

Achtenhagen, Frank

Qualitative Unterrichtsforschung. Einige einführende Bemerkungen zu einer kontrovers diskutierten Problematik

Unterrichtswissenschaft 12 (1984) 3, S. 206-217



Quellenangabe/ Reference:

Achtenhagen, Frank: Qualitative Unterrichtsforschung. Einige einführende Bemerkungen zu einer kontrovers diskutierten Problematik - In: Unterrichtswissenschaft 12 (1984) 3, S. 206-217 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-295454 - DOI: 10.25656/01:29545

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-295454>

<https://doi.org/10.25656/01:29545>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

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

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Qualitative Unterrichtsforschung

Einige einführende Bemerkungen zu einer kontrovers diskutierten Problematik

Die äußerst vielschichtige und in ihren Aussagen nicht einheitliche Literatur zur Auseinandersetzung von qualitativer und quantitativer Sozialforschung wird anhand von vier Punkten diskutiert: (1) Deskription sozialer Felder; (2) Gewinnung von Theorien; (3) Prüfung von Theorien; (4) Umsetzung von Theorien in Technologien. Forschungspraktisch scheint danach der behauptete Gegensatz sich nicht zu bestätigen.

Qualitative Research in the Field of Instruction – Introductory Comments on a Controversial Discussion

The discussion of the controversy on qualitative and/or quantitative research is pointed out by four problems: (1) Description of social context; (2) finding and formulating adequate theories; (3) testing theories; (4) relationship between theories and technologies. In a pragmatic view there seems to be no difference between qualitative and quantitative research.

I

1979 initiierten die Herausgeber dieser Zeitschrift eine Diskussion zu den Zielen und Methoden der Unterrichtswissenschaft (*Eigler 1979; Strittmatter 1979; Oerter 1979*). Dabei wurde insbesondere von *Oerter* das Problem der „ökologischen Validität“ betont und auf die Notwendigkeit verwiesen, die „Konstruktionen von Welt“ zu erfassen, „die von den Betroffenen, insbesondere vom Lehrer, Schüler und Untersucher vorgenommen werden und die Handeln bestimmen“ (1979, 30). Dieses Zitat führt bereits ins Zentrum der Argumentation von Anhängern einer Forschungsausrichtung, die sich selbst mit dem Attribut „qualitativ“ versieht und „die Bedeutungsstrukturierung sozialen Handelns ... zum theoretischen Ausgangspunkt wie auch zum methodologischen Leitfaden für Sozialforschung erklärt.“ Grundlegend ist dabei „die Prämisse von der Interaktionsbedingtheit individueller Bedeutungszuschreibungen“ (*Hoffmann-Riem 1980, 342.*)

In dieser Einleitung und den weiteren themenbezogenen Beiträgen soll nun der Versuch unternommen werden, Argumentationsstränge zu identifizieren, einige kontrovers diskutierte Punkte bezüglich einer „richtigen“ Art der Unterrichtsforschung mit jeweils unterschiedlicher Schwerpunktsetzung abzuklären und einige Konsequenzen für die Unterrichtswissenschaft darzustellen.

II

Eine Beschäftigung mit der Thematik „qualitative Unterrichtsforschung“ erzeugt zwiespältige Gefühle – zumal dann, wenn man auch allgemeiner gehaltene einschlägige Arbeiten zur Problematik „qualitativer Sozialforschung“ mit heranzieht. Ohne erschöpfend alle Begriffsfacetten aufzählen zu können, sind für die Behandlung dieser Thematik einschlägig

- Arbeiten, die als Kronzeugen von der qualitativen Position herangezogen werden, als Exempel vorbildlicher Feldforschung jedoch allgemein zu akzeptieren sind (vgl. z.B. *Barton/Lazarsfeld* 1979);
- Texte, die die Andersartigkeit eines „qualitativen“ Ansatzes betonen, diese allerdings nicht an konkreten Projekten im Detail nachweisen;
- Auffassungen, nach denen „qualitative“ Verfahren primär zur Hypothesengenerierung, „quantitative“ dagegen zur Hypothesenprüfung zu verwenden seien;
- Hinweise, daß eigentlich nur „qualitative“ Sozialforschung zu akzeptieren sei (z.B. die meisten Beiträge in *Zedler/Moser* 1983; *Witzel* 1982);
- Arbeiten von Vertretern einer empirisch akzentuierten – und damit dem „quantitativen“ Lager zuzurechnenden – Forschungsauffassung, die explizit die gegen einen „quantitativen“ Ansatz gerichteten Argumente aufgreifen und für eine bessere Forschung fruchtbar zu machen versuchen (vgl. *Oerter* 1979 und die Beiträge in diesem Heft – einschließlich der darin hervorgehobenen Projekte; als neueres umfangreiches Forschungsbeispiel siehe *Sembill* 1984; passim finden sich wichtige Hinweise bei *Treiber/Weinert* 1982, 7 ff. und 243 ff.; in dem Sammelband von *Huber/Mandl* 1982 sind relevante Forschungsansätze zusammengestellt).

