und Interaktionstheorie ist insofern nur beiläufig von Interesse – sie fokussiert m.E. nur zwei unterschiedliche Optionen innerhalb der linguistisch-erkenntnistheoretischen Möglichkeiten.

1.2 Sprachwissenschaftliche Entwicklungslinie: von der Semantik zur Pragmatik

Seit Charles W. Morris (1979) und Charles S. Peirce (1986f) ist es in Sprachwissenschaft und Sprachphilosophie üblich, drei semiotische Dimensionen der Sprache zu unterscheiden: die *Syntax*, welche die innersprachliche Beziehung von Zeichen untereinander betrifft, die *Semantik* als Beziehung der Zeichen zu den bezeichneten (wie auch immer außersprachlichen) Tatsachen und die *Pragmatik* als Beziehung der Zeichen zu den Sprachbenutzern. Auch die *Übertragung* dieses bewährten Schemas auf andere Wissensbereiche eröffnet interessante Perspektiven.

So hat z.B. Karl-Otto Apel (1974) den Versuch unternommen, herkömmliche erkenntnistheoretische und sprachphilosophische Ansätze auf diese Grundformel zu beziehen, also die jeweils thematisierten bzw. ausgeblendeten semiotischen Dimensionen zu benennen, um so eine „Typologie möglicher Reduktionismen“ zu gewinnen. Bspw. sieht Apel die „abstractive fallacy“ – das Ausklammern einer semiotischen Dimension – in der Wissenschaftslogik zu Beginn des 20. Jh. und im Besonderen im *Tractatus logico-philosophicus* von Ludwig Wittgenstein darin, dass vom Interpretieren, also von der pragmatischen Dimension der Sprache abstrahiert wird. Konsequenter wird dieser Zugang auch in der Wittgenstein-Interpretation von Niedermair (1987) gewählt, wo die Traktat-Philosophie als Theorie des sinnvollen Satzes entlang der drei semiotischen Dimensionen rekonstruiert wird. Hier zeigt sich, dass die pragmatische Dimension nur relativ ausgeblendet wird (aufgrund der Selbstbezüglichkeit einer Universalsprache), wie überhaupt die Annahme, wonach ein erkenntnis- oder sprachphilosophischer Ansatz jeweils eine oder zwei semiotische Dimensionen vollständig reduziert, unzutreffend ist. Ausgegrenzt wird immer jene Dimension, die als ohnedies selbstverständlich gilt, allerdings bleibt dadurch der blinde Fleck, was zu gravierenden Unterschieden führt.

Im Hinblick auf die Metapherntheorien ist eine Anwendung der semiotischen Dreiteilung insofern naheliegend, als sich die sprachwissenschaftliche Entwicklungslinie der Metapherntheorie lesen lässt als sukzessive Erweiterung auf alle semiotischen Dimensionen – und parallel läuft damit die Entwicklung von einer realistischen zu einer konstruktivistischen Position. Dabei bestätigt sich auch, dass bei einer Reduktion die übrigen Dimensionen nicht einfach ausgeblendet sind. Seit Aristoteles nämlich gilt die Metapher primär als eine rein *semantische* Größe, gleichwohl gibt es daneben auch die *syntaktische* Dimension: die von Aristoteles akribisch unterschiedenen Formen der Übertragung von der Gattung zur Art usw. – und als leere Schablone auch die *pragmatische* Dimension: die *Übertragung* als metaphorisierende *Verwendungsweise* eines Wortes. Obwohl der Akzent auf der Semantik der Metapher liegt, ist es wie gesagt im Sinne Ricœurs (1991) möglich, in der aristotelischen Definition den Ausgangspunkt einer sukzessiven Erweiterung dieser Reduktionen zu erkennen.

Auf jeden Fall hat die Fokussierung der semantischen Dimension aber mehrere Einseitigkeiten und Irrwege zur Folge: Erstens wird die Metapher als *Wortmetapher* verstanden. Zweitens wird das an sich offene Konzept der *Übertragung* auf *Substitution* reduziert (übertragen): Bspw. ist „Abend des Lebens“ (als Metapher) bloß die Substi-

tution von „Alter“ (als eigentliche Redeweise). Drittens wird die Metapher so zu einer uneigentlichen, ungeschickten oder bestenfalls dekorativ interessanten, aber insgesamt schlechteren Alternative, die durch die eigentliche Bezeichnung zu *substituieren* ist, besonders dort, wo es um Präzision, Effizienz, Rationalität und Wissenschaftlichkeit geht. Diese als *Substitutionstheorie* bezeichnete Metapherntheorie war bis in die Gegenwart dominierend. Nur ein Angebot der aristotelischen Metapherntheorie hat sich dabei durchgesetzt: die Verortung der Metapher in der Rhetorik, wonach die Metapher ein dekoratives Hilfsmittel der Rede ist. Somit logiert die Metapher seitdem im Kabinett der philosophischen Außenseiter, wohl klassifiziert in der Schublade der rhetorischen Stilfiguren, neben Metonym, Katachrese usw. Das alternative Angebot des Aristoteles, wonach die Metapher auch eine wirklichkeitskonstitutive Funktion hat, eine zwar abweichende, aber neuartige Klassifikation ist, wird verschüttet. Man kann diese Verengung auch als Beispiel einer ideengeschichtlichen Metaphorisierung sehen, als Resultat einer Übertragung des ursprünglichen Metaphernbegriffs. Pointiert formuliert: Das Konzept der Metapher wird zu einer „verbergenden Metapher“ (Lakoff & Johnson 1998) der Metapher.

Auf *wissenschaftsphilosophischer* Ebene beruht die semantische Reduktion der Metapher auf zwei Voraussetzungen. Einmal gilt Sprache bloß als Mittel, um begriffliche Strukturen auszudrücken: Konsequenz ist in diesem Kontext das puristische Prinzip, für klare Begriffe eben auch klare Wörter zu verwenden; und Metaphern sind dabei Störenfriede. Die zweite, noch stärkere Voraussetzung besteht darin, dass es nicht nur klare Begriffe gibt, sondern auch Gegenstände, die diesen klaren Begriffen entsprechen und durch klare Wörter bezeichnet werden. Dies ist ein Bild (eine Metapher) der Sprache, das sich konsequent aus ihrer Reduktion auf die *semantische* Ebene ergibt: Für das Funktionieren von Sprache ist es nur wichtig, dass Namen eindeutig dieselben Dinge bezeichnen, dass es eine semantisch intakte Situation gibt. Sprache darauf einschränken bedeutet die erkenntnistheoretische Position eines naiven Realismus einnehmen. Wenn somit Dinge an sich existieren, gibt es auch Wörter, die diese Dinge eindeutig bezeichnen: Eine Metapher ist bloß ein Umweg, umständlich, unklar, also überflüssig.

Genau dies ist der Punkt, an dem die Kritik der sog. *Interaktionstheorie* (v.a. Black 1998) ansetzt: Die Substitutionstheorie vermag nämlich nicht zu erklären, dass Metaphern auch neue Bedeutungen schaffen und unentbehrlich sind, weil offenbar das verfügbare Sprachrepertoire nicht ausreicht. Dies ist z.B. dann der Fall, wenn verschiedene Sinnesqualitäten vermischelt werden (Synästhesie) wie im Falle des *trockenen Weins*, der *warmen Farben*, der *dunklen Töne* usw.; oder wenn neue Gegenstände bezeichnet werden wie der *Wolkenkratzer*, *Internet-Surfen* usw.; oder wenn in der Wissenschaft theoretische Begriffe eingeführt werden für abstrakte, nicht sinnlich wahrnehmbare Entitäten wie die *Welle*, die *Kraft*, der *Widerstand* usw. Dies hat zwar bereits der römische Rhetorikexperte Quintilian erkannt: „Notgedrungen nennen wir einen Menschen ‚hart‘ oder ‚rauh‘; denn wir hätten ja keine eigentliche Benennung, die wir einer solchen Verfassung geben könnten“ (Quintilian 1975, 220) – doch wenn die sprachliche Leerstelle metaphorisch gefüllt wird, hat die Metapher ihren Dienst getan und erstarrt zur Katachrese. Aber nach der Interaktionstheorie ist die Metapher *mehr*: Bspw. drückt die Metapher „Abend des Lebens“ *mehr* aus als „Alter“, obwohl beide

Ausdrücke denselben Gegenstand bedeuten, können sie nicht einfach vice versa substituiert werden. Die Bedeutung der Metapher ergibt sich vielmehr dadurch, dass die beiden Gegenstände interagieren:

1. Eine metaphorische Aussage besitzt zwei deutlich unterschiedene Gegenstände, die als der „Primär-“ und der „Sekundärgegenstand“ identifizierbar sind. [...]
2. Der Sekundärgegenstand ist nicht als ein einzelnes Ding, sondern als ein System aufzufassen. [...]
3. Die metaphorische Äußerung funktioniert, indem sie auf den Primärgegenstand eine Menge von „assozierten Implikationen“ [„associated implications“] „projiziert“, die im Implikationszusammenhang [implicative complex] enthalten sind und als Prädikate auf den Sekundärgegenstand anwendbar sind. [...]
4. Wer eine metaphorische Aussage macht, selektiert, betont, unterdrückt und organisiert Merkmale des Primärgegenstandes, indem er auf ihn Aussagen bezieht, die den Gliedern des Implikationszusammenhangs des Sekundärgegenstandes isomorph sind.
5. Im Kontext einer bestimmten metaphorischen Aussage „interagieren“ die beiden Gegenstände auf folgende Weise: (I) das Vorhandensein des Primärgegenstandes reizt den Zuhörer dazu, einige der Eigenschaften des Sekundärgegenstandes auszuwählen; und (II) fordert ihn auf, einen parallelen „Implikationszusammenhang“ zu konstruieren, der auf den Primärgegenstand paßt; und umgekehrt (III) wiederum parallele Veränderungen im Sekundärgegenstand bewirkt. (Black 1998b, 392; vgl. Black 1998a, 75f)

Der *metaphorische Mehrwert* ist demnach der *Implikationszusammenhang* der Metapher: Z.B. impliziert „Abend des Lebens“ eine ganz konkrete Stimmung, die vom Sekundärgegenstand „Abend“ auf den Primärgegenstand „Alter“ übertragen wird, eine beschauliche, besinnliche, entspannende, ruhige usw. Dieses „usw.“ soll auf eine weitere These der Interaktionstheorie hinweisen: Eine Metapher ist nicht nur nicht ersetzbar (wie in der Substitutionstheorie angenommen), sie ist auch nicht *paraphrasier-* oder *übersetzbar* – im besonderen Maß gilt dies für „emphatische“ Metaphern: „Die relevante Schwäche der wörtlichen Paraphrase ist nicht darin zu suchen, daß sie bis zur Ermüdung umständlich oder bis zur Langeweile explizit sein kann [...]; als Übersetzung ist sie deshalb ein Fehlschlag, weil sie nicht dieselbe Einsicht vermittelt wie die Metapher.“ (Black 1998a, 79) Die speziell *kreative* Dimension der Metapher beruht in ihrer Vielschichtigkeit: Besonders die „resonanten“ Metaphern induzieren reichhaltige Implikationszusammenhänge. (Black 1998b, 395)

Zurückbezogen auf die *semiotische* Ebene bedeutet dies, dass in der Interaktionstheorie die semantische Dimension um die *syntaktische* und *pragmatische* erweitert wird. Syntaktisch relevant wird die Metapher, insofern sie eine Interaktionsbeziehung, eine Wechselwirkung, eine Spannung aufbaut zwischen den Begriffen, zwischen denen die Übertragung stattfindet (Ricoeur 1991, 27). Pragmatische Situation: Meinen und Verstehen der M. Es geht auch nicht mehr um die Wortmetapher, sondern um die „metaphorische Aussage“ (ebd., 118), die z.B. den *Sinn* hat, „eine Ordnung [...aufzulösen], um eine andere zu erfinden“ (Ricoeur 1991, 28). Noch mehr wird der metapherntheoretische Focus ausschließlich auf die *pragmatische* Dimension zentriert z.B. bei Donald Davidson: Metaphern haben keine Bedeutung außer ihrer wörtlichen, die Metapher entsteht erst in der spezifischen Verwendungsweise dieser Wörter:

„Ich stütze mich auf die Unterscheidung zwischen dem, was die Wörter bedeuten, und dem, wozu sie verwendet werden. Nach meiner Auffassung gehört die Metapher ausschließlich zum Bereich des Gebrauchs.“ (Davidson 1998, 51) – „Was die Differenz zwischen der Lüge und der Metapher ausmacht, ist kein Unterschied der verwendeten Wörter oder ihrer [semantischen] Bedeutung, sondern ein Unterschied der Verwendungsweise dieser Wörter.“ (ebd., 67f)

Wenn es aber keine ausschließlich sprachlichen Kriterien gibt, um einen metaphorisches sinnvollen Satz von einem absurden oder von einer Lüge zu unterscheiden, wenn also der Schwerpunkt der Metapher in den Bereich der Sprachpragmatik verlagert wird, so ist sie gleichzeitig auch aus der Sprache ausgelagert und für eine sozialwissenschaftliche Perspektive offen. Damit parallel läuft wiederum eine Erweiterung der *erkenntnistheoretischen* Position vom naiven Realismus in Richtung *Konstruktivismus*. Bereits der Hinweis der Interaktionstheorie, dass eine Metapher mehr ist als ein Ersatz des eigentlichen Ausdruckes, gesteht der Metapher eine wirklichkeitskonstitutive Funktion zu: Die Metapher ist nicht nur dazu gut, einen an sich existierenden, eindeutig benennbaren Gegenstand dekorierend zu beschreiben, sondern mit der Metapher wird gleichsam aus der Sprache heraus ein neuer Gegenstand in die Welt gesetzt. Vorweg genommen wurde diese konstruktivistische Wende in der Metapherntheorie durch Giambattista Vico, einen italienischen Gelehrten der frühen Neuzeit, der bezeichnenderweise immer wieder als Vorläufer des Konstruktivismus genannt wird (Glaserfeld 1996) und auch als einer der frühen Vertreter der Opposition gegen den metapherntheoretischen Mainstream gilt:

Er ging dabei von der Voraussetzung aus, daß die von Descartes geforderte Klarheit und Bestimmtheit allein dem Einsichtsverhältnis des Schöpfers zu einem Werk vorbehalten ist: verum ipsum factum. Was bleibt dem Menschen? Nicht die „Klarheit“ des Gegebenen, sondern die des von ihm selbst Erzeugten: die Welt seiner Bilder und Gebilde, seiner Konjekturen und Projektionen, seiner „Phantasie“. (Blumenberg 1998, 8)

Tatsächlich weisen der (Radikale) Konstruktivismus und die neueren Metapherntheorien im Umkreis der Interaktionstheorie eine besondere Affinität auf. Denn einerseits setzt die Interaktionstheorie, will sie eine befriedigende Erklärung der Metapher leisten, einen konstruktivistischen Standpunkt voraus: In dem Maße nämlich, wie sich durch die metaphorisierende Anwendung der Sprache immer auch neue Facetten von Wirklichkeiten (und seien es z.B. bloß Assoziationsspielräume zu einem sonst vertrauten Gegenstand unserer Lebenswirklichkeit) erzeugen lassen, muss die realistische Selbstverständlichkeit einer vorgegebenen Existenz der Wirklichkeit in Frage gestellt werden. In diesem Sinne schreibt Black (1996, 409),

daß manche Metaphern uns in die Lage versetzen, bestimmte Aspekte der Wirklichkeit zu sehen, zu deren Konstitution die Herstellung der Metapher beiträgt. Das überrascht indessen nicht mehr, wenn man der Ansicht ist, daß die „Welt“ notwendig eine Welt in einer bestimmten Beschreibung ist – oder eine Welt, die aus einer bestimmten Perspektive gesehen wird.

Andererseits bringt ja gerade die Metaphorizität der Sprache Wasser auf die Mühlen des Konstruktivismus: Wird durch sie doch unter Beweis gestellt, dass der bezeichnete Gegenstand (das Ding an sich) *vor* seiner sprachlichen Beschreibung (und d.h. auch unabhängig von einem Beobachter) nicht existiert bzw. wenn er als existierend erscheint, durch ein leichtes Drehen am metaphorisierenden Objektiv der Sprache „verändert“ werden kann.

1.3 Kognitivistische, sozialwissenschaftliche Entwicklungslinie

In der Sprachwissenschaft kann die *pragmatische* Dimension der Metapher nur als plakativer Platzhalter fungieren, eine Grenze ist erreicht, denn die Frage, wie Subjekte in ihrer Lebenswelt mit Medien, mit Sprache und auch mit Metaphern handeln, erfordert ein anderes begrifflich theoretisches Repertoire und gehört in die Domäne der Sozialwissenschaften: Die Sprachwissenschaft ist, was die Handlung betrifft, selbst weitgehend blind. Analoges scheint für die Qualitative Sozialforschung zuzutreffen, wenn es um die Sprache geht, obwohl diese ja eigentlich ihr Gegenstand und Medium zugleich ist. Denn Text und Sprache ist zum einen das Forschungsmaterial, auf dessen Grundlage manifeste und latente Inhalte, Sinnstrukturen, Handlungs- und Beziehungsmuster, Formen der Konstruktion sozialer Wirklichkeit erschlossen, auf den Begriff gebracht und theoretisch zugänglich werden. Und Sprache ist zum anderen auch das Medium, denn als Text werden die Forschungsergebnisse dargestellt. Insofern überrascht es, dass die qualitative Sozialforschung im Hinblick auf die Sprache weitgehend betriebsblind vorgeht und die Ergebnisse der Sprachwissenschaften wenig berücksichtigt (vgl. auch Schmitt 2000).

Im Besonderen scheint dies für die Metapher zu gelten: Qualitative Kategorien- und Typenbildung geht relativ undifferenziert vor in der Frage, ob ein Satz wörtlich oder metaphorisch gemeint ist. Dies vielleicht deswegen, weil in der Qualitativen Sozialforschung stillschweigend von einem referenzsemantischen Modell der Sprache ausgegangen wird: Sprache bedeutet *etwas* und *was* Sprache bedeutet, wird erhoben, im Hinblick auf manifeste und latente Inhalte ausgewertet und interpretiert, gleichgültig, *wie* in *sprachlicher* Hinsicht – ob wörtlich oder metaphorisch – eine manifeste oder latente Bedeutung vorliegt. Dass die Sprache auch immanente Strukturen aufweist (bspw. dass eine Bedeutung sich durch metaphorische Übertragung einer anderen Bedeutung ergibt), also gleichsam ein Netz bildet, mit welchem die Wirklichkeit vorab in ihren Konturen, Kategorien und Wertigkeiten fokussiert, akzentuiert, selektiert und reduziert wird, gerät dabei aus dem Blick. Diese wissenschaftstheoretische Verortung von Sprache bedeutet – methodologisch gesehen – auf die forschungsmethodische Option verzichten, in diesen sprachimmanenten Netz-Strukturen auch Strukturen der Konstruktion von Wirklichkeit ausmachen zu können. Die Metaphernanalyse als Methode der Qualitativen Sozialforschung hingegen geht davon aus, dass gerade dieser sprachimmanente, über die metaphorischen Vernetzungen zugängliche Bereich *wirklichkeitskonstitutiv* ist. Insofern ist Metaphernanalyse darauf angewiesen, sich um die Ergebnisse der Sprachwissenschaft zu kümmern; sie ist somit ein Schnittbereich, an dem sich zwei Wissenschaften interdisziplinär fruchtbringend ergänzen können.

Dazu bedarf es eines Brückenschlages: Eine Verbindung von der Sprachwissenschaft zur Sozialwissenschaft haben die Linguisten Lakoff & Johnson (1998) initiiert – und damit wurden von sprachwissenschaftlicher Seite erstmals Spuren gelegt für eine *Übertragung* der Metapher auf sozialwissenschaftliche Forschungsbereiche. Tatsächlich wurde ihr Angebot breit rezipiert, die meisten in den letzten 10 Jahren entstandenen Ansätze der Metaphernanalyse berufen sich explizit auf Lakoff & Johnson (Buchholz 1996; Schmitt 1995, 2000; Moser 1999, 2000; Schachtner 1999). Obwohl aus der Sicht der eher philosophisch orientierten Metapherntheorie dabei wenig Innovatives eingebracht wurde – insbesondere wenn man den Diskussionsstand v.a. bei Richards

(1998), Black (1998), Ricœur (1991), Hesse (198), Gadamer (1990) berücksichtigt –, hängt der Erfolg ihres Buches „Metaphors we live by“ vermutlich gerade damit zusammen, dass es sich um einen sprachwissenschaftlichen Beitrag handelt, der für die Sozialwissenschaft reichhaltiges empirisches Material und insofern Möglichkeiten der Operationalisierung der Metaphernanalyse bietet.

Der eigentliche Clou dieses Ansatzes besteht darin, dass das Funktionsprinzip der Metapher *von* der Sprache – eigentlich ganz im Widerspruch zum Erkenntnisinteresse der Linguistik – *auf* die Ebene der Kognition *übertragen* wird, mehr noch: Die Metapher wird primär zu einem kognitiven Prinzip, dann zu einem handlungstheoretischen und erst nachrangig zu einem sprachlichen. Lakoff & Johnson sprechen in diesem Sinne nicht mehr von der Metapher, sondern vom *metaphorischen Konzept* (metaphorical concept). Am Beispiel des metaphorischen Konzepts „Argumentieren ist Krieg“ verdeutlichen die Autoren ihre Ansatzpunkte:

[Dieses] Konzept ist metaphorisch strukturiert, die Handlung ist metaphorisch strukturiert, und folglich ist die Sprache metaphorisch strukturiert. [...] Unseren Gewohnheiten, wie wir über das Argumentieren sprechen, liegt eine Metapher zugrunde, die wir uns kaum jemals bewusst machen. [...] Wir sprechen über das Argumentieren in dieser Weise, weil wir es uns in dieser Weise vorstellen, – und wir handeln gemäß der Weise, wie wir uns Dinge vorstellen. Unsere bis jetzt wichtigste Aussage ist die, dass die Metapher nicht nur eine Frage von Sprache ist, also von Worten allein. Wir werden sogar beweisen, dass die menschlichen Denkprozesse weitgehend metaphorisch ablaufen. Das meinen wir, wenn wir sagen, dass das menschliche Konzeptsystem metaphorisch strukturiert ist und definiert ist. – Die Metapher als sprachlicher Ausdruck ist gerade deshalb möglich, weil das menschliche Konzeptsystem Metaphern enthält. Deshalb ist, wann immer wir in diesem Buch von Metaphern wie z.B. ARGUMENTIEREN IST KRIEG sprechen, das so zu verstehen, dass mit dem Begriff Metapher ein metaphorisches Konzept gemeint ist. (1998, 13f) – Da in unserer Sprache metaphorische Ausdrücke systematisch mit metaphorischen Konzepten verbunden sind, können wir anhand von metaphorischen Ausdrücken das Wesen metaphorischer Konzepte untersuchen und Einsicht gewinnen in die metaphorische Natur unserer Aktivitäten. (1998, 15)

Die Sprache ist demnach das metaphorische Gewand, welches Rückschlüsse zulässt auf ein metaphorisches Konzept (eine metaphorische Kognition). Damit hat sich die Bestimmung dessen, *was wohin* übertragen wird, verändert: Übertragen wird nicht mehr eine sprachliche Bedeutung auf eine andere, sondern primär ein Konzept auf ein anderes, welches sekundär eine Handlung strukturiert und orientiert und sich erst tertiär als sprachliche Metapher zeigt. Gegen eine Erweiterung und *Übertragung* der Metapher auf Denken und Handeln ist an sich nichts einzuwenden, noch dazu, wo dieser Schritt wie gesagt in der Metapherndiskussion längst vollzogen worden war. Doch bei Lakoff & Johnson ist dieser Schritt mit zwei Reduktionen verbunden. Erstens mit einer kognitionspsychologischen: Die Linguisten Lakoff & Johnson fallen hinter den „Linguistic turn“ der Sprachphilosophie in den Rahmen der Bewusstseinsphilosophie zurück, wenn sie davon ausgehen, dass es *primär* Kognitionen gibt, die quasi beiläufig durch Sprache ausgedrückt werden – man sollte eher von einem „Cognitive return“ sprechen. Zweitens unternehmen sie den bedenklichen Versuch, alle metaphorischen Konzepte auf einige wenige *basale Kognitionen* zurückzuführen, die auf *unmittelbaren Erfahrungen* in unserer Lebenswelt beruhen – ein naturalistischer Fehlschluss (Debatin 1998, 246). Doch bei allen wissenschaftstheoretischen Bedenken

(auf die ich noch komme) gilt, was bereits bei Aristoteles zu sagen war, im Prinzip auch für Lakoff & Johnson: Die Wichtigkeit ihres Beitrags besteht nämlich weniger in den *inhaltlichen*, sondern in den *funktionellen* und *strukturellen* Eigenschaften der metaphorischen Übertragung.

Dazu gehört einmal die Klärung der Frage, inwieweit und wie eine Metapher eine *Ähnlichkeit* herstellt. Nach Lakoff & Johnson (1998, 177) erzeugt eine Metapher eine Ähnlichkeit und bildet nicht einfach eine bestehende ab. Die metaphorische Ähnlichkeit ist eine „Ähnlichkeit neuer Art“ (1998, 174). Dabei wird – so Buchholz (1996, 41) – zuvor eine Gleichung zwischen dem Ziel- und Ursprungsbereich hergestellt, z.B. „Liebe ist eine Geisteskrankheit“. Da dies wörtlich genommen Unsinn ist, gilt auch die Ungleichung „Liebe ist keine Geisteskrankheit“. Im dritten Schritt wird die Metapher *als* Metapher gesehen und ist insofern sinnvoll, als Liebe sowohl eine Geisteskrankheit ist als auch keine. Ein metaphorisches Konzept wird also immer nur partiell durch ein anderes Konzept strukturiert (Lakoff & Johnson 1998, 21):

„Wäre nämlich die Strukturierung eine totale, dann wäre das Konzept identisch mit dem anderen [...]. Zum Beispiel ist [in der Metapher „Zeit ist Geld“] die Zeit nicht identisch mit Geld. Wenn man seine Zeit auf eine nutzlose Aktivität verschwendet hat, kann man seine Zeit nicht zurückverlangen. Es gibt keine Bank, auf der man Zeit bekommt.“ (1998, 21)

Diese partielle Strukturierung bedeutet, dass Metaphern Inhalte der Ursprungsbereiches entweder *beleuchten* oder *verbergen*.¹ Eine Metapher ist insofern die Übertragung eines Konzepts auf einen neuen Bereich *und* notwendigerweise auch die Reduktion der Komplexität dieses Konzeptes. Hierin liegt auch die gegenstandskonstitutive Funktion der Metapher begründet:

„Die Systematik, aufgrund derer wir den einen Aspekt eines Konzepts in Bildern eines anderen Konzepts erfassen können (z.B. einen Aspekt des Argumentiervorgangs in Bildern des Kampfes verstehen), verbirgt zwangsläufig die anderen Aspekte dieses Konzeptes. Indem ein metaphorisches Konzept uns erlaubt, uns auf einen bestimmten Aspekt dieses Konzeptes zu konzentrieren [...], kann es uns davon abhalten, daß wir uns auf andere Aspekte dieses Konzeptes konzentrieren, die mit dieser Metapher nicht konsistent sind.“ (1998, 18)

Neben diesen funktionellen Bestimmungen der Metapher liefern Lakoff & Johnson noch eine Typologie der Metapher:

Orientierende Metaphern übertragen ein räumliches Basis-Konzept (wie oben/unten, innen/außen, nah/fern): erhebende Freude, drückende Stimmung, Ober-/Unterschicht usw. – Vergegenständlichende oder ontologisierende Metaphern übertragen ein gegenständliches Basis-Konzept (wie Gefäß, Substanz, Identität): der Geist als Maschine, die überkochende Wut, Verslossenheit usw. – Strukturelle oder konzeptuelle Metaphern übertragen strukturelle Merkmale von rudimentären vitalen Tätigkeiten (wie essen, sich bewegen, kämpfen): ich könnte dich fressen, Argumentieren ist Krieg usw.

Auch erweist sich diese Metapherntheorie unter semiotischem Aspekt als vollständig, wie sich am metaphorischen Verstehen zeigt, das Lakoff & Johnson so erläutern:

¹ Tot ist eine Metapher für Lakoff & Johnson übrigens erst, wenn sie keine Implikationen mehr nach sich zieht (1998, 50), z.B. *Wolkenkratzer*. Der *psychische Zusammenbruch* hingegen weist noch metaphorische Resonanzen auf, bspw. ein Mensch, der zusammenbricht wegen des Druckes, dem er ausgesetzt ist, wegen der Verantwortung, die auf ihm lastet, usw.

Wenn wir einen Satz wie „Die Inflation ist gestiegen“ als wahr verstehen, machen wir das folgende: 1. Wir verstehen die Situation aufgrund der metaphorischen Projektion in zweierlei Hinsicht: a. Wir betrachten die Inflation als eine SUBSTANZ (mittels einer ontologischen Metapher). b. Wir betrachten MEHR als ein nach OBEN orientiertes Phänomen (mittels einer Orientierungsmetapher). – 2. Wir verstehen den Satz von den beiden gleichen Metaphern her. – 3. Dadurch können wir unser Verstehen des Satzes mit unserem Verstehen der Situation in Einklang bringen. (1998, 196)

Schließlich laufen auch Prozesse der Kommunikation, Selbsterfahrung, psychischer und sozialer Veränderung über Metaphern (1998, 266) – ein wertvoller Hinweis für Sozialwissenschaftler, v.a. Psychotherapeuten, die selbst schon in diese Richtung gedacht haben.² Ist *Metaphors we live by* also ein allumfassendes Prinzip unserer Lebenswirklichkeit? Weitgehend, aber nicht ganz: Wir kommen zurück auf den naturalistischen Fehlschluss. Lakoff & Johnson begründen ihre Theorie der Metaphorizität auf *Erfahrung* und nicht selbst auch *metaphorisch*.

Wir behaupten, dass der größte Teil unseres normalen Konzeptsystems metaphorisch strukturiert ist; das heißt, dass wir die meisten Konzepte partiell von anderen Konzepten her verstehen. Diese Annahme wirft die interessante Frage auf, worin unser Konzeptsystem gründet. Haben wir überhaupt Konzepte, die direkt – also ohne Zuhilfenahme der Metapher – verstehbar sind? (1998, 70) [Lakoff & Johnson bejahen dies:] In diesem Sinne können wir von emergenten Metaphern und emergenten Konzepten sprechen. (1998, 72)

Während die Basis-Konzepte direkt aus der Erfahrung emergieren, aus unserem unmittelbaren körperlichen Erfahrungsbereich stammen, sind metaphorische Konzepte das Resultat einer Übertragung eines direkt emergenten Konzeptes auf alle jene Bereiche (insbesondere psychische, abstrakte), die sich nicht mehr mit unmittelbaren Konzepten beschreiben lassen.

Raumkonzepte, die orientierenden Metaphern zugrunde liegen, entwickeln sich „aus unserer konstanten Raumerfahrung, d.h. aus unserer Interaktion mit der physischen Umgebung“ (1998, 71). Auch die Konzepte Objekt, Substanz und Gefäß, auf denen ontologisierende Metaphern beruhen, „ergeben sich direkt. Wir erfahren uns als Entitäten, die zu der sie umgebenden Welt abgegrenzt sind; wir erfahren uns als Gefäße mit einer Innen- und einer Außenseite. [...] Wir erfahren uns selbst als etwas, das aus einer bestimmten Substanz besteht.“ (1998, 72) Ähnliches gilt für die strukturellen Metaphern, wie die Autoren am Beispiel der Metapher „Argumentation als Krieg“ zeigen: „Mit Hilfe dieser Metapher können wir die Vorstellung davon, was rationales Argumentieren bedeutet, über den für uns leichter zugänglichen Sachverhalt, den physischen Konflikt nämlich, konzeptualisieren. Im Tierreich ist der Kampf ein allgegenwärtiges Phänomen, und nirgends wird er so intensiv ausgetragen wie unter menschlichen Tieren.“ (1998, 76)

In dieser Metaphertypologie geht es um zweierlei. Auf *formaler* Ebene unterscheiden Lakoff & Johnson orientierende, ontologisierende und strukturelle Metaphern; dagegen ist, wenn sich dies als brauchbare Systematik erweist, nichts einzuwenden.³ Als *inhaltliche* Zugabe machen sie jedoch auch Basis-Konzepte der drei Typen dingfest, die unmittelbar aus der Erfahrung emergieren (bspw. oben/unten, Gefäß, kämpf-

² So jedenfalls schreibt Michael B. Buchholz in seinem Vorwort zur deutschen Übersetzung des Buches von Lakoff & Johnson (1998, 9). Für Buchholz gehört dieses Buch übrigens zusammen mit Freuds Traumdeutung und den Büchern von Gregory Bateson zu jenen, „die die Auffassungen des Menschen revolutioniert haben“ (ebd., 10).

fen) und nach denen dann metaphorische Konzepte gebildet werden. Das ist für die Sozialwissenschaft, die sich ja weniger um philosophische Letztbegründungsprobleme kümmert, in der Tat ein verlockendes Angebot (und diese Basis-Konzepte klingen durchaus plausibel): Lässt sich doch so auf einfache Weise ein Leitfaden für die praktische Metaphernanalyse von Texten gewinnen.

Jedoch sind einige Bedenken anzuführen: Einmal handelt es sich um einen naturalistischen Fehlschluss, insofern die gegenstandskonstitutive Funktion der Metapher durch Regression auf eine empirische Basis begründet wird. Eine solche Position scheitert letztlich am Prüfstein der Selbstanwendbarkeit: Obwohl die Metaphorizität das umfassende Prinzip sein soll, kann auch nicht erklärt werden, worauf die Theorie der Metaphorizität begründet ist. Die inhaltlichen Spezifizierungen der Basis-Konzepte könnten folgerichtig selbst nur Ergebnis einer metaphorischen Erschließung sein. Durch die Marginalisierung der Sprache und die Fokussierung der Kognition („Cognitive re-turn“) bleibt als Möglichkeit der Begründung nur mehr die gute alte Erfahrung; die alternative Möglichkeit, nämlich die Metaphorizität zum umfassenden Prinzip zu erheben, welches in synchroner Hinsicht die Funktionalität der Sprache und des Erkennens möglich macht und gleichzeitig eine Erklärung für die Möglichkeit von Veränderungen (sowohl kulturell-gesellschaftlich als auch individuell biographisch) bietet, geht dabei verloren. Es scheint somit, als würde die Position von Lakoff & Johnson eine analoge Ambivalenz aufweisen wie jene von Aristoteles (allerdings spiegelverkehrt): Einerseits enthält sie zweifelsohne eine Fülle von progressiven, konstruktivistischen Denkangeboten (vgl. Roderburg 1998, 92ff), andererseits führt sie dabei traditionelle Basis-Konzepte mit, insbesondere wird die Dichotomie zwischen eigentlicher und uneigentlicher Redeweise zu einem Gegensatz zwischen empirisch-fundiert und metaphorisch-konstruiert.

Diesseits dieser philosophischen Bedenken liegt eine Gefahr für eine sozialwissenschaftliche Metaphernanalyse darin, dass sie eine Verengung riskiert, wenn sie sich auf die von Lakoff & Johnson vorgeschlagenen Basis-Konzepte festlegt: Denn methodologisch würde das bedeuten, dass – entgegen den Prinzipien der Qualitativen Sozialforschung – von einem vorab fixierten Kategoriensystem ausgegangen wird, also gerade nicht eine *neue* Theorie anvisiert wird.

2. Allgemeine Metaphernanalyse

Wie schon eingangs erwähnt, ist bereits das alltägliche Meinen und Verstehen von Metaphern eine (implizite) Form der Metaphernanalyse. Es gehört zur Sprachkompetenz, einen Satz dem wörtlichen oder metaphorischen Sprachgebrauch zuzuordnen, also aus dem situativen Kontext entnehmen zu können, wann etwas wörtlich gemeint ist

³ Allerdings sprechen die Autoren später von *kinaesthetic images schemas*, bspw. container-, part-whole-, link-, center-periphery-, source-path-goal-schema (Lakoff 1987, 270ff), von *basic-level-categories* als empirischen Basis-Konzepten (Lakoff 1987, 13) und von „*idealized cognitive models*“ bzw. „*prototypical scenario*“ (Lakoff 1987, 68f) im Sinne von grundlegenden Handlungsmustern.

oder nicht. Üblicherweise bedarf es in der Alltagskommunikation keiner tiefer gehenden Metaphernanalyse. Was allerdings passiert, wenn jeder Metapher auf den Grund gegangen wird, also eine *exzessive Metaphernanalyse* betrieben wird, zeigt dieser Text von Karl Valentin:

Weil wir grad vom Aquarium redn, ich hab nämlich früher – nicht im Frühjahr – früher in der Sendlinger Straße gewohnt, nicht in der Sendlinger Straße, das wär ja lächerlich, in der Sendlinger Straße könnte man ja gar nicht wohnen, weil immer die Straßenbahn durchfährt, in den Häusern hab ich gewohnt in der Sendlinger Straße. Nicht in allen Häusern, in einem davon, in dem, das zwischen den anderen so drin steckt, ich weiß net, ob Sie das Haus kennen. Und da wohn ich, aber nicht im ganzen Haus, sondern nur im ersten Stock, der ist unterm zweiten Stock und ober dem Parterre, so zwischen drin, und da geht in den zweiten Stock eine Stiege nauf, die geht schon wieder runter auch, die Stiege geht nicht nur nauf, wir gehen die Stiege nauf, man sagt halt so. (zit. nach Kurz 1997, 12f)

Hier wird die Selbstverständlichkeit des *man sagt halt so* aufgebrochen: Dies wäre – wissenschaftlich gemeint – eine Metaphernanalyse nach Art der *Substitutionstheorie*: Diese weiß mit Metaphern ja wenig anzufangen, also müssen alle unklaren, mehrdeutigen, doppeldeutigen Ausdrücke durch klare und eindeutige ersetzt werden. Hinterfragt werden alle metaphorischen Formulierungen (im Text von Valentin v.a. Metonymien und Synekdochen), auch wenn diese im Kontext pragmatisch sinnvoll sind und Komplexität von Wirklichkeit effizient und ökonomisch so reduzieren, dass Kommunikation (um mit Luhmann zu formulieren) nicht nur unwahrscheinlich, sondern auch möglich ist. Die Welle der metaphernanalytischen Selbstkorrektur schwappt auch auf die paraphrasierenden Korrekturen über, auch diese müssen hinterfragt, korrigiert, also ersetzt werden usw. usf. Eine substitutionstheoretische Metaphernanalyse in wissenschaftlicher Zielsetzung macht keinen Sinn: Ein kleines Fragment funktionierender Alltagskommunikation müsste durch ein komplexes, nicht mehr nachvollziehbares Textdokument ersetzt werden: Was sich metaphorisch als Wirklichkeit „ergibt“, wäre ohne metaphorische Vernetzung und Verkürzung auf ein riesiges Instrumentarium von Ersatzbegriffen angewiesen.⁴

Wie sieht demgegenüber eine Metaphernanalyse unter den Auspizien der *Interaktionstheorie* aus? Metaphernanalyse im wissenschaftlichen Sinn beruht auf der Einsicht, dass die Metapher einen *Mehrwert* darstellt: Bspw. ist dies nach Black (1998a) der Implikationszusammenhang, nach Lakoff & Johnson (1998) sind es die orientierenden, strukturierenden, ontologisierenden Wirkungen der Metapher bis zur grundlegenden Metaphorizität der Sprache (z.B. Gadamer 1990, Cohen 1998, Hesse 1998, Ricœur 1991). *Verglichen* werden kann der Mehrwert der Metapher auch mit dem „Habitus“ (Bourdieu 1987), mit dem „impliziten Wissen“ (Polanyi 1985), mit dem „common sense“ im Sinne von Geertz (1987). Alle Formen von Metaphernanalyse

⁴ Übrigens ist dies auch der Grund, warum ein kleines Stück menschlicher Intelligenz, soll sie als künstliche implementiert werden, Unmengen von Rechnerleistung und Programmcode braucht. „Es würde keinen konsistenten Algorithmus zur Erzeugung von Metaphern geben, und also auch kein mechanisches Verfahren, um sie, wenn sie auftreten, als solche zu identifizieren.“ (Cohen 1998, 29) Ist Metaphernkompetenz eine der letzten Bastionen, auf welche sich der Mensch angesichts seiner technologischen Reproduzierbarkeit im Hinblick auf sein Menschenbild zurückziehen kann?

gehen von der Annahme aus, dass dieser metaphorische Mehrwert wirksam ist in Prozessen der Kommunikation, der Psychotherapie, des Lehrens und Lernens, bei Software-Oberflächen. Metaphernanalyse ist der Versuch, diesen Mehrwert zu beschreiben und im Sinne einer Metaphernkritik für Veränderungen fruchtbar zu machen.

Dies kann sich – kurz angedeutet – auf verschiedene Gegenstandsbereiche beziehen: als Analyse der Metaphern in der Politik (z.B. Rigotti 1994), als Analyse des gesellschaftlich-kulturellen Wissens (Brown 1987), der Metaphern in Organisations- und Managementtheorien (z.B. Hofbauer 1995), die Metaphern der Informationsgesellschaft (u.a. Niedermair 1998) usw. Ein bevorzugter Untersuchungsbereich ist auch die *Wissenschaftssprache*, z.B. der Psychoanalyse (u.a. Carveth 1993), die Geschlechtsmetaphern im Diskurs der Psychoanalyse im Sinne einer Dekonstruktion des androzentristisch angelegten Psychoanalysemodells (Rohde-Dachser 1993), ferner die latente Metaphorik der Rationalität im Sinne einer philosophischen Begriffsgeschichte als Metaphernanalyse (Blumenberg 1998), im Sinne einer systematischen Metaphernreflexion (Debatin 1995, 1996), als Sprachkritik (Wittgenstein 1984). Bevorzugt untersucht werden demnach vorwiegend Sozial- und Humanwissenschaften: Für die Psychologie konnte Danzinger (1990) z.B. zeigen, wie Metaphern wie „Die Seele als Uhrwerk, – oder ein Dampfkessel, – oder ein Computer“ für die Entwicklung von Forschungsrichtungen, Konzeptualisierungen, Verfahren und Methoden bedeutsam sind. Aber auch in den harten Wissenschaften geht es ohne Metaphern nicht (Knorr Cetina 1995): So sprechen Physiker ihren Apparaten menschliche Eigenschaften zu, ein Detektor z.B. wird als wahrnehmender, kooperierender Gegenstand beschrieben. Diese Vermenschlichung ist sogar eine Bedingung dafür, um den Apparat und das, was er zeigt, interpretieren zu können. Physiker gebrauchen neben der kühlen Theoriesprache eine metaphorische Zweitsprache. Es bedürfte einer tiefer gehenden Untersuchung, um die Antworten der Metaphernanalyse auf die Frage *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?* erschöpfend darstellen zu können.

3. Metaphernanalyse als Methode der Qualitativen Sozialforschung

Metaphernanalyse *im engeren Sinn* ist wie gesagt eine erst in Ansätzen bestehende Methode der Qualitativen Sozialforschung. Gemeinsam ist diesen Ansätzen⁵, dass sie sich weitgehend auf die kognitionslinguistische Metaphernanalyse von Johnson & Lakoff (1998) berufen. Hier sind diese Ansätze jedoch relevant als Versuche, diese rudimentäre linguistische Metaphernanalyse sozialwissenschaftlich anzuwenden, also mit dem reichhaltigen Methodenspektrum der Qualitativen Sozialforschung in Verbindung zu bringen – denn ohne diese geht es nicht. Versuche in diese Richtung sind allerdings methodologisch noch relativ undifferenziert, sei es, weil ein solches Projekt nur interdisziplinär und mit entsprechend hohem Aufwand umsetzbar ist oder weil die *sozialwissenschaftliche* Antwort auf das metapherntheoretische Angebot der Linguistik noch ausständig ist (v.a. was die sozialen, kulturellen, individuellen Aspekte und

⁵ Für einen kurzen Überblick vgl. auch Buchholz (1996, 43ff), Moser (2000), Schmitt (2000).

deren Zusammenspiel in der Metapher betrifft), oder sei es auch wegen der Sperrigkeit der Metapher überhaupt. „Qualitativ“ ist demnach meist nur die Entlehnung von *Verfahren* qualitativer Methoden im Rahmen von konkreten, praxisbezogenen Forschungsinteressen.

Bemerkenswert ist nämlich, dass es sich meist um Untersuchungen von psychosozialen, psychotherapeutischen, ärztlichen Praxisfeldern handelt, wobei der Metapher eine zentrale Funktion zuerkannt wird in der Psychodiagnostik und in der therapeutischen Interventions- und Veränderungsarbeit: Für Buchholz, einen der wichtigsten Proponenten der Metaphernanalyse, ist Metaphernkompetenz (Erkennen und Bilden von Metaphern) *die* zentrale Kompetenz psychotherapeutischer Professionalität quer durch alle Schulen. Analysiert wurden z.B. die Metaphern „in den Selbstdarstellungen von Psychotherapieklienten“ (Kleist 1987), „im psychotherapeutischen Prozess“ (Buchholz 1992, 1995, 1996; Buchholz & Kleist 1997), „in Therapiegesprächen“ (Roderburg 1998), die „Metaphern des Helfens“ (Schmitt 1995), die „gestaltende Kraft der Metapher in der ärztlichen Praxis“ (Schachtner 1999). Seltener sind andere Untersuchungsbereiche, z.B. biographische Umbruchphasen wie der Übergang vom Universitätsstudium in die Berufswelt (Moser 1999).

Gemeinsam ist diesen Untersuchungsbereichen, dass es dabei um Prozesse geht, in denen entweder eine *Veränderung* stattfindet, an- oder bevorsteht, gewünscht oder überhaupt indiziert ist. Dem entsprechen auch Forschungsinteresse und Gegenstandsbereich: Durch Metaphernanalyse sollen latente, implizite, unbewusste Strukturen der Konstruktion von Wirklichkeit manifest, explizit, bewusst gemacht werden – und zwar nicht nur rein deskriptiv, sondern mit dem Ziel der Praxisveränderung. Untersucht werden sowohl tatsächlich wirksame Strukturen (Metaphern), die für einen Status Quo konstitutiv sind und die Konstruktion von Wirklichkeit auf bestimmte Schienen fixieren, mithin ggf. eine erwünschte Veränderung verhindern – aber auch solche, die für die Veränderung des Status Quo günstig wären. Gegenstand der Metaphernanalyse sind also die Bedingungen der Möglichkeit der Konstruktion von Wirklichkeit und der Neu-Konstruktion von Wirklichkeit. Metaphernanalyse entsteht insofern aus der Spannung von faktisch wirksamen und kontrafaktisch erwünschten metaphorschen Strukturen.

Darin zeigt sich auch, wie wichtig die Rolle des metaphernanalysierenden Forschers ist: Welche Veränderung erwünscht ist, aber noch mehr: welche metaphorschen Entwürfe dafür angezeigt sind, das definiert meist der Forscher – ganz klar ist dies im Falle der Personalunion von Metaphernanalytiker und Psychoanalytiker. Doch auch die Frage, was in einem Text überhaupt Metapher ist und ob metaphorsche Ausdrücke irrelevant oder typisch sind, und welche Schlüsselmetapher sich aus ihnen ergeben könnte, obliegt der interpretativen Domäne des Forschers. Mitunter nimmt der Forscher eine Metapher dort wahr, wo der Beforschte nie eine vermuten würde bzw. glaubt, sich sprachlich ganz normal auszudrücken. Die Wahrnehmung, dass sprachliche Ausdrücke abweichend und eigenartig sind oder durch eine stark interferierende Bedeutung metaphorsch gefärbt usw., ist tatsächlich nur möglich, weil der Forscher von *seinen* Vorstellungen ausgeht darüber, was nicht abweichend, eigenartig oder ohne metaphorsche Einfärbungen ist. Im Rahmen seiner Vorstellungen *konstruiert*

der Forscher dann auch *seine* Schlüsselmetapher als Versuch, die Metaphern des Beforschten, zu verstehen.

Die angewandten Verfahren der Metaphernanalyse (Buchholz 1996, Schmitt 1995, Schachtner 1999) lassen sich auf das folgende Ablaufschema reduzieren:

- 1 Zuerst werden alle im Text vorkommenden metaphorischen Ausdrücke in einer eigenen Liste gesammelt. Was eine Metapher ist, kann dabei durch Literalisierung (also Wörtlich-Nehmen) oder aufgrund offenkundiger Interferenzen mit einem anderen Bedeutungsbereich erschlossen werden („Doppelgänger“) – letztlich liegt es am Forscher, ob er lebende Metaphern für wichtig hält oder eher auch tote bzw. schlafende zum Leben erweckt.
- 2 Die metaphorischen Ausdrücke werden gesichtet: Metaphern, die bloß als Redensart auftreten, werden eliminiert; inhaltlich verwandte und häufig vorkommende Metaphern werden einem übergeordneten metaphorischen Konzept subsumiert.
- 3 Innerhalb dieser metaphorischen Konzepte werden dann „Prototypen“ (Buchholz 1996), „Wurzelmetaphern“ (Schmitt 1995) bzw. „Schlüsselmetaphern“ (Schachtner 1990) gesucht. Im Idealfall findet sich ein metaphorischer Aufhänger für den ganzen Text.
- 4 Dieser Prototyp ist eine vom Forscher konstruierte Metapher und wird deshalb samt seinen Implikationen erneut am Text überprüft: Gibt es weitere Beispiele (Instanzen)? Wie oft kommen diese vor?
- 5 Die dazu parallel laufende Theoriebildung entspricht der Auswertung und Interpretation: Welche (Schlüssel-)Metaphern sind für den Gegenstandsbereich konstitutiv? Wo sind bspw. (verbergende) Metaphern wirksam als Reduktion von Handlungs- und Erkenntnismöglichkeiten?
- 6 Optional kann (je nach Forschungsinteresse) eine Praxisveränderung anvisiert werden: Durch welches alternative Metaphernangebot werden neue Handlungs- und Erkenntnismöglichkeiten erzielt? Wie können neue Metaphern in ein gegebenes Metaphernrepertoire integriert werden? Welche Formen der (metaphorischen) Intervention sind denkbar?

Was die methodologische Seite angeht, so zeichnet sich der Ansatz von Rudolf Schmitt (1995) insofern aus, als er das klare Ziel verfolgt, sprachwissenschaftliche und qualitativ-sozialwissenschaftliche Erkenntnisse zu verbinden, und dabei methodologisch relativ differenziert vorgeht. Was Schmitt vorschwebt, ist in der Tat der Versuch einer „methodischen Triangulation“ der Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 1993) mit der Metaphernanalyse. Mit *Triangulation* wird die forschungsmethodische Strategie bezeichnet, in welcher der Forschungsgegenstand von zwei oder mehr Perspektiven aus untersucht wird, wobei es neben der Kombination mehrerer Daten(quellen), mehrerer Forscher oder Theorien und Hypothesen meist um den Einsatz mehrerer methodischer Zugänge geht (vgl. bspw. Flick 1995). Schmitt benennt – im Anschluss an Flick (1987) – einige Grenzen der Qualitativen Sozialforschung, die v.a. für den Ansatz von Mayring gelten, und zwar eine Verkürzung von Methode und Gegenstandsbereich in mehrfacher Hinsicht: eine kognitivistische als Abstraktion von emotionalen Anteilen, eine rationalistische als Abstraktion von unbewussten Anteilen, eine strukturelle Verkürzung durch Anwendung von Verfahren, in denen subjek-

tive Theorien nicht erfasst werden können, weiters eine individualistische als Abstraktion von institutionellen und kulturellen Bedingungen, sowie eine wissenschaftstheoretische Verkürzung, sofern qualitative Ergebnisse bloß heuristische Relevanz im Vorfeld quantitativer Forschung haben. Insgesamt sitzen qualitative Methoden wie jene von Mayring einer „Metaphorik der ‚Datenkompression‘ auf, glaubend, einen rationalen Gehalt ‚destillieren‘ zu können. [Dabei] gehen Sinn-Bilder und Subjektivität [...] verloren.“ (Schmitt 1995, 31).

Für Schmitt ist die Metaphernanalyse *die* Möglichkeit, diese kognitivistische, rationalistische und individualisierende Verkürzung des Gegenstandsbereiches zu kompensieren: Das Ziel einer „reicheren Sicht“ des Gegenstands und damit einer breiteren Basis für die Geltung und Begründung der Interpretation könne nach Flick durch eine Erweiterung der Perspektiven und Methoden erreicht werden. Während es Flick jedoch – in der Darstellung von Schmitt (1995, 248) – darum geht, neben objektiven, sozial geprägten Mustern auch subjektive Strukturen zu erfassen, und dies z.B. durch die Triangulation der Inhaltsanalyse und der ethnomethodologischen Konversationsanalyse erreichen möchte, schlägt Schmitt eine Triangulation zwischen Inhaltsanalyse und Metaphernanalyse à la Lakoff & Johnson vor. Gleichzeitig soll durch die Triangulation dieser beiden Methoden ein anderer Gegenstandsbereich fokussiert werden: Schmitt möchte durch die Triangulation nicht (wie Flick) den Gegensatz zwischen subjektiven und sozialen Strukturen der Lebenswelt aufheben, sondern den Gegensatz zwischen den „rational begründbaren und diskursiv zugänglichen Inhalten auf der einen und jenen ‚Sinnordnungen‘, den kulturell geprägten Mustern auf der anderen Seite, welche die Umgebung für unser Handeln und Leben bilden“ (1995, 248f), also zwischen *manifest* im Text lesbaren Inhalten und *latent*, metaphorisch im Text mitgeführten Mustern. Die beiden Methoden schließen sich trotzdem nicht aus, sondern ergänzen sich: „Die Inhaltsanalyse erfasst konkretes Tun, abstrakte Aussagen und Geschichten. [...] der Detailreichtum [...] ist nur über die Inhaltsanalyse zu erfahren. Die Metaphernanalyse bezeichnet ein ‚Klima‘, atmosphärische Polaritäten, emotionale Befindlichkeiten, Grundmuster der Beziehung [...] sowie Wahrnehmungs- und Reflexionsmodelle.“ (1995, 257)

Die Notwendigkeit, Metaphernanalyse sensu Johnson & Lakoff mit einer sozialwissenschaftlichen Methode zu verbinden, gilt auch für andere Ansätze. So machen z.B. Buchholz (1996) und Schachtner (1999) Anleihen bei der sog. Grounded theory (Glaser & Strauss 1979), die eine größere Affinität zur Metaphernanalyse aufweist als die von Schmitt als „Brückenkopf“ anvisierte, eher strukturierende und insofern eher theorielastige Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring. Die Grounded theory ist in der Tat jene Methode der Qualitativen Sozialforschung, die am stärksten dem Prinzip der Theorieabstinenz verpflichtet ist, also Vorab-Hypothesen „verbietet“ und Theoriebildung nur strikt auf der Basis des Datenmaterials „erlaubt“ und insofern dem heuristischen, theorieerzeugenden Paradigma der Qualitativen Sozialforschung am meisten entspricht.

Buchholz (1996, 248) entscheidet sich für das offene Codieren der Grounded theory, weil ihm „im derzeitigen Entwicklungsstand der Metaphernanalyse als Instrument einer psychotherapeutischen Prozessforschung [...] eine Vorab-Festlegung von Subcodes [à la Lakoff & Johnson] verfrüht“ erscheint – in seiner Vorstellung, dass es ir-

gendwann einmal einen fixen Satz von Codes für metaphorische Konzepte als „Instrument“ geben könne, zeigt sich allerdings, dass er doch nicht so ganz dem Paradigma der Qualitativen Sozialforschung verpflichtet ist. Mehr gilt dies für Christina Schachtner. Wer einmal einen Text *offen* codiert hat, kennt die Ratlosigkeit, angesichts eines unübersichtlichen Datenmaterials und unzähliger Codes zu Theorie zu kommen: Der Theoriebildungsprozess wird durch diese Methode aufgrund ihrer Offenheit stärker fokussiert und bewusst und ist insofern offen für die Reflexion von theoriebildenden Vorannahmen – auch im Sinne eines sprachlichen Vorwissens über metaphorische Konzepte. Schachtner (1999, 57f) schildert ihre Entdeckung, dass gerade die Analyse von Metaphern theoriebildend wirksam sein kann:

Das offene Codieren einiger Interviews [...] führte zunächst zu formalen Kategorien. [...] Ich identifizierte Zusammenhänge zwischen den Kategorien, doch es gelang mir nicht, auf der Basis dieser Kategorien Handlungstypen zu konstruieren. Es mangelte an einer verbindenden Idee, wie sie Schlüsselkategorien liefern können, die ich noch nicht gefunden hatte. Ich mußte zu tieferliegenden Bedeutungsstrukturen vordringen [...] Ich gestaltete die Analyse noch feinmaschiger und dabei machte ich eine Entdeckung. Die Äußerungen der einzelnen ÄrztInnen zentrierten sich jeweils um ein Thema. Aus diesem Thema heraus erklärte sich ihr Denken und Tun. Dieses Thema hatte, so wurde für mich erkennbar, eine handlungsorganisierende Funktion. [...] Zugleich bahnte sich eine weitere Erkenntnis an, nämlich die, daß diese Theorien die Gestalt metaphorischer Konzepte hatten. Die Identifizierung der Themen bzw. Bilder speiste sich aus meinem, durch lebenspraktische Erfahrung erworbenen Wissen über die Bedeutung von Wörtern in einem bestimmten Kulturkreis. [...] Die Begegnung mit diesem Ansatz [dem Metaphernansatz] brachte mich zur Überzeugung, daß ich die Prinzipien der Grounded Theory mit den Möglichkeiten der Metaphernanalyse verbinden mußte.“ (1999, 57f)

Man kann es auch etwas schärfer formulieren: In dieser Methoden-Liaison gelingt es, einerseits das Prinzip der offenen, gegenstandsorientierten Theoriebildung ernst zu nehmen und andererseits Licht ins Dunkel der Theoriebildung selbst zu bringen. Denn – wie häufig beklagt – mangelt es der Qualitativen Sozialforschung an intersubjektiv nachprüfbaren Gütekriterien v.a. im Hinblick auf die Datenauswertung und -interpretation (wohingegen die Verfahren der Datenerhebung hinreichende Standardisierungen aufweisen). Diese Dunkelheit ergibt sich konsequent aus dem Gebot der Theorieabstinez: Wo – im Idealfall – keine hypothetischen Forschungsfragen an den Forschungsgegenstand gestellt werden können, gibt es – im Extremfall – keine gangbaren (operationalisierbaren) Verfahren der Datenauswertung. Der Ansatz der Metaphernanalyse kann hier m.E. teilweise transparent und nachvollziehbar machen, wie dennoch Theorie entsteht: Werden nämlich im Text metaphorische Konzepte beleuchtet, freigelegt und weitergesponnen, so sind dies nicht nur Konzepte des Forschungsgegenstandes, sondern – nimmt man die Hermeneutik ernst – auch jene des Forschers, der mit seinem Vorverständnis in die Forschungssituation kommt.

Der Vorzug der Metaphernanalyse liegt dann in dreierlei: Sie ist eine Methode, die erstens über Metaphern einen Zugang zu latenten/impliziten Inhalten eines Forschungsgegenstandes findet; die zweitens gleichzeitig die Metaphorik des Forschers offen legt, die unweigerlich in einem Theoriebildungsprozess wirksam ist, aber meist latent/implizit bleibt; und die drittens die Möglichkeit schafft, im Sinne einer „kommunikativen Validierung“ (Thomas Heinze) sich über die Metaphoriken sowohl des Beforschten als auch des Forschers (wiederum metaphorisch) zu verständigen.

Eine derartige Validierung ist auch deshalb wichtig, weil – wie Schmitt (1995, 112) und Schachtner (1999, 51) betonen – Forschungssubjekte meist irritiert reagieren über eine Metaphernanalyse, die oft im Gegensatz steht zur selbstverständlich erfahrenen Wirklichkeit und insofern auch Prozesse der Veränderung anstoßen kann. Durchwegs konsequent kann man deswegen, was das *Erkenntnisinteresse* der Metaphernanalyse im Kontinuum zwischen *Beschreibung* und *Veränderung* angeht, eine praxisverändernde Orientierung erkennen. Analyse und Reflexion der eigenen Metaphernkonzepte erweitert den Horizont von Handlungsmöglichkeiten und ermöglicht den kreativen Umgang mit neuen Situationen und Problemen (Moser 2000). Ist Metaphernanalyse also *die* Metakompetenz? Ganz auf die Praxis der Psychotherapie zentriert ist die Metaphernanalyse für Buchholz (1996), der den psychotherapeutischen Prozess als Prozess des *Durcharbeitens verschiedener konzeptueller Metaphern* begreift. Hier zeigt sich auch die kritische Komponente der Metaphernanalyse: Wenn Metaphern Wirklichkeit strukturieren, reduzieren, orientieren, verbergen und verdunkeln, so geht es einer Metaphernkritik darum, Inhalte freizulegen, die durch eine wörtlich genommene Metapher aus dem Blick geraten sind: Meist geschieht dies durch eine Metapher, die als solche nicht mehr bewusst, also tot ist. Diese Metaphernkritik lässt sich ohne weiteres mit der Psychoanalyse vergleichen:

Wie der reduktionistische Theoretiker blind ist gegenüber allen Sichtweisen außer der, auf die seine Aufmerksamkeit fixiert ist, so ist das Problem des Neurotikers nicht das Denken in Metaphern, sondern daß er von seiner Metapher (oder seinem Gegensatz) besessen ist, statt selbst seine Metapher zu besitzen; daß er von ihr benutzt wird, statt sie in seinem Denken und Handeln selbst kritisch zu benutzen. Die Psychoanalyse ist alles andere als ein Versuch zur Eliminierung des metaphorischen Denkens (oder der Übertragung), vielmehr ermöglicht sie, als ‚Metaphernanalyse‘ verstanden, sich der Anwendung von Metaphern bewußt zu machen und zu einem selbstkritischen Verhältnis zu den Metaphern (und Gegensätzen) zu gelangen, von denen wir gelebt werden und die wir leben. (Carveth 1993, 32)

Dass eine *Methodologie* der Metaphernanalyse allerdings noch aussteht bzw. dass eine überzeugende metaphernanalytische *Methode* sich noch nicht etablieren konnte, zeigt, dass es da noch offene Fragen gibt (vgl. Schmitt 2000; Moser 2000). Offen ist erstens eine *sozial- und kulturwissenschaftliche* Konzeptualisierung des Zusammenhangs zwischen der subjektiv-individuellen, kulturellen und gesellschaftlichen Dimension der Metapher und zwar im Hinblick auf manifeste und latente, bewusste und unbewusste, explizite und implizite Aspekte. Zweitens geht es um die Präzisierung der Metapher im Spektrum von Theorie und Praxis, Sprechen und Handeln, also um die Frage, wie Metaphern handlungsleitend wirken (Moser 2000). Bisherige metaphernanalytische Ansätze, die ja vorwiegend praxisorientiert waren, sahen sich mit dieser Komplexität und Offenheit konfrontiert und haben m.E. zu schnell die Konzeptualisierungen des linguistischen Ansatzes von Lakoff & Johnson auf sozialwissenschaftliche Bereiche *übertragen*; besonders gilt dies für die inhaltliche Typologie von metaphorischen Basis-Konzepten (s. oben), die mit der Gefahr der Überinterpretation einzelner Metaphern verbunden ist (Schmitt 2000) bzw. sich in einigen Fällen sogar als ungeeignet erwiesen hat (Moser 2000). In dieser Übertragung sind zweifelsohne einige hauseigene Angebote der Qualitativen Sozialforschung zu kurz gekommen. Die dritte zu klärende Frage ist demnach eine Frage der Zuständigkeit: Will Metaphernanalyse eine Methode der Qualitativen Sozialforschung sein, so muss sie sich

primär auch um verwandte Ansätze kümmern (Objektive Hermeneutik, tiefenhermeneutische Methoden, Diskursanalyse, Handlungsforschung) und erst sekundär – wie allerdings Moser (2000) favorisiert – eine Triangulation mit quantitativen Methoden anstreben. Das Dilemma der Metaphernanalyse scheint zusammenfassend darin zu liegen, dass sie, um als eigenständige Methode auftreten zu können, auch intersubjektiv nachvollziehbare Verfahren und Ergebnisse anbieten muss: Doch gerade dies scheint beim Gegenstandsbereich des *metaphorischen Sprachgebrauchs* nicht so leicht bzw. strukturell unmöglich zu sein, da metaphernanalytische Verfahren und Ergebnisse sich selbst als metaphorische Entwürfe hinterfragen müssen. Die Frage ist, ob nicht gerade *dies* ihr Vorzug ist (s. bereits oben): Metaphernanalyse also als Forschungsmethode, die ihre Interpretation prinzipiell schon im Forschungsprozess zur Disposition und Diskussion stellt als multiperspektivisches, aber dynamisch-offenes und: metaphorisches Theorie-Angebot.

Literatur- und Medienverzeichnis

- Apel, Karl-Otto: *Zur Idee einer transzendentalen Sprachpragmatik. Die Dreistelligkeit der Zeichenrelation und die „abstractive fallacy“ in den Grundlagen der klassischen Transzendentalphilosophie und der sprachanalytischen Wissenschaftslogik*. In: Simon, Josef (Hg.): *Aspekte und Probleme der Sprachphilosophie*. Freiburg i.B. u.a. (Alber) 1974.
- Aristoteles: *Poetik. Griechisch/Deutsch. Übers. u. hg. v. Manfred Fuhrmann*. Stuttgart (Reclam) 1982.
- Black, Max: *Die Metapher*. In: Haverkamp, Anselm (Hg.): *Theorie der Metapher*. 2. Aufl. Darmstadt (Wiss. Buchges.) 1998a, S. 55-79. (Originalausg.: *Metaphor*. In: *Proceedings of the Aristotelian Society*, 55 (1954), S. 273-294)
- Black, Max: *Mehr über die Metapher*. In: Haverkamp, Anselm (Hg.): *Theorie der Metapher*. 2. Aufl. Darmstadt (Wiss. Buchges.) 1998b, S. 379-413. (Originalausg.: *More about Metaphor*. In: *Dialectica*, 31 (1977), S. 431-457)
- Blumenberg, Hans: *Paradigmen zu einer Metaphorologie*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1998. (Originalausg.: *Paradigmen zu einer Metaphorologie*, Bonn (Bouvier) 1960)
- Bourdieu, Pierre: *Sozialer Sinn*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1987.
- Brown, Richard H.: *Society as text. Essays on rhetoric, reason, and reality*. Chicago u.a. (Univ. of Chicago Press) 1987.
- Buchholz, Michael B.: *Metaphern in der „talking cure“ – die Rhetorik der Arbeit am Widerstand*. In: Buchholz, Michael B. (Hg.): *Metaphernanalyse*, Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 1993a, S. 171-207.
- Buchholz, Michael B. (Hg.): *Metaphernanalyse*. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 1993b.
- Buchholz, Michael B.: *Psychotherapeutische Interaktion*. Wiesbaden (Westdt. Verlag) 1995.
- Buchholz, Michael B.: *Metaphern der „Kur“*. Eine qualitative Studie zum psychotherapeutischen Prozeß. Wiesbaden (Westdt. Verlag) 1996.
- Buchholz, Michael B. & Kleist, Cornelia von: *Szenarien des Kontakts. Eine metaphernanalytische Untersuchung stationärer Psychotherapie*. Gießen (Psychosozial-Verl.) 1997.
- Carveth, Donald L.: *Die Metaphern des Analytikers. Eine dekonstruktivistische Perspektive*. In: Buchholz, Michael B. (Hg.): *Metaphernanalyse*, Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 1993, S. 15-71.
- Cohen, Ted: *Figurative Rede und figurative Akte*. In: Haverkamp, Anselm (Hg.): *Die paradoxe Metapher*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1998, S. 29-48.

- Danzinger, Kurt: *Constructing the subject. Historical origins of psychological research*. Cambridge u.a. (Cambridge Univ. Press) 1990.
- Davidson, Donald: *Was Metaphern bedeuten*. In: Haverkamp, Anselm (Hg.): *Die paradoxe Metapher*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1998, S. 49-75. (Originalausg.: *What metaphors mean*, In: *Critical Inquiry*, 5 (1978), S. 31-47)
- Debatin, Bernhard: *Die Modellfunktion der Metapher und das Problem der „Metaphernkontrolle“*. In: Schneider, Hans Julius (Hg.): *Metapher, Kognition, künstliche Intelligenz*. München (Fink) 1996, S. 83-104.
- Debatin, Bernhard: *Die Rationalität der Metapher*. Berlin u.a. (De Gruyter) 1995. (Zugl.: Diss. Techn. Univ. Berlin 1994)
- Eco, Umberto: *Semiotik und Philosophie der Sprache*. München (Fink) 1985.
- Flick, Uwe: *Methodenangemessene Gütekriterien in der qualitativ-interpretativen Forschung*. In: Bergold, Jarg B. & Flick, Uwe (Hg.): *Einsichten. Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung*. Tübingen (Dt. Ges. für Verhaltenstherapie) 1987, S. 247-262.
- Flick, Uwe: *Triangulation*. In: Flick, Uwe u.a. (Hg.): *Handbuch der qualitativen Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. 2. Aufl. Weinheim (Beltz) 1995, S. 423-434.
- Gadamer, Hans Georg: *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. 6. Aufl. Tübingen (Mohr) 1990. (Gesammelte Werke. 1)
- Geertz, Clifford: *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1987.
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L.: *Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie. Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung*. In: Hopf, Christel & Weingarten, Elmar (Hg.): *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart (Clett-Kotta) 1979, S. 91-111.
- Glaserfeld, Ernst von: *Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1996.
- Hesse, Mary: *Die kognitiven Ansprüche der Metapher*. In: Noppen, Jean-Pierre van (Hg.): *Erinnern um Neues zu sagen*. Frankfurt a.M. (Athenäum) 1988, S. 128-148.
- Hofbauer, Johanna: *Metaphern des Managens und Praktiken der Kontrolle*. In: Hofbauer, Johanna & Prabit, Gerald & Wallmansberger, Josef (Hg.): *Bilder – Symbole – Metaphern. Visualisierung und Informierung in der Moderne*. Wien (Passagen) 1995, S. 137-187.
- Johnson, Mark: *The body in the mind. The bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago u.a. (Univ. of Chicago Press.) 1987.
- Kleist, Christina von: *Zur Verwendung von Metaphern in den Selbstdarstellungen von Psychotherapieklienten*. In: Bergold, Jarg B. & Flick, Uwe (Hg.): *Einsichten. Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung*. Tübingen (Dt. Ges. für Verhaltenstherapie) 1987 (Forum für Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis. 14), S. 115-124.
- Knorr-Cetina, Karin: *Metaphors in the scientific laboratory. Why are they there and what do they do?* In: Radman, Zdravko (Hg.): *From a metaphorical point of view. A multidisciplinary approach to the cognitive content of metaphor*. Berlin u.a. (de Gruyter) 1995, S. 329-350.
- Kurz, Gerhard: *Metapher, Allegorie, Symbol*. 4. Aufl. Göttingen (Vandenhoeck und Ruprecht) 1997.
- Lakoff, George: *Women, fire and dangerous things. What categories reveal about the mind*. Chicago u.a. (Univ. of Chicago Press) 1987.
- Lakoff, George & Johnson, Mark: *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. Heidelberg (Auer) 1998. (Originalausg.: *Metaphors we live by*, 1980)

- Mayring, Philipp: *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 2. Aufl. Weinheim (Psychologie Verl.-Union) 1993.
- Morris, Charles W.: *Grundlagen der Zeichentheorie. Ästhetik und Zeichentheorie*. Frankfurt a.M. u.a. (Ullstein) 1979. (Ullstein-Bücher. 35006)
- Moser, Karin S.: *Knowledge acquisition through metaphors. Anticipation of self change at transitions from learning to work*. In: Hansen, Hanja u.a. (Hg.): *Bildung und Arbeit – das Ende einer Differenz?* Aarau (Bildung Sauerländer) 1999, S. 141-152.
- Moser, Karin S.: *Metaphor analysis in psychology. Method, theory, and fields of application*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 1 (2000), 2. (URL <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm> [Stand 2000-07-01])
- Niedermair, Klaus: *Über Bilder, Metaphern und Mythen der Informationsgesellschaft. Unterwegs zu einer sozialwissenschaftlichen Technologiekritik*. In: Hug, Theo (Hg.): *Technologiekritik und Medienpädagogik. Zur Theorie und Praxis kritisch-reflexiver Medienkommunikation*. Baltmannsweiler (Schneider) 1998, S. 103-125.
- Niedermair, Klaus: *Wittgensteins Tractatus und das Problem der Selbstbezüglichkeit der Sprache*. Frankfurt a.M. u.a. (Lang) 1987.
- Peirce, Charles S.: *Semiotische Schriften. 3 Bde.* Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1986-1993.
- Polanyi, Michael: *Implizites Wissen*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1985.
- Quintilian: *Ausbildung des Redners*. Darmstadt (Wiss. Buchges.) 1975.
- Richards, Ivor A.: *Die Metapher*. In: Haverkamp, Anselm (Hg.): *Theorie der Metapher*. 2. Aufl. Darmstadt (Wiss. Buchges.) 1998, S. 31-52.
- Ricœur, Paul: *Die lebendige Metapher*. 2. Aufl. München (Fink) 1991. (Originalausg.: *La métaphore vive*, Paris 1975)
- Rigotti, Francesca: *Die Macht und ihre Metaphern. Über die sprachlichen Bilder der Politik*. Frankfurt a.M. (Campus) 1994.
- Roderburg, Sylvia: *Sprachliche Konstruktion der Wirklichkeit. Metaphern in Therapiegesprächen*. Wiesbaden (Dt. Univ.-Verl.) 1998.
- Rohde-Dachser, Christa: *Geschlechtsmetaphern im Diskurs der Psychoanalyse*. In: Buchholz, Michael B. (Hg.): *Metaphernanalyse*, Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 1993, S. 208-228.
- Schachtner, Christina: *Ärztliche Praxis. Die gestaltende Kraft der Metapher*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1999.
- Schmitt, Rudolf: *Metaphern des Helfens*. Weinheim (Psychologie-Verlags-Union) 1995.
- Schmitt, Rudolf: *Skizzen zur Metaphernanalyse*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 1 (2000), 1. (URL <http://qualitative-research.net/fqs> [Stand 2000-03-01])
- Weinrich, Harald: *Semantik der kühnen Metapher*. In: *Deutsche Viertelsjahresschrift für Literaturwissenschaft*, 37 (1963), S. 325-344.
- Wiedemann, Peter M.: *Erzählte Wirklichkeit. Zur Theorie und Auswertung narrativer Interviews*. Weinheim u.a. (Psychologie Verl.-Union) 1986.
- Wittgenstein, Ludwig: *Philosophische Untersuchungen*. In: Wittgenstein, Ludwig: *Werkausgabe in 8 Bänden*, Bd. 1. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1984. (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft. 501), S. 225-580.

Herbert Bickel

Psychoanalytische Sozialforschung

Psychoanalytische Sozialforschung steht in Opposition zu Psychoanalytischer Therapie. Sie ist primär an Erkenntnis und nicht an Heilung interessiert. Opposition bedeutet jedoch keineswegs Rückzug auf die jeweils eigene Position als vielmehr Diskurs verwandter Gegensätzlichkeiten. Es ist klar, dass auch in Psychoanalytischer Therapie Heilung über Erkenntnis führt: über das rückblickende Erkennen unbewusster biographischer Zusammenhänge, über das vorausblickende Erkennen unbewusster biographischer Visionen, über das gegenwartsbezogene Erkennen konkreter biographischer Möglichkeiten. Die Frage bleibt, inwieweit ein therapeutischer Wahrheitsbegriff, der sich an Erfolg und Misserfolg geplanter therapeutischer Veränderung orientiert, mit seinem wissenschaftlichen Pendant in Diskurs zu treten vermag. Jenseits unterschiedlicher Zugänge zu Wahrheit und Erkenntnis findet dennoch ein Austausch darüber statt, inwieweit und auf welche Weise Psychoanalytische Sozialwissenschaft die Zielsetzung der Veränderung sozialer Gegebenheiten aus dem Bereich Psychoanalytischer Therapie in den Bereich Psychoanalytischer Sozialforschung zu übernehmen hat. Diese Überlegung erhält zusätzliche Brisanz, wenn sich Psychoanalytische Sozialwissenschaft als Psychoanalytische Pädagogik oder Psychoanalytische Erziehungswissenschaft versteht. Sowohl für die Tradition Psychoanalytischer Pädagogik als auch für das recht neue Konzept einer Psychoanalytischen Erziehungswissenschaft scheint die Vorstellung relevant, an die Stelle einer therapeutischen Veränderung im Rahmen eines therapeutischen Settings unterschiedliche Möglichkeiten kultur- und gesellschaftsverändernder Intervention im Sinne eines pädagogisch-therapeutischen Handelns auf Basis bewusstseinserschaffender Aktivität treten zu lassen. Dies kann sowohl im Rahmen akademischer als auch im Rahmen populärwissenschaftlicher bzw. wissenschaftsjournalistischer sowie im Rahmen kunstschaftender und kunstvermittelnder Tätigkeiten geschehen. Die Frage intellektueller Verantwortlichkeit angesichts jeweils aktueller politischer und sozialer Realität wird dabei in aller Schärfe gestellt.

Der Diskurs zwischen Psychoanalytischer Sozialwissenschaft und Psychoanalytischer Therapie beruht somit auf der Hypothese, dass Erkenntnisdefizit als ein Mangel an Bewusstheit ungewünschte Realitäten schafft und gewünschte Identität bzw., um eine zentrale Forderung des französischen Existentialismus ins Spiel zu bringen, die Möglichkeit des Existierens behindert. Aus der Perspektive Psychoanalytischer Pädagogik bzw. Psychoanalytischer Erziehungswissenschaft liegt gerade darin ein wesentliches Argument, Psychoanalytische Sozialforschung in den Dienst eines kultur- und gesellschaftskritischen Bemühens um Bewusstheit zu stellen und dadurch einen Zuwachs an Freiheit und Autonomie zu gewähren.

Das sowohl wissenschaftliche als auch pädagogisch-therapeutische Interesse Psychoanalytischer Sozialforschung ist dabei allerdings vom Umstand geprägt, dass der Gegenstand der Psychoanalyse in einem Bereich jenseits liegt: im Bereich jenseits des Bewussten, im Bereich jenseits des Normhaften, im Bereich jenseits des Erlaubten – und nicht zuletzt und in aller Konsequenz: im Bereich jenseits des Sagbaren. So bleibt

Psychoanalytische Sozialforschung der Überzeugung verpflichtet, dass gerade unbewusste sowie unheimliche, abweichende, paradoxe und durchaus auch bedrohliche Realität jene Rätsel enthält, die sowohl den Menschen als einzelnen als auch den Menschen als Teil eines soziokulturellen Systems sowie den Menschen als Spezies betreffen. Es ist einzusehen, dass Psychoanalytische Sozialforschung, um eine Metapher des französischen Surrealismus zu verwenden, sich auf konstant gefährlichem und verbotenem Terrain bewegt und auch zu bewegen hat. Nach Reduktion dieser romantischen Vision eines luziferischen Abenteuers um Wahrheit und Erkenntnis bleibt immerhin die Tatsache bestehen, dass Psychoanalyse als deutende und bewusstseinschaffende Disziplin sich von ihrem Forschungsgegenstand her oft mit Widersprüchlichkeiten und auch schmerzhaften Ambivalenzen zwischen bewusstem und unbewusstem Begehren konfrontiert sieht. Dies betrifft auch und nicht zuletzt die Position des Forschenden, der aus eigener Betroffenheit und Angst in die Verstrickung einer durchaus methodologisch argumentierten Abwehr wissenschaftlicher Erkenntnis geraten kann.

Insgesamt beruht die Schwierigkeit der Präsentation einer Methode Psychoanalytischer Sozialforschung auf der Forderung, feste Bausteine benennen zu müssen, ohne die kreative Beweglichkeit innerhalb der Binnenstruktur des Forschungsparadigmas zu gefährden. Psychoanalytische Sozialforschung ist wohl die radikalste Umsetzung einer Wissenschaft als Kunst. Jedes konkrete Forschungsunternehmen ist sowohl im Hinblick auf Subjektivität und Individualität des Forschenden als auch im Hinblick auf Forschungsthematik, Ort der Forschungstätigkeit sowie Forschungsziel stets von neuem zu entwerfen. Kreative Forschungskompetenz ist auch dort von Belang, wo der gesamte Forschungsprozess konstant zu reflektieren und im Sinne eines hermeneutischen Zirkels ständig in Bewegung zu halten und auch ständig zu verändern ist.

Im Folgenden wird versucht, wesentliche Bausteine Psychoanalytischer Sozialforschung zu benennen, d.h. mögliche Ausgangspunkte des Forschungsinteresses zu überlegen, mögliche Schritte des Forschungsprozesses nachzuzeichnen, an entscheidenden Stellen mit kurzen Erläuterungen und Anmerkungen innezuhalten und an geeignetem Ort die Frage psychoanalytischer Kompetenz zu stellen. Insgesamt soll das Bild eines konstant unabgeschlossenen und für kreative Lösungen unabdingbar offen gehaltenen Forschungskonzepts entstehen, dessen wissenschaftliches Bemühen um Objektivität über den Weg reflektierter Subjektivität führt und dessen Erkenntnisinteresse und Wahrheitsfindung auf grundlegenden Notwendigkeiten gelebter Realität menschlicher Existenz beruht.

1. Horizont: Eine fiktive Entstehungsgeschichte wissenschaftlichen Interesses

Um die Herkunft Psychoanalytischer Sozialforschung aus Grundsituationen menschlicher Existenz zu illustrieren, ist ein Exkurs zu möglichen anthropologischen Wurzeln wissenschaftlicher Aktivität durchaus zielführend. Die bildhaft-exemplarische Einfachheit eines fiktiven Entstehungszusammenhangs, in dem sich ein Mensch veranlasst sieht, sein Spiel um Erkenntnis und Wahrheit zu beginnen, ist für ein For-

schungskonzept, das eine möglichst tiefgreifende selbstreflexive Aufmerksamkeits- und Wahrnehmungs- und Beobachtungsroutine reklamiert, von besonderem Belang.

1.1 Am Anfang steht Neugier

Menschen begegnen ihrer Außenwelt in einer Weise, die zur Annahme einer primären und ziellos explorativen Neugier führt. Es handelt sich dabei um ein assoziatives, durch Zufall, Angebot und unbewusstes Begehren gelenktes und in psychoanalytischem Sinn bedingt gleichschwebend aufmerksames Interesse an Unbekanntem und Fremdem. Aus anthropologischer Perspektive ist primäre Neugier wohl mit der Vorstellung liiert, sich in gesicherter Position und ohne akuten Handlungsbedarf auf nicht bekannte sowie ungeahnte Bedrohlichkeiten vorzubereiten. Zum Überleben gehört, in neuen und unerwarteten Situationen auf vorweggenommene Kenntnisse über strukturelle Wirkzusammenhänge und Beeinflussbarkeiten zurückgreifen und dadurch rasch und effizient reagieren zu können. So beruht wohl auch die geschichts- und kulturübergreifende Bedeutung des Abenteuers auf einer anthropologisch zu begründenden Lust, in einem frei gewählten Erlebnisraum mit Unerwartetem und Nichtgeahntem konfrontiert zu werden und Bedrohlichem auf Basis vorweggenommener Kompetenz in kreativer Weise zu begegnen.

Es wäre allerdings naiv zu behaupten, der Mensch würde sich wissend um präventive Erkenntnis bemühen, um sich in einer potentiellen Stunde Null darauf stützen zu können. Es genügt, auf das paradoxe Phänomen hinzuweisen, dass es lustvoll erscheint, sich zum Teil ohne jeden Kompromiss und unter erheblichem Risiko in Situationen zu begeben, in denen Neugier zufriedenzustellen ist. Die Tatsache, dass im christlichen Schöpfungsmythos die Geburt des Menschen bzw. seine Vertreibung aus dem Paradies als Geschichte einer verbotenen Neugier zu lesen ist, die über die Metapher verlockender Weiblichkeit ihre erotische Komponente erhält, mag dabei als anthropologischer Beleg dienen.

Insgesamt steht Neugier im Dienste einer umfassenden Lebens- und Überlebenskompetenz: als problemzentrierte Kompetenz, unvorhergesehenen Gefahren zu begegnen und kreative Lösungen zu finden; als genussorientierte Kompetenz, sich Lustvolles zu verschaffen; als biographische Kompetenz, sich über neugiergeleitete Erkundung von Möglichkeitsräumen autonome Biographie zu gewähren.

1.2 Am Anfang steht Faszination

Faszination als semantisches Pendant zur Attraktion weist darauf hin, dass ein Mensch, ein Gegenstand oder eine Gegebenheit die Kraft besitzt, auf sich aufmerksam zu machen, indem sie als Ort triebbedingter, wunschorientierter und durchaus auch angstmotivierter Genüsslichkeit Lustvolles verspricht. Ohne auf unterschiedliche Nuancen von Faszination und Attraktion Rücksicht zu nehmen, kann von Faszination der Mutter aus der Perspektive des Säuglings, von Faszination des Vaters aus der Perspektive des Heranwachsenden, von Faszination gegenkultureller Milieus aus der Perspektive des Jugendlichen, von Faszination des Verbotenen aus der Perspektive des Adoleszierenden sowie von Faszination im Kontext des Erotischen und Sexuellen gesprochen werden.

In Analogie zur Faszination von Menschen unterschiedlicher geschlechtlicher, kultureller und generationaler Zugehörigkeit ist wohl auch die wissenschaftliche Beschäftigung mit einem Forschungsgegenstand Ergebnis eines lustvollen Spiels mit Faszination. So kann in rhetorischer Überzeichnung durchaus davon die Rede sein, dass nicht der Forschende seinen Forschungsgegenstand als vielmehr der Forschungsgegenstand seinen Forschenden sucht.

1.3 Am Anfang steht Frustration

Frustration als Reaktion auf einen Mangel steht zum Phänomen Neugier in Opposition. Während Neugier lustvolle Öffnung nach außen erlaubt, ohne mit dem Defizit einer aktuellen Situation hadern zu müssen, setzt Frustration einen Beschaffungsprozess in Gang, der Missbehagen, Wut, Aggression zu reduzieren oder zu beseitigen sucht. Frustration und Neugier sind dabei wenig kompatibel. Es ist nötig, der durch Frustration eingeschränkten Aufmerksamkeit hinreichend Sättigung entgegenzusetzen, um erneut lustvolle Neugier zulassen zu können.

Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass eine wertende Polarisierung von Frustration und Neugier nicht zu argumentieren ist. Es ist klar, dass Frustration auf möglichst effiziente Beschaffungsstrategien zielt und sozusagen einen intrapsychischen Forschungsauftrag formuliert, der sich von der freien und ziellos assoziativen Suchbewegung einer Neugier unterscheiden muss. Dabei sind jedoch die Vor- und Nachteile von Frustration und Neugier auf der Suche nach Erkenntnis und Wahrheit noch lange nicht entschieden. Auch wenn der Faktor Neugier dem idealisierten Bild einer freien Wissenschaft in größerem Ausmaß zu entsprechen scheint, kann Frustration in weite-rem Umfang Klarheit über Forschungsinteresse und Forschungsziel bewirken. Dies setzt jedoch ein hohes Maß an methodologisch orientierter selbstreflexiver Basiskompetenz voraus. Als besondere Schwierigkeit sei auf den Sachverhalt einer diffusen Frustration hingewiesen, die sich als Grundstimmung bemerkbar macht und deren konkretes Defizit verborgen bleibt. Diffuse Frustration mag zwar die Figur ihrer Suchbewegung in die Nähe frei assoziierender Neugier rücken, doch an die Stelle lustvoller Offenheit tritt dysphorische Unruhe und Getriebenheit, die die Chance einer fokussierten Effizienz untergräbt.

1.4 Am Anfang steht Irritation

Irritation als unverhältnismäßig heftige emotionale Entgegnung auf eine scheinbar unbedeutende Gegebenheit führt zu aggressiver Gegenwehr oder zu gekränktem Rückzug aus der Situation. Wird jedoch das Rätsel erkannt, das die eigene Reaktion enthält, kann Forschung sowohl im Sinne eines introspektiven Grübelns über sich und seine Reaktion als auch im Sinne einer Auseinandersetzung mit Möglichkeiten einer verborgenen Bedeutsamkeit der irritierenden Gegebenheit beginnen. Wenn dabei eine hermeneutische Pendelbewegung zwischen eigener Reaktion, Reflexion der eigenen Reaktion und distanzierter Hinwendung zur irritierenden Gegebenheit gelingt, ist das Gebiet Psychoanalytischer Sozialforschung erreicht.

Aus psychoanalytischer Perspektive sind gerade jene Bereiche interessant, die Irritation bewirken, ohne sie begründen zu können. Es sei die touristische Metapher erlaubt, dass der Faktor Irritation im Kontext Psychoanalytischer Sozialforschung den

Status einer intrapsychischen Attraktion erhält, die sowohl den Anlass einer Reise als auch deren Route bestimmt. Irritationen verweisen auf Orte verdichteter und häufig auch widersprüchlicher Bedeutungsakkumulation, die im Spannungsfeld zwischen individueller, sozialer, kultureller, ethnischer und anthropologischer Relevanz ihr aufwühlendes Potential entfalten.

1.5 Am Anfang steht Empörung

Empörung als Reaktion auf tatsächliche oder vermeintliche Ungerechtigkeit tritt im Vorfeld von Auflehnung, Revolte und Anarchie ins Spiel. Inwieweit Empörung zu einem Bemühen um Erkenntnis und Wahrheit führt und somit den Bereich wutentbrannter Negation verlässt, ist nicht von vornherein klar. Dennoch ist daran zu denken, dass Empörung der Grundhaltung eines Menschen entspricht, der sich aus Prinzip nichts bieten lassen und deshalb aus Prinzip wissen will, was da und dort und aus welchem Grund geschieht.

Im Bereich kultureller Produktion verbindet sich die Metapher des verbotenen Baumes der Erkenntnis oder die Metapher des Schleiers der Maja mit der Metapher Luzifers sowie mit der Metapher des faustischen Wissenschaftlers, der einen Pakt mit Satan schließt, um zu gefährlichem, geheimem und untersagtem Wissen und somit zu Erkenntnis und Wahrheit zu gelangen. Dass es sich dabei in wohlbekannter Trivalliteratur meist um Wissen handelt, das zu Macht und Weltherrschaft führt, ist von sekundärer Bedeutung. Wissen ist wohl nie von Macht zu trennen, auch wenn Wissen lediglich zu Macht über den Sachverhalt verhilft, über den das Wissen besteht. Dies mag als Argument sowohl die Wirkungsweise Psychoanalytischer Therapie erklären als auch die Effizienz eines gesellschafts- und kulturkritischen Bemühens um Bewusstheit im Kontext Psychoanalytischer Sozialwissenschaft unterstreichen. Auch an die Notwendigkeit bewusstseinserschaffender Reflexion und Supervision im Rahmen Psychoanalytischer Sozialforschung sei gedacht.

1.6 Am Anfang steht Aversion

Aversion als Bewegung des Abwendens ist meist nur an der Oberfläche dem Bemühen um Erkenntnis und Wahrheit entgegengesetzt. Aversion bedeutet meist Ambivalenz emotionaler Verstrickung und kann sich sehr rasch sehr weit in das Gebiet dessen wagen, was Aversion bewirkt. Am verlockenden Ende der Ambivalenz macht sich Lust am Schrecklichen, Lust am Schaurigen, Lust am Horrenden, Lust am Abstoßenden bemerkbar. Von Kindern etwa ist bekannt, dass es ihnen durchaus gelingt, sich in wohlproportionierten Dosen und unter kompetenter Nutzung ihres libidinösen Potentials dem Furchterregenden und Grauenhaften auszusetzen. Dies ist auf eindrucksvolle Weise dort zu beobachten, wo entsprechende Zeichnungen eines Märchenbuchs in heuristischer Bewegung ständiger Hin- und Abwendung so lange vor- und zurückgeblättert werden, bis ein Erkenntnisgrad erreicht scheint, der Ruhe und Gelassenheit erlaubt.

1.7 Am Anfang steht der Wunsch nach Intervention

Intervention als methodisch geplantes und zielgerichtetes Handeln, das gewollte Realität sowie gewollte Veränderung schafft, setzt Einblick in Entstehungszusammenhänge und Wirkmechanismen voraus. Intervention steht sowohl jenseits als auch im

direkten Spannungsfeld passiven Erduldens und aktiver Destruktion. Im Hinblick auf Intervention werden Erkenntnisstrategien entwickelt, Hypothesen gebildet, Prognosen getroffen sowie bei erfolglosem Bemühen oder fragwürdigen Ergebnissen Fehleranalysen durchgeführt.

Der Wunsch nach Intervention setzt einen handlungsorientierten hermeneutischen Prozess in Gang, der allerdings die Verlockung enthält, erfolgreiche Intervention als Bestätigung sowie ihr Scheitern als Widerlegung jener Theorie zu sehen, die der Intervention zugrunde liegt. Wie bereits eingangs erwähnt, ist erfolgreiches Handeln kein zwingendes Indiz für Erkenntnis und berechtigt nicht, Wahrheit in wissenschaftlichem Sinn zu reklamieren.

2. Ausgangssituation: Eine selbstreflexive Auseinandersetzung mit Betroffenheit

Wenn der vorangehende Abschnitt dem Versuch gilt, fiktive Entstehungszusammenhänge wissenschaftlicher Interessen zu entwerfen und dabei subjektive Faktoren wie Neugier, Faszination, Frustration, Irritation, Empörung, Aversion sowie den Wunsch nach Intervention ins Spiel zu bringen, so ist dies für Psychoanalytische Sozialforschung von doppeltem Belang: Zum einen bringt Psychoanalytische Sozialforschung als Psychoanalyse die Subjektivität des Forschenden ins Spiel, der als Erkenntnisinstrument fungiert, indem er sich an eigenen Reaktionen auf äußere Gegebenheiten orientiert und dadurch einen analytischen Prozess aktiviert – zum anderen hat Psychoanalytische Sozialforschung als Sozialforschung mit Inhalten zu tun, die den Forschenden in seiner Verstrickung mit eigener biographischer Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft betreffen. Der doppelte Belang des Subjektiven steht somit zum einen im Dienst der Aneignung und zum anderen im Dienst der Abwehr von Erkenntnis und Wahrheit, wobei sich Lust und Begehren des Forschenden wohl im Spannungsfeld zwischen Dekonstruktion, Rekonstruktion, Konstruktion, Idealisierung und Verzerrung zu befriedigen vermag.

Psychoanalytische Sozialforschung, die auf individuelle, soziale, kulturelle, ethnische und anthropologische Dimensionen eigener Betroffenheit reagiert und dabei auch gesellschaftliche und politische Aktualität nicht aus den Augen verliert, hat die Neigung der Psychoanalyse zu dunklen Bereichen psychosozialer und soziokultureller Realität zu wahren, den Forschenden vor eigener Verstrickung zu schützen und daher seine Hinwendung zur Forschungsthematik von Anbeginn an einer grundlegenden und zugleich distanzierten Reflexion zu unterziehen.

Wenn am Beginn eines konkreten psychoanalytischen Forschungsunternehmens die Forderung steht, zunächst die genannten eigenen Motive, emotionalen Haltungen und Erwartungen sowie die Bedeutung der Forschungsthematik für den Forschenden zu formulieren, so ist diese Forderung um weitere und nicht weniger grundsätzliche Fragestellungen zu erweitern: um die Frage, auf welchen subjektiven Faktoren die Entscheidung beruht, Forschung zu betreiben; um die Frage, auf welchen subjektiven Faktoren die Entscheidung beruht, ein qualitatives Forschungsparadigma zu wählen; um die Frage, auf welchen subjektiven Faktoren die Entscheidung beruht, sich mit ei-

ner psychologischen, sozialen und kulturellen Thematik zu befassen; um die Frage, auf welchen subjektiven Faktoren die Entscheidung beruht, sich dabei dem Unbewussten nähern zu wollen.

3. Methode: Eine spezielle Aufmerksamkeit im Feld sozialer Realität

Sozialforschung als solche befasst sich mit sozialer Realität. Während jedoch traditionelle Sozialforschung ihre Aufmerksamkeit auf Sichtbares und Bewusstes beschränkt, wendet sich Psychoanalytische Sozialforschung jenem Bereich zu, der sich herkömmlicher Wahrnehmung entzieht und nur auf dem Weg seiner Wirksamkeit in zurückhaltender Weise Annäherung erlaubt. Es handelt sich dabei um die Wirkung unbewusster Bilder, Erinnerungen, Visionen, Träume als auch um die Wirkung unbewusster dynamischer Prozesse, die sich im intrapsychischen Bereich des Einzelnen sowie im psychosozialen Bereich familialer, kultureller, ethnischer, politischer, gesellschaftlicher Realität bemerkbar machen. Als Bezug ist sowohl empirische, d.h. in geteilter Anwesenheit erlebte als auch jene Realität von Belang, die sich als künstlerisch, kulturell oder wissenschaftlich vermittelte präsentiert. Das Forschungsfeld erstreckt sich somit auf die Gesamtheit psychoanalytischer Erfahrungsbereiche, die sich als Orte empirischer sowie als Orte erzählter, beschriebener, berichteter, dokumentierter Realität präsentieren. Dabei erhält der Gegenstand Psychoanalytischer Sozialforschung zum einen eine individuelle und kollektive und zum anderen eine historische und anthropologische Dimension.

Ob sich das Interesse Psychoanalytischer Sozialforschung auf empirische oder auf vermittelte Realität bezieht, ändert nichts daran, dass die Wahrnehmung unbewusster Phänomene einer besonderen Aufmerksamkeit bedarf. Es handelt sich im Wesentlichen um eine Öffnung für unbewusste Kommunikation. Dies hat sowohl mit psychoanalytischer Haltung als auch mit psychoanalytischer Technik und Methode und nicht zuletzt mit Kenntnissen im Bereich psychoanalytischer Theorie zu tun.

Öffnung bedeutet primär Spürsinn für Gegebenheiten, in denen sich Unbewusstes manifestiert. Auch wenn sich das Wesen dieses Spürsinns einer exakten Beschreibung entzieht, ist doch eine Annäherung über Metaphern möglich: über die Metapher des Archäologen, der Fragmente entschwundener Realität freizulegen versucht und in seinem Bemühen, Vergangenes zu rekonstruieren, Gegenwärtiges konstruiert – und auch über die Metapher des Detektivs, der sich in zyklischer Wiederkehr an Orte verbotenen Geschehens begibt, sich in ahnungsvoller Trance von Beobachtung zu Beobachtung treiben lässt und die unhörbare Stimme möglicher Indizien vernimmt, ohne zu wissen, in welchem Argumentationszusammenhang sie eine Rolle spielen werden. Die klassische Metapher des Archäologen und des Detektivs kann durch die Metapher des Diggers ergänzt werden, der auf Basis theoretischer Kenntnisse, praktischer Erfahrungen und einer speziellen Wahrnehmungskompetenz exakt den Ort zu bestimmen weiß, an dem es ihm gelingt, Erdöl aus der Tiefe an die Oberfläche schießen zu lassen.

Der spezielle Spürsinn, von dem im Kontext Psychoanalytischer Sozialforschung die Rede ist, verfügt über ein eigenes Navigationssystem, das sich im Wesentlichen an eigenen Resonanzen orientiert, die es wahrzunehmen und festzuhalten gilt. Als Resonanzen kommen dabei Haltungen und Reaktionen ins Spiel, die sich im Spannungsfeld der bereits genannten Neugier, Faszination, Frustration, Irritation, Empörung, Aversion sowie des Wunsches nach Intervention bewegen. Dies setzt eine eigene Technik und Methode voraus, die eine hermeneutische Pendelbewegung zwischen Teilnahme am Geschehen und Rückzug in reflektierende Distanz erlaubt. Die Fähigkeit besteht darin, sowohl zugleich als auch im Wechselspiel konkrete Erfahrung, supervidierende Überlegenheit und Rekurs auf psychoanalytische Theorie balancieren zu können. Die Schwierigkeit dieser Aufspaltung der Person des Forschenden kann durch Organisation eines geeigneten Forschungsteams in bedingtem Maße umgangen werden.

4. Material: Eine systematisierende Ordnung von Metaphern sozialer Struktur

Psychoanalytische Sozialforschung befasst sich mit empirischer sowie künstlerisch, kulturell und wissenschaftlich vermittelter Realität von Individuen, sozialen Gruppen, kulturellen Gruppierungen bis hin zur Realität eines politischen und gesellschaftlichen Systems. Das Interesse kann sich dabei sowohl auf die aktuelle Situation als auch auf historische Gegebenheiten und Entwicklungen sowie auf die Zukunft im Sinne von Prognosen, Forderungen, Visionen und Utopien konzentrieren. In Analogie zum historischen Längsschnitt ist auch an die Möglichkeit des Vergleichs unterschiedlicher Positionen im geographischen bzw. interkulturellen Querschnitt zu denken.

Als Forschungsmaterial kommen drei Kategorien in Betracht: das, was aus objektiver Perspektive Realität dokumentiert; das, was aus subjektiver Perspektive über Realität berichtet; das, was auf Basis psychoanalytischer Wahrnehmung auf sich aufmerksam zu machen versteht. Für Psychoanalytische Sozialforschung bedeutet dies, dass innerhalb dieser Kategorien jedwede Art verbalen, nonverbalen, bildhaften, gegenständlichen sowie akustischen Forschungsmaterials Relevanz besitzt: verbales Forschungsmaterial, das sowohl aus wissenschaftlichen, literarischen, journalistischen, gebrauchsanleitenden Texten als auch aus Transkripten, eigenen Aufzeichnungen, Erinnerungsprotokollen sowie aus Graffiti an Außenwänden oder Inschriften in öffentlichen Toiletten bzw. Sanitäranlagen besteht – nonverbales Forschungsmaterial, das in Körpersprache eines Einzelnen sowie in szenischen Präsentationen unterschiedlicher Arten von Begegnungen und Ritualen enthalten ist und das Medium zu wechseln, d.h. schriftlich oder bildhaft zu dokumentieren ist, um als Forschungsmaterial dienen zu können – bildhaftes Forschungsmaterial, das sowohl dem Bereich dokumentierter Realität als auch dem Bereich künstlerischer Produktion zuzuordnen ist und jede Kategorie von Zeichnung, Malerei, Fotografie und Film umfasst – gegenständliches Forschungsmaterial, dem sowohl in Form von Gebrauchsgegenständen als auch in Form von Kunst- und Kultobjekten, Abzeichen, Emblemen sowie in Form von Architektur

Bedeutung zukommen kann – akustisches Forschungsmaterial, das aus Aufzeichnungen sowohl musikalischer Aktivität als auch gesprochener Sprache besteht, durch die die gesamte Rhetorik verbaler Ausdrucksmöglichkeiten wie Verlauf und Wechsel von Sprechgeschwindigkeit, Satzmelodie, Betonung, Rhythmik erhalten bleibt.

In allen genannten Bereichen verbalen als auch nonverbalen, bildhaften, gegenständlichen, akustischen Materials kann auf einen Fundus an bereits Bestehendem zurückgegriffen oder die Möglichkeit genützt werden, im Rahmen der Forschungstätigkeit neues Material entstehen zu lassen. Dabei kommt eine zweite Unterscheidung ins Spiel, die sich aus der Art der Beschaffung sowie aus der Art der Produktion von Forschungsmaterial ergibt, denn sowohl der Rückgriff auf Bestehendes als auch die Produktion von neuem Forschungsmaterial kann sowohl auf herkömmliche als auch auf psychoanalytische oder zumindest psychoanalytisch orientierte Weise geschehen. Zum einen besteht die Möglichkeit, Entdeckung und Auswahl des Forschungsmaterials sowohl einer minutiösen Recherchestrategie als auch einer psychoanalytischen Haltung und Aufmerksamkeit zu überlassen, zum anderen besteht die Möglichkeit, ein Interview etwa sowohl als strukturiertes als auch als offen narratives oder gar als Tiefeninterview zu gestalten, das sich am psychoanalytischen Erstgespräch orientiert, Zurückhaltung des Interviewenden impliziert und eine günstige Atmosphäre für Assoziatives schafft. Zudem ist es interessant, die surrealistische Praxis des automatischen Schreibens sowie entsprechende Varianten der Produktion von Tagträumen und Visionen zu initiieren, in Anlehnung an aktionistisches Theater und Psychodrama Rollenspiele zu organisieren oder schlichtweg Künstlerisches zu produzieren.

5. Analyse: Ein alchimistisches Bemühen im Sinne strukturalistischen Handelns

Der erste Schritt zur Analyse besteht in einer Setzung: Forschungsmaterial bzw. jeweils jener Teil daraus, der mittels Resonanz im genannten Spannungsfeld von Neugier, Faszination, Frustration, Irritation, Empörung, Aversion sowie dem Wunsch nach Intervention auf sich aufmerksam zu machen versteht, wird zur Metapher deklariert. Durch diesen Akt wird der expliziten Bedeutung des Sichtbaren eine verborgene Bedeutung zugewiesen, die es zu entschlüsseln gilt. Die Decodierung kann nun ganz im Sinne analytischen Handelns als Zerlegen ausgewählter Fragmente des Forschungsmaterials in kleinste Einheiten, d.h. als Dekonstruktion beginnen. Allerdings ist an dieser Stelle auf ein hermeneutisches und ein antihermeneutisches Verständnis von Psychoanalyse hinzuweisen. Hermeneutik als wissenschaftliche Methode zur Deutung verschlüsselter Information zielt auf Entschlüsselung ab und vertraut darauf, das Rätsel lösen zu können. Erkenntnis und Wahrheit kommt somit als Endpunkt und Ergebnis eines heuristischen Bemühens ins Spiel. Die antihermeneutische Position hingegen rechnet nicht damit, das Rätsel der Metapher lösen und somit Wahrheit über Unbewusstes als Endpunkt und Ergebnis eines Erkenntnisprozesses erreichen zu können. Sie bedarf einer prozessualen Begrifflichkeit, durch die es gelingt, Wahrheit und Erkenntnis als ein Geschehen zu beschreiben, das sich in heuristischem Handeln ereignet.

Im Spannungsfeld zwischen Hermeneutik und Antihermeneutik kommt somit dem strukturalistischen Paradigma, das sich in eigener Weise zur Tradition alchimistischer Forschungsmethoden und alchimistischer Erkenntnistheorie verhält, besondere Bedeutung zu. Auch strukturalistisches Handeln als analytisches Verfahren besteht zunächst darin, signifikante Fragmente des Forschungsmaterials wie Texte oder Textpassagen, Fotos oder Ausschnitte aus Fotos, Filme oder Filmsequenzen, künstlerischer Produktionen oder Teile daraus in ihre kleinsten Bestandteile, in Elemente zu zerlegen. Dies geschieht im Hinblick auf ein dreifaches Spiel mit Assoziation: im Hinblick auf ein Spiel mit Assoziation im Sinne einer Produktion assoziativer Einfälle und Ideen; im Hinblick auf ein Spiel mit Assoziation im Sinne einer Veränderung von Nachbarschaften, d.h. im Sinne eines Spiels des Umstellens und Verschiebens von Elementen; im Hinblick auf ein Spiel mit Assoziation im Sinne einer Gegenüberstellung von Fremdem, d.h. im Sinne eines Austauschens und Ersetzens von Elementen.

Im linguistischen Kontext ist Umstellen und Verschieben bzw. Austauschen und Ersetzen von kleinsten sprachlichen Einheiten mit Begriffen wie synchron und diachron bzw. syntagmatisch und paradigmatisch verknüpft und dient dem Einblick in das Funktionieren von Sprache. Der Aspekt der Gegenüberstellung von Fremdem hingegen stammt aus dem Bereich vergleichender Forschungsmethoden und dient sowohl der Erhellung als auch der Erschütterung der jeweils eigenen Position. Im strukturalistischen Kontext dienen diese Verfahren der alchimistischen Vorstellung eines Verstehens durch Handeln, durch Manipulation: eines Verstehens durch ein heuristisches Spiel mit Dekonstruktion, Rekonstruktion und Konstruktion im Sinne einer Produktion von Kollagen möglicher Realität aus besagten Bruchstücken des Forschungsmaterials. Durch Rekurs auf die antihermeneutische Position verlagert sich dabei das ehemals hermeneutische Ziel, die abschließende Wahrheit einer richtigen Deutung zu formulieren, auf das strukturalistische Ziel, durch alchimistisches Handeln das kurze Aufblitzen ganzheitlicher Erkenntnis jenseits des Rationalen zu provozieren und eine prozesshafte Wahrheit zu spüren, die als geronnene ihre Gültigkeit verliert. Das Gold der Alchimisten als Stein der Weisen wird somit unter strukturalistischer Patronanz zum Kristall analytischer Wahrheit.

6. Präsentation: Eine poetisierte Sprache im Dienst wissenschaftlicher Erkenntnis

Psychoanalytische Sozialforschung hat wie jede wissenschaftliche Disziplin Theorien zu formulieren und Ergebnisse mitzuteilen. Dies ist für eine Wissenschaft, die sich als hermeneutische versteht, kein allzu großes Problem. Für eine antihermeneutische bzw. strukturalistische Tradition jedoch besteht die Schwierigkeit, mit verbalen Mitteln eine Art der Erkenntnis und Wahrheit formulieren zu müssen, die sich ihrem Wesen nach dem Rationalen und somit dem Verbalen entzieht.

Wissenschaftliche Sprache hat mit Alltagssprache gemein, dass sie, wenn auch mit eigener Begrifflichkeit, Rationales berichtet und nicht mit der Möglichkeit einer Differenz zwischen explizitem Text und verborgenem Subtext spielen muss. Psychoanalytische Sprache jedoch, die zu benennen hat, was in letzter Konsequenz nicht zu benen-

nen ist, muss das metaphorische und deiktische Potential der Sprache nützen. Der explizite Text erhält die Funktion, einem Subtext Unterschlupf zu gewähren und ihn zugleich zu evozieren, damit er auf eine weder verbal noch rational einzuholende Realität verweisen kann. Psychoanalyse, die zu einem antihermeneutischen bzw. strukturalistischen Paradigma tendiert, bedarf im Hinblick auf ihren Forschungsgegenstand der Poetisierung ihrer Sprache, um Dichtung im Sinne einer verdichteten Beschreibung von Erkenntnis und Wahrheit über Phänomene des Unbewussten produzieren zu können.

7. Diskurs: Ein heuristischer Streit wissenschaftlicher Disziplinen und theoretischer Positionen

In Analogie zu Erkenntnistheorie und Wahrheitsbegriff einer Psychoanalytischen Sozialwissenschaft, die sich im Umfeld antihermeneutischer und strukturalistischer Positionen bewegt, ist Erkenntnis und Wahrheit auch dort ein Prozess, wo es auf der Ebene einer Wissenschaft als Diskurs um Austausch wissenschaftlicher Disziplinen geht. Psychoanalytische Sozialwissenschaft bedarf somit einer prinzipiellen Offenheit: einer Offenheit im Sinne eines prä-disziplinären Denkens, das vor der Aufspaltung in Einzeldisziplinen beginnt; einer Offenheit im Sinne eines extra-disziplinären Denkens, das außerhalb der disziplinären Fixierung seinen Standort bezieht; einer Offenheit im Sinne eines trans-disziplinären Denkens, das sich quer durch die Einzeldisziplinen bewegt; einer Offenheit im Sinne eines inter-disziplinären Denkens, das den Austausch zwischen den Einzeldisziplinen sucht; einer Offenheit im Sinne eines a-disziplinären Denkens, das sich gegen die Beschränktheit einer jeweils eigenen Disziplin wendet; einer Offenheit im Sinne eines meta-disziplinären Denkens, das den Blick über die Einzeldisziplinen wagt; einer Offenheit im Sinne eines sub-disziplinären Denkens, das als subversive Kraft einzeldisziplinäre Beschränktheit von unten zu erschüttern vermag; einer Offenheit im Sinne eines post-disziplinären Denkens, das schlichtweg Disziplinlosigkeit reklamiert.

Auf methodologischer Ebene sucht Psychoanalytische Sozialforschung vermehrt den Diskurs mit unterschiedlichen Konzepten der Feldforschung, der teilnehmenden Beobachtung, der Handlungs- und Aktionsforschung, der Kulturanthropologie, der Ethnologie sowie mit Positionen der kultur- und sozialwissenschaftlichen Hermeneutik, Antihermeneutik und des Strukturalismus.

Innerhalb der Psychoanalyse bezieht Psychoanalytische Sozialforschung eine eigene Position zwischen Konzepten psychoanalytischer Kulturanalyse, die sich mit Medien und Produkten kulturellen Schaffens befasst, Konzepten psychoanalytischer Ethnoanalyse, die sich für Kultur auch im Sinne kultureller Differenz innerhalb der eigenen Kultur und somit auch für den Bereich Subkultur, Randkultur, Gegenkultur interessiert, und Konzepten psychoanalytischer Sozioanalyse, die gesellschaftliche Realität als Inszenierung ödipaler Auseinandersetzung zu beschreiben sucht.

8. Intervention: Eine therapienahe Strategie bewussthertschaffender Agitation

Wie eingangs darauf hingewiesen, steht Psychoanalytische Sozialforschung in diskursorientierter Opposition zu Psychoanalytischer Therapie. Für Psychoanalytische Sozialforschung bedeutet dies, den Transfer des psychoanalytischen Settings sowie den Transfer psychoanalytisch-therapeutischer Zielsetzungen in den sozialwissenschaftlichen Bereich zu diskutieren. Es ist klar, dass dies nicht in Form bloßer Umsetzung geschehen kann, da es nicht darum geht, ein Arrangement bzw. eine Technik oder Methode in einem anderen Feld anzuwenden als vielmehr darum, dieselben Effekte zu erzielen, denen Arrangement, Technik und Methode zu dienen hat.

Im Bereich Psychoanalytischer Therapie wird längst Kritik an der Pathologisierung neurotischer Symptome laut. Dies geschieht sowohl im Hinblick auf das Menschenbild der Psychoanalyse als auch im Hinblick auf die Vermutung, dass das Erstellen einer Diagnose wesentlichen psychoanalytischen Zielsetzungen widerspricht. Auf der anderen Seite liegt die Vorstellung bereit, dass eine strategische Pathologisierung bedrohlicher kultureller, politischer, gesellschaftlicher Phänomene wie Nationalismus, Fremdenhass, Gewaltlust sowie kollektive Anpassung und Unterwerfung nützlich sein könnte. Konkret stellt sich die Frage, inwieweit es zielführend erscheint, angesichts furioser Ausschreitungen gegen Ausländer von Soziopathie bzw. angesichts rücksichtsloser Umweltzerstörung von Ökopathie zu sprechen, um aus der Position therapeutischen Verstehens heraus adäquat handeln zu können.

Plausibel ist, dass sich Psychoanalytische Sozialwissenschaft von ihrer Tradition her mit der Verpflichtung zu konfrontieren hat, ihre Erkenntnisse in den Dienst kultur- und gesellschaftsverändernder Intervention zu stellen. Eine Psychoanalyse, die sich als Aufklärungspsychologie versteht, wird dies mittels rationaler Argumentation versuchen. Allerdings geschieht gerade dort, wo Unbewusstheit das Geschehen bestimmt, das, was nicht geschehen soll, trotz oder gar aufgrund hinreichender Information. Es ist demnach an Formen indirekter Intervention zu denken, die zugleich den Bereich des therapeutischen als auch den Bereich des kulturellen Engagements tangieren. Das Konzept des französischen Surrealismus, der sich in letztlich humanistischem Bemühen in ein Spannungsfeld zwischen Psychoanalyse, Poesie und Revolte begibt, kann dabei durchaus den Diskurs bestimmen.

Literatur- und Medienverzeichnis

Psychoanalytische Forschung und Wissenschaft

Blumenberg Hans: *Der Prozess der theoretischen Neugierde*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp TBW) 1988.

Feyerabend Paul: *Wissenschaft als Kunst*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1984.

Lurija Alexander R.: *Romantische Wissenschaft. Forschungen im Grenzbezirk von Seele und Gehirn*. Reinbek (Rowohlt) 1993.

Psychoanalytische Forschung und Erkenntnis

Lorenzer Alfred: *Die Wahrheit der psychoanalytischen Erkenntnis. Ein historisch-materialistischer Entwurf*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1974.

Schneider Peter: *Wahrheit und Verdrängung. Eine Einführung in die Psychoanalyse und die Eigenart ihrer Erkenntnis*. Berlin (Edition Tiamat) 1995.

Psychoanalytische Forschung und Methode

Haubl Rolf & Mertens Wolfgang: *Der Psychoanalytiker als Detektiv. Eine Einführung in psychoanalytische Erkenntnistheorie*. Stuttgart / Berlin / Köln (Kohlhammer) 1996.

Lorenzer Alfred: *Der Analytiker als Detektiv – der Detektiv als Analytiker*. In: *Psyche* 39, 1985.

Mertens Wolfgang & Haubl Rolf: *Der Psychoanalytiker als Archäologe*. Stuttgart / Berlin / Köln (Kohlhammer) 1996.

Reik Theodor: *Hören mit dem dritten Ohr. Die innere Erfahrung eines Psychoanalytikers*. Frankfurt a.M. (Fischer) 1990.

Psychoanalytische Forschung und Betroffenheit

Devereux Georges: *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1984.

Habermas Jürgen: *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1975.

Schüle Johann A.: *Selbstbetroffenheit. Über Aneignung und Vermittlung sozialwissenschaftlicher Kompetenz*. Frankfurt a.M. (Syndikat) 1977.

Psychoanalytisches Interesse und Soziokultur

Adler Mathias: *Ethnopsychanalyse. Das Unbewusste in Wissenschaft und Kultur*. Stuttgart / New York (Schattauer) 1993.

Erdheim Mario: *Die gesellschaftliche Produktion von Unbewusstheit. Eine Einführung in den ethnopsychanalytischen Prozess*. Frankfurt (Suhrkamp) 1982.

Erdheim Mario: *Die Psychoanalyse und das Unbewusste in der Kultur*. Frankfurt (Suhrkamp) 1988.

Haase Helga (Hg.): *Ethnopsychanalyse. Wanderungen zwischen den Welten*. Stuttgart (Verlag Internationale Psychoanalyse) 1996.

Reichmayr Johannes: *Einführung in die Ethnopsychanalyse. Geschichte, Theorien und Methoden*. Frankfurt a.M. (Fischer) 1995.

Psychoanalytisches Interesse und Gesellschaft

Dahmer Helmut (Hg.): *Analytische Sozialpsychologie. 2 Bände*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1980.

Fromm Erich: *Analytische Sozialpsychologie und Gesellschaftstheorie*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1970.

Marcuse Herbert: *Ideen zu einer kritischen Theorie der Gesellschaft*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1969.

Marcuse Herbert: *Triebstruktur und Gesellschaft. Ein philosophischer Beitrag zu Sigmund Freud*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1995.

Psychoanalytische Deutung und Hermeneutik

Eco Umberto: *Die Grenzen der Interpretation*. München (Hanser) 1992.

Forget Philippe (Hg.): *Text und Interpretation. Deutsch-Französische Debatte mit Beiträgen von J. Derrida, Ph. Forget, M. Frank, H.G. Gadamer, J. Greisch und F. Laruelle*. München (Fink UTB) 1984.

Hoffmann Sven O. (Hg.): *Deutung und Beziehung*. Frankfurt a.M. (Fischer) 1983.

Lorenzer Alfred: *Tiefenhermeneutische Kulturanalyse*. In: Lorenzer Alfred (Hg.): *Kultur-Analysen. Psychoanalytische Studien zur Kultur, Band 1*. Frankfurt a.M. (Fischer) 1986.

Ricoeur Paul: *Der Konflikt der Interpretation., Band 2: Hermeneutik und Psychoanalyse*. München (Kösel) 1973.

Ricoeur Paul: *Die Interpretation. Ein Versuch über Freud*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1999.

Psychoanalytische Deutung und Strukturalismus

Barthes Roland: *Die Lust am Text*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1996.

Barthes Roland: *Die strukturalistische Tätigkeit*. In: Kursbuch 5, Mai 1966, Seite 190 – 196.

Deleuze Gilles: *Woran erkennt man den Strukturalismus?* Berlin (Merve) 1992.

Lang Hermann: *Strukturelle Psychoanalyse*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 2000.

Lindorfer Bettina: *Roland Barthes. Zeichen und Psychoanalyse*. München (Fink) 1998.

Ricoeur Paul: *Der Konflikt der Interpretation, Band 1: Hermeneutik und Strukturalismus*. München (Kösel) 1973.

Teichmann Gottfried: *Psychoanalyse und Sprache. Von Saussure zu Lacan*. Würzburg (Königshausen und Neumann) 1983.

Psychoanalytische Theorie und Mittelbarkeit

Deleuze Gilles & Guattari Félix: *Rhizom*. Berlin (Merve) 1977.

Frank Manfred: *Das Sagbare und das Unsagbare. Studien zur deutsch-französischen Hermeneutik und Texttheorie*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1990.

Geertz Clifford: *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1983.

Mahony Patrik: *Der Schriftsteller Sigmund Freud*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1989.

Overbeck Gerd: *Vom Familienroman des Neurotikers zum Fallroman des Psychoanalytikers?*
In: Overbeck Gerd (Hg.): *Auf dem Wege zu einer poetischen Medizin. Vorträge der Georg-Groddeck-Gesellschaft*. Frankfurt a.M. (VAS) 1996.

Tyler Stephen A.: *Das Unaussprechliche. Ethnographie, Diskurs und Rhetorik in der postmodernen Welt*. München (Trickster) 1991.

Psychoanalytisches Handeln und Erziehung

Bernfeld Siegfried: *Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Ausgewählte Schriften*. 3 Bände. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1972.

Bernfeld Siegfried: *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1973.

Hierdeis Helmwart & Walter Hans Jörg: *Psychoanalytische Erziehungswissenschaft*. In: Hierdeis Helmwart & Hug Theo (Hg.): *Taschenbuch der Pädagogik, Band 2*. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren), 1996.

Mannoni Maud: *Scheißerziehung. Von der Antipsychiatrie zur Antipädagogik*. Frankfurt a.M. (Syndikat) 1980.

Psychoanalytisches Handeln und Auflehnung

Bauriedl Thea: *Das Leben riskieren. Psychoanalytische Perspektiven des politischen Widerstands*. München (Piper) 1988.

Chasseguet-Smirgel Janine (Hg.): *Wege des Anti-Ödipus*. Frankfurt a.M. (Ullstein) 1978.

Deleuze Gilles/Guattari Felix: *Anti-Ödipus. Kapitalismus und Schizophrenie*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1974.

Fromm Erich: *Die Pathologie der Normalität. Zur Wissenschaft vom Menschen*. Weinheim (Beltz) 1991.

Gruen Arno: *Der Wahnsinn der Normalität. Realismus als Krankheit. Eine grundlegende Theorie zur menschlichen Destruktivität*. München (dtv) 1996.

Marcuse Herbert: *Konterrevolution und Revolte*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1973.

Marcuse Herbert: *Versuch über die Befreiung*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1972.

Mc Dougall Joyce: *Plädoyer für eine gewisse Anormalität*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1989.

Mendel Gérard: *Generationenkrise. Eine soziopschoanalytische Studie*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1972.

Psychoanalytisches Handeln und Surrealismus

Breton André: *Die Manifeste des Surrealismus*. Reinbek (Rowohlt) 1986.

Bürger Peter: *Der französische Surrealismus. Studien zur avantgardistischen Literatur*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1996.

Dahmer Helmut: *Psychoanalyse im Surrealismus*. In: Dahmer Helmut: Pseudonatur und Kritik. Freud, Marx und die Gegenwart. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1994.

Siepe Hans T. (Hg.): *Surrealismus. Fünf Erkundungen. Frankreich-Studien, Band 1*. Essen (Die Blaue Eule) 1987.

Starobinsky Jean: *Freud, Breton, Myers*. In: Bürger Peter (Hg.): *Surrealismus*. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) 1982.

Handbücher

Fehlhaber Heidemarie (Redaktion): *Index PsychoAnalyse 2000. Thematisches Verzeichnis lieferbarer Literatur der Psychoanalyse und Tiefenpsychologie deutschsprachiger Verlage mit Nachbargebieten*. Frankfurt a.M. (Sigmund-Freud-Buchhandlung) 2000.

Laplanche Jean & Pontalis Jean-Bertrand: *Das Vokabular der Psychoanalyse*. Frankfurt a.M. 1994.

Mertens Wolfgang (Hg.): *Psychoanalyse. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. München (Urban und Schwarzenberg) 1983.

Mertens Wolfgang (Hg.): *Schlüsselbegriffe der Psychoanalyse*. Stuttgart (Verlag Internationale Psychoanalyse) 1993.

Psychoanalyse im Internet

VSFI – Virtuelles Sigmund Freud Institut Innsbruck: <http://vsfi.uibk.ac.at>

Albert Müller

Zu den Methoden der Geschichtsforschung

1. Wie kommen die Geschichtswissenschaften zu ihrem Wissen?

Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Eine solche Frage erweist sich bei näherem Hinsehen als besonders rätselhaft, jedenfalls lässt sie kaum eindeutige Antworten zu. Für den Bereich der Naturwissenschaften wurde beispielsweise festgestellt, dass die Angaben der Wissenschaftler darüber, wie sie zu ihrem Wissen gekommen seien, gewöhnlich davon differieren, wie sie tatsächlich agiert haben (vgl. z.B. Knorr-Cetina 1991). Noch problematischer werden die Antworten, engt man die Frage auf die speziellen Methoden der Geschichtsforschung ein. Eine positive und abschließende Antwort nach dem Kanon der Methoden der Geschichtswissenschaft kann genau genommen nicht erteilt werden. Und somit muss gleich zu Beginn dieses Beitrags eingeräumt werden, dass dieser Überblick – wenigstens im Sinne abschließender Vollständigkeit – nicht gegeben werden kann. Das nicht hintergehbare Kernproblem der Geschichtswissenschaft, so meint etwa Gebhard Rusch, sei die prinzipielle Unbeobachtbarkeit des Vergangenen. „Sie steht vor dem Dilemma, mit der Vergangenheit nicht nur einen ungenauen Gegenstandsbereich (...) erforschen zu wollen, sondern diesen auch gar nicht beobachten zu können, mit der Folge, dass die von den Historikern aufgebauten Geschichten (...) mit der Vergangenheit gar nicht konfrontiert und auf ihre Validität hin geprüft werden können.“ (Rusch 1997, 46f)

Noch drastischer spitzt sich das Problem zu, wenn man danach fragt, welche Methoden die Geschichtswissenschaft im Laufe ihrer Geschichte selbst entwickelt hat. Die Antwort wird nach näherem Hinsehen lauten: nahezu keine. Zugleich erwiesen und erweisen sich Historiker und die im 19. Jahrhundert sich ausdifferenzierende Geschichtswissenschaft aber als immens kreativ in der Übernahme und Adaptierung und manchmal auch der Weiterentwicklung von Methoden aus anderen fachlichen Bereichen. So kann man – sehr grob gesprochen – behaupten, dass die Weiterentwicklung der Geschichtswissenschaften sich im 17. Jahrhundert unter dem Einfluss der Theologie (Bollandisten und Mauriner), im 18. Jahrhundert unter dem Einfluss der Rechts- und Staatswissenschaften, im 19. Jahrhundert unter dem Einfluss der Philologien vollzog (als Überblick vgl. Simon 1996). In den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts hat sich diese Fähigkeit und Möglichkeit zur Integration und Adaptierung von Methoden aus anderen Disziplinen noch einmal erheblich gesteigert (vgl. z.B. Burke 1989). So gut wie alles, was in den letzten Jahrzehnten unter dem Begriff der „Neuen Methoden“ in den Geschichtswissenschaften vorgeschlagen, dargestellt oder diskutiert wurde (vgl. nur die Beiträge in Best/Thome 1991, Griffin/van der Linden 1998 oder Karsten/Modell 1992), war in benachbarten – meist sozialwissenschaftlichen – Disziplinen entwickelt oder erprobt worden.

Der französische Historiker Paul Veyne hielt das geradezu für ein Charakteristikum der Geschichtswissenschaft: Immer wenn Historiker über die kompetente Sichtung von historischem Material hinausgehen und „Erklärungen“ anbieten, würden sie als Soziologen, als Anthropologen, als Ökonomen etc. handeln:

„Über das historische Wissen kann man vielerlei sagen, vor allem aber dass es keine spezifische Methode der Geschichtswissenschaft gibt. Eine historische Tatsache kann nur mit Hilfe der Soziologie, der politischen Theorie, der Anthropologie, der Ökonomie usw. erklärt (und folglich dargestellt) werden. Man fragt sich wohl vergebens, was die historische Erklärung eines Ereignisses sein könnte, wenn nicht dessen ‚soziologische‘, wissenschaftliche oder ‚wahre‘ Erklärung. So gibt es auch keine astronomische Erklärung astronomischer Tatsachen, denn für sie ist die Physik zuständig.“ (Veyne 1988, 15)

Aus dieser zweifellos nicht der Selbstsicht der meisten Historiker entsprechenden Perspektive Veynes – mit der dieser nicht zuletzt einem bekannten Diktum Lévi-Strauss' widersprach, die Geschichtswissenschaft „besteht ganz und gar in ihrer Methode“ (Lévi-Strauss 1979, 302) – könnte unter anderem folgen, dass die spezifischen oder „genuinen“ historischen Instrumentarien – im Sinne dessen, was Historiker als Historiker tun – die eines „Beobachtens“/eines „Beobachtungsversuchs“ und die eines des „Übersetzens“/eines „Übersetzungsversuchs“ wären und erst andere, weitere Instrumentarien die historische Arbeit fortführen und abschließen.

Versucht man ein wenig abzuschätzen, was Historikerinnen und Historiker in der Auseinandersetzung um ihren Gegenstand und um ihre Disziplin bewegt, so spielen wenigstens in den letzten zehn Jahren „Methoden“ – im Gegensatz etwa zu Fragen der Theorien und Metatheorien oder der Geschichte der Disziplin – kaum mehr eine allzu große Rolle. Heißt dies nun etwa, dass die Frage der Methoden in der Geschichtswissenschaften keine Bedeutung mehr hat? Das Gegenteil dürfte zutreffen: Methodisch „gesichertes“ Wissen gehört zu den offiziell primären Zielen historischer Forschung und Darstellung. Um zu verhindern, dass Geschichte zur bloßen Lieferantin höchst fragwürdiger „Identitäts-Angebote“ (man denke nur an die laufende Debatte über ein geplantes Haus der Geschichte in Österreich) gerät, ist es auch notwendig, regelmäßig die Frage nach den Methoden zu stellen. Denn: „Identity history is not enough“ (Hobsbawm 1997).

Die fortschreitende Pluralisierung der verwendeten Methoden hat nun unter anderem dazu geführt, dass keine spezielle Methode mehr einen privilegierten Status einzunehmen vermag (vgl. schon Meier/Rüsen 1988). Dieser Ent-Hierarchisierung der Methoden zur Wissensproduktion in der Geschichtswissenschaft wird zwar noch nicht überall in der Ausbildung Rechnung getragen, im Forschungsbereich wird sie allerdings zweifellos weitgehend anerkannt. Die derzeitige Situation der Geschichtswissenschaft – man könnte von einer post-paradigmatischen oder polyparadigmatischen Phase sprechen – unterscheidet sich damit jedenfalls sehr deutlich von der Periode ihrer Formierungsphase im 19. Jahrhundert, in der die Kanonisierung und Privilegierung von bestimmten Methoden im Vordergrund stand.

Wurde im 19. Jahrhundert die Debatte über die Fundierung der Geschichte als Wissenschaft und über Fragen der Methoden noch gemeinsam geführt (vgl. nur Droysen 1977), so wurden diese Bereiche in den letzten Jahrzehnten mehr und mehr getrennt. Man geht gewiss nicht falsch, hier ein zunehmend instrumentelles Verständnis von

Methoden in den Geschichtswissenschaften zu unterstellen, auch wenn die Ausdifferenzierung einer Methodenlehre bei anderen Disziplinen weiter gediehen scheint.

2. „Historische Methode“ – Die Tradition Droysens

Als im Rahmen der „Studiengruppe ‚Theorie der Geschichte‘“ über Historische Methode (Meier/Rüsen 1988) diskutiert wurde, betonten mehrere Beiträger, nicht nur Jörn Rüsen (Rüsen 1988), die herausragende Bedeutung Johann Gustav Droysens für die Entwicklung der Methodenlehre der Geschichtswissenschaft. In der Tat sind die Beiträge Droysens bei weitem interessanter – und vor allem dauerhafter – als jene Rankes, der nicht nur von der Fama der traditionalistischen Geschichtswissenschaft häufig höher geschätzt wurde (vgl. z.B. Evans 1997). Wie aus der kritischen Ausgabe seiner Historik (Droysen 1977) ersichtlich ist, beschäftigte sich Droysen wenigstens 25 Jahre lang mit der Formulierung seiner Version historischer Methoden. Von Anfang an formulierte er den Kernsatz: „Das Wesen der geschichtlichen Methode ist forschend zu verstehen, ist die Interpretation.“ (Droysen 1977, 22) In seiner Vorlesung von 1857 rechnete Droysen vier Elemente der Methodik zu, die alle eine kurze Diskussion verdienen: die Heuristik, die Kritik, die Interpretation und die Apodeixis.

