

Hofmann, Fabian

Die sozialwissenschaftliche phänomenologische Analyse als Forschungsansatz in der Kulturellen Bildung

formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

formally revised edition of the original source in:

Fink, Tobias [Hrsg.]; Hill, Burkhard [Hrsg.]; Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle [Hrsg.]: Forsch! Innovative Forschungsmethoden für die Kulturelle Bildung. München : kopaed 2015, S. 85-102. - (Kulturelle Bildung; 47)



Bitte verwenden Sie beim Zitieren folgende URN /
Please use the following URN for citation:
urn:nbn:de:0111-pedocs-110971

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die sozialwissenschaftliche phänomenologische Analyse als Forschungsansatz in der Kulturellen Bildung

Fabian Hofmann, 2015

0. Abstract

Am Beispiel einer Forschungsarbeit über Führungen in Kunstmuseen wird die sozialwissenschaftliche phänomenologische Analyse vorgestellt. Der Forschungsansatz, der auf philosophischen Überlegungen Edmund Husserls und soziologischen bzw. sozialwissenschaftlichen Konzepten von Max Weber und Alfred Schütz gründet, nimmt seinen Ausgangspunkt in der alltäglichen Lebenswelt und versteht die dort zu beobachtenden Phänomene als einzig zugänglichen Niederschlag subjektiv gemeinten Sinns. Methodisch ist daher die Deskription solcher Phänomene zentral; davon ausgehend werden interpretativ Bedeutungselemente herausgearbeitet und Stück für Stück der Wesenskern des Phänomens rekonstruiert.

1. Forschungszusammenhang

1.1 Fragestellung

Wie kann eine komplexe, bislang kaum erforschte Situation kultureller Bildung sinnvoll erforscht werden? In meiner Forschungsarbeit (1) nahm ich eine typische kunstpädagogische und museumspädagogische Situation in den Blick, nämlich das angeleitete Bildgespräch einer Gruppe, insbesondere die klassische Führung im Kunstmuseum, bei der eine Pädagogin oder ein Pädagoge vor einem Kunstwerk mit einer Gruppe spricht. Weiter gefasst würden auch andere Situationen darunter fallen, beispielsweise wenn Kindergartenkinder einen Ausstellungsraum erkunden, einer Erzieherin oder einem Erzieher ihre Assoziationen berichten, ihre Entdeckungen zeigen und darüber sprechen. Die Gemeinsamkeiten solcher Situationen liegen darin, dass die TeilnehmerInnen eine Gruppe bilden, dass ein Kunstwerk da ist, dass eine Form von pädagogischer Anleitung praktiziert wird und dass eine Interaktion zwischen allen Beteiligten bzw. Komponenten stattfindet. Dieses Grundmuster stellt eine Kernsituation der Kunstpädagogik und Museumspädagogik dar.

Doch über diese in der kunst- und museumspädagogischen Praxis alltägliche Situation ist wenig bekannt. Daher sollte sie exploriert werden: Es ist entscheidend, ihre Strukturen nachzuvollziehen, um fundiert fachliches Handeln konzipieren oder praktizieren zu können. Dies gilt unabhängig davon, welche *Form* der Kunstvermittlung man für wünschenswert oder angebracht hält. Zunächst gilt es, Handlungsmuster und Strukturzusammenhänge solcher Situationen zu rekonstruieren.

1.2 Forschungskontext

Die Fragestellung ist eine im Kern kunst- und museumspädagogische, daher wurde sie im Rahmen dieser Disziplinen untersucht. Doch sie berührt weitere Disziplinen und Diskurse. So galt es – erstens – zu berücksichtigen, dass eine begriffliche Unschärfe besteht: Die zu untersuchende Situation wird im Diskurs insbesondere als ‚Kunstvermittlung‘, ‚Kunstrezeption‘ oder ‚Sprechen über Kunst‘ bezeichnet. Jeder dieser Begriffe bringt Implikationen über Kunst und Pädagogik mit sich. Und die Frage nach der Wechselbeziehung zwischen ästhetischem Objekt (2), RezipientInnengruppe und Pädagogin bzw. Pädagoge zieht weitere Fragen nach sich: Wie kann der Gegenstand dieser Wechselbeziehung, also das Kunstwerk/ästhetische Objekt/Exponat verstanden werden? Und wie ist die Handlung präziser zu bestimmen – als Interaktion, Bildung, Kommunikation, ästhetische Erfahrung... ? Auf diese Weise finden sich – zweitens – theoretische Bezugspunkte nicht nur in Kunst- und Museumspädagogik, sondern auch beispielsweise in der Allgemeinen Pädagogik, der Soziologie oder der Kunstgeschichte. Ferner ist– drittens – der Forschungsstand höchst heterogen. Besucherforschung im Museum (zur Übersicht: Reussner 2010) findet meist im Rahmen der wissenschaftlichen Disziplinen Psychologie, Soziologie oder Allgemeine Pädagogik statt und ist durch die jeweiligen Fachverständnisse und Methoden geprägt. In der Kunstpädagogik liegen zahlreiche bildungstheoretische Positionen vor; meist werden schulische Zusammenhänge fokussiert und eher bildnerisch-praktische denn rezeptive Aktivitäten. Doch kann in der Kunstpädagogik auf ein sorgfältig ausgearbeitetes und erprobtes methodisches Instrumentarium zurückgegriffen werden, nämlich die qualitative empirische Forschung (Peez 2000), und es liegen einige empirische Arbeiten zur Kunstrezeption vor. Museumspädagogik wiederum ist weniger als wissenschaftliche Disziplin entwickelt als andere Fächer (3): Im angelsächsischen Diskurs werden museumspädagogische Fragen vorwiegend in die Besucherforschung und eine generelle museologische Debatte eingebettet (Hein 1998, Hooper-Greenhill 2007). Im deutschsprachigen Bereich überwiegen in der museumspädagogischen Literatur Praxisberichte und -vorschläge (so beispielsweise in Übersichtswerken wie Schmeer-Sturm et al. 1990); daneben besteht auch museumspädagogische Forschung, in jüngerer Zeit insbesondere empirische Forschung (beispielsweise Nettke 2010). Diese überschneidet sich mit der Besucherforschung.

1.3 Herausforderungen

Will man die Wechselbeziehung zwischen ästhetischem Objekt, RezipientInnengruppe und Pädagogin bzw. Pädagoge erforschen, begibt man sich also in ein theoretisch wenig vorstrukturiertes Feld mit sehr heterogenem Forschungsstand. Eine klare Orientierung war weder auf theoretischer noch auf forschungspraktischer Ebene möglich. Meine Forschung war in einem Feld zu entwerfen, das bislang theoretisch wenig vorstrukturiert ist und in dem unterschiedlich geforscht wird.

