



Grundlagentexte Methoden

Barbara Friebertshäuser |  
Sabine Seichter (Hrsg.)

# Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungs- wissenschaft

Eine praxisorientierte Einführung

**BELTZ** JUVENTA

Leseprobe aus: Friebertshäuser/Seichter, Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, ISBN 978-3-7799-4318-1  
© 2013 Beltz Verlag, Weinheim Basel  
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-4318-1>

Barbara Friebertshäuser und Sabine Seichter

# Möglichkeiten und Grenzen qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft

Zur Einleitung

Ausgehend von den ersten Ansätzen zur Erforschung des Menschen in den vergangenen Jahrhunderten gewinnt die empirische Forschung im 20. Jahrhundert zunehmend an Bedeutung. In der Erziehungswissenschaft in Westdeutschland entwickelte sich ab den 1960er Jahren eine intensive Diskussion über die Möglichkeiten und Grenzen der Erforschung des Pädagogischen, der sogenannten Erziehungswirklichkeit und der Effekte pädagogischer Interventionen. Wir rekonstruieren diese Debatten und Argumente zu Beginn dieses Buches, um damit einen Rahmen für die nachfolgenden Beiträge zu schaffen. Aus dieser kritischen Reflexion des erreichten Standes ließe sich ableiten, welche Fragen noch zu bearbeiten sind. Wir fragen nach den Möglichkeiten und Grenzen der empirischen Erforschung dessen, was in erziehungswissenschaftlichen Feldern eine Rolle spielt. Wie können wir verstehen, welche Voraussetzungen und Ressourcen Menschen (Kinder, Jugendliche, Erwachsene, alte Menschen) mitbringen, was sie geprägt hat und ihr Handeln leitet, wie sie auf pädagogische Situationen oder Interventionen reagieren, was von pädagogischer Seite intendiert wurde und welche unbeabsichtigten Nebeneffekte produziert werden? Welche Rolle spielen Settings, Räume, Gleichaltrige, kulturelle Besonderheiten, das Geschlecht, aber auch Normen und Werte bei den pädagogischen Fachkräften und ihren Adressaten? Welche Methoden kommen in welcher Weise zum Einsatz, um diesen Fragen nachzugehen, und was ist dabei zu bedenken? Von Interview-Methoden über ethnographische Feldforschung bis zur visuellen Sozialforschung reicht das Spektrum der qualitativen Instrumente, die in diesem Buch anhand von konkreten empirischen Forschungsprojekten dargestellt und diskutiert werden. Unterschiedliche Schwerpunktsetzungen und Erkenntnisinteressen produzieren spezifische Anforderungen an das wissenschaftliche Verstehen; so haben sich die methodologischen Debatten in den vergangenen Jahren stetig ausdifferenziert und weiterentwickelt.

Auch darauf werden die Autorinnen und Autoren in ihren Beiträgen eingehen.

Wo steht die empirische Forschung gegenwärtig? Welche der vergangenen Impulse wurden wie bearbeitet? Und wie gestaltet sich das Verhältnis zwischen Theorie, Empirie und Praxis in der Erziehungswissenschaft? Diesen Fragen geht diese Einleitung nach.

## **1. Über die (wissenschaftliche) Notwendigkeit methodischen Forschens in der Erziehungswissenschaft**

Statt weiterhin in einer ideologischen Analyse der pädagogischen „Wesensschau“ zu verharren, sollte sich die wissenschaftliche Pädagogik verstärkt der direkten Erforschung der (Erziehungs-)Wirklichkeit verschreiben. Dazu jedoch fehle es ihr an den dafür notwendigen „facheigene(n) Forschungsmethoden“ (Roth 1962, S. 482). Mit dieser programmatischen Äußerung leitete Heinrich Roth in seiner Göttinger Antrittsvorlesung am 21. Juli 1962 einen folgenreichen Wandel in der Geschichte der Erziehungswissenschaft ein. In kritischer Distanz zur damals (noch) dominierenden sog. Geisteswissenschaftlichen Pädagogik und deren methodologischem Königsweg des hermeneutisch-historiographischen Verstehens plädierte Roth für die Etablierung und Ausbreitung einer neuen Forschungskultur, welche „zur wissenschaftsmethodischen Sicherung“ der pädagogischen „Erfahrungsgrundlage“ beitrage, und damit für eine pädagogische Wissenschaft, deren Selbstverständnis und Aufgabe sich vornehmlich über das Empirische klärt (Tenorth 2000).