Heuristik kreist bei Droysen um die „Materialien“ als Ausgangspunkt historischer Wissenschaft. Es gilt sie zu finden, sie typologisch zu charakterisieren und gattungsgeschichtlich einzuordnen. Das Corpus der Materialien ist bei Droysen nicht abgeschlossen, ganz im Gegenteil: „Die Sache der Heuristik war es, das Material zu finden, aufzuspüren, durch immer feinere Wendungen zu ergänzen und zu erweitern.“ (Droysen 1977, 111)

Droysen unterscheidet die Kritik der Echtheit („ob dies Material das wirklich ist, wofür es gehalten wird oder gehalten werden will“, S. 116), das diakritische Verfahren („ob es noch unentstellt das ist, was es war und sein wollte“, ebd.), die Kritik des Richtigen (Anakrisis) („ob es, da es wurde, das war und sein konnte, wofür es gehalten wird oder gehalten sein will, oder ob es gleich, da es wurde, nur teilweise, nur relativ dem entsprechen konnte und wollte, wofür es gelten will“, ebd.) Die Quellenkritik schließlich „untersucht, ob die Quellen das Richtige sagen wollten oder konnten“ (ebd.). Droysen schließt dann mit der Kritik des Tatbestandes, im Großen und Ganzen eine Art Plausibilitätskontrolle.

Die im Historismus des 19. Jahrhunderts erarbeiteten Methoden der Quellenkritik, an der vor allem Mediävisten beteiligt waren, gehören auch heute noch dem Grundkanon der Geschichtswissenschaft zu (vgl. nur Grafton 1991). Auf die nötige Quellenkritik zu verzichten, mag gefährliche und blamable Folgen zeitigen. Als Beispiele mögen nur die Affären um die sog. Hitler-Tagebücher (vgl. Picker 1992) oder um den Fall Wilkomirski (Mächler 2000) dienen. In beiden Fällen hatten anerkannte Fachhistoriker vorschnell die Fälschung als echtes Dokument bezeichnet.

Auf der Basis der beiden Schritte Heuristik und Kritik kann nun – so Droysen – die Interpretation erfolgen. Für Droysen sind folgende aufeinanderfolgende Formen der Interpretation zu unterscheiden: die pragmatische Interpretation, die Interpretation eines „einfachen Tatbestand(es) (...) nach all in ihm erscheinenden Momenten des sach-

lichen Verlaufs“ (Droysen 1977, 165). Dann folgt die Interpretation der Bedingungen, darunter versteht Droysen die zeitliche und sachliche Kontextualisierung eines Tatbestandes. Die psychologische Interpretation bezieht sich auf den Horizont der Akteure. „Deren Meinung, Anschauung, Tendenz, deren Zwecke werden wir zu verstehen, uns gleichsam in ihre Seele hineinzusetzen suchen müssen, um den Tatbestand, wie wir ihn nach seinem pragmatischen Zusammenhang und nach seinen Bedingungen verstanden haben, auch in seinem Werden durch den Willen und die Leidenschaften der Führenden und Handelnden zu erkennen.“ (ebd.) Schließlich folgt die Interpretation der Ideen. Mit diesem Begriff zielt Droysen auf überindividuelle Bereiche, „ein Etwas von ganz besonderer Bedeutung, das (...) die ganze Bewegung beherrscht“ (ebd.) Droysens „Ideen“, die rund hundert Jahre je nach historischer „Schule“ als „Mentalitäten“, „Ideologien“, „Diskurse“ etc. charakterisiert wurden, sind „mächtige Empfindungen, allgemeine Interessen, bestimmende Gedanken, (...) die großen sittlichen Mächte, welche das Menschenleben beherrschen“ (ebd. 165f).

Die „Antiquiertheit“ von Droysens Sprache sollte den Blick nicht darauf versperren, dass Historiker/innen seinen Leitlinien im Großen und Ganzen immer noch folgen, auch wenn beispielsweise – nach dem Wiener Kreis, aber auch nach Gadamer – niemand mehr behaupten würde, er/sie könnte sich in die Seele eines anderen „hineinversetzen“. Aber wie Droysen die Konstruktion und die Konstruktivität von Geschichte beschreibt, findet auch heute noch gewisse Zustimmung, zumal er ja das „aktive Element“ historischer Arbeit betont und er damit durchaus nicht im Widerspruch zu allgemeineren erkenntnistheoretischen Positionen neueren Datums steht (vgl. z.B. Rusch 1987).

Von besonderem Interesse ist es, dass Droysen die Darstellungsarbeit des Historikers in seine Methodenlehre zunächst miteinbezieht. (Erst später gliederte er diese als ein eigenes Kapitel seiner Historik gewissermaßen aus). Damit nahm Droysen Tendenzen vorweg, die sich erst am Ende des 20. Jahrhunderts für Historikerinnen und Historiker als besonders wirksam herauszustellen begannen (vgl. z.B. White 1986, 1990; Berkhofer 1995). Droysen unterschied zwei Haupttypen der historischen Darstellung. Den einen nannte er die „Mimesis des Werdens“ – erzählerisch stellt der Historiker eine Geschichte dar –, den anderen „Mimesis des Forschens“ – beschreibend macht der Historiker den eigenen Forschungsprozess mit seinen Ergebnissen plausibel.

Der Historismus erwies sich als eine der erfolgreichsten Unternehmungen vor allem der deutschsprachigen Wissenschaftsgeschichte, speziell auch im Hinblick der Durchsetzung der Nationalstaatlichkeit im Europa des 19. Jahrhunderts. Geschichtswissenschaft stieg im Laufe des 19. Jahrhunderts zur „Leitwissenschaft“ auf. Gegenüber Kritik, wie sie etwa durch den Marxismus oder im sog. Lamprecht-Streit geäußert wurde, erwies sich der Historismus im 19. Jahrhundert als weitgehend resistent, wozu – wissenschaftssoziologisch gesehen – stabile Inklusions-/Exklusions-Mechanismen wesentlich beitrugen (vgl. nur Weber 1987). Historistische Geschichtswissenschaft war darauf angelegt, vor allem Herrschaftswissen zu produzieren und als Legitimationswissenschaft zu fungieren (Schöttler 1997). Erst in letzter Zeit wurde offen thematisiert (vgl. z.B. Aly 1997), dass dies vor allem auch für die NS-Periode gilt, denn auch nach 1945 gelang es rasch wieder – unter Berufung auf die lange erfolgreiche Tradition – historistische Geschichtswissenschaft als dominant zu stabilisieren (vgl.

Schulze 1989). Die beiden „ultra-stabilen“ Nachkriegs-Jahrzehnte mündeten in eine breite Legitimationskrise in den 1960er Jahren, die vorerst in der (sozialwissenschaftlichen) Erweiterung des Theorien- und Methodenhorizonts eine erste Beruhigung erfuhr.

3. Die Praxis der quantitativen Geschichte

Seit den 1960er Jahren wurde begonnen, den Begriff der Methoden neu zu diskutieren. Nicht zuletzt von der Erweiterung und Erneuerung des Methodenkanons erwartete man eine nachhaltige Überwindung des „Historismus“ (Iggers 1971) und eine weitere „Verwissenschaftlichung“ der Geschichte (Iggers 1978).

Der Begriff der quantitativen Geschichte erhielt dabei sowohl in der französischen als auch in der US-amerikanischen Geschichtswissenschaft (Aydelotte/Bogue/Fogel 1972) einen besonderen Stellenwert. Am Anfang der Debatte standen nicht nur in Frankreich, sondern auch in den USA Wirtschaftshistoriker sowie historische Demographen. Versucht man die Unterschiede dieser beiden „nationalen“ Traditionen zu beschreiben, so kann hervorgehoben werden, dass im französischen Bereich die Konstruktion langer wirtschaftshistorischer (Chaunu 1955) und demographischer (Goubert 1960) Reihen – und damit Aspekte der Zeitreihenanalyse – im Vordergrund stand, in der „kurzen“ amerikanischen Geschichte dagegen konjunkturorientierte Problematiken und Fragen des statistischen Zusammenhangs.

In Frankreich und – noch mehr – in den USA wurden quantitative Studien zum bestimmenden und einflussreichen Paradigma. LeRoy Laduries Diktum, wonach die Historiker der Zukunft Programmierer sein würden, wird zwar immer noch gerne als Beispiel einer falschen Prognose zitiert, es indiziert aber sehr schön die Euphorie der 1960er Jahre. Studien wie jene von Fogel über das amerikanische Eisenbahnwesen (Fogel 1964) oder von Fogel & Engermann (1974) über die Ökonomie der amerikanischen Sklaverei bestimmten über Jahre hinweg die Diskussion (vgl. Fogel/Elton 1983). Fogel erhielt für seine Forschungen 1993 den Nobelpreis für Ökonomie.

In Deutschland wurden quantitative Methoden deutlich später – nämlich erst seit Mitte der 1970er Jahre – aufgegriffen und rezipiert. Hier sehen wir auch einen engeren Zusammenhang mit dem soziologischen „Mainstream“, der sich – mit Köln als bedeutendem und bleibendem Zentrum – in den 1960er Jahren durchgesetzt hatte. Diesem Paradigma entsprechend konstruierten Historiker/innen ein Sample bestehend aus jenen „Einheiten“, die sie untersuchen wollten, entweder in enger Anlehnung daran, was die jeweiligen Quellen vorgaben, oder unter entsprechenden Vorleistungen konzeptueller Art. Darauf basierend wurden – ganz analog zu den in der empirischen Sozialforschung gebräuchlichen Methoden – statistische Analysen vorgenommen.

Der Gebrauch statistischer Methoden stand in einem engen Zusammenhang mit der Erschließung „neuer“ oder wenigstens „ungewohnter“ Forschungsthemen. Zunächst wurden diese Themen dadurch konstituiert, dass Bereichen der Soziologie so etwas wie „historische Tiefe“ abzugewinnen versucht wurde. Historische Demographie (Wrigley 1966), historische Familienforschung (Laslett 1965), historische Kriminolo-

gie (Schwerhoff 1999), historische Stadtforschung (Thernstrom 1973) usw. können hier als typische Beispiele dienen.

Das gesamte Spektrum der Möglichkeiten statistischer Analyse wurde im Übrigen kaum je von den Vertreter/innen der Geschichtswissenschaften ausgeschöpft. Zumeist verblieb man im engeren Bereich der deskriptiven Statistik, bei eher einfachen Auszählungen und tabellarischen Konstruktionen. (Dies hatte nicht zuletzt damit zu tun, dass historisches Material nicht sehr häufig die klassische Stichprobenqualität aufzuweisen hat). Dennoch erforderte diese Form der statistischen Analyse zunächst eine Abstraktion vom „Einzelfall“, vom „Ereignis“, vom historisch Individuellen, das bei Ranke noch „unmittelbar zu Gott“ gewesen war und dem sich die traditionelle Geschichte so sehr verbunden sah.

Zugleich mit dem Anspruch, mit der Hilfe quantitativer Methoden „Massen-“ und „Kollektiv“-Phänomene in der Geschichte untersuchen zu können, war man auch der Ansicht, damit besonderen „Objektivitäts“-Ansprüchen genügen zu können. Aber dies sollte sich – aus ganz verschiedenen Gründen – als „edler Traum“ erweisen (vgl. Novick 1988).

Der großen Attraktivität, die durch große Erwartungen ausgelöst worden war, stellten sich längere Zeit einer stärkeren Verbreitung eher „technische“ Probleme entgegen. Daten ab einem gewissen Volumen machten elektronische Datenverarbeitung nötig, gerne sprach man vom schwierigen Zugang zum Rechner und von den hohen Kosten seines Einsatzes. In der Tat wurde Historiker/innen noch Anfang der 1970er eine gewisse Hartnäckigkeit abverlangt, bis eine quantitative Studie auch durchgeführt werden konnte. Konzentrierte Ausbildungsmaßnahmen schufen – in Köln (Schröder 1988) oder in Salzburg (Müller 1988) – hier ebenso wie Lehrbücher (Thaller 1982; Jarausch/Armingier/Thaller 1985) eine gewisse Abhilfe.

Die PC-Revolution der 1980er Jahre hätte wesentlich zur Verbreitung quantitativer Methoden beitragen können. Überraschenderweise (?) nahm aber die Zahl statistisch anspruchsvoller Analysen nicht zu. Dagegen wurden in großer Zahl „data-bases“ kreiert, deren geschichtswissenschaftlicher wie historiographischer Wert – vorsichtig gesprochen – nicht in jedem Einzelfall klar war. Mit anderen Worten: Wenigstens teilweise führte die PC-Revolution in die Irrelevanz.

Der vermehrte Einsatz von Computern machte aber auch dessen spezifische Möglichkeiten für die Geschichtswissenschaften noch einmal deutlich. Der vielfältige Gebrauch wurde durch den Begriff der „historischen Fachinformatik“ zusammengefasst (grundlegend u.a. Thaller 1989). Einer der wichtigen Anwendungsgebiete in diesem Zusammenhang ist das nominative record linkage, das besonders in prosopographischen Arbeiten Verwendung fand, etwa bei der Rekonstruktion von Studienverläufen an mittelalterlichen Universitäten (Maisel/Müller 1996) oder im Zusammenhang mit Familien-Rekonstitution (Becker 1990) usw. In diesem Zusammenhang ist vor allem die Entwicklung des Programmpaketes kleio erwähnenswert, die aufgrund einer tiefen Analyse der potentiellen „Bedürfnisse“ der historischen Arbeit und der damaligen Mängel kommerziell angebotener Software nach alternativen – und vor allem integrativen – Möglichkeiten gesucht hat (Thaller 1993, kleio on the web).

Im letzten Jahrzehnt haben sich, was den Gebrauch statistischer Verfahren angeht, eher die Möglichkeiten klassifizierender Verfahren als für die Geschichtswissenschaft besonders interessant herausgestellt. Die Möglichkeiten reichen dabei beispielsweise von der durch Bourdieu (Bourdieu 1984) bekannt gewordenen Korrespondenzanalyse (Greenacre 1984) für die Untersuchung des französischen Romans des 18. Jahrhunderts (Hobohm 1992) bis zur Verwendung der Diskriminanzanalyse für Fragen der Klassenbildung im 19. Jahrhundert (Hahn/Sprengnagel 1988). Dazu kommen Clusteranalyse und netzwerkanalytische Verfahren (Wassermann/Faust 1998), die etwa zur Untersuchung des Aufstiegs der Medici verwendet wurden (Padgett/Ansell 1993). Die gegebenen Möglichkeiten wurden aber zweifellos noch nicht ausgenutzt, vor allem der weite Bereich der nichtlinearen Modelle wurde in die historische Forschung bis jetzt nicht integriert.

4. „Oral History“, „qualitative Methoden“, lebensgeschichtliche Ansätze etc.

Am Höhepunkt des Erfolgs der quantitativen Geschichte erschien ein programmatischer Artikel mit dem Titel „the revival of narrative“ (Stone 1979). Lawrence Stone nahm zwar vor allem „erzählende“ Arbeiten zur frühen Neuzeit zum Anlass für seine Prognose einer Wiederkehr oder eines Wiederauflebens der Erzählung, tatsächlich wurde dieser Artikel auch zum Argument für die intensivierte Beschäftigung mit – im weitesten Sinn – Erzählquellen. Eine der einflussreichsten Bewegungen dabei wurde in den 1980er Jahren jene der „oral history“, der mündlichen Geschichte (vgl. nur Thompson 1978, Niethammer 1985). Mündliche Quellen und Traditionen wurden zwar immer wieder in historischen Arbeiten verwendet, sie wurden aber zumeist als eher zweifelhaft und vor allem als Lückenbüsser im Fall der Nichtverfügbarkeit anderer Quellen angesehen. Die Bewegung der oral history verband nun ein ganzes Bündel neuer Ansprüche mit der Verwendung mündlicher Quellen. Zunächst ging es darum, die authentische Perspektive der „einfachen Leute“ der Perspektive der „Mächtigen“ einer Gesellschaft, die von vielen Historikern nicht ausreichend berücksichtigt worden wäre, gegenüber zu stellen. Daran wurde auch der Anspruch geknüpft, den „Alltag“ als Feld der Geschichtswissenschaft zu behaupten. „Geschichte von unten“ wurde zum Schlagwort für diese Ambitionen. Diese Bewegung, die sich bis heute allerdings großteils entweder wieder aufgelöst oder aber – in verschiedene Richtungen – stark weiterentwickelt hat, trat mit großer Berechtigung an. Tatsächlich war die Perspektive der „unteren“ Klassen und Schichten – selbst in der Sozialgeschichte, die sich mit ihnen beschäftigte – meist nicht berücksichtigt worden. Mögen die Erwartungen der Aufbruchphase auch mitunter naiv – ganz analog zu den oben beschriebenen Methoden-Reform-Projekten – gewesen sein (die polemische Bezeichnung „Barfußhistoriker“ überzog aber wahrscheinlich die Kritik), führte die praktische und historiographische Arbeit rasch zu einer intensiven Auseinandersetzung mit Ethnographie (vgl. nur Clifford/Marc 1986), qualitativer Sozialforschung (vgl. nur Strauss 1991), Erzähltextforschung (Gerbelt/Sieder 1988), um nur einiges zu nennen (siehe weiters: von Plato 1991).

Der Ausgangspunkt der oral history ist meist das vom Forscher, der Forscherin geführte narrative Interview (nur selten wird Material sekundär analysiert). Sein Ziel ist es, einen „Zeitzeugen“ zu einer Erzählung zu bewegen, die sich auf seine Biographie (lebensgeschichtliches Interview) oder einzelnen für die Forschung relevanten Abschnitten oder Episoden (focussiertes Interview – vgl. Merton/Fiske/Kendall 1990) daraus bezieht. Gewöhnlich wird es durch wenige, eine Erzählung stimulierende Fragen eingeleitet, dem Interviewer ist Zurückhaltung auferlegt, schon um die Erzählung nicht zu stören. Schon dadurch unterscheiden sich oral-history-Interviews meist von anderen Typen, etwa den Interviews eines Journalisten. Erst wenn der Erzähl-„Faden“ „reißt“, stellt der Interviewer weitere Fragen, immer mit dem Ziel, die Erzählung wieder aufleben zu lassen. Das oral history-Interview selbst ist – in seinen verschiedenen Formen – zunächst einmal, so könnte man sagen, nichts anderes als eine spezielle Erhebungstechnik. Gearbeitet wird dann mit dem Transkript, das aus den Tonbandaufzeichnungen erstellt werden soll. Regeln für die Transkription wurden und werden immer wieder neu erstellt, da sowohl die Eigenheiten der Sprecher/innen als auch die Besonderheiten eines Forschungsprojektes gewisse Varianten oder auch Genauigkeitsgrade erforderlich zu machen scheinen (vgl. z.B. Fuchs 1984). So konnte in verschiedenen Forschungszusammenhängen beispielsweise das Interesse an einer speziellen Information, die mit der anderer Sprecher vergleichend in Verbindung gebracht wurde (z.B. „Trümmerfrauen“), oder das Interesse an einem speziellen Sprecher als historischem Akteur oder das Interesse an einem speziellen „Diskurs“ im Vordergrund stehen.

Noch mehr als in anderen Zusammenhängen sind im „qualitativen Bereich“ gewählte Methoden mit gewählten Theorien aufs engste verbunden. Wer sich beispielsweise der Analysemethode der „objektiven Hermeneutik“ bedienen möchte (vgl. Oevermann 1993, Garz/Kraimer 1994), darf das theoretische Konzept der objektiven Hermeneutik nicht ignorieren, ohne wahrscheinlich schwere Fehler zu begehen. Wer eine der zahlreichen Varianten der Diskursanalyse durchführen will, ist auf die entsprechende, korrespondierende Variante einer Diskurs-Theorie verwiesen (Fohrmann/Müller 1988). Wer sich in „dichter Beschreibung“ versucht, bindet sich an die interpretative Theorie der Kultur Geertzcher Provenienz (Geertz 1973).

Einige Zeit wurde von Kritikern angenommen, die lebensgeschichtliche, biographische Methode sei letztlich neo-historistisch, weil sie zu einzelfallzentriert, zu individualisierend vorgehe. In den letzten Jahren wurde aber durch empirische Studien sehr klar gemacht, dass sich dieser Methodenbereich auch exzellent für vergleichende Untersuchungen eignet. Dies zeigen unter anderem die „Rekonstruktionen gelebter Gesellschaftsgeschichte“ aus Deutschland (Fischer-Rosenthal/Alheit 1995) wie eine neuere Publikation einer österreichischen Arbeitsgruppe, die sich mit Biographien in sozialen Systemen beschäftigt (Sieder 1999).

Diese Hinweise auf die oral history sollen nun nicht bedeuten, dass textorientierte Verfahren ausschließlich auf die „Geschichte der Mitlebenden“ bezogen sind. Ganz im Gegenteil. Rund um den „new historicism“ (vgl. Gallagher/Greenblatt 2000) dominieren Themen vor allem der frühen Neuzeit.

5. Die Dimension des Visuellen

Neben aller forcierten Textorientierung in den Geschichtswissenschaften der letzten beiden Jahrzehnte etablierte sich vor allem auch die Auseinandersetzung mit visuellen Quellen, Bildern jeglicher technischer Provenienz und Film bzw. Video. Dabei muss gesagt werden, dass das Problem des Verhältnisses „Bild“ und „Geschichte“ noch lange nicht ausdiskutiert ist. Positionen wie jene von Hayden White – „Especially inasmuch as the kind of historical writing comes out as narrative it is an attempt to create something like a visual image“ (Domanska 1998, 36) – sind nicht sehr verbreitet. Speziell auch in diesem Bereich war im Hinblick auf Methoden der Einfluss benachbarter Disziplinen besonders nachhaltig (die eigentlich historische Expertise bezog sich vor allem darauf, spezielle Bildinhalte historisch-sachlich zu situieren). Die Bandbreite der das methodische Instrumentarium beeinflussenden Disziplinen reicht dabei beispielsweise von der traditionellen Kunstgeschichte über semiologisch orientierte Kommunikationswissenschaften bis zu den Filmwissenschaften (dazu Blümlinger 1997).

Für die Zwecke dieses Überblicks sollen nur zwei Beispiele herausgegriffen werden. Das erste bezieht sich auf die Verwendung von ikonographischen Methoden im historischen Kontext. Ikonographische Methoden dienen wenigstens zu zweierlei: zur Kontextualisierung eines „Einzelfalls“ oder zur Behandlung eines Genres und seiner Transformationen. Im ersten Fall können Carlo Ginzburgs Studie über Piero della Francesca (Ginzburg 1981) oder Salvatore Settis' Studie über Giorgiones Tempesta (Settis 1982), die beide in Auseinandersetzung mit der Warburg-Schule entstanden waren, herangezogen werden. Im zweiten Fall kann etwa Reinhart Kosellecks Studie über Kriegerdenkmäler (Koselleck 1979) (mit zahlreichen Nachfolgestudien) als Beispiel herangezogen werden.

Semiologische Studien umfassen – schon aufgrund ihres transdisziplinären Anspruchs – auch den Bereich des Historischen, trotz eines gewissen ahistorischen Zuges der Semiologie, die im Kontext der strukturalistischen Bewegung (Dosse 1996/97) entstanden war, wie der Semiotik, die – neben vielen anderen Traditionen – vom amerikanischen Pragmatismus (Sebeok 1979) beeinflusst wurde. Vor allem Roland Barthes' paradigmatische Analyse von Photographien „Die helle Kammer“ (Barthes 1985) übte einen bedeutenden Einfluss auf eine Reihe historischer Arbeiten aus. Semiologie als Konzept und Methodenbündel weist aber weit über die Dimension des Visuellen hinaus (Schmid 1986, 1988).

6. Abschluss/Ausblick

Der gegenwärtige Zustand der Geschichtswissenschaften, der schon oben als post- bzw. poly-paradigmatisch etikettiert wurde, führt manche Historiker immer wieder dazu, den Verlust der „Einheit“ der Geschichte und damit den Verlust der Einheitlichkeit ihres methodischen Fundaments zu beklagen. Diese Klage ist wenigstens insofern verständlich, als dieser Umstand dazu zwingt, tradierte Vorstellungen der „Geschlossenheit“ der Geschichte, der abschließenden Aufzählbarkeit der geeigneten Methoden

infrage zu stellen, ja den „Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben“ (Nietzsche) immer wieder neu zu diskutieren und aufs Spiel zu setzen. Dagegen steht aber ein kaum zu überschätzender Vorteil der praktischen Offenheit der zukünftigen Entwicklung. In den letzten Jahrzehnten wurde für die Geschichtswissenschaft ein in ihrer Vielfalt und Differenziertheit noch nie da gewesenes Instrumentarium an methodischen Zugängen akkumuliert, das die gegenwärtige Breite geschichtswissenschaftlicher Thematiken, Zugangsweisen, Theorien und Ergebnissen erst mitermöglicht hat. Dies heißt aber nicht, dass die Breite dieser Möglichkeiten Historiker/innen vor Fehlschlüssen bewahrt, wie David Hackett Fischer schon 1970 gezeigt hat.

Literatur- und Medienverzeichnis

- Aly, Götz: *Macht – Geist – Wahn. Kontinuitäten deutschen Denkens*. Berlin (Argon) 1997.
- Aydelotte, William O. & Bogue, Allan G. & Fogel, Robert William (Hg.): *The Dimensions of Quantitative Research in History*. London (Oxford University Press) 1972.
- Barthes, Roland: *Die helle Kammer. Bemerkungen zur Photographie*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1985.
- Becker, Peter: *Leben und Lieben in einem kalten Land. Sexualität im Spannungsfeld von Ökonomie und Demographie. Das Beispiel St. Lambrecht 1600-1850*. Frankfurt a.M. u.a. (Campus) 1990 (Studien zur historischen Sozialwissenschaft 15).
- Berkhofer, Robert F.: *Beyond the Great Story. History as Text and Discourse*. Cambridge u.a. (Belknap Press) 1995.
- Best, Heinrich & Mann, Reinhard (Hg.): *Quantitative Methoden in der historisch-sozialwissenschaftlichen Forschung*. Stuttgart (Klett-Cotta) 1977 (Historisch-Sozialwissenschaftliche Forschungen 3).
- Best, Heinrich & Thome, Helmut (Hg.): *Neue Methoden der Analyse historischer Daten*. St. Katharinen (Scripta Mercaturae Verlag) 1991.
- Blümlinger, Christa: *Geschichtsverlauf und Bildstillstand. Zu Liliom von Fritz Lang*. In: Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften, 8, (1997), 4, S. 542-555.
- Bourdieu, Pierre: *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1984.
- Burke, Peter: *Soziologie und Geschichte*. Hamburg (Junius) 1989.
- Chauau, Pierre: *Séville et l'Atlantique (1504-1650)*. Paris (Armand Colin) 1955.
- Clifford, James & Marcus, George E. (Hg.): *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley u.a. (University of California Press) 1986.
- Domanska, Ewa: *Philosophy of History after Postmodernism*. Charlottesville u.a. (University Press of Virginia) 1998.
- Dosse, Francois: *Geschichte des Strukturalismus*. 2 Bde. Hamburg (Junius) 1996/97.
- Droysen, Johann Gustav: *Historik. Textausgabe von Peter Leyh*. Stuttgart Bad u.a. (fromann – holzboog) 1977.
- Evans, Richard J.: *In Defence of History*. London (Granta Books) 1997.
- Fischer-Rosenthal, Wolfram & Alheit, Peter (Hg.): *Biographien in Deutschland. Soziologische Rekonstruktionen gelebter Gesellschaftsgeschichte*. Opladen (Westdeutscher Verlag) 1995.
- Fogel, Robert: *Railroads and American Economic Growth. Essays in Econometric History*. Baltimore (Johns Hopkins Press) 1964.
- Fogel, Robert William & Elton, Geoffrey Rudolph: *Which Road to the Past? Two views of history*. New Haven (Yale University Press) 1983.

- Fogel, Robert William & Engermann, Stanley K.: *Time on the Cross. The Economics of American Negro Slavery*. Boston u.a. (Little, Brown & Co.) 1974.
- Fohrmann, Jürgen & Müller, Harro (Hg.): *Diskurstheorien und Literaturwissenschaft*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1988.
- Fuchs, Werner: *Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden*. Opladen (Westdeutscher Verlag) 1984 (WV Studium 127).
- Gallagher, Catherine & Greenblatt, Stephen: *Practicing new historicism*. Chicago (University of Chicago Press) 2000.
- Garz, Detlef & Kraimer, Klaus (Hg.): *Die Welt als Text. Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1994 (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft. 1031).
- Geertz, Clifford: *The Interpretation of Cultures. Selected Essays*. New York (Basic Books) 1973.
- Gerbel, Christian & Sieder, Reinhard: *Erzählungen sind nicht nur „wahr“. Abstraktionen, Typisierungen und Geltungsansprüche in Interviewtexten*. In: Botz, Gerhard & Fleck, Christian & Müller, Albert & Thaller Manfred (Hg.): „Qualität und Quantität“. Zur Praxis der Methoden der Historischen Sozialwissenschaft. Frankfurt a.M. u.a. (Campus) 1988 (Studien zur Historischen Sozialwissenschaft 10)’, S. 189-210.
- Ginzburg, Carlo: *Erkundungen über Piero. Piero della Francesca, ein Maler der frühen Renaissance*. Berlin (Klaus Wagenbach) 1981.
- Grafton, Anthony: *Fälscher und Kritiker. Der Betrug in der Wissenschaft*. Berlin (Klaus Wagenbach) 1991.
- Greenacre, Michael J.: *Theory and Applications of Correspondence Analysis*. London (Academic Press) 1984.
- Griffin, Larry J. & van der Linden, Marcel (Hg.): *New Methods for Social History*. Cambridge u.a. (Cambridge University Press) 1998 (International Review of Social History, Supplement 6).
- Goubert, Pierre: *Beauvais et le Beauvaisis de 1600 à 1730; contribution à l'histoire sociale de la France du XVIIe siècle*. Paris (S. E. V. P. E. N.) 1960 (Demographie et sociétés 3).
- Hackett Fischer, David: *Historians' Fallacies. Toward a Logic of Historical Thought*. New York u.a. (Harper Torchbooks) 1970.
- Hahn, Sylvia & Sprengnagel, Gerald: *Soziale Ähnlichkeit – Soziale Distanz. Probleme der Klassifikation am Beispiel des Vereinswesens einer österreichischen Industriestadt 1868-1873*. In: Botz, Gerhard & Fleck, Christian & Müller, Albert & Thaller Manfred (Hg.): „Qualität und Quantität“. Zur Praxis der Methoden der Historischen Sozialwissenschaft. Frankfurt a.M. u.a. (Campus) 1988 (Studien zur Historischen Sozialwissenschaft 10)’, S. 129-167.
- Hobohm, Hans-Christoph: *Roman und Zensur zu Beginn der Moderne. Vermessung eines sozio-poetischen Raumes, Paris 1730-1744*. Frankfurt a.M. u.a. (Campus) 1992 (Studien zur Historischen Sozialwissenschaft 19).
- Hobsbawm, Eric: *On History*. London (Weidenfeld & Nicolson) 1997.
- Iggers, Georg G.: *Deutsche Geschichtswissenschaft. Eine Kritik der traditionellen Geschichtsauffassung von Herder bis zur Gegenwart*. München (dtv) 1971.
- Iggers, Georg G.: *Neue Geschichtswissenschaft. Vom Historismus zur Historischen Sozialwissenschaft. Ein internationaler Vergleich*. München (dtv) 1978.

- Jarausch, Konrad H. & Armingier, Gerhard & Thaller, Manfred: *Quantitative Methoden in der Geschichtswissenschaft. Eine Einführung in die Forschung, Datenverarbeitung und Statistik*. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) 1985.
- Karsten, Peter & Modell, John (Hg.): *Theory, Method, and Practice in Social and Cultural History*. New York u.a. (New York University Press) 1992.
- Kleio on the web*: <http://www.gwdg.de/kleio/manual/>
- Knorr-Cetina, Karin: *Die Fabrikation der Erkenntnis. Zur Anthropologie der Naturwissenschaft*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1991 (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft. 959).
- Koselleck, Reinhart: *Kriegerdenkmale als Identitätsstiftung der Überlebenden*. In: Marquard, Odo & Stierle Karlheinz (Hg.): *Identität*. München (Wilhelm Fink Verlag) 1979 (Poetik und Hermeneutik 8), S. 255-276.
- Laslett, Peter: *The World We have Lost*. New York (Scribner) 1965.
- Le Goff, Jacques & Nora, Pierre (Hg.): *Faire de l'histoire*. Paris (Gallimard) 1974. 3 Bde.
- Lévi-Strauss, Claude: *Das wilde Denken*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1979 (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft. 14).
- Mächler, Stefan: *Der Fall Wilkomirski. Über die Wahrheit einer Biographie*. Zürich u.a. (Pendo) 2000.
- Maisel, Thomas & Müller, Albert: *Interpreting social information: design and management of source-oriented databases on the history of the university*. In: Denley, Peter (Hg.): *Computing Techniques and the History of universities*. St. Katherinen (Scripta Mercaturae) 1996 (Halbgraue Reihe zur historischen Fachinformatik A30), S. 35-45.
- Meier, Christian & Rüsen, Jörn (Hg.): *Historische Methode*. München (DTV) 1988 (Beiträge zur Historik 5).
- Merton, Robert K., Fiske, Marjorie & Kendall, Patricia L.: *The Focused Interview. A manual of Problems and Procedures*. Second Edition. New York u.a. (The Free Press) 1990.
- Müller, Albert: *Aspekte der Diffundierung „Neuer Methoden“ in der Geschichtswissenschaft. Zehn Jahre „Quantkurs“ – drei Jahre „Qualkurs“. Resümees und Ausblicke*. In: Botz, Gerhard & Fleck, Christian & Müller, Albert & Thaller Manfred (Hg.): *„Qualität und Quantität“. Zur Praxis der Methoden der Historischen Sozialwissenschaft*, Frankfurt a.M. u.a. (Campus) 1988 (Studien zur Historischen Sozialwissenschaft 10) S. 349-364.
- Müller, Paul J. (Hg.): *Die Analyse prozeß-produzierter Daten*. Stuttgart (Klett-Cotta) 1977 (Historisch-Sozialwissenschaftliche Forschungen 2).
- Niethammer, Lutz (Hg.): *Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Die Praxis der „Oral History“*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1985 (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft. 490).
- Novick, Peter: *That Noble Dream. The „Objectivity Question“ and the American Historical Profession*. Cambridge (Cambridge University Press) 1988.
- Oevermann, Ulrich: *Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität. Zugleich eine Kritik der Tiefenhermeneutik*. In: Jung, Thomas & Müller-Doohm, Stefan (Hg.): *„Wirklichkeit“ im Deutungsprozeß. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1993 (Suhrkamp-Taschenbuch-Wissenschaft. 1048), S. 106-189.
- Padgett, John F. & Ansell, Christopher K.: *Robust Action and the Rise of the Medici, 1400-1434*. In: *American Journal of Sociology* 98, (1993), S. 1259-1319.
- Picker, Günther: *Der Fall Kujau. Chronik eines Fälschungsskandals*. Frankfurt a.M. (Ullstein) 1992.

- von Plato, Alexander: *Oral History als Erfahrungswissenschaft. Zum Stand der „Mündlichen Geschichte“ in Deutschland*. In: Jarausch, Konrad H. & Rüsen, Jörn & Schleier, Hans (Hg.): *Geschichtswissenschaft vor 2000*. Hagen (Margit Rottmann Medienverlag) 1991 (Beiträge zur Geschichtskultur 5), S. 418-439.
- Rüsen, Jörn: *Historische Methode*. In: Meier, Christian & Rüsen, Jörn (Hg.): *Historische Methode*. München (DTV) 1988 (Beiträge zur Historik 5), S. 62-80.
- Rusch, Gebhard: *Erkenntnis, Wissenschaft, Geschichte. Von einem konstruktivistischen Standpunkt*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1987.
- Rusch, Gebhard: *Konstruktivismus und die Traditionen der Historik*. In: *Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften*, 8, (1997), 1, S. 45-75.
- Schmid, Georg (Hg.): *Die Zeichen der Historie. Beiträge zu einer semiologischen Geschichtswissenschaft*. Wien u.a. (Böhlau) 1986 (Materialien zur Historischen Sozialwissenschaft 5).
- Schmid, Georg: *The Square of (Hi)Stories. „Qualifizierung“ in der Geschichtswissenschaft oder Semiologie der (Dis-)Simulation*. In: Botz, Gerhard & Fleck, Christian & Müller, Albert & Thaller Manfred (Hg.): „Qualität und Quantität“. Zur Praxis der Methoden der Historischen Sozialwissenschaft, Frankfurt a.M. u.a. (Campus) 1988 (Studien zur Historischen Sozialwissenschaft 10), S. 63-83.
- Schöttler, Peter (Hg.): *Geschichtsschreibung als Legitimationswissenschaft 1918-1945*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1997 (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft. 1333).
- Schröder, Wilhelm Heinz: *Historische Sozialforschung: Forschungsstrategie – Infrastruktur – Auswahlbibliographie*. Köln (Zentrum für Historische Sozialforschung) 1988 (Historical Social Research Supplement 1).
- Schulze, Winfried: *Deutsche Geschichtswissenschaft nach 1945*. München (Oldenbourg) 1989 (Historische Zeitschrift, Beiheft 10).
- Schwerhoff, Gerd: *Aktenkundig und gerichtsnotorisch. Einführung in die Historische Kriminalitätsforschung*. Tübingen (edition diskord) 1999 (Historische Einführungen 3).
- Sebeok, Thomas A.: *Theorie und Geschichte der Semiotik*. Reinbek bei Hamburg (Rowohlt) 1979.
- Settis, Salvatore: *Giorgiones „Gewitter“*. Auftraggeber und verborgenes Sujet eines Bildes in der Renaissance. Berlin (Klaus Wagenbach) 1982.
- Sieder, Reinhard (Hg.): *Brüchiges Leben. Biographien in sozialen Systemen*. Wien (Turia+Kant) 1999.
- Simon, Christian: *Historiographie. Eine Einführung*. Stuttgart (Ulmer/UTB) 1996 (Uni-Taschenbücher 1901).
- Stone, Lawrence: *The Revival of Narrative. Reflections on a New Old History*. In: *Past and Present* 85 (1979), S. 3-24.
- Strauss, Anselm L.: *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München (Wilhelm Fink Verlag) 1991 (Übergänge 10).
- Thaller, Manfred: *Numerische Datenverarbeitung für Historiker*. Wien u.a. (Böhlau) 1982 (Materialien zur Historischen Sozialwissenschaft 1).
- Thaller, Manfred: *Ungefähre Exaktheit. Theoretische Grundlagen und praktische Möglichkeiten einer Formulierung historischer Quellen als Produkte „unscharfer“ Systeme*. In: Nagl-Docekal, Herta & Wimmer, Franz: *Neue Ansätze in der Geschichtswissenschaft*. Wien (VWGÖ) 1984 (Conceptus-Studien 1), S. 77-100.

- Thaller Manfred: *Warum brauchen die Geschichtswissenschaften fachspezifische datentechnische Lösungen? Das Beispiel kontextsensitiver Datenbanken*. In: Thaller Manfred & Müller, Albert (Hg.): *Computer in den Geisteswissenschaften. Konzepte und Berichte*. Frankfurt a.M. u.a. (Campus) 1989 (Studien zur Historischen Sozialwissenschaft 7), S. 237-264.
- Thaller, Manfred: *kleio. A Database System*. St. Katharinen (Scripta Mercaturae) 1993 (Halbgraue Reihe zur Historischen Fachinformatik 11).
- Thernstrom, Stephan: *The Other Bostonians. Poverty and Progress in the American Metropolis, 1880-1970*. Cambridge u.a. (Harvard University Press) 1973.
- Thompson, Paul: *The Voice of the Past. Oral History*. Oxford u.a. (Oxford University Press) 1978.
- Veyne, Paul: *Brot und Spiele. Gesellschaftliche Macht und politische Herrschaft in der Antike*. Frankfurt a.M. u.a. (Campus) 1988 (Theorie und Gesellschaft 11).
- Wassermann, Stanley & Faust, Katherine: *Social Network Analysis. Methods and Applications*. Cambridge u.a. (Cambridge University Press) 1998.
- Weber, Wolfgang: *Priester der Klio. Historisch-sozialwissenschaftliche Studien zur Herkunft und Karriere deutscher Historiker und zur Geschichte der Geschichtswissenschaft 1800-1970*. Frankfurt a.M. u.a. (Peter Lang) 2. Aufl. 1987 (Europäische Hochschulschriften III/216).
- Wrigley, E. A. (Hg.): *An introduction to English historical demography: from the sixteenth to the nineteenth century*. London (Weidenfeld & Nicolson) 1966.
- White, Hayden: *Auch Klio dichtet oder Die Fiktion des Faktischen. Studien zur Tropologie des historischen Diskurses*. Stuttgart (Klett-Cotta) 1986 (Sprache und Geschichte 10).
- White, Hayden: *Die Bedeutung der Form. Erzählstrukturen in der Geschichtsschreibung*. Frankfurt a.M. (Fischer) 1990.

Hubert Locher

Arbeitsfelder und Methoden kunsthistorischer Forschung

1. Einleitung

Kunstgeschichte bezeichnet heute die innerhalb einer internationalen, mehr oder weniger organisierten Gemeinschaft betriebene Wissenschaft oder wissenschaftliche Disziplin, deren Gegenstand die bildende Kunst und ihre Geschichte ist bzw. die historische Auslegung von Werken bildender Kunst. „Bildende Kunst“ wird dabei immer mehr im weitesten Sinn als visuelle Gestaltung verstanden. Kunstgeschichte umfasst demnach das Studium und die Interpretation visuell wahrnehmbarer, vom Menschen hergestellter Objekte und ihres Gebrauches (Duro & Greenhalgh 1992, Fernie 1995).

Generell gilt für die kunsthistorische Tätigkeit, dass die historische Erinnerung – auf welche der deutsche Name des Faches besonders hinweist – mit der „Kritik der Kunst“ einhergeht. Im italienischen Sprachgebrauch kommt dies darin zum Ausdruck, dass der Terminus „critica d'arte“ auch auf die wissenschaftliche Kunstgeschichte angewandt werden kann, was teilweise auch für den englischen Ausdruck „art criticism“ gilt. Der deutsche Ausdruck „Kunstkritik“ ebenso wie der französische „critique d'art“ sind dagegen enger konnotiert und meinen eher die journalistisch-ästhetische, auf dem subjektiven Geschmacksurteil basierende Beurteilung, die man vom wissenschaftlichen Diskurs abgrenzen will. Eine prinzipielle Abgrenzung zwischen angeblich „objektiver“ wissenschaftlicher Kunstgeschichte und „subjektiver“ Kunstkritik ist jedoch im Rahmen des heutigen Verständnisses kunsthistorischer Arbeit ebenso problematisch wie die grundsätzliche Zuteilung der Arbeitsfelder „Vergangenheit“ und „Gegenwart“ zur Kunstgeschichte bzw. zur Kunstkritik, denn Kunstgeschichte befasst sich seit ihren Anfängen regelmäßig auch mit der Kunst der Gegenwart.

2. Grundbegriffe disziplinärer Arbeit: Gegenstands-sicherung – Konservierung und Vermittlung – Deutung

Die kunsthistorische Arbeit lässt sich schematisch in die drei Bereiche der Gegenstandsbestimmung, Konservierung und Deutung der einzelnen Objekte unterteilen. Die einzelnen Gebiete haben im Laufe der Zeit einen teilweise stark eigenständigen Diskurs ausgebildet. Die weitere Aufspaltung in zahlreiche Praxisfelder ist für das Fach charakteristisch. Es scheint dennoch nach wie vor sinnvoll, die verschiedenen Gebiete unter dem gemeinsamen Dach zu begreifen, sofern sie einen Beitrag zum Stu-

dium und der Interpretation von Werken visueller Gestaltung und ihrer Geschichte leisten.

2.1 Gegenstandsbestimmung

Zum Bereich der Gegenstandsbestimmung gehört zunächst die grundsätzliche theoretische Auseinandersetzung mit den Aufgaben des Faches: Was ist Kunst, was ist der Gegenstand der Kunstgeschichte? Diese Frage wird teilweise von einer philosophischen Disziplin, der Ästhetik, behandelt, doch muss sich auch die Kunstgeschichte immer wieder neu damit auseinandersetzen, wie beispielsweise die Diskussionen um die Erweiterung des Kunstbegriffes in den 70er Jahren zeigten (Danto 1981/1991, vgl. Bächtmann 1990).

Unter Gegenstandsbestimmung ist dann aber vor allem die Identifikation eines Objektes in kultureller, geographischer und zeitlicher Hinsicht und die materielle Bestimmung des Objektes zu verstehen. Es wird gefragt, in welcher Kultur, an welchem Ort und wann ein Gegenstand geschaffen worden ist und woraus er besteht. Die Gegenstandssicherung bewegt sich zwischen zwei Polen, jenem der Kennerschaft und dem anderen der technisch-naturwissenschaftlichen Identifikation.

Kennerschaftliche Arbeit wird heute vor allem an den Museen und im Bereich des Kunsthandels betrieben. Der Kenner/die Kennerin stützt sein/ihr Urteil häufig auf das reflexartige Wiedererkennen bestimmter Merkmale in der Gestaltungsweise eines Künstlers, ohne dies Wiedererkennen immer näher begründen zu können oder zu wollen. Solches Wiedererkennen ist nur auf der Grundlage jahrelanger schwerpunktmäßiger Beschäftigung mit dem Werk eines Künstlers oder einer Künstlergruppe möglich, wobei von der Fokussierung auf ein Interessenzentrum ausgehend auch das Umfeld studiert wird. Scheinbar irrational und auf Intuition basierend, beruht Kennerschaft tatsächlich auf dem Prinzip des vergleichenden Betrachtens von Objekten, die gemäß durchaus klar definierbarer Kriterien in eine Reihe gebracht werden. Es handelt sich um ein wissenschaftliches Verfahren, das bereits im 18. Jahrhundert systematisch angewandt worden ist. Das Pionierwerk ist Johann Joachim Winckelmanns *Geschichte der Kunst des Altertums* (Winckelmann 1764). Man hat allerdings nur vereinzelt versucht, Kriterien für das kennerschaftliche Verfahren oder gar eine Theorie der Kennerschaft aufzustellen.

Als Versuch einer solchen Grundlagentheorie kann George Kublers Buch „Die Form der Zeit“ gelesen werden (Kubler 1962/1982). Ausgangspunkt ist die Feststellung, daß sich die Ausführung ähnlicher Gestaltungsaufgaben im Verlaufe der Zeit stetig verändert und die Objekte einer Objektklasse sich entsprechend auch im Nachhinein chronologisch ordnen lassen (Reihe, Sequenz). Wenn dieses Ordnungsprinzip auch ohne Künstlernamen auskommen kann und die Objektklassen, z.B. für den Bereich der prähistorischen und archäologischen Objekte, entsprechend den Fundorten gebildet werden, so besteht die kennerschaftliche Arbeit im Bereich der Kunst der Neuzeit und teilweise auch des Mittelalters zu weiten Teilen im Versuch, einer bestimmten „Hand“ ein Werk zuzuschreiben und das Gesamtwerk eines Künstlers chronologisch zu ordnen. Das Verfahren ist nur selten methodisch reflektiert und detailliert offengelegt worden. Eine bemerkenswerte Studie zu diesem Problem hat Alexander Perrig am Beispiel der Zeichnungen Michelangelos vorgelegt (Perrig 1991).

Immer häufiger wird die kennerschaftliche Identifikation von naturwissenschaftlich-technischen Analysen unterstützt, die von eigens hierfür ausgebildeten Restauratoren vorgenommen werden. Mittels naturwissenschaftlich-technischer Verfahren können z.B. Materialien oder Techniken identifiziert werden, welche nur zu einem bestimmten Zeitraum eingesetzt wurden, wodurch sich ein Anhaltspunkt für eine Datierung ergeben kann (Archäometrie). Gelegentlich kann die Dendrochronologie (Jahresringforschung) zur Altersbestimmung von Holzobjekten oder Bildträgern eingesetzt werden. Zur Anwendung kommen weiterhin die Röntgenaufnahme oder die Infrarotreflektografie etc. (Richter 1980; Schiessl in Belting, Dilly, Kemp et. al. 1985/1996; Schreiner Hg. 1996).

Eine Gegenstandssicherung, die dem aktuellen Wissenschaftsverständnis des Faches entspricht, versucht integrierend zu arbeiten und die Erkenntnisse und Teilergebnisse sowohl der kennerschaftlichen Spezialisten wie auch der Naturwissenschaftler und Restauratoren zu verbinden. Im Bereich größerer Museen, die sowohl über eigene Bibliotheken wie gelegentlich auch über eigene Restaurierungswerkstätten verfügen, können die Tätigkeiten effizient gebündelt werden. Die Resultate schlagen sich heute nicht mehr nur in von einzelnen Personen verfassten spezialisierten Monographien nieder, sondern auch in gemeinschaftlich verfassten Museumskatalogen, die zu eigentlichen Handbüchern anwachsen können, oder in Kooperationsprojekten mehrerer Kenner, Naturwissenschaftler und Historiker (z.B. Rembrandt-Research Project, Corpus Rubenianum).

2.2 Konservierung – Vermittlung

Mit der Aufgabe der Konservierung sind, was das mobile Kunstgut im öffentlichen Besitz betrifft, Kunsthistoriker und Restauratoren an den Museen befasst. Mit der Konservierung des immobilien Kunstgutes, also hauptsächlich der Architektur, aber auch der Wandmalerei und Bauplastik beschäftigt sich die staatliche Denkmalpflege (Kiesow 1982; Gebeßler & Eberl 1980), die ebenfalls von Restauratoren mit entsprechendem Spezialgebiet unterstützt wird. Wie auch im Bereich der Gegenstandsbestimmung ist diese Zusammenarbeit von großer und zunehmender Bedeutung. Die Berufsbilder des Konservators (dies die in Deutschland gebräuchliche Bezeichnung für das kunsthistorisch ausgebildete und für die Ausstellung verantwortliche Museumspersonal) und des Restaurators, der während seiner Ausbildung an einer Kunst- oder Fachhochschule auch kunsthistorische Kenntnisse erworben hat, ergänzen sich in ihrer gemeinsamen Aufgabe der Untersuchung, Konservierung, Pflege und Erforschung von Kunst- und Kulturgut (vgl. Zeitschrift für Kunsttechnologie und Konservierung 1989, Sonderheft, bes. 25-26).

Die Konservierungstätigkeit hat die Aufgabe, eine dem jeweiligen Objekt möglichst adäquate Aufbewahrungsweise zu finden und dabei den natürlichen Verfall möglichst zu minimieren. Da die sichere Konservierung kein Selbstzweck ist, gehört es auch zur Aufgabe des Konservators, eine dem Objekt angemessene ästhetische Präsentationsform zu finden. Hierzu ist – wo es sich um Museen handelt, die Objekte bildnerischer Gestaltung präsentieren – kunsthistorisches Sachwissen erforderlich. Die Entwicklung einer Präsentationsform kann selbst als eine Form kunsthistorischer Arbeit bezeichnet werden, indem durch die Präsentation eine Interpretation des Gegenstandes vorgenommen wird. Solche Interpretation steht im Dienst der Konservierung – im

übertragenen Sinn – der gesammelten historischen Objekte für das lebendige kollektive Gedächtnis. Man wird also den Anspruch erheben können, dass die museale Präsentation nicht gemäß zeitgenössischen Kriterien möglichst effektiv sein soll, sondern vielmehr die historischen Qualitäten des Objektes ins Licht zu rücken hätte.

Mit den damit verbundenen Problemen befasst sich seit geraumer Zeit die Museologie oder Museumswissenschaft. Sie kann als Teilbereich der Kunstgeschichte verstanden werden, insofern sich mit Museologie in der Regel kunsthistorisch ausgebildete Wissenschaftler beschäftigen, doch wird sie inzwischen auch als selbständige Wissenschaft definiert (Waidacher 1999; vgl. dazu auch Vergo 1989/1997). Dies könnte auch damit gerechtfertigt werden, dass Museen nicht nur Objekte bildnerischer Gestaltung aufbewahren und präsentieren. Die Museologie behandelt Fragen nach der Form der Präsentation von Kunstwerken oder anderen Objekten, nach der Strategie, welcher ein Museum als Ausstellungsort folgen soll, nach der Geschichte des Museums und des Ausstellens. Ebenso gehört die Frage nach der Funktion des Museums in einer Gesellschaft dazu und die sog. Museumspädagogik bzw. Kunstvermittlung oder Bildungsarbeit im Rahmen des Museums. Ein Zweig der Museologie beschäftigt sich mit dem geschäftsmäßigen Management eines Kunst- oder anderen Museums als einer Bildungs- und/oder Unterhaltungsinstitution (Ambrose 1993). Mehr in die Richtung dieser Dimension wird in jüngster Zeit vereinzelt „Kulturmanagement“ als eigener Studiengang unterrichtet (z.B. an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, Baden-Württemberg, Deutschland; Heinrichs 1999). In diesem Studiengang wird die wirtschaftliche und organisatorische Komponente des Kunst- und Kulturbetriebs behandelt und werden entsprechende Fachleute ausgebildet. Kunstgeschichte ist ein Teil der Ausbildung zum Kulturmanager, dieser hat aber mit kunsthistorischer Arbeit im engeren Sinn nur noch insofern zu tun, als der Kulturmanager an einem Kunstmuseum die Arbeit der dort beschäftigten Kunsthistoriker zu unterstützen hat bzw. daraufhin wirken soll, dass sie für ein Publikum fruchtbar gemacht wird.

2.3 Deutung, Interpretation

Der dritte Bereich kunstgeschichtlicher Arbeit wird hauptsächlich im akademischen Bereich gepflegt und in wissenschaftlichen Publikationen vermittelt. Die Ergebnisse fließen aber von hier aus durchaus auch in populärere Bücher und Zeitschriften. Es geht um die Frage nach dem Aussagewert eines Kunstgegenstandes, nach seiner historischen Funktion und Bedeutung, nach den Intentionen, die bei der Herstellung damit verbunden waren usw. Die eigentliche Auslegungs- oder Deutungstätigkeit wird begleitet von der theoretischen Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Bedingungen der Interpretation von visuell wahrnehmbaren, vom Menschen hergestellten Objekten.

Für die Deutungstätigkeit werden häufig verschiedene „Ansätze“ oder „Methoden“ unterschieden. In dem oft zitierten und mehrfach aufgelegten Buch *Kunstgeschichte. Eine Einführung* (Belting, Dilly, Kemp et. al. 1996) werden beispielsweise folgende von verschiedenen Autoren behandelt: Die „formanalytischen und formgeschichtlichen Methoden“, die „ikonographisch-ikonologische Methode“, die „kunstgeschichtliche Hermeneutik“, das „Werk im Kontext“, der „rezeptionsästhetische Ansatz“, die

„semiotisch-sigmatische Methode“, der „kunstpsychologische Ansatz“, der „sozialgeschichtliche Ansatz“, der „feministische Ansatz“.

Diese Ansätze unterscheiden sich stark in ihrem jeweiligen Erkenntnisinteresse und sind nur bedingt vergleichbar. Während die ikonographisch-ikonologische „Methode“ nach dem Thema, nach der Motivtradition und dem literarischen und ideengeschichtlichen Umfeld fragt, beschäftigt sich der rezeptionstheoretische Ansatz mit dem Verhältnis eines Kunstwerks zum Betrachter, mit der Art und Weise, wie diese Beziehung thematisiert oder ausgeblendet wird. Der kunstpsychologische Ansatz zielt, ausgehend von der Empathie und Introspektion und der nachfolgenden Reflexion und Strukturierung der Daten, auf ein besseres Verständnis kreativer Prozesse und eine differenzierte Analyse des Kunsterlebnisses, wobei auch das Verhältnis zur Person des (virtuell anwesenden) Künstlers berücksichtigt wird. Die semiotisch-sigmatische Methode versteht das Kunstwerk als ein Zeichen und versucht, systematisch auf der Grundlage der Zeichentheorie bzw. -wissenschaft (Semiotik) dessen Funktionsweise und Inhalte aufzudecken. Der sozialgeschichtliche Ansatz begreift das Kunstwerk als Form der Reflexion gesellschaftlicher Praxis und versucht, diese Dimension auszuloten. Der feministische Ansatz wird im Kontext des Versuches betrieben, der Emanzipation der Frau auch in der Kunstwissenschaft Vorschub zu leisten und die Wissenschaft und ihre Praxis im Interesse der Frau zu verändern. Weitere engagierte Ansätze und Varianten haben sich in den letzten Jahren im Rahmen einer „New art history“ (Rees & Borzello 1986, zur Diskussion auch Nelson & Shiff 1996) ausgebildet. Es geht um die Artikulation neuer Fragen, die das Studium und die Deutung von Werken bildnerischer Gestaltung leiten können, um diese als unersetzliche Quelle und spezifisches Movens gesellschaftlicher Prozesse identifizieren und analysieren zu können.

Während diese Ansätzen von einem bestimmten inhaltlichen Aspekt geleitet sind, können der ikonographisch-ikonologische, der semiotische und bedingt auch der rezeptionsästhetische Ansatz eher im formalen Sinn als Methoden bezeichnet werden, also als reflektierte Versuche der Darlegung von Vorgehensweisen zur Auslegung von Werken bildnerischer Gestaltung. Die von Belting, Dilly, Kemp et. al. 1996 angeführte Liste ist auch hier nicht vollständig, jedoch repräsentativ. Von den genannten Ansätzen bietet die kunstgeschichtliche Hermeneutik (Bätschmann 1984/1988) am ehesten einen propädeutischen Leitfaden mit dem Ziel einer umfassenden Methode der Auslegung, aufbauend auf der ikonographisch-ikonologischen Methode und Aspekte neuerer formanalytischer Ansätze integrierend.

Es ist jedoch anzumerken, dass auch der Versuch einer vom Inhalt abstrahierenden Methodenbeschreibung nur scheinbar neutral und interesselos ist. Indem man davon ausgeht, dass es überhaupt möglich wäre, eine rein formale Methode zur Interpretation zu entwickeln, wird verdeckt, wenn auch nicht geleugnet, dass dies bereits sowohl ein bestimmtes Verständnis von Wissenschaft wie auch einen bestimmten Kunstbegriff und damit ein spezifisches Interesse voraussetzt. Eine zukünftige Methodendiskussion wird auf diesen Aspekt ein stärkeres Gewicht legen müssen. Das abstrakte Modell einer kunstgeschichtlichen Hermeneutik (siehe unten) hält für diese Position durchaus Platz offen, jedoch nicht unbedingt am richtigen Ort. Das Interesse des Interpretieren wäre als Leitmotivation stärker zu betonen.

3. Historische und systematische Aspekte: Zur Methodengeschichte

Die Rede von einer „Geschichte der Kunst“ als wissenschaftlichem Gegenstand ist erst seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert gebräuchlich und setzt jenen Begriff „Kunst“ voraus – „Art with a capital A“ (Kristeller 1951/1952), der erst im 18. Jahrhundert Gestalt annimmt. Eine wissenschaftliche Disziplin „Kunstgeschichte“ entsteht erst im Laufe des 19. Jahrhunderts mit der Institutionalisierung an einer Reihe von Universitäten vorwiegend im deutschsprachigen Bereich. Die ältere Praxis des Schreibens über Malerei, Plastik und Architektur in Form von theoretischen Traktaten, Kunsttopographie, Künstlergeschichte oder in poetischen Formen wie z.B. der Ekphrasis wird demgegenüber nicht als „Kunstgeschichte“, sondern generell als „Kunstliteratur“ (Schlosser 1924/1964) bezeichnet. Ein großer Teil dieser Kunstliteratur hat kein historisches Erkenntnisinteresse, sondern versteht sich als Kunstlehre. Eine Kunstlehre zu geben, ein „Lehrgebäude der Kunst“, beansprucht auch noch Johann Joachim Winckelmann, der in mehrfacher Hinsicht als der Begründer der modernen Kunstgeschichte bezeichnet werden kann, insofern er in seiner *Geschichte der Kunst des Altertums* (Winckelmann 1764) das Prinzip der formalen Stilgeschichte – also die Ordnung der überlieferten Denkmäler in chronologischer Reihe nach Maßgabe ihres Stils – erstmals konsequent vorführt. Auf der Grundlage dieses Paradigmas der formalen Stilgeschichte entwickelt und entfaltet sich die Kunstgeschichte des 19. Jahrhunderts variantenreich.

Seit dem letzten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts begann sich ein neues Paradigma herauszubilden, das die Kunstgeschichte als Stilgeschichte zunächst nur ergänzen wollte, schließlich aber weitgehend verdrängte. Dies ist die vor kulturgeschichtlichem Hintergrund interpretierende Kunstgeschichte, die nicht so sehr den Verlauf einer formalen oder inhaltlichen Geschichte der Kunst offenlegen will, als vielmehr eine historische Deutung der bildnerischen Erzeugnisse in ihrem Kontext versucht und dabei mehr oder weniger stark auf die Deutung von einzelnen Objekten fokussiert. Dieses neue Paradigma wurde in Ansätzen begründet von Aby Warburg, der sich seinerseits auf Jacob Burckhardt beruft (hierzu Locher 1999, Locher 2000). Als Methode formalisiert wurde der Ansatz von Erwin Panofsky (s. unten). Die Kritik von Panofskys ikonologisch-ikonographischem Interpretationsmodell war in den vergangenen drei Jahrzehnten immer wieder Ausgangspunkt für die Diskussion um die theoretischen Grundlagen der modernen Kunstgeschichte.

Wesentlich am neuen Paradigma ist, dass von Beginn an eine Definition des Begriffes „Kunst“ vermieden werden konnte. Jedes Objekt visueller Gestaltung ist potenziell Gegenstand kunsthistorischer Interpretation. Da dieser Ansatz immer die Frage nach dem Kontext einschließt, konnte er auch Ausgangspunkt für eine Erweiterung des Gegenstandsfeldes auf z.B. außereuropäische Kunst, Volkskunst, Alltagsgestaltung etc. bieten, ein Weg, der schon von Aby Warburg angebahnt worden ist (vgl. dazu Gombrich 1970/1984).

Bis weit in die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg registrierte man in der Kunstgeschichte nur vereinzelt, dass sich mit der ikonographisch-ikonologischen Methode ein Ansatz entwickelt hatte, der das Paradigma der Stilgeschichte grundsätzlich in Frage

stellte und letztlich zur notwendigen Aufgabe des einen Erkenntnisgegenstandes „(Stil-)Geschichte der Kunst“ führen musste. Als einer der ersten sprach Hans Belting in einer provokativen Antrittsvorlesung den Paradigmenwechsel an. Fragt der Titel dieses 1984 publizierten Textes nach dem „Ende der Kunstgeschichte?“, so meinte der Autor damit nicht, dass wissenschaftliche „Kunstforschung“ nun unmöglich geworden wäre. Vielmehr konstatierte er, dass sich Künstler wie auch Kunsthistoriker nicht mehr auf die sinnvolle Kontinuität einer „Geschichte der Kunst“ verlassen konnten und wollten. Wenn die einen sich ehemals darum bemüht hatten, diese Geschichte durch ihre Werke „nach vorn“ fortzusetzen, so hatten die anderen sich die narrative Darstellung derselben zur Aufgabe gemacht (Belting 1985, 11). Das ehemals verbindliche, also identitätsbestimmende und die Kommunikation innerhalb des Faches gewährleistende Modell, das Belting mit einem Fragezeichen verabschiedete, ohne es genauer zu identifizieren, war jenes der Stilgeschichte.

Belting löste mit seinem Text weniger eine Diskussion aus, als dass er ihren Abschluss markierte. Bereits in den siebziger Jahren hatte man verschiedentlich die Mängel der hergebrachten kunsthistorischen Arbeitsweise, überhaupt aber deren Erkenntnisziel zu kritisieren begonnen. Dies geschah schon damals vor dem Hintergrund der Warburg-Panofsky Tradition, wobei der Impetus maßgeblich ein politischer war. Selbst ein konservativer Kunsthistoriker wie Hermann Bauer, der um 1976 versuchte, die Aufgabe der Kunstgeschichte in der Tradition Vasaris und Winckelmanns bis hin zu Hans Sedlmayr zu fixieren, konnte sich nicht davor verschließen, dass die Fragestellung der Kunstgeschichte, wie er anmerkte, vor allem in „soziologischer“ Richtung erweitert werden müsse (Bauer 1976/1989, 137).

Das Eingeständnis des Defizits erklärt sich im Rahmen einer umfassenden Verschiebung im Verständnis der Aufgaben der Human- oder Geisteswissenschaften (dazu Oelmüller 1977). An die Kunstgeschichte wurden Fragen herangetragen, deren Beantwortung im Rahmen des einheitlichen Paradigmas der Stilgeschichte nicht möglich war: Fragen nach der Rolle von „Kunst“ und ihrer Wissenschaft in der Gesellschaft, nach ihrer historischen Dauer. Die neuen Fragen erforderten eine Betrachtung des Kunstwerkes auf seinem ideologischen und produktionstechnischen Hintergrund ebenso wie eine historische Erforschung der jeweiligen ästhetischen Haltung, die den zu interpretierenden Objekten ehemals entgegengebracht wurde. Die allgemeine Orientierungslosigkeit versuchte man durch die Entwicklung neuer „Methoden“ und „Ansätze“ zu überwinden. Neben den systematisch-theoretischen Anstrengungen begann man auch zunehmend, die Frage „Kunstgeschichte – aber wie?“ wissenschaftshistorisch zu behandeln, was die Anerkennung der Historizität des eigenen Erkenntnisinteresses förderte.

4. Aktuelle Diskussion

In jüngster Zeit ist man in der theoretischen Diskussion davon abgekommen, neue Methoden zu erörtern und neue „Ansätze“ zu definieren. Man konzentriert sich vielmehr eher auf definierbare Interessen, welche bestimmte Frageweisen und entsprechende Verfahren nahelegen. Die Auffassung hat sich durchgesetzt, dass es nicht nur

eine Kunstgeschichte, sondern mehrere gibt (Rifkin in Rees & Borzello Hg. 1986), je nach den Interessen, die ein Interpret oder eine Interpretin verfolgt.

Die Art der theoretischen Reflexion hat sich dementsprechend stark verändert. Wie stets ist dies vielleicht am deutlichsten erkennbar an der Struktur der neuesten Lehrbücher bzw. Einführungen in das Studium des Faches. Anstelle einer aktualisierenden Reihe von nachzuahmenden Methoden und Ansätzen präsentiert z.B. Eric Fernie das Spektrum kunsthistorischer Methoden konsequent als Anthologie in chronologischer Folge, als eine Reihe nicht so sehr exemplarischer als maßgeblich historisch bedingter Frageweisen (Fernie 1995). Weniger theoretisch historisch orientiert konzentrieren sich die Einführungen von Baumgartner 1998 und Prochno 1999, mit jeweils unterschiedlichem Schwerpunkt, weitgehend auf die Bestimmung des Gegenstandes und die Erläuterung der Praxis kunsthistorischer Arbeit. Ein in den USA erschienenes, aber auch europäischen Autoren Raum gebendes Werk setzt die Reihung verschiedener methodischer Ansätze konsequent um in eine Reihung von Problemen, die als „critical terms“ identifiziert und von verschiedenen Autoren erläutert werden (Nelson & Shiff 1996; dazu Locher 1997).

Gerade dieses letztgenannte Buch zeigt exemplarisch, dass die heute aktuelle offene Gegenstandsbestimmung eine Vielzahl von Frage- und Darstellungsweisen einschließen kann. Eine Einschränkung des Fachgebietes in geographischer oder zeitlicher Hinsicht ist jedenfalls theoretisch nicht erforderlich, selbst wenn es eine Reihe von wissenschaftlichen Fächern gibt, welche Bereiche behandeln, die auch Gegenstand einer modernen Kunstgeschichte oder Kunstwissenschaft sein können. So bearbeitet die Archäologie beispielsweise die bildende Kunst seit den Anfängen der Menschheit bis zum Ende der Antike; auch die Ethnologie beschäftigt sich neben anderem mit visuellen Produkten verschiedener Kulturvölker etc. Die Frageweise und die wissenschaftliche Praxis dieser Fächer differiert aber insofern von jener der Kunstgeschichte, als auf die Interpretation des visuellen Gegenstandes selbst nicht das gleiche Gewicht gelegt wird.

Obwohl die Weite des Fragenspektrums theoretisch seit etwas mehr als zehn Jahren durchaus breit akzeptiert wird, schöpft man sie in der disziplinären Praxis – zumindest in Europa – dennoch nur vereinzelt aus. An den europäischen Universitäten hält sich das Fach weiterhin an den durch die Nachbardisziplinen abgesteckten geographischen und zeitlichen Rahmen (Europa, 500 n. Chr. bis Gegenwart, vgl. Dilly in Belting, Dilly, Kemp et. al. 1996, 10, 11).

Im englischsprachigen Bereich ist dieses Prinzip weniger bedeutsam, da sich die wissenschaftliche Kunstgeschichte sowohl in den USA wie auch in England erst in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg vermehrt disziplinär organisiert hat. Zudem sind die Interessen im angloamerikanischen Raum anders gelagert, weil in England und in den Vereinigten Staaten große Bevölkerungsgruppen nicht-europäischer Ethnien sich Raum und Stimme verschaffen konnten. Studium und Lehre sind in England und in den USA zudem anders aufgebaut. Die einzelnen Kunsthistorikerinnen und Kunsthistoriker an den Universitäten beschäftigen sich meist über längere Zeit mit einem für europäische Verhältnisse relativ eng umrissenen Spezialgebiet. In einem „Department“ finden dann aber die verschiedensten Spezialisten – vom Historiker afrikanischer Kunst bis zur Spezialistin für nordeuropäische Renaissance – zusammen, denen gemeinsam die Aufgabe zugeteilt ist, Kunst bzw. Kunstgeschichte zu unterrichten, die

man nun auch gelegentlich unter einem weiter gefassten Oberbegriff „Cultural studies“ begreift.

Diese Tendenz hat vereinzelt Anlass dazu gegeben, eine disziplinär sich abgrenzende Kunstgeschichte für überholt zu erklären (Mitchell 1995). Dem ist jedoch zu entgegen, dass eine allgemeine Kulturwissenschaft dem spezifisch visuellen Gegenstand nicht gerecht werden kann und die Gefahr einer „linguistischen Überfrachtung des Bildlichen“ besteht (Bredekamp 2000, 35). Die Kunstgeschichte als ein kulturgeschichtliches und daher prinzipiell interdisziplinär arbeitendes Fach mit spezifischem Erkenntnisinteresse ist daher keineswegs zur Selbstaflösung unter dem zu großen Dach der „Cultural studies“ verdammt, sondern kann sich in der selbstbewussten Konzentration auf die Interpretation auf das „Bildliche“ im weitesten Sinn weiter im Wissenschaftsbetrieb profilieren.

Trotz mancher Differenzen in der Ausbildung und in der Art der Institutionalisierung ist Kunstgeschichte heute ein internationales Fach. Der internationale Diskurs wird besonders lebendig natürlich zur Kunst des 20. Jahrhunderts geführt, die schon unter der Zeichen der Internationalität entstanden ist. Den internationalen Austausch fördern nicht nur die im C.I.H.A. zusammengeschlossenen nationalen Kunsthistorikervereine. Die Kommunikation über alle Grenzen hinweg wird in neuester Zeit durch die Möglichkeit des Austausches per Internet auf ein neues Niveau gehoben. Über das Internet sind bereits jetzt die meisten kunsthistorischen Bibliotheken, Forschungs- und Lehrinrichtungen erreichbar (für den deutschsprachigen Raum siehe Baumgartner 1998, 227-240), ebenso offerieren viele Museen via Internet einen Einblick in ihre Sammlung. Es entstehen zudem immer mehr Datenbanken zu kunstwissenschaftlich relevanten Gebieten, die frei über das Internet abgefragt werden können.

Ein grundsätzliches Problem ist die schnelle Veränderlichkeit des Mediums. So sind etliche Internet-Adressen, die in einer der neueren Publikationen zum Thema angegeben werden, zum jetzigen Zeitpunkt bereits nicht mehr gültig (Kohle 1997). Für eine historische Disziplin besonders gravierend ist aber die relativ geringe Haltbarkeit digital gespeicherter Daten. Stellt das Internet für die Kunstgeschichte gegenwärtig noch in erster Linie bestenfalls ein supplementäres Speichermedium dar, so können keine Zweifel daran bestehen, dass die neuen Kommunikationsmöglichkeiten, der Zugriff auf Datenbanken per Internet und die Publikation und Diskussion im World Wide Web etc. auch die Kunstgeschichte tiefgreifend verändern werden, nicht zuletzt weil dieses Medium in völlig neuem Ausmaß die Übertragung und Verarbeitung von statischen und bewegten Bildern ermöglicht.

5. Vertiefungsaspekt: Interpretation und Geschichte

Die Lösung vom Paradigma der Stilgeschichte hat keineswegs die Zersplitterung des Faches herbeigeführt. Vielmehr sind dadurch eine Reihe ungelöster Probleme erst freigesetzt worden. Hierzu gehört die Frage nach der Möglichkeit, inwiefern man einem „Bild“ (im weitesten Sinn) mittels eines Textes gerecht zu werden vermag. Dieses Problem hat insbesondere das Interpretationsmodell Erwin Panofskys ins Bewusstsein gerückt, gerade indem es, trotz mehrfacher Veränderung, die prinzipielle Lücke nicht zu überbrücken vermochte.

a) Panofskys Modell zur „Beschreibung und Inhaltsdeutung von Werken der bildenden Kunst“ (1932)

Gegenstand der Interpretation	Subjektive Quelle der Interpretation	Objektives Korrektiv der Interpretation
1. Phänomensinn (zu teilen in Sach- und Ausdruckssinn)	Vitale Daseinserfahrung	Gestaltungsgeschichte (Inbegriff des Vorstellungsmöglichen)
2. Bedeutungssinn	Literarisches Wissen	Typengeschichte (Inbegriff des Vorstellungsmöglichen)
3. Dokumentsinn (Wesenssinn)	Weltanschauliches Urverhalten	Allgemeine Geistesgeschichte (Inbegriff des weltanschaulich Möglichen)

b) Panofskys modifiziertes Modell im Aufsatz „Ikonographie und Ikonologie. Eine Einführung in die Kunst der Renaissance“ (1939/1955/1975)¹

Gegenstand der Interpretation	Akt der Interpretation	Ausrüstung für die Interpretation	Korrektivprinzip der Interpretation
I Primäres oder natürliches Sujet – (A) tatsächlich, (B) ausdruckschaft – das die Welt künstlerischer Motive bildet	Vorikonographische Beschreibung (und pseudoformale Analyse)	Praktische Erfahrung (Vertrautheit mit Gegenständen und Ereignissen)	Stil-Geschichte (Einsicht in die Art und Weise, wie unter wechselnden historischen Bedingungen Gegenstände und Ereignisse durch Formen ausgedrückt wurden)
II Sekundäres oder konventionelles Sujet, das die Welt von Bildern, Anekdoten und Allegorien bildet	Ikonographische Analyse	Kenntnis literarischer Quellen (Vertrautheit mit bestimmten Themen und Vorstellungen)	Typen-Geschichte (Einsicht in die Art u. Weise, wie unter wechselnden Bedingungen bestimmte Themen oder Vorstellungen durch Gegenstände oder Ereignisse ausgedrückt wurden)
III Eigentliche Bedeutung oder Gehalt, der die Welt „symbolischer Werte“ bildet	Ikonologische Interpretation	Synthetische Intuition (Vertrautheit mit den wesentlichen Tendenzen des menschlichen Geistes) geprägt durch persönliche Psychologie und „Weltanschauung“	Geschichte kultureller Symptome oder „Symbole“ allgemein (Einsicht in die Art und Weise, wie unter wechselnden historischen Bedingungen wesentliche Tendenzen des menschlichen Geistes durch bestimmte Themen oder Vorstellungen ausgedrückt wurden)

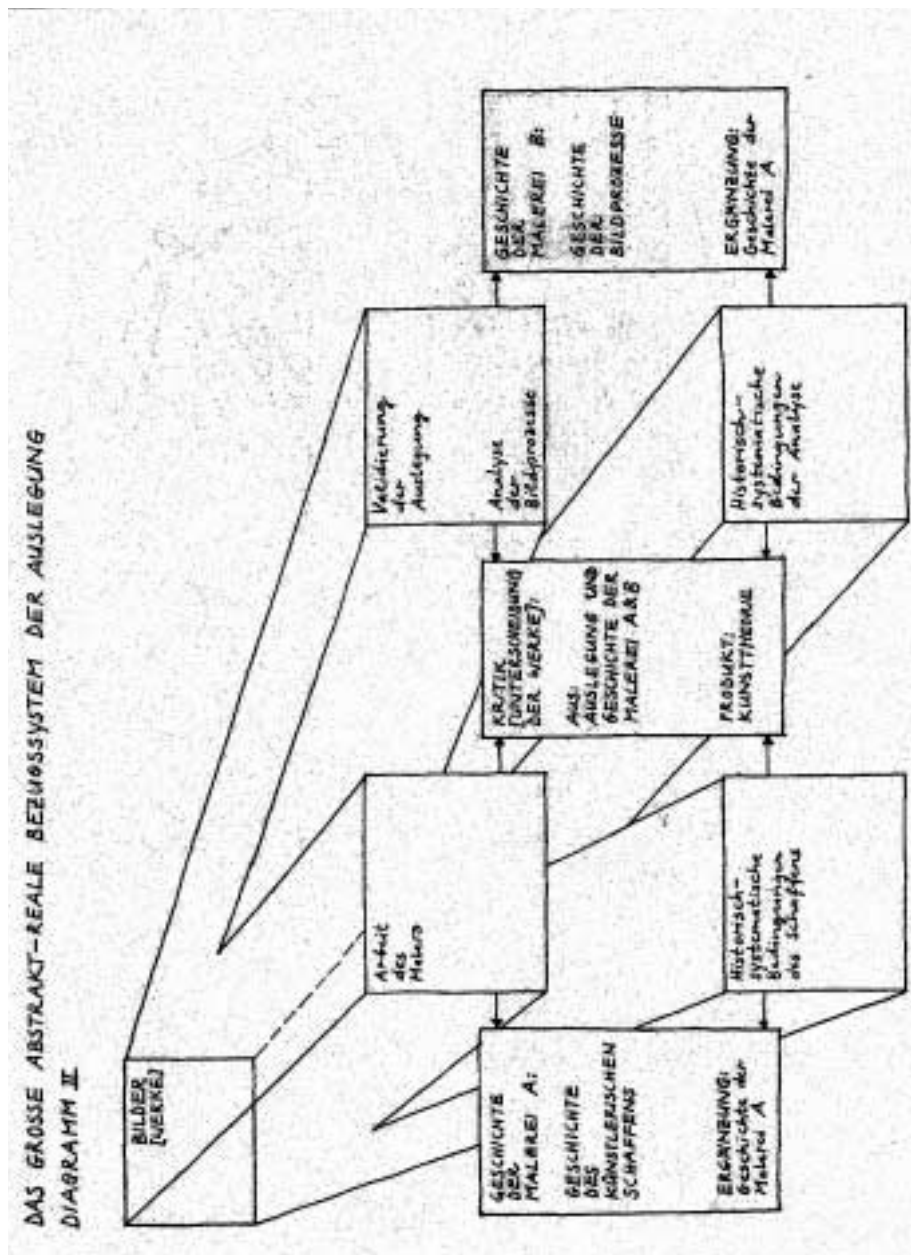
¹ Die beiden Modelle sind mit den zugehörigen Texten Erwin Panofskys neu abgedruckt in Kaemmerling 1978, 186-206 und 207-225.

Das Modell Panofskys geht vom stufenweisen Vordringen von der äußersten Hülle zum innersten oder tiefsten Sinn eines Kunstgegenstandes aus. Jede Stufe erfordert einen höheren Grad an intellektueller Leistung und kultureller Bildung des Interpreten. Die Interpretation wäre dann gelungen, wenn der vom Wissenschaftler verfasste Text das Kunstwerk restlos durchdringt und sozusagen durch seine Auslegung zum Verschwinden bringt. Das Ziel der Auslegung ist mithin nicht so sehr das Kunstwerk, sondern der in ihm aufgehobene, verborgene, verschleierte Sinn, der – dieser Schluss ergibt sich aus dem Modell – im Prinzip als vor der Entstehung des Kunstwerks vorhanden vorausgesetzt werden muss. Positiv formuliert leitet Panofskys Modell dazu an, ein Kunstwerk durch Inhaltsdeutung mit zeitgleichen Gedanken, Tendenzen, Ideen, Weltanschauungen abzugleichen, um ihm so einen historischen Ort zuzuweisen. Es geht demnach weniger um Auslegung als um Ein- und Zuordnung oder Erklärung.

Panofskys Modell hat auch in jüngerer Zeit immer wieder differenzierte Zustimmung erhalten (siehe Beyer Hg. 1992). Jenseits der Frage der praktikablen Umsetzung konnte das Modell in der Diskussion der achtziger Jahre unstrittig einen Ausgangspunkt für die theoretische Auseinandersetzung mit dem Problem der Interpretation von Bildern bieten. Es ist hier nicht möglich, die Panofsky-Kritik zusammenzufassen. Der Hinweis auf den immer wieder vorgebrachten Hauptpunkt mag genügen: Panofsky wird dem spezifischen Charakter eines gestalteten visuellen Gegenstandes nicht gerecht, da er sich auf die Erläuterung von dessen Botschaft (Sinn) konzentriert, was in der Praxis in aller Regel durch den Verweis auf einen mehr oder weniger passenden Text geschieht, der gleichsam als Schlüssel des Bildsinnes fungiert. Dagegen bleibt die Analyse und Erkenntnis der spezifischen Bedeutungsgenerierung eines visuellen Objekts aus.

Panofsky hat selbst erkannt, dass sein Modell von einem bestimmten Kunstbegriff oder einem bestimmten, historisch fassbaren Typ visueller Gestaltung ausgeht. Dafür spricht, dass er ein zweites und drittes Modell versuchte, das er schließlich in einem Aufsatz präsentierte, der eine „Einführung in die Kunst der Renaissance“ bieten will. Gerade für dieses Gebiet hat die ikonographisch-ikonologische Forschung unstrittig bedeutende Erträge geliefert, indem das Panofskysche Modell jenen zentralen Aspekt einer großen Gruppe von Gemälden und Plastiken der italienischen Renaissance festhält, der in der intendierten Konkurrenz des Bildes mit Poesie und Literatur besteht. Eine Übertragung des Panofskyschen Modells auf andere Typen visueller Gestaltung – insbesondere auf die Kunst der Moderne – ist problematisch bzw. bietet sich nicht an, weil Panofsky grundsätzlich für ein Kunstwerk eine Abbildungsrelation annimmt. Schon dieser Aspekt stellte für die Kunstgeschichte der siebziger Jahre, als Panofsky im deutschsprachigen Raum wieder entdeckt wurde, eine Herausforderung dar. Wichtige Impulse lieferte Max Imdahl, der mit dem Begriff der „Ikonik“ als eines Terminus, der auf die bildspezifische Weise der Bedeutungsgenerierung verweisen sollte, das Panofskysche Modell zu erweitern bzw. zu korrigieren suchte (Imdahl 1980).

Eine neues grafisches Modell, das den Plan für eine umfassende historische Auslegung von Bildern entwerfen sollte, versuchte Oskar Bätschmann (1992)².



Die komplexe Figur – dargestellt in zwei Diagrammen – veranschaulicht, welche systematisch unterscheidbaren Aspekte für die Auslegung von Bildern zu berücksichtigen sind. Wesentlich ist, dass nicht nur die Objektseite historisch und theoretisch reflektiert werden soll, sondern ebenso die Tätigkeit des Interpreten und die „historisch-systematischen“ Bedingungen, unter denen er arbeitet. Es fehlt jedoch die Berücksichtigung seiner subjektiven Position einschließlich der Reflexion über die spezifische Motivation zu einer bestimmten Frageweise. Ausdrücklich wird aber angemerkt, dass das System nicht vollständig ist, und es sind in Diagramm I Felder offen belassen.

Bätschmanns Modell bezieht sich ausdrücklich nur auf die Auslegung von Werken der Malerei. Es ist jedoch durchaus denkbar, das Schema entsprechend für die Auslegung von Werken der Architektur oder anderer Gattungen visueller Gestaltung abzuändern. Offensichtlich handelt es sich um ein Modell für die Auslegung eines einzelnen Werks. Es wird aber deutlich gemacht, dass eine solche Auslegung nur im historischen Kontext geschehen kann. Dieser historische Kontext ist vielfältig zu rekonstruieren – zunächst allgemein als eine Geschichte der Malerei, die wiederum Geschichten der Thematik, der Gattungen, der Formen, der Herstellungsbedingungen, des künstlerischen Schaffens etc. einschließt. Die Interpretation des konkreten einzelnen Werks führt diese möglichen Geschichten zusammen. Das erläuterte Modell fokussiert aber zweifellos auf die Auslegung des Einzelwerks. Dies entspricht einer manifesten Tendenz in der kunsthistorischen Praxis. Im Raum stehen bleibt das Problem einer Geschichte der Kunst. Es stellt sich die Frage: „Können wir Geschichte nach der Auslegung wieder konstruieren und welche Geschichte können wir machen?“ (Bätschmann 1992, 164).

Das Problem einer umfassenden „Geschichte der Kunst“, wie sie zumal von dem sogenannten allgemeinen Publikum immer noch stark nachgefragt wird, nimmt man in engeren wissenschaftlichen Zirkeln oft wenig ernst. Dennoch stellt diese große Geschichte das dialektische Gegenstück zur Interpretation dar und ist eine der aktuellsten Herausforderungen des Faches. Die vielfache Wiederaufnahme des Versuches in jüngster Zeit, eine kohärente „Geschichte der Kunst“ darzustellen, kann demnach nicht pauschal als Rückfall in eine lineare Geschichtsauffassung, als unkritisches Festschreiben eines längst etablierten Kanons bewertet werden. Vielmehr ist durch den Paradigmenwechsel die Neustrukturierung des kollektiven Gedächtnisses gefordert und der Weg frei gemacht für eine Geschichte der Kunst, die den Interessen und Fragen unserer Zeit ihren Platz einräumt.

Eine der ersten Arbeiten, welche für eine Geschichte der Kunst Konsequenzen aus dem Paradigmenwechsel von der Stilgeschichte zur kulturhistorisch interpretierenden Kunstgeschichte gezogen hat, ist die von Ernst H. Gombrich bereits 1950 erstmals publizierte und seither mehrfach überarbeitete und erweiterte *Geschichte der Kunst*. Das Modell ist nicht das einer linearen Stilgeschichte, sondern einer Episodengeschichte, die eine vollständige Rekapitulation des Kanons zugunsten der prägnanten Erläuterung wesentlicher Aspekte der Geschichte der Kunst in kohärent erzählenden Kapiteln aufgibt.

Ohne theoretischen Anspruch, jedoch solidem Pragmatismus folgend und somit ohne a priori fixierten Kunstbegriff arbeitet die ebenfalls äußerst erfolgreiche *A World His-*

tory of Art von Hugh Honour und John Fleming (1982, deutsch 1983 und öfter). Wie auch Gombrichs Darstellung reicht sie von der vorgeschichtlichen Zeit bis zur Kunst der Nachkriegszeit des 20. Jahrhunderts, einschließlich der fernöstlichen, islamischen und „primitiven“ Kunst Afrikas und Ozeaniens.

Neben diesen populären Werken sticht eine der innovativsten neueren Gesamtdarstellungen aufgrund ihres gleichermaßen wissenschaftlichen und allgemein verständlichen Charakters heraus: der von Werner Busch herausgegebene Sammelband *Funkkolleg Kunst. Eine Geschichte der Kunst im Wandel ihrer Funktionen* (Busch 1987/1997, siehe auch Busch & Schmook 1997). Ohne auf den Begriff „Kunst“ zu verzichten, hat das Autorenteam diesen historisch aufgeschlüsselt als stetiger Veränderung unterworfenen, dennoch aber nicht beliebig zu definierenden Terminus. Entstanden ist eine problemorientierte, hervorragend als Einführung geeignete Gesamtdarstellung der europäischen Geschichte der Kunst seit dem Mittelalter.

Die Frage nach der ursprünglichen und aktuellen Funktion jener Dinge, die wir heute mit dem Begriff Kunst bezeichnen, bietet eine solide historische Basis für die Frage nach den spezifischen Qualitäten dieser Objekte, die allerdings noch keineswegs vollständig erfasst sind, wenn man die Funktion(en) geklärt hat. Dass die Funktionsfrage ein guter Ausgangspunkt, aber keineswegs schon das letzte Ziel kunsthistorischer Deutungsarbeit sein kann, hat schon am Ende des 19. Jahrhunderts Jacob Burckhardt in seinem Konzept einer „Kunstgeschichte nach Aufgaben“ zu berücksichtigen versucht. Die Aktualität dieses Modells ist in zahlreichen neueren Arbeiten immer wieder unterstrichen worden (vgl. Locher 1994, 11-14). Die jeweilige „Aufgabe“ – man hätte hierunter auch die heute besonders aktuelle Frage nach dem „medialen“ Charakter eines visuellen Objekts zu subsumieren – stellt den Rahmen für eine künstlerische Tätigkeit bereit. Der Aussagewert eines künstlerischen Gegenstandes erschöpft sich aber nicht in der bloßen Erfüllung dieser Aufgabe oder Funktion, vielmehr konstituiert er sich durch die Art der spezifischen Lösung des gestellten Problems. Die „Aufgabe“ bietet somit einen Kontext, der zugleich den roten Faden für eine Geschichte der Kunst – als einer Geschichte von Lösungen – liefern kann.

Literatur- und Medienverzeichnis

- Ambrose, Timothy: *Managing New Museums. A Guide to Good Practice*. Edinburgh (Scottish Museum Council) 1993.
- Bätschmann, Oskar: *Aktuelle Problembereiche der Kunstgeschichte*. In: Prinz, Wolfgang & Weingart, Peter (Hg.): *Die sog. Geisteswissenschaften*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1990, S. 204-216.
- Bätschmann, Oskar: *Einführung in die kunstgeschichtliche Hermeneutik. Die Auslegung von Bildern*. 4. Aufl. Darmstadt (Wiss. Buchges.) 1992.
- Baumgartner, Marcel: *Einführung in das Studium der Kunstgeschichte*. Köln (König) 1998.
- Belting, Hans: *Das Ende der Kunstgeschichte?* 2. Aufl., München (Deutscher Kunstverl.) 1984. (Veränderte Neuausgabe: *Das Ende der Kunstgeschichte. Eine Revision nach zehn Jahren*, München (C. H. Beck) 1995.)
- Belting, Hans & Dilly, Heinrich & Kemp, Wolfgang & Warnke, Martin: *Kunstgeschichte. Eine Einführung*, Berlin (Reimer) 1996.

- Beyer, Andreas (Hg.): *Die Lesbarkeit der Kunst. Zur Geistes-Gegenwart der Ikonologie*. Berlin (Wagenbach) 1992.
- Bredenkamp, Horst: *Einbildungen*. In: Kritische Berichte, 28 (2000), H. 1, 2000, 31-37.
- Busch, Werner & Schmooch, Peter (Hg.): *Kunst. Die Geschichte ihrer Funktionen*. Weinheim u.a. (Quadriga u.a.) 1987.
- Danto, Arthur C.: *Die Verklärung des Gewöhnlichen. Eine Philosophie der Kunst*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1991. (Originalausg.: *The transfiguration of the commonplace*. Cambridge 1981)
- Duro, Paul & Greenhalg, Michael: *Essential Art History*. London (Bloomsbury) 1992.
- Fernie, Eric (Hg.): *Art History and its Methods. A critical Anthology*. London (Phaidon) 1995.
- Fleming, John & Honour, Hugh: *Weltgeschichte der Kunst- 5. Aufl.(engl. 1982)*. München (Prestel) 1999. (Originalausg.: *A world history of art*. London 1982)
- Gebeßler, August & Eberl, Wolfgang: *Schutz und Pflege von Baudenkmälern in der Bundesrepublik Deutschland*. Köln u.a. (Kohlhammer) 1980.
- Gombrich, Ernst Hans: *Aby Warburg. Eine Intellektuelle Biographie*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1984. (Originalausg.: *Aby Warburg. An intellectual biography*. London 1970)
- Gombrich, Ernst Hans: *Die Geschichte der Kunst. Neuausg.* Frankfurt a.M. (Fischer) 1996. (Originalausg.: *The Story of Art*. London 1950)
- Heinrichs, Werner: *Kulturmanagement. Eine praxisorientierte Einführung. 2. Aufl.* Darmstadt (Primus-Verl.) 1999.
- Imdahl, Max: *Giotto. Die Arenakapelle*. München (Fink) 1980.
- Kaemmerling, Ekkehard (Hg.): *Bildende Kunst als Zeichensystem 1. Ikonographie und Ikonologie. Theorien – Entwicklung – Probleme*. Köln (Du Mont) 1979.
- Kiesow, Gottfried: *Einführung in die Denkmalpflege*. Darmstadt (Wiss. Buchges.) 1982.
- Kohle, Hubertus (Hg.): *Kunstgeschichte digital. Eine Einführung für Praktiker und Studierende*. Berlin (Reimer) 1997.
- Kristeller, Paul Oskar: *The Modern System of the Arts. A Study in the History of Aesthetics*. In: *Journal of the History of Ideas*, 12 (1951), S. 496-527, 13 (1952), S. 17-46.
- Kubler, George: *Die Form der Zeit. Anmerkungen zur Geschichte der Dinge*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1982. (Originalausg.: *The shape of time*. New Haven 1962)
- Locher, Hubert: *Art. Kunstgeschichte*. In: Ueding, Gerd (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*. Bd.4. Tübingen (Niemeyer) 1998, S. 1452-1474.
- Locher, Hubert: *Kunstgeschichte als historische Theorie der Kunst 1750-1950*. München (Fink) 2000.
- Locher, Hubert: *Postmoderne Kunstgeschichte oder Kunstgeschichte American Style?* In: *Kritische Berichte*, 25 (1997), 4, S. 61-69.
- Locher, Hubert: *Raffael und das Altarbild der Renaissance. Die Pala Baglioni als Kunstwerk im sakralen Kontext*. Berlin (Akademie-Verl.) 1994.
- Locher, Hubert: *The Historical Survey. Narratives and Picture Compendia*. In: *Visual Resources. An International Journal of Documentation* (im Erscheinen).
- Locher, Hubert: *Wissenschaftsgeschichte als Problemgeschichte. Die kunstgeschichtlichen Grundbegriffe und die Bemühungen um eine strenge Kunstwissenschaft*. In: Peckhaus, Volker & Thiel, Christian (Hg.): *Disziplinen im Kontext. Perspektiven der Disziplingeschichtsschreibung*. München (Fink) 1999, S. 129-161.
- Mitchell, William J. Thomas: *Interdisciplinarity and Visual Culture*. In: *Art Bulletin*, 77 (1995), S. 540-552.

- Nelson, Robert S. & Shiff, Richard (Hg.): *Critical Terms for Art History*. Chicago (Univ. of Chicago Press) 1996.
- Oelmlüller, Willi (Hg.): *Wozu noch Geschichte?* München (Fink) 1977.
- Panofsky, Erwin.: *Ikonographie und Ikonologie. Eine Einführung in die Kunst der Renaissance*. In: Panofsky, Erwin: *Sinn und Deutung in der bildenden Kunst*. Köln (Du Mont) 1975, S. 36-67. (Originalausg.: *Meaning in the Visual Arts*. New York 1955)
- Panofsky, Erwin.: *Zum Problem der Beschreibung und Inhaltsdeutung von Werken der bildenden Kunst*. In: Panofsky, Erwin: *Aufsätze zu Grundfragen der Kunstwissenschaft*, Berlin (Spieß) 1964, S. 85-97. (Urspr. in: *Logos*, 21 (1932), S. 103-119)
- Perrig, Alexander: *Michelangelo's Drawings. The Science of Attribution*. Yale (Yale Univ. Press) 1991.
- Richter, Ernst-Ludwig.: *Sinn und Unsinn technologischer Untersuchungen*. In: Deutscher Restauratorenverband. *Mitteilungen*, 1979/80, 1, S. 10-15.
- Schlosser, Julius: *Die Kunstliteratur. Ein Handbuch zur Quellenkunde der neueren Kunstgeschichte, Nachdr. d. Ausg. v. 1924*. Wien (Schroll) 1985. (Aktualisierte Ausg. in Franz.: *La littérature artistique*, Paris (Flammarion) 1984)
- Schreiner, Manfred (Hg.): *Naturwissenschaften in der Kunst. Beitrag der Naturwissenschaften zur Erforschung und Erhaltung unseres kulturellen Erbes*. Wien u.a. (Böhlau) 1995.
- Vergo, Peter (Hg.): *The New Museology*. London (Reaktion Books) 1989.
- Waidacher, Friedrich: *Handbuch der Allgemeinen Museologie, 3. Aufl.* Wien u.a. (Böhlau) 1999.
- Winckelmann, Johann Joachim: *Geschichte der Kunst des Altertums. Reprint*. In: Winckelmann, Johann Joachim (Hg.): *Kunsttheoretische Schriften*. Bd. 5. *Geschichte der Kunst des Altertums*, 1. und 2. Teil. Baden-Baden u.a. (Heitz) 1966.

Armin Scholl

Methoden der Kommunikationswissenschaft

1. Einleitung

Die Kommunikationswissenschaft hat sich historisch von einer Geisteswissenschaft zu einer Sozialwissenschaft entwickelt und hat bei diesem Wandel auch den Methodenkanon der Soziologie und Psychologie weitgehend übernommen. Dazu zählen vor allem die Befragung, die Beobachtung und das Experiment. Eine genuin kommunikationswissenschaftliche Methode ist einzig die Inhaltsanalyse. Allerdings mussten auch die sozialwissenschaftlichen Methoden auf die Anwendungen der Kommunikationswissenschaft angepasst werden, sodass spezifische Verfahren dieser Methoden durchaus originär kommunikationswissenschaftlich genannt werden können. In der jüngsten Entwicklung bewegen sich die Kommunikationswissenschaft und die geisteswissenschaftlich orientierte Medienwissenschaft aufeinander zu. Damit erweitert sich der Methodenkanon, und die Debatte zwischen quantitativ-standardisierten und qualitativ-offenen Methoden geht in eine neue Runde.

Im Folgenden werden die in der akademischen und angewandten Kommunikationswissenschaft verwendeten Methoden sowie ausgewählte typische Anwendungsfelder aus dem deutschsprachigen Raum vorgestellt. Auf die Darstellung anderer methodischer Bereiche, wie Stichprobenziehung und Datenauswertung, wird verzichtet. Das Experiment wird nicht als eigene Methode behandelt (wie etwa bei Czienskowski 1996), sondern als experimentelles Design unter Befragung subsumiert. Es zeichnet sich allerdings ab, dass durch eine zunehmende medienpsychologische Orientierung sowie im Rahmen der Online-Kommunikation das Experiment auch in der Kommunikationswissenschaft an Bedeutung und Eigenständigkeit zunimmt.

2. Befragung

2.1 Definition und Arten der Befragung

Das *Ziel* der (sozial-)wissenschaftlichen Befragung besteht darin, durch regulierte (= einseitig regelgeleitete) Kommunikation zuverlässige und gültige Informationen über den Forschungsgegenstand zu gewinnen. Der Forschungsgegenstand kann, muss aber nicht identisch mit der Auskunftsperson (= Befragter) sein etwa, wenn Personen Auskunft über ihre Organisation geben. Die wissenschaftliche Befragung unterscheidet sich von zahlreichen anderen Befragungstechniken: vom journalistischen Interview, vom polizeilichen Verhör, von der richterlichen Anhörung, vom Expertenhearing oder vom medizinischen Arzt-Patient-Gespräch. Zwar geht es auch hierbei jeweils um gültige und zuverlässige Informationen, diese dienen aber nicht der Verallgemeinerung und theoretischen Fundierung, sondern sind nur auf den Einzelfall bezogen. Sie sind auch nicht methodisch kontrolliert und reflektiert.

Bei der *Durchführung* von (sozial-)wissenschaftlichen Befragungen wird versucht, an die Alltagssituation von Befragungen anzuknüpfen. Allerdings handelt es sich hierbei um eine Gesprächsform, die künstlich (von den Befragten nicht selbst gesucht), asymmetrisch (einseitig vom Forscher thematisch bestimmt), distanziert (zwischen Interviewer und Befragtem nicht persönlich werdend), neutral (emotional nicht extrem), und anonym (nicht zwischen Bekannten erfolgend) ist.

Voraussetzungen für eine gelungene Befragung sind das Interesse des Befragten am Befragungsthema, seine inhaltliche und sprachliche Kompetenz, seine prinzipielle, auf die Befragung bezogene, wie spezielle, auf einzelne Fragen bezogene, Kooperationsbereitschaft sowie seine Ehrlichkeit bei der Beantwortung der Fragen. Die Aufgabe des Forschers besteht darin, den Fragebogen inhaltlich und formal zu gestalten. Die Fragen und – in der standardisierten Befragung – die Antwortvorgaben müssen verständlich, präzise und neutral formuliert sein. Schließlich müssen die Interviewer zurückhaltend, kompetent und sachbezogen auftreten.

Die verschiedenen *Verfahren* der Befragung lassen sich nach mehreren Aspekten klassifizieren. Wir unterscheiden zunächst standardisierte und nicht-standardisierte Formen der Befragung. Bei standardisierten Befragungen werden nicht nur Fragen formuliert, sondern auch mehrere (mindestens zwei) Antwortmöglichkeiten vorgegeben, aus denen die Befragten auswählen sollen. Dies hat den Vorteil, dass die Antworten vergleichbar sind, setzt aber voraus, dass alle potenziellen Antworten (dem Forscher) bekannt sind. Hier interessiert also die quantitative Verteilung von möglichen Antworten, nicht aber die Entdeckung neuer Aspekte bei der Beantwortung einer Frage. Standardisierte Befragungen sind ferner voll strukturiert, das heißt, die Reihenfolge und die Inhalte der Fragen und Antwortvorgaben sind genau festgelegt. Nicht-standardisierte Befragungen können zum einen weitgehend strukturiert sein, etwa bei Experten- oder Leitfadeninterviews, bei denen die Reihenfolge der Fragen zwar flexibel gehandhabt wird, aber dennoch prinzipiell feststeht. Zum anderen sind narrative Interviews weitgehend unstrukturiert, weil der Interviewer nur Impulse gibt, damit der Befragte möglichst viel von sich aus über sich erzählt. Narrative Interviews sind die offenste Form von Befragungen.

Weiterhin kann man Befragungen nach dem *Erhebungsmodus* unterscheiden, ob sie persönlich, telefonisch, schriftlich oder online durchgeführt werden. Persönliche Befragungen sind am teuersten, aber auch am verbindlichsten und erzielen deshalb die höchste Ausschöpfungsquote. Bei sensiblen und heiklen Themen sind sie anfällig für sozial erwünschte oder verweigerte Antworten. Schriftliche Befragungen sind aufgrund ihrer höheren Anonymität (ohne Interviewer) am besten geeignet für solche Themen. Telefonische Befragungen nehmen eine Art Mittelstellung ein und werden deshalb immer häufiger eingesetzt. Online-Befragungen sind noch wenig erforscht, finden aber zunehmende Anwendung. So lange die Bevölkerung noch ungleichen Zugang zum Internet hat, können online keine repräsentativen Untersuchungen durchgeführt werden.

Einige *Sonderformen* der Befragung sind noch erwähnenswert: Normalerweise wird nur eine Person befragt. In Gruppendiskussionen sprechen zwischen sechs und zehn „Befragte“ unter sich über ein vorgegebenes Thema und werden nur von einem Moderator begleitet, der das Gespräch inhaltlich strukturiert und formal moderiert.

Wenn eine Befragung zu mehreren Zeitpunkten durchgeführt wird, spricht man von Panel- oder Trendbefragungen. Bei Panelbefragungen werden dieselben Befragten mehrfach befragt. Der Vorteil besteht darin, dass individuelle Änderungen erfasst werden können. Allerdings ist es schwierig, die Befragten über mehrere Befragungswellen hinweg zur Teilnahme zu motivieren. Ersatzweise werden deshalb Trends erhoben. Dabei werden zu verschiedenen Zeitpunkten („Wellen“) zum selben Thema jeweils andere Personen befragt. Damit können immerhin Veränderungen im Durchschnitt ermittelt werden.

2.2 Vorzüge und Probleme der sozialwissenschaftlichen Befragung

Die Befragung kennt eine große Bandbreite von Varianten und ist eine effektive und flexible Methode, mit der eine Vielzahl kommunikationswissenschaftlicher Fragestellungen empirisch untersucht werden kann. Da sie selbst eine Kommunikationsform ist, passt sie zum Forschungsgegenstand des Fachs und lässt sich an Formen der Alltagskommunikation anschließen. Mit Befragungen lassen sich Wissen, Einstellungen und Meinungen, Gefühle sowie Verhaltensweisen erfassen.

Allerdings ist die Methode, gerade weil sie selbst kommunikativ ist, auch mit den Verstehens- und Verständnisproblemen der Alltagskommunikation belastet. Hierzu zählen die Kooperationsbereitschaft und Kooperationsfähigkeit der zu befragenden Personen; nicht alle wollen und können Auskunft über sich geben. Eine besondere Schwierigkeit stellen Erinnerungsprobleme dar, wenn zeitlich zurückliegende Ereignisse abgefragt werden. Darüber hinaus erfordert die Befragung eine gewisse Bewusstheit der Befragten von den eigenen Einstellungen und Verhaltensweisen. Und schließlich besteht die Gefahr, dass die Befragten bei heiklen oder sensiblen Themen nicht wahrheitsgemäß antworten. Wenn es gesellschaftlich unerwünscht scheint, sehr viel fernzusehen, kann es durchaus sein, dass ein Vielseher seine tatsächliche Rezeptionsmenge im Interview nach unten „korrigiert“. Trotz vieler methodischer Gegenmaßnahmen, die eine wahrheitsgemäße Beantwortung der Fragen unterstützen sollen, bleibt dies ein prinzipielles Problem der Befragung.

2.3 Anwendungen in der Kommunikationswissenschaft

Die Befragung wird in der Kommunikationswissenschaft sowohl auf der Produzentenseite (Akteure in den Bereichen Journalismus, Public Relations, Werbung, Unterhaltung) als auch auf der Rezipientenseite (Publikum) eingesetzt.

2.3.1 Berufliches Selbstverständnis von Journalisten und Handlungsrelevanz

In der Journalismusforschung spielt das berufliche Selbstverständnis der Journalisten eine zentrale Rolle. Dieses Selbstverständnis kann jedoch von den Befragten stark idealisiert sein. Deshalb stellt sich die Frage, welche Handlungsrelevanz es hat, also ob es im beruflichen Alltag auch umsetzbar ist. Dieses theoretische und methodische Problem ist aus der Soziologie als Einstellungs-Verhaltens-Diskrepanz bekannt. Für die Operationalisierung von Handlungsrelevanz gibt es verschiedene Möglichkeiten:

- a *Simulation von Konfliktsituationen*: Den Journalisten wird in einer Befragung eine Konflikt- oder Dilemmasituation präsentiert, und sie müssen sich für eine mögliche Lösung entscheiden. Beispielsweise hat die Leiterin des Instituts für Demos-

kopie Allensbach, Renate Köcher (1985, 122, 123, 124), in ihrer Dissertation Journalisten gebeten, sie sollten sich vorstellen, über eine als gesellschaftlich gefährlich eingestufte Partei zu berichten. Würden sie neutral berichten oder vor der Partei und deren gefährlichen Zielen warnen? Die Beantwortung der Frage kann mit dem Rollenverständnis der Journalisten, die sich als neutrale Berichterstatter verstehen, verglichen werden. Eine andere Variante hat Donsbach (1993, 291-295) in der international vergleichenden Studie „Media and Democracy“ durchgeführt: Er ließ die Journalisten zu fiktiven Meldungen teils neutrale, teils tendenziöse Überschriften auf ihre Annehmbarkeit hin beurteilen. Außerdem sollten die Befragten den Nachrichtenwert der Meldungen einschätzen.

- b *Vergleich von Soll- und Ist-Situation*: In der Studie „Journalismus in Deutschland“ (vgl. Scholl & Weischenberg 1998, 159-163, 338-340) wurden Journalisten mit zwei fünfstufigen Skalen gefragt, erstens, welches Rollenselbstverständnis sie haben (Aussage trifft auf mich voll und ganz zu, weitgehend, teils/teils, weniger, überhaupt nicht) und zweitens, ob sie dieses im redaktionellen Alltag umsetzen können (gelingt mir voll und ganz, weitgehend, teils/teils, weniger, überhaupt nicht). Auf diese Weise können rein idealistische, aber irrelevante Berufsauffassungen entdeckt werden – unter der Voraussetzung, dass die Journalisten subjektiv ehrlich antworten.
- c *Vergleich von Rollenselbstverständnis und tatsächlicher Berichterstattung*: In der gleichen Studie wurden die Aussagen zum journalistischen Rollenselbstverständnis mit ausgewählten Artikeln oder Sendemanuskripten verglichen, welche die Journalisten selbst als gelungene Produkte ihrer Arbeit ansahen (vgl. Scholl & Weischenberg 1998, 163). Diese Artikel wurden einer Inhaltsanalyse unterzogen.

2.3.2 Wissen und Kognitionen

Die Wirkung der Massenmedien auf das Wissen der Rezipienten wird meist auf erinnerte Einzelfakten reduziert. Bestenfalls spielt in einigen Studien noch das Strukturwissen eine Rolle. In einer quasi-experimentellen Befragung zeigte Wirth (1998, 201-215) 212 Personen jeweils zwei Beiträge aus politischen Fernsehmagazinen. Das theoretische Konstrukt Wissen spaltete Wirth in verschiedene empirische Dimensionen auf: In einem ersten Schritt ließ er die Probanden die gesehenen Beiträge offen nach erzählen („free recall“) und untersuchte anschließend inhaltsanalytisch, welchen Beitragsbezug (siehe Kapitel 3.3.4 über SSI) die Berichte haben, ob Werturteile gefällt wurden, Interpretationen, Elaborationen und (logische) Verknüpfungen durchgeführt wurden. Mit einem additiv errechneten Index bestimmte er so das *integrative Wissen*.

Im Hinblick auf das *kommunikatororientierte Wissen* stellte er text- und bildbezogene Wiedererkennungsfragen („recognition“) sowie unterschiedlich schwere Faktenfragen nach Personen- und Ortsnamen oder Details und Strukturfragen nach Zusammenhängen von Ereignissen und Handlungen („aided recalls“).

Schließlich wurde das *Vorwissen der Rezipienten* an Hand des Interesses der Probanden und ihrer konkreten Mediennutzung zu bestimmten Themen und fiktiven TV-Beiträgen abgefragt.

2.3.3 Emotionen

Emotionalität spielt eine besondere Rolle in der Forschung über die Auswirkungen von Gewaltdarstellungen in den Medien. Dazu hat Grimm (1999, 239, 240) umfangreiche Experimente mit insgesamt über 1.000 Probanden durchgeführt. In einer ersten Sitzung mussten die Versuchspersonen einen psychosozialen Test ausfüllen, der unter anderem die Gewaltlegitimation und Gewaltbereitschaft abfragte, sowie Fragen nach der Mediennutzung beantworten.

Zwei bis drei Tage später bekamen sie Ausschnitte aus Spielfilmen und Nachrichtensendungen mit gewalthaltigen Inhalten gezeigt. Unmittelbar vor der Vorführung wurde ein Befindlichkeitstest mit Fragen zur momentanen Ängstlichkeit, Unruhe und Nervosität durchgeführt. Im Anschluss an die Vorführung wurden der psychosoziale Test aus der ersten Sitzung und der Befindlichkeitstest wiederholt. Außerdem sollten die Probanden ihre emotionalen Eindrücke auf einer siebenstufigen Skala mit Eigenschaftspaaren einstufen sowie den Inhalt des gesehenen Beitrags wiedergeben.

Auf diese Weise können zahlreiche Vorher-Nachher-Vergleiche und Gruppenvergleiche zwischen den verschiedenen experimentellen Bedingungen (Rezeption unterschiedlicher Beiträge) durchgeführt werden.

2.3.4 Meinungsbildung

Bei der Bildung von Meinungen spielen sowohl die Medien als auch relevante Personen im alltäglichen Umfeld, sogenannte Meinungsführer, eine erhebliche Rolle. In der „Themenstudie Mittlerer Neckar“ führte Schenk (1995, 81-104) im Jahr 1990 eine gemeindesoziologische Netzwerkbefragung durch. Zunächst wurden 900 Personen mündlich zu bestimmten Themen befragt. Danach sollten sie angeben, mit wem sie allgemein über wichtige Angelegenheiten und konkret über politische Ereignisse gesprochen haben, mit wem sie Freizeitaktivitäten gemeinsam unternehmen und wer allgemein im Bekanntenkreis über alles Bescheid weiß. Aus den Antworten wurden die wichtigsten Gesprächspartner herausgesucht und ebenfalls – schriftlich – befragt. Mit diesem Schneeballverfahren werden „Netzwerke“ gebildet, die es ermöglichen, das soziale Umfeld abzubilden.

Zusätzlich wurden die Personen mit großem interpersonellen Einfluss identifiziert, indem sie zehn Fragen zur Persönlichkeitsstärke beantworten mussten und angeben sollten, ob sie bei Gesprächen über politische Themen versuchen, den Gesprächspartner zu überzeugen (Meinungsführer), oder ob sie überwiegend zuhören (Meinungsempfänger) oder ob beides etwa gleich zutrifft (Meinungsaustauscher).

2.3.5 Meinungsklima

Die Erhebung des öffentlichen Meinungsklimas erfordert im Unterschied zur Erfassung der privaten Meinung mehrere Fragen. Noelle-Neumann (1977, 176) hat in zahlreichen Studien zur öffentlichen Meinung nach vier Dimensionen gefragt. Zum einen wird direkt nach der Meinung des Befragten zu einem kontroversen Thema gefragt. Diese Meinungskundgabe ist Indikator für seine (private) Einstellung zu einem öffentlichen Problem.

Darüber hinaus soll der Befragte einschätzen, wie die Mehrheit („die meisten Leute in der Bundesrepublik“) über das Thema denken und ob in einem Jahr oder in einigen

Jahren mehr oder weniger Leute für die betreffende Meinung eintreten werden. Beide Fragen messen die „quasistatistische Wahrnehmung“, die eine notwendige Bedingung dafür ist, dass sich der Einzelne an der öffentlichen Meinung orientiert.

Schließlich wird noch die öffentliche Exponier- bzw. Redebereitschaft, das Kommunikationsverhalten in der Öffentlichkeit, erhoben. Dazu wird die Frage gestellt, ob der Befragte in einer Situation mit Öffentlichkeitscharakter für seine Meinung eintreten würde. Als vorgestellte öffentliche Situation dient meist die Unterhaltung mit fremden Personen während einer mehrstündigen Eisenbahnfahrt.

2.3.6 Nutzungserhebungen

Die exakte Erhebung der Nutzung von Medien durch Befragungen erfordert detaillierte Fragebatterien, weil die Situationen, in denen Medien genutzt werden, äußerst komplex sind und eine Vielzahl von Medien im Alltag zur Verfügung steht. Die seit 1964 im etwa fünfjährigen Rhythmus durchgeführte Studie „*Massenkommunikation*“ stellt Fragen zur Medienausstattung und zur Rezeption von Zeitungen und Hörfunk- und Fernsehsendern, von bestimmten Programmen und Genres bzw. Ressorts. Dabei werden die allgemeinen Gewohnheiten ebenso wie die konkrete Nutzung am Tag vor der Befragung abgefragt. Darüber hinaus werden das Informationsverhalten, weitere Nutzungsmotive sowie das Freizeitverhalten der jeweils etwa 6.000 Befragten erfasst. Schließlich sollen sie einschätzen, für wie glaubwürdig und objektiv sie bestimmte Medien halten und welche Funktionen die Medien in ihrem Leben einnehmen. (Vgl. Berg & Kiefer 1996, 362-382; Koschnik 1995, 1178-1183)

Aus der Markt- und Meinungsforschung stammt die „*Media-Analyse*“ (bis 1972 „*Leseranalyse*“). Bei dieser Werbeträgeranalyse werden ca. 200.000 Personen nach allgemeinen Freizeitbeschäftigungen und nach ihrer Mediennutzung befragt. Die Mediennutzung wird für Print- und elektronische Medien getrennt und an die speziellen Erfordernisse angepasst erfasst. Zunächst sollen die Befragten angeben, ob sie die ihnen vorgelegte Printmedientitel kennen („Generalfilter“). Dann sollen sie angeben, wann sie den betreffenden Titel das letzte Mal gelesen haben („1. Zeitfilter“); auf diese Weise kann der „weiteste Leserkreis“ bestimmt werden. Mit der Frequenzfrage, wie viele Ausgaben sie monatlich oder wöchentlich gelesen haben, und der Abschlussfrage, wann dieses geschehen ist („2. Zeitfilter“), werden die Leser pro Nummer errechnet. Bei den Funkmedien wird zusätzlich erhoben, wie häufig in einer normalen Woche Radio gehört oder TV gesehen wird. Hier wird zwischen dem „weitesten Hörer- bzw. Seherkreis“ und den „Stammhörern bzw. -sehern“ unterschieden. (Vgl. Koschnik 1995, 1200-1205)

Eine Möglichkeit zur Erhebung der konkreten Rezeption einzelner Beiträge bietet der Copytest, ein Wiedererkennungstest. Dabei sollen die Probanden angeben, ob sie bestimmte Zeitungsartikel oder Werbebeiträge, die ihnen vorgelegt werden, gelesen haben (vgl. Koschnik 1995, 330, 331). Donsbach (1991, 111, 112) hat den Copytest in eine umfassendere Befragung integriert und mit einer Inhaltsanalyse von Zeitungen verglichen. Die Zuwendung der Leser zu einzelnen Artikeln wurde vierstufig gemessen: „überwiegend oder ganz gelesen“, „überflogen und teilweise gelesen“, „nur die Überschrift gelesen“, „nicht gesehen und nicht gelesen“.

3. Inhaltsanalyse

3.1 Definition und Arten der Inhaltsanalyse

Eine an den Naturwissenschaften orientierte *Definition* bezeichnet die Methode der Inhaltsanalyse als die objektive, systematische und quantitative Beschreibung des manifesten Inhalts von Kommunikation (vgl. Berelson 1952, 18). Diese Definition ist jedoch zu eng. Die Beschränkung auf quantitative Merkmale verschleiern, dass die inhaltsanalytische Erfassung von Texten oder Bildern immer auch qualitative Verständnisleistungen des Interpreten (Kodierers) voraussetzt (vgl. Kracauer 1952). Außerdem suggeriert der Begriff der Objektivität die Möglichkeit, dass die Wirklichkeit des Textes aus sich heraus existiert und nur noch korrekt rekonstruiert werden müsste. Tatsächlich kann jedoch nur gefordert werden, die Analyse intersubjektiv nachvollziehbar zu gestalten, sie also transparent zu machen und ein Regelwerk zu erstellen, das die Wiederholbarkeit der Analyse ermöglicht (vgl. Früh 1991, 24). Schließlich ist nicht (nur) der manifeste *Text* (oder das Bild, der Film, die Musik) selbst von Interesse, sondern (auch) der nicht-manifeste *Kontext* – die Intention des Autors, die potenzielle Wirkung auf den Rezipienten oder die soziale und gesellschaftliche Situation, in welcher der Text produziert wurde. Das *Ziel* der Inhaltsanalyse besteht folglich darin, von Merkmalen eines manifesten Textes auf Merkmale eines nicht-manifesten Kontextes zu schließen (vgl. Merten 1995, 59). Die Inhaltsanalyse ist dabei nicht nur als originäre Erhebungsmethode einsetzbar, sondern kann auch als sekundäres Instrument, etwa zur Auswertung offener Antworten bei qualitativen Interviews, die als „Text“ vorliegen, benutzt werden.

Die *Durchführung* einer Inhaltsanalyse erfordert die Erstellung eines Kategorienschemas (genauer: eines Variablenkataloges) mit exakten Anweisungen, wie die Kategorien zu verstehen (kodieren) sind. Die Kodierer durchsuchen ausgewählte Texte nach diesen Kategorien und notieren deren Vorkommen auf einem Kodierblatt. Die Kategorien sollen dabei mehrere Bedingungen erfüllen: Sie müssen theoretisch abgeleitet und vollständig sein, sich wechselseitig ausschließen, voneinander unabhängig sein, eindeutig definiert sein und einem einheitlichen Klassifikationsprinzip folgen (das heißt eindimensional sein) (vgl. Merten 1995, 94, 95, 96).

Die *Analyse- und Untersuchungseinheit* kann sehr unterschiedlich sein. Bei Zeitungsartikeln können dies – formal definiert – entweder der gesamte Artikel, einzelne Abschnitte oder Sätze sein. Inhaltlich können auch Argumente oder Propositionen (kleinste inhaltliche Satzeinheiten) voneinander abgegrenzt werden. Bei Radio- und Fernsehprogrammen kann sich die Analyse auf das gesamte Programm, auf Sendungen auf Beiträge oder auf Bildeinstellungen beziehen.

Die *intersubjektive Überprüfbarkeit* wird mit zwei Verfahren gemessen: Zum einen kodieren alle an der Untersuchung beteiligten Kodierer dieselben Texte, um die Übereinstimmung zwischen den Kodierleistungen zu beurteilen (Inter-Kodierer-Reliabilität). Zum anderen kodieren die Kodierer jeweils dieselben Texte zweimal, am Anfang und am Ende des Forschungsprozesses, um (unerwünschte) individuelle „Lernprozesse“ zu ermitteln (Intra-Kodierer-Reliabilität). Kodieren alle auf die gleiche Weise und ändert sich die Kodierung nicht im Laufe des Forschungsprozesses, gelten das Kategorienschema und die Kodieranweisungen als *zuverlässig* (*reliabel*).

Darüber hinaus ist die Beziehung zwischen dem theoretischen Konstrukt, das gemessen werden soll, und den empirischen Variablen, welche die inhaltsanalytischen Kategorien tatsächlich messen, häufig Gegenstand der Methodenkritik. So ist es zum Beispiel fraglich, ob man die Verständlichkeit eines Textes daran erkennen kann, dass man (nur) die Satzlänge bestimmt. Die Messung der Verständlichkeit wird sicherlich eher *gültig* (*valide*) sein, wenn man zusätzlich die Satzstruktur und die Verwendung Alltagssprachlicher Wörter und Fremdwörter oder Fachbegriffe erfasst.

Die Inhaltsanalyse kennt zahlreiche *Verfahren*, die nach unterschiedlichen Kriterien klassifiziert werden können. Grob lässt sich zwischen einer quantitativen Vorgehensweise mit standardisiertem Kategorienschema und einer qualitativen Vorgehensweise mit eher offener Interpretationsweise unterscheiden. Merten (1995, 115, 116, 117) differenziert auf zeichentheoretischer Basis zwischen syntaktischer, semantischer und pragmatischer Ebene, kombiniert die Klassifikation mit der beabsichtigten Schlussfolgerung auf den Autor, den Rezipienten und die Situation und ordnet auf diese Weise alle bekannten Verfahren ein.

Seit den 70er Jahren werden auch computerunterstützte oder elektronische Inhaltsanalysen entwickelt und angewendet. Dabei wird der menschliche Kodierer weitgehend durch den Computer ersetzt. Die Einsatzgebiete sind allerdings begrenzt, da der Computer kein dem menschlichen Kodierer vergleichbares Alltagsverständnis hat, das jeder Textanalyse zugrunde liegt. Demnach bezieht sich diese Form der Inhaltsanalyse eher auf die Auszählung einzelner Wörter in Abhängigkeit von ihrem syntaktischen Umfeld. Außerdem müssen die Texte oder Bilder in digitalisierter Form vorliegen. Mit Hilfe neuer Programme ist eine „interaktive“ Kodierung möglich, sodass die Vorzüge menschlicher Kodierung mit elektronischer Kodierung verknüpft werden können (vgl. Klein 1996).

Seit den 80er Jahren werden auch wieder verstärkt qualitative Formen der Inhaltsanalyse diskutiert und methodisch weiterentwickelt. So wurde am Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen (ZUMA) in Mannheim der Versuch unternommen, quantitativ-standardisierte und qualitativ-hermeneutische Aspekte der Inhaltsanalyse stärker miteinander zu verbinden (vgl. Mathes 1992).

Insbesondere die linguistische Textanalyse und die (kritische) Diskursanalyse gewinnen in verschiedenen Varianten an Bedeutung (vgl. den Beitrag von Jäger). Sie untersuchen nicht (nur) einzelne Merkmale von Texten, sondern fassen diese in größerem Zusammenhang als gesellschaftliche Diskurse auf (vgl. Titscher, Wodak, Meyer & Vetter 1998; Kimpeler 2000, 83-98).

Bei der Film- und Fernsehanalyse geht es hauptsächlich um narrative Aspekte, insbesondere um die Dramaturgie, die Erzählstrategien und die Montage. Analyseeinheiten sind meist die filmischen Einstellungen, die getrennt nach Ton (Inhalt) und Bild untersucht werden (vgl. Hickethier 1997).

3.2 Vorzüge und Probleme der Inhaltsanalyse

Die Inhaltsanalyse ist im Vergleich zur Befragung und zur Beobachtung organisatorisch weniger aufwändig und kostengünstiger. Der Forscher ist nicht von seinem Forschungsobjekt abhängig, denn wenn die Texte, Bilder, Filme oder Sendungen in ir-

gendeiner Form archiviert sind, kann auf das Material jederzeit zurückgegriffen werden. Die Untersuchung ist damit beliebig reproduzierbar und mit einem modifizierten Analyseinstrument am selben Gegenstand wiederholbar (vgl. Früh 1991, 39).

Ähnlich wie die Befragung nicht immer zu authentischen Antworten der befragten Personen führt, ist das Verständnis vom Text von den Kodierern und deren Vorverständnis abhängig. So wie bei der Befragung ein identisches Verständnis des Interviewers (bzw. Forschers) und des Befragten von der Frage eine Fiktion ist, ist auch trotz identischer Kodierung der Kodierer keine Identität im Textverständnis möglich. Die systematische Kontrolle des Instruments mit Hilfe der Kodieranweisungen des Forschers kann also allenfalls vergleichbare Startbedingungen schaffen. Besonders problematisch sind Texte mit großen Anteilen latenter Bedeutung, etwa künstlerische Texte, die mit mehrdeutigen und nur aus dem Kontext zu erschließenden Stilmitteln (wie Ironie) arbeiten. Die Methode ist demnach umso besser geeignet, je standardisierter und konventioneller die Textsorte ist.

Die Inhaltsanalyse setzt ferner voraus, dass schriftliches oder bildliches Material bereits vorliegt, sie erfordert demnach oft eine Ergänzung durch andere Erhebungsarten in oralen Kulturen – etwa durch die Befragung.

3.3 Anwendungen in der Kommunikationswissenschaft

Die Inhaltsanalyse wird in der Kommunikationswissenschaft in erster Linie für die Erforschung tagesaktueller Medien (Zeitung, Hörfunk, Fernsehen), zunehmend aber auch des Internet (WWW, Chat, E-Mail) eingesetzt. Dabei dominiert die Textanalyse deutlich vor der Bildanalyse. Gegenstände sind in erster Linie Genres, Akteure, Themen, Argumente und Bewertungen sowie Diskurse.

3.3.1 Programmstrukturanalysen und Themenanalysen

Privat-kommerzielle Hörfunk- und Fernsehprogramme müssen für ihre Lizenzierung bestimmte Leistungen erbringen, die wiederum wissenschaftlich mit Programmstrukturanalysen untersucht werden können. Zusätzlich zur (groben) Struktur lassen sich auch (detaillierte) Themen analysieren. Eine solche komplexe Anlage ist in der Studie von Weiß & Trebbe (1994) über die Berichterstattung von öffentlich-rechtlichen und privat-kommerziellen Fernsehvollprogrammen zu finden.

In einer ersten Stufe wurden für den Zeitraum von sechs Wochen die Programmstrukturen ermittelt. Die Autoren unterschieden dabei die Kategorien Information (tagesaktuelle Nachrichtengebung), Bildung, Beratung und Unterhaltung. Die Untersuchungseinheit ist hierbei die Sendung. Probleme entstehen bei der Zuordnung einzelner Kategorien (Sport) und aufgrund von Überschneidungen (Infotainment). Deshalb werden für diese Bereiche gesonderte Kategorien gebildet (vgl. ebd., 58, 59, 72, 73).

In der zweiten Stufe werden – ebenfalls auf die gesamte Sendung bezogen – themenspezifische Programmstrukturen daraufhin untersucht, ob sie journalistische Berichterstattung, also zumindest ansatzweise kontroverse Themen von allgemeiner Bedeutung, enthalten (vgl. ebd., 61, 62, 63). Den in der Kommunikationswissenschaft unklar definierten Themenbegriff grenzen die Autoren auf öffentlich diskutierte Themen, auf Streitfragen, ein (vgl. ebd., 43, 44).

In der dritten Stufe werden themenspezifische Programminhalte in den einzelnen Beiträgen untersucht. Ziel dieses Schrittes ist die Überprüfung der inhaltlichen Vielfalt. Die quantitative Vielfalt lässt sich an der Zahl der Einzelbeiträge zu kontroversen Themen erkennen. Als qualitativer Vergleichsmaßstab dient die Themen-, Akteurs- und Meinungsvielfalt der fünf überregionalen Qualitätszeitungen Die Welt, Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ), Süddeutsche Zeitung (SZ), Frankfurter Rundschau (FR) und Tageszeitung (taz) (vgl. ebd., 63, 64, 65).

3.3.2 Argumentations- und Bewertungsanalyse

Obwohl mit Hilfe von Inhaltsanalysen logisch nicht auf die Wirkung bei Rezipienten geschlossen werden kann, interessiert die Verteilung von Bewertungen die Forscher und auch Praktiker immer wieder. Die wissenschaftliche Analyse von Medieninhalten kann auch als Kontrollinstrument, als „Media Watch“, benutzt werden. Mit diesem Ziel ist der „*Medien Tenor*“ (nach dem Vorbild des U.S.-amerikanischen „Media Monitor“) in den 90er Jahren entstanden. In die Analyse werden politische und wirtschaftliche Beiträge der „tonangebenden“ Medien (Tages- und Wochenpresse sowie Fernsehsendungen) einbezogen. Zentrale Variablen sind die Bewertungen von Aussagen über Politiker, Parteien, Wirtschaftsunternehmen, Wirtschaftsbranchen, Gewerkschaften und Technologie, die in die Kategorien positiv, neutral und negativ unterteilt werden. Die Intensität der Bewertungen wird nicht untersucht. Wird parallel zur Inhaltsanalyse eine Meinungsumfrage durchgeführt, kann man die *veröffentlichte Meinung*, also den Medientenor, mit der *öffentlichen Meinung*, also der Bevölkerungsstimmung, vergleichen (vgl. Donsbach 1996, 58-63).

Eine detaillierte Erfassung von Argumenten erlaubt die *Argumentationsanalyse*, wie sie von Weiß (1989) entwickelt wurde. Zunächst wird zu einem bestimmten Thema (= öffentliche Streitfrage) aus Primärquellen das Spektrum möglicher Argumente aufgelistet. Als Analyseeinheiten werden die in den Beiträgen der journalistischen Berichterstattung benutzten Argumente verwendet. Der semantische Argumentationskontext wird rekonstruiert, indem die Argumentationsmuster herausgearbeitet werden. Die Argumentation kann einstufig (= Journalist/Verfasser kommentiert/argumentiert selbst), zweistufig (= Stufe 1 + Journalist zitiert Argument einer Quelle) oder dreistufig sein (komplexes Zitat = Stufe 1 + Stufe 2 + von einer Quelle zitierte weitere Quelle). Mit dieser Differenzierung der Ebenen kann eine Gesamttendenz (Polarisierung der Bewertungsrichtung) des Arguments ermittelt werden. Das Ergebnis der Studie zeigt, dass Argumentationsmuster und Bewertungsstrukturen theoretisch zwar komplex sind, in den Printmedien sich aber auf wenige Grundmuster reduzieren lassen. Die typische Nachrichtensprache ist durch einfache Zitate und bewertungsfreie Argumentationszusammenhänge gekennzeichnet.

3.3.3 Input-Output-Analyse

Um den Einfluss von Public-Relations-Informationen auf die journalistischen Medien zu messen, wird häufig ein Vergleich vorgenommen zwischen Pressemitteilungen (Presseaussendungen) von PR-Organisationen (Input) und journalistischer Berichterstattung von Nachrichtenmedien (Output). In einer Untersuchung des Düsseldorfer Kommunalwahlkampfes erfassten Schweda & Opherden (1995, 236-248) die Pressemitteilungen der Düsseldorfer Parteien und die Berichterstattung der Düsseldorfer Ta-

geszeitungen. Sie untersuchten die Quantität und Qualität der Übernahme. Im Einzelnen konnten sie auf diese Weise die Fragen beantworten, welche Artikel in den Zeitungen auf einer PR-Quelle basieren, auf welche Art die Pressemitteilungen journalistisch bearbeitet wurden, welcher Stellenwert ihnen beigemessen wird, ob das Thema der Pressemitteilung wiedergegeben bzw. übernommen wird, über welche Personen berichtet wird und ob die Journalisten Bewertungen vornehmen.

