

Teil I: Qualitative Forschung

3 Methodologie: Erkenntniswege qualitativer Forschung

Erwartungshorizont

Nach der Lektüre des Kapitels sollten Sie wissen,

- was qualitative Forschung kennzeichnet – und warum es präziser wäre, von *rekonstruktiver* oder *interpretativer* Forschung zu sprechen,
- was der Begriff *Methodologie* bezeichnet,
- an welchen *Prinzipien* sich qualitative Forschungsvorhaben orientieren,
- was qualitative Forschung im Sinne ihrer *Gütekriterien* auszeichnet.

Stellen Sie sich vor, Sie möchten in Ihrem Forschungsprojekt untersuchen, auf welche Weise Schüler:innen von Lehrpersonen im Unterricht motiviert werden. Über erste Beobachtungen des Unterrichts wollen Sie eine vorläufige Forschungsfrage entwickeln. Im Vorfeld Ihrer Beobachtungen stellen Sie dazu folgende Überlegungen an:

- Wie offen lege ich die anfänglichen Beobachtungen an? Wann und wie stelle ich den Untersuchungsfokus scharf, um zukünftige Beobachtungen, Interviews oder andere Daten (z. B. Unterrichtsdokumente) zielgerichteter analysieren zu können?
- Als was verstehe ich Unterricht und inwiefern ist das für meine Untersuchung relevant? Wodurch ist mein Verständnis von Unterricht bisher begründet (Erfahrungen, Theoriewissen, empirische Befunde)?

Mit der zweiten Frage ist angedeutet, dass qualitative Forschung an Theorien ansetzt, die einen (spezifischen) Fokus auf den Untersuchungsgegenstand legen. Die Frage nach dem Verständnis von Unterricht berührt verschiedene Theorietypen, zunächst eine Ebene von *Sozialtheorien*.¹¹ Diese erste Ebene von Sozialtheorien be-

¹¹ Von Sozialtheorien sind nicht nur Erkenntnistheorien, sondern auch Wissenschaftstheorien zu unterscheiden. Das Kapitel verzichtet auf eine Auseinandersetzung mit Erkenntnis- und Wissen-

zieht sich auf allgemeine (Vor-)Annahmen dahingehend, wie soziales Handeln und menschliche Interaktion gedacht werden können bzw. wie die Sozialität der Gesellschaft und ihrer Teilbereiche – zu denen etwa Schule und Unterricht gehören – insgesamt beschaffen ist. Strübing (2018) macht das über den Vergleich der beiden folgenden Möglichkeiten deutlich, ob nämlich sozialtheoretisch entweder davon ausgegangen wird, dass menschliches Handeln von gesellschaftlichen Strukturen determiniert wird, oder ob umgekehrt angenommen wird, dass Handeln und Interaktion soziale Strukturen erst erzeugen.

Auf einer zweiten (damit zusammenhängenden) Ebene legen Sozialtheorien nahe, wie das jeweilige Forschungsfeld – in unserem Beispiel Unterricht – wiederum in verschiedener Weise modelliert werden kann (vgl. Proske 2018). Wenn Unterricht (sozialtheoretisch) als kommunikatives Geschehen von Lehrpersonen und Schüler:innen gefasst wird, würde sich Unterrichtsforschung zum Beispiel dafür interessieren, spezifische Ordnungsmuster der unterrichtlichen Kommunikation zu identifizieren. Wenn Unterricht demgegenüber sozialtechnologisch modelliert wird, würde Unterrichtsforschung zum Beispiel Kompositionsmerkmale und Effekte einer erfolgreichen Klassenführung in den Blick nehmen. Wie sich zeigen wird, sind nicht sämtliche Modellierungen von Unterricht anschlussfähig an das interpretative Vorgehen qualitativer Forschung.

Sozialtheoretische Annahmen rahmen das Forschungsfeld Unterricht demzufolge auf zwei Ebenen: Als Verständnis von Handeln und Interaktion im Allgemeinen sowie von Vorstellungen über ein spezifisches Feld – im Beispiel betrifft das ein (bestimmtes) Modell von Unterricht. Diese (beiden) theoriebegründeten Perspektiven auf den Untersuchungsgegenstand Unterricht (► Kap. 3.1) sind in gewisser Weise wegweisend für die dann folgenden Forschungstätigkeiten; erst auf ihrer Grundlage lässt sich eine präzise und in diesem Sinne theoriebegründete Forschungsfrage formulieren. Und um dieses Zusammenspiel von Theorien einerseits und der konkreten Forschungspraxis andererseits geht es, wenn in qualitativer Forschung von Methodologie die Rede ist.

Der Begriff der *Methodologie* beschreibt damit eine relativ abstrakte Ebene von Forschung. In einem sehr allgemeinen Verständnis bezeichnet Methodologie die Erkenntnisweisen der Methoden selbst. Angesprochen ist damit die Klärung der Fragen, „wie man den interessierenden Weltausschnitt erforschen kann, das heißt, welche Schritte gegangen werden müssen und wie die Schritte gegangen werden sollten“ (Gläser & Laudel 2010, 29). Strübing (2018, 30) spricht Methodologien die Funktion zu, den „theoretischen Begründungsrahmen“ für das gewählte forschungsmethodische Vorgehen zu liefern. Sie stellen – so Strübing (ebd.) weiter – den Forschenden Argumente zur Verfügung, um die gewählten Methoden

schaftstheorien (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021; Strübing 2018). Lediglich cursorisch wird im Folgenden auf sozialtheoretische Grundlegungen verwiesen und auf gegenstandsbezogene Fragen – wie die nach dem Unterricht – eingegangen.

als wissenschaftlich angemessene Verfahren des angestrebten Erkenntnisgewinns zu begründen.

In der qualitativen Forschung leiten Theorien Forschung aber nicht nur (einseitig) an. Die oben aufgeworfene erste Frage deutet darauf hin, dass neue Erkenntnisse (in unserem Fall über das Phänomen Motivierung im Unterricht) über die Daten des Feldes hervorgebracht werden sollen. Im Hinblick auf die Bestimmung von Methodologie ist damit ausgesagt, dass Theorien und Methoden zusammen den Weg der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung bahnen (Strübing 2018). Dieses Wechselverhältnis von Theorien und Methoden wird im Laufe dieses Kapitels genauer beschrieben. Das Ziel ist es darzulegen, welche methodologischen Überlegungen im Kontext qualitativer Forschung angestellt werden. Da sich unter dem Oberbegriff qualitativer Forschung äußerst heterogene theoretische Ansätze versammeln (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021; Strübing 2018), erweist sich die Benennung (eindeutiger) Gemeinsamkeiten als schwierig: So gibt es in der qualitativen Schulforschung unterschiedliche grundlegende Annahmen dazu, wie Sozialität und etwa Unterricht (zu Forschungszwecken) verstanden werden – diese werden wir im Zuge der Vorstellung verschiedener Auswertungsverfahren zumindest andeuten (► Kap. 5). Wir versuchen für unser Studienbuch dennoch verallgemeinernd deutlich zu machen, wie qualitative Forschung sich fragend zur sozialen Welt verhält und welche erkenntnistheoretischen Perspektiven sie deshalb einnehmen kann (► Kap. 3.1).

