

Dietmar K. Pfeiffer, Carsten Püttmann

Methoden empirischer Forschung in der Erziehungswissenschaft

Eine Einführung

WAXMANN

Dietmar K. Pfeiffer
Carsten Püttmann
unter Mitarbeit von Bernd Fischer

Methoden empirischer Forschung in der Erziehungswissenschaft

Eine Einführung

Vollständig überarbeitete
und erweiterte 6. Auflage



Waxmann 2018
Münster • New York

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

Print-ISBN 978-3-8309-3848-4
E-Book-ISBN 978-3-8309-8848-9

1.-5. Auflage: Schneider Verlag Hohengehren GmbH
6. überarbeitete und erweiterte Auflage

© Waxmann Verlag GmbH, 2018
www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany
Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Vorwort

Wie ist der Wissensstand deutscher Schüler im internationalen Vergleich? Welche Auswirkungen hat das Lernen mit digitalen Medien auf Kinder und Jugendliche? Wie stark ist der Zusammenhang zwischen sozialem Status der Eltern und Schulabschluss des Kindes? Führen höhere Bildungsausgaben zu besseren Lernerfolgen? Diese und ähnliche Fragestellungen versucht die empirisch orientierte Bildungsforschung zu beantworten. Auch wenn die „realistische Wende“ in der Erziehungswissenschaft Anfang der 1970er Jahre nicht überall und nicht von allen vollzogen wurde, so ist doch spätestens seit der Aufmerksamkeit, die PISA und ähnliche Studien innerhalb und außerhalb der Disziplin gefunden haben deutlich geworden, dass grundlegende Kompetenzen im Bereich empirisch-statistischer Methoden nicht nur in der Forschung, sondern in allen pädagogischen Handlungsfeldern unverzichtbar sind. Die Einführung von Praxisforschungsprojekten in das Lehramtsstudium, durch die die Studierenden basale Forschungskompetenzen erlangen sollen, um ihr berufliches Handlungsfeld erforschen und verbessern zu können, ist ein deutliches Signal in diese Richtung.

Durch innovative Entwicklungen vor allem im Bereich statistischer Software, aber etwa auch bei der Erstellung von Instrumenten der Datengewinnung, ist heute vieles einfacher und benutzerfreundlicher geworden. Dies ist zu begrüßen, dennoch bleibt für ein konzeptionelles Verständnis von Forschungsprozessen und die korrekte Interpretation statistischer Daten, nach wie vor ein gewisser Grad an methodologischen Grundbegriffen und mathematischen Grundlagen unverzichtbare Voraussetzung.

Eine Einführung in die Grundlagen empirisch-statistischer Methoden kann nicht den Anspruch erheben, aktive Forschungskompetenz auf gehobenem Niveau zu vermitteln. Zumindest aber sollte allen Studierenden der Erziehungswissenschaft die Fähigkeit vermittelt werden, einfache Untersuchungen selbstständig zu konzipieren und durchzuführen sowie wissenschaftliche Studien des Faches zu verstehen, kompetent zu interpretieren und gegebenenfalls Schwachstellen zu erkennen. Das hierfür erforderliche Rüstzeug will das vorliegende Werk vermitteln, das als ein Ergebnis langjähriger Erfahrungen in der Methodenausbildung und Forschung an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster und der Fachschule für Sozialpädagogik in Lippstadt entstanden ist. Dieses Buch ist eine systematische Weiterentwicklung und der Relaunch des erfolgreichen Lehrwerks „Methoden empirischer Forschung in der Erziehungswissenschaft“, das bis zur 5. Auflage im Schneider Verlag erschienen ist.

Aus Gründen des Leseffusses wird in dieser Arbeit weitestgehend auf die erforderlichen Doppelungen („der Dozent/die Dozentin“) verzichtet. Selbstverständlich umfassen die Ausführungen Menschen jeden Geschlechts, und die verschiedenen im Text verwendeten Positions-, Rollen- und Funktionsbezeichnungen sind stets geschlechtsneutral zu verstehen.

Unser Dank gilt dem Waxmann Verlag für die Unterstützung und professionelle Begleitung bei der Gestaltung des Werkes.

Münster, im Februar 2018

Die Autoren

Inhalt

Vorwort.....	5
1. GRUNDLAGEN	11
1.1 Grundbegriffe: Problem – Forschung – Methode.....	11
1.2 Empirische Forschung in der Erziehungswissenschaft	14
1.3 Forschungsparadigmen: quantitativ und qualitativ.....	16
1.3.1 Ein kurzer Überblick.....	16
1.3.2 Der Blick auf die soziale Wirklichkeit	18
1.3.3 Erklären und Verstehen.....	19
1.3.4 Datengewinnung und Datenanalyse.....	21
1.3.5 Das Verhältnis von quantitativem und qualitativem Ansatz.....	22
1.4 Empirische Forschung und soziale Praxis	23
1.4.1 Wissenschaft und Gesellschaft.....	23
1.4.2 Grundlagenforschung – Angewandte Forschung – Praxisforschung	26
1.4.3 Wertfreiheit in der Forschung – pro und contra.....	27
Aufgaben und Übungen	31
2. DER FORSCHUNGSPROZESS	33
Aufgaben und Übungen	39
3. DER THEORETISCHE RAHMEN	40
3.1 Zum Verhältnis von Theorie und Empirie.....	40
3.2 Funktionen und Ebenen der Begriffsbildung.....	40
3.3 Begriffe und Definitionen	42
3.4 Konstruktion von Typologien.....	44
3.5 Aussagen – Theorien – Modelle	46
3.5.1 Aussagen	46
3.5.2 Theorien und Hypothesen	47
3.5.3 Modellbildung.....	49
3.6 Mehrebenen-Theorien.....	51
Aufgaben und Übungen	52
4. OPERATIONALISIERUNG UND MESSUNG	53
4.1 Konstrukte und Beobachtungen.....	53
4.2 Messtheorie	54
4.3 Messungen in den Sozial- und Bildungswissenschaften	57
4.4 Skalierungsverfahren und Messinstrumente	58
4.4.1 Messmodelle.....	58
4.4.2 Klassische Testtheorie	59
4.4.3 Rating Skalen	61
4.4.4 Soziale Indikatoren und Indices	62
4.4.5 Die Messung sozialer Beziehungen und Strukturen.....	63
4.5 Gütekriterien in der quantitativen Forschung.....	66
4.6 Gütekriterien in der qualitativen Forschung	68
Aufgaben und Anwendungen.....	70