In einer linguistischen Analyse ging Bachmann (1997, 111, 112, 113) der Frage nach, wie die Pressemitteilungen in der journalistischen Berichterstattung inhaltlich und sprachlich transformiert werden. Sie untersuchte speziell die Eigenleistung der Redaktion, die Quellentransparenz sowie mögliche Ergänzungen und Wertungen in den Artikeln bei der Übernahme von Pressemitteilungen.

3.3.4 Semantische Struktur- und Inhaltsanalyse (SSI)

Im Unterschied zu konventionellen Formen der Inhaltsanalyse, die Akteure, Themen, Argumente und Wertungen einzeln untersuchen, wird in der SSI der komplette inhaltliche Gehalt eines Textes berücksichtigt. Dazu wird der Text semantisch formalisiert, das heißt in einen metasprachlichen, maschinenlesbaren Code übersetzt. Die Sätze werden in Propositionen (kleinste Bedeutungseinheiten in Teilsätzen) zerlegt. Durch die Erfassung der Beziehungen zwischen den Propositionen ist es möglich, beliebig große semantische Netze aufzubauen.

Mit diesem Verfahren hat Hagen (1997) die Qualität der Berichterstattung von Nachrichtenagenturen untersucht. Dabei wurde der semantische Informationsgehalt nicht mit der Anzahl der Wörter gemessen, die eher etwas über den Stil aussagt, sondern mit der Anzahl der originären Propositionen (= Gesamtzahl der Propositionen abzüglich der mehrfach vorkommenden identischen Propositionen). Da das Verfahren sehr aufwändig ist, wird es nur bei komplexen Analysezielen verwendet, wenn es auf den kompletten semantischen Gehalt ankommt.

3.3.5 Automatisierte (computerunterstützte) Formen der Inhaltsanalyse

Am Beispiel der Hauptnachrichtensendungen von ARD, ZDF, RTL und SAT.1 untersuchte Klein (1996, 149-173) Nachrichtenfaktoren, also bestimmte Merkmale, aufgrund derer ein Ereignis ausgewählt, das heißt zur Nachricht wird. Dazu erstellte er zunächst eine Konkordanz aller benutzter Wörter, aus der bestimmte (Such-) Begriffe als Indikatoren für bestimmte Kategorien festgelegt wurden. So ließ sich die Kategorie „Prominenz“ durch die Suche nach Politikern, Sportlern, Kulturschaffenden inklusive Namen, Funktion und Titel im Text operationalisieren. Die Kategorie „Kampf/Konflikt“ erforderte eine Berücksichtigung des Wortfeldes für Auseinandersetzungen. Mehrdeutige Begriffe mussten dabei disambiguiert werden, das heißt, dass nur diejenigen Wörter zur Kategorie zählten, welche die betreffende Bedeutung hatten. So kann etwa das Wort „Schuss“ zur Kategorie „Kampf/Konflikt“ (Gewehrsschuss usw.) oder zur Kategorie „Sport“ (Schuss mit einem Ball) gehören. Danach konnten die so definierten Nachrichtenfaktoren hinsichtlich des Ausmaßes ihres Vorkommens quantifiziert und in Relation zueinander gesetzt werden. Allerdings ließen sich Kategorien wie „Humor, Spaß“ mit dieser Methode nicht erfassen, weil sie sich nur aus dem Kontext ergeben.

4. Beobachtung

4.1 Definition und Arten der Beobachtung

Das *Ziel* der sozialwissenschaftlichen Beobachtung ist die systematische Erfassung direkt wahrnehmbarer Tatbestände, wobei der Forscher – im Unterschied zur Befragung – dem Untersuchungsobjekt gegenüber eine rezeptive Haltung einnimmt. Beobachtung bezieht sich auf äußerliche Merkmale, wie Aussehen, Kleidung, Verhaltensweisen, Mimik, Gestik und Tonfall, nicht jedoch auf mentale Zustände (Einstellungen, Wissen, Gefühle). Die kommunikative Beziehung zum Forschungsgegenstand ist schwächer als bei der Befragung, aber stärker als bei der Inhaltsanalyse. Die wissenschaftliche Beobachtung lässt sich von zahlreichen Formen der Alltagsbeobachtung abgrenzen, etwa von der Observation durch Polizei, Verfassungsschutz und Detektive (nicht-teilnehmend, verdeckt) bzw. durch Undercover-Agenten oder investigativ recherchierende Journalisten wie Günter Wallraff (teilnehmend, verdeckt), weiterhin von der medizinischen Beobachtung (nicht-teilnehmend, offen) und von der Beobachtung durch Streetworker (teilnehmend, offen).

Voraussetzung einer Beobachtung ist die sachlich-thematische, räumliche und zeitliche Eingrenzung eines Beobachtungsfeldes. Beobachtungsfelder können das Wartezimmer eines Arztes, die Redaktion einer Zeitung, die Fernsehsituation in der Familie oder die mobilen Aktivitäten einer Jugendgang sein. Oft ist der Zugang zum Beobachtungsfeld problematisch, insbesondere wenn durch die Beobachtung die internen Abläufe oder Aktivitäten gestört werden. Analog zum Fragebogen bei der Befragung und zum Kategorienschema bei der Inhaltsanalyse wird ein Beobachtungsschema ausgearbeitet, mit dessen Hilfe der oder die Beobachter einzelne Beobachtungsgegenstände, Beobachtungspersonen oder ein gesamtes Beobachtungsfeld beobachtet bzw. beobachten. Sie beobachten dabei nach mehr oder weniger standardisierten Vorgaben ausgewählte Aktivitäten, Ereignisse oder Situationen.

Wir können auch bei dieser Methode die *Verfahren* nach mehreren Aspekten unterscheiden. Standardisierte Beobachtungen erfordern ein genau festgelegtes Beobachtungsschema und gelegentlich sogar ein experimentelles Design. Hierbei kommt es darauf an, nur bestimmte Aspekte der beobachteten Situation zu erfassen, während andere Ereignisse ausgeblendet werden. Ziel ist der Vergleich verschiedener Beobachtungsfelder (wie verschiedene Redaktionen) hinsichtlich bestimmter Situationen oder der Vergleich verschiedener Situationen (wie Redaktionskonferenzen, Vorort-Recherche usw.) in einem Beobachtungsfeld. Nicht-standardisierte Beobachtungen sind relativ offen, weil die Ereignisse weniger selektiv beobachtet werden, und kommen deshalb ohne vorgegebene Beobachtungskategorien aus. Dabei geht es eher um eine vollständige Erfassung bestimmter Situationen.

Besonders wichtig ist die Entscheidung für eine teilnehmende oder nicht-teilnehmende Beobachtung. Eine nicht-teilnehmende Beobachtung beobachtet von außen, ohne an den Aktivitäten des Beobachtungsfeldes teilzunehmen. Dies ist oft nur in öffentlichen Räumen möglich (Fußgängerpassage, Kneipe, Warteraum einer Arztpraxis), während in nicht-öffentlichen Räumen (Redaktion, Wirtschaftsunternehmen) eine gewisse Teilnahme allein durch die Anwesenheit des Beobachters nötig wird. Bei einer teilnehmenden Beobachtung ist der Beobachter entweder selbst Mitglied des

Beobachtungsfeldes (Redaktionsbeobachtung eines Praktikanten der Redaktion) oder er nimmt zumindest passiv an den Aktivitäten der Beobachtungsobjekte des Beobachtungsfeldes teil (Redaktionsbeobachtung eines Wissenschaftlers).

Die Beobachtung kann weiterhin entweder offen oder verdeckt angelegt werden, je nachdem, ob die Rolle (nicht die Person) des Beobachters den Beobachteten bekannt ist oder nicht. Der Beobachter kann auch im Fall einer verdeckten Beobachtung durchaus am Beobachtungsfeld teilnehmen, der Zweck der Teilnahme (nämlich die Beobachtung selbst) darf aber nicht be- und erkannt werden. Die offene Beobachtung ist leichter durchzuführen, riskiert aber, dass sich die Beobachteten anders verhalten, wenn sie sich beobachtet fühlen, als wenn sie nicht beobachtet würden. Eine verdeckte Teilnahme umgeht dieses Problem, erfordert aber sehr sorgfältige Maßnahmen, damit die „Täuschung“ nicht aufgedeckt wird. Außerdem entstehen dadurch mitunter ethische Probleme bei der Durchführung.

Auch bei der Beobachtung lässt sich eine technisch vermittelte von einer direkten Form unterscheiden. Die technisch vermittelte Form der Beobachtung kommt ohne menschlichen Beobachter aus und zeichnet das zu beobachtende Verhalten automatisch auf (zum Beispiel die TV-Quotenmessung der GfK).

Schließlich lässt sich der Beobachter stationär oder variabel einsetzen. Bei einem mobilen Beobachtungsfeld genügt ein stationärer Einsatz meistens nicht; deshalb kann das Beobachtungsfeld selten als Ganzes beobachtet werden. Der variable Beobachter folgt ausgewählten Akteuren des Beobachtungsfeldes und ist räumlich ungebunden; der stationäre Beobachter hat dagegen das gesamte Beobachtungsfeld in einem Raum im Blick, aber nicht alle Aktivitäten von Akteuren, die das Beobachtungsfeld verlassen. Meist ist das Beobachtungsfeld bzw. sind die Ereignisse, Aktivitäten und Situationen so komplex, dass der Einsatz mehrerer Beobachter erforderlich wird.

4.2 Vorzüge und Probleme der sozialwissenschaftlichen Beobachtung

Im Unterschied zur Befragung gibt es bei der Beobachtung nicht das Problem der möglichen Diskrepanz zwischen kommuniziertem, im Interview berichtetem, und tatsächlichem Verhalten. Nur mit Beobachtungen können unbewusstes Verhalten und Prozesse erfasst werden, während die Befragung diesbezüglich nur indirekt zu gültigen Ergebnissen gelangt. Die Beobachtung benötigt kein kommunikativ kompetentes Untersuchungsobjekt, das über sich selbst Auskunft geben kann.

Dem gegenüber stehen aber auch gewichtige Nachteile der Methode Beobachtung: Beobachter müssen eine Situation gleichermaßen simultan und selektiv wahrnehmen, während Interviewer ihren Fragebogen Frage für Frage abarbeiten können. Weiterhin ist die Rolle des Beobachters nicht unproblematisch. Seine selbst definierte Rolle kann widersprüchlich sein und zwischen (An-)Teilnahme und Distanz schwanken. Darüber hinaus ist es nicht selbstverständlich, dass sich die Beobachteten an die vom Beobachter definierte Rolle halten. Interviewern fällt die Distanzierung zum Befragten schon wegen der vorgegebenen Befragungsregeln wesentlich leichter. Schließlich kann aufgrund des beobachteten äußeren Verhaltens nicht immer auf dessen Deutung geschlossen werden. Gerade nonverbales Verhalten ist oft mehrdeutig.

4.3 Anwendungen in der Kommunikationswissenschaft

Die Beobachtung wird in der Kommunikationswissenschaft sowohl auf der Produzentenseite (Redaktionen) als auch auf der Rezipientenseite (Rezeptionssituation, Mediennutzung) eingesetzt.

4.3.1 Redaktionsbeobachtung

Im Bereich der Journalismusforschung sind vor allem etliche Redaktionsbeobachtungen von Bedeutung. Hierbei werden einzelne Journalisten (individuelle Handlungsträger), Ressorts (als kollektive Akteure oder als Handlungsorte) oder Redaktionskonferenzen und spezifische Tätigkeitsabläufe (Handlungs- und Entscheidungssituationen) beobachtet. In seiner passiv teilnehmenden, strukturierten Beobachtung von fünf Hörfunksendern setzte Altmeyen (1999, 91-97) jeweils zwei Beobachter ein, die jeweils zwei Wochen die Arbeitsschritte je eines Journalisten (insgesamt 22 Journalisten) beobachteten. Altmeyen definierte einen *Arbeitsschritt* als kleinste beobachtbare Einheit, als in sich geschlossene Tätigkeit. Aufeinander aufbauende oder sich ergänzende Arbeitsschritte bildeten einen *Arbeitsvorgang*. Das Beobachtungsschema erfasste den zeitlichen Ablauf in zehnminütigen Intervallen und jeden Arbeitsschritt extra. Zusätzlich diente als qualitative Ergänzung ein Tagebuch, in das nicht-kategorisierte Tätigkeiten eingetragen wurden.

Insgesamt erfasste das Beobachtungsschema neben anderen Variablen 12 Hauptkategorien verschiedener journalistischer (Recherche und Themensuche, Schreiben, Formulieren und Sprechen, Nachrichten, Interview, Studio- und Moderationstätigkeit), organisatorischer (technische Produktion, Organisation, arbeitsbezogene Interaktion und Kommunikation, Konferenzen) und nicht-journalistischer Tätigkeiten (Gags und Comedy entwickeln und produzieren, Promotion und Werbung, Musik und Effekte) sowie zahlreiche Unterkategorien (vgl. Altmeyen 1999, 207-214).

4.3.2 Beobachtung der Rezeptionssituation

Die Erforschung kindlichen Verhaltens ist ein typisches Beispiel für den Einsatz von Beobachtungen, denn Kinder können ihre Medienrezeption (noch) nicht angemessen verbalisieren. Außerdem laufen Mediennutzungs-*Routinen* generell nicht bewusst ab. Charlton & Neumann (1990, 15-28) beobachteten teilnehmend sechs Kinder zwischen zwei und sechs Jahren im Verlauf von anderthalb bis zwei Jahren. Insgesamt besuchten jeweils zwei Beobachter die Kinder 18 bis 23mal und veranstalteten mit ihnen Spielnachmittage von zwei bis drei Stunden. Dabei erfassten sie den Mediengebrauch der Kinder, regten in seltenen Fällen dazu an oder brachten selbst Medien mit. Außerdem führten sie Gespräche mit den Eltern über wichtige Ereignisse und ihr Selbstverständnis in Erziehungsfragen. Weiterhin setzten sie Erlebnis aktivierende Methoden ein, wie kreatives Malen und Gestalten, freies Rollenspiel und Spiel mit speziellem Testmaterial. Die Untersuchungstage wurden standardisiert protokolliert (mit einem Manual, das 110 Nutzungshandlungen umfasst), die Gespräche aufgezeichnet, einige Spielszenarien fotografiert und die gemalten Bilder fotokopiert. Auf diese Weise konnten Schlussfolgerungen für die Einbettung des Mediengebrauchs der Kinder in Alltagshandlungen sowie für die Bedeutung der Medien in verschiedenen Stadien des Sozialisationsprozesses gezogen werden.

4.3.3 Automatisierte Beobachtung der Fernsehnutzung

Auf den ersten Blick scheint die Messung der Einschaltquoten nicht zur Methode der Beobachtung zu gehören, da kein menschlicher Beobachter die Beobachtung vornimmt, sondern ein Gerät, das GfK-Meter, bestimmte Aspekte des Nutzungsverhaltens aufzeichnet. Die Nürnberger Gesellschaft für Konsumforschung (GfK) hat per Zufallsverfahren etwa 2.000 Haushalte ausgewählt, in denen das Aufzeichnungsgerät am Fernsehapparat installiert ist. Das GfK-Meter, ein Mikrocomputer mit eigener Software, erfasst automatisch das Ein- und Ausschalten des Fernsehers sowie das jeweils ein- oder umgeschaltete Fernsehprogramm inklusive der per Videorekorder aufgezeichneten Sendungen. Die Zuschauer müssen nur eine An- und Abmeldetaste drücken, damit identifiziert werden kann, wer im Haushalt wie lange fernsieht. Das Funktionieren dieses Verfahrens hängt von der Kooperation und Mitarbeit der Zuschauer der ausgewählten Haushalte ab. Letztlich misst das Verfahren lediglich, wer bei welcher Sendung anwesend ist. Über die Qualität und Intensität der Rezeption können und sollen damit keine Aussagen gemacht werden (vgl. Koschnik 1995, 712, 713, 715, 719).

Literatur- und Medienverzeichnis

- Altmeppen, Klaus-Dieter: *Redaktionen als Koordinationszentren. Beobachtungen journalistischen Handelns*. Opladen u.a. (Westdt. Verl.) 1999.
- Bachmann, Cornelia: *Public Relations. Ghostwriting für Medien? Eine linguistische Analyse der journalistischen Leistung bei der Adaption von Pressemitteilungen*. Bern u.a. (Lang) 1997.
- Berelson, Bernard: *Content Analysis in Communication Research*. Glencoe (The Free Press) 1952.
- Berg, Klaus & Kiefer, Marie-Luise (Hg.): *Massenkommunikation V. Eine Langzeitstudie zur Mediennutzung und Medienbewertung 1964-1995*. Baden-Baden (Nomos) 1996.
- Charlton, Michael & Neumann, Klaus: *Medienrezeption und Identitätsbildung. Kulturpsychologische und kultursoziologische Befunde zum Gebrauch von Massenmedien im Vorschulalter*. Tübingen (Narr) 1990.
- Czienskowski, Uwe: *Wissenschaftliche Experimente. Planung, Auswertung, Interpretation*. Weinheim (Psychologie Verl.-Union) 1996.
- Diekmann, Andreas: *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbek b.H. (Rowohlt) 1995.
- Donsbach, Wolfgang: *Der Medien Tenor. Kontinuierliche Inhaltsanalyse der deutschen Nachrichtenmedien*. In: Planung und Analyse, 2 (1996), S. 58-63.
- Donsbach, Wolfgang: *Journalismus versus journalism. Ein Vergleich zum Verhältnis von Medien und Politik in Deutschland und in den USA*. In: Donsbach, Wolfgang & Jarren, Otfried & Kepplinger, Hans Mathias & Pfetsch, Barbara (Hrsg.): *Medien und Politik in der öffentlichen Diskussion*. Gütersloh (Bertelsmann) 1993, S. 283-315.
- Donsbach, Wolfgang: *Medienwirkung trotz Selektion. Einflußfaktoren auf die Zuwendung zu Zeitungsinhalten. Mit einem Vorwort von Elisabeth Noelle-Neumann*. Köln u.a. (Böhlau) 1991.
- Friedrichs, Jürgen: *Methoden empirischer Sozialforschung. 14. Aufl.* Reinbek b.H. (Rowohlt) 1990.

- Friedrichs, Jürgen & Lüdtke, Hartmut: *Teilnehmende Beobachtung. Einführung in die sozialwissenschaftliche Feldforschung*. 3. Auflage. Weinheim u.a. (Beltz) 1977.
- Früh, Werner: *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis*. 3. Auflage. München (Ölschläger) 1991.
- Greve, Werner & Wentura, Dirk & Gräser, Horst & Schmitz, Ulrich: *Wissenschaftliche Beobachtung. Eine Einführung*. 2. Auflage. Weinheim (Psychologie Verl.- Union) 1997.
- Grimm, Jürgen: *Fernsehgewalt. Zuwendungsattraktivität, Erregungsverläufe, sozialer Effekt. Zur Begründung und praktischen Anwendung eines kognitiv-physiologischen Ansatzes der Medienrezeptionsforschung am Beispiel von Gewaltdarstellungen*. Opladen u.a. (Westdt.-Verl.) 1999.
- Hagen, Lutz M.: *Semantische Struktur- und Inhaltsanalyse und Qualitätsanalyse von Nachrichtenagenturen*. In: *Medien Journal*, 21 (1997), 3, S. 20-31.
- Hickethier, Knut: *Stichworte zur Film- und Fernsehanalyse*. In: *Medien Journal*, 21 (1997), 3, S. 41-50.
- Kimpeler, Simone: *Ethnizismus als kommunikative Konstruktion. Operational-konstruktivistische Diskursanalyse (OCDA) von Medienangeboten*. Wiesbaden (Dt. Univ.-Verl.) 2000.
- Klein, Harald: *Computergestützte Inhaltsanalyse mit INTEXT*. Münster (Lit) 1996.
- Köcher, Renate: *Spürhund und Missionar. Eine vergleichende Untersuchung über Berufsethik und Aufgabenverständnis britischer und deutscher Journalisten*. München (Phil. Diss) 1985.
- König, René: *Die Beobachtung*. In: König, René (Hg.): *Handbuch der empirischen Sozialforschung*. 2 Teil. Grundlegende Methoden und Techniken der empirischen Sozialforschung. Stuttgart (Enke) 1962, S. 107-135.
- Koschnik, Wolfgang J.: *Standard-Lexikon für Medienplanung und Mediaforschung in Deutschland*. München u.a. (Saur) 1995.
- Kracauer, Siegfried: *The Challenge of Qualitative Content Analysis*. In: *Public Opinion Quarterly*, 16 (1952), 4, S. 631-642.
- Mathes, Rainer: *Hermeneutisch-klassifikatorische Inhaltsanalyse von Leitfadengesprächen. Über das Verhältnis von quantitativen und qualitativen Verfahren der Textanalyse und die Möglichkeit ihrer Kombination*. In: Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen (Hrsg.): *Analyse verbaler Daten*. Opladen (Westdt.-Verl.) 1992, S. 402-421.
- Merten, Klaus: *Inhaltsanalyse. Eine Einführung in Theorie, Methode und Praxis*. 2. Aufl. Opladen (Westdt.-Verl.) 1995.
- Noelle-Neumann, Elisabeth: *Die Schweigespirale. Über die Entstehung der öffentlichen Meinung*. In: Noelle-Neumann, Elisabeth: *Öffentlichkeit als Bedrohung. Beiträge zur empirischen Kommunikationsforschung*. Freiburg u.a. (Alber) 1977, S. 169-203.
- Noelle-Neumann, Elisabeth & Petersen, Thomas.: *Alle, nicht jeder. Einführung in die Methoden der Demoskopie*. München (dtv) 1996.
- Schenk, Michael: *Soziale Netzwerke und Massenmedien. Untersuchungen zum Einfluß der persönlichen Kommunikation*. Tübingen (Mohr) 1995.
- Scheuch, Erwin K.: *Das Interview in der Sozialforschung*. In: König, René (Hg.): *Handbuch der empirischen Sozialforschung*. 2 Teil. Grundlegende Methoden und Techniken der empirischen Sozialforschung. Stuttgart (Enke) 1962, S. 136-196.
- Scholl, Armin: *Die Befragung als Kommunikationssituation. Zur Reaktivität im Forschungsinterview*. Opladen (Westdt.-Verl.) 1993. (Studien zur Sozialwissenschaft. 109)
- Scholl, Armin & Weischenberg, Siegfried: *Journalismus in der Gesellschaft. Theorie, Methodologie und Empirie*. Opladen u.a. (Westdt.-Verl.) 1998.

- Schweda, Claudia & Opherden, Rainer: *Journalismus und Public Relations. Grenzbeziehungen im System lokaler politischer Kommunikation*. Wiesbaden (Dt. Univ.-Verl.) 1995.
- Titscher, Stefan & Wodak, Ruth & Meyer, Michael & Vetter, Eva: *Methoden der Textanalyse. Leitfaden und Überblick*. Opladen u.a. (Westdt.-Verl.) 1998.
- Weiß, Hans-Jürgen: *Öffentliche Streitfragen und massenmediale Argumentationsstrukturen. Ein Ansatz zur Analyse der inhaltlichen Dimension im Agenda Setting-Prozeß*. In: Kaase, Max & Schulz, Winfried (Hg.): *Massenkommunikation. Theorien, Methoden, Befunde*. Opladen (Westdt.-Verl.) 1989, S. 473-489. (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie: Sonderhefte. 30)
- Weiß, Hans-Jürgen & Trebbe, Joachim: *Öffentliche Streitfragen in privaten Fernsehprogrammen. Zur Informationsleistung von RTL, SAT 1 und PRO 7*. Opladen (Leske + Budrich) 1994. (LfR-Schriftenreihe. 15)
- Wirth, Werner: *Von der Information zum Wissen. Die Rolle der Rezeption für die Entstehung von Wissensunterschieden. Ein Beitrag zur Wissenskulturforschung*. Opladen (Westdt.-Verl.) 1997.

Ingrid Volkmer

Methoden der Medienforschung

Wann genau die Medienforschung in Deutschland ihren Anfang nahm, ist bis heute nicht geklärt. Bereits 1910 formulierte der Soziologe Max Weber in seinem Vortrag „Zu einer Soziologie des Zeitungswesens“ anlässlich des Ersten Deutschen Soziologentages in Frankfurt ein Forschungsvorhaben, das der Frage nachging, welche kulturellen Auswirkungen Medien (damals ging es ausschließlich um die Presse) auf die Gesellschaft und den „modernen Menschen“ haben.

Max Weber ging es bei seinen Überlegungen insbesondere um die – wie wir heute sagen würden – „Medienanalyse“, um die Untersuchung von „Gatekeeper“, die als „Opinion Leader“ fungieren – ein damals noch unbekannter Ansatz, der sich jedoch in Webers Forschungsdesign bereits abzuzeichnen scheint: Das „Material sind ja die Zeitungen selbst, und wir werden nun, deutlich gesprochen, ganz banausisch anzufangen haben, damit, zu messen, mit der Schere und dem Zirkel, wie sich denn der Inhalt der Zeitungen in quantitativer Hinsicht verschoben hat im Lauf der letzten Generation, nicht [...] im Inseratenteil, im Feuilleton, zwischen Feuilleton und Leitartikel, zwischen Leitartikel und Nachricht, zwischen dem, was überhaupt an Nachrichten gebracht wird und was heute nicht mehr gebracht wird“ (Weber 1910).

Webers Konzept einer „Zeitungsenquete“, die leider nie verwirklicht wurde, lässt den Schluss zu, dass bereits im Rahmen der damals gerade neu entstandenen Disziplin der Soziologie der tief greifende Einfluss von Printmedien auf gesellschaftliche Strukturen offensichtlich war. Medienforschung hat in Deutschland, anders als in den USA, dennoch eine etwas schwerfällige Entwicklung durchlaufen. Während in den USA Medienforschung von Anfang an klare politische (sowohl im Umfeld der Untersuchung der „public opinion“ als auch der Propaganda) sowie kommerzielle (Werbe- und Programmforschung) Ziele verfolgte, haben sich in Deutschland in der Weimarer Zeit philosophische, kulturtheoretische Konzepte mit ersten politischen Ansätzen vermischt. In den sechziger Jahren wurden diese Ansätze zum Teil wieder aufgenommen und nun konsequent in das gesellschaftskritische Paradigma der „Kritischen Theorie“ überführt, das sich dann auch in der Kommunikationswissenschaft und Medienpädagogik im Rahmen disziplinärer Konzepte (z.B. in dem von Baacke (1973) geprägten Begriff der „Medienkompetenz“) fortsetzte. Während die wissenschaftliche Medienforschung in Deutschland gegenwärtig immer noch von Topoi der Kritischen Theorie geleitet zu sein scheint und Medien weniger als integrale Kommunikationsoptionen im lebensweltlichen und globalen Gefüge verstanden werden, sondern als etwas „außerhalb Liegendes“, hat sich die außeruniversitäre Medienforschung ausdifferenziert und – dieses ist meine Hypothese – ist inzwischen in Teilbereiche eigentlich wissenschaftlicher Zuständigkeiten eingedrungen. Außeruniversitäre Medienforschung bedeutet in diesem Zusammenhang nicht nur kommerzielle Medienforschung (um etwa die Werbebotschaften zu optimieren, wie dieses in den USA bereits in den 30er Jahren untersucht wurde), sondern dieser Begriff bezieht sich auch auf die Medienforschung von Landesrundfunkanstalten (etwa die Landesanstalt für Rundfunk des Lan-

des Nordrhein-Westfalen, deren Forschungsthematik sich auf „Kinder und Werbung“, auf neue Strukturen von „Öffentlichkeit und Privatheit“ bezieht), auf „Transferstellen“, wie etwa das Institut Jugend, Film, Fernsehen in München, das Deutsche Jugendinstitut, die Bertelsmann-Stiftung, aber auch auf Medienforschung von Unternehmensberatungen, wie etwa Forrester Research und Booz, Allen & Hamilton und Marktforschungsinstituten, wie etwa Infratest-Burke in München und die Gesellschaft für Konsumforschung in Nürnberg. Ich möchte im Folgenden die Entwicklung der Medienforschung weniger aus diesen Blickwinkeln darstellen, sondern die Forschungsstrategien und Konzepte der Medien selbst, d.h. der Rundfunkanstalten, darstellen.

Erste Ansätze dieser von Medien initiierten Forschung wurden in Deutschland bereits kurz nach der Einführung des Rundfunks entwickelt. Die regelmäßige und systematische Zuschauerforschung allerdings etablierte sich erst mit der ersten Form eines „dualen“ öffentlich-rechtlichen Fernsehens, nämlich der Koexistenz von ARD und ZDF, das ab 1963 sendete. Damit war eine neue Situation nicht nur der Parallelität von zwei öffentlich-rechtlich organisierten Fernsehkanälen entstanden, sondern es entwickelte sich ein Fernsehkonkurrenzmarkt innerhalb des öffentlich-rechtlichen Systems, der eine kontinuierliche Messung von Einschaltquoten und Marktanteilen zur Programmplanung und -strategie erforderte.

1. Zuschauerforschung in der Weimarer Zeit

Zuschauerforschung begann in der Weimarer Zeit eigentlich unsystematisch als Analyse von Hörerbriefen, die in den Redaktionen – zunächst unaufgefordert – eingingen. Eine erste Aufforderung an Hörer, zu einem Programm Stellung zu beziehen, ging von der „Berliner Funkstunde“ aus, in der es darum ging, Hörermeinungen zur allgemeinen Programmausrichtung einzuholen (s. Bessler 1980, 17).

Dabei stellte sich beispielsweise heraus, dass offensichtlich die Hörer der „Berliner Funkstunde“, einer regionalen Sendeanstalt in Berlin, ein eher anspruchsvolles Programm wünschten. Auch bei Fußballübertragungen wurden Hörer aufgefordert, ihre kritische Meinung an die entsprechenden Redaktionen schriftlich oder – in Einzelfällen über Telefon – rückzumelden. Während in Deutschland die Hörerpost eher „nebenbei“ ausgewertet wurde, existierten in den USA bereits eigene Abteilungen (und Methoden), um die Zuschauermeinungen systematisch zu analysieren und – dieses verstand man auch damals in den USA bereits unter Kundenorientierung – möglichst schnell auf entsprechende Anfragen reagieren zu können (Bessler 1980, 18). Während in Deutschland die Rundfunkanstalten eher punktuell Hörerforschung betrieben, begannen interessanterweise die damals bereits entstandenen Rundfunkzeitschriften sich als „Medium der Zuhörermeinung“ zu positionieren und organisierten groß angelegte Leserreaktionen zu speziellen Rundfunksendungen oder ganz allgemein zum Rundfunkprogramm. Eine der ersten, von einer Zeitschrift initiierten Befragung fand 1924 statt. „Es handelt sich dabei um eine Aktion, bei der die Zeitschrift 'Der Deutsche Rundfunk' im Mai und Juni 1924 viermal unter der Überschrift 'Was wollen Sie vom Rundfunk hören?' einen ganzseitigen Aufruf an ihre Leser richtete“ (Bessler 1980,

20). Dabei standen zwei Fragen im Mittelpunkt: 1. Wie wünschen Sie den weiteren Ausbau der Programme? und 2. Welche Zeiteinteilung für die Programme wünschen Sie?

Es haben sich ca. 8000 Einzelpersonen an dieser Befragung beteiligt und die Ergebnisse stellten sich wie folgt dar:

1. Operette	83,3	13. Sportnachrichten	38,4
2. Tagesneuigkeiten	72,6	14. Unterhaltende Vorträge	35,8
3. Zeitangabe	71,3	15. Chormusik	33,3
4. Kammermusik	63,8	16. Esperanto	30,0
5. Gem. Konzert	63,5	17. Unterricht	28,3
6. Wetterdienst	53,6	18. Sprachkurse	25,7
7. Tanzmusik	48,7	19. Börsenberichte	24,6
8. Oper	48,2	20. Jugendvorträge	21,7
9. Wissenschaftliche Vorträge	47,5	21. Politische Vorträge	18,0
10. Humor	43,0	22. Mode	17,6
11. Kabarett	40,5	23. Märchen	15,4
12. Politische Nachrichten	39,4	24. Schauspiel	15,0
		25. Predigten	9,0

(Quelle: Der Deutsche Rundfunk, 1924, 35, 1953)

Nach dieser Untersuchung zeigt sich, dass die beliebteste Sendezeit bereits in der – wie man heute sagt – „Primetime“ zwischen 20.00 und 22.00 Uhr liegt (Bessler 1980, 21).

Eine zweite Großbefragung wurde von derselben Zeitschrift im Jahr 1925 organisiert, die sich nun an 800.000 Rundfunkteilnehmer richtete, deren Ergebnisse allerdings nie ausgewertet wurden (Bessler 1980, 22). In dieser Untersuchung sollte es um die Beliebtheit von Programmsparten gehen, um das Rundfunkprogramm neu zu positionieren und konkret auf Hörerwünsche abzustimmen. Es wurde bereits nach der Beliebtheit von Programmsparten, wie etwa „leichte Unterhaltung“, „ernste Unterhaltung“, „Tanzmusik“ und „Wissenschaftliche Vorträge“, gefragt.

Bessler stellt fest, dass offensichtlich zu diesem Zeitpunkt einzelne Sendegesellschaften selbst damit begannen, Hörerbefragungen durchzuführen. „Die 'Westdeutsche Funkstunde' fragte 1926 [...] nach den beliebtesten Sendungen, wobei zahlreiche Kategorien vorgegeben waren. Ähnlich ging der 'Ostmarken-Rundfunk' in Königsberg 1928 vor. Er fragte Hörer, welche drei von nahezu zwanzig aufgezählten Programmsparten [...] sie am liebsten hörten. Die etwa 3000 eingegangenen Antworten erbrachten die aufgrund des damaligen Angebots nicht unerwartete Präferenzfolge: Heitere, bunte Abende, Sendespiele, Militärmusik, leichte Orchestermusik, Vorträge belehrenden Inhalts, Operetten, Morgenandachten, Symphoniekonzerte, Tanzmusik, Kammermusik, Vorträge unterhaltenden Inhalts, Opern, Instrumentensoli, Gesangssoli, Fremdsprachenunterricht, Übertragungen aktueller Ereignisse, Schachfunk und Chormusik“ (Bessler 1980, 23).

Bereits im 1931 ist von der Reichs-Rundfunk-Gesellschaft eine weitere, breit angelegte Befragung durchgeführt worden, in der nun die Tageszeitenpräferenzen im Vordergrund standen und bei der – aufgrund dieses Vorgehens – erste Hörfunknutzungsmuster im Tagesverlauf deutlich wurden.



GRAPHIK 1: HÖRFUNKNUTZUNG IM TAGESABLAUF, 1931

Diese Tabelle zeigt, dass die zeitlichen Präferenzen – nun unabhängig von Programmsparten – sich in einer „dreigipfeligen“ Struktur abbilden lassen: zwischen 7 und 8 Uhr, zwischen 12 und 13 Uhr sowie zwischen 21 und 22 Uhr.

Interessant ist es, dass sich die Rundfunkforschung innerhalb von zehn Jahren bereits spezifiziert hatte. Bereits zu Beginn der dreißiger Jahre wurde von dem Institut für Zeitungskunde, dessen Ziel es war, Journalismus als Profession zu etablieren, eine erste große Untersuchung organisiert, die sich speziell an Jugendliche wandte, um deren Rundfunk- und Zeitungsnutzungsmuster zu untersuchen. Das Ergebnis dieser Studie belegte, dass Jugendliche (es wurden ca. 100.000 Fragebögen an Jugendliche über 12 Jahren in verschiedenen geographischen Regionen verteilt) offensichtlich bereits damals an den eigentlich an sie gerichteten Programmen kaum interessiert waren, dagegen eher leichte Unterhaltung favorisierten. Eine weitere Hörerforschung wurde von der Firma Telefunken, einer großen Herstellerfirma von Radiogeräten, durchgeführt, bei der es zwar auch um Programmpreferenzen, aber auch um Informationen zur Medienausstattung ging (Bessler 1980, 30) – eigentlich stellte diese Untersuchung die erste medial orientierte Marktforschung dar. Während die vorherigen Untersuchungen zwar nach Programmpreferenzen (z.T. im Generationenblick, s. die Untersuchung des Instituts für Zeitungskunde) fragten, ging es bei der Telefunken-Untersuchung zum ersten Mal um eine soziodemographische Hörersegmentierung. Die Interviewergebnisse wurden nach verschiedenen Bevölkerungsgruppen kategorisiert ausgewertet.

TABELLE 1: HÖRERINTERESSEN 1935

Art der Sendung	Bevölkerungsgruppen					
	A 1	A 2	B 1	B 2	C 1	C 2
in Prozent						
<i>Musik</i>						
1. Klassische Konzerte . . .	63,4	80,4	23,9	26,3	7,9	10,5
2. Opern	11,3	11,8	5,4	5,3	6,3	11,6
3. Operetten	5,6	3,9	9,0	4,4	8,7	9,9
4. Unterhaltungsmusik . . .	32,4	43,1	45,5	34,2	43,6	38,7
5. Tanzmusik	26,8	13,7	34,1	29,8	33,3	41,4
6. Bunte Abende, Kabarett . .	5,6	2,0	7,8	3,5	7,9	5,3
7. Militärmusik	8,4	4,0	2,9	0,9	4,8	3,9
8. Volkslieder	1,4	—	3,6	2,6	5,5	2,8
9. Schallplatten	16,8	11,8	10,2	5,2	15,8	16,0
10. Männergesang	4,2	5,9	7,8	5,2	3,2	7,7
11. Frauengesang	1,4	8,0	1,8	2,6	—	1,1
12. Alles	19,7	9,8	31,1	30,7	38,9	29,2
<i>Wort</i>						
13. Reden u. Vorträge, In-land	59,1	49,0	46,1	39,5	48,4	40,3
14. Reden u. Vorträge, Aus-land	7,0	8,0	—	2,6	—	—
15. Sport	5,6	11,8	19,8	11,4	19,8	22,1
16. Recht	2,8	2,0	1,2	2,6	1,6	1,1
17. Fachvorträge	4,2	11,8	15,6	9,6	12,7	18,8
18. Landwirtschaft	1,4	2,0	5,9	2,6	8,6	4,9
19. Wissenschaftliche Vor-träge	15,3	23,6	2,4	7,0	1,6	1,6
20. Theater und Hörspie-le	18,3	13,7	13,8	14,9	18,2	17,8
21. Wetter- und Tagesnach-richten	52,1	52,9	56,2	46,5	53,2	49,7
22. Kirche	—	—	0,6	1,7	0,8	—
23. Für die Frau	5,6	—	1,2	—	3,2	3,3
24. Gymnastik	4,2	—	1,2	0,9	0,8	0,5
25. Kinder- und Jugend-funk, Märchenstunde . .	5,6	2,4	4,4	2,4	5,6	7,1
26. Alles	—	—	3,0	2,6	6,3	2,8

Lesebeispiel: 7,9 Prozent der Hörer aus der Gruppe der ungelerten Arbeiter (C 1) äußerten Interesse an klassischen Konzerten im Hörfunk (Basis: ca. 1000 Hörer).

Telefunkenstudie (Bessler 1980, 31)

Legende:

A1: Größere Kaufleute und Fabrikanten, A2: Freie Berufe, höhere Beamte, B1: Gewerbetreibende, Einzelhändler, Handwerker, B2: untere und mittlere Beamte, kaufmännische Angestellte, C1: ungelernete Arbeiter, C2: gelernte Arbeiter

2. Systematische Medienforschung der Rundfunkanstalten

Die ersten, wenn auch eher punktuellen Modelle der Medienforschung der Weimarer Zeit stellten die Grundlage für einen Neuansatz der Rundfunkforschung im Zusammenhang des Hörfunks der Nachkriegszeit im schließlich einsetzenden „Fernsehzeitalter“ dar. Bei sämtlichen Landesrundfunkanstalten der in den fünfziger Jahren neu gegründeten ARD (Arbeitsgemeinschaft der öffentlich-rechtlichen Sender Deutschlands) wurden z.T. nach amerikanischem bzw. britischem Vorbild Abteilungen zur Hörerforschung eingerichtet, um die Hörerbindung zu systematisieren und auszubauen sowie Programmstrategien in immer engerer Anbindung an Nutzerwünschen und -bedürfnissen zu orientieren. Mit der Etablierung des ZDF im Jahr 1963 begann die offizielle kontinuierliche Zuschauerforschung von ARD und ZDF, die sich bis heute fortsetzt. Das Unternehmen Infratam, ein gemeinsames Tochterunternehmen der Marktforschungsinstitute Infratest, München, und TAM, England, erhielt von 1963 bis 1974 den Auftrag der ARD/ZDF Medienkommission, die Zuschauerermessung durchzuführen. Das Unternehmen setzte zum ersten Mal ein technisches Gerät zur Messung der Fernsehnutzung ein, das sogenannte TAMMETER. Dieses wurde bei den ausgewählten Haushalten auf dem Fernsehgerät platziert und erfasste die Geräteeinschaltung, den Kanal und die Uhrzeit. Am Ende der Aufbauphase bestand das Haushaltspanel aus insgesamt 825 Fernsehhaushalten.

Parallel zur teleskopischen Messung wurden täglich persönliche Interviews geführt, die nach dem Sehverhalten von „gestern“ und „vorgestern“ fragten und besondere Fernsehnutzungsmuster (z.B. welche Sendungen komplett gesehen wurden, bei welchen um- bzw. abgeschaltet wurde) im „ganzheitlichen“ Blick beinhalteten.

Ab 1975 als der Vertrag mit Infratam auslief, erteilte die ARD/ZDF Medienkommission (die für die Koordination der Zuschauerforschung bis heute zuständig ist) der Arbeitsgemeinschaft Teleskopie, die das Messinstrument nicht nur technisch verbesserte, sondern auch differenziertere Messmethoden ermöglichte, den neuen Auftrag zur Zuschauerforschung. Eine wesentliche Anforderung an Fernsehforschung bestand nun darin, nicht nur empirische Kriterien zur Programmplanung zu messen, sondern auch die Zuwendung zu Werbeeinblendungen zu beobachten. Während zur Zeit des ersten „dualen“ Marktes von ARD und ZDF sich die Werbereichweite noch klar zugunsten der ARD abzeichnete – der Durchschnittswerbeblock des ZDF erreichte 9% Einschaltquote, die Regionalprogramme der ARD (die bereits zu Werbegesellschaften zusammengeschlossen waren) 48% – glich sich dieses Ungleichgewicht bereits gegen Ende der sechziger Jahre an. Aus diesem Grund wurde es notwendig, spezifische Zuwendungsmuster differenziert zu betrachten, um entsprechende Konsequenzen für die Platzierung von Werbeblöcken zu ziehen. Das grundlegende Konkurrenzfeld zwischen ARD und ZDF stellte seit den sechziger Jahren das Vorabendprogramm dar.

Das Zeitalter der teleskopischen Zuschauerforschung begann mit der Übernahme der Zuschauerforschung durch die Arbeitsgemeinschaft für Teleskopie. Die technischen Neuerungen ermöglichten es, Daten innerhalb kurzer Erhebungszeiträume zu ermitteln und unmittelbar auszuwerten. Der sogenannte Teleskomat stellte das zentrale

technische Gerät dar, das Einschaltvorgänge und Programmwahl der über 3jährigen Haushaltsmitglieder direkt speicherte und über die Telefonleitung des Haushalts an einen Zentralrechner übermittelte, sodass die Auswertungen bereits am folgenden Morgen in den Redaktionen zur Verfügung standen.

Voraussetzung für die Auswahl der Panelhaushalte war, dass der Haushalt über einen funktionsfähigen Fernsehapparat verfügt, der das erste und zweite Programm empfangen konnte. Das erste teleskopische Panel setzte sich aus ca. 1000 Haushalten zusammen und wurde bereits 1979 auf 1500 erhöht. Die Kosten für diese teleskopische Messung wurden gemeinsam von ARD und ZDF getragen.

Neben den täglichen Einschaltquotenmessungen wurden weitere detaillierte Analyseberichte vorgelegt:

- der teletjour-Wochenbericht, der die täglichen Einschaltverläufe einer Woche dokumentiert,
- der teleregion-Wochenbericht, der die Nutzung der regionalen Vorabendprogramme darstellt,
- der teledrei-Wochenbereich, der auch die Dritten Programme einbezieht (vgl. Bessler 1980, 335).

Als die GfK (Gesellschaft für Konsumforschung) im Jahr 1985 mit der Fernsehforschung beauftragt wurde, wurde das Verfahren der Einschaltquotenmessung erneut verbessert. Diese Messtechnik ermöglichte nun auch die Einbeziehung von Videorecordern (d.h. das Aufnehmen von Fernsehprogrammen) und registrierte die über das Fernsehgerät genutzten Telespiele. Obgleich die Fernsehforschung traditionell bei ARD/ZDF verankert war, veränderte der neu definierte „duale“ Markt, d.h. die Parallelität öffentlich-rechtlicher und kommerzieller Anbieter, nicht nur die Programmstruktur und den Werbemarkt, sondern brachte auch neue Ansätze der Zuschauerforschung mit sich. Für beide grundlegend unterschiedlichen Fernsehsysteme ging es entscheidend darum, eine einheitliche „Währung“ zum Verkauf von Werbezeiten zu bestimmen und diese aufgrund einer einheitlichen Forschungsmethode kontrollieren zu können. Es galt, die kommerziellen Fernsehanstalten RTL und SAT 1 in die Struktur herkömmlicher Fernsehforschung zu integrieren, die bis zu diesem Zeitpunkt von der ARD/ZDF-Medienkommission bestimmt wurde. Im Kontext dieser Debatte und des einheitlichen Wunsches aller Akteure, ein einheitliches und nachvollziehbares Messsystem zu etablieren, das von einer gemeinsamen Kommission ausgewählt wird, ist im Jahr 1988 schließlich die AGF, die „Arbeitsgemeinschaft Fernsehforschung“, gegründet worden. Mitglieder der AGF sind neben öffentlich-rechtlichen Fernsehanstalten auch kommerzielle Fernsehsender wie etwa Pro Sieben, RTL, SAT 1, Lizenznehmer sind Spartensender, die über eingeschränkte Rechte innerhalb der AGF verfügen. Die AGF löste die ARD/ZDF-Medienkommission in ihrer Rolle als Auftraggeber der einheitlichen Fernsehforschung ab. Die Werbewirtschaft (vertreten durch den Gesamtverband der Werbeagenturen) ist ebenfalls in Gremien der AGF vertreten. Durch neue Anforderungen eines sich auf der einen Seite differenzierenden Programmangebotes (in Vollprogramme, Sparten- und Zielgruppenkanäle) sowie eines sich internationalisierenden Fernsehmarktes (dieses ist insbesondere durch neue Plattformmodelle wie Kabel- und Satellitenforen ermöglicht), werden an Fernsehforschung neue Ansprüche gestellt. Während es in der ersten Phase des „dualen“ Modells völlig aus-

reichte, grobe Rahmendaten zur Verfügung zu haben, ist dieses gegenwärtig nicht mehr der Fall. Mit dieser Entwicklung geht einher, dass sich auch die „Währung“ des Fernsehmarktes, nach der Werbezeiten verkauft werden, potentielle Kooperationsoptionen geregelt und Programmeinkäufe entschieden werden, vervielfacht hat. Einschaltquoten gelten nur als eine Analysedimension, neben die „Reichweiten“ und „Marktanteile“ treten. Aus diesem Grund ist es offensichtlich, dass Fernsehforschung immer präziser vorzugehen hat. Die GfK, die seit 1985 die repräsentative Zuschauerforschung in einem Panel von 4400 Haushalten, das die 32,15 Millionen Privathaushalte mit einem Fernsehgerät in Deutschland regional-differenziert abbildet, arbeitet mit dem TCXL-Messgerät, das sekundengenau jeden Ein- und Umschaltvorgang registriert. Diese präzisen Messvorgänge werden dann – je nach Anforderung durch die Fernsehanstalten – vergrößert.

Die Werbeindustrie verlässt sich jedoch nicht ausschließlich auf die GfK-Messung, sondern initiiert ihrerseits ebenfalls spezifische Untersuchungen, die (z.T. auch in Kooperation mit der GfK durchgeführt), die Reihung von Spots in einer „Werbeinsel“, die Aufmerksamkeitsspanne der Zuschauer, Markenerkennung und Erinnerungsleistungen in den Mittelpunkt stellen. So wurde beispielsweise von Dums/Eßbauer/Jenzowsky (1999) untersucht, welche Unterschiede bezüglich der Aufmerksamkeit zwischen „Solospots“ und „Tandemspots“ (die zweifache Platzierung eines Spots in einer Werbeinsel) bestehen. Tandemspots werden in dieser Untersuchung zur Markeneinführung, zum „Branding“, empfohlen. Neben der Platzierung spezifischer Spots in einer Spotreihe (Werbeinsel) geht es aus Sicht der Programmanbieter auch darum, Werbeinseln als solche strategisch – zum Beispiel im Rahmen eines Spielfilms – zu platzieren. Jenzowskys Analyse zeigt etwa, dass Spots dann am besten erinnert werden, wenn sie unmittelbar auf eine spannende Spielfilmszene folgen (Jenzowsky 1999).

3. Diversifizierung der Medien – Differenzierung der Forschung

Nicht nur die Internationalisierung und Fragmentierung von Fernsehangeboten, sondern auch die zunehmende Konvergenz, d.h. die Übertragung von Inhalten traditioneller Medien in das Internet, erfordert eine Neupositionierung der Medienforschung. Das repräsentativ angelegte Haushaltspanel ist im Zusammenhang dieser Diskussion in die Kritik geraten. Fragmentierte Kanäle (etwa der Musikkanal MTV, der Nachrichtenkanal NTV) richten sich nicht an die Gesamtheit der bundesdeutschen Bevölkerung, sondern durch ihre internationale Ausrichtung (ntv gehört zu ca. 30% zu CNN) zielt ihr Programm konsequent auf nur ein Marktsegment, z.B. Jugendliche (etwa MTV und VIVA) oder politisch und wirtschaftlich Interessierte (z.B. ntv). Die Repräsentanz ihrer Kernzielgruppen ist zwangsläufig in dem auf Repräsentativität der bundesdeutschen Fernsehhaushalte angelegten Panel GfK gering. Hinzu kommt, dass die Altersstruktur der Fernsehnutzer bereits von neuen Ansätzen der Lebensstil- und Milieuforschung ersetzt wurde. Alterskategorien werden in den nachwachsenden Generationen, zumindest in Bezug auf Mediennutzung, offensichtlich immer bedeutungsloser. Seit 1997 wird bei ARD/ZDF bereits mit einem neuen Paradigma gearbei-

tet, das die unabhängige Variable „Alter“ durch „Mediennutzung“ ersetzt und auf diese Weise zu einer Mediennutzertypologie (MNT) gelangt. Den zentralen Ansatzpunkt dieses Verfahrens stellen Hartmann/Neuwöhner (1999) folgendermaßen dar: Da es „eine Vielzahl verschiedener Ursachen für die unterschiedliche Nutzung von Medienangeboten gibt, muß in der Regel auch eine Typisierung des Publikums auf mehreren Dimensionen beruhen. Mit Hilfe von Kombinationen verschiedener Variablen werden Personengruppen unterschieden, wobei für jede dieser Gruppen idealtypische Vertreter die Basis der Beschreibung bilden. Die endliche Zahl von Typen erlaubt dann eine einfache tabellarische Darstellung multivariater Abhängigkeiten, die sonst nur in Mustern komplexer statistischer Maße beschrieben werden könnten“ (Hartmann/Neuwöhner 1999). Die Übernahme von Ansätzen der Lebensstilforschung in die Medien- und Werbeforschung impliziert einen grundlegenden Wandel der Betrachtung von Medien. In diesem Blickpunkt sind Medien Bestandteile der Consumer Culture, in der die Auswahl von Medien (und -inhalten) nicht nach rein rationalen, d.h. „eindimensionalen“ Informationsbedürfnissen erfolgt, sondern nach neuen Kriterien. Es ist interessant zu beobachten, dass Fernsehanstalten diese kontextuellen Konditionen der Mediennutzung fast konsequenter verfolgen als die wissenschaftliche Medienforschung, die gerade erst beginnt, sich neuen Ansätzen, etwa der „Cultural Studies“, zu öffnen.

In den USA werden gegenwärtig die Folgen der Verknüpfung von Fernsehen und Internet in den Mittelpunkt der Medienforschung gerückt. Erste Erhebungen haben gezeigt, dass die Internetnutzung ca. 2% des Gesamtmedienkonsums sowohl bei Erwachsenen als auch bei Kindern und Jugendlichen einnimmt, etwa eine Stunde pro Woche gegenüber 20 Stunden pro Woche, die für das Medium Fernsehen aufgebracht werden (Stipp 2000). Auch in Deutschland zeigen sich erste Veränderungen herkömmlicher Sendeanstalten im Umfeld des Internet. So hat RTL seit dem 1. 3. 2000 die Verantwortlichkeit für internetrelevante Programmstrategien an die neu gegründete RTL New Media vergeben, ein erfolgreiches Modell, das auch von Printmedien (etwa Focus) praktiziert wird, um konsequent Content zu produzieren bzw. bereits vorhandene Programme neu „virtuell“ zu formatieren. Eine wichtige Strategie scheint derzeit für viele Fernsehanstalten zu sein, ihre Massenwirkung und ihr gelungenes „Markenimage“ in das Internet zu übertragen und dort mit Portalstrategien in Äquivalenz zur Programmphilosophie des Ursprungssenders (selten mit darüber hinausgehenden Inhalten) ein möglichst breit angelegtes Contentangebot zu etablieren. Hinzu kommt, dass mit dieser Strategie möglicherweise zusätzliche Werbekunden gewonnen werden können. Die Verschiebung des Medienbegriffs von einem „Push“-Medium, bei dem Inhalte nur in Einwegkommunikation vermittelt werden, zum „Push-Pull“-Medium Internet, bei dem Inhalte sowohl aktiv abgerufen als auch abgestellt werden können, katapultiert nicht nur die vertraute Terminologie von „Medien“, „Mediennutzer“, „Programm“ (und natürlich den Begriff „kommunikativer Kompetenz“) in neues theoretisches Terrain, sondern verändert grundlegend die herkömmliche Medienstruktur. Das System des „kommerziellen“ Rundfunks, das im Zeitalter des Push-Mediums zuverlässige Werbeeinnahmen bescherte, zeigt im Umfeld des Push-Pull-Mediums erste Brüche. Diese werden von konservativer Seite im öffentlichen Diskurs tendenziell abgeschwächt, von innovativer Seite werden bereits Konzepte der Neuor-

ganisation von „Content“ entwickelt, Konvergenzstrategien und Synergieeffekte im Umfeld unterschiedlicher Plattformen entworfen. Während die GfK als Institution der Fernsehforschung gelten kann, hat sich das ivw.de zur Dokumentation von Website-Zugriffszahlen etabliert. Im Kontext von Fernsehen geht es um die „Währung“ von Einschaltquoten, Marktanteilen und Reichweiten, in der Website-Analyse wurden die Dimensionen von „Pageviews“ und „Pageimpressions“ entwickelt. „Pageviews“ dokumentieren die Zugriffszahlen auf eine Site, der Begriff „Pageimpressions“ bezieht sich auf die Dokumentation eines Nutzungsvorgangs innerhalb einer Site, in der jeweils unterschiedliche Subsites aufgerufen werden können. Aus diesem Grund zeigt der Begriff „Pageviews“ den Zugriff auf eine Site an (über Homepage), „Pageimpressions“ zeigen auf, wie viele Subsites innerhalb der besuchten Website besucht werden. Beide Datensätze lassen Rückschlüsse auf die Platzierung von Werbebannern zu.

Die kommerzielle Medienforschung steht mit der Diversifizierung von Medien sowie mit neuen Verbreitungstechniken (von Satellit bis Internet) vor neuen Herausforderungen – sowohl neue Analyseverfahren zu entwickeln als auch die kommerzielle „Währung“ neuer Contentplattformen zu definieren.

Literatur- und Medienverzeichnis

- Bessler, Hansjörg.: *Hörer- und Zuschauerforschung*. Frankfurt a.M. (Deutscher Taschenbuch Verlag) 1980.
- Dumbs, Silvia & Saskia Essbauer & Stefan Jenzowsky: *Bessere Werbewirkung durch Tandem-spots?* In: Friederichsen, Mike & Stefan Jenzowsky (Hg.): *Fernsehwerbung. Theoretische Analysen und empirische Befunde*, Opladen (Westdeutscher Verlag) 1999, S. 221-234.
- Hartmann, Peter H. & Neuwöhner, Ulrich: *Lebensstilforschung und Publikumssegmentierung*. In: *Media Perspektiven*, 19/1999, S. 531-539.
- Jenowsky, Stefan: *Spannende Spielfilme mit eingebetteter Fernsehwerbung*. In: Friederichsen, Mike & Stefan Jenzowsky (Hg.): *Fernsehwerbung. Theoretische Analysen und empirische Befunde*, Opladen (Westdeutscher Verlag) 1999, S. 307-336.
- Stipp, Horst: *Nutzung alter und neuer Medien in den USA*. In: *Media Perspektiven*, 3/2000, S. 127-134.
- Weber, Max.: *Zu einer Soziologie des Zeitungswesens, Vortrag auf dem Ersten Deutschen Soziologentag (1910)*. In: Langenbucher, W. (Hg): *Publizistik und Kommunikationswissenschaft*, W. Braunmüller Verlag, 1986, S. 18-24.

Andrea Lang & Franz Marksteiner & Vrääh Öhner

Methoden der Filmanalyse

1. 1 Einleitung

Gegenstand der Filmanalyse ist der Film. Diese ebenso nahe liegende wie simple Feststellung verdeckt, dass keineswegs ausgemacht ist, was unter dem Begriff „Film“ verstanden werden kann: ist es der einzelne, abgeschlossene Film, und wenn ja, ist es sein Ganzes oder sind bloß einzelne seiner inhaltlichen, formalen, ökonomischen oder rezeptionsästhetischen Elemente von Interesse (wie organisiert der Film den Raum – über Plansequenzen oder über Montage, wie die Zeit – chronologisch oder über Vor- und Rückgriffe; unter welchen Bedingungen ist ein Film entstanden und wie wurde er aufgenommen)? Dehnt man den Begriff „Film“ auf ganze Gattungen aus (etwa Filmgenres wie z.B. Musicals, Melodramen oder Western) oder verengt man diesen auf bestimmte Ausdrucksweisen und -verfahren (Montage, „point of view“, Narration, Musik)? Will man Film unter ästhetischen, ökonomischen, soziologischen, geographischen oder geschlechterspezifischen Gesichtspunkten analysieren oder deren Genese unter historischen Gesichtspunkten? Die Liste dieser Fragen ließe sich beliebig fortsetzen. Gemeinsam ist ihnen, dass sie jeweils eine bewusste (gleichwohl historisch bedingte) Entscheidung für eine bestimmte Methode notwendig machen bzw. implizieren.

Nun ist die wissenschaftliche (oder wenigstens reflektierende) Beschäftigung mit Film beinahe so alt wie das Medium selbst. In einem ersten groben Überblick lassen sich drei Hauptströmungen unterscheiden:

- die „klassische Filmtheorie“ (1915-1945), die sich am Paradigma des Stummfilms, bzw. an der Frage orientiert, ob die industriell erzeugte Massenware Film Kunst ist
- die „moderne Filmtheorie“ (1945-1972), die sich zuerst in Frankreich und im angloamerikanischen Raum als eigenständige wissenschaftliche Disziplin etablieren konnte. Für diese standen Fragen nach einer konsistenten und einheitlichen Methode im Vordergrund, wobei versucht wurde, diese Fragen – im Interesse der Abgrenzung gegenüber benachbarten Disziplinen – auf den Bereich des „spezifisch Filmischen“ einzuschränken
- die Filmtheorie der Gegenwart (seit 1968), die sich wieder stärker um die Einbeziehung der den Film einrahmenden politischen, technologischen, sozialen und kulturellen Bedingungen bemüht (was etwa Fragen nach der „Ideologie des kinematografischen Apparats“, nach postmodernen Artikulationsweisen sowie nach geschlechtsspezifisch oder ethnologisch differenzierten Produktionsstrategien und Rezeptionstaktiken umfasst).

Die historische Entwicklung der Filmtheorie könnte somit durch die Verschiebung des jeweiligen forschungsleitenden Ansatzes beschrieben werden, der sich zunächst dem einzelnen Film als Kunstwerk (Ästhetik) zuwendet, sodann vom Film als sprach-

lich codierter Zeichenmaterie spricht (Textanalyse), um schließlich Film als sozial lokalisierbare Artikulationspraxis zu fassen (Kulturgeschichte). Die gegenwärtige Situation wird aber dadurch kompliziert, dass jede Verschiebung des jeweils forschungsleitenden Ansatzes keineswegs die Aufhebung des jeweils vorhergehenden bedeutet hat. So präsentiert sich Filmwissenschaft heute als Feld unterschiedlichster Methoden und Zugänge, was zwar einerseits interdisziplinären Fragestellungen weiten Raum lässt (und die anhaltende Beliebtheit des Gegenstandes Film auch in den Nachbardisziplinen erklärt), auf der anderen Seite aber die Formulierung einer systematischen, integrativen und wissenschaftlich verbindlichen Forschungsperspektive verhindert und damit auch die disziplinäre Abgrenzung der Filmwissenschaft als solcher.

Ein kurzer Blick auf die Themen der gegenwärtigen Auseinandersetzung mit dem Medium Film vermag deren weitläufige Verstreuung aufzuzeigen. Die für die angloamerikanischen „Film Studies“ repräsentative „Introduction to Film Studies“ von Jill Nelmes 1996 umfasst so unterschiedliche Felder wie:

- Kino als Institution: Welche Auswirkungen hatte die Institutionalisierung industrieller Produktions- und Distributionsweisen auf das Produkt Film? (Entwicklung der Filmindustrie und der damit verbundenen Formen der Regulierung und Standardisierung wie etwa der Herausbildung von Konventionen, des Einflusses von Importbeschränkungen, Zensur, Marketing etc.)
- Film und Technologie: Welchen Einfluss hat die Entwicklung neuer Technologien auf jene Verbindung von Kunst und Industrie, die der Film ist? (Tonfilm, Farbe, Cinemascope etc.)
- Filmform und Narration (Gegenstand der Filmanalyse im engeren Sinn): Untersuchungen zu kinematografischen Codes, zur Mise-en-scène, zu Schauspiel und Bewegung, Beleuchtung, Arbeit und Funktion der Kamera, Montage, Filmtone und der vielfältigen Erzählformen
- Genre, Stars und Autoren: Welche Funktion erfüllen diese drei zentralen Kategorien für die gesellschaftliche Wahrnehmung und Bedeutung von Filmen bzw. die Integration von Filmen in die Lebenswelten von ZuschauerInnen?
- Dokumentarfilm: Auf Grund welcher formaler oder inhaltlicher Kriterien lassen sich fiktionale von nicht-fiktionalen Filmen unterscheiden?
- Animationsfilm: Welche Bedeutungsfelder lassen sich durch den Verzicht auf die klassisch-realistische Referenz auf die außerfilmische Wirklichkeit erzeugen?
- Frauen und Film: Gibt es einen Unterschied zwischen weiblichem und männlichem Blick im und auf den Film? – Eine Frage, die im Kontext psychoanalytischer und ideologiekritischer Untersuchungen des kinematografischen Apparats zunehmend an Bedeutung gewonnen hat und in Richtung emanzipatorischer Modelle und weiterer Untersuchungen zur Kategorie des Geschlechts ausdifferenziert wurde: feministische (Film-)Theorie, Gender Studies.
- Lesbisches und schwules Kino: Welche emanzipatorischen Aspekte haben Repräsentation und Rezeption der schwul/lesbischen Kultur im Rahmen einer dominanten heterosexuellen Kultur?
- Nationale Kinematografien: Wie können die unterschiedlichen Entwicklungslinien in der britischen, sowjetischen, indischen oder deutschen Kinematografie im Vergleich zu Hollywood erklärt werden?

William Uricchio hat in seinem Aufsatz über die „angloamerikanische Methode der Filmforschung“ die gegenwärtige Situation wie folgt charakterisiert:

„Die nach dem Krieg zunehmende Auflösung von Disziplingrenzen, die mithalf, die Film Studies zu begründen, hat – im Guten wie im Schlechten – angehalten. Gemeinsam mit dem betont interdisziplinären Charakter des Strukturalismus und der Cultural Studies hat dieser Prozess auf die Art und Weise übergegriffen, in der Wissenschaftler mit Theorien und Methoden umgehen. Ohne feste Disziplingrenzen, ohne systematische Anwendung einer einzelnen Theorie oder eines zusammengehörigen Satzes von Methoden konnten Forscher relevante Ansätze nach Gutdünken auswählen und einsetzen. Dies ist zugleich eine Quelle der Innovation wie der Grundernster Sorge um die Zukunft der Disziplin.“ (Uricchio 1997, 116)

Zwei Hauptströmungen lassen sich derzeit unterscheiden: Ein „Top-down-Modell“, das durch Methoden definiert ist, die aus anderen Bereichen entlehnt sind und das der Filmtheorie eine einheitliche Ausrichtung geben will, wie das „Wisconsin-Projekt“ von Bordwell/Staiger/Thompson, von dem Thomas Elsaesser mit polemischem Unterton behauptet, es versuche, „die Filmtheorie voranzutreiben, indem es ganz von Neuem anfängt“ (Elsaesser 1996, 111; offensichtlich die einzige Vorgangsweise, die wissenschaftliche Stringenz verspricht) sowie ein „Bottom-up/Outside-in-Modell“, „bei dem das Wissen aus Erfahrung, Glaube, Wunsch, Vergnügen, Anwendungen und Zielen kommt“ (Elsaesser 1996, 115), das also kompatibler mit der Alltagserfahrung von Film erscheint, allerdings um den Preis wissenschaftlicher Marginalisierung, einer zumindest problematischen Anschlussmöglichkeit für weitere Forschung und einer anhaltenden institutionellen Verstreuung. Der letzte Punkt wird sich allerdings in Österreich nicht sonderlich bemerkbar machen, weil Filmwissenschaft als eigenständige Disziplin hierzulande gar nicht existiert.

2. Formalismus und Neoformalismus

Dass das Wisconsin-Projekt respektive der Neoformalismus wie „kaum ein Ansatz (...) so angegriffen“ wird und „doch zugleich zum Standard-Repertoire in filmwissenschaftlichen Seminaren geworden“ ist (Hartmann, Wulff 1995, 5), liegt wohl an der Strenge und Konsistenz, mit der dieser Ansatz ausgestattet ist, eine „Wissenschaftlichkeit“, die gleichwohl zur Polemik herausfordert wie auch enormen methodischen Rückhalt zu bieten in der Lage ist.

David Bordwell und Kristin Thompson, Hauptvertreter des Neoformalismus, betonen denn auch wiederholt in ihren Schriften diesen Anspruch auf Wissenschaftlichkeit und grenzen sich vor allem von den marxistisch und psychoanalytisch orientierten Ansätzen ab, die die Filmtheorie in den siebziger Jahren dominiert haben, nicht ohne jedoch deren Leistungen zu würdigen. Sie erheben aber den Vorwurf, diese Ansätze führten zu einer dem Untersuchungsgegenstand Film „übergestülpten Methode“. So formuliert Kristin Thompson nicht unpolemisch im ersten Kapitel ihres für den Neoformalismus zentralen Buches „Breaking the Glass Armor“ (1988), einer Sammlung exemplarischer Filmanalysen:

„Vorgefasste Methoden, die lediglich zu Demonstrationszwecken verwandt werden, führen oft zur Reduktion der Komplexität von Filmen. Da die Methode bereits vor der Auswahl des Films und dem Analyseprozess existiert, müssen ihre Grundannahmen genügend Spielraum für jeden Film bieten. Die Filme müssen demzufolge alle als irgendwie 'gleich' betrachtet werden, um sie mit der Methode in Einklang zu bringen, und dadurch gehen Zwischentöne verloren. (...) Eine solche Gleichmacherei in der Behandlung von Filmen birgt zusätzlich die Gefahr in sich, dass wir den Sinn für die Herausforderungen der Analyse verlieren, wenn wir stets ein und dieselbe Methode wählen, die wir wie eine Plätzchenform auf jeden Film aufdrücken. Diejenigen Filme, die wir uns als Beispiele auswählen, werden die sein, die der Methode angemessen sind, sodass sich der Ansatz immerfort selbst bestätigt. Diesem System erwachsen keine Widersprüche und auf Grund seiner leichten Anwendbarkeit wird es auch kaum revidiert werden. Für Wissenschaftler, die eine Methode entwickeln und dann anwenden, um sie zu beweisen, kommen Anregungen denn auch eher von außerhalb der Filmwissenschaft selbst: Entwicklungen in der Linguistik oder der Psychoanalyse können die Methoden verändern, aber das Medium Film hat darauf normalerweise wenig Einfluss. Das hat häufig damit zu tun, dass in solchen Fällen der zugrunde liegende Ansatz – Psychoanalyse, Linguistik etc. – außerhalb des Bereichs der Ästhetik liegt.“ (Thompson 1995, 24f)

Demgegenüber betont Thompson die intensive und genaue Betrachtung und die Auseinandersetzung mit dem Material. Die einzelnen Fragestellungen an dieses Material ergeben sich in erster Linie aus dem Material, also aus den Filmen selbst.

„Ein Film, der zunächst einmal unser Interesse anstachelt, wird dann analysiert, um in formaler und historischer Hinsicht zu erklären, warum gerade von diesem Film eine solche Wirkung ausgeht. Ähnlich der andere Fall: Wenn der Ansatz Fragen aufwirft, die so nicht zu klären sind, sollten wir zunächst anhand einer Reihe von verschiedenen Filmen untersuchen, welche Einsichten der Ansatz uns hinsichtlich der dort auftretenden Erscheinungen ermöglicht. Dann sollten die Ergebnisse mit anderen diskutiert werden, die von diesem oder ähnlichen Filmen ebenfalls fasziniert sind oder die zumindest an den Fragen, die die Analyse aufgeworfen hat, ein Interesse haben – denn letztlich schreibt und liest man Analysen gleichermaßen wegen der Fragestellungen, die sie aufwerfen, wie wegen der Erläuterung (explication) des jeweiligen Films. Theorie und Analyse werden so zu zwei verschiedenen Aspekten eines Austauschprozesses.“ (Thompson 1995, 26)

Die bemüht rigide Abgrenzung der Neoformalisten zu dominanten Strömungen im akademischen Umfeld hat eine historische Referenz in den Schriften der russischen Formalisten, jener Denktradition, auf die sich die Neoformalisten ja direkt beziehen. In Linguistenzirkeln organisiert (Petersburger Kreis und Opojaz) haben die Formalisten sich in den zehner und zwanziger Jahren um die Reform der Literaturwissenschaft im damaligen Russland bemüht. In Auseinandersetzung mit der aktuellen Avantgarde, vor allem den Futuristen, entwickelten sie ihre Theorien zur Literatur und zum Aufbau des Kunstwerkes. Mit revolutionärem Enthusiasmus prägten sie Begriffe wie Automatismus in der Kunst und rückten in Ablehnung der überkommenen, herkömmlichen Literaturtheorie Begriffe wie Material und Verfahren ins Zentrum ihrer Theorien.

„Der russische Formalismus stellt das Kunstwerk an sich in den Mittelpunkt; er hebt den Unterschied zwischen Literatur und Leben scharf hervor, er lehnt die üblichen biografischen, psychologischen und soziologischen Auslegungen der Literatur ab. Er entwickelt äußerst geschickte Methoden zur Analyse von literarischen Werken und zur Erforschung der Literaturgeschichte auf Grund ihrer eigenen Begriffe.“ (Wellek, in: Erlich 1987, 11)

Die „Analyse von literarischen Werken“ und die „Erforschung der Literaturgeschichte auf Grund ihrer eigenen Begriffe“ waren in der Anfangszeit des Formalismus konstituierende Momente. Man wandte sich gegen den Eklektizismus in der herrschenden russischen Literaturwissenschaft, der in der Arbeit mit literarischen Werken unreflektiert und beliebig Anleihen bei den Nachbarwissenschaften machte. Die Orientierung der Formalisten nicht auf ein außerhalb der Literatur gelegenes Feld, sondern auf das System der Literatur selbst, nimmt Betrachtungsweisen vorweg, wie sie später maßgeblich werden in der Argumentation gegen simple Widerspiegelungstheorien.

Die Betonung von Material und Verfahren gegenüber Inhalt und schöpferischer Inspiration führte bald zur Auseinandersetzung mit Film, der damals schlechthin neuen Materialkunst.

„Für den Formalismus als ein der Praxisform nach spezifisches Redesystem, das durch den Kontakt mit einem anderen, dem russischen Futurismus, entschieden beeinflusst wurde, ist der Schritt zum Film als einem neuen Redesystem Konsequenz der eigenen Evolution, eine Folge der im Ansatz semiotischen Ausrichtung auf die Korrelierbarkeit verschiedener Systeme nach Maßgabe ihrer jeweiligen Strukturgesetze.“ (Beilenhoff, 1974, 139)

Mit der Betrachtung der Literatur in ihrer Zeichenhaftigkeit legten die Formalisten den Grundstein für spätere Schulen wie den Prager Strukturalismus und andere semiotische Denkrichtungen. Sie nahmen in Ansätzen Gedankengänge vorweg, die sich bei Roland Barthes und Michel Foucault wiederfinden. Einige Theoretiker aus der Frühzeit des Formalismus nehmen denn auch eine wichtige Rolle in der Konstituierung neuer Schulen ein, wie etwa Roman Jakobson für den Prager Strukturalismus. In seinem programmatischen Aufsatz „Kunst als Verfahren“ aus dem Jahr 1919 wendet sich Viktor Sklovskij gegen die damals häufig verwendete Definition von Kunst als „Denken in Bildern“:

„Je tiefer man in eine Epoche eindringt, desto klarer wird einem, dass ein Dichter Bilder, die man für sein geistiges Eigentum gehalten hatte, von anderen übernommen hat und sie fast unverändert verwendet. Die ganze Arbeit dichterischer Schulen läuft hinaus auf das Anhäufen und Kundtun neuer Verfahren der Anordnung und Bearbeitung von Wortmaterialien, und zwar bei weitem mehr auf die Neuordnung als auf die Erfindung von Bildern. Die Bilder sind vorgegeben, und in der Dichtung gibt es weit mehr Erinnerung an Bilder als ein Denken in ihnen.“ (Sklovskij, in: Striedter 1979, 5)

Sklovskij, der die wesentlichsten Begriffe der formalistischen Bewegung mitgeprägt hat, verweigert sich damit einer ahistorischen Auffassung von Literatur ebenso wie einer Auffassung vom genialisch schöpferischen Autor. Die Anstöße zu Evolutionschritten der Literatur liegen nach Ansicht der Formalisten nicht außerhalb der literarischen Werke, also in sozialen oder außerliterarischen Erscheinungen, sondern innerhalb der Literatur selbst. Parallel dazu nehmen die Neoformalisten einen ästhetischen Bereich an, der vom nichtästhetischen getrennt ist und eigenen Gesetzmäßigkeiten folgt. „Im Gegensatz zur Alltagswahrnehmung verwickeln uns Filme und andere Kunstwerke in eine nicht-praktische, spielerische Form der Interaktion. Sie erneuern unsere Wahrnehmungsfähigkeiten und andere mentale Prozesse, da sie keine unmittelbaren praktischen Anforderungen an uns stellen.“ (Thompson 1995, 28) Automatismen in der Wahrnehmung von Kunstwerken müssen durch neue Verfahren aufgebro-

chen werden, die ihrerseits wieder dem Prozess der Automatisierung unterliegen und wieder gebrochen werden müssen.

Laut Viktor Sklovskij werden Brüche durch das Verfahren der Verfremdung herbeigeführt. Verfremdung wird demnach für Formalismus und Neoformalismus zu einem gleichermaßen zentralen Begriff. Beide betrachten die Evolution der Kunst als eine Abfolge von Automatisierungs- und Verfremdungsprozessen innerhalb der jeweiligen Gattungen.

Dabei bezeichnet der Begriff Kunstwerk Artefakte, denen nichts Natürliches eignet, sondern die durch und durch gestaltet sind und die keinem alltäglichen Nutzen zugeführt werden. Ob es sich dabei um gute oder schlechte oder etwa gar keine Kunst, sondern Kitsch oder Schund handelt, bleibt sekundär. Die Neoformalisten gehen davon aus, dass jedem Kunstwerk ein gewisser Grad an Verfremdung innewohnt, indem es „zumindest die Realität verfremdet“ (Thompson 1995, 32). Der Verfremdungseffekt kann sich also auf die Realität oder aber auf andere Kunstwerke beziehen. So wird etwa die Beziehung des Einzelwerks zum Genre unter dem Gesichtspunkt diskutierbar, inwieweit ein Werk die Gesetze des Genres verändert/verfremdet, sich damit von anderen, ähnlichen Filmen unterscheidet und durch die Verfremdung das Genre gleichzeitig erneuert.

Zu den wesentlichsten Leistungen der formalistischen Denktradition, die auch von den Neoformalisten wiederholt betont wird, gehört die Aufhebung der Trennung von Form und Inhalt. David Bordwell richtet sich gegen die Auffassung, in jedem Text sei ein „tieferer Sinn“ verborgen, der durch den Kritiker bzw. Interpreten ans Licht gebracht werden müsste. Dem entgegen stellt er das Konzept der Interaktion zwischen Kunstwerk und Betrachter: „The text is inert until a reader or listener or spectator does something to and with it. The sensory data of film at hand furnish the materials out of which inferential processes of perception and cognition build meanings. Meanings are not found but made.“ (Bordwell 1989, 2)

Indem die Neoformalisten ein Kommunikationsmodell für die Kunst ablehnen, also ein Kunstwerk bzw. Film keine Botschaft eines Künstlers übermittelt oder „Aussage“ hat, die vom Rezipienten verstanden werden muss, wird Bedeutung nicht als etwas außerhalb des Kunstwerks Existierendes verstanden, sondern als ein Verfahren innerhalb desselben, mit einer ganz bestimmten Funktion. Bedeutung ist somit nur ein Verfahren unter anderen, das im Film manifest nachweisbar wird, und das sein Teil zum Gesamtsystem des einzelnen Films beiträgt.

Als Beispiel, wie ein historisches Thema in jedem Film anders abgehandelt wird, nennen Bordwell und Thompson in ihrem Buch „Film Art“ drei Filme, deren Handlung in der Zeit des amerikanischen Bürgerkriegs angesiedelt ist. Bei D. W. Griffiths' *Birth of a Nation* ist der Bürgerkrieg alles andere als ein „neutraler“ Inhalt. Er wird in Beziehung gesetzt mit anderen Elementen: einer Geschichte über zwei Familien mit politischen Ideen über den Wiederaufbau und dem epischen Filmstil von Schlachtenszenen. Ein anderer Film eines anderen Filmemachers mag das gleiche Thema behandeln, aber es wird eine andere Rolle in einem anderen formalen System spielen. In *Gone with the Wind* ist der Krieg lediglich Hintergrund für die Romanze der Heldenin

und in *The Good, the Bad and the Ugly* unterstützt der Krieg drei zynische Männer auf ihrer Suche nach Gold.

Die menschliche Wahrnehmung zielt darauf ab, Informationen zu verknüpfen, Schlüsse zu ziehen, ein Ganzes aus Teilen zu konstruieren, Kommendes zu antizipieren. Jedes Kunstwerk, jedes Gedicht, jeder Film präsentiert lediglich Teile, die wir zu ergänzen oder verknüpfen versuchen. Das Kunstwerk selbst besteht nur aus farbigen Flächen, Linien, Wörtern, Tönen, Licht. Es funktioniert also durch die Interaktion zwischen Zuseher und Kunstwerk, die sich auf die Spezifik der menschlichen Wahrnehmung, der Vervollständigung von Informationen bezieht.

Kunstwerke bestehen aus Zeichen, die systematisch organisiert (angeordnet) sind. Jedes Zeichen steht in Beziehung zu den anderen Zeichen seines Systems. Die Form eines Films, in ihrer allgemeinsten Bedeutung, beschreibt die Beziehungen der Zeichen untereinander. Filme beinhalten verschiedene Kategorien von Elementen: narrative Elemente und stilistische (Kamerabewegungen, Farbsetzung, Musik etc.). Die Einheit eines Films ergibt sich aus der Positionierung/Kombination (by positing) von zwei Subsystemen von Elementen – einem narrativen und einem stilistischen – innerhalb des größeren Systems ganzer Film.

Jede Komponente des Films funktioniert als Teil der gesamten Struktur, die wahrgenommen wird. Themen und abstrakte Ideen gehen in dieses alles umfassende System des Werkes gleichermaßen ein. Verschiedene Zeichen leiten uns an, Erwartungshaltungen oder Schlussfolgerungen zu entwickeln. Der Zuseher verbindet die verschiedenen Elemente dynamisch und konsequenterweise werden Thema und abstrakte Ideen zu etwas anderem, als sie dies außerhalb des Werks sind. Aber auch Irritationen oder Störungen können systemimmanent sein, wie etwa beim Avantgardefilm oder in den Filmen von Jean-Luc Godard, durch die unsere Erwartungshaltungen immer wieder enttäuscht und unsere Sehgewohnheiten herausgefordert werden (vgl. Bordwell, Thompson 1997).

Eine weitere direkte Bezugnahmen des Neoformalismus auf den Formalismus geschieht über den Begriff der Funktion einzelner Elemente bzw. Verfahren. Um dem einzelnen Werk gerecht zu werden, ist es bei dessen Analyse unerlässlich, nicht nur die Beschaffenheit einzelner Verfahren zu ermitteln, sondern vor allem auch deren Funktion innerhalb des Werks. Jedes Verfahren bzw. Element eines Films kann mehrere Funktionen haben. Kristin Thompson nimmt direkte Anleihen bei Jurij Tynjanov, der Funktion als die „Korrelation jedes Elementes eines als System gesehenen literarischen Werkes zu den anderen Elementen und folglich zum ganzen System“ definiert. „Die Funktion eines Elements muss nicht vom Filmemacher intendiert sein.“ (Tynjanov 1982, 31)

„Die Funktion ist für das Verständnis der einzigartigen Eigenschaften eines spezifischen Kunstwerks entscheidend: denn während ein und dasselbe Verfahren in vielen Werken auftreten kann, kann seine Funktion dabei doch je verschieden sein. Es ist riskant anzunehmen, dass einem bestimmten Verfahren von Film zu Film die gleiche festgelegte Funktion zukommt. (...) Jedes gegebene Verfahren dient, abhängig vom spezifischen Kontext des Werkes, verschiedenen Funktionen, und es ist eine der Hauptaufgaben der Analyse, diese Funktionen in ihren jeweiligen Kontexten zu ermitteln. Die Funktionen spielen darüber hinaus für die Beschreibung des Verhältnisses zwischen Werk und Geschichte eine wesentliche Rolle. Die Verfahren selbst

unterliegen leicht dem Prozess der Automatisierung, und der Künstler kann sie in diesem Fall durch neue, stärker verfremdend wirkende Verfahren ersetzen. Die Funktionen allerdings tendieren dazu, stabiler zu sein, da sie mit jedem Wechsel der Verfahren erneuert werden, und historisch gesehen haben sie länger Bestand als das einzelne Verfahren. Man kann verschiedene Verfahren, die dieselbe Funktion erfüllen, als funktionale Äquivalente bezeichnen." (Thompson 1995, 36)

Wir können also bei jedem Verfahren, das wir als solches in einem Film ausmachen, nicht nur untersuchen, wie dieses Verfahren beschaffen ist, sondern müssen dies mit der Frage verbinden: Was bewirkt dieses Verfahren dort, wo es platziert ist, zu welchem Zweck wird es eingesetzt? Diese Frage können wir auf das System des einzelnen Films beziehen, aber auch auf andere Filme bzw. Kunstwerke.

Ein anderer Weg, die Funktion eines Verfahrens zu erkennen, ist, die Frage zu stellen, welche anderen Elemente seine Existenz erforderlich machen. So haben Figuren in einem Film oft einen Gegenpart, der durch seine Differenz die Eigenschaften der Figur erst deutlich hervortreten lässt. Nicht immer wird dies so deutlich wie in Howard Hawks *Gentlemen Prefer Blondes*, wo der Unterschied zwischen den beiden weiblichen Hauptfiguren, dargestellt von den Schauspielerinnen Jane Russell und Marilyn Monroe, schon durch ihr Äußeres (Kleidung, Haarfarbe etc.) überdeutlich signalisiert wird.

Ein weiteres Beispiel wäre etwa die „Quirligkeit“ und Lebendigkeit der jungen Kaiserin Sissi (Romy Schneider) im gleichnamigen österreichischen Film, die durch die steife Contenance des Kaisers (Karlheinz Böhm) noch stärker herausgestrichen wird. Im Verlauf der Sissi-Trilogie wird dieser Unterschied immer deutlicher betont.

Darüber hinaus kann die Funktion eines Verfahrens ermittelt werden, indem man die Frage stellt, wodurch sein Einsatz ebendort, wo es platziert ist, motiviert ist. Motivation darf dabei nicht damit verwechselt werden, welche Gründe für das Handeln von Charakteren angeführt werden. Dies kann eine der Funktionen von Verfahren sein, eine Reduktion darauf würde aber zu kurz greifen. Kostüme, Kamerabewegungen, die Verteilung von Licht und Schatten innerhalb des Bildes, all das muss motiviert sein, um vom Zuseher akzeptiert zu werden.

Britta Hartmann und Hans J. Wulff benennen in ihrer konzisen Bestandsaufnahme des Wisconsin-Projektes, der eine äußerst aufschlussreiche Bibliografie angeschlossen ist, das „Dreieck“, in dem sich das Gesamtforschungsprojekt bewegt: neoformalistische Filmanalyse, eine kognitiv orientierte Theorie des Films und eine historische Poetik des Films, wobei sie konstatieren, dass letztere, also die historische Poetik, am weitesten ausgeführt sei (vgl. Hartmann, Wulff 1995, 5-22). Als umfassendste und folgenreichste Publikation des Wisconsin-Projektes gilt nach wie vor die erstmals 1985 erschienene Untersuchung „The Classical Hollywood Cinema“ von David Bordwell, Kristin Thompson und Janet Staiger.

„Stil ist dabei gefasst als systematischer Gebrauch kinematografischer Mittel (...), der im spezifischen Produktionszusammenhang Hollywoods standardisiert und zum Regelwerk erhoben wird, sodass eine strikt arbeitsteilige Gliederung und damit Kosteneffizienz der Produktion möglich wird. Das Hollywood System kann als ein solches 'set' von Regeln und Normen beschrieben werden (...), das im Hintergrund der Produktionsentscheidungen steht und zugleich das implizite filmisch-ästhetische Wissen der Zuschauer ausmacht.“ (Hartmann, Wulff 1995, 8)

Wenn Stil nun ein solches Set von Regeln bereitstellt, so stellt sich die Frage nach der Beziehung des einzelnen Werkes zum Stil einer Epoche, eines Produktionszusammenhangs oder einer wie immer gearteten Bezugsgröße. Dazu konstatieren Hartmann und Wulff: „Der Status des Einzelwerkes erweist sich hier als ambivalent: Stil tritt am Werk auf, der Text selbst ist daher nur so etwas wie der Ort, an dem ein spezifischer Stil gefunden werden kann; andererseits ist aber das Werk als formale und sinnhafte Ganzheit Gegenstand der Beschreibung selbst.“ (Hartmann, Wulff 1995, 9)

Für diese Beschreibung stellen die neoformalistischen Theoretiker einen ausgefeilten Ansatz und einen so umfangreichen wie präzisen Begriffsapparat zur Verfügung. Wer sich dieser Mittel bedient, sollte jedoch auch der Grenzen gewahr sein, die er sich damit setzt. Schließlich vermag keine wie konzis auch immer angelegte Methode der Filmanalyse den hermeneutischen Zirkel zu verlassen. Das ist auch gut so, denn diese notwendige Unabschließbarkeit der Forschung markiert zugleich die Einsatzstelle für jene Analysemodelle, die man unter der Rubrik „Erfahrungswissenschaften“ zusammenfassen könnte oder, wie Thomas Elsaesser das getan hat, unter dem Begriff „Pragmatik des Audiovisuellen“. Diese versucht, das erweiterte Feld des Audiovisuellen einzubegreifen, „seine Abgrenzung und Neudefinierung als Untersuchungsgegenstand“ zu betreiben. Darüber hinaus geht es in dieser Pragmatik des Audiovisuellen „um die Abbild- oder Speicherfunktion der Medientechnologien gemessen an ihrem gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Standpunkt; und weiters um die neuen Rezeptionsformen, bei denen sich nicht so sehr die Frage stellt, *was* ist Film und *was* ist Kino, sondern *wann* ist Film und *wann* ist Kino“ (Elsaesser 1996, 118f).

Literatur- und Medienverzeichnis

- Beilenhoff, Wolfgang (Hg.): *Poetik des Films. Deutsche Erstausgabe der Texte der russischen Formalisten mit einem Nachwort und Anmerkungen*. München (Fink) 1974.
- Bordwell, David: *Making Meaning. Interference and Rhetoric in the Interpretation of Cinema*. Cambridge, London (Harvard Univ. Press) 1989.
- Bordwell, David: *Narration in the Fiction Film*. London (Routledge) 1985.
- Bordwell, David & Thompson, Kristin: *Film Art. An Introduction*. 5. Aufl. New York (McGraw-Hill) 1997.
- Bordwell, David & Thompson, Kristin: *Film History. An Introduction*. New York (McGraw-Hill) 1994.
- Bordwell, David & Thompson, Kristin & Staiger, Janet: *The Classical Hollywood Cinema. Film Style and Mode of Production to 1960*. New York (Columbia Univ. Press) 1985.
- Cinetext: *Film and Philosophy*. (Österreichische Filmtheorie-Website mit Links zu den wichtigsten Film-Seiten im Netz URL <http://cinetext.philo.at/home.html> [Stand 2000-06-01])
- Elsaesser, Thomas: *Pragmatik des Audiovisuellen. Rettungsboot auf der Titanic?* In: *Kinoschriften*, 4 (1996), S. 107-120.
- Erlich, Victor: *Russischer Formalismus*. Frankfurt a.M. (Fischer) 1987.
- Hartmann, Britta u. Hans J. Wulff: *Vom Spezifischen des Films. Neoformalismus – Kognitivismus – Historische Poetik*. In: *montage a/v*, 4/1/1995, S. 5-22.
- Jakobson, Roman: *Poetik. Ausgewählte Aufsätze 1921-1971*. 2. Aufl. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1989.

- Jakobson, Roman: *Semiotik. Ausgewählte Texte 1919-1982*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1992.
- Mukarovsky, Jan: *Kapitel aus der Ästhetik*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1970.
- Mukarovsky, Jan: *Kunst, Poetik, Semiotik*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1989.
- Nelmes, Jill (Hg.): *An Introduction to Film Studies*. London (Routledge) 1996.
- Palmer, R. Barton (Hg.): *The Cinematic Text. Methods and Approaches*. New York (AMS Press) 1989.
- Staiger, Janet: *Interpreting Films. Studies in the Historical Reception of American Cinema*. Princeton, N.J. (Princeton Univ. Press) 1992.
- Stempel, Wolf-Dieter (Hg.): *Texte der russischen Formalisten. Bd. 2. Texte zur Theorie des Verses und der poetischen Sprache*. München (Fink) 1972.
- Striedter, Jurij (Hg.): *Texte der russischen Formalisten. Bd. 1. Texte zur allgemeinen Literaturtheorie und zur Theorie der Prosa*. München (Fink) 1979.
- Thompson, Kristin: *Breaking The Glass Armor*. Princeton, N.J. (Princeton Univ. Press) 1988.
- Thompson, Kristin: *Neoformalistische Filmanalyse. Ein Ansatz, viele Methoden*. In: Montage a/v, 4/1 (1995), S. 23-62. (leicht gekürzte Übersetzung des Einleitungskapitels aus Breaking the Glass Armor)
- Tynjanov, Jurij: *Poetik. Ausgewählte Essays*. Leipzig u.a. (Kiepenheuer) 1982.
- Uricchio, William: *Film Studies. Anglo-amerikanische Methoden der Filmforschung*. In: Bock, Hans-Michael & Jacobsen, Wolfgang (Hg.): *Recherche Film. Quellen und Methoden der Filmforschung*. München (ed. text & kritik) 1997, S. 109-119.
- Wuss, Peter: *Originalität und Stil. Zu einigen Anregungen der Formalen Schule für die Analyse von Film-Stilen*. In: Montage a/v, 7/1 (1998), S. 144-167.

Dieter Spanhel

Grundzüge der Evaluationsforschung

1. Einleitung

Erziehungswissenschaft zielt nicht nur auf die Erkenntnis, Beschreibung und Erklärung von Wirkungszusammenhängen ab, auf denen Erziehungs- und Bildungsprozesse beruhen, sondern ihre Aufgabe besteht auch darin, einen Beitrag zur Verbesserung der Erziehungspraxis zu leisten. Wenn sich die Erziehungswissenschaft in diesem Sinne als „Wissenschaft von der und für die Erziehungspraxis“ (D. Benner) versteht, dann muss sich die erziehungswissenschaftliche Forschung verstärkt nicht nur um Erklärungswissen (deklaratives Wissen), sondern insbesondere um die Gewinnung von Handlungswissen bemühen. Sie muss den Praktikern ein prozedurales Wissen bereitstellen, das ihnen gesicherte Erkenntnisse über die Wirksamkeit von pädagogischen Maßnahmen, Programmen, Konzepten, Curricula liefert, ihnen Entscheidungshilfen und Bewertungen an die Hand gibt, mit deren Hilfe sie ihre Handlungskonzepte weiterentwickeln und optimieren können, und ihnen bewährte Instrumente und Methoden bietet, um den Erfolg ihres beruflichen Handelns zu kontrollieren. Diese Aufgaben kann die Forschung nur in enger Kooperation mit den Praktikern verwirklichen. Entsprechende Bemühungen erfordern Kontrollen, Bewertungen und Qualitätsbeurteilungen, die ihrerseits auf systematische Erfassungen von Rückmeldungen angewiesen sind. Solche Evaluationen sind ein unverzichtbarer Teilschritt in jedem rational geplanten Handlungsablauf von Praktikern und Wissenschaftlern, weil sie begründete Bewertungskriterien für die Entwicklung, Auswahl, Durchführung und Kontrolle pädagogischer Maßnahmen bereitstellen. Dies ist das weite Feld der *Evaluationsforschung*. Zu ihr gehören im Bereich der Erziehungs- und Bildungsforschung die Überprüfung der Leistungsfähigkeit pädagogischer Maßnahmen oder Programme, die Überprüfung der Wirksamkeit neuer Curricula, Leistungs- und Bewährungskontrollen bei Schulversuchen ebenso wie die Überprüfung des Einsatzes neuer Medien oder Unterrichtstechnologien, die Qualität der Hochschullehre oder die Effizienz von Konzepten der Lehrerbildung oder -fortbildung.

Durch die rasante Entwicklung von der Informations- zur Wissensgesellschaft und die damit verbundenen tiefgreifenden gesellschaftlichen Veränderungen und durch die angestrebte Angleichung der Bildungsstandards in der Europäischen Gemeinschaft wird der Erziehungs- und Bildungsbereich ständig mit neuen Anforderungen konfrontiert, die es zu bewältigen gilt. Dabei wird es immer wichtiger, die Qualität der Erziehungs- und Bildungsangebote und -leistungen ständig weiter zu optimieren, um die anstehenden wirtschaftlich-technischen, sozialen, ökologischen Probleme lösen zu können, die Heranwachsenden für die Anforderungen ihrer zukünftigen Lebenswelt fit zu machen und die Entwicklung in Richtung auf eine humane Gesellschaft zu sichern. In diesen Zusammenhängen wird die Evaluationsforschung zu einem zentralen Instrument eines umfassenden Qualitätsmanagement im Bildungsbereich.

Pädagogische Evaluationsforschung hat sich in den letzten Jahrzehnten stark ausdifferenziert und es wurden vielfältige Modelle und Konzepte entwickelt. Im Folgenden geht es um grundlegende Ansätze pädagogischer Evaluation, ihre spezifischen Ziele, Anwendungsgebiete und Verfahrensweisen. Dabei steht die Frage im Mittelpunkt, welches spezifische Wissen mit welchen Methoden die Evaluationsforschung hervorbringt und welcher Stellenwert diesem Wissen im Rahmen einer allgemeinen Erziehungswissenschaft zukommt.

2. Begriffe

2.1 Evaluation

als Prozess oder Resultat einer bewertenden Bestandsaufnahme ist ein selbstverständlicher Bestandteil unserer alltäglichen Erfahrungen. Sie erfolgt meist durch Rückmeldungen, Kontrollen oder Beurteilungen von Handlungen, Maßnahmen oder Projekten, die quasi von selbst anfallen, sei es im persönlichen, sozialen oder gesellschaftlichen Bereich. Evaluation als eine wissenschaftliche Forschungsmethode zielt auf die systematische Erfassung solcher Rückmeldungen. Sie ist keineswegs typisch für den pädagogischen Bereich, sondern in allen human- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen gebräuchlich: „Evaluation dient der wissenschaftlichen, d.h. systematischen und gemäß angegebener Kriterien nachvollziehbaren Beschreibung und Bewertung von Maßnahmenkonzepten oder Programmen im Bildungs-, Sozial- und Gesundheitswesen sowie in anderen Feldern der öffentlichen Daseinsfürsorge und der sozialen Kontrolle.“ (Beywl 1991, 266; vgl. Stufflebeam 1985, 47) Häufig wird das Wort im sozialwissenschaftlichen Sprachgebrauch in einem ähnlichen Sinne verwendet wie Erfolgskontrolle, Lernerfolgskontrolle, Qualitätskontrolle bzw. Qualitätssicherung, Wirkungsforschung, Effizienzforschung, Kontrollforschung, Bewährungsuntersuchung, Begleitforschung (vgl. historische Aspekte).

2.2 Pädagogische Evaluation

gründet sich auf den professionellen Anspruch von Erziehungswissenschaftlern und Praktikern, über Bedingungen und Ergebnisse des pädagogischen Handelns zuverlässige Erkenntnisse zu gewinnen, um Maßnahmen zu optimieren, zielorientiert Lernumgebungen gestalten zu können und in effektiverer Weise Verantwortung zu übernehmen. „Evaluation ist der zielgerichtete systematische Prozeß der Informationssuche und Bewertung dieser Information, bezogen auf ein ausgewähltes Bildungsprogramm.“ (Grüner 1993, 31) Das bedeutet, dass sich pädagogische Evaluationsstudien stets auf Handlungssysteme ausrichten, die sich nicht mit einem einzigen Beschreibungssystem erfassen lassen, sondern die Berücksichtigung unterschiedlicher Dimensionen und Kriterien verlangen. Um die außerordentlich komplexen Lern- und Bildungsprozesse angemessen empirisch erfassen zu können, wird vielfach ein systemischer Zugang gefordert. So ist es auch nicht verwunderlich, dass es keine einheitliche Explikation des Begriffs der pädagogischen Evaluation gibt (Vgl. z.B. Popham & James 1988, 7; Stufflebeam & Shinkfield 1985, 3; Altrichter 1998, 263) Sie lässt sich durch folgende Bestimmungsmerkmale charakterisieren:

- Bewertung von Handlungsalternativen als Planungs- und Entscheidungshilfe;
- Ziel- und Zweckorientierung: praktische Maßnahmen überprüfen, verbessern und Entscheidungshilfen über den weiteren Einsatz oder für Alternativen geben;
- systematische Anlage und Anpassung an wissenschaftliche Forschungsmethoden;
- Orientierung an vereinbarten Beurteilungskriterien und Standards;
- ethisch-moralische Verantwortung bei der Abschätzung von Forschungsergebnissen.

Die Optimierung von Handlungsalternativen erscheint heute als eine „unverzichtbare Form des wissenschaftsgestützten Lernens“ mit dem Ziel einer „Übelminimierung statt unrealistischer Ideallösung“ (Wottawa & Thierau, 1998, 22).

2.3 Evaluationsforschung

im engeren Sinn liegt dann vor, wenn die explizite Verwendung wissenschaftlicher Forschungsmethoden und -techniken für den Zweck der Durchführung einer Bewertung zur Diskussion steht. Evaluationsforschung kann sich der ganzen Bandbreite sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden bedienen. Nach Weber (1998, 21) umfasst sie „alle forschenden Aktivitäten, bei denen es um die Bewertung des Erfolges von gezielt eingesetzten Maßnahmen oder um Auswirkungen von Wandel in Natur, Kultur, Technik und Gesellschaft geht“. Nach Bortz & Döring (1995, 100) ist die Evaluationsforschung keine eigenständige Disziplin, sondern gehört in den Bereich der angewandten Sozialforschung in Form der Auftragsforschung bzw. der Begleitforschung. Für Rossi & Freeman & Hofmann (1988, 183) dient sie der Entwicklung von Programminitiativen und hilft, die Planung und Umsetzung sozialer Interventionen zu verbessern. Dabei geht es um den Aufbau eines speziellen, prozeduralen Wissens für ein nicht routinemäßiges, professionelles Handeln in den unterschiedlichen, stets komplexen pädagogischen Arbeitsfeldern mit dem Ziel einer Qualitätssicherung und Weiterentwicklung.

3. Historische Aspekte: Zur Entwicklung der Evaluationsforschung im Erziehungs- und Bildungsbereich

3.1 Entwicklung in den USA

Die Evaluationsforschung hat in Deutschland erst seit Beginn der siebziger Jahre stärkere Beachtung in der Erziehungswissenschaft gefunden, kann jedoch in den USA bereits auf eine längere Tradition zurückblicken, die sich in fünf Entwicklungsphasen charakterisieren lässt (Stufflebeam 1985, 15-22; Beywl (1988); Guba & Lincoln 1989; Stufflebeam & Shinkfield 1990):

Die erste Entwicklungsphase von den dreißiger Jahren bis zum 2. Weltkrieg wurde von R.W. Tyler geprägt, der vielfach als Vater der Evaluationsforschung bezeichnet wird. Er begründete in Abwendung von den vorausgegangenen Bemühungen um die Konstruktion von standardisierten Testverfahren zur Leistungsmessung (z.B. Intelligenztests) eine neue Auffassung von Evaluation: Zentrales Anliegen war nun die Überprüfung der Zielerreichung bestimmter Bildungsprogramme (vgl. Wolf 1990, 14,

15). In den fünfziger Jahren wurde diese lernzielgesteuerte Curriculumevaluation weiter ausgebaut.

Die zweite Generation der Evaluationsforschung von Ende der fünfziger Jahre bis ca. 1970 war durch eine riesige Welle von Evaluationsmaßnahmen gekennzeichnet, die in den USA durch den Sputnikschock ausgelöst worden waren sowie durch Bemühungen Mitte der sechziger Jahre, die Chancengleichheit im Bildungsbereich zu verbessern. Als bekanntestes Beispiel dafür steht das „Head-Start-Programm“ als Versuch, durch kompensatorische Erziehung im Vorschulalter die Bildungschancen sozial benachteiligter Kinder zu verbessern. Sozialpolitische Programme wurden von Anfang an mit dem gesetzlichen Auftrag zur Überprüfung der Wirkungen verbunden.

In der dritten Generation der Evaluationsforschung von Ende der sechziger Jahre bis ca. 1980 wurde verstärkt die Qualität der Lehr-Lernprozesse selbst zum Gegenstand der Evaluationsforschung gemacht. Der Wertaspekt, Fragen der Begründung von Bewertungskriterien und die Validität der Bewertung fanden erhöhte methodologische Aufmerksamkeit. In dieser Phase entwickelte sich die Evaluationsforschung zu einer eigenständigen Disziplin mit eigenen Berufsverbänden (z.B. das Joint Committee) und eigenen Zeitschriften (Evaluation Review).

Die vierte Generation der Evaluationsforschung zwischen 1980 und 1990 lässt sich durch das Stichwort Wirkungsorientierung kennzeichnen. Sie war geprägt durch die Verfeinerung des methodischen Instrumentariums und durch die Entwicklung einer Vielzahl von Evaluationsmodellen. In den Ansätzen zu einer responsiven Evaluation wurden dabei erstmalig die Interessenpositionen, die Ansprüche und Wünsche der Beteiligten- und Betroffenenengruppen in den Vordergrund gestellt.

In den neunziger Jahren hat sich diese Orientierung an den Interessen der Beteiligten und an einer unmittelbaren Nützlichkeit der Evaluationsergebnisse für Entwicklungen im Erziehungs- und Bildungsbereich (Programme, Schulentwicklung) weiter in den Vordergrund geschoben. Dabei steht weniger eine objektive Bewertung im Vordergrund, sondern eine neue Balance zwischen dem Zwang zu klaren Entscheidungen und der Schwierigkeit, die spezifischen Evaluationsthemen und dafür geeignete Qualitätskriterien festzulegen (z.B. Burgess 1993).

Insgesamt lässt sich feststellen, dass es in den USA im Gegensatz zu Deutschland aufgrund der unterschiedlichen politischen und gesellschaftlichen Systeme in weit größerem Maße innovative Programme und soziale Experimente gab. Insbesondere die Vielzahl lokal und regional implementierter, konkurrierender Programme mit Erprobungscharakter erforderte zu ihrer Verbesserung fast zwangsläufig systematische Evaluationen. So kam es, dass sich Evaluation in den USA schon früh als eigene Disziplin professionalisierte und dafür eigene Ausbildungsgänge, Lehrinstitute und Berufsvereinigungen gegründet und Fragen der Disziplin in einer umfangreichen Fachliteratur diskutiert wurden. 1994 wurden vom Joint Committee erstmals sogar eigene Standards für die Durchführung pädagogischer Evaluationen veröffentlicht.

3.2 Entwicklung in Deutschland

Völlig anders als in den USA verlief dagegen die Entwicklung in Deutschland, wo die Evaluationsforschung erst zu Beginn der siebziger Jahre eine gewisse Aufmerksam-

keit fand (Beywl 1988, 1991). Bis dahin befand sich die empirische pädagogische Forschung noch in einer schwierigen Lage zwischen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik auf der einen und der ebenfalls empiriefeindlichen kritischen Theorie auf der anderen Seite. Mit dem von Christoph Wulf herausgegebenen Sammelband „Evaluation“ (1972) und der aus dem Amerikanischen übersetzten Monographie von Carol Weiss „Evaluationsforschung“ (1974) begann die Rezeption der amerikanischen Evaluationsliteratur. Obwohl bereits Wulf für eine methodologische Eigenständigkeit der Evaluation gegenüber der Forschung plädiert hatte, wurde ihr in der deutschen Diskussion lange Zeit kein eigener Stellenwert zugemessen. Entsprechende Ansätze wurden vielfach der Unterrichtswissenschaft oder der pädagogischen Diagnostik untergeordnet.

Die besondere Entwicklung der Evaluationsforschung in Deutschland bis etwa Mitte der achtziger Jahre war daher als solche kaum im Bewusstsein. Anwendungsbezogene, auf Verbesserung der pädagogischen Praxis gerichtete Forschung fand bis dahin unter dem Etikett „Begleitforschung“ (Hellstern & Wollmann 1984; Mitter & Weisshaupt 1977) und seit Ende der sechziger Jahre vor allem auch als Handlungs- bzw. Aktionsforschung (Kordes 1984) statt. Die meisten Ansätze dieser Art von Implementationsforschung lehnten eine explizite Anknüpfung an die aus dem Amerikanischen kommende Evaluationstradition ab (Beywl 1988, 3-6).

3.2.1 Die pädagogische Begleitforschung,

seit dem Zweiten Weltkrieg eng mit der Bildungspolitik verzahnt, kann als eine spezielle Form empirischer Bildungsforschung angesehen werden, die eng an pädagogische Innovationen, insbesondere Schulversuche, gebunden ist. Bund und Länder führen bereits seit 1971 aufgrund einer Rahmenvereinbarung gemeinsam ein umfangreiches Programm mit Modellversuchen durch, das Entscheidungshilfen für die Entwicklung des Bildungswesens liefern soll. Eine Nähe zur Evaluationsforschung ergibt sich dort, wo es um Bewährungs- und Effizienzkontrollen bei Schulversuchen und um Vergleichsuntersuchungen geht.

3.2.2 Die Handlungs- und Aktionsforschung

wollte das Theorie-Praxis-Problem durch den Machtabbau zwischen Forschern und Untersuchten lösen und verstand sich als Bildungsarbeit und -analyse zugleich. Im Zentrum standen die Parteinahme für die Betroffenen und das Postulat diskursiver Verständigung. Sie zielte damit nicht in erster Linie auf begründete Bewertungen, sondern auf die gemeinsame Rekonstruktion einer besseren Praxis. Letztlich scheiterte sie an dem hohen Anspruch, unmittelbar praxisverbessernd wirken und zugleich generalisierbare theoretische Erkenntnisse gewinnen zu wollen (Kordes 1984).

Ähnlich wie in den USA kamen auch in Deutschland die entscheidenden Impulse für eine Weiterentwicklung der Evaluationsforschung aus dem politischen Bereich. Durch die Reformbestrebungen im Schul- und Bildungsbereich ausgelöst hat die Evaluationsforschung seit Mitte der achtziger Jahre in Deutschland eine stürmische Entwicklung durchlaufen. Die Arbeiten von Wottawa (1986), Will & Winteler & Krapp (1987), Rossi & Freeman & Hofmann (1988) und Beywl (1988) markieren diese Wende. Politische Bestrebungen, den Schulen und Hochschulen mehr Autonomie zu

gewähren und sie zu eigenständiger Profilbildung und zur Konkurrenz untereinander anzuregen, brachten die pädagogische Evaluation seit Beginn der neunziger Jahre weiter voran (Posch & Altrichter 1997, 56-79; Stamm 1998, 32, 33, 38).

Einen enormen Schub in dieser Phase erhielt die Evaluationsforschung durch die Notwendigkeit der Evaluation der Hochschulen und die von der Hochschulrektorenkonferenz eingeleiteten Programme zur Qualitätsbewertung und Qualitätsentwicklung in deutschen Hochschulen (HRK 1/1998; HRK 6/1998).

4. Systematische Aspekte

4.1 Zur Logik pädagogischer Evaluationsforschung

Pädagogische Evaluationsforschung nimmt eine eigentümliche Position zwischen Wissenschaft und Praxis ein. Nur aus dieser besonderen Position heraus kann sie Handlungswissen zur Praxisverbesserung in konkreten Handlungsfeldern bereitstellen. Diese für die Erziehungswissenschaft charakteristische und zentral wichtige Form des prozeduralen Wissens wurde bisher in der Entwicklung der Disziplin stark vernachlässigt und hier besteht enormer Nachholbedarf. Dass die Ergebnisse der pädagogischen Evaluationsforschung auch deklaratives Wissen liefern und zur Begründung und Weiterentwicklung von Theorien beitragen können, steht außer Frage.

Während jedoch Wottawa & Thierau (1998,36) von Evaluation als einem „wissenschaftsgestützten Handeln“ sprechen und sie als „entscheidungsorientierte Forschung“ bezeichnen, plädiert Beywl (1988, 125-136) für eine radikale Trennung zwischen wissenschaftlicher Forschung und Evaluation. Er spricht sich – in Anlehnung an die Evaluation als eigenständige Disziplin in den USA – für eine eigene Methodologie der Evaluation aus (vgl. Wolf 1990, 8-10). Diese Logik pädagogischer Evaluation wird durch folgende Merkmale näher beschrieben (Beywl 1988, 131): Die Bestimmung des Evaluationsgegenstandes, die Entdeckung und Gewichtung von Problemstellungen (d.h. der Entstehungszusammenhang) erfolgen in Kooperation von Auftraggebern, Evaluatoren, Beteiligten- und Betroffenengruppen und erhalten erhebliches Gewicht. Die Formulierung der Fragestellungen und die Verfahren der Datengewinnung und -auswertung (Begründungszusammenhang) werden in ihrer Bedeutung relativiert, weil neben systematischen Untersuchungen auch Erfahrungen, Lernprozesse, politische Ziele und Werturteile in diesen Prozess eingehen können. Schließlich ist der Verwendungszusammenhang, d.h. die Erarbeitung, Aushandlung und Weitergabe von Handlungsempfehlungen von höchster Bedeutung und integraler Teil des Evaluationsprozesses und weniger folgenreich für die wissenschaftliche Disziplin.

4.2 Voraussetzungen und Ziele pädagogischer Evaluationsforschung

4.2.1 Akzeptanz

Wenn auch seit einigen Jahren in Deutschland ein offensichtlich günstiges „Evaluationsklima“ herrscht, so ist damit noch wenig über die Akzeptanz eines konkreten Eva-

luationsvorhabens ausgesagt. Diese kann grundsätzlich von psychologischen Barrieren beeinträchtigt sein im Hinblick auf die Zustimmung zu der Veränderbarkeit und Veränderungsbedürftigkeit der jeweiligen pädagogischen Einrichtung, Maßnahme oder Techniken, hinsichtlich der Bereitschaft, sich zu Zwecken der Verbesserung des Bestehenden dem Risiko des Scheiterns auszusetzen oder bezüglich der Bereitschaft der Entscheidungsträger zur Akzeptanz von Fakten.

4.2.2 Systemsteuerung

Input-, verhaltens- oder outputgesteuerte Systeme erfordern ganz unterschiedliche Evaluationen. Die Institutionen des Erziehungs- und Bildungsbereichs sind überwiegend inputgesteuert. Daher beziehen sich viele Evaluationen auf die Curricula, die Bildungs- oder Interventionsprogramme, z.B.: Ist das Programm zielgruppen- und problemorientiert? (Weber 1998; Gredler 1996; Rossi & Freeman & Hofmann 1988); oder auch auf die Qualifizierung oder Auswahl der Mitarbeiter. Unterricht dagegen ist verhaltensgesteuert und dementsprechend richten sich hier die Evaluationsvorhaben auf die Verbesserung der Qualität der Lehr-Lernprozesse (vgl. z.B. Achtenhagen, in: Gonon 1992, 57-84). Aufgrund einer starken Verschiebung im Bildungsbereich hin zur Outputsteuerung ist gegenwärtig eine starke Tendenz zur Leistungs- und Qualitätskontrolle zu beobachten unter der Frage: Inwieweit wurden die Ziele eines Programms tatsächlich erreicht? (z.B. Glumpler & Schubert 1997)

4.2.3 Kontextbedingungen

Dazu gehören zunächst die Nutzenerwartungen der potentiellen Auftraggeber: Das sind deren explizite, oft jedoch auch unausgesprochenen Ziele, die noch nichts über die konkreten Ziele eines Evaluationsvorhabens aussagen müssen, aber einen Rahmen für die Untersuchung festlegen. Evaluationen können auf Durchsetzungs- oder Entscheidungshilfe, auf die Delegation von Verantwortung, auf die Optimierungsgrundlagen oder auf eine Kontrolle der Zielerreichung ausgerichtet sein. Vom Auftraggeber könnte auch eine gewisse Parteilichkeit erwartet werden (z.B. bei öffentlichen Projekten mit politischen Interessen) und damit sogar die Auflage verbunden sein, dass die Ergebnisse nicht veröffentlicht werden dürfen. Durch den Auftraggeber werden natürlich auch die zeitlichen und finanziellen Rahmen für die Evaluation festgelegt. Vor allem diskrepante Vorstellungen über die möglichen Ziele eines Evaluationsvorhabens zwischen Auftraggeber, Evaluator und den Beteiligengruppen können zu schwierigen Rahmenbedingungen führen.

4.2.4 Grundsätzliche Ziele

Sie lassen sich grob durch eine Reihe von Fragen kennzeichnen: Wie gut funktioniert ein Programm, ein Instrument oder ein Medium, gemessen an einem bestimmten Satz von Kriterien? Funktioniert es besser als ein anderes Programm (Qualitätsvergleich)? Was leistet ein Programm oder Instrument? Wie effektiv ist es, welches sind die Auswirkungen, wie gut erreicht es die vorgegebenen Ziele? Rechtfertigt der Gebrauch des Instruments die damit verbundenen Kosten? Prinzipiell ist festzuhalten: Durch empirische Untersuchungen ist belegt, dass evaluierte Curricula, Programme, Maßnahmen oder Materialien effektiver arbeiten und ihre Ziele besser erreichen und zu besseren

Lernerfolgen führen als ungeprüfte und nicht revidierte Programme (Flagg 1990, 24, 25).

Wichtig ist die Unterscheidung zwischen den Zielen und unterschiedlichen Rollen der Evaluation (Scriven 1972, 61-64): Diese hängen von den übergeordneten gesellschaftlichen, bildungspolitischen oder wissenschaftlichen Rahmenbedingungen und der Struktur der pädagogischen Handlungsfelder ab, in die ein Evaluationsvorhaben eingebettet ist. Die Rolle der Evaluation z.B. bei der Entwicklung eines neuen Curriculums zur integrativen Medienerziehung in Gestalt einer den Implementationsprozess begleitenden „formativen Evaluation“ (Flagg 1990) ist eine ganz andere als bei der abschließenden Überprüfung der Lernergebnisse zu einem bestimmten Thema in Form einer „summativen Evaluation“ (Scriven 1972, 62; Wottawa & Thierau 1998, 64) als Vergleich zwischen CBT-gestützten Selbstlernprozessen und einer traditionellen Unterrichtssequenz.

4.3 Bereiche und Objekte von Evaluation

Auf der Makro-Ebene geht es um die Evaluation von pädagogischen Institutionen, von Vorschuleinrichtungen über sozialpädagogische Institutionen und Schulen bis hin zu den Universitäten. Ziel ist die Qualitätssicherung und -entwicklung („total quality management“) ganzer Organisationen, z.B. im Rahmen von Schulentwicklung, beim Vergleich unterschiedlicher Schulformen (z.B. Gesamtschule – traditionelle Schulformen) oder beim Vergleich der Wirksamkeit unterschiedlicher Systeme der Lehrerbildung (vgl. Posch & Altrichter 1997; Fend 1997, 57-94). Auf einer mittleren Ebene konzentriert sich Evaluation auf Unterricht, Lehr-Lernarrangements, auf die Entwicklung von Gesamtkonzeptionen (Programmen oder Curricula), z.B. im Bereich der beruflichen oder betrieblichen Weiterbildung oder auf die Planung und Gestaltung von in sich abgeschlossenen Maßnahmen, z.B. zur schulhausinternen Fortbildung in einem Kollegium (vgl. Spanhel 1999, 57-129; Thonhauser & Riffert 1997, 95-148; Will & Winteler & Krapp 1987; Baumert et al. 1997). Auf der Mikro-Ebene zielt Evaluation auf die Überprüfung besonderer Erziehungsaufgaben, z.B. Förderung der Konfliktlösefähigkeit, auf die Vorbereitung und Realisierung einer Teileinheit (z.B. einer Unterrichtsstunde) oder die Durchführung ganz konkreter Handlungsschritte (vgl. Weber 1998; Thonhauser & Riffert 1997, 149-186).

Auf den unterschiedlichen Ebenen können Objekte von Evaluation Personen sein, ihr Verhalten oder ihre Leistungen, z.B. ihr Lernerfolg im Rahmen eines Weiterbildungsseminars, oder Produkte, z.B. die Qualität einer CD-ROM mit einem Lernprogramm (Girmes 1999), Techniken oder Methoden, z.B. für ein Training zur gewaltfreien Konfliktlösung, oder Zielvorgaben, z.B. die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen im normalen Unterricht, oder Projekte/Programme, z.B. zur Förderung der phonologischen Bewusstheit bei Grundschulkindern, oder Umgebungsfaktoren, z.B. Schulklima, oder schließlich Systeme/Strukturen, z.B. bei Projekten zur Schulentwicklung.

4.4 Evaluationsmodelle

Entsprechend den vielfältigen und teilweise sehr spezifischen Einsatzbereichen haben sich je nach Entscheidungssituation und -bedingungen eine Vielzahl von Ansätzen der Evaluationsforschung herausgebildet. Hier können Evaluationsmodelle eine notwen-

dige Orientierungshilfe geben (Stufflebeam & Shinkfield 1985; Stecher 1988, 22; Flagg 1990, 132-138; Wottawa & Thierau 1998, 62, 63). In der Typologie von Beywl (1988,45) sind acht Evaluationsmodelle entsprechend den zugrunde liegenden Steuereungskriterien für den Untersuchungsablauf systematisch angeordnet. Die erste Gruppe von Modellen wird dem „rationalistischen Paradigma“ zugeordnet (Beywl 1988, 93, 100). Diese „geschlossenen“, wissenschaftsorientierten Evaluationen gehen von vorab festgelegten Fragestellungen und Hypothesen, Methoden, Bewertungskriterien und Zielgruppen aus, sie sind tatsachenorientiert, an quantitativen Forschungsmethoden ausgerichtet und erlauben den Beteiligtengruppen nur geringe Mitwirkungsmöglichkeiten. Dazu gehören:

1. Programmziel- bzw. lernzielgesteuerte Evaluation
2. Effizienzkriteriengesteuerte Programmwirkungsanalyse
3. Gegnerschaftsgesteuerte Evaluation
4. Kosten-Nutzen-Analyse

In „offenen“ Ansätzen ist der Untersuchungsgegenstand nur grob umschrieben; seine Festlegung ist Aufgabe des Evaluationsprozesses selbst. Diese Modelle werden dem „naturalistischen“ Paradigma zugeordnet und als wertorientiert charakterisiert, sie arbeiten überwiegend mit qualitativen Forschungsmethoden und beziehen die Beteiligten in großem Umfang mit ein:

5. Kennerschaftsgesteuerte Evaluation („connoisseur-based studies“)
6. Informationsbedarfsgesteuerte Evaluation
7. Entscheidungsgesteuerte Evaluation
8. Beteiligteninteressengesteuerte Evaluation

Von den aufgeführten Modelltypen sind für die aktuelle Evaluationsforschung in pädagogischen Feldern eigentlich nur vier bedeutsam: die beiden sehr ähnlichen Typen der 1) effizienzkriteriengesteuerten und der 2) programm- bzw. lernzielgesteuerten Evaluation sowie die Modelle der 7) entscheidungsgesteuerten und 8) beteiligteninteressengesteuerten Evaluation.

4.5 Planung und Durchführung

Schon der Vorbereitungs- und Planungsprozess für ein Evaluationsvorhaben erfordert besondere Aufmerksamkeit (Stecher & Davis 1988, 11-17). Der Ablaufplan umfasst folgende Schritte: 1) Bestimmung des Gegenstandes und der Fragestellungen; 2) Entwicklung eines Untersuchungsdesigns; 3) Bestimmung der Beteiligtengruppen; 4) Dokumentation der Implementation; 5) Informationssammlung; 6) Festlegung der Evaluationsmaße; Datenanalyse und Interpretation; 7) Evaluationsbericht (Fink 1995; Gredler 1996; Wolf 1990; Wottawa 1986, 721; Altrichter 1998).

Mit Bezug auf die einzelnen Handlungsphasen bei der Durchführung von pädagogischen Programmen oder Maßnahmen lassen sich spezifische Formen der Evaluation unterscheiden (Stufflebeam, in: Wulf 1972, 132-137):

- Kontext- und Zielevaluation (Bestandsaufnahme und Bewertung der Rahmenbedingungen und Ziele eines Programms)
- Inputevaluation (Überprüfung geeigneter Ressourcen)

- Prozess- bzw. Verlaufsevaluation (formative Evaluation: periodische Rückmeldungen während der Durchführung, um die Zielausrichtung zu sichern; dabei spielt der Einsatz qualitativer Methoden eine besondere Rolle: vgl. Patton 1988, 40-47; Beywl 1988, 174)
- Produktevaluation (summative Evaluation: Überprüfung der Zielerreichung)
- Transferevaluation (Beobachtung der Umsetzung, Anwendung oder Übernahme des Programms in anderen Bereichen. Auf der Grundlage von Produkt- und Transferevaluation werden Entscheidungen über die Weiterführung, Veränderung oder Wiederholung eines Programms getroffen; vgl. Will & Winteler & Krapp 1987, 18).

5. Vertiefungsgebiet

Beispiel für eine responsive Evaluation im Rahmen eines Modellversuchs zur integrativen Medienerziehung in der Hauptschule

Responsive Evaluation steht für das 8. Modell einer beteiligteninteressen-gesteuerten Evaluation. In diesem Beispiel wird gezeigt, wie unter Berücksichtigung der Interessen aller Beteiligten und Betroffenen in einem offenen Entwicklungsprozess der Untersuchungsgegenstand, in diesem Falle ein medienpädagogisches Handlungskonzept (ein Curriculum), schrittweise interaktiv entwickelt wurde (Spanhel 1998; Spanhel 1999). Dabei werden die Grundzüge responsiver Evaluation sichtbar (Beywl 1991, 272): Sie ist konstruktivistisch, weil sie Realität in einem „gemischt wissenschaftlich-soziopolitischen Prozeß“ (Beywl) neu schafft. So wurde in diesem Modellversuch kein fertiges Curriculum zur integrierten Medienerziehung mit festen Themen und Unterrichtseinheiten vorgegeben, sondern seine Entwicklung war sein Ziel. Sie ist „emergent“, da sie nicht einem vorher festgelegten Untersuchungsplan folgt. Im Modellversuch wurden die Möglichkeiten und Formen einer umfassenden Integration der Medienerziehung durch alle Lehrkräfte, in allen Fächern und unter Berücksichtigung aller Medien in den Arbeitsteams gefunden, erprobt und schrittweise zu einem Gesamtkonzept zusammengefügt. Responsive Evaluation ist „responsiv“, insofern die Anliegen und Konflikthemen der beteiligten Gruppen als Steuerungskriterien fungieren. Ein solches sensibles Reagieren auf die Interessen der Beteiligtegruppen war im Modellversuch jedoch nur unter einer Voraussetzung möglich: Die Evaluation musste von einem Team mit breit gestreuten Fähigkeiten durchgeführt werden, in dem Wissenschaftler, Hauptschullehrer und Medienspezialisten zusammenarbeiteten. Denn die Untersuchungsergebnisse hängen nicht allein von den eingesetzten wissenschaftlichen Methoden, sondern ebenso von dem persönlichen Agieren, den kommunikativen und fachlichen Fähigkeiten der Projektmitarbeiter ab.

5.1 Ablauf der responsiven Evaluation

Der gesamte Prozess ist ein fortwährendes Fragestellen, Antworten, Bewerten, Informieren und Aushandeln, in den alle Beteiligtegruppen möglichst umfassend einbezogen werden (Spanhel 1999, 57-64). Dazu musste die Projektleitung ständigen Kontakt zu den Schulaufsichtsbehörden halten und alle Entscheidungen mit der Schulleitung und dem Kollegium absprechen. Als Entscheidungsgremium wurde eine Team-

leiterkonferenz eingerichtet, der das Projektteam, die Schulleitung und als Vertreter der Lehrkräfte je ein Teamleiter von jeder Klassenstufe angehörten. Sie bildete die zentrale Steuerungsinstanz für den gesamten Ablauf des Modellversuchs, der sich in drei Hauptphasen vollzog:

5.1.1 Gegenstandsbestimmung

a) Die vorläufige Bestimmung des Untersuchungsgegenstandes: Wichtige Bestimmungsstücke waren der Bezug auf das Gesamtkonzept der Medienerziehung in Bayern, die Ausrichtung auf den neuen Hauptschullehrplan, die Orientierung an einem integrativen Konzept auf der Ebene einer ganzen Schule unter Einbezug aller Lehrkräfte, Fächer und Medien. Zum Untersuchungsgegenstand sollten ferner gehören: eine Beschreibung der medialen Ausstattung der Schule; die Möglichkeiten einer medienpädagogischen Lehrerfortbildung; die Formen der Integration medienpädagogischer Themen und Maßnahmen in die alltägliche Unterrichtsarbeit und das Schulleben sowie die Vernetzung der Schule mit anderen Institutionen und lokalen Medienanbietern vor Ort.

b) Die vorläufige Bestimmung des Untersuchungskontextes. Dazu gehörte die Auswahl der Schule und die Information der Schulleitung und des Kollegiums über den geplanten Modellversuch sowie die Auswahl einer Lehrkraft, die für das Projekt freigestellt werden sollte; ferner organisatorische Rahmenbedingungen innerhalb der Schule sowie die Einbettung der Schule in das lokale Umfeld.

c) Identifikation der relevanten Beteiligengruppen: Dazu gehören Entscheider-, Nutzer- und Betroffenengruppen, wobei sich manche Gruppen ihrer Betroffenheit gar nicht bewusst sein müssen, z.B. die Gruppe der Eltern oder der Schüler. Die Entscheidergruppen: Projektgruppe und Schulleitung, Stadtschulamt, Schulabteilung der Regierung und schließlich das Ministerium, die unterschiedliche politische, schulorganisatorische, wissenschaftliche und pädagogische Zielstellungen verfolgten. Nutzer- und Betroffenengruppe in einem waren die Mitglieder des Kollegiums der Modellschule.

d) Die Identifikation der Anliegen und Konfliktthemen der verschiedenen Beteiligtengruppen war die wichtigste und schwierigste Aufgabe bei der Gegenstandsbestimmung, die den gesamten Evaluationsprozess begleitete. So stellte sich im Modellversuch z.B. nach kurzer Zeit heraus, dass die Lehrkräfte der 6. Klassen darüber besorgt waren, die zum Übertritt in die Realschule bereiten und fähigen Schüler könnten wegen der Medienarbeit nicht ausreichend in den Kernfächern Deutsch, Mathematik und Englisch gefördert werden. Ein ständiges Konfliktthema mit der Schulleitung war z.B. die Forderung einiger engagierter Teamleiter nach einer verstärkten Freistellung der Förderlehrer für medienpädagogische Maßnahmen, aber auch die grundsätzlich unterschiedliche Einschätzung der Wichtigkeit der schulischen Medienerziehung durch einzelne Lehrkräfte. Neben den Anliegen und Konfliktthemen mussten jedoch zusätzlich noch mögliche Hintergrundannahmen und sich verändernde Kontextfaktoren fortlaufend erfasst werden, z.B. falsche Erwartungen oder Ängste bei einzelnen Lehrkräften.

5.1.2 Informationssammlung

Die Gewinnung entsprechender Informationen über die Anliegen und Konfliktthemen in der zweiten Hauptphase der Untersuchung erfolgte auf drei Ebenen: während der pädagogischen Konferenzen und schulhausinternen Fortbildungen für das gesamte Kollegium; im Rahmen der Teamleiterkonferenz; durch informelle Kontakte zwischen den Lehrpersonen und dem Projektteam. Die offen gelegten Anliegen und Konfliktthemen wurden in der wöchentlichen Teamleiterkonferenz diskutiert und darüber entschieden, welche aufgegriffen und weiter bearbeitet werden sollten. Die Teamleiterkonferenz nahm dann unter Berücksichtigung dieser Entscheidungen die anstehenden Planungen für die weitere Projektarbeit vor.

Eine weitere Aufgabe bestand in der Sammlung deskriptiver Informationen. Dazu gehörte die Beschreibung der Ausgangsbedingungen für den Modellversuch sowie die Beschreibung und Dokumentation der Programmaktivitäten. Dazu wurden Unterrichtsdokumentationsbögen ausgearbeitet, um die Themen und ihren Bezug zum Fachunterricht, die Formen der Integration, die angestrebten medienpädagogischen Ziele, die Auswirkungen auf die Unterrichtsgestaltung und die Verbesserung der Medienkompetenzen der Schüler möglichst genau erfassen zu können. Für die Beschaffung evaluativer Informationen wurden sowohl informelle Verfahren eingesetzt, z.B. die Vorstellung gelungener Unterrichtseinheiten und der Austausch von Erfahrungen über die Projektarbeit im Rahmen von Konferenzen und Fortbildungen. Daneben wurden Fragebögen für Schüler, Lehrkräfte und Eltern entwickelt, um das Freizeit- und Medienverhalten der Schüler in den einzelnen Schulklassen möglichst präzise erfassen zu können.

5.1.3 Ergebniseinspeisung

Wichtig für den Erfolg der responsiven Evaluation ist eine möglichst rasche und einfache Verfügbarkeit der Informationen, damit sie fortlaufend in den Prozess eingespeist werden können. So wurden z.B. die Befragungen der Schüler über die Nutzung einzelner Medien sehr schnell ausgewertet und die Ergebnisse so aufbereitet, dass sie in den Klassen als Gesprächsgrundlage dienen konnten. Auch die wesentlichen Ergebnisse aus der Elternbefragung wurden den Lehrkräften schon nach kurzer Zeit zurückgemeldet.

Die ausführliche Beschreibung und Bewertung der einzelnen Projektphasen in Zwischenberichten stellt ebenfalls eine Form der Ergebniseinspeisung dar. Solche Zwischenbewertungen von Erfahrungen im Projektablauf führten u.a. dazu, dass auf Vorschlag aus dem Kollegium in einer ganztägigen Konferenz die Frage einer Verankerung der Medienerziehung in einem Schulprofil bearbeitet wurde (Spanhel 1999, 230-239).

Die letzte Phase der Evaluation diente vorrangig der Aushandlung von Schlussfolgerungen und Empfehlungen zwischen den beteiligten Gruppen. Für diesen Aushandlungsprozess sollen die gezielt auf ihre Fragestellungen hin beschafften Informationen aufbereitet und nach der Diskussion mit den Beteiligtengruppen zur Grundlage für die abschließende Berichterstattung über den Modellversuch gemacht werden (vgl. dazu Spanhel 1998; Spanhel 1999, 240-246).