Im Gefolge Heinrich Roths unternahm vor allem Wolfgang Brezinka den Versuch, die Disziplin mit den quantifizierenden Mitteln des empirischen Forschens und Analysierens wissenschaftlich anschlussfähig zu machen und aus ihrer langen philosophischen Denktradition zu befreien, mit anderen Worten: „Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft“ (Brezinka 1971) zu führen.

Aus Gründen der Szientifizität schlug Brezinka eine klare und strikte Unterteilung der traditionellen Pädagogik in die Erziehungswissenschaft im engeren Sinne, die Philosophie der Erziehung und die sog. Praktische Pädagogik vor (siehe dazu die ausführliche Rezension des Buches bei Bollnow 1971). Mit dieser Dreiteilung der Erziehungswissenschaft trug Brezinka der wissenschaftstheoretischen Unterscheidung von normativen und wertfreien Wissenschaften und entsprechend von präskriptiven und deskriptiven Aussagen Rechnung. Auf dieser Folie habe sich die empirisch-analytische Erziehungswissenschaft von den normativen Ansätzen der überkommenen Pädagogik abzuheben und als ein reines System von Wenn-dann-Aussagen

auszugestalten. Daraus leitete Brezinka (folgerichtig) den Charakter der Erziehungswissenschaft ab: „Daraus folgt, dass es das zentrale Problem der Erziehungswissenschaft ist, die Bedingungen für die Erreichung von Erziehungszielen zu erforschen. Die Erziehungswissenschaft ist nicht eine nur Tatsachen beschreibende, sondern eine teleologisch-kausalanalytisch orientierte Wissenschaft“ (Brezinka 1971, S. 31), mit einem Wort: eine „technologische“ (ebd.) Wissenschaft. Zwar räumte Brezinka auch weiterhin die Notwendigkeit einer Philosophie der Erziehung ein, welche die „Normen für das geistige Handeln“ festsetzt, „die logischen und empirischen Bedingungen für die Erkenntnisgewinnung“ (ebd., S. 115) untersucht und auch jene moralischen Werturteile begründet, die „für die Regelung des Verhaltens von Personen und Gruppen ganz unentbehrlich“ (ebd., S. 154) erscheinen; aber diese Fragenkomplexe wurden von ihm in einen vorwissenschaftlichen Bereich verwiesen und in ihrer wissenschaftlichen Bedeutung erheblich herabgestuft.

Der von Brezinka auf der methodologischen Grundlage des Kritischen Rationalismus vorgenommenen (hierarchischen) Aufteilung der Erziehungswissenschaft in die empirische (und eigentliche!) Erziehungswissenschaft, die Philosophie der Erziehung und die Praktische Pädagogik schlossen sich in der Folgezeit Generationen von Wissenschaftlern an und betrachteten das Empirische als das Fundament der Erziehungswissenschaft bei gleichzeitiger Vernachlässigung des Theoretischen und Praktischen.

Diese teilweise sehr radikal vollzogene wissenschaftstheoretische Weiterführung der von Roth ausgerufenen „Realistischen Wendung“ kann – vor allem mit Heinrich Roth selbst gedacht – durchaus als fragwürdig gelten. Zwar hatte Roth von der Erziehungswissenschaft „die Aufhellung von Bedingungsbeziehungen komplexer Art“ eingefordert, aber gleichzeitig daran erinnert, dass erziehungswissenschaftliches Denken und Forschen – will es seinen Charakter des Pädagogischen nicht verlieren – auch weiterhin „*more philosophorum*“ (Roth 1962, S. 483) betrieben werden müsse, denn ihr Aufgabenbereich übersteige bei weitem den Kontrollbereich erfahrungswissenschaftlicher Methodik. In der „Intensität der Wechselbeziehung zwischen Theorie und Forschung, Idee und Wirklichkeit“ (ebd., S. 488) könne die Pädagogik sich nicht ihrer Historizität (d.h. ihres geschichtlichen Charakters) entledigen und trotz – oder gerade wegen – ihrer empirischen Aufklärung der Erziehungswirklichkeit ihr unentrinnbares Bezogensein auf (ideelle) Normen und (kulturelle) Werte nicht abstreiten (vgl. dazu Böhm/Seichter 2011). Roths Mahnung, man solle im Kontext methodischer Verfahren auf einen „falschen Exaktheitsfanatismus“ verzichten und stattdessen auch der Methode der Empirie eine Verantwortungsaufgabe gegenüber dem Menschen, welche ihn nicht seiner Freiheit beraubt, zuschreiben, lässt sein Programm schwerlich als einen radikalen Paradig-

menwechsel erscheinen, sondern beschränkt sich vielmehr auf ein Plädoyer für eine Stärkung empirischer Forschung innerhalb einer sehr stark kulturwissenschaftlich ausgerichteten Disziplin.