Ausgehend von der Darlegung qualitativer Forschungsperspektiven werden zwei grundlegende Prinzipien für Untersuchungsdesigns beschrieben: das Prinzip der Offenheit und das Prinzip der Standortgebundenheit sowie die damit verbundenen Fragen der Reflexion der eigenen Forschungstätigkeit und Reichweite qualitativer Forschung (► Kap. 3.2). Daran anschließend werden wiederum zwei zentrale Kriterien – Akzeptanz und Intersubjektivität – erläutert, an denen sich die Qualität qualitativer Forschung messen lassen muss und die deshalb im Folgenden, wie im Forschungsdiskurs üblich, als *Gütekriterien* qualitativer Forschung bezeichnet werden (► Kap. 3.3). Zuletzt wird mit Blick auf den das Studienbuch leitenden Forschungszyklus (► Kap. 2) für qualitative Forschung konkretisiert, wie der Forschungsprozess gestaltet werden kann und was dabei im Kontext von Forschung(sarbeiten) im Handlungsfeld der (Praktikums-)Schule zu bedenken ist.

3.1 Forschungsperspektiven qualitativer Forschung

Merkmale qualitativer Forschung sind andernorts bereits umfangreich beschrieben (vgl. z. B. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021; Flick, von Kardorff & Steinke 2019; Lamnek & Krell 2016; Mayring 2016). Häufig orientiert sich die Erziehungswissenschaft dabei an einer ihrer Nachbardisziplinen, der Soziologie, die sich schon sehr viel

länger als Teilbereich der *empirischen*, also der an Daten orientierten Sozialwissenschaften versteht (vgl. z. B. Brüsemeister 2008).¹² Erziehungswissenschaft als (eine) Sozialwissenschaft interessiert sich – im weitesten Sinne – für die soziale Wirklichkeit und für die Lebenswelten von Menschen und gesellschaftlichen (Teil-)Gruppen. Dazu sucht die qualitative Forschung die Nähe zu und die Begegnungen mit den Akteur:innen des Feldes (► Kap. 4). Ziel ist es, die Eigenschaften („qualia“) eines Untersuchungsbereichs bzw. die interessierenden sozialen Phänomene in-actu, also im situativen Geschehen – etwa des Unterrichts –, oder vermittelt über die Akteur:innen, also über die Perspektiven und Deutungen der Lehrpersonen und Schüler:innen, zu erfassen. So soll ein Zugang zu den sozialen Phänomenen in ihrer komplexen, vielschichtigen und mehrdeutigen Ausprägung gewährleistet werden (vgl. Edelmann, Schmidt & Tippelt 2012).

Bei aller Unterschiedlichkeit der Forschungsansätze (► vgl. auch Kap. 5), ist qualitative Forschung also zum einen darauf ausgerichtet, die Perspektiven und Sichtweisen der Proband:innen zu erkunden, so wie dies klassischerweise die Interviewforschung intendiert (► Kap. 4.1). Ein anders ausgerichtetes Interesse qualitativer Forschung ist die Analyse von Kommunikations- und Interaktionsprozessen, um soziale Situationen zu untersuchen, so wie dies zum Beispiel in Beobachtungsstudien angestrebt wird (► Kap. 4.2) (vgl. zu dieser Zuordnung auch Flick et al. 2019). Wenn Sie sich also zunächst für ‚Motivierung im Unterricht‘ interessieren, wäre zu klären, ob dies in-actu (mittels Beobachtungen bzw. Video- oder Tonaufzeichnungen) oder vermittelt über die Akteur:innenperspektiven (hier kämen Lehrer:innen und Schüler:innen gleichermaßen infrage) untersucht werden soll. Hierbei hilft eine Ausschärfung des methodologisch begründeten Erkenntnisinteresses: Interessieren mich Praktiken und Handlungen bzw. Kommunikation im Unterricht, etwa im Hinblick auf Ordnungsbildungen im und von Unterricht? Oder möchte ich etwas über die Perspektiven der am Unterricht beteiligten Akteur:innen erfahren – auch diese bilden einen Ausschnitt sozialer Wirklichkeit ab –, um deren Deutungen, etwa zu schüler:innenseitigen Beteiligungsmöglichkeiten, in Erfahrung zu bringen?

Für das Forschungsverständnis qualitativer Forschung ist damit zunächst zugrunde gelegt, dass soziale Wirklichkeit nicht als einfach gegeben, sondern als durch die Sichtweisen und Handlungen der jeweils beteiligten Akteur:innen hervorgebracht verstanden wird. Im Interview mit einer Lehrerin wird sie ihre eigene Perspektive auf die Möglichkeiten der Motivierung ihrer Schüler:innen darstellen und – je nach Frageimpulsen – ihr Verständnis von gutem Unterricht aufzeigen. In der Beobachtung einer Unterrichtsstunde kann sichtbar werden, wie Schüler:innen motiviert (oder demotiviert) werden und die Teilnehmungsformen der Schüler:innen und die Kommunikation in einer Klasse organisiert sind. So geht die Studie *Dabei sein ist alles? Erkenntnispotential ethnographischer Beobachtungen anhand von Interaktionspraktiken*

12 Zur Geschichte der qualitativen Forschung vgl. z. B. Ploder (2018) und Krüger (2013).

zur Verteilung des Rederechts im Unterricht (Budde 2011) dieser zuletzt benannten Untersuchungsfrage nach. Die Zusammenfassung der Studie in Abbildung 3.1 weist aus, dass zwei Erkenntnisinteressen verfolgt werden: Zum einen soll die beobachtbare Verteilung des Rederechts der Schüler:innen innerhalb der Interaktionssequenzen Fragen-Melden-Ausrufen untersucht werden. In der Zusammenfassung werden die beiden rekonstruierten Modi „Routine“ und „Bruch“ (ebd., 125) in der Verteilung des Rederechts angedeutet. Zum anderen soll der für die ethnographische Unterrichtsforschung (► Kap. 4.2) zentralen Frage nachgegangen werden, wie darüber *generalisierbare*, also verallgemeinerbare Aussagen über Ordnungsstrukturen von Unterricht (insgesamt) gewonnen werden können. Damit ist auf die grundlegende Anforderung von Forschung hingewiesen, vom Einzelfall ausgehend allgemeine Strukturen des Phänomens – hier des Unterrichts – zu identifizieren, die wir im anschließenden Teilkapitel 3.2 erneut aufnehmen werden (► vgl. auch Kap. 5).