5.	FORSCHUNGSTYPEN UND FORSCHUNGSDESIGNS	71
5.1	Die Bedeutung des Erkenntnisziels.....	71
5.2	Survey.....	71
5.2.1	Querschnittsuntersuchung.....	72
5.2.2	Längsschnittuntersuchung	72
5.3	Experiment und Quasi-Experiment	73
5.3.1	Vorexperimentelle Designs	73
5.3.2	Experimentelle Designs.....	75
5.3.3	Quasi-experimentelles Designs	76
5.4	Kausal-vergleichende Untersuchungen.....	77
5.5	Qualitative Forschungsdesigns	79
5.5.1	Fallstudie.....	79
5.5.2	Qualitatives Experiment.....	80
5.5.3	Ethnographische Feldforschung.....	81
	Aufgaben und Anwendungen.....	82
6.	AUSWAHLVERFAHREN	83
6.1	Grundgesamtheit und Stichproben.....	83
6.2	Arten von Stichproben	83
6.3	Auswahlverfahren in der qualitativen Forschung.....	85
	Aufgaben und Übungen	87
7.	METHODEN DER DATENGEWINNUNG.....	88
7.1	Möglichkeiten der Datengewinnung	88
7.2	Befragung	89
7.2.1	Mündliche und schriftliche Befragung.....	91
7.2.2	Strukturierte und offene Befragung.....	92
7.2.4	Was ist eine gute Frage?	95
7.3	Beobachtung	95
7.4	Quantitative und qualitative Inhaltsanalyse	98
	Aufgaben und Übungen	101
8.	DATENANALYSE: ZIELE UND FORMEN.....	102
	Aufgaben und Übungen	103
9.	DESKRIPTIVE STATISTIK.....	104
9.1	Darstellen von Daten: Tabellen und Grafiken	104
9.2	Kennzahlen einer Verteilung	111
9.2.1	Maße der zentralen Tendenz	111
9.2.2	Maße der Streuung	114
9.3	Standardisierung von Daten: z-Transformation	117
9.4	Maße des Zusammenhangs zwischen Variablen.....	118
9.4.1	Korrelationskoeffizient für metrische Variablen	120
9.4.2	Korrelationskoeffizienten für ordinale Variablen.....	124
9.4.3	Korrelationskoeffizienten für kategoriale Variablen.....	125
9.4.4	Odds und Relative Risiken	129

9.5	Partielle Korrelation	131
	Aufgaben und Übungen	132
10.	GRUNDLAGEN DER INFERENCESTATISTIK.....	135
10.1	Problemstellungen.....	135
10.2	Grundlagen der Wahrscheinlichkeitstheorie.....	136
10.2.1	Grundbegriffe	136
10.2.2	Definitionen von Wahrscheinlichkeit.....	137
10.2.3	Bedingte Wahrscheinlichkeiten.....	138
10.2.4	Mehrstufige Zufallsexperimente und Zufallsvariablen	140
10.2.5	Modelle von Wahrscheinlichkeitsverteilungen	141
10.3	Das Konfidenzintervall.....	144
10.4	Hypothesenprüfung.....	146
10.5	Fehler erster und zweiter Art.....	149
10.6	Signifikanztests	151
10.6.1	Der Mittelwert-Test.....	152
10.6.2	Der Mittelwertdifferenzen- Test	153
10.6.3	Der χ^2 -Test für zwei kategoriale Merkmale	155
10.6.4	Der Signifikanztest des Korrelationskoeffizienten	156
	Aufgaben und Übungen	157
11.	ANALYSE KAUSALER EINFLÜSSE.....	160
11.1	Regressionsanalyse	160
11.1.1	Lineare Einfachregression	160
11.1.2	Lineare Mehrfachregression	166
11.2	Varianzanalyse	170
11.2.1	Einfache Varianzanalyse	170
11.2.2	Mehrfaktorielle Varianzanalyse	174
	Aufgaben und Übungen	178
12.	ANALYSE QUALITATIVER DATEN	179
12.1	Zugänge zu verbalen Daten.....	179
12.2	Phänomenologische Analyse	180
12.3	Hermeneutische Interpretation	181
12.4	Inhaltsanalyse.....	182
	Aufgaben und Übungen	183
13.	LEITFADEN FÜR KLEINERE FORSCHUNGSPROJEKTE UND FORSCHUNGSBERICHTE.....	184
13.1	Leitfaden zur Entwicklung einer Forschungsfrage	186
13.2	Leitfaden zum Verfassen eines Forschungsberichts	189
	Aufgaben und Übungen	192
	LITERATUR.....	195
	ANHANG.....	203
	REGISTER	217

1. GRUNDLAGEN

1.1 Grundbegriffe: Problem – Forschung – Methode

Wissenschaft ist problemlösende Erkenntnistätigkeit mit dem Ziel, „begründete Aussagen über ihren Objektbereich zu formulieren“ (Lamnek & Krell, 2016: 57).

Dabei bedient sie sich bestimmter zielgerichteter Methoden, d.h. eines Systems von Regeln, Vorgehensweisen, Prinzipien und Verfahren, die angeben, wie neues Wissen über einen Objektbereich zu gewinnen ist. In diesem Sinne sind Methoden ein Medium zur Problemlösung und die Art der verwendeten Methoden hängt vom Problemtyp ab.

Empirie (griechisch: εμπειρία) bedeutet Erfahrung. Damit ist verwiesen auf die Möglichkeit der sinnlichen Wahrnehmung von Erscheinungen (sensorische Informationen) der physischen und sozialen Umwelt durch den Menschen als erkennendes Subjekt.



Abb. 1.1: Zusammenhang von Erkenntnis, Methode und Objekt

Demzufolge dienen empirische Methoden der planmäßigen und systematischen Beobachtung und Beschreibung eines bestimmten Bereichs der Wirklichkeit, man könnte auf den Punkt gebracht auch sagen, es sind „Praktiken, mit Daten umzugehen“ (Reichertz, 2008: 130).

Methoden haben die Funktion, die Systematik des Forschungsprozesses zu garantieren. Sie markieren die Differenz zum Alltagsvorgehen, indem sie klare Regeln vorgeben, die in jeder Phase des Forschungsprozesses einen intersubjektiv nachvollziehbaren Zugang zur sozialen Welt sicherstellen sollen.

Die Entwicklung, Verbesserung und kritische Reflexion der Methoden, ebenso wie die Frage, welchen Stellenwert die mittels bestimmter Methoden gewonnenen Aussagen über die Realität haben, sind Gegenstand der Methodologie, die als Lehre von den wissenschaftlichen Methoden (Metatheorie) ein Bestandteil der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie ist. Wissenschaftstheorie als „Wissenschaft der Wissenschaft“ (Konegen & Sondergeld, 1985: 139) hat nicht die Objektwelt selbst zum Gegenstand, sondern die Ziele, Operationen, Möglichkeiten, Bedingungen und Grenzen von (wissenschaftlicher) Erkenntnis. Sie bewahrt den Forscher vor naiver Datengläubigkeit und voreiligen Geltungsansprüchen; sie steht jedoch nicht über der Substanzwissenschaft, sondern ist ihr Zuarbeiter. Daher ist zu beobachten, dass die *Forschungspraxis* selbst sich von den wissenschaftstheoretischen Kontroversen relativ unbeeindruckt zeigt (Bonß & Hartmann, 1985: 31). Die Ursache dieser Resistenz ist darin zu sehen, dass Methoden letztlich kein Ergebnis methodologischer Reflexionen sind, sondern Medium und Resultat der Forschungspraxis.