Die wegweisende These von Roth, die Pädagogik habe eine notwendig an empirischen Methoden und Forschungen ausgerichtete Disziplin zu sein (bzw. zu werden), dabei aber genauso auch ihre geistes- bzw. kulturwissenschaftlichen Ideen und Konstrukte zu reflektieren, unterscheidet sich maßgeblich von der restriktiven Position Wolfgang Brezinkas. Während dieser die Erforschung der (Erziehungs-)Wirklichkeit an dem Vorbild des naturwissenschaftlichen Erklärens ausrichten wollte, lenkt Roths Mahnung, die pädagogische Forschung (immer auch) „*more philosophorum*“ zu betreiben, auf ein anderes wissenschaftsmethodisches bzw. -theoretisches Paradigma hin, welches sich dann in den 1980er Jahren verstärkt ausgebreitet und verfestigt hat und sich so artikuliert: Die Erziehungswirklichkeit lässt sich nicht kausalanalytisch und nach naturwissenschaftlicher Gesetzmäßigkeit experimentell erschließen, sondern nur als eine soziale und komplexe (Erfahrungs-)Wirklichkeit begreifen, die (auch) mit den Methoden des (geisteswissenschaftlich hermeneutischen) Verstehens entschlüsselt werden kann und muss.

Auch wenn Andreas Gruschka in seiner methodenkritischen Studie „Pädagogische Forschung als Erforschung der Pädagogik“ (Gruschka 2011) überzeugend darlegt, dass die schroffe Dichotomie von Erklären und Verstehen und mit ihr der Verweis auf deren methodisches Vorgehen aufgrund von Grenzgängen wie beispielsweise der Chaosforschung innerhalb der Physik und der dieser Forschung zugrundeliegenden Logik des Zufalls heute nicht mehr zur Kontrastierung und eindeutigen Abgrenzung von Wissenschaften taugt, lassen sich dennoch mit den Zugangsweisen des Erklärens einerseits und des Verstehens andererseits charakteristische Zuschreibungen und Forschungsparadigmen verdeutlichen.

Im Rückgriff auf Wilhelm Diltheys erkenntnistheoretisches und methodologisches Diktum „Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir“ (Dilthey 1957, S. 144) lässt sich hier der Blick auf das Verstehensparadigma der qualitativen (Sozial-)Forschung lenken, welches sich im Gefolge der Erforschung individueller Lebens- und Alltagswelten im Kontext von Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozessen erneut manifestiert hat (Friebertshäuser 2009). Im Fokus qualitativer Forschungen steht nicht – wie es der Anspruch von quantitativen Studien ist – die Analyse von reinen Zweck- und Funktionszusammenhängen, sondern vielmehr – um der klassisch gewordenen Unterscheidung von Klaus Mollenhauer zu folgen (Mollenhauer 1983) – das Erhellen von Sinnzusammenhängen. In dieser Hinsicht versuchen qualitative Forschungsmethoden, die Konstruiertheit subjektiver und partikularer Wirklichkeiten auf deren Sinn und Bedeutung hin

zu befragen und zu beobachten und – historisch und systematisch – zu verstehen.

Das Erkenntnisinteresse qualitativ-pädagogischen Forschens richtet sich darauf, das subjektive Denken, affektive Fühlen und soziale Handeln von Personen, Gruppen und/oder Milieus in ihrer Vielfalt und Differenz zu erheben, das dortige Zustandekommen von Kommunikation und Interaktion analytisch zu rekonstruieren und unbewusste (aber regelhafte) Strukturen herauszuarbeiten (Friebertshäuser et al. 2010). Der Zugang der Forschung und der Forschenden selbst ergibt sich über das Eintauchen in fremde (im Sinne von biographisch oder topographisch einmalige) Lebenswelten und die Entschlüsselung bzw. Decodierung ihnen immanenter sinnhafter Zusammenhänge.