6. Aktuelle Diskussion

6.1 Besondere Dringlichkeit pädagogischer Evaluation

Sie ergibt sich aus der besonderen Herausforderung der Erziehungswissenschaft durch die Vielfalt und Qualität neuer Bildungsaufgaben und Erziehungsprobleme in der Wissensgesellschaft. Sie erfordern zu ihrer Bewältigung neue pädagogische Konzepte, neue Schulformen und Curricula, neue Lehr-Lernformen mit Einsatz von Multimedia (Thonhauser & Riffert 1997), neue Programme der Berufsausbildung, betrieblichen Weiterbildung (Will & Winteler & Krapp 1987, 20ff) und der Erwachsenenbildung (Gerl & Pehl 1983) sowie neue Präventionsmaßnahmen bei spezifischen Erziehungsproblemen (z.B. Gewalt- und Drogenproblematik, interkulturelle Erziehung und soziales Lernen, Medien- und Konsumerziehung). Alle neu entwickelten Programme bedürfen einer kontinuierlichen Qualitätskontrolle auf der Grundlage von Evaluationsstudien (vgl. Altrichter & Schley & Schratz 1998). In diesem Zusammenhang wurden in jüngster Zeit auch die aus der Wirtschaft kommenden Konzepte des Qualitätsmanagements und einer Qualitätskontrolle nach DIN-EN-ISO-9000ff. genutzt, vor allem im Bereich der Schulentwicklungsforschung und zur Verbesserung von Programmen der betrieblichen Weiterbildung (Wottawa & Thierau 1998, 43-45; Posch & Altrichter 1997, 56-80).

Darüber hinaus muss jedoch heute die Fähigkeit und Bereitschaft zur Evaluation als eine grundlegende Komponente pädagogischer Professionalität angesehen werden. Ein solche Auffassung von Evaluation verlangt eine zunehmende Professionalisierung der pädagogischen Evaluationsforschung zu einer eigenständigen Disziplin sowie die Relativierung erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisbildung zugunsten der Forderungen der Praxis nach Qualitätsoptimierung. Das bringt für die beteiligten Instanzen in allen Feldern des Erziehungs- und Bildungsbereichs eine neue Verantwortung für das professionelle Handeln und seine Folgen mit sich.

6.2 Problem der Verfügbarkeit von Evaluatoren

Die Nachfrage nach pädagogischer Evaluationsforschung hängt auch von der Verfügbarkeit kompetenter Evaluatoren ab. Um den potentiellen Bedarf an Evaluatoren erfüllen zu können, sind die Voraussetzungen bisher denkbar schlecht, da es in der Erziehungswissenschaft weder entsprechende Studiengänge noch spezielle Aus- und Weiterbildungsprogramme gibt. Dabei ist gerade eine Tätigkeit in der pädagogischen Evaluationsforschung mit großen persönlichen Anforderungen verbunden: Dazu gehören insbesondere eine genaue Kenntnis der jeweiligen pädagogischen Arbeitsfelder, hervorragende Kenntnisse und Fähigkeiten in den wissenschaftlichen Forschungsmethoden, insbesondere im Bereich der qualitativen Forschung, besondere Fähigkeiten im Projektmanagement sowie hohe Leistungsmotivation und Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit. Zusätzliche Schwierigkeiten liegen in der Rollenvielfalt des Evaluators aufgrund der vielschichtigen Aufgaben (Wottawa 1991), in der Gefahr von Rollenkonflikten aufgrund konträrer Anforderungen der Beteiligtengruppen und in vielfach ungeklärten rechtlichen Rahmenbedingungen (Wottawa & Thierau 1998, 45-52).

6.3 Qualitätssicherung von Evaluation

Mit der Ausweitung pädagogischer Evaluationsforschung sind auch eine Reihe von Gefahren verbunden. Mit dem zunehmenden Bemühen um Qualitätssicherung im Bildungswesen wird die Forderung nach Evaluation zu einem Modetrend, mit der Gefahr einer bloßen Rechtfertigung und Routinisierung. Dabei gerät die Evaluationsforschung in eine schwierige Position, wenn sie zu sehr für spezifische politische Interessen instrumentalisiert wird.

Eine besondere Problematik stellen die hohen Anforderungen dar, die bei allen Evaluationsmaßnahmen an die Beteiligtegruppen in den pädagogischen Feldern gestellt werden. Das wird bei der Evaluation im Rahmen von Schulentwicklung besonders deutlich (Altrichter 1998). Wegen fehlender professioneller Evaluatoren werden oft Formen der Selbstevaluation eingesetzt, mit denen häufig eine Tendenz zur Selbstbestätigung verbunden ist (Buchanan & Jackson 1997; Strittmatter 1997).

Diese Probleme lassen sich nur durch Meta-Evaluation, d.h. durch eine verstärkte Qualitätssicherung der pädagogischen Evaluationsforschung selbst überwinden. Entscheidend ist dabei die Sicherung wissenschaftlicher Standards, vor allem beim Einsatz der Forschungsmethoden (Patton 1988; Wottawa & Thierau 1998, 36-41). Eine wichtige Orientierungshilfe können dabei eigene Gütekriterien für Evaluationsstudien geben, über die im deutschsprachigen Raum bisher noch kaum diskutiert wurde. In dem neuen Handbuch der Evaluationsstandards (Sanders 1999) werden Nützlichkeits-, Durchführbarkeits-, Korrektheits- und Genauigkeitsstandards begründet, erläutert und hinsichtlich ihrer Bedeutung auf den einzelnen Stufen des Evaluationsprozesses dargestellt.

Evaluationsforschung wird in Zukunft noch enorm an Bedeutung in einer sich weiter ausdifferenzierenden und rasch wandelnden Gesellschaft gewinnen, in der die Erziehungs- und Bildungseinrichtungen vermehrte Autonomie erhalten, sich ständig den gesellschaftlichen Veränderungen anpassen und neue Erziehungs- und Bildungsaufgaben übernehmen müssen, in der die individuellen Lebens- und Berufsbiografien immer weniger vorgegebenen Mustern folgen und in der die Ausschöpfung aller Begabungsreserven, das lebenslange Lernen und die optimale Erziehung und Schulbildung aller Heranwachsenden von herausragender Bedeutung für die Weiterentwicklung der Gesellschaft sind.

Literatur- und Medienverzeichnis

- Achtenhagen, Frank: *Zur Evaluation komplexer Lehr-Lernarrangements als neue Formen des Lehrens und Lernens in beruflichen Schulen*. In: Gonon, Philipp (Hg.): *Evaluation in der Berufsbildung*. Aarau (Sauerländer) 1992.
- Altrichter, Herbert: *Evaluation im Bereich Schulentwicklung*. In: Altrichter, Herbert & Schley, Wilfried & Schratz, Michael (Hg.): *Handbuch zur Schulentwicklung*. Innsbruck u.a. (StudienVerlag) 1998. S. 263 ff.
- Altrichter, Herbert & Schley, Wilfried & Schratz, Michael (Hg.): *Handbuch zur Schulentwicklung*. Innsbruck u.a. (Studien Verl.) 1998.
- Baumert, Jürgen & Lehmann, Rainer: *TIMSS. Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Zusammenfassung deskriptiver Ergebnisse*. Opladen (Leske + Budrich) 1997.

- Beywl, Wolfgang: *Entwicklung und Perspektiven praxiszentrierter Evaluation*. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis, 14 (1991) 3, S. 265-279.
- Beywl, Wolfgang: *Zur Weiterentwicklung der Evaluationsmethodologie. Grundlegung, Konzeption und Anwendung eines Modells der responsiven Evaluation*. Frankfurt a.M. u.a. (Lang) 1988.
- Bortz, Jürgen & Döring, Nicola: *Forschungsmethoden und Evaluation*. 2., vollst. überarb. Aufl. Berlin u.a. (Springer) 1995.
- Buchanan, Douglas & Jackson, Sylvia: *Self-Evaluation for Teachers and Student Teachers. A Framework for Professional Development*. London (Kogan Page Ltd.) 1997.
- Burgess, Robert G.: *Educational Research and Evaluation: For Policy and Practice?* London (Falmer Press) 1993.
- Fend, Helmut: *Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs*. Weinheim (Beltz) 1982.
- Fink, Arlene: *Evaluation for Education and Psychology*. Thousand Oaks u.a. (Sage) 1995.
- Flagg, Barbara N.: *Formative Evaluation for Educational Technologies*. New Jersey (Hillsdale) 1990.
- Gerl, Herbert & Pehl, Klaus: *Evaluation in der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 1983.
- Girmes, Renate (Hg.): *Lehrdesign und Neue Medien. Analyse und Konstruktion*. Münster (Waxmann) 1999.
- Glumpler, Edith & Schubert, Elke: *Inhaltsanalyse als Methode der Evaluation des wissenschaftlichen Grundstudiums*. Dortmund (IADS) 1997. (Berichte aus dem IADS. 15)
- Gonon, Philipp (Hg.): *Evaluation in der Berufsbildung*. Aarau (Sauerländer) 1992.
- Gredler, Margaret E.: *Program Evaluation*. Garamond USA (Prentice-Hall) 1996.
- Grüner, Herbert: *Evaluation und Evaluationsforschung im Bildungswesen*. In: Pädagogische Rundschau, 1 (1993), S. 29-52.
- Guba, Egon G. & Lincoln, Yvonna S.: *Fourth generation evaluation*. Newbury Park (Sage) 1989.
- Hellstern, G.M. & Wollmann, H. (Hg.): *Handbuch zur Evaluierungsforschung, Bd.1*. Opladen (Westdt.-Verl.) 1984.
- Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): *Evaluation und Qualitätssicherung an den Hochschulen in Deutschland – Stand und Perspektiven*. Bonn (HRK) 1998. (Beiträge zur Hochschulpolitik. 1998,6)
- Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): *Evaluation. Sachstandsbericht zur Qualitätsbewertung und Qualitätsentwicklung in deutschen Hochschulen. Dokumente und Information 1/1998*. Bonn (HRK) 1998. (Dokumente und Informationen / HRK, Hochschulrektorenkonferenz. 1998,1)
- Kordes, Hagen: *Pädagogische Aktionsforschung*. In: Haft, Henning & Kordes, Hagen (Hg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 2. Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung*. Stuttgart (Klett-Cotta) 1984.
- Mitter, Wolfgang u.a. (Hg.): *Ansätze zur wissenschaftlichen Begleitung bildungspolitischer Innovationen*. Weinheim (Beltz) 1977.
- Patton, Michael Quinn: *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. 3. Aufl. Newbury Park (Sage) 1989.
- Popham, W. James: *Educational evaluation*, 2. Aufl. Englewood, N.J. 1988.
- Posch, Peter u.a. (Hg.): *Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen*. Innsbruck (Studien-Verl.) 1997.

- Rossi, Peter H. & Freeman, Howard E. & Hofmann, Gerhard: *Programm-Evaluation*. Stuttgart (Enke) 1988.
- Rossi, Peter, H. & Freeman, Howard E.: *Evaluation*. London (Beverly Hills) 1986.
- Sanders, James R.: *Handbuch der Evaluationsstandards. Die Standards des Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*. Opladen (Leske + Budrich) 1999.
- Schnack, Jochen: *Evaluation – eine Basisbibliothek. Die wichtigsten Veröffentlichungen zum Thema*. In: Pädagogik, 5 (1997), S. 35-37.
- Scriven, Norman: *Die Methodologie der Evaluation*. In: Wulf, Christoph (Hg.): *Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen*. München (Piper) 1972.
- Spanhel, Dieter: *Integrative Medienerziehung in der Hauptschule. Ein Entwicklungsprojekt auf der Grundlage responsiver Evaluation*. München (KoPäd.-Verl.) 1999.
- Spanhel, Dieter: *Integrative Medienerziehung. Ein Curriculum für die Hauptschule. Sammelwerk Medienzeit*. Donauwörth (Auer) 1998.
- Stamm, Margit: *Qualitätsevaluation und Bildungsmanagement im sekundären und tertiären Bereich*. Wien (Fortis) 1998.
- Stecher, Brian M. & Davis, Alan W.: *How to focus an evaluation*. 2. Aufl. Newsbury Park (Sage) 1988.
- Strittmatter, Anton: *Eine knüppelharte Sache. Schulen erproben Selbstevaluation*. In: Pädagogik, 1997, 5, S. 16-20.
- Stufflebeam, Daniel L.: *Evaluation als Entscheidungshilfe*. In: Wulf, Christoph (Hg.): *Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen*. München (Piper) 1972.
- Stufflebeam, Daniel L. & Shinkfield, Anthony J.: *Systematic Evaluation. A Self-Instructional Guide to Theory and Practice*. Boston u.a. (Kluwer-Nijhoff Publishing) 1985.
- Thonhauser, Josef & Riffert, Franz (Hg.): *Evaluation heute. Zwölf Antworten auf aktuelle Fragen*. Braunschweig (Waisenhaus-Buchdr. u. Verl.) 1997. (Braunschweiger Studien. 36)
- Weber, Martina: *Evaluation von multimedialen Lernprogrammen als Beitrag zur Qualitätssicherung von Weiterbildungsmaßnahmen*. Frankfurt a.M. (Lang) 1998.
- Weishaupt, Horst: *Begleitforschung zu Modellversuchen im Bildungswesen. Erziehungswissenschaftliche und politisch-planerische Bedingungen*. Weinheim (Dt. Studien-Verl.) 1992. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft. 11)
- Weiss, Carol H.: *Evaluierungsforschung*. Opladen (Westdt.-Verl.) 1974.
- Will, Hermann & Winteler, Adolf & Krapp, Andreas (Hg.): *Evaluation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Konzepte und Strategien*. Heidelberg (Sauer) 1987. (Schriftenreihe Moderne Berufsbildung. 10)
- Wolf, Richard M.: *Evaluation in education*. New York (Praeger) 1990.
- Wottawa, Heinrich: *Evaluation*. In: Weidenmann, Bernd u.a. (Hg.): *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. München (Urban und Schwarzenberg) 1986.
- Wottawa, Heinrich: *Zum Rollenerständnis in der Evaluation und der Evaluationsforschung*. In: *Empirische Pädagogik*, 5 (1991), 2, S. 151-168.
- Wottawa, Heinrich & Thierau, Heike: *Lehrbuch Evaluation*. 2. Aufl. Bern u.a. (Huber) 1998.
- Wulf, Christoph (Hg.): *Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen*. München (Piper) 1972a.

Siegfried Lamnek

Beobachtung

1. Einleitung

Gegenstand und Erkenntnisinteressen determinieren die Methodologie und die einzusetzenden Methoden. Sozialwissenschaftlich-empirische Forschungsmethoden können deshalb eine unterschiedliche methodologische Grundlegung erfahren (Lamnek 1995). Die hier dargestellte Methode der Beobachtung orientiert sich dominant am quantitativen Paradigma, behandelt aber (notwendigerweise) auch zentrale Aspekte qualitativer (z.B. teilnehmender) Beobachtung, zumal sich eine eindeutige Trennung nur hinsichtlich der so genannten Strukturierung ergibt (siehe 2.2).

„In einem allgemeinen Sinne sind sämtliche empirische Methoden Beobachtungsverfahren. Durch Beobachtung ermitteln wir die Position des Zeigers eines Messgeräts oder die Stelle, an der die Ratingskala in einem schriftlichen Interview angekreuzt wurde. Ist von der Erhebungsmethode der Beobachtung in der Sozialforschung die Rede, so wird darunter jedoch spezifischer die direkte Beobachtung menschlicher Handlungen, sprachlicher Äußerungen, non-verbaler Reaktionen (Mimik, Gestik, Körpersprache) und anderer sozialer Merkmale (Kleidung, Symbole, Gebräuche, Wohnformen usw.) verstanden“ (Diekmann 1997, 456).

Beobachten ist eine allgemeine Art, Welt zu erfahren. Beobachtet wird im Alltag wie in der Wissenschaft. Was die wissenschaftliche Beobachtung jedoch von der Alltagsbeobachtung unterscheidet, ist vor allem die Orientierung an den allgemeinen Kriterien der Wissenschaftlichkeit. Die wissenschaftliche Beobachtung

- 1 dient einem bestimmten Forschungszweck,
- 2 wird „systematisch geplant und nicht dem Zufall überlassen“,
- 3 wird „systematisch aufgezeichnet und auf allgemeinere Urteile bezogen“, stellt keine „Sammlung von Merkwürdigkeiten“ dar,
- 4 wird „wiederholte(n) Prüfungen und Kontrollen hinsichtlich der Gültigkeit, Zuverlässigkeit und Genauigkeit unterworfen (...), gerade so wie alle andere wissenschaftlichen Beweise“ (Jahoda & Deutsch & Cook 1966, 77).

Ergänzt werden könnte diese Definition durch die Elemente der Selektion und der Auswertung: „*Selektion*: Das bedeutet, daß wir bestimmte Aspekte unseres Wahrnehmungsfeldes genauer betrachten, andere aber vernachlässigen. (...) *Auswertung*: Beobachtung ist immer auf eine Auswertbarkeit der Ergebnisse ausgerichtet“ (Greve & Wentura 1997, 12; Hervorhebung im Original). Auch sind als Spezifikum der Wissenschaftlichkeit „die Kriterien der Replizierbarkeit und Objektivität“ (Greve & Wentura 1997, 13) zu berücksichtigen.

„Die wissenschaftliche Beobachtung unterscheidet sich von der nichtwissenschaftlichen vor allem durch die Stelle und den Zweck, die sie innerhalb der miteinander zusammenhängenden Tätigkeiten erfüllt, aus denen eine wissenschaftliche Untersuchung besteht, nicht aber durch irgendeine Eigenschaft des Beobachtens selbst“ (Ja-

hoda & Deutsch & Cook 1966, 77). Während das alltägliche Beobachten der Orientierung im Alltag dient, hat die wissenschaftliche Beobachtung dagegen „die Beschreibung bzw. Rekonstruktion sozialer Wirklichkeit vor dem Hintergrund einer leitenden Forschungsfrage“ (Atteslander 1995, 87) zum Ziel.

Unter einer wissenschaftlichen Beobachtung ist damit „*das systematische Erfassen, Festhalten und Deuten sinnlich wahrnehmbaren Verhaltens zum Zeitpunkt seines Geschehens*“ (Atteslander 1995, 87; Hervorhebung im Original) zu verstehen.

Diese Definition ließe sich ergänzen: Die Beobachtung ist „ein Verfahren, *das auf die zielorientierte Erfassung sinnlich wahrnehmbarer Tatbestände gerichtet ist, wobei der Beobachter seine Beobachtung zu systematisieren und die einzelnen Beobachtungsakte zu kontrollieren*“ hat. (Grüner 1974, 26; Hervorhebung im Original).

Während die Methode der Befragung nach wie vor als Königsweg der empirischen Sozialforschung gilt, wird – soweit sie sich auf Verhaltensermittlung bezieht – oft übersehen, dass mit ihrer Hilfe nicht Verhalten, sondern ein Report über Verhalten erfasst wird. Letzteres muss keineswegs mit dem Verhalten identisch sein. Auf die Frage, ob sich Fußgänger bei Autofahrern bedanken, wenn diese das Überqueren der Fahrbahn ermöglichen, bejahten dies 98 %; tatsächlich geschah dies – über Beobachtung ermittelt – nur in 18 % der Fälle (Diekmann 1997, 479). Insoweit lieferte die Beobachtung (nicht notwendigerweise immer) validere Verhaltensdaten, während sie bei Verhaltensdispositionen (Eigenschaften, Einstellungen, Wertungen etc.) gegenüber der Befragung im Nachteil ist (Friedrich & Hennig 1975, 499).

Als prozesshaft-aktiver Vorgang stellt die Beobachtung hohe Anforderungen an den Beobachter bzw. Forscher. Besonders der spezifische Doppelcharakter der wissenschaftlichen Beobachtung, die „auf der einen Seite der *Erfassung und Deutung sozialen Handelns* dient, auf der anderen Seite aber *selbst soziales Handeln ist*“ (Atteslander 1995, 88; Hervorhebung im Original), gibt der Methode einerseits verschiedene Probleme auf und setzt gewisse Grenzen, bringt andererseits jedoch auch Vorzüge mit sich (Atteslander 1995, 88).

2. Historische und systematische Aspekte der Beobachtung

2.1 Die Geschichte der Beobachtung

Die Beobachtung als sozialwissenschaftliche Forschungsmethode hat eine relativ kurze Geschichte. Vorgänger der Beobachtung waren im 18. Jahrhundert die „Social Surveys“ – systematische Erhebungen zu Lebenslagen und Haushaltsbudgets ärmerer Bevölkerungsschichten, durchgeführt von staatlichen Fabrikinvestoren oder von sozialreformerischen Kräften. Ein Beispiel dafür ist etwa Friedrich Engels' Studie „Zur Lage der arbeitenden Klasse in England“ (1845). Durch den Kolonialismus erfuhren die teilnehmende Beobachtung und ethnologische (kulturanthropologische) Feldstudien im 19. Jahrhundert verstärkte Aufmerksamkeit und wurden zunehmend wissenschaftlich(er) betrieben. Voll entfaltete sich die Methode der unstrukturierten Feldbeobachtung (in der Soziologie) aber erst durch die in den 20er Jahren des 20. Jahrhun-

derts entstandenen Studien der „Chicagoer Schule“. In diesem Kontext sind beispielsweise Arbeiten wie die „Street Corner Society“ von William F. Whyte (1982; zuerst 1943) entstanden.

Während die Social Surveys mit der sozialen Frage beschäftigt waren und die Chicagoer Schule (neben dem Studium sozialer Verwerfungen) vornehmlich die Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Methoden und speziell der offenen Verfahren der Datenerhebung vorantrieben, beginnt Ende der 40er/Anfang der 50er Jahre eine neue Ära in der (amerikanischen) Sozialforschung, in der nun Verwertungsaspekte und quantitative Verfahren zunehmende Bedeutung erlangen. Diese Phase, die sich nach dem Zweiten Weltkrieg auch auf Deutschland ausdehnt, zeichnet sich vor allem durch die Dominanz strukturierter und standardisierter Beobachtungsverfahren aus. Arbeiten wie die „Interaction process analysis“ von Bales (1950) sind Beispiele dafür. Erst als Anfang der 80er Jahre die Diskussion um qualitative Verfahren wieder aufflammt, wird auch qualitativ orientierten Beobachtungsverfahren wieder mehr Aufmerksamkeit und Bedeutung zugemessen (Atteslander 1995, 89, 90; Girtler 1984).

2.2 Formen der Beobachtung

Bislang existiert keine in sich geschlossene Theorie der wissenschaftlichen Beobachtung. Die methodischen Ausführungen zur Charakterisierung der Beobachtung als Forschungsmethode beschränken sich meist auf eine taxonomische Darstellung verschiedener Formen bzw. Verfahren der Beobachtung. Die Unterscheidung verschiedener Beobachtungsarten erfolgt in der Regel nach folgenden Kriterien:

- 1 *Strukturierte Beobachtung vs. unstrukturierte Beobachtung*: Bei der *strukturierten Beobachtung* erfolgt die Datenerhebung mittels eines vorab erstellten Beobachtungsschemas, das zum einen angibt, was zu beobachten ist und wie dies zu geschehen hat, sowie zum anderen die Zahl und Art der Beobachtungseinheiten und deren Dimensionen definiert. Der *unstrukturierten Beobachtung* dagegen liegt kein Beobachtungsschema zugrunde. Vorgegeben sind lediglich die leitenden Forschungsfragen. Dadurch sollen die Offenheit für die Spezifika des Feldes sowie die Flexibilität der Beobachtung gesichert werden. Allerdings sind „die (...) Unterschiede zwischen strukturierter und unstrukturierter Beobachtung (...) nicht grundsätzlicher, sondern eher gradueller Art. Man kann sich ein Kontinuum vorstellen, welches von der völlig unstrukturierten bis zur perfekt standardisierten Beobachtung mit einer Reihe von Zwischenformen verläuft. Ein Minimum an Strukturierung erfordert auch die unstrukturierte Beobachtung, und eine gewisse Flexibilität besteht auch bei der strukturierten Beobachtung“ (Lamnek 1995b, 250). Die unstrukturierte Beobachtung „ist die klassische Methode der Ethnologie und auch der Soziologie, die sich in der Soziologie allerdings nicht so richtig durchzusetzen vermochte“ (Girtler 1984, 49). Zwischen den beiden Extremformen „könnte man die Beobachtung mit einem Leitfaden plazieren“ (Diekmann 1997, 474). Statt strukturiert und unstrukturiert wären die Bezeichnungen standardisiert bzw. nicht-standardisiert vorzuziehen, weil jede Beobachtung natürlich zielgerichtet erfolgt und damit immer auch eine gewisse Struktur besitzt.
- 2 *Offene Beobachtung vs. verdeckte Beobachtung*: Ist den agierenden Personen bekannt, dass sie beobachtet werden, handelt es sich um eine *offene Beobachtung*. Ist

dies nicht der Fall, erfolgt die Beobachtung *verdeckt*. Bei der verdeckten und unentdeckten Beobachtung ist besonders vorteilhaft, dass keine reaktiven Effekte auftreten werden, d.h. dass sich das Messobjekt (= Forschungssubjekt) durch den Messvorgang nicht verändern wird (Berger & Wolf 1989, 236). Die verdeckte Beobachtung konfliktiert gelegentlich mit (wissenschafts-)ethischen Prinzipien. Manche Autoren lehnen sie ab: „Grundsätzlich spricht jedoch einiges gegen die ‚verdeckte‘ Beobachtung, so daß sie sehr nahe dem Betrug kommt“ (Girtler 1984, 62).

- 3 *Teilnehmende Beobachtung vs. nicht-teilnehmende Beobachtung (Partizipationsgrad)*: Beobachtungen, bei denen der Beobachter in das soziale Geschehen, das Gegenstand der Beobachtung ist, einbezogen ist, bezeichnet man als *teilnehmende Beobachtung*. Von einer *nicht-teilnehmenden Beobachtung* spricht man, wenn sich der Beobachter auf seine Rolle als Forscher beschränkt und nicht an den Interaktionen und Prozessen im Beobachtungsfeld partizipiert. Das Gegensatzpaar teilnehmende vs. nicht-teilnehmende Beobachtung bezeichnet in der Praxis eher wieder die Endpunkte eines Kontinuums des Teilnahmeausmaßes. „Zwischen teilnehmender und nicht-teilnehmender Beobachtung sind verschiedene Grade der Partizipation des Beobachters im sozialen Feld denkbar (...)
 - Der Forscher kann sich völlig mit dem zu untersuchenden sozialen Feld identifizieren, er geht in ihm auf und wird zum Teilnehmer.
 - Der zweite Rollentypus ist der Teilnehmer als Beobachter im Feld, d.h. seine Beobachterrolle im Feld ist erkennbar, während der Teilnehmerstatus gewichtiger bleibt.
 - Die dritte Form der Teilnahme ist der Beobachter als Teilnehmer, bei dem schon eine klare Dominanz der Beobachtung vorliegt und (viertens)
 - bleibt die reine Beobachtung ohne Interaktion mit dem Feld“ (Lamnek 1995b, 252).
- 4 *Natürliche Beobachtungssituation vs. künstliche Beobachtungssituation*: Werden die zu beobachtenden Geschehnisse in ihrer alltäglichen Umwelt beobachtet, spricht man von einer *Beobachtung in einer natürlichen Beobachtungssituation (Feldbeobachtung)*. Bei der *Beobachtung in einer künstlichen Atmosphäre* findet die Beobachtung der interessierenden Sachverhalte in einem Labor (meist unter „standardisierten“ Bedingungen) statt (*Laborbeobachtung*). Während die Laborbeobachtung eine sehr weitgehende Kontrolle der Verhältnisse erlaubt, weil die Situation selbst relativ künstlich und hinsichtlich ihrer Komplexität reduziert ist, besitzt die Feldbeobachtung eine sehr hohe Natürlich- und Alltäglichkeit, mithin eine hohe Komplexität, ist aber nur begrenzt kontrollierbar. Dies führt dazu, dass die Laborbeobachtung eine hohe *interne Validität*, die Feldbeobachtung eine große *externe Validität* besitzt, d.h. die Beobachtungsbefunde des Labors sind immanent abgesicherter, lassen sich aber nur begrenzt auf natürliche soziale Situationen übertragen; für die Feldbeobachtung gilt das Umgekehrte.
- 5 *Eigenbeobachtung vs. Fremdbeobachtung*: Im Allgemeinen handelt es sich bei Beobachtungen in der sozialwissenschaftlichen Forschung um *Fremdbeobachtungen*. *Eigen- bzw. Selbstbeobachtungen* („Introspektion“) werden vor allem in der Psychologie (Psychoanalyse, Psychiatrie) angewandt (Schnell & Hill & Esser 1999, 359, 360). Bei der Fremdbeobachtung sind Subjekt und Objekt der Beob-

achtung nicht identisch (Berger & Wolf 1989, 236); das ist in der Soziologie die Regel. Eine Spezialform der Selbstbeobachtung wären z.B. Zeitbudgetstudien (Tagebuchmethode).

- 6 *Direkte Beobachtung vs. indirekte Beobachtung*: Gelegentlich wird zwischen direkter und indirekter Beobachtung differenziert. Während die *direkte Beobachtung* die eigentliche Beobachtung ist, spricht man von einer *indirekten Beobachtung* immer dann, wenn der Beobachtungsgegenstand nicht zum Zeitpunkt seines Geschehens erfasst wird, sondern nachträglich irgendwelche Dokumente, in denen das Verhalten bereits zuvor festgehalten wurde, herangezogen werden. Statt von einer „indirekten Beobachtung“ spricht man in der Sozialforschung in solchen Fällen allerdings besser von einer Inhaltsanalyse, die somit letztlich eine spezielle Form der Beobachtung darstellt (Lamnek 1995b, 252, 253).
- 7 *Beobachtung mit oder ohne Manipulation von unabhängigen Variablen*: „Diese Unterscheidung bezieht sich darauf, ob der VL (Versuchsleiter; S. L.) eine oder mehrere unabhängige Variablen systematisch variiert (Experiment) bzw. eine natürliche derartige Variation ausnützt (Quasiexperiment) oder nicht. Dieser Aspekt betrifft nicht die Methoden der Datengewinnung, sondern die Forschungsmethoden“ (Roth 1987, 127). Es handelt sich bei der Datenerfassung also um die Methode der Beobachtung, bei dem Forschungsdesign aber um das Experiment. Experiment und Quasiexperiment können sowohl im Feld als auch im Labor realisiert werden.
- 8 *Vermittelte Beobachtung vs. unvermittelte Beobachtung*: „Bei der vermittelten Beobachtung wird dem Beobachter ein Aufzeichnungsgerät (Tonband, Videorecorder, etc.) vorgeschaltet“ (Roth 1987, 132). Diese begriffliche Differenzierung wird relativ selten vorgenommen, ist aber methodisch durchaus bedeutsam. Einerseits ermöglicht die vermittelte Beobachtung via Medieneinsatz eine Speicherung und wiederholte Abrufung der Beobachtungsinhalte zum Zwecke der Analyse. Diese Vorteile werden durch den Nachteil erkaufte, dass durch den Medieneinsatz möglicherweise Veränderungen im sozialen Feld provoziert werden und dass medien-spezifische Selektionen fast unvermeidlich sind (Greve & Wentura 1997, 26, 27).

Aus den hier aufgeführten Differenzierungskriterien, die primär analytischer Natur sind, ergibt sich durch ihre Kombinationsmöglichkeiten (von denen sich allerdings einige untereinander logisch ausschließen) eine Vielzahl verschiedener Formen der Beobachtung. Einige davon sind in Abbildung 1 auf der folgenden Seite enthalten.

Die denkbare Vielfalt der Beobachtungsformen erfährt in der empirischen Forschungsrealität eine Begrenzung. Die wohl häufigste Konstellation in der Soziologie dürfte so aussehen, wie sie z.B. bei der klassischen Marienthal-Studie (Jahoda & Lazarsfeld & Zeisel 1960) realisiert wurde:

- „Die Beobachtung erfolgt in einer natürlichen Situation (Feldbeobachtung).
- Der Sozialforscher nimmt an den Interaktionen in der sozialen Situation teil (teilnehmende Beobachtung).
- Die Übernahme einer in der sozialen Situation akzeptierten Rolle ermöglicht den Zugang zum sozialen Feld.
- Die Beobachtungsergebnisse werden, wie bei der teilnehmenden Beobachtung meist üblich, nachträglich protokolliert“ (Diekmann 1997, 461, 462).

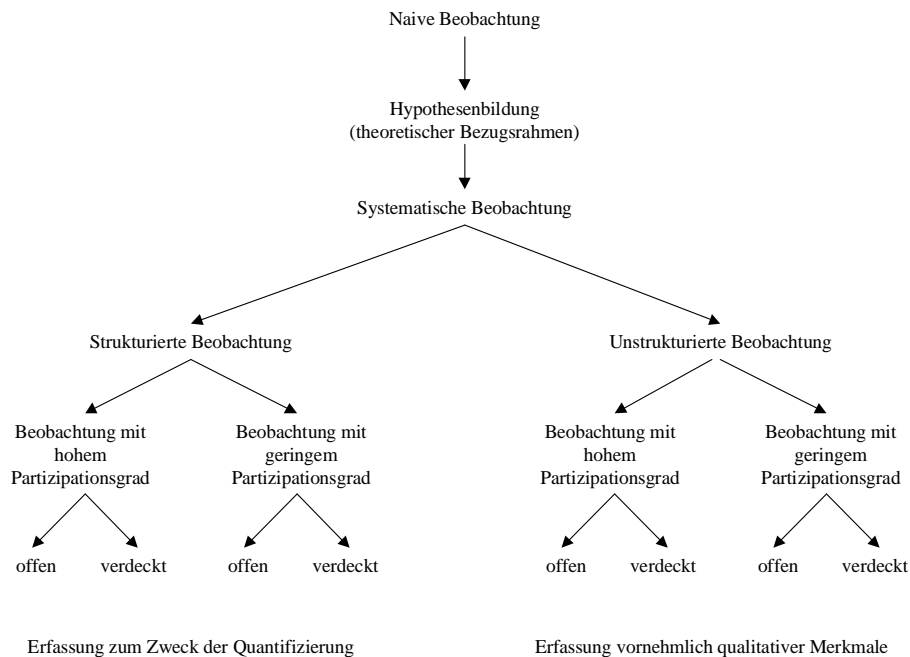


Abbildung 1: Formen der Beobachtung (Lamnek 1995b, 248)

3. Methodische Aspekte der Beobachtung

Die wissenschaftliche Beobachtung – gleichgültig welche spezifische Form angewandt wird – hat nach Bunge (1967) fünf wesentliche Elemente im Forschungsprozess zu bearbeiten und zu kontrollieren:

- das Beobachtungsobjekt (Gegenstand der Beobachtung),
- das Beobachtungssubjekt (die zu Beobachtenden),
- die Umstände der Beobachtung (das Beobachtungsfeld),
- die Mittel der Beobachtung (menschliche Sinnesorgane, technische Apparate etc.)
- die (impliziten oder expliziten) theoretischen und methodologischen Annahmen und Voraussetzungen, die zur konkreten Ausformung der genannten Elemente führen.

Dabei muss der „Beobachtungsablauf (...) organisiert und systematisiert sein. Das ist vor allem deshalb notwendig, weil jeder Beobachter zugleich selektieren, abstrahieren, urteilen, koordinieren und klassifizieren muß“ (Friedrich & Hennig 1975, 499).

3.1 Beobachtungsgegenstand

Der Gegenstandsbereich der Beobachtung lässt sich am besten durch die Gegenüberstellung von Beobachtung und Befragung darstellen: „Während sich die Befragung in erster Linie auf die Ermittlung von Einstellungen, Meinungen, Gefühlen, Vorstellungen

gen und Verhaltenserwartungen konzentriert, kann sie nur sehr bedingt zur Feststellung von Verhaltensweisen eingesetzt werden. Befragte Personen sind oft nicht imstande, ihr eigenes Verhalten richtig zu beschreiben oder wiederzugeben. (...) Die Erinnerung der Befragten kann z.B. völlig falsch oder auch nur lückenhaft sein, manche Befragten wollen sich auch ganz bewußt nicht mehr erinnern; sie verdrängen, rationalisieren oder geben irreführende und falsche Antworten“ (Lamnek 1995b, 243, 244). Insoweit mag es eine prinzipielle Diskrepanz zwischen Verhalten und Report von Verhalten (in der Befragung) geben. Die Beobachtung zielt darauf ab, soziales Verhalten zu ermitteln, wobei der entscheidende Vorteil darin liegt, dass das Handeln zum Zeitpunkt seines Geschehens festgehalten und die Beobachtung unabhängig von der Bereitschaft bzw. der Fähigkeit der Probanden, zu antworten, durchgeführt werden kann.

Die Beobachtung ist allerdings räumlich, zeitlich sowie auch durch den Gegenstand selbst limitiert; räumlich durch die begrenzte Reichweite der menschlichen Sinnesorgane oder der eingesetzten Techniken, zeitlich dadurch, dass immer nur Ausschnitte des sozialen Geschehens zu bestimmten Zeitpunkten (-räumen) erfasst werden können und durch den Gegenstand selbst insofern, als lediglich Verhaltensweisen direkt beobachtet werden können, während sich andere Sachverhalte (Einstellungen, Vorstellungen etc.) nur indirekt erschließen lassen.

3.2 Beobachtungsfeld

„Als Beobachtungsfeld kann (...) derjenige räumliche und/oder soziale Bereich bezeichnet werden, in dem die Beobachtung stattfinden soll“ (Atteslander 1995, 97; Hervorhebung im Original). Mit dem Begriff Beobachtungsfeld ist nicht nur der räumliche Bereich, auf den sich die Beobachtung bezieht, angesprochen, also nicht nur die Frage *wo*, sondern auch *wann* und *unter welchen Rahmenbedingungen* beobachtet werden soll.

Ein weiterer wesentlicher Unterschied bezüglich des Beobachtungsfeldes existiert zwischen Feldbeobachtung und Laborbeobachtung. *„Bei der Laborbeobachtung werden die Beobachtungsbedingungen künstlich festgelegt (...) Die Feldbeobachtung dagegen untersucht das soziale Verhalten der Akteure in ihrer natürlichen Umwelt unter den dort herrschenden Bedingungen, ohne diese gezielt zu verändern“* (Atteslander 1995, 99; Hervorhebung im Original). Während das Beobachtungsfeld bei der Laborerhebung vom Forscher konstruiert und kontrolliert werden kann, hat sich die Feldbeobachtung an den durch das natürliche Beobachtungsfeld gegebenen Zeiten, Räumlichkeiten und Situationen zu orientieren (Atteslander 1995, 97, 98, 99). Dabei ist zu bedenken, dass sich das Beobachtungsfeld „einerseits nur graduell von anderen Bereichen abgrenzen lässt, nie völlig isoliert ist, andererseits die ihm zugerechneten Situationen und Prozesse einen Zusammenhang wechselseitiger Beeinflussung bilden“ (Friedrichs & Lüdtke 1971, 42).

Während sich bei qualitativ orientierten Beobachtungen das Beobachtungsfeld im Laufe der Erhebung ändern kann, setzt die quantitativ orientierte Beobachtung „eine Definition des Beobachtungsfeldes voraus und impliziert, daß sich dieses Feld im Forschungsverlauf nicht oder nur wenig verändert“ (Atteslander 1995, 97).

3.3 Beobachtungseinheiten

Mit der Festlegung der Beobachtungseinheiten wird geklärt, *wer* oder *was wann* beobachtet werden soll. „Die *Beobachtungseinheiten* bezeichnen denjenigen Teilbereich sozialen Geschehens, der konkreter Gegenstand der Beobachtung sein soll“ (Atteslander 1995, 99; Hervorhebung im Original). Da nie alles beobachtet werden kann, muss eine entweder theoriegeleitete oder auf Informationen über das Beobachtungsfeld basierende Auswahl der Beobachtungseinheiten vorgenommen werden.

Beobachtungseinheiten können reduktionistisch oder funktional definiert werden: „Die *reduktionistische* geht zurück auf die nicht-teilnehmende Beobachtung von Diskussionen in kleinen Gruppen“ (Friedrichs & Lüdtke 1971, 44; Hervorhebung im Original). So wählt Bales (1950) in seiner Interaktionsprozessanalyse jedes Verhaltenselement, das seinem Sinn nach vollständig ist, beim Interaktionspartner eine Reaktion auslöst und vom Beobachter gedeutet werden kann, als Einheit. *Funktionale* Einheiten beziehen sich auf mit den Aktionen verbundene Zielsetzungen und beinhalten damit in der Erfassung bereits ein interpretatorisches Element. In Erweiterung der funktionalen Einheit kommen Friedrichs & Lüdtke zur komplexeren Einheit der *Situation*: „Unter diesem Aspekt einer soziologischen Handlungstheorie sollten als Einheiten *Situationen* gewählt werden. Situation ist ein Komplex von Personen, anderen Organismen, materiellen Elementen, der zumeist an einen bestimmten Ort und Zeitraum gebunden ist und als solcher eine sinnlich wahrnehmbare Einheit bildet“ (Friedrichs & Lüdtke 1971, 45; Hervorhebung im Original).

Bei der qualitativen Beobachtung sind „die Beobachtungseinheiten (...) nicht schematisch standardisiert und fixiert, vielmehr entwickeln sie sich *flexibel und modifizierbar aus dem Beobachtungsprozeß* im Feld“ (Lamnek 1995b, 275; Hervorhebung im Original). Denn obwohl der qualitativ arbeitende Forscher vorab keine Beobachtungsdimensionen und -kategorien festlegt, wird er sich auf bestimmte Sachverhalte konzentrieren und dabei selektieren müssen. Bei der qualitativ orientierten Beobachtung, die Situationen in ihrer Ganzheit erfassen will, sind Beobachtungseinheiten demzufolge offener und umfassender und weniger stark abgegrenzt. Sie zieht eben häufig Situationen als Beobachtungseinheiten heran, wie beispielsweise die Situation „Volksfest“, die sich ihrerseits wieder in Teilsituationen wie „Bierzelt“ oder „Festumzug“ zerlegen lässt (Atteslander 1995, 99, 100, 101).

3.4 Der Beobachter

Dem Beobachter kommt bei der Methode der Beobachtung ein erhebliches Gewicht zu. An ihn werden hohe Anforderungen gestellt und es werden ihm schwierige Wahrnehmungs-, Selektions- und Reduktionsleistungen abverlangt. „Die Aufgaben des Beobachters lassen sich in vier Stichworte zusammenfassen: *entdecken, beurteilen, codieren und registrieren*“ (Berger & Wolf 1989, 249; Hervorhebung im Original).

Welchen Status der Beobachter in der Beobachtung besitzt, hängt zum einen von seinem Partizipationsgrad (teilnehmend vs. nicht-teilnehmend) und zweitens den damit korrespondierenden Beobachterrollen im Feld ab. Der Beobachter hat im Beobachtungsfeld generell zwei Rollen einzunehmen, nämlich zum einen die Rolle des Forschers, zum anderen die Rolle als (partieller) Teilnehmer am Geschehen im Feld.

Während *quantitative* Beobachtungsverfahren die *Forscherrolle* des Beobachters betonen und der *Teilnehmerrolle* eher eine untergeordnete Bedeutung zumessen (geringer Partizipationsgrad im Feld), dominiert in *qualitativ* orientierten Beobachtungsdesigns die *Teilnehmerrolle* des Beobachters, verbunden mit einem (relativ) hohen Partizipationsgrad im Feld. Wird für quantitative Beobachtungsverfahren (gelegentlich) gefordert, Beobachter und Forscher sollen nicht dieselbe Person sein, setzen qualitativ orientierte Beobachtungsverfahren die Identität von Forscher und Beobachter geradezu voraus (Atteslander 1995, 101). „Das einzige Kontrollmittel liegt bei der ‚unstrukturierten-teilnehmenden Beobachtung‘ beim Forscher selbst. (...) Daher ist eine Identität von Forscher und Beobachter (...) unerlässlich, denn der Beobachter vermag durch seinen direkten Kontakt zu dem zu untersuchenden sozialen Bereich das Erfahrene selbst zu deuten und einzuordnen“ (Girtler 1984, 46). Unabdingbare Voraussetzung für die Durchführung einer teilnehmenden Beobachtung ist allerdings, dass im Beobachtungsfeld eine klar definierte Rolle gegeben ist, die der Forscher als Beobachter (in Personalunion) einnehmen kann.

„Mehr als bei anderen Erhebungsinstrumenten hängt die Qualität der Untersuchungsergebnisse direkt vom Beobachter ab. Deshalb sind die Beherrschung der Theorie und Methode der Beobachtung, Einsatzbereitschaft, Gewissenhaftigkeit, selbstkritische Haltung und Exaktheit unverzichtbare Eigenschaften eines Beobachters“ (Berger & Wolf 1989, 249).

3.5 Das Beobachtungsschema

„Das Beobachtungsschema ist der Plan, der angibt, was und wie, wo zu beobachten ist. Es definiert die Zahl und Art der Beobachtungseinheiten, deren besonders relevante Dimensionen und gibt Beispiele für die Sprache, in der beobachtet werden soll. Es ist damit die Zusammenfassung der operationalisierten Hypothesen. Die relevanten Aspekte der Beobachtung müssen aus den Hypothesen des Forschers und der soziologischen Theorie abgeleitet werden“ (Friedrichs & Lüdtke 1971, 51). Es lassen sich dabei verschiedene Arten von Beobachtungssystemen unterscheiden, die in einem Beobachtungsschema in der Regel gleichzeitig verwendet werden.

1. *Zeichen-Systeme* verlangen vom Beobachter lediglich, das Auftreten eines bzw. zum Teil auch mehrerer Ereignisse zu registrieren. Welche Ereignisse festgehalten werden sollen bzw. ob auch deren Dauer registriert werden soll, wird durch das Beobachtungsschema festgelegt. Für solche Zeichen-Systeme ist charakteristisch, „daß der weitaus größte Teil des ablaufenden Handlungsprozesses für die Beobachtung uninteressant ist“ (Schnell & Hill & Esser 1999, 361).
2. *Kategorien-Systeme* klassifizieren die auftretenden Ereignisse in durch das Beobachtungsschema festgelegte Kategorien.
3. *Schätz-Skalen* (auch „*Rating-Verfahren*“ genannt) verlangen vom Beobachter „eine Beurteilung des Ausprägungsgrades eines beobachteten Verhaltens (z.B. Gestik in einer Diskussion) durch Zuordnung einer Zahl oder einer verbalen Bestimmung (z.B. stark-mittel-schwach)“ (Schnell & Hill & Esser 1999, 361). Schätzskalen werden meist mit Zeichen-Systemen oder Kategorien-Systemen kombiniert. Aufgrund der erforderlichen Bewertungsleistungen stellen Schätzskalen hohe Anforderungen an den Beobachter und werden daher in der empirischen

sozialwissenschaftlichen Forschung nur relativ selten verwendet (Schnell & Hill & Esser 1999, 361, 364).

Die Entwicklung eines Kategoriensystems ist ein entscheidender Schritt bei der Durchführung einer Beobachtung. Die interessierenden Variablen werden durch die Kategorien des Beobachtungsschemas repräsentiert. „Das System der Beobachtungskategorien ist eine Sprache, die es erlaubt, das Beobachtungsergebnis zu speichern. Das beobachtete Verhalten wird in Beobachtungseinheiten zerlegt, der Zustand der interessierenden Variablen in jeder Beobachtungseinheit wird mit Hilfe der Beobachtungskategorie kodiert und gespeichert“ (Roth 1987, 132).

Kategoriensysteme lassen sich „rational“ oder „empirisch“ ermitteln. „Bei der rationalen Vorgehensweise werden die Kategorien als Operationalisierungen der in Hypothesen einer Theorie enthaltenen Begriffe abgeleitet. Im empirischen Ansatz wird auf der Grundlage von bereits zuvor beobachteten Verhaltensmerkmalen ein umfassender Bezugsrahmen konstruiert“ (Schnell & Hill & Esser 1999, 364). In der Praxis werden meist beide Verfahren miteinander kombiniert.

Ein Kategoriensystem hat folgenden formalen und inhaltlichen Kriterien zu genügen:

- die Kategorien sollen *eindimensional* sein;
- die Kategorien müssen sich *gegenseitig ausschließen* (disjunkt sein), also ein Ereignis darf nur einer einzigen Kategorie zugeordnet werden können, obgleich auch Mehrfachkodierungen und die „Kombination mehrerer Kategorien zu neuen Kategorien“ (Roth 1987, 134) möglich sein können;
- die Kategorien müssen *vollständig* sein; alle Ereignisse, die zum Gegenstand gehören und möglicherweise auftreten, müssen erfasst werden können, wobei eine *Residualkategorie* oft unvermeidlich ist; die Restkategorie darf aber keine sehr große Besetzung erfahren,
- die Kategorien müssen *konkret* sein, die beobachtbaren Sachverhalte müssen den Kategorien zugeordnet werden können;
- die *Anzahl* der Kategorien muss *begrenzt* sein, sie sollte wegen der limitierten Wahrnehmungsfähigkeit nicht zu groß sein;
- die Kategorien sollen auf der Basis einer *vorausgegangenen theoretischen Konzeption* entwickelt werden (Grüner 1974, 43).
- Die Beobachtung anhand eines vorab definierten Beobachtungsschemas ist charakteristisch für die quantitative Forschung. Der qualitative Forscher hingegen geht „weder (...) anhand vorab formulierter Hypothesen ins Feld, noch hat er diese operationalisiert, noch standardisiert“ (Lamnek 1995b, 283). Dementsprechend kommt bei der qualitativen Beobachtung kein Beobachtungsschema in obigem Sinne zum Einsatz. Das Anliegen des qualitativ arbeitenden Forschers „ist vielmehr, das soziale Feld zu Wort kommen zu lassen (first order concepts), um daraus dann seine theoretischen Überlegungen (second order concepts) als Hypothesen zu entwickeln“ (Lamnek 1995b, 283).

4. Problematische Aspekte der Beobachtung

Angesichts der Komplexität sozialer Verhaltensweisen, Ereignisse und Situationen, die Gegenstand der Beobachtung sein können, und angesichts der anspruchsvollen Anforderungen, die an den Beobachter gestellt werden, birgt die Beobachtung zahlreiche Fehlerquellen und problematische Aspekte in sich. Diese können sowohl beim Beobachter, beim Beobachtungsinstrument oder auch in der Situation selbst liegen.

4.1 Fehler in der Vorbereitungsphase einer Beobachtung

Schon in der Vorbereitungsphase einer Beobachtung können Fehler auftreten, und zwar insbesondere bei der Entscheidung für eine bestimmte Form der Beobachtung, einer unzureichenden Klärung des zu beobachtenden Verhaltens, einem unpassenden oder unpräzisen Kategorienschema, einer ungenauen Festlegung der Beobachtungseinheiten, einer schlechten Auswahl der Beobachtungsperioden, einer unzureichenden Abklärung der Bedeutung bestimmter Gesten und Handlungen etc. Solche Fehler können durch einen Pretest im Vorfeld der eigentlichen Hauptuntersuchung zumindest teilweise ausgeschaltet werden. Die Durchführung eines Pretests ist bei jeder Beobachtungsstudie unerlässlich (Friedrichs 1990, 286).

4.2 Der Beobachter

Der Beobachter (direkt oder indirekt) ist ein zentrales Element im Forschungsprozess. Er nimmt Ereignisse nicht nur passiv wahr, sondern er beobachtet aktiv und zielorientiert. Diese Beobachtung wird wissenschaftlich nur dann fruchtbar, wenn sie folgende – möglichst „objektiv“ gestaltete – Vorgänge umfasst: Wahrnehmung → Interpretation → Erinnerung → Wiedergabe (Greve & Wentura 1997, 56, 57). Bei jedem einzelnen Schritt können Fehler und Verzerrungen auftreten.

4.2.1 Beobachterfehler und Beobachtereinflüsse

Eine Beobachtung stellt hohe Anforderungen an den Beobachter; er muss die zu beobachtenden Ereignisse „entdecken“, sie verarbeiten, beurteilen und aufzeichnen. Die Zuverlässigkeit der „Entdeckung“ von interessierenden Ereignissen, also von Sachverhalten, die im Beobachtungsschema über Zeichen- oder Kategoriensysteme als Beobachtungsvariablen vorgegeben sind, hängt insbesondere von der Zahl der Kategorien sowie der Häufigkeit ihres Auftretens ab. Ereignisse, die nur selten vorkommen, sind relativ leicht zu übersehen, Ereignisse, die sehr häufig sind, können nur dann zuverlässig registriert werden, wenn das Beobachtungsinstrument nicht zu komplex und umfangreich ist.

Die Tätigkeit des Beobachters entspricht im Allgemeinen einer Wahrnehmungsaktivität schlechthin. Die Wahrnehmung der zu beobachtenden Ereignisse kann dabei durch verschiedene Prozesse beeinflusst werden:

- 1 Die Wahrnehmung von Ereignissen erfolgt immer selektiv, Reizmuster werden in einer bestimmten Art und Weise organisiert.
- 2 Die Wahrnehmung bestimmter Ereignisse wird durch die Häufigkeit früherer Erfahrungen mit diesen Reizmustern und den darauf erfolgten Antworten sowie
- 3 durch Erfahrungen mit positiv oder negativ verstärkten Reizen beeinflusst.
- 4 Auch zum Zeitpunkt der Beobachtung vorherrschende Bedingungen wie Müdig-

keit, Angst oder Hunger können einen Einfluss auf die Wahrnehmung ausüben.

- 5 Sinnliche Erfahrungen der beobachteten Personen können nicht direkt wahrgenommen, sondern nur indirekt erschlossen werden. Die Schlüsse des Beobachters auf die Wahrnehmung des zu Beobachtenden „sind daher z.T. eine Funktion der zur Untersuchung verwendeten indirekten Mittel“ (Cranach & Frenz 1969, 274).

Allgemein unterliegen natürlich auch die Beobachter den Phänomenen der Wahrnehmungsselektivität, -akzentuierung und -abwehr, wie sie bei interpersonaler Wahrnehmung auftreten (Martin & Wawrinowski 1991, 91), doch müssen Beobachter lernen, sich diesbezüglich zu kontrollieren.

Für Fehler anfälliger als die Phase der „Entdeckung“ von Daten ist jedoch die „Verarbeitungsphase“, denn hier muss der Beobachter Urteile bilden und Schlussfolgerungen ziehen. Als häufige Urteilsfehler nennen Cranach und Frenz (1969, 280, 281, 282, 283; Greve & Wentura 1997, 60; Friedrich & Hennig 1975, 503, 504, 505, 506):

- die zentrale Tendenz (Tendenz, extreme Ereignisse in einer Mittelkategorie zu vercoden),
- Verzerrungen auf Grund sozialer Dispositionen (Tendenz zu einer zu milden und großzügigen Beurteilung),
- Verzerrungen durch Organisation der Wahrnehmungsinhalte (Einflüsse der zeitlichen Abfolge),
- Halo-Effekt (ein besonderes Merkmal einer Person/Situation oder der Gesamteindruck strahlt auf die weitere Beurteilung aus),
- logische Fehler bzw. stillschweigend zugrunde gelegte Persönlichkeitstheorien (die Neigung, Ereignisse so zu vercoden, wie sie dem Beobachter ihrer Zusammengehörigkeit nach logisch erscheinen oder wie er sie nach Maßgabe einer impliziten Persönlichkeitstheorie einschätzt).

Ein spezielles Problem liegt in der Erschließung von Sachverhalten, die nicht direkt beobachtbar sind. Ist die Codierung einer direkt beobachtbaren Handlung wie „A lacht“ noch relativ einfach, so ist der Erschließungsaufwand eines Ereignisses wie „A zeigt Solidarität“ wesentlich größer und fehleranfälliger. Deshalb gilt die Forderung, den Beobachter möglichst wenigen Entscheidungszwängen auszusetzen (Schnell & Hill & Esser 1999, 368, 369).

4.2.2 Spezielle Probleme der teilnehmenden Beobachtung

Bei der teilnehmenden Beobachtung sind durch die Teilnahme des Forschers im Feld weitere Probleme zu gewärtigen: (Intersubjektive) Fehlerquellen können sich daraus ergeben, dass es dem Beobachter nicht gelingt, eine soziale Rolle im Beobachtungsfeld einzunehmen, die es ihm erlaubt, Informationen zu sammeln und dabei seinen Einfluss auf das Geschehen möglichst gering zu halten. Probleme können auch entstehen, wenn die Bemühungen des Beobachters, zuverlässige Informationen zu erhalten oder das Vertrauen von so genannten „Schlüsselpersonen“ zu gewinnen, die ihm Zugang zum Beobachtungsfeld verschaffen, scheitern.

Bei teilnehmender Beobachtung (insbesondere in ihrer verdeckten Form) treten Probleme der Aufzeichnung der Beobachtung auf. Da man oft nicht gleichzeitig beobachten und aufzeichnen kann, ist der zeitliche Abstand zu klären: „Mit steigendem Grad der Komplexität eines Beobachtungsfeldes und steigender Zahl der beobachteten Di-

mensionen, sollte sich die Zeitspanne zwischen Geschehen und Aufzeichnung verringern. (...) Die Vergessensrate ist in der Zeit (etwa 10 Std.) nach der Beobachtung am größten und in der darauf folgenden Zeit quantitativ relativ geringer. (...) Daher sollte man möglichst direkt nach einer Beobachtung seine Aufzeichnungen machen, wenn sie während der Beobachtung selbst nicht möglich sind“ (Grüner 1974, 82, 83). Girtler notiert sich noch am selben Tag Schlagwörter und schreibt (oder diktiert) am nächsten Morgen die Inhalte (Girtler 1984, 140, 141).

Obgleich die Beobachtungsprotokolle (ohne Beobachtungsschema) natürlich immer an Gegenstand und Zielsetzung der Forschung ausgerichtet sind, kann man doch einige Anhaltspunkte für eine Generalisierung liefern. Grundsätzlich gilt es, die Frage zu beantworten: „Wie handelt das Mitglied der zu beobachtenden Gruppe, aufgrund welchen *Alltagswissens* wird gehandelt, wie sehen die *Interaktionen* zwischen den Mitgliedern aus“ (Girtler 1984, 132; Hervorhebung im Original). Und Girtler entwickelt daraus folgende Protokollinhalte:

- aktive und passive Teilnehmer an den sozialen Situationen,
- Gestaltung der sozialen Situation (Intentionen, Strategien der Teilnehmer),
- Einflüsse auf die soziale Situation (Örtlichkeiten, Strukturen etc.),
- normative Orientierungen der Teilnehmer,
- Regelmäßigkeit und Typik der sozialen Situationen,
- Reaktionen der Teilnehmer auf Abweichungen,
- Unterschiede zwischen Gesagtem und Getanem (Girtler 1984, 133-138).

Weitere (intrasubjektive) Fehlerquellen liegen darin, dass „je länger und/oder intensiver der Beobachter im zu beobachtenden Feld und den dort ablaufenden Interaktionen engagiert ist, die Möglichkeit verlorengelht, (...) angemessene Kategorisierungen von Situationen, Verhaltensweisen und Einstellungen vorzunehmen. Der Beobachter übernimmt teilweise die Sicht der zu beobachtenden Akteure („going native““ (Schnell & Hill & Esser 1999, 369).

Dieses Problem von Identifikation (mit) und Distanz (zu dem Feld) kann nur tentativ gelöst werden. Zu weitgehende Identifikation geht zu Lasten der Wissenschaftlichkeit, bei zu großer Distanz leidet das reale Handeln im Feld (Reaktivität). Beides reduziert die wissenschaftliche Erkenntnis (Lamnek 1995a, 234).

Bei der teilnehmenden Beobachtung stellt sich also das Problem der *Reaktivität* in besonderer Weise: Die Anwesenheit des Beobachters im Feld kann (und wird) das Geschehen beeinflussen. Dieses Problem ist allerdings bei der teilnehmenden Beobachtung weniger gravierend als beispielsweise bei mündlich-persönlichen Interviews. Denn „während beim Interview die Aufmerksamkeit des Befragten sich im wesentlichen auf den Interviewer orientiert, ist bei Beobachtungen die Aufmerksamkeit der Akteure weitgehend auf den abzuwickelnden Handlungsablauf (Arbeitsablauf, Diskussionsverlauf usw.) und nicht auf den Beobachter gerichtet. Dies ergibt sowohl für die Bewußtheit über die Forschungssituation wie auch für die Gegenwärtigkeit von Konsequenzeinschätzungen erhebliche Unterschiede“ (Schnell & Hill & Esser 1999, 370, 371).

4.2.3 Beobachterschulung

In der Charakterisierung verschiedener Beobachterttypen wird deutlich, wie unterschiedlich gleiche Sachverhalte wahrgenommen und beschrieben werden können. So kennt man:

- „Einen *beschreibenden* Typ, der auf auffallende Objekte achtet, nichts über Bedeutungen und Beziehungen sagt und in seinem Bericht keine Phantasie oder Emotionen erkennen lässt,
- einen *beobachtenden* Typ, der Bedeutungen (...) und Beziehungen beschreibt, der bewertet und interpretiert,
- einen *emotionalen* Typ, der Emotionen zuschreibt, aber im Schnitt weniger Objekte beschreibt,
- einen *gelehrten* Typ, der die Fabel erzählt, (...) der berichtet, was er über das, was er sieht, denkt und
- einen *idealistischen*, dichterischen oder imaginativen Typ, bei dessen Berichten Phantasie, persönliche Erinnerungen und emotionale Reaktionen überwiegen.“ (Greve & Wentura 1997, 76; Hervorhebung im Original).

Um bei einer Beobachtung „sicherzustellen, daß das Ergebnis einer Datenerhebung (...) nicht lediglich die Weltansicht des Forschers bzw. diejenige einzelner Beobachter reflektiert, ist es notwendig, immer mehrere Beobachter einzusetzen“ (Schnell & Hill & Esser 1999, 371). Daraus ergibt sich jedoch eine weitere Anforderung: Die Codierungen der einzelnen Beobachter dürfen sich nicht unterscheiden. Nur „wenn mehrere unabhängige Beobachter gleiche oder ähnliche Codierungen des gleichen beobachteten Ereignisses vornehmen, kann von einer reliablen Messung ausgegangen werden“ (Schnell & Hill & Esser 1999, 371) (*Intercoder-Reliabilität*). Für die Zuverlässigkeit einer Beobachtung ist allerdings nicht nur die Intercoder-Reliabilität wichtig, sondern auch, dass die Codierungen der je einzelnen Beobachter über die Zeit oder bei mehrfacher Codierung konsistent sind (*Intracoder-Reliabilität*).

Angesichts dieser Schwierigkeiten, die in Bezug auf den bzw. die Beobachter auftreten bzw. auftreten können, ist es unabdingbar, vor der eigentlichen Feldphase eine Beobachterschulung durchzuführen. Zwei Ziele werden mit ihr verfolgt:

1. „Der Beobachter muß so geschult werden, daß er das Kategoriensystem beherrscht und jedes beobachtete Verhalten möglichst fehlerlos einordnen kann. Damit ist die Beherrschung der Aufzeichnungswerkzeuge (Beobachtungsbogen, Aufzeichnungsgeräte) verbunden.
2. Der Beobachter muß geschult werden, sich so zu verhalten, daß er VI-Effekte vermindert. Bei der teilnehmenden Beobachtung muß er in die Gruppe sozialisiert sein, sein Verhalten in der Gruppe muß den Forschungszielen entsprechen“ (Roth 1987, 138).

Allgemein werden für eine Beobachterschulung folgende „Trainingsschritte“ empfohlen:

- „Informationen der Beobachter über die Absicht der Studie;
- Probebeobachtungen ohne endgültiges Beobachtungsschema, um die Schwierigkeiten der Methode kennenzulernen und Sensibilität gegenüber relevanten Verhaltensweisen zu erlangen,

- Information und Diskussion über die Items des Beobachtungsschemas,
- Anwendung des Beobachtungsschemas in einem Rollenspiel,
- Diskussion der ersten Erfahrungen und gegebenenfalls die Revisionen des Beobachtungsinstruments,
- Pretest unter ‚Ernstbedingungen‘,
- Prüfung der Übereinstimmung der Beobachter“ (Schnell & Hill & Esser 1999, 372).

Die Beobachterschulung muss insbesondere bei der teilnehmenden Beobachtung zur Einhaltung folgender Regeln führen:

- Übernahme einer im sozialen Feld akzeptierten (üblichen) Rolle;
- zurückhaltendes, unauffälliges, aber durchaus rollengemäß sich beteiligendes Verhalten;
- viel zuhören und weniger fragen;
- so viel wie und so bald als möglich Notizen anfertigen und möglichst schnell das Notierte systematisieren;
- die Notizen (Aussagen) möglichst wörtlich und neutral abfassen;
- sich selbst im Hinblick auf selektive Wahrnehmung, unzulässige Wertungen etc. kontrollieren;
- das Beobachtete immer auf den theoretischen Kontext beziehen (Berger & Wolf 1989, 308, 309).

4.3 Das Problem der Selektivität

Generell ist jede Beobachtung einem dreifachen Selektionsprozess unterworfen, nämlich erstens einer selektiven Zuwendung, zweitens einer selektiven Wahrnehmung und drittens einer selektiven Erinnerung. Eine selektive Wahrnehmung drückt sich dabei am deutlichsten in der Überbetonung von Ereignissen, die leicht nachvollziehbar sind, und dem Übersehen selbstverständlicher Ereignisse aus (Atteslander 1995, 125). Die systematische bzw. strukturierte Beobachtung versucht, diese Selektionsprozesse durch Standardisierungen unter Kontrolle zu bringen. Dies bedeutet:

- „Selektive Zuwendung: Es muß definiert werden, welche Inhalte zu beobachten sind.
- Selektive Wahrnehmung: Es muß definiert werden, worauf bei den ausgewählten Inhalten zu achten ist, wann die Beobachtung beginnt und wie lange sie dauert.
- Selektive Erinnerung: Die Beobachtung muß aufgezeichnet werden, entweder mit Hilfe eines Beobachtungsschemas oder durch audiovisuelle Hilfsmittel, deren Material später anhand eines Schemas codiert wird“ (Friedrichs 1990, 271).

5. Anwendungsmöglichkeiten der Beobachtung

Abgesehen von Fällen, in denen der Zugänglichkeit des Geschehens ethische, legale oder faktische Grenzen gesetzt sind, kann die Methode der Beobachtung als nahezu universell anwendbares Verfahren zur Erhebung sozialwissenschaftlicher Daten betrachtet werden (Friedrichs 1990, 273).

Beobachtungen „können in explorativen Untersuchungen dazu dienen, Einblicke in ein noch wenig bearbeitetes Forschungsgebiet zu bekommen, um Hypothesen zu ermitteln, die später getestet werden können“ (Schnell & Hill & Esser 1999, 373). In deskriptiven Studien kann die Methode der Beobachtung als einfachste Form der Datenerhebung dienen. Beobachtungen können aber auch eingesetzt werden, um im Sinne einer *Methodentriangulation* ergänzendes Datenmaterial zu Forschungsergebnissen zu liefern, die auf andere Art und Weise erhoben wurden (*Cross-Validierung*) (Lamnek 1995a, 249, 250). Besonders geeignet ist die Beobachtung dann, „wenn komplexe Interaktionen ermittelt werden sollen, die von den einzelnen Akteuren nicht angemessen wahrgenommen, zumindest jedoch nicht zuverlässig berichtet werden (z.B. Diskussionen, Zeugenaussagen)“ (Friedrichs 1990, 274). Und wenn schließlich das Verhalten von Kleinkindern oder Tieren untersucht werden soll, ist die Beobachtung oft die einzig anwendbare Methode (Friedrichs 1990, 274).

Da die Beobachtung insgesamt jedoch ein nicht unproblematisches Verfahren darstellt und viele Schwierigkeiten in sich birgt (z.B. bei der Konstruktion eines Kategorienschemas oder in der Phase der Datenerhebung), wird sie „nur relativ selten oder nur in einzelnen Disziplinen der Sozialwissenschaft als ‚systematisches‘ Instrument (...) angewandt (...) Mit dem Verschwinden der Feldforschung aus den gängigen Praktiken der empirischen Sozialforschung reduzierte sich auch die Anwendung weniger systematischer Varianten der Beobachtung (...) mit all ihren Problemen weitgehend auf den Bereich alltagsweltlich-interaktionistischer ‚qualitativer‘ Forschung“ (Schnell & Hill & Esser 1999, 373, 374).

„Die teilnehmende Beobachtung wird (...) bevorzugt dort eingesetzt, wo es unter spezifischen theoretischen Perspektiven um die Erfassung der sozialen Konstituierung von Wirklichkeit und um Prozesse des Aushandelns von Situationsdefinitionen, um das Eindringen in ansonsten nur schwer zugängliche Forschungsfelder geht oder wo für die Sozialforschung Neuland betreten wird“ (Lamnek 1995b, 240).

Die wissenschaftliche Methode der Beobachtung hat in der standardisiert-quantitativ arbeitenden Sozialforschung tatsächlich nur mehr einen eher inferioren Status, während die (teilnehmende) Beobachtung in qualitativer Forschung ein geradezu unverzichtbares Erkenntnisinstrument ist. Insoweit liegt der Einsatzschwerpunkt der Beobachtung wohl eher im qualitativen (ethnologischen oder kulturanthropologischen) Bereich. Exemplarisch für den (indirekten) Einsatz der Beobachtung im Markt- und Meinungsforschungssektor sei hier die Gruppendiskussion genannt (Lamnek 1998), die (in der Regel) auf Video aufgezeichnet wird und damit die Beobachtung der Gruppen- und Meinungsbildungsprozesse beliebig replizierbar erhält.

Literatur- und Medienverzeichnis

- Atteslander, Peter: *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 8. bearb. Aufl. Berlin u.a. (de Gruyter) 1995.
- Bales, Robert F.: *Interaction process analysis. A method for the study of small groups*. Cambridge u.a. (Addison-Wesley Press) 1950.
- Berger, Horst & Wolf, Herbert F. (Hg.): *Handbuch der soziologischen Forschung. Methodologie, Methoden, Techniken*. Berlin (Akademie-Verl.) 1989.
- Bunge, Mario A.: *Scientific Research Vol I, II*. 2. Aufl. Berlin u.a. (Springer) 1967.

- Cranach, Mario von & Frenz, Hans-Georg: *Systematische Beobachtung*. In: Graumann, Carl Friedrich (Hg.): *Handbuch der Psychologie. Band 7: Sozialpsychologie*. Göttingen (Hogrefe) 1969, S. 269-330.
- Diekmann, Andreas: *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 3. Aufl.* Reinbek b.H. (Rowohlt) 1997.
- Engels, Friedrich: *Die Lage der arbeitenden Klasse in England*. Leipzig (Wigand) 1845.
- Friedrich, Walter & Hennig, Werner (Hg.): *Der sozialwissenschaftliche Forschungsprozeß*. Berlin (Dt. Verl. der Wiss.) 1975.
- Friedrichs, Jürgen: *Methoden empirischer Sozialforschung. 14. Aufl.* Opladen (Westdt. Verl.) 1990.
- Friedrichs, Jürgen & Lüdtke, Hartmut: *Teilnehmende Beobachtung. Zur Grundlegung einer sozialwissenschaftlichen Methode empirischer Feldforschung*. Weinheim u.a. (Beltz) 1971.
- Friedrichs, Jürgen (Hg.): *Teilnehmende Beobachtung abweichenden Verhaltens*. Stuttgart (Enke) 1973.
- Girtler, Roland: *Methoden der qualitativen Sozialforschung. Anleitung zur Feldarbeit*. Wien u.a. (Böhlau) 1984. (Studien zur qualitativen Sozialforschung. 1)
- Greve, Werner & Wentura, Dirk: *Wissenschaftliche Beobachtung. Eine Einführung*. Weinheim (Psychologie Verl.-Union) 1997.
- Grüner, Karl-Wilhelm: *Beobachtung*. Stuttgart (Teubner) 1974.
- Jahoda, Maria & Deutsch, Morton & Cook, Stuart W.: *Beobachtungsverfahren*. In: König, Rene (Hg.): *Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung*, 3. Aufl. Köln u.a. (Kiepenheuer & Witsch) 1966, S. 77-96.
- Jahoda, Maria & Lazarsfeld, Paul & Zeisel, Hans: *Die Arbeitslosen von Marienthal. 2. Aufl.* Allensbach und Bonn (Verl. für Demoskopie) 1960.
- Lamnek, Siegfried: *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis*. Weinheim (Beltz u.a.) 1998.
- Lamnek, Siegfried: *Qualitative Sozialforschung, Bd. 1. Methodologie. 3. Aufl.* München (Psychologie Verl.-Union) 1995a.
- Lamnek, Siegfried: *Qualitative Sozialforschung, Bd. 2: Methoden und Techniken. 3. Aufl.* München (Psychologie Verl.-Union) 1995b.
- Martin, Ernst & Wawrinowski, Uwe: *Beobachtungslehre. Theorie und Praxis reflektierter Beobachtung und Beurteilung*. Weinheim u.a. (Juventa) 1991.
- Roth, Erwin: *Sozialwissenschaftliche Methoden. Lehr- und Handbuch für Forschung und Praxis. 2. Aufl.* München u.a. (Oldenbourg) 1987.
- Schnell, Rainer & Hill, Paul B. & Esser, Elke: *Methoden der empirischen Sozialforschung. 6., völlig überarb. u. erw. Aufl.* München u.a. (Oldenbourg) 1999.
- Whyte, William F.: *Street Corner Society. The Social Structure of an Italian Slum. 3. Aufl.* Chicago (Univ. of Chicago Press) 1982.

Siegfried Lamnek

Befragung

1. Einleitung

Gegenstand und Erkenntnisinteressen determinieren die Methodologie und die einzusetzenden Methoden. Sozialwissenschaftlich-empirische Forschungsmethoden können deshalb eine unterschiedliche methodologische Grundlegung erfahren (Lamnek 1995). Die in diesem Beitrag dargestellte Befragung rekurriert auf das quantitative Paradigma, das standardisiert-statistisch orientiert vorgeht; Formen qualitativer Befragung werden nicht behandelt.

Die Methode der Befragung gilt heute nach wie vor als Standardmethode („Königsweg“) der empirischen Sozialforschung. „Die Befragung (...) ist ein formalisiertes Instrument der empirischen Sozialforschung, mit dem sozialwissenschaftliche Sachverhalte gemessen werden sollen. Alle (...) gestellten Fragen sind nicht Bestandteile einer zweckfreien Kommunikationssituation, sondern sie haben rein instrumentellen Charakter: Sie sind Mittel zu dem gewünschten Zweck: den Antworten“ (Kromrey 1998, 337).

Die Befragung kommt in der sozialwissenschaftlichen Forschung besonders häufig zum Einsatz, was wohl nicht zuletzt mit ihrer relativ günstigen Kostenstruktur und ihrer Nähe zur Alltagskommunikation zusammenhängt. Denn auch alltägliche Gesprächssituationen sind häufig durch Fragen, Antworten und Gegenfragen geprägt (Atteslander 1995, 133).

Dennoch unterscheidet sich die wissenschaftliche Befragung in zentralen Aspekten von der Alltagskommunikation: Erstens sind sich Interviewer und Befragter in der Regel fremd, zweitens existiert bei der wissenschaftlichen Befragung ein asymmetrisches Kommunikationsverhältnis (der Interviewer stellt in der Regel nur Fragen, der Befragte gibt in der Regel nur Antworten), drittens handelt es sich um eine sozial folgenlose Kommunikation – im Normalfall wird ausdrücklich die Wahrung von Anonymität zugesichert (Kromrey 1998, 338, 339). Solche Befragungssituationen gibt es zudem immer häufiger, sie sind aber gemessen an Alltagssituationen gleichwohl selten und besitzen daher einen gewissen Ausnahmecharakter. Dieser manifestiert sich auch darin, dass die Fragenabfolge praktisch unabhängig (bei der Standardisierung) von den gegebenen Antworten erfolgt, was einer Alltagsunterhaltung zuwiderläuft. Ein weiterer entscheidender Unterschied zwischen der alltäglichen Kommunikationssituation und der wissenschaftlichen Befragung liegt „in der theoriegeleiteten Kontrolle der gesamten Befragung“ (Atteslander 1995, 135; Hervorhebung im Original). Diese impliziert auch deren Überprüfung anhand wissenschaftlicher Gütekriterien, wie „Objektivität“, Zuverlässigkeit (Reliabilität) und Gültigkeit (Validität) (Diekmann 1995, 374).

2. Historische und systematische Aspekte der Befragung

Die Befragung ist heute wohl das wichtigste Instrument der empirischen Sozialforschung. „In allen humanwissenschaftlichen Einzeldisziplinen, von der Ethnologie bis zur Medizin, von der Kriminalistik bis zur zeitgeschichtlichen Forschung und von der psychiatrischen Diagnostik bis zu statistischen Erhebung, zählen Befragungsmethoden zu den bedeutendsten Formen der Datensammlung“ (Koolwijk 1974, 12).

Kernidee der Methode der Befragung ist dabei „die Vorstellung, daß die Antworten auf eine geregelte Abfolge von Fragen (...) Aufschluß über eine Realität geben können, die sich von den psychischen Vorgängen des Fragens und Antwortens, von der sozialen Situation des Fragenden und Antwortenden und von dem sprachlichen Inhalt der Frage und Antwort ablösen und in allgemeinen Regeln fixieren läßt“ (Koolwijk 1974, 9). Die Vorrangstellung der Befragung ergibt sich insbesondere aus der Tatsache, dass sie die Ermittlung verbalisierbarer subjektiver Tatbestände (Wissen, Einstellungen, Vorstellungen, Wertorientierungen, Erwartungen etc.), Informationsgewinnung über Vergangenes, Gegenwärtiges und Zukünftiges, über unzugängliche und komplexe Situationen ermöglicht, (scheinbar) leicht handhabbar und (scheinbar) recht alltagsnah ist (Lamnek 1980, 132).

2.1 Die Entwicklung der Befragung als sozialwissenschaftlicher Forschungsmethode

Die Befragung als Methode existiert bereits im Griechenland des 5. Jahrhunderts v. Chr. unter der Bezeichnung „Dialektik“. Sie „verstand sich als Technik, dem Befragten Meinungen zu entlocken, die dann im Licht philosophischer Überlegungen auf ihre Stichhaltigkeit hin untersucht wurden“ (Koolwijk 1974, 9) und lief nach festgelegten Regeln ab. Weiter taucht die Befragung als methodisches Instrument zur Ermittlung von Informationen in der Geschichte der Sozialwissenschaften zu Beginn des 20. Jahrhunderts auf, und zwar schon unter der Bezeichnung „Interview“. Das Interview als methodisches Instrument war dabei zunächst vielfacher Kritik und Ablehnung ausgesetzt (insbesondere in Formen wie der von Sigmund Freud begründeten „Tiefenbefragung“ oder den Meinungsforschungen der Gallup-Gruppe).

Zwischen der antiken „Dialektik“ und dem „modernen“ Interview existiert ein grundlegender Unterschied. „Hatte die antike Auffassung die Befragungsmethode als Instrument betrachtet, das einen direkten Zugang zu wissenschaftlichen Erkenntnissen öffnet, kann ihr nach moderner Auffassung ein solcher unmittelbarer Erkenntniswert nicht zukommen. Zwischen die Daten der durch Frage und Antwort gewonnenen Erfahrung und die wissenschaftliche Erkenntnis tritt einerseits der Eigenwert des Instruments und andererseits die Theorie als Bezugsrahmen, innerhalb dessen Frage und Antwort einen bestimmten Stellenwert zugeordnet bekommen. Frage und Antwort gelten als Indikatoren eines theoretisch interpretierten Sachverhalts, für den sie das empirische Äquivalent sind“ (Koolwijk 1974, 10, 11).

Etabliert hat sich die Umfrageforschung in Deutschland allerdings erst (als Ergebnis einer Entwicklung, die in den 50er Jahren begann) mit Ende der 60er Jahre (Scheuch 1999, 7). Waren die Befragungsinstrumente bis in die 70er Jahre verhältnismäßig ein-

fach, können die „siebziger und achtziger Jahre als die Zeit der Konsolidierung und methodischen Differenzierung“ (Scheuch 1999, 10) bezeichnet werden. Die bis in die 70er Jahre dominierenden Auswahlverfahren (Quotenauswahlen und einfache Zufallsauswahlen) wichen komplizierteren Stichprobenverfahren (geschichtete Stichproben, Entwicklung des ADM-Mastersamples), Fragebatterien wurden standardisiert, Skalen entwickelt und die Auswertungsverfahren (auch bedingt durch die Zugänglichkeit von Computern und spezieller Software) anspruchsvoller und ausgefeilter. Weiter ist für die 70er und 80er Jahre eine zunehmende Vielfalt der eingesetzten Befragungsformen charakteristisch. Wurden bis dahin Befragungen meist als mündlich-persönliche Interviews durchgeführt, so wurden nun auf Grund mancher Probleme dieser Verfahren mehr und mehr andere Befragungsarten verwendet. Hier ist insbesondere auf das Aufkommen und die Entwicklung telefonischer Interviews und computerunterstützter Befragungen zu verweisen. Zwar werden nach wie vor mündlich-persönliche Interviews durchgeführt, durch die intensive methodologische Forschung der letzten Jahre wissen wir heute jedoch mehr darüber, für welche Untersuchungsgegenstände bzw. Untersuchungsziele sich welche Verfahren besonders eignen. Häufig wird die Wahl eines bestimmten Verfahrens jedoch maßgeblich durch die Verfügbarkeit materieller oder personeller Ressourcen entschieden (Scheuch 1999, 10, 11, 12) und erfolgt weniger in Abhängigkeit von Gegenstand und Erkenntnisinteressen.

Eine moderne und sehr erfolgreiche Entwicklung ist die zunehmende Akzeptanz und Verbreitung computerunterstützter Verfahren der Datenerhebung, die sich die neuen technischen Möglichkeiten zunutze macht (siehe 4).

2.2 Formen der Befragung

In der sozialwissenschaftlichen Forschung werden verschiedene Befragungsformen unterschieden. Deren Vielfalt macht die Befragung zu einer breit einsetzbaren und flexibel anwendbaren Methode der Datenerhebung.

2.2.1 Form der Kommunikation: schriftlich – mündlich

Nach der Form der Kommunikation unterscheidet man schriftliche von mündlichen Befragungen.

Die *mündliche Befragung*, die allgemein als „Interview“ firmiert, kann als Einzelinterview (der Interviewer sucht die Befragten einzeln auf, z.B. in ihrer Wohnung) oder als Gruppeninterview (mehrere Befragte sind anwesend und werden gleichzeitig befragt) realisiert werden. Eine spezielle Form der mündlichen Befragung, die in den letzten 20 Jahren zunehmend zum Einsatz kam, ist das telefonische Interview, das die Dominanz des face-to-face-Interviews zu brechen sich anschickt.

Schriftliche Befragungen, also solche, bei denen der Fragebogen den zu Befragenden vorliegt und von diesen ausgefüllt wird, werden meist postalisch durchgeführt. Die Fragebögen werden per Post versandt und von den Befragten ausgefüllt wieder zurückgeschickt. Postwurf- und Beilagenbefragungen (z.B. in Zeitschriften) sind andere Methoden, zu Befragende zu erreichen. Ferner ist es möglich, die Fragebögen von den Interviewern persönlich an die Befragten zu verteilen und, nachdem diese die Bögen ausgefüllt haben, wieder abholen zu lassen. Diese Form der schriftlichen Befragung bietet die Möglichkeit, den Fragebogen durch den Interviewer näher erläutern zu las-

sen und bei der Abholung auf Vollständigkeit überprüfen zu können. Diese Variante bringt gleichzeitig auch den Vorteil mit sich, dass die Ausfallquote im Allgemeinen geringer ist als bei der postalischen Befragung. Eine weitere Form schriftlicher Befragung ist die Datenerhebung in der Gruppensituation. Dabei füllt eine Mehrzahl von Personen unter Anwesenheit einer Aufsichtsperson gleichzeitig einen Fragebogen aus (z.B. bei einer schriftlichen Befragung von Schulklassen; sog. *Paper&Pencil-Methode*).

2.2.2 Grad der Standardisierung

Nach dem *Grad der Standardisierung* werden vollstandardisierte, teilstandardisierte und nicht-standardisierte Befragungen voneinander unterschieden.

Bei der *vollstandardisierten Befragung* sind sowohl die Formulierung der Fragen als auch ihre Reihenfolge fest vorgegeben. Der Interviewer muss sich strikt daran halten und hat keinen Spielraum zur eigenen Ausgestaltung der Befragungssituation (Kromrey 1998, 364). Sinn und Zweck der (Voll-)Standardisierung ist, eine Gleichheit der Erhebungssituation für alle Befragten zu erreichen und somit eine Vergleichbarkeit der Antworten zu erhalten (Schnell & Hill & Esser 1999, 301).

Bei der *teilstandardisierten Befragung* wird ein Fragebogengerüst vorgegeben, ein so genannter Interview(er)-Leitfaden. Die konkrete Formulierung der Fragen und deren Reihenfolge kann dabei dem Interviewer überlassen sein. Er kann die Befragungssituation weitgehend selbst strukturieren. Der Leitfaden dient lediglich zur Orientierung. Teilstandardisierte Befragungen mit Hilfe von Interview-Leitfäden werden *Leitfadengespräche* (manchmal auch Tiefeninterviews) genannt.

Die *nicht-standardisierte Befragung* verzichtet gänzlich auf einen Fragebogen. Dem Interviewer werden lediglich Stichworte oder Themen vorgegeben, die im Laufe des Gesprächs behandelt werden sollen (Kromrey 1998, 364). Die Formulierung der Fragen sowie die Reihenfolge, in der die Themen angesprochen werden, kann an den Befragten und den Verlauf des Interviews individuell angepasst werden. Insgesamt spielt der Interviewer bei nicht-standardisierten Befragungen eine eher passive Rolle. Der Gang des Gesprächs wird weitestgehend durch den Befragten bestimmt. Der Interviewer hält sich zurück. Andererseits hängt es doch sehr stark von dem Interviewer ab, wie erfolgreich und erkenntnisträchtig das Interview ist, weshalb oft eine Personalunion zwischen Forscher und Interviewer besteht. Nicht-standardisierte Befragungen spielen in Form von Experteninterviews, narrativen situationsflexiblen Interviews oder in Form von Gruppendiskussionen (Lamnek 1998, 24, 27) (nicht zu verwechseln mit dem Gruppeninterview) insbesondere in qualitativen Forschungsdesigns eine wichtige Rolle (Kromrey 1998, 364; Schnell & Hill & Esser 1999, 300).

2.2.3 Weitere Unterscheidungskriterien

Ein weiteres Unterscheidungskriterium ist die Differenzierung nach der *Struktur der Befragten*, derzufolge sich *Einzelinterviews* von *Gruppeninterviews* unterscheiden lassen. Der Unterschied zwischen Gruppeninterview und *Gruppendiskussion* besteht darin, dass letztere auf einem kommunikativen Austausch (Interaktionen) zwischen den Gruppenmitgliedern basiert, während bei ersterem nur eine Befragung mehrerer zugleich in einem Raum Anwesender erfolgt (Lamnek 1998, 27).

Nach dem *Stil der Kommunikation* (Interviewerverhalten) wird gelegentlich auch zwischen *harten*, *weichen* und *neutralen* Interviews differenziert. Es handelt sich bei der harten „Verhörtechnik“ und der weichen „Verbrüderungsstrategie“ um Extremformen, die eher selten sind, weil sie die zu Befragenden beeinflussen. Das neutrale Vorgehen hat sich durchgesetzt. Hierbei tritt der Interviewer als am Gegenstand unbeteiligter, sachlich an der Befragungstechnik orientierter Datenerheber und -erfasser auf, ohne in weiteren Rollen dem Befragten zu begegnen.

Zum Teil wird auch nach der *Intention einer Befragung* zwischen *ermittelnden* und *vermittelnden* Interviews dichotomisiert. In der sozialwissenschaftlichen Forschung handelt es sich in den meisten Fällen um ermittelnde Interviews. Der Befragte „wird hier als Träger abrufbarer Informationen verstanden“ (Koolwijk 1974, 15). Beim vermittelnden Interview ist „die Befragungsperson Zielobjekt einer informatorischen oder beeinflussenden Kommunikation“ (Koolwijk 1974, 15) (z.B. *Aktionsforschung*).

Kombiniert man die Unterscheidungskriterien Form der Kommunikation, Grad der Standardisierung, Einzelinterview/Gruppeninterview so lassen sich die verschiedenen Formen der Befragung folgendermaßen klassifizieren:

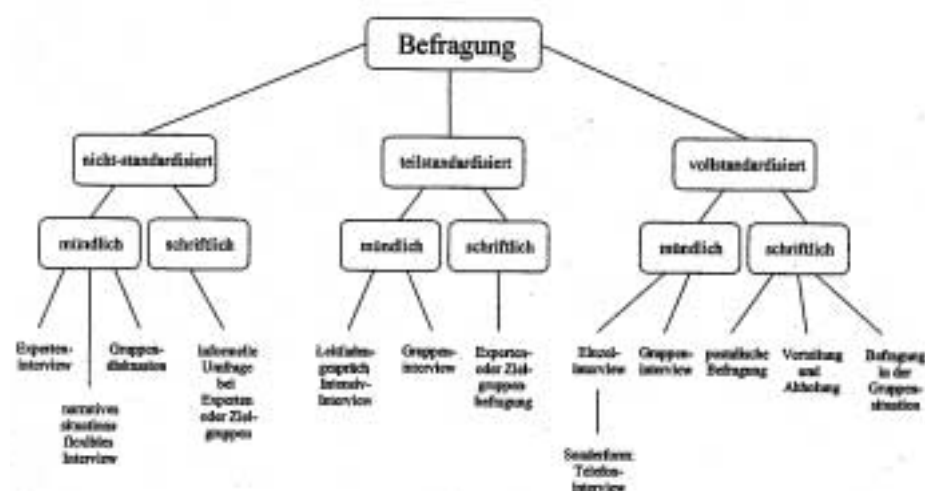


Abbildung 1: Formen der Befragung (Kromrey 1998, 365)

2.2.4 Vor- und Nachteile verschiedener Formen der Befragung

Die verschiedenen Formen der Befragung zeichnen sich jeweils durch unterschiedliche Vor- und Nachteile aus, die sich auf den Erkenntnishorizont auswirken. Diese werden – bezogen auf die drei bedeutendsten Formen der Befragung – die schriftlich-postalische, die mündlich-persönliche sowie die telefonische Befragung – im Folgenden einander gegenübergestellt.

	Vorteile	Nachteile
Schriftlich-postalische Befragung	<ul style="list-style-type: none"> • vergleichsweise kostengünstig • geringer personeller Aufwand • geringer Zeitbedarf • der Interviewer als mögliche Fehlerquelle fällt weg, keine Interviewereinflüsse • Befragung geographisch weit streuender Personen möglich • da der Befragte mehr Zeit hat, können antworten stärker durchdacht werden • „ehrlichere“ Antworten als bei Anwesenheit eines Interviewers • Zusicherung von Anonymität glaubwürdiger • geringerer organisatorischer Aufwand, keine Interview(er)-Verwaltung • Zielperson kann selbst bestimmen, wann sie den Fragebogen ausfüllen will • beim Ausfüllen des Fragebogens sind Unterbrechungen möglich 	<ul style="list-style-type: none"> • Befragungssituation ist nicht kontrollierbar • keine Kontrolle über die Anwesenheit Dritter • keine Hilfestellung durch den Interviewer möglich; der Fragebogen muss daher aus sich heraus verständlich sein • komplizierte Fragestellungen und Filterführungen sind nicht möglich • niedrigere Rücklaufquote • Unkontrollierbarkeit der Art der Ausfälle • Gefahr der unsorgfältigen und unvollständigen Beantwortung der Fragen • es können keine spontanen Antworten erfasst werden • eignen sich nicht bzw. nur bedingt bei bestimmten Zielgruppen (Analphabeten, Kinder, alte Menschen, Behinderte etc.)
mündlich-persönliches Interview	<ul style="list-style-type: none"> • Hilfestellung und Erläuterung von Fragen durch Interviewer • bessere Möglichkeiten, teilnahmeunwillige Befragte zur Teilnahme zu überreden • relative Ähnlichkeit mit alltäglichen Gesprächssituationen • spontanere Antworten 	<ul style="list-style-type: none"> • hohe Kosten • Interviewereffekte (auch Fälschungen) • hoher personeller Aufwand • lange Dauer der Feldphase
Telefon-Interview	<ul style="list-style-type: none"> • höhere Erreichbarkeit der Befragten • relativ kostengünstig • Verringerung der Feldzeit • leichtere Kontaktmöglichkeiten zu den Zielpersonen • Befragung geographisch weit streuender Stichproben • bessere Möglichkeiten, Interviewer zu kontrollieren • größere Anonymität der Befragungssituation (im Vergleich zu mündlich-persönlichen Interviews) • bei computerunterstützten telefonischen Interviews außerdem: • komplexe Fragestellungen und Filterführungen möglich • die Daten lassen sich rasch verarbeiten • in jeder Phase der Erhebung lassen sich schnell und unproblematisch bereits erste Auswertungen durchführen • Datensatz steht direkt nach Ende der Feldphase zur Verfügung • höhere Qualität der Daten (Ausschaltung von Filterfehlern und ungültigen Werten durch das Interview-Programm) 	<ul style="list-style-type: none"> • nur kurze Befragungen möglich (z. Teil widerlegt) • lange und komplizierte Fragen sind problematisch • keine Vorlagen (Kartenfragen, Listenfragen etc.) • Anwesenheit Dritter nur begrenzt kontrollierbar • gelegentlich Probleme der Stichprobenziehung (Telefonanschlüsse, Erreichbarkeit etc.)

Tabelle 1: Vor- und Nachteile verschiedener Formen der Befragung (Atteslander 1995; Fuchs 1994; Friedrichs 1990; Porst 1994)

2.3 Fragebogenkonstruktion

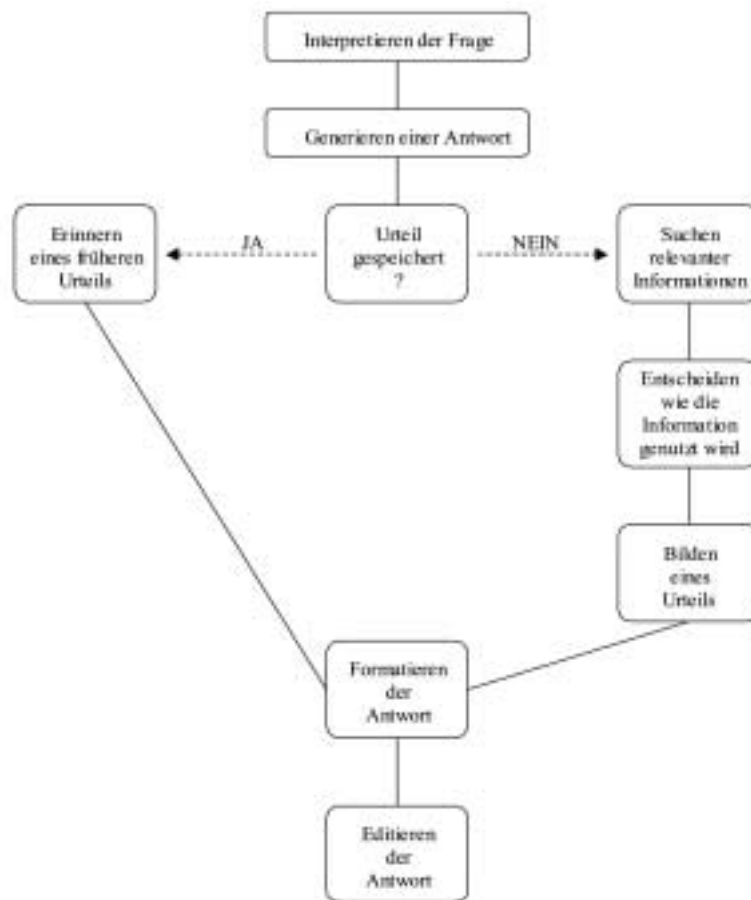
Nicht weniger bedeutsam als die Formulierung der einzelnen Frage ist ihre Stellung innerhalb des Fragebogens. Zu oft wird auch heute noch bei der Interpretation einer einzelnen Frage so vorgegangen, als ob es sich um einen isoliert dargebotenen Stimulus und nicht um einen spezifischen Punkt im Laufe einer längeren Kommunikationssituation gehandelt habe. Mit zunehmendem Erfahrungshorizont und -fortschritt hat man jedoch der Fragenabfolge mehr Aufmerksamkeit geschenkt.

Die Fragebogenkonstruktion folgt einer gewissen Dramaturgie:

1. „Der Fragebogen soll so aufgebaut werden, dass ein *Interessenzuwachs* bei den Probanden von den ersten bis zu den letzten Fragen zu verzeichnen ist.
2. Der Fragebogen soll mit einfachen *Fragen beginnen* und zu komplizierteren Fragestellungen überleiten.
3. *Zunächst sind allgemeine, emotional nicht tangierende* und in alltäglichen Kommunikationssituationen durchaus auch zu stellende *Fragen zu formulieren*. Erst ab einem gewissen Zeitpunkt können schwierigere, tabuisierte, den intimen Persönlichkeitsbereich berührende Fragen angesprochen werden.
4. Der Fragebogen soll so konstruiert werden, dass man von einem *Bezugssystem zum anderen überleiten kann*.
5. (...) Man fordert als Grundsatz für die Konstruktion von Fragebogen eine *psychologisch richtige* statt einer logisch richtigen *Frageabfolge*. Hierbei wird versucht, den Gedankengang und die Übergänge von einem Bezugssystem zum anderen dem alltäglichen Denken anzupassen. Allerdings ist vor dem Irrtum zu warnen, dass sich logische und psychologische Fragefolge ausschließen würden. Häufig fallen sie (...) zusammen“ (Lamnek 1980, 154, 155; Hervorhebungen im Original).

2.3.1 Frageformulierung

Angesichts der Komplexität von Befragungssituationen als soziale Prozesse und angesichts dessen, dass „Fragen (...) in einem komplizierten Zusammenhang und unter nie gänzlich vorhersehbaren und kontrollierbaren gegenseitigen Einwirkungen zu betrachten“ (Atteslander 1995, 192) sind, liegt derzeit nach wie vor keine umfassende Theorie der Frageformulierung vor. Erste Versuche einer theoretischen Begründung bzw. Herleitung finden sich (Holm 1974), sind aber nicht weiter verfolgt worden. Jedenfalls ist man zwischenzeitlich weit über ein simples Frage-Antwort-Verhältnis als Stimulus-Response-Modell hinausgekommen und weiß um die Komplexität des Zusammenhangs zwischen Frageformulierung und gegebener Antwort, auf die die Abbildung 2 aufmerksam macht.



aus: Sudman & Bradburn & Schwarz 1996, 58

Abbildung 2: Modell des Informationsablaufs in einer Befragungssituation

Unabhängig von diesem Modell der „Antwortproduktion“ lassen sich ohne weitgehende theoretische Fundierung einige erfahrungsbasierte Faustregeln anführen, die bei der Formulierung von Fragen und Antwortvorgaben zu beachten sind:

- Fragen sollen in einer einfachen Sprache formuliert werden; nicht gebräuchliche Fachausdrücke sowie Fremdwörter, Abkürzungen und Slangausdrücke sind zu vermeiden,
- Fragen sollen kurz sein,
- Fragen sollen konkret sein,
- Fragen sollen eindeutig formuliert sein sein,
- Fragen sollen keine bestimmte Antwort provozieren (Vermeidung von Suggestivfragen),

- Fragen sollen neutral formuliert werden, sie sollen keine belasteten Worte enthalten (wie z.B. „Kommunist“, „Boss“, „Leistungswille“, „Freiheit“ etc.),
- Fragen sollen nicht hypothetisch formuliert werden,
- Fragen sollen eindimensional sein, sich also jeweils nur auf einen Sachverhalt beziehen,
- Fragen sollen keine doppelten Verneinungen enthalten,
- Fragen dürfen die Befragten nicht überfordern (besonders groß ist diese Gefahr bei Fragen nach der Vergangenheit, nach der Zukunft sowie bei hypothetischen Fragen),
- Fragen sollen im Bezugsrahmen des Befragten liegen,
- Antwortmöglichkeiten auf Fragen sollen formal ausbalanciert bzw. symmetrisch sein, d.h. sie sollen ebenso viele positive wie negative Antwortkategorien enthalten,
- Antwortkategorien sollen trennscharf (disjunkt) und möglichst erschöpfend sein,
- Programmfragen sind in Erhebungsfragen zu transformieren,
- heikle Fragen entschärfen, den Befragten damit überrumpeln, Mitläufereffekte erzielen oder sie als Selbstverständlichkeit darstellen,
- dem Befragen sollen – falls möglich – Antworthilfen gegeben werden (Listen, Karten etc.)

(Schnell & Hill & Esser 1999, 312, 313; Atteslander 1995, 192, 193; Diekmann 1995, 409; Bourque & Fielder 1998, 58; Fink 1998).

Umstritten ist die Frage, ob dem Befragten als Antwortmöglichkeit eine „weiß-nicht“-Kategorie vorgegeben werden soll. Für die Vorgabe einer solchen Kategorie spricht, „daß bei der Nicht-Ausweisung einer ‚weiß-nicht‘-Kategorie bei den Antwortvorgaben (...) davon auszugehen (ist), daß bei Befragten, bei denen Non-Attitudes vorliegen und die sich gezwungen sehen, trotzdem eine inhaltliche Antwort zu geben, die ‚Wahl‘ der inhaltlichen Antwortkategorie eher zufällig erfolgt“ (Schnell & Hill & Esser 1999, 315). Dagegen spricht, dass – wie Schumann & Presser (1981) zeigen konnten – „durch die Vorgabe einer expliziten ‚weiß-nicht‘-Beantwortungsmöglichkeit die ‚weiß-nicht‘-Anteile einzelner Fragen um 10-30 % höher lagen, als in solchen Fällen, in denen eine solche Möglichkeit nicht gegeben war“ (Schnell & Hill & Esser 1999, 315). Bei Faktfragen ist die „Weiß-nicht“-Kategorie sinnvoll und notwendig, bei Einstellungsfragen jedoch keineswegs zielführend.

Viele in sozialwissenschaftlichen Umfragen interessierende Sachverhalte gelten als „heikel“, „unangenehm“ oder gar tabuisiert (z.B. Fragen nach sozial unerwünschtem Verhalten, nach Drogenmissbrauch, nach dem Sexualverhalten, dem Einkommen etc.). Problematisch sind solche Fragen, weil dabei relativ viele Antwortverweigerungen sowie eine eingeschränkte Zuverlässigkeit der Antworten zu erwarten sind. Es gibt verschiedene Strategien, heikle Fragen zu entschärfen, zu verharmlosen. Eine Möglichkeit ist etwa, die Frage durch Floskeln wie „Jeder hat schon einmal ...“ einzuleiten, sie in einen harmlosen Zusammenhang zu stellen, den heiklen Sachverhalt einfach zu unterstellen und auf die darauf bezogene Frage um eine Antwort zu bitten (Schnell & Hill & Esser 1999, 317). Weitere Möglichkeiten sind u. a. auch, den Inhalt der Frage als Selbstverständlichkeit darzustellen, den Befragten mit der Frage zu „überrumpeln“ (z.B. nicht: „Wie alt sind Sie?“, sondern „Wann sind Sie geboren?“

oder „Wann haben Sie zum letzten Mal ...?“ statt „Haben Sie schon einmal ...?“) oder einfach die Frage möglichst weit hinten im Fragebogen zu platzieren (vgl. auch Barton 1958, 67, 68). Auch Kategorienbildung (z.B. beim Einkommen) kann hilfreich sein, Antwortbarrieren abzubauen.

2.3.2 Anordnung der Fragen

Die einzelnen Fragen eines Fragebogens dürfen allerdings nicht isoliert betrachtet werden, denn hinsichtlich der Anordnung der Fragen in ihrer Abfolge sind bei der Konstruktion eines Fragebogens ebenfalls einige Regeln zu berücksichtigen.

Meistens wird von allgemeinen Aspekten eines Themas zu besonderen vorgegangen („*Trichter*“). Manchmal ist bei der Fragenanordnung aber auch die umgekehrte Reihenfolge sinnvoll, z.B. wenn man die Hintergründe einer Antwort erfahren will, ohne vorher Lernprozesse auszulösen (Friedrichs 1994, 197), oder wenn man den Befragten durch Beispiele an die Thematik heranführen will, um ihm die Beantwortung allgemeinerer Fragen zu ermöglichen (Schnell & Hill & Esser 1999, 320).

Es kann passieren, dass eine Frage auf die folgende(n) Fragen ausstrahlt und die Beantwortung der Folgefrage an der bzw. den vorhergehenden Fragen oder aber auch an den bereits gegebenen Antworten daran orientiert wird (Schnell & Hill & Esser, 321; Friedrichs 1990, 197). Dieser Verzerrungsfaktor wird als „*Halo- oder Kontexteffekt*“ bezeichnet. Ähnlich können auch ganze Fragenblöcke auf die diesen folgenden ausstrahlen („*Platzierungseffekte*“).

Bei der Konstruktion eines Fragebogens sollte die besondere Bedeutung der ersten Fragen (*Einleitungs-, Eisbrecher- oder Kontaktfragen*) beachtet werden. Ihnen kommt die Aufgabe zu, das Interesse der Befragten zu wecken, eventuelle Ängste zu überwinden und zur Beantwortung des Fragebogens zu motivieren (Lamnek 1980, 153).

Bei der Anordnung der Fragen ist weiter zu beachten, dass oft mehrere Fragen zu einem Themenbereich gestellt (Konzept der multiplen Indikatoren; eine Beweis- oder Programmfrage wird in mehreren Erhebungsfragen operationalisiert), dass Fragen, die sich auf dieselben Aspekte eines Themas beziehen (Fragenkomplexe) gemeinsam abgefragt werden sollten und dass der Übergang zu neuen Themenaspekten bzw. Fragekomplexen durch „*Überleitungsfragen*“ fließend gestaltet werden sollte (Kromrey 1998, 359).

Um einen frühzeitigen Abbruch des Interviews zu vermeiden, sollten sensible oder heikle Fragen eher an das Ende des Fragebogens gestellt werden (Barton 1958). Auch Fragen zu sozialstatistischen Merkmalen, die in nahezu jeder Befragung standardmäßig zu erheben sind, werden in der Regel an das Ende des Fragebogens gesetzt.

2.4 Arten von Fragen

Fragen können in unterschiedlichster Weise klassifiziert und kategorisiert werden: Inhaltlich interessierende Ergebnisfragen werden den eher instrumentellen Funktionsfragen gegenübergestellt.

2.4.1 Die Art der zu ermittelnden Informationen bei Ergebnisfragen

Fragen lassen sich danach differenzieren, welche Art von Information ermittelt werden soll. Generell unterscheidet man

- Fragen nach Fakten oder Wissen,
- Fragen nach Meinungen, Einstellungen, Attitüden, Bewertungen,
- Fragen nach Überzeugungen, Begründungen, Gründen, Ursachen,
- Fragen nach dem Handeln und Verhalten sowie
- Fragen nach Eigenschaften (Diekmann 1997, 404).

Meinungs- und Einstellungsfragen beziehen sich auf die positive oder negative Beurteilung von Statements bzw. deren (Un-)Erwünschtheit. *Fragen nach Überzeugungen* verlangen von den Befragten eine Stellungnahme, ob sie Sachverhalte für wahr oder unwahr bzw. richtig oder falsch halten. *Verhaltensfragen* ermitteln das Verhalten von Befragten – genauer: die „*Überzeugungen* der Befragten bezüglich ihres eigenen Verhaltens“ (Schnell & Hill & Esser 1999, 304; Hervorhebung durch die Autoren). Mit der „*Sozialstatistik*“ oder „*Standarddemographie*“ werden Fragen nach personalen und demographischen Eigenschaften von Personen erhoben, die regelmäßig in nahezu jeder Befragung am Ende gestellt werden (Alter, Geschlecht, Ausbildung, Beruf, Familienstand, Lebensform, Parteienpräferenz etc.).

2.4.2 Offene versus geschlossene Fragen

Je nachdem, welchen Spielraum der Befragte bei der Beantwortung der Fragen hat, unterscheidet man offene und geschlossene Fragen. *Offene Fragen* verlangen vom Befragten, selbst eine Antwort auf die Frage zu formulieren. Es werden keine Antwortmöglichkeiten vorgegeben. Dies setzt ein gewisses Artikulationsvermögen voraus und verlangt ein „Sich-Erinnern“. Bei *geschlossenen Fragen* dagegen werden dem Befragten Antwortkategorien genannt, zwischen denen er sich zu entscheiden hat. Dabei muss er nur die richtige Antwort „wiedererkennen“ und ankreuzen. Insofern ist die geschlossene Frage leichter und einfacher. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, geschlossene Fragen zu stellen:

- als geschlossene Frage mit Alternativauswahl (zwei Antwortmöglichkeiten, z.B. „ja“ und „nein“, „dafür“ und „dagegen“, wobei die Alternativen in der Fragformulierung selbst enthalten sein können (implizit) und/oder in den Antwortalternativen (explizit)),
- als geschlossene Frage mit Mehrfachvorgaben mit Rangordnung (auch: „Antwortskalen“, „Ratingskalen“),
- als geschlossene Frage mit ungeordneten Mehrfachvorgaben (sog. Cafeteria-Fragen; als Einfach- oder Mehrfachnennungen),
- mit Aushändigung einer Liste mit allen Antwortkategorien oder Karten, auf denen jeweils eine Antwortmöglichkeit genannt ist



Abbildung 3: Arten von Fragen

Offene bieten gegenüber geschlossenen Fragen folgende Vorteile:

- Der Befragte kann innerhalb seines eigenen Referenzsystems antworten und wird nicht durch die Vorgabe von Antwortkategorien in eine bestimmte Richtung gelenkt.
- Mittels offener Fragen erhält man eher Antworten, die im Wissens- bzw. Einstellungsbereich des Befragten liegen.
- In der Phase der Fragebogenkonstruktion entfällt die Entwicklung von Antwortkategorien.
- Weil offene Fragen alltäglichen Gesprächssituationen gleichen, können sie den Gesprächskontakt sowie das Interesse am Interview fördern.

Diesen Vorteilen stehen allerdings auch schwerwiegende Nachteile gegenüber:

- Generell kann nicht davon ausgegangen werden, dass alle Befragten in gleichem Maße in der Lage sind, ihre Meinungen und Einstellungen zu artikulieren („Verbalisierungsvermögen“).
- Außerdem setzen offene Fragen bei den Befragten ein höheres Ausmaß an Motivation und Information voraus.
- Bei mündlich-persönlichen Befragungen sind offene Fragen mit dem Problem verbunden, dass der Interviewer den Antworten des Befragten folgen und sie notieren muss. Dabei nimmt der Interviewer meist (auch notwendigerweise) Kürzungen vor oder „editiert“ die Antwort, wobei die Gefahr, den vom Befragten gemeinten Sinn zu verfälschen, sehr hoch ist.
- Offene Fragen sind zudem mit einem höheren Auswertungsaufwand verbunden, da die Antworten nachträglich in Kategorien zusammengefasst werden müssen.

Geschlossene Fragen bieten insbesondere den Vorteil einer

- einfacheren Auswertung und einer
- (scheinbar) besseren Vergleichbarkeit der gegebenen Antworten.

Aber auch die Verwendung geschlossener Fragen ist mit Nachteilen verbunden, z.B.:

- Hat der Befragte möglicherweise noch nie über einen in einer Frage angesprochenen Sachverhalt nachgedacht und sich noch keine eigene Meinung darüber gebildet, birgt die Vorgabe von Antworten die Gefahr einer Suggestivwirkung in sich (Schnell & Hill & Esser 1999, 309, 310; Kromrey 1998, 352, Atteslander 1990, 183).

Ob ein Sachverhalt mittels einer offenen oder einer geschlossenen Frage erhoben wird, hängt letztlich vom konkreten Einzelfall ab. Während sich offene Fragen insbesondere dazu eignen, im Planungsstadium von Befragungen das Problemfeld zu explorieren und mögliche Antwortkategorien zu finden, eignen sich geschlossene Fragen vor allem dann, wenn das Forschungsziel in der Überprüfung konkreter Hypothesen liegt (Atteslander 1990, 183, 184). Generell gilt: „Je größer das Vorwissen – sei es aus vorhandenen Untersuchungen, sei es aus den Pretests – über die möglichen Meinungen, ihre Strukturierung und den Informationsstand bei den Befragten, desto eher kann man mit geschlossenen Fragen arbeiten“ (Friedrichs 1990, 199).

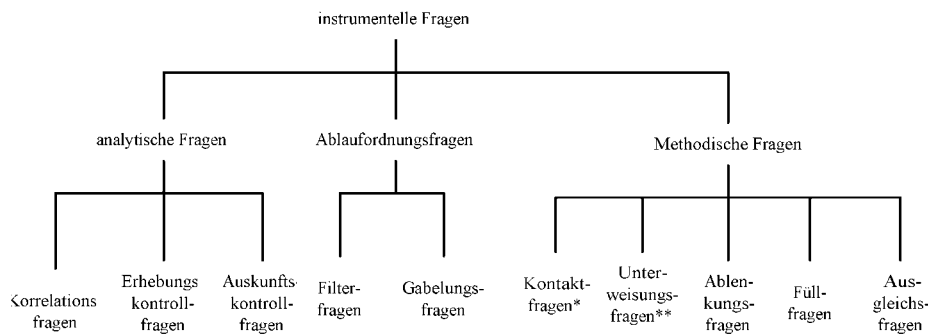
Neben offenen und geschlossenen Fragen werden in der Forschungspraxis häufig auch „Hybridfragen“ bzw. *halboffene Fragen* verwendet. Es handelt sich dabei um eine Kombination geschlossener und offener Fragen, wobei der Befragte die Möglichkeit hat, „bei Bedarf“ eine andere als die vorgegebenen Antworten zu geben.

2.4.3 Ergebnisfragen – Funktionsfragen

Während Ergebnisfragen darauf abzielen, konkrete, auf das Thema der Untersuchung bezogene Informationen inhaltlicher Art zu ermitteln, also unmittelbar dem Erhebungsziel dienen, übernehmen instrumentelle, methodische Funktionsfragen bestimmte „technische“ Aufgaben. Je nachdem, welche Funktion ihnen zukommt, lassen sich unter anderem Einleitungsfragen, Überleitungsfragen, Pufferfragen, Schlussfragen, Filterfragen, Folgefragen, Sondierungsfragen, Kontrollfragen sowie Kontaktfragen/Eisbrecherfragen voneinander unterscheiden.

Einleitungs- bzw. *Überleitungsfragen* haben die Funktion, den Befragten in das Thema der Untersuchung einzuführen bzw. auf einen neuen Themenaspekt überzuleiten. Die Aufgabe von *Pufferfragen* ist es, zwei Themenbereiche voneinander zu trennen und dadurch möglicherweise auftretende Ausstrahlungseffekte („Halo-Effekte“) zu verhindern. Das Gegenstück zu Einleitungsfragen sind *Schlussfragen* am Ende des Interviews. Diese können z.B. dazu dienen, den Befragten um eine „Bilanzierung“ des gesamten Interviews zu bitten. Mittels *Filterfragen* lässt sich während des Interviews eine Untergruppe von Befragten herausfiltern, an die spezielle Fragen gerichtet werden. Ein Spezialfall von Filterfragen sind *Folgefragen*, die dazu dienen, Einzelaspekte der vorangegangenen Antworten genauer zu ermitteln. Eine Sonderform von Folgefragen sind *Sondierungsfragen*. Sie dienen dem Zweck, nach einer unpräzisen Antwort die Bedeutung dieser Antwort genauer zu ermitteln (Kromrey 1998, 357, 358, 359). *Gabelungsfragen* dienen dazu, die Befragten in Untergruppen einzuteilen, denen – je nachdem, welche Antwort sie bei der Gabelungsfrage gegeben haben – im weiteren Verlauf der Befragung unterschiedliche Fragen gestellt werden. *Kontrollfragen* dienen der Überprüfung und Absicherung gewonnener Informationen (Kreutz &

Titscher 1974, 65), *Kontaktfragen* – wie der Name schon sagt – der Aufnahme des Kontakts mit dem Befragten.



* Kontaktfragen werden auch als Eisbrecher- oder Einleitungsfragen bezeichnet

** Unterweisungsfragen werden auch als Trainings- oder Lehrfragen bezeichnet

aus: Lamnek 1980, 152

Abbildung 4: Arten instrumenteller Fragen

3. Methodische Probleme von Befragungen

Auch wenn die Befragung die in der sozialwissenschaftlichen Forschung am häufigsten eingesetzte Methode ist, so ist sie gleichwohl mit methodischen Problemen verbunden. Neben den im Folgenden näher erläuterten strukturellen Problemen der Reaktivität, der Antwortverzerrungen sowie der Bedeutungsäquivalenz treten darüber hinaus bei bestimmten Formen der Befragung weitere speziellere Probleme auf, z.B. stichprobentheoretische Verzerrungen (Fink 1998), Ausfälle und Antwortverweigerungen, auf die nicht näher eingegangen wird.

3.1 Reaktivität

Wissen Menschen, dass sie Gegenstand wissenschaftlicher Erforschung sind, so reagieren sie darauf, indem sie sich an diese Situation anpassen. Sie handeln anders als in unbeobachteten natürlichen Situationen. So reagieren Befragte in Erhebungssituationen nicht nur auf die gestellten Fragen, sondern auch auf die Art der Fragestellung, auf Interviewermerkmale oder ähnliche Faktoren. Dieses Problem wird als „Reaktivität“ bezeichnet. Da „die Reaktion auf den Meßvorgang (...) häufig nicht von den ‚inhaltlichen Reaktionen‘, z.B. der sinnvollen Antwort auf eine Frage, getrennt werden (kann) (...), entstehen ‚Artefakte‘“ (Schnell & Hill & Esser 1999, 30; Hervorhebung durch die Autoren). Diese sind nur bei den nonreaktiven Methoden (z.B. Inhaltsanalyse, verdeckte und nicht entdeckte Beobachtung) auszuschließen.

3.2 Antwortverzerrungen

In Befragungen können verschiedene Arten von Antwortverzerrungen (response-errors) auftreten:

- Item-Non-response (explizite Verweigerung der Antwort auf eine Frage),
- Meinungslosigkeit („weiß-nicht“-Antwort),
- Non-Attitudes (der Befragte gibt eine inhaltliche Antwort, obwohl er hinsichtlich der betreffenden Frage keine Meinung hat),
- Social-Desirability (Abgabe sozial erwünschter Antworten),
- Interviewereffekte (Reaktion auf Interviewermerkmale),
- Frageeffekte (Reaktion auf formale Aspekte von Fragen),
- Kontext- und Positionseffekte (Reaktion auf die Abfolge der Fragen im Fragebogen),
- Anwesenheitseffekte (Einflüsse durch die Anwesenheit Dritter im Interview),
- Sponsorship- oder Umfrageträger-Effekte (Einflüsse durch den Auftraggeber einer Studie),
- Zustimmungstendenz/Akquieszenz (Zustimmung zu einer Frage ohne Bezug zu deren Inhalt) (Schnell & Hill & Esser 1999, 330, 331),
- zentrale Tendenz (die Tendenz, mittlere Kategorien zu nennen, insbesondere bei Unsicherheiten bezüglich der Antwort),
- Recency- und primacy-Effekte (Tendenz, die letzte oder die erste Kategorie bevorzugt zu nennen).

Um derartige Antwortverzerrungen zu verringern bzw. zumindest teilweise auszuschalten, werden zum Teil bestimmte technische „Tricks“ angewandt (z.B. bezüglich der Frageformulierung oder der Fragenanordnung), die allerdings angesichts der Tatsache, dass diese Effekte aus dem sozialen Charakter der Erhebungssituation resultieren, immer nur begrenzt erfolgreich sein können (Schnell & Hill & Esser 1999, 334).

3.3 Das Problem der Bedeutungsäquivalenz

Bedeutungsäquivalenz bezieht sich auf zwei Aspekte, nämlich zum einen müssen alle Befragten eine Frage in derselben Art und Weise verstehen, zum anderen müssen die Befragten die Fragen so verstehen, wie der Forscher sie meint.

Die Ermittlung von Informationen geschieht bei der Befragung über das Medium der Sprache. Da es in verschiedenen gesellschaftlichen „Subkulturen“ unterschiedliche „Sprachen“ gibt, existiert für ein und dieselbe Frage unter den Befragten bzw. zwischen Befragten und Forscher häufig ein unterschiedliches Verständnis, womit die Forderung nach Bedeutungsäquivalenz der Fragen verletzt ist. Allerdings ist „die Forderung, Forscher und Befragte sollen die gleiche Sprache sprechen, (...) oft nur schwer zu erfüllen, da es – abgesehen von Slang, Fachsprachen u. ä. – erhebliche Bedeutungsunterschiede von Wörtern in einzelnen Schichten und Altersgruppen der Gesellschaft gibt“ (Friedrichs 1990, 194). Bedeutungsäquivalenz kann prinzipiell auf zwei Wegen erreicht werden: Für jeden Sprach-Code wird ein eigener Fragebogen entwickelt, was ungeheuer aufwendig wäre, oder man reduziert den Fragebogen auf das niedrigste Sprachniveau, das von allen Befragten verstanden wird.

Neben diesen und weiteren Problemen ist bei Befragungen immer zu bedenken, dass nicht die tatsächlichen Eigenschaften von Sachverhalten, sondern immer nur indirekt

Aussagen über Eigenschaften von Sachverhalten, nicht Verhalten ermittelt, sondern ein Report über Verhalten erfasst wird (Kromrey 1998, 337).

4. Computerunterstützte Befragungen

Mit dem in den letzten Jahrzehnten zu beobachtenden Einzug des Computers in nahezu alle Lebensbereiche wurden auch in der empirischen Sozialforschung mehr und mehr die Vorteile gesehen, die der Einsatz von Computern gerade bei der Durchführung von Befragungen mit sich bringt. Computerunterstützte Befragungen zählen mittlerweile zu den Standardtechniken der Umfrageforschung (Couper et al., 1998). Begonnen hat diese Entwicklung mit dem computerunterstützten Telefoninterview. Heute wird auch in mündlich-persönlichen und in schriftlichen Umfragen immer häufiger auf computerunterstützte Befragungstechniken (CAI = Computer-Aided-Interviewing) zurückgegriffen.

4.1 Historischer Rückblick

Die Anfänge der computerunterstützten Datenerhebung reichen in den USA bis in die 70er Jahre zurück. Wurden bis dahin Computer in der sozialwissenschaftlichen Forschung ausschließlich als „Rechenmaschinen“ genutzt, so wurde das Einsatzspektrum danach auf die Ergebnispräsentation und wiederum später die Datenerhebung – letzteres zunächst in Form computerunterstützter telefonischer Interviews (CATI) – ausgeweitet. In den 70er Jahren wurden computerunterstützte Telefoninterviews vor allem von großen Marktforschungsinstituten durchgeführt, da dort die dafür notwendigen Ressourcen für deren praktischen Einsatz gegeben waren. Aber auch im akademischen Bereich wurden in den USA ab Mitte der 70er Jahre Befragungen zum Teil schon computerunterstützt konzipiert und realisiert.

Das Aufkommen und die zunehmende Verbreitung von Personal-Computern und der entsprechenden Software führte in den 80er Jahren zum Durchbruch der computerunterstützten Datenerhebungstechniken. In dieser Zeit sind Telefoninterviews mit Computereinsatz schließlich auch in die deutschen (Markt-)Forschungsinstitute vorge drungen. Als dann preisgünstige Laptops auf den Markt kamen, war die Möglichkeit, computerunterstützte Befragungen zu praktizieren, nicht mehr länger auf telefonische Interviews beschränkt, sondern der Computereinsatz konnte nun auch auf die persönliche (Face-to-face-)Befragung (CAPI) ausgeweitet werden.

Während im europäischen Marktforschungsbereich die neuen Datenerhebungstechniken sich nur mit einer geringen zeitlichen Verzögerung gegenüber den USA durchsetzten, hinkte die akademische Forschung weit hinter der amerikanischen Entwicklung her. Anfang der 80er Jahre wurden in Deutschland erst die generellen Einsatzmöglichkeiten (nicht-computerunterstützter) telefonischer Interviews diskutiert und erst ab Mitte der 80er Jahre wurden die ersten vereinzelt computerunterstützten Telefoninterviews durchgeführt (Porst 1994, 79, 80).

4.2 Formen der computerunterstützten Befragung

Computerunterstützte Datenerhebungsverfahren werden allgemein unter dem Oberbegriff CAI (Computer-Assisted Interviewing) zusammengefasst. Gelegentlich findet

man auch die Bezeichnungen CADAC (Computer-Assisted Data Collection) oder CASIC (Computer-Assisted Survey Information Collection). Wie auch bei der herkömmlichen Befragung ohne Computerhilfe lassen sich bei CAI verschiedene Formen der Datenerhebung differenzieren.

Nach Porst & Schneid & van Brouwershaven (1994, 81) lassen sich computerunterstützte telefonische Interviews (CATI = Computer-Assisted Telephone Interviewing) von computerunterstützten persönlichen Interviews (CAPI = Computer-Assisted Personal Interviewing) sowie computerunterstützten selbstadministrierten Interviews (CASQ = Computerized Self-Administered Questionnaires) unterscheiden. Selbstadministrierte computerunterstützte Interviews lassen sich als Computer-Aided Disc Surveys (CADS) (Jacobs & Cross & Smailes 1994, 138), zum Teil auch als DBM (Disc by Mail) bezeichnet, oder auch als internetbasierte Befragungen (Bandilla & Hauptmanns 1998) durchführen. Die differenziellen Effekte der verschiedenen Verfahren computerunterstützter Datenerhebung sind nach Jacobs & Cross & van Brouwershaven (1994, 147) eher gering. Der größte Unterschied liegt darin, in welchem Maße der Interviewer in die Befragungssituation eingebunden ist.

Befragungs-Modus	Befragungstechnologie	
	„klassisch“	computergestützt
mündlich-persönlich	PAPI	CAPI
telefonisch	(PATI)	CATI
schriftlich	Paper & pencil, postalisch usw.	CSAQ, Online

Tabelle 2: Technologieeffekte und Modelleffekte (Fuchs 2000)

4.2.1 Computer-Assisted Telephone Interviewing (CATI)

Bei CATI werden Interviews per Telefon durchgeführt, wobei die Interviewer die Fragen über den Bildschirm des Computers präsentiert erhalten, sie den Befragten vorlesen und deren Antworten sofort in den PC eingeben. CATI-Programme unterstützen zudem die folgenden Aufgaben:

- „automatische Bereitstellung von Telefonnummern,
- Management der Zuordnung von Interviewern zu Befragten,
- Verwaltung der Anrufwiederholungen bei Nicht-Erreichen eines Anschlusses,
- computergeleitete Befragung per Telefon auch für komplexere Fragebogendesigns mit komplizierten Filterführungen,
- computergestützte Kontrolle der Interviewer durch einen Supervisor,
- direkte Vercodung offen gestellter Fragen,
- digitale Aufzeichnung der Antworten auf offene Fragen,
- jederzeitige Erstellung von Zwischenergebnissen“ (Schnell & Hill & Esser 1999, 353).

Telefoninterviews sind die derzeit am häufigsten eingesetzte Variante computerunterstützter Datenerhebungsverfahren. Sie werden heute sogar fast ausschließlich compu-

terunterstützt durchgeführt. Angesichts der Vorteile durch den Einsatz spezieller CATI-Programme, ist dies nicht verwunderlich. Allerdings sind computerunterstützte Telefoninterviews auch mit Problemen – insbesondere stichprobentheoretischer Art (Gabler & Häder & Hoffmeyer-Zlotnik 1998) – verbunden.

4.2.2 Computer-Assisted Personal Interviewing (CAPI)

CAPI bietet die Chance, „die Vorteile der computerunterstützten Befragung nutzen zu können, ohne auf die Vorteile der mündlich-persönlichen Erhebungssituation verzichten zu müssen“ (Fuchs 1994, 54). Im Gegensatz zu CATI findet bei CAPI die computerunterstützte Erhebung der Daten in einer Face-to-face-Situation statt. Die Interviewer sind mit Laptops ausgestattet und führen die Interviews mit einer Bildschirmversion eines Fragebogens durch. Auch bei CAPI wird der Interviewer vom Programm durch den Fragebogen geführt, liest dem Befragten die Fragen vor und gibt dessen Antworten unmittelbar in den Computer ein. CAPI kommt vor allem in Markt- und Meinungsforschungsinstituten zum Einsatz (Fuchs 1994, 54).

4.2.3 Computerized Self-Administered Questionnaires (CSAQ)

Unter Computerized Self-Administered Questionnaires „versteht man eine Erhebungstechnik, in der der Befragte ohne Hilfe eines Interviewers einen computerunterstützten Fragebogen selbst bearbeitet und ausfüllt“ (Fuchs 1994, 51). CSAQ werden meist als CADS durchgeführt. Dabei wird dem Befragten eine Diskette mit einer Runtime-Version eines computerunterstützten Fragebogens zugeschickt. Der Befragte, der einen PC besitzen bzw. Zugang zu einem PC haben muss, bearbeitet diesen Fragebogen und schickt ihn wieder zurück.

4.2.4 Internetbasierte Befragungen

Internetbasierte Befragungen lassen sich auch als eine (Sonder-)Form von CSAQ auffassen. Der große Vorteil internetbasierter Befragungen liegt insbesondere darin, dass sich „mit vergleichsweise geringem finanziellem Aufwand innerhalb kurzer Zeiträume Befragungen mit extrem hohen Fallzahlen realisieren lassen“ (Bandilla & Hauptmanns 1998, 36). Die am häufigsten zum Einsatz kommenden Formen internetbasierter Umfragen sind E-Mail-Befragungen, Befragungen in Newsgroups sowie solche im World Wide Web (Bandilla & Hauptmanns 1998, 37).

Bei E-Mail-Befragungen wird analog zur Vorgehensweise bei schriftlich-postalischen Erhebungen ein Fragebogen per E-Mail an ausgewählte Empfänger versandt und von diesen ausgefüllt wieder per E-Mail zurückgeschickt. Um die Teilnahmebereitschaft zu erhöhen, kann vorweg eine Nachricht verschickt werden, in der die Umfrage angekündigt wird. Bei E-Mail-Befragungen kommen die generellen Vorteile von E-Mail – Schnelligkeit, Asynchronität, Ökonomie (Bosnjak 1997, 21) – besonders zum Tragen. Ein eher negativer Aspekt dagegen ist, dass die Nutzung von E-Mail bei vielen mit Kosten verbunden ist (Telefonkosten, Gebühren an den Provider, limitierte Mailboxgröße). Das Problematische daran ist nicht die Höhe der Kosten, da diese im Normalfall eher gering sind, sondern vielmehr die Tatsache, dass für einen Befragten die Teilnahme an einer Befragung grundsätzlich nicht mit materiellen Kosten verbunden sein sollte (Bandilla & Hauptmanns 1998, 38). Dies wäre etwa damit gleichzusetzen, Fragebögen bei schriftlich-postalischen Umfragen mit dem Vermerk „Gebühr bezahlt

Empfänger“ an die zu Befragenden zu verschicken (Bandilla & Hauptmanns 1998, 37, 38) und die Rücksendung zu Lasten des Befragten erfolgen zu lassen.

Die Befragungen in Newsgroups (elektronische Diskussionsforen) laufen in der Form ab, dass in den Newsgroups zur Teilnahme an Befragungen aufgefordert wird oder dass Fragebögen im Internet veröffentlicht und per E-Mail zurückgeschickt werden. Newsgroups, die sich speziell mit Umfragen beschäftigen, sind etwa de.alt.umfragen oder alt.surveys. Da sich ein Nutzer erst bewusst dafür entscheiden muss, diese Gruppen zu beziehen, ist die Klientel, die damit erreicht wird, eine sehr spezifische. Es handelt sich meist um diejenigen, die selbst Umfragen durchführen. Daher dürfte dieses Verfahren nur für wenige spezielle Forschungszwecke geeignet sein (Bandilla & Hauptmanns 1998, 38).

WWW-Befragungen erfreuen sich derzeit zunehmender Beliebtheit. Die technischen Möglichkeiten sind heute schon sehr gut. Besonders hervorzuheben ist, dass bei WWW-Befragungen die Chance besteht, die Fragebögen durch Formulare mit selektierbaren Antwortvorgaben, Java- oder Javascripts-Programme, zusätzliche Unterstützung durch Bilder oder Audio-Daten äußerst „befragtenfreundlich“ zu gestalten. Problematisch ist bei WWW-Befragungen allerdings, dass nur ein bestimmter Personenkreis erreicht wird, sowie ferner, dass der Nutzer zunächst einmal auf die Befragung stoßen muss und für ihn die Teilnahme an einer WWW-Befragung in der Regel mit Kosten verbunden ist. Da die Wahrscheinlichkeit, „zufällig“ auf eine Befragung aufmerksam zu werden, angesichts Millionen von Adressen (URLs) im Internet nur sehr gering ist, muss die Umfrage propagiert werden, was z.B. durch Links, Werbebanner oder durch Ankündigung in Newsgroups geschehen kann. Dies ist allerdings nur in begrenztem Umfang möglich! Eine WWW-Stichprobe kann daher keine Zufallsstichprobe sein, sondern sie ist (fast) immer selbstselektierend.