Erkenntnistheorie und Methoden stehen weder in einem Autonomie-, noch in einem Fundierungsverhältnis zueinander, wohl aber in einem *Wechselverhältnis*: Einerseits ist es so, dass die „Vorstellungen von den richtigen Methoden mit Vorstellungen

von der Beschaffenheit der Gesellschaft und den möglichen Aussagen über soziale Erscheinungen zusammenhängen“ (Wilson, 1982: 489); andererseits aber sind auch wissenschaftstheoretische Paradigmen nicht unabhängig von den Anforderungen und Ergebnissen empirischer Forschung. „Methodologische Auffassungen werden zwar nicht durch die Tatsachen festgelegt, doch sie müssen auf die Tatsachen Rücksicht nehmen“ (ebd.) Den doppelten Bezug der Methodologie, zum einen auf die operative Ebene (Methoden), zum anderen auf die epistemologische Ebene (Erkenntnistheorie), verdeutlicht das folgende Schema:



Abb. 1.2: Zusammenhang von Erkenntnistheorie, Methodologie und Methode

Jede wissenschaftliche Disziplin fokussiert sich auf bestimmte Bereiche (Objekte) der Realität. Eine mögliche Systematisierung der vielfältigen Objektbereiche kann anhand von Systemebenen erfolgen, auf denen sich die Phänomene ansiedeln lassen (Hurrelmann, 1975):

- *Makrophänomene* (Erziehungsziele, Bildungspolitik, Erziehungssystem und Sozialstruktur, Wirtschaft und Bildung)
- *Mesophänomene* (Sozialarbeit, Schulleistung, Unterrichtsorganisation, betriebliche Ausbildung)
- *Mikrophänomene* (Eltern-Kind-Interaktion, soziale Interventionen, *peer groups*, Lehrer-Schüler-Beziehung im Unterricht).

Unbeschadet der jeweiligen Ebene pädagogischer Forschung bedarf diese, sofern sie sich als Erfahrungswissenschaft versteht, zur Gewinnung von Erkenntnissen der empirischen Forschung und somit auch eines definierten Sets empirischer Methoden. Diese umfassen sämtliche operativen Strategien, Vorgehensweisen und Techniken zur Gewinnung von Daten (⇒ Kap. 4-7) sowie deren statistische Analyse (⇒ Kap. 9-11), die ihrerseits bezogen ist auf die Generierung und/oder Überprüfung von Theorien, wie das folgende Schaubild verdeutlicht.

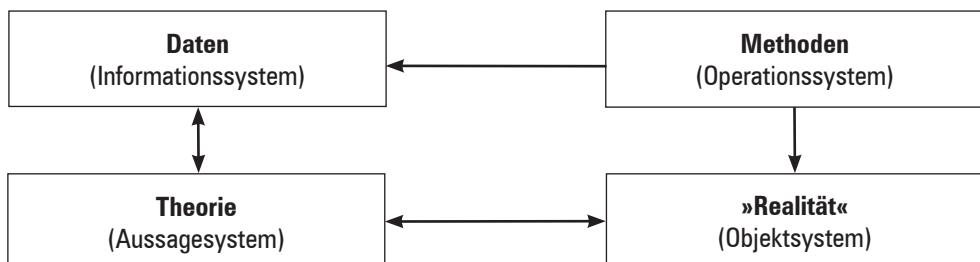


Abb. 1.3: Elemente des Erkenntnisprozesses

Grundsätzlich ist dabei festzuhalten, dass empirische Forschung sich stets nur auf bestimmte Ausschnitte der Realität (Objektsystem) beziehen kann, wie ein oft zitiertes Beispiel von Karl Popper zeigt. Angenommen, eine Gruppe von Studierenden erhält

die Aufforderung, die soziale Wirklichkeit zu beobachten, dann stellen sie sofort die Frage: Was sollen wir beobachten? Wie sollen wir beobachten? Zu welchem Zweck sollen wir beobachten?

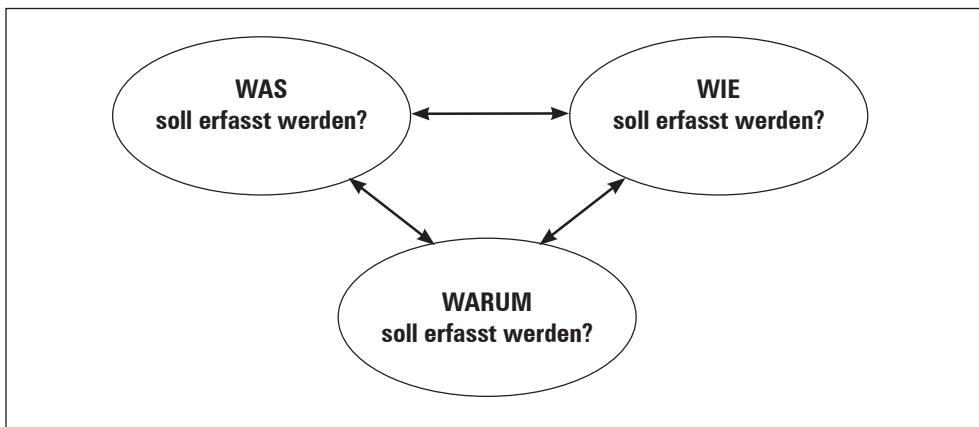


Abb. 1.4: Grundfragen empirischer Forschung (Atteslander, 2010: 4)

Die drei „W“ zeigen, dass es nicht möglich ist, die Realität als solche in ihrer Gesamtheit zu erfassen, sondern nur selektiv in Ausschnitten. Die Selektion umfasst drei Dimensionen: den Gegenstandsbereich der Untersuchung („was“), den Zweck (\Rightarrow Entdeckungs- und Verwertungszusammenhang) der Untersuchung („warum“) und die eingesetzten Methoden der Untersuchung („wie“).

Hieraus folgt, dass Methoden nicht einfach neutrale Instrumente zur Erfassung der objektiven Realität sind, deren man sich nach Beliebigkeit bedienen könnte, sondern „inhaltlich sensible und fragenspezifische Hilfsmittel bei der Konstituierung eines bestimmten Wirklichkeitssegments“ (Kriz, 1985: 83), die selektiven und pragmatischen Modellcharakter aufweisen. Die Entscheidung für den Einsatz der einen oder anderen Forschungsmethode ist daher eine praktische Entscheidung, sie „hängt von der Frage ab, auf welche die Forschung eine Antwort produzieren soll“ (Reichert, 2008: 128). Statt der vergeblichen Suche nach den ‚richtigen‘ oder ‚besseren‘ Methoden kommt es darauf an, die der Fragestellung adäquaten Methoden einzusetzen.