Zudem erwies sich der Untersuchungsgegenstand als schwierig zu fassen. Die fokussierte Situation ist sehr komplex, da Wechselbeziehungen von SchülerInnen untereinander, mit der Pädagogin bzw. dem Pädagogen und mit dem Kunstwerk bestehen und diese Wechselbeziehungen wiederum in ein bestimmtes pädagogisches, institutionelles und situatives Setting eingebettet sowie durch gesellschaftliche geprägte Rahmungen beeinflusst sind. Eine gewisse Abhängigkeit der ‚Variablen‘ Kunst, Pädagoge und Gruppe voneinander (so wird beispielsweise eine Kita-Gruppe andere Kunstwerke betrachten als eine Oberstufenklasse, und in der Regel auch durch eine andere

Pädagogin bzw. einen anderen Pädagogen geführt werden) musste berücksichtigt werden. Bei der Untersuchung musste sprachlichen und nichtsprachlichen Äußerungen methodisch angemessen begegnet werden; gerade bei letzteren musste davon ausgegangen werden, dass sie in Gruppensituationen besonders bedeutsam sind. Nicht zuletzt mussten zeitübergreifende Zusammenhänge (beispielsweise der Einfluss der Begrüßung auf die spätere Situation) rekonstruiert werden. Und schließlich galt es, Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den verschiedenen Fällen zusammenfassen.

2. Die sozialwissenschaftliche phänomenologische Analyse als Forschungsansatz und ein Beispiel ihrer Anwendung

Für das Forschungsvorhaben wurde die sozialwissenschaftliche phänomenologische Analyse gewählt und in diesem Rahmen erziehungswissenschaftliche Videografie und Teilnehmende Beobachtung praktiziert, also im Paradigma der sozialwissenschaftlichen Ethnographie gearbeitet.

Im Folgenden soll in einem ersten Schritt die sozialwissenschaftliche phänomenologische Analyse als Ansatz mit ihren Prämissen und erkenntnistheoretischen Grundlagen dargelegt werden. Dies erfolgt aus der Perspektive eines Forschenden in der kulturellen Bildung, genauer der Kunstpädagogik, und fokussiert die Sinnhaftigkeit des Ansatzes für Forschung in diesem Feld. In einem zweiten Schritt wird beispielhaft das methodische Vorgehen im Rahmen meines Forschungsprojektes vorgestellt.

2.1 Phänomenologische Analyse als soziologisches bzw. sozialwissenschaftliches Konzept

Das sozialwissenschaftliche Verfahren der phänomenologischen Analyse ist zu verstehen als Weiterentwicklung der philosophischen Phänomenologie und Hermeneutik für die sozialwissenschaftliche Forschung (vgl. Bortz und Döring 1995: 278). Das Vorgehen besteht im Wesentlichen darin, subjektive Bedeutungszuschreibungen der TeilnehmerInnen zu rekonstruieren, um zum Wesen des Phänomens vorzudringen. Die phänomenologische Analyse ist weniger als formalisierte Methode zu verstehen denn als „metatheoretische Position der qualitativen Sozialforschung“ (Lamnek 2005: 48 f.). Für die Kunstpädagogik wurde der Ansatz unter anderem fruchtbar gemacht von Maria Peters und Georg Peez (Peters 1996, Peez 2000, Peez 2007a, Peez 2007b).

Als soziologisches bzw. sozialwissenschaftliches Konzept wurde die phänomenologische Analyse in der Tradition von Alfred Schütz und Max Weber formuliert, aufbauend auf Edmund Husserl und Maurice Merleau-Ponty. Während für Edmund Husserl die Phänomenologie mit dem Ziel einer Grundlegung aller Wissenschaften entwickelt wurde, als Brücke „zwischen idealen Gesetzen und realem Erleben“ (Waldenfels 1992, S. 14), steht für Max Weber und anschließend daran für Alfred Schütz der Nachvollzug subjektiv gemeinten Sinns sozialer Handlungen im Fokus. Das Konzept soll im Folgenden genauer umrissen werden.

2.2 Lebenswelt als Ausgangspunkt

Gemäß dem Husserl'schen Leitsatz ‚Zurück zu den Sachen selbst‘ beginnt die phänomenologische Analyse in der sogenannten „Lebenswelt“ (Husserl/Ströker 2012 (1936)), dem Alltäglichen, Unverstellten, Selbstverständlichen des Lebens. Dies ist als Kritik gegen eine „positivistische

Reduktion alles dessen, was ist, auf natürliche und historische Tatsachen und mathematische Formeln“ (Lamnek 2005: 35) zu verstehen: Mit Methoden, die aus einem wissenschaftlichen Konzept abgeleitet werden, so ließe sich Edmund Husserls Haltung umschreiben, findet man lediglich künstliche Konstrukte, die mehr mit dem Theorierahmen zu tun haben als mit dem Forschungsgegenstand (ebd.). Stattdessen müsse man von der Lebenswelt ausgehend Methoden und Denkweisen entwickeln.

2.3 Konstruktivismus, Leiblichkeit und Intentionalität sozialen Handelns

Doch die „Sachen selbst, um die es dabei geht, liegen uns nicht unverdeckt vor Augen“ (Waldenfels 1992: 17). Aus konstruktivistischer Sicht muss stets berücksichtigt werden, dass die Art, wie wir Dinge wahrnehmen, nicht deckungsgleich mit den Dingen ist. „Der Gegenstand *ist* nicht einfach ein und derselbe, er *erweist sich* als derselbe im Wechsel von Gegebenheits- und Intentionsweisen (... , FH), in denen er wahrgenommen, erinnert, erwartet oder phantasiert, in denen er beurteilt, behandelt oder erstrebt, in denen er als wirklich behauptet, als möglich oder zweifelhaft hingestellt oder negiert wird“ (Waldenfels 1992: 15, Hervorhebungen im Original). Die Phänomene der Welt sind also zu unterscheiden von der Wahrnehmung, die wir von ihnen haben. Da wir keinen anderen Zugriff auf die Welt haben als unsere eigene Wahrnehmung, ist jeder Zugriff (auch) subjektiv. Mit Maurice Merleau-Ponty spielt die Leiblichkeit darin eine zentrale Rolle, denn der Leib steht als „dritte Dimension“, diesseits von reinem Bewusstsein und reiner Natur, von Aktivität und Passivität, von Autonomie und Dependenz, diesseits auch von reflexivem und positivem Wissen“ (Waldenfels 1992: 59). Zudem ist die Intentionalität menschlichen Handelns zu beachten: Handlungen werden von Menschen unter bestimmten Absichten vollzogen, und die Handlungen anderer werden als intentional interpretiert – wobei auch die Interpretation wiederum als intentional anzusehen ist. Jegliches Sinngebilde entsteht also durch Prozesse des Verstehens und Sinngebens von Subjekten in der sozialen Welt; diese sind immer nur momentan, sie verändern sich ständig, und in zirkulären Prozessen beeinflusst das Handeln wiederum die Handlung (Hitzler 2010: 112).