Zusammenfassung

Der Artikel beschäftigt sich mit ethnographischer Methodologie als Beitrag zu einer praxeologisch orientierten Unterrichtsforschung am Beispiel der Verteilung des Rederechts. Der Beitrag soll erstens eine weitere Auseinandersetzung über die Frage nach dem Erkenntnispotential von Ethnographie anregen. Ausgangspunkt ist dabei die Frage, wie aus ethnographischen Beobachtungen Erkenntnisse generiert werden können, die generalisierbare Aussagen über Ordnungsstrukturen von Unterricht zulassen. Dies geschieht, indem zweitens ethnographisches Material zur Handhabung des Rederechts im Schulunterricht analysiert wird. Die Interaktionssequenz Fragen-Melden-Aufrufen realisiert sich innerhalb einer erheblichen Variationsbreite. Der Beitrag unterscheidet exemplarisch anhand der Verteilung des Rederechts mit Routine und Bruch zwei unterschiedliche Modi, in denen sich auf je spezifische Weise Praktiken realisieren und Ordnungen sichtbar werden.

Abb. 3.1: Budde (2011, 125)

Soziale Welt wird in der qualitativen Forschung – so lässt sich bis hierhin zusammenfassen – als von den Akteur:innen gemeinsame, dabei keineswegs konsensuale bzw. konfliktfreie, prozesshafte Herstellung von Bedeutungen gefasst. Anders als in der quantitativ-empirischen Forschung (vgl. Teil II) ist es das erklärte Ziel qualitativer Forschung, diese Konstruktionen von sozialen Phänomenen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021; Strübing 2018; Silverman 2013) und – je nach erkenntnis-

theoretischer Perspektive – die dabei sichtbar werdenden Deutungen, Sinnzuschreibungen und Praktiken der Akteur:innen zu untersuchen.

Für qualitative Forschung ist damit weiterhin ausgesagt, dass die eigentliche Leistung von Forschung darin besteht, die über unterschiedliche Zugänge erhobenen Daten (► Kap. 4) zu interpretieren. Die Daten sprechen in diesem Sinne nicht für sich, sondern müssen zur Sprache gebracht werden (vgl. Strübing 2018). Dementsprechend wird qualitative Forschung in einem frühen, programmatischen Herausgeberwerk auch als *interpretatives Paradigma* bezeichnet (Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen 1981, ursprünglich 1973). Dass die Interpretationen dabei über Auswertungsverfahren methodisch kontrolliert erfolgen, wird an späterer Stelle genauer beschrieben (► Kap. 5). Für die qualitative Forschung ist mit dem Hinweis auf die notwendigen Interpretationsleistungen der Forschenden aber ein besonderes Verhältnis zwischen den Deutungen der Akteur:innen bzw. ihrem Handeln im Feld und den Erkenntnisweisen der Forscher:innen beschrieben: Qualitative Forschung schließt an das alltägliche (Unterrichts-)Handeln, etwa von Lehrpersonen und Schüler:innen, an, die durch ihr Handeln Deutungen des Unterrichts (mit-)hervorbringen.

Das hier beispielhafte unterrichtliche Alltagshandeln und das in ihm eingelassene Wissen (► zum Wissensbegriff in der Wissenssoziologie Kap. 5) wird in der qualitativen Forschung auch als *Common Sense* bezeichnet (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021, 15). Qualitative Forschung nimmt ihren Ausgangspunkt bei diesem Common Sense und analysiert davon ausgehend, welche (abstrakteren) regelhaften Strukturen und Prozesse des untersuchten Phänomens darin deutlich werden. So zeigt die bereits benannte Untersuchung von Budde (2011) auf, dass jenseits etwa von Klassenregeln des Meldens, die Schüler:innen wissen, ob und wie sie auch durch andere Praktiken, etwa durch das Reinrufen, drankommen können. Ethnographische Forschung würde nun versuchen aufzuzeigen, wann im Unterrichtsgeschehen beispielsweise ein Akt des Reinrufens zum Drankommen führt, welche Praktiken von Schüler:innen und Lehrperson also die Verteilung des Rederechts organisieren und wie darüber verallgemeinerbare Erkenntnisse gewonnen werden können, die auf eine spezifische Organisation des Unterrichts als (schein-)partizipativ oder kontrollierend verweisen. (Ergänzende) Interviews mit Lehrpersonen könnten wiederum Aufschlüsse darüber geben, welche Kriterien diese bei der Verteilung des Rederechts zugrunde legen, die ihnen bewusst sind und die sie im Interview dementsprechend benennen können. Rekonstruiert werden könnte – je nach Erkenntnisinteresse (► Kap. 5) – beispielsweise daran anschließend, welche unbewussten (impliziten) Normen und Orientierungen für Lehrpersonen dabei handlungsleitend sind. Um die Analyse dieses Spannungsverhältnisses von in Äußerungen und Handlungen manifest werdenden (also expliziten) Sinnzuschreibungen und den diesen zugrunde liegenden (impliziten) Strukturen und Ordnungsmustern (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021; Strübing 2018; Silverman 2013) geht es in der qualitativ-rekonstruktiven Forschung – wie mit Blick auf die Auswertungsverfahren in Kapitel 5 deutlich gemacht werden soll.