Beispiel: Das Objekt „Stadt“ lässt sich mittels höchst unterschiedlicher Methoden (Modelle) darstellen, etwa: (1) durch einen Stadtplan; (2) durch eine Luftaufnahme; (3) durch eine dreidimensionale, maßstabsgetreue Miniatur; (4) durch eine Tabelle mit den wichtigsten soziodemographischen Daten etc. Alle diese Methoden bilden selektiv bestimmte Aspekte ab und dienen unterschiedlichen Zwecken.

Eine derartige nicht instrumentalistische Sichtweise von Methoden bedeutet jedoch keineswegs die Suspendierung der Idee der Existenz einer realen, bewusstseinsunabhängigen und prinzipiell erkennbaren Welt (Vollmer, 2003), bedeutet nicht den Verzicht auf belegbares Wissen zugunsten von Beliebigkeiten wie sie in den diversen Varianten relativistischer Erkenntnistheorien, etwa des *Konstruktivismus*, propagiert werden (Mitterer, 1999). Vielmehr besteht die Bedeutung der Verwendung unterschiedlicher Methoden in der Forschungspraxis darin, dass „deren Zusammenwirken

eine umfassendere und erfolgreichere Typologie möglicher Erfahrungen erlaubt, als dies aus einzelnen Perspektiven und Methodenansätzen heraus der Fall wäre“ (Kriz & Lisch, 1988: 9).

1.2 Empirische Forschung in der Erziehungswissenschaft

Im Rahmen der empirisch-analytischen Wissenschaftstheorie, die die Grundlage der Forschung in den Naturwissenschaften ist, kommt der empirischen Erkenntnis die zentrale Rolle als alleiniger und letzter Entscheidungsinstanz für die Beurteilung der Wahrheit von theoretischen Aussagen zu (*Korrespondenztheorie der Wahrheit*). „Die alleinige Prüfinstanz von Theorien ist die Erhebung der faktischen Realität“ (Schnell, Hill & Esser, 2013: 91). Umgekehrt gilt auch, dass nur solche Aussagen zugelassen sind, die prinzipiell an der Erfahrung scheitern können.

In den Sozialwissenschaften hingegen steht dieser Ansatz in Konkurrenz mit anderen wissenschaftstheoretischen Traditionen und Schulen (geisteswissenschaftlich-hermeneutische, materialistische, kritisch-dialektische, phänomenologische) für die empirische Erkenntnisse zwar nicht bedeutungslos sind, aber einen sekundären Stellenwert haben. Sie dienen als „Korrektiv“ der Theorie der Gesellschaft (Adorno, 1989: 99), dazu, „die Theorie mit ihrem Praktischwerden zu konfrontieren“ (Benner, 1991: 333), der „Widerspiegelung mehr oder weniger äußerer, oberflächlicher Seiten und Gegebenheiten des Forschungsobjektes“ (Berger & Jetzschmann, 1973: 16), einer wie auch immer gearteten „materialen Anreicherung des pädagogischen Wissens“ (Rombach, 1967: 39) oder sie werden einfach „aphoristisch oder über milieuspezifische Schlagworte [...] ad hoc eingeführt“ (Hondrich, 1989: 341).

In jedem Fall gelten empirische Daten, in allen nicht empirisch-analytisch orientierten Ansätzen nicht als elaborierte Prüfinstanz für Theorien, sondern als „nützliches Kriterium, nicht aber (als) das entscheidende“ (Schnell, Hill & Esser, 2013: 89). Entsprechend gilt bei Vertretern dieser Paradigmen, die empirische Überprüfbarkeit auch nicht als zwingendes Kriterium für die Gültigkeit von Aussagen, so dass diese auch dann gültig sein können, wenn sie nicht durch empirische Befunde bestätigt sind (Habermas, 1989b: 160).

Exkurs: Als zentrales Kontrastprogramm zur empirischen Methodik in der Pädagogik wird in der Literatur häufig die hermeneutische Methode (→ Kap.12.3) als Grundoperation (Koller, 2017; Krüger, 2012; Wellenreuther, 2000) genannt. Diese hat eine lange Tradition und ist in der geisteswissenschaftlich orientierten *Pädagogik* von zentraler Bedeutung. Das Ziel der hermeneutischen Methode ist die Erarbeitung des Sinngehalts von Texten und anderen Quellen menschlicher Äußerungen mit dem Ziel, deren Sinn und Bedeutung zu *verstehen*. Das Material, die Daten, aus denen die Geisteswissenschaftliche Pädagogik ihre Erkenntnisse gewinnt sind demnach vor allem Texte, Schulordnungen, Gesetze, pädagogische Programme und theoretische Werke aus Vergangenheit und Gegenwart. Statt empirischer Forschung findet eine geistige Auseinandersetzung mit Ideen und tradierten Theorien statt, die nur sporadisch an der Wirklichkeit geprüft werden oder mit eigenen persönlichen Erfahrungen angereichert werden.

Auch wenn beide Paradigmen nicht in einem vollständigen Substitutionsverhältnis stehen – denn einerseits sind auch Texte von Klassikern, Gesetze, Schriften letztlich empirisches Material und andererseits bedürfen auch empirisch-quantitative Daten der Interpretation –, so unterscheiden sie sich doch ganz wesentlich hinsichtlich der Art des verwendeten empirischen Materials, dem Grad der Intersubjektivität und der Erkenntnisabsicht.

In neuerer Zeit haben die hermeneutischen Verfahren den engen traditionellen Rahmen der Textexegese, vorrangig von Klassikertexten, verlassen und sich auf andere Bereiche menschlichen Handelns ausgeweitet (⇒ qualitative Methoden, Forschungsparadigmen). Dennoch bleibt die verstehende Textinterpretation das dominante Modell. Grundproblem dieser Methode ist die intersubjektive Geltungsbegründung der Interpretationen, sei es von Texten, von biographischen Schilderungen oder von Handlungsmotiven. Charakteristisch für alle hermeneutischen Verfahren ist, dass sich ihr Erkenntnisinteresse auf die Rekonstruktion und Ausdeutung sinnstrukturierter Daten (Texte, Bilder, Interaktionen) richtet, nicht aber auf die Überprüfung von Hypothesen, die Aufdeckung kausaler Strukturen eines sozialen Feldes und die Prognose von Ereignissen. „Das Besondere qualitativer Forschung ist, dass sie sich zum Ziel setzt, diesen Sinn nachzuvollziehen, oder anders ausgedrückt: *im methodisch kontrollierten Fremd-verstehen*“ (Hollstein & Ullrich, 2003: 35f.).