Diese methodische Erschließung von pädagogischen Sinnzusammenhängen erziehungswissenschaftlicher Tatsachen und diese Produktion von erziehungswissenschaftlichem (Fach-)Wissen hebt sich von einem naturwissenschaftlichen Verständnis von empirischer Forschung ab, welche unter planmäßigen Bedingungen Erfahrbares, Verifizierbares und Falsifizierbares exakt erhebt und erklärt. Statt streng (mathematisch) analytisch Aufschluss über kausale Zweck- und Funktionszusammenhänge innerhalb von Erziehung und Bildung zu gewinnen, um daraus statistische Größen ableiten zu können, arbeitet qualitative Forschung bewusst mit der nicht standardisierbaren Variable von Vielfalt und Differenz.

Dabei fungiert der lebensweltliche Alltag selbst als „Objekt der empirischen Neugierde“ (Bergmann 1985, S. 302), durch dessen methodische Rekonstruktion die Erfahrungswelt der dort Handelnden entdeckt und erschlossen, mit anderen Worten: erhellt und verstanden werden soll. So können beispielsweise mittels narrativer Interviews innerhalb der (erziehungswissenschaftlichen) Biographieforschung Verlaufskurven, Handlungsschemata und Wandlungsprozesse eines individuellen Lebensganges dokumentarisch herausgearbeitet werden, um so einen existentiellen Einblick in die Erziehungs- und Bildungsprozesse einer Person zu gewinnen. Forschungsziel ist es dabei, die Struktur des Handelns und des Handelnden selbst möglichst authentisch, also „lebensnah“, zu erfassen. Um der vorab meist ungewissen Offenheit des Forschungsprozesses willen kann ein qualitativ Forschender nicht mit einem bereits im Voraus formulierten Theoriekonzept arbeiten, welches die Erfassung der fremden Wirklichkeit möglicherweise verstellen und beschränken könnte. Vielmehr – so die erkenntnistheoretische Grundannahme qualitativen Forschens – werden die Hypothesen im Laufe des Forschungsprozesses anhand des erhobenen Datenmaterials und mit Hilfe theoretischer Deutungsmöglichkeiten entwickelt und interpretiert, um spezifische (relativ allgemeingültige) Typisierungen herausarbeiten zu können. Mit dem Projekt der Theoriebildung aus empiri-

schen Daten folgt qualitative Forschung vor allem der zu Beginn der 1960er Jahre von Barney G. Glaser und Anselm L. Strauss entworfenen und dann weiterentwickelten „Grounded Theory“ (Glaser/Strauss 1967).

## 2. Über die (komplementäre) Notwendigkeit von Empirie und Theorie

Um beispielsweise biographische Wandlungsprozesse als die Bildungsgeschichte einer Person verstehen zu können, ist neben der reinen (narrativen) Erhebung empirischen Datenmaterials dessen Kontextualisierung notwendig. Zur Rekonstruktion der individuellen Biographie bedarf es der Analyse von Symbolen, Deutungen und Bedeutungen, durch welche das Gesagte der Person überhaupt erst an Relevanz gewinnt. Das Gesagte zu verstehen, setzt voraus bzw. schließt mit ein, dass die geschichtlichen, kulturellen, sozialen und politischen Lebens(welt)bedingungen der Person mitgedacht und mitbedacht werden und so in das Verstehen einfließen. Zu der rein empirischen Tatsachenforschung tritt notwendigerweise eine philosophisch-pädagogische Reflexion, welche die Erhebung der Realitätsphänomene begrifflich und kategorisch erschließen und verstehen hilft, um von hier aus die historische und soziale Konkretetheit bzw. Konstruiertheit sozialer Welten analysieren und sachlich begründen zu können. Rita Casale hat in diesem Zusammenhang auf das notwendige Zusammenspiel von Empirie und Theorie – v.a. im Hinblick auf die quantitative Bildungsforschung – verwiesen, durch welches überhaupt erst eine konkrete und kritische Erforschung von Erziehung und Bildung ermöglicht wird (Casale 2011). Auch wenn sich – dem Grundaxiom qualitativer Forschung gemäß – Theorien nur am Gegenstand selbst erschließen und sich auch dort bewähren müssen, ist eine komplexe Einbettung des Gegenstandes (beispielsweise der Biographie) in seine sozio-kulturellen Zusammenhänge unabdinglich, um sich nicht im Abstrakten und Willkürlichen zu verlieren. Mit Nachdruck deutet Andreas Gruschka auf eine gefährliche Verkürzung methodischen Vorgehens und (erziehungs-)wissenschaftlichen Argumentierens hin: „Input Methode“ bedeutet noch längst kein „Output Wissenschaft“ (Gruschka 2011, S. 36). Die Ergebnisse der Forschungen bedürfen nicht nur retrospektiv einer (theoriegeleiteten) Interpretation, sondern auch prospektiv einer kritischen Begründung, mithin einer distanzierten Methodenkritik, welche die je spezifischen Möglichkeiten und Grenzen einer Methode bewusst macht. Damit ist im Kontext qualitativer Forschung nicht nur auf die Ergänzung durch eine historisch-systematische Perspektive verwiesen, sondern ebenso auf die (ideologie-)kritische Reflexion des methodischen Vorgehens.