2.4 Über Max Weber zu Alfred Schütz' Mundanphänomenologie

Der Philosoph Edmund Husserl hebt den Unterschied von Welt und Bewusstsein im Sinne einer Komplementarität auf; „Husserls Lehre von der Intentionalität (unterläuft, FH) den neuzeitlichen Dualismus von Innen und Außen, von immanentem Erleben und transzendenter Wirklichkeit“ (Waldenfels 1992: 17). Die Sozialwissenschaftler Max Weber und Alfred Schütz jedoch müssen „anders als die (transzendente) Phänomenologie (... , FH) notwendig die sinnhafte Vorkonstituiertheit der sozialen Welt methodologisch in Rechnung stellen“ (Hitzler 2010: 113). Diese „mundane“ Intersubjektivität“ (Waldenfels 1992: 79) als „grundlegende Bildung der Welt durch Intersubjektivität“ (ebd.) ist entsprechend Kern der Mundanphänomenologie oder „angewandten Phänomenologie“ (Lamnek 2005: 49) in den Sozialwissenschaften, die sich sowohl von der Transzendentalphänomenologie als auch von der Existenzialphänomenologie in der Philosophie abgrenzt. Im Unterschied zu Edmund Husserl ist bei Alfred Schütz „die Brücke zur Erfahrung *des* Andern (... , FH) die Selbstausslegung meiner Erfahrung *vom* Andern; in diesem Sinne geht das Selbstverstehen dem Fremdverstehen voraus“ (Waldenfels 1992: 79, Hervorhebungen im Original).

Der Soziologe Ronald Hitzler sieht in der sozialwissenschaftlichen Phänomenologie nicht nur einen proto- und parasoziologischen Bezugsrahmen: „Denn insofern es ihr generell darum geht,

gesellschaftliche Konstruktionen der Wirklichkeit (... , FH) zu rekonstruieren, ist die Befasstheit mit den Erfahrungen der Subjekte ein keineswegs *marginales* Thema der Sozialwissenschaften, sondern ihr systematisches Kernproblem: Da Erleben, Erfahrungen, Handeln im phänomenologisch strengen Sinne eine primordiale, ausschließlich dem erlebenden, erfahrenden, handelnden Subjekt selber ‚wirklich‘ zugängliche Sphäre ist, sind sogenannte objektive Faktizitäten auch nur als subjektive Bewusstseinsgegebenheiten überhaupt empirisch (evident) fassbar“ (Hitzler 2010: 134, Hervorhebung im Original).

2.5 Phänomene als einzig zugänglicher Niederschlag subjektiv gemeinten Sinns

Phänomene als beobachtbarer Niederschlag bzw. Spur von subjektiv gemeintem Sinn sind letztlich der einzige uns zur Verfügung stehende Weg zum Nachvollzug sozialen Handelns. Anhand ihrer Analyse lassen sich Sinnzuschreibungen von Menschen rekonstruieren. Der Gültigkeitsanspruch phänomenologischer Analyse bezieht sich also nicht auf das Erkennen einer wie auch immer gearteten Wahrheit, sondern „weil Wirklichkeit sich nicht aus ‚brute facts‘ aufbaut, sondern aus Bedeutungen, geht es in den Sozialwissenschaften vor allem anderen und sozusagen ‚wesentlich‘ darum, zu verstehen, wie Bedeutungen entstehen und fortbestehen, wann und warum sie ‚objektiv‘ genannt werden können, und wie sich Menschen die gesellschaftlich ‚objektivierten‘ Bedeutungen wiederum *deutend* aneignen, daraus ihre je ‚subjektiven‘ Sinnhaftigkeiten herausbrechen – und dadurch wiederum an der Konstruktion der ‚objektiven Wirklichkeit‘ mitwirken“ (Hitzler 2010: 135, Hervorhebungen im Original).

2.6 Vorgehen bei der phänomenologischen Analyse

Um dies zu erreichen, wird nicht die breite Beschreibung von Feldern, sondern die „gezielte Analyse einzelner Phänomene“ (Mayring 2002: 108) vorgenommen. Dabei geht es um eine genaue Deskription als Voraussetzung einer nachvollziehbaren Interpretation eines Phänomens, um letztlich zu dessen Wesenskern vorzudringen. Das Vorgehen bei der phänomenologischen Analyse stellt Philipp Mayring schematisch folgendermaßen dar:

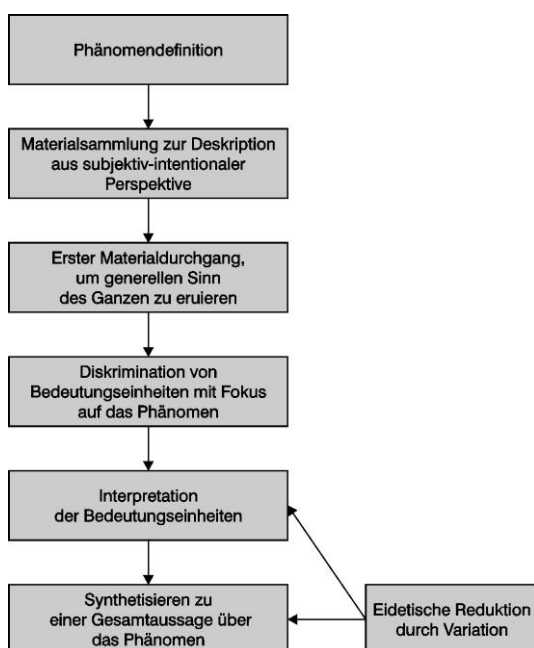


Abb. 1: Vorgehen bei der phänomenologischen Analyse (Mayring 2002: 110)

Zuerst erfolgt die „Fokussierung des zu untersuchenden Phänomens durch eine oder mehrere Forschungsfragen“ (Peez 2007a: 29), dann eine entsprechende Materialsammlung und „Exemplarische Deskription“ (ebd.): Gesammelt wird das, was dazu geeignet ist, dem Wesen des Phänomens auf die Spur zu kommen. Dies können beispielsweise Protokolle teilnehmender Beobachtung, Foto- oder Videoaufnahmen oder materielle Zeugnisse bildnerischen Handelns wie Zeichnungen oder Skulpturen sein. Dieses Material wird deskribiert, also in Textform gebracht.