Die Situation wird noch dadurch verkompliziert, dass der *Erfahrungsbegriff* selbst wissenschaftstheoretisch kontrovers ist und keine Einigkeit besteht, welche Art empirischer Daten denn das Material sozialwissenschaftlicher Erkenntnis bilden (Bonß, 1982, 1983; Hoffmann-Riem, 1980; Lamnek & Kroll: 2016). Während der Erfahrungsbegriff des Kritischen Rationalismus sehr spezifisch bzw., wie seine Kritiker sagen, eingeschränkt ist und als Erfahrungsdaten nur „subjekt- und situationsunabhängig beobachtbare Tatsachen, die unter entsprechende Definitionen subsumiert und mess-technisch überprüft werden können“ (Bonß & Hartmann, 1985: 18), zulässt, arbeiten Forschungskonzepte, die hermeneutischen und phänomenologischen Traditionen verbunden sind, mit einem deutlich weiter gefassten Erfahrungsbegriff, in dem auch ‚weiche Daten‘ wie lebensweltliche, vorwissenschaftliche und kommunikative Erfahrungen, „moralische Gefühle, [...] lebensgeschichtliche Krisen, Einstellungsänderungen im Zuge einer Reflexion“ (Habermas, 1989a: 238) Raum finden und oft sogar im Vordergrund stehen. Bonß (1982, 1983) spricht in diesem Zusammenhang von Totalitätsem-pirie im Gegensatz zur Tatsachenempirie des Kritischen Rationalismus.

Ein derart erweiterter Erfahrungsbegriff, für den nicht ‚Tatsachen‘, sondern alltägliche Perzeptions- und Erlebnisformen von Subjekten Basis und Bezugspunkt bilden, impliziert erkenntnistheoretisch eine Relativierung, wenn nicht Aufhebung der Trennung von wissenschaftlicher und vorwissenschaftlicher Erfahrung und methodisch eine Anlehnung an alltagsweltliche Formen der Erfahrungsverarbeitung (⇒ Forschungsparadigmen, qualitative Methoden).

Insbesondere für die Pädagogik gestaltete sich das Verhältnis von empirischem Wissen und theoretischer Begründung seit deren Ursprüngen problematisch. Zwar gab es in ihrer Geschichte immer wieder Ansätze in Richtung auf eine stärkere empirische Fundierung (Krüger, 2012; Rost, 2005) der Mainstream blieb jedoch von hermeneutisch orientierter Methodik geprägt. Auch nach der von Roth (1962) proklamierten ‚realistischen Wendung‘ kam die Generierung von Tatsachenwissen und dessen sys-

matische Konfrontation mit theoretischen Aussagen in der Pädagogik nur schleppend voran. Den Grund hierfür sieht Tenorth (1987: 703ff.) in deren Selbstverständnis als Reflexionswissenschaft, in der die Nutzung empirischer Befunde, meist aus anderen Disziplinen (Biologie, Soziologie, Psychologie), selektiv und aufgabenspezifisch erfolgt und nicht nach strengen Kriterien der Theorieprüfung. Die starke öffentliche Resonanz auf die nationalen und internationalen schulischen Lernstandserhebungen (TIMMS, PISA, IGLU etc.) hatte allerdings zur Folge, dass sich unter der Rubrik *Empirische Bildungsforschung* zumindest für einige Objektbereiche (Leistungsstand, Schulqualität, Chancengleichheit, Lehr-/Lernprozesse) zwischenzeitlich eine systematische, theoretisch fundierte empirische Forschungskultur entwickelt hat (Reinders et al., 2011a, 2011b).

1.3 Forschungsparadigmen: quantitativ und qualitativ

1.3.1 Ein kurzer Überblick

Seit den 1970er Jahren setzte in der Soziologie, Pädagogik und Psychologie eine kritische Auseinandersetzung mit dem dominierenden deduktiv-nomologischen Erkenntnismodell empirischer Forschung und dem korrespondierenden quantitativen und standardisierten Methoden-Set ein. Unter Begriffen wie interpretative, rekonstruktive oder qualitative Sozialforschung entwickelten sich neue Ansätze, die sich als Alternative zum Standardmodell quantitativer, hypothesenprüfender Forschung verstanden.

Zu Beginn der 1980er Jahre stellte Küchler (1980) die Frage, ob es sich dabei um einen Neuanfang oder Modetrend handelt. Nachdem mehr als drei Dekaden vergangen und die jahrelangen Graben- und Glaubenskämpfe zwischen den Vertretern der verfeindeten Lager Vergangenheit sind, lässt sich heute eine klare Antwort geben: weder noch. *Weder* hat das interpretative Paradigma (qualitative Forschung) das kausal erklärende Paradigma (quantitative Forschung) abgelöst und wird dies auch in Zukunft nicht tun, *noch* war es eine vorübergehende Mode; es hat sich vielmehr institutionell und inhaltlich etabliert und zu einer Differenzierung und Bereicherung der Methodenszene beigetragen. Kein Methodenlehrbuch, dass sie nicht zumindest erwähnt, keine entsprechende Fachgesellschaft, in der sie nicht in einer oder anderen Form vertreten wäre und selbst in der Marktforschung haben inzwischen qualitative Methoden Eingang gefunden (Naderer & Balzer, 2007).

Dabei muss jedoch gesehen werden, dass sich unter dem Etikett „qualitative Forschung“ eine Reihe sehr heterogener Ansätze, Strömungen, Methoden und Modelle versammeln, denen die einheitliche und geschlossene Systematik des deduktiv-quantitativen Forschungsparadigmas fehlt. Ein Blick in die einschlägigen Handbücher lässt die Bandbreite der unter diesem Sammelbegriff subsumierten Theorietraditionen, Forschungsstrategien, Methoden und Techniken der Datengewinnung und -analyse erahnen (Flick, 2010; Friebertshäuser et al., 2010; Lamnek & Kroll, 2016). Was die unterschiedlichen Strömungen zusammenhält, ist letztlich nur die Kritik an der „Tatsachenempirie“, die hauptsächlich auf folgende Punkte zielt:

- Die aus den Naturwissenschaften entnommene Sichtweise sozialer Realität als einer objektiv gegebenen Außenwelt, die subjekt- und situationsunabhängig erklärbar ist.

- Das hypothetisch-deduktive Erklärungsmodell, dessen Ziel die Formulierung und Überprüfung allgemeiner Aussagen (Theorien) über soziale Realität ist.
- Die Organisation des Erfahrungsraumes (Empirie) durch Zerlegung der Realität in beobachtbare Merkmale (Variablen) von Objekten und die Ausschaltung aller vorwissenschaftlichen Erfahrung.
- Die Einengung der Forschungskommunikation durch Vorstrukturierung der sozialen Wirklichkeit mittels standardisierter Messinstrumente, mit der Absicht einer methodischen Kontrolle des Forschungsprozesses.