Darauf hat Hermann Röhrs bereits zu Beginn der pluralistischen Ausbreitung von Forschungsmethoden innerhalb der Erziehungswissenschaft aufmerksam gemacht: „Die Bereitschaft, die eigenen Grundlagen den Einsichten der Wissenschaftsentwicklung entsprechend neu zu durchdenken, ist ein Anzeichen für die Lebendigkeit einer Wissenschaft und kann als nimmermüder Wille zum Fragen und Infragestellen durchaus ein Zeichen der Stärke sein“ (Röhrs 1968, S. 10). Das methodisch geleitete Infragestellen von scheinbar Selbstverständlichem ermöglicht dem Forschenden letztlich überhaupt erst den Blick auf Erziehung und Bildung als Forschungsgegenstand, welchen es – aus methodologischer Sicht – gar nicht per se gibt, sondern der durch die methodische Zugriffsweise erst erschlossen werden muss, wohl wissend, „dass sowohl die Forschung wie auch das erforschte Phänomen selbst in einem weiteren Kontext und letztlich in einem umfassenden historischen Zusammenhang stehen“ (Hügli 1999, S. 186). Erst mit diesem (historisch bedingten) Bewusstsein könne – so die Grundthese der qualitativen Forschung – empirische Forschung soziale Phänomene in ihrer Gegenwartsanalyse erheben und den Blick für die Komplexität und Ganzheitlichkeit des Gegenstands gewinnen. Dieses Spektrum reicht nach Anton Hügli von „ideen- und geistesgeschichtlichen über die mentalitätsgeschichtlichen und institutsgeschichtlichen Traditionslinien bis hin zur kritischen Frage nach den möglichen Rückwirkungen der eigenen Forschung im politischen und gesellschaftlichen Umfeld“ (ebd., S. 186f.). Wenn heute die Grundlegungsversuche aus der Entstehungszeit der Pädagogik als Wissenschaft und die Hauptwerke der kulturwissenschaftlichen Pädagogik wegen der dort mangelnden Tatsachenforschung kritisiert werden, sei doch an dieser Stelle daran erinnert, dass sowohl Immanuel Kant als auch Friedrich Schleiermacher und Johann Friedrich Herbart auf den prinzipiellen „Mischcharakter“ der pädagogischen Wissenschaft verwiesen haben. So sprach Kant von dem (methodisch notwendigen) Ineinander von Idee und Experiment (vgl. hierzu Grell 2005), Schleiermacher vom beständigen Oszillieren zwischen Spekulation und Empirie und Herbart von der Aufhebung des Gegensatzes von Tatsachenforschung und ethischen Sollensforderungen im „pädagogischen Takt“.

### **3. Über die (ungeklärte) Notwendigkeit der Erforschung der Praxis für die Praxis**

Die empirische Erforschung heterogener sozialer Wirklichkeiten diene – so die These Brezinkas und seiner Gefolgsleute – der Ausweitung und Sicherung erziehungstheoretischen Wissens einerseits und einer Stärkung der wissenschaftlichen Autonomie andererseits. Die – vor allem quantitativ