Um diese Verhältnissetzung zwischen Alltags- und Forschungshandeln zu beschreiben, wird sehr häufig auf eine Begrifflichkeit von Alfred Schütz aus den 1930er Jahren Bezug genommen. Schütz (1971) hat darauf hingewiesen, dass sozialwissenschaftliche Forschung jene Konstruktionen, also Herstellungsleistungen, die von den Handelnden selbst hervorgebracht werden, aufgreift und interpretiert. Demzufolge werden die Konstruktionsleistungen des Feldes (bzw. genauer: der Akteur:innen des Feldes) als *Konstruktionen erster Ordnung* und die Interpretationsleistungen der Forscher:innen, die auf die Konstruktionen erster Ordnung Bezug nehmen, als *Konstruktionen zweiter Ordnung* bezeichnet (vgl. ebd.).¹³ Diese Relation fassen Przyborski und Wohlrab-Sahr (2021) wie folgt zusammen: „Das Verhältnis qualitativer Methoden zu ihrem Gegenstand ist deshalb ein *rekonstruktives* [Hervorh. im Orig.]“ (ebd., 16). Die Interpretationsleistungen der Forschenden können also mit dem Begriff der Rekonstruktionen bezeichnet werden (vgl. auch Strübing 2018). Insofern wäre es für das grundlegende Forschungsverständnis qualitativer Forschung präziser, diese als (im engeren Sinne) *rekonstruktive* oder – wie oben ausgeführt – *interpretative* Forschung zu bezeichnen (vgl. auch Bohnsack 2021). Diese Bezugnahme von Forschung auf den Untersuchungsgegenstand in Form von Konstruktionen erster Ordnung und zweiter Ordnung lässt sich am Bereich der Forschungen im Feld des Unterrichts folgendermaßen verdeutlichen: Unterricht lässt sich – im Verständnis der qualitativ-rekonstruktiven Unterrichtsforschung – als von Schüler:innen und Lehrperson(en) als (Haupt-)Akteur:innen¹⁴ in der Unterrichtssituation hervorgebrachtes interaktives und prozesshaftes Geschehen beobachten und stellt sich damit als (interpretierbares) sinnhaft-strukturiertes in-actu-Geschehen dar – so auch Budde (2011). Dieses Verständnis rekonstruktiver Unterrichtsforschung (vgl. ausführlich Idel & Meseth 2018) und allgemeiner – wie einleitend ausgeführt – sozialer Wirklichkeit hat Konsequenzen dahingehend, welchen forschenden Zugang qualitative Forschung zu den untersuchten Phänomenen wählt und an welchen Prinzipien sie sich dabei orientiert.

3.2 Prinzipien qualitativer Forschung: Offenheit und Standortgebundenheit

Die Prinzipien qualitativer Forschung werden vielerorts und durchaus kontrovers diskutiert (vgl. z. B. zusammenfassend Lamnek & Krell 2016; Mayring 2016). Konstitutiv, wenn auch wiederum genauer zu bestimmen, ist das sog. Prinzip der *Offenheit* (Hoffmann-Riem 1980). Qualitative Forschung intendiert wesent-

13 Berger und Luckmann (1972, ursprünglich 1966) haben ihre bis heute viel beachtete Theorie der Wissenssoziologie als gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit bezeichnet.

14 Dass der Unterricht gegenwärtig auch von anderen Beteiligten (etwa Praktikant:innen, Schulbegleiter:innen usw.) mit hervorgebracht wird, wird aus Gründen der Einfachheit nicht explizit ausgewiesen.

lich, für das untersuchte Phänomen Neues zu entdecken und ist im Hinblick auf die Erkenntnisgewinnung nicht an der Überprüfung von Hypothesen interessiert (► Kap. 6). Sehr deutlich wird das im (ursprünglichen) Forschungsprogramm der *Grounded Theory Methodologie*, die sich mit dieser Bezeichnung auf eine in den Daten begründete Erkenntnisgewinnung bzw. Theorieentwicklung verpflichtet (► Kap. 5). Mittlerweile mutet diese Offenheit gegenüber dem Untersuchungsfeld bzw. den eigenen Daten insofern irritierend an, als es im Bereich der Schulforschung kaum noch Untersuchungsgegenstände zu geben scheint, über die theoretisch und empirisch nichts bzw. wenig gewusst wird. Deshalb wird das Prinzip der Offenheit vielfach als ein *relatives* angesehen, da – je nach gewählter sozial- und erkenntnistheoretischer Perspektive (► Kap. 3.1) – die Frage „der Voreingenommenheit bzw. Unvoreingenommenheit der Forschung im Verhältnis zu einem vorgängig erschlossenen Gegenstand“ (Hummrich & Kramer 2011, 218) eine zentrale Herausforderung darstellt. Hummrich und Kramer (2011) bezeichnen diese Verhältnisbeschreibung sinnbildlich in einer Pendelbewegung aus einem „Setzen und Finden“ (ebd., 218). Damit ist darauf hingewiesen, dass das Datenmaterial von den Forschenden nicht in seiner Gänze, sondern durch eine Art Brille – das heißt in methodologischer Perspektive – wahrgenommen und interpretiert wird.¹⁵ Diese relative Offenheit wird auch als eine theoriebegründete Sensibilisierung bezeichnet; dies spiegelt sich darin wider, dass – jene bereits benannten – (Sozial-)Theorien im Kontext der *Grounded Theory Methodologie* als „Sensitizing Concepts“ (Blumer 1969, ursprünglich 1954, 147) verstanden werden (► Kap. 5).¹⁶ Das Theorieverständnis „stellt gleichsam den Fokus ein, der die ForscherInnen auf empirisch vermutete Sachverhalte erst aufmerksam werden lässt“ (Brüsemeister 2008, 18). Für forschungsmethodische Auswertungsstrategien wird der fortlaufende Wechsel zwischen theoretischen Vorannahmen und der angemahnten Offenheit gegenüber dem (Neuen im) Datenmaterial auch als *Abduktion* (Reichert 2013) bezeichnet: Die Erkenntnisgewinnung erfolgt einerseits (induktiv) aus den Daten selbst und andererseits (deduktiv) mit den an das Datenmaterial herangetragenen theoretischen Annahmen und Konzepten (► Kap. 5). Insgesamt kann die Forschungsausrichtung qualitativer Forschung aber im Unterschied zu quantitativer Forschung

15 Dieses komplexe Verhältnis von Theorie und Empirie wird im Kontext soziologischer Diskurse auch als *theoretische Empirie* (Kalthoff, Hirschauer & Lindemann 2019) gefasst.

16 Die Forschungen der sog. *Chicagoer School of Sociology* konnten in den 1920er Jahren über ethnographische Untersuchungen bis dato unbekannte (Sub-)Kulturen erschließen, zum Beispiel sog. Taxi-Dancer (bezahlte Tanzpartnerinnen) (vgl. Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand 2020; Riemann 2018). Als Klassiker gilt die Untersuchung *The Polish Peasant in Europe and America* von William I. Thomas und Florian Znaniecki aus den Jahren 1918 bis 1920, die polnische Migration empirisch untersuchte und dabei sowohl den Zerfall der Herkunftskultur als auch die Krisenerfahrung in der Herstellung neuer Zugehörigkeiten deutlich machte (vgl. auch Strübing 2018). In der Grundschulforschung der 1980er Jahre ging es um das Entdecken unbekannter Areale in vertrauten Schulkulturen, indem konsequent Schüler:innen (und nicht die Lehrpersonen) in den Blick ethnographischer Forschung gerieten (vgl. zunächst Breidenstein & Kelle 1998; Krappmann & Oswald 1985).