Die erschöpfende Diskussion aller dieser Arbeiten gestaltet sich schwierig; denn die Zuordnung „qualitativ“ – „quantitativ“ ist quer durch die Literatur nicht eindeutig; die Begriffe beziehen sich z. T. auf jeweils andere Sachverhalte; es sind z. T. alle, z. T. nur einzelne Schritte im Forschungsprozeß angesprochen (vgl. die Kondensierung von Argumenten bei *van Buer*). Mit diesem Heft kann daher nur ein erster Versuch unternommen werden, einige Argumente, die für die Unterrichtsforschung wichtig sind, zusammenzustellen und im Hinblick auf ihre forschungspraktische Konsequenz zu diskutieren. Dabei ist noch ein Hinweis nötig: Die Literatur zu dieser Problematik bleibt zumeist sehr allgemein; gehen die Autoren ins Detail, dann fallen die meisten behaupteten Gegensätze zwischen einem „qualitativen“ bzw. „quantitativen“ Forschungsansatz in sich zusammen. „Die meisten Sozialwissenschaftler neigen wohl zu einer gemäßigten Auffassung zwischen dem quantitativen und dem qualitativen Extrem, vor allem dann, wenn man sie nicht zu einem wissenschaftlichen Offenbarungseid drängt“ (*Wilson* 1982, 488).

Wie werden nun in der Literatur die Extreme „qualitativ“ und „quantitativ“ bestimmt? – Ich will im folgenden meinen Ausführungen die Definition von *Hopf* zugrunde legen, in der m.E. ein abgewogener Standpunkt zum Ausdruck kommt: „Qualitative Sozialforschung impliziert ... nicht den Verzicht auf Quantifizierung

überhaupt und auch nicht den Verzicht auf die Anwendung geeigneter statistischer Auswertungsverfahren. Entscheidend für die Abgrenzung von anderen Untersuchungsmethoden ist vielmehr, daß die Annäherung an die soziale Realität mit Hilfe offener Verfahren erfolgt. Die jeweiligen Untersuchungsfelder werden vorwiegend ohne Zuhilfenahme standardisierter Erhebungsinstrumente erschlossen“ (1979, 14). Die Autorin gibt dann eine Reihe von Beispielen, die – wie sie methodologisch immunisierend, forschungspraktisch jedoch korrekt sagt – jeweils *nicht primär* zur Anwendung kommen. „In der Regel ist diese offene, sich schrittweise vortastende Art der Forschung mit einer Aufgabe von Repräsentationsansprüchen, die stichprobentheoretisch abgesichert sind und sich auf einen breiteren Geltungsbereich beziehen, verbunden ... Verallgemeinernde Aussagen, die über die untersuchten Bereiche hinausgehen, sind theoretisch zu begründen“ (15). „Die strategische Bedeutung qualitativer Forschung für die Soziologie (d.h. sinngemäß auch für die Psychologie und Erziehungswissenschaft, F. A.) ist demnach nicht aus ihrem Beitrag für die – an statistischen Verfahren orientierte – Überprüfung von Aussagen mit breitem empirischen Geltungsanspruch abzuleiten. Die strategische Bedeutung qualitativer Forschung ergibt sich vielmehr aus anderen Überlegungen: Qualitative Forschung leistet erstens einen spezifischen, durch andere Vorgehensweisen nicht ohne weiteres zu ersetzenden Beitrag zu soziologischer (bzw. psychologischer oder erziehungswissenschaftlicher, F. A.) Deskription. Sie erfüllt zweitens im Bereich der Hypothesen- und Theoriebildung relevante Funktionen und kann schließlich drittens unter bestimmten Bedingungen sinnvoll zu Fragen der Theorieprüfung herangezogen werden“ (16).