Nach der Deskription und der Auswahl von Materialstellen aufgrund der Forschungsfragen folgen Analyse und Erklärung (Lippitz 1987, Lamnek 1995: 56, Mayring 2002: 108 f.). Bei der Analyse wird ein erster Materialdurchgang vorgenommen, „um den generellen Sinn des Ganzen aufzuschließen“ (Mayring 2002: 108). In einem zweiten Analyseschritt werden aus dem Material Bedeutungseinheiten gebildet. Danach geht es darum, die Bedeutungseinheiten „auf das Phänomen hin zu interpretieren“ (Mayring 2002: 109); dies erfolgt unter hermeneutischen Prämissen (Rumpf 1991: 327 f.; Rittelmeyer et al. 2001, Wernet 2006). Der Kunstpädagoge Georg Peez weist darauf hin, dass sich Interpretierende im Verlauf der Interpretation „auch über die subjektive Konstitution der Phänomene im Bewusstsein der materialerhebenden sowie interpretierenden Person (Vorverständnisse, Vorurteile, Erwartungen) gewahr werden“ sollten (Peez 2007a: 29).

Schließlich werden die interpretierten Bedeutungseinheiten verglichen, verknüpft, verbunden, und es wird per Variation und Reduktion auf den Kern eine „generelle Phänomeninterpretation“ (ebd.) vorgenommen: „Das Ziel der Analyse ist aber, zum tiefsten Kern, zum Wesen der Dinge vorzustoßen“ (Mayring 2002: 107 f.). Dabei sollen alle Elemente, die den Blick auf das Wesentliche verstellen, im Sinne einer Zusammenfassung des Wesentlichen ausgesondert werden. Der Soziologe Siegfried Lamnek spricht von einer „Wesenserfassung (... , FH) in Analogie zur eidetischen Reduktion im Sinne Husserls, indem man den untersuchten Gegenstand von möglichst vielen Seiten her zu betrachten und zu beschreiben versucht, um so das Wesenhafte eines Gegenstandes herauszuschälen“ (Lamnek 2005: 57). Abschließend werden die Forschungsergebnisse zusammenfassend dargestellt.

2.7 Ziel und Ergebnis: Rekonstruktionen als intersubjektiv nachvollziehbare Auslegungen

Die „subjektive Perspektive des einzelnen Akteurs als *letzter* Bezugspunkt für sozialwissenschaftliche Analysen“ (Hitzler 2010: 134, Hervorhebung im Original) ist der Grund, warum das Ziel bzw. Ergebnis phänomenologischer Analyse die Rekonstruktion (nicht das Verstehen oder Erklären) subjektiv gemeinten Sinns ist. Sie erzeugt sozialwissenschaftliche Sichtweisen als Konstruktionen über alltagsweltliche Konstruktionen der Subjekte, also letztlich Konstruktionen zweiter Ordnung. Eine vollständige Adäquanz zwischen dem Forscher-Konstrukt des subjektiv gemeinten Sinns und dem Akteurs-Konstrukt seines subjektiv gemeinten Sinns ist dabei „unerreichbares Ideal“ (Hitzler 2011: 114). Das Festhalten an der subjektiven Perspektive bietet nach Alfred Schütz „die einzige, freilich auch hinreichende Garantie dafür, dass die soziale Wirklichkeit nicht durch eine fiktive, nicht existierende Welt ersetzt wird, die irgendein wissenschaftlicher Beobachter konstruiert hat“ (Schütz et al. 1977: 65 f.). Die Grundlegung der phänomenologischen Analyse im subjektiv gemeinten Sinn, der als Spur in Phänomenen der Lebenswelt zugänglich wird, führt insofern nicht zu ‚objektiven‘ Erkenntnissen, sondern zu intersubjektiv überzeugenden Auslegungen (Peez 2007a: 29). Forschung in diesem Sinne hat sich daran zu messen, ob ihre Sichtweisen überzeugen können: „Die exemplarische Deskription ist ein Deutungsakt, der sich kommunikativ und intersubjektiv überprüfbar

zu bewähren hat“ (Peez 2000: 162). So werden die AdressatInnen, die LeserInnen von Forschungsarbeiten „zu Mitdenkenden und Mitforschenden“ (Peez 2000: 161). „Phänomenologische Aussagen erfüllen nicht die Forderung der Allgemeinheit im positivistischen Sinne, da sie spezifische Implikationen enthalten, doch kann ein hoher Verbindlichkeitsgrad im Gespräch mit wirklichen oder gedachten Anderen erreicht werden“ (Lamnek 2005: 57).

Dabei kann es durchaus Sinn machen, „die Mehrdeutigkeit einer Situation herauszuarbeiten und die Unterschiedlichkeit der Wahrnehmungen soweit einsichtig zu machen, dass sinnvolles (pädagogisches) Handeln möglich wird“ (Rauschenberger 1988: 279). Georg Peez spricht davon, dass es gerade durch die Variation ähnlicher Situationen, die aber möglicherweise unterschiedliche Deutungen hervorbringen, oder durch den Umgang mit widersprüchlichen Positionen möglich wird, „zum Wesenskern der Untersuchungsgegenstände vorzudringen“ (Peez 2000: 163). Dies ist auch als „Absage an lineare Zuschreibungen“ (ebd.) zu verstehen und als „Anerkennung der Kontingenzaspekte“ (ebd.).

2.8 Konkretes Vorgehen in der Studie „Kunst-Pädagogik, Kunst-Aneignung, Kunst-Vermittlung. Fallspezifische empirische Untersuchungen zu zwei Schulklassen und einer Kita-Gruppe in Kunstaustellungen“ (4)

Es wurden fallspezifische Untersuchungen vorgenommen; drei Situationen mit jeweils unterschiedlichen Kunstwerken, Gruppen, PädagogInnen und Ausstellungskontexten wurden untersucht. Hierfür wurde die Erhebung jeweils mit Erziehungswissenschaftlicher Videografie und Teilnehmender Beobachtung im Paradigma der sozialwissenschaftlichen Ethnographie vorgenommen. Abschließend wurden im Rahmen der sozialwissenschaftlichen phänomenologischen Analyse fallübergreifend Strukturmerkmale der Wechselbeziehung zwischen ästhetischem Objekt, RezipientInnengruppe und Pädagogin bzw. Pädagoge rekonstruiert.

Fallbestimmung

Der Fall (oder präziser: die Beschreibung und Interpretation eines Falles) muss möglichst nützlich sein, muss anschlussfähig und innovativ zwischen Allgemeinem und Speziellem vermitteln (Fatke 1997, Lamnek 2005, Peez 2007a). Daher wurde als Fall eine Situation bestimmt, die sich als eine Kernsituation der Kunstpädagogik beschreiben lässt: Ein angeleitetes Bildgespräch einer Gruppe. Dabei findet Kunstrezeption prozesshaft statt, mit anderen Menschen, vor dem originalen Kunstwerk, nicht ausschließlich sprachlich (auch z. B. bildlich und performativ) und durch eine Pädagogin bzw. einen Pädagogen angeleitet. Die TeilnehmerInnen befinden sich dabei alle in einem Raum, in Sichtweite. Ferner bestehen Kommunikationsmöglichkeiten sowohl untereinander als auch mit der Pädagogin bzw. dem Pädagogen. Vorgefunden wird all dies bei einer Bildbesprechung im Rahmen eines geführten Rundgangs (Führung) einer Schulklasse oder Kita-Gruppe im Museum. Im Rahmen dieser Untersuchung bildet solch eine Situation den Fall.