erfolgende – Ergebnissicherung sei die Aufgabe der eigentlichen Erziehungswissenschaft. Die Frage, ob und inwiefern empirische Tatsachenerhebungen Einfluss auf die Erziehungspraxis haben und das konkrete pädagogische Handeln des Praktikers beeinflussen (sollen), wird aus dieser wissenschaftlichen Perspektive negativ beantwortet, wenn nicht sogar als irrelevant abgetan. Die objektive Erforschung von Tatsachen auf der einen Seite und die (erziehungsphilosophische) Reflexion über Ziele und Werte auf der anderen Seite stünden im Gefolge der wissenschaftlichen Ausdifferenzierung der Pädagogik in keinem gegenseitig sich beeinflussenden Verhältnis (mehr). Mit anderen Worten: Forschung dient der reinen Forschung und wird um der Wissenschaft willen betrieben. Die Rückkoppelung der Ergebnisse in die Praxis scheint aufgrund der (strukturlogischen) Differenzannahmen zwischen Theorie und Praxis in weite Ferne gerückt zu sein (vgl. zu dieser Position Tenorth 2007).

Diesem Verständnis, wonach Theorie vor allem im Sinne des „methodologischen Erklärungsmodells“ (vgl. dazu Casale 2011) verstanden wird, steht eine Auffassung von qualitativer Forschung entgegen, die es sich – im Gegensatz zur (evidenzbasierten) Anwendungsforschung (siehe zu diesem Wortgebrauch kritisch Ladenthin 2012) – zum Ziel setzt, die Erforschung individueller Lebenswelten der Praxis als „Reflexionswissen“ (Friebertshäuser 2009, S. 708) und zur kritischen Prüfung der Relevanz von Forschungsergebnissen zur Verfügung zu stellen. Nicht nur die Erziehungspraxis, sondern auch die Forschungspraxis könnte auf diese Weise innovative Ideen zur nachhaltigen Weiterentwicklung einer – im eigentlichen Wortsinne – praxeologischen Grundlagenforschung gewinnen.

Im Hinblick auf die Bedeutung der empirischen Erforschung von konkreten Lebenswelten zum besseren und begründeten Verständnis der sozialen Wirklichkeit von Erziehung hat Frank-Olaf Radtke mit Nachdruck auf die dafür notwendige „Theoriebildung“ hingewiesen, welche einen anderen Blick auf soziale Phänomene ermöglichen kann und damit zum Umdenken bzw. Neu-Überdenken, also Erforschen, wesentlich beiträgt. Im Hinblick auf die praktische Relevanz des „Theoretisierens“ im Zusammenhang mit empirischer Forschung resümiert Radtke: „Sie [die Theorie] sieht die Phänomene anders und sie erklärt sie anders. Sie schafft bei der Beobachtung der pädagogischen Wirklichkeit neue Realitäten. Und manchmal trägt sie zur Irritation bei – und ermöglicht Erfahrungen“ (Radtke 2012, S. 305).

## 4. Über die Konzeption dieses Buches

Das vorliegende Buch kann quasi wie ein Spiegel gemachter (wissenschaftlicher) Erfahrungen gelesen werden. Seine Intention ist es, der Leserin und dem Leser einen Einblick in qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft zu gewähren, und das ausdrücklich „praxisorientiert“. Dabei verstehen wir unter diesem Begriff weniger das oben erwähnte und bislang im wissenschaftstheoretischen Diskurs längst nicht geklärte Zusammenspiel von (pädagogischer) Theorie und (erzieherischer) Praxis als vielmehr methodologisch einen konkreten Zugang zum Verständnis von qualitativen Forschungsmethoden anhand von nachvollziehbaren Beispielen. Ohne konkreten (pädagogischen) Gegenstand erscheint eine Methode den Studierenden nicht selten nur als ein handwerkliches und technisches Instrument, dessen Sinn, Möglichkeiten und Grenzen nicht erschlossen werden können, da ihr Zugang und ihre Verbindung zur Erforschung sozialer Wirklichkeiten sich im Abstrakten verliert.

Weil, ganz im alten Wortsinne Immanuel Kants, Anschauungen ohne Begriffe leer und Begriffe ohne die Möglichkeit der Anschauung blind bleiben, wird hier versucht, sich genau dieser – bislang eher vernachlässigten – Herausforderung im Umgang mit erziehungswissenschaftlichen Forschungsmethoden zu stellen, indem – jeweils exemplarisch, d.h. an konkreten Forschungen – einerseits in die historischen und theoretischen Grundannahmen der einzelnen Methoden eingeführt und andererseits die Durchführung bzw. Verwirklichung der jeweiligen Methode an einem konkreten und aktuellen Forschungsprojekt veranschaulicht wird. Dadurch soll sichtbar gemacht werden, wie unterschiedliche Intentionen, Vorgehensweisen, Prämissen und Zielperspektiven von der Wahl der Methode abhängig sind und wie umgekehrt die Wahl der Methode und die theoretische Reflexion das Forschungsprojekt auf unterschiedliche Art und Weise leitet und bestimmt.