Demgegenüber ist das qualitative Forschungsparadigma gewissermaßen umgepolt und gekennzeichnet durch (Bonß, 1983; Treumann, 1998):

- Ein Verständnis der sozialen Realität als subjekt- und situationsbezogene Einheit von Deutungen und Wahrnehmungen von Subjekten.
- Eine prinzipiell induktive Orientierung, deren Ziel die Entwicklung von Theorien aus den Daten ist.
- Die holistische Betrachtung des Erfahrungsraumes als lebensweltlicher Entität von normativen, expressiven und kognitiven Elementen.
- Die Orientierung der Kommunikation zwischen Forscher und Erforschtem an alltäglichen Formen und die Sammlung von Daten in relativ unstrukturierter Form und in möglichst natürlichen Situationen.

Zeitweilig wurde in der Literatur der Eindruck zu erwecken versucht, es handele sich hierbei um ein neuartiges Forschungsprogramm oder „neue“ Methoden. Ein Blick in die Geschichte von Pädagogik und Soziologie zeigt jedoch, dass die Kritik am positivistischen Erkenntnisideal und an der quantifizierenden Abbildung sozialer Phänomene eine lange und breite Tradition aufweist (Bonß, 1983), so dass hier eher von einer „Renaissance qualitativer Methoden“ (Bohnsack, 2003: 239) zu sprechen ist. Der Gegensatz zwischen statistischer und monografischer Forschung, zwischen Erklären und Verstehen, zwischen nomologischen und ideographischen Verfahren, zwischen Sozialphysik und Sozialphänomenologie durchzieht die Diskussion in den Humanwissenschaften seit dem vergangenen Jahrhundert bis heute (Kern, 1982). In diesem Zusammenhang sei auf die Familienmonografien von Le Play (1855), die Gemeindestudien von Schnapper-Arndt (1883), und die wegweisenden Feldforschungen der Chicagoer Schule in den 20er und 30er Jahren des letzten Jahrhunderts wie etwa die Untersuchungen von Akkulturationsprozessen von Einwanderern (Thomas & Znaniecki, 1918/20) verwiesen, die sich damals schon der heute wieder prominenten biografischen Methode bedienten. Im Bereich der Pädagogik sind Pestalozzi und seine Beobachtungen am Kinde zu nennen. Wenn also der fehlerhafte Eindruck entstehen konnte, qualitative Forschung sei etwas völlig Neues, so lag dies vor allem daran, dass die frühen Vertreter dieser Richtung die erkenntnistheoretischen und methodologischen Ideen ihrer Forschungspraxis niemals voll ausformuliert haben, sondern einfach forschten.

1.3.2 Der Blick auf die soziale Wirklichkeit

Methoden sind nicht einfach Hilfsmittel, die nach Bedarf und Geschmack eingesetzt werden können, sondern enthalten immer auch bereits eine Theorie über die Natur ihres Gegenstands (Ontologie) und des Verhältnisses von Subjekt (Forscher) und Objekt (Realität). Es ist daher zu fragen, auf welche Konzeptionen von sozialer Wirklichkeit die unterschiedlichen Forschungsparadigmen zurückgreifen (Bohnsack, 2010: 17ff.).

Grundsätzlich lassen sich hinsichtlich des Erkenntnisgegenstandes sozialen Handelns bzw. sozialer Realität zwei Sichtweisen unterscheiden:

- *Eine naturhaft-objektivistische (Handeln als Objektstruktur)*

Klassischer Empirismus (Locke, Mill, Comte); erkenntnistheoretischer Realismus; analytische Philosophie (Carnap, Stegmüller); Kritischer Rationalismus (Popper, Albert)

- *Eine symbolisch-subjektbezogene (Handeln als Symbolstruktur)*

Erkenntnistheoretischer Relativismus, Phänomenologie, Lebenswelt (Husserl, Schütz); Symbolischer Interaktionismus (Blumer, Mead); Hermeneutik (Dilthey, Gadamer); Ethnomethodologie (Garfinkel)

In einer objektivistischen Sichtweise wird davon ausgegangen, dass die soziale Realität nicht, oder zumindest nicht zureichend, aus den subjektiven Gestaltungsleistungen der handelnden Individuen erklärbar ist, sondern emergente Qualitäten aufweist, welche die unmittelbare Interaktion überschreiten und als objektive Determinanten wirksam werden, die das Verhalten beeinflussen (materielle Bedingungen, Strukturen, soziale Normen, das soziale Unbewusste). Die soziale Realität wird nicht in jeder Situation und permanent neu konstruiert und geschaffen, sondern ist auch Ausdruck eines vom Einzelfall unabhängigen, situationsübergreifenden kommunikativen Kontextes, von institutionalisierten Interpretationen, Zwängen der materiellen Reproduktion, die sich in sozialen Regelmäßigkeiten und gesellschaftlichen Makrostrukturen manifestieren. Im Unterschied hierzu erfolgt in subjektivistischer Perspektive eine Akzentuierung des symbolvermittelten Charakters und der sinnhaften Strukturierung sozialer Interaktion im situativen Kontext. Damit ist gemeint, dass das Handeln der Menschen miteinander und gegenüber den Dingen nicht durch externe Kräfte determiniert ist, sondern auf der Grundlage von sozialen Bedeutungen erfolgt. Die soziale Realität wird nicht verstanden als eine objektiv gegebene Außenwelt, die unabhängig vom individuellen Willen existiert und als solche erfasst werden kann, sondern als eine durch das Handeln der Subjekte selbst hergestellte, kommunikative Wirklichkeit, eine soziale Konstruktion (Berger & Luckmann, 2009; Schütz, 1971), die ständigem Wandel unterliegt.

Exkurs: Wie bereits erwähnt, finden sich unter der Bezeichnung qualitativ-interpretatives Paradigma eine Fülle von Modellen, Forschungsstrategien, Verfahren und Erkenntnisinteressen. Eine Systematisierung der Vielfalt qualitativer Ansätze findet sich bei Lüders und Reichertz (1986: 92ff.) und Reichertz (2003: 128). Diese unterscheiden zwischen vier hauptsächlichen Richtungen qualitativer Forschung:

- Forschung, die sich mit dem Nachvollzug, der Rekonstruktion subjektiv gemeinten Sinns beschäftigt, also mit der Frage nach den Sichtweisen, Weltbildern und Erfahrungen von Individuen. Diese Absicht kann, aber

muss sich nicht verbinden mit der Intention zur praktischen Aufklärung der Betroffenen über ihre eigene Situation (Aktionsforschung).