Erhebung

Die Erhebungen wurden jeweils durch zwei Personen durchgeführt, als Teilnehmende Beobachtung durch mich selbst, parallel dazu als Videobeobachtung durch Katja Schöwel bzw. Katharina Weick-Joch.

Für die Teilnehmende Beobachtung wurde vorab ein Beobachtungsleitfaden verfasst. Schwerpunkt sollte die Beobachtung von Interaktionen sein, die TeilnehmerInnensicht und jene Aspekte, die von der Kamera nicht eingefangen werden können. Die Teilnehmende Beobachtung wurde jeweils begonnen, als ich im Museum eintraf und endet jeweils mit der Verabschiedung der Pädagogin bzw. des Pädagogen von der Gruppe. Die Beobachtungen wurden schriftlich sowie in Skizzen der räumlichen Situation festgehalten. Unmittelbar darauf wurde von mir ein Beobachtungsprotokoll verfasst.

Für die Videobeobachtung konnte, da sich die Gruppe im Verlauf der Führung durch die Ausstellung bewegt, keine fest installierte Kamera eingesetzt werden. Auch war zu erwarten, dass die Interaktion nur angemessen beobachtet werden kann, wenn mit einer interaktionsgeleiteten Kameraführung gearbeitet wird. Diese fokussiert je nach Situation einzelne Personen, die gesamte Gruppe, das Kunstwerk usw. Aufgezeichnet wurde mit einer Handkamera Canon Legria HF R16E. Zusätzlich wurde ein Diktiergerät Sharp PA-VR10E verwendet, das an meinem Schreibtisch befestigt war und somit Gespräche von einer zweiten Position im Raum aufzeichnen konnte. Auf ein Datenerhebungsprotokoll konnte verzichtet werden, da die dort zu verzeichnenden Aspekte bereits durch die Teilnehmende Beobachtung dokumentiert wurden.

Aufbereitung

Die Feldnotizen der Teilnehmenden Beobachtung wurden in ein Beobachtungsprotokoll überführt. Das Protokoll ist narrativ verfasst und beschreibt aus der Ich-Perspektive die Führung vom Zeitpunkt des Eintreffens des Beobachters/Forschers im Museum bis zu dem Moment, als die SchülerInnen die Situation verlassen.

Die Dateien der Videobeobachtung wurden mittels der Videobearbeitungssoftware Pinnacle Studio 14 zusammengefügt, so dass die Aufnahme der gesamten Führung in einer Datei vorlag. Anschließend wurde sie in einzelne Segmente zerlegt, die jeweils ein Bildgespräch umfassen. In einer Übersichtstabelle wurden alle Segmente aufgeführt, mit einem Video-Still kombiniert und mit Notizen zu wesentlichen Ereignissen während der Führung versehen.

Audiodaten wurden sowohl per Videokamera als auch per Diktiergerät aufgezeichnet. Daraus wurden Audioprotokolle der ausgewählten Bildgespräche erstellt (zur Begründung der Auswahl s. u.). Die Transkriptionen erfolgten mit Hilfe der Software f4 und angelehnt an die Regeln des Gesprächsanalytischen Transkriptionsprotokolls in der Form Basistranskript (Selting 1998). Anschließend wurden die ausgewählten Bildgespräche deskribiert; im Mittelpunkt stand dabei entsprechend der Forschungsfrage die Wechselbeziehung zwischen ästhetischem Objekt, RezipientInnengruppe und Pädagogin bzw. Pädagoge. Für die Deskription wurde auch auf die Audio-Transkriptionen zurückgegriffen.

Auswertung

Die Auswertung erfolgte im Rahmen der sozialwissenschaftlichen phänomenologischen Analyse. Die Phänomendefinition bzw. Fallkonstruktion wurde bereits im Abschnitt „Fallbestimmung“ dargestellt. Anschließend fand eine Materialsammlung bzw. Fallbeobachtung statt, wie sie in Abschnitt 2.6 beschrieben wurde, sowie eine exemplarische Deskription bzw. Falldarstellung.

Bei der Auswertung bzw. Fallanalyse wurde zuerst in einer Gesamtschau das Video-Material jeweils einer ganzen Führung gesichtet und Auffälliges notiert. Die Videoaufzeichnungen der Schulklassen umfassten jeweils eine Führung mit 9 Bildgesprächen, diejenige der Kita-Gruppe eine Führung mit 6 Bildgesprächen.

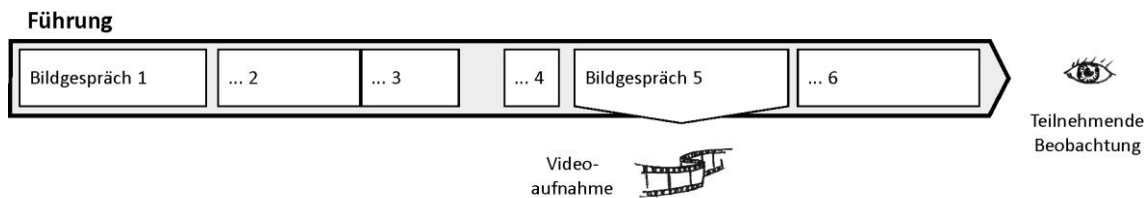


Abb. 2: Übersicht der für die Auswertung ausgewählten Daten am Beispiel des Falles „Kita“

Danach wurde eine Materialauswahl getroffen, also die Videoaufzeichnung eines Bildgesprächs pro Gruppe ausgewählt. Dabei wurde jeweils ein Bildgespräch ausgewählt, das als exemplarisch für die gesamte Führung dieser Schulklasse bzw. Kita-Gruppe gelten kann. Die Begründung für die Auswahl wurde fallbezogen dargelegt. In einem ersten Materialdurchgang (s. Abschnitt 2.6) durch das ausgewählte Bildgespräch wurde versucht, das Wesen der Situation zu erfassen. Später wurde ergänzend dieser Schritt für andere Bildgespräche wiederholt, um die Materialauswahl gegebenenfalls zu revidieren oder weitere Bildgespräche hinzuzunehmen.

Je Fall wurde dann das als exemplarisch ausgewählte Bildgespräch sequenzanalytisch ausgewertet, um Zusammenhänge nachvollziehen zu können. Die Auswertung erfolgte auf Grundlage der Deskription und gegebenenfalls unter Hinzunahme der Audiotranskription oder des Videomaterials. Es wurde zuerst eine Diskrimination von Bedeutungseinheiten innerhalb der einzelnen Sequenzen vorgenommen, anschließend eine Interpretation der Bedeutungseinheiten für die Gesamtsituation.