Dieser Überblick soll der Leserin und dem Leser die Methodenvielfalt des Faches Erziehungswissenschaft aufzeigen, die Neugierde am pädagogischen Feld wecken und für einen kritisch-reflexiven Umgang mit erziehungswissenschaftlichen Forschungsmethoden sensibilisieren.

## Literatur

- Bergmann, J. R. (1985): Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit. In: Bonß, W./Hartmann, H. (Hrsg.) (1985): Entzauberte Wissenschaft. Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung. Schwartz: Göttingen, S. 299-320.
- Böllnow, O. F. (1971): Empirische Wissenschaft und Hermeneutische Pädagogik. Bemerkungen zu Wolfgang Brezinka: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 17, S. 683-708.
- Böhm, W. (2010): Von der pädagogischen Orientierung zur erziehungswissenschaftlichen Analyse. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 86, S.60-74.
- Böhm, W./Seichter, S. (2011): Die Geschichtlichkeit von Erziehung und Bildung. In: Mertens, G./Frost, U./Böhm, W./Koch, L./Ladenthin, V. (Hrsg.) (2011): Allgemeine Erziehungswissenschaft. Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band 1. Schöningh: Paderborn, S. 233-247.
- Brezinka, W. (1971): Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft: Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung. Beltz: Weinheim.
- Casale, R. (2011): Zur Abstraktheit der Empirie – Zur Konkretheit der Theorie. Anmerkungen über die versäumte Auseinandersetzung mit den Folgen des Positivismusstreits. In: Breinbauer, I. M./Weiß, G. (Hrsg.) (2011): Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Königshausen und Neumann: Würzburg, S. 45-60.
- Dilthey, W. (1957): Gesammelte Schriften. Die geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens. 2. Auflage. Band 5. Teubner: Leipzig.
- Friebertshäuser, B. (2009): Qualitative Methoden. In: Andresen, S./Casale, R./Gabriel, T./Horlacher, R./Larcher-Klee, S./Oelkers, J. (Hrsg.) (2009): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Beltz: Weinheim, S. 698-712.
- Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.) (2010): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Auflage. Juventa: Weinheim.
- Glaser, B. G./Strauss, A. L. (1967): The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Aldine: Chicago.
- Grell, F. (2005): „Erst muss man Experimentalschulen errichten, ehe man Normalschulen errichten kann.“ Kants Plädoyer für Versuchsschulen. In: Pädagogische Rundschau 59, S. 647-661.
- Gruschka, A. (2011): Pädagogische Forschung als Erforschung der Pädagogik. Eine Grundlegung. Leske + Budrich: Opladen.
- Hügli, A. (1999): Die Rolle der Forschung. In: Ders. (1999): Philosophie und Pädagogik. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt, S. 184-186.
- Ladenthin, V. (2012): „Evidenzbasiert“. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 88, S. 557-559.
- Mollenhauer, K. (1983): Vergessene Zusammenhänge: Über Kultur und Erziehung. Beltz: Weinheim.
- Radtke, F. O. (2012): Tatsachen und Werte. Erziehungswissenschaft zwischen Expertise und Kritik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 88, S. 290-308.
- Roth, H. (1962): Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. In: Neue Sammlung 2, S. 481-490.
- Röhrs, H. (1968): Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Kohlhammer: Stuttgart.
- Tenorth, H. E. (2000): Die deutsche Erziehungswissenschaft – eine Geschichte von Ablehnung und Anerkennung. In: Böhme, P./Heil, R./Kessel, F. (Hrsg.) (2000): Von

der Notwendigkeit der Erziehungswissenschaft. Begründungsversuche und Reflexionen. Luchterhand: Neuwied, S. 13-30.

Ders. (2004): Erziehungswissenschaft. In: Benner, D./Oelkers, J. (2004): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Beltz Juventa: Weinheim, S. 341-382.

Ders. (2007): „Theorie und Praxis“ – Thesen zu einem erledigten Thema. In: Weigand, G./Bösch, M./Schulz-Gade, H. (Hrsg.) (2007): Allgemeines und Differentielles im pädagogischen Denken und Handeln. Ergon: Würzburg, S. 193-202.