- Phänomenologische und ethnografische Beschreibung sozialen Handelns, sozialer Milieus und Lebenswelten. Ziel ist es nicht, wie in der hypothesenprüfenden Forschung, die Generalisierung und die Formulierung allgemein gültiger Aussagen, sondern im Gegenteil: die Konkretion. Man kann sich kritisch fragen, ob eine derartige Forschung viel mehr ist als eine Art Archivierung sozialer Phänomene.
- Die Rekonstruktion deutungs- und handlungsgenerierender Strukturen. Es geht dabei nicht nur um den subjektiven Sinn von Handlungen, sondern darum, unter Bezug auf linguistische, strukturalistische und interaktionistische Theorien, die objektiven deutungs- und handlungsgenerierenden Tiefenstrukturen von Handlungen und Interpretationen zu rekonstruieren (objektive Hermeneutik, Konversationsanalyse).
- Die (Re-)Konstruktion historisch und sozial vortypisierter Deutungsarbeit von Individuen in einer historischen vorgefundenen Welt (Diskursanalyse, dokumentarische Methode).

Wie auch immer sich die Interessen, Forschungsrichtungen, Methoden, und Techniken der qualitativen Forschung im Einzelnen gestalten, im Mittelpunkt steht stets die Gestaltungsleistung von Subjekten bei der Herstellung ihrer sozialen Welt. Nicht subjekt- und situationsunabhängige Tatsachen, die durch Variablen quantitativ abgebildet werden, sondern lebensweltliche Erfahrungs- und Wahrnehmungsformen von Individuen bilden Basis und Bezugspunkt und die Rekonstruktion von Sinn den epistemologischen Kern.

Es ist offensichtlich, dass diese unterschiedlichen Perspektiven Konsequenzen im Hinblick auf die Erkenntnisziele, das Methodenarsenal, den Forschungsprozess und den Umgang mit den Daten haben. In der Literatur (Lamnek & Kroll, 2016) werden die Merkmale beider Ansätze gerne in einer langen Tabelle anhand verschiedener Kriterien (Forschungsziele, Forschungssituation, Kommunikationsformen usw.) miteinander kontrastiert, wobei oft zweifelhaft ist, ob es sich dabei tatsächlich um Gegensätze handelt. Wir beschränken uns im Folgenden auf die methodologisch und operativ (Forschungspraxis) entscheidenden Aspekte.

1.3.3 Erklären und Verstehen

Auf der methodologischen Ebene geht es in der Kontroverse zwischen beiden Ansätzen primär um die klassische Frage, ob das an den Naturwissenschaften orientierte kausale Erklärungsmodell (⇒ Kap. 3) dem Erkenntnisgegenstand der Humanwissenschaften angemessen ist (Prinzip der methodischen Einheit der Wissenschaften) oder ob diesen auf Grund des sinnhaften Charakters ihres Gegenstandes, ein methodologischer Sonderstatus zukommen muss. In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage, ob der Gegenstand der Sozialwissenschaften es überhaupt erlaubt, analog zu den Naturwissenschaften universell gültige Gesetze über menschliches Verhalten oder gar Systemprozesse zu formulieren oder ob diese stets historisch begrenzte Gültigkeit aufweisen (*Quasi-Gesetze*) bzw. nur probabilistischer Natur sind (Kelle, 2008). Kann die Erziehungswissenschaft leisten, was Lochner (1964: 6) als ihre Aufgabe sah:

„Wie vollzieht sich tatsächlich *überall und zu jeder Zeit* Erziehung? [...] Was ist dieses Geschehen schlechthin? Nach welchen Gesetzen geht es vor sich?“

Grundlegend für die Begründung eines autonomen Status ist nach wie vor die von Dilthey eingeführte Unterscheidung von Natur- und Geisteswissenschaften, die fast ein Jahrhundert später eine Neuauflage im Schlagwort von den „zwei Kulturen“ (Snow, 1967) fand. Entscheidend ist die Verbindung beider Erkenntnisbereiche mit unterschiedlichen Methoden: „Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir“ (Dilthey, 1990/1884: 144). Während die Begründung der Trennung beider Bereiche bei Dilthey noch stark lebensphilosophisch orientiert war und Verstehen bewusstseinspsychologisch im Sinne von ‚Einfühlen‘ verstanden wurde, erfolgte in der Folgezeit eine Präzisierung und Wendung des Begriffs in Richtung auf eine Rekonstruktion von sinnhaft strukturierten Handlungszusammenhängen. Bei Alfred Schütz, einem Vertreter der phänomenologischen Soziologie, finden sich die heute noch grundlegenden Aussagen zum Unterschied beider Bereiche:

„Die Tatsachen, Daten und Ereignisse, mit denen der Naturwissenschaftler umgehen muß, sind lediglich Tatsachen, Daten und Ereignisse innerhalb seines Beobachtungsfeldes, jedoch ‚bedeutet‘ dieses Feld den darin befindlichen Molekülen, Atomen und Elektronen gar nichts. Dem Sozialwissenschaftler liegen aber Tatsachen, Ereignisse und Daten einer völlig verschiedenen Struktur vor. Sein Beobachtungsfeld, die Sozialwelt [...] hat eine besondere Sinn- und Relevanzstruktur für die in ihr lebenden, denkenden und handelnden Menschen. In verschiedenen Konstruktionen der alltäglichen Wirklichkeit haben sie diese Welt im Voraus gegliedert und interpretiert, und es sind gedankliche Gegenstände dieser Art, die ihr Verhalten bestimmen, ihre Handlungsziele definieren und die Mittel zur Realisierung solcher Ziele vorschreiben. [...] Die gedanklichen Gegenstände, die von Sozialwissenschaftlern gebildet werden, beziehen und gründen sich auf gedankliche Gegenstände, die im Verständnis des im Alltag unter seinen Mitmenschen lebenden Menschen gebildet werden. Die Konstruktionen, die der Sozialwissenschaftler benutzt, sind daher sozusagen Konstruktionen zweiten Grades: es sind Konstruktionen jener Konstruktionen, die im Sozialfeld von den Handelnden gebildet werden“ (Schütz, 1971: 6f.).

Abgesehen davon, dass soziale Realität sich nicht *nur* als gedankliche oder kommunikative Realität konstituiert, so ist die Frage, warum die Analyse gedanklicher Konstruktionen nicht der gleichen Methodologie folgen kann, wie die Analyse von natürlichen Phänomenen (Prinzip der Einheitswissenschaft). Letztlich geht es um die Frage, ob Erklären und Verstehen etwas grundlegend Verschiedenes sind, mehr noch, ob, wie manche Vertreter hermeneutischer Methodologie meinen, Verstehen eine, wie auch immer definierte „tiefere“ Erkenntnisbene sei als Erklären. Dem entgegen steht die schon bei Max Weber angedeutete Vorstellung, dass Verstehen und Erklären zusammengehören, dass ein Phänomen dann verstanden sei, wenn man es erklären kann und umgekehrt, dass die Erklärung das Verstehen hervorbringe (Opp, 1995: 71).