In einem nächsten Schritt wurde für jede der drei Gruppen eine Triangulation mit den Daten der Teilnehmenden Beobachtung für die gesamte Führung vollzogen. Dazu wurde nach einer Reflexion der subjektiven Beobachtungsanteile geprüft, ob die aus der Videobeobachtung herausgearbeiteten Bedeutungseinheiten bestätigt, verändert oder ergänzt werden können. Am Ende standen für jeden der drei Fälle, für die je ein Bildgespräch analysiert wurde, jeweils etwa zehn interpretierte Bedeutungseinheiten.

Danach wurde eine synthetisierende Interpretation (in der phänomenologischen Terminologie: eidetische Reduktion, s. Abschnitt 2.6) vorgenommen. Die interpretierten Bedeutungseinheiten aller drei Fälle wurden zusammengefasst mit dem Ziel, das Wesen der Situation und seine Strukturmerkmale darzustellen; dazu wurden zehn fallübergreifende Kategorien erarbeitet. Durch Variation und Reduktion auf den Kern entstand somit eine generelle Phänomeninterpretation, eine Zusammenfassung des Wesentlichen bzw. eine Strukturgeneralisierung. Die Merkmale der Einzelfälle wurden zu einer Gesamtaussage synthetisiert.

2.9 Leistungen der Methode

Mit dem gewählten Vorgehen konnten die beobachteten Situationen umfassend und methodengeleitet untersucht werden und fallübergreifende Strukturen erarbeitet werden. Somit konnten wesentliche Merkmale der Wechselbeziehung zwischen ästhetischem Objekt, RezipientInnengruppe und Pädagogin bzw. Pädagoge rekonstruiert werden. Im Zusammenhang mit dem erhobenen Forschungsstand und den diskutierten Theoriekonzepten (insb. Kade 1997, Hausendorf 2010, Grütjen 2013) wurde ein heuristisches, deskriptives Modell der „Pädagogischen Kunstkommunikation“ (4) erarbeitet. Die Auswertungen ergaben also ein Modell, eine Typik oder Exemplarik dieser Situation, eine Allgemeinheit trotz aller Besonderheiten. Nun besteht die Möglichkeit, auf Basis dieses Modells die Situation anders zu sehen und praktisch anders zu handeln; die pädagogische Reflexivität wird damit angeregt, solche Situationen ‚anders‘ wahrzunehmen, um professionell angemessener zu agieren (Peez 2000: 161).

Ergebnis: Ein heuristisches, deskriptives Strukturmodell „Pädagogische Kunstkommunikation“



Abb. 3: Forschungsergebnis: Schematische Darstellung der Grundstruktur Pädagogischer Kunstkommunikation

Die Wechselbeziehung zwischen RezipientInnengruppe, ästhetischem Objekt und Pädagogin bzw. Pädagoge in einem bestimmten Ausstellungskontext lässt sich dadurch charakterisieren, dass einerseits TeilnehmerInnen eine Aneignung vollziehen, die stark von ästhetischen Erfahrungen geprägt ist, und andererseits eine Vermittlung stattfindet, die im Wesentlichen aus Wissensvermittlung und der Schaffung sowie Aufrechterhaltung pädagogischer Kommunikation (Kade 1997) besteht. Vermittlung und Aneignung stehen in Differenz; dabei besteht ein enger Zusammenhang zwischen originalem Kunstwerk, Körper und Aneignung sowie zwischen Institution, Macht und Vermittlung. Diese Differenz ist unvermeidlich und unauflöslich. Eine Deckung von Vermittlung und Aneignung kann demnach nicht erwartet werden. Vermittlung wird damit jedoch nicht unmöglich – sie ist

zwingend notwendig als eine Seite einer Medaille, deren andere Seite die Aneignung ist. Ohne Vermittlung könnte eine Pädagogische Kunstkommunikation nicht stattfinden.

Die Kunst- und Museumspädagogik müsste also künftig weniger auf die Auflösung der Differenz hinarbeiten (im Sinne ‚gelingender‘ Methoden), sondern auf einen sinnvollen Umgang mit der Differenz der Vermittlung zur Aneignung. Pädagogische Kunstkommunikation praktizieren hieße demnach: Vermitteln, was vermittelbar ist und soweit es vermittelbar ist; Aneignung anstoßen und ermöglichen – und auf einer weiteren Ebene das Zusammenspiel von Vermittlung und Aneignung sozial, performativ und im Raum zu koordinieren

Konkrete Erfahrungen mit der sozialwissenschaftlichen phänomenologischen Analyse

- Das gewählte Vorgehen ermöglichte es, der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes gerecht zu werden. Durch die ausführliche Beschreibung und Analyse konnte die komplexe und vielschichtige Situation eines Bildgespräches angemessen betrachtet werden. Dazu gehört die Wechselbeziehung von SchülerInnen untereinander, mit der Pädagogin bzw. dem Pädagogen und mit dem Kunstwerk sowie der Einbettung dieser Wechselbeziehungen in ein bestimmtes pädagogisches und institutionelles Setting und gesellschaftliche geprägte Rahmungen. Mit dem ‚holistischen‘ Blick auf ein gesamtes Phänomen konnten so verschiedene Elemente wie beispielsweise Einflüsse des Raumes auf die Gruppe, Handlungen einzelner SchülerInnen, Einwirkungen von außen (durch andere MuseumsbesucherInnen) oder Impulse der Pädagogin bzw. des Pädagogen sinnvoll in Verbindung gesetzt werden. Damit war eine umfassende Analyse der Situation möglich.
- Sehr hilfreich war, dass sprachliche und nichtsprachliche Äußerungen integriert werden konnten. In zahlreichen Situationen kam den Gesten, den Körperhaltungen oder der Mimik enorme Bedeutung zu; in einigen Situationen mussten Wortbeiträge angesichts der Körperhaltung ganz anders interpretiert werden – mit einem rein sprachlich orientierten Verfahren wäre dies nicht möglich gewesen.
- Die einzelnen Aspekte werden nicht isoliert betrachtet, sondern können in ihren Zusammenhängen analysiert werden. Somit konnte das Zusammenspiel von Institution, Verhalten, Interaktion, Pädagogik usw. untersucht werden und die ‚Lebenswelt Bildgespräch‘ mit ihren Einflüssen und Verläufen rekonstruiert werden.
- Als nicht-sequenzielles Verfahren erlaubt es die sozialwissenschaftliche phänomenologische Analyse, auch zeitübergreifende Zusammenhänge innerhalb der Situation zu berücksichtigen, beispielsweise den Einfluss der Begrüßung auf die spätere Situation.
- Weil bei der phänomenologischen Analyse codierend vorgegangen wird, gelingt es nach der Fokussierung auf die konkrete Situation, Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den verschiedenen Fällen zusammenfassen. Am Ende steht also tatsächlich ein ‚Ergebnis‘, die Rekonstruktion des Wesenskerns des Phänomens. Weil die phänomenologische Analyse in der Lebenswelt ansetzt und allgemeine Zusammenhänge herausarbeitet, können wesentliche „Strukturen, die zwar Wirkung tun, bisher aber nicht wissenschaftlich oder lebensweltlich explizit bewusst wurden“ (Peez 2000: 161) rekonstruiert werden.