Zusammenfassend bleibt bezüglich internetbasierter Umfragen festzuhalten, dass diese angesichts der verschiedenen damit verbundenen Probleme derzeit (noch) nicht für repräsentative Umfragen zu nutzen sind. „Als Hauptprobleme sind zu nennen:

- Die Grundgesamtheit der Internet-Nutzer ist vor allem wegen der unterschiedlichen Nutzungsmöglichkeiten der Internetdienste schwer zu definieren. Eine allgemein gültige Definition fehlt.
- Die Ziehung einer echten Zufallsstichprobe (die Verallgemeinerungen auf eine Grundgesamtheit zulässt und somit als ‚repräsentativ‘ gilt) ist – insbesondere bei WWW-Umfragen – nicht möglich.
- Die Stichprobe ist in aller Regel selbstselektierend, eine aktive Stichprobenziehung findet nicht statt. Systematische Ausfallmechanismen müssen unterstellt werden. Über die Nonrespondents liegen keine Informationen vor“ (Bandilla & Hauptmanns, 1998, 41).

4.3 Vorteile computerunterstützter Befragungstechniken

Die Vorteile computerunterstützter Befragungstechniken – sei es nun mündlich-persönlicher, telefonischer oder schriftlicher Verfahren – betreffen insbesondere folgende Aspekte:

- Die Eingabe der Daten findet bereits während des Interviews statt.

- Die eingegebenen Codes sowie die interne Konsistenz der Antworten können bereits während des Interviews überprüft werden.
- Im Interview besteht die Möglichkeit, auf zuvor gespeicherte Daten externer Datensätze zurückzugreifen. Dies kann insbesondere bei Wiederholungsbefragungen sehr nützlich sein.
- Der Interviewer bekommt Frage für Frage auf dem Bildschirm präsentiert, wodurch ein versehentliches oder auch absichtliches Überspringen einzelner Fragen verhindert werden kann.
- Durch die automatische Filterführung kann das Befragungsinstrument komplexer gestaltet und sicher abgearbeitet werden
- Da die Dateneingabe und eine erste Datenbereinigung schon im laufenden Interview stattfinden, verkürzt sich die Phase zwischen Abschluss der Feldphase und der Auswertung der Daten bzw. der Erstellung eines Berichts. (Durch einen im Vergleich zu nicht-computerunterstützten Verfahren höheren Zeitaufwand im Vorfeld der Erhebung verkürzt sich allerdings die Gesamtdauer eines Projekts nicht) (Fuchs 2000).

Insgesamt zeigen die Vorteile und die Entwicklung, dass der computerunterstützten Befragung, insbesondere in ihrer telefonischen Form, die Zukunft gehört.

Literatur- und Medienverzeichnis

- Atteslander, Peter: *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 8. bearb. Aufl. Berlin u.a. (de Gruyter) 1995.
- Bandilla, Wolfgang & Hauptmanns, Peter: *Internetbasierte Umfragen als Datenerhebungstechnik für die Empirische Sozialforschung*. In: ZUMA-Nachrichten, 43(1998), S. 36-53.
- Barton, Allan, H.: *Asking the Embarrassing Question*. In: Public Opinion Quarterly, 22 (1958), S. 67-68.
- Bosnjak, Michael: *Internetbasierte, computervermittelte psychologische Fragebogenuntersuchungen*. Mainz (Gardez Verl.) 1997.
- Bourque, Linda, B. & Fielder, Eve P.: *How to conduct self-administered and mail surveys*. Thousand Oaks u.a. (Sage) 1998. (The Survey Kid. 3)
- Couper, Mick P. u.a. (Hg.): *Computer assisted survey information collection*. New York u.a. (Wiley) 1998.
- Diekmann, Andreas: *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbek b.H. (Rowohlt) 1995.
- Fink, Arlene: *How to ask survey questions*. Thousand Oaks u.a. (Sage) 1998. (The Survey Kid. 2.)
- Fink, Arlene: *How to sample in surveys*. Thousand Oaks u.a. (Sage) 1998. (The Survey Kid. 6.)
- Frey, James H. & Mertens-Oiski, Sabine: *How to conduct interviews by telephone and in a person*. Thousand Oaks u.a. (Sage) 1998. (The Survey Kid. 4)
- Friedrichs, Jürgen: *Methoden empirischer Sozialforschung*. 14. Aufl. Opladen (Westdt. Verl.) 1990.
- Fuchs, Marek: *Interviewer-Verhalten in computerunterstützten Befragungen. Keystroke-File-Analyse mit der Detroit Area Study*. In: ZA-In,ormation, 44 (1999), S. 118-136.

- Fuchs, Marek: *Interviewsituation in computergestützten Befragungen. Zur Wirkung von Technologie-Effekten*. In: Statistisches Bundesamt (Hg.): *Neue Erhebungsinstrumente und Methodeneffekte*. Spektrum Bundesstatistik. Band 15. Stuttgart (Metzler-Poeschel) 2000.
- Fuchs, Marek: *Umfrageforschung mit Telefon und Computer. Einführung in die computergestützte telefonische Befragung*. Weinheim (Beltz u.a.) 1994.
- Gabler, Siegfried & Häder, Sabine & Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen H. P. (Hg.): *Telefonstichproben in Deutschland*. Opladen (Westdt. Verl.) 1998.
- Holm, Kurt: *Theorie der Frage*. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1 (1974), S. 91-114.
- Jacobs, Marc & Cross, Jay & Smailes, Elisabeth: *CIM: Computer interviewing by mail. Feasibilities, Advantages, Disadvantages and Costs*. In: *Quality & Quantity*, 28 (1994), S. 137-150.
- Koolwijk, Jürgen van: *Die Befragungsmethode*. In: Koolwijk, Jürgen van & Wieken-Mayser, Maria: *Techniken der empirischen Sozialforschung*, Bd. 4. Erhebungsmethoden. Die Befragung. München u.a. (Oldenbourg) 1974, S. 9-23.
- Kreutz, Henrik & Titscher, Stefan: *Die Konstruktion von Fragebögen*. In: Koolwijk, Jürgen van & Wieken-Mayser, Maria: *Techniken der empirischen Sozialforschung*, Bd. 4. Erhebungsmethoden. Die Befragung. München u.a. (Oldenbourg) 1974, S. 24-82.
- Kromrey, Helmut: *Empirische Sozialforschung*. 8. Aufl. Opladen (Leske + Budrich) 1998.
- Lamnek, Siegfried: *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis*. Weinheim (Beltz u.a.) 1998.
- Lamnek, Siegfried: *Qualitative Sozialforschung, Bd. 1. Methodologie* 3. Aufl. München (Psychologie Verl.-Union) 1995a.
- Lamnek, Siegfried: *Qualitative Sozialforschung, Bd. 2: Methoden und Techniken*. 3. Aufl. München (Psychologie Verl.-Union) 1995b.
- Lamnek, Siegfried: *Sozialwissenschaftliche Arbeitsmethoden*. Weinheim (Ed. Medizin im Verl. Chemie) 1980.
- Porst, Rolf: *Telefonumfragen und schriftliche Umfragen*. In: *Stadtforschung und Statistik*, 2 (1994), S. 59-64.
- Porst, Rolf & Schneid, Michael & Brouwershaven, Jan Willem van: *Computer-Assisted Interviewing in Social and Market Research*. In: Borg, Ingwer & Mohler, Peter Ph. (Hg.): *Trends and Perspectives in Empirical Social Research*. Berlin u.a. (de Gruyter) 1994.
- Richter, Hans Jürgen: *Strategie schriftlicher Massenbefragung*. Bad Harzburg (Verl. für Wissenschaft, Wirtschaft und Technik) 1970.
- Scheuch, Erwin: *Die Entwicklung der Umfrageforschung in der Bundesrepublik Deutschland in den siebziger und achtziger Jahren*. In: *ZUMA-Nachrichten*, 45 (1999), S. 7 -223.
- Schnell, Rainer & Hill, Paul B. & Esser, Elke: *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 6., völlig überarb. u. erw. Aufl. München u.a. (Oldenbourg) 1999.
- Schumann, Howard & Presser, Stanley: *Questions and Answers in Attitude Surveys*. New York u.a. (Academic Press) 1981.
- Sudmann, Seymour & Bradburn, Norman, N. & Schwarz, Norbert: *Thinking About Answers. The Application of Cognitive Processes to Survey Methodology*. San Francisco (Jossey-Bass) 1996.

Werner Stangl

Tests und Experimente in der Psychologie

1. Test und Experiment als paradigmatische Methoden der Psychologie

Test und Experiment sind geradezu typisch für das naturwissenschaftliche Paradigma der Psychologie. Beide stehen für eine vereinfachte bzw. reduzierte Welt. Diese Entwicklung der einzelwissenschaftlichen Psychologie in der Nachfolge der Naturwissenschaften hat seinen Grund in den epistemologischen Zielsetzungen, die hinter diesem Paradigma stehen: gesichertes, objektives Wissen über die Welt zu erlangen, d.h. letztlich sie so zu beschreiben bzw. zu erklären, wie und warum sie so und nicht anders ist.

Test und Experiment als Methoden entsprechen daher dem heute in der Psychologie nach wie vor dominierenden empiristisch-nomologisch-naturwissenschaftlichen Wissenschaftsverständnis, dessen wesentliche Wurzeln im logischen Empirismus zu finden sind. Historisch gesehen hat besonders in der experimentellen Psychologie das Modell der Naturwissenschaften eine zentrale Rolle gespielt. Dieses reduktionistische Modell macht die Gültigkeit ihrer Ergebnisse und damit die Erfüllung ihres Wissenschaftlichkeitskriteriums unter anderem abhängig von der Übernahme und Anwendung der naturwissenschaftlich erprobten, wiederholbaren und jederzeit kontrollierbaren Strategien (vgl. Stangl 1989).

Viele Denkansätze und Methoden der psychologischen Diagnostik sind auf die experimentelle Psychologie zurückzuführen. Schwemmer (1983, 66) schreibt in Bezug auf das Experiment: „Fragt man nach dem entscheidenden Schritt zu unserer neuzeitlichen und gegenwärtigen Wissenschaft, so wird man das Experiment – und seine mathematisch-technische Bewältigung – als das Kriterium nennen können, durch das die Grenzen zwischen vorwissenschaftlichen Spekulationen und wissenschaftlichen Theorien markiert werden. In der Tat hat die Einrichtung von Experimenten und die Ausrichtung aller Beobachtungen an dem Muster des Experiments die – so scheint es: alles – entscheidende Berufsinstanz geschaffen, die das endgültige Urteil im Streit der Meinungsparteien zu fällen hat“.

1.1 Die historische Entwicklung der Methoden aus der sozialen Situation

Obwohl es eine lange Vorgeschichte zur Entwicklung einer facheinschlägigen Methodologie, insbesondere zu Test und Experiment, in der Psychologie gibt, beherrschte bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts ein nicht-naturwissenschaftliches Paradigma die Tätigkeit der ForscherInnen. War bis etwa 1920 die Introspektion immer noch das Hauptmittel der psychologischen Forschung, so setzte sich ab dieser Zeit eine radikal neue Sicht der psychologischen Forschung durch: Die Behavioristen, also rein verhal-

tensorientierte Forscher, proklamierten eine Psychologie ohne Introspektion, die bis zu diesem Zeitpunkt der bevorzugte Zugang zum Psychischen war. Ihr Vorreiter war John B. Watson, der 1913 ein behavioristisches Manifest veröffentlichte. Hauptmerkmal behavioristischer Psychologie ist es, keinerlei Annahmen über Struktur oder Funktionsweise des Geistes zu machen, sondern ausschließlich die Beobachtungen aus Experimenten zu sammeln und zu kategorisieren.

Experiment wie Test stellen in der Psychologie zunächst eine soziale Situation dar, also jenen Kontext, in der „Psychologie“ stattfindet. Innerhalb einer Wissenschaft ist der Ort der Erforschung weitgehend institutionalisiert, d.h. , dass die allgemeine Verteilung der Rollen bzw. der Erwartungen hinsichtlich dieser Rollen und damit die Regeln des Interagierens innerhalb dieses sozialen Prozesses festgelegt sind. Während sich beim Experiment Versuchsperson und Versuchsleiter gegenüberstehen, sind es beim Test in der Regel der psychologische Praktiker und der Klient.

Danziger (1985) gibt einen historischen Überblick über die Entwicklung dieser sozialen Situation, wobei er sich auf die Anfänge der Psychologie bezieht. Er zeigt, dass es damals noch keine festgelegten Rollen gab, denn diese ersten empirisch-experimentellen Ansätze entwickelten sich unabhängig und waren weitgehend von individuell-wissenschaftlichen Interessen getragen. Drei differierende Ansätze unterscheiden sich grundlegend in Bezug auf die Fragestellungen, den sozialen Kontext und somit hinsichtlich des „context of discovery“.

Im *Leipziger Modell* (Wundt, Lorenz, Merkel, Mehner, Estel, Kollert u.a.) gab es keine – wie wir heute sagen würden – strenge Trennung zwischen Forschungssubjekt und Forschungsobjekt. Man könnte diese Form des experimentellen Kontextes idealisierenderweise als Forschungsgemeinschaft bezeichnen, die allgemein typisch und kennzeichnend für die deutsche Universität im späten 19. Jahrhundert war. Dabei waren diese Gruppen relativ unabhängig vom Lehrbetrieb und auf Grund der strengen Zugangsbedingungen zu solchen Zirkeln ziemlich isoliert. Eine solche Isolation bestand natürlich auch weitgehend vom gesamtgesellschaftlichen Kontext. Eine Konsequenz dieses Modells liegt in der hohen Bewertung des Forschungsobjektes, sodass Experimente unter dem Namen der Studenten publiziert wurden und der Name des Experimentators oft nicht einmal erwähnt wurde.

Dieses Modell wurde später unverändert auf andere Fragestellungen übertragen, etwa bei den berühmten Untersuchungen Binets an Kindern. Dieser sollte gemeinsam mit Simon im Auftrag des französischen Unterrichtsministeriums einen Intelligenztest entwickeln („Echelle metrique de l'intelligence“), der helfen sollte, lernbehinderte von normalbegabten Kindern zu unterscheiden.

In diesem *Pariser Modell* (Richet, Beaunis, Binet, Féré, Deleboef u.a.) wird das Subjekt als Erkenntnisquelle „benutzt“, der Erkenntnisgewinn liegt mehr beim Forscher bzw. innerhalb der scientific community. In diesem Modell liegt auch eine der Wurzeln für den differenzialpsychologischen Ansatz der Psychologie, denn dieses Design legt eher eine Suche nach Unterschieden zwischen den untersuchten Objekten nahe als die Suche nach Gemeinsamkeiten. Ein genereller Unterschied zwischen Leipziger und Pariser Modell liegt auch in den Inhalten: Das Leipziger Modell untersucht die Aspekte der normalen menschlichen Kognition, während im Pariser Modell das

Hauptgewicht auf abnormem und deviantem Funktionieren des Menschen liegt. Kennzeichnend für diese beiden ersten Modelle ist auch die Bezeichnung der Rollen, wobei vor allem die Rolle der Versuchsperson in unserem Zusammenhang von Interesse ist. Während es im Leipziger Modell auf Grund der Egalität der Personen keine diesbezüglichen Standardisierungen gab, bürgerte sich im Pariser Modell der Begriff des „sujet“ ein, der dann als „subject“ im englischsprachigen Bereich der Psychologie (zuerst bei Cattell) übernommen wurde, nicht zuletzt auf Grund der ähnlichen medizinischen Konnotationen. Folgerichtig entwickelte sich aus diesem am medizinischen orientierten sozialen Modell der Test als Anamnese- bzw. Diagnoseinstrumentarium.

Das amerikanische *Clark Modell* unterscheidet sich fundamental von den europäischen Modellen durch die Einführung der Population von Individuen als Forschungsobjekt. Diese Fokussierung hängt teilweise mit den pädagogisch-psychologischen Inhalten, aber auch mit den Methoden der Forschung (insbesondere bei Hall) zusammen. Dadurch wird die Asymmetrie zwischen Forscher und Subjekt im Pariser Modell noch stärker verankert. Das Hauptgewicht liegt nicht mehr auf der Analyse psychologischer Prozesse bei einem Individuum, sondern auf der Verteilung von psychologischen Phänomenen in einer Population. Dadurch kommt es zu einer Anonymisierung, die den Beitrag des Individuums zur Forschung eliminiert. Die Interaktionen zwischen Forscher und Forschungssubjekt werden auf ein Minimum reduziert (Objektivität), da sie in diesem Modell bloß eine unerwünschte Störquelle darstellen. Die Reduktion des Forschungsobjektes auf die austauschbare Datenquelle ist vollzogen, sie hat sich bis heute erhalten und dominiert die akademische psychologische Forschung – vor allem im Bereich der differenziellen und Sozialpsychologie – vollkommen. Dieses soziale Muster äußert sich schließlich sowohl in der Methode des Experiments als auch des Tests: In beiden Fällen erweisen sich große Stichproben bzw. Vergleichspopulationen als günstig.

1.2 Test und Experiment als zentrale Tätigkeitsfelder der Psychologie

Wenn man von der durchaus nicht trivialen Begriffsbestimmung der Psychologie absieht, dass diese dadurch definiert sei, was PsychologInnen eben so tun, versteht man allgemein darunter jene Wissenschaft, die sich mit dem Erleben und Verhalten von Lebewesen, insbesondere von Menschen, beschäftigt. Vom „Alltag“ psychologischer Tätigkeit – und zwar nicht nur vom wissenschaftlichen, sondern auch praktischen psychologischen Handeln – ausgehend kann man vier zentrale Tätigkeitsfelder unterscheiden (vgl. Schneewind 1977, 16): Beschreiben, Erklären, Vorhersagen und Verändern.

Setzt man diese vier Tätigkeitsfelder mit den in dieser Arbeit zu beschreibenden Methoden der Psychologie in Beziehung, so ergibt sich folgendes Schema, in welches exemplarisch typische psychologische Handlungsweisen eingesetzt wurden:

Methode	Beschreiben	Erklären	Vorhersagen	Verändern
psychologischer Test	<i>Diagnose, Anamnese in der psychologischen Praxis, Einstufung</i>	Zurückführen menschlichen Verhaltens auf Merkmale der Person	Leistungsprognose, z.B. Schul- oder Berufserfolg	Therapie- und Behandlungsvorschläge auf Grund von Testergebnissen, Selektion
psychologisches Experiment	Definition von Variablen	<i>Kontrolle der Bedingungen bzw. Variablen, Kausalität</i>	Hypothesen für neue Experimente generieren	Veränderung der abhängigen Variablen in Bezug auf die Variation der unabhängigen

Wie man sieht, finden sich zwar in dieser Übersicht in allen Feldern Überschneidungen, jedoch sind kursiv hervorgehobenen Felder zentral bzw. sogar methodenkonstituierend. Psychologische Tests sind dadurch gekennzeichnet, dass mit ihnen eine genaue Beschreibung einer Person möglich sein soll, während das Experiment dadurch charakterisiert ist, Kausalbeziehungen zur Erklärung von psychologischen Phänomenen zu erhellen. Ebenfalls methodentypisch sind die Anwendungsfelder: Während das Experiment in den meisten Fällen in der wissenschaftlichen bzw. forschungsorientierten Psychologie zum Einsatz kommt, ist der Test – nach seiner wissenschaftlichen Entwicklung – hauptsächlich in der psychologischen Praxis zu finden.

1.3 Gemeinsamkeiten von Experiment und Test

Die psychologische Diagnostik hat viele Anregungen und Vorgehensweisen von der experimentellen Psychologie übernommen: philosophische und methodologische Grundeinstellungen, allgemeine Untersuchungsansätze, spezifische Messverfahren, für die Diagnostik inhaltlich relevante Forschungsergebnisse. Diagnostischen Modellen liegen in der Regel bestimmte Vorstellungen des Menschen zu Grunde. Nach Jäger & Petermann (1995) sind solche Menschenbilder unterschiedlich und wandelbar, denn sie stehen unter dem Einfluss von Zeitgeist, Biografie, Weltbild, Bildungsniveau u.v.m. So gibt es zum Beispiel Theorien zeitübergreifender Persönlichkeitsdispositionen, aber auch Auffassungen, die Persönlichkeitseigenschaften als situationsspezifisch beschreiben, sowie die interaktionistische Sichtweise, die zwischen diesen Standpunkten gewissermaßen eine Brücke geschlagen hat.

Die Übernahme von Ideen und Methoden des Experiments durch die Testpsychologie wurde dadurch begünstigt, dass viele der ersten diagnostisch arbeitenden Wissenschaftler Schüler von Wilhelm Wundt, dem Begründer der Experimentalpsychologie, bzw. Schüler anderer Experimentalpsychologen waren, wie z.B. James McKeen Cattell und Hugo Münsterberg. Sie lernten bei den Experimentalpsychologen in einer bestimmten Weise zu denken und zu forschen und übertrugen das dann auch auf ihre diagnostische Arbeit.

Sowohl psychologische Diagnostik als auch experimentelle Psychologie berufen sich auf den Empirismus. Eine empiristische Einstellung wurde schon von den frühen Experimentalpsychologen übernommen. So bezeichnete schon Wundt Experimente und

Beobachtungen als Mittel zur Erkenntnis psychischer Sachverhalte und auch die Diagnostik geht davon aus, denn sie fordert, dass das Vorliegen von Merkmalen einer Person mittels der Empirie zu überprüfen sei. Für die interessierenden Eigenschaften müssen entsprechende empirische Indikatoren gewonnen werden, die das Vorliegen der Eigenschaft indizieren bzw. überprüfen, inwieweit Individuen, Institutionen oder Sachverhalte diese empirischen Indikatoren erfüllen.

Manchmal werden psychologische Tests als Experimente definiert: „Ein psychodiagnostischer Test kann als ein spezifisches psychologisches Experiment gekennzeichnet werden, das der Erkundung und Beschreibung individueller psychischer Merkmale dient. Es besteht im Wesentlichen darin, dass unter standardisierten Bedingungen eine Informationsstichprobe über den Probanden (Pb) erhoben wird, die einen wissenschaftlich begründeten Rückschluss auf die Ausprägung eines oder mehrerer psychischer Merkmale des Pb gestattet“ (Michel & Conrad 1982, 1).

Die Diagnostik hat in ihren psychodiagnostischen Verfahren zwei Kernideen des Experiments übernommen:

- *Manipulation*: Durch Items, Fragen bzw. Anforderungen werden bestimmte Verhaltensweisen oder psychische Vorgänge ausgelöst.
- *Kontrolle*: Bei Testverfahren sollen durch die Standardisierung von Durchführung, Auswertung und Interpretation mögliche Störvariablen ausgeklammert werden.

Wie die experimentelle Psychologie zeichnet sich auch die psychologische Testtheorie durch eine quantitative Grundeinstellung aus. Sie kommt unter anderem in Messung, Fehlertheorien, statistischen Methoden und mathematischen Formulierungen von Gesetzen zum Tragen. Die experimentelle Psychologie wendet zur Erfassung der sie interessierenden theoretischen Konstrukte bestimmte Messverfahren an. Die experimentelle Psychologie benutzt zur Auswertung ihrer Daten ein ganzes Bündel verwandter statistischer Methoden. Historisch wichtige Arbeiten zu den statistischen Methoden stammen z.B. von Carl Friedrich Gauß, der die Normalverteilung entwickelte, von Francis Galton, der die Korrelationsrechnung begründete, und von Ronald A. Fisher, auf den die klassische Statistik und die Varianzanalyse zurückgehen. Statistische Verfahren finden in der gesamten Diagnostik Verwendung: Normwerte, wie Prozentränge oder Z-Werte, werden herangezogen, um die relative Position des Probanden zu beschreiben. Korrelationen sind für die Quantifizierung von Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität, Validität) von Bedeutung, und Konfidenzintervalle geben Bereiche an, in denen z.B. Entwicklung stattfindet.

Die gegenseitige Befruchtung von Experiment und Test kann man auch an methodischen Details erkennen, wie etwa bestimmten Aufgabenarten: Hermann Ebbinghaus entwickelte für seinen Intelligenztest Ergänzungsaufgaben, die er als „Lückentest“ bezeichnete, weil in einem vorgegebenen Text Wortlücken zu ergänzen waren. Auch Binet bezog solche Ergänzungsaufgaben in seine Intelligenztests ein, und diese Form des Lückentests ist auch heute noch in vielen Verfahren zu finden.

Die Diagnostik hat auch eine Reihe spezieller Messinstrumente aus der experimentellen Psychologie übernommen bzw. weiterentwickelt. Das elementare Inventar der frühen psychologischen Laboratorien bildeten Tachistoskop, Perimeter (Gesichtsfeld-

messer), Farbtafeln, Hörschärfemesser, Tastzirkel und Ergograph. Diese Messverfahren und Geräte, die sensorische und motorische Funktionen maßen, waren besonders für die Anfänge der Testentwicklung von Bedeutung (Galton, Cattell). Einige davon finden sich heute in abgewandelter Form bei verschiedenen Leistungstests.

2. Das psychologische Experiment

2.1 Stellung des Experiments innerhalb der Psychologie

Im Gegensatz zur Alltagspsychologie versucht die wissenschaftliche Psychologie, ihre Aussagen mit geeigneten Methoden daraufhin kritisch zu überprüfen, ob sie wahr oder falsch sind. Diese Überprüfung erfolgt systematisch und methodisch kontrolliert. Damit soll neben der Sammlung von Tatsachenwissen (beschreibend) auch die Erforschung von Gesetzmäßigkeiten mit dem Ziel der Erklärung und Vorhersage von Ereignissen betrieben werden. Das Experiment ist daher ein wichtiges methodisches Hilfsmittel der Psychologie und wurde in größerem Umfang Ende des 19. Jahrhunderts eingeführt und setzte sich mit der Blüte des Behaviorismus vorerst in der amerikanischen und später auch in der europäischen wissenschaftlichen Psychologie durch. Vor der Einführung des Experiments musste man sich auf die persönlichen Erfahrungen einzelner Menschen stützen. Das Experiment erweitert diese „natürlichen“ Einsichten durch „synthetische“. Der Vorteil dabei ist, dass man sie planmäßig und unabhängig von der nur subjektiven Geltung erarbeiten kann.

Auch wenn bei der Definition des Experiments bisweilen unterschiedliche Akzente gesetzt werden, so besteht doch allgemein Einigkeit darin, dass die aktive Manipulation der Versuchsbedingungen durch den Experimentator und damit die Möglichkeit, Ursache und Wirkung zu unterscheiden, das Wesentliche am Experiment ausmacht.

Das Experiment stellt die einzige Forschungsform dar, die es erlaubt Kausalbeziehungen zwischen Variablen zu überprüfen: Zwei oder mehr Variablen sind kausal verbunden, wenn sie in einem empirisch nicht umkehrbaren, asymmetrischen Zusammenhang stehen. X erzeugt Y, aber nicht umgekehrt. X ist dabei die unabhängige und Y die abhängige Variable.

2.2 Was ist ein Experiment?

Ein Experiment ist durch folgende Bedingungen gekennzeichnet:

- *Variation*: Der Experimentator variiert systematisch mindestens eine unabhängige Variable und registriert, welchen Effekt diese aktive Veränderung auf die abhängige Variable hat.
- *Kontrolle*: Gleichzeitig schaltet er die Wirkung von anderen (Stör)Variablen aus.

Darüber hinaus sind folgende eher formale Bedingungen – sie betreffen u.a. die Wissenschaftlichkeit eines Experiments – einzuhalten:

- *Planmäßigkeit*: Experimentelle Bedingungen müssen nachher genau beschrieben werden, folglich ist eine Vorausplanung der Versuchsbedingungen unerlässlich.
- *Replikation*: Ein Experiment muss so geplant sein, dass es jedermann bei Einhaltung der gleichen Versuchsbedingungen wiederholen und überprüfen kann.

- *Kontrollverlauf*.: Bei jedem Experiment ist die Versuchsperson als ganzer Mensch, u. a. mit ihren Motivationen, beteiligt. Folglich muss während des Versuchs kontrolliert werden, ob sich bei ihr nicht psychische Veränderungen ereignen.
- *Auswertung*: Die Ergebnisse sind "Rohdaten", erst ihre Verarbeitung (mithilfe statistischer Mittel) lässt die Verwertung zu.

Noch weitgehend ungeklärt ist etwa das Problem der Versuchspersonenmotivation, d.h. die Auswirkung von Motivationen aufseiten der Versuchspersonen auf die Versuchsergebnisse. Diese wird nur in den seltensten Fällen überprüft. Relativ gut erforscht ist der „Versuchsleitereffekt“, dessen Wirksamkeit in zahlreichen Experimenten nachgewiesen konnte, z.B. in Form des „Rosenthal-Effekts“. Der amerikanische Psychologe Robert Rosenthal analysierte, welchen Einfluss der Versuchsleiter in psychologischen Experimenten auf das Verhalten von "Versuchspersonen" oder auch Versuchstieren hat.

Dieser Effekt kann z.B. ausgeschaltet werden durch einen *Doppelblindversuch*, damit die Hypothesen des Versuchsleiters bzw. seine Annahmen über den Versuch nicht von der Versuchsperson unbewusst übernommen werden, belässt man bei der Verteilung der Bedingungen (z.B. Medikament und wirkungsloses Präparat, „Placebo“) auch ihn in Unkenntnis. Bei der nicht-experimentellen Forschung finden nur Beobachtungen statt, ohne in das Geschehen einzugreifen (oft ist dies auch aus praktischen oder ethischen Gründen so).

2.3 Phasen eines Experiments

Die Durchführung von Experimenten lässt sich in mehrere Phasen untergliedern, die nacheinander durchlaufen werden:

- *Fragestellung*, die im Laufe der Untersuchung weiter präzisiert wird.
- *Hypothesen*, die auf bisherigen Forschungsergebnissen, theoretischen Überlegungen oder empirischen Beobachtungen aufbauen.
- *Operationalisierung*, also Zuordnung von Begriffen der Hypothese zu beobachtbaren Phänomenen: Man sucht einen empirisch beobachtbaren Indikator für die Begriffe. Dazu gehört auch die Auswahl einer leicht realisierbaren Situation, in der die Versuchspersonen bisher noch keine Erfahrungen sammeln konnten. Die Information, die mithilfe einer Operationalisierung gewonnen wird, wird als Datum bezeichnet. Die Güte der Operationalisierung wird oft auch als Konstruktvalidität bezeichnet. Die theoretischen Begriffe einer Hypothese können mehr oder weniger direkt operationalisiert werden, so wie Variablen mehr oder weniger beobachtungsnah sind.

Bei der Planung von Experimenten verfolgt der Experimentator eine Strategie, die man als *MAX-KON-MIN-Regel* charakterisieren kann: Die Wirkung der unabhängigen Variablen auf die abhängige Variable zu MAXimieren, die Einflüsse von unerwünschten systematischen (Stör-) Variablen auf die abhängige Variable zu KONtrollieren und die Effekte von unsystematischen (Zufalls)Variablen zu MINimieren.

Bei der experimentellen Forschung ist die Planungsphase die eigentlich entscheidende Phase. Durchführung und Auswertung sind dann weitgehend festgelegt. Die Planung des Experimentes erfordert, dass der Experimentator zunächst eine Versuchssituation

findet, in der die unabhängige Variable manipulierbar ist, und für die abhängige Variable ein geeignetes Messinstrument gefunden werden kann. Wenn eine geeignete Versuchsanordnung gefunden ist, muss als Nächstes der Versuchsplan im engeren Sinn (Versuchsgruppen-Plan) festgelegt werden: Dabei wird entschieden, welche experimentellen Bedingungen einbezogen werden, d.h. welche unabhängigen Variablen in wie viel Stufen variiert werden und wie die Versuchspersonen den experimentellen Bedingungen zugeordnet werden.

2.4 Grenzen des Experiments

Das Experiment gilt als Grundmethode der auf das physikalischen Vorbild ausgerichteten Psychologie. Analog zur Physik wird eine feste kausale Beziehung zwischen Messwert und Erscheinung angenommen und vorausgesetzt. Demgegenüber betonen Kritiker, dass psychische Erscheinungen eine grundsätzliche Inhaltsmehrdeutigkeit (Ambiguität) aufweisen, die man mit der Experimentalanordnung kategorial verfehlen kann. Das Experiment in der Psychologie ist daher in der epistemologischen Diskussion nach wie vor umstritten. Folgende zentrale Fehlerquellen können bei der experimentellen Forschung häufig beobachtet werden:

- *Bedeutungsfehler*: Die experimentelle Planung engt die Untersuchungsmöglichkeiten auf „machbare“ (operationalisierbare) Anordnungen ein. Aus bedeutenden Problemen werden deshalb oft nichtige, die zu einer „leblosen Psychologie“ führen, weil eher eine Methode demonstriert als Inhalte ermittelt werden.
- *Planungsfehler*: Auch die vorausschauendste Planung wird nicht alle möglichen Gründe für ein Scheitern der Versuche verhindern können; man sollte also vor Versuchsbeginn eine „taktische“ Überlegungspause einlegen.
- *Instruktionsfehler*: Fehler entstehen häufig durch mangelhafte Unterweisung der Versuchspersonen. Auf die Standardisierung muss daher großer Wert gelegt werden.
- *Isolationsfehler*: Durch die unnatürliche Versuchssituation können „Isolationseffekte“ bei der Versuchsperson entstehen, die die Ergebnisse verzerren.
- *Übergeneralisation* ergibt sich, wenn die Ergebnisse über die (zumeist eng begrenzte) Gültigkeit verallgemeinert werden.

Bei bestimmten Fragestellungen verbieten sich Experimente manchmal aus Gründen der Ethik oder der Moral; z.B. kann man experimentell nicht nachprüfen, wie sich die Prügelstrafe auf kleine Kinder auswirkt. Hier bleibt die Psychologie auf die Beobachtung angewiesen, die durch Kontrolle zusätzliche Genauigkeit gewinnen kann (z.B. durch Erfassung möglichst aller beteiligten Einflüsse, Tonbandaufzeichnungen usw.).

In einem frühen Verhaltensexperiment (Watsons „Little Albert“) wurde ein Kleinkind immer durch Geräusche erschreckt, wenn es eine zahme Ratte sah. Dadurch konnte eine vorher nicht vorhandene Rattenphobie ausgelöst werden. Viele Kritiker sahen darin die Überschreitung ethischer Grenzen. Man kann und darf nicht alles experimentell untersuchen, was sich nur planen lässt

Ethische Probleme treten sowohl bei der Anwendung des Wissens als auch bei der Forschung auf. Der Versuchsleiter trägt eine besondere Verantwortung gegenüber den Versuchspersonen, die sich insbesondere aus der Undurchschaubarkeit der experimentellen Situation ergibt. Folgende ethischen Probleme können auftreten:

- *Schädigung* der Versuchsperson (auch durch Verletzung von deren Selbstwertgefühl durch zu schwierige Aufgaben o. Ä.),
- *Täuschung* hinsichtlich des Zwecks der Untersuchung,
- *Manipulation* von Probandeneigenschaften ,
- Verletzungen der *Vertraulichkeit* oder des *Datenschutzes*.

Oft lassen sich derartige ethische Probleme beseitigen, indem man die Untersuchung entsprechend abändert. In jedem Fall sollte die Versuchsperson über alle möglichen negativen Aspekte informiert werden und dann entscheiden können, ob sie am Experiment teilnehmen will; sie sollte aber auch jederzeit die Untersuchung abbrechen dürfen. Nach dem Experiment sollte eine Aufklärung über dessen Ziele stattfinden. Die negativen Aspekte des Versuches sollten durch positive Aspekte aufgehoben werden (finanzielle oder andere Belohnung). Durch Kosten-Nutzen-Rechnung sollte entschieden werden, ob die Verletzung von ethischen Prinzipien durch den möglichen Wissenszuwachs gerechtfertigt ist. Ein kritisches Experiment in diesem Zusammenhang ist die berühmte Milgram-Studie zum Gehorsam gegenüber Autoritäten.

2.5 Welche Experimente gibt es?

Experimente lassen sich auf verschiedene Arten klassifizieren:

Einteilung nach dem Ziel:

- (Hypothesen)*Prüfexperiment*: das „klassische“ Experiment, bei dem Hypothesen kausal geprüft werden; z.B.: Fördert die Aggressionsdarstellung im Film (unabhängige Variable) die Aggressivität im nachfolgenden Spiel (abhängige Variable)?
- *Erkundungsexperiment* (exploratives Experiment, pilot study): zielt auf die Verbreiterung der Hypothesenbasis oder auf einen Zugewinn an allgemeiner Erfahrung, die durch weitere Experimente untermauert werden soll
- *Demonstrationsexperiment*: Die Vorführung der Müller-Lyerschen Täuschung soll nicht zu neuen Erkenntnissen führen, sondern den Lernenden eine wohl bekannte Erscheinung in experimenteller Vorführung nahe bringen.

Einteilung nach der Zahl der unabhängigen Variablen:

- einfaktorielles
- oder mehrfaktorielles Experiment.

Einteilung nach der Zahl der abhängigen Variablen:

- univariates
- oder multivariates Experiment.

Einteilung nach dem Ort:

- *Laborexperiment* (spezieller Untersuchungsraum): Klassische Laborexperimente sind etwa die Tierversuche zum Konditionieren.
- *Feldexperiment* (natürliches Umfeld): Dieses wird in natürlicher Umgebung (z.B. in einem Kaufhaus, Schule, Familie, vor einem Kino) durchgeführt, wobei es besonders schwierig ist, „konfundierende“ (nebenwirkende) Variablen auszuschalten. Diese sind die klassischen Grundformen des Experiments, denn beide sind gegenüber dem einfachen Beobachten aktiv eingreifende Formen des Erkenntnisge-

winns. Das Feldexperiment hat auch für die psychologische Diagnostik größere Bedeutung, weil das Vorgehen in der Diagnostik dem der Feldforschung ähnelt.

Einteilung nach der Versuchsplanung:

- *Echte Experimente* (aktives Variieren der unabhängigen Variable und Kontrolle der Störvariablen): in der Regel nur im Labor in einer künstlichen Situation möglich.
- *Quasi-Experimente* (Interdependenz-Analyse, keine Kontrolle der Störvariablen): Versuchssituation mit der natürlich vorgefundenen Variiertheit, z.B. wenn zu einer Experimentalgruppe von drei Personen eine vierte hinzutritt, wobei Änderungen des Gruppengeschehens nicht kausal (als Bedingung für die Veränderung) interpretiert werden.

Häufig wird auch die „*ex-post-facto-Forschung*“ zu den Experimenten gerechnet, allerdings ist das nicht angemessen, denn beim experimentellen Ansatz macht man von einem kontrollierten X eine Vorhersage auf Y. Bei der ex-post-facto-Forschung wird hingegen nur Y systematisch beobachtet. Dann folgt rückblickend eine Suche nach X. Der wichtigste Unterschied zwischen experimenteller und ex-post-facto-Forschung liegt also in der Möglichkeit der Kontrolle. Bei einem Experiment verfügt man über die Möglichkeit der gezielten Variation der Versuchsbedingungen. Bei einem ex-post-facto-Design muss man die Dinge so hinnehmen, wie sie vorliegen. Ein großer Teil erziehungswissenschaftlicher, aber auch soziologischer Studien sind ex-post-facto-Untersuchungen.

2.6 Stichprobe

Wenn für eine experimentelle Fragestellung die geeignete Versuchsanordnung gefunden ist, muss als Nächstes der Versuchsplan im engeren Sinn, der Versuchsgruppenplan, festgelegt werden. Dabei wird entschieden, welche experimentellen Bedingungen einbezogen werden, d.h. welche unabhängigen Variablen in wie viel Stufen variiert werden und wie die Versuchspersonen den experimentellen Bedingungen zugeordnet werden. Auf die Behandlung von Versuchsplänen mit mehreren unabhängigen Variablen soll hier nicht eingegangen werden, da diese im Prinzip demselben Schema folgen, jedoch komplexere statistische Modelle als Grundlage haben. Komplexe Designs finden sich in Bernhard Jacobs (1998) Tutorium „Einführung in die Versuchsplanung“.

2.6.1 Unabhängige Gruppen

Die einfachsten Versuchspläne enthalten nur eine unabhängige Variable. Zwei oder mehr Bedingungen, z.B. zwei Therapievarianten und eine unbehandelte Kontrollgruppe, sollen in ihren Mittelwerten hinsichtlich der vegetativen Labilität am Ende einer Behandlungsperiode verglichen werden. Die Hauptvorteile eines solchen Designs mit nur einer unabhängigen Variablen sind:

- Der Versuchsplan ist einfach und robust.
- Die Zahl der Versuchspersonen in den einzelnen Versuchsgruppen muss nicht gleich groß sein.
- Gehen zufällig Messwerte verloren, so können die übrigen durch einfache statistische Korrekturen verwertet werden.

Der Nachteil eines Versuchsplanes mit unabhängigen Gruppen besteht darin, dass der erforderliche Stichprobenumfang recht groß werden kann. Das gilt besonders dann, wenn keine gerichteten Hypothesen bestehen, die Varianz innerhalb der Gruppen groß und die Effektstärke mittel oder klein ist.

2.6.2 Mehrere parallelisierte Gruppen

Durch Parallelisierung der Versuchsgruppen soll erreicht werden, dass die Versuchsgruppen sich in einem oder in mehreren relevanten Merkmalen genau entsprechen. In dem oben genannten Beispiel des Vergleiches von Therapiebedingungen (zwei Therapiearten, eine Kontrollgruppe) wäre es z.B. sinnvoll, die Gruppen nach der Ausgangslage (gemessen mit verschiedenen Fragebögen) zu parallelisieren. Bei einem Lernexperiment zum Vergleich von Unterrichtsmethoden könnte man Vorkenntnisse, Schulleistungen in bestimmten Fächern, aber auch Motivationsvariablen heranziehen. Kurz: Alles, was mit der abhängigen Variablen (Therapieerfolg, Lernerfolg) korreliert, kann eine sinnvolle Parallelisierungsvariable sein.

Die Parallelisierung wird durchgeführt, indem man zunächst von allen Versuchspersonen die Variable erhebt, nach der parallelisiert werden soll. Das erfordert in der Regel eine eigene Vortest-Sitzung. Für k experimentelle Bedingungen benötigt man k parallelisierte Gruppen. Man sucht aus dem Datenmaterial jeweils k Versuchspersonen mit gleichen Vortestwerten heraus. Diese k Versuchspersonen werden dann nach dem Zufall auf die k experimentellen Bedingungen verteilt. Danach wird der eigentliche Versuch durchgeführt.

Der Hauptvorteil von parallelisierten Gruppen besteht in der kleineren Stichprobengröße gegenüber einem Versuchsplan mit unabhängigen Gruppen. Dem stehen folgende Nachteile gegenüber: Vor dem Beginn des eigentlichen Versuchs müssen von allen Versuchspersonen Werte für die Parallelisierungsvariablen erhoben und ausgewertet werden. Das erfordert in der Regel nicht nur eine eigene Vortest-Sitzung, sondern führt bei zeitlich lang erstreckter Versuchspersonen-Anwerbung auch zu organisatorischen Problemen.

2.6.3 Messwiederholung an derselben Versuchspersonengruppe

Versuchspersonen zu beschaffen ist meist schwierig (Kosten, Zeitaufwand). Daher liegt es nahe, eine Versuchsperson für mehr als eine experimentelle Bedingung heranzuziehen. Wird z.B. der Einfluss der Rückmeldungsart (richtig, falsch und keine Rückmeldung) auf das Erlernen von Listen von Wortpaaren untersucht, so könnte man daran denken, jede Versuchsperson drei Listen, je eine unter einer der drei Rückmeldungsarten lernen zu lassen. Die Vorteile: Es werden wesentlich weniger Versuchspersonen benötigt als bei den beiden vorangegangenen Formen der Versuchsplanung. Es wird keine zusätzliche Sitzung benötigt (wie bei parallelisierten Gruppen). Die Nachteile: Im Laufe länger dauernder Versuchssitzungen verändert sich die Versuchsperson: Sie gewöhnt sich an die Situation, an die Aufgabe, zeigt Übungsfortschritte, Ermüdungserscheinungen. Im Versuchsplan ist also dafür zu sorgen, dass diese Effekte nicht mit den experimentellen Bedingungen kollidieren.

2.7 Variablen

Ein wesentlicher Bestandteil von Hypothesen und Gesetzen sind Variablen, die mindestens in zwei Abstufungen vorliegen müssen, von denen immer nur eine realisiert werden kann. Variablen mit nur zwei Ausprägungen nennt man auch qualitativ, Variablen mit vielen Ausprägungen werden dagegen als quantitativ bezeichnet; eine unter auswertungsmethodischen Gesichtspunkten wichtige Unterscheidung der Variablen ist nach dem Skalenniveau notwendig:

- *Nominalskala*: Hier wird nur zwischen Gleichheit und Verschiedenheit unterschieden (qualitative Variablen).
- *Ordinalskala*: Unterscheidung von größer und kleiner (komparative Variablen).
- *Intervallskala*: Auch Aussagen über das Verhältnis von Intervallen zwischen Skalenwerten sind möglich, jede lineare Transformation ist zulässig.
- *Verhältnisskala*: Auch Aussagen über das Verhältnis von Skalenwerten sind möglich; die Einheit ist willkürlich, aber der Nullpunkt ist fest. Daher sind beliebige Multiplikationen mit einer positiven Konstante möglich.
- *Absolutskala*: Es existiert ein natürlicher Nullpunkt und eine natürliche Einheit.

Die Grundidee einer empirischen Prüfung ist die, dass man aus der Hypothese eine empirische Vorhersage formuliert und diese mit der Wirklichkeit vergleicht. Bei einem Experiment greift der Forscher aktiv in das Geschehen ein, während bei einer nicht-experimentellen Untersuchung nur Ereignisse beobachtet werden. Ein Experiment ist also allgemein formuliert die systematische Beobachtung von veränderlichen Merkmalen unter planmäßig kontrollierten oder künstlich geschaffenen Bedingungen. Kontrolle wird beim Experiment im Sinne der Überprüfung bzw. Berücksichtigung von Variablen verwendet. Die Maßnahmen bei der Planung und Durchführung eines Experiments werden kontrolliert, um Veränderungen der Variablen gesichert und unbeeinflusst feststellen zu können.

Beim Experimentieren unterscheidet man *unabhängige Variablen*, die aktiv vom Experimentator verändert werden (oft auch als Faktor bezeichnet), von den *abhängigen Variablen*, die letztlich vorhergesagt werden sollen.

Störvariablen beeinflussen die abhängige Variable ebenfalls, sodass deren Wirkung im Experiment entweder neutralisiert oder aktiv in die Untersuchung einbezogen (als zusätzliche unabhängige Variable) werden soll, da sie den Effekt der unabhängigen Variable stören würde. Eine Störvariable kontrollieren heißt, ihre Wirkung auszuschalten. Dazu sind mehrere Wege möglich:

- *Elimination*: Falls eine bestimmte Variable in einem Experiment als Störvariable auftritt, ist es nahe liegend, dass man versucht, sie durch geeignete Versuchsbedingungen auszuschalten.
- *Konstanthalten*: Gelingt es nicht, eine Störvariable zu eliminieren (z.B. die unterschiedliche Schulbildung von Versuchspersonen), oder tritt eine Störvariable versuchsbedingt auf (Hawthorne-Studien), so muss man bestrebt sein, diese Einflussgröße konstant zu halten. Nach einer vorexperimentellen Befragung werden nur Versuchspersonen mit gleicher Schulbildung zum Versuch zugelassen u. ä.. Dadurch, dass man die Störvariablen zwar nicht eliminiert, aber doch konstant gehalten hat, wird angenommen, dass sie in allen Versuchsgruppen die Messwerte nur

um denselben (konstanten) Betrag verändern und folglich die Vergleichbarkeit der Gruppen gewährleistet ist.

- *Parallelisierung*: Wenn beispielsweise Versuchspersonen mit sehr unterschiedlicher Schulbildung an einem Problemlösungsexperiment teilnehmen und es sich als unökonomisch erweist, alle Volksschüler aus dem Experiment auszuschließen, so behilft man sich, indem man in allen Versuchsgruppen dieselbe Verteilung der Versuchspersonen nach den vorexperimentell erhobenen Schulabschlüssen sicherstellt.
- *Randomisierung*: Die auch als Zufallszuweisung bezeichnete Technik gilt als das wirksamste methodische Hilfsmittel zur Kontrolle störender Bedingungen. Hierbei werden die Versuchspersonen nach einem Zufallsprinzip den verschiedenen Versuchsgruppen bzw. -bedingungen zugeordnet und man unterstellt dabei, dass sich die verschiedenen vorexperimentellen Störvariablen ebenfalls zufällig hinsichtlich ihrer Wirkung auf die Versuchsbedingungen verteilen und folglich keine systematischen Unterschiede zwischen den Versuchsgruppen bestehen. Da die Störvariablen nicht eliminiert werden können, ist man zumindest bestrebt, die durch sie verursachten systematischen Fehler in unsystematische Fehler zu verwandeln.

Ein wesentlicher Schritt der Hypothesenprüfung ist die *Operationalisierung* der Variablen, d.h. die Zuordnung von beobachtbaren Phänomenen zu diesen Variablen. Aus den praktisch unendlich vielen Variablen müssen einige wenige selektiert werden, auf die man sich konzentrieren will. Wissenschaft besteht auch darin, die für eine bestimmte Fragestellung bedeutsamen Variablen zu entdecken.

Ein einfaches Beispiel: Um in einem Experiment die Wirkung von Koffeingenuss auf die Konzentrationsleistung zu untersuchen, werden die Versuchspersonen auf zwei Gruppen aufgeteilt und der einen Gruppe Koffein verabreicht und der anderen nicht. Unabhängige Variable: Koffeingenuss. Abhängige Variable: Konzentrationsleistung. Störvariablen: Alter der Versuchspersonen, Tageszeit bei der Durchführung des Experimentes u. Ä..

3. Der psychologische Test

3.1 Stellung des Tests innerhalb der Psychologie

Tests sind innerhalb der Psychologie dem Zweig der Differenziellen Psychologie zuzuordnen, jenem Teilgebiet, das von dem deutschen Psychologen und Philosophen William Stern (1871-1938) eingeführt wurde. Sie beschäftigt sich mit den Unterschieden im Erleben und Verhalten zwischen einzelnen Menschen bzw. zwischen Gruppen von Menschen, versucht, diese zu beschreiben und auf ihre Bedingungen zurückzuführen. Die Differenzielle Psychologie wurde in ihrer Bedeutung umso größer, je mehr Psychologie im Alltag angewendet wurde (z.B. in Schulen, in Kliniken, bei Gericht, in der Personalauslese usw.).

Menschen verhalten sich auf Grund ihrer unterschiedlichen Ausprägung von Fähigkeiten, Bedürfnissen und Emotionen in gleichen Situationen recht unterschiedlich. Um ein Verhalten vorhersagen zu können, müssen daher allgemeine Gesetzmäßigkeiten

ten und individuelle Persönlichkeitsstrukturen berücksichtigt werden. Die Differenzielle Psychologie versucht daher, die typische Ausprägung und Wechselwirkung zwischen psychischen Merkmalen (z.B. Intelligenz, Gefühle, Bedürfnisse usw.) für bestimmte Altersstufen, Geschlechter, Berufe usw. festzustellen.

PsychologInnen in Wissenschaft wie Praxis haben es daher bei ihrer Tätigkeit häufig mit differenziellen Fragestellungen zu tun, wobei diese Tätigkeit unter dem Oberbegriff der Psychodiagnostik subsumiert werden kann. Unter Psychodiagnostik versteht man dabei die Gesamtheit jener psychologischen Verfahren, mit deren Hilfe die Persönlichkeit eines Menschen erfasst werden kann. Außer den verschiedenen Testverfahren gehören zum methodischen Inventar die Anamnese, die Exploration, die Verhaltensbeobachtung und die Verhaltensanalyse. Diese Methoden werden eingesetzt bei psychiatrischen und somatisch-psychosomatisch erkrankten Personen, in der Erziehungs- und Eheberatung, in schulpсихologischen Diensten, bei forensischen Angelegenheiten, in der Berufsberatung oder bei Eignungsuntersuchungen. Dabei erfolgt die Untersuchung jeweils mit standardisiertem Material, in den meisten Fällen eben mit psychologischen Testverfahren.

3.2 Was ist ein Test?

Ein psychodiagnostischer Test ist vereinfacht gesprochen ein standardisiertes wissenschaftliches Routineverfahren zur Messung von psychologisch wichtigen, abgrenzbaren Merkmalen einer Person. Sie dienen vornehmlich zur quantitativen Bestimmung des relativen Grades von individuellen Merkmalsausprägungen, können aber auch qualitative Aussagen über individuelle Ausprägungen von Merkmalen ermöglichen. Psychodiagnostische Tests können als Mittel zur Querschnittsdiagnose, zur Längsschnittsdiagnose und als Forschungsvorgehen eingesetzt werden

Brauchbare Testverfahren müssen bestimmte Anforderungen erfüllen, die üblicherweise als Testgütekriterien bezeichnet werden. Nach Lienert (1989) unterscheidet man Haupt- und Nebengütekriterien. Hauptkriterien sind die Objektivität, die Reliabilität und die Validität, Nebengütekriterien sind die Ökonomie (Wirtschaftlichkeit), Nützlichkeit, Normierung und Vergleichbarkeit von Testverfahren. Weist ein Test diese Gütekriterien nicht auf, kann man im eigentlichen Sinne nicht von einem Test sprechen, da ihm die wissenschaftlich überprüften Grundlagen und notwendigen Kontrolluntersuchungen fehlen.

- *Objektivität* ist das Ausmaß, in dem ein Testergebnis in Durchführung, Auswertung und Interpretation vom Testleiter nicht beeinflusst werden kann, bzw. wenn mehrere Testauswerter zu übereinstimmenden Ergebnissen kommen.
- *Reliabilität* (Zuverlässigkeit) gibt die Zuverlässigkeit einer Messmethode an. Ein Test wird dann als reliabel bezeichnet, wenn es bei einer Wiederholung der Messung unter denselben Bedingungen und an denselben Gegenständen zu demselben Ergebnis kommt. Sie lässt sich u.a. durch eine Testwiederholung (Retest-Methode) oder einen anderen, gleichwertigen Test ermitteln (Paralleltest). Das Maß ist der Reliabilitätskoeffizient und definiert sich aus der Korrelation der beiden Testungen.
- *Validität* (Gültigkeit) ist das wichtigste Testgütekriterium, denn es gibt den Grad der Genauigkeit an, mit dem ein Testverfahren das misst, was es messen soll. Die

Überprüfung der Gültigkeit wird mithilfe der Korrelation mit einem Außenkriterium vorgenommen. Beispiel: Ein Test soll Depression messen. Diesen Test wendet man bei Personen an, die nachweislich eine Depression haben. Dann wird geprüft, wie genau diese Testergebnisse mit anderweitig ermittelten Bewertungen übereinstimmen (z.B. mit der Einschätzung durch Psychotherapeuten).

Psychologische Tests müssen auch *standardisiert* sein, d.h. sie enthalten eine Testanweisung, die vorschreibt, wie der Test vorgenommen und durchgeführt werden muss. Das Gleiche gilt für die Auswertung eines Tests, denn auch diese muss feste Regeln enthalten, sodass verschiedene Auswerter zum gleichen Ergebnis kommen (Objektivität).

3.3 Wozu werden Tests verwendet?

Psychologische Diagnostik findet ihre Umsetzung in verschiedenen Zusammenhängen und damit auch mit unterschiedlichen Zielsetzungen. Die wichtigsten Anwendungsbereiche sind

- *Persönlichkeitsdiagnostik*, z.B. im Zusammenhang mit therapeutischen Fragestellungen,
- *differenzielle Fragestellungen*, z.B. bei der Personalauswahl,
- *Diagnose* der Folgen von Hirnschädigungen, z.B. in der klinischen Praxis,
- *Leistungs- und Eignungsabklärungen*, z.B. in der schulischen oder beruflichen Einstufung,
- *Forschung*, z.B. als Erklärungsvariable für Forschungsergebnisse.

Wer Psychodiagnostik betreibt, braucht Grundkenntnisse zu Testtheorie, Anamneseerhebung, Gesprächsführung und zu Regeln der Beobachtung. Testverfahren müssen daher inhaltlich und in der Durchführung beherrscht werden. Hierzu gehört auch eine kritische Bewertung der Verfahren und eine sichere Interpretation der Resultate. Der Diagnostiker muss alle Informationen, die sich im Verlauf eines Diagnoseprozesses ansammeln, zu einer Synthese integrieren können. Ein Teil davon lässt sich während einer einschlägigen (meist universitären) Ausbildung theoretisch erlernen, entscheidend ist aber die praktische Erfahrung. Der Erwerb und die Verwendung psychologischer Verfahren ist in der Regel an eine entsprechende Ausbildung bzw. zertifizierte Qualifikation gebunden.

3.4 Testtheorien

Die psychologische Testtheorie beschäftigt sich mit grundsätzlichen Fragen der Möglichkeit von Messung psychologischer Phänomene wie: Kann ein Merkmal überhaupt gemessen werden? Welche Fehler treten bei der Messung auf? Wie können diese Fehler vermieden bzw. mit welchen Methoden kontrolliert werden?

Nach Amelang & Zielinski (1997, 34) war der Ausgangspunkt für die Entwicklung einer Testtheorie die Feststellung von Spearman (1910), dass messfehlerbehaftete Variablen miteinander niedriger korrelieren, als sie es ohne Fehlerbehaftetheit tun würden. Die Testtheorie versucht also, auf Grund von Testergebnissen wahre Ausprägungen von menschlichen Merkmalen festzustellen. Sie geht davon aus, dass das Ergebnis eines Tests mit dem wirklichen Merkmal übereinstimmt, dass es aber dabei zu Messfehlern kommen kann. Diese Messfehler sind in dieser Vorstellung einzige Fehlerquelle,

sodass diese bloß bestimmt werden müssen, damit wahre Aussagen über Merkmale getroffen werden können.

Die *klassische Testtheorie* hat daher drei grundlegende Probleme (Amelang & Zielinski 1997): Die Skalendignität der untersuchten Merkmale kann nicht genau angegeben werden, die Kennwerte sind stichprobenabhängig, die Zulässigkeit von Aussagen bleibt fraglich, und die Merkmale können nur operational definiert werden, da nicht überprüft werden kann, ob die Items des Tests bezüglich der Merkmale homogen sind.

Zur Umgehung dieser Probleme der „klassischen Testtheorie“ wurden mehrere Ansätze entwickelt, daher gibt es heute mehrere Testtheorien. Der wichtigste Ansatz neben der klassischen ist die *probabilistische Testtheorie* (Fischer 1995). Die meisten in der Praxis eingesetzten psychologischen Tests beruhen allerdings noch immer auf der klassischen Testtheorie. Diese geht davon aus, dass es einen wahren (deterministischen) Zusammenhang zwischen Messung und Merkmal gibt, wobei nur der (Mess)Fehler gering gehalten werden muss, aber nie ganz ausgeschaltet werden kann.

Genau diesen Nachteil der klassischen Testtheorie versucht der Ansatz der probabilistischen Testtheorie (auch als stochastische bezeichnet) zu umgehen. Stochastische Modelle „gehen davon aus, dass zwischen dem Testergebnis und der zu messenden latenten Dimension von Natur aus ein Wahrscheinlichkeitszusammenhang besteht, nicht ein deterministischer, der bloß durch das Hinzukommen von Fehlern verwischt ist“ (Dorsch et al. 1994, 796).

Die probabilistische Testtheorie sieht Itembeantwortungen (beobachtete Variablen) als Indikatoren für latente Variablen. Diese latenten Variablen steuern in dieser Vorstellung das Verhalten im Test. Der Zusammenhang zwischen einer Itembeantwortung und latenten Merkmalen ist nicht deterministisch, sondern probabilistisch, d.h. die Wahrscheinlichkeit einer Antwort auf ein Item (die Wahrscheinlichkeit der beobachteten Reaktionen) hängt von latenten Merkmalen ab. Es gibt zwei Arten latenter Variablen: *Verhaltensdispositionen* (Fähigkeiten, Einstellungen, Persönlichkeitsmerkmale) und *Itemmerkmale* (Schwierigkeit, Trennschärfe, Anreizmerkmale).

Mithilfe komplexer statistischer Modelle versucht die probabilistische Testtheorie, diese beiden Variablen möglichst genau zu bestimmen. In der Praxis unterscheiden sich allerdings die auf Grund dieser unterschiedlichen theoretischen Konzepte entwickelten Testverfahren kaum.

3.5 Welche Tests gibt es?

Es gibt verschiedene Ordnungsgesichtspunkte für Tests, die sich sowohl an inhaltlichen (z.B. Fragestellung, etwa Entwicklung, Leistung) als auch formalen Kriterien (z.B. Einsatzbereich, etwa klinische, schul- oder berufspsychologische Verfahren) orientieren können. Eine klassische Gruppierung ist jene hier gewählte in

- *Intelligenztests*: messen die allgemeine Intelligenz bzw. eine spezielle Begabung im Bereich der Intelligenz.
- *Leistungstests*: Gemessen werden motorische, sensorische oder intellektuelle Leistungen.
- *Persönlichkeitstests*: erfassen Eigenschaften, Einstellungen und Interessen eines Menschen, z.B. die Kontaktfreude.

Die Zentralstelle für Psychologische Information und Dokumentation (1994) führt ein Verzeichnis psychologischer und pädagogischer Testverfahren aus der Datenbank PSYTKOM, die folgende 13 Hauptkategorien umfasst: Entwicklungstests, Intelligenztests, Kreativitätstests, Leistungstests, Fähigkeits- und Eignungstests, Schulleistungstests, Einstellungstests, Interessentests, Persönlichkeitstests, projektive Verfahren, Verfahren im Bereich der Klinischen Psychologie, Verhaltensskalen, sonstige Verfahren.

3.5.1 Intelligenztests

Der Begriff der Intelligenz wird innerhalb der wissenschaftlichen Psychologie sehr unterschiedlich definiert. Allen Erklärungsversuchen gemeinsam ist, dass sie als wichtigstes Moment jene Fähigkeit bezeichnen, sich an neue Situationen anzupassen bzw. Aufgaben mithilfe des Denkens zu lösen. Sie umfasst aber auch Faktoren wie Flexibilität des Denkens und die Fähigkeit zur Anpassung an die Erfordernisse neuer Situationen, die rasche Erfassung und Herstellung von Beziehungen und Sinnzusammenhängen.

William Stern prägte 1912 als Erster den Begriff „*Intelligenzquotient*“. Ausgangspunkt war das Problem, dass es recht wenig über die Intelligenz aussagt, wenn man nur weiß, um wie viele Jahre jemand vor- oder zurückliegt. Er verwendete daher für jede Altersstufe Aufgaben, welche Personen des entsprechenden Alters im Allgemeinen lösen konnten. Im endgültigen Test begannen die Getesteten dann mit den Aufgaben für die unterste Altersstufe und arbeiteten sich so lange hoch, bis sie die Aufgaben nicht mehr lösen konnten. Kam ein 18-jähriger nur bis zu den Aufgaben der 16-jährigen, war er für sein Alter unterdurchschnittlich, kam er bis zu denen der 21-jährigen, überdurchschnittlich intelligent. Es ist sicherlich nichts Besonderes, wenn ein 12-jähriger schon ein Intelligenzalter von 14 Jahren hat. Ein 6 Monate alter Säugling mit einem Intelligenzalter von 2 Jahren dagegen ist eine geradezu unglaubliche Sensation. Stern suchte ein alters-unabhängiges Maß für die menschliche Intelligenz, teilte zu diesem Zweck Intelligenzalter durch das Lebensalter. Dieser Intelligenzquotient war aber nur bei Kindern sinnvoll, weil sich erfahrungsgemäß die Intelligenzentwicklung etwa ab dem zwanzigsten Lebensjahr stark verlangsamt und sich im Alter im Durchschnitt sogar wieder allmählich zurückentwickelt. Spätere Forscher multiplizierten das Ergebnis dann mit 100, um Nachkommastellen zu vermeiden.

Mit den Jahren wurden immer mehr methodische Probleme dieser Berechnung offenbar, sodass man bald dazu überging, den IQ als Abweichung einer Person vom Mittelwert ihrer Altersgruppe zu definieren und so etwas wie das Intelligenzalter zu vermeiden; der Begriff IQ blieb dennoch bis heute. Diese neue Sichtweise des IQ brachte aber ein anderes Problem: Abweichungen von einem Mittelwert kann man in der Statistik vielfältig ausdrücken. Die meisten IQ-Skalen haben ihren Mittelwert bei 100, aber sie sind verschieden gestreckt. So markiert ein IQ von 130 in einer Skala vielleicht die Grenze zu den oberen 2%, in einer anderen liegen u.U. 10% der Bevölkerung noch darüber. Deshalb sagt die Nennung eines IQ-Wertes allein überhaupt nichts aus; insbesondere in den Vereinigten Staaten werden Tests eingesetzt, deren Skalen bis weit über 200 hinausgehen, weswegen man Boulevard-Meldungen von Rekord-IQs mit Vorsicht begegnen sollte.

Intelligenztests sind ungeachtet ihrer messmethodischen Problematik ein wichtiges Hilfsmittel der Forschung und der psychologischen Beratung. Sie werden in fast allen Bereichen des öffentlichen Lebens eingesetzt (Schulberatung, Berufsberatung usw.). Ihr Nachteil besteht darin, dass sie kein richtiges Bild der gesamten Begabungen des Menschen vermitteln können, sondern immer nur einen Ausschnitt. Kreativität, schöpferisches Erfinden, soziale Fertigkeiten und künstlerische Fähigkeiten werden häufig nicht mit einbezogen, obwohl sie für den Lebens- oder Berufserfolg von größter Bedeutung sind. Zwar wurden auch Tests für diese Bereiche entwickelt, allerdings sind diese in vielen Fällen in ihrer Interpretation genauso schwierig wie die Definition der damit gemessenen Merkmale.

Die meisten Intelligenztests sind so angelegt, dass einzelne Intelligenzfaktoren durch eine Reihe von Aufgaben verschiedener Schwierigkeitsgrade gemessen werden. Intelligenzfaktoren sind z.B. Sprachverständnis, logisches Denken, Raumvorstellung, Wahrnehmungsgeschwindigkeit, Rechenfähigkeit und Gedächtnisleistungen. Je mehr Aufgaben innerhalb einer festgelegten Zeit gelöst werden, desto höher ist die Ausprägung des betreffenden Intelligenzfaktors. Auf diese Art lassen sich zwei Dinge erkennen: der Gesamtintelligenzquotient (IQ), der angibt, welchen Rangplatz die Person innerhalb der Vergleichsgruppe einnimmt, und das Intelligenzprofil, das einzelne Stärken und Schwächen der Intelligenz einer Person erkennen lässt. Da viele Testverfahren sprach- und kulturabhängig sind, wurden für interkulturelle Vergleiche so genannte sprachfreie Verfahren entwickelt, am bekanntesten ist der Progressive Matrizentest von Raven (1956).

3.5.2 Leistungstests

Leistungstests erfassen die Leistungsfähigkeit einer Person. Allgemeine Leistungstests erfassen Funktionsbereiche wie Aufmerksamkeit, Konzentration, Willensanspannung, spezielle Leistungstests prüfen Funktionen und Fähigkeiten im motorischen und/oder sensorischen Bereich, erfassen räumliches Vorstellungsvermögen, Gedächtnisleistungen usw. Die meisten dieser Tests sind daraufhin konstruiert, den reaktiven Grad der Güte einer Fertigkeit zu bestimmen, die durch Lernen oder Üben erworben wurde. Die Testwerte (Ergebnisse) ergeben sich aus der Zahl der richtigen Lösungen (oder Fehler), durch die Lösungszeit oder durch die Qualität der Arbeit. Bei diesen Tests soll die Konzentrationsfähigkeit und in der Regel eine spezielle Eignung für eine bestimmte Aufgabe gemessen werden. Erreicht wird dies durch die Stellung von Routineaufgaben, die dann so schnell wie möglich gelöst werden müssen (Speed-Faktor).

3.5.3 Persönlichkeitstests

Diese Testverfahren sollen jene Merkmale einer Person erfassen, die nicht Intelligenz und Leistungsvermögen des Menschen zugeordnet werden können, sondern bestimmten Eigenschaften, Einstellungen, Neigungen, Interessen usw. Die ersten wissenschaftlichen Persönlichkeitstests wurden 1919 von R.S. Woodworth und Mitarbeitern entwickelt, die anhand eines Fragebogens US-Soldaten im ersten Weltkrieg untersuchten. Zu den klassischen Persönlichkeitstests gehören die Persönlichkeitsfragebögen, die in der Forschung am häufigsten eingesetzt werden. Typische Beispiele für Persönlichkeitstests sind der 16-Persönlichkeits-Faktoren-Test – 16PF (Schneewind

& Schröder & Cattell 1994) und das Freiburger Persönlichkeitsinventar – FPI (Fahrenberg & Hampel & Selg 1994).

Neben den mit Fragen und Statements arbeitenden Testverfahren gibt es unter den Persönlichkeitstests die verbalen Ergänzungsverfahren, die thematischen Apperzeptionsverfahren (z.B. Thematic Apperception Test – TAT), die Formdeutetests (z.B. Rorschach-Test), die spielerischen und zeichnerischen Gestaltungstests usw.

3.6 Praktische Tipps für TestteilnehmerInnen

Für die Vorbereitung zur Teilnahme an einem psychologischen Test gelten ähnliche „Regeln“ wie bei jeder anderen Form einer Prüfung oder Untersuchung. Das gilt insbesondere für Eignungs- und Aufnahmetests. Einige wichtige Aspekte sollen hier erwähnt werden:

- Vor Testbeginn sollten alle TeilnehmerInnen von der Testleitung über den Ablauf des Tests, über die Art des Tests und über die Bekanntgabe der Ergebnisse informiert werden.
- Ein psychologischer Eignungstest darf nur von DiplompsychologInnen durchgeführt werden. Ihr Fachwissen ist Voraussetzung dafür, dass ein solcher Test richtig beurteilt werden kann und somit auch aussagefähig ist. Sind diese Voraussetzungen nicht gegeben, sollte die Teilnahme am Test abgelehnt werden.
- Wer an einem Test teilnimmt, muss auch über das Ergebnis des Tests informiert werden. Wenn er dies möchte, müssen ihm auch die Beurteilungskriterien erläutert werden.
- PsychologInnen, die einen Persönlichkeitstest durchführen, sind bei der Weitergabe der Untersuchungsergebnisse an den Auftraggeber oder dritte Personen an ihre gesetzliche Schweigepflicht gebunden.
- Bei den Fragen und Aufgaben des Tests muss ein Zusammenhang zwischen den getesteten Merkmalen und den Anforderungen des Arbeitsplatzes bestehen. Fragen, die die Privatsphäre verletzen, sind unzulässig. Aus diesem Grund sind Persönlichkeitstests meistens rechtlich bedenklich, weil sie häufig Fragen zum Privatleben enthalten. Unzulässige Fragen werden von TestteilnehmerInnen häufig nicht bemerkt, da sie zwischen den anderen Fragen nicht sofort auffallen. Außerdem ist die Testperson meistens aufgeregt und unter Zeitdruck, sodass ein Widerspruch gegen bedenkliche Fragen häufig ausbleibt.
- Wer zu einem Einstellungstest eingeladen wird, sollte sich am besten durch einschlägige Lektüre oder durch Gespräche mit Testerfahrenen vorbereiten. Insbesondere, wenn es das erste Mal ist, ist eine gute Vorbereitung sinnvoll, damit bei ungewöhnlichen Aufgaben nicht die Ruhe verloren geht.
- Den Abend vor dem Test sollte man nicht mit Testvorbereitungen verbringen, um nicht am Testtag blockiert zu sein.

Literatur- und Medienverzeichnis

Amelang, Manfred & Zielinski, Werner: *Psychologische Diagnostik und Intervention*. Berlin (Springer) 1997.

Bortz, Jürgen: *Lehrbuch der empirischen Forschung für Sozialwissenschaftler*. Berlin (Springer) 1984.

Bortz, Jürgen: *Statistik für Sozialwissenschaftler*. Berlin (Springer) 1993.

- Brickenkamp, Rolf: *Handbuch psychologischer und pädagogischer Tests*. Göttingen (Hogrefe) 1997.
- Danziger, Kurt: *The origins of the psychological experiment as a social institution*. In: *American Psychologist*, 40 (1985), S. 133-140.
- Davies-Oesterkamp, Susanne & Heigl-Evers, Annelise: *Psychodynamische Theorie*. In: Jäger, Reinhold S. (Hg.): *Psychologische Diagnostik*. Ein Lehrbuch. München u.a. (Psychologie-Verl.-Union) 1988, S. 61-65.
- Dorsch, Friedrich & Häcker, Hartmut & Stapf, Kurt H. (Hg.): *Psychologisches Wörterbuch*. 12. Aufl. Bern (Huber) 1994.
- Fahrenberg, Jochen & Hampel, Rainer & Selg, Herbert: *Das Freiburger Persönlichkeitsinventar (FPI). Handanweisung, revidierte Fassung FPI-R und teilweise geänderte Fassung FPI-A1*. 5. Aufl. Göttingen u.a. (Hogrefe) 1989.
- Fischer, Gerhard H. (Hg.): *Rasch models. Foundations, recent developments, and applications*. New York (Springer) 1995.
- Fisseni, Herrmann-Josef: *Lehrbuch der psychologischen Diagnostik*. Göttingen u.a. (Hogrefe) 1990.
- Funke, Joachim & Krüger, Thomas: *Let's test! Psychologische Datenerhebungen im Netz*. In: *Psychologie heute*, 9 (1997), S. 70-71.
- Graumann, Carl F. & Métraux, Alexandre: *Die phänomenologische Orientierung in der Psychologie*. In: Schneewind, Kurt A. (Hg.): *Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Psychologie*. München (Reinhardt) 1997, S. 27-53.
- Grubitzsch, Siegfried: *Testtheorie – Testpraxis*. Reinbek b.H. (Rowohlt) 1991.
- Guthke, Jürgen & Wiedl, Karl Heinz: *Dynamisches Testen. Zur Psychodiagnostik der intraindividuellen Variabilität*. Göttingen (Hogrefe) 1996.
- Häcker, Hartmut: *Faktorentheorie*. In: Jäger, Reinhold (Hg.): *Psychologische Diagnostik*. Ein Lehrbuch. München u.a. (Psychologie-Verl.-Union) 1988, S. 67-76.
- Hager, Willi: *Jenseits von Experiment und Quasi-Experiment. Zur Struktur psychologischer Versuche und zur Ableitung von Vorhersagen*. Göttingen (Hogrefe) 1992.
- Hager, Willi & Westermann, R.: *Planung und Auswertung von Experimenten*. In: Bredenkamp, Jürgen u.a. (Hg.): *Forschungsmethoden der Psychologie*. Bd. 5. Hypothesenprüfung. Göttingen (Hogrefe) 1983, S. 24-238.
- Jacobs, Bernhard: *Einführung in die Versuchsplanung*. (URL <http://www.phil.uni-sb.de/~jakobs/seminar/vpl/index.htm> [Stand 2000-11-17])
- Jäger, Reinhold S. & Petermann, Franz (Hg.): *Psychologische Diagnostik*. 3. Aufl. Weinheim u.a. (Beltz u.a.) 1995.
- Kallus, Konrad Wolfgang. & Janke, W.: *Klassenzuordnung*. In: Jäger, Reinhold S. (Hg.): *Psychologische Diagnostik*. Ein Lehrbuch. München u.a. (Psychologie-Verl.-Union) 1988, S. 131-144.
- Kluge, Norbert & Reichel, Hans (Hg.): *Das Experiment in der Erziehungswissenschaft*. Darmstadt (Wiss. Buchges.) 1979.
- Krauth, Joachim: *Testkonstruktion und Testtheorie*. Weinheim (Psychologie Verl.- Union) 1995.
- Legewie, Heiner & Ehlers, Wolfram: *Knaurs moderne Psychologie*. München (Droemer Knaur) 1992.

- Lehmann, Günter: *Testtheorie. Eine systematische Übersicht*. In: Bredenkamp, Jürgen & Feger, Hubert (Hg.): *Forschungsmethoden der Psychologie*, Bd. 3. Messen und Testen. Göttingen (Hogrefe) 1983, S. 427-543.
- Lienert, Gustav Adolf: *Testaufbau und Testanalyse*. München (Psychologie Verl.-Union) 1989.
- Lienert, Gustav Adolf & Raatz, Ulrich: *Testaufbau und Testanalyse*. Weinheim (Psychologie Verl.- Union) 1994.
- Michel, Lothar & Conrad, Wolfgang: *Theoretische Grundlagen psychometrischer Tests*. In: Groffmann, Karl-Josef & Michel, Michel (Hg.): *Psychologische Diagnostik. Grundlagen psychologischer Diagnostik*. Göttingen (Hogrefe) 1982, S. 1-129.
- Raven, John C.: *Standard progressive matrices. Sets A, B, C, D & E*. London (Watt) 1956.
- Reips, Ulf-Dieter: *Warum Experimente im Web?* (URL <http://www.psych.unizh.ch/genpsy/Ulf/Lab/WebExpMethode.html> [1999-12-06])
- Rost, Jürgen: *Lehrbuch Testtheorie, Testkonstruktion*. Bern u.a. (Huber) 1996.
- Scheurer, Harald: *Diagnostik als Testung*. In: Jäger, Reinhold S. (Hg.): *Psychologische Diagnostik. Ein Lehrbuch*. München u.a. (Psychologie-Verl.-Union) 1988, S. 207-211.
- Schneewind, Kurt A.: *Zum Verhältnis von Psychologie und Wissenschaftstheorie*. In: Schneewind, Kurt A. (Hg.): *Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Psychologie*. München (Reinhardt) 1977, S. 11-25.
- Schneewind, Kurt A. & Schröder, Gundo & Cattell, Raymond B.: *Der 16-Persönlichkeits-Faktoren-Test (16PF)*. 3. Aufl. Bern u.a. (Huber) 1994.
- Schwemmer, Oswald: *Empirie ohne Experiment. Plädoyer für einen methodischen Zwischenschritt bei unserer wissenschaftlichen Erfahrungsbildung*. In: Jüttemann, Gerd (Hg.): *Neue Aspekte klinisch-psychologischer Diagnostik*. Göttingen (Hogrefe) 1983, S. 66-99.
- Sixtl, Friedrich: *Messmethoden der Psychologie. Theoretische Grundlagen und Probleme*. 2. Aufl. Weinheim u.a. (Beltz) 1982.
- Stangl, Werner: *Das neue Paradigma der Psychologie. Die Psychologie im Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*. Braunschweig u.a. (Vieweg) 1989.
- Stangl, Werner: *Empirische Erziehungswissenschaft*. (URL <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/INTERNET/ARBEITSBLAETTERORD/ERZWISSENSCHAFTEMPIRISCH/Erziehungswissenempirisch.html> [Stand 2000-01-30])
- Stangl, Werner: *Grundbegriffe zu Theorie und Theoriekonstruktion*. (URL <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/INTERNET/ARBEITSBLAETTERORD/ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT/Theoriekonstruktion.html> [Stand 2000-01-31])
- Stangl, Werner: *Handlungsforschung*. (URL <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/INTERNET/ARBEITSBLAETTERORD/ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT/Handlungsforschung.html> [Stand 2000-01-29])
- Stangl, Werner: *Kurzüberblick. Psychologische Schulen*. (URL <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/INTERNET/ARBEITSBLAETTERORD/PSYCHOLOGIEORD/Psychologie-Schulen.html> [Stand 2000-01-29])
- Tack, Werner H.: *Ziele und Aufgaben einer Allgemeinen Methodenlehre der Psychologie*. In: Herrmann, Theo & Tack, Werner (Hg.): *Forschungsmethoden der Psychologie*. Bd. 1. Methodologische Grundlagen der Psychologie. Göttingen (Hogrefe) 1994.
- Watson, John B.: *Psychology as the behaviorist views it*. In: *Psychological Review*, 20 (1913), S. 158-177.

Ralf Bohnsack & Burkhard Schäffer

Gruppendiskussionsverfahren

In der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Forschung gewinnt in jüngster Zeit zunehmend das Gruppendiskussionsverfahren an Bedeutung. Wir erleben nicht nur in Deutschland, sondern auch im angelsächsischen Sprachbereich ein lebhaftes Interesse an dieser Methode, welches in eine vielfältige Forschungspraxis mündet. Dies hängt unseres Erachtens vor allem damit zusammen, daß mit dem Einsatz des Verfahrens die Erwartung verbunden wird, interaktive und kollektive Phänomene in erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Feldern adäquater als mit herkömmlichen – individualisierenden – Verfahren erfassen zu können. Dahinter steht oft die Einsicht, dass Sinn- und Bedeutungszuschreibungen (z.B. bei der Rezeption von Medien) oder Lebensorientierungen (z.B. in der Jugendphase) sich primär sozial oder interaktiv konstituieren.

Im folgenden Beitrag grenzen wir zunächst (1) den Begriff der Gruppendiskussion ein, beschreiben (2) in systematisierender Absicht die wichtigsten Linien der Entwicklung des Verfahrens in Deutschland und den angelsächsischen Ländern und widmen uns (3) dann ausführlich der Methodologie und Praxis der Erhebung und Auswertung von Gruppendiskussionen, wie sie von uns entwickelt wurde.

1. Grundbegriffe: Gruppenbefragung, Gruppengespräch, Gruppendiskussion

In der Literatur wird zwischen unterschiedlichen Formen des empirischen Zuganges zu gruppenförmigen, kommunikativen Interaktionen in der Erhebungssituation unterschieden:

- Gruppenbefragungen oder auch Gruppeninterviews werden in differenzierenden Settings durchgeführt. Man kann Personen „in Gruppensituation unter Anwesenheit eines Forschers“ (Atteslander 1991, 174) einen standardisierten Fragebogen beantworten lassen oder kann ihnen anhand eines Leitfadeninterviews offen eine Reihe von Fragen vorlegen, die sie dann zu beantworten haben (ebd.). Bei beiden Formen handelt es sich allerdings lediglich um zeitökonomische Varianten der Einzelbefragung. Die Gruppe als solche wird weder methodisch noch methodologisch als Gegenstand der Erhebung konzipiert. Eine ausführliche Diskussion der Befragten untereinander ist nicht intendiert.
- Hiervon abzugrenzen sind „natürliche“ Gesprächssituationen, an denen vor allem die Konversationsanalyse ein Interesse hat. Ihr Augenmerk liegt dabei weniger auf den Inhalten solcher Gespräche als vielmehr auf deren je nach Anlass unterschiedlichen typischen Formen und Ablaufmustern (vgl. etwa Sacks 1995). Im deutschen Sprachraum gehört hierzu auch die Analyse sogenannter „kommunikativer Gattungen“ (vgl. Luckmann 1986; Günthner/Knoblach 1994; Bergmann 1994; Keppler 1994).

- Die Gruppendiskussion als eigentlicher Gegenstand dieses Artikels unterscheidet sich vom Gruppengespräch vor allem dadurch, daß ihr Zustandekommen von außen initiiert wird: Die Gruppe – eine sog. Realgruppe (deren Angehörige durch persönliche Bekanntschaft verbunden sind) oder eine Gruppe, deren Mitglieder über gemeinsame bzw. strukturidentische sozialisationsgeschichtliche Hintergründe verfügen (z.B. denselben Beruf ausüben) – kommt zusammen, um sich über ein von der Diskussionsleitung zunächst vorgegebenes Thema zu unterhalten. Im Gegensatz zur Gruppenbefragung ist die Leitung einer Gruppendiskussion allerdings nicht auf ein möglichst effektives Abfragen von Einzelmeinungen, sondern zumeist darauf gerichtet, dass sich in der Gruppe ein Austausch über Themen entwickelt, die teils vom Forscher vorgegeben sind, soweit wie möglich aber von den Erforschten selbst eingebracht werden. Im Hinblick auf die Erhebungssituation lässt sich die Gruppendiskussion somit in einer ersten Annäherung definieren als ein Verfahren, bei dem in einer Gruppe fremdinitiiert Prozesse der Kommunikation eingeleitet werden, die sich in ihrem Ablauf und der Struktur aber zumindest phasenweise von der Strukturierung durch die Forscher lösen. Zugleich können jedoch die Vorteile und Möglichkeiten von Themenvorgaben durch die Forscher genutzt werden. Dies gelingt vor allem dann, wenn in einer tiefer gehenden Textinterpretation die beiden Diskurse zwischen Forscher(innen) und Erforschten einerseits und der Erforschten untereinander andererseits in ihrer Verschränkung miteinander in methodisch kontrollierter Weise rekonstruiert werden (vgl. 4.2). D.h. die Qualität oder Validität (Gültigkeit) des Erhebungsverfahrens (vgl. 3) ist wesentlich abhängig von der Art des Auswertungsverfahrens (vgl. 4) und dessen theoretischer und methodischer Begründung.

2. Zur Geschichte: Ansätze einer systematischen Rekonstruktion

2.1 Zur angelsächsischen Entwicklung: „focus groups“ und „group discussions“

Gruppendiskussionen wurden als Erhebungsinstrument ab Ende der 40er Jahre zunächst in den USA und Großbritannien eingesetzt. Initiiert durch Studien von Merton und Kendall (1946) zur Erforschung von Zuschauerreaktionen auf Propagandafilme während des Zweiten Weltkrieges (Hoveland 1949 u. a., Merton u. a. 1956, vgl. auch Lazarsfeld u. a. 1948) wurden sogenannte „focus group interviews“ durchgeführt: Den Gruppen von Versuchspersonen wurden dabei „Grundreize“ in Form von Produktverpackungen, Werbefilmen o. ä. vorgelegt und deren Reaktionen, zumeist in Form von Wortbeiträgen, aufgezeichnet. Merton (1987), als Begründer des Focus-Group-Interviews, konzipierte das Verfahren jedoch fast ausschließlich in seiner explorativen Funktion, gewissermaßen als Appendix quantitativer Forschungsdesigns. Derartigen, vor allem im Bereich der Markt- und Konsumforschung nach wie vor dominierenden „survey sampling approaches“ werden im angelsächsischen Sprachraum zunehmend auch Verfahrensweisen entgegengestellt, die mit „naturally

occurring groups of like-minded people“ (Livingstone/Lunt 1996, 82) arbeiten, also mit Realgruppen (vgl. etwa Liebes/Katz 1990).

Eine andere Bezeichnung („group discussions“) und ein ganz anderes Verständnis des Verfahrens finden sich vor allem im Kontext der „cultural studies“, so im Bereich der Jugend- (vgl. exemplarisch Willis 1991), der Frauen- (vgl. Brown 1994, Gillespie 1995) und der Medienforschung. In der Medienforschung war es vor allem Morley, der schon Anfang der 80er Jahre (vgl. Morley 1980, 1981, 1986, siehe auch ders. 1996) offene Diskussionen mit homogen zusammengesetzten Gruppen über das Fernsehprogramm „Nationwide“ durchgeführt hatte, um herauszuarbeiten, wie Gruppen mit unterschiedlichem sozioökonomischem Hintergrund verschiedene „Lesarten“ ein und desselben Fernsehprogrammes entfalteten.

Das Gruppendiskussionsverfahren hatte und hat in der empirischen Sozialforschung in den USA und in Großbritannien einen hohen Stellenwert inne. Dies zeigt sich nicht zuletzt daran, dass es eine stattliche Anzahl an Einführungs- und „how to do it“-Literatur in englischer Sprache gibt, die sich hinsichtlich methodologischer Fragen allerdings zumeist recht abinent zeigt (vgl. etwa Higgenbotham/Cox 1979, Greenbaum 1987, ders. 1993, Morgan 1988, Krueger 1988, Goldman/McDonald 1987, Morgan 1998a und 1998b, Morgan/Krueger 1998). Dementsprechend gilt es sehr genau zu prüfen, ob die vorgeschlagenen Verfahrensweisen den Gütekriterien empirischer Sozialforschung entsprechen.

2.2 Zur deutschen Entwicklung

2.2.1 Beiträge des Frankfurter Instituts für Sozialforschung

In Deutschland wurde das Gruppendiskussionsverfahren einer breiteren Öffentlichkeit Mitte der 50er Jahre vorgestellt. Im Zuge einer am Frankfurter Institut für Sozialforschung durchgeführten Studie zum politischen Bewusstsein im Nachkriegsdeutschland wurde eine „Gruppentechnik“ zur „Ermittlung von Meinungen in statu nascendi“ (Pollock 1955, 32) entwickelt und von Pollock rekonstruiert. In der für die Frankfurter Schule typischen psychoanalytisch geprägten Empirie ging es darum, hinter „Abwehrmechanismen und Rationalisierungen“ zu schauen. Unbeschadet der theoretischen Kritik an der Isolierung individueller Meinungen in der Umfrageforschung wurden in der (quantitativen) empirischen Auswertung die einzelnen Redebeiträge dann aber doch isoliert voneinander analysiert. In dieser Tradition entstanden z.T. sehr einflussreiche Studien, etwa im Bereich der Bildungsforschung (Schulenberg 1957) oder in der Medienforschung (Maletzke 1959).

In Bezug auf eine Weiterentwicklung des Gruppendiskussionsverfahrens ist jedoch vor allem die ebenfalls am Frankfurter Institut entstandene Arbeit von Werner Mangold zu nennen (Mangold 1959; vgl. auch: ders. 1973). Sie stellt unter methodologischen und forschungspraktischen Gesichtspunkten den Abschluss und Höhepunkt der Entwicklung des Gruppendiskussionsverfahrens bis weit in die 70er Jahre hinein dar. Mit seinem Konzept der „informellen Gruppenmeinungen“, die sich in „sozialen Großgruppen“ ausbildeten, eröffnete Mangold die Perspektive eines Paradigmenwechsels: Wurden Gruppendiskussionen bis zu diesem Zeitpunkt schwerpunktmäßig eingesetzt unter dem Aspekt der besseren Ermittlung der Meinungen und Einstellun-

gen Einzelner unter Gruppenkontrolle, so bereitete Mangold das Terrain für die Erforschung kollektiv verankerter Orientierungen.

Anhand einer Reanalyse der Erhebungen des Frankfurter Instituts (Gruppendiskussionen mit Bergarbeitern und mit Frauen aus einem Flüchtlingslager) erkannte Mangold die empirische Evidenz des Kollektiven als diejenige einer zwanglosen bis euphorischen Integration des Einzelnen in den in der wechselseitigen Bezugnahme sich steigernden Diskurs. Demgegenüber orientierte sich das *theoretische* Konzept der Gruppenmeinungen jedoch an dem (bis heute dominanten) Verständnis des Kollektiven nach Art der den Handelnden exterioren und mit Zwang ausgestatteten „faits sociaux im Sinne Durkheims“, wie Horkheimer und Adorno im Vorwort zur Studie von Mangold (1960, 7) hervorhoben. Nicht zuletzt diese Unvermittelbarkeit von empirischer Evidenz einerseits und theoretischem Rahmen andererseits war es, die in der nun folgenden Etappe der theoretischen Modellierung des Konzepts der Gruppendiskussion die Rezeption der Arbeit von Mangold erschwerte.

2.2.2 Beiträge des interpretativen Paradigmas

Erst gegen Ende der 70er Jahre wurde eine Wiederaufnahme der methodisch-methodologischen Diskussion über das Gruppendiskussionsverfahren in Angriff genommen. Beeinflusst von der AG Bielefelder Soziologen (1973) und unter Rückgriff auf Konzepte des Symbolischen Interaktionismus sowie der phänomenologischen Soziologie leisteten Nießen (1977) und Volmerg (1977) einen wesentlichen Beitrag zur Weiterentwicklung des Verfahrens. Volmerg kritisierte das Gruppendiskussionsverfahren unter Zuhilfenahme der klassischen Gütekriterien quantitativer Sozialforschung. So verwies sie auf die fehlende Reproduzierbarkeit der Ergebnisse bzw. des Erkenntnisprozesses. Diese Reproduzierbarkeit ist Voraussetzung für die intersubjektive Überprüfbarkeit des Verfahrens und seiner Ergebnisse und somit Voraussetzung für dessen Reliabilität (Zuverlässigkeit): Auf Grund der fehlenden oder begrenzten Steuerungsmöglichkeiten durch das Interviewerpersonal ergebe sich eine nicht kontrollierbare Kontextabhängigkeit von Gruppendiskussionen, die eine Wiederholbarkeit ein und desselben inhaltlichen bzw. thematischen Verlaufs, wie sie etwa ein standardisiertes Individualinterview garantiert, verunmögliche.

Diese die mangelnde Reliabilität betreffenden Einwände werden auch heute noch in der einschlägigen methodischen und methodologischen Fachliteratur, in der das Gruppendiskussionsverfahren Erwähnung findet, beinahe reflexartig aufgelistet (vgl. etwa Kromrey 1986, 128ff., Spöhring 1989, 216, Lamnek 1998, 74ff). Zumeist wird einzig die Erfüllung des Kriteriums der Validität dem Verfahren in eingeschränktem Maße zugebilligt.

Dennoch waren sich Volmerg ebenso wie auch Nießen der Validität, also der Gültigkeit des Verfahrens, d.h. seiner Angemessenheit dem zu untersuchenden Gegenstand gegenüber, bewusst. Bei Volmerg (1977, 199) heißt es: „Äußerungen können nicht isoliert von der aktuellen und gesellschaftlichen Situation ihrer Sprecher verstanden werden“, also u. a. nicht isoliert von den für ihre Meinungs- und Orientierungsbildung relevanten Bezugsgruppen. Insbesondere an den letzten beiden Punkten werden bei Volmerg neben Einflüssen des interpretativen Paradigmas auch solche der Aktionsforschung erkennbar.¹ Auch Nießen war zugleich dem interpretativen Paradigma wie

der Aktionsforschung verbunden. Wie Volmerg plädierte er für Diskussionen mit Realgruppen.

Mitte der 80er Jahre wurde das Gruppendiskussionsverfahren dann vermehrt von der Jugendforschung aufgegriffen. Behnken (1984) und Peukert (1984) beschäftigten sich am „Institut für Jugendforschung und Jugendkultur“ mit der Weiterentwicklung des Verfahrens als „Methode zur Rekonstruktion der Lebenswelt von Lehrlingen“ (Projektgruppe Jugendbüro 1977, Projektgruppe Jugendbüro und Hauptschülerarbeit 1977).

2.2.3 Beiträge der praxeologischen Wissenssoziologie

Zur selben Zeit, ebenfalls Mitte der 80er Jahre, entwickelte Bohnsack, zunächst in Zusammenarbeit mit Mangold, das Gruppendiskussionsverfahren weiter zu der hier vertretenen Methode (vgl. Mangold/Bohnsack 1988, Bohnsack 1989 und 2000a). Als entscheidend für diesen neuen Ansatz seien hier vier Aspekte herausgegriffen und rudimentär charakterisiert:

- Das von Bohnsack auf der Grundlage der Mannheimschen Wissenssoziologie und der Ethnomethodologie entwickelte Verfahren der Textinterpretation, die *dokumentarische Methode* (vgl. auch Bohnsack 1983 und in diesem Kompendium den Beitrag von Bohnsack in Band 3) wurde in Auseinandersetzung mit den am Anfang stehenden neueren Methoden der Textinterpretation ausgearbeitet, wie sie in den 70er und 80er Jahren von Schütze (exemplarisch: 1983) und Oevermann (exemplarisch: ders. u. a. 1979) entwickelt wurden. Diese Verfahren ermöglichten einen in den 60er Jahren nicht erreichten analytischen Durchdringungsgrad verschrifteter Interaktionsprotokolle.
- Die Neuorientierung hatte zudem eine Abkehr vom interpretativen Paradigma im Sinne eines eng geführten Verständnisses des Symbolischen Interaktionismus (Blumer 1973) und dessen einseitiger Betonung der Prozessperspektive zur Folge. Auch wurde parallel dazu die „Emergenzthese“, d.h. die These von der ausschließlich *situativen* Aushandlung von Situationen, Meinungen, Einstellungen und Orientierungen innerhalb einer Gruppendiskussion relativiert, wenn nicht sogar verworfen.
- Auf der Basis der „dokumentarischen Methode“ von Karl Mannheim (Mannheim 1964; vgl. auch Bohnsack 1989, ders. 1997, ders. 2000a, ders. in Band 3), die erstmals für die Forschungspraxis fruchtbar gemacht wurde, konnte eine metatheoretische Integration der beiden Perspektiven in Angriff genommen werden, die sich in den 70er und 80er Jahren scheinbar so kompromisslos gegenübergestanden hatten: einerseits die Perspektive auf die *Prozesshaftigkeit* und Emergenz interaktiver Phänomene und andererseits jene Perspektive, die die interaktiven Phänomene in ihrer Repräsentanz für *Strukturen* begreift. Die Integration der beiden Perspektiven gelingt auf dem Niveau einer Identifikation von *Prozessstrukturen*, also jener (Meta-)Strukturen, welche die Produktion und Reproduktion von Strukturen leisten.² Gruppendiskussionen von Realgruppen werden nun begriffen als „repräsentante Prozeßstrukturen“ (Loos/Schäffer 2001 Kap. 6), also als prozesshafte Ab-

¹ Zum Ansatz der Aktionsforschung siehe zusammenfassend: Altrichter u. a. 1997.

läufe von Kommunikationen, in denen Orientierungsmuster keinesfalls als zufällig oder emergent anzusehen sind. Sie verweisen auf kollektiv geteilte „existentielle Hintergründe“ der Gruppen, also auf gemeinsame biographische und somit kollektive Erfahrungen, die sich u. a. in milieu-, geschlechts- und generationsspezifischen Gemeinsamkeiten niederschlagen und in einer Gruppendiskussion in Form „kollektiver Orientierungsmuster“ (Bohnsack 1997) zur Artikulation gelangen.

- Für diesen Perspektivenwechsel wurden einige Revisionen und Neuadjustierungen wichtiger formalsoziologischer Vorannahmen notwendig, die u. a. bei einer für das Verfahren adäquateren Fassung des Kollektiven ansetzten. Damit ist vor allem ein Kollektivitätsbegriff gemeint, der den mit dieser Methode erhebbaren Daten entspricht. Dieser findet sich bei Mannheim unter dem Begriff „konjunktiver Erfahrungsraum“ (vgl. Mannheim 1980, 211ff., Bohnsack 1998) und unterscheidet sich grundlegend von einem Begriff des Kollektiven, welches von Durkheim (1961) als fremdbestimmt („heteronom“) und von außen an die Subjekte herangetragen („exterior“) konzeptualisiert wurde. Das letztgenannte Konzept betont am Kollektiven diejenigen Merkmale, die den „Subjekten“ in Gestalt „gesellschaftlicher Tatsachen“, mithin als äußerliche entgegentreten und auf sie Zwang ausüben. Der Mannheimsche Begriff des „Konjunktiven“ dagegen betont eine Ebene des Kollektiven, die durch gemeinsame bzw. strukturidentische Erfahrungen gestiftet wird.

Diese Form des Kollektiven, so die Pointe der Argumentation, tritt uns bereits bei der genauen Lektüre der empirischen Analyse von Mangold entgegen, nämlich immer dann, wenn sich die Teilnehmer und Teilnehmerinnen einer Gruppendiskussion gleichsam „hineinsteigerten“ bzw. im Diskurs aufgingen, wenn sie also gemeinsame Zentren der Erfahrung aktualisierten – in Mangolds Untersuchung etwa die Erfahrung von „Ausgebombten“ und Flüchtlingen in einem süddeutschen Barackenlager im Jahre 1950 (vgl. Mangold 1959, 50ff). Die empirische Evidenz der Arbeit Mangolds reichte jedoch, wie auch das bereits erwähnte Vorwort von Horkheimer und Adorno zur Veröffentlichung der Dissertation von Mangold (1960) zeigt, nicht aus, um die theoretische Dominanz der Konzeption des Kollektiven im Sinne von Durkheim in Frage zu stellen.

Im engeren und weiteren Kontext dieser Konzeptualisierung des Gruppendiskussionsverfahrens auf der Basis der praxeologischen Wissenssoziologie (s. zu diesem Begriff den Beitrag von Bohnsack in Band 3) und der dokumentarischen Methode ist in der jüngsten Zeit eine Fülle empirisch angelegter Studien entstanden (bzw. werden diese im Moment erarbeitet), die die Leistungs- und Anschlussfähigkeit dieses Ansatzes in unterschiedlichen Anwendungsgebieten unter Beweis stellen (Bohnsack 1989, Bohnsack u. a. 1995, Bohnsack/Nohl 1998, Schelle 1995, Schäffer 1996 sowie 1998a, 1998b u. 2000a, Gabriel/Treber 1996, Wild 1996, Nohl 1996 und 2000, Behnke 1997, Loos 1998 und 1999, Meuser 1998, Nentwig-Gesemann 1999, Breitenbach 2000, Michel 2000, Przyborski 2000, Schittenhelm 2000, Weller 2000).

² Auf diesem Niveau bewegen sich u. a. auch die Struktur des Habitus, welche von Bourdieu (1982) als „generative Formel“ oder „modus operandi“ charakterisiert wird, oder die „Prozeßstrukturen des Lebensablaufs“ bei Fritz Schütze (1983).

2.3 Zentrale Linien der methodologischen Entwicklung des Verfahrens

Die in Kap. 2 dargestellten Entwicklungslinien lassen sich *systematisch* nun unter verschiedenen Aspekten fassen. Auf der Phänomenebene sind zunächst drei Hauptakzentuierungen des Verfahrens erkennbar:

- *Erstens* die große Gruppe derjenigen, die das Gruppendiskussionsverfahren aus zeitlichen und ökonomischen Gründen einsetzen.
- Eine *zweite* große Gruppe (exemplarisch Merton 1987) benutzt das Verfahren überwiegend nur im explorativen Sinne, um z.B. Hypothesen zur weiteren (oft quantitativen) Überprüfung zu bilden. Auch hier werden zumeist Gruppen künstlich – etwa nach soziodemographischen Maßstäben – zusammengesetzt. In beiden Fällen wird dem Verfahren lediglich eine instrumentelle (Marktforschung) bzw. eine explorative Funktion (Umfrageforschung) zugewiesen.
- Diese beiden Verwendungsweisen sind scharf abzugrenzen von einem (von uns favorisierten) *dritten* Weg, der sog. Realgruppen in den Blick nimmt bzw. diejenigen in eine Diskussionsrunde einbezieht, die sich durch (zunächst nur vermutete) Zugehörigkeiten zu Großgruppen, d.h. durch strukturidentische sozialisationsgeschichtliche Hintergründe (z.B. ähnliche Berufszugehörigkeit) auszeichnen. Die bei der Analyse der selbstläufigen Diskurse dieser Gruppen entstehenden methodischen und methodologischen Probleme werden – im Gegensatz zu den beiden erstgenannten Ansätzen – hier systematisch reflektiert.

Die Ansätze können auch als unterschiedliche Modelle gefasst werden, denen in Bezug auf die Ausrichtung des Erkenntnisinteresses paradigmatischer Charakter zukommt (vgl. Bohnsack 1997, 493ff):

- Die frühen Ansätze aus den 50er Jahren, aber auch die überwiegende Zahl der Focus-Group-Perspektiven sind am „Modell des Individuums in öffentlicher Auseinandersetzung“ orientiert. Die Redebeiträge der Einzelnen werden hier isoliert voneinander untersucht. Mangolds Modell der „informellen Gruppenmeinungen“ konzeptualisierte zum ersten Mal die Gruppe als Erhebungs- und Auswertungseinheit. In den 70er Jahren dominiert das „Modell des interpretativen Aushandelns von Bedeutungen“ in den Gruppen. Das von uns vertretene „Modell kollektiver Orientierungsmuster“ kann als Weiterentwicklung und Integration der bisherigen Ansätze verstanden werden.
- Zum oben genannten „dritten Weg“, also demjenigen einer systematischen Reflektion methodischer und methodologischer Probleme, sind die letzten drei Modelle zu zählen. Die methodischen und methodologischen Auseinandersetzungen innerhalb des „dritten Weges“ können u.E. entlang der Gegensatzpaare „Prozess versus Struktur“ und „Emergenz versus Repräsentanz“ beschrieben werden (vgl. Loos/Schäffer 2001):
- Eine sich bis in die 80er Jahre durchziehende Kontroverse ist von der Frage getragen, ob man bei der Analyse von Gruppendiskussionen nur auf der Ebene konkreter Gruppen selbst valide Ergebnisse erzielen kann oder ob sich auch Strukturen herausarbeiten lassen, die auf Phänomene von „Großgruppen“ wie etwa Milieu, Geschlecht oder Generation verweisen. Im ersten Fall sind die erzielten Ergebnisse nicht nur allein in Bezug auf die konkrete Gruppe aussagefähig, sondern sie

sind auch nur temporär, d.h. *situativ* gültig. Präferiert man dagegen die Strukturthese, sind die in konkreten Gruppen herausgearbeiteten Orientierungen, Meinungen und Einstellungen nur Epiphänomene für eine übergeordnete Struktur. Eng mit der Frage nach der Prozess- oder Strukturhaftigkeit ist diejenige nach Emergenz oder Repräsentanz verbunden: In der prozessbetonten Sicht sind alle Diskussionen *emergent*. Sinn und Bedeutung der jeweiligen Diskussion erschließen sich Teilnehmenden wie auch den Interpretierenden nur aus dem unmittelbaren Kontext der Diskussion, sind also gebunden an die situative Handlungspraxis der Beteiligten. Jede neue Diskussion der gleichen Gruppe ist in der Emergenzperspektive auch neu zu bewerten, da die Situationsdefinitionen nur für die Zeit der Diskussion gelten und insofern bei der nächsten Diskussion völlig anders sein können. Insofern repräsentiert eine Gruppendiskussion in der Emergenzperspektive auch nichts, was über die Gruppen hinausgeht. Die Perspektive auf *Repräsentanz* dagegen erhebt explizit und theoretisch begründet diesen Anspruch.

3. Zur Erhebungssituation

3.1 Eröffnung der Diskussion

In der *Eröffnungsphase* der Diskussion stellen (nachdem mit Einwilligung der Beteiligten das Aufnahmegerät eingeschaltet wurde) die DiskussionsleiterInnen, falls sie noch nicht bekannt sind, sich selbst und das *Erkenntnisinteresse* des Projekts kurz vor (in unseren eigenen Untersuchungen steht die Gruppendiskussion in der Regel im Kontext einer teilnehmenden Beobachtung, sodass Forscher und Erforschte einander schon bekannt sind). Im *zweiten* Schritt werden die *Regeln der (Erhebungs-)Kommunikation* ausgehandelt bzw. vereinbart (wozu selbstverständlich auch die Zusicherung von Diskretion und Anonymität gehört). Als Voraussetzung für die Generierung von Selbstläufigkeit ist es wichtig zu betonen, dass die Angehörigen der Gruppe so miteinander reden sollten, wie sie dies auch sonst tun, und dass sich die Diskussionsleitung zunächst möglichst weitgehend zurückhalten möchte und erst später Nachfragen stellt. Im *dritten* Schritt wird die *Eingangsfrage* gestellt, mit der – wie bei allen Fragen seitens der Diskussionsleitung in der ersten Phase des Diskurses – lediglich Themen, nicht aber Orientierungsgehalte vorgegeben und mit der erzählerische oder beschreibende Darstellungen initiiert werden sollen (z. B.: „Wie waren denn Eure Erfahrungen beim Übergang von der Schule zum Beruf?“).

3.2 Verlauf der Diskussion

Die Gruppendiskussion stellt eine *methodisch kontrollierte Verschränkung zweier Diskurse* dar (vgl. auch Bohnsack 2000a, 212): desjenigen der Erforschten untereinander mit demjenigen zwischen Erforschten und Forschern.³ Ziel der Diskussionsleitung ist es, ersteren Diskurs soweit wie möglich in den Vordergrund treten zu lassen. Ist dies erreicht, sprechen wir von der „Selbstläufigkeit“ einer Gruppendiskussion. Mit der *Fokussierung auf die Erzeugung von Selbstläufigkeit* soll sichergestellt werden, dass die Relevanzsysteme der Erforschten zur Entfaltung gelangen, nicht diejenigen der Forscher.

Da die Erwartungen der Teilnehmenden an den Normalablauf eines „Interviews“ nicht erfüllt werden, nimmt der Anfang einer Diskussion bisweilen ein wenig krisenhafte Züge an. Die Erfahrung zeigt jedoch, dass diese Verunsicherung zumeist nur von kurzer Dauer ist und die in den Gruppen etablierten bzw. aus dem Engagement an der Sache erwachsenden Diskursstrukturen, einschließlich der formalen Organisation der interaktiven Bezugnahme aufeinander („Diskursorganisation“; vgl. Loos/Schäffer 2001, Kap. 4), sich durchzusetzen beginnen.

Für eine an der Maxime der Initiierung von Selbstläufigkeit orientierte Diskussionsleitung lassen sich nicht – wie bei Verfahren, die eher am Modell der Standardisierung orientiert sind (vgl. exemplarisch: Lamnek 1998, 120) – normative Regeln formulieren, sondern allenfalls „reflexive Prinzipien“, wie sie im Folgenden kurz umrissen werden (vgl. auch Bohnsack 2000a, 212-219):

Zu Beginn einer Diskussion sollten alle Interventionen auf die Initiierung und Förderung von *Selbstläufigkeit* gerichtet sein. Allenfalls können immanente Nachfragen gestellt werden, also solche, die an von der Gruppe selbst bereits eingeführte Themen anschließen. Diese immanenten Nachfragen sollten in dieser Phase der *Generierung von Erzählungen und Beschreibungen* dienen.

Alle Forscherinterventionen richten sich nicht an einzelne Personen, sondern an die *gesamte Gruppe*, an das Kollektiv, um den Diskurs der Erforschten untereinander zu befördern und Eingriffe in die Verteilung, die Allokation der Redebeiträge, in das „turn-taking“ (Sacks/Schegloff/Jefferson 1978) und die Diskursorganisation (vgl. 4.2.1) zu vermeiden. Somit werden auch z.B. „Schweiger“ nicht animiert. *Nachfragen* und Themeninitierungen sollten (mit Ausnahme der direktiven Diskussionsphase; s. u.) *demonstrativ vage* gehalten sein, was durch „unpräzise“ Fragestellungen („Wie ist es denn so mit Familie bei euch?“) bzw. mit Fragereihungen erreicht wird. Auf diese Weise demonstrieren die Forscher, dass sie nicht den Anspruch erheben wollen, über die Relevanzen und Orientierungen der Erforschten (zu denen sie ja erst Zugang gewinnen wollen) Bescheid zu wissen, bringen also eine für die analytische Mentalität in Wissenssoziologie und Ethnographie konstitutive Haltung der *Fremdheit und des Respekts* zum Ausdruck. Dadurch werden die Erforschten aufgefordert, der Unwissenheit der Forscher abzuhelpen. Die unscharfe Frageformulierung eröffnet den Teilnehmenden zudem Freiräume, ihre Beiträge ihrem Orientierungsrahmen entsprechend selbst zu formulieren und sich diejenigen thematischen und orientierungsbezogenen Aspekte an einer unscharf formulierten Frage herauszusuchen, die ihren Relevanzsetzungen entsprechen.

³ Die „methodische Kontrolle“ besteht darin, dass anhand der Diskursprotokolle eine recht genaue Trennung von Sequenzen vorgenommen werden kann: einerseits in Sequenzen, in denen die Gruppe explizit auf die Interviewenden reagiert, und andererseits solche, bei denen die Gruppe sich metaphorisch und dramaturgisch zu steigern beginnt und die Diskussionsleitung tendenziell in den Hintergrund tritt. Die zuerst genannten Sequenzen finden sich oft in den Reaktionen auf Eingangs- und Zwischenfragen oder dann, wenn die Gruppe sich an die Diskussionsleitung als Vertreter einer Institution oder eines Diskurses wendet („was wir schon immer mal loswerden wollten“). Der zweite „Modus“ tritt dort in den Vordergrund, wo der Diskurs selbstläufig wird.

Nachdem (in der Einschätzung der Diskussionsleitung) der (dramaturgische) Höhepunkt der Diskussion überschritten ist, die Gruppe also (idealerweise) in metaphorisch dichten, dramaturgisch sich steigernden Passagen ihre zentralen Orientierungen zum Ausdruck bringen konnte, kann die Phase der *exmanenten* Nachfragen eingeleitet werden. Es werden jetzt von der Diskussionsleitung Bereiche und Themen angeschnitten, die von der Gruppe selbst noch nicht bearbeitet wurden, für das jeweilige Erkenntnisinteresse der Forschenden jedoch relevant sind. Zur Vorbereitung dieser Phase sollte eine vom Erkenntnisinteresse und der angestrebten Typenbildung (vgl. 4.3) her begründete Liste thematischer Schwerpunkte und auch konkreter Fragestellungen (Fragemodelle) vorbereitet worden sein. Sind alle für Erforschte und Forscher zentralen Thematiken abgearbeitet, kann die Diskussionsleitung zur letzten, der *direktiven* Phase übergehen. Es werden jetzt direkt (von der Diskussionsleitung als solche wahrgenommene) Widersprüche und Inkonsistenzen oder offene Fragen angesprochen, sodass die Diskussionsleitung nunmehr nicht mehr nur Themen initiiert, sondern (möglicherweise auch konfrontativ) orientierungsbezogene Stellungnahmen (Propositionen) formuliert. Es werden somit nicht mehr nur erzählende und beschreibende, sondern auch argumentative Schemata der Sachverhaltsdarstellung generiert (vgl. Schütze 1987, 285).

4. Zum Auswertungsverfahren

Entscheidend für den Aufbau des Auswertungsverfahrens, welches der dokumentarischen Methode folgt, ist die methodologische Differenzierung zweier Sinnebenen: derjenige des wörtlichen oder immanenten Sinngehalts auf der einen und derjenigen des dokumentarischen Sinngehalts auf der anderen Seite. Wir sprechen hier auch vom Unterschied zwischen den verallgemeinerbaren, den „kommunikativ-generalisierenden“ Sinngehalten einerseits und den milieuspezifischen oder „konjunktiven“ Sinngehalten andererseits (vgl. den Beitrag von Bohnsack in Band 3). Dieser methodologischen „Leitdifferenz“ entspricht die verfahrenspraktische Unterscheidung von *formulierender* und *reflektierender* Interpretation. In Fortführung der reflektierenden Interpretation lässt sich als ein weiterer Schritt die *Typenbildung* unterscheiden.⁴

4.1 Formulierende Interpretation

Die formulierende Interpretation ist in sich noch einmal in zwei Etappen gegliedert:

4.1.1 Thematischer Verlauf

Zunächst erfolgt die Herausarbeitung der thematischen Struktur der gesamten Diskussion. Beim Anhören der Bänder werden die angesprochenen Themen durch Überschriften zusammengefasst und evtl. deren Inhalt zunächst stichwortartig wiedergegeben. In diesem Verlaufsprotokoll werden jene Passagen, in denen die Themen von den

⁴ Ein forschungspraktisches Interpretationsbeispiel aus einer Untersuchung über Jugendliche türkischer Herkunft findet sich auf der dazugehörigen CD-ROM, ein weiteres Interpretationsbeispiel im Beitrag von Bohnsack in Band 3. Zur Praxis der Auswertung siehe u. a. Bohnsack 1989, Bohnsack et al. 1995, Loos/Schäffer 2001.

Interviewern (und deren Relevanzen) (fremd-) initiiert wurden, ebenso markiert wie diejenigen, die eine hohe interaktive und metaphorische Dichte aufweisen, die „Fokussierungsmetaphern“ (vgl. dazu weiter unten). Bei den letztgenannten Passagen ist von einer hohen Relevanz des behandelten Themas für die Interviewten auszugehen. Es werden vor allem diese Passagen (die „Themen der Erforschten“), dann aber auch jene, die für die Fragestellung der Untersuchung *thematisch* relevant sind (die „Themen der Forscher“), für die weitere Auswertung ausgewählt.

4.1.2 Formulierende Interpretation einer Passage

Die derart ausgewählten Passagen werden dann transkribiert und einer thematischen Feingliederung sowie einer detaillierten formulierenden Interpretation unterzogen. Ebenso wie beim thematischen Verlauf wird auch hier die thematische Struktur des Diskurses durch die Formulierung von Überschriften und durch die zusammenfassende Formulierung des wörtlichen Gehalts identifiziert.

4.2 Reflektierende Interpretation

Im Zuge der Unterscheidung von immanentem (formulierendem) und dokumentarischem (reflektierendem) Sinngehalt gilt es das, was wörtlich gesagt wird, von dem zu trennen, was sich in dem Gesagten über die Gruppe dokumentiert – über deren Orientierungen oder Habitus. Dies ist die Frage danach, *wie* ein Thema, d.h. in welchem Rahmen es behandelt wird. Hierbei kommt der komparativen Analyse (vgl. dazu auch Glaser & Strauss 1969) insofern von Anfang an eine zentrale Bedeutung zu, als sich der Orientierungsrahmen erst vor dem Vergleichshorizont anderer Gruppen (wie wird dasselbe Thema bzw. Problem in anderen Gruppen bearbeitet?) in konturierter und empirisch überprüfbarer Weise herauskristallisiert.

Diese Vergleichshorizonte entstammen zunächst dem Erfahrungshintergrund der Interpreten. Im Laufe eines Forschungsvorhabens jedoch werden diese Vergleichshorizonte systematisch durch empirisch generierte ersetzt, indem in komparativer Analyse (zur komparativen Analyse vgl. Bohnsack 2000a u. Nohl 2000) verglichen wird, wie die verschiedenen Gruppen „dasselbe Thema“ unterschiedlich behandeln.

Die zentralen bzw. übergreifenden Orientierungsrahmen einer Gruppe kommen in denjenigen Passagen der Diskussion zum Ausdruck, die sich durch eine besondere interaktive und metaphorische Dichte auszeichnen, in denen also der Diskurs von der Dramaturgie her seine Steigerungen oder Höhepunkte erreicht. Solche Passagen werden von uns als *Fokussierungsmetaphern* bezeichnet. Sie bilden den Fokus der Aufmerksamkeit der Gruppe und deshalb auch den Dreh- und Angelpunkt der dokumentarischen Interpretation einer Gruppendiskussion, da an den Fokussierungsmetaphern als den Zentren des Erlebens und der Aufmerksamkeit der jeweiligen Gruppe deren Orientierungs-Rahmen unmittelbar und empirisch valide erfassbar ist. „Metaphorisch“ sind diese Passagen deshalb, weil sie aktuelle Handlungs- und Orientierungsprobleme nicht explizit (wörtlich), sondern in der erzählerischen oder beschreibenden Darstellung von Szenerien, also bildhaft zum Ausdruck bringen.

Die reflektierende Interpretation ermöglicht auch die methodische Kontrolle der beiden ineinander verschränkten Diskurse (Forschende-Erforschte und Erforschte untereinander), durch die eine Gruppendiskussion charakterisiert ist. Gerade die in ihr sich

unmittelbar vollziehende Konfrontation dieser beiden Diskursmodi vermag die Eigenart des in erster Linie interessierenden Diskurses (der Erforschten untereinander) konturiert hervortreten zu lassen.

Ganz allgemein gesprochen zielt die reflektierende Interpretation also auf die Rekonstruktion der Orientierungsmuster bzw. Orientierungsrahmen. Ihr Grundgerüst ist die Rekonstruktion der Formalstruktur der Texte (jenseits ihrer thematischen Struktur). Im Falle der Gruppendiskussion bedeutet dies auch die Rekonstruktion der Diskursorganisation, d.h. der Art und Weise, wie die Beteiligten aufeinander Bezug nehmen.

4.2.1 Rekonstruktion der Diskursorganisation

Zur Beschreibung der Diskursorganisation hat sich ein System von Begrifflichkeiten bewährt, welches in der empirischen Analyse selbst gewonnen und fortschreitend präzisiert wurde. Die in den Redebeiträgen implizit, d.h. z.B. in Form von Erzählungen und Beschreibungen oder schlagwortartig („das ist wie ein türkischer Film“) zum Ausdruck gebrachten Orientierungsgehalte nennen wir *Propositionen*⁵. Ob eine Proposition vorliegt oder nicht, lässt sich oftmals nicht an der betreffenden Äußerung selbst feststellen, sondern muss aus dem Kontext erschlossen werden. Zu unterscheiden ist sie u. a. von einer *Konklusion*. Mit ihr wird die Behandlung eines Themas beendet, meist, indem es ergebnissichernd noch einmal zusammengefasst wird. Zwischen der Proposition und der Konklusion findet die Bearbeitung eines Themas statt. Oftmals finden sich hier weitere Sequenzen von (Anschluss-)Propositionen und (Zwischen-)Konklusionen. In der Tat lässt sich die gesamte Gruppendiskussion als eine einzige (kollektive) Proposition auffassen, in der die Gruppe anhand thematisch verschiedener Propositions-Konklusions-Sequenzen ihre kollektiven Orientierungen entfaltet.

Der propositionale Gehalt einer Äußerung kann vielfältige Formen annehmen: z.B. diejenige einer eher expliziten Meinungsäußerung („Also ich finde, dass...“) oder einer Frage („Gibt’s hier einen, der das gut findet?“). Vor allem dann, wenn komplexe Orientierungsfiguren zum Ausdruck gebracht werden, ist die Proposition in Erzählungen und Beschreibungen, also in der Darstellung von Interaktionsszenarien impliziert. Häufig wird eine Proposition auch zunächst in Form eines expliziten „Statements“ in nur unzureichender Weise zum Ausdruck gebracht, um dann in Form einer Erzählung oder Beschreibung „elaboriert“ zu werden. In diesem Fall sprechen wir von einer *Elaboration* in Form einer Exemplifizierung. Davon zu unterscheiden ist die *Elaboration* in Form einer Differenzierung: Die Teilnehmenden einer Diskussion halten den propositionalen Gehalt einer Äußerung für ergänzungsbedürftig, oder er muss in ihren Augen in seiner Reichweite eingeschränkt werden. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, zwischen der Validierung einer Proposition („ja, genau“), einer antithetischen Differenzierung („ja, aber“) und einer „Opposition“ (einer Inkongruenz von Orientierungen) zu unterscheiden. Auch wenn eine Diskussion einen (auf den ersten

⁵ Dieser Begriff geht auf Harold Garfinkel zurück und ist nicht mit demjenigen in der Sprechakttheorie zu verwechseln. Im Sinne von Garfinkel (1961) sind in alltäglichen Darstellungen oder Beschreibungen („descriptions“) Propositionen („propositions“), also Unterstellungen oder Feststellungen von Orientierungen oder Haltungen impliziert.

Blick) konflikthaften Verlauf nimmt (die Teilnehmenden widersprechen und korrigieren einander, fallen einander ins Wort und verletzen somit die Regeln des Sprecherwechsels, des „turn-taking“; s. Sacks et al. 1978), so muss dies noch nicht bedeuten, dass hier keine kollektiv geteilten Orientierungen zum Ausdruck gebracht würden. Ob dies der Fall ist und es sich somit um eine (wirkliche) „Opposition“ handelt, lässt sich erst auf dem Wege einer dokumentarischen (reflektierenden) Interpretation der gesamten Diskurspassage entscheiden. Da in unserem Verständnis eine Gruppe durch das Vorhandensein kollektiv geteilter Orientierungen charakterisiert ist, sprechen wir in einem solchen Fall auch nicht mehr von einer „Gruppe“. Existieren in Gruppen derartige nicht überbrückbare „Rahmeninkongruenzen“, dann finden sich häufig auch sogenannte *rituelle Konklusionen*. Wir haben es dann nicht mit konsensfähigen Zusammenfassungen zu tun; vielmehr wird das Thema, an dem die Rahmeninkongruenzen aufzubrechen drohen, in „unsachlicher“ Weise (z.B. durch einen Witz) eliminiert.

Idealtypisch lassen sich drei Formen der Diskursorganisation, also drei Modi der interaktiven Bezugnahme, unterscheiden, die als solche Aufschlüsse über grundlegende Formen der Sozialität bzw. Kollektivität innerhalb der Gruppe geben⁶: Ein *oppositioneller* Diskursmodus liegt dann vor, wenn Rahmeninkongruenzen auftreten, also Unterschiede der Orientierungsrahmen, die von den Teilnehmenden nicht in einen übergreifenden kollektiv geteilten Rahmen überführt werden können. Beim *konkurrierenden* bzw. *antithetischen* Diskursmodus liegt im Gegensatz zum oppositionellen keine Rahmeninkongruenz vor. Vielmehr konkurrieren bei diesem Typus die Teilnehmenden in dem Bemühen, den gemeinsam geteilten Rahmen am besten ausdrücken und ggf. eine von allen akzeptierte Konklusion formulieren zu können.

Einen der Gegenhorizonte des konkurrierenden Diskursmodus bildet der *parallelisierende*. Eine explizite Bezugnahme der Redebeiträge aufeinander ist hier oft kaum erkennbar, vielmehr werden Erzählungen und Beschreibungen – auf den ersten Blick – unvermittelt aneinander gereiht. Dem milieufremden Beobachter ist der Orientierungsgehalt und möglicherweise sogar das Thema erst nach einer intensiven reflektierenden Interpretation zugänglich.⁷

4.3 Typenbildung

Im Zuge der Typenbildung wird in Übereinstimmung mit dem „idealtypischen Verstehen“ bei Max Weber (1976, 4), welches für ihn ein „erklärendes Verstehen“ ist, sozusagen nach Erklärungen, genauer: nach der *Genese* jener kollektiven Orientierungsmuster gesucht, die im Zuge der reflektierenden Interpretation bereits herausgearbeitet worden sind. Vor allem geht es darum, die unterschiedlichen Faktoren oder Dimensionen dieser Genese voneinander unterscheiden zu können, also u. a. die Dimensionen der Bildung, des Geschlechts, des Alters (der lebenszyklischen Phase) und des Milieus. Typenbildung vollzieht sich auf dem Wege einer komplexen komparativen Analyse: So werden auf der Grundlage von Gemeinsamkeiten der Fälle (z.B. die *bil-*

⁶ Siehe dazu das Dissertationsprojekt von Aglaja Przyborski (2000).

⁷ Forschungsbeispiele für reflektierende Interpretationen, in denen auch die Diskursorganisation rekonstruiert wird, finden sich in: Bohnsack 1989, Bohnsack et al. 1995, Schäffer 1996, Nohl 1996, Loos 1998 u. 1999, Nentwig-Gesemann 1999.

dungstypisch allen Lehrlingen in einer bestimmten Alters- oder Entwicklungsphase gemeinsame Erfahrung der Auseinandersetzung mit dem Arbeitsalltag) spezifische milieutypische Kontraste der Bewältigung dieser Erfahrungen (z.B. zwischen Musikgruppen und Hooligans; vgl. Bohnsack et al. 1995) herausgearbeitet. Die Eindeutigkeit und Validität eines Typus, einer Typik ist davon abhängig, inwieweit deren Beziehung zu und Abgrenzung von anderen Typiken herausgearbeitet werden kann.⁸

Literatur- und Medienverzeichnis

- Altrichter, Herbert & Lobenwein, Waltraud & Welke, Harald: *PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung*. In: Friebertshäuser, Barbara & Prengel, Annemarie (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim u.a. (Juventa) 1997.
- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. 2 Bände. Reinbek b.H. (Rowohlt) 1973.
- Atteslander, Peter: *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 6. Aufl. Berlin u.a. (de Gruyter) 1991.
- Behnke, Cornelia: „Frauen sind wie andere Planeten“. *Das Geschlechterverhältnis aus männlicher Sicht*. Frankfurt a.M. (Westdeutscher Verlag) 1997.
- Behnken, Imbke: *Jugendbiographie und Handlungsforschung. Gruppendiskussionen als Methode zur Rekonstruktion der Lebenswelt von Lehrlingen Band II*. Frankfurt a.M. (extra Buch) 1984.
- Bergmann, Jörg R.: *Ethnomethodologische Konversationsanalyse*. In: Fritz, Gerd u.a. (Hg.): *Handbuch der Dialoganalyse*. Tübingen (Niemeyer) 1994.
- Blumer, Herbert: *Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus*. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Reinbek b. Hamburg (Rowohlt) 1973, S. 80-146.
- Bohnsack, Ralf & Loos, Peter & Schäffer, Burkhard & Städtler, Klaus & Wild, Bodo: *Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen im Vergleich*. Opladen (Leske + Budrich) 1995.
- Bohnsack, Ralf & Nohl, Arnd-Michael: *Adoleszenz und Migration – Empirische Zugänge einer praxeologisch fundierten Wissenssoziologie*. In: Bohnsack, Ralf & Marotzki, Winfried (Hg.): *Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung*. Opladen (Leske + Budrich) 1998a, S. 260-282.
- Bohnsack, Ralf: *Alltagsinterpretation und soziologische Rekonstruktion*. Opladen (Westdt. Verl.) 1983.
- Bohnsack, Ralf: *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen (Leske + Budrich) 1989.
- Bohnsack, Ralf: *Milieu als konjunktiver Erfahrungsraum. Eine dynamische Konzeption von Milieu in empirischer Analyse*. In: Matthiesen, U. (Hg.): *Die Räume der Milieus. Neue Tendenzen in der sozial- und raumwissenschaftlichen Milieuforschung in der Stadt- und Raumplanung*. Berlin (Sigma) 1998.

⁸ Siehe dazu auch den Beitrag von Bohnsack in Band 3. Zur Forschungspraxis der Typenbildung s. u. a. Bohnsack 1989, Schäffer 1996, Nentwig-Gesemann 1999, Nohl 2000.

- Bohnsack, Ralf: *Orientierungsmuster. Ein Grundbegriff qualitativer Sozialforschung*. In: Flick, Uwe u.a. (Hg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. (Psychologie-Verl.-Union) München 1991, S. 213-218.
- Bohnsack, Ralf: *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. 4. Aufl. Opladen (Leske + Budrich) 2000a.
- Bohnsack, Ralf: *Dokumentarische Methode*. In: Hug, Theo (Hg.): *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 3: Einführung in die Methodologie der Sozial- und Kulturwissenschaften*, Baltmannsweiler (Schneider) 2000b.
- Bourdieu, Pierre: *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1982.
- Breitenbach, Eva: *Mädchenfreundschaften in der Adoleszenz. Eine fallrekonstruktive Untersuchung von Gleichaltrigengruppen*. Opladen (Leske + Budrich) 2000.
- Brown, M. E.: *Soap opera and women's talk. The pleasure of resistance*. London, Thousand Oaks, New Dehli 1994.
- Durkheim, Emile: *Die Regeln der soziologischen Methode*. Neuwied (Luchterhand) 1961.
- Gabriel, Karl & Monika Treber: *Deutungsmuster christlicher Dritte-Welt-Gruppen*. In: Karl Gabriel (Hg.): *Religiöse Individualisierung oder Säkularisierung. Biographie und Gruppe als Bezugspunkte moderner Religiosität*. Gütersloh 1996, S. 173-197.
- Garfinkel, Harold: *Aspects of Common-Sense Knowledge of Social Structures*. In: *Transactions of the Fourth World Congress of Sociology*, 4 (1961), S. 51-65.
- Garfinkel, Harold: *Das Alltagswissen über soziale und innerhalb sozialer Strukturen*. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Reinbek b. Hamburg (Rowohlt) 1973, S. 189-260.
- Gillespie, Marie: *Televisions ethnicity and cultural change*. London u.a. (Routledge) 1995.
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L.: *Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie. Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung*. In: Hopf, Christel & Weingarten, Elmar (Hg.): *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart (Clett-Kotta) 1979, S. 91-111.
- Greenbaum, Thomas L.: *The handbook of focus group research*. New York 1993.
- Greenbaum, Thomas L.: *The practical handbook an guide to focus group research*. Lexington 1987.
- Günthner, S. & Knoblauch, H.: „Forms are the Food of Faith“. *Gattungen als Muster kommunikativen Handelns*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* Jg. 46, (1994), H. 4, S. 693-723.
- Higgenbotham, J. G. & Cox, K. K. (Hg.): *Focus group interview: A reader*. Chicago 1979.
- Hovland, Carl I. u. a.: *Experiments on Mass Communication*. Princeton (Princeton Univ. Press) 1949.
- Keppler, Angela: *Tischgespräche. Über Formen kommunikativer Vergemeinschaftung am Beispiel der Konversation in Familien*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1994. (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft. 1132)
- Khan, M. & Manderson, L.: *Focus groups in tropical diseases research*. In: *Health Policy and Planning*, 7 (1), (1992), S. 56-66.
- Kromrey, Helmut: *Gruppendiskussionen. Erfahrungen im Umgang mit einer weniger häufigen Methode empirischer Sozialwissenschaft*. In: Hoffmeyer-Zlotnik & Jürgen H. P. (Hg.): *Qualitative Methoden der Datenerhebung in der Arbeitsmigrantenforschung*. Berlin (Quorum) 1986, S. 109-143.