(► Kap. 6) als eine *theoriegenerierende Entdeckungslogik* (vgl. Strübing 2018) verstanden werden.

Wie diese Pendelbewegung zwischen theoretischen Zugängen zum Untersuchungsgegenstand und der Analyse des empirisch gewonnenen Datenmaterials gestaltet werden kann, zeigt die Studie *Differenzierung unter Schüler_innen im reformorientierten Sekundarschulunterricht – oder: warum wir vorwiegend ‚Leistung‘ beobachten, wenn wir nach ‚Differenz‘ fragen* von Rose und Gerkmann (2015). Untersucht werden, wie im folgenden Ausschnitt in Abbildung 3.2 ausgeführt, „Praktiken der Differenzierung“ im Unterricht (ebd., 194). Damit wird – wie die Autorinnen ausweisen – an praxistheoretische Perspektiven angeschlossen (► zu Praxistheorien vgl. Kap. 4.2). Zugleich sollen die Praktiken der Differenzierung nicht (vorschnell) dem Feld gewissermaßen übergestülpt werden, indem (nur) jene Differenzierungen von den Forscherinnen beobachtet werden, die praxistheoretisch beschrieben sind. Erst die *Beobachtungsoperation zweiter Ordnung* (ebd.) – diese Beobachtungsposition schließt unmittelbar an die beschriebenen *Konstruktionen zweiter Ordnung* (► Kap. 3.1) an – ermöglicht zu untersuchen, „welche Differenzierungslogiken im Unterrichtsgeschehen praktische Relevanz erhalten [eigene Hervorh.]“ (Rose & Gerkmann 2015, 194). Über die hier ausgewiesene Unterscheidung von Beteiligung und Beobachtung ist erneut auch an die grundsätzliche Verpflichtung qualitativer Forschung erinnert, das eigene forschungsmethodische Vorgehen zu reflektieren.

Angesichts dieser Überlegungen kann es aus unserer Sicht – im Rahmen einer praktiken-theoretischen Perspektive und eines ethnographischen Zugangs – weniger darum gehen, ‚Differenz‘ zu beobachten, sondern vielmehr *Praktiken der Differenzierung*. Dadurch wird einerseits dem zukunfts-offenen Prozesscharakter von Praktiken Rechnung getragen und andererseits darauf hingewiesen, dass die Diagnose ‚Differenz‘ notwendig bereits eine Interpretation aus der Beteiligten- oder Beobachter_innenposition darstellt, man ihrer folglich nur als Zuschreibung bzw. Beobachtungsoperation erster oder zweiter Ordnung habhaft werden kann. Angesichts dieser Überlegungen fragen wir im Blick auf unser Material konkret danach:

- (1) welche und wie Differenzierungen sich in unterrichtlichen Praktiken vollziehen und wie wer dabei von wem adressiert bzw. zueinander positioniert wird sowie
- (2) welche Normen diesen Differenzierungspraktiken (implizit) zugrunde liegen oder sich gar explizit in ihnen artikulieren.

Das bedeutet dann forschungspraktisch vor allem, sich stärker auf die Frage zu konzentrieren, welche Differenzierungslogiken im Unterrichtsgeschehen praktische Relevanz erhalten bzw. von den beteiligten Akteur_innen wichtig gemacht werden (vgl. auch Falkenberg/Kalthoff 2008, S. 811).

Abb. 3.2: Rose & Gerkmann (2015, 194)

Für studentische Forschung ist der Anspruch der Offenheit insofern einzulösen, als es mit dem Untersuchungsfeld der (eigenen) (Praktikums-)Schule möglich ist, die

Sichtweisen der Akteur:innen im spezifischen (Schul-)Feld oder die Handlungsabläufe eigens ausgewählter Schulklassen zu untersuchen. Damit ist die Ausrichtung auf das Neue über die Rekonstruktionen der jeweiligen Konzepte, des Vokabulars, der Strukturierungsleistungen usw. der Akteur:innen im Feld der (Praktikums-)Schule im Sinne einer Einzelfallstudie (vgl. Lamnek & Krell 2016) gut zu begründen. Diese relative Offenheit ist – wie ausgeführt – stets anzuschließen an theoriebegründete Perspektiven auf das Untersuchungsfeld sowie sozialtheoretische (Vor-)Annahmen.

Neben der (relativen) Offenheit ist als zweites grundlegendes Prinzip qualitativer Forschung die sog. *Standortgebundenheit* von Forschung zu reflektieren, die sich für qualitative Forschung wesentlich daraus ergibt, dass qualitative Forschung *im* Untersuchungsfeld bzw. *mit* den Akteur:innen des Feldes stattfindet. Die Standortgebundenheit von Forschung bezieht sich dabei zunächst auf die *eigene Rolle als Forscher:in im Forschungsprozess* (vgl. Herzmann 2023). Besonders im Kontext teilnehmender Beobachtungen (► Kap. 4.2) sind mit dem Eintreten der Forschenden in ein Forschungsfeld und insbesondere bei längeren Feldaufenthalten die Grenzen zwischen Erhebung, Dokumentation und Analyse wenig trennscharf. Diese augenfällige Beziehung zwischen Feld und Forscher:in bzw. die durch Beforschten und Forschenden gemeinsam erzeugte Wirklichkeit wirft zu Forschungsbeginn vermeintlich einfach erscheinende Fragen bezogen auf die eigene Rolle auf, die – etwa in einem Forschungstagebuch – folgendermaßen formuliert werden könnten: *Warum interessiere ich mich besonders für diesen Fall? Welcher Aufmerksamkeitsfokus folgt aus meinem Erkenntnisinteresse? Auf welche Beobachtungssituation, welche Personen, welches Dokument oder Artefakt richtet sich mein Interesse? Wie und in welcher Weise reagiere ich auf welche Situationen im Feld oder auf Äußerungen von Befragten (mit Sympathie, Ablehnung oder Irritation)?*