Diese Stärke markiert jedoch auch die Grenzen der phänomenologischen Analyse: Die Rekonstruktion von Strukturen bedeutet, sozusagen den status quo eines Phänomens darzustellen. Es ist beispielsweise mit diesem Verfahren nicht möglich, das Phänomen zu bewerten. Ein Vergleich mit anderen Phänomenen oder eine Bewertung anhand gegebener Maßstäbe ist in diesem Ansatz nicht vorgesehen. Auch lassen sich mit der phänomenologischen Analyse keine Handlungsanleitungen generieren. Weil nur Rekonstruktionen von Vorhandenem erarbeitet werden können, ist das Verfahren sozusagen retrospektiv, nicht prospektiv – wie die meisten empirischen Verfahren. Die phänomenologische Analyse geht dennoch über die beobachtete Situation hinaus. Durch die präzise Rekonstruktion eines Phänomens kann es gelingen, die „Erziehungswirklichkeit als eine sinnhaft strukturierte, kulturell geformte Realität in ihrer Sinnhaftigkeit und normativen Struktur zu verstehen“ (Friebertshäuser und Prengel 1997: 20). So ist es möglich, dass Modelle und Sichtweisen generiert werden, mit denen (pädagogisch) Handelnde künftig pragmatischer mit ähnlichen Situationen umgehen können (vgl. Peez 2000: 325 f.). Die phänomenologische Analyse bietet also die Möglichkeit, ein Phänomen besser zu verstehen, seine Strukturen und Zusammenhänge nachzuvollziehen und deswegen künftiges Handeln zu verändern.

Wie bei jedem interpretierenden Verfahren besteht auch bei der sozialwissenschaftlichen phänomenologischen Analyse immer die Gefahr, einzelnen, stets auch subjektiven Deutungen zu hohes Gewicht beizumessen. Daher ist hier umso mehr eine gewissenhafte Reflexion subjektiver Beobachtungsanteile geboten sowie eine Multiperspektivität methodisch vorzusehen, beispielsweise durch Triangulation (Mayring 2002, Lamnek 2005, Flick 2010, Flick 2011). Diese kann zum Beispiel durch „Data-Triangulation“ (Denzin 1970, Denzin 1978) verbaler und visueller Daten oder „Investigator-Triangulation“ (ebd.) in Auswertungsgruppen und Forschungswerkstätten stattfinden, aber auch als „systematische Perspektiven-Triangulation“ (Flick 2010: 161, Flick 2011: 20 f.), bei der verschiedene Forschungsansätze mit den ihnen angeschlossenen Methoden und Daten trianguliert werden.

Aus persönlicher Sicht empfand ich das ausführliche, zuerst sorgfältig beschreibende, dann präzise interpretierende Vorgehen sehr praktikabel, wenn auch aufwändig. Insbesondere die Deskription der Videosequenzen verlangte mir viel ab, denn es galt ja, vielfältige Eindrücke aus der Videoaufnahme niederzuschreiben (Handlungen, Atmosphären, Aussagen, Raumstrukturen, Bewegungen...). Schwierig war es dabei, gleichzeitig stattfindende Handlungen in einer sinnvollen Satzstruktur darzustellen. Bei der Interpretation lag die Herausforderung ebenso darin, den Blick auf vieles gleichzeitig zu lenken – und dennoch das Wesentliche herauszuarbeiten. Wer phänomenologisch arbeiten möchte, steht also vor der Aufgabe, selbst eine Struktur ins Material zu bringen (oder präziser: die Struktur aus dem Material herauszuarbeiten), insbesondere bei der Formulierung von Strukturmerkmalen und deren Zusammenführung zu einer Gesamtaussage.

3. Fazit

Mit der sozialwissenschaftlichen phänomenologischen Analyse konnten in meinem Forschungsprojekt die verschiedenen Fälle in ihrer Komplexität tiefenscharf ausgewertet werden; sprachliche und nicht-sprachliche Interaktionen wurden dabei ebenso berücksichtigt wie verschiedene äußere Einflussfaktoren. Auch war es möglich, fallübergreifend Strukturmerkmale zu erarbeiten. Damit ist es aus meiner Sicht gelungen, eine Kernsituation der Kunstpädagogik und Museumspädagogik in ihren

strukturellen Zusammenhängen nachzuvollziehen und darzustellen, so dass künftig darauf theoretisch, empirisch und praktisch aufgebaut werden kann.

Das Vorgehen habe ich als praktikabel erlebt, weil wenig ‚Technik‘ nötig ist – also keine spezielle Software und keine aufwändig zu erlernende Methodik. Die sozialwissenschaftliche phänomenologische Analyse als ein beschreibend-interpretatives Verfahren kann leicht erlernt bzw. eingeübt werden. Entscheidend ist vielmehr, sie als „metatheoretische Position“ (Lamnek 2005: 48 f.) zu verstehen und eine entsprechende Forschungshaltung einzunehmen. Zudem verlangt sie ein präzises Vorgehen, einen hohen Grad an Selbstreflexion und Transparenz sowie die Fähigkeit, Strukturen zu erkennen und zu entwickeln.

Für die Kulturelle Bildung ist der Forschungsansatz aus meiner Sicht geeignet, weil diese ein höchst komplexes Feld ist, das bislang theoretisch wenig vorstrukturiert ist. Daher empfiehlt sich die sozialwissenschaftliche phänomenologische Analyse als ein Forschungsvorgehen, das in der „Lebenswelt“ (Husserl) ansetzt, ein Phänomen umfassend in den Blick nimmt und allgemeine Zusammenhänge herausarbeitet, die weitergehend in Forschung und Praxis genutzt werden können.

4. Anmerkungen

(1) Die Dissertation über Führungen in Kunstmuseen wird betreut von Prof. Dr. Georg Peez, Institut für Kunstpädagogik, Goethe-Universität Frankfurt am Main.

(2) In der Kunstpädagogik wird statt vom Kunstwerk eher vom „ästhetischen Objekt“ (Otto 1969) gesprochen. Damit werden wertneutral alle bildnerischen Produkte gefasst: „Ästhetische Objekte können von Kindern, Schülern, Künstlern oder Laien stammen, können fertig oder unfertig, können gebaut, geformt, montiert, gemalt oder sonst wie realisiert sein“ (Otto 1969, S. 190).