- Krueger, Richard A.: *Focus groups: A practical guide for applied research*. Newbury Park (Sage) 1988.
- Lamnek, Siegfried: *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis*. Weinheim (Beltz) 1998.
- Lazarsfeld, Paul Felix. u. a.: *The Peoples Choice*. New York 1948.
- Liebes, Tamar & Katz, Elihu: *The export of meaning*. Oxford (Oxford Univ. Press) 1990.
- Livingstone, S. M. & Lunt, P. K.: *Rethinking the Fokus Group in Media and Communications Research*. In: Journal of Communication, 46 (2), (1996), S. 79-98.
- Loos, Peter & Schäffer, Burkhard: *Das Gruppendiskussionsverfahren. Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen (Leske + Budrich) 2001.
- Loos, Peter: *Mitglieder und Sympathisanten rechtsextremer Parteien*. Wiesbaden (Deutscher Universitätsverlag) 1998.
- Loos, Peter: *Zwischen pragmatischer und moralischer Ordnung. Der männliche Blick auf das Geschlechterverhältnis im Milieuvvergleich*. Opladen (Leske + Budrich) 1999.
- Luckmann, Thomas: *Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens: Kommunikative Gattungen*. In: Neidhardt, F. u. a. (Hg.): *Kultur und Gesellschaft*. Opladen (Westdeutscher Verlag) 1986.
- Maletzke, Gerhard: *Fernsehen im Leben der Jugend*. Hamburg (Hans Bredow-Inst.) 1959.
- Mangold, Werner & Bohnsack, R.: *Kollektive Orientierungen in Gruppen Jugendlicher. Bericht für die Deutsche Forschungsgemeinschaft*. Erlangen 1988.
- Mangold, Werner: *Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens*. Frankfurt a.M. (Hans Bredow Institut) 1960.
- Mangold, Werner: *Gruppendiskussionen*. In: *Handbuch der empirischen Sozialforschung*, Bd.2. Frankfurt/M. 1973.
- Mannheim, Karl: *Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation*. In: Mannheim, Karl: *Wissenssoziologie*. Neuwied (Luchterhand) 1964a, S. 91-154. (urspr. in: *Jahrbuch für Kunstgeschichte* XV, 4, S. 1921-1922)
- Mannheim, Karl: *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1980.
- Merton Robert K. u. a.: *The Focused Interview*. Glencoe 1956.
- Merton Robert K.: *The focused interview and focus group: Continuities and discontinuities*. In: *Public Opinion Quarterly*, 51, (1987), S. 550-566.
- Merton, Robert K. & Kendall Patricia L.: *Das fokussierte Interview*. In: Hopf, Christel & Weingarten, Elmar (Hg.): *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart (Clett-Kotta) 1979.
- Merton, Robert K. & Kendall, P. L.: *The focused interview*. In: *American Journal of Sociology*, 51 (1946), S. 541-557.
- Meuser, Michael: *Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster*. Opladen (Leske + Budrich) 1998.
- Michel, B.: *Gruppendiskussion und Photoanalyse. Zu kollektiven Sinnbildungsprozessen beim Bildverstehen von Photos*. In: Ehrenspeck, Y. & Schäffer, B. (Hg.): *Film- und Photoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. (erscheint Herbst 2000).
- Morgan, Davis L. & Krueger, R. A.: *The focus group kit*. London u.a. 1998.
- Morgan, Davis L.: *Focus groups as qualitative research*. Newbury Park u.a. (Sage) 1988.
- Morgan, Davis L.: *Planing focus groups*. Thousand Oaks, Calif. u.a. (Sage) 1998b.
- Morgan, Davis L.: *The focus group guide book*. Thousand Oaks, Calif. u.a. (Sage) 1998a.
- Morley, David: *Family television. Cultural power and domestic leisure*. London (Comedia Publ. Group) 1986.

- Morley, David: *Medienpublika aus der Sicht der Cultural Studies*. In: Hasebrink, U. & Krotz, F. (Hg.): *Die Zuschauer als Fernsehregisseure? Zum Verständnis individueller Nutzungen und Rezeptionsmuster*. Baden Baden 1996.
- Morley, David: *The nationwide audience: A critical postscript*. In: *Sreen Education*, 39, 1981, S. 3-14.
- Morley, David: *The nationwide audience: Structure and decoding (British Film Institute Television Monograph No. 11)*. London 1980.
- Nentwig-Gesemann, Iris: *Krippenerziehung in der DDR. Alltagspraxis und Orientierungen von Erzieherinnen im Wandel*. Opladen (Leske + Budrich) 1999.
- Nießen, Manfred: *Gruppendiskussion. Interpretative Methodologie Methodenbegründung Anwendung*. München 1977.
- Nohl, Arnd-Michael: *Jugend in der Migration. Türkische Banden und Cliques in empirischer Analyse*. Baltmannsweiler (Schneider) 1996.
- Nohl, Arnd-Michael: *Migrationslagerung und Differenzenerfahrung. Vergleichende Milieurekonstruktionen zu männlichen Jugendlichen aus einheimischen und zugewanderten Familien in Berlin und Ankara*. Diss. (Freie Universität Berlin) 2000.
- Oevermann, Ulrich & Allert, Tilman & Konau, Elisabeth & Krambeck, Jürgen: *Die Methodologie einer objektiven Hermeneutik und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften*. In: Soeffner, Hans-Georg: *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart (Metzler) 1979, S. 352-433.
- Peukert, R.: *Gesprächs-Hermeneutik. Gruppendiskussionen als Methode zur Rekonstruktion der Lebenswelt von Lehrlingen. Band I*. Frankfurt a.M. (extra Buch) 1984.
- Pollock, Friedrich (Hg.): *Gruppenexperiment Ein Studienbericht, Frankfurter Beiträge zur Soziologie. Band 2*. Frankfurt a.M. (Europ. Verlagsanstalt) 1955.
- Projektgruppe Jugendbüro und Hauptschülerarbeit: *Die Lebenswelt von Hauptschülern. Ergebnisse einer Untersuchung*. München (Juventa) 1977.
- Projektgruppe Jugendbüro: *Subkultur und Familie als Orientierungsmuster. Zur Lebenswelt von Hauptschülern*. München (Juventa) 1977.
- Przyborski, Aglaja: *Strukturen von Freundschaft. Formen der Sozialität und diskursive Praxis in Gruppen Jugendlicher (laufendes Dissertationsprojekt an der Freien Universität Berlin)*. Berlin 2000.
- Sacks, Harvey u.a.: *A Simplest Systematics for the Organisation of Turn Taking for Conversation*. In: Schenkein, J. (Hg.): *Studies in the Organisation of Conversational Interaction*. New York 1978.
- Sacks, Harvey: *Lectures on Conversation. Volumes I & II*. Oxford UK & Cambridge USA 1995.
- Schäffer, Burkhard: *Das Internet: ein Medium kultureller Legitimität in Bildungskontexten? In: Marotzki, Winfried & Meister, Dorothee M. & Sander, Uwe (Hg.): Zum Bildungswert des Internet*. Opladen (Leske + Budrich) 2000.
- Schäffer, Burkhard: *Die 'Arroganz' der Jüngerer? oder: Zur Bedeutung medienvermittelter Erlebniszusammenhänge für die Konstitution generationsspezifischer Erfahrungsräume*. In: *Erwachsene Medien Bildung (Literatur und Forschungsreport Weiterbildung 42)*. Frankfurt 1998), 1998b, S. 48-62.
- Schäffer, Burkhard: *Die Band. Stil und ästhetische Praxis im Jugendalter*. Opladen (Leske + Budrich) 1996.

- Schäffer, Burkhard: *Generation, Mediennutzungskultur und (Weiter)Bildung. Zur empirischen Rekonstruktion medial vermittelter Generationenverhältnisse*. In: Bohnsack, Ralf & Marotzki, Winfried (Hg.): *Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung*. Opladen (Leske + Budrich) 1998a, S. 21-50.
- Schelle, Carla: *Schülerdiskurse über Gesellschaft. „Wenn Du ein Ausländer bist“*. *Untersuchungen zur Neuorientierung schulisch-politischer Bildungsprozesse*. Schwalbach/Taunus (Wochenschau-Verlag) 1995.
- Schittenhelm, Karin: *Geschlecht, Generation und soziale Ungleichheit im Milieuvvergleich. Statusübergänge junger Frauen zwischen Schule und Beruf (Antrag für ein Stipendium bei der DFG)*. Berlin 2000.
- Schulenberg, Wolfgang: *Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung*. Stuttgart (Enke) 1957.
- Schütze, Fritz: *Biographieforschung und narratives Interview*. In: *Neue Praxis*, 13 (1983), 3, S. 283-293.
- Volmerg, Ute: *Kritik und Perspektiven des Gruppendiskussionsverfahrens in der Forschungspraxis*. In: Leithäuser, Thomas u.a.: *Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewußtseins*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1977.
- Weber, Max: *Die Objektivität sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis*. In: Weber, Max: *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, hg. von J. Winckelmann, Tübingen, 4. Aufl. 1973.
- Weller, Wivian: *Stilentfaltung, Marginalisierung- und Diskriminierungserfahrungen ‚ausländischer‘ Jugendlicher in Berlin und Sao Paulo*. (Dissertationsprojekt an der FU Berlin). Berlin (Diss.) 2000.
- Wild, Bodo: *Kollektivität und Konflikterfahrungen. Modi der Sozialität in Gruppen jugendlicher Fußballfans und Hooligans*. Berlin (Diss. Freie Universität) 1996.
- Willis, Paul: *Jugend Stile. Zur Ästhetik der gemeinsamen Kultur*. Hamburg u.a. (Argument) 1991.

Karoline Bitschnau & Manuela Hinteregger

Kollektive Erinnerungsarbeit

1. Kollektive Erinnerungsarbeit

Bei der Methode der kollektiven Erinnerungsarbeit handelt es sich um eine sozialwissenschaftliche bzw. sozialpsychologische Forschungsmethode, deren Ziel eine Vermehrung des Wissens um weibliche Vergesellschaftung bei gleichzeitiger Vergrößerung der individuellen Handlungsfähigkeit ist.

„Erinnerungsarbeit ist, wissenschaftlich gesprochen, eine sozialpsychologische Forschungsmethode, politisch gesprochen setzt sie auf ein Kollektiv, das zumindest eigene Befreiung verfolgt, theoretisch beruht sie auf vorgängiger Vernetzungsarbeit verschiedener Disziplinen und Schwerpunkte, von denen Kulturtheorie, Ideologiekritik, kritische Psychologie, Sprachtheorie sicher die wichtigsten sind.“ (Haug 1999, 16)

Helga Bilden versteht unter Sozialisation jenen Prozess,

„in dem aus einem Neugeborenen ein in seiner Gesellschaft handlungsfähiges Subjekt wird (und bleibt). Sie [die Sozialisation] findet statt, indem das sich bildende Individuum zunehmend aktiv teilhat an den sozialen Praktiken, in denen die Gesellschaft sich selbst produziert und verändert. Es ist in diesen sozialen Praktiken und in der Übernahme und Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlich Vor-Strukturierten (nicht einfach fix Vorgegebenen), dass wir Frauen und Männer werden.“ (Bilden 1998, 279)

Gegenstand von Erinnerungsarbeit ist die Herausarbeitung und Sichtbarmachung allgemeiner sozialer Strukturen in den individuellen Handlungen. Erinnerungsarbeit impliziert auch die Arbeit mit persönlichkeits-theoretischen Konzepten im Sinne der Selbst-Bildung in sozialen Praktiken. Unter sozialen Praktiken verstehen wir in Anlehnung an Helga Bilden die aktive Aneignung von Welt bzw. eine Verschränkung von symbolischen Interaktionen und gegenständlichen Tätigkeiten (vgl. Bilden 1998, 280).

1.1 Warum Arbeit mit Erinnerungen?

Anhand von persönlichen Erinnerungen soll zunächst eine Bezugnahme zu der je eigenen Vergangenheit hergestellt werden, dem Selbst in der eigenen Biographie und somit der Frage nachgespürt werden, wie wir zu denen geworden sind, die wir heute sind. Individuelle Erinnerungen sind ohne die kollektiven nicht denkbar, denn jede persönliche Erinnerung hat Teil am historischen Prozess. Erinnerungsarbeit hat das Eingelassensein der ganzen Person in die Welt zum Gegenstand. Die kollektiven Erfahrungen/Erinnerungen bilden den Rahmen, in welchem sich individuelles Erleben abspielt, wobei sie dennoch nicht die Organisation des In-der-Welt-sein (ihre Persönlichkeit) völlig determinieren. Das komplizierte Verhältnis zwischen kollektiver Geschichte und individueller Erfahrung führt zu einer anderen Problematik, nämlich zum (ideologischen) Kampf um die Tradierung und Reproduzierung kollektiver Geschichtsdeutung, also wie Geschichte von den Gesellschaftsmitgliedern erfahren wer-

den soll. Wider den zeitgeistigen Standpunkt des geschichtslosen Menschen wendet sich Frigga Haug gegen die Absage an Erzählungen aller Art und plädiert für das „Erzählen als Mittel der Überlieferung und der Vergewisserung eigener Erinnerung; Erzählen als Kultur, als Ausbildung, als Bewegung, als Aufforderung, nicht zu vergessen.“ (Haug 1999, 13)

Erinnerungsarbeit wird so auch zu einem Projekt, welches sich im Kontext einer Erzählkultur verortet.

1.2 Der Zusammenhang zwischen Erinnerung, Befreiung und Handlungsfähigkeit

Aus der Doppelbesetzung von Erinnerung als kollektivem Geschichtsbewusstsein und als individuellem Vermögen entwickelt sich der befreiungstheoretische Aspekt. Zum einen kann aus der Vergangenheit eine Vorstellung von Möglichem, von Veränderung, von Widerstand gewonnen und in Zukünftiges transportiert werden. Mittels der Arbeit mit Erinnerung als Wahrnehmungsmuster können erworbene und fixierte Strukturen durch den Blick der Gegenwart auf die Vergangenheit freigelegt werden. Damit werden für die Zukunft Handlungsoptionen und Veränderungsmöglichkeiten erarbeitet. Erinnerung als Mittel der Befreiung hat einen großen Stellenwert in der Kritischen Theorie:

„Alle Verdinglichung ist ein Vergessen, und Kritik heißt eigentlich soviel wie Erinnerung, nämlich in den Phänomenen mobilisieren, wodurch sie das wurden, was sie geworden sind, und dadurch der Möglichkeiten innwerden, dass sie auch ein Anderes hätten werden und dadurch ein Anderes sein können.“ (Adorno 1993, 250)

In den 70er Jahren gewannen erzählte Überlieferungen und Erinnerungen als zentrale Kategorie der Oral history auch in den Geschichtswissenschaften an Bedeutung. Erinnerungen sind umkämpft, und obwohl sie Mittel zur Befreiung sind, sind sie auch Einfallstor für ideologische Zurichtung. Erinnerungen sind in Bild und Sprache vermittelt, welche sie ein weiteres Mal für Formen von Herrschaft und Unterdrückung zugänglich machen. Damit wird Erinnerungsarbeit – als Erinnerungs- und Befreiungskonzeption gesprochen – zu einem Vorstoß in die Vergangenheit, der in die Zukunft führen soll, und damit zu einem politisch-sozialen Projekt. Das komplizierte Zusammenspiel zwischen Individuum und Gesellschaft, eigenen Aktivitäten und Unterdrückungsbedingungen, Formierung und Selbstformung wird in Anlehnung an Séves (1983) Kategorie der Individualitätsform verdeutlicht. Diese verweist auf die fertigen Formen, welche die einzelnen Individuen in jeder Epoche vorfinden und in die hinein sie ihre Persönlichkeit entfalten können und müssen. Die Erinnerungsarbeit als sozialwissenschaftliche Methode, die mit subjektiven Erinnerungen, also Alltagserlebnissen, arbeitet, verbindet eine Leitlinie für eine kritische Empirie des Alltagslebens und eine kritische Bearbeitung bereits bestehender Theorien. Gesellschaft wird als Tat wirklicher Menschen begriffen und Sozialisation als Selbstbildung mittels sozialer Praktiken. Adorno versucht in seiner Gesellschaftstheorie die soziale Wirklichkeit in ähnlicher Weise zu erfassen:

„Es gibt genauso wenig im gesellschaftlichen Sinn Individuen, nämlich Menschen, die als Personen mit eigenem Anspruch und vor allem als Arbeit verrichtende existieren können und existieren, es sei denn mit Rücksicht auf Gesellschaft, in der sie leben und die sie bis ins Innerste hinein formt, wie es auf der anderen Seite auch nicht Gesellschaft gibt, ohne daß ihr eigener

Begriff vermittelt wäre durch die Individuen, denn der Prozess, durch den sie sich erhält, ist ja, schließlich der Lebensprozess, der Arbeitsprozess, der Produktions- und Reproduktionsprozess, der durch die einzelnen in der Gesellschaft vergesellschafteten Individuen in Gang gehalten wird.“ (Adorno 1993, 69, 70)

Daraus wird in der Erinnerungsarbeit ein Wirklichkeitsbegriff entwickelt, welcher die Subjekte des Handelns nicht ausblendet und die forschenden WissenschaftlerInnen selbst als solche Subjekte zu fassen erlaubt.

2. Entstehungskontext und methodologischer Hintergrund

2.1 Zur Geschichte von kollektiver Erinnerungsarbeit

Anfang der 70er Jahre hat Frigga Haug¹ mit einem Projekt begonnen, das sie *Erinnerungsarbeit* nannte. Sie weist darauf hin, dass sie den begrifflichen Vorschlag Rolf Nemitz verdankt, mit dem sie damals in einem Projekt zur Erforschung der Automationsarbeit zusammenarbeitete (vgl. Haug 1999, 14). An diesem Projekt *Erinnerungsarbeit* war auch Kornelia Hauser² über zehn Jahre beteiligt. Es entstanden daraus mehrere Bücher in Bezug auf den Entwurf einer Theorie weiblicher Sozialisation.

Den Entstehungskontext von kollektiver Erinnerungsarbeit bildet die deutsche Frauenbewegung. Eine Gruppe um Frigga Haug setzte sich zum Ziel, das, was sie „die Defizite weiblicher Sozialisation“ nannte, zu überwinden (vgl. ebd., 17). Weiteres Ziel war die Aneignung von Wissen und die Fähigkeit, dieses Wissen öffentlich zu artikulieren und zu diskutieren. So wurden die Theoreme der kollektiven Erinnerungsarbeit begründet. Die Forscherinnen gewinnen theoretische Einsichten aus eigenen Erfahrungen und erlangen zugleich größere Handlungsfähigkeit. Dies könnte durch die methodischen Postulate zur Frauenforschung von Maria Mies ergänzt werden: Die sogenannte „bewusste Parteilichkeit“ fordert besonders die Aktionsorientierung auf jeder Stufe des Forschungsprozesses als das aktive Engagement der Forscherinnen mit der jeweiligen nationalen (lokalen) Frauenbewegung. Maria Mies betont den Bedingungs Zusammenhang zwischen Frauenbewegung und Frauenforschung, Theorie und Praxis und die Verbindung zwischen Wissenschaft und Politik (vgl. Mies 1994, 120).

Der Beginn von Erinnerungsarbeit fällt zeitlich in etwa mit dem zusammen, was Mayring (1989) die *qualitative Wende* nennt. Eine rein quantitative Vorgehensweise galt und gilt nicht mehr als alleiniges Ideal, und qualitatives Denken setzte sich in Deutschland seit den 70er Jahren – auch durch die Kritik und Anregungen aus der feministischen Forschung – wieder stärker durch. Qualitative Methoden, in denen biographisches Material an zentraler Stelle steht und ein interpretatives Paradigma als

¹ Frigga Haug ist Professorin an der Hochschule für Wirtschaft und Politik in Hamburg. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Frauensozialisation und -politik, Arbeit, sozialwissenschaftliche Methoden und Lernen.

² Kornelia Hauser ist Professorin am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Ideologietheorie und -kritik, Gesellschaftstheorien, „Modernisierungsprozesse“ bzw. Kapitalismus- und Patriarchatskritik.

forschungsleitendes Denkmodell gefordert wird, erhielten/erhalten immer mehr an Bedeutung (Beispiele wären Handlungsforschung, amerikanische Feldforschung, Biographieforschung, Ethnomethodologie u.a.). Erinnerungsarbeit ist also zu einer Zeit entstanden, wo der Alltag oder die Lebenswelt (Husserl) immer mehr in den Blick der Sozialwissenschaften kam und für Alfred Schütz (den Vater der phänomenologischen Soziologie) ist „die alltägliche Lebenswelt [...] die Wirklichkeitsregion, in die der Mensch eingreifen und die er verändern kann.“ (Schütz 1979, 25)

Zwischenzeitlich wird mit der Methode der kollektiven Erinnerungsarbeit seit über zwei Jahrzehnten geforscht. Dezidiertes Ziel ist eine Vermehrung des Wissens um individuelle Vergesellschaftung von Frauen – sprich weibliche Sozialisation – bei gleichzeitiger Vergrößerung individueller Handlungsfähigkeit. Wobei sich der Begriff der *weiblichen Sozialisation* bereits als befragenswert darstellt. Dieser Begriff impliziert eine Passivität des Individuums oder anders ausgedrückt: „Er drückt sich um die Aktivität der Einzelnen bei ihrer Formierung.“ (Haug 1990, 10)

Nochmals kurz zusammengefasst: Kollektive Erinnerungsarbeit entstand Anfang der 70er Jahre zu Hochzeiten der Frauenbewegung. Gegenstand von Erinnerungsarbeit ist die Handlungsfähigkeit von Frauen, die Strukturen und Verhältnisse, in denen Frauen leben und wie sie selbsttätig darin vorkommen.

2.2 Methodologischer Hintergrund der kollektiven Erinnerungsarbeit

2.2.1 Verortung im methodischen Feld

Im Wissenschaftsbereich kann eine Unterscheidung hinsichtlich des Zieles und des Inhaltes von Wissenschaft getroffen werden. Dies ergibt zum einen eine Dichotomie von theoretischer bzw. reiner Wissenschaft versus angewandte bzw. praktische Wissenschaft und zum anderen hinsichtlich des Inhaltes, auf der einen Seite die Naturwissenschaft und auf der anderen Seite die Geisteswissenschaft. Die Geisteswissenschaften weisen ein methodologisches Grundmuster auf, dessen Ziel *nicht* das Erklären (wie in den Naturwissenschaften), „sondern das Verstehen des Sinnes und der Bedeutung des menschlichen Handelns ist“. (Gudjons 1993, 29)

Erziehungswissenschaft (speziell eben feministische Erziehungswissenschaft) hat für uns nicht nur die Aufgabe, den Sinn und die Bedeutung menschlichen Handelns zu verstehen, sondern auch zur Verbesserung der pädagogischen (erzieherischen) Praxis, sowohl der mikropolitischen wie auch der makropolitischen Ebene, beizutragen, in der (weibliche) Sozialisation stattfindet.

Wissenschaftsverständnis: 3 Grundpositionen

Es gibt verschiedene Grundpositionen bezüglich des Wissenschaftsverständnisses. Eine mögliche Unterscheidung liegt in der Motivation der Erkenntnisgewinnung. So können wir unterscheiden zwischen dem Typus der zweckfrei gedachten Erkenntnisgewinnung, dem Typus der Praxisbesserung und dem Typus der Handlungsforschung. Eine weitere Unterscheidung ist möglich hinsichtlich der Zielvorgabe, des Theorie-Praxisbezugs, der verschiedenen Aufgabenfelder und der Methoden.

Beim Typus der zweckfrei gedachten Erkenntnisgewinnung liegt das Ziel in der „Wissensvermehrung in sozial relevanten Bereichen und Bereitstellung von Wissen,

dessen Nutzung außerhalb der Verantwortung der Forscher liegt“. (Heinze, Krambrock 1996, 514).

Ziel beim *Typus der Praxisbesserung* ist es, „mit Hilfe von Theoriewissen, das an die Praxis herangetragen wird, Praxis zu bessern“. (Heinze & Krambrock 1996, 517). Bei dieser Konzeption ist der Forscher/die Forscherin dafür verantwortlich, dass sein/ihr Wissen auch einen Nutzen für die Praxis bringt. Während bei diesem Typus somit die Praxis mit Theoriewissen bereichert wird, gilt für den Typus „zweckfreie Erkenntnisgewinnung“ der umgekehrte Fall: Der Wissenschaftler erzielt Erkenntnisse aus der Praxis. Unser Wissenschaftsverständnis entspricht am ehesten dem Typus der Handlungsforschung, die als Mischform der oben angeführten Typen gilt. Das Ziel liegt in der Erkenntnisgewinnung bei gleichzeitiger Besserung der Praxis.

Aktionales Erkenntnisinteresse

Wir ordnen die Erinnerungsarbeit nach Frigga Haug dem Typus der Handlungsforschung zu, da es den Forscherinnen eindeutig um Erkenntnisgewinnung *und* Besserung der Praxis geht. Der Ansatz der Handlungsforschung ist in einem anderen Kontext als Erinnerungsarbeit entstanden, trotzdem sehen wir einige Gemeinsamkeiten, die uns wichtig scheinen. Die Handlungsforschung verfolgte ursprünglich progressive erzieherische und soziopolitische Ziele und war bestrebt, soziale Veränderungen auf der Basis von Forschung voranzutreiben. Der Forschungsprozess entsteht im direkten Kontakt mit der Praxis, Ziel ist die Aufhebung der Trennung von Subjekt und Objekt zugunsten einer auf Dialog beruhenden Beziehung. Ähnliches gilt für die kollektive Erinnerungsarbeit, da einerseits auch hier eine Besserung von individuellen Praxen bzw. wachsender Handlungsfähigkeit durch Aneignung von Sprachkompetenz, Zunahme an Wissen über sich selbst und Vergesellschaftungsprozesse angestrebt wird. Weiteres Ziel ist, Theorien kritisch zu hinterfragen, zu rekonstruieren und damit für die feministische Wissenschaft nutzbar zu machen. Es geht somit um Gesellschaftskritik, welche eine Gesellschaftsveränderung durch Selbstveränderung impliziert. Wir zählen kollektive Erinnerungsarbeit zu den feministischen Forschungsansätzen, obwohl sie auch in anderen Bereichen einsetzbar ist. So hat Michael Schratz (1994) mit der Methode der kollektiven Erinnerungsarbeit im Rahmen eines interkulturellen Projektes zum Thema „Angst vor dem Fremden“ gearbeitet und verweist ebenfalls auf den Wechselbezug von individueller und gesellschaftlicher Veränderung.

„Das Individuum ist daher nicht nur ein (passives) Objekt eines Sozialisationsprozesses, sondern auch (aktives) Subjekt, das sich als politisches Wesen (*zoon politikon*) mit den Bedingungen seiner Entwicklung auseinandersetzt. Dadurch befreit es sich aus deren Abhängigkeit und wirkt somit gesellschaftsverändernd. Diese individuellen Bemühungen erreichen allerdings nur auf einer kollektiv getragenen Ebene Erfolg im Sinne einer gesellschaftlichen Veränderung.“ (Schratz 1994, 138)

Rekurs auf Marxismus, Kritische Psychologie, Ethnomethodologie und Kritische Theorie:

Frigga Haug greift – in feministischer Leseweise – auf Marx und Engels zurück und versucht,

„praktische Konsequenzen aus dem im Marxismus vertrauten Gedanken zu ziehen, dass die Menschen ihr eigenes Leben und damit die Verhältnisse, unter denen sie leben, selbst produzieren und reproduzieren müssen.“ (Haug 1990, 28)

Sie verweist auf die Marxschen Thesen gegen Feuerbach und *verschiebt* die Aussage in den feministischen Kontext.

„These 3: Die materialistische Lehre von der Veränderung der Umstände und der Erziehung vergisst, dass die Umstände von den Menschen verändert und der Erzieher selbst erzogen werden muss. Sie muss daher die Gesellschaft in zwei Teile – von denen der eine über ihr erhaben ist – sondieren. Das Zusammenfallen des Ändern[s] der Umstände und der menschlichen Tätigkeit oder Selbstveränderung kann nur als revolutionäre Praxis gefasst und rationell verstanden werden.“ (Marx: Thesen über Feuerbach, 1ff. Digitale Bibliothek Band 11: Marx/Engels, 818 [vgl. MEW Bd. 40, 5ff.])

Haug denkt Frauen als politische Subjekte und folgert daraus, dass Selbstveränderung sowohl ein zwingendes Element und zugleich einen Bestandteil einer Veränderung von Unterdrückungsverhältnissen darstellt. Dies postuliert zudem die Wirksamkeit von Befreiung als Selbstbefreiung und stellt gleichzeitig die individuelle Aktivität als Bedingungsvoraussetzung für gesellschaftliche Eingriffe dar (vgl. Haug 1999, 179).

Weitere theoretische Grundlagen der Erinnerungsarbeit bilden die Kritische Psychologie (Klaus Holzkamp) und die Kritische Theorie (Adorno, Horkheimer, Bloch, Benjamin, Marcuse). Von Antonio Gramsci (1994) wurde eine Befreiungstheorie und -praxis formuliert, deren Theoreme der engen Verbindung von Selbstveränderung und Gesellschaftsveränderung von Frigga Haug direkt in das Projekt Erinnerungsarbeit übernommen wurden.

„Wenn wir etwas verändern wollen, wenn Frauenbewegung etwas verändern und erreichen will, werden wir feststellen, dass unsere alten Persönlichkeitsstrukturen der Veränderung im Wege stehen.“ (Haug 1990, 17)

Vom methodischen Standpunkt aus verweist Frigga Haug darauf, dass kollektive Erinnerungsarbeit noch am ehesten mit der Diskursanalyse vergleichbar ist.

3. Besonderheiten der kollektiven Erinnerungsarbeit

3.1 Subjekt-Subjekt-Relation

Kollektive Erinnerungsarbeit unterscheidet sich von traditionellen Forschungsmethoden in den Sozialwissenschaften vor allem durch ein verändertes Verhältnis von Forschungssubjekt und Forschungsobjekt. Die Forscherinnen machen sich selbst zum Gegenstand ihrer Forschungsbemühungen. Das heißt, alle am Projekt Beteiligten sind Subjekte und gleichzeitig Objekte ihres eigenen Forschungsprozesses. Die Subjekt-Objekt-Relation wird verschoben zu einer Subjekt-Subjekt-Relation.

3.2 Das Kollektiv

„Die Arbeit mit Erinnerungen braucht ein Kollektiv, eine Gruppe, da anders weder der herrschende gesunde Menschenverstand als solcher, noch die kritische Widerrede, noch der Konsens in der Argumentation, noch gegenläufige Erfahrungen und auch nicht die notwendige Phantasie mobilisiert werden könnten. Obwohl die Methode auf das Individuum setzt und eine entfaltete Individualentwicklung voraussetzt, überschreitet sie die Eingeschlossenheit der isolierten Einzelnen in Richtung auf eine Assoziation von Forschenden.“ (Haug 1999, 200, 201)

Erinnerungsarbeit ist somit eine kollektive Forschungsmethode, d.h. es wird im Kollektiv geforscht, was mehrere Vorteile bietet.

- Geschichten werden im Kollektiv geschrieben und bearbeitet.
- Gegenstand unserer Erforschung sind unsere *kollektiven* Erinnerungen. So kommt es zu einem Vergleich des subjektiv Erinnerten.
- Durch die Bearbeitung der Geschichten kann es zu einer Verunsicherung bzw. emotionalen oder kognitiven Konflikten der Teilnehmerinnen kommen. Durch den Bearbeitungsprozess erfährt man über sich selbst Dinge, die man vielleicht nicht unbedingt wissen will. Innerhalb einer Gruppe können sich die Teilnehmerinnen gegenseitige Unterstützung bieten.
- Es geht auch um Lernen und Ent-lernen im Kollektiv: Das heißt, es geht um Lernprozesse, aber auch darum, alte Verhaltensmuster zu ent-lernen, es geht vor allem um gezielte Veränderung.

„Um für Frauen Lernprozesse massenhaft abzusichern, bedarf es anderer, bislang unüblicher Kollektive, einer eigenen Lernkultur. Hier bekommt die Frauenbewegung für jeden Lernschritt, den Frauen machen müssen, der sie aus der gesellschaftlichen Erwartung herausnimmt, einen hohen Stellenwert, wird sie zur Notwendigkeit.“ (Haug 1990, 16, 17)

Besonders das Thema des Kollektivs erachten wir als sehr wichtig, so zeichnet sich auch in anderen Disziplinen (z.B. systemischer Organisationsentwicklung) derzeit ein Paradigmenwechsel ab, der weg von hierarchischen Strukturen und Einzelentscheidungen eher zu flachen Strukturen und Teamentscheidungen führt. So weist Peter Senge, von dem wichtige Impulse zum systemischen Denken in Bezug auf Organisationsentwicklung ausgingen, ausdrücklich auf die Wichtigkeit des Team-lernens hin:

„Die Disziplin des Team-Lernens beginnt mit dem ‚Dialog‘, mit der Fähigkeit der Teammitglieder, eigene Annahmen ‚aufzuheben‘ und sich auf ein echtes ‚gemeinsames Denken‘ einzulassen. Für die Griechen bedeutet dia-logos das ungehinderte Fluten von Sinn, von Bedeutung in einer Gruppe, wodurch diese zu Einsichten gelangen kann, die dem einzelnen verschlossen sind.“ (Senge 1998, 19)

Forschung im *Team* ermöglicht einen kreativen Prozess. Es wird notwendig sein, Dinge umzuwerten, für selbstverständlich Gehaltenes in Frage zu stellen. Durch die kollektive Empirie wird es leichter, herauszuarbeiten, wie

„die einzelnen sich einbauen in die vorhandenen Strukturen und dabei sich selber formen; wie sie die gesellschaftlichen Strukturen wiederherstellen und wo Änderungsmöglichkeiten sind, und wo die Fesseln am härtesten drücken, wo sie sich eingerichtet haben usw.“ (Haug 1991b, 16)

Auch Werner Heisenberg (Entdecker der berühmten Unschärferelation in der modernen Physik) argumentiert in seinem Buch „Der Teil und das Ganze“, dass Wissenschaft im Gespräch entsteht und dass das Zusammenwirken sehr verschiedener Menschen schließlich zu wissenschaftlichen Ergebnissen von großer Tragweite führen kann (vgl. Heisenberg, 1996, 7,8).

Haug weist darauf hin, dass gerade auf Grund dessen, dass kollektives Forschen eine größere Produktivkraft darstellt als die einzelne Forschung sein kann, „der Lernprozess, der der Forschung vorausgeht und den sie selbst darstellt, ungleich härter [ist], als die einzelnen sich gewöhnlich zumuten“. (Haug/Hauser 1988, 9) Trotzdem oder besser, gerade deshalb sind die Lernmöglichkeiten der beteiligten Forscherinnen und

die Möglichkeit, Erfahrungen auf verschiedenen Ebenen zu machen, ungleich größer als in traditionellen Forschungsprozessen.

3.3 Forschung im außeruniversitären Bereich

Die Forschung soll auch in die außeruniversitäre Bildungsarbeit Eingang finden. Dafür braucht es eine Forschungsleitung, welche sowohl die Methode selbst als auch die Theorien zu den jeweiligen Forschungsthemen kennt und vorgibt. Diese können im Seminar gemeinsam studiert werden, um sie dann mit eigenen bearbeiteten Erfahrungen zu konfrontieren. Haug versteht diese Person als eine organische Intellektuelle. Der Begriff stammt von Gramsci und beschreibt einen der Gruppe zugehörigen Menschen, der für diese die intellektuellen Aufgaben übernimmt, damit wird das Theoriestudium zu keinem ausschließlich universitären Privileg (vgl. Haug 1999; 205, 206). Haubenreisser und Stöckmann (1993) machten die Methode der Erinnerungsarbeit für Seminare in der Erwachsenenbildung nutzbar und vermittelten im Rahmen eines Bildungsurlaub-Seminars „den Blick der Erinnerungsarbeit als Denkwerkzeug“. Sie arbeiteten mit Teilnehmerinnen, die sich nicht vorrangig mit wissenschaftlichen Theorien auseinandersetzen wollten, sondern eher an der unmittelbaren Verwertbarkeit für den individuellen Alltag interessiert waren. Gegenstand der Forschungsarbeit war das Thema „Leistung“, um herauszufinden, was Frauen als Leistung definieren bzw. denken.

„In den Ergebnissen zu Leistung und in dem, wie die Frauen sich den ‚anderen Blick‘ aneignen, finden wir eine Verschiebung zur individuellen Praxis. Der ‚andere Blick‘ wird dabei als Chance ergriffen, sich individuell zu hinterfragen. Gleichzeitig werden die einzelnen Erfahrungen als mögliche verallgemeinerbare Erfahrungen von Frauen denkbar. Individuelle Probleme können so als Verarbeitungsweisen struktureller Behinderungen entschlüsselt werden.“ (Haubenreisser/Stöckmann 1993, 171, 172)

Haubenreisser und Stöckmann resümieren aus ihrer Erfahrung, dass die Übertragung und Adaption der Methode sich besonders für jene Zusammenhänge eignet, in denen sich das Interesse der Teilnehmerinnen besonders daran orientiert, über sich selbst etwas zu erfahren.

3.4 Alltagsforschung und Vergrößerung der Handlungsfähigkeit

Dezidiertes Ziel von kollektiver Erinnerungsarbeit ist Alltagsforschung und Theoriekritik, ein tätiges Eingreifen, eine aktive Veränderung der Beteiligten. Durch eine Zunahme von Selbsterkenntnis, ein Mehr an Wissen über Vergesellschaftungsmechanismen bzw. -prozesse, mehr Sprachkompetenz und Theoriekritik kommt es zu wachsender Handlungsfähigkeit der beteiligten Forscherinnen.

3.5 Enge Verbindung von Selbstveränderung und Gesellschaftsveränderung

Kollektive Erinnerungsarbeit betont den engen Zusammenhang von Selbstveränderung und Gesellschaftsveränderung. Es wird von der Annahme ausgegangen, dass eine veränderte Gesellschaft veränderte Individuen braucht. Und: Es gibt keine Befreiung ohne Selbstbefreiung. Oder wie Haug formuliert: „Frauen müssen sich selbst aus einschnürenden Verhältnissen befreien, sonst bleibt es für sie ohne Folgen.“ (Haug 1990, 22) Das heißt, es gibt keine Veränderung ohne selbsttätiges Tun. Haug

formulierte die These „Auch sich opfern ist eine Tat und kein Schicksal“ und weist darauf hin, dass gesellschaftliche Strukturen nur weiterexistieren können, wenn sie von denen, die in ihnen leben, immer wieder hergestellt werden (vgl. Haug 1990, 14). Erinnerungsarbeit versucht, die allgemeinen Strukturen und Muster aus den Geschichten herauszuarbeiten und Handlungsalternativen aufzuzeigen, um dieses Wissen für die Zukunft (kollektiv) zu nutzen.

4. Kollektive Erinnerungsarbeit als Methode

4.1 Theoretische Vorannahmen

In der kollektiven Erinnerungsarbeit wird von folgenden theoretischen Vorannahmen ausgegangen:

- der Konstruiertheit der eigenen Persönlichkeit
- der Tendenz der Eliminierung von Widersprüchen
- der Konstruktion von Bedeutungen
- der Politik mit und durch Sprache

Sprache ist nicht einfach ein Werkzeug, dessen sich Frauen besser oder schlechter bedienen können, sondern Sprache macht Politik, wir arbeiten mit Sprache, Sprache arbeitet mit uns. Sprache verändern heißt sich selbst verändern.

4.2 Die Methode/Konkrete Arbeitsschritte

Geforscht wird im Kollektiv, die Gruppe der Forscherinnen sollte nicht zu groß sein, ideal wären acht bis zwölf Personen, da in diesem Rahmen alle Gelegenheit zum Eingreifen und Mitdiskutieren haben. Haug weist darauf hin, dass sie bei großem Interesse die Gruppen teilte und so z.B. mit mehr als fünfzig Frauen mit Erinnerungsarbeit zum Thema Angst gearbeitet hat (vgl. Haug/Hauser 1991).

1. Schritt:Forschungsfrage

In einem ersten Schritt wird eine klare Forschungsfrage formuliert, die das Feld eröffnet und umgrenzt. Voraussetzung für gemeinsames Arbeiten und Forschen ist ein grundsätzliches Interesse aller Beteiligten am Thema, das bearbeitet werden soll. Beim ersten Termin wird zum Forschungsthema ein allgemein verständlicher und alltagssprachlicher Satz formuliert, z.B. „Als ich einmal einsam war...“ oder „Als ich mich einmal durchsetzte...“. Es ist wichtig, keine abstrakten oder wissenschaftlichen Formulierungen (wie z.B. „zur Problematik geschlechtsspezifischer Affektbesetzung“), sondern einfache Sätze zu verwenden, zu denen sich Erinnerungen einstellen können.

2. Schritt:Verständnis vom Gegenstand

Der Einstieg in den Forschungsprozess beginnt mit der Sammlung von Assoziationen und Vorannahmen zum Thema. Es folgt eine Diskussion der Vorannahmen und erste Formulierungen von Hypothesen.

3. Schritt: Empirie erheben

Es werden zum formulierten Thema (z.B. Als ich mich einmal durchsetzte...) Erinnerungsszenen in der dritten Person geschrieben. Es ist wichtig, keine biographische Er-

zählung zu verfassen, sondern sich auf *eine* bestimmte Situation, *ein* Ereignis, *eine* Szene zu konzentrieren. Durch das Schreiben in der dritten Person kommt es zu einer gewissen Distanz. Dies stellt eine Erleichterung dar, über Vergangenes detaillierter zu schreiben und es kann sich dadurch eine neue Sichtweise ergeben. Die Erfahrungen werden durch das Schreiben in der dritten Person verfremdet und wichtiger genommen. Haug nennt dies auch eine Historisierung oder Verfremdung der Erzählperson (vgl. Haug 1999, 203).

4. Schritt: Kollektive Bearbeitung der Szenen³

Es ist wichtig, sich immer wieder bewusst zu machen, dass nicht die Autorin, sondern *der Text* bearbeitet wird. Hilfreich ist es, wenn alle nur in der dritten Person über die Autorin sprechen. Es sollte jegliche Psychologisierung und das „Sich-in-den-Text-Einfühlen“ vermieden werden, der Text wird sprachanalytisch *auseinandergenommen* bzw. dekonstruiert. Das heißt, wir suchen nicht den subjektiv gemeinten Sinn, sondern Ziel ist die Herausarbeitung von allgemeinen Strukturen. Es werden Fragen an den Text gestellt (Wie kommt die Autorin vor? Wie stellt die Autorin das Problem dar? Welche Handlungen, Gefühle, Gedanken, Interessen und Ziele werden genannt?) und anschließend Kategorien gebildet: Taten der Autorin, Gefühle der Autorin, Gedanken der Autorin, Taten der anderen Personen, Gefühle der anderen Personen, Gedanken der anderen Personen, Klischees/Floskeln. Es wird eng am Text gearbeitet, die Sprache in ihre Bausteine zerlegt und die Formulierungen in die jeweiligen Spalten eingetragen. So werden zum Beispiel unter der Kategorie „Taten der Autorin“ alle Verben als Aktivität gesammelt und sprachliche Besonderheiten notiert (z.B. „es“ als unpersönliches Hilfsverb, negierte Verben u.a.). Wenn alle Kategorien erfasst sind, wird der wörtliche Text verlassen und die Verknüpfungen, die Leerstellen und Widersprüche einer Szene, die Konstruktion des vorgestellten Problems und die Selbstkonstruktion der Autorin herausgearbeitet. Unter Verknüpfungen versteht man Bedingungsbeziehungen, die der Text uns als selbstverständlich vorstellt, wo es aber implizit keinen zwingenden Zusammenhang gibt (z.B. erwachsen werden und Haare abschneiden). Es kann sein, dass in der Szene einige Fragen offen bleiben. Leerstellen sind jene fehlenden Bausteine, welche die Plausibilität des vorgestellten Problems unterstreichen würden (z.B. fehlende Angaben von Zielen einer Handlung, Motivation u.ä.). Auch das Aufspüren von Widersprüchen geht davon aus, dass der Text nach Erklärungen verlangt, weil die Einzelnen, um handlungsfähig zu sein und zu bleiben, ihren Geschichten und ihrer Selbstwahrnehmung eine gewisse Stimmigkeit geben müssen. Durch Widerspruchseliminierung bzw. durch das Übergehen auftretender Widersprüche aus der Wahrnehmung wird die Szene als ein scheinbar harmonisches Ganzes konstruiert. Diese Stellen bilden wichtige Anhaltspunkte für eine neue Problemformulierung. Im Rahmen eines längeren Forschungsprojektes kann die Autorin gebeten werden, eine zweite Fassung der Szene zu schreiben, die Leerstellen zu füllen und Unklarheiten zu ergänzen.

³ In Bezug auf die exemplarische Bearbeitung eines Erinnerungstextes verweisen wir auf die CD-ROM.

5. Schritt: Problemverschiebung bzw. Formulierung einer neuen Forschungsfrage

Fünfter Arbeitsschritt ist die Herausarbeitung der sogenannten *Problemverschiebung* bzw. des latenten Praxiszusammenhangs oder anders ausgedrückt, die Formulierung des impliziten Problems der Szene, das von der Autorin nicht formuliert wurde. Dies ergibt sich aus der Konstruktion von Ich und anderen, aus den Spalten der Leerstellen und Widersprüche und wird als neue Botschaft in einer These formuliert.

„Die Konstruktion der Szene führt uns zu der oder den Problemverschiebung(en), also zu der Frage, welche neuen, bisher nicht gedachten Zusammenhänge zum Thema auftauchen. Die aus einer Szene erarbeitete Konstruktion sprechen die Forschenden verallgemeinernd für Frauen. Dies hat den Sinn, die Konstruktion probenhalber als Möglichkeit für alle Frauen zu denken und ihre Relevanz in der Weiterarbeit zu prüfen.“ (Haubenreisser & Stöckmann 1993, 150)

Die sich aus der Problemverschiebung formulierte These ergibt die neue Forschungsfrage und den tatsächlichen Gegenstand des Forschungsprojektes. Bei einer Gruppe von acht bis zwölf Frauen kann es sein, dass sich zwei oder drei verschiedene Problemverschiebungen ergeben. In diesem Fall entscheidet die Gruppe, an welchem Thema weitergearbeitet wird. Beispiel für eine Problemverschiebung: In einem Seminar schrieben Frauen Szenen zum Thema „Als ich mich einmal durchsetzte“. Die kollektive Bearbeitung bzw. Dekonstruktion ergab, dass Frauen sich auf die Befriedigung von kurzfristigen Bedürfnissen konzentrieren und (auf Grund ihrer Sozialisation) eher Schwierigkeiten haben, langfristige Ziele zu verfolgen. Die Frauen schrieben neue Szenen zum Thema „Als ich mich einmal mit meinen langfristigen Bedürfnissen verbündete“ und erarbeiteten verschiedene Konflikttheorien, da in den Szenen ein enger Zusammenhang von Konfliktfähigkeit und dem Verfolgen von langfristigen Zielen sichtbar wurde.

6. Schritt: Es folgt eine Wiederholung der Schritte 2 bis 4:

Verständnis vom Gegenstand, Empirie erheben, kollektive Bearbeitung der Szenen.

Zum neuen Thema werden wieder die Vorannahmen gesammelt, neue Szenen geschrieben und gemeinsam dekonstruiert. Bei der Bearbeitung dieser zweiten Szenen ergibt sich keine Problemverschiebung mehr, sondern die Ergebnisse werden direkt mit den bestehenden Theorien des Gegenstandsbereiches konfrontiert.

7. Schritt: Kritik, Ergänzung und Reformulierung bestehender Theorien

Während des gesamten Forschungsprozesses werden kollektiv bestehende Theorien zum Gegenstand erarbeitet. Die zuvor aus der Empirie gewonnenen theoretischen Erkenntnisse werden an den bestehenden theoretischen Konzeptionen geprüft, um diese zu ergänzen, zu kritisieren und zu reformulieren.

8. Schritt: Publikation der Ergebnisse

Öffentlich-kritische Auseinandersetzung im theoretischen Raum mit der Intention der produktiven Entwicklungsmöglichkeit für den interdisziplinären Wissenschaftsdiskurs.

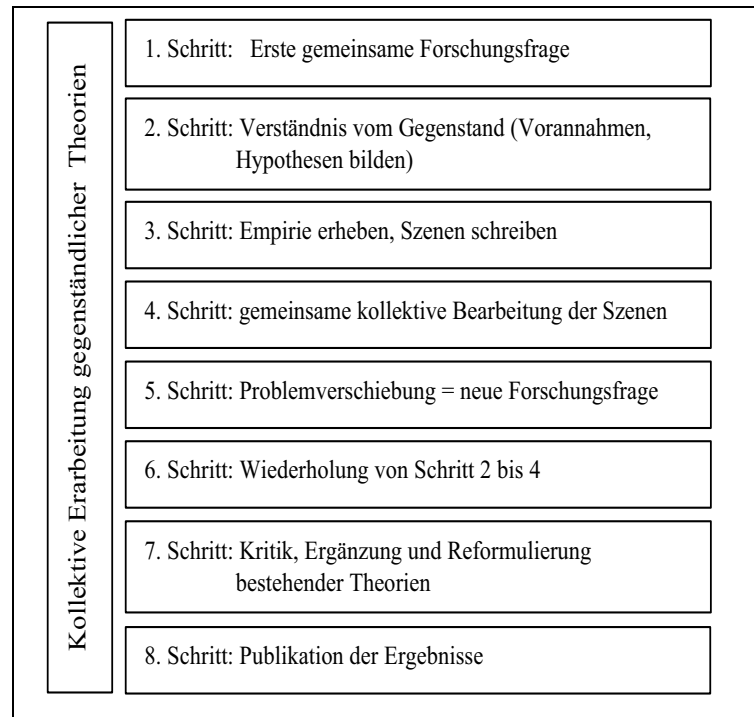


Abb. 1: Darstellung konkreter Arbeitsschritte

5. Erinnerungsarbeit als emanzipatorisches Lernprojekt

Abschließend fassen wir nochmals die Grundtheoreme von kollektiver Erinnerungsarbeit zusammen:

- Frauen können sich selbst als „empirisches Material“ des eigenen Forschungsprozesses betrachten und dadurch herausarbeiten, wie weibliche Sozialisationsprozesse geschehen.
- Die herrschende Kultur und Ideologie wird durch uns selbst reproduziert. Somit ist es notwendig, die Bereiche, in denen Frauen als Produzentinnen des Kulturellen und Ideologischen tätig sind, zu erforschen.
- Sprache ist nicht einfach ein Werkzeug, dessen sich Frauen besser oder schlechter bedienen können, sondern Sprache macht Politik, wir arbeiten mit Sprache, Sprache arbeitet mit uns. Sprache verändern heißt sich selbst verändern
- In den Theorien über Gesellschaft und Kultur kamen und kommen Frauen nicht vor. Diese Abwesenheit galt und gilt es kritisch zu bearbeiten.

- Da Frauen sich selbsttätig in die Gesellschaft hineinarbeiten, sind sie die Expertinnen, die wissen, *wie* sie das tun.

„Was angezielt ist auf dem Boden kleiner persönlicher Erlebnisse, soweit die Erinnerung sie zensierend herausgibt, ist die Herausarbeitung ganz allgemeiner, wenn auch immer vorläufiger Aussagen zur Aneignung von Weiblichkeit in unseren Gesellschaften. Eingeschlossen in diesen selbst gegebenen Forschungsauftrag sind die auf Erfahrung gegründeten Annahmen,

- dass diese Weiblichkeit, für die wir den Begriff Frauenformen fanden, für uns ein Gefängnis ist, aus dem wir uns befreien wollen;
- dass wir dies selber tun müssen und nicht durch andere erledigen lassen;
- dass wir das Wissen darum, wenngleich in vielfach verzerrter, illusionärer, nur halb bewusster, zumeist zensierter Form selber haben, wiederum aus Erfahrung,

und dass es also der Arbeit mit der eigenen Erinnerung bedarf, um Menschlichkeit, befreitere Zukunft zu gewinnen.“ (Haug 1999, 15)

Haug weist darauf hin, dass es bei der Methode der Erinnerungsarbeit nicht nur darum geht, (vorläufiges) theoretisches Wissen zu erarbeiten und zu verbreiten, sondern Erinnerungsarbeit stellt sich als fortschreitender Prozess dar, als Dialektik von Theorie und Empirie.

Wir verstehen Erinnerungsarbeit als ein emanzipatorisches Lernprojekt mit „Openend-Konzeption“, bei welchem der Weg schon das Ziel ist.

Literatur- und Medienverzeichnis

- Adorno, Theodor W.: *Gesammelte Schriften in 20 Bänden. Bd. 6. Negative Dialektik*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1997.
- Adorno, Theodor W.: *Nachgelassene Schriften 4/15. Einleitung in die Soziologie*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1993.
- Bilden, Helga: *Geschlechtsspezifische Sozialisation*. In: Hurrelmann, Klaus & Ulrich, Dieter (Hg.): *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim u.a. (Beltz) 1998.
- Gramsci, Antonio: *Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe. Bd. 6*. In: Haug, Wolfgang Fritz (Hg.): *Hefte 10 und 11. Philosophie der Praxis*. Hamburg (Argument-Verl.) 1994.
- Gramsci, Antonio: *Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe. Bd. 6*. In: Haug, Wolfgang Fritz (Hg.): *Hefte 10 und 11. Philosophie der Praxis*. Hamburg (Argument-Verl.) 1994.
- Gudjons, Herbert: *Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch*. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 1993.
- Haubenreisser, Karen & Stöckmann, Sike: *Der andere Blick. Erinnerungsarbeit als Methode und Bildungsurlaub*. In: Haug, Frigga u.a. (Hg.): *Hat die Leistung ein Geschlecht? Erfahrungen von Frauen*. Hamburg (Argument) 1993, S. 139-172.
- Haug, Frigga: *Erinnerungsarbeit*. Hamburg (Argument Verl.) 1990.
- Haug, Frigga: *Vorlesungen zur Einführung in die Erinnerungsarbeit*. Berlin (Argument Verl.) 1999.
- Haug, Frigga & Hauser, Kornelia: *Der Widerspenstigen Lähmung. Kritische Psychologie der Frauen Bd. 2*. Hamburg u.a. (Argument Verl.) 1986. (Argument-Sonderband. 130)
- Haug, Frigga & Hauser, Kornelia: *Die andere Angst*. Hamburg u.a. (Argument Verl.) 1991. (Argument-Sonderband. 184)
- Haug, Frigga & Hauser, Kornelia: *Subjekt Frau. Kritische Psychologie der Frauen. Bd. 1*. Hamburg u.a. (Argument Verl.) 1988. (Argument-Sonderband. 117)

- Haug, Frigga (Hg.): *Erziehung zur Weiblichkeit. Reihe Frauenformen*. Hamburg u.a. (Argument Verl.) 1991a. (Argument-Sonderband. 45)
- Haug, Frigga (Hg.): *Sexualisierung der Körper. Reihe Frauenformen*. Hamburg u.a. (Argument Verl.) 1991b. (Argument-Sonderband. 90)
- Heinze, Thomas & Krambrock, Ursula: *Erziehungswissenschaft: Methodologie*. In: Hierdeis, Helmwart & Hug, Theo (Hg.): Taschenbuch der Pädagogik. 4. überarb. Aufl. Baltmannsweiler (Schneider) 1996, S. 507-520.
- Heisenberg, Werner: *Der Teil und das Ganze. Gespräche im Umkreis der Atomphysik*. München (Piper) 1996.
- Marx, Karl u.a. (Hg.): *Marx, Engels. Ausgewählte Werke*. Berlin (Directmedia Publ.) 1998. (MEW. 40) (Digitale Bibliothek. 11)
- Mayring, Philipp: *Die qualitative Wende. Grundlagen, Techniken und Integrationsmöglichkeiten qualitativer Forschung in der Psychologie*. In: Schönplflug, Wolfgang (Hg.): Bericht über den 36. Kongreß der DGfPs in Berlin. Göttingen (Hogrefe) 1989, S. 306-313.
- Mies, Maria: *Frauenbewegung und 15 Jahre Methodische Postulate zur Frauenforschung*. In: Diezinger, Angelika u.a. (Hg.): Erfahrung mit Methode. Wege sozialwissenschaftlicher Forschung. Freiburg (Kore) 1994, S. 105 – 128.
- Schratz, Michael: *Interkulturelles Lernen als Erinnerungsarbeit. Ein Versuch gegen die Angst vor dem Fremden*. In: Schratz, Michael & Fuchs, Gabriele (Hg.): Interkulturelles Zusammenleben – aber wie? Innsbruck (Österr. Studienverl.) 1994, S. 137-158.
- Schütz, Alfred & Luckmann, Thomas: *Strukturen der Lebenswelt*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1979.
- Senge, Peter M.: *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Stuttgart (Klett-Cotta) 1998. (Originalausg.: The Fifth Discipline. The art und practive of the learning organization, New York 1990)
- Séve, Lucien: *Marxismus und Theorie der Persönlichkeit*. Frankfurt a.M. (Verl. Marxistische Blätter) 1983.

Ulrike Hugl

Qualitative Inhaltsanalyse

1. Prolog

„In ... Papieren liegt die große Klugheit des Papalagi.¹ Er muß jeden Morgen und Abend seinen Kopf zwischen sie halten, um ihn neu zu füllen und ihn satt zu machen, damit er besser denkt und viel in sich hat... Es ist das erste, wonach der Papalagi greift, nachdem er den Schlaf von sich stieß. Er liest. Er bohrt seine Augen in das, was die vielen Papiere erzählen... die vielen Papiere bewirken eine Art Rausch oder Taumel... Der Papalagi überfüllt seinen Kopf mit solcher Papiernahrung. Sie liegt in jeder Hütte, man häuft ganze Truhen voll und jung und alt nagen dran, wie die Ratten am Zuckerrohr...“ (UPN Volksverlag 1973, 54)

Soweit die Rede des Südseehäuptlings Tiuvavii, der nach seinem Aufenthalt bei den Papalagi, den Europäern, seinen Stammesmitgliedern von uns – der „anderen“ Welt – erzählte.

Inhaltsanalyse fokussiert auf „Papiere“, ist die Analysemethode qualitativer „Papiernahrung“. Sie scheint auf den ersten Blick im Kanon qualitativer Forschungsmethoden ein gewisses Mauerblümchendasein einzunehmen. Jedenfalls liegt für sie keine umfassende und systematische Auswertungsanleitung vor. Demnach können auch keine klaren, umfassend geltenden Auswertungsregeln abgeleitet werden. Bisherige Meilensteine, Entwicklungen und Trends wurden von Pädagogen, Soziologen und Psychologen geprägt, also vorwiegend in jenen Bereichen, in denen aufgrund vorliegender Texte, Gesprächstranskripte² usw. Auswertungen erforderlich sind, für die eine ausschließlich quantitative Inhaltsanalyse weitgehend zu kurz gefasst wäre. In den letzten Jahren gewinnt das qualitative Paradigma immer stärkere Bedeutung im Reigen inhaltsanalytischer Methoden der Datenauswertung.

Grundsätzlich stellt sich bei jedem inhaltsanalytischen Arbeiten die Frage nach einem eher oder ausschließlich qualitativen oder quantitativen Forschungszugang. Beim quantitativen Zugang wird davon ausgegangen, dass die zu untersuchende Sphäre sozialen Lebens bereits bekannt und damit eine besondere Offenheit und Flexibilität nicht mehr erforderlich sei. Fazit dieses und auch ähnlicher Argumente ist ein Ausspielen methodologischer Positionen. – Beide Positionen, die qualitative wie die quantitative, haben ihre Berechtigung, ihre Vor- wie Nachteile, sie ergänzen sich gegenseitig und sollten nicht konkurrieren (siehe auch Wilson 1982, 500). Als bedeutend erscheint, jeweils anhand des zu untersuchenden Phänomens bzw. der zu untersuchenden Daten die Entscheidung für den einen oder anderen Forschungsansatz zu treffen, gegebenenfalls beide im Auswertungsablauf einzubauen.

¹ Papalagi (sprich: Papalangi) heißt Europäer.

² Ein Transkript ist die verschriftlichte Form eines Gesprächs.

2. Anknüpfungspunkte aus „Nachbardisziplinen“ der qualitativen Inhaltsanalyse

Anknüpfungspunkte zur Konstruktion einer qualitativen Inhaltsanalyse können in „Nachbardisziplinen“ geortet werden. Insbesondere zu nennen sind:

- die Content Analysis³,
- der Symbolische Interaktionismus und
- die Objektive Hermeneutik.

Die einzelnen Disziplinen werden im folgenden kurz umrissen.

2.1 Content Analysis

Eine indische Fabel berichtet, dass ein Fürst einige Blinde bat, ihm einen Elefanten zu beschreiben. Zu diesem Zweck ließ er sie in den Stall führen – den einen zu den Beinen, den anderen zum Rüssel, den dritten zu den Stoßzähnen, den vierten zum Schwanz und den letzten an den Bauch. Als sie ihr Teilstück befühlt hatten, fragte sie der Fürst, wie ein Elefant nun beschaffen sei. Da sagte der eine: „Ein Elefant ist fest und spitz wie ein Holzpfeiler“, der andere: „Nein, er ist rund und geschmeidig wie ein dünner Wasserschlauch“ ... Für jeden war der Elefant anders und sie begannen sich zu streiten und zu prügeln.

Die Content Analysis gilt als kommunikationswissenschaftliches Instrument quantitativ orientierter Inhaltsanalyse. Ihre Wurzeln finden sich in der Praxis der Publizistik, genauer in der angewandten Analyse von Zeitungsartikeln zu Beginn dieses Jahrhunderts. In den USA beherzigte man den Rat Max Webers, ausgesprochen anlässlich des im Jahr 1910 stattgefundenen ersten Soziologentags, Zeitungsartikel mit „Schere und Kompass“ anzugehen, um „Content“ entsprechend quantitativ analysieren zu können.

In den 30er Jahren erlebte die Content Analysis ihren ersten Höhepunkt (vgl. Merten & Ruhrmann 1982, 699 sowie Mayring 1988, 22). In Massenmedien wie Radio, Zeitungen und Film sollte sie Rückschlüsse auf die „öffentliche Meinung“ zulassen. Kommerzielle Institutionen (Presse, General Motors u.a.) machten sich das Instrument der Content Analysis für ihre Zwecke zunutze. Nicht zuletzt gab der amerikanische Kongress die Auswertung von feindlicher Propaganda in Auftrag.⁴

1941 fand an der Universität von Chicago eine Konferenz aller damals führenden Vertreter der Massenkommunikationsforschung statt. Bei diesem Gedankenaustausch wird der Grundstein für eine interdisziplinäre Kommunikationsforschung und interdisziplinäre Diskussion der inhaltsanalytischen Methode gelegt. Der Begriff der „content analysis“ wird geprägt und gilt fortan als terminus technicus für die „neue“ inhaltsanalytische Methode. (Merten & Ruhrmann 1982, 701)⁵

³ In der Literatur finden sich unterschiedliche begriffliche Zuordnungen zur Inhaltsanalyse. Hier soll „Content Analysis“ für die klassische, am quantitativen Paradigma orientierte Inhaltsanalyse stehen, die ursprünglich aus der publizistischen Analyse entsprungen ist und später weiterentwickelt wurde.

⁴ Erste inhaltsanalytische, quantitativ orientierte Studien gehen auf Lasswell (1902-1978) zurück (bspw. Lasswell 1927). Lasswell entwickelte gemeinsam mit seinen Mitarbeitern (Janowitz, Lerner, Pool u.a.) einige neue Ansätze und Techniken und erhielt dafür breite Anerkennung.

Berelson gilt als einer der Hauptvertreter der Content Analysis in den 50er Jahren und erhebt die Forderung Kommunikationsinhalte objektiv, systematisch und quantitativ auszuwerten und propagiert insbesondere

- die Objektivität und Regelgeleitetheit der Methode,
- die Systematik der Methode und Materialauswahl sowie die Festsetzung von Auswertungsregeln,
- dass Wissenschaftlichkeit nur gegeben ist, wenn sie nach Quantifizierung strebt oder diese zumindest intendiert ist und
- die Beschränkung auf manifeste Inhalte bei der Inhaltsanalyse.⁶

Die klassische Inhaltsanalyse geht bis heute auf den Stand der Content Analysis der später 60er Jahre zurück und „wurde zum Standardinstrument empirischer Kommunikationswissenschaft“. (Mayring 2000, 25)

Welche Eckpfeiler sind aus der Content Analysis für die Entwicklung einer qualitativen Inhaltsanalyse ableitbar? (Hugl, 1995, 33, vgl. auch Mayring, 2000, 27)

- Ebenso wie bei der klassischen Inhaltsanalyse (Content Analysis) muss auch bei der qualitativen Inhaltsanalyse das Datenmaterial definiert werden, welches auf das Forschungsproblem hin analysiert werden soll.
- Beide, die quantitative wie qualitative Inhaltsanalyse, basieren auf der Entwicklung eines sogenannten Kategoriensystems, d.h. Kategorien als „Oberbegriffe“, für den Text. Die Auswertung erfolgt bei beiden Formen der Inhaltsanalyse entlang der definierten Kategorien des Kategoriensystems.
- Die Forderung Berelsons nach „Regelgeleitetheit“ kann ebenso auf die qualitative Inhaltsanalyse übertragen werden. Wichtig in diesem Zusammenhang ist das Gütekriterium der Interkoderreliabilität, d.h. der Anspruch, dass auch mehrere Koder (Auswerter) bei Einhaltung der für die Analyse geltenden Regeln zum selben Auswertungsergebnis kommen.⁷
- Berelson fordert das Postulat der Objektivität der Inhaltsanalyse und in diesem Zusammenhang die Analyse manifester Inhalte. Nach Meinung von Fühlau (1978, 15f) müsste diese Forderung an die quantitative Inhaltsanalyse zu verzerrten oder irrelevanten Ergebnissen führen. Denn: „Anhand linguistischer Überlegungen läßt sich zeigen, dass Zeichen bzw. symbolhaltiges Material zwar verschiedene Funktionen erfüllen, diese aber immer nur zu theoretischen Zwecken getrennt werden können, da sie in der Aktualisierung stets alle zugleich wirksam werden.“ – Für die Entwicklung einer qualitativen Inhaltsanalyse sollte sich aus der Diskussion „manifeste versus latente Inhalte“ – unter der Bedingung der Einhaltung bestmög-

⁵ Der Begriff ‚Content Analysis‘ wurde vermutlich vorwiegend zuerst von Waples, Berelson und Bradshaw 1940 benutzt: „The termin ‚content analysis‘ ist here taken to include the analysis for several aspects of written discourse“ (Waples & Berelson & Bradshaw 1940, 147).

⁶ Eine spezifische Analyse und Diskussion zu den einzelnen Forderungen von Berelson findet sich in Hugl 1995, 30ff. Weiterführende Literatur: Herkner 1974, 159, Schnell 1988, 370, Lamnek 1989, 173 u.a.

⁷ Interkoderreliabilität bezieht sich demnach auf die intersubjektive Nachvollziehbarkeit des Analyseergebnisses und gilt sowohl für die Content Analysis wie die qualitative Inhaltsanalyse. Mehr zu Gütekriterien qualitativer Inhaltsanalyse weiter hinten im Text.

licher Objektivitätskriterien bzw. Subjektivitätsminimierung (im Sinne forschungsspezifischer und prozessualer Offenlegung des Forschungsprozesses) – auch die Analyse sinnmachender latenter Kommunikationsinhalte ableiten lassen.

2.2 Symbolischer Interaktionismus

Vielleicht würden wir gut daran tun, den Plan zu verlieren, die Karte wegzuwerfen, vom Motorrad abzusteigen, einen seltsamen Hut aufzusetzen, dreimal scharf zu bellen und dann, schmal aussehend, gelb und schmutzig, davonzutrotten, durch die Wüste und hinauf in die Wälder... Wir sind in einem rationalen Dilemma, einer Situation des Entweder-Oder, wie sie von der binären Computerdenkweise wahrgenommen wird, und weder das Entweder noch das Oder ist ein Ort, wo Menschen leben können... Ich habe die Wahl eines Großinquisitors. Wirst du Freiheit ohne Glück oder Glück ohne Freiheit wählen? Ich denke, die einzig mögliche Antwort ist: Nein. (LeGuin, Ursula K.)

Der Symbolische Interaktionismus ist eine Theorierichtung, die vorwiegend auf Mead (erstmal 1934) und Blumer (1969) zurückgeht. „Symbole“ als Vorgänge oder Gegenstände, die als Sinnbilder auf etwas anderes verweisen (z.B. Fahne als Symbol für Nation), sind Kulturprodukte. Obgleich interindividuelle Variationen möglich und wahrscheinlich sind (eine schwarze Katze bedeutet nicht für alle Menschen Unglück), gibt es historisch und gesellschaftlich festgelegte und von jedem Gesellschaftsmitglied zu erlernende Grundbedeutungen.“ – Unter „symbolischer Interaktion“ wird demnach ein wechselseitiges, aufeinander bezogenes Verhalten von Gruppen bzw. Personen unter Anwendung gemeinsamer Symbole verstanden, wobei eine Ausrichtung an den Erwartungen der Handlungspartner erfolgt (eine „nicht-symbolische Interaktion“ wäre bspw. ein reflexartiges aufeinander bezogenes Verhalten). (Lamnek, 1988, 45)

Gemäß Blumer wird der Symbolische Interaktionismus von vier inhaltlichen Punkten und deren Schlussfolgerungen geprägt (Blumer, 1980, 66f):

- Handlungen von Individuen gegenüber „Dingen“ gehen von der Bedeutung aus, welche diese für sie besitzen – sie gehen demnach nicht unbedingt davon aus, was tatsächlich ist, sondern von dem, was Menschen glauben, dass etwas so oder anders ist.
- Menschliches Zusammenleben erfolgt prozessual. Die an diesem Zusammenleben Beteiligten zeigen gegenseitig Bedeutungsinhalte an und interpretieren diese.
- Soziales Handeln obliegt besonderen Situationen, die der Wahrnehmung und darauf aufbauend der Einschätzung zukünftiger Handlungsweisen des Betroffenen bedürfen.
- Institutionen, soziale Organisationen etc. sind als komplexe Vernetzung von Handlungen und als Sammelsurium der handelnden Personen zu verstehen.

Fazit: Der Symbolische Interaktionismus geht in dessen Forschungsablauf von einer laufenden Rückkoppelung zwischen „wissenschaftlichem“ Verstand und „Alltagsverstand“ aus: Nur einen der beiden einzusetzen, würde zu kurz zielen. Der Symbolische Interaktionismus fokussiert damit auf die Kontrolle des „Wissenschaftsverstands“ durch den „Alltagsverstand“ (alltägliche Nähe). Damit ist dieser Ansatz geprägt von einem tiefen Eintauchen des Forschers in die zu untersuchende soziale Gegebenheit und einer persönlichen Beteiligung an der zu untersuchenden Lebensform, bis hin

zum gegebenenfalls ständigen Zusammenleben mit den zu untersuchenden Teilnehmern (vgl. auch Spöhring, 1989, 67f).

Exploration und Inspektion bilden bei Blumer (1980, 122ff) die zentralen Eckpfeiler des Vorgehens: Die Exploration zielt darauf, dem Forscher den Untersuchungsgegenstand durch eine reflexive und evaluierende Betrachtungsweise näher zu bringen und bedeutet damit ein nach Möglichkeit vorurteilsfreies Einlassen auf die Interaktionspartner und den Untersuchungsgegenstand. Einher sollte damit die richtige Abschätzung und gegebenenfalls Änderung der methodischen Konzeption im Forschungsablauf gehen. Der Zweck der methodischen Exploration ist die spezifische, klare Definition des Forschungsproblems, der dafür wichtigen Daten und des Vorgehens (das methodische Vorgehen soll dabei an kein vorab definiertes Instrumentarium gebunden sein, sondern ein Sammelsurium möglicher Forschungszugänge ermöglichen). Girtler (1984, 63) führt in seinen Untersuchungen immer wieder die Nähe zum Forschungsgegenstand vor. Aufgabe des Forschers sei es, „mit seinem ganzen Menschsein“ in den Forschungsgegenstand einzudringen, und er resümiert, eine immer wieder auftauchende Forderung nach Distanz könnte auch von der Bequemlichkeit oder der Angst der Forscher herrühren, sich nicht wirklich auf die Probleme der zu Untersuchenden einzulassen... – Es bleibt wohl zu fordern, trotz Girtlers extremen Beispielen des Sich-Einlassens, einen „goldenen (subjektiven) Mittelweg“ zwischen kritischer Distanz und dem Sich-Einlassen zu suchen. Was bleibt (wie bei vielen anderen Forschungszugängen auch), ist wohl die Orientierung an einem Vorgehen, das subjektive Aspekte, Sichtweisen und Situationen der Forschungsteilnehmer einbezieht und eine Perspektive mehrerer Wirklichkeiten zulässt.⁸

Welche Eckpfeiler sind aus dem Symbolischen Interaktionismus für die Entwicklung einer qualitativen Inhaltsanalyse ableitbar? (vgl. Hugl, 1995, 40)

- Einem etwaigen „Forschervorurteil“ (Girtler) kann durch die Perspektive des Anderen, durch das Sich-Einlassen auf die Lebensbühne des zu Untersuchenden, begegnet werden.
- Die Anwendung qualitativer Inhaltsanalyse ist vor allem dort vom Spannungsfeld zwischen kritischer Distanz und „versenkender Empathie“ betroffen, wo der Forscher das zugrunde liegende Datenmaterial selbst erhoben hat (z.B. offene Interviews) und damit das Involviertsein in die Datenentstehung und etwaige „Vereinahnungsprozesse“ durch den Untersuchungsgegenstand zum Tragen kommen können.
- Der multimethodische Zugang des Symbolischen Interaktionismus bringt für die qualitative Inhaltsanalyse die Überlegung mit sich, trotz des Festhaltens am qualitativen Paradigma auch quantitative Forschungsschritte (quasi als „forschungsökonomische Krücke“) zuzulassen.
- Dem laufenden Rückkoppelungsprozess zwischen theoretischen Annahmen und empirischen Ergebnissen des Symbolischen Interaktionismus kann die laufende Evaluierung des Kategoriensystems im Forschungs- bzw. Auswertungsablauf in der qualitativen Inhaltsanalyse entsprechend gegenübergestellt werden.

⁸ Vgl. dazu auch die Ansätze von Watzlawick („Wie wirklich ist die Wirklichkeit?“ u.a.) 1990, 1988 und 1987.

2.3 Objektive Hermeneutik

Jedes Projekt, jede Prozedur, jede Theorie muß für sich und nach Maßstäben gemessen werden, die an die relevanten Prozesse angepaßt sind. Die Idee einer universellen und stabilen Methode und die entsprechende Idee einer universellen und stabilen Rationalität sind ebenso unrealistisch wie die Idee eines Meßinstrumentariums, das jede Größe in allen nur möglichen Umständen mißt. Wissenschaftler ändern ihre Maßstäbe, ihre Verfahrensweisen, ihre Rationalitätskriterien im Verlauf ihrer Forschung genauso, wie sie ihre Meßinstrumente und ihre Theorien ändern. (Paul Feyerabend)

Die Entwicklung zum wohl differenziertesten Verfahren qualitativer Dateninterpretation geht vorwiegend auf die Arbeiten von Oevermann und seiner Mitarbeiter (z.B. Krappmann, Kreppner, Schütze, Gripp, Kronau) am Berliner Max Planck-Institut für Bildungsforschung zurück. Schon Ende der 60er Jahre führten die Unzulänglichkeiten quantitativer Untersuchungsergebnisse Oevermann, Krappmann und Kreppner zu einer entsprechend kritischen Betrachtung (vgl. Reichertz 1991, 224) und darauf aufbauend zunächst zur Entwicklung qualitativer Erhebungsvarianten, später zu spezifischen qualitativen, hermeneutischen Auswertungsverfahren. Methodische Basis bildete die Auseinandersetzung mit dem Kompetenz-Performanz-Modell Chomskys, den Konzepten Freuds und Watzlawicks⁹, Piagets Lerntheorie und die Zugänge von Mead, Searles und Peirce.¹⁰

Nach Reichertz (1991, 226) wird im Verlauf der Analyse rekonstruiert, welche Struktur im untersuchten Text zu finden ist. Beschreibungen dieser Struktur haben möglichst trennscharf zu erfolgen. Gesetzt den Fall, dass in der weiteren Analyse eine Stelle der zuvor festgelegten Strukturbeschreibung widerspricht, kann die Hypothese als falsifiziert gelten – andernfalls gilt die Rekonstruktion bis auf weiteres gültig. Aussagen über die Struktur von Typen ergeben sich nach zahlreichen Einzelfallstudien, sozusagen „in the long way“.

Beim „Objektiven“ von Oevermanns Hermeneutik ist der Analysegegenstand nicht im intendierten Sinn des Akteurs zu suchen, sondern in der latenten Sinnstruktur, die der Forscher als objektive Bedeutungskomponenten hinter manifesten Einzelhandlungen der beteiligten Interakteure erschließt: Latente Sinnstrukturen verfügen über eine eigene Realität, „unabhängig davon, ob sie von den an der Interaktion beteiligten Subjekten realisiert werden oder nicht“ (Oevermann 1983, 98 sowie Oevermann u.a. 1979, 382).¹¹ Hinter sozialen Interaktionen stehende latente Sinnstrukturen, welche versucht werden sollen, in der Analyse von Interaktionstexten zu erkennen. Dabei brauchen die Akteure den Sinn ihrer Handlungen nicht zu begreifen – der Akt der Entschlüsselung wird mitunter erst durch die Analyse eines Dritten möglich.

⁹ Watzlawick unterscheidet zwischen Inhalts- und Beziehungsebene.

¹⁰ Weitere Literatur zum Hintergrund der Forschungstätigkeit von Oevermann und seinen Mitarbeitern findet sich bspw. in Oevermann & Allert & Konau 1980; Oevermann 1989.

¹¹ Im Laufe des Sozialisationsprozesses übernimmt ein Kind Sinninterpretationen seiner Bezugspersonen. Solche Sinninterpretationen basieren auf latenten Sinnstrukturen, welche vom Kind nicht realisiert werden. Im Laufe seines Entwicklungsfortschritts wird das Kind befähigt, die hinter seinem Verhalten liegenden Sinnstrukturen (teils) zu erkennen.

Ohne an dieser Stelle spezifisch auf die Einzelheiten des hermeneutischen Analyseprozesses einzugehen, soll wiederum die Frage nach dem Zusammenhang zur qualitativen Inhaltsanalyse gestellt werden:

Welche Eckpfeiler sind aus der Objektiven Hermeneutik für die Entwicklung einer qualitativen Inhaltsanalyse ableitbar? (vgl. Hugl, 1995, 46, 47)

- In der Objektiven Hermeneutik wird mit Hilfe der differenzierten Feinanalyse sehr viel Information in Form von Interpretationen gewonnen. Diese Interpretationen sind offen und gegebenenfalls durch andere Interpretateure abänderbar. Für die Entwicklung einer qualitativen Inhaltsanalyse ließe sich ableiten, dass ein Vorgehen gefunden werden sollte, das so offen ist, dass es den oder die Auswerter nicht zu sehr einschränkt, allerdings einen derart geregelten Analyseprozess vorsieht, dass eine fortlaufende Veränderbarkeit der Ergebnisse durch verschiedene Auswerter minimiert oder ausgeschlossen werden kann. Durch ein geeignetes Kategoriensystem mit „Unterdimensionen“ soll ein regelgeleitetes Vorgehen durch die Auswerter gewährleistet werden. Weiters wird eine genaue Definition der thematischen, schwerpunktartigen Interpretationsrichtung des Untersuchungsgegenstandes erforderlich.
- Die Veränderbarkeit von Ergebnissen durch verschiedene Interpretateure betreffend könnte für die Entwicklung einer qualitativen Inhaltsanalyse abgeleitet werden, dass (idealerweise) mit Hilfe geeigneter Vorgehensdefinitionen ein Weg gefunden werden soll, dass auch andere (am Analyseprozess nicht beteiligte) Interpretateure anhand einer Auswertungsstichprobe zu denselben Resultaten kommen wie die ursprüngliche Gruppe von Auswertern (oder der ursprüngliche Auswerter). Das entsprechende Gütekriterium ist die sogenannte schon erwähnte Interkoderreliabilität, also die Forderung, dass unterschiedliche Interpretateure zu denselben Untersuchungsergebnissen gelangen sollen.
- In der Objektiven Hermeneutik können aufgrund des sehr zeitaufwendigen und differenzierten Analyseverfahrens nur sehr kleine Datenmengen bearbeitet werden. Für die Entwicklung einer qualitativen Inhaltsanalyse ist dafür Sorge zu tragen, dass aufgrund geeigneter methodischer Schrittfolgen auch größere Datenmengen ausgewertet werden können.
- Die qualitative Inhaltsanalyse sollte subjektive Wahrnehmungsebenen und deren Zusammenführung zu einer Auswertung im übergreifenden Untersuchungszusammenhang aus der Objektiven Hermeneutik (Wechsel von der Ebene übergreifender, „objektiver“ Sinnzusammenhänge und subjektiver Intentionen auf Individualebene) ableiten und leisten.
- Auch eine qualitative Inhaltsanalyse sollte an alltäglichen Verstehens- und Interpretationsprozessen anknüpfen können. Dabei könnte der Nähe zum Untersuchungsgegenstand in der Datenerfassung (z.B. in qualitativen Interviews) durch die späteren Auswerter Rechnung getragen werden.

3. Brücken schlagen: „qualitativ – quantitativ – qualitativ“

Ich habe mich durch meine Liebe zur Wahrheit von der bequemen Sicherheit der Gewißeiten losgerissen und die Wahrheit hat mich belohnt. (Simone de Beauvoir)

Vorwiegend in den 70er Jahren setzten sich zunehmend multimethodisch-orientierte Forschungsprojekte durch. Ein Grund dafür ist vermutlich in der Unzufriedenheit mit empirisch bewährten Methoden (auch der elektronischen Datenverarbeitung) zu suchen. Im Folgenden soll versucht werden, den möglichen Schulterschluss zwischen qualitativem und quantitativem Forschungszugang zu erläutern.

„Zur Bestimmung der Quantität eines Objektes ist immer auch das Quale anzugeben, dessen Quantum bei diesem Objekt bestimmt werden soll. Denn die Quantität eines Objektes ist verschieden auch je nachdem, worauf sich bei ihm der quantitative Vergleich erstreckt.“ (Lewin 1981, 97; übernommen von Mayring 2000, 19)

Mayring (2000, 19) vertritt einen Ansatz qualitativer Inhaltsanalyse, der durchaus neben qualitativen auch quantitative Schritte zulässt:¹² Am Beginn jeder Analyse stehen zunächst qualitative Überlegungen. Diese beziehen sich in einer ersten Phase auf die Fragestellung der Untersuchung, die Begriffs- und Kategorienfindung und die Bestimmung des Analyseinstrumentariums. In weiterer Folge können qualitative oder quantitative Analyseaspekte in den Forschungsprozess einfließen: Die Möglichkeit bezieht sich auf die Anwendung des Analyseinstrumentariums – je nach Gegenstand und Ziel der Analyse können auch quantitative Verfahren zu Hilfe genommen werden. Abschließend folgt wieder ein qualitativer Schritt, nämlich beim Rückbezug der Ergebnisse auf die Fragestellung und die Interpretation der Resultate.

Das angeführte „Brücken-Schlagen“ zwischen qualitativen und quantitativen Verfahren kann durchaus, einhergehend mit der Offenlegung des gesamten Forschungsprozesses, den Ablauf des Forschungsprozesses bereichern. Die Wahl des Forschungsablaufs wird in jedem Fall von der Angemessenheit zum Forschungsgegenstand abhängig.

4. Datengewinnung und Aufbereitung für eine qualitative Inhaltsanalyse

Eines Tages werden wir aufhören müssen, das Wort überzubewerten. Wir werden lernen zu erkennen, dass es nur eine von vielen Brücken ist, die die Insel unserer Seele mit dem großen Kontinent des alltäglichen Lebens verbindet. (Rainer Maria Rilke)

4.1 Qualitative Interviews

Das „Interview“ bzw. das verbale Erfassen von Informationen hat seinen Ursprung im Anglo-Amerikanischen und leitet seine Bedeutung vom französischen „entrevue“, also „Zusammenkunft“ oder „kurze Begegnung“ ab.

Das qualitative Interview gewinnt – gegenüber der teilnehmenden Beobachtung als qualitative Methode „par excellence“ – zunehmend an Bedeutung: „Gilt im quantitativen Paradigma das Interview als der ‚Königsweg‘, so ist es im qualitativen auf dem besten Wege, dazu zu werden, wenn es nicht gar schon der Königsweg ist.“ Nach Meinung von Lamnek bieten Interviews zudem die Möglichkeit, Informationen „in statu nascendi“ aufzuzeichnen und damit unverzerrt authentisch, intersubjektiv nachvollziehbar und beliebig reproduzierbar zu machen. Diese Vorteile kann sich die teilnehmende Beobachtung nicht zu Buche schreiben. (Lamnek 1995, 35)

¹² Allerdings bleibt der qualitative Teil der Analyse, trotz forschungsökonomischen Zulassens quantitativer Schritte, in seinem Phasenmodell zentral. Auch Lisch & Kriz (1978, 46) vertreten die Auffassung, subjektive Anteile nicht zu vernachlässigen: Die spezifische Erfahrung des Analytikers mit dem zu analysierenden Text soll kommunizierbar, rekonstruierbar und nach Möglichkeit nacherfahrbar sein.

Welches sind zentrale Kriterien für qualitative Interviews? Ein Kriterium ist zweifelsohne das Ausmaß der Standardisierung: Quantitative Befragungen sind weitestgehend standardisiert, d.h. sie gehen von einer operationalisierten Wirklichkeitsdefinition aus und zwingen den Befragten in das vorab aufgestellte Fragenschema des Forschers, indem festgesetzte Antwortkategorien vorgegeben werden. Diese „...Standardisierung kann verschieden weit gehen, so dass der Übergang zwischen offenem und geschlossenem Interview fließend ist“. (Kohli 1978, 7)

Je nach dem Grad der Standardisierung bzw. Strukturierung verfügt der Forscher in teilstandardisierten bzw. teilstrukturierten Interviews über ein sogenanntes „Fragen-gerüst“ oder einen „Interviewleitfaden“, der einen Abriss der im Gespräch abzudeckenden Themata bildet. Dabei bleibt allerdings der konkrete Verlauf des Gesprächs weitgehend offen und hängt stark von der Persönlichkeit der Beteiligten und deren Interaktion ab. Dem Befragten soll seitens des Interviewers – trotz des Interviewleitfadens – eine offene und unreglementierte Beantwortung der angesprochenen Themen offenstehen.

Diese Ablehnung einer Prädetermination durch den Interviewer führt zu einem weiteren Kriterium qualitativer Interviews, nämlich jenem der Offenheit. Dieser Anspruch bedeutet für den Forscher die Forderung nach der Fähigkeit, gewonnene Daten richtig einzuschätzen.

Eng mit dem Prinzip der Offenheit ist auch das Kriterium der Nicht-Beeinflussung verbunden, was bedeutet, dass die Führung des Interviews seitens des Interviewers auf ein Minimum beschränkt bleiben sollte. Diese Nicht-Beeinflussung wird versucht in der sogenannten nicht-direktiven Gesprächsführung zu verfolgen. Carl Rogers gilt als deren Begründer und hat diese Art der Gesprächsführung im Laufe seiner Arbeit als Therapeut entwickelt. – Grundlage der nicht-direktiven Gesprächsführung bildet die Herstellung einer vertrauensvollen und „annehmenden“ Gesprächssituation. Der Interviewte soll die Möglichkeit haben, seine Ausführungen möglichst unbeeinflusst darzulegen. Der Interviewer unterstützt dies durch sogenanntes „aktives Zuhören“, gelegentliche Zusammenfassung des Gesagten, um zu prüfen, ob das Gehörte auch richtig verstanden wurde, und nicht zuletzt im sogenannten „Spiegeln“ der vom Interviewten angesprochenen Gefühle. Fazit: Der Interviewer sollte alles daran setzen, eine wohlwollende Atmosphäre und Wertschätzung in die Gesprächssituation einzubringen.¹³

Eine Fragestellung seitens des Interviewers sollte darauf abzielen, dass der Befragte seine Antworten direkt darauf bezieht, gleichzeitig sollte sie allerdings so allgemein gestellt sein, dass die Vorstrukturierung durch den Fragenden weitgehend vermieden wird. Diese Forderung beschreibt ein weiteres Kriterium qualitativer Interviews, nämlich die Spezifität, und kann am ehesten durch die Formulierung unstrukturierter Fragen unter Bezugnahme auf das Ausgangsthema eingelöst werden. Wichtige und erklärende Faktoren des Befragten, ausgelöst durch gezielte, dem Kriterium der Spezifität

¹³ Gesprächsführungstechniken der nicht-direktiven Gesprächsführung, aufbereitet für sozial- und wirtschaftswissenschaftliche Interview-Anwendungen, finden sich in Hugl (1995, 68 – 86) – aus eher therapeutischer Sicht in Rogers (1985), Tausch & Tausch (1989) sowie Cohn 1989.

folgende Fragestellungen durch den Interviewer, sollen helfen, zu einer genaueren Spezifizierung hin zum „signifikanten Ganzen“ im Sinne des Untersuchungsgegenstands zu kommen (vgl. Merton & Kendall 1979, 178).

Neben den angeführten Kriterien werden in der Literatur noch zahlreiche andere Kriterien und Prinzipien qualitativer Interviews angeführt und diskutiert, kreisen aber vorwiegend um die angesprochenen Themenbereiche der Offenheit bzw. Zurückhaltung durch den Forscher, der nicht-direktiven Kommunikation und der Prozessorientierung des Interviewverlaufs.

Auf die verschiedenen Ausprägungsformen und in der Literatur angeführten Arten qualitativer Interviews soll an dieser Stelle nur exemplarisch eingegangen werden: Es wird beispielsweise unterschieden zwischen problemzentrierten, fokussierten, narrativen, diskursiven, rezeptiven und Tiefen- und Intensivinterviews.¹⁴

4.2 Transkription

Transkription bezeichnet die „Verschriftung“ gesprochener Daten (z.B. von Audio-Aufzeichnungen von Interviews). Die Transkription und damit Datenaufbereitung ist relativ zeitaufwendig und darf keinesfalls unterschätzt werden.

Interviewdaten werden durch „Verschriftung“ in eine lesbare Form gebracht, werden dadurch „schwarz auf weiß“ nachvollzieh- und vergleichbar. Die spezifische Art der Transkription wird vom Forscher, vor dem Hintergrund der Fragestellung, selbst bestimmt bzw. entwickelt. Neben der Niederschrift der gesprochenen Sätze können auch Regeln für nonverbale Aspekte des Interviews, z.B. längere oder kürzere Pausen, Räuspern, Unterbrechungen, Lachen, Dialekteinfärbungen usw. eingebaut werden. Dabei besteht eine Schwierigkeit darin, vor dem Hintergrund potentieller Auswüchse naturwissenschaftlicher Messgenauigkeit, die jeweils praktikabelste und optimalste Transkriptionsform auf der Gratwanderung eines „zuviel“ oder „zuwenig“ zu finden. Je mehr an „zuviel“, also je genauer eine Transkription angelegt ist, desto ausführlicher wird die Darstellungsform – je „weniger“, also je kürzer bzw. begrenzter die Transkriptionsform angesetzt ist, desto eher kann auch Wichtiges, was zur Sache gehören würde, nicht berücksichtigt sein.

Nach der Festlegung der spezifischen Transkriptionsform durch den Forscher und damit der Definition anzuwendender Kriterien für die Behandlung verbaler und nonverbaler Aspekte des Gesprächs wird die Aufarbeitung entlang dieser festgesetzten Regeln als eher technisch gewertet.

Es wird zwischen verschiedenen Transkriptionsformen unterschieden, beispielsweise der wörtlichen, kommentierten, zusammenfassenden und selektiven.¹⁵

¹⁴ Weiterführende und erklärende Ausführungen zu den einzelnen Interviewarten finden sich beispielsweise bei Lamnek (1995, 68 – 90) und inkl. entsprechender Ablaufschemata bei Hugl (1995, 54 -68).

¹⁵ Erläuterungen zu den einzelnen Transkriptionsformen finden sich beispielsweise in Mayring (1990, 64 – 71), Hugl (1995, 88 – 97), Spezifika in Aufenanger (1991, 56), Ehlich & Switalla (1976, 83) u.a.

5.1 Zusammenfassung

Ziel der Zusammenfassung soll es sein, das Datenmaterial soweit zu reduzieren, dass die essentiellen Inhalte erhalten bleiben. Durch Abstraktion wird ein überschaubares Ganzes geschaffen, welches das Grundmaterial noch immer abbildet.

- Die Zusammenfassung verwendet sogenannte „Makrooperatoren der Reduktion“ aus der Psychologie der Textverarbeitung wie die Auslassung, die Generalisierung, Konstruktion, Integration, Selektion und Bündelung:¹⁷
- Auslassung: Propositionen (bedeutungstragende Aussagen, die sich aus dem Text ableiten lassen), die an mehreren Stellen bedeutungsgleich auftauchen, werden weggelassen. Beispiel: „Da die Welt nach einem gängigen Schlagwort durch Flugzeuge, Satelliten und Fernsehen kleiner geworden ist...“ wird zu „Da die Welt durch Flugzeuge, Satelliten und Fernsehen kleiner geworden ist...“ (Ballstaedt u.a. 1981, 70, 71).
- Generalisation: Propositionen, die durch eine begrifflich übergeordnete, abstrakte Proposition impliziert werden, werden durch diese ersetzt. Obiges Beispiel wird durch Generalisation zu: „Da die Welt durch Verkehrsmittel und Medien kleiner geworden ist...“ (Ballstaedt u.a. 1981, 71).
- Konstruktion: Aus mehreren spezifischen Propositionen wird eine globale Proposition konstruiert, die den Sachverhalt als Ganzes kennzeichnet und die spezifischen Propositionen überflüssig macht. Beispiel: „Er nahm die Streichhölzer, zündete seine Pfeife an und stieß dicke Wolken aus“ wird zu „Er rauchte“. (Ballstaedt u.a. 1981, 71, 72).
- Integration: Eine Proposition, die in einer bereits durch Konstruktion gebildeten globaleren Proposition aufgeht, kann wegfallen. Beispiel: „Er nahm die Streichhölzer, zündete die Pfeife an und rauchte“ wird zu „Er rauchte“. (Ballstaedt u.a. 1981, 72).
- Selektion: Bestimmte zentrale Propositionen werden unverändert beibehalten, da sie wesentliche, bereits generelle Textbestandteile darstellen.
- Bündelung: Inhaltlich eng zusammenhängende, im Text aber weit verstreute Propositionen werden als Ganzes, in gebündelter Form wiedergegeben.

5.2 Explikation

Bei der Explikation bzw. Kontextanalyse wird zusätzliches Datenmaterial an die Textstelle herangetragen. Relevant wird diese Form spezifischer inhaltsanalytischer Technik dort, wo der Befragte eigene Bedeutungsinhalte bzw. ungebräuchliche Worte oder Mehrdeutigkeiten verwendet.

- 1 Mayring definiert für diesen Fall spezifische Interpretationsregeln und unterscheidet zwischen enger und weiter Kontextanalyse mit entsprechendem Ablaufschema:
- 2 Bestimmung der zu explizierenden Textstelle
- 3 Lexikalisch-grammatikalische Recherche zur Textstelle (gemäß Interpretationsregeln)
- 4 Bestimmung des Explikationsmaterials
- 5 Materialsammlung (enge und weite Kontextanalyse)
- 6 Formulierung der explizierenden Paraphrase(n)
- 7 Überprüfung, ob die Explikation ausreichend ist

¹⁶ Spezifischere Ausführungen mit Beispielmateriale finden sich auf der beiliegenden CD-Rom.

¹⁷ Nach Arbeiten von Ballstaedt 1981, van Dijk 1980, Mandl 1981, übernommen und verarbeitet von Mayring, 2000, 38 – 41.

Bei der *engen Kontextanalyse* werden alle Aussagen gesammelt, die in einer direkten Beziehung zur zu explizierenden Textstelle im Kontext stehen (definierend, erklärend, ausschmückend, beschreibend, korrigierend, modifizierend, das Gegenteil beschreibend usw.). Weiters ist zu überprüfen, ob die zu explizierende Textstelle im Text nochmals in gleicher oder ähnlicher Weise aufscheint und der Kontext zur explizierenden Textstelle zu klären.

Die *weite Kontextanalyse* zielt auf die Frage, ob zum Befragten (dem Verfasser der Textstelle) weiteres explizierendes Material zugänglich ist. Weiters kann Material über die Entstehungssituation des Textes zur Erklärung herangezogen werden und die Relevanz des gesamten Datenmaterials zur zu explizierenden Textstelle begründet werden. Im obigen Schritt „Formulierung der explizierenden Paraphrase(n)“ wird das zur Explikation gesammelte Datenmaterial zusammengefasst (vgl. Zusammenfassung) und zu einer Paraphrase für die fragliche Textstelle formuliert. Für den letzten Schritt der Explikationstechnik, der „Überprüfung, ob die Explikation ausreichend ist“, wird die gefundene Explikation in den Materialzusammenhang gestellt. Ergibt dies eine sinnvolle und verständliche Aussage, kann die explizierende Inhaltsanalyse als abgeschlossen bezeichnet werden.

5.3 Strukturierung

Die Strukturierung ist die für Mayring wichtigste inhaltsanalytische Technik mit dem Ziel, eine Struktur für das Datenmaterial zu finden. Die angesprochene Struktur bildet das Kategoriensystem. Anhand dieses Kategoriensystems wird das Datenmaterial systematisiert, vorab mit entsprechenden Beispielen anhand von Textstellen genauer definiert und bearbeitet.

Es wird genau festgestellt, unter welchen Bedingungen Daten in eine Kategorie fallen. Mayring verweist auf drei Schritte (Mayring 2000, 83):¹⁸

- „Definition der Kategorien: Es wird genau definiert, welche Textbestandteile unter eine Kategorie fallen.
- Ankerbeispiele: Es werden konkrete Textstellen angeführt, die unter eine Kategorie fallen und als Beispiele für diese Kategorie gelten sollen.
- Kodierregeln: Es werden dort, wo Abgrenzungsprobleme zwischen Kategorien bestehen, Regeln formuliert, um eindeutige Zuordnungen zu ermöglichen.“

In einem ersten Analysedurchgang wird geprüft, ob die Kategorien „greifen“, die Ankerbeispiele „halten“ und die Abgrenzungsregeln anwendbar bzw. ausreichend sind. Dazu werden zunächst im Transkript den Textstellen Kategorien zugeordnet (bspw. am Textrand mit einer entsprechenden Kategoriennummer versehen), im nächsten Schritt das Material – je nach Ziel der Strukturierung – bearbeitet und aus dem Text herausgeschrieben. Dieser erste Probelauf bringt in der Regel eine Überarbeitung bzw. (teilweise) Neufassung des Kategoriensystems und seiner Definitionen mit sich.

Mayring unterscheidet vier Formen strukturierender Inhaltsanalyse:

¹⁸ Mayring bezieht sich in diesem Zusammenhang auch auf Ulich u.a. 1985, Hausser & Mayring & Strehmel 1982 sowie Hausser 1972.

- Die formale Strukturierung zielt auf die innere Struktur des Materials nach spezifischen formalen Strukturierungsgesichtspunkten und möchte diese herausfiltern.
- Bei der inhaltlichen Strukturierung wird Material zu bestimmten Themen bzw. Inhaltsbereichen extrahiert und zusammengefasst.
- Die typisierende Strukturierung fokussiert auf das Eruiere einzelner markanter Ausprägungen im Material auf einer Typisierungsdimension und versucht, diese genauer zu beschreiben.
- Bei der skalierenden Strukturierung werden Ausprägungen zu Skalenpunkten zu den einzelnen Dimensionen definiert und auf diesen diesen entsprechend eingeschätzt.

Die weiter oben erwähnten drei Analyseschritte (Zusammenstellung/Überarbeitung des Kategoriensystems, Formulierung von Definitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln) der Strukturierung bleiben bei allen vier Strukturierungsformen gleich. Unterschiede zeigen sich allerdings in der „Festlegung der Strukturierungsdimension“ und der „Ergebnisaufbereitung“ (Mayring 2000, 85):

Strukturierungsart	„Festlegung der Strukturierungsdimension“	„Ergebnisaufbereitung“
Formale Strukturierung	Textanalyse nach syntaktischem (z.B. Besonderheiten im Satzbau), thematischem (z.B. Gliederung der Inhalte des Datenmaterials), semantischem (z.B. Korrelation einzelner Bedeutungsinhalte) oder dialogischem Kriterium (z.B. Reihenfolge einzelner Beiträge und Bedeutungsinhalte).	z.B. nach der „Theorie semantischer Netzwerke“ (von Linsay, Norman, Rummelhardt) als visuelle, komplexe Darstellung, ähnlich der eines Informatikprogramms.
Inhaltliche Strukturierung	Inhaltliche Festlegung von Haupt- und Unterkategorien	Das in Paraphrasen extrahierte Material wird pro Unter- und pro Hauptkategorie zusammengefasst (Regeln der Zusammenfassung).
Typisierende Strukturierung	„markante“ Bedeutungen werden herausgehoben und beschrieben (z.B. typische Merkmale) und „Typisierungsdimensionen“ bestimmt	Bestimmung typischer/extremer Ausprägungen „von besonderem theoretischem Interesse“ sowie solchen, „die im Material besonders häufig vorkommen“ (anschließendes Finden von Prototypen).
Skalierende Strukturierung	Einschätzung des Datenmaterials auf einer Skala (nach spezifisch definierten Schritten)	Analyse von Häufigkeiten, Kontingenzen und Konfigurationen der Einschätzungen

6. Qualitative Inhaltsanalyse und Mind-Mapping

6.1 Mind-Mapping oder: Wider die alten Zöpfe

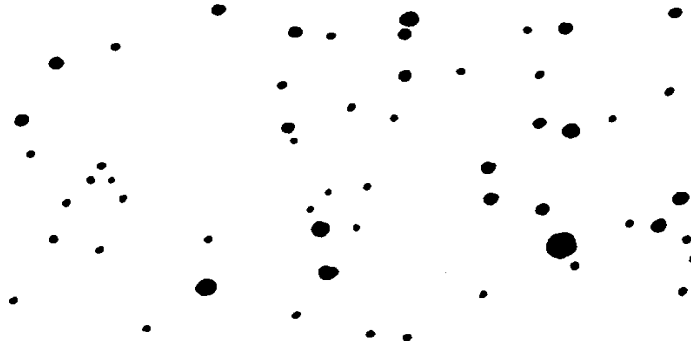


Abbildung: Oech 1992

Tony Buzan kreierte, basierend auf den Hintergründen der Gehirnforschung, Mind-Mapping als qualitative Form der Zusammenfassung und Strukturierung von Daten in visualisierter Form mit mannigfaltigen Anwendungsmöglichkeiten.¹⁹

Mind-Mapping geht von einer (möglichen) Steigerung der Gesamtleistung unseres Gehirns durch das geeignete Zusammenspiel beider Hirnhälften in Form einer Synthese bildhaften und sprachlichen Denkens aus²⁰ und bedeutet damit die Abkehr von herkömmlichen, linear-praktizierten und geschlossenen „Aufzeichnungszugängen“ qualitativer Daten. – Es kann als „menschen-nähere“ Form der Aufnahme, Wiedergabe und Analyse von sozialen (organisationalen) Phänomenen interpretiert werden und erscheint aufgrund der Defizite traditionell-linearer Aufzeichnungen als ein wichtiger Beitrag der qualitativen Dimension der Datenanalyse.

Der Ansatz als solcher ist nicht neu: Schon der griechische Lyriker Simonides (500 v. Chr.) galt als Meister der Technik stundenlangen Redens und Vortragens – Zitate und Lehrsätze eingeschlossen – ohne die Verwendung eines Manuskripts. Seine Schüler

¹⁹ 1974 veröffentlichte Tony Buzan sein erstes Buch über Mind-Mapping mit dem Titel „Use your Head“ – 1984 kam es mit dem deutschsprachigen Titel „Kopftraining“ heraus. – Im deutschsprachigen Raum gilt Maria Beyer als herausragende Spezialistin für Mind-Mapping. Parallel zu Buzan entwickelten sich vor dem Hintergrund der Gehirnforschung auch andere Zugänge wie das Neurolinguistische Programmieren (NLP), Superlearning, Struktogramme und das „Herrmann Dominanz Instrument“, das „4-Quadranten-Modell“, Edu-Kinestetik (Edu-K), Erkenntnisse über geirchemische Prozesse vor ernährungswissenschaftlichem Hintergrund u.v.m.

²⁰ Die rechte Gehirnhemisphäre zeichnet in der Regel verantwortlich für ganzheitliches, visuelles, räumliches und mathematisches Denken, die linke für verbales, analytisches, rationales und zeit-orientiertes Denken sowie für Kunst und Literatur. – Der griechische Philosoph Hippokrates war vermutlich um 400 v. Chr. einer der ersten, der von zwei Gehirnhemisphären mit unterschiedlichen Funktionen ausging.

wurde vorrangig darin geschult, mit allem Gesagten visuelle Vorstellungen zu verbinden. Dabei stellten sie sich einen Raum, beispielsweise einen Tempel vor, der geistig durchwandert wurde: „Bei der gedanklichen Vorbereitung ihrer Rede gestalteten sie die Worte, Sätze und Zitate zu bildhaften Vorstellungen aus und ‚plazierten‘ sie in der Phantasie an einer Stelle des Tempelsaales – beispielsweise an einer Säule, im Gewölbe oder auf den Treppenstufen. Mit Hilfe der Phantasie versetzten sich die Schüler dann zu Beginn ihrer Rede wieder in das Innere des Tempels und wie auf einem geistigen Rundgang betrachteten sie während des Vortrages ihre zuvor aufgehängten, abgelegten und abgestellten Bilder.“ (Kirckhoff 1990)

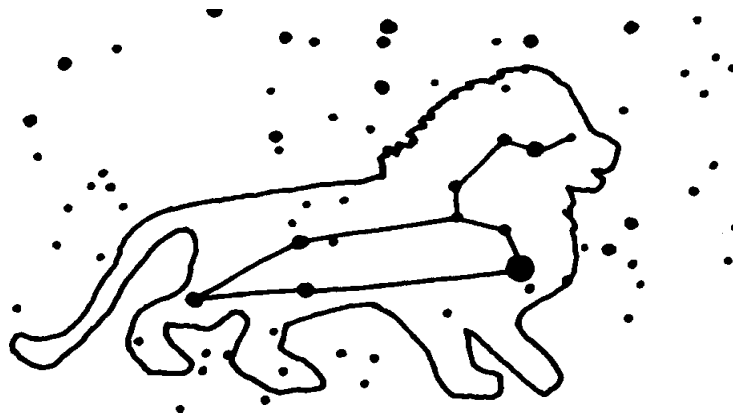


Abbildung: Oech 1992

6.2 Wie entsteht ein Mind-Map – wie ist es aufgebaut?²¹

Mind-Mapping ist ein Denkmuster, mit dessen Hilfe ein abgeschlossener Themenkreis spezifiziert, Inhaltliches übersichtlich zu Papier gebracht werden kann. Angepasst an die nicht-linearen Strukturen unseres Gehirns legen wir ein „Map“ unserer sprunghaften Gedanken an: Im Zentrum des Mind-Maps steht das zentrale Thema, die Hauptidee – wichtige Themen werden im Uhrzeigerkreis als (Haupt-)Äste um die Hauptidee gruppiert, dazugehörige weitere Themen wieder als Nebenäste der Hauptäste gezeichnet und niedergeschrieben. Ausgehend von der Wichtigkeit für das bearbeitete Thema werden Gedanken im Mind-Mapping immer weiter vom Zentrum weg nach außen plaziert.

Essentiell für die Beschriftung der Haupt- und Nebenäste ist die Verwendung sogenannter erinnernder Schlüsselwörter.²² – Überall, wo es im Mind-Map sinnvoll er-

²¹ Spezifische Erläuterungen zum Hintergrund von Mind-Maps aus der Sicht der Gehirnforschung, diverse Anwendungsmöglichkeiten u.v.m. findet sich bei Hugl 1995, 161- 198.

²² Ein erinnerndes Schlüsselwort, so Buzan, vereint eine Vielzahl von Bildern in sich, die bei späterem Abrufen (Durchlesen der Äste des „Maps“ durch den „Map“-Erzeuger) wieder erscheinen.

scheint, können Symbole, Farben, unterschiedliche Schriftgrößen und visuelle Hinweise verwendet werden.

Zum Abschluss ein Mind-Map mit einem Überblick der wichtigsten Punkte zu Standardnotizen, Schlüsselwörtern usw.:

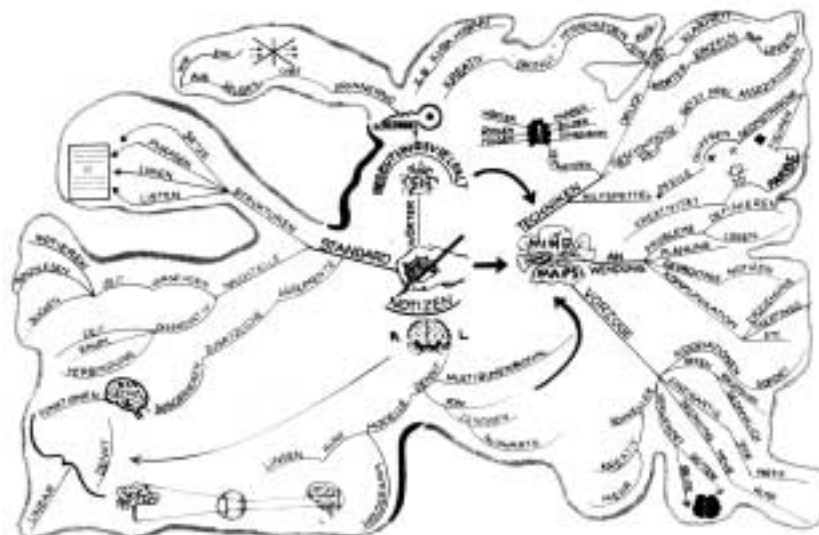


Abbildung: Buzan 1990, 116

6.3 Zusammenfassung mit Mind-Mapping

Anlehnend an das inhaltsanalytische Ablaufmodell der Zusammenfassung nach Mayring wird im folgenden die Umsetzung mit Hilfe des Mind-Mapping kurz vorgestellt. (vgl. Hugl 1995, 243-283)

Schritt 1: Bestimmung der Analyseeinheiten

Zunächst bilden z.B. alle einzelnen Interviews, dann die Gesamtheit aller Interviews die Kontext- und Auswertungseinheit. Kodiereinheit kann jede Aussage eines Interviewten bezogen auf die Ausgangsfragestellung (übergreifend) der Untersuchung sein (später im Kategoriensystem verschiedenen, entsprechenden Themenkomplexen zuordnen). Im speziellen erfolgt eine Differenzierung bspw. nach den in einem Interviewleitfaden angesprochenen „Grobdimensionen“. Allerdings ist dabei davon auszugehen, dass die Interviewführung bzw. Datenerhebung bspw. über einen Interviewleitfaden erfolgt und damit von einem relativ strukturierten Vorgehen gesprochen werden kann.

Schritt 2: Paraphrasierung der inhaltstragenden Textstellen

So es aufgrund der Länge und des Inhalts erforderlich wird, können Interviewkommentare in zwei oder mehr Paraphrasen zerlegt werden: Interviewaussagen werden durch die Streichung sich wiederholender und ausschmückender Inhalte in eine Kurzform gebracht.

Schritt 3: *Bestimmung des angestrebten Abstraktionsniveaus – Generalisierung der Paraphrasen unter diesem Abstraktionsniveau*

Das Abstraktionsniveau wird in der Weise festgelegt, dass nach Möglichkeit allgemein gehaltene Äußerungen eines Interviewten zu einer bestimmten Dimension zusammengefasst werden und die im zweiten Schritt gewonnenen Paraphrasen auf das festgelegte Abstraktionsniveau generalisiert werden.

Schritt 4: *Reduktion durch Selektion, Streichen bedeutungsgleicher Paraphrasen*

Schritt 5: *Reduktion durch Bündelung, Konstruktion, Integration von Paraphrasen auf dem angestrebten Abstraktionsniveau*

Schritt 6: *Zusammenstellung der neuen Aussagen als Kategoriensystem*



Abbildung: Oech 1992

Welcher Weg kann ausgehend von den Schritten zwei bis sechs (von Mayring) für eine Zusammenfassung mit Mind-Mapping abgeleitet werden?

Mayring verfügt aufgrund der Arbeitsschritte eins bis sechs über ein zusammenfassendes Kategoriensystem, welches wiederum am Ausgangsmaterial rücküberprüft wird (wäre dann der nächste Schritt 7).

1. Für die Auswertung mit Mind-Mapping könnte, als Ausgangssituation für weitere Auswertungsschritte, ein Kategoriensystem erstellt werden.
2. Das gesamte Interviewmaterial würde von mehreren Auswertern zunächst gesichtet und dann versucht, „Grobkategorien“ für eine Materialzuordnung zu finden.
3. In der darauf folgenden Zusammenführung der gewonnenen Einzelergebnisse wird in einem umfassenden Arbeitsprozess – vor dem Hintergrund der Grobdimensionen des Leitfadens – ein Kategoriensystem mit Haupt- und Unterkategorien für das Ausgangsmaterial entwickelt.
4. Rahmenbedingung für die Eruierung von Kategorien und jeweiligen Unterkategorien ist dabei die Forderung nach einer möglichst schlüssigen und durchgängigen Zuordenbarkeit des auszuwertenden Materials.

Im Gegensatz zu Mayrings Vorgehen kann das Kategoriensystem hier in Schritt 1 erstellt werden. Dies kann dann gelten, wenn man davon ausgeht, dass die für die Datenerfassung verwendeten Interviewleitfäden in einem Probe- und mehreren Evaluationsdurchgängen getestet wurden. Dieses Testen erfolgt hinsichtlich der verschiede-

nen Fragedimensionen auf Schlüssigkeit und annäherungsweise Eindeutigkeit einer Antwortzuordnung, die vorab geprüft und entsprechend weiterentwickelt wird.

Im Auswertungsprozess selbst kann die Zuordnung zu den spezifischen Kategorien in einem Probelauf zunächst von mehreren Auswertern („triangulativ“) erfolgen. Dabei werden vorab definierte Kurzbezeichnungen für die Kategorienzuordnungen von Textstellen direkt im Transkriptionsmaterial von jedem beteiligten Auswerter einzeln vollzogen, gemeinsam verglichen und unklare Zuordnungen besprochen. Im nächsten Schritt werden die Mind-Maps erstellt und zu Interpretationen zusammengeführt – entweder von einem Forscher oder von mehreren. Übernimmt nur ein Forscher die Erstellung der Maps bzw. die Erst-Interpretation, werden die Maps wiederum gemeinsam besprochen und gegebenenfalls evaluiert.

In der Schlussphase wird neben den Mind-Map-Zusammenfassungen auch nochmals das gesamte (Interview-)Material besprochen (ggf. die Interviewbänder angehört und Postskripte durchgegangen). Die Schlussevaluierung und nochmalige Interpretation wird von den beteiligten Forschern gemeinsam vorgenommen. (Dieser Weg kann allerdings in derart umfassender Form nur bei relativ kleinen Datenmengen besritten werden, für große Datenmengen empfiehlt sich ein stichprobenartiges Vorgehen.)

In den Mind-Maps werden in jenen Fällen wörtliche Reden übernommen, wo diese Übernahme spezifischer sprachlicher Ausdrucksweisen als Gedankenstütze dient und gängige Redewendungen (interviewübergreifend, bezogen auf den Forschungsgegenstand) immer wieder vorkommen.

Anzumerken ist allerdings, dass die Verwendung des Mind-Mapping im Hinblick auf ein aufgestelltes Kategoriensystem der ursprünglichen Intention und dem Hintergrund des Mind-Mapping aufgrund der Vorstrukturiertheit zuwiderläuft. Das Vorgehen kann als Kompromiss in Richtung „annähernder Kreativität“ gewertet werden. Verstärkt wird dies durch die Einhaltung der beschriebenen zusammenfassenden Schrittfolgen.

Die beschriebene Form der Zusammenfassung lässt gerade in ihrer frühen Erstellung eines Kategoriensystems Parallelen zu Mayrings Technik der inhaltlichen Strukturierung zu.

Die Integration des Mind-Mapping in die qualitative Inhaltsanalyse ist zwar komplex, aber auch der gedanklich-integrative Reduktionsprozess der inhaltsanalytischen Schritte von Mayrings Technik der Zusammenfassung stellt hohe Ansprüche an die Auswerter.

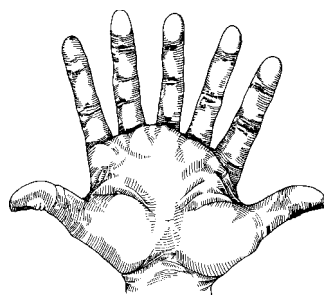


Abbildung: Oech 1992

7. Gütekriterien qualitativer Inhaltsanalyse

Wenn wir zuerst wüßten, wo wir sind und wohin wir streben, könnten wir besser beurteilen, was wir tun und wie wir es tun sollten. A. Lincoln

Als klassische Gütekriterien gelten die Reliabilität (Zuverlässigkeit) und Validität (Gültigkeit). Die Reliabilität zielt dabei auf die Reproduzierbarkeit von Forschungsergebnissen unter „intersubjektiv nachvollziehbaren Bedingungen“.²³ Dies bedeutet, dass die Forschungstätigkeiten für verschiedene Forscher bei Verwendung derselben Datenerhebungsinstrumente zu dem gleichen Ergebnis gelangen sollten (vgl. z.B. Volmerg 1983, 124). – Die Gültigkeit bzw. Validität fokussiert auf die Übereinstimmung der Resultate mit dem, was mit der Forschungsfrage überhaupt gemessen werden sollte. Muten in der qualitativen Sozialforschung die „Subjekt- und Betroffenheitsorientierung“ durch „reale Alltagssituation, durch Selbstdeutung etc.“ weniger riskant an, so gelangen allerdings die Datenauswertung und Interpretation stärker in den Mittelpunkt der Betrachtung (vgl. auch Lamnek 1988, 145). – Dies soll allerdings nicht bedeuten, dass im qualitativen Forschungsprogramm nicht schon die ersten Phasen des Forschungsprozesses, nämlich das Konzept des Forschungsdesigns, eine nicht zu unterschätzende Bedeutung im Sinne der Gültigkeit von Ergebnissen haben.

Wilson (1982, 93) spricht von der „inneren“ und „äußeren Stimmigkeit“ von Forschungsergebnissen. Die innere Stimmigkeit bezieht sich auf die Harmonisierung zwischen Forschungsdaten und verwendeten -methoden. Spezifisch betrifft dies die Stichprobenfrage, die Vertrauenswürdigkeit des Forschers in seine Beobachtungen bzw. Interpretationen usw. – Die äußere Stimmigkeit hingegen zielt auf eine Harmonisierung der Forschungsergebnisse mit dem, was aus anderen Quellen über den Forschungsgegenstand bekannt ist.

Es können mindestens drei Gütekriterien qualitativer Inhaltsanalyse identifiziert werden: die kommunikative Validierung, die sogenannte „Triangulation“ und die Interkoderreliabilität (vgl. Hugl 1995, 150-158).

7.1 Kommunikative Validierung

Als eine Schwäche der inhaltsanalytischen Methode wird mitunter die fehlende kommunikative Feedback-Schleife mit dem Befragten nach dem Interpretationsabschluss der Ergebnisse angeführt. Die kommunikative Validierung hält dieser Schwäche entgegen und subsumiert die Feedback-Schleife zurück zum Befragten: Die entsprechenden Interpretationen bzw. Forschungsergebnisse werden dem Befragten vorgelegt und

²³ Diese Forderung würde bedeuten, dass im qualitativen Forschungsprozess neben den außer-subjektiv wahrnehmbaren Komponenten (Raum, Geräusche, Helligkeit usw.) auch jene Einflüsse auf der Beziehungsebene, z.B. zwischen Forscher und Interviewtem (Stimmung, Laune, Sympathie usw.), im Vergleich mit der „Urerhebung“ gleich geblieben sind. Vor einer „Reproduktion“ müssten spezifische Kriterien definiert werden, unter welchen Umständen von den gleichen Bedingungen und „gelungener“ Reproduzierbarkeit von Forschungsergebnissen ausgegangen werden kann.

geprüft, inwieweit sich der Betroffene in den abgeleiteten Interpretationen wiederfindet.

Lamnek (1988, 152, 153) resümiert zur Weiterentwicklung der kommunikativen Validierung verschiedene Ansatzpunkte zur weiteren Bewusstmachung unserer selektiven Wahrnehmung:

- Einbeziehung weiterer Personen/Situationen oder weiterer Mitglieder der scientific community in den Forschungsprozess,
- Auswechslung von Forscher und/oder Untersuchten,
- Suche nach „Negativ-Fällen“, d.h. von Fällen (z.B. Interviewstellen), die der getroffenen Interpretation widersprechen.

7.2 Triangulation

Triangulation intendiert die Möglichkeiten multimethodischer Vorgangsweise im Forschungsprozess und soll Erkenntnisse in der Breite und/oder Tiefe der Resultate gewährleisten.²⁴ Multimethodisches Vorgehen darf dabei allerdings nicht zum „Modetrend“ werden, sondern soll dem Forschungsprozess angemessen sein. Spießen kann sich die Triangulation mit dem Gütekriterium der „intersubjektiven Nachvollziehbarkeit von Forschungsergebnissen“: Die Anwendung bzw. der Wechsel von mehreren Forschungsmethoden im Prozessablauf kann die intersubjektive Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses erschweren.

Neben der Triangulation im Sinne der Auswertung desselben Datenmaterials mit verschiedenen qualitativen und quantitativen Methoden kann sie durchaus auch auf andere für die qualitative Inhaltsanalyse relevante Aspekte ausgeweitet werden (vgl. Hugl 1995, 155):

- als Kombination qualitativer und/oder quantitativer Methoden (ohne qualitative oder quantitative Doppelerhebung),
- mehrere beteiligte Auswerter mit bspw. unterschiedlicher Ausbildung und/oder methodischem Hintergrund arbeiten mit bzw. das Know-How weiterer Mitglieder der scientific community wird einbezogen (Erweiterung des Erkenntnispotentials)²⁵,
- unterschiedliche Datenquellen, theoretische Vorannahmen und/oder methodische Konstrukte, wobei das erweiterte Erkenntnispotential im Vergleich der Resultate, den jeweiligen Stärken und Schwächen getätigter Überlegungen, liegt.

7.3 Interkoderreliabilität

In der qualitativen Inhaltsanalyse bezieht sich die Interkoderreliabilität auf den Grad der Übereinstimmung mehrerer Auswerter (Koder) bei der Zuordnung der Daten auf das entsprechende Kategoriensystem bzw. auf einzelne Kategorien (vgl. z.B. Schnell 1988, 376, Herkner 1974, 176, Mayring 1988, 94 und 1985, 207).

²⁴ Zu beachten ist allerdings, dass multimethodisches (oder auch unimethodisches) Vorgehen eine falsche Fragestellung oder einen fehlenden oder nicht ausreichenden theoretischen und konzeptionellen Hintergrund der anstehenden Forschung nicht wettmachen kann.

²⁵ Durch das Einbeziehen anderer Auswerter bzw. Forscher könnten die Seitenstäbe des Triangels zu vollständigem Klang gebracht werden...

Gemessen kann die Interkoderreliabilität durch den Prozentsatz bzw. Anteil von Falschzuordnungen zweier Auswerter auf dieselbe Kategorie werden, wobei allerdings auch die Zufälligkeit übereinstimmender Zuordnungen berücksichtigt werden sollte (vgl. z.B. Herkner, 1974, 177, 178).

Neben der Interkoderreliabilität soll auch die sogenannte Intrakoderreliabilität nicht unerwähnt bleiben: Derselbe Auswerter vollzieht den Auswertungsprozess bzw. den Zuordnungsprozess zum Kategoriensystem nach Ablauf einer gewissen Zeitspanne nochmals und prüft, wie weit die Werte übereinstimmen (vgl. auch Herkner 1974, 176 oder Schnell 1988, 376).

Eine äußerst schwierige Variante der Koderreliabilität besteht darin, eine neuerliche Dekodierung festgestellter Kodierungen vorzunehmen. Dabei scheint es allerdings, abhängig vom Datenumgang, sinnvoll,

- entweder einen größeren zeitlichen Abstand zwischen Kodierung und Dekodierung zu berücksichtigen und gegebenenfalls dieselben Koder durchführen zu lassen oder
- bei mehreren im Auswertungsprozess involvierten „Erst-Kodern“ das Datenmaterial der jeweils anderen „Erst-Koder“ zur Dekodierung vorzusehen.

Wie im qualitativen Forschungsprozess vorgesehen, müssen Kriterien für die Überprüfung der Koderreliabilität letztlich situativ abgeschätzt bzw. erarbeitet werden.

Literatur- und Medienverzeichnis

- Aufenanger, Stefan: *Qualitative Analyse semi-strukturierter Interviews. Ein Werkstattbericht*. In: Garz, Detlef & Kraimer, Klaus (Hg.): *Qualitativ empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen (Westdt.-Verl.) 1991.
- Ballstaedt, Steffen-Peter: *Texte verstehen, Texte gestalten*. München u.a. (Urban & Schwarzenberg) 1981.
- Berelson, Bernard: *Content Analysis in Communication Research*. New York (Hafner) 1971.
- Blumer, Herbert: *Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus*. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Reinbek b. Hamburg (Rowohlt) 1973, S. 80-146.
- Cohn, Ruth: *Es geht ums Anteilnehmen... Perspektiven der Persönlichkeitsentfaltung*. Freiburg u.a. (Herder) 1989.
- Dijk, Teun A. van: *Macrostructures*. Hillsdale u.a. (Erlbaum) 1980.
- Ehlich, Konrad & Switalla, Bernd: *Transkriptionssysteme. Eine exemplarische Übersicht*. In: *Studium Linguistik*, 1 (1976), S. 78 – 105.
- Feyerabend, Paul: *Wissenschaft als Kunst*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1984.
- Fühlau, Ingunde: *Untersucht die Inhaltsanalyse eigentlich Inhalte? Inhaltsanalyse und Bedeutung*. In: *Publizistik*, 1978, S. 7 – 18.
- Girtler, Roland: *Methoden der qualitativen Sozialforschung. Anleitung zur Feldarbeit*. Wien u.a. (Böhlau) 1984. (Studien zur qualitativen Sozialforschung. 1)
- Haußer, Karl: *Die Entwicklung von Schülern als Produkt ihrer individuellen Behandlung durch den Lehrer*. München 1972. (Unveröffentlichte Dipl.-Arb.)

- Haußer, Karl & Mayring, Philipp & Strehmel, Petra: *Praktische Probleme bei der Inhaltsanalyse offen erhobener Kognitionen, diskutiert am Beispiel der Variablen Berufsinteresse arbeitsloser Lehrer*. In: Dann, Hanns Dietrich u.a (Hg.): *Analyse und Modifikation subjektiver Theorien von Lehrern. Ergebnisse und Perspektiven eines Kolloquiums*. Konstanz (Univ.) 1982, S. 159 – 173.
- Herkner, Werner: *Inhaltsanalyse*. In: Wieken-Mayser, Maria (Hg.): *Techniken der empirischen Sozialforschung*. München (Oldenbourg) 1974, S. 158 – 191.
- Hugl, Ulrike: *Qualitative Inhaltsanalyse und Mind-Mapping. Ein neuer Ansatz für Datenauswertung und Organisationsdiagnose*. Wiesbaden (Gabler) 1995.
- Kirckhoff, Mogens: *Mind Mapping. Die Synthese von sprachlichem und bildhaftem Denken*. Berlin (Synchron-Verl.) 1990.
- Kohli, Martin: *Offenes und geschlossenes Interview. Neue Argumente zu einer alten Kontroverse*. In: *Soziale Welt, Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis*, 29 (1978), 1, S. 1 – 25.
- Kracauer, Siegfried: *Für eine qualitative Inhaltsanalyse. Teoksessa*. In: Kracauer, Siegfried: *Schriften*, Bd. 5. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1990.
- Krippendorff, Klaus: *Content Analysis. An Introduction to its Methodology*. Beverly Hills u.a. (Sage) 1980.
- Kuhl, Julius: *Wille und Persönlichkeit. Funktionsanalyse der Selbststeuerung*. In: *Psychologische Rundschau*. 1998, 2. (URL: <http://www.hogrefe.de/PsychologischeRundschau/> [Stand 2000-02-26])
- Lamnek, Siegfried: *Qualitative Sozialforschung. Bd. 2. Methoden und Techniken*. München (Psychologie Verl.-Union) 1989.
- Lamnek, Siegfried: *Qualitative Sozialforschung. Bd. 2. Methoden und Techniken. 3. Aufl.* München (Psychologie Verl.-Union) 1995.
- Lasswell, Harold Dwight: *Propaganda-Technique in the World War*. New York (MIT-Press) 1927.
- Lisch, Ralf & Kriz, Jürgen: *Grundlagen und Modelle der Inhaltsanalyse. Bestandsaufnahme und Kritik*. Reinbek b.H. (Rowohlt) 1978.
- Mandl, Heinz (Hg.): *Zur Psychologie der Textverarbeitung. Ansätze, Befunde, Probleme*. München (Urban & Schwarzenberg) 1981.
- Mayring, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse*. In: Jüttemann, Gerd (Hg.): *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundlagen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*. Weinheim (Beltz) 1985, S. 187 – 211.
- Mayring, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 7. Aufl.* Weinheim (Dt. Studien-Verl.) 2000.
- Mayring, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Neuaufl.* Weinheim (Dt. Studien-Verl.) 1988.
- Merten, Klaus & Ruhrmann, Georg: *Die Entwicklung der inhaltsanalytischen Methode*. In: *KZfSS*, 34 (1982), 4, S. 696-714.
- Merton, Robert K. & Kendall, Patricia L.: *Das fokussierte Interview*. In: Hopf, Christel & Weingarten, Elmar (Hg.): *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart (Clett-Kotta) 1979.
- Oech, Roger von: *Denkanstoß. Ein Kreativitäts-Workshop*. München (Hugendubel) 1992.
- Oevermann, Ulrich: *Objektive Hermeneutik. Eine Methode soziologischer Strukturanalyse*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1989.

- Oevermann, Ulrich & Allert, Tilman & Gripp, Helga & Konau, Elisabeth et.al.: *Beobachtungen zur Struktur der sozialisatorischen Interaktion*. In: Lepsius, Mario Rainer (Hg.). Zwischenbilanz der Soziologie. Stuttgart (Enke) 1976.
- Oevermann, Ulrich & Allert, Tilman & Konau, Elisabeth: *Zur Logik der Interpretationen von Interviewtexten. Fallanalyse anhand eines Interviews mit einer Fernstudentin*. In: Heinze, Thomas & Klusemann, Hans-Werner & Soeffner, Hans-Georg (Hg.): Interpretation einer Bildungsgeschichte. Überlegungen zur sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Bensheim (pad.-extra-Buchverlag) 1980, S. 15-69.
- Oevermann, Ulrich & Allert, Tilman & Konau, Elisabeth & Krambeck, Jürgen: *Die Methodologie einer objektiven Hermeneutik und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften*. In: Soeffner, Hans-Georg: Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart (Metzler) 1979, S. 352-433.
- Reichertz, Jo: *Objektive Hermeneutik*. In: Flick, Uwe u.a. (Hg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen (Psychologie-Verl.-Union) München 1991, S. 223 – 228.
- Rogers, Carl Ransom: *Die nicht-direktive Beratung. Counseling and Psychotherapy*. Frankfurt a.M. (Fischer) 1985.
- Schnell, Rainer & Hill, Paul B. & Esser, Elke: *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München u.a. (Oldenburg) 1988.
- Spöhring, Walter: *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart (Teubner) 1989.
- Tausch, Reinhard & Tausch, Anne-Marie: *Wege zu uns und anderen*. Reinbek b. Hamburg (Rowohlt) 1989.
- Ulich, Dieter & Hausser, Karl & Mayring, Philipp & Strehmel, Petra & Kandler & Degenhardt: *Psychologie der Krisenbewältigung. Eine Längsschnittuntersuchung mit Arbeitslosen*. Weinheim (Beltz) 1985.
- UPN Volksverlag (Hg.): *Die Rede des Südseehäuptlings Tuiavii aus Tiavea*. 1973.
- Volmerg, Ute: *Validität im interpretativen Paradigma. Dargestellt an der Konstruktion qualitativer Erhebungsverfahren*. In: Zedler, Peter & Moser, Heinz (Hg.). Aspekte qualitativer Sozialforschung,. Studien zur Aktionsforschung, empirischer Hermeneutik und reflexiver Sozialtechnologie. Opladen (Leske + Budrich) 1983, S. 124 – 143.
- Waples, Douglas & Berelson, Bernard & Bradshaw, Franklyn.: *What Reading Does to People. A summary of evidence on the social effects of reading and a statement of problems for research*. Chicago, Ill (Univ. of Chicago Press) 1940.
- Watzlawick, Paul: *Imaginäre Kommunikation*. In: Watzlawick, Paul: Ein Lesebuch für Philosophie, Natur- und Humanwissenschaften 1947 – 1981. München (Piper) 1987, S. 313 – 323.
- Watzlawick, Paul: *Wie wirklich ist die Wirklichkeit. Wahn, Täuschung, Verstehen*. 18. Aufl., 15. Aufl. dieser Ausg. München u.a. (Piper) 1990. (Serie Piper.174)
- Watzlawick, Paul & Beavin, Janet H. & Jackson, Don D.: *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. 8., unveränd. Aufl. Bern u.a. (Huber) 1990.
- Watzlawick, Paul & Weakland, John H. & Fisch, Richard: *Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels*. 4. Aufl. Bern u.a. (Huber) 1988.
- Wilson, Thomas P.: *Qualitative oder quantitative Methoden in der Sozialforschung*. In: KZfSS, 34 (1982), S. 487-508.

Thomas Muhr & Susanne Frieze

Computerunterstützte Qualitative Datenanalyse

1. Einleitung

Was haben eine Nonne in Lima, ein Kriminologe in Sheffield, ein Psychologe in Sydney, ein Geschichtswissenschaftler in Berlin, ein Anthropologe in Polynesien und ein Marktforscher in Helsinki gemeinsam?