Die Standortgebundenheit richtet sich darüber hinaus auf die Reflexion der *im Forschungsprozess erzeugten Daten*. Zu bestimmen sind beispielsweise die Erhebungszeitpunkte oder -räume sowie die Art der erhobenen Daten (z. B. Protokolle, Transkripte, Skizzen, Audio- oder Videographien). Dadurch ist festgelegt, welche Ausschnitte des untersuchten Feldes mit den Daten dargestellt werden, worüber diese Erkenntnisse liefern können und wo Grenzen hinsichtlich der Reichweite der Interpretationen erreicht werden. Die Untersuchung *Wenn niemand zu Schaden kommen darf: Eine kulturvergleichende Analyse schulischer Praktiken der Konfliktbearbeitung* von Fritzsche (2015), in der die pädagogischen Beziehungen zwischen den Lehrer:innen und Schüler:innen an einer Berliner und an einer Londoner Schule vergleichend analysiert werden, reflektiert die Standortgebundenheit von Forschung über den für das Erkenntnisinteresse der Studie angestrebten Kulturvergleich – wie der Ausschnitt in Abbildung 3.3 kenntlich macht. Das Vergleichen ist dabei auf zwei Ebenen angelegt: Zum einen als Vergleich zwischen den (Vor-)Annahmen der Forscherin und dem, was sich im empirischen Datenmaterial zeigt – ähnlich wie dies oben auch für die Untersuchung von Rose und Gerkmann (2015) aufgezeigt wurde. Zum anderen als Vergleich der beiden untersuchten Schulen, die – wie Fritzsche andeutet – in den Analysen in einer spezifischen

Darstellungsweise erfolgt. Die Untersuchung wird mit Hilfe der Dokumentarischen Methode durchgeführt und nutzt zur Beschreibung des forschungsmethodischen Vorgehens entsprechend deren Theoriesprache (z. B. Vergleichshorizonte und komparative Analyse). Was darunter zu verstehen ist, wird in Kapitel 5.3 erläutert.

Aus der Forschung zu den Herausforderungen des Kulturvergleichs in den Sozialwissenschaften ist bekannt, dass Studien, die ein ausgewähltes Feld einer jeweils „eigenen“ mit dem entsprechenden einer „anderen“ Kultur vergleichen, Gefahr laufen, die jeweils vertraute Kultur als dominante Vergleichsfolie zu verwenden. In meinem Forschungsprojekt verfolge ich unterschiedliche Strategien, um dies zu vermeiden. Nach Karl Mannheim (1931/1995) gehe ich davon aus, dass das Wissen auch der Forschenden keineswegs objektiv, sondern standortgebunden ist und diese Standortgebundenheit kontinuierlich reflektiert und transzendiert werden sollte. Im Sinne der Dokumentarischen Methode tue ich dies unter anderem, indem ich bei der Interpretation meines Materials meine eigenen gedankenexperimentellen Vergleichshorizonte nach und nach durch empirische Vergleichshorizonte ergänze und ersetze.² Das heißt, dass die Daten der beiden Schulen stets in komparativer Analyse mit ähnlichen Daten aus der jeweils anderen Schule ausgewertet werden. Dies geschieht, indem ich Videoszenen, die ich vergleichen möchte, hintereinander schneide und die komparative Analyse der beiden Szenen wesentlicher Bestandteil der Interpretation ist. In Bezug auf die in diesem Beitrag diskutierten Szenen bedeutet dies, dass ich die Spezifik des beobachteten Umgangs mit Verletzbarkeit an beiden Schulen im direkten Vergleich mit der jeweils anderen Schule herausarbeite.

Abb. 3.3: Fritzsche (2015, 176)

Auf andere Prinzipien qualitativer Forschung wird an dieser Stelle verzichtet (vgl. z. B. Flick et al. 2019; Lamnek & Krell 2016; Mayring 2016).¹⁷ Vielmehr sollen im Folgenden Überlegungen dahingehend angestellt werden, welche Kriterien zur Bestimmung der Güte bzw. Qualität qualitativer Forschung anzulegen sind.

3.3 Gütekriterien qualitativer Forschung: Akzeptanz und Intersubjektivität

Uneinigkeit herrscht in der qualitativen Forschung darüber, ob diese die Gütekriterien quantitativer Forschung in den Human- und Sozialwissenschaften (Objektivität, Reliabilität und Validität) adaptieren (► Kap. 9) – sehr unterschiedliche Vorschläge dazu machen Lamnek & Krell (2016) sowie Przyborski & Wohlrab-Sahr (2021) – oder gemäß des qualitativen Forschungsverständnisses eigene Kriterien formulieren sollte (vgl. z. B. Steinke 2019). Das Spektrum der Vorschläge ist umfangreich und

¹⁷ So erscheint es folgerichtig, Forschung etwa als Kommunikation mit dem Untersuchten (im Sinne der Ermittlung der Konstruktionen des Feldes) anzulegen (► Kap. 4.1) und als Forscher:in ein gewisses Maß an (situativer) Flexibilität aufrechtzuerhalten sowie den eigenen Forschungsprozess *zirkulär* zu gestalten (► Kap. 3.4).

die begrifflichen Fassungen der Kriterien variieren zum Teil erheblich (vgl. z. B. Flick 2022). Im Hinblick auf schulbezogene Forschungen, vor allem im Kontext von (Schul-)Praktika, werden zwei Gütekriterien als in besonderer Weise relevant hervorgehoben: Eines der Kriterien betrifft die Phase der Datenerhebung (► Kap. 4), das andere ist in der Phase der Datenauswertung zu berücksichtigen (► Kap. 5).

(1.) Akzeptanz im Untersuchungsfeld bzw. durch die untersuchten Akteur:innen: Qualitative Forschung geht zur Rekonstruktion der Herstellung von Sozialität (► Kap. 3.1) bewusst in ihr Untersuchungsfeld und lässt dabei etwa diejenigen zu Wort kommen, die als Teilnehmer:innen des Feldes auskunftsfähig über dessen Strukturen und Prozesse sind (vgl. Herzmann 2023). Um Daten zu erzeugen, die die Perspektiven und Deutungen der Befragten ‚einfangen‘, ist es grundlegend, dass zum Beispiel die für ein Interview vorgesehenen Lehrer:innen das Forschungsvorhaben für so interessant halten, dass sie bereit sind, sich zunächst Zeit dafür zu nehmen. Darüber hinaus bedarf es Vertrauen in die Forschenden, sodass die Interviewten ihre Erfahrungen und Sichtweisen in der Interviewsituation teilen (► zur Herausforderung der sozialen Erwünschtheit Kap. 4.1). Ein ebensolches Vertrauen ist auch erforderlich, wenn in ethnographischen Studien etwa Lehrer:innen gebeten werden, dass ihr Unterricht beobachtet und ggf. videographiert wird. Das Versprechen der Forschenden auf einen sensiblen Umgang mit den Daten ist dabei selbstverständlich, deren Anonymisierung zumindest bezogen etwa auf die (Praktikums-)Schule aber nur eingeschränkt zu gewährleisten.¹⁸ Für Akzeptanz im Untersuchungsfeld kann auch sorgen, dass in Aussicht gestellt wird, die Interpretationen der Daten den Proband:innen im Sinne einer *kommunikativen Validierung* (► Kap. 4.1) zurückzumelden bzw. eine gemeinsame Interpretation mit den Akteur:innen anzubieten, um die Perspektiven der Befragten oder Beobachteten auch im Deutungsprozess berücksichtigen zu können.¹⁹