1.3.4 Datengewinnung und Datenanalyse

Auf operativer Ebene fokussiert sich der Gegensatz von quantitativer und qualitativer Forschung auf die Frage, wie die Daten erhoben werden sollen und wie sie analysiert werden können. Wenn es um die „Vermessung der Realität“ geht sind Vorgehensweisen (Instrumente) erforderlich, *die numerische (metrische) Daten* liefern (standardisierte Fragebögen mit vorgegebenen Antworten, Tests, Indikatoren und Indizes, Einstellungsskalen). Diese können anschließend mittels statistischer Verfahren ausgewertet werden (⇒ Kap. 9-11). Die Untersuchungseinheiten, zumeist Individuen, sind in diesem Modell „Lieferanten“ von Daten, die der Beantwortung spezifischer Untersuchungsfragen dienen sollen.

Für die Rekonstruktion von Sinngehalten, Bedeutungen und Gestaltungsleistungen von Subjekten hingegen bedarf es der Verwendung offener, alltagsweltlicher Formen der Kommunikation und Beobachtungen, bei denen Forscher und Erforschte sich – mehr oder weniger – auf Augenhöhe begegnen. Selbstverständlich kann auch bei diesem Vorgehen die Asymmetrie zwischen „Subjekt“ und „Objekt“ nicht restlos aufgehoben werden. Dennoch macht es einen Unterschied, ob man an Personen Fragebögen verteilt mit der Bitte diese anonym zu beantworten, oder ob man mit diesen in offener, reziproker Form kommuniziert. Die durch Transkription von Interviews gewonnenen Daten, wie generell auch Daten aus anderen Quellen (Dokumenten, Notizen, Beobachtungsprotokollen, Feldnotizen) sind verbaler Art. Auch Ton- und Filmdokumente werden in Texte transformiert (Gibbs, 2012: 3). Inwieweit auch diese quantifiziert werden können ist zwischen den verschiedenen „Schulen“ qualitativer Forschung umstritten.

Daten, seien sie metrischer oder verbaler Art, sind zunächst nichts als Symbole die mittels unterschiedlicher Verfahrensweisen in Informationen transformiert werden müssen. Dieser Prozess erfolgt in der qualitativen Forschung in Form einer offenen Interpretation jedes Einzelfalls, wobei, je nach Forschungsprogramm auch Kategorienschemata zur Ordnung der Daten entwickelt werden können. In jedem Falle aber ist das Vorgehen *explikativ*, d.h. das vorliegende (Text-)Material wird interpretativ entfaltet und sein Sinngehalt analysiert.

Im Gegensatz hierzu liegen im quantitativen Ansatz eine definierte Menge numerischer Daten vor, die geordnet und auf wesentliche Kennziffern verdichtet (Mittelwerte, Effektstärken, Korrelationskoeffizienten etc.) werden mittels derer Kausalitäten, Muster oder Trends sozialer Prozesse erkannt und erklärt werden sollen. Die Ergebnisse derartiger *reduktiver* Datenanalysen werden anschließend im Licht theoretischer Modelle eingeordnet und interpretiert. Das folgende Beispiel zeigt exemplarisch die unterschiedlichen Forschungsstrategien.

ERFORSCHUNG VON JUGENDGEWALT

Strategie 1: In einer Studie mit einer Stichprobe von 1143 ostdeutschen Jugendlichen wurde untersucht, welche Auswirkungen familiäre Desintegration auf Gewaltakzeptanz und Täterschaft hat. Prädiktoren waren u.a. Familienklima, elterlicher Erziehungsstil, erfahrene familiäre Gewalt. Die Daten wurden mittels multipler Regressionsanalysen ausgewertet und belegten, „dass ein positives Familienklima einen protektiven Faktor gegenüber Gewalthandlungen darstellte ... Bedeutsame Zusammenhänge zeigten sich zwischen erlebter Gewalt in der Kindheit und den Gewaltvariablen“ (Uslucan et al. 2003).

Strategie 2: Zwischen 1996 und 2000 führte Sutterlüty (2003) Leitfadeninterviews mit 18 Berliner Jugendlichen zwischen 15 und 21 Jahren durch, welche, abgesehen von drei Vergleichsfällen, bereits mehrfach durch schwere Gewalttaten in Erscheinung getreten waren. Grundlage waren die konkreten Situationen der Gewaltausübung (Anlässe, Erfahrungen, innerer Verlauf, spezifische Formen) aus der Perspektive der Handelnden. Eine Seite Interviewpassage ergaben ca. 4 Seiten Interpretation. In einer Gesamtdarstellung wurden diese anschließend mittels der Schlüsselkategorie „Gewaltkarriere“ theoretisch-konzeptionell integriert.

1.3.5 Das Verhältnis von quantitativem und qualitativem Ansatz

In der Anfangszeit der Auseinandersetzung wurde zwecks beiderseitiger Profilierung zumeist eine grundlegende Unvereinbarkeit beider Ansätze postuliert, einhergehend mit dem Kampf um materielle Ressourcen und Reputation. Nach der erfolgreichen Etablierung qualitativer Forschung stellte sich in der Folgezeit nach und nach eine Art friedlicher Koexistenz ein, in der jede Partei ihren abgesteckten Claim hegt und pflegt (Reichertz, 2008: 124). Komplementarität und Ergänzung sind die Stichworte, wenn es darum ging, das Verhältnis beider Ansätze zu justieren.

Für diese komplementäre Sichtweise gibt es zweifellos gute Gründe, wie das Beispiel der empirischen Annäherung an das Phänomen von Jugendgewalt klar zeigt. Soziale Realitäten weisen objektive und subjektive Dimensionen auf, sie sind System und individuelle Lebenswelt, sie sind regelhafte Struktur und Handlung. Sie können kontextabhängig oder kontextübergreifend und den Einzelfall überschreitend sein. Hieraus folgt, dass beide Ansätze unbeschadet, oder gerade wegen ihrer unterschiedlichen methodologischen Basis voll kompatibel sind. Bereits vor über 30 Jahren formulierte Wilson in diesem Sinn.

„Somit ergänzen sich qualitative und quantitative Ansätze gegenseitig und konkurrieren nicht miteinander. Jeder liefert eine Art von Information, die sich nicht nur von der anderen unterscheidet, sondern auch für deren Verständnis wesentlich ist. Quantitative Untersuchungen legen regelhafte Strukturen in situativen Handlungen bloß und liefern im Wesentlichen Informationen über Häufigkeitsverteilungen; qualitative Untersuchungen beleuchten konkrete soziale Vorgänge, die bestimmte Strukturen situativer Handlungen hervorbringen“ (1982: 501).

Ganz ähnlich argumentiert Treumann, wenn er auf die unterschiedlichen Perspektiven beider Methodengruppen verweist (1998: 161):