(3) Tobias Nettke meint gar, es handelt sich „bei Museumspädagogik weder um eine methodische Richtung, noch um eine genau umrissene Fachdisziplin“ (Nettke 2013, S. 419).

(4) So der Titel der Dissertation, die 2014 vom Fachbereich Sprach- und Kulturwissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main angenommen wurde. Die Arbeit wurde mit dem Arnold-Vogt-Preis für Museumspädagogik ausgezeichnet. Die Veröffentlichung folgt voraussichtlich im Frühjahr 2015.

5. Literatur

Bortz, Jürgen; Döring, Nicola: Forschungsmethoden und Evaluation. [für Sozialwissenschaftler] ; mit 60 Tabellen. 2. Aufl. Berlin [u.a.]: Springer, 1995.

Denzin, Norman K.: The research act in sociology. A theoretical introduction to sociological methods. 2. Aufl. London: Butterworths, 1970.

Denzin, Norman K.: The research act. A theoretical introduction to sociological methods. 2. Aufl. New York [u.a.]: McGraw-Hill, 1978.

Fatke, Reinhard: Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Barbara Friebertshäuser und Annedore Prengel (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl, 1997, S. 56–70.

Flick, Uwe: Triangulation. In: Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki und Michael Meuser (Hg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 3. Aufl. Opladen [u.a.]: Budrich, 2010, S. 161–162.

Flick, Uwe: Triangulation. Eine Einführung. 3. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. (Qualitative Sozialforschung, 12), 2011.

Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl, 1997.

Grütjen, Jörg: Kunstkommunikation mit der "Bronzefrau Nr. 6". Qualitativ empirische Unterrichtsforschung zum Sprechen über zeitgenössische Kunst am Beispiel einer Plastik von Thomas Schütte. München: Kopaed, 2013.

Hausendorf, Heiko: Die Kunst des Sprechens über Kunst - Zur Linguistik einer riskanten Kommunikationspraxis. In: Marcella Costa und Bernd Müller-Jacquier (Hg.): Deutschland als fremde Kultur: Vermittlungsverfahren in Touristenführungen. München: Iudicium-Verl, 2010, S. 17–49.

Hein, George E., 1998: Learning in the museum. Hg. v. Inc ebrary. London [u.a.]: Routledge.

Hitzler, Ronald: Phänomenologie. In: Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki und Michael Meuser (Hg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 3. Aufl. Opladen [u.a.]: Budrich, 2010, S. 133–135.

Hooper-Greenhill, Eilean (Hg.): The educational role of the museum. 2. ed, repr... London [u.a.]: Routledge, 2007.

Husserl, Edmund, 1936/2012: Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie. Hg. v. Elisabeth Ströker. Hamburg: Meiner.

Kade, Jochen: Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: Dieter Lenzen und Niklas Luhmann (Hg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997, S. 30–70.

Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4. Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz, 2005.

Lippitz, Wilfried: Phänomenologie als Methode? Zur Geschichte und Aktualität phänomenologischen Denkens in der Pädagogik. In: Wilfried Lippitz und Käthe Meyer-Drawe (Hg.): Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Athenäum, 1987, S. 101–130.

Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz-Verl, 2002.

Nettke, Tobias: Handlungsmuster museumspädagogischer Führungen. Eine interaktionsanalytisch-erziehungswissenschaftliche Untersuchung in Naturkundemuseen. Frankfurt am Main, 2010.

Peez, Georg: Qualitative empirische Forschung in der Kunstpädagogik. Methodologische Analysen und praxisbezogene Konzepte zu Fallstudien über ästhetische Prozesse biografische Aspekte und soziale Interaktion in unterschiedlichen Bereichen der Kunstpädagogik. Hannover: BDK-Verl, 2000.

Peez, Georg: Laras erste Kritzel. Eine phänomenologische Fallstudie zu den frühesten Zeichnungen eines 13 Monate alten Kindes. In: Georg Peez (Hg.): Handbuch Fallforschung in der Ästhetischen Bildung/Kunstpädagogik. Qualitative Empirie für Studium/Praktikum/Referendariat und Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, 2007, S. 104–117.

Peez, Georg: Luca kritzelt zum ersten Mal. Eine phänomenologische Fallstudie zu den frühesten Zeichnungen eines 13 Monate alten Kindes. In: *BDK-Mitteilungen* (1), 2007, S. 29–33.

Rauschenberger, Hans: Eindeutigkeit und Mehrdeutigkeit im pädagogischen Prozess. Zur Interpretation eines Interpretationsprozesses. In: *Bildung und Erziehung* (3), 1988, S. 271–279.

Reussner, Eva Maria: Publikumsforschung für Museen. Internationale Erfolgsbeispiele. Bielefeld: Transcript, 2010.

Rittelmeyer, Christian; Parmentier, Michael; Klafki, Wolfgang: Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Darmstadt: WBG, 2001.

Rumpf, Horst: Die Fruchtbarkeit der phänomenologischen Aufmerksamkeit für Erziehungsforschung und Erziehungspraxis. In: Max Herzog und Carl F. Graumann (Hg.): Sinn und Erfahrung. Phänomenologische Methoden in den Humanwissenschaften. Heidelberg: Asanger, 1991, S. 313–335.

Schmeer-Sturm, Marie-Louise; Thinesse-Demel, Jutta; Ulbricht, Kurt; Viereg, Hildegard (Hg.): Museumspädagogik. Grundlagen und Praxisberichte. Baltmannsweiler: Pädag. Verl. Burgbücherei Schneider, 1990.

Schütz, Alfred; Parsons, Talcott; Sprondel, Walter M.: Zur Theorie sozialen Handelns. Ein Briefwechsel. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1977.

Selting, Margret; Auer, Peter; Barden Birgit; Bergmann, Jörg; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Günthner, Susanne; Meier, Christoph et al.: Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). In: *Linguistische Berichte* (173), 1998, S. 91–122.

Otto, Gunter: Kunst als Prozess im Unterricht. 2. Aufl. Braunschweig: Westermann, 1969.

Waldenfels, Bernhard: Einführung in die Phänomenologie. München: Fink, 1992.

Wernet, Andreas: Hermeneutik - Kasuistik - Fallverstehen. Eine Einführung. Stuttgart [u.a.]: Kohlhammer, 2006.

Zitationsvorschlag:

Hofmann, Fabian: Die sozialwissenschaftliche phänomenologische Analyse als Forschungsansatz in der Kulturellen Bildung. In: Tobias Fink, Burkhard Hill, Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss (Hg.): Forsch! Innovative Forschungsmethoden für die Kulturelle Bildung. München: kopaed, 2015, S. 85-102