Die methodologischen Ausrichtungen unterscheiden sich wohl: Für die Bibelexegese ist ein anderes Vorgehen angemessen als etwa für die Analyse von Erpresserbriefen, die Analyse von Therapieprotokollen, die Interpretation historischer Schriften, die Videoanalyse mimischer Besonderheiten und die Auswertung von Fokusgruppendifkussionen im Bereich der Marktanalyse.

Alle jedoch arbeiten in ihren Projekten mit vorrangig unstrukturierten Materialien, sie versuchen, diese Materialien (meist Text, doch auch grafische Daten, Audio- und Videoaufzeichnungen) zu verstehen, implizite Bezüge sichtbar zu machen und auf Basis dieser Daten und Interpretationen Modelle über die betrachtete Realität zu entwickeln. Sie arbeiten zudem alle mit dem Computer, der zum Verstehen und Interpretieren von Texten (noch?) nicht in der Lage ist.

Für die systematische Bearbeitung solcher „weichen“ Daten stehen erst seit verhältnismäßig kurzer Zeit leistungsfähige Werkzeuge zur Verfügung. Der Bedarf an solchen Arbeitsmitteln ist nicht nur auf die Forschung beschränkt – beim sog. Wissensmanagement im industriellen Anwendungsbereich geht es auch um die Erschließung heterogener und unstrukturierter Datenbestände.

Der vorliegende Artikel stellt Prinzipien und wesentliche Aspekte computerunterstützter qualitativer Datenanalyse (CUQDA) vor. Zudem werden einzelne Aspekte am Beispiel des Softwaresystems ATLAS.ti näher erörtert. Der an weiteren und detaillierten Ausführungen interessierte Leser sei auf die im Anhang aufgeführte weiterführende Literatur verwiesen.

Disclaimer: Der erste Autor dieses Artikels ist Autor des o.g. Systems zur qualitativen Datenanalyse. Bei aller angestrebten Objektivität lassen sich gewisse Vorlieben deshalb nicht gänzlich vermeiden.

2. Grundbegriffe

2.1 Ein kurzer geschichtlicher Rückblick

Erste Experimente, Computer in der qualitativen Datenanalyse einzusetzen, fanden Anfang der 80er Jahre statt. Damals versuchte man, sich Datenmanagement-, inhaltsanalytische und Textverarbeitungsprogramme für diesen Zweck zu Nutzen zu machen.

Bisher waren Farbstifte, Karteikästen, Schere, Kleber und die Stricknadeln der damals üblichen Randlochkartensysteme wesentliche Handwerkszeuge des qualitativen Forschers. Wichtige Textstellen wurden ausgeschnitten und mit inhaltlich ähnlichen Textpassagen zusammen auf ein Blatt Papier geklebt oder in Karteikästen und Schuhkartons einsortiert. Farbstifte dienten zur Markierung und zur Feingliederung der als wichtig erachteten Textpassagen.

Erste Computerprogramme zur direkten Unterstützung der qualitativen Datenanalyse ahmten die manuelle Vorgehensweise nach und ersetzten somit Schere, Farbstifte, Klebstoff und Karteikarten. Das Hauptaugenmerk war auf das Kodieren (Ablage unter einem geeigneten Begriff) von Textpassagen und das spätere Wiederfinden (= Suche in Karteikästen) gerichtet. Diese erste Generation von QDA Programmen hieß folgerichtig „Code & Retrieve“-Software. Dazu gehörten die ersten Versionen von THE ETHNOGRAPH, Qualpro und TAP (Fielding & Lee 1998). Seit Ende der 1980er Jahre wurde eine Reihe von weiteren Programmen u.a. in Deutschland (AQUAD, ATLAS.ti), Holland (Qualitan), Dänemark (Textbase Alpha), England, Amerika und Australien entwickelt.

2.2 Akzeptanz und Verbreitung

Dem Computer als Hilfsmittel für die qualitative Datenanalyse wurde zunächst mit Misstrauen begegnet, da er eher dem quantitativen Forschungsparadigma zugeordnet wurde und sein Einsatz in der QDA epistemologisch bedenklich erschien (Tesch 1990). Heute sind QDA-Programme nicht mehr aus der qualitativen Forschung wegzudenken. Beleg hierfür ist auch die Anzahl von Veröffentlichungen über die Anwendung von QDA-Software, darunter auch Lehrbücher. Selbst in einschlägigen Stellenausschreibungen wird neuerdings Kenntnis im Umgang mit QDA-Software vorausgesetzt (Fielding & Lee 1998). Auch findet man eine Reihe von Diskussionsforen und Ressourcen zum Thema Computer und QDA im Internet, Institute, Organisationen und Verlage, die sich diesem Gebiet widmen: <http://caqdas.soc.surrey.ac.uk/web-site.htm>, <http://www.ualberta.ca/~iiqm>, <http://qualitative-research.net>

2.3 Typologie von QDA-Programmen

In der Vergangenheit wurden eine Reihe von Klassifizierungsschemen als Entscheidungskriterien für die Wahl einer QDA-Software entwickelt (siehe z.B. Fielding 1994, Weitzman & Miles 1995; Tesch 1990).

Die ersten QDA-Programme entstanden mehr oder weniger isoliert voneinander, oft geboren aus dem konkreten Bedarf eines bestimmten Forschungsprojekts. Der konkrete Zweck bestimmte dann auch die Funktionen des Programms. Mittlerweile ist eine zunehmende Konvergenz der einzelnen Produkte zu beobachten. Es ergab sich einerseits eine gewisse Standardisierung von Basisverfahren, wie z.B. des „Code & Retrieve“ (C & R) und andererseits ein Trend zur „eierlegenden Wollmilchsau“.

Von besonderem Interesse sind die C & R-Programme und die Systeme zur Unterstützung der Theoriearbeit („Theory Builder“). Hier existieren natürlich immer noch Unterschiede, bspw. die Möglichkeiten der Kombination qualitativer und quantitativer Analysen, welche Arten von Daten zugelassen sind (Text, Bildmaterial, Audio, Video), sowie eine unterschiedliche Unterstützung von Teamarbeit oder der visuellen Darstellungsmöglichkeiten. Auch in der Gestaltung der Benutzeroberfläche, dem

Grad der Komplexität und davon abhängig der Lernkurve gibt es deutliche Unterschiede. Da die Funktionen der einzelnen Programme an anderer Stelle näher beschrieben werden, wird hier auf eine ausführliche Erläuterung verzichtet (siehe Harald Kleins hervorragende Webpage <http://www.intext.de/TEXTANAE.HTM>; sowie Alexa & Züll 1999).

Typus	Beschreibung
„Zweckentfremdete“ Anwendungssoftware	Textverarbeitungsprogramme (teils mit Nutzung von Makrosprachen), Datenbanksysteme, Tabellenkalkulationsprogramme
Text-Retrieval- und Text-Managementsysteme	Programme, die komplexe Suchverfahren und quantitative Inhaltsanalysen (Konkordanzen, Wortlisten, etc) ermöglichen (z.B. Sonar Professional, FolioVIEWS, In-text)
Regel- und logikbasierte theoriebildende Systeme	Programme mit Schwerpunkt auf einer deduktiven und fallorientierten Analyse (z.B. HyperResearch und AQUAD)
Code & Retrieve Programme	Ethnograph und WinMAX wurden lange diesem Typus zugeordnet, aber enthalten heute eine Reihe darüber hinausgehender Funktionen
„Theoriebildner“	Index-basierter Ansatz (Nud*ist) Netzwerkansatz basierend auf Code & Retrieve: ATLAS.ti, Nvivo basierend auf Diagrammen, z.B. Inspiration, Decision Explorer

Abbildung 1: Klassifizierung von QDA-Programmen

3. Qualitative Datenanalyse – in aller Kürze

Zur qualitativen Datenanalyse wird in diesem Band an anderer Stelle ausführlicher eingegangen. Die wesentlichen Aspekte insbesondere in Hinblick auf die computerunterstützte QDA sollen hier jedoch kurz beleuchtet werden.

Nach Tesch (1987) und Böhm (1991) lassen sich u.a. folgende Gemeinsamkeiten bei den Verfahren der QDA identifizieren:

- Der Auswertungsprozess ist systematisch und geordnet, jedoch keine starre Routine (wie etwa die statistischen Verfahren), sondern enthält künstlerisch-kreative Momente.
- Die Auswertung ist niemals voraussetzungslos, sondern erfolgt in Abhängigkeit von Vorannahmen („hermeneutischer Zirkel“).
- Wichtigste intellektuelle Tätigkeit ist der Vergleich im Sinne einer Suche nach Ähnlichkeiten und Unterschieden. Zum Zwecke des Vergleichs werden die Ursprungsdaten mit Kodierungen, Paraphrasierungen etc. inhaltlich erschlossen.

- Ergebnis der Auswertung ist eine Synthese: semantische Zusammenfassungen, Modelle, gegenstandsbegründete Theorien, Hypothesen, Beschreibungen von Mustern und Themen.

Im Folgenden werden die mit diesen Prinzipien im Einklang stehenden Verfahrensschritte vorgestellt.

3.1 Prinzipielle Verfahren der CUQDA

Abbildung 2 zeigt die verschiedenen „Aggregatzustände“ des Datenmaterials im Verlauf einer CUQDA. Ausgehend von der zu erforschenden Realität entstehen im ersten Schritt der Beobachtung Aufzeichnungen, teils schon in textueller Form (Feldnotizen). Für die Bearbeitung mit dem Computer erfolgt dann eine Verschriftung von Interviewmitschnitten, die Umwandlung von Videomaterial in Dateien. Nun beginnt die eigentliche QDA, die Identifikation von interessanten Datensegmenten, das Finden und Zuordnen von Codes, das Schreiben von Memos. Mit der Relationierung der Konzepte befindet man sich in der konzeptuellen Phase, als deren Resultat – jedoch nicht zwingend – ein Modell des untersuchten Phänomens entstehen kann. Computerprogramme zur QDA unterscheiden sich durch ihre Unterstützung der verschiedenen Schichten in diesem Modell.

Im Folgenden werden die einzelnen Schritte der CUQDA näher erläutert.

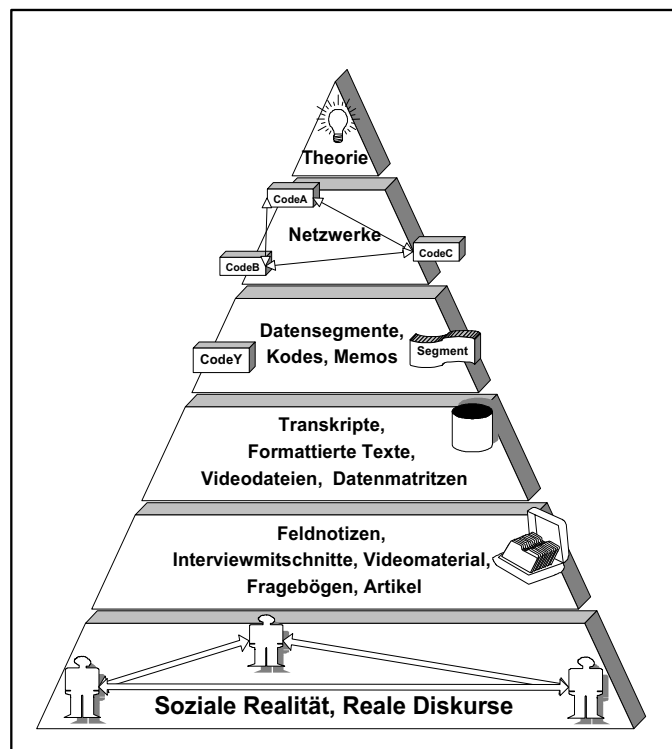


Abbildung 2: Schichtenmodell qualitativer Datenanalyse (Muhur 1997)

3.1.1 Schritt 1: Aufbereitung des Datenmaterials

Gehen wir einmal von dem klassischen Fall aus und nehmen an, dass im Rahmen eines Forschungsprojektes Interviews durchgeführt wurden, die nun als Audiokassetten vorliegen. Der erste Schritt besteht in der Verschriftung (Transkription) mit dem Endresultat computerlesbarer Textdateien. Soll Audio- und Videomaterial – dies ist mit einigen Programmen derzeit möglich – direkt bearbeitet werden, ist der erste Schritt die Transformation in ein computerlesbares Format. Apropos: Wenn im Folgenden von Textdateien, Textstellen usw. die Rede ist, ist im Prinzip auch Bild-, Audio- und Videomaterial damit gemeint. Hinweise zur Transkription, auch hinsichtlich der durch verschiedene QDA-Programme, finden sich auf folgenden Webseiten:

<http://caqdas.soc.surrey.ac.uk/packages.htm>,

<http://www.quarc.de/tipstricks.html>

3.1.2 Schritt 2: Vertraut machen

Der zweite Schritt besteht darin, das auszuwertende Material komplett und bei Bedarf mehrmals durchzulesen, um sich mit den Daten vertraut zu machen. Je nach angewandter Methode soll *oder* kann nun eine Zusammenfassung der einzelnen Primärdokumente verfasst werden. Hierzu stehen in fast allen QDA Programmen entsprechende Kommentierungsfunktionen zur Verfügung.

Für ein Screening der Primärdaten und erste Interpretationen bietet sich die Globalanalyse (Legewie, 1994) als effektives Verfahren an.

3.1.3 Schritt 3: Kodieren und Kategoriebildung

Der dritte Schritt kann mit der Metapher des „Bemerkens und Sammelns“ (siehe Seidel 1998), als Phase der Kategorienbildung (Kuckartz 1997) oder als textuelle Arbeitsphase (Muhr 1991a) umschrieben werden. Bleiben wir beim „Bemerkens und Sammeln“: Beim systematischen Lesen eines Buches oder Artikels werden in der Regel wichtig erscheinende Passagen markiert und mit Notizen im Seitenrand ergänzt. Auch bei der CUQDA werden interessante Textstellen markiert und mit Schlüsselwörtern (Kodes) verknüpft. In der Regel entscheidet man sich dabei schon für aussagekräftige Kodennamen und führt diese eventuell in begleitenden Memos näher aus.

Im weiteren Verlauf wird man Ähnlichkeiten entdecken und diese vergleichbaren Textstellen durch Kode zusammenfassen. Sowohl die konkreten Bezeichner als auch die Begrenzungen der Textstellen können jederzeit revidiert werden. Zu Beginn werden sich die Kodes noch stark am Text orientieren und erst im weiteren Verlauf der Analyse zunehmend abstrakter. Ziel ist die Strukturierung des Datenmaterials und die Bildung von Kategorien unterschiedlichen Niveaus. Näheres zur Kategorienbildung findet man in: Dey 1993, Kluge 1999, Kluge 2000.

3.1.4 Entwicklung des Kodierschemas

Unabhängig von der angewandten Methode empfiehlt sich die Entwicklung eines ersten vorläufigen Kodierschemas anhand der ersten Dokumente. Hiermit beugt man späteren umfangreichen Modifikationen am gesamten Datenmaterial vor. Dabei fördert aber die Einfachheit der Revision bei der computerunterstützten Analyse das Abweichen von einem streng linearen Vorgehen.

Hat man erste Dokumente kodiert, besteht die Weiterentwicklung des Kodierschemas darin, sich nun die unter einem Kode zusammengefassten Textsegmente näher zu betrachten. Anders als beim ersten Screening der Dokumente geht man nun nicht linear nach deren Vorkommen im Gesamttext vor, sondern Kode für Kode. Dieses „Aufbrechen“ des Textes und Lösen aus dem Kontext ermöglicht das Erkennen von Merkmalen und Ausprägungen, von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, die aus der linearen Perspektive nicht deutlich werden. Nun kann entschieden werden, ob die Textsegmente modifiziert werden sollen, ob die Kodes adäquat sind, ob Kodes gelöscht, umbenannt oder hinzugefügt werden müssen. Dieses Vorgehen wird in den unterschiedlichen QDA Systemen auf verschiedene Art und Weise unterstützt. Steht nun die Rohfassung des Kodierschemas, kann es auf das restliche Material angewendet werden. Dabei wird man noch andere interessante Dinge bemerken, neue Kodes hinzufügen und das Schema weiterentwickeln. Wie viele Kodes im Verlauf dieser Arbeit entstehen, ist abhängig von der angewandten Methode, der Forschungsfragestellung und letztlich auch vom persönlichen Kodierstil. Es gibt Forscher/Innen, die bei gleicher Fragestellung mit 50 Kodes auskommen, andere benötigen 400. Verbindliche Angaben oder gar Empfehlungen können nicht gemacht werden.

3.1.5 Schritt 4: Der Auswertungsprozess

Nach Seidel (1998) ist der nächste Schritt das „Nachdenken“ über das Datenmaterial anhand des entwickelten Kodierschemas. Kuckartz (1997) bezeichnet dies als den Auswertungsprozess oder die Themenanalyse. Dies ist der Schritt in der Analyse, in dem man ausgiebig Gebrauch von den Suchfunktionen macht, die jedes QDA-Programm zur Verfügung stellt. Mögliche Suchanfragen:

„Gib mir alle mit A und B kodierten Aussagen von Männern über 40.“

Das Resultat dieser Anfrage kann ich dann mit allen gleich kodierten Aussagen der Frauen über 40 vergleichen. Demographische Merkmale wie Geschlecht, Alter, Beruf, Herkunft usw. können in der Regel in die Suchanfragen einbezogen und für Filterzwecke verwendet werden.

Ziel des Auswertungsprozesses ist die Identifikation von Mustern, Charakteristika und Abläufen in den Daten. Die Suchanfragen sollten von den bereits formulierten Forschungsfragen geleitet sein, um ein allzu blindes Herumfischen in den Daten zu vermeiden.

New facts are rarely „encountered in an uncharted sea of ignorance. Discovery.... favors the well-prepared mind...“ (Bruner 1979, 82)

Dieser systematische Ansatz ergänzt sich durch eine explorative, durch „Stöbern“ (Browsing) im Datenmaterial charakterisierte Vorgehensweise. Der aus dem Bereich Hypertext stammende „Serendipity Effekt“ (Kuhlen 1991) lässt uns interessante und wichtige Dinge auch dann finden, wenn man eigentlich gar nicht explizit danach gesucht hatte.

3.1.6 Schritt 5: Synthese

Der nächste Schritt ist die Synthese, das Zusammenführen der einzelnen Kategorien. Die vorher erarbeiteten Muster werden nun über mehrere Fälle hinweg verglichen und kontrastiert. Man entfernt sich nun von den Daten und bewegt sich von der textuellen

zur konzeptuellen Ebene. Konzeptuelle Netzwerke werden erstellt, unter- und übergeordnete Kategorien erzeugt. Werden Netzwerkfunktionen nicht von der Software angeboten, bleibt nur der Griff zu Papier und Bleistift. Der Schritt des Synthetisierens ist die Voraussetzung zur Bildung einer Theorie, die in neuen Projekten auf unterschiedliche Kontexte und andere Populationen übertragen werden kann. Die neuen Erkenntnisse müssen in den Kontext bereits existierenden Wissens eingebettet werden, um so die Bedeutung des eigenen Beitrags zu verdeutlichen. Der Leser sei in diesem Zusammenhang auf die Beiträge von Janice Morse (1994) und Udo Kelle (1997) verwiesen.

4. Computer & QDA

4.1 Was der Computer gut bzw. besser kann

Eine häufige Fehlannahme in Bezug auf „computerunterstützte qualitative Datenanalyse“ oder computerunterstützte Textinterpretation ist die Vorstellung, der Computer könne in irgendeiner Art und Weise selbständig Daten (in dem hier verstandenen nicht-technischen Sinne¹) interpretieren, d.h. verdeckte Sinnbezüge offen legen. Das ist dem Computer derzeit nicht möglich und bleibt ihm mit ziemlicher Gewissheit auch prinzipiell verschlossen.

Jedoch bleiben neben der eigentlich menschlichen kreativen Interpretationsleistung genügend vorbereitende und flankierende, aber auch die Kreativität anregende Tätigkeiten, für deren effektive Unterstützung der Computer eingesetzt werden kann. Die Betonung liegt hier auf „Unterstützung“. Im Rahmen des ATLAS-Projekts (Legewie 1988, Böhm, Mengel & Muhr 1994) wurde hier der Begriff der interpretationsunterstützenden Systeme (IUS) geprägt (Muhr 1991b).

Der Computer kann in den unten ausgeführten Bereichen seine unbestreitbaren Stärken gegenüber einer rein manuellen Arbeitsweise ausspielen. Dabei gilt für die meisten der Verfahren im Gegensatz zur manuellen Arbeitsweise eine weitgehende Unabhängigkeit der Performanz vom Umfang der verarbeiteten Daten. Der Computer erledigt die ihm zugewiesenen Arbeiten in der Regel schnell, zuverlässig, ermüdungsfrei und reproduzierbar.

4.1.1 Speichern, Verwalten, Abrufen

Für die Arbeit mit Computern noch unerlässlich sind Operationen des Speicherns bearbeiteter oder neu generierter Daten und der Verwaltung dieser Daten in Dateien. Heutige und erst recht künftige Massenspeicher lassen kaum noch die Beschränkungen früherer Jahre ahnen, bei denen geschicktes Haushalten mit den beschränkten Ressourcen an der Tagesordnung war.

4.1.2 Berechnen

Der Computer ist in seinem „tiefsten Innern“ ein Rechner (to compute = rechnen). Jede „Äußerung“ des Computers ist immer ein Resultat von Berechnung und dies gilt

¹ Interpretation im technischen Sinne ist die Fähigkeit des Computers, Instruktionen in ausführbare Arbeitsschritte zu übersetzen.

für Aufgaben quantitativer Art genauso wie für die qualitative Analyse. Natürlich zeigt sich diese innere Rechnerei besonders prägnant bei Aufgaben wie etwa der Berechnung von Kreuztabellen und Signifikanzen. Aber auch bei der Suche im Text, beim Retrieval von relevanten Daten und beim Layout konzeptueller Netzwerke wird gerechnet.

4.1.3 Vergleichen

Neben dem eigentlichen Rechnen sind vor allem Vergleichsoperationen wesentliche Computeraktivitäten. Diese Vergleiche sind allerdings rein syntaktisch; ein Vergleich des Inhalts zweier (nicht-banaler) Texte ist nicht möglich. Dieses würde ja deren inhaltliche Erschließung durch den Computer voraussetzen. Lediglich über vorher vom Benutzer produzierte Verknüpfungen mit Inhaltsschlüsselwörtern („Codes“) ist ein solcher Vergleich möglich. Das Vergleichen ist auch die wichtigste intellektuelle Tätigkeit bei der Textinterpretation bzw. der QDA.

4.1.4 Suchen

Eine der Haupttätigkeiten des Computers und eine seiner besonderen Stärken ist die Suche nach Informationen. Im Bereich der QDA ist dies vor allem die Freitextsuche, d.h. die Suche nach bestimmten Textstellen innerhalb eines oder mehrerer Dokumente, bzw. das Retrieval, die Suche vorher aufbereiteter (kodierter, verschlagworteter, indexierter) Dokumente oder Datensegmente mit Hilfe logischer und anderer Operatoren.

Die Freitextsuche beschränkt sich auf textuelle Daten, eine vergleichbar leistungsfähige Suche in grafischem Material oder in Audio-/Videodaten steckt derzeit noch in ersten Anfängen.

4.1.5 Sortieren und Filtern

Eine spezielle Anwendung von Vergleichsoperationen ist das Sortieren und Filtern. Solange ein Ding in irgendeiner Weise im Computer repräsentiert ist und sich mit anderen Dingen vergleichen lässt, können diese Dinge sortiert oder nach bestimmten Kriterien gefiltert werden. Bei der CUQDA hat es der Benutzer häufig mit Listen von Objekten zu tun, etwa der Codes, der Datensegmente, Memos, Netzwerke, Familien, Dateien, usw. Filtern beschränkt die oft großen Mengen solcher Objekte auf sinnvolle Ausschnitte. Sortieren „visualisiert“ die Ausprägungen eines Kriteriums durch unterschiedliche Position der Elemente in einer Liste. Insbesondere für Ausgaben sind Filterungen und Sortierungen unerlässlich.

4.1.6 Vernetzen, Zuordnen, Verknüpfen

Vernetzte Daten

Der Computer kann Daten in nahezu beliebiger Weise miteinander verknüpfen. Eine der wesentlichen Aktivitäten bei der Erarbeitung des Materials in der QDA besteht in der Zuordnung von Begriffen („Kodes“) zu ausgewählten Textstellen („Zitaten“), dem „Kodieren“.

Aus der Zuordnung von Begriffen zu Datensegmenten oder der Verknüpfung von Memos mit Daten entstehen komplexe vernetzte Datenstrukturen. Besonders auffällig

wird der Vernetzungsaspekt bei der Konstruktion semantischer Netzwerke oder von Hypertexten. Wichtige Technologien, die mit dieser Art von Datenstrukturen erforderlich werden, heben auf die *Visualisierung* der Strukturen, die Möglichkeiten des *grafischen Editierens* und die *Navigation* zwischen den vernetzten Entitäten ab. Fast schon zum Alltagswerkzeug gehören heute Browser, die den Zugang zu dem enormen Repertoire vernetzten Wissens im World Wide Web bewerkstelligen. Einen ähnlichen „Look & Feel“ bieten auch verschiedene Systeme für die qualitative Datenanalyse.

Vernetzte Computer, vernetzte Forscher

Computer sind nicht nur per se da, sondern sind zunehmend mit anderen Arbeitsplätzen über lokale und globale (Internet-)Netzwerke verbunden.

In Zukunft wird die globale Kooperation bei gemeinsamen Projekten auch für qualitative Forscher durch die sich hier ergebenden Möglichkeiten weitaus stärker an Bedeutung gewinnen (Nentwich 1999).

4.1.7 Präsentieren und Visualisieren

Zwischendurch und vor allem am Ende einer Datenanalyse müssen die Ergebnisse adäquat dargestellt werden. Dabei können unterschiedliche Darstellungen und Ausgaben erzeugt werden: eine alphabetische Liste aller Kodes, Memos, alle zu einem Kode gehörenden Datensegmente, ein Netzwerk von Konzepten usw.

Die optische Aufbereitung von Datenstrukturen mit Hilfe von Farben, Anordnungen und Grafiken verdeutlicht schwierige Zusammenhänge und fördert den kreativen Prozess.

Zur Präsentation und Visualisierung gehört auch die Ausgabe auf Papier, das Drucken. Hochwertige Ausgaben sind dabei in Übereinstimmung mit deren Bildschirm-darstellung zu erzeugen (WYSIWYG = What You See Is What You Get).

4.2 Was kann/muss eine Software für die QDA leisten?

QDA ist eine aufwendige und komplexe Tätigkeit, die schon dem Computer selbst einiges an Leistung und Qualität (Geschwindigkeit, Speicherausbau, Bildschirm) abverlangt. Wichtiger als ein schneller Computer ist jedoch die Qualität und die Geeignetheit der zu verwendenden QDA-Software.

Im Folgenden werden jene Aspekte der CUQDA näher betrachtet, die an den Computer und die verwendete QDA-Software besondere Anforderungen stellen.

4.2.1 Datenmanagement & Organisation

Vorbereitung der Primärdaten

Bevor die Rohdaten für eine effiziente Verarbeitung mit QDA-Software vorliegen, sind zunächst vorbereitende Aktivitäten erforderlich. Die bei weitem aufwendigste Transformation der Quelldaten ist die Verschriftung (Transkription) von Ton- bzw. Videoaufzeichnungen. Der Aufwand für eine Transkription kann enorm sein, insbesondere bei linguistisch orientierten Ansätzen. Eine spezielle Software zur Transkription von Audiodaten steht unter <http://morph ldc.upenn.edu/mirror/Transcriber/> frei zur Verfügung. Bemerkenswert: die von „Transcriber“ erzeugten Transkripte sind XML kodiert. Die *Transkription* wird derzeit nur von wenigen QDA-Systemen

(Code-A-Text) direkt unterstützt, sondern wird in der Regel per Textsystem und geeigneten Recordern durchgeführt.

In der Diskussion sind in letzter Zeit spracherkennende Systeme, deren Eignung für die Transkription unterschiedlich eingeschätzt wird. Mischtechniken, wie etwa das Nachsprechen von Interviews in ein auf einen bestimmten Sprecher trainiertes System, bieten sich hier an.

Neuere Entwicklungen im Bereich der QDA-Software ermöglichen die direkte Bearbeitung von Audio- und Videomaterial (ATLAS.ti, Code-A-Text, HyperResearch). Der Transkriptionsaufwand kann somit auf die Teile eines Interviews beschränkt werden, für die eine Verschriftung zwingend erforderlich ist. Dies setzt allerdings einen für multimediale Daten geeigneten, leistungsstarken Computer voraus.

Menge & Umfang der Primärdaten

Einer der Gründe, einen Computer für die qual. Datenanalyse zu nutzen, ist der erwartete Umfang der zu bearbeitenden Daten. Sich in ein komplexes Softwaresystem einzuarbeiten, wenn es lediglich um die Interpretation eines 10-seitigen Transkripts geht, mag in Ausnahmefällen sinnvoll erscheinen. In der Regel geht es aber um die Analyse größerer Datenmengen, die bei der Transkription längerer Interviews und bei der Verwendung elaborierter Transkriptionsregeln notgedrungen anfallen. Die Bearbeitung einer mitunter sehr großen Anzahl von Dokumenten nicht unerheblicher Länge muss gewährleistet sein. Gerade in Längsschnittuntersuchungen wachsen die zu bearbeitenden Datenmengen oft kontinuierlich an.

Man sollte deshalb auf systemspezifische Begrenzungen der Zahl und des Umfangs der Dokumente, der Zahl und Komplexität von Memos, Kodes, Kodierungen usw. achten.

Import und Export

Obwohl eine gewisse Konvergenz bei der Funktionalität zu beobachten ist, kann kein System allen Bedürfnissen gerecht werden. Aus diesem Grund sollten Import-/Export-Schnittstellen vorgesehen sein. Damit lassen sich Primärdaten und Ergebnisse einer qualitativen Analyse mit System A in einem anderen System in unterschiedlicher Weise weiterverarbeiten. Dabei werden nicht selten auch methodologische „Seitensprünge“ genutzt, etwa beim Transfer der Daten in ein statistisches Analyseprogramm (SPSS Export: winMax, Nud*ist, ATLAS.ti).

Auch für Zwecke der Präsentation und der Kommunikation sind Ausgabeschnittstellen sinnvoll. ATLAS.ti bietet bspw. den Export von Projektdaten nach HTML, Prolog und XML. Hiermit können die Daten auch von Systemen dargestellt werden, die mit QDA nicht direkt zu tun haben. Wenn aussagekräftige Endberichte erstellt werden, sollten grafische Projektelemente wie etwa Netz- oder Baumansichten in einem für deren Import in ein Textverarbeitungssystem oder in andere Applikationen (Grafikprogramme, Präsentationssoftware) geeigneten Format abgelegt werden können.

Von besonderer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang die Diskussion um einen offenen Standard für qualitative Daten (siehe auch Abschnitt Probleme der CUQDA).

Zusammenführen von Projekten

Das „Mergen“ (neudeutsch für Zusammenführen) von Projekten ist eine wesentliche Voraussetzung für eine effektive Teamarbeit. Nach der Bearbeitung von Teilaspekten

eines Themas durch die Teammitglieder in getrennten Projekten können diese zu einem „Superprojekt“ zusammengeführt werden. Wichtig ist die Feinabstimmung dieser Operation in Abhängigkeit von der Konzeption der Arbeitsteilung. Sofern Systeme über eine solche Funktion verfügen (ATLAS.ti, Nud*ist Merge), können verschiedene Teams oder Mitarbeiter unterschiedliche Primärdokumente mit gleichem Kategoriensystem bearbeiten oder gleiche Dokumente mit unterschiedlichen Kategorien.

Transportieren von Projekten

In der Regel bestehen QDA-Projekte aus einer großen Anzahl möglicherweise im lokalen Netzwerk verstreut gespeicherter Dateien (etwa den verwendeten Primärdokumenten). So ist ein simples Kopieren von Dateien zwar prinzipiell möglich, aber aufwendig und möglicherweise inkonsistent.

Um Projekte „mit nach Hause nehmen zu können“ oder sie für die Zusammenführung mit anderen Projekten vorzubereiten, sollten die Systeme in eigener Regie solche Kopiervorgänge vornehmen und dabei die Vollständigkeit der Daten kontrollieren (etwa per „Copy Bundle“ in ATLAS.ti).

Unterstützte Datenarten

Texte sind und bleiben die wohl dominante Repräsentation der untersuchten Realität im Rahmen qualitativer Sozialforschung. Zunehmend an Bedeutung gewinnen aber auch andere Medien wie Grafik, Audio- und Videomaterial.

Der kleinste gemeinsame Nenner für Textdaten ist durch eine etwas kümmerliche Norm definiert: ASCII. Jedes Textprogramm ist heute in der Lage, unformatierten ASCII-Text zu erzeugen. Zwar hat ASCII den Vorteil des Standards und ist somit ohne Probleme zwischen verschiedenen Systemen übertragbar, allerdings endet dieser Standard schon an den landesspezifischen Zeichensätzen.

Um auch die in der Vorbereitung der Daten in den eigentlichen Textprogrammen hinzugefügte Formatierungsinformation (Fett, Unterstrichen, Tabellen etc.) während der CUQDA zur Verfügung zu haben, unterstützen neuere Systeme den herstellerspezifischen Standard RTF (Rich Text Format), der auch als Ausgabe von Textprogrammen erzeugt werden kann. Solche „Quasi-Standards“ sind aufgrund ihrer geringen Normierung nicht unproblematisch, sodass etwa Ausgaben von Programm A, aber nicht die von Programm B eingelesen werden können.

4.2.2 Kodieren

Vor dem Lohn steht der Schweiß: Die Haupttätigkeit des qualitativen Forschers am Computer ist das Kodieren, die inhaltliche Erschließung der Primärdaten durch Zuordnung ausgewählter Textpassagen (bzw. Bild, Ton und Videoausschnitte) zu Schlüsselwörtern (Kodes).

Eine effektive Unterstützung des Kodierens beinhaltet, dass weder die Anzahl von Kodes und Datensegmenten noch die Komplexität der Zuordnung (wie viel Kodes mit einer Textstelle, wie viel Textstellen mit einem Kode assoziiert werden können) künstlich beschränkt wird.

Auch die Benutzeroberfläche ist gefordert: schnelle und flexible Umsetzung der Aufgaben, optimierte Darstellung (Kode- und Zitatlisten). Wichtig ist ferner die „Granularität“ der Datensegmente. Für den Linguisten sind Textausschnitte auf Morphemebene relevante Indikatoren, während bei psychologischen Fragestellungen ganze Sätze oder Absätze als Segmente ausreichen. ATLAS.ti erlaubt eine Feinsegmentierung von Videodaten auf Frameebene. Video- und Audiosequenzen können so in gleicher Weise kodiert werden wie Text- und Bildausschnitte.

Die in der QDA dominante Stellung des Kodierens ist allerdings in Frage gestellt worden (z.B. Coffey, Holbrook & Atkinson 1996).

4.2.3 Retrieval und Textsuche

Retrieval („Informationswiedergewinnung“) im Kontext der QDA bedeutet die Suche nach kodierten Datensegmenten mit Hilfe verschiedener Verknüpfungs-Operatoren. Hier erntet man nun die Früchte der vorher erfolgten Kodierarbeit.

Die logischen oder auch „Boolschen“ Operatoren behandeln Codes als benannte Mengen der mit diesen assoziierten Datensegmente. Mit UND, ODER und NICHT können Anfragen an das Material gestellt werden wie: „Welche Indikatoren sind mit ‚Depression‘ ODER ‚Freude‘ kodiert?“. Das Resultat dieser Anfrage ist die Vereinigungsmenge der beiden durch Depression und Freude gebildeten Teilmengen.

Weitere Gruppen von Operatoren erlauben leistungsfähigere und aussagekräftigere Anfragen.

In WinMax (Kuckartz 1999) lassen sich durch die Möglichkeit einer gewichteten Kodierung sogenannte „Fuzzy“-Operatoren einsetzen.

Proximitätsoperatoren machen sich die „räumlichen Beziehungen“ zwischen den Datensegmenten zu Nutze. Zu den gebräuchlichsten Operatoren gehören die Einbettungs-, Überlappungs- und Abstandsoperatoren: „Welche mit ‚Depression‘ kodierten Textstellen sind eingebettet in einen mit ‚Familie‘ kodierten Kontext?“

Eine dritte Gruppe von Operatoren erlaubt die Einbeziehung der im Verlauf der Theoriearbeit erzeugten hierarchischen und heterarchischen (beliebig vernetzten) Kode-Strukturen. Mit Hilfe dieser (in ATLAS.ti als „semantische“ bezeichneten) Operatoren können Fragen der Art gestellt werden: „Welche Indikatoren gibt es für den Kode ‚Emotion‘ (incl. dessen Unterbegriffe)?“ Obwohl der Kode „Emotion“ selbst nicht direkt mit einem Datensegment assoziiert sein muss, liefert die Anfrage auch dann Ergebnisse, wenn es weitere Codes gibt, die mit diesem in transitiver Beziehung stehen, etwa „Freude“ und „Angst“ als Unterbegriffe von Emotion. Der Retrievalprozess durchsucht in diesem Fall rekursiv das Begriffsnetzwerk und liefert alle dabei gefundenen Datensegmente zurück. In konventionellen Informationssystemen werden solche modellbasierten Suchverfahren (eingeschränkt auf terminologische Hierarchien) auch als thesaurusbasiertes Retrieval bezeichnet.

Weitere Optionen für ein leistungsfähiges Retrieval ergeben sich über die Möglichkeit der Vergabe von Attributen und Attributwerten für Primärdokumente und Codes und deren Einbeziehung in eine Anfrage.

Ein weiteres Werkzeug ist die Textsuche (auch Freitextsuche oder Textretrieval genannt). Über die *Textsuche* werden einige der wenigen in QDA-Systemen wirklich

automatisierbaren Tätigkeiten realisiert. Hierbei geht es wie schon weiter oben beschrieben um die Suche nach Textstellen mit Hilfe von unvollständigen Suchmustern. Anders als beim Retrieval von kodierten Segmenten muss keine Vorarbeit geleistet werden.

Bei der Autokodierung wird die Textsuche mit der automatischen Selektion am Fundort (Wort, Satz, Absatz usw.) und der gleichzeitigen Zuordnung zu einem Kode kombiniert.

Wie komplex und komfortabel Retrieval und Textsuche definiert werden können, ob und wie Suchanfragen zur Wiederverwendung gespeichert werden können, können wichtige Entscheidungskriterien für die Wahl eines Systems sein.

4.2.4 Hypertext

Während das Kodieren die Ähnlichkeit der kodierten Datensegmente im Blickfeld hat und somit auf Generalisierung abhebt, ermöglicht Hypertext die Explikation von Beziehungen *zwischen* Datensegmenten. In der Argumentationsanalyse etwa rückt die Repräsentation von Widersprüchlichkeit, Unterschiedlichkeit und die Aufeinanderbezogenheit von Aussagen in den Vordergrund. Die Vernetzung zu Hypertexten erlaubt ein lokales, fallorientiertes Bearbeiten der untersuchten Materialien.

Liefern mir vorangegangene Kodierungen eine Antwort auf die Frage „Welche Indikatoren gibt es zum Thema Depression ODER Freude?“, so kann ein mit Hyperlinks versehener Korpus Fragen beantworten wie: „Welche Aussagen des Politikers A stehen mit seiner Aussage zum Thema Spenden in Widerspruch?“

Für eine differenzierte Repräsentation ist es allerdings notwendig, die Beziehung zwischen den Aussagen näher spezifizieren zu können („steht-in-Widerspruch-zu“, „unterstützt“, usw.). Die rein auf Navigation und nicht auf Darstellung von rhetorischen Strukturen ausgelegten Links im World Wide Web sind dagegen unspezifiziert. Neben einer Auswahl an Standardrelationen erlaubt ATLAS.ti die Verwendung benutzerspezifisierter Linktypen.

Eine weitere Anwendungsmöglichkeit von Hypertext ist das Hin- und Herschalten zwischen verschiedenen medialen Repräsentationen. Bspw. kann in ATLAS.ti das korrespondierende Originalton- bzw. Videosegment einer transkribierten Textstelle per Doppelklick abgespielt werden.

4.2.5 Theorieentwicklung

Üblicherweise werden Funktionen zur Unterstützung der Theorieentwicklung von den Basisfunktionen wie Kode & Retrieve abgegrenzt. Eine klare Unterscheidung, wo Theorieentwicklung tatsächlich beginnt und welche Funktionen einer Software hierfür besondere Unterstützung bieten, ist jedoch nicht unumstritten (Kelle 1997). Die Unterscheidung zwischen einer textuellen und konzeptuellen Arbeitsebene (Muhr 1991a) erweist sich jedoch als recht brauchbar. Alle Arbeiten an den Primärdaten selbst (Auswahl, Segmentierung, Kodierung, Kommentierung) gehören zu den Tätigkeiten der textuellen Arbeitsebene.

Werden die im Verlauf der Interpretation anfallenden „Sekundärdaten“ selbst Gegenstand weiterer Analysen, befindet man sich auf der konzeptuellen Ebene. Besonders

markante Konzepte hier sind bspw. Netzwerke von Kodes, d.h. die während der textuellen Phase generierten und zunächst unstrukturierten Begriffe werden systematisch miteinander in Beziehung gesetzt. Hierfür bieten sich grafische Editoren besonders an.

Auch die Formulierung von Hypothesen und deren „Tests“ gehören zu den auf Theorieentwicklung abzielenden Funktionen (SuperCodes in ATLAS.ti, Hypothesen in HyperResearch, sequentielle Hypothesenbildung in Code-A-Text). „Tests“ sind hier eher als Plausibilitätsprüfungen denn als „echte“ Falsifikationen, wie sie aus den quantitativen Methoden bekannt sind, zu verstehen.

4.2.6 Visualisierung

Visualisierung unterstützt ein exploratives Arbeiten. Fließtext und endlose alphabetische Kodelisten sind kaum geeignet, den kreativen Anteil im Forschungsprozess zu fördern. Insbesondere wenn die Software nicht-lineare Techniken wie Hypertext und semantische Netzwerke unterstützt, sind Visualisierungstechniken erforderlich. So wird bspw. die semantische Zusammengehörigkeit von Konzepten durch deren räumliche Nähe als „Knoten“ in grafischen Netzwerken veranschaulicht. Darauf aufbauend können sich für den weiteren Forschungsverlauf wichtige Anregungen und Erkenntnisse ergeben. Bei dieser recht anspruchsvollen Aufgabe zeigen sich mitunter beträchtliche Unterschiede zwischen den verfügbaren Systemen.

Analog den konventionellen Arbeitstechniken wird bei einigen Systemen der Randbereich neben den Texten für die Anzeige von Annotationen, Kodierungen und Hyperlinks verwendet (ATLAS.ti, NVivo, WinMax). Anders jedoch als bei der Papier & Bleistift-Methode sind diese Randanmerkungen aktivierbar (ATLAS.ti, WinMax).

4.2.7 Benutzeroberfläche

Die „Bedienoberfläche“ soll dem Benutzer so komfortabel wie möglich den Zugang zu allen Funktionen eines Systems ermöglichen. Wichtig ist die „Nähe zu den Daten“: Der Weg von einem Memo, einem Kode bzw. von einem konzeptuellen Netzwerk zu den Ausgangsdaten und zurück sollte so kurz und komfortabel wie möglich sein („nur ein paar Klicks entfernt“).

Neben den durch Hardware, Betriebssystem und die eingesetzte QDA-Software bedingten Beschränkungen sind auch konzeptionelle Grenzen der leichten Bedienbarkeit auszumachen: Ein komplexes System mit einer Vielfalt an Funktionen, Objektarten und Vernetzungen ist kaum so einfach zu bedienen wie ein einfaches System. Präsentations- und Visualisierungsoptionen gehören ebenfalls zu den Merkmalen der Benutzeroberfläche.

Unterstützung von Offline-Arbeit

Gerade bei der Arbeit mit großen Datenbeständen kann die ständige Arbeit am Bildschirm zum Problem werden. Die QDA-Software sollte ein Arbeiten abseits des Computers unterstützen. Dies kann z.B. durch Ausdrücke der Primärdokumente mit den bisherigen Bearbeitungen erfolgen, auf denen dann manuell Textabschnitte markiert, kodiert und mit Anmerkungen versehen werden können. Mit Zeilennummern versehen, können die Änderungen später zügig in den Computer übertragen werden.

Prozessanalyse

Eine epistemologisch interessante Eigenschaft computerunterstützter qualitativer Datenanalyse ist die Möglichkeit der expliziten Aufzeichnung des Analyseprozesses selbst. Wenn solche Funktionen vorhanden sind, können die eigenen Erkenntnisse und vor allem die Wege dorthin anderen gegenüber plausibel dargestellt und legitimiert werden.

Team-Unterstützung

Zunehmend wird die explizite Unterstützung von Teams durch die QDA-Software gefordert. Team-Funktionen ermöglichen u.a. die Integration verschiedener Teilprojekte zu einem Gesamtprojekt. Registriert die Software zudem, wer was gemacht hat (in ATLAS.ti erhält jedes Objekt und (fast) jede Verknüpfung einen Zeit- und Autorenstempel), können die Bearbeitungen der einzelnen Projektmitarbeiter bspw. gefiltert und verglichen werden (etwa für Untersuchungen zur „Inter-Coder-Reliabilität“).

Mailing-Liste

Als bereits existierende konkrete Beispiele für den vernetzten Forscher und als nicht zu unterschätzendes Merkmal einer Software lassen sich die Mailing-Listen nennen, die sich zu verschiedenen Themenbereichen, aber auch zu unterschiedlichen QDA-Systemen bereits etabliert haben. So sind derzeit ca. 700 Nutzer in der ATLAS.ti-Mailing-Liste angemeldet. In diesen elektronischen Foren geht es nicht nur um praktische Fragen der Nutzung eines Systems, sondern auch um die Diskussion methodischer und methodologischer Aspekte.

4.3 Probleme der CUQDA

4.3.1 Artefakte – Auswirkungen auf die wissenschaftliche Arbeit

Umberto Eco beschreibt im Foucaultschen Pendel:

doch Abu (ein Textsystem, d. V.) erlaubt nun kleine lokale Selbstmorde, provisorische Amnesien, schmerzlose Sprachverluste... Es genügte ein Befehl, ein milchiges Licht ergoß sich über den fatalen und deplacierten Absatz, ich drückte die Löschaste und pffft war alles verschwunden ... ich könnte meinen gelöschten Text wiederhaben, wenn ich mich nur rechtzeitig entschloße, die Rückholtaste zu drücken. Welche Erleichterung! Im bloßen Wissen, daß ich, wenn ich wollte, mich erinnern könnte, vergesse ich sofort. (Eco 1988, 37)

Können sich die der CUQDA eigenen Arbeitsweisen und Objekte in ähnlicher Weise auf die Forscherpraxis, auf das Denken des Forschers auswirken? Suggestiert etwa die Möglichkeit, ein Konzept als umrahmtes Kästchen in einem grafischen Editor herumzuschieben, dessen begriffliche Geschlossenheit? Verleitet die Effizienz des Computers zu der Erzeugung zu vieler Codes und Kodierungen, der Einbeziehung zu vieler Daten in den Analyseprozess? Die letztere Befürchtung scheint sich nicht bewahrheitet zu haben. Nach Ergebnissen einer Studie von Fielding & Lee (1998) beträgt die Anzahl von Interviews unabhängig davon, ob QDA-Software eingesetzt wird, durchschnittlich 40 bis 60 pro Studie.

Bei aller gebotenen kritischen Reflexion über den Einfluss computergestützter Arbeitstechniken darf aber nicht vergessen werden, dass man auch beim herkömmlichen „Papier, Bleistift, Schere und Kleber“-Verfahren eine Technik mit all ihren Vorzügen und Begrenzungen einsetzt.

4.3.2 Data-Lifecycle: zur Lebensdauer qualitativer Daten

Ein eminentes Problem im Bereich der computerunterstützten QDA ist das der herstellerspezifischen (proprietären) Datenformate. Jedes der Programme interpretiert „seine“ Eingabedaten. Projekte verschiedener Programme sind in der Regel jeweils nur von diesen selbst zu bearbeiten. Zudem ist nicht sicher, dass Daten und Projekte, die mit einem der heutigen Programme bearbeitet bzw. erzeugt wurden, in künftigen Auswertungen – und das heißt oft: mit neuer oder veränderter Software – ohne großen Aufwand wiederverwendet werden können (Längsschnittstudien, Sekundäranalysen).

Wünschenswert wäre ein universelles Format, welches bspw. die inhaltliche Struktur der Primärdaten bestmöglich repräsentiert. Interviews könnten dann so transkribiert werden, dass Sprecherwechsel oder andere semantische und syntaktische Eigenschaften explizit markiert würden und von unterschiedlichen Systemen ohne Schwierigkeiten „erkannt“ werden könnten. Auch die Bearbeitung von Projektdaten durch unterschiedliche Systeme mit deren spezifischer Funktionalität wäre eine sehr nützliche Folge.

Die Grundlage für ein einheitliches Austauschformat ist zur Zeit im Entstehen. Die von einer unabhängigen Normenkommission verabschiedete Spezifikation einer vom Anwender oder einer „scientific community“ nach eigenen Gesichtspunkten erweiterbaren Markierungssprache (eXtensible Markup Language – XML) kann für die Lösung dieses Problems eine wichtige Rolle spielen (Muhr 1999).

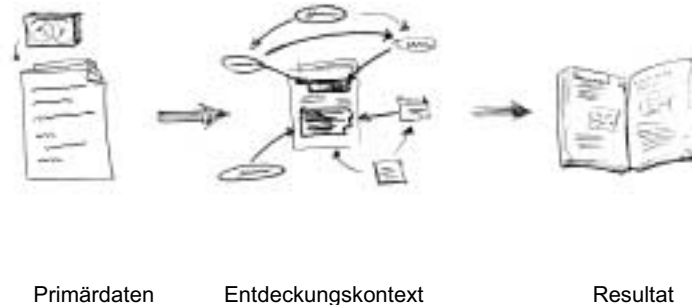
5. ATLAS.ti

5.1 Historie

Das System „ATLAS.ti – die Wissenswerkbank“ wurde zwischen 1989 und 1992 im Rahmen des Forschungsprojekts ATLAS (Archiv für Technik, Lebenswelt und Alltagssprache, Legewie 1988, Böhm, Mengel & Muhr 1994) der Technischen Universität Berlin als Prototyp und nach Ende des Projekts als kommerziell verfügbares Werkzeug weiterentwickelt (Muhr 1991a, 1991b, 1996). Pate standen bei der Entwicklung sowohl methodologische Konzepte wie etwa die Grounded Theory (Strauss & Corbin 1990) als auch Prinzipien wissensbasierter Systeme, Hypertext- und Retrievalsysteme. ATLAS.ti hat als erstes QDA-System die aus der Forschung zur künstlichen Intelligenz stammenden „semantischen Netzwerke“ zur Modellierung sozialwissenschaftlicher Theorien eingesetzt. Bei der Konzeption der Systemarchitektur und der Benutzeroberfläche wurde vor allem auf die Unterstützung eines nicht-linearen, explorativen Arbeitsstils geachtet.

Ursprünglich nur für die Analyse textueller Daten geeignet, ist seit 1996 die Bearbeitung grafischer Daten und seit 1998 von Audio- und Videodaten möglich. Neuere Entwicklungen beinhalten u.a. die Einbindung von Datenbeständen über das Internet und die Nutzbarmachung neuerer Standards (XML) für die Repräsentation von Projektdaten. Informationen im Web unter www.atlasti.de.

5.2 Konzepte



Die obige Grafik bringt die in ATLAS.ti wesentlichen Konzeptionen und explorativen Verfahrensweisen auf den Punkt. Ausgangspunkt einer Analyse sind Interviews, Artikel oder sonstige im Vorfeld erhobene und – sofern notwendig – bereits transkribierte Primärdaten.

Im Verlauf der Arbeit an diesen Texten (textuelle Phase) werden mit Hilfe des Werkzeugs zunächst die für die Fragestellung interessanten Daten gekennzeichnet („Zitate“), oft bereits mit Stichwörtern und Konzepten versehen („Kodes“), diese Zitate zueinander in Beziehung gesetzt („Hypertext“). Im weiteren Verlauf (konzeptuelle Phase) schreitet der Grad der Vernetzung der Daten und Konzepte fort, Modelle, Theorien werden entwickelt und beschrieben, Memos erstellt. ATLAS.ti stellt eine Art Entdeckungskontext („Context of Discovery“) zur Verfügung mit dem Ziel, durch Aufbrechen der oft linearen Textstrukturen neue Erkenntnisse zu fördern und komplexe Beziehungen angemessen zu repräsentieren, visualisieren und zu kommunizieren.

Am Ende eines Projektes werden (wieder lineare) Texte erstellt, mit Abbildungen (z.B. Netzwerksichten) versehen und zu einem Bericht zusammengestellt. Zu den Resultaten eines mit ATLAS.ti durchgeführten Projektes gehören auch vom Programm erzeugte Web-Seiten, wiederverwendbare Theorien, Kode-Synopsen usw.

6. Epilog

QDA-Systeme haben sich in den letzten Jahren zu komplexen und in der Regel benutzerfreundlichen Produkten entwickelt. Wir glauben, dass die qualitative Forschung durch Einsatz dieser Werkzeuge enorm profitiert und auch an Ansehen gewonnen hat. Und die Entwicklung dieser Werkzeuge geht weiter. Unabhängig von den Einzelentwicklungen gibt es Anforderungen, die die Entwickler zur Kooperation bewegen sollten. Dazu gehört auch die Diskussion um Austauschformate. Dies würde den Einsatz unterschiedlicher Systeme und/oder Datenbestände an unterschiedlichen Orten und Zeiten enorm fördern.

Die Rückmeldungen, die den Entwicklern über die Mailinglisten zukommen, haben sich bei der Konzeption und Umsetzung von geforderten Eigenschaften als enorm wichtige Ressource erwiesen. Trotz der Erkenntnis, dass kaum alle Bedürfnisse befriedigt werden können, bleibt deren konzeptionelle und technische Umsetzung für die Entwickler eine spannende Herausforderung.

Literatur- und Medienangaben

Qualitative Datenanalyse allgemein, Systembeschreibungen

Information über Textanalysesoftware: <http://www.intext.de>

Informationen zur computerunterstützten qualitativen Datenanalyse: <http://caqdas.soc.surrey.ac.uk>

Informationen zur CUQDA, Beschreibung verschiedener Programme: <http://www.quarc.de>

Forum für qualitative Sozialforschung, Online-Zeitschrift: <http://qualitative-research.net>

Online Journal (The Qualitative Report): <http://www.nova.edu/ssss/QR/>

Archiv für Technik, Lebenswelten und Alltagssprache (ATLAS), Textbankarchiv, Arbeitsmaterialien, Newsletter, online chats: <http://qualitative-research.net/atlas/index.htm>

Ein ATLAS.ti-Gedicht: <http://ahbeng.vlsm.org/res-i-3.html>

Allgemeine Information zur qualitativen Datenanalyse (Methoden, Ansätze, philosophische Hintergründe, Zeitschriften, Mailinglisten etc.): <http://www.ualberta.ca/~jrnorris/qual.html>

Qualitative Methoden: Begriffsklärung und Abgrenzung zu quantitativen Methoden: <http://www.rrz.uni-hamburg.de/psych-1/witt/ringvorlesung%2096/qualmeth.html>

The qualitative methods workbook: <http://www.ship.edu/~cgboeree/qualmeth.html>

Qualitative Methoden, PowerPoint-Präsentation: http://www.uni-potsdam.de/u/asug/Lehre/Methoden1999_2000/LV050100/sld001.htm

Interessantes zur Grounded-Theory-Methode: <http://go.to/grounded-theory>

Qualitative Methoden nach Mayring: http://www.uni-koeln.de/phil-fak/fs-psych/serv_pro/mayring.html

Association for Qualitative Research: <http://www.latrobe.edu.au/www/aqr/index.html>

International Institute for Qualitative Methodology: <http://www.ualberta.ca/~iiqm/>

Hersteller

<http://www.atlasti.de> (ATLAS.ti)

<http://www.code-a-text.co.uk> (Code-A-Text)

<http://www.banxia.com> (Decision Explorer)

<http://www.qualisresearch.com> (The Ethnograph)

<http://www.researchware.com> (HyperResearch)

<http://www.inspiration.com> (Inspiration)

<http://www.intext.de> (Intext)

<http://www.qsr.com.au> (Nud*ist, Nud*ist Vivo)

<http://www.winmax.de> (winMax)

Alexa, Melina & Zuell, Cornelia: *Commonalities, differences and limitations of text analysis Software: The results of a review. ZUMA-Arbeitsbericht Nr. 99/06.* (WWW-Dokument)
URL: http://www.zuma-mannheim.de/publications/series/working-papers/99_06abs.htm

- Böhm, Andreas: *Vorschläge zur psychologischen Textinterpretation. Interner Forschungsbericht 91-1*. Berlin (Technische Universität, Projekt ATLAS) 1991.
- Böhm, Andreas & Mengel, Andreas & Muhr, Thomas (Hg.): *Texte verstehen. Konzepte – Methoden – Werkzeuge*. Konstanz (Univ.-Verl. Konstanz) 1994.
- Bruner, Jerome S.: *On knowing. Essays for the left hand*. Cambridge, Mass. u.a. (Belknap) 1979.
- Coffey, Amanda & Holbrook, Beverly & Atkinson, Paul: *Qualitative data Analysis: Technologies and Representations*. In: Sociological Research Online, 1 (1996), 1. (URL: <http://www.socresonline.org.uk/socresonline/1/1/4.html>) [Stand 2000-05-01]
- Dey, Ian: *Qualitative data analysis. A user-friendly guide for social scientists*. London (Routledge) 1993.
- Eco, Umberto: *Das Foucaultsche Pendel*. Gütersloh (Hanser) 1988.
- Fielding, Nigel G.: *Getting into computer-aided qualitative data analysis*. In: ESRC Data Archive Bulletin, 57 (1994). (URL: <http://www.soc.surrey.ac.uk/caqdas/getting.htm>) [Stand 2000-05-01]
- Fielding, Nigel G. & Lee, Raymont M.: *Computer Analysis and Qualitative Research. New Technology for Social Research Series*. London (Sage) 1998.
- Kelle, Udo: *Theory building in qualitative research and computer programs for the management of textual data*. In: Sociological Research Online, 2 (1997), 1. (URL: <http://www.socresonline.org.uk/socresonline/2/1/1.html>) [Stand 2000-02-26]
- Kluge, Susanne: *Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen (Leske + Budrich) 1999.
- Kluge, Susanne: *Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung*. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 1 (2000), 1. (URL: <http://qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00kluge-d.htm>) [Stand 2000-02-26]
- Kuckartz, Udo: *Computergestützte Analyse Qualitativer Daten*. Opladen (Westdt.-Verl.) 1999.
- Kuckartz, Udo: *Qualitative Daten computergestützt auswerten: Methode, Techniken, Software*. In: Friebertshäuser, Barbara & Prengel, Annemarie (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim u.a. (Juventa) 1997, S. 584-598.
- Kuhlen, Rainer: *Hypertext. Ein nicht-lineares Medium zwischen Buch und Wissensbank*. Berlin (Springer) 1991.
- Legewie, Heiner: *Globalauswertung von Dokumenten*. In: Böhm, Andreas & Mengel, Andreas & Muhr, Thomas (Hg.): *Texte verstehen. Konzepte – Methoden – Werkzeuge*. Konstanz (Univ.-Verl. Konstanz) 1994 (Schriften zur Informationswissenschaft, 14), S. 177-182.
- Legewie, Heiner: *Methodenentwicklung für ein Archiv für Technik, Lebenswelt und Alltagssprache. Antrag für ein Interdisziplinäres Forschungsprojekt ATLAS*. Berlin (Inst. für Psychologie) 1988.
- Morse, Janice: *Emerging from the data. The cognitive processes of analysis in qualitative inquiry*. In: Morse, Janice (Hg.): *Critical Issues in qualitative research methods*. Thousand Oaks (Sage) 1994, S. 23-45.
- Muhr, Thomas: *Again. Some Thoughts on Coping the Proprietariness of Qualitative Data. Konferenz-Beitrag Advances in Qualitative Methods*. Edmonton, Canada 1999. (Unveröffentlicht)
- Muhr, Thomas: *ATLAS.ti – A Prototype for the Support of Text Interpretation*. In: Qualitative Sociology, 14 (1991a), S. 349-371.

- Muhr, Thomas: *ATLAS.ti – ein Interpretations-Unterstützungs-System*. In: Fuhr, Norbert (Hg.): Informatik-Fachberichte Information Retrieval. Bd. 289. Berlin (Springer) 1991b, S. 64-77.
- Muhr, Thomas: *Textinterpretation und Theorieentwicklung mit ATLAS.ti*. In: Bos, Wilfried & Tarnai, Christian (Hg.): Computerunterstützte Inhaltsanalyse in der Empirischen Pädagogik, Psychologie und Soziologie. Münster (Waxmann) 1996.
- Muhr, Thomas: *Vortragsmaterialien*. Unveröffentlicht 1997.
- Muhr, Thomas & Seibt, Volker: *Modellbasierte Ansätze für die computerunterstützte Textinterpretation*. In: Böhm, Andreas & Mengel, Andreas & Muhr, Thomas (Hg.): Texte verstehen. Konzepte – Methoden – Werkzeuge. Konstanz (Univ.-Verl.) 1994 (Schriften zur Informationswissenschaft. 14), S. 289-314.
- Nentwich, Michael: *Cyberscience. Die Zukunft der Wissenschaft im Zeitalter der Informations- und Kommunikationstechnologien*. MPIfG Working Paper. (URL http://www.mpi-fg-koeln.mpg.de/publikation/working_papers/wp99-6/index.html [1999-05-01])
- Seidel, John: *Qualitative Data Analysis*. (URL <http://www.qualisresearch.com> [1998-05-01])
- Strauss, Anselm L. & Corbin, Juliet M.: *Basics of qualitative research*. Newbury Park (Sage) 1990.
- Tesch, Renata: *Comparing the most widely used methods of qualitative analysis. What do they have in common?* Santa Barbara, CA (Qualitative Research Management) 1987.
- Tesch, Renata: *Qualitative Research. Analysis Types and Software Tools*. New York (Falmer) 1990.
- Weitzman, Eben & Miles, Matthew: *Computer Programs for Qualitative Data Analysis. A Software Sourcebook*. Thousand Oaks (Sage) 1995.

Reinhold Popp

Methodik der Handlungsforschung

Im Spannungsfeld zwischen Fallstudie und Projektmanagement

1. Einleitung

Im Gegensatz zu den sechziger und siebziger Jahren ist die Frage nach der Methodologie und Methodik der Handlungsforschung zu Beginn des 21. Jahrhunderts sicherlich kein „Modethema“ des sozialwissenschaftlichen Diskurses mehr.

Aus dieser Entwicklung sollte jedoch nicht der voreilige Schluss gezogen werden, Handlungsforschung habe sich überlebt. Richtig ist vielmehr, dass Handlungsforschung unterdessen zu einer eher selbstverständlichen Ausprägungsform sozialwissenschaftlicher Forschung geworden ist und somit nicht mehr unbedingt wortreicher Begründungen bedarf.

Überlebt sind freilich die überzogenen wissenschaftspolitischen und wissenschaftstheoretischen Ansprüche („neues Paradigma“...), die bis in die siebziger Jahre mit dem Konzept der Handlungsforschung verbunden wurden (ausführlicher dazu in Moser 1995, 33ff). Das heutige Selbstverständnis von Handlungsforschung ist deutlich nüchterner und pragmatischer. In diesem Sinne begreift sich Handlungsforschung insbesondere als praxisbezogene Forschungsstrategie im Kontext „qualitativer Forschung“.

Dieser Sichtweise ist auch der vorliegende Beitrag verpflichtet, in dem Handlungsforschung als sozial engagierte Variante der qualitativen Praxisforschung im Spannungsfeld zwischen (sozialwissenschaftlicher) „Fallstudie“ und (sozialpädagogischem) „Projektmanagement“ verstanden wird. Nach einigen kurzen Überlegungen zur Methodik der Handlungsforschung wird im Folgenden als ausgewähltes Beispiel für ein Projekt der handlungsorientierten Begleit- und Evaluationsforschung die handlungsorientierte Fallstudie „Jugend – Freizeitkultur – Infrastruktur – ein Planungskonzept für die Stadt Salzburg“ vorgestellt.

2. Handlungsanteil und Forschungsanteil handlungsorientierter Sozialforschung

Handlungsorientierte Forschung ist immer doppelt bestimmt:

- als (theoriegeleitete) Praxis einerseits und
- als (praxisbezogene) Forschung andererseits.

Der Praxisanteil von Handlungsforschung besteht offensichtlich in der Veränderung/Verbesserung („Innovation“) realer Verhältnisse im jeweiligen sozialen Feld.

Funktion und Stellenwert des Forschungsanteils handlungsorientierter Forschung lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- Bezogen auf das Wissenschaftssystem besteht der Forschungsanteil handlungsorientierter Forschung im Entwurf neuer, wissenschaftlich begründeter Handlungsstrategien, die – über den Beitrag zur Lösung von jeweils konkreten Praxisproblemen hinaus – als Forschungsergebnisse in das auf den Gewinn neuer Erkenntnisse abzielende gesellschaftliche Subsystem der Wissenschaft integriert werden und so zum Erkenntnisfortschritt beitragen.
- Bezogen auf den Prozess der „teilnehmenden Veränderung“ im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung von innovativen Projekten besteht der Forschungsanteil in der Förderung von theoretisch begründeter Praxis.

Grundlage für das Gelingen eines solcherart teilnehmend-verändernden Vorgehens ist die Herstellung und Aufrechterhaltung eines praxisorientierten Dialogs (bereits ab der Zielfindungsphase) zwischen den Vertreterinnen bzw. Vertretern des Wissenschaftssystems einerseits und den Personen und Gruppen in jenem Praxissystem, in welchem veränderte soziale bzw. kommunikative, institutionelle und räumlich-materielle Bedingungen angestrebt werden.

Im Gegensatz also zu „Beobachtung“, „Befragung“ und „Beratung“ von außen (im Kontext sozialtechnologischer Evaluationsforschung) bemüht sich Handlungsforschung um diskursiv vermittelte Veränderung von innen.

Mit der Entscheidung zur Teilnahme am Veränderungsprozess in einem konkreten sozialen Feld bleibt übrigens der Handlungsforscherin bzw. dem Handlungsforscher die intensive Auseinandersetzung mit der „Machtthematik“ nicht erspart!

Ist dieser Problemkomplex in empirisch-sozialtechnologischer Forschung bereits vor dem Eintritt der Forscherin bzw. des Forschers ins „Feld“ methodologisch zu Gunsten einer hierarchischen Beziehungskonstellation entschieden, setzt sich der/die handlungsorientiert agierende Forscher/in den komplizierten interaktionellen Mechanismen der Bestimmung von Rolle und Position unter „natürlichen“ Bedingungen bewusst aus.

Der Handlungsforscherin bzw. dem Handlungsforscher bleibt in dieser Situation gar nichts anderes übrig, als ihre/seine „Herrschaftsansprüche“ (Einbringen von Vorschlägen; Angebot von Methoden, Handlungs- bzw. Strategieempfehlungen,...) zu legitimieren.

Nicht das Fehlen von Herrschaft unterscheidet also handlungsorientierte von empirisch-sozialtechnologischer Forschung, sondern die Legitimation von „Herrschaft“ gegenüber den von den Forschungsprozessen und Forschungsergebnissen Betroffenen.

Der mit handlungsorientierter Forschung notwendig verbundene Kommunikationsprozess macht übrigens diesen Forschungsansatz nicht ohne weiteres für größere Feldkomplexe geeignet. Die wesentlich qualitative Schwerpunktsetzung schränkt ganz offensichtlich die quantitative Dimension ein.

Ist das Wissenschaftssystem der *eine* Pol handlungsorientierter Forschung, sind die durch die pragmatische Logik des Alltagshandelns gekennzeichneten jeweiligen Praxisfelder der *andere* Pol. Bei unterschiedlichen Leistungs- und Funktionsbedingungen dieser gesellschaftlichen Subsysteme haben wir es auch mit entsprechend unterschiedlichen, ja zum Teil gegensätzlichen Interaktionssystemen zu tun.

Als „Grenzgänger/in“ gerät der/die handlungsorientierte Forscher/in zwangsläufig in die Einflussosphäre *beider* Interaktionssysteme. Damit ergibt sich aber auch ein doppelter Legitimationszwang:

- Gegenüber der Wissenschaft: Erfüllung der inhaltlichen und formalen Kriterien wissenschaftlichen Arbeitens, wobei freilich das enge Regelwerk positivistischer Sozialforschung im Sinne eines pluralistischen Wissenschaftsverständnisses überwunden werden muss
- Gegenüber dem jeweiligen Praxisfeld: praktische Wirksamkeit.

Die mit handlungsorientierter Forschung verbundene *Doppelbelastung* der Forscherin bzw. des Forschers erfordert demnach ein umfangreiches Bündel von Kompetenzen, die für empirisch-technologische Sozialforschung nicht unbedingt gegeben sein müssen.

Insbesondere die spannungsgeladene „Eigendynamik interaktiver Prozesse“ (Schülein 1979, 305), die in traditioneller empirischer Feldforschung durch „Standardisierung“ und „Ausgrenzung des Verwertungszusammenhangs“ entsprechend kontrolliert und reduziert wird, absorbiert ein erhebliches Maß an Zeit und Energie, was auf die Notwendigkeit einer überdurchschnittlich hohen „libidinösen Besetzung“ zentraler Anteile der jeweiligen handlungsorientierten Forschungstätigkeit hinweist.

Bereits aus diesen Andeutungen lässt sich erahnen, dass handlungsorientierte Forschung über die für jede wissenschaftliche Arbeit grundlegenden methodologischen, forschungsmethodischen und fachwissenschaftlichen Kenntnisse und Kompetenzen hinaus „eine radikale Verfügung über die eigene Subjektivität“ im Sinne „selbstreflexiver Kompetenz“ (ebd., 312f) sowie eine besonders gut entwickelte „kommunikative Kompetenz“ erfordert.

Handlungsorientierter Forschung geht es also nicht nur um die Analyse, sondern gerade auch um die Veränderung ihres jeweiligen Gegenstandes (dazu auch: Faché 1986, Gstettner 1991, Gunz 1986).

Vor allem dieser Veränderungsanspruch führt vielfach zur Verurteilung handlungsorientierter Forschung als „unwissenschaftlich“, insbesondere aus den Reihen der empirisch-sozialtechnologisch orientierten Forscher/innen.

Der/die handlungsorientierte Forscher/in kann zum Dialog mit Wissenschaftler/innen, die andere methodologische Positionen vertreten, beitragen:

- durch Offenlegung der methodologischen und methodischen Ansprüche,
- durch möglichst ungeschminkte selbstkritische Darstellung der Forschungspraxis sowie
- durch eine gegenüber dem konkreten Forschungsfeld verantwortbare Rückmeldung von Datenmaterial bzw. problem- und gegenstandsbezogenen Erkenntnissen und Theoremen an das Wissenschaftssystem.

3. Methodik handlungsorientierter Forschung

Während bei der Erhebung der Handlungsbedingungen des jeweiligen Forschungsprojektes (Bedingungsanalyse, Analyse des IST-Standes, ...) durchaus auch die „klassischen“ Methoden der empirischen Sozialforschung Anwendung finden können, wird insbesondere bei der „teilnehmenden Veränderung“, also bei der Begleitung und Unterstützung der Strategieentwicklung im Rahmen des jeweiligen Projektverlaufs (handlungsorientierte Prozessevaluation) der Methodeneinsatz z.T. von spezifischen Kriterien (z.B.: projektzielbezogene Wirkung, animative Qualität, partizipationsorientierte forschungsethische Aspekte,...) bestimmt.

Die diesen Kriterien entsprechenden Methoden und Techniken müssen im handlungsorientierten Forschungszusammenhang oft erst neu entwickelt werden. Methodenmix und Methodenpluralismus sind Kennzeichen dieser Methodenentwicklung. In diesem thematischen Zusammenhang sollten wir nicht vergessen, dass sämtliche (empirische oder hermeneutische) Forschungsmethoden letztlich keine „Erfindung“ der Wissenschaft sind. Vielmehr entstammen sie allesamt dem Alltagshandeln und sind nur Verfeinerungen bzw. Präzisierungen von Alltagsoperationen (Verstehen, Deuten, Beschreiben, Messen, Vergleichen usw.).

In Anlehnung an Moser (1995, 124 ff) lässt sich grob und ohne Anspruch auf völlige Trennschärfe unterscheiden zwischen:

- Dokumentationsmethoden
- und Interventionsmethoden.

Im Folgenden werden die Funktionen dieser Methoden im Kontext handlungsorientierter Forschung gekennzeichnet und wird auf die wichtigsten Formen der konkreten Ausprägung dieser Methoden im Laufe des weiter unten kurz skizzierten handlungsorientierten Forschungsprojektes hingewiesen.

3.1 Dokumentationsmethoden

3.1.1 Prozessdokumentation

Methoden zur Erfassung vorliegenden, prozessbezogenen Handelns und Methoden, die den Prozess durchgehend *nachvollziehbar* machen:

Im weiter unten skizzierten Projektzusammenhang wurden u.a. folgende einschlägige Methoden, Techniken und Verfahren angewendet: Herstellung und Sammlung audiovisueller Dokumente (ca. 6000 Fotos – meist Dias, mehrere Video- bzw. Audio-Produktionen,...); Protokolle über Gruppengespräche, Sitzungen, Verhandlungen, Telefonate, Aktionen, Handlungssituationen (durch teilnehmende Beobachtung erfasst),...; Sammlung und Analyse verschiedener Dokumente aus dem jeweiligen Verlaufszusammenhang (Briefe, Jahresberichte, Sitzungsprotokolle, Zeichnungen, Skizzen,...); Nutzung diverser datenstrukturierender Hilfsmittel der „Prozessanalyse“ (siehe u.a.: Popp 1988).

3.1.2 Mitwelt-Dokumentation

Methoden zur Erfassung und Strukturierung von projektrelevanten Zeugnissen der Mitwelt: Informationen/Daten/... außerhalb des direkten Projektzusammenhangs und zwar in räumlicher und zeitlicher Hinsicht.

Im weiter unten skizzierten Projektzusammenhang kamen dabei vor allem folgende Methoden, Techniken und Verfahren zur Anwendung: Experteninterviews; Literaturanalyse; Analyse diverser sonstiger Mitwelt-Dokumente (Zeitungen, Akten, Gesetze/Verordnungen/..., amtliche Statistiken, räumlich-materielle Strukturen wie z.B. Spielplätze, Freizeiteinrichtungen,...); Sekundäranalyse repräsentativer Erhebungen; Nutzung diverser datenstrukturierender Hilfsmittel der „Bedingungsanalyse“ (siehe u.a.: Popp 1988).

3.2 Interventionsmethoden

Methoden, mit deren Hilfe gezielt *Situationen hergestellt* werden, die einer Förderung und Verbesserung der Bewertung und Interpretation handlungsorientierender bzw. handlungsvorbereitender Daten, der Entscheidung zwischen alternativen Handlungsmöglichkeiten, der Konzipierung von Zielen und Methoden sowie der Kontrolle von Wirkungen dienen und insgesamt zur Unterstützung von Handlungs-, Reflexions- und Konfliktfähigkeit des Einzelnen und der Gruppe beitragen. (Siehe dazu vertiefend: Moser, 1995, 129 ff)

Dies erfordert u.a. auch die Integration von lebensweltlich und gruppendynamisch orientierten Formen der Selbsterfahrung und Supervision sowie die Gestaltung eines quasi-„therapeutischen Milieus“ (Merz, 1985, 303).

Im weiter unten skizzierten Projektzusammenhang kam eine Reihe von *aktivierenden* Methoden, Techniken und Verfahren zum Einsatz, die vor allem in verschiedenen Handlungsfeldern angewandter Gruppendynamik und Spielpädagogik entwickelt und erprobt sowie auf die spezifischen Projektbedingungen hin modifiziert wurden.

3.3 Das methodische Design explorativer und handlungsorientierter Fallstudien

Fallstudien erweisen sich im Vergleich mit anderen methodischen Verfahrenskomplexen und nach kritischer Abwägung von Vor- und Nachteilen dieses methodischen Designs als die für wissenschaftliche Begleitung von sozialen Innovationsprozessen angemessenste Vorgangsweise, lässt sich doch mit diesem methodischen Design nicht nur der Verlauf eines Projektes bzw. einer Projektserie nachzeichnen, sondern vornehmlich auch das *Zusammenwirken* einer Vielzahl von Faktoren erhellen.

Die analytische Ergiebigkeit solcher handlungsorientierten und explorativen Fallstudien „ist insbesondere darin zu sehen, dass ihre Untersuchungsanordnung selbst als Lernprozess angelegt ist und hierdurch erlaubt, flexibel unterschiedliche Wirkungen gleichzeitig – auch vergleichend – zu betrachten, unterschiedlichen Vermutungen über Wirkungszusammenhänge unmittelbar und gleichzeitig nachzugehen, ad hoc weitere Verknüpfungen herzustellen, ihre Untersuchungsräume kurzfristig zu verändern, weitere Akteure, Betroffene und Informationsquellen hinzuzuziehen usw.“ (Wollmann / Hellstern, 1977, 445 ff)

Eine entscheidende Verbesserung des handlungsorientierten Fallstudien-Designs kann u.a. durch die Nutzung von Fallstudien-Serien („multi-case“ Techniken,...) erzielt werden.

Erkenntnisse und Informationen über den jeweiligen Forschungsgegenstand werden in handlungsorientierter Forschung bekanntlich in enger Verbindung mit entwicklungsorientierten Praxisverläufen gewonnen.

Zu den solcherart gewonnenen Daten gehören empirisches Erhebungs- bzw. Erfahrungsmaterial aus dem jeweiligen Projektzusammenhang ebenso wie jene Wissensbestände, auf deren Hintergrund bzw. im Vergleich mit denen projektbezogene Erhebungs- bzw. Erfahrungsdaten bewertet bzw. interpretiert werden (literaturanalytisch gewonnene Daten, theoretische Wissensbestände, Daten aus anderen Erhebungszusammenhängen,...; Alltags- bzw. Betriebswissen aller am jeweiligen Handlungsprozess Beteiligten;...).

Das überwiegend im Prozess der Projektentwicklung gewonnene Datenmaterial entzieht sich der beliebigen Verwendung und wird im Projektverlauf zum Zweck der Handlungsorientierung, Handlungsvorbereitung sowie Handlungsreflexion *nur* an den spezifischen „Verwertungszusammenhang“ des jeweils wissenschaftlich evaluierten innovativen Prozesses abgegeben.

Einer gegenüber den an diesem Entwicklungsprozess beteiligten Praktiker/inne/n und Projekt-Adressat/inne/n verantwortbaren Rückmeldung ausgewählten Datenmaterials an das Wissenschaftssystem (zumeist nach Beendigung des jeweiligen Projekts) steht dieser kritische Datenverwertungsanspruch nicht unbedingt entgegen, wobei sich der veröffentlichte Output von Handlungsforschungsprojekten vielfach nur auf ausgewählte Problemkomplexe bezieht.

Der wichtigste Problemzusammenhang der handlungsorientierten Fallstudie besteht in der wechselseitigen Durchdringung von sozialer Praxis einerseits und wissenschaftlicher Analyse der Projektbedingungen und Projektentwicklungsprozesse andererseits.

Die zentrale Instanz dieses Theorie-Praxis-Netzwerkes ist der Diskurs zwischen den im jeweiligen Projekt tätigen Praktiker/inne/n und den Adressat/inn/en des Projekts einerseits und den Handlungsforscher/inne/n andererseits.

Die praktisch-methodische Einflussnahme auf die konkreten sozialen bzw. institutionellen und räumlich-materiellen Bedingungen im jeweiligen Handlungsfeld erfolgt nach bestimmten *Entwicklungszielen*, die sich einerseits an den *Bedürfnissen* der jeweils Betroffenen und andererseits an dem entsprechenden gesellschaftlichen *Bedarf* orientieren.

Die Erreichung dieser Ziele, also der *Erfolg* (als Ergebnis der pädagogischen bzw. planerischen Beeinflussung der soziokulturellen bzw. psychosozialen Bedingungen) ist nicht zuletzt von der realistischen Einschätzung der *prozess-* bzw. *bedingungsanalytisch* ausgeloteten *Handlungsspielräume* abhängig.

3.4 Datenstrukturierung in Handlungsforschungsprojekten

Die Vielzahl und Vielfalt der Daten, die im Laufe von handlungsorientierten Forschungsprozessen auf den verschiedensten Datenebenen gewonnen werden, stellt ein wesentliches Problem dieses Forschungsansatzes dar.

Oft genug werden in Handlungsforschungsprojekten unüberschaubare „Datenfriedhöfe“ angesammelt. Neben der daraus ableitbaren Forderung, genau zu überlegen, welche Daten im jeweiligen Forschungs- bzw. Praxiszusammenhang wirklich nötig sind, erweist sich die sinnvolle und gegenstandsangemessene Ordnung und Strukturierung des im Projektverlauf anfallenden Datenmaterials als unverzichtbar.

Als die wichtigsten Hilfsmittel („Denkwerkzeuge“) zur Strukturierung der im Laufe des jeweiligen Innovationsprozesses erhobenen und (diskursiv) interpretierten Daten können genannt werden:

für die *Prozessanalyse*:

- die (möglichst detaillierte) historisch- genetische Deskription des Projektverlaufs und
- Prozessstrukturmodelle

für die *Bedingungsanalyse* :

- Systemmodelle (auf der Basis „systemtechnischer“ Überlegungen) – und davon abgeleitet:
- Matrices, Checklisten u.ä.

4. Beispiel einer handlungsorientierten Fallstudie

Der Forschungsanteil des Handlungsforschungsprojektes „Jugend – Freizeitkultur – Infrastruktur – ein Planungskonzept für die Stadt Salzburg 1985-1988“ wurde vom Bundesministerium für wirtschaftliche Angelegenheiten (Wohnbauforschung) finanziert.

Die Finanzierung des Praxisanteils, also die Entwicklung der weiter unten kurz beschriebenen 5 sozial- bzw. freizeitpädagogischen Modellprojekte erfolgte überwiegend aus Budgetmitteln der Stadt Salzburg.

Die Ergebnisse der handlungsorientierten Fallstudie „Jugend – Freizeitkultur – Infrastruktur“ sind geprägt von vielen praxisvorbereitenden und praxisreflektierenden *Diskursen*, an denen sich Wissenschaftler/innen, Praktiker/innen sowie von den Projekten betroffene Jugendliche und Erwachsene beteiligten.

In diese Diskurse brachten die Begleitforscher/innen Wissensbestände ein, die auf folgenden Datenebenen gewonnen wurden:

- 1 Daten aus der handlungsorientierten Evaluation mehrerer Modellprojekte, die weiter unten noch genauer vorgestellt werden. Auf dieser Ebene wurde vor allem *prozessanalytisches* Wissen bzw. Strategie-Wissen produziert.
- 2 Daten aus 2 systematischen Erhebungen, aus denen vor allem *bedingungsanalytisches* Wissen beigetragen werden konnte:
 - Eine dieser systematischen Erhebungen war eine repräsentative Befragung

der 6-19-jährigen Bewohner/innen der Stadt Salzburg bezüglich der freizeitbezogenen Lebensbedingungen und der ausgeübten Freizeitaktivitäten dieser Adressatengruppe.

- Die zweite systematische Erhebung bezog sich auf die Angebots- und Organisationsstruktur sowie die Nutzung der Freizeiteinrichtungen (besonders der sozial- bzw. freizeitpädagogischen) Einrichtungen in der Stadt Salzburg.
- 3 Eine Reihe von wichtigen historischen, gesellschaftstheoretischen sowie handlungs- und bedürfnistheoretischen Daten wurde schließlich durch die umfangreiche Analyse der thematisch relevanten Fachliteratur gewonnen.

Zu diesen 3 Datenebenen werden im Folgenden einige genauere Informationen gegeben:

4.1 Prozessanalytisches Wissen

Im Bereich der *prozessanalytischen Evaluation* des Forschungsprojekts „Jugend – Freizeitkultur – Infrastruktur“ (handlungsorientierte Evaluation von Modellprojekten) wurden von 1985 bis 1988 fünf Projekte wissenschaftlich begleitet:

- „Netzwerk Lehen“
- „Berger-Sandhofer-Siedlung“
- „Abenteuerspielplatz Taxham“
- „Jugend- und Kinderzentrum Lehen“
- „Arbeitsgemeinschaft Aktion Spielbus“

4.1.1 Das Modellprojekt „Netzwerk Lehen“

In diesem Projekt wurde der Versuch unternommen, die wichtigsten Einrichtungen und Angebote der soziokulturellen (einschließlich der freizeitpädagogischen) und der psychosozialen Infrastruktur im Salzburger Stadtteil Lehen zu vernetzen, um das vielfach kontraproduktive „Nebeneinander“ verschiedener sozialer und kultureller Dienste durch mehr Kooperation und Koordination zu ersetzen und so mehr Dienstleistungsqualität zugunsten der Bewohner/innen des Stadtteils zu erreichen.

4.1.2 Das Modellprojekt „Berger-Sandhofer-Siedlung“

Dieses Projekt diente insbesondere der Aktivierung der Bewohner/innen einer zum „sozialen Brennpunkt“ gewordenen Neubausiedlung in der Stadt Salzburg zur Partizipation bei der Planung von sozial- und freizeitpädagogischen Wohnfolgeeinrichtungen. In diesem Zusammenhang wurden unter Mitarbeit des überwiegenden Teils der Siedlungsbewohner/innen und gemeinsam mit 2 Architekten ein Siedlungskindergarten, ein Freizeit- und Kommunikationszentrum, ein Siedlungsspielplatz sowie die Gestaltung und Nutzungsverbesserung der Freizeiträume im Keller jedes Siedlungshauses geplant.

4.1.3 Das Modellprojekt „Abenteuerspielplatz Taxham“

In diesem Projekt ging es um die Planung des ersten pädagogisch betreuten Abenteuerspielplatzes in Salzburg mit angeschlossenem Jugend- und Kinderzentrum gemeinsam mit den betroffenen Kindern und Jugendlichen.

4.1.4 Die Modellprojekte „Jugend- und Kinderzentrum Lehen“ und „Arbeitsgemeinschaft Aktion Spielbus“

Die wissenschaftliche Begleitungstätigkeit in den beiden seit Anfang der achtziger Jahre bestehenden Modellprojekten „Jugend- und Kinderzentrum Lehen“ und „Arbeitsgemeinschaft Aktion Spielbus“ diente insbesondere der Entwicklung von partizipationsfreundlichen Organisationsstrukturen und bedürfnisorientierten Methoden der Animation im stationären bzw. im mobilen Angebotsbereich.

Bei der Deskription des Verlaufs dieser Projekte wurde besonders auf den Vergleich von Zielen, Mitteln und Wirkungen geachtet.

Übrigens wurde bereits die kommunalpolitische Durchsetzung und der Aufbau dieser 2 Projekte (1972-1984) im Rahmen des Handlungsforschungsprojekts „Freizeitplanung als aktivierende Stadtteilarbeit“ wissenschaftlich begleitet (dazu genauer in: Popp 1985).

Jede Verlaufsanalyse der o.g. 5 Modellprojekte schloss mit Empfehlungen über die weitere Projektentwicklung ab. Diese Empfehlungen wurden jeweils gemeinsam mit den zuständigen Praktikerinnen bzw. Praktikern und mit Vertreter/innen der planungsbetroffenen Zielgruppen erarbeitet.

Insbesondere im Bereich der Projektentwicklung beteiligten sich einige Studierende der Akademie für Sozialarbeit-Salzburg im Rahmen von projektorientierten Unterrichtsphasen und Praktika.

4.2 Bedingungsanalytisches Wissen

Die bedingungsanalytisch orientierten Daten wurden im Rahmen des Forschungsprojektes „Jugend – Freizeitkultur – Infrastruktur“ insbesondere mit Hilfe von 2 systematischen Erhebungen gewonnen.

4.2.1 Freizeitaktivitäten und freizeitbezogene Lebensbedingungen (repräsentative Befragung)

Erstens wurde eine repräsentative Befragung der 6-19-Jährigen in der Stadt Salzburg bezüglich der ausgeübten Freizeitaktivitäten und der freizeitbezogenen Lebensbedingungen durchgeführt.

Die Stichprobe für diese Untersuchung wurde als Quotenstichprobe gezogen, wobei Alter, Geschlecht, Schulbesuch/Berufstätigkeit und Stadtgebiete als Quotierungsmerkmale verwendet wurden.

Die Befragung erfolgte in 3 Perioden: August/September 1986, Oktober/November 1986, Jänner/Feber 1987 (ohne Ferienwochen).

Der Fragebogen wurde auf der Basis der ausführlichen Überlegungen zu einem gegenstandsangemessenen „Systemmodell“ und dessen Elementen bzw. zu den Ordnungsgesichtspunkten innerhalb der einzelnen Elemente und deren Relation erstellt.

Während die inhaltliche Vorbereitung sowie die Interpretation dieser Untersuchung insbesondere vom Team der Handlungsforscher/innen geleistet wurde, wurde mit der technischen Durchführung und Auswertung das Institut für Grundlagenforschung in Salzburg beauftragt.

Die Befragungsergebnisse informieren sehr umfassend über folgende Aspekte der freizeitbezogenen Lebensbedingungen der 6-19-jährigen Salzburger:

Zeitbudget, Einnahmen-/Ausgabenstruktur, freizeitrelevanter Besitz, Wohnsituation, Wohnumwelt, Gesellungsformen, Relation zwischen Freizeit und Schule/Beruf.

Außerdem geben diese Untersuchungsergebnisse sehr detaillierte Aufschlüsse über verschiedene gruppen- und regionalspezifische Aspekte der Ausübung der wichtigsten Freizeitaktivitäten durch die 6-19-Jährigen in der Stadt Salzburg.

Insgesamt wurden 62 Freizeitaktivitäten analysiert.

Die Ergebnisse dieser repräsentativen Untersuchung wurden in den Diskursen des Forschungsprojektes „Jugend – Freizeitkultur – Infrastruktur“ insbesondere im Hinblick auf ihre Relevanz für Projektmanagement und Projektplanung interpretiert.

(Die hier angesprochene repräsentative Erhebung zählt übrigens zu den wenigen dieser Art, in denen auch 6-15-Jährige direkt befragt wurden!)

4.2.2 Freizeiteinrichtungen

Die zweite systematische Untersuchung im Rahmen des Handlungsforschungsprojektes „Jugend – Freizeitkultur – Infrastruktur“ bezog sich auf die Freizeiteinrichtungen in der Stadt Salzburg, wobei Einrichtungen/Angebote der sozial- und freizeitpädagogischen Angebotsstruktur (für die Zielgruppe Kinder/Jugendliche) besondere Berücksichtigung fanden.

Folgende Infrastrukturtypen wurden dabei besonders genau untersucht: Spielplätze, Jugend- und Kinderzentren, Jugend- und Kinderorganisationen, Mobile Animation.

Außerdem wurden folgende Infrastrukturtypen – allerdings weniger ausführlich – analysiert: Freizeitbezogene Bildungseinrichtungen (Musikschulen, Erwachsenenbildungseinrichtungen, Bibliotheken, Spielotheken,...), Frei- und Hallenbäder, Eislaufanlagen, sportbezogene Einrichtungen/Angebote.

Mit Hilfe von Experteninterviews sowie (im Bereich der sozial- und freizeitpädagogischen Einrichtungen/Angebote) zum Teil auch durch Beobachtung wurde die vorhandene Angebotsstruktur sowie die Entscheidungs- und Organisationsstruktur der einzelnen Einrichtungen untersucht. Mit Hilfe der früher schon angesprochenen repräsentativen Untersuchung der Freizeitaktivitäten der 6-19-Jährigen wurde außerdem die reale Nutzung der politischen und amtlichen Instanzen bzw. Instrumente zur Förderung, Koordination und Weiterentwicklung der freizeitpädagogischen Infrastruktur (als Subsystem der sozialen Arbeit) analysiert.

Dem solcherart erhobenen *Ist-Stand* wurden im Diskurs zwischen Praktiker/inne/n und Handlungsforscher/inne/n entsprechende Soll-Werte gegenübergestellt.

Dieser in einer Vielzahl von Forschungs-Diskursen erarbeitete Soll-Stand orientierte sich:

- an den aus gesellschaftstheoretischen Analysen erschlossenen Trends, Zielen und Grundsätzen für die Entwicklung der sozial- und freizeitpädagogischen Infrastruktur (z.B. kompensatorische Funktion sozial- und freizeitpädagogischer Angebote, Gemeinwesenorientierung, Dezentralisierung, präventive Orientierung, Planungs-

und Verwaltungspartizipation der Betroffenen, Bedürfnis- und Bedarfsorientierung,...);

- an den thematisch relevanten gesetzlichen Vorschriften, Verordnungen und diversen sonstigen Normen (z.B. ÖNORMen im Bereich der Spielplatzplanung,...);
- an Erfahrungen bewährter Modellprojekte (Informationen aus der einschlägigen Fachliteratur und aus Kongress- bzw. Tagungsberichten; Erfahrungen aus den begleiteten Modellprojekten,...);
- an den von Politikern und Beamten sowie von Praktiker/inne/n aus den untersuchten Einrichtungen mitgeteilten Zielen bzw. Erfahrungs- und Richtwerten (Programme, Entwicklungsziele, Einschätzung von realistischen Handlungsspielräumen – u.a. im Zusammenhang mit finanziellen, räumlich-materiellen und personellen Ressourcen,...);
- an den Ergebnissen der Untersuchung der Freizeitaktivitäten und freizeitbezogenen Lebensbedingungen der 6-19-Jährigen bzw. der Nutzung der Freizeiteinrichtungen in der Stadt Salzburg. Dabei wurden etwa signifikante Benachteiligungen bestimmter Untergruppen der untersuchten Adressatengruppe sowie eine deutlich über bzw. deutlich unter dem Durchschnitt liegende Auslastung einzelner Freizeiteinrichtungen erkennbar. (Die Ergebnisse dieser auf die Stadt Salzburg bezogenen Untersuchungen wurden übrigens auch mit ähnlichen, allerdings auf andere Raumeinheiten bezogenen Erhebungen verglichen.)

Die *Bilanzierung* zwischen dem so ermittelten *Soll-Stand* und dem erhobenen Ist-Stand ermöglichte die Formulierung von *Empfehlungen* für die kurz- bis mittel-fristige Entwicklung der sozialen – insbesondere der freizeitpädagogischen – Infrastruktur für Kinder und Jugendliche in der Stadt Salzburg.

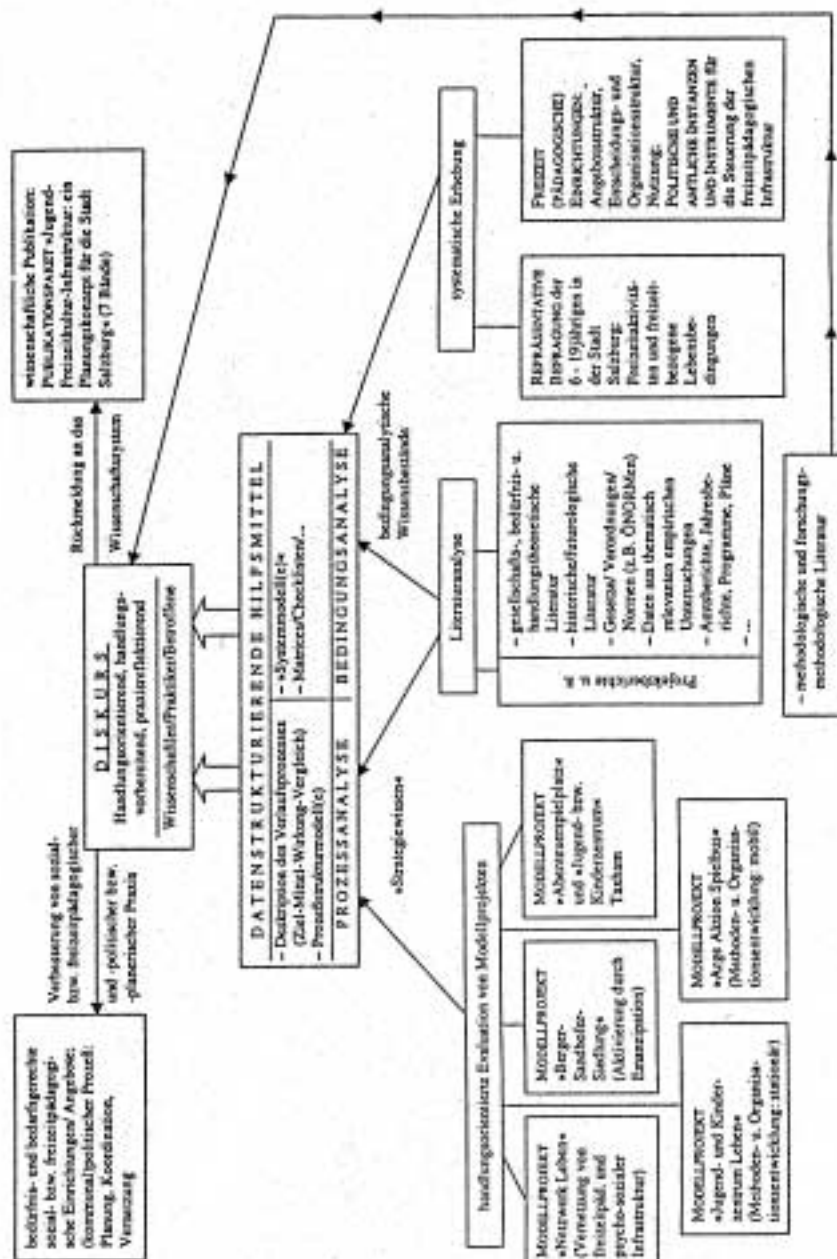
Die bei vielen Forschungsprojekten gegebene Unverbindlichkeit solcher Empfehlungen wird in handlungsorientierten Forschungsprojekten dadurch vermieden, dass möglichst *alle* von den geplanten Innovationen betroffenen Organisationen und Instanzen in die planungsbezogenen Diskurse einbezogen werden. Die betroffenen Bevölkerungsgruppen können sich zumindest im Rahmen von exemplarisch ausgewählten Modellprojekten beteiligen.

4.3 Fachliteratur

Besonders große Bedeutung wurde im Rahmen des Forschungsprojektes „Jugend – Freizeitkultur – Infrastruktur“ der Auslotung des Stellenwerts der Freizeitpädagogik (als Subsystem der Sozialen Arbeit) im Kontext der kommunalen Sozial- und Freizeitpolitik bzw. -planung zugemessen (ausführlicher dazu: Popp 1999).

In den zu dieser Thematik geführten Diskursen wurden (auf dem Hintergrund von meist literaturanalytisch gewonnenen ausführlichen historischen, gesellschaftstheoretischen und bedürfnis- bzw. handlungstheoretischen Überlegungen) handlungsleitende Grundsätze planerisch orientierter Sozialer Arbeit – mit besonderer Berücksichtigung der Freizeitpädagogik – herausgearbeitet.

Zusammenfassend findet sich im Folgenden ein schematischer Überblick über die Datenebenen im Handlungsforschungsprojekt „Jugend – Freizeitkultur – Infrastruktur: Ein Planungskonzept für die Stadt Salzburg“:



Forschungsprojekt »Jugend-Freizeitkultur-Infrastruktur«: Datenebenen

Literatur- und Medienverzeichnis

- Fache, Willy: *Die Stützung sozialer Verbesserungen und Innovationen durch handlungsorientierte Forschung*. In: Lüdtkke, Hartmut u.a. (Hg.): *Methoden der Freizeitforschung*. Opladen (Leske+Budrich) 1986, S.105-125.
- Gstettner, Peter: *Handlungsforschung*. In: Flick, Uwe u.a. (Hg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (Psychologie-Verl.-Union) München 1991, S.266-268.
- Gunz, Josef: *Handlungsforschung. Vom Wandel der distanzierten zur engagierten Sozialforschung*. Wien (Braumüller) 1986.
- Heiner, Maja (Hg.): *Praxisforschung in der sozialen Arbeit*. Freiburg i.B. (Lambertus) 1988.
- Heiner, Maja (Hg.): *Qualitätsentwicklung durch Evaluation*. Freiburg i.B. (Lambertus) 1996.
- Mayring, Philipp: *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 1. Aufl. München (Psychologie Verl.-Union) 1990.
- Merz, German: *Konturen einer neuen Aktionsforschung. Wissenschaftstheoretische und relevanzkritische Reflexionen im Blick auf die Pädagogik*. Frankfurt a.M. u.a. (Lang) 1985.
- Moser, Heinz: *Grundlagen der Praxisforschung*. Freiburg i.B. (Lambertus) 1995.
- Popp, Reinhold: *Freizeitplanung als aktivierende Stadtteilarbeit. Bd. 3. Handlungsorientierte Evaluation partizipativer Planungsprozesse im Grenzraum zwischen Sozial- bzw. Freizeitpädagogik und Stadtplanung. Methodologische und methodische Grundlegung*. Salzburg (Österr. Ges. für Familie u. Freizeit) 1985.
- Popp, Reinhold: *Sozialpädagogik der freien Lebenszeit. Re-Animation des Diskurses zwischen Sozialer Arbeit und Pädagogischer Freizeitforschung*. In: Wilken, Etta & Vahsen, Friedhelm (Hg.): *Sonderpädagogik und Soziale Arbeit. Rehabilitation und soziale Integration als gemeinsame Aufgabe*. Neuwied u.a. (Luchterhand) 1999, S.76-90.
- Popp, Reinhold u.a.: *Handlungsforschung. Sozialwissenschaftliche Evaluation im Spannungsfeld zwischen Reflexion und Innovation*. Salzburg u.a. (Ludwig Boltzmann- Inst. für angewandte Sportpsychologie und Freizeitpädagogik) 1992.
- Popp, Reinhold u.a.: *Jugend-Freizeitkultur-Infrastruktur. Ein Planungskonzept für die Stadt Salzburg. Bd. 1. Methodologie und Methodik der handlungsorientierten Fallstudie Jugend-Freizeitkultur-Infrastruktur*. Salzburg u.a. (Ludwig Boltzmann-Inst. für angewandte Sportpsychologie und Freizeitpädagogik) 1988.
- Schüle, Johann August: *Alltagshandeln und Reflexion. Voraussetzungen und Probleme alternativer Sozialwissenschaft*. In: Horn, Klaus (Hg.): *Aktionsforschung. Balanceakt ohne Netz? Methodische Kommentare*. Frankfurt a.M. (Syndikat) 1979.
- Wollmann, Hellmut & Hellstern, Gerd-Michael: *Sanierungsmaßnahmen. Städtebauliche und stadtstrukturelle Wirkungen*. Bonn / Bad Godesberg (Bundesministerium für Raumordnung, Bauwesen und Städtebau) 1978. (Schriftenreihe Stadtentwicklung)
- Wollmann, Hellmut & Hellstern, Gerd-Michael: *Sozialwissenschaftliche Untersuchungsregeln und Wirkungsforschung*. In: Haungs, Peter (Hg.): *Res Publica. Studien zum Verfassungsweisen*. Dolf Sternberger zum 70. Geburtstag. München (Fink) 1977.

Michael Schratz

Methoden der Schul- und Unterrichtsforschung

1. Forschung über Schule und Unterricht

Forschung über Schule und Unterricht befasst sich mit den Wirkungsweisen eines Bildungssystems auf unterschiedlichen Ebenen: Die Unterrichtsforschung, die auf der untersten (Mikro-)Ebene des Schulsystems angesiedelt ist, steht aber auch im Beziehungsgefüge zu übergeordneten Fragestellungen im Bereich der mittleren (Meso-) und obersten (Makro-)Ebene des Bildungssystems, was Abbildung 1 zum Ausdruck bringt.

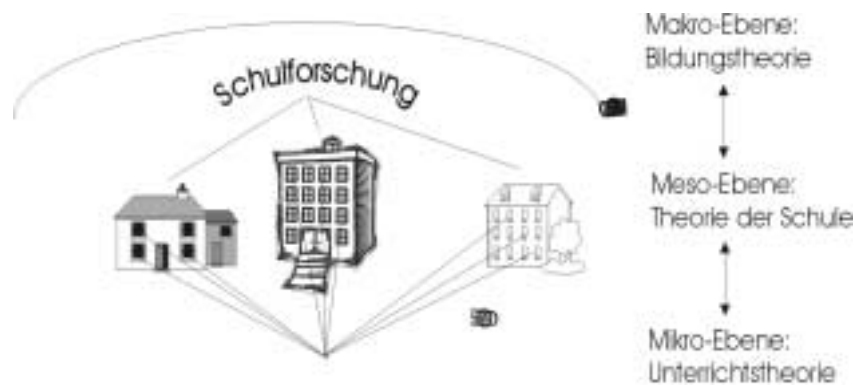


Abbildung 1: Forschungs- und Theoriebezüge

Die *Bildungsforschung* bezieht sich auf das gesamte Bildungssystem. Sie umfasst alle Bereiche des Bildungswesens von der Familie über die Schule, die Berufsausbildung, die Jugendhilfe, die Hochschule bis zur Erwachsenen- bzw. Weiterbildung.

Die *Schulforschung* befasst sich mit Fragen der Schule als jener gesellschaftlichen Institution, in der (Aus-)Bildungsprozesse organisiert werden (pädagogische Funktion). Eine wichtige Aufgabe von Schule besteht darin, das im jeweiligen sozio-kulturellen Kontext erworbene Wissen künftigen Generationen qualifikatorisch verfügbar zu machen. Damit übernimmt Schule über entsprechende Selektionsmaßnahmen eine bedeutende Rolle im *Reproduktionsprozess* einer Gesellschaft. Darüber hinaus soll sie Ort der Vermittlung von zukünftigem Verfügungswissen sein, sie hat also auch die Funktion der *Transformation* von Wissen (vgl. Schratz 1996, 23).

Die *Unterrichtsforschung* bezeichnet die systematische und reflektierte Auseinandersetzung mit den Voraussetzungen, Prozessen und Produkten des Unterrichts. Eine

wichtige Funktion der Unterrichtsforschung ist es, mehr über das „Funktionieren“ von Unterricht zu erfahren.

Aufgrund einer zunehmenden gesellschaftlichen Debatte über die Qualität staatlicher Dienstleistungen sind Fragen der Wirksamkeit von Schule und Unterricht in den letzten Jahren stärker ins Blickfeld der Öffentlichkeit geraten.

2. Historische Streiflichter

Während die Erkundung von Unterricht in der historischen Pädagogik eine lange Tradition hat, ist der Stellenwert von Schule als Forschungsgegenstand erst zum Thema geworden, als sie zur Überwindung des Bürgertums, zum bildungspolitischen Instrument der Emanzipation wurde. Heute sind Fragen der Schul- und Unterrichtsforschung stärker auf mögliche Entwicklungspotentiale ausgerichtet, was den Grund nicht zuletzt in der bereits erwähnten Qualitätsdebatte im gegenwärtigen Gesellschaftsdiskurs hat.

Seit den Anfängen hatte die Betrachtung von Unterricht ursprünglich eine normative Ausrichtung. Das Interesse lag mehr im Vertreten einer bestimmten Vermittlungsidee als in der systematischen Erforschung der Grundlagen von Unterricht. Seit dem späten neunzehnten Jahrhundert allerdings haben Beobachter zu beschreiben versucht, was in Klassenzimmern abläuft. Diese Beobachtung erfolgte zwar noch wenig systematisch, hatte aber durchaus den Charakter einer Datensammlung als Grundlage für Verallgemeinerungen der Befunde. Am Anfang des 20. Jahrhunderts erfolgten im deutschen Sprachraum die ersten didaktischen Experimente, welche über die Anwendung naturwissenschaftlicher Methoden neue Einsichten in die Wirksamkeit von Unterricht bringen und damit die (unterrichts-)pädagogische Arbeit auf eine wissenschaftliche Basis stellen sollten. Die Erfolge der Experimentellen Pädagogik des beginnenden Jahrhunderts konnten sich aber nicht durchsetzen, da die Resultate aufgrund der Komplexität pädagogischer Prozesse nicht ausreichten, um daraus eine Prognose für unterrichtliches Handeln zu erstellen. Erst die Pädagogische Tatsachenforschung um die Jena-Plan-Schul-Bewegung hat es im Sinne einer Begleitforschung vermocht, Reformkonzepte des Bildungswesens durch die Erforschung von Unterricht abzusichern. Ihr Begründer, Peter Petersen, kam zur Erkenntnis, dass die Reform der Schule nicht über eine Änderung der Unterrichtsmethode erfolgen könne, aber auch nicht über Erkenntnisse aus der Hilfswissenschaft Psychologie oder Soziologie.

Zur Zeit des Nationalsozialismus kam es zu einer Militarisierung von Schule und Unterricht, in der nicht mehr ein Forschungsinteresse im Vordergrund stand, sondern die Durchsetzung der „wehrgeistigen Erziehung“, was in Form von Erlässen und Weisungen über die „Besonderen Aufgaben der Schulen in dieser Zeit“ erfolgte. In der Nachkriegszeit standen durch die Maßnahmen der Siegermächte zur Re-Education eher normative Bemühungen zur Steuerung des Unterrichts im Vordergrund, die allerdings einem demokratischen Verständnis verpflichtet waren. Der Unterricht diene dem Aufbau einer Nachkriegsgesellschaft, für die es nie mehr einen Faschismus geben sollte. Die Lehrstühle für Pädagogik an den Universitäten waren philosophisch-geis-

teswissenschaftlich bzw. theologisch ausgerichtet, wodurch die „Wahrheitssuche“ für gute Erziehung und Bildung vom Ideal der jeweiligen Denktradition abhing.

Das Bemühen um eine erfahrungswissenschaftlich begründete Systematisierung von Unterricht erfolgte erst wieder im Zuge der „Verwissenschaftlichung“ der Pädagogik zur Zeit der „empirischen Wende“, als sie sich als selbständige wissenschaftliche Disziplin zu etablieren begann. Diese wissenschaftliche Loslösung der Pädagogik von der zunächst theologischen, später philosophischen Prägung durch die jeweiligen Inhaber universitärer Lehrstühle erfolgte in den 60er und 70er Jahren in einer verstärkten Hinwendung zu den Sozialwissenschaften, von wo sie auch die (damals) gängigen Forschungsmethoden entlehnte.

Es war dies die große Zeit des Glaubens an die „Messbarkeit“ dessen, was bisher nur spekulativ oder aufgrund einer (philosophischen) Überzeugung angenommen wurde. Mit der Möglichkeit, alles zählen und messen zu können, hing auch der Glaube daran zusammen, dass die in Forschungsprojekten gewonnenen Erkenntnisse die Praxis verändern könnten. Dieses Machbarkeitsdenken hat, gepaart mit der Kritik an den gesellschaftlichen Verhältnissen insgesamt und der damit zusammenhängenden revolutionären 68er Bewegung, in den 70er und 80er Jahren zu einer historisch wohl einmaligen Bildungseuphorie geführt, welche nicht nur zur Einrichtung neuer Bildungs- und Forschungseinrichtungen (Gesamtschulen, Universitäten, Gesamthochschulen) geführt hat, sondern auch zu großflächigen Forschungsprojekten im Bereich (Gesamt-)Schule und Unterricht. Zur Legitimation dieser Expansion gab es nicht nur genügend Forschungsbedarf, sondern auch großzügige Ressourcen für umfangreiche Untersuchungsprojekte, um repräsentativ gültige Daten für die Optimierung des Schulwesens auf breiter Ebene zu erhalten.

Aufgrund der stark quantitativ ausgerichteten Forschungsdesigns der empirisch-analytischen Unterrichtsforschung sind bald kritische Stimmen in der Wissenschaft aufgetreten. Rolf Huschke-Rhein (1987, 9) spricht von einer „wissenschaftstheoretischen und methodologischen Protestbewegung“, welche alternative Forschungskonzepte zu entwickeln begann. Einerseits waren es Kritiker, welche die „Rückeroberung der Subjektivität“ in der Unterrichtsforschung forderten und in der Folge stärker interpretative Forschungsansätze verfolgten. Andererseits wurde eine stärkere Parteinahme für politische Anliegen im Sinne einer emanzipativen Pädagogik gefordert, welche in den Forschungsprozess Eingang finden sollten. Derartige Herangehensweisen wurden unter dem Begriff Handlungsforschung subsumiert, da die Forschungsteams sich selbst aktiv in den Forschungsprozess einbrachten. Um derartige Konzepte ist es in der Folge ruhig geworden, ehe sie durch sogenannte Aktionsforschung abgelöst wurden, die ihre Wurzeln im englischsprachigen Raum hat.

Insgesamt hat sich die Debatte um die unterschiedlichen Herangehensweisen an die Erforschung von Unterricht – analog zu den Diskussionen in den Erziehungswissenschaften insgesamt – auf die Methodenebene verschoben, wo sie zur Dichotomie zwischen „quantitativen“ und „qualitativen“ Forschungsverfahren verkürzt wurde. Trotz mehrfacher Anläufe ist eine Versöhnung der beiden Herangehensweisen bis heute nicht überall gelungen. Die Postmoderne hat immerhin eine Paradigmenvielfalt gefördert und die Möglichkeit zur Neubestimmung der Debatte geführt. Mehr noch hat die Autonomisierung des Bildungswesens zu einer Veränderung des Forschungsblicks in

Richtung Schulentwicklung geführt, wodurch der Unterricht zunächst etwas in den Hintergrund geraten ist. Durch die Rücknahme der Steuerungsmacht im Setzen von Rahmenbedingungen werden Schulen heute verstärkt gefordert, sich selbst zu „organisieren“, was für die Beteiligten eine große Herausforderung darstellt, zumal ihre bisherige Ausbildung hauptsächlich auf das Unterrichten ausgerichtet war (vgl. Kraz-Dürr u.a. 1997). Neue Strukturen der Selbstorganisation müssen genauso gefunden werden wie Zeitgefäße für die Durchführung von Maßnahmen zur Schulentwicklung (z.B. Klausurtag). In der Forderung nach Maßnahmen zur Qualitätssicherung rücken auch Fragen nach Rechenschaftslegung über „guten Unterricht“ wieder in den Vordergrund, womit die längere Vernachlässigung der Unterrichtsforschung mit einem Schritt „vorwärts zum Unterricht zurück“ (Schratz 1995) beendet wurde.

3. Lehren und Lernen im Wechselbezug

Da es unterschiedliche Zugänge zur Erkundung von Unterricht gibt, gilt es, die bestimmenden Prämissen des gewählten Ansatzes aufzuzeigen. Der gewählte Zugang bestimmt nicht zuletzt, wie Lehren und Lernen zwischen den drei Bezugspunkten – Lehrperson, Lernende und Lerninhalt (vgl. Abb. 2) – stattfindet.

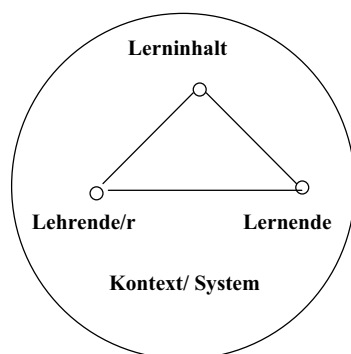


Abbildung 2: Zusammenhang zwischen Lehren und Lernen

Die Beziehungen zwischen den Eckpunkten dieses (imaginären) Dreieckes stehen im Mittelpunkt dessen, wie Unterricht organisiert wird. Es gibt jeweils einen (vorgegebenen) Inhalt, den die SchülerInnen lernen sollen, wofür die Lehrperson eine Beziehung herstellen muss, um den Lernenden die Aneignung des Lerninhalts zu ermöglichen bzw. erleichtern. Dadurch nimmt die Lehrperson eine zentrale Rolle ein, da sie bestimmt, *was* SchülerInnen *wie* lernen sollen. Damit sind Fragen der Didaktik und Methodik angesprochen, welche im Lehrerstudium eine wichtige Rolle einnehmen.

Die Rolle der Lehrperson als „Vermittlerin“ zwischen dem Lernstoff und den Lernenden ist in der Geschichte des Lehrens und Lernens kritisch gewürdigt worden, wovon zwei Beispiele zeugen: Das erste ist von Theodor Adorno, einem Vertreter der Kritischen Theorie, der in seinen Tabus über den Lehrberuf schreibt: „Das Problem der

immanenten Unwahrheit der Pädagogik ist wohl, daß die Sache, die man betreibt, auf die Rezipierenden zugeschnitten wird, keine rein sachliche Arbeit um der Sache willen ist. Diese wird vielmehr pädagogisiert. Dadurch allein schon dürften sich die Kinder unbewußt betrogen fühlen. Nicht bloß geben die Lehrer rezeptiv etwas bereits Etabliertes wieder, sondern ihre Mittlerfunktion als solche, wie alle Zirkulationstätigkeiten vorweg gesellschaftlich ein wenig suspekt, zieht etwas von allgemeiner Abneigung auf sich.“ (Adorno 1977, 661)

Neueren Datums ist eine Streitschrift „über das Scheitern der Schule“, in der Marianne Gronemeyer diesen Gedanken aufgreift und das Problem des/der Lehrenden als VermittlerIn folgend beschreibt: „Der Vermittler erspart sich die Unsicherheit und das Risiko des wirklichen Dialogs. Immer steht vorher fest, daß ihm die Sache, die er vertritt, recht gibt. Auch diese strukturelle Saturiertheit seiner Position, aus der heraus er den Schülern zumutet, was er sich selbst nicht abverlangt, nämlich Verunsicherung, Befremdung, Erschütterung von Weltansichten, sogar den Umsturz des Weltstandpunkts, ist ruinös für seine Glaubwürdigkeit. Der Vermittler ist ein Souffleur fertigen Textes, notorisch im Recht, inventorisch nicht ambitioniert, im Zweifel abstinert; ideenreich allerdings in der Produktion didaktischer Feinheiten und von scharfsichtigem Urteil im Soll-Ist-Vergleich der Lernerfolge.“ (Gronemeyer 1996, 66) Dadurch ist für Marianne Gronemeyer schulisches Lernen zu einer Prozedur mit äußerst beschränkter Haftung geworden – im doppelten Sinn des Wortes: einerseits dass selten etwas davon haften bleibt, andererseits dass niemand auf die Idee verfällt, für die erteilten oder in Empfang genommenen Erkenntnisse zu haften.

Aussagen wie die zitierten stellen extreme Einschätzungen aus soziologischer Perspektive dar, die nicht zugleich auch Hilfestellungen aus dem angesprochenen Dilemma anbieten. Gesellschaftliche Analysen dieser Art beziehen sich auch nicht direkt auf das Verhalten von Einzelpersonen, das heißt auf Lehrerinnen und Lehrer, sondern weisen auf ein *strukturelles* Problem hin, das in der Funktion von Schule im Spannungsfeld zwischen Bewahrung und Veränderung liegt (vgl. Schratz 1996).

4. Methodische Zugänge der Schul- und Unterrichtsforschung

4.1 Empirisch-analytische Zugänge

In den siebziger Jahren hat sich im deutschsprachigen Raum – in Anlehnung an die in den USA stark ausgeprägte Forschungstradition – eine naturwissenschaftlich ausgerichtete empirisch-analytische Unterrichtsforschung etabliert. Sie geht davon aus, dass der Unterricht einem bestimmten Grundmodell folgt, das folgenden Prinzipien gehorcht: Die Veränderung der (unabhängigen) Variable Unterrichtsmethode, welche von der Lehrperson eingesetzt wird, und ihr Einfluss auf die (abhängigen) Variablen (Wissen, Können, Fähigkeiten und Fertigkeiten) soll die Wirkungen des Lehrens auf das Lernen aufzeigen. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse sollen dazu beitragen, die Effizienz des Unterrichts zu erhöhen.

Durch die gezielte Veränderung des Inputs (z.B. Lehrerverhalten, Medieneinsatz) soll eine Optimierung des Ergebnisses (z.B. Lerneffekte bei den Schülerinnen und Schülern) erfolgen. Daraus ergibt sich für die empirisch-analytische Unterrichtsforschung das Ziel, möglichst standardisierte Ausgangsbedingungen zu schaffen, um die Wirkung der gezielten Veränderung (z.B. Wirkung des Einsatzes von Computern im Unterricht) messen zu können. Über statistische Verfahren sollen vergleichbare Werte für die Einschätzung der Effektivität von Unterricht gewonnen werden. Aus der Statistik bekannte Messkriterien sollen die Gültigkeit der Aussagen untermauern.

Die Kontrolle der Situation kann einerseits dadurch erreicht werden, dass

- das *Messinstrument* (z.B. ein Raster für die Unterrichtsbeobachtung oder ein Befragungsinstrument wie Fragebogen) standardisiert wird, oder
- die Unterrichtssituation über *experimentelle Verfahren* (Versuchs- und Kontrollgruppen) standardisiert wird,

sodass die Ergebnisse quantifizierbar und damit statistisch auswertbar werden. Die wichtigsten drei Herangehensweisen sind dabei Unterrichtsforschung durch Befragung, Beobachtung und Experiment.

4.1.1 Unterrichtsforschung durch Beobachtung

Es gibt unterschiedliche Formen der Beobachtung. Sie kann entweder *offen* oder *verdeckt* erfolgen. In der offenen Beobachtung ist die forschende Person anwesend. Von einer verdeckten Beobachtung spricht man, wenn die anwesenden Personen nicht wissen, ob sie beobachtet werden. Etwa dadurch, dass eine Einwegscheibe es den Beobachtenden ermöglicht, aus dem Verborgenen zuzuschauen, oder eine versteckte Kamera das Unterrichtsgeschehen aufnimmt.

Im Hinblick auf die *Anwesenheit* kann darüber hinaus zwischen einer teilnehmenden Beobachtung, d.h. der physischen Anwesenheit in der Klasse und einer nicht-teilnehmenden Beobachtung, der Aufnahme des Unterrichtsgeschehens mittels Ton- und Bildträger (z.B. Videoaufzeichnung) unterschieden werden. Im letzten Fall spricht man auch von einer technisch vermittelten Beobachtung.

Der Vorteil der *teilnehmenden Beobachtung* durch Anwesenheit der beobachtenden Person liegt in der Möglichkeit der Erfassung des Unterrichtsgeschehens in der tatsächlichen Situation, womit die „Ganzheitlichkeit“ der Erfahrung aus der Beobachtungsperspektive gegeben ist. Allerdings liegt das Ziel der systematischen Unterrichtsbeobachtung in einer möglichst „objektiven“ Analyse des Unterrichtsverhaltens, weshalb sich die beobachtende Person nur auf die vorgegebenen Beobachtungskriterien konzentrieren und subjektive Empfindungen ausschalten soll. Der Nachteil der teilnehmenden Beobachtung ist die Anwesenheit einer fremden Person im Unterricht, die durch das Protokollieren der Beobachtungswerte ein „Störfaktor“ sein kann. Der Vorteil der *nicht-teilnehmenden Beobachtung* mittels Videoaufzeichnung liegt in der Wiederholbarkeit des aufgezeichneten Unterrichts, wodurch Versäumnisse und Unklarheiten reduziert werden können. Allerdings bestimmt die Kameraführung meist den Blickwinkel für die Beobachtung, sodass unter Umständen wichtige Informationen über die Interaktionsverläufe im Unterricht im nachhinein nicht mehr feststellbar sind.

Im Rahmen empirisch-analytischer Unterrichtsforschung stellt die Beobachtung von Unterricht eine Möglichkeit dar, um Aussagen über das Geschehen im Klassenzimmer zu erhalten. Da die Beobachtung ohne Fokussierung der Konzentrationsrichtung keine vergleichbaren Daten liefert (Grundsatz: „Man sieht, was man sehen will“), hat es unterschiedliche Versuche der Systematisierung gegeben. Die *systematische Verhaltensbeobachtung* stellt eine derartige Form der Normierung von Unterrichtsanalyse dar. Sie ist ein Verfahren zur (so bezeichneten) „objektiven“ Analyse des Unterrichtsverhaltens mittels einer vorgegebenen Systematik an Beobachtungskriterien. Die Systematisierung der Beobachtung im Unterricht erfolgt dadurch, dass eine Zuordnung beobachteter Verhaltensmerkmale zu klar definierten Kategorien und das Abhaken von vorweg definierten Ereignissen auf einem Raster erfolgt. Dadurch soll die Unabhängigkeit von der beobachtenden Person gegeben und die (hypothetische) Wiederholung und intersubjektive Überprüfbarkeit gewährleistet werden.

Der Vorteil der Systematisierung von Beobachtung ist zugleich aber auch ihr Nachteil: Je mehr man eine Beobachtung nach vorgegebenen Kriterien ausrichtet, umso mehr verliert man das Ganze aus dem Auge, denn die Summe der Einzelbeobachtungen ergibt niemals das Gesamtbild. In den letzten Jahren ist die Relativität von Beobachtung als Forschungsmethode wissenschaftstheoretisch stark vom (*Radikalen*) *Konstruktivismus* (vgl. Foerster 1985, Glasersfeld 1997) betont worden. Er geht davon aus, dass jede Erkenntnis selbst als individueller Konstruktionsprozess angesehen werden muss und daher nie objektiv sein kann.

„Erkenntnis ist deswegen stets relativ, weil bereits jede Wahrnehmung eine konstruierte, d.h. durch einen selbstreferentiellen Prozeß des erkennenden Systems hervorgerufene Wahrnehmung ist.“ (Krüßel 1993, 75)

Angewendet auf die systematische Verhaltensbeobachtung würde diese konstruktivistische Sichtweise bedeuten, dass die Festlegung von Kriterien, wie sie etwa in Beobachtungsrastern verwendet werden, genau so der individuellen „Konstruktion von Wirklichkeit“ entspringt wie der Beobachtungsprozess selbst. Die Bedeutung des Radikalen Konstruktivismus blieb bislang noch stark auf erkenntnistheoretische und forschungsmethodologische Fragestellungen beschränkt, wird inzwischen aber auch im Hinblick auf den Unterricht selbst diskutiert:

„Die konstruktivistische Orientierung kann nur in dem Sinn helfen, daß sie die grundlegende Autonomie des Schülers betont und darauf hinweist, daß es unter allen Umständen nur die Schüler selbst sind, die ihre Begriffsstrukturen aufbauen können.“ (Glasersfeld 1995, 12)

4.1.2 Unterrichtsforschung durch Befragung

Da sich mittels Beobachtungsverfahren nur die Verhaltensebene von Unterricht erforschen lässt, sind Forschungsansätze erforderlich, welche Aussagen der Betroffenen (z.B. Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler) miteinbeziehen. Das gängigste Instrument in der empirisch-analytischen Unterrichtsforschung stellt dazu die Befragung mittels Fragebogen dar. Die im empirisch-analytischen Paradigma erforderliche Standardisierung der Antworten für die statistische Aufbereitung erfolgt meist über sogenannte *Ratingskalen*. Sie stellen ein Schätzverfahren dar, über das die Befragten ihre Meinung innerhalb eines Antwortspektrums (meist zwischen zwei Extrempolen) durch Markierung auf einer Skalierung festhalten.

Ratingskalen dieser Art werden als Instrumente der Datengewinnung in vielfältiger Weise in der Unterrichtsforschung eingesetzt. Ein zentraler Bereich, der durch sozialpsychologische Untersuchungen zur Personenwahrnehmung und -beurteilung angeregt wurde, ist die Frage, nach welchen Kriterien Lehrpersonen Schüler und Schülerinnen beurteilen („Implizite Persönlichkeitstheorie“): Ist die Urteilsstruktur von Lehrpersonen eher differenziert und berücksichtigt sie die Individualität des Schülerverhaltens oder ist sie eher stereotyp und fasst die Schülerinnen und Schüler nach leicht messbaren Verhaltenskategorien zusammen?

Über anspruchsvolle statistische Verfahren lassen sich die Ergebnisse aus Rating-skalen dadurch weiter verarbeiten, dass mehrere abhängige Variablen gleichzeitig analysiert und miteinander in Beziehung gesetzt werden. Man spricht von multivariaten Verfahren in der Unterrichtsforschung. Sie sind anspruchsvolle statistische Methoden, welche es ermöglichen, mehrere abhängige Variablen und ihre Wechselwirkungen gleichzeitig zu untersuchen. Ein Beispiel für ein multivariates Verfahren ist die *Faktorenanalyse*. Sie ist ein mathematisches Verfahren, das dazu geeignet ist, die Komplexität einer Variablenstruktur auf überschaubare Dimensionen zu reduzieren. Die Faktorenanalyse ermöglicht es, die vielfältigen Beziehungen zwischen mehreren Variablen so zu ordnen, dass mögliche gemeinsame Faktoren resultieren, aus denen sich jeder Einzelwert zusammensetzt.

Ratingskalen in Form von Polaritätsprofilen haben zwar den Vorteil, dass nur die Pole (Endpunkte) vorgegeben werden, die Einordnung der zutreffenden Einschätzung nimmt die befragte Person selbst vor. Allerdings liegt darin auch ihr Nachteil: Die Bedeutung der zwischen den Polen (Endpunkten) liegenden Skalenwerten wird von den befragten Personen subjektiv festgelegt, sodass diese Werte einen breiten Interpretationsspielraum zulassen. Durch die (schein-)klare Unterteilung entsteht der Eindruck, dass die Messgrößen sehr genau sind, was allerdings nicht der Fall ist. Daher sind auch Vergleiche vor dem Hintergrund dieser Scheingenauigkeit zu sehen. Je komplexer und abstrakter die Endpunkte sind, umso ungenauer ist die Übereinstimmung der unterschiedlichen Aussagen. Darüber hinaus stellt sich die grundsätzliche Frage nach der Steuerung der Werturteile durch die Vorgabe der Untersuchungskriterien.

4.1.3 Unterrichtsforschung durch Experiment

Das Experiment stellt in der empirischen Forschung das „klassische“ Design für die Untersuchung der Wirkungsweisen von Unterricht dar, da es die größtmögliche Beeinflussbarkeit des Untersuchungsobjekts suggeriert. Dies soll durch die Berücksichtigung der testtheoretischen Gütekriterien (Objektivität, Validität, Reliabilität) erreicht werden. Das wissenschaftliche Experiment ist demnach dadurch gekennzeichnet, dass

- die gewonnenen Daten unabhängig von Experimentator oder Experimentatorin sind (*Objektivität*),
- eine Stichprobe verwendet wird, die sicherstellt, dass die Ergebnisse gültig sind (*Validität*),
- die Situationsbedingungen konstant gehalten werden (*Reliabilität*).

Empirisch-analytische Untersuchungen gehen üblicherweise von bestimmten Hypothesen aus, welche die Motivation, Begründung bzw. Rechtfertigung für die Durch-

führung des betreffenden Forschungsprojekts darstellen. Sein Ziel ist es, ausgehend von der *Hypothese eines kausalen Zusammenhangs* zwischen zwei Gruppen von Variablen,

- einer *Gruppe von unabhängigen Variablen* (z.B.: Einsatz von Anschauungsmaterial) und
- einer *Gruppe von abhängigen Variablen* (z.B.: Effekte bei den Schülerinnen und Schülern),

diesen Zusammenhang zu bestätigen (*verifizieren*) oder zu verwerfen (*falsifizieren*). Diese Hypothesen können explizit formuliert oder in der Fragestellung impliziert sein. Zur Durchführung eines Experiments werden Versuchspersonen benötigt, an denen die Wirkung der unabhängigen Variable (*Treatment*) erprobt werden kann. Um die Wirkung des Treatments besser einschätzen zu können, wird eine *Kontrollgruppe* gebildet, bei der das Treatment nicht eingesetzt wird. Dadurch entsteht eine Vergleichsmöglichkeit zwischen den Ergebnissen unterschiedlicher Gruppen von Versuchspersonen.

Experimente haben in der Unterrichtswissenschaft im deutschen Sprachraum weniger Tradition. Sie wurden hier meist aus den USA übernommen und adaptiert, haben aber keine besondere Bedeutung gewonnen. Der Titel „Die gute Versuchsperson denkt nicht“ (Bungard 1980) signalisiert das Unbehagen in der deutschsprachigen wissenschaftlichen Forschung gegenüber der Favorisierung des Laborexperiments in der empirisch-analytischen Forschergemeinde. Das Bemühen um eine systematische Kontrolle bzw. Manipulierung spezifischer Variablen zum Nachweis kausaler Beziehungen über experimentelle Designs wurde daher früher aufgegeben als in den Vereinigten Staaten. Die Einsicht, dass die Forschungsergebnisse stark durch den jeweiligen Kontext bedingt sind, hat zu einer stärkeren *naturalistischen* Orientierung geführt. Darunter ist eine stärkere Orientierung an den „natürlichen“ Bedingungen der jeweiligen Situation zu verstehen. Dies führte nicht zuletzt zur vermehrten Berücksichtigung qualitativer Verfahren, die im Folgenden vorgestellt werden.

4.2 Interpretativ-hermeneutische Zugänge

Aufgrund der stärker werdenden Kritik hat sich eine Gegenbewegung zu empirisch-analytischen Zugängen zur Schul- und Unterrichtsforschung entwickelt, die sich als interpretativ-hermeneutische Herangehensweisen bezeichnen lassen. Unter diesem Sammelbegriff findet sich eine Vielzahl von Ansätzen, die sich nicht alle unter einen definitorischen Nenner bringen lassen. Einige davon werden hier kurz vorgestellt, welche den Stellenwert der jeweiligen Herangehensweise vor dem Hintergrund eines hermeneutisch-interpretativen Paradigmas verdeutlichen. Es sind dies die Unterrichtsforschung als Diskursanalyse, als Fallstudien und als biographisch-orientierte Unterrichtsforschung.