(2.) Intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Interpretation: Dieses Kriterium bezeichnet den Anspruch, dass die Interpretation für Dritte nachvollziehbar und plausibel ist bzw. Forschende mit dem gleichen Erkenntnisinteresse, Datenmaterial

18 Da in unserem Studienbuch keine Hinweise zum Datenschutz erfolgen, sei an dieser Stelle zumindest wie folgt angemerkt: Die Zusammenarbeit zwischen Forschenden und Erforschten muss zum Schutz der Proband:innen u. a. durch das Bundesdatenschutzgesetz vertraglich festgehalten werden und schließt zu jeder Zeit die absolute Freiwilligkeit der Teilnahme sowie das Recht, über das Forschungsziel informiert zu werden, ein. Dieses *informierte Einverständnis* ist in qualitativen Forschungsprozessen aufgrund der erhöhten Flexibilität jedoch nicht in jedem Untersuchungsfall in vollem Umfang umsetzbar (vgl. weiterführend von Unger 2014). Eine erste Anonymisierung der erhobenen Daten erfolgt vor dem Auswertungsprozess, indem Klarnamen durch fiktive Namen ersetzt werden. Vermieden werden muss, dass Außenstehende und die untersuchten Personen selbst die dargestellten Fälle wiedererkennen können (vgl. Reichertz 2018).

19 Diese würde auch an die Idee Forschenden Lernens anschließen, dass die Forschung für Dritte, hier die befragten Lehrer:innen interessant sein sollte (► Kap. 2). Diese Rückmeldeprozesse setzen empathische als auch souverän Forschende voraus. Die Komplexität der Datenauswertung wird dadurch zugleich erhöht.

und Auswertungsverfahren zu den gleichen Deutungen kommen. Zur Sicherung und Prüfung der Nachvollziehbarkeit werden häufig drei Strategien vorgeschlagen (vgl. Steinke 2019): Erstens den eigenen Forschungsprozess zu dokumentieren, um Transparenz über Verfahrensschritte und damit verbundene Entscheidungen herzustellen. Was genau und wie akribisch der Forschungsprozess dokumentiert werden soll, ist jeweils festzulegen und kann sich an Gliederungen vorliegender qualitativer Studien bzw. Forschungsberichten orientieren. Zweitens sollte über die Möglichkeit einer Interpretation in einer Gruppe nachgedacht werden, wie sie für einige Auswertungsverfahren ohnehin vorgesehen ist. Zumindest könnten Teilinterpretationen Dritten vorgestellt und im Hinblick auf Kohärenz und Plausibilität geprüft werden. Drittens ist die Anwendung systematischer bzw. regelgeleiteter Auswertungsverfahren zu gewährleisten (► Kap. 5). Dies gilt für Forschendes Lernen in gewisser Weise mit Einschränkungen (► Kap. 2) – zugleich ist es gerade für Noviz:innen hilfreich, sich an Verfahrensschritten qualitativer Auswertungsverfahren zu orientieren und diese entsprechend einüben zu können.

3.4 Zum Forschungsprozess in der qualitativen Forschung

Der Forschungsprozess in der qualitativen Forschung lässt sich analog zu den Anforderungsarealen formulieren, wie wir diese für den Prozess *Forschenden Lernens* beschrieben haben (► Kap. 2). Qualitative Forschung beginnt dabei stets mit der Entwicklung einer Forschungsfrage, die in Darstellungen qualitativer Forschung gelegentlich auch als Hypothese bezeichnet wird, womit ein Begriff der quantitativen Forschung verwendet wird (► Kap. 6 und Kap. 10). Für Fragestellungen der qualitativen Forschung ist dabei typisch, dass sie – wie bereits ausgeführt – einerseits theoriebegründet und andererseits relativ offen formuliert sind, um aus den Daten heraus neue Aussagen und Zusammenhänge im Hinblick auf das untersuchte Phänomen entdecken zu können. Diese offene Forschungshaltung wird auch durch ein Prinzip im Forschungsprozess unterstützt, auf das sich qualitative Forschung häufig bezieht: das Prinzip der *Zirkularität* (vgl. Lamnek & Krell 2016). Damit ist gemeint, dass zum Beispiel die Forschungsfrage nach der Erhebung der Daten präzisiert oder dass nach zwei geführten Interviews der Frageleitfaden (► Kap. 4.1) überarbeitet werden kann, eine aufgrund der geführten Interviews als relevant erachtete Frage ergänzt wird oder dass andere als die ursprünglich ausgewählten Proband:innen (zusätzlich) befragt werden usw. – in der Regel allerdings ohne sämtliche Vorüberlegungen zu verwerfen. Aus der Forschungsfrage ergibt sich dann die Entwicklung des weiteren Untersuchungsdesigns mit den Verfahrensschritten der Erhebung der Daten (► Kap. 4) und deren Auswertung (► Kap. 5). Die Formulierung der Forschungsfrage ist damit der erste zentrale und zumeist herausfordernde Verfahrensschritt qualitativer Forschung (vgl. Silverman 2013). Forschungsfragen liegen nicht einfach vor, son-

dern müssen im Anschluss an die gewählten Theoriediskurse und mit Blick auf bereits vorliegende empirische Befunde entwickelt werden.

Eine detaillierte Übersicht über die Verfahrensschritte qualitativer Forschung haben Przyborski & Wohlrab-Sahr (2021) anhand von Leitfragen zusammengestellt. Diese zeigen wir, um den sechsten Arbeitsschritt ergänzt, in der folgenden Abbildung 3.4 abschließend auf.