Die Diskursanalyse stellt eine Möglichkeit dar, sprachliche Diskurse auf ihre Inhalte und Strategien hin zu befragen. Im Bereich Unterricht spielt sie eine wichtige Rolle, wenn es darum geht, sprachliche Interaktionen im Hinblick auf übergeordnete gesellschaftliche Rahmenbedingungen zu analysieren, welche auf diese Interaktionen zurückwirken.

Was in traditionellen Unterrichtsstunden vorgeht, lässt sich demnach folgendermaßen charakterisieren: Als ein Agent des Staates und Repräsentant der Gesellschaft ist die Lehrperson primär dafür zuständig, ihre Lehr- und Bildungsaufgabe zu erfüllen, Unterrichtsstunden zu leiten und die Schülerströme zu lenken. Diese Funktion wird auch in der Struktur des Unterrichtsdiskurses sichtbar: Lehrerinnen und Lehrer initiieren Aktivitäten, die Schülerinnen und Schüler reagieren auf die Lehrerimpulse, und die Lehrpersonen bewerten die Reaktionen. Die Allgegenwart eines solchen Musters, das in Analogie zu Computerroutinen als „default condition“ bezeichnet wird, hat Unterrichtsstunden als Endlos-Schleife von Frage-Antwort-Bewertung-Sequenzen (I-R-E: Initiation – Response – Evaluation) erscheinen lassen (Cazden 1988).

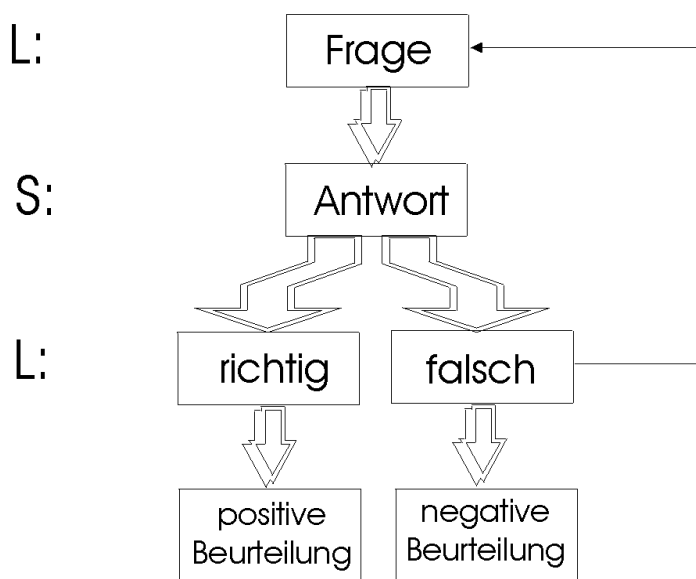


Abbildung 3: Frage-Antwort-Bewertung im Unterricht

Lehrerinnen und Lehrer weisen den Schülerinnen und Schülern abwechselnd die Möglichkeit zu, sich zu melden, und erfragen von ihnen Informationen über Inhalte, die sie, die Lehrenden, bereits wissen. Wenn eine solche „typische Lehrer-Frage“ gestellt wird, weiß die Person, die fragt, bereits die Antwort und überprüft lediglich das Wissen des Respondenten – ganz im Gegensatz zu einer authentischen Frage, in der die fragende Person die Information nicht kennt, diese aber von dem/der Gefragten erwartet.

Die kognitive Leistung, die durch Fragen, deren Antwort bereits bekannt ist, erreicht wird, ist meist sehr gering. Erinnerung und Wiederholung sind die modal-kognitiven Prozesse, die in dieser Art von Diskurs involviert sind. Darüber hinaus bewertet die Lehrperson die Antworten von Schülerinnen und Schülern auf derartige Fragen, was den pädagogischen Diskurs von dem im „tatsächlichen“ Leben zu führenden abhebt. Die heimliche „Transfertheorie“, die dem herkömmlichen Unterrichtsdiskurs zu-

grunde liegt, geht davon aus, dass das Inhaltsproblem genügend Kontext für pädagogische Aufgaben bietet. Mit anderen Worten: Sie geht davon aus, dass das, was unter den Bedingungen von Schule und Unterricht gelernt wird, auch unter den Bedingungen des Alltags verwendbar sei.

Da Schülerinnen und Schüler in (fast) allen Fächern über derartige pädagogische Muster, nämlich bereits bekannte Informationsfragen zu beantworten, sozialisiert werden, sind sie gezwungen, sich bald nach dieser Art von entkontextualisiertem Lernen auszurichten, um gute Noten für ihr institutionelles Fortkommen zu erhalten. Daher müssen sie die Konventionen von Fragen, deren Antworten bekannt sind, von solchen Fragen, die nach einem tatsächlichen Informationszuwachs streben, unterscheiden und die übliche Form der Bewertung adaptieren, um im herkömmlichen Unterricht erfolgreich interagieren zu können. Dies hat vor allem für Schülerinnen und Schüler aus unterschiedlichen ethnischen Gruppen und mit niedrigem sozialen Status zu pädagogischen Schwierigkeiten geführt.

Hugh Mehan u.a. (1986) haben mit Hilfe der Diskursanalyse herausgefunden, wie Schülerinnen und Schüler durch den Einsatz von Tests als behindert eingestuft werden und in Sonderklassen bzw. in die Sonderschule eingewiesen werden, was weniger auf die Schülerpersönlichkeit zurückzuführen war als auf die Anlage der Tests. Die Ergebnisse zeigen nicht zuletzt auf, wie die Definitionsmacht der gesellschaftlichen Bedingungen sich auf die Schicksale von Individuen auswirken kann.

4.2.1 Unterrichtsforschung als Fallstudien (Fallgeschichten)

Fallstudien haben ihre Tradition in der Ethnographie, die ihre Forschung vor allem dadurch betreibt, dass erlebte Ereignisse und Situationen möglichst in ihrer Einzigartigkeit schriftlich festgehalten werden. Dabei sollte möglichst viel von der Natürlichkeit und Gesamtheit der ursprünglichen Erfahrung erhalten bleiben. Im Gegensatz zur empirisch-analytischen Herangehensweise soll dadurch nicht die untersuchte Wirklichkeit durch Variablen kontrolliert werden, sondern möglichst viel von der Ursprünglichkeit der Situation erhalten bleiben. Damit stellen sie in gewisser Weise die Gütekriterien von Objektivität, Validität und Reliabilität in der experimentellen Unterrichtsforschung auf den Kopf.

Fallstudien sind dadurch gekennzeichnet, dass sie die Einzigartigkeit und Komplexität sowie die Eingebundenheit in den sozialen Kontext sowie die darin stattfindenden Interaktionen ernst und damit zum Ausgangspunkt der Forschungsarbeit nehmen wollen. Daher spielt die Auswahl und Art der Erhebung der Daten sowie der Kontext und das Erkenntnisinteresse eine große Rolle. Lawrence Stenhouse (1978, 36-38) schlägt vier Ebenen unterschiedlicher Verarbeitung von Daten vor, welche unterschiedliche Ansprüche von Fallstudien verdeutlichen:

- „Das *Fallmaterial* als vollständigen Satz aller Unterlagen, die der Beobachter im Feld gesammelt oder in der Untersuchung selbst produziert hat.
- Der *Fallbericht* als Auswahl und Verdichtung des Fallmaterials zu einer handhabbaren (z.B. indexierten) Arbeitsgrundlage, aber noch ohne Kommentar.
- Die *Fallstudie* im engeren Sinne als interpretierende Darstellung und Erörterung des Falles auf der Grundlage und im engeren Bezug auf den Fallbericht als empirischen Beleg.

- Die *vergleichende Fallanalyse* von mehreren Fallberichten als Versuch einer nachträglichen Verallgemeinerung über unterschiedliche Fälle hinweg.“ (Zitiert nach Brügelmann 1982a, 73-74)

Wenn Fallstudien die erforschte soziale Situation möglichst „wirklichkeitsgetreu“ darzustellen versuchen, heißt das natürlich nicht, dass es sich dabei um eine 1:1-Abbildung handelt. Sie erfolgt immer über die Interpretation der Person, welche eine Fallgeschichte schreibt. Die Wirklichkeitsrekonstruktion wird deshalb durch die Wahrnehmungen und Interessen der Forscherinnen und Forscher beeinflusst, aber auch durch die Methoden bei der Datensammlung, -auswertung und Verschriftlichung. Demnach nimmt Barbara Koch-Priewe (1982, 149) folgende Unterscheidung zwischen Fallstudien vor:

- Der *literarisch-didaktische* Ansatz, der Fallgeschichten in aufklärender, pädagogischer Intention erzählt, wobei die empirische Authentizität sekundär ist. Ein Beispiel für diesen Ansatz findet sich ausschnittshaft im ersten Studienbrief in Abschnitt 1.2, wo ein Praktiker seine ersten Konfrontationen mit dem neuen empirisch-analytischen Wissenschaftsparadigma auf der Universität beschreibt.
- Der *deskriptiv-empirische* Ansatz, der ein forschungspolitisch handhabbares System für die Beschreibung empirisch erhobener Daten sucht. Ein Beispiel dafür wird anschließend angeführt.
- Der *transaktionale* Ansatz, der eine weitere subjektive Realität konstruiert, und dialogische Bewegungen auslöst. Dieser Ansatz findet vor allem in der Aktionsforschung Verwendung.

Aus der Art der Datensammlung, -auswertung und Verschriftlichung ergibt sich auch die Unterscheidung zwischen *Fallstudie* und *Fallgeschichte* in der Bezeichnung. Die beiden Begriffe sind allerdings nicht klar abgrenzbar; sie lassen sich am ehesten durch ihre Annäherung an Formen des Alltags bzw. der Wissenschaft unterscheiden (vgl. Abbildung 4).

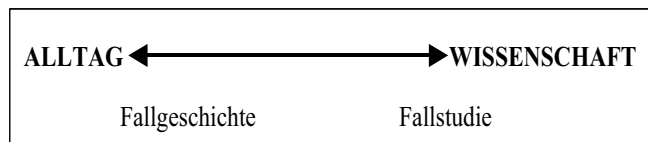


Abbildung 4: Fallgeschichte und Fallstudie als gegensätzliche Pole?

Je näher die Schilderung einer alltäglichen Darstellung ist, umso eher wird sie als *Fallgeschichte* bezeichnet. So werden Geschichten der Klienten in therapeutischen Settings oft auch Fallgeschichten genannt; sie sollen einen Zugang zum Inneren des Menschen eröffnen und müssen daher nicht irgendwelchen externen Kriterien genügen. Je mehr „Wissenschaftlichkeit“ von Fällen erwartet wird, umso eher spricht man von *Fallstudien*. Für das Verfassen einer Fallstudie sind üblicherweise bestimmte Kriterien zu befolgen, sollen sie in einem bestimmten Forschungszusammenhang Verwendung finden. Diese Zuordnung sagt allerdings nichts über die „Wissenschaftlich-

keit“ des geschriebenen Textes aus, sondern eher darüber, welche Texte unter die (derzeit) herrschenden Kriterien von „Wissenschaftlichkeit“ fallen. Hierüber gibt es unterschiedliche (Lehr-)Meinungen.

In der englischsprachigen Tradition beispielsweise wird der Begriff *case study* verwendet, da es diese sprachliche Unterscheidung zwischen Fallgeschichte und Fallstudie nicht gibt. Für Robert Stake (1995), einen führenden Vertreter der *case study research* aus den USA, greifen case studies auf zahlreiche Forschungstraditionen zurück, u.a. auf naturalistische, holistische, ethnographische, phänomenologische und biographische Forschung. Der englische Schulforscher Hopkins (1993) sieht in der *case study* einen Sammelbegriff für eine Familie von Forschungsmethoden, denen gemeinsam ist, dass sie ihre Untersuchung auf einen Fall konzentrieren. Der Fall als Untersuchungsgegenstand kann sich auf Unterschiedliches beziehen: ein Individuum, mehrere Personen, eine bestimmte Gruppe, eine gesamte Organisation usw.

4.2.2 Biographisch orientierte Schulforschung

Das Ziel der Biographieforschung ist es, eine einzelne Lebensgeschichte hinsichtlich möglichst vieler Dimensionen zu erforschen, um daraus Einflüsse auf das Denken, Fühlen und Handeln der Person zu erhalten. Dazu werden die Personen in Form von offenen Interviews befragt und die Ergebnisse nach unterschiedlichen Methoden ausgewertet. In der biographischen Schulforschung geht es um die Erkundung von Allgemeinem und Besonderem in individuellen Lebensgeschichten sowie um die Identifikation sozialer Phänomene, welche sich auf Schule und Unterricht auswirken.

Im Kontext von Schule und Unterricht ist in den letzten Jahren die Lehtätigkeit im Spiegel der beruflichen und privaten Biographie ins Zentrum des wissenschaftlichen Interesses gerückt, um Einsichten in spezielle Aspekte seiner beruflicher Sozialisation zu erhalten, die über herkömmliche Untersuchungsmethoden nicht erfasst werden konnten. Diese Entwicklung führte zur Forschungsfrage, wie Lehrerinnen und Lehrer ihre Arbeit im Gesamtgefüge ihres Lebens sehen. Daraus entstanden Studien, in denen die Lebensläufe der Lehrenden in den Vordergrund rückten. So hat die Biographieforschung verschiedene Stadien in der Laufbahn von Lehrerinnen und Lehrern herausgearbeitet, die mit bestimmten Einstellungen zum Beruf korrelieren, und es hat sich gezeigt, dass die Lehrkräfte im Laufe ihrer „Professionalisierung“ Wegmarken erreichen, von denen aus sie sich dann unterschiedlich weiterentwickeln.

Biographische Interviews bieten aber auch die Möglichkeit, individuellen Sichtweisen eine stärkere Präsenz zu geben, die in der Zusammenfassung von Forschungsergebnissen eher untergehen würden. Das gilt etwa für Lehrerinnen und Lehrer, welche die Schule verlassen und dadurch in den Beschäftigungslisten nur mehr als „nicht mehr geführt“ aufscheinen oder Teil einer statistischen Minderheit werden. Dabei könnten gerade engagierte Lehrpersonen, welche die Schule aus Resignation verlassen, wichtige Informationen darüber liefern, wie die Arbeitsbedingungen für einen zeitgemäßen Unterricht verbessert werden könnten. So hat Kathleen Casey (1992) in einer amerikanischen Studie aufgezeigt, warum progressive Frauen ihren Beruf als Lehrerinnen an den Nagel gehängt haben und deren wertvolle Kompetenzen für die Entwicklung von Unterricht nicht mehr verfügbar sind.

4.3 Unterrichtsforschung als Handlungs- und Aktionsforschung

Als Handlungs- und Aktionsforschung werden, wie der Name bereits andeutet, jene Ansätze bezeichnet, die sich sowohl wissenschaftstheoretisch als auch forschungspraktisch von empirisch-analytischen Herangehensweisen abheben. Es geht ihnen nicht um das – im klassischen Wissenschaftsverständnis zu findende – Suchen nach gesicherten Erkenntnissen von Wirklichkeit, sondern um die „Lösung gesellschaftlicher bzw. praktisch-pädagogischer Probleme“ über Handlungen und Aktionen (Klafki 1973, 488). Damit steht nicht das Bemühen um die Erfassung „objektiver“ Daten im Vordergrund, sondern das Ernstnehmen der subjektiven Bedingungen pädagogischer Praxis – mit dem Ziel ihrer Veränderung.

Obwohl in der deutschsprachigen Literatur der siebziger und achtziger Jahre die Worte *Handlungsforschung* und *Aktionsforschung* für dieses neue Forschungskonzept mehr oder weniger gleichwertig verwendet wurden, verwende ich im Folgenden für diese erste Phase den Begriff Handlungsforschung, da im deutschen Sprachraum die großen Projekte meist mit diesem bezeichnet wurden. Den Begriff Aktionsforschung reserviere ich für die zweite, stark aus der englischen *action research*-Tradition beeinflusste Form dieses Forschungskonzepts.

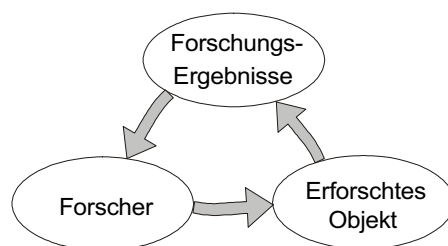


Abbildung 5: Beziehungsgefüge in der empirisch-analytischen Forschung

Der besondere Unterschied zwischen den bisher behandelten Forschungsansätzen und der Handlungsforschung liegt vor allem in der Beziehung zwischen denen, die forschen, und denen, die erforscht werden, sowie den daraus resultierenden Ergebnissen. In Abbildung 5 benutzen die Forschenden die beforschten Personen als Forschungsobjekt, um über sie die entsprechenden Forschungsdaten zu gewinnen. Dieser Vorgang sollte möglichst „störungsfrei“ sein, um „objektive“ Daten zu erhalten.

Nach den Erfahrungen, dass der Einsatz empirisch-analytischer Forschungsansätze in der Praxis mehr oder weniger folgenlos geblieben war, kam es über eine neue Forschergeneration, unterstützt durch den Aufwind der politischen Veränderungen in den siebziger Jahren, zu einem Bemühen um eine stärkere Integration der Forscherinnen und Forscher in das Forschungsfeld. In Abbildung 7 stehen Forscher und Erforschte in einem Abhängigkeitsverhältnis und beeinflussen sich gegenseitig. Dadurch werden auch die Ergebnisse von dieser subjektiven bzw. intersubjektiven Beziehung bestimmt und wirken auf sie zurück. In den Augen der Lehre von der „reinen“ Unterrichtsforschung wird der Forscher dadurch zum „Schmuddelkind“ (Larcher 1981), da

er sich nicht mehr „objektiv“ verhält, sondern sich selbst aktiv in den Forschungsprozess einlässt und damit diesen beeinflusst.

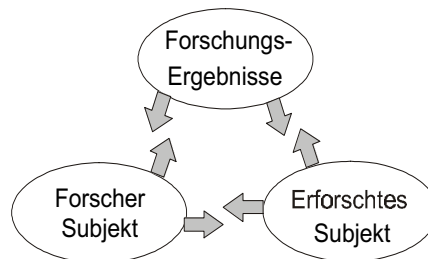


Abbildung 6: Beziehungsgefüge in der Handlungs- und Aktionsforschung

Heinz Moser (1977a, 11-12) fasst die Unterschiede der Handlungsforschung zur herkömmlichen Forschung in folgenden vier Punkten zusammen:

- (a) Als Instanz der Handlungsforschung gilt der Diskurs, d.h. die argumentierende Bemühung um Absicherung und Begründung von Handlungsorientierungen.
- (b) Die Vorgehensweise der Handlungsforschung beruht auf einem zyklischen Modell, das Informationssammlung – Erarbeitung von Handlungsorientierungen – Handeln im sozialen Feld umfasst.

Die angestrebte Handlungsorientierung erfolgt auf der Basis von systematisch gewonnenen Informationen, die im Rahmen von „Diskursen“, d.h. kritischen Erörterungen problematisiert werden. Die Ergebnisse sollen – auf lokaler Ebene – neue Handlungsmöglichkeiten eröffnen. Dazu muss sich die Handlungsforschung stärker mit den von der Forschung Betroffenen auseinander setzen, wodurch sich eine neue Beziehung zwischen denen, die forschen, und denen, die beforscht werden, ergibt. Diese wirkt sich auf die Forschungsergebnisse aus, welche nicht das Endprodukt darstellen, sondern sich prozesshaft verändern (vgl. Abb. 7).

- (c) Wahrheit wird nicht wie im Denkmuster der traditionellen Empirie über die Befolgung bestimmter methodologischer Prinzipien und Verfahrensweisen gesichert, sondern durch die kritische Argumentation im Diskurs.

Der in der herkömmlichen Forschung übliche Wahrheitsbegriff erfolgt nicht durch eine möglichst von Störungen gereinigte Form der Datenerhebung und -interpretation, sondern ganz in der Tradition des Sokratischen Dialogs. Allerdings nicht in einem Lehrer-Schüler-Verhältnis, sondern im gemeinsamen Bemühen von Vertreterinnen und Vertretern von Wissenschaft und Praxis um intersubjektive Verständigung, das heißt um das Bemühen, vorläufige Wahrheiten aufgrund der jeweiligen Sichtweisen der (Unterrichts-)Praxis zu reflektieren. Durch die zyklische Vorgangsweise sollen die folgenden Diskurse der Modifizierung von bisherigen „Wahrheiten“ dienen (vgl. Abbildung 7).

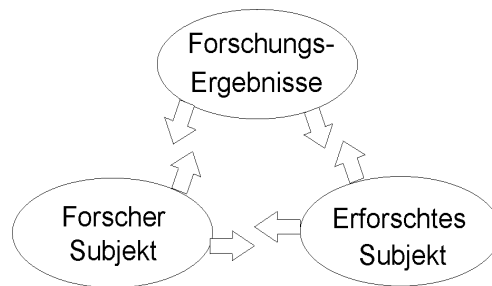


Abbildung 7: Der zyklische Ablauf in der Handlungsforschung

(d) Geht herkömmliche empirische Forschung vom Verhalten aus, das untersucht wird, weil diese Dimension der menschlichen Tätigkeit am ehesten mittels herkömmlicher Techniken „in den Griff“ zu bekommen ist, orientiert sich die Handlungsforschung am Handlungsbegriff.

Während das Verhalten von Personen in der klassischen Forschung als äußerlich wahrnehmbare und damit messbare Kategorie im Vordergrund der Analyse steht, geht es in der Handlungsforschung um das Handeln im sozialen Feld. Damit werden auch die Motive, Intentionen und der von den betroffenen Personen zugeschriebene Sinn von Handlungen berücksichtigt, was weit über das reine Erfassen von Verhalten hinausgeht. Lewin (1953, 291) ist überzeugt, dass Handeln, Forschung und Erziehung als ein Dreieck zu betrachten sind, das um jeden seiner Ecken willen zusammenzuhalten ist. Damit wurde die Grundstruktur des Handlungsforschungsprozesses erfunden (vgl. Abbildung 8):

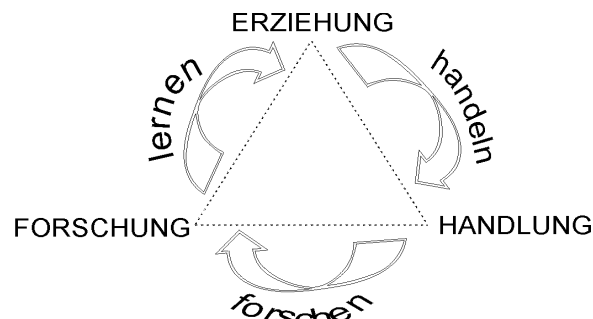


Abbildung 8: Lewin-Dreieck Handlung – Forschung – Erziehung

Das von Lewin geforderte Zusammenführen der Ecken des (gedachten) Dreiecks soll signalisieren, dass Handlung, Forschung und Erkenntnisgewinn nicht voneinander zu trennen sind und immer in einem sich gegenseitig bedingenden Wechselverhältnis stehen. Dadurch sind in der Handlungsforschung „jene Menschen und Menschengruppen, welche von den Wissenschaftlern untersucht werden, nicht mehr bloße In-

formationsquelle des Forschers, sondern Individuen, mit denen sich der Forscher gemeinsam auf den Weg der Erkenntnis zu machen versucht“ (Moser 1977b, 13).

Seit Mitte der achtziger Jahre hat sich – vor allem in Österreich – ein neuerer Ansatz schulbezogener Aktionsforschung entwickelt, der sich nicht als Fortsetzung oder Wiederaufleben der deutschsprachigen Tradition der Handlungsforschung versteht, weshalb der Begriff Handlungsforschung eher vermieden wird. Aktionsforschung leitet sich aus der englischen Tradition der *action research* ab, der im Anschluss an die Bewegung der offenen Curricula (Lehrende als Forschende) um John Elliott entstanden ist. Für ihn ist Aktionsforschung eine Methode, mittels der Praktiker und Praktikerinnen ihre eigene soziale Situation in ihrer Komplexität erforschen, um ihre Handlungsqualität zu verbessern und sich selbst in ihrer Profession weiterzuentwickeln (Elliott 1991, 52).

Während sich im englischen Sprachraum auf der Grundlage von *action research* eine breite Lehrer-als-Forscher-Bewegung entwickelt hat, die ein eigenes Netzwerk, eine internationale Zeitschrift (*Educational Action Research*) und eine Serie von Weltkongressen aufweist, sind die Aktionsforschungs-Aktivitäten im deutschsprachigen Raum stark von engagierten Hochschullehrerinnen und -lehrern getragen bzw. in deren Umfeld aktiv. Gut lesbare Einführungen in die Methoden der Aktionsforschung bieten die Bände „Lehrer erforschen ihren Unterricht“ (Altrichter/Posch 1990) und „Grundlagen der Praxisforschung“ von Heinz Moser (1995).

5. Von der Unterrichtsforschung zur Schul- und Qualitätsentwicklung

In der Auseinandersetzung über Unterricht haben die Inhalte gewechselt: Das Thema „Unterricht (er)leben“, das die Gespräche in den siebziger und achtziger Jahren beherrschte, wurde in der ersten Hälfte der Neunziger vom Thema „Unterricht überleben“ abgelöst. Aber auch der Tenor hat sich geändert. War früher im Unterton der Aussagen noch etwas von Euphorie und politischer Kraft des Veränderungswillens spürbar, klingt eher Frustration und Resignation mit, wenn Lehrerinnen und Lehrer heute über die immer belastender werdende Situation im Klassenzimmer berichten.

Diese Entwicklung prägt auch die wissenschaftliche Auseinandersetzung: Herrschte früher Aufbruchstimmung in der Frage nach der Machbarkeit guten Unterrichts, was zum breiten Engagement von Forscherinnen und Forschern in Curriculumprojekten führte, ist inzwischen das Vertrauen in die Veränderbarkeit der Unterrichtsroutine durch einschlägige Forschungserkenntnisse gesunken. Viele Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler haben sich aus der unmittelbaren Arbeit mit Lehrpersonen zurückgezogen, haben sich neuen Themen gewidmet oder aufgrund von Sparmaßnahmen im Bildungsbereich ihre Stelle verloren. Im folgenden Zitat wird beschrieben, was aus den großen Vorhaben der siebziger und achtziger Jahre geworden ist:

„Auch nach jahrelangem Ringen um die Veränderung der Schulen beschreiben Schulpraktiker und -theoretiker schulisches Lernen als lebensfern, handlungsarm, entsinnlicht, einseitig rationalistisch, öd und abstrakt; sie erleben Schule als eine fremdbestimmte, bürokratisch durchorganisierte und ritualisierte staatliche Anstalt; sie geißeln das Elend der Zensur Umgebung und etikettieren die Schule als Lernklast, als Sortiermaschine ...“ (Klemm/Rolff/Tillmann 1985, 11)

Die Bilanz der Reform zeigte u.a. auf, dass engagierte Lehrerinnen und Lehrer trotz intensiver Bemühungen bei der Umsetzung offener Unterrichtskonzepte oft an die Grenzen der Machbarkeit gestoßen sind. Sie erlebten im Aufeinanderprallen von innovativen Ansprüchen und strukturellen Bedingungen die inhärenten Widersprüche des Schulsystems (z.B. Projektunterricht versus Stundentafel, Team Teaching versus fachliche Expertise und Einzelkämpfertum, Gruppenarbeit versus Einzelbenotung, soziale Integration versus Leistungsgruppen etc.). Unterrichtsarbeit unter diesen erschwerten Bedingungen führte bei Lehrerinnen und Lehrern vermehrt zu biographischen Brüchen im Berufsleben, die sich in Berufsmüdigkeit, in Frühpensionierungen und frühzeitigem Ausstieg von Lehrenden aus dem System Schule äußern. In der Folge hat sich auch das Forschungsinteresse vom „guten Unterricht“ auf die Situation und das Befinden der Lehrerinnen und Lehrer verschoben, um die Ursachen dieser Entwicklung zu erkunden und daraus Maßnahmen für die Unterstützung der Lehrerarbeit unter den heute erschwerten Alltagsbedingungen abzuleiten.

Im Zusammenhang mit der zunehmenden Autonomisierung des Schulwesens hat in den letzten Jahren ein Perspektivenwechsel von der Ebene des Unterrichts („*Ich und meine Klasse*“) zur Gesamteinheit („*Wir und unsere Schule*“) eingesetzt (vgl. Schratz/Steiner-Löffler 1999). Unterstützt wurde diese Entwicklung von den zum Teil aufwendigen Studien über „gute Schulen“ (vgl. etwa Rutter u.a. 1980), welche nahe legen, dass die untersuchten Schulen jeweils ein individuelles Eigenleben besitzen. Dieses wird von sehr vielen Einflüssen gestaltet, die insgesamt das „Ethos“ einer Schule prägen. Demnach glauben die Forscherinnen und Forscher nachweisen zu können, „daß es weniger persönlichkeitsbedingte Qualitäten der Lehrer sind, die eine gute Schule ausmachen, sondern daß in zumindest gleichem Ausmaß eine umgekehrte Wirkungsrichtung vorliegt, d.h. daß gute Schulen ökologische Kontexte bilden, in deren Rahmen gutes Unterrichten unterstützt und gefördert wird“ (Specht 1991, 6). In einer ähnlichen Studie findet Fend (1986) für das Institutionsprofil „guter Schulen“ ein „recht eng zusammenhängendes Muster von (a) Kommunikations- und konsensorientierter Schulleitung; (b) pädagogischem Engagement, Wertkonsens und Schülerzentriertheit im Kollegium; (c) Reichhaltigkeit des unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angebots (Schulleben), sowie (d) einem vorherrschenden Gefühl auf Schülerseite, im schulischen Handlungsfeld als Person anerkannt und wertgeschätzt zu werden“ (Specht 1991, 8).

Die Schulen werden in ihren Bemühungen um die Verbesserung ihrer Qualität zunehmend von externen Angeboten zur Organisationsentwicklung unterstützt. Dabei tritt zwar der Unterricht als zentraler Ort von Erziehung und Bildung in den Hintergrund, dennoch ist das angestrebte Ziel von Schulentwicklung die Verbesserung des „Outputs“, d.h. die Steigerung der Qualität von Schülerleistungen. Daher stellt der Zusammenhang zwischen dem Bereich „Unterricht“ und dem Bereich „Schule“ für künftige Forschungsaktivitäten eine wichtige Komponente im Rahmen schulischer Veränderungen dar. Schulentwicklung hat immer auch eine Auseinandersetzung über das Zustandekommen und Vermitteln von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu enthalten, da die konkreten Auswirkungen sonst auf strukturelle Fragen beschränkt bleiben. Insofern ist die Berücksichtigung des systemischen Zusammenhangs zwischen der Schule als Organisation und dem Unterricht als deren wichtigster Aufgabe von entscheidender Bedeutung.

Das heißt, werden an Schulen Aktivitäten zu deren Weiterentwicklung gesetzt, sind immer auch Fragen von Lehrplan, Didaktik und Methodik mitzubedenken, sonst haben die Innovationen lediglich kosmetischen Effekt, oder die begonnenen Prozesse werden plötzlich abgebrochen, weil sie sich nicht positiv auf die Unterrichtsqualität auswirken, und das kann natürlich nachhaltige Wirkungen auf die Akzeptanz künftiger Initiativen haben. So etwa wird die Magnetwirkung von Schulen mit eigenem Profil wenig bringen, wenn sich an ihnen im Sinne einer (neuen) *Corporate Identity* lediglich der Briefkopf ändert oder eigene T-Shirts mit dem neuen Schullogo angeschafft werden. Derartige Maßnahmen können zwar kurzfristig die Motivation der Betroffenen steigern, haben aber keine nachhaltigen Auswirkungen auf das Lehren und Lernen. Unterrichtsforschung kann dazu beitragen, weiterführende Aussagen über die Auswirkungen von Maßnahmen zur Schulentwicklung zu machen.

Eine wichtige Leistung der Schulentwicklungsforschung liegt darin, dass die wissenschaftlichen Aktivitäten insgesamt zu einer Verlagerung von einer abstrakteren Ebene der Auseinandersetzung zu einer pragmatischeren Sichtweise geführt haben. Die schulbezogene Entwicklungsarbeit zwingt Forschende zu einer intensiven Auseinandersetzung mit den strukturellen und personellen Gegebenheiten der jeweiligen Schule, bei der es sich nicht mehr auf einer allgemein-wissenschaftlichen Ebene argumentieren lässt. Damit können Forschende in der praktischen Arbeit mit den Betroffenen auch etwas an Glaubwürdigkeit zurückgewinnen, die ihnen in der Phase der aus den USA stammenden Curriculumforschung nach dem Muster *Research – Development – Dissemination* oft verloren gegangen ist, wodurch es vielfach zu einer Diskrepanz zwischen „Theorie“ und „Praxis“ kam. Sie äußerte sich zumeist in einer klaren Trennung von Wissenschaftlern als „Produzenten“ von Wissen und den Lehrenden als „Rezipienten“, was sich im Subjekt-Objekt-Bezug widerspiegelte.

Hier hat ein wichtiger Veränderungsprozess eingesetzt, der dadurch gekennzeichnet ist, dass die an der Schule Tätigen im Rahmen von autonomen Schulentwicklungsprozessen mehr „ownership“ über die (zu setzenden) Entwicklungsschritte erhalten, wodurch die Besonderheit der einzelnen Schule mit ihren strukturellen und personellen Ressourcen größere Berücksichtigung findet. In einer Neubestimmung von Unterricht im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen geht es darum, die *Zusammenhänge zwischen der Organisation von Schule und den Bedingungen von Unterricht* stärker in den Vordergrund zu rücken. Darunter ist nicht zuletzt die Verknüpfung der zahlreichen Bausteine einer pädagogisch förderlichen Unterrichtssituation mit den jeweiligen Voraussetzungen im Hinblick auf die Problemlösungskapazität an der einzelnen Schule zu verstehen. Für die Unterrichtsforschung bedeutet dies die Notwendigkeit, eine stärkere Verknüpfung von empirischer Schulwirkungsforschung und praktischen Maßnahmen im Hinblick auf die Verbesserung der Unterrichtsqualität herzustellen (vgl. Schratz/Iby/Radnitzky 2000).

Literatur- und Medienverzeichnis

- Altrichter, Herbert & Posch, Peter: *Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 1990.
- Brügelmann, Hans: *Pädagogische Fallstudien: Methoden-Schisma oder Schizophrenie?* In: Fischer, Dietlind (Hg.): *Fallstudien in der Pädagogik: Aufgaben, Methoden, Wirkungen*. Konstanz (Faude) 1982, S. 62-82.
- Bungard, Walter (Hg.): *Die „gute“ Versuchsperson denkt nicht*. München (Urban & Schwarzenberg) 1980.
- Casey, Kathleen: *Why do progressive women activists leave teaching?* In: Goodson, Ivor F. (Hg.): *Studying Teachers' Lives*. London: Routledge, 1992, S. 187-208.
- Cazden, Courtney B.: *Classroom Discourse*. Portsmouth, NH (Heineman) 1988.
- Comenius, Johann A.: *Große Didaktik* (hrsg. v. Andreas Flitner). 6. Aufl. Stuttgart (Klett-Cotta) 1985.
- Elliott, John: *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes (Open University Press) 1991.
- Fend, Helmut: *Gute Schulen – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit*. In: *Die Deutsche Schule*, 82 (1986) 3, S. 275-293.
- Fischer, Aloys: *Psychologie der Arbeit* (1925). In: Kreitmair, Karl (Hg.): *Aloys Fischer. Leben und Werk*. München (Bayer. Schulbuchverl.) 1950.
- Foerster, Heinz von: *Sicht und Einsicht. Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie*. Braunschweig (Vieweg) 1985.
- Glaserfeld, Ernst von: *Aspekte einer konstruktivistischen Didaktik*. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): *Lehren und Lernen als konstruktive Tätigkeit. Beiträge zu einer konstruktivistischen Theorie des Unterrichts*. Bönen (Kettler) 1995, S. 7-14.
- Glaserfeld, Ernst von: *Wege des Wissens. Konstruktivistische Erkundungen durch unser Denken*. Heidelberg (Auer) 1997.
- Gronemeyer, Marianne: *Lernen mit beschränkter Haftung*. Reinbek b.H. (Rowohlt) 1996.
- Gstettner, Peter: *Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft*. Reinbek b.H. (Rowohlt) 1981.
- Gstettner, Peter: *Handlungsforschung unter dem Anspruch diskursiver Verständigung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 22 (1976) 3, S. 321-333.
- Hopkins, David: *Evaluation for school development*. Milton Keynes (Open University Press) 1993.
- Huschke-Rhein, Rolf (Hg.): *Qualitative Forschungsmethoden und Handlungsforschung*. Köln (Rhein-Verl.) 1987.
- Klafki, Wolfgang: *Handlungsforschung im Schulfeld*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 19 (1973), S. 487-516.
- Klemm, Klaus u.a.: *Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform, Zukunft der Schule*. Reinbek b.H. (Rowohlt) 1985.
- Knoop, Karl & Schwab, Martin: *Einführung in die Geschichte der Pädagogik*. 3. Aufl. Heidelberg (Quelle und Meyer) 1994.
- Koch-Priewe, Barbara: *Innen- und Außenperspektiven im Unterricht*. In: Fischer, Dietlind (Hg.): *Fallstudien in der Pädagogik: Aufgaben, Methoden, Wirkungen*. Konstanz (Faude) 1982, S. 146-149.

- Krainz-Dürr, Marlies & Krall, Hannes & Schratz, Michael & Steiner-Löffler, Ulrike (Hg.): *Was Schulen bewegt: Sieben Blicke ins Innere der Schulentwicklung*. Weinheim (Beltz) 1997.
- Krüssel, Hermann: *Konstruktivistische Unterrichtsforschung*. Frankfurt a.M. (Lang) 1993. (Europäische Hochschulschriften. Reihe 11. Pädagogik. 524)
- Larcher, Dietmar: *Schmuddelkind. Die Rolle des Theoretikers in der Spezialgruppe*. In: Pädagogisches Institut des Landes Tirol (Hg.): *Werkstatt Schule*. Innsbruck (Inn-Verlag) 1981, S. 52-65.
- Lay, Wilhem A.: *Experimentelle Didaktik*. 4. Aufl. Leipzig, 1920.
- Lewin, Kurt: *Die Lösung sozialer Konflikte*. Bad Nauheim (Christian-Verlag) 1953.
- Mehan, Hugh & Schratz, Michael: *Gullivers Reise in den Mathematikunterricht*. In: Schratz, Michael: *Gemeinsam Schule lebendig gestalten. Anregungen zu Schulentwicklung und didaktischer Erneuerung*. Weinheim (Beltz) 1996, S. 47-68.
- Mehan, Hugh u.a.: *Handicapping the Handicapped. Decision making in students' educational careers*. Stanford (Stanford University Press) 1986.
- Moser, Heinz: *Grundlagen der Praxisforschung*. Freiburg i.B. (Lambertus) 1995.
- Moser, Heinz: *Methoden der Aktionsforschung*. München (Kösel) 1977a.
- Moser, Heinz: *Praxis der Aktionsforschung*. München (Kösel) 1977b.
- Petersen, Peter: *Zur Entstehungsgeschichte des Jena-Planes*. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 4 (1952) 9, S. 449-452.
- Rutter, Michael & Maughan, Barbara & Mortimer, Peter & Ouston, J.: *Fünftehtausend Stunden – Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder*. Weinheim (Beltz) 1980.
- Schratz, Michael: *Gemeinsam Schule lebendig gestalten. Anregungen zu Schulentwicklung und didaktischer Erneuerung*. Weinheim (Beltz) 1996.
- Schratz, Michael: *Unterrichtsforschung als Beitrag zur Schulentwicklung*. In: Rolff, Hans-Günther (Hg.): *Zukunftsfelder von Schulforschung*. Weinheim (Dt. Studienverl.) 1995, S. 267-295.
- Schratz, Michael & Steiner-Löffler, Ulrike: *Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung*. Weinheim (Beltz) 1998.
- Schratz, Michael & Iby, Manfred & Radnitzky, Edwin: *Qualitätsentwicklung – Verfahren, Methoden, Instrumente*. Weinheim (Beltz) 2000.
- Schreiber, Horst: *Schule in Tirol und Vorarlberg 1938-1948*. Innsbruck (Studien-Verl.) 1996.
- Specht, W.: *Schulqualität. Die internationale Diskussion um ein neues Konzept und einige Folgerungen für die Schulentwicklung in Österreich. (Diskussionspapier)*. Graz (Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung, Abt. II) 1991.
- Stake, Robert E.: *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks (Sage) 1995.
- Stenhouse, Lawrence: *Case Study and Case Record: Toward a contemporary history of education*. In: *British Educational Research Journal*, 4 (1978) 2, S. 21-39.

Günter Ropohl

Methoden der Technikbewertung¹

1. Grundgedanken und Ursprünge

Die Technikfolgenabschätzung und Technikbewertung geht planmäßig und systematisch vor; so heißt es in der Definition der VDI-Richtlinie 3780 (VDI 1991). Tatsächlich werden in den Schriften zur Technikbewertung durchgängig geregelte Vorgehensweisen und Methoden beschrieben, die gewährleisten sollen, dass man die Folgen technischen Handelns in nachvollziehbarer Weise ermitteln und beurteilen kann. Da die Technikbewertung diese Aufgabe nicht den Einzelnen überlässt, sondern auf die Zusammenarbeit interdisziplinärer Expertengruppen und auf die Steuerungskraft der Politik setzt, erweist sie sich als eine vergesellschaftete Operationalisierung utilitaristischer Folgenethik².

In der Absicht, dem „technology assessment“ das Profil einer eigenständigen Wissenschaft zu verleihen, haben sich manche Protagonisten große Mühe gegeben, eine spezifische Methodenlehre der Technikbewertung herauszupräparieren. Tatsächlich aber sind alle Vorgehensweisen und Methoden, soweit sie nicht ohnehin aufgabenabhängig aus beteiligten Einzeldisziplinen zu übernehmen sind, in der zweiten Jahrhunderthälfte in anderen Arbeitsbereichen entwickelt worden, deren gemeinsames Paradigma bei aller sonstigen Heterogenität das Denken in komplexen ganzheitlichen Zusammenhängen darstellt, das sogenannte Systemdenken; dieses holistische Paradigma ist dazu bestimmt, die Defizite des in den Wissenschaften vorherrschenden atomistischen Paradigmas zu kompensieren (Ropohl 1999, 46ff).

Konkret hat sich das Systemdenken in etlichen theoretischen und pragmatischen Ansätzen manifestiert, die ich hier nicht näher beschreiben, aber doch zur Orientierung wenigstens aufzählen will. Dazu gehören: die Kybernetik, die Unternehmensforschung („operations research“), die Organisationstheorie, die Zukunfts- und Planungsforschung, die Systemtheorie, Systemanalyse und Systemtechnik, Teile der Informatik, die Entscheidungstheorie, die Risikoforschung, die industrielle Wertanalyse, das Projektmanagement und andere. Trotz weitgehender Überschneidungen, die ich an anderer Stelle analysiert habe (Ropohl 1975, 22ff), hat sich die offenkundige Verwandtschaft bislang nicht in einem einheitlichen Oberbegriff artikuliert; das Wort „Kybernetik“, das ich früher favorisierte, scheint an modischem Glanz verloren zu haben, das Wort „Systemtheorie“ leidet zur Zeit vor allem in Deutschland unter sehr speziellen Sonderbedeutungen, und ein aktuelles Kompendium dieser Systemansätze

¹ Der vorstehende Beitrag ist zuerst erschienen in Westphalen 1997, 177-202.

² Anmerkungen: Der Beitrag ist zuerst erschienen in: Technikfolgenabschätzung, hg. v. R. Graf von Westphalen, München/Wien: Oldenbourg 1997, 177-202. Vgl. zu diesem Zusammenhang Ropohl 1996, aus dessen achtem Kapitel längere Passagen in den vorliegenden Beitrag übernommen worden sind.

behilft sich mit dem englischen und ebenfalls mehrdeutigen „systems engineering“ (Daenzer/Huber 1992). So fängt man die ganze Bandbreite dieser Konzeptionen zunächst wohl am besten mit dem weitläufigen Begriff „Systemdenken“ ein, obwohl eine systematische Rekonstruktion und Ausgestaltung schließlich doch auf eine wohlverstandene Systemtheorie hinauslaufen wird. Die verschiedenen Systemansätze haben es durchweg mit ganzheitlichen Problemlösungsstrategien zu tun. Charakteristisch ist das Prinzip, den Problemlösungsprozess selbst als komplexes System von Teilaktivitäten zu modellieren und typische Ablaufstrukturen zu beschreiben und zu empfehlen.

2. Ablaufstruktur der Technikbewertung

Für Untersuchungen zur Technikbewertung ist schon 1971 das sogenannte MITRE-Schema vorgeschlagen worden, das seitdem immer wieder zitiert wird.³ Porter und andere haben diese und einige andere Ablaufstrukturen verglichen; sie haben keine wesentlichen Unterschiede feststellen können, aber doch ein leicht modifiziertes Schema daraus gewonnen, das in Bild 1 – in eigener freier Übersetzung – wiedergegeben wird, da es bestimmte Einzelheiten klarer darstellt als das MITRE-Schema (Porter/Rossini/Carpenter/Roper 1980, 54ff).

Die Untersuchung beginnt mit der Abgrenzung des anstehenden Bewertungsproblems. Das ist keineswegs so trivial, wie es zunächst klingen mag. Je nach Abgrenzung unterscheiden sich nämlich die (a) technikinduzierte und (b) probleminduzierte Technikbewertung. Eine technikinduzierte Technikbewertung setzt bei einer konkreten technischen Lösungsform an, die entweder bereits existiert oder doch so weit entwickelt ist, daß sich ihre Ausgestaltung deutlich absehen läßt. So wurde vor gut einem Jahrzehnt die Wärmepumpe als alternative Gebäudeheizung ins Gespräch gebracht, und einsatzfähige Anlagen wurden bereits angeboten. Wenn man erst dann die Frage aufwirft, welche Vor- und Nachteile die Wärmepumpe hat, dann ist eine solche Technikbewertung von der verfügbaren Technik angestoßen worden. Diese Art von Technikbewertung scheint bislang vorgeherrscht zu haben.

Sieht man dagegen das anstehende Problem nicht in einer bestimmten Technik, über deren Einführung zu entscheiden ist, sondern in einer gesellschaftlichen Bedürfnislage, die unter Umständen durch die eine oder andere Technik zu bewältigen wäre, dann spricht man von einer probleminduzierten Technikbewertung – wobei, leider etwas missverständlich, hier nicht das Problem gemeint ist, das jede Technikbewertung darstellt, sondern ein gesellschaftliches Problem, das seinerseits zu dem Untersuchungsproblem führt, verschiedene dafür in Betracht kommende Techniken vergleichend zu bewerten. Im erwähnten Beispiel besteht das gesellschaftliche Problem darin, menschliche Behausungen angesichts beträchtlicher Witterungsschwankungen in einem behaglichen Temperaturzustand zu halten, und unter den technischen Lösungsmöglichkeiten sind dann nicht nur alle Formen der Beheizung in Betracht zu ziehen,

³ So benannt nach einer amerikanischen Beratungsfirma, die als Urheber gilt; leicht zugänglich beispielsweise bei Huisinga 1985, 172ff.

sondern auch die bautechnischen Möglichkeiten der Wärmedämmung, die den Beheizungsbedarf theoretisch gegen Null gehen lassen können.

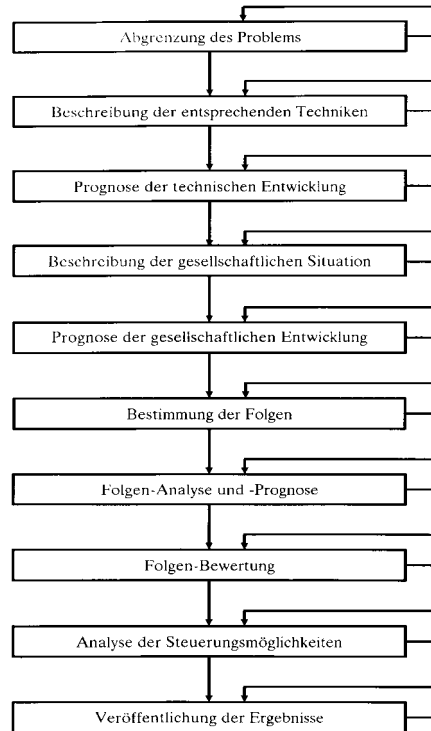


Bild 1

So ergibt sich für die zweite Phase der Ablaufstruktur in der probleminduzierten Technikbewertung ganz selbstverständlich, was allerdings auch in der technikinduzierten Technikbewertung die Regel sein sollte: nämlich nicht nur eine einzige technische Lösung zu beschreiben, sondern auch die vorhandenen und denkbaren Alternativen ausdrücklich in Betracht zu ziehen. Wenn etwa eine Magnetschwebebahn zwischen Hamburg und Berlin zur Diskussion steht, so ist die dann fällige – von den zuständigen Politikern allerdings vernachlässigte – Technikbewertung natürlich technikinduziert; gelegentlich wird übrigens bei derart konkreten Fällen auch von einer projektinduzierten Technikbewertung gesprochen. Aber auch in einem solchen Fall darf sich die Technikbewertung nicht auf diese einzelne Technik beschränken, sondern muss die möglichen Alternativen, hier vor allem den Ausbau einer schienengebundenen Schnellbahnstrecke, ausdrücklich in die Untersuchung einbeziehen.

Im nächsten Element der Ablaufstruktur begegnet uns jenes Aufgabenfeld, in dem die Technikbewertung vorgeprägt worden ist: die technische Prognostik. Da die Entscheidungen, die von der Technikbewertung begründet werden sollen, oft recht weit in die Zukunft reichen werden, darf man nicht allein vom technischen Status quo ausgehen, sondern muss auch solche technischen Entwicklungen in Betracht ziehen, die in die-

sem Zeithorizont zusätzlich eintreten oder herbeigeführt werden könnten. Bei der Prüfung technischer Potentiale sind auch Ideen zu berücksichtigen, die zunächst scheinbar utopisch sind, bei näherer Betrachtung sich vielleicht aber doch als realisierbar erweisen könnten. In der Verkehrstechnik könnte das zum Beispiel eine unterirdische Röhrentrasse sein, in der die Fahrzeuge bei stark reduziertem Luftdruck mit sehr geringem Energieaufwand ähnlich dem Rohrpost-Prinzip bewegt würden; das ist zur Zeit natürlich eine technische Fiktion, die aber für eine langfristige Technopolitik nur dann ausgeschlossen werden sollte, wenn man sich von der praktischen Undurchführbarkeit überzeugt hat.

Schon an dieser Stelle wird deutlich, dass man sich das Untersuchungsschema nicht als einen linearen Ablauf vorstellen darf, der einfach Schritt für Schritt abzuarbeiten wäre. Vielmehr wird es immer wieder Rückkopplungen zu vorangegangenen Phasen und allfällige Modifikationen geben. Würde sich im Beispiel die Rohrpost-Bahn als nicht völlig unrealistisch erweisen, müsste man zur Beschreibungsphase zurückkehren und diese neue Lösungsidee in den Katalog der möglichen Techniken aufnehmen. Solche Rückkopplungen werden, wie im Bild angedeutet, auch im weiteren Verlauf immer wieder vorzusehen und gegebenenfalls mehrfach zu durchlaufen sein. Porter u. a. schlagen darum vor, nicht von Phasen oder Schritten zu sprechen, sondern die verschiedenen Teilaufgaben lediglich als „Bausteine der Technikbewertung“ zu bezeichnen, zwischen denen keine ein für allemal festgelegte zeitliche Reihenfolge besteht. Dieser wichtige Hinweis spiegelt den Übergang vom linearen zum strukturellen Denken wider, der sich in den Theorien des Problemlösens inzwischen allenthalben findet. Das Ablaufschema ist also lediglich als logisches Gerüst zu verstehen, in dem die verschiedensten heuristischen Prozeduren stattfinden können.

Die nächsten beiden Bausteine der Technikbewertung weiten die Betrachtung auf das gesellschaftliche Umfeld aus, in dem die jeweilige Technik einzusetzen ist. Sie haben die Aufgabe, die gegenwärtigen und zu erwartenden Bedürfnislagen, Verhaltensmuster und Rahmenbedingungen zu studieren, mit denen die jeweilige Technik in Wechselbeziehungen tritt. Als beispielsweise die Bundespost um 1980 – damals hatte sich noch nicht die Telekom als eigenes Unternehmen gebildet – den Bildschirmtext als universelles Kommunikationssystem in die privaten Haushalte einführen wollte, wäre sie gut beraten gewesen, zuvor die soziokulturellen Kommunikationsmuster der Menschen sorgfältiger zu untersuchen. Dass sich nämlich der Bildschirmtext, in der Verknüpfung von Telefon und Fernsehgerät, als eine der wenigen Innovationen des letzten Jahrzehnts erweisen sollte, die definitiv gescheitert sind, das hätte sich durch soziokulturell sensiblere Untersuchungen wahrscheinlich leicht voraussagen lassen.

Nach solchen allgemeineren Betrachtungen, die wegen ihrer besonderen Komplexität bei vielen Technikbewertungen, wenn überhaupt, wohl nur skizzenhaft angestellt werden, wendet man sich in den nächsten Phasen den spezifischen Folgen der jeweiligen Technik zu. Gab man sich früher mit der Erwägung zufrieden, dass eine technische Neuerung bei hinreichender Funktionsfähigkeit dem Verwender einen bestimmten Gebrauchsnutzen verschaffen und bei hinreichender Verbreitung dem Hersteller einen angemessenen Gewinn sichern würde, geht die formelle Technikbewertung von der Einsicht aus, dass sich Technik prinzipiell auf alle Bereiche der natürlichen Umwelt und der soziokulturellen Lebenssituation auswirken kann. Bei der Bestimmung

der möglichen Folgen empfiehlt sich daher eigentlich eine Art von Ausleseverfahren, das zunächst alles und jedes für möglich hält und bestimmte Folgenbereiche erst dann aus der Betrachtung ausscheidet, wenn sich ihre Unbedeutsamkeit zeigen lässt. Das ist eine überaus strenge Anforderung, die sich praktisch wohl nicht immer einlösen lässt; aber dass sie prinzipiell aufrechterhalten werden muss, zeigt die Erfahrung mit jenem „harmlosen“ Treibgas für Sprühflaschen, das sich dann als Schädling der irdischen Ozonhülle erweisen sollte.

Hat man die relevanten Folgen bestimmt, sind diese im Einzelnen zu analysieren und zu prognostizieren. Dabei postuliert die Technikbewertung, auch die Folgen der Folgen, also die Sekundär- und Tertiäreffekte, in Betracht zu ziehen. Wenn die Fluorchlorkohlenwasserstoffe das Ozonloch vergrößern, strahlt die Sonne mit größerer Intensität auf die Erde; wenn die intensiveren Sonnenstrahlen die Bildung von Hautkrebs fördern, werden die Menschen aus Rücksicht auf ihre Gesundheit das bislang so beliebte Sonnenbaden einschränken; wenn Sonnenbäder aus der Mode kommen, entfällt ein wichtiger Grund, Urlaubsreisen an südliche Strände zu unternehmen; wenn der Tourismus in den Badeorten spürbar zurückgeht, kommt es zu Arbeitslosigkeit und Wirtschaftskrisen in den heutigen Urlaubsregionen und so weiter und so weiter. All diese Folgen sind nicht nur ihrer Art nach, sondern soweit wie möglich auch quantitativ zu ermitteln, da es häufig kritische Grenzwerte gibt, die, erst wenn sie erreicht werden, eine Folge wirklich problematisch machen.

Die Arbeitsschritte, die ich bisher skizziert habe, lassen sich aus einer wissenschaftlichen Beobachterperspektive relativ neutral ausführen; all jene Teilaufgaben befassen sich ja grundsätzlich allein mit der Frage, was sein kann. Schließlich aber münden diese deskriptiven Untersuchungen in die normative Frage, was sein soll. Natürlich darf auch die Folgen-Bewertung nicht von den privaten Vorlieben oder Abneigungen einzelner Personen bestimmt werden, sondern muss gesellschaftlich und politisch legitimierte, möglichst universell gültige Bewertungskriterien zugrunde legen und deutlich ausweisen. Folgen-Bewertung nimmt dann die Form des normativen Syllogismus, der praktischen Folgerung, an. Wenn man den Schutz des Erdklimas und der menschlichen Gesundheit für wichtiger hält als die Wirtschaftlichkeit bestimmter Treibgase und Kältemittel sowie die Konkurrenzfähigkeit ihrer Produzenten, dann wird sich die Technikbewertung gegen diese Substanzen aussprechen; gewichtet man jene Kriterien jedoch umgekehrt und befürchtet man eine ernste Krise der chemischen Industrie, würde die Technikbewertung allenfalls die Empfehlung geben, langfristig nach wirtschaftsverträglichen Ersatzstoffen Ausschau zu halten. Tatsächlich scheint in diesem Beispiel zwar nicht eine einzelne Technikbewertung, aber doch die anhaltende öffentliche Diskussion namhafte Hersteller jedenfalls in Deutschland bewogen zu haben, die Produktion von Fluorchlorkohlenwasserstoffen sehr schnell einzustellen.

Normalerweise ist mit der Bewertung noch nicht ausgemacht, auf welche Weise nun eine erwünschte Technik gefördert und eine unerwünschte verhindert werden kann. Die Analyse der Steuerungsmöglichkeiten – wie es im Schema zurückhaltend formuliert ist – betrifft letztlich das gesamte Arsenal gesellschafts- und wirtschaftspolitischer Gestaltungsmöglichkeiten und reicht von strikten staatlichen Direktiven bis zu unverbindlichen Appellen an die Einsichtsfähigkeit von Korporationen und Bürgern.

Damit aber stellt sich die Grundfrage nach der politisch-ökonomischen Ordnung des Gemeinwesens, die immer wieder emotionsgeladene politische Kontroversen provoziert. Es ist dies aber auch eine sozialphilosophische Frage, und so erfordert die Technikbewertung letztlich einen sozialphilosophischen Diskurs, einen Diskurs freilich, der in der vorliegenden Literatur noch kaum expliziert worden ist.

Schließlich sind die Ergebnisse der Technikbewertung zu veröffentlichen, und ich mache noch einmal darauf aufmerksam, dass es sich dabei um ein logisches und nicht um ein zeitliches „schließlich“ handelt. Wenn nämlich die Technikbewerter auch die Zwischenergebnisse ihrer Arbeit publizieren, können sie manche konstruktive Kritik für den Fortgang der Untersuchung auslösen und fruchtbar machen. Porter u. a. bemerken, dass dieser letztgenannte Schritt in manchen Darstellungen der Ablaufstruktur – so auch im MITRE-Schema – vergessen wird, weil man ihn wohl für selbstverständlich hält. Aber tatsächlich wird dieser Schritt auch in der Praxis nicht selten „vergessen“, vor allem dann, wenn der Auftraggeber mit dem Resultat einer Technikbewertung nicht zufrieden ist.

Die Ablaufstruktur, die ich skizziert habe, kann natürlich noch weiter verfeinert werden; ich verzichte darauf, weil ich hier lediglich über die Grundzüge der Konzeption informieren will. Dieser Absicht folge ich auch in den nächsten Abschnitten, die einen knappen Überblick über die Methoden der Technikbewertung vermitteln werden.⁴

3. Methodenkatalog

3.1 Allgemeines

Um nicht falsche Erwartungen zu wecken, muss ich zunächst den Methodenbegriff, der in der Literatur zur Technikbewertung vorherrscht, relativieren. Er ist durchweg aus dem amerikanischen Englisch übernommen, wo theoretische Ausdrücke sprachlogisch meist eine Stufe niedriger angesiedelt sind als im Deutschen. Was in der deutschen Wissenschaftsphilosophie „Methode“ heißt, etwa die deduktiv-nomologische Methode oder die hermeneutische Methode, das ist im Amerikanischen bereits eine „methodology“, und das amerikanische „method“ heißt nicht viel mehr als „Verfahrensweise“. In dem bereits erwähnten Lehrbuch von Daenzer u. a. werden diese „methods“ dementsprechend als „Techniken“ (im weiten Sinn dieses Ausdrucks⁵) bezeichnet (Daenzer/Huber 1992, 426-567). Da es überdies im Einzelfall subtiler Untersuchungen bedürfte, wann eine Vorgehensweise den Rang einer Methode beanspruchen kann und wann sie nichts als eine schlichte Verfahrensregel darstellt, werde ich im folgenden die Begriffe „Methode“ und „Verfahren“ nur näherungsweise unterscheiden können.

⁴ Dabei werde ich teilweise Darstellungen benutzen, die sich in einem Anhang zu Teil 4 der Richtlinie VDI 3780, 16ff, finden und weitgehend meinen Formulierungsvorschlägen im damaligen Richtlinien-Ausschuss folgen; vgl. auch die Übersichten in: Blohm/Steinbuch 1972, besonders die kritische Diskussion in meinem dortigen Beitrag: Technische Prognostik zwischen Spekulation und Wissenschaft, 171-185; ferner Zimmermann 1993, 33-39.

⁵ Zum Technikbegriff vgl. Ropohl 1991, 16ff.

Methode	Art		Phase		
	qualitativ	quantitativ	Definition Strukturierung	Folgen- abschätzung	Bewertung
Trendextrapolation		●		●	
Historische Analogiebildung	●	●		●	
Brainstorming	●		●	●	
Delphi-Expertenumfrage	●	●	●	●	●
Morphologische Klassifikation	●		●	●	
Relevanzbaum-Analyse	●	●	●	●	●
Risiko-Analyse		●		●	●
Verflechtungsmatrix-Analyse	●	●		●	●
Modell-Simulation		●	●	●	●
Szenario-Gestaltung	●		●	●	●
Kosten-Nutzen-Analyse		●			●
Nutzwert-Analyse	●	●			●

Bild 2

Bild 2, das der VDI-Richtlinie entnommen ist, enthält eine Zusammenstellung häufig genannter Methoden, die ich nun kurz erläutern möchte. Quantitative Methoden benutzen mehr oder minder exakte Zahlenwerte und rechnerische Beziehungen zwischen solchen Zahlenwerten; qualitative Methoden verwenden keine Zahlenangaben und Messwerte, sondern operieren mit der sprachlichen Beschreibung von Eigenschaften und Zusammenhängen. Ferner versucht das Schema, die aufgeführten Methoden bestimmten Phasen oder „Bausteinen“ der Technikbewertung zuzuordnen; eindeutig gelingt dies aber nur bei den beiden erst- und letztgenannten Methoden, und noch weniger trennscharf geriete die Zuordnung, wenn die Phasengliederung von Bild 1 zugrunde gelegt würde. Die meisten der folgenden Methoden eignen sich mithin für verschiedene Phasen der Technikbewertung.

3.2 Prognose-Methoden

Die *Trendextrapolation* ist eine Prognose-Methode, die in verschiedenen Disziplinen der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften seit langem angewandt wird. Trägt man beispielsweise den Zahlenwert der Weltbevölkerung in einem Koordinatensystem über den Jahren ab, so erhält man für die letzten beiden Jahrhunderte eine Kurve, die exponentiell, also mit ständig steigendem Wachstum ansteigt; in Bild 3 ist das der Kurventyp C, der freilich für dieses Beispiel im letzten Teil wesentlich steiler ansteigt.

Unterstellt man nun, dass sich diese Entwicklung nach dem Beobachtungszeitpunkt TJ ungebrochen fortsetzt, kann man die Kurve entsprechend verlängern und aus dem Diagramm die Weltbevölkerung für das Jahr 2050 ablesen. Eine aus der Vergangenheit bekannte Entwicklung nimmt man also als beständig an und extrapoliert sie in die Zukunft. Eine Zeitreihe, das ist eine über der Zeit aufgetragene kennzeichnende

Größe, wird in ihrem Verlauf mathematisch-statistisch analysiert und als Funktion der Zeit mathematisch präzisiert. Je nach den Ausgangsdaten und gegebenenfalls aufgrund zusätzlicher Annahmen erhält man einen (A) linearen, einen (B) trigonometrischen, einen (C) exponentiellen oder einen (D) logistischen Zusammenhang. Setzt man dann zukünftige Zeitwerte in die Funktion ein, gewinnt man die zukünftig zu erwartenden Zahlenwerte der kennzeichnenden Größe.

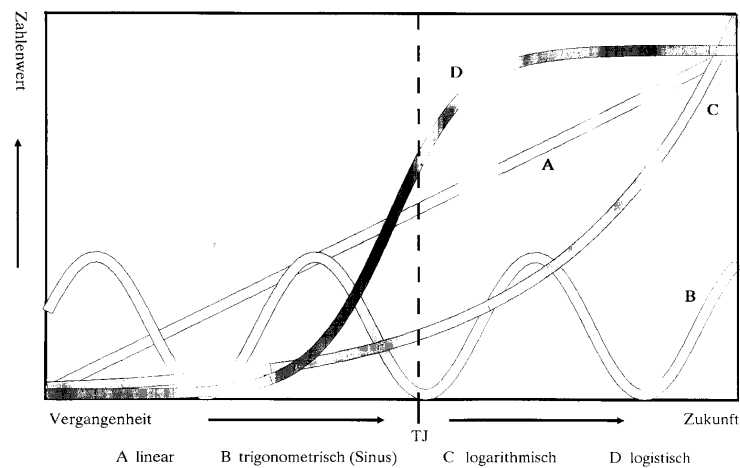


Bild 3

Meist beschreiben derartige Zeitreihen einen rein statistischen Zusammenhang, der nicht durch erfahrungswissenschaftliche Hypothesen ursächlich erklärt werden kann; dann kann man die Annahme, der bisherige Verlauf werde sich in Zukunft unverändert fortsetzen, in keiner Weise begründen. So lässt sich im Beispiel das exponentielle Bevölkerungswachstum nicht durch ein unumstößliches Gesetz erklären. Theoretisch muss man vielmehr annehmen, dass der exponentielle Kurvenverlauf, der bis heute gemessen worden ist, lediglich der erste Teil einer logistischen Kurve vom Typ D ist; denn selbstverständlich gibt es für die Erdbevölkerung eine sogenannte Sättigungsgrenze, die allerspätestens dann erreicht wäre, wenn die Bevölkerungsdichte, sagen wir, auf einen Menschen je Quadratmeter Erdoberfläche angestiegen wäre. Tatsächlich sieht es so aus, als wenn Nahrungs- und Wassermangel schon heute kritische Grenzen des Bevölkerungswachstums signalisieren würden, aber wann der sogenannte Wendepunkt erreicht ist, an dem die exponentielle Kurve in den abflachenden Teil der logistischen Kurve umschlägt, ist noch nicht auszumachen. Aber auch wenn es in anderen Fällen für einen bestimmten Kurvenverlauf eine zuverlässige Erklärung gibt, muss man bei der Anwendung der Trendextrapolation gute Gründe dafür haben, dass die bisherigen Faktoren unverändert wirksam bleiben und dass keine zusätzlichen Faktoren ins Spiel kommen können. „Ceteris paribus“ heißt die bekannte Wendung, die vor allem in der Ökonomie gerne benutzt wird und den Vorbehalt zum Ausdruck bringt, dass die Prognose nur unter der Voraussetzung gilt, dass alles Übrige unverändert bleibt.

Der Trendextrapolation verwandt ist die *historische Analogiebildung*, die von einer vergleichbaren früheren Entwicklung auf den zu erwartenden Verlauf einer zukünftigen Entwicklung schließt. Die Vergleichbarkeit wird damit begründet, dass es sich um gleiche, lediglich zeitversetzte Erscheinungen in verschiedenen Erstreckungsbereichen handelt – z.B. die Verbreitung von Computern in den USA und in einem europäischen Land – oder daß die vorherzusagende Entwicklung wegen einer bestimmten Verwandtschaft als eine Art Wiederholung der früheren Entwicklung im gleichen Erstreckungsbereich verläuft – z.B. die Verbreitung von Spülmaschinen im Vergleich zur früheren Verbreitung von Waschmaschinen im selben Land. Außer der allgemeinen Problematik von Trendextrapolationen erhebt sich hier zusätzlich die Frage, ob die angenommene Vergleichbarkeit tatsächlich in zureichendem Maße gegeben ist.

Während sich die beiden bisher genannten Prognosemethoden den Anschein wissenschaftlicher Exaktheit geben – die wie gesagt in der Substanz längst nicht immer eingelöst wird –, setzt die *Delphi-Methode* von vornherein auf intuitive Zukunftsprojektionen, die freilich von Sachkennern des betreffenden Fachgebiets vorgenommen werden. Dabei legt man die im ersten Durchgang erhobenen Umfrageergebnisse den beteiligten Experten in einem wiederholten Durchgang zur erneuten Urteilsbildung vor, damit sie ihre Auffassung im Licht der anderen Expertenmeinungen überprüfen und stark abweichende Positionen gegebenenfalls korrigieren können. Der Erfolg der Methode hängt entscheidend von der Auswahl der befragten Fachleute ab. Dabei ist zu bedenken, dass Fachleute, die an einer bestimmten Entwicklung selber beteiligt sind, ihre Prognosen nicht selten aus übermäßigem Zweckoptimismus speisen. Da die Methode konventionalistisch begründet ist, favorisiert sie die Mehrheitsmeinung und berücksichtigt abweichende Auffassungen, wenn sie diese nicht ohnehin zur Anpassung bewegen kann, nur andeutungsweise.

Für die Prognose technischer Entwicklungen und ihrer möglichen Folgen darf man sich freilich nicht auf Tendenzen beschränken, die der Qualität nach bereits bekannt sind und lediglich in ihren zukünftigen quantitativen Verlaufsformen abgeschätzt zu werden brauchen. Oft sind es gerade völlig neue Qualitäten, die der soziotechnischen Entwicklung eine überraschende Wendung geben, und solche neuen Qualitäten dürften sich einem Berechnungskalkül und einer systematischen Abfrageprozedur nur schwer erschließen. „Erfindungen können nur vorausgesagt werden, indem man diese Erfindungen selbst macht“ (Pfeiffer 1971, 113, Anm. 11). Dann aber bedarf die Prognose neuer Qualitäten der gleichen Kreativität wie die Erfindung des Neuen. So ist es folgerichtig, wenn für die Technikbewertung auch Verfahren der Kreativitätsförderung vorgeschlagen werden, die aus der allgemeinen Methodik des Problemlösens stammen.

3.3 Heuristische Methoden

Wie einzelne Menschen zu neuartigen Ideen inspiriert werden, ist trotz aller Kreativitätspsychologie bislang wenig geklärt. Immerhin hat sich vielfach bestätigt, dass Menschen in einer kleinen Gruppe einander höchst wirksam wechselseitig inspirieren können. Darauf beruht die Methode des *Brainstorming*, eine intuitiv-heuristische Methode zum Gewinnen und Sammeln von Einfällen. Ein möglichst heterogener Kreis von nicht mehr als zehn Personen wird in aufgelockerter Atmosphäre mit einer Frage

konfrontiert und aufgefordert, spontan in freier Assoziation alles zu äußern, was den Teilnehmern dazu gerade in den Sinn kommt. Während des relativ kurzen Gruppengesprächs sollen die Einfälle grundsätzlich nicht bewertet werden. Ungewöhnliche, auch zunächst absurd erscheinende Ideen, mit denen die Teilnehmer einander gegenseitig anregen können, sind dabei besonders erwünscht. Erst nach Abschluss der Sitzung werden die protokollierten Ideen geordnet, beurteilt und gegebenenfalls weiter bearbeitet.

Dem Brainstorming verwandt ist die *Synektik*, eine Gruppendiskussionsmethode, die sich allerdings über einen längeren Zeitraum erstreckt, ein höheres Maß an Fachwissen einspeist und die Assoziationsfähigkeit der Teilnehmer durch systematische Analogiebildungen fördert. Als planmäßige Organisation von Phantasie scheint dieser Methodentyp besonders geeignet, neuartige Technikkonzeptionen zu skizzieren und bislang nicht bedachte Folgenbereiche zu erschließen. Die nachfolgende Auswertung steht vor der schwierigen Aufgabe, aus der Fülle der unfertigen Ideen die relevanten und erfolgversprechenden Ansätze herauszufiltern, auch wenn sie dem Bearbeiter selbst zunächst ungewöhnlich erscheinen mögen.

Man kann nun den kreativen Prozess als mehr oder minder unbewussten Assoziationsvorgang verstehen, in dem an sich bekannte Elemente zu neuartigen Verbindungen kombiniert werden. Dann kann man versuchen, diesen zunächst unbewussten Kombinationsprozess rational und intersubjektiv zu rekonstruieren. Das ist der Grundgedanke der *morphologischen Methode*, die auch als Methode des morphologischen Kastens oder der morphologischen Matrix bekannt ist. Es handelt sich dabei um eine rational-heuristische Suchmethode, die aus der systematischen Auffächerung aller Merkmale und Merkmalsausprägungen einer komplexen Systemklasse kombinatorisch sämtliche denkbaren Systemtypen bildet. Man kann diese Methode dazu benutzen, eine gegebene Mannigfaltigkeit von Strukturen überschaubar zu machen, aber auch antizipativ verwenden, um bisher unbekannte Systemtypen als neuartige Kombinationen aus bekannten Elementen zu generieren.

Subsysteme	Mögliche Lösungselemente					
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
(A) Energiequelle	Handaufzug	Erschütterung	Batterie	Photoelemente	Stromnetz	
(B) Energiespeicher	Gewichtsspeicher	Federspeicher	Batterie	Akkumulator	kein Speicher	
(C) Motor	Gewichtsantrieb	Federmotor	Elektromotor	kein Motor		
(D) Regler	Pendel mit Anker	Unruh	Stimmgabel	Schwingquarz	Netzfrequenz	
(E) Getriebe	Zahnradgetriebe	Mikroprozessor				
(F) Anzeige	Zeiger und Zifferblatt	Rollen und Fenster	Wendebblätter	Leuchtdioden	Flüssigkristalle	

Bild 4

Bild 4 zeigt ein Beispiel, das im Kern auf die fünfziger Jahre zurückgeht,⁶ wenn ich es auch hinsichtlich der elektronischen Entwicklung ein wenig modernisiert habe. In der linken Randspalte der Matrix stehen die Subsysteme, die eine Uhr enthalten muss, damit sie die Funktion der Zeitanzeige leisten kann. Jede Zeile enthält die möglichen Lösungselemente, mit denen die betreffende Teilfunktion verwirklicht werden kann. Theoretisch bildet dann jede Kombination aus je einem Element jeder Zeile einen bestimmten Uhrentyp, auch wenn sich praktisch nicht alle Elemente beliebig miteinander kombinieren lassen. Die Elemente der ersten Spalte A1 bis F1 beispielsweise ergeben die gute alte Schwarzwalduhr, bei der man natürlich nicht allein das Zahnradgetriebe durch einen Mikroprozessor ersetzen kann. Aber wenn man schon einen Akkumulator B4, einen Schwingquarz D4, einen Mikroprozessor E2 und, bei Einsparung eines Motors C4, eine Flüssigkristall-Anzeige F5 miteinander verknüpft, hilft die Matrix, als geeignete Energiequelle Photoelemente A4 aufzuspüren, die schon in der vierzig Jahre alten Veröffentlichung genannt waren, aber erst kürzlich mit der Innovation der sogenannten Solar-Uhr zum praktischen Einsatz gelangt sind.

Die morphologische Methode verlagert die Kreativitätsanforderungen von der Identifikation komplexer Erscheinungen auf die Identifikation der konstituierenden Elemente. Es gibt nämlich kein zwangsläufiges Verfahren, das garantieren könnte, alle kennzeichnenden Merkmale und sämtliche denkbaren Merkmalsausprägungen vollständig zu erfassen, vor allem, wenn bestimmte Lösungselemente noch gar nicht entwickelt sind. Da in den fünfziger Jahren Mikroprozessoren und Flüssigkristall-Anzeigen nicht bekannt waren, tauchten sie in der ursprünglichen Form der Matrix natürlich auch nicht auf. Ferner bereitet die Auswahl realisierbarer und relevanter Typen aus der Menge der theoretisch kombinierbaren Typen beträchtliche Schwierigkeiten. Aber auch wenn die morphologische Methode nicht jene perfekte „Ars inveniendi“ darstellt, von der schon der mittelalterliche Philosoph Raimundus Lullus und der Aufklärungsphilosoph Gottfried Wilhelm Leibniz geträumt hatten, ist sie doch ein sehr fruchtbares Werkzeug für die theoretische und pragmatische Bewältigung von Komplexität.

Das formale Schema der Matrix wird in völlig anderer Interpretation auch von der Methode der *Verflechtungs-Analyse* genutzt, die auch als Cross-Impact-Methode bezeichnet wird. Dieser Methode geht es darum, wechselseitige Abhängigkeiten zwischen verschiedenen Ereignissen zu identifizieren und zu untersuchen; damit ist sie ein heuristisches Hilfsmittel der Folgen-Analyse. Eine Liste der in Betracht kommenden Ereignisse wird gleichermaßen den Zeilen und den Spalten der Matrix zugeordnet. Dann wird für jedes Feld der Matrix geprüft, ob zwischen den beiden Ereignissen, die das Feld kennzeichnen, ein Wirkungszusammenhang besteht. Im einfachsten Fall begnügt man sich mit qualitativen Markierungen oder bezeichnet die Stärke des Einflusses mit Rangziffern. Es gibt aber auch verfeinerte wahrscheinlichkeitstheoretische Kalküle, um mithilfe bedingter Wahrscheinlichkeiten anfänglich geschätzte Einzelwahrscheinlichkeiten der Ereignisse und ihrer Wirkungen zu korrigieren. Die Methode eignet sich vor allem dazu, die Interdependenz mehr oder minder gleichzeitiger

⁶ Boesch, W.: Die Organisation industrieller Forschung, Industrielle Organisation 23 (1954) 10, 869-874.

Entwicklungen überschaubar zu machen. Ob freilich den vorgeschlagenen Quantifizierungsversuchen irgendeine Aussagekraft zukommt, steht dahin.

3.4 Graphentheoretische Methoden

Eine andere Gruppe von Untersuchungsverfahren beruht auf der mathematischen Graphentheorie, deren Modelle sich in Form miteinander verknüpfter Knoten sehr anschaulich in Bildern darstellen lassen; vorherrschend ist das Modell des Baumes – genauer gesagt eigentlich einer Baumwurzel –, wie es beispielhaft in Bild 5 zu sehen ist.

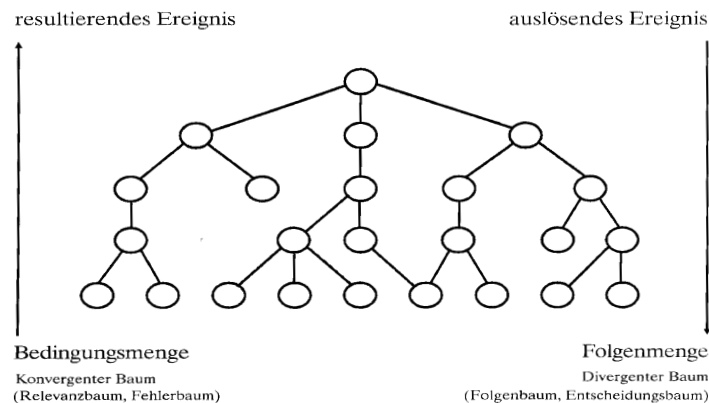


Bild 5

Problemspezifische Interpretationen der Baumstruktur dienen dazu, komplexe mehrstufige Bedingungsgefüge oder Folgenbündel eines angestrebten oder erwarteten Ereignisses übersichtlich zu machen.

Stellt der Knoten an der „Spitze“ der Baumwurzel ein Ereignis dar, das erreicht werden soll, so repräsentiert der Baum konvergente Ketten von Instrumentalbeziehungen, die alternativ oder simultan durchlaufen werden müssen, damit jenes angestrebte Ereignis herbeigeführt wird. Da man unter Umständen die Bedeutsamkeit bestimmter Mittel für die Zielerfüllung mit Schätzwerten quantifizieren kann, heißt dieses Verfahren auch *Relevanzbaum-Analyse*. Wenn umgekehrt der oberste Knoten das auslösende Ereignis repräsentiert, bildet der Baum divergente Ketten von Primärfolgen, Sekundärfolgen, Tertiärfolgen usw. ab, die von jenem Ereignis hervorgerufen werden. Besteht das Ausgangsereignis in einer Entscheidung, an die sich divergente Ketten von Folgeentscheidungen anschließen, spricht man auch von einem Entscheidungsbaum. Verknüpft man die Bedingungs- und die Folgen-Analyse beispielsweise für ein bestimmtes Produkt und ordnet man allen Knoten die jeweilige stoffliche und energetische Belastung der natürlichen Umwelt zu, kann man daraus durch geeignete Aggregation eine sogenannte *Ökobilanz* ermitteln. Auch wenn die Methode es offen lässt, wie die Wissens Elemente zu gewinnen sind, aus denen der Baum konstruiert wird, bewährt sie sich nicht nur bei der Strukturierung und Darstellung bekannter Zusammenhänge, sondern auch als Suchschema zum Auffinden weiterer Abhängigkeiten. Eine Quantifizierung ist allerdings wohl nur bei wohl definierten Problemen sinnvoll, für die empirisch bewährte Zahlenwerte vorliegen.

Auch bei der *Risiko-Analyse* verwendet man Varianten des Relevanzbaum-Verfahrens, wobei wiederum die Bedingungs- und die Folgen-Analyse zu unterscheiden sind. Das zentrale Ereignis – der „Spitzen“-Knoten des Baumes – ist jeweils das mit einer bestimmten Eintrittswahrscheinlichkeit bezifferte Versagen eines Systems oder Projekts. Die Bedingungs-Analyse ermittelt deduktiv die Gesamtwahrscheinlichkeit des Versagens aus den Teilwahrscheinlichkeiten von Komponenten-Ausfällen unter Berücksichtigung der Komponentenverknüpfung in der Baumstruktur (Fehlerbaum-Analyse); auch kann man induktiv die Fortpflanzung von Komponentenstörungen innerhalb des Systems studieren (Störfallablauf-Analyse). Die Folgen-Analyse untersucht wiederum umgekehrt die von einem Versagen des Systems ausgelösten divergenten Ketten von Schadwirkungen und beziffert diese nach Schadenshöhe und Folgewahrscheinlichkeit; aus diesen Teilanalysen errechnet man schließlich das Gesamtrisiko. Gegen die Aussagefähigkeit von Risiko-Analysen wird eingewandt, dass insbesondere für neuartige oder nur vereinzelt eingesetzte Komponenten keine verlässlichen Ausfallwahrscheinlichkeiten zu ermitteln sind, dass die Wahrscheinlichkeit menschlichen Versagens in Mensch-Maschine-Systemen grundsätzlich nicht zu beziffern ist und dass auch die Abschätzung von Folgewahrscheinlichkeiten für Schäden, die noch nie aufgetreten sind, jeder Grundlage entbehrt.

3.5 Simulationsmethoden

Die *Modell-Simulation* umfasst eine Vielzahl mathematisierter Planspiele, die von einfachen Optimierungsrechnungen über die anspruchsvolleren Modelle der sogenannten Unternehmensforschung („operations research“) bis zu komplexen Systemanalysen reichen, die nur noch mithilfe von Computern zu bearbeiten sind. Im Grundsatz ist die Modell-Simulation ein Berechnungsexperiment, das mögliche Entwicklungen in der Erfahrungswirklichkeit dadurch zu antizipieren versucht, dass es den betreffenden Realitätsbereich mit einem mathematischen Modell abbildet und durch die planmäßige Variation von Variablen und Parametern unterschiedliche Bedingungskonstellationen fingiert, deren Resultate sich dann aus der Modellrechnung ergeben und als mögliche Ereignisse der Realität interpretiert werden. Große öffentliche Beachtung hat diese Methode bereits Anfang der siebziger Jahre gefunden, als mit derartigen Computer-Modellen für das irdische Ökosystem die „Grenzen des Wachstums“ proklamiert wurden; Bild 6 zeigt die Struktur des damals verwendeten Modells und erläutert unter den rund einhundert Parametern die kritischen Kennwerte, die untereinander und mit zahlreichen anderen Größen in Beziehung stehen (Meadows u. a. 1972, bes. 88-91).

Fortgeschrittene Modelle der Computer-Simulation zeichnen sich durch eine Vielzahl von Variablen, durch komplexe Modellstrukturen (Rückkopplungen, hierarchische Stufungen, probabilistische Elemente) und durch Interaktionsmöglichkeiten des Benutzers aus.

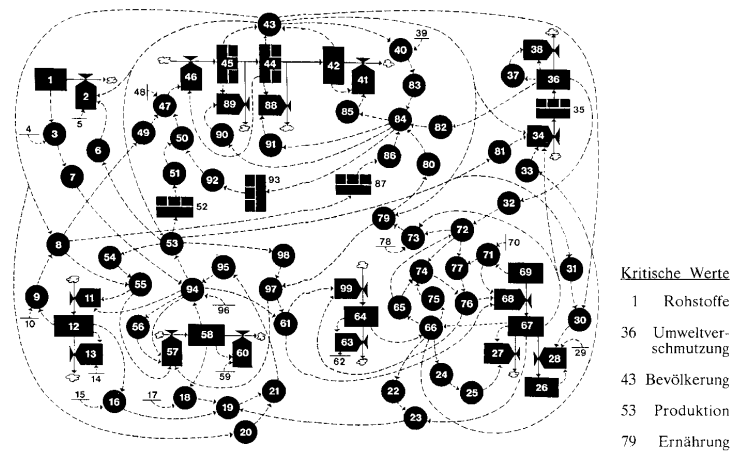


Bild 6

Modellsimulationen sind ein äußerst leistungsfähiges Werkzeug, um das mögliche Verhalten vielfach vernetzter Systeme zu studieren, vor allem auch dann, wenn Realexperimente nach Lage der Dinge nicht in Betracht kommen und wenn die Gesamtwirkung zahlreicher interdependenter Faktoren intuitiv nicht mehr abzuschätzen ist. Damit werden aber auch intuitive Plausibilitätskontrollen fast unmöglich, und die in den Erfahrungswissenschaften übliche empirische Prüfung ist sinnvoll nur auf Detailzusammenhänge des Modells, nicht aber auf das Modell als Ganzes anwendbar, weil empirische Bestätigungen auch dann zu gewinnen sind, wenn mehrere Modellfehler einander gegenseitig kompensieren. Häufig wird vernachlässigt, dass jede einzelne mathematische Funktion im Modell eine erfahrungswissenschaftliche Hypothese ausdrückt, die aber als solche häufig weder präzisiert noch geprüft ist. So erweisen sich komplexe Simulationsmodelle nicht selten als uneingelöste Forschungsprogramme. Weitere Schwierigkeiten ergeben sich aus unzureichenden Datenbeständen, aus der Quantifizierung qualitativer Faktoren und aus der unreflektierten Verwendung möglicherweise nicht angemessener mathematischer Formalismen. Soweit die Modell-Simulation auf einer Verknüpfung zahlreicher Trendextrapolationen beruht, sind auch in dieser Hinsicht die entsprechenden Bedenken zu berücksichtigen.

Die *Szenario-Gestaltung* kann man als eine Art qualitativer Modell-Simulation ansehen, da sie mögliche komplexe Zukunftszustände mit verbal-literarischen Mitteln ganzheitlich beschreibt; ungeachtet ihres qualitativen Gesamtcharakters integriert die Methode weitestmöglich quantitative Ergebnisse anderer Methoden. Ähnlich einem Drehbuch oder einer utopischen Erzählung repräsentiert das Szenario die in sich stimmige Antizipation eines Bündels aufeinander bezogener, zukünftiger Geschehnisse und Zustände, die unter explizit angegebenen Anfangsbedingungen eintreten können. Für bestimmte kritische Anfangsbedingungen werden meist verschiedene Varianten angenommen, die dann auch zu verschiedenen Szenarien führen. Häufig gestaltet man

ein Szenario für die Fortschreibung des gegenwärtigen Status quo („überraschungsfreie Entwicklung“) und kontrastiert dieses mit besonders „optimistischen“ und besonders „pessimistischen“ Szenarien, denen denkbare Extremwerte für die kritischen Anfangsbedingungen zugrunde liegen.

Die Szenario-Gestaltung ist eine Mischung aus prognostischem Wissen, intellektueller Kombinatorik und phantasievoller Erzählkunst. Sie sagt nicht, was sein wird, sondern antwortet auf Fragen des Typs „Was wäre, wenn ...“. So kommt sie nicht als exakte Planungsgrundlage in Betracht, aber sie ist von großem Nutzen, das Verständnis für soziotechnische Gestaltungsspielräume zu vertiefen und die Folgenbündel entsprechender Entscheidungsalternativen zu verdeutlichen. Während die meisten Methoden der Technikbewertung ihre Verwandtschaft mit mathematisch-naturwissenschaftlichem Denkstil nicht verleugnen können, ist die Szenario-Gestaltung offen für geisteswissenschaftliche Ansätze und literarische Formen der Welterschließung. Hier eröffnen sich aussichtsreiche Perspektiven für eine interdisziplinäre Methodologie.

3.6 Bewertungsmethoden

Ganz gleich, welche technischen Potentiale bestimmt werden und welche möglichen Folgen einer entsprechenden Entwicklung vorherzusagen sind, all dies bliebe bloße „Technikfolgen-Abschätzung“, wenn nicht die Alternativen, über die zu entscheiden ist, auch bewertet werden. Die Bewertung aber ist allein schon darum nicht trivial, weil sie in zahlreichen Dimensionen geschehen muss, die sich nur mit methodischen Hilfsmitteln auf einen Nenner bringen lassen.

Dafür ist zunächst die *Kosten-Nutzen-Analyse* eingeführt worden, eine Weiterentwicklung der herkömmlichen Wirtschaftlichkeitsbewertung. Sie erfasst alle Aufwendungen und alle Erträge eines Projekts über die gesamte Nutzungsdauer und macht sie durch Umrechnung in Geldeinheiten und durch Abzinsung auf einen bestimmten Stichtag vergleichbar. Über die traditionelle Wirtschaftlichkeitsrechnung hinausgehend, berücksichtigt man vor allem auch sekundäre, sogenannte externe Effekte und qualitative Auswirkungen, die mit Hilfe bestimmter Umrechnungsfaktoren in Geldwerten ausgedrückt werden. Das Ergebnis der Gesamtbilanzierung wird dann als Entscheidungsgrundlage empfohlen.

Die Stärke der Methode liegt darin, dass sie, über technisch-wirtschaftliche Kriterien hinausgehend, ausdrücklich auch metaökonomische Gesichtspunkte der Lebensqualität in die Urteilsbildung einbezieht. Umstritten ist freilich die monetäre Quantifizierung von qualitativen Effekten. So ist versucht worden, ein bedrohtes Menschenleben mit demjenigen Geldbetrag zu bewerten, den der betreffende Mensch im weiteren Leben als Beitrag zum Sozialprodukt erwirtschaften kann. Solche Berechnungen werden damit gerechtfertigt, dass selbst problematische Quantifizierungen immer noch aussagekräftiger sind als ungenaue – und damit meist folgenlose – Qualitätsurteile. Andererseits werden solche Ansätze mit dem Argument kritisiert, dass grundlegende Qualitäten des menschlichen Lebens mit Geldwerten prinzipiell inkommensurabel sind.

Demgegenüber versucht die *Nutzwert-Analyse*, auch Scoring-Methode genannt, der Heterogenität der verschiedenen Bewertungsdimensionen mit entscheidungstheoretischen Modellvorstellungen besser gerecht zu werden.

		Werte und Ziele					Nutzwert
		Z1	Z2	Z3	...	Zn	
Lösungsalternativen	L1	3					N1
	L2	n					N2
	L3	1					N3
	.						
	.						
	Ln	2					Nn

↓

optimale Lösungsalternative

Herkömmliche Technikbewertung:

Ziele Z1 ... Zn nur technisch und wirtschaftlich

Umfassende Technikbewertung:

Ziele Z1 ... Zn zusätzlich ökologisch, psychosozial und soziokulturell

Bild 7

Wie Bild 7 verdeutlicht, werden in einer Matrix zeilenweise die zu bewertenden Alternativen und spaltenweise die verschiedenen Bewertungskriterien aufgelistet. In die Felder trägt man dann den Nutzwert jeder Alternative in Bezug auf das jeweilige Bewertungskriterium ein. Im dargestellten Schema werden beispielhaft in der ersten Spalte ordinale Rangziffern benutzt; Alternative L3 hat in Bezug auf Z1 den höchsten, Alternative Ln den zweithöchsten und Alternative L2 den niedrigsten Nutzwert. Man versucht es aber auch mit quasi-kardinalen Skalen wie etwa der aus dem Bildungssystem bekannten Zensuren-Skala von Eins bis Sechs. Schließlich kann man für jedes Bewertungskriterium mehr oder minder plausible Nutzwert-Funktionen unterstellen, die dem Nutzwert-Beitrag der jeweiligen Alternative eine absolute Zahlengröße zuordnen; Kosten und andere negative Effekte können durch reziproke Nutzenfunktionen erfasst werden. Nach Gewichtung der Bewertungskriterien Z1 bis Zn werden die gewichteten Teilnutzwerte zum Gesamtnutzwert N zusammengefasst, der dann den abschließenden Wertvergleich der Alternativen erlauben soll.

Die Methode hat den Vorteil, komplexe Bewertungsprobleme übersichtlich zu strukturieren, intuitive Präferenzen offen zu legen und dadurch eine rationale Bewertungsdiskussion zu erleichtern, auch wenn die Präferenzen selbst nicht rational begründbar sein sollten. So nützlich die qualitative Anwendung der Methode erscheint, so wenig sollte man sich auf quantitative Berechnungsergebnisse verlassen, selbst wenn sie mit Hilfe verfeinerter Computer-Programme gewonnen wurden. Die angewandten Rechenverfahren nämlich unterstellen messtheoretische, entscheidungslogische und mathematische Voraussetzungen, die faktisch in der Regel nicht erfüllt sind.

Übrigens ist das Schema in Bild 7 strukturgleich mit dem bekannten Problem der Wohlfahrtsökonomie, ob und gegebenenfalls wie man die individuellen Präferenzen verschiedener Personen widerspruchsfrei zu einer kollektiven Präferenzordnung aggregieren kann; man kann dieses Problem abbilden, indem man die Spalten Z1 bis Zn als Präferenzordnungen verschiedener Personen interpretiert. Dann wäre es denkbar, diese Methode auch dann anzuwenden, wenn bei einer bestimmten Technikbewertung verschiedene Personen oder Gruppen mit konkurrierenden Wertorientierungen aufeinander treffen, und man könnte sich wünschen, auf diese Weise methodisch eine kollektive Entscheidung zu begründen, die für alle Beteiligten akzeptabel erscheint. Tatsächlich hat allerdings der Wirtschaftswissenschaftler Kenneth Joseph Arrow schon zu Beginn der fünfziger Jahre gezeigt, dass unter angemessenen Bedingungen eine solche Wertabstimmung aus logischen Gründen nicht formalisiert werden kann. Auch in dieser Situation also kann die Bewertungsmatrix kein theoretisch zwingendes Ergebnis herbeiführen, aber natürlich entsprechenden Bewertungsdiskussionen immerhin eine übersichtliche Grundlage vermitteln.

4. Kritisch-konstruktiver Ausblick

Mit den kritischen Anmerkungen zu den einzelnen Methoden habe ich bereits angedeutet, dass diese keineswegs so simpel zu handhaben sind, wie das in den Lehrbüchern häufig den Anschein hat. Überdies gelangt eine Untersuchung, die zahlreiche ausgeführte Studien zur Technikbewertung ausgewertet hat, zu dem Ergebnis, dass die spezifischen Systemmethoden, die hier charakterisiert wurden, durchgängig „keine explizite Verwendung fanden“ (Zimmermann 1993, 45). Das wirft natürlich die Frage auf, ob jene Methoden, im Gegensatz zu den Proklamationen der Lehrbücher, tatsächlich doch nicht hinreichend geeignet sind, oder ob dem Gros der Technikfolgen-Abschätzer das methodologische Reflexionsniveau oder häufig auch schlicht die Zeit fehlt, ihre Arbeit wirklich nach den Regeln der Kunst auszuführen.

Vieles spricht für die letztere Annahme. Technikbewertung wird bislang vor allem von außeruniversitären Einrichtungen im Wege der Projektförderung betrieben. Diese Einrichtungen müssen sich daher fortgesetzt bei Auftraggebern und Förderorganisationen um entsprechende Projektaufträge bemühen und Vorleistungen in die Projektplanung investieren, auch wenn sie angesichts der Konkurrenz der Anbieter gar nicht immer den Zuschlag erhalten. Ist dann ein Projekt eingeworben worden, muss sogleich ein Bearbeitungsteam gebildet werden, auch wenn nicht immer Mitarbeiter bereitstehen, die für das gestellte Thema optimal qualifiziert wären. Schließlich erwartet der Geldgeber zum vorbestimmten Termin den Abschlussbericht und will greifbare Ergebnisse sehen, ganz gleich, welche theoretischen und methodischen Schwierigkeiten während der Bearbeitung aufgetaucht sein mögen. Und auch nachher findet man kaum Gelegenheit, sich mit jenen Schwierigkeiten noch einmal prinzipiell auseinanderzusetzen, weil bereits die nächsten Projektanträge und Projekte zu bearbeiten sind. Diese Schwierigkeiten liegen natürlich nicht im Wesen der Technikbewertung, sondern allein in den Unzulänglichkeiten ihrer gegenwärtigen Organisation. Wenn die Begründung und Entfaltung technikkbewertender Methoden gelingen soll, muss sich auch die Grundlagenforschung an den Universitäten dieser Aufgabe annehmen. Vor

fast zwanzig Jahren schon ist der Deutschen Forschungsgemeinschaft (die bekanntlich für die Förderung der Universitätsforschung da ist) eine Studie vorgelegt worden, die empfahl, die methodologische Grundlagenforschung in der Technikbewertung zu entwickeln und einen entsprechenden Schwerpunkt einzurichten (Krupp, Jochem et al. 1978). Dies ist in der Folgezeit nicht geschehen, und spätere Wissenschaftshistoriker mögen sich darüber streiten, ob die Forschungsgemeinschaft den Förderschwerpunkt verworfen hat, weil sie zu wenig Resonanz unter den Universitätsforschern zu erkennen glaubte, oder ob die Forschung ausgeblieben ist, weil die Forschungsgemeinschaft keine spezifische Förderung angeboten hat.

Jedenfalls ist die Technikbewertung in wissenschaftsphilosophisch-methodologischer Hinsicht noch wenig entwickelt. So habe ich mit diesem Beitrag nicht nur einen einführenden Überblick geben wollen, sondern ich möchte zugleich ausdrücklich auf die Notwendigkeit hinweisen, den daraus folgenden Forschungsaufgaben in Zukunft größere Aufmerksamkeit zu schenken.

Literatur- und Medienverzeichnis

- Arrow, Kenneth J.: *Social choice and individual values*. 2. Aufl. New Haven, Conn. u.a. (Yale Univ. Press) 1963.
- Blohm, Hans & Steinbuch, Karl (Hg.): *Technische Prognosen in der Praxis*. Düsseldorf (VDI-Verlag) 1972.
- Bröchler, Stephan & Simonis, Georg & Sundermann, Karsten (Hg.): *Handbuch Technikfolgenabschätzung*, 3 Bde. Berlin (Sigma) 1999.
- Daenzer, Walter F. & Haberfellner, Reinhard (Hg.): *Systems Engineering. Methodik und Praxis*. Zürich (Verl. Industrielle Organisation) 1992.
- Huisinga, Richard: *Technikfolgen-Bewertung*. Frankfurt a.M. (GAFB) 1985.
- Krupp, Helmar & Jochem, Eberhard u.a.: *Konzeptionsstudie zur inhaltlichen Abgrenzung und zur Organisation eines Schwerpunktprogramms Technikfolgen-Abschätzung der DFG*. Karlsruhe (Inst. für Systemtechnik und Innovationsforschung) 1978.
- Lenk, Hans & Günter Ropohl (Hg.): *Technik und Ethik*, 2. Aufl. Stuttgart (Reclam) 1993. (Reclams Universal-Bibliothek. 8395)
- Meadows, Dennis u.a.: *Die Grenzen des Wachstums*. Stuttgart (DVA) 1972.
- Pfeiffer, Werner: *Allgemeine Theorie der technischen Entwicklung*. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 1971.
- Porter, Allen L. & Rossini, Frederick A. & Carpenter, Stanley R. & Roper, Alan T. u. a.: *A Guidebook for Technology Assessment and Impact Analysis*. New York u.a. (North Holland) 1980.
- Ropohl, Günter: *Ethik und Technikbewertung*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1996.
- Ropohl, Günter: *Technologische Aufklärung*. 2. Aufl. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1999.
- Ropohl, Günter (Hg.): *Systemtechnik. Grundlagen und Anwendung*. München u.a. (Hanser) 1975.
- VDI-Richtlinie 3780: *Technikbewertung. Begriffe und Grundlagen*. Düsseldorf (VDI-Verlag) 1991. (Nachdruck in Lenk/Ropohl 1993, S. 334-363)
- Westphalen, Raban Graf v. (Hg.): *Technikfolgenabschätzung*, 3. Aufl. München u.a. (Oldenbourg) 1997.
- Zimmermann, Volker: *Methodenprobleme des Technology Assessment*. Karlsruhe (Inst. für Technikfolgenabschätzung und Systemanalyse am Forschungszentrum) 1993.

AutorInnen

Bickel Herbert, Mag., Lehrbeauftragter am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck und an der Bildungswissenschaftlichen Fakultät der Freien Universität Bozen.

Bitschnau Karoline, Mag., Trainerin in der Erwachsenenbildung und Lehrbeauftragte am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck.

Bohnsack Ralf, DDr., Prof. am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie an der Freien Universität Berlin.

Denz Hermann, Dr., Ao. Prof. am Institut für Soziologie der Universität Innsbruck.

Friese Susanne, Dr., Ass. Prof. am Institut für Marketing der Copenhagen Business School in Dänemark.

Hinteregger Manuela, Dr., Lehrbeauftragte am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck.

Hug Theo, Dr., Ao. Prof. am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck.

Hugl Ulrike, Dr., Projektleiterin des gesamtuniversitären Reformprojektes „Implementierung UOG93“ für den Senat der Universität Innsbruck.

Jäger Siegfried, Dr., Prof. für Linguistik an der Universität/Gesamthochschule Duisburg, Leiter des Duisburger Instituts für Sprach- und Sozialforschung.

Lamnek Siegfried, Dipl.-Soz., DDr., Prof. für Soziologie an der Katholischen Universität Eichstätt.

Lang Andrea, Mag., Kommunikationswissenschaftlerin und Verlegerin.

Locher Hubert, Dr., Prof. für Neuere und neueste Kunstgeschichte an der Kunstakademie Stuttgart.

Löffler Winfried, Mag., DDr., Univ.-Ass. am Institut für Christliche Philosophie der Universität Innsbruck.

Marksteiner Franz, Mag., Germanist, Filmwissenschaftler, Verleger.

Marotzki Winfried, Dr., Prof. für allgemeine Pädagogik an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

Mayer Horst, Dr., Leitung der gesamten Fernstudien am Studienzentrum Bregenz; Hochschullehrer an der FH Vorarlberg.

Muhr Thomas, Dipl.-Psych., Dipl.-Informatiker, Entwicklung der QDA Software ATLAS.ti.

Müller Albert, Dr., Prof. am Institut für Zeitgeschichte der Universität Wien.

Niedermair Klaus, Dr., Leiter der Bibliothek der Sozial- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät und Lehrbeauftragter an der Universität Innsbruck.

Öhner Vrääth, Dr., Film- und Medienwissenschaftler, Lehrbeauftragter an der Universität Wien.

Popp Reinhold, Dr., Ao. Prof. am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck, Direktor der Akademie für Sozialarbeit in Salzburg.

Ropohl Günther, Dr.-Ing., Prof. für Allgemeine Technologie am Institut für Polytechnik/Arbeitslehre der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität in Frankfurt am Main.

Schäffer Burkhard, Dr., Dipl.-Päd., wissenschaftlicher Assistent am Lehrstuhl Medienpädagogik und Erwachsenenbildung der Universität Magdeburg.

Schmidt Ursula, Dr., Software-Entwicklerin in Hamburg, Mitglied der Hamburger Arbeitsgruppe Argumentationstheorie.

Scholl Armin, Dr., Akademischer Rat am Institut für Kommunikationswissenschaft der Universität Münster.

Schratz Michael, Dr., Prof. für Schulpädagogik an der Universität Innsbruck.

Spanhel Dieter, Dr., Prof. für Erziehungswissenschaft an der Universität Erlangen-Nürnberg.

Spindler Maria, Mag., Forscherin und Organisationsberaterin; Lektorin an der Universität Wien.

Stangl Werner, Dr., Ass.-Prof. am Institut für Pädagogik und Psychologie der Johannes-Kepler-Universität Linz.

Volkmer Ingrid, Dr., Prof., Visiting Scholar im Bereich „Comparative Media Studies“, MIT, Cambridge, Ma.

Personenregister

Adorno, Theodor W. 416
 Apel, Karl-Otto 147
 Aristoteles 45, 144
 Bätschmann, Oskar 205
 Belting, Hans 201
 Berelson, Bernard 358
 Black, Max 148
 Blumer, Herbert 359
 Burckhardt, Jacob 209
 Buzan, Tony 370
 Descartes, René 19
 Droysen, Johann G. 183
 Elliott, John 429
 Flick, Uwe 159
 Foucault, Michel 119
 Galileo, Galilei 19
 Gronemeyer, Marianne 417
 Haug, Frigga 344
 Heinze, Thomas 21
 Heisenberg, Werner 348
 Hume, David 48
 Imdahl, Max 205
 Johnson, Mark 151
 Koch-Priewe, Barbara 424
 Lakoff, George 151
 Lamnek, Siegfried 376
 Lewin, Kurt 428
 Lukasiewicz, Jan 46
 Mangold, Werner 326
 Mannheim, Karl 328
 Mayring, Philipp 363, 366, 373
 Mead, George Herbert 359
 Mies, Maria 344
 Morris, Charles W. 147
 Moser, Heinz 427
 Nemes, Jill 240
 Newton, Isaac 19
 Olbrechts-Tytica, Lucie 120
 Panofsky, Erwin 200, 203
 Peirce, Charles S. 147
 Perelman, Chaim 120
 Ranofsky, Erwin 140
 Rogers, Carl 364
 Rusch, Gebhard 181
 Schmidt, Siegfried J. 21
 Senge, Peter M. 348
 Stenhouse, Lawrence 423

Stone, Lawrence 187
 Tesch, Renata 382
 Toulmin, Stephen 120, 121, 122, 125
 Uricchio, William 241
 Valentin, Karl 156
 Veyne, Paul 182
 Vico, Giambattista 150
 Warburg, Aby 200
 Weber, Max 229
 Winkelmann, Johann J. 200
 Wittgenstein, Ludwig 147
 Wohlapp, Harald 125
 Wulf, Christoph 253

Sachregister

A

Action research 429
 Aktionsforschung 253, 429
 Unterrichtsforschung 426
 Alltag
 Geschichtswissenschaft 187
 Alltagsdaten 21
 Alltagsrealismus 21
 Alltagstheorie 359
 Animationsfilm 240
 Antihermeneutik 174
 Argumentation
 Auswertung 128, 130
 Einteilung 127, 129
 Kontroverse 127, 128
 Struktur 128, 130
 Argumentationsanalyse 120, 127, 128, 221, 392
 Argumentationslogik 121, 125
 Argumentationsrhetorik 123
 Argumentationstheorie 120, 123
 Formale Logik 126
 ATLAS.ti 395, 396

B

Beforschte 63, 64
 Beforschter 426
 Befragung 77, 212, 266, 282
 Alltagskommunikation 282
 Antwortverzerrung 296
 Dialektik 283
 Emotionalität 216

- Geschichte 283
 - Gruppendiskussion 213
 - Kommunikation 78
 - Kommunikationswissenschaft 214
 - Massenmedien 215
 - Meinungsbildung 216
 - Meinungsklima 216
 - Methodologie 295
 - mündliche 284
 - nicht-standardisierte 213, 285
 - Nutzungserhebung 217
 - online 213
 - persönliche 213
 - schriftliche 213, 284
 - Sozialwissenschaften 214
 - standardisierte 213
 - teilstandardisiert 285
 - telefonische 213
 - Unterrichtsforschung 419
 - Verfahren 213
 - vollstandardisiert 285
 - Begleitforschung 253
 - Begriff 18
 - Begründung 39
 - Begründungszusammenhang 126
 - Behaviorismus 303
 - Benutzeroberfläche 393
 - Beobachter 272
 - Schulung 278
 - Selektivität 279
 - Typ 278
 - Beobachterfehler 275
 - Beobachtung 81, 223, 265
 - Alltagserfahrung 265
 - direkte 82, 224, 269
 - Fehlerquellen 275
 - Fernsehnutzung 226
 - Geschichte 266
 - indirekte 269
 - Intrakoder 278
 - Kategoriensystem 273, 274
 - Kommunikationswissenschaft 225
 - Medienrezeption 225
 - Methodologie 82, 270
 - nicht-teilnehmende 223, 268, 418
 - offene 81, 224, 267, 418
 - Rating-Verfahren 273
 - Schätzsкала 273
 - standardisierte 81
 - strukturierte 267
 - Subjektivität 82
 - teilnehmende 81, 223, 268, 276, 418
 - Übersicht 270
 - unstrukturierte 267
 - Unterrichtsforschung 418
 - unvermittelte 269
 - Variable 269
 - verdeckte 81, 224, 267, 418
 - Verfahren 223
 - Verhalten 82
 - vermittelte 269
 - Zeichensystem 273
 - Beobachtungseinheit 272
 - Beobachtungsfeld 271
 - Beobachtungsgegenstand 270
 - Beobachtungsschema 223, 273
 - Beobachtungssituation
 - künstliche 81, 268
 - natürliche 81, 268
 - Bewertungsanalyse 221
 - Bewertungsmethode 448
 - Bildauslegung 140
 - Bildende Kunst 205
 - Bildungsforschung 413
 - Biographie 134
 - Biographieforschung 134, 140
 - Ethnographie 138
 - Gegenstand 135
 - Methode 136
 - Schulforschung 425
 - Symbolsystem 136
 - Biographische Methode 188
 - Brainstorming 442
- ## C
- Case study 425
 - Computer 380
 - Qualitative Inhaltsanalyse 386
 - Computer-Simulation 446
 - Computerunterstützung
 - Befragung 297
 - Datenverwaltung 386
 - Fragebogen 299
 - Geschichtswissenschaft 186
 - Inhaltsanalyse 219
 - internetbasierte Befragung 299
 - Interpretation 386
 - persönliches Interview 299
 - Präsentation 388
 - semantische Netzwerke 387

Sortieren 387
Suchen 387
 telefonisches Interview 298
Content Analysis 357
Context of discovery 39
Context of justification 39
Copytest 217
Critical Thinking movement 124
Cross-Impact-Methode 444
Cultural Studies 202, 241

D

Daten
 nominale 94
 ordinale 94
 unstrukturierte 380
Datenaufbereitung 383
Datenauswertung 385
 Biographieforschung 139
 Dokumentenanalyse 85
 Quantitative Sozialforschung 92
 Soziometrie 89
Datenerhebung 77, 188
 Biographieforschung 137
 Methode 59
 nicht-reaktive Verfahren 137
 reaktive Verfahren 137
 Soziometrie 89
Delphi-Methode
 Technikbewertung 442
Deutungsmusteranalyse 139
Dichte Beschreibung 188
Differenzielle Psychologie 315
Diskurs
 Diskursfragment 107
 Diskursive Praxis 116
 Diskursive Sichtbarkeit 116
 Diskursives Ereignis 108
 Diskursstrang 107
 gesamtgesellschaftlicher 110
 Interdiskurs 107
 Spezialdiskurs 107
 Struktur 106
Diskursanalyse 111, 188, 219
 Datenaufbereitung 113
 Diskursinterpretation 115
 Diskursposition 110
 Feinanalyse 114
 Methode 112
 Sagbarkeitsfeld 111

Unterrichtsforschung 421
 Verfahren 113
Diskursebene 109
Diskursive Ebene 110
Diskursives Ereignis 108
Diskursposition 109
Diskursstrang 110
 Diskursebene 113
 synchroner Schritt 112
Diskurstheorie 106, 123, 125
Diskursverlauf 108
Dispositiv
 Diskursanalyse 116
 Dispositive Sichtbarkeit 118
 Dispositive Verschränkung 116
 Macht 118
 Wissen 118
Dispositivanalyse 119
 Dispositive Bedeutungszuweisung 118
 Dispositivschritt 116
Dispositivwissen
 Dispositivhandlung 117
Dokumentarfilm 240
Dokumentarische Methode 139, 328
Dokumentenanalyse 83
 Methodologie 83
 Untersuchungseinheit 84

E

Eigenbeobachtung 268
Einschaltquote 226, 234
Einstellungs-Verhaltens-Diskrepanz 214
Einzelinterview 285
Einzelmethoden 23
Empirie 19
 Beobachter-Modell 21
 Landkarten-Modell 20
Empirische Forschung 20
Empirische Methoden 19
Empirische Prüfbarkeit 44
Empirische Untersuchung 75
Erfahrungsbezug 44
Ergebnisfrage 294
Erinnerung
 kollektive 342
 persönliche 342
Erkenntnistheorie 37
Erklären 40
 Grenze 40
 Verstehen 41

- Erklärungswissen 249
 - Erziehungswissenschaft
 - Aufgaben 249
 - Ethnographie 137
 - Ethnotheorie 136
 - Evaluation 250
 - Kontextbedingungen 255
 - Makroebene 256
 - Mikroebene 256
 - pädagogische 250, 254, 261
 - Responsive 258
 - responsive 258
 - Rollen 256
 - Ziele 255
 - Evaluationsforschung 249, 251, 252
 - Akzeptanz 254
 - Bedeutung 262
 - deutsche 253
 - pädagogische 254
 - Qualitätssicherung 262
 - Systeme 255
 - Evaluationsmodelle 256
 - Handlungsphasen 257
 - naturalistisches Paradigma 257
 - Vorbereitung 257
 - Evaluationsstandards 262
 - Evaluatoren 261
 - Experiment 86, 303, 308
 - als Erklärung 306
 - Clark Modell 305
 - Demonstrationsexperiment 311
 - echtes 312
 - Erkundungsexperiment 311
 - Ethik 310
 - Ex-post-facto-Experiment 87
 - ex-post-facto-Forschung 312
 - Fehlerquellen 310
 - Feldexperiment 311
 - Kontrolle 314
 - Kontrollgruppe 86
 - Laborexperiment 311
 - Leipziger Modell 304
 - Logik 86
 - Methodologie 88
 - Pariser Modell 304
 - Prüfexperiment 311
 - Psychologie 308
 - Quasi-Experiment 87, 312
 - soziale Situation 304
 - Unterrichtsforschung 420
 - Verlauf 309
 - Experimentalgruppe 86
 - Experimentelle Psychologie 303
 - Exploration 360
- F**
- Faktorenanalyse 420
 - Fallbericht 423
 - Fallgeschichte 424
 - Fallmaterial 423
 - Fallstudie 400, 423
 - Unterrichtsforschung 423
 - Fernsehanalyse 219
 - Fernsehangebot
 - Internationalisierung 236
 - Fernsehanstalten 235
 - Fernsehen 234
 - Internet 237
 - Werbung 236
 - Fernsehforschung 234
 - Fernsehnachrichten
 - Computerunterstützte Inhaltsanalyse 222
 - Film 140, 239
 - Aussage 244
 - Form 244
 - Frau 240
 - Funktion 245
 - Homosexuelle 240
 - Inhalt 244
 - Kino 240
 - Kulturgeschichte 239
 - Kunstwerk 239
 - Narration 240
 - nationaler 240
 - Technologie 240
 - Text 239
 - Verfahren 246
 - Film Studies 240, 241
 - Filmanalyse 219, 239
 - Filmautor 240
 - Filmgenre 240
 - Filmstar 240
 - Filmtheorie 239, 241
 - Materialforschung 242
 - Rußland 242
 - Wissenschaftlichkeit 241
 - Focus group interviews 325
 - Focussierungsmetapher 334
 - Formalismus 241
 - Forscher

Beforschter 426
Forschung 31
Forschungsbedingungen 16
Forschungsfrage 14, 16, 60, 171
Forschungsgegenstand 58
Forschungsinteresse 17
Forschungskoooperation 63
Forschungsprojekt
 Ablaufschema 69
 Aufgabengliederung 66
 Aufgabenstellung 56
 Aufgabenverteilung 68
 Auftraggeber 63
 Ausgangssituation 53
 Ausgangstheorie 57
 Detailplan 66, 70
 Einstiegsdefinition 53
 Informationsstruktur 69
 Kategoriale Grundbegriffe 57
 Kompetenz 51
 Kontrakt 65
 Kontraktrevision 70
 Kooperationsform 69
 Kostenplan 67
 Management 51
 Personal 63, 65
 Phasen 52
 Projektleiter 64
 Projektteam 64
 Ressourcen 61, 62
 Schnittstellen 69
 Vorannahmen 57
 Zeitplan 67
Forschungsprozess 24, 75
 Aufbereitung 25
 Auswertung 26
 Erhebung 25
 Planung 24
 Präsentation 26
 Verfahren 51
Forschungsstrategien 23
Forschungsziel 17, 55
Fotografie 140
Fragearten 79
Fragebatterie 80
Fragebogen 79, 419
 Antwortvorgaben 79
 Bedeutungsäquivalenz 296
 Bezugsrahmen 79
 Dimensionalität 79

Formulierung 288
Fragearten 292
Fragenanordnung 291
Geschlossene Frage 292
Konstruktion 80, 288
Offene Frage 292
Fremdbeobachtung 82, 268
Funktionsfrage 294
G
Geisteswissenschaften
 Naturwissenschaft 42
Geltungsbegründung 132
Geschichte der Kunst 208
Geschichtswissenschaft
 Methoden 181
 Methodologie 181
Geschichtswissenschaftliche Methode
 Darstellung 184
 Heuristik 183
 Interpretation 183
 Kritik 183
GfK-Meter 226
Graphentheoretische Methode 445
Grounded theory 139, 160, 395
Gruppenbefragung 324
Gruppendiskussion 137, 285, 324, 325, 326, 443
 Anwendung 330
 Auswertung 333
 Diskursorganisation 335, 336
 Diskussionsverlauf 331
 Erhebung 331
 Eröffnungsphase 331
 formulierende Interpretation 333
 Forscherintervention 332
 Gütekriterien 327
 kollektive Orientierungsmuster 330
 Nachfragephase 333
 Orientierungsmuster 335
 reflektierende Interpretation 334
 Verallgemeinerung 330
Gruppeninterview 285, 324
Gültigkeit 375
Gütekriterien 43, 375, 420

H

Habitus 156
Haloeffekt 291
Handlungsforscher 401, 402
Handlungsforschung 346, 400, 427, 428

- Beispiel 406
- Datenstrukturierung 406
- Dokumentation 403
- Fallstudie 404
- Intervention 404
- Methoden 403
- Praxis 400
- teilnehmende Veränderung 401
- Theorie 400
- Unterrichtsforschung 426
- Veränderung 402
- Handlungsrelevanz 214
- Häufigkeitsanalyse 85
- Häufigkeitsverteilung 93
- Hermeneutik 174
- Hermeneutischer Zirkel
 - Filmanalyse 247
- Heuristik 442
- Historismus 184
- Hörerforschung 232
- Hypertext 392
- Hypothese 309, 393
 - Kausalzusammenhang 420

I

- Ikonographische Methode 189
- Ikonologie 140
- Implementationsforschung 253
- Implizites Wissen 156
- Induktionsproblem 48
- Induktive Reduktion 48
- Induktivismus 48
- Informallogik 124
- Information Retrieval 391
- Informatisierung
 - Geschichtswissenschaft 186
- Inhaltsanalyse
 - Kommunikationswissenschaft 220
 - Untersuchungseinheit 218
 - Verfahren 219
- Input-Output-Analyse 221
- Inspektion 360
- Institut für Sozialforschung Frankfurt 326
- Intelligenzfaktoren 320
- Intelligenzquotient 319
- Intelligenztest 319
- Intensitätsanalyse 85
- Interdisziplinarität 34
- Internet
 - Kunstgeschichte 203

- Interpretation 135, 362
- Interpretatives Paradigma 134
- Intersubjektive Überprüfbarkeit 218
- Intersubjektivität 38
- Interview 137
 - ermittelndes 286
 - qualitatives 363
 - vermittelndes 286
- Interviewleitfaden 364

J

- Journalismusforschung 214, 225
- Journalist 214

K

- Kategorienschema 218
- Kategoriensystem 274, 358, 362, 373
- Kodieren 384, 390
- Kognition 152
- Kollektive Erinnerungsarbeit 342
 - Alltagsforschung 349
 - außeruniversitäre Bildungsarbeit 349
 - Kollektiv 348
 - Marxismus 346
 - Methode 350
 - Methodologie 345
 - Subjekt-Subjekt-Relation 347
 - Veränderungsarbeit 349
- Kommunikationswissenschaft
 - Methoden 212
- Kommunikative Validierung 375
- Konklusion 335
- Konsistenz 43
- Konstruktivismus
 - Metapher 150
 - Radikaler 419
- Kontingenzanalyse 85
- Kontrollgruppe 421
- Konversationsanalyse 139, 324
- Korrelationskoeffizient 102
- Kosten-Nutzen-Analyse 448
- Kritische Theorie 36, 343
- Kulturmanagement 198
- Kulturwissenschaft 36
- Kunst 200
 - Aufgaben 209
 - Funktion 209
- Kunstgegenstand
 - Inhaltsdeutung 203
 - Interpretation 205
- Kunstgeschichte 195

- als Kulturgeschichte 200
- als Stilgeschichte 200
- Arbeitsfelder 195
- englischsprachiger Raum 202
- feministischer Ansatz 199
- Gegenstandsbestimmung 196
- Geschichte 200
- ikonographisch-ikonologischer Ansatz 199
- Interdisziplinarität 201, 202
- Internationalität 203
- Interpretation 198
- Konservierung 197
- kunstpsychologischer Ansatz 199
- Pluralität 201
- rezeptionstheoretischer Ansatz 199
- semiotisch-sigmatistischer Ansatz 199
- sozialgeschichtlicher Ansatz 199
- Vermittlung 197
- Kunstgeschichtliche Hermeneutik 199
- Kunstwerk 244, 245
- Kybernetik 434
- L**
- Lagemaß 93
- latente Sinnstrukturen 361
- Lebensstilforschung
 - Medienforschung 237
- Lehrer 416
 - als Vermittler 416
- Leistungsnachweis 320
- Leitfadengespräch 285
- Lernender 416
- Lerninhalt 416
- Linguistic turn 152
- M**
- Manifeste Strukturen 172
- Media Tenor 221
- Media Watch 221
- Media-Analyse 217
- Medien
 - Gewalt 216
- Medienforschung
 - außeruniversitäre 229
 - Geschichte 229
- Mehrvariablenanalyse 103
- Messdimensionen 84
- Messniveau 93
- Metapher 174
- Ähnlichkeit 153
- Forschung 23
- Gruppendiskussion 334
- Implikationszusammenhang 149
- Kommunikation 154
- Kompetenz 145
- Mehrwert 156
- Psychoanalytische Sozialforschung 172
- Selbsterfahrung 154
- Übertragung 145
- Veränderungsprozess 154
- Verstehen 153
- Metaphernanalyse 144, 151
 - Alltagskommunikation 155
 - Erkenntnisinteresse 162
 - Grounded theory 160
 - Interaktionstheorie 156
 - Methode 161, 162
 - Methodologie 157, 161, 162
 - Offenes Codieren 160
 - Qualitative Inhaltsanalyse 160
 - Substitutionstheorie 156
 - Theoriebildung 161
 - Triangulation 159
 - Untersuchungsbereich 158
- Metapherntheorie 146
 - Aristoteles 144
 - Erkenntnistheorie 146
 - Interaktionstheorie 148
 - pragmatische Dimension 149
 - semiotische Reduktion 147
 - Substitutionstheorie 147
 - syntaktische Dimension 149
- Metaphorisches Konzept 152
 - Basis-Konzept 154
 - Beispiel 152
 - beleuchtendes 153
 - orientierendes 153
 - strukturelles 153
 - verbergendes 153
 - vergegenständlichendes 153
- Metatheorie 18
- Methoden 11, 17, 38
 - Alltagssprache 30
 - Forschung 11
 - heuristische 442
 - komplexe 23
 - Kreativität 39
 - Lehre 11, 12
 - Psychologie 303

- qualitative 22
- Technikbewertung 439
- Techniken 23
- Methodenbewusstheit 182
- Methodenmix 403
- Methodenpluralismus 12, 182
- Methodenwahl 59, 60
 - Nähe-Distanz 23
 - Regelgeleitetheit 23
- Methodologie 17
 - Technikbewertung 439
- Milieuforschung 138
- Mind-Mapping 370, 371
- Modell-Simulation 446
- Modellversuch
 - Ergebniseinspeisung 260
 - Gegenstandsbestimmung 259
 - Informationssammlung 260
- Moderne Kunst 205
- Morphologische Methode 443
- Museumswissenschaft 198

N

- Narratives Interview 188
- Naturwissenschaften
 - Psychologie 303
- Neue Rhetorik 121
- Nicht-induktive Reduktion 49
- Nicht-manifester Kontext 218
- Nominalskala 99
- Normalverteilung 91
- Normatives Paradigma 134
- Nutzwert-Analyse 448

O

- Objektive Hermeneutik 139, 188, 361
- Objektiven Hermeneutik 362
- Objektivität 358, 420
 - Test 316
- Oevermann, Ulrich 361
- Offenheit 364
- Öffentliche Meinung
 - Media Tenor 221
- Ökonomisierung 448
- Operationalisierung 309, 315
- Oral history 187, 343
- Ordinalskala 100
- Outputsteuerung 255

P

- Panelbefragung 214
- Paradigma 134

- Persönlichkeitstest 320
- Pragmadialektik 123, 125
- Praxeologische Wissenssoziologie 329
- Programmstrukturanalyse 220
- Projektmanagement 400
- Proposition 335
- Prozessanalyse 394
- Psychoanalyse
 - Gegenstand 166
- Psychoanalytische Sozialforschung 166, 177
 - Analyse 174
 - Forschungsmaterial 173
 - Gegenstandsbereich 173
 - Methode 167
 - Methodologie 176
 - Präsentation 175
- Psychoanalytische Therapie 166, 177
- Psychodiagnostik 316
 - Einsatzbereich 317
- Psychologie
 - Begriff 305
 - Geschichte 303
- Psychologische Diagnostik
 - Empirismus 306
 - Menschenbild 306
- Push-Medium 237
- Push-Pull-Medium 237

Q

- qualitativ
 - vs. quantitativ 356, 362
- Qualitative Daten 21
 - Lifecycle 395
 - Standardformat 395
 - XML 395
- Qualitative Inhaltsanalyse 139, 159, 218, 356, 358, 360, 362, 366, 380
 - Ablauf 372
 - Ankerbeispiele 368
 - Artefakte 394
 - Datenmanagement 388
 - explizierende 367
 - Kategorien 368
 - Kodierregeln 368
 - Kontextanalyse 368
 - kooperative 394
 - Methodologie 382
 - Sichtung 384
 - Software 381
 - strukturierende 368, 369

Synthese 385
Verfahren 383
zusammenfassende 367
Qualitative Sozialforschung 51, 380
Methoden 22
Sprache 151
Qualitative Wende 344
Quantitative Daten 21
Quantitative Geschichte 185
Quantitative Inhaltsanalyse 85, 218
Quantitative Methoden 22
Quantitative Sozialforschung
Methoden 75
Repräsentativität 91
Quelle
audiovisuelle 189
Bild 189
Dokumentanalyse 83
Film 189
mündliche 187
Quellenkritik 183
R
Ratingskala 419
Reaktivität 277
Befragung 295
Realismus 148
Realität 134
Reduktive Theorie 47
Reduktive Wissenschaft 46
Reflexiv-pragmatischer-Ansatz 125
Regressionsanalyse 101
Relevanzbaum-Analyse 445
Reliabilität 218, 375, 420
Dokumentenanalyse 84
Interkoder- 218, 278, 358, 362, 376
Intrakoder- 218, 377
Test 316
Retroflexivität 126
Risiko-Analyse 446
Rosenthal-Effekt 309
Rundfunk 230
S
Schulforschung 413, 431
Geschichte 414
Organisationsentwicklung 430
Scoring-Methode 448
Selbstbeobachtung 82
Selbstbetroffenheit 171
Selbstreflexion 402

Semantische Struktur- und Inhaltsanalyse 222
Semantisches Netzwerk 395
Semiotik 147
Geschichtswissenschaft 189
Signifikanztest 97
Korrelationskoeffizient 98
Simulationsmethode 446
Social surveys 266
Soziale Wirklichkeit 172
Sozialisation 342
Sozialphilosophie 438
Sozialpsychologie
Beobachtung 83
Sozialwissenschaften 43
Soziometrie 88, 90
Sprachphilosophie 37
Statistik 92
Fehler 95
Geschichtswissenschaft 185
Gruppenunterschied 96
Prognose 95
Unterrichtsforschung 420
Variable 95
Stichprobe 90, 312
Dokumentenanalyse 84
Messwiederholung 313
parallelisierte Gruppen 313
unabhängige Gruppen 312
Stil 246
Epoche 247
Streuungsmaß 93
Strukturalismus 175, 176, 243
Substanz 45
Symbolischer Interaktionismus 359, 360
Synektik 443
Systematisierung 43
Gründe 33
Klassifikation 32
Ursache-Wirkung 33
Systemisches Denken 434
Systemtheorie 434
Szenario-Gestaltung 447
T
Tabellenanalyse 98
Technikbewertung 434
Alternativenbeschreibung 436
Folgenabschätzung 437
Gesellschaft 437
Grundlagenforschung 450

- Historische Analogiebildung 442
- Methoden 434
- methodologisches Reflexionsniveau 450
- MITRE-Schema 435
- normative 438
- Problemabgrenzung 435
- probleminduzierte 435
- Prognose 440
- Projektförderung 450
- Publikation 439
- Rückkopplung 437
- technikinduzierte 435
- technische Prognostik 436
- Trendextrapolation 440
- Technikfolgenabschätzung 434
- Technikgestaltung 438
- Test 303
 - als Beschreibung 306
 - Experiment 307
 - Gütekriterien 316
 - Kategorien 318
 - Psychodiagnostik 316
 - Psychologie 315
 - quantitative Methode 307
 - soziale Situation 304
- Testpsychologie 306
- Testteilnehmer
 - Tipps 321
- Testtheorie 317
 - klassische 318
 - probabilistische 318
- Text
 - manifest 218
- Textanalyse 219
- Textauslegung
 - Biographieforschung 139
- Themenanalyse 220
- Theoretische Forschung 46
- Theoretischer Gegenstand 37
- Theorie 18, 34
 - Alltagssprache 30, 34
 - deskriptive 35
 - Integrationsleistung 45
 - normative 35
 - Philosophie 36
 - Psychologie 48
 - Wissenschaft 35
- Theoriebildung 392
- Theorie-Praxis-Problem 35
- Theorieprüfung 47

- Tiefenhermeneutik 139
- Transkription 365
- Treatment 421
- Trendbefragung 214
- Triangulation 159, 374, 376
 - methodische 280
- Typenbildung 336

U

- Umfrageforschung 283
- Unbewusste Strukturen 172
- Unbewusstes 172
- Universalismus
 - Logik 121
- Unterrichtsforschung 413
 - empirisch-analytische 417
 - Geschichte 414
 - interpretativ-hermeneutische 421
 - Statistik 418
- Ursache-Wirkung 32
- Urteilsfehler 276

V

- Validität 219, 268, 375, 420
 - Dokumentenanalyse 84
 - Test 316
- Variable 313
 - abhängige 421
 - unabhängige 421
- Verallgemeinerung 60
- Verflechtungs-Analyse 444
- Vergleichende Fallanalyse 424
- Verhalten 419
- Verifikation 44
- Verlaufkurvenanalyse 139
- Verstehen
 - Erklären 41
 - Intersubjektivität 42
- Versuchsleitereffekt 309
- Visualisierung 388, 393
 - Statistik 93

W

- Weibliche Sozialisation 345
- Werbezeit 236
- Wertfreiheit 36
- Widerspruchsfreiheit 43
- Wirklichkeit 134
 - Symbolsystem 136
- Wirkungsorientierung 252
- Wirtschaftstheorie 36
- Wissen

- deklaratives 254
- Wissenschaft 31
 - als begründetes Wissen 31
 - als Kunst 167
 - als soziales Wissen 33
 - als systematisches Wissen 32
 - objektiv 31
 - Sprache 33
 - subjektiv 31
- Wissenschaftliches Interesse
 - Aversion 170
 - Empörung 170
 - Faszination 168
 - Frustration 169
 - Intervention 170
 - Irritation 169
 - Neugier 168
- Wissenschaftlichkeit 32
 - Methode 12
- Wissenschaftstheorie 37
 - Fragen 30
- Wissenschaftsverständnis 345

Z

- Zeitreihe 441
- Zeitzeuge 188
- Zufallsstichprobe 92
- Zuschauerforschung 230
- Zuschauermessung 234