1. Was will ich wissen? Formulierung des Erkenntnisinteresses
2. Welches methodologische *Paradigma* (qualitativ oder quantitativ) ist meiner Fragestellung angemessen?
3. Wo und von wem erfahre ich etwas über das, was ich wissen möchte?
Bestimmung des Forschungsfeldes
4. Welches Erhebungsverfahren ist in meinem Forschungsfeld geeignet?
Wahl der Erhebungsmethode(n)
5. Welche Art der Auswertung ist aufgrund der erhobenen Daten möglich und angemessen?
Wahl der Auswertungsmethode(n)
6. Wie dokumentiere ich meine Forschung?
Verfahrensschritte, Entscheidungen und Ergebnisse

Abb. 3.4: Verfahrensschritte qualitativer Forschung (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021, 1)

Für studentisches Forschen an (Praktikums-)Schulen kommt ein weiterer Verfahrensschritt hinzu, den wir in Kapitel 2 in Abbildung 2.1 als *Reflexion und Rückmeldung* bezeichnet haben. Mit der Anforderung *Reflexion* wird damit einerseits an die für qualitative Forschung allgemein gültige Vergewisserung über die Standortgebundenheit von Forschung (► Kap. 3.2) angeschlossen. Zugleich ist damit auch die im Kontext des Forschenden Lernens als wünschenswert benannte Reflexion eigener berufsbiographischer Erfahrungen und professioneller Entwicklungsperspektiven angesprochen. So kann es (erkenntnistheoretisch) sinnvoll sein, die eigene Motivation im Hinblick auf die Reflexion der Beteiligung am Prozess der Datenerzeugung für die ausgewählte Forschungsfrage offen zu legen. Für die oben genannte Ausgangsüberlegung könnte etwa begründet werden, inwiefern sich das Interesse an Motivierung im Unterricht aus eigenen Erfahrungen (etwa als Schüler:in oder Praktikant:in), der gewählten Fächerkombination, der studierten Schulform oder ähnliches speist. Für das studentische Forschen an einer (Praktikums-)Schule ist weiterhin die Frage der Rückmeldung der Ergebnisse zu bedenken (► Kap. 2). Dabei ist beispielsweise zu überlegen, in welchem Rahmen die Befunde der eigenen Forschung den schulischen Akteur:innen – deren Interesse vorausgesetzt – berichtet werden können. Interessiert sich die Lehrer:innenkonferenz oder die Fachkonferenz für die Befunde? Soll das Gespräch mit der Lehrer:in oder Klasse, die an der Datenerhebung beteiligt waren, gesucht werden? Je nach Zielgruppe der Rückmeldung ist aber vor allem die Form der Rückmeldung zu bedenken. Wie etwa können (pädagogisch) nicht-intendierte Befunde aufgezeigt bzw. zur Diskussion gestellt werden? Wir kommen auf diese Überlegungen im Fazit (► Kap. 11) zurück.

Zusammenfassung: Die Methodologie qualitativer Forschung verweist wesentlich auf den Zusammenhang zwischen theoriebegründeten Wirklichkeits- und Forschungsverständnissen und der praktischen Forschungstätigkeit. Für die qualitative Forschung bedeutet dies, dass an die durch Akteur:innen des Feldes hergestellte Sozialität (Konstruktionen erster Ordnung) durch die Forschenden zunächst angeschlossen und diese im weiteren Forschungsprozess dann durch die Interpretationsleistungen rekonstruiert wird (Konstruktionen zweiter Ordnung). Bei qualitativer Forschung ist deshalb eine relative Offenheit der Forschenden gegenüber ihren Daten unerlässlich (Entdeckungs-Logik), bei der Interpretation der Daten ist hingegen die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Analyse zu sichern. Daneben verpflichtet das Prinzip der Standortgebundenheit die Forschenden dazu, sich ihrer (partizipativen) Rolle im Forschungsprozess bewusst zu sein und die erzeugten Daten im Hinblick auf ihre Reichweite bzw. Verallgemeinerbarkeit zu reflektieren.



Fragen zum Textverständnis

- (1.) Nach Leo Roth (2001) stellt sich der Wissenschaft mit ihren Forschungsmethoden die Aufgabe, „Wirklichkeit angemessen zu analysieren“ (ebd., 74). Was wäre aus der Sicht qualitativer Forschung eine *angemessene* (Analyse-)Perspektive?
- (2.) Welche Gründe sprechen dafür, einschränkend von *relativer* Offenheit (statt von maximaler Offenheit) qualitativer Forschung gegenüber ihrem Untersuchungsgegenstand zu sprechen?
- (3.) Inwiefern könnten Standortgebundenheit und Intersubjektivität als zwei gegenläufige Prinzipien bzw. Kriterien qualitativer Forschung verstanden werden?



Forschungspraktische Fragen

- (1.) Wie kann ich die Akzeptanz meiner Forschung (im Feld der Praxis-schule) sicherstellen? Welche vorbereitenden Maßnahmen sind geeignet, für eine Bereitschaft bei den Akteur:innen zu sorgen, sodass diese meine Forschung unterstützen?
- (2.) Welche Auswirkungen auf meine Fragestellung und meinen Forschungsprozess kann das Prinzip der (relativen) Offenheit haben? Was könnten Gründe für Änderungen im Untersuchungsdesign sein?
- (3.) Wie stelle ich die intersubjektive Nachvollziehbarkeit meiner Interpretationen sicher? Mit wem kann ich meine Interpretationen in welcher Form besprechen? Welche Unterstützung brauche ich im Sinne eines (Interpretations-)Korrektivs?



Weiterführende Literatur

- Bohnsack, R. (2021): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 10. Aufl. Opladen & Toronto, <https://doi.org/10.36198/9783838587851>.
- Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.) (2019): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 13. Aufl. Reinbek.

- Lamnek, S. & Krell, C. (2016): Qualitative Sozialforschung. 6. Aufl. Weinheim & Basel, https://content-select.com/media/moz_viewer/56cc0a3b-a3c0-4460-bf58-5eeeb0dd2d03/language:de.
- Mayring, P. (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 6. Aufl. Weinheim & Basel, https://content-select.com/media/moz_viewer/56cc0a39-1a9c-4eb3-bf70-5eeeb0dd2d03/language:de.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2021): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 5. Aufl. Berlin & Boston, <https://doi.org/10.1515/9783110710663>.
- Silverman, D. (2013): Doing Qualitative Research. 4. Aufl. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore & Washington DC.
- Strübing, J. (2018): Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung. 2. Aufl. Berlin & Boston, <https://doi.org/10.1515/9783110529920>.