Ich habe diesen Definitionsvorschlag gewählt, weil er das Umfeld der zum „qualitativen“ Ansatz gerechneten Verfahren nicht einengt (vgl. die Hinweise bei *Küchler* 1980). Allerdings wäre es wünschenswert, wenn ein weiterer wichtiger Aspekt ebenfalls in dieser Definition enthalten wäre: nämlich viertens die Rückübersetzung von Forschungsergebnissen in die Förderung praktischen Handelns zu erleichtern. Die Aspektverschiedenheit wird beispielsweise in den Sammelreferaten von *Hopf* 1979, *Hoffmann-Riem* 1980, *Kleining* 1982, *Wilson* 1982, *Witzel* 1982 deutlich. Gedeckt sind damit auch Ansätze, die als enger definiert eingeschätzt werden, z.B. „Grounded theory“ (*Glaser/Strauss* 1967), der Symbolische Interaktionismus (z.B. *Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen* 1973), die Ethnomethodologie (*Weingarten u. a.* 1976).

Um einige kontroverse Punkte systematisch behandeln zu können, greife ich auf meinen Kommentar zu den Problematisierungen von *Eigler*, *Strittmatter* und *Oerter* (alle 1979) zurück. Dort habe ich die These herausgestellt, „daß wissenschaftlicher Fortschritt im Sinne der Entwicklung wissenschaftlicher Theorien erst durch die explizite Berücksichtigung des Zusammenhangs von Theorie und Überprüfungsverfahren“ für eben diese Theorie gewährleistet ist (*Achtenhagen* 1979, 274). Diese These beinhaltet für mich Konsequenzen:

- (1) Theorien und Überprüfungsverfahren sind nicht unabhängig von den Zielen, die man mit Wissenschaft erreichen will. Anleitung zum praktischen Handeln (vgl. *König* 1979) kann zu anderen Konsequenzen für Theorien und Überprü-

- ungsverfahren führen als eine experimentelle Ausrichtung (vgl. Klauer 1980).
 (2) Diskussionen über Forschungsmethoden, die losgelöst sind von inhaltlichen Fragestellungen, bleiben – in extenso betrieben – unfruchtbar.

Die Entwicklung von Überprüfungsverfahren, die den Hypothesen bzw. Theorien angemessen sind, wirft eine Reihe methodologischer Fragen auf, die sich auf die Kontroversen um qualitative und/oder quantitative Sozialforschung beziehen lassen. Bei der Behandlung dieser Fragen, die hier nur ansatzweise erfolgen kann, greife ich Überlegungen von Gigerenzer (1981, 28 ff.) und Sembill (1984, 45 ff.) auf und wende sie zugleich auf eine Reihe von Untersuchungen an, die wir in den letzten Jahren durchgeführt haben. So formulierten wir Hypothesen über den Gegenstandsbereich „Implizite Persönlichkeitstheorie von Referendaren“ und wählten als Erhebungsinstrument beispielsweise einen Fragebogen (vgl. Achtenhagen/Heidenreich/Sembill 1975). Wertet man die Antworten der Befragten (die dann das empirische System bilden) mit Hilfe der Faktorenanalyse aus und erhält so eine bestimmte Faktorenstruktur (numerisches System), so werden anhand der Faktorenstruktur Aussagen zu Bereichen der Impliziten Persönlichkeitstheorie der Referendare gemacht.

Nun läßt sich ein solches Vorgehen, das durchaus literaturkonform war, in mehrfacher Weise kommentieren – ohne damit die von uns erzielten Ergebnisse prinzipiell in Frage stellen zu wollen. Bei dem Versuch, unsere Befunde, die relativ plastisch Resultate, die Hofer 1970, aber auch andere Autoren berichtet haben, bestätigt hatten, in Lehrfilmen zu veranschaulichen, arbeiteten wir über längere Zeit intensiv mit Lehrern und Schülern einer Handelslehranstalt zusammen (vgl. Achtenhagen/Diebold/Steinhoff 1977). Dabei zeigte sich, daß wir manche unserer Fragen doch hätten präziser fassen können und daß wir auch die Antwortbereitschaft der Referendare hätten besser nutzen können (bei einer anschließenden Erhebung bei Schülern haben wir das dann auch versucht: Achtenhagen/Sembill/Steinhoff 1979). Es wurde insbesondere deutlich, daß sowohl der Fragebogeneinsatz als auch die Verwendung der Faktorenanalyse konstituierende Bedeutung im Hinblick auf die Hypothesen/Theorie haben. Mit diesen Verfahren haben wir nicht nur die Theorie geprüft (durch die Vorhersage einer bestimmten Faktorenstruktur und der dominanten Items), sondern zugleich auch den Gegenstandsbereich modelliert. Genau hier läßt sich einer der zentralen Punkte der Diskussion um qualitative bzw. quantitative Verfahren festmachen:

- War es sinnvoll, mit einem Fragebogen mit geschlossenen Fragen (durch Ankreuzen zu beantworten) Informationen zu einem Bereich der Impliziten Persönlichkeitstheorie von Referendaren zu erheben? ← Oder haben wir durch unsere Festlegung auf diesen Fragebogen es versäumt, die „volle“, die „eigentliche“ soziale Wirklichkeit in den Griff zu bekommen? – Anders formuliert (im Anschluß an Hopf): Waren wir nicht „offen“ genug? Haben wir zu früh „strukturiert“?
- War es sinnvoll, die über die Fragebogen erhaltenen Antworten mit Hilfe der Faktorenanalyse (wenn auch in der einfachsten Form) auszuwerten? – Haben

wir nicht dadurch in einem weiteren Schritt eine vielleicht nicht zulässige Modellierung sozialer Wirklichkeit vorgenommen?

Beide Fragen können wir auch heute nicht abschließend beantworten; denn unsere Ergebnisse werden durch eine Reihe neuerer Arbeiten, die durchaus anders angesetzt haben, der Tendenz nach bestätigt. Wir hatten damals – auch wenn wir es wenige Jahre später nicht als ausführlich genug angesehen haben – umfangreiche Schulerfahrungen in die Fragebogenformulierung einbringen können, so daß eine „Angemessenheit“ gegeben sein mag. Auf jeden Fall aber können wir der „Implikationsthese“ Gigerenzers zustimmen, in der über das empirische System hinweg ein Zusammenhang von numerischem System und Gegenstandsbereich formuliert wird: „Die Anwendung eines numerischen Systems auf einen ... Gegenstandsbereich impliziert eine ... Theorie über diesen Gegenstandsbereich“ (1981, 33).

Sembill 1984, 54, hat gezeigt, welche Kompatibilitätsprobleme auftreten können, wenn auf diese Weise eine Gegenstandskonstituierung erfolgt (hier nur ansatzweise berichtet):

- a) Auf der Ebene der beteiligten *Personen* beeinflussen die Kontakte zwischen den Initiatoren einer Befragung, den Ausführern der Befragung und den Befragten die Art und Weise, wie der Gegenstandsbereich zum Zeitpunkt der Befragung, aber auch hinterher wahrgenommen wird.
- b) Auf der Ebene der zum Einsatz kommenden *Instrumente* kann es Verständigungsprobleme sowohl bezüglich der eingesetzten Fragebogen als auch beim Computereinsatz bezüglich der File-Bildung und der Programmauswahl bzw. schließlich bei der Wahl der Publikationsstrategie geben.
- c) Auf der Ebene von *Operationen* kann es Probleme bei der Entscheidung für ein bestimmtes Datenerfassungsverfahren (Fragebogen, Interview etc.) oder – mehr im Detail – für eine bestimmte Intensitätsstufe der Antwort (Ankreuzen einer bestimmten Zahl zwischen 1 und 9), bei der Ausführung der Rechnungen und bei der Interpretation der Resultate (z.B. Regeln für die Einbeziehung von Items zur Faktorenbenennung) geben.
- d) Auf der *Sprachebene* schließlich liegen Umsetzungs- und Zuordnungsprobleme vor (z.B. Zuordnung der Höhe einer Faktorladung und der inhaltlichen Aussage bezüglich der Wichtigkeit eines Items).

Zusätzlich zu diesem Fragenkomplex ist noch auf ein weiteres Problem aufmerksam zu machen, das die *Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen* dazu veranlaßt, von einer „doppelte(n) Filterung der Informationen über die gesellschaftliche Wirklichkeit“ zu sprechen. „Die konkret ablaufende Forschungskommunikation zwischen Forscher und ‚befragtem‘ Gesellschaftsmitglied ist sowohl durch das normative Regelsystem des Institutionenbereichs bestimmt, in dessen Rahmen und im Hinblick auf den die befragten Gesellschaftsmitglieder Informationen abgeben, als auch durch diejenigen Strukturvorgaben zur Lenkung des Gesprächs (Fragen, Themawechsel usw.), die durch das normative Regelsystem des (soziologischen) Wissenschaftsbetriebes gegeben sind, das der Forscher während des heuristischen Prozesses der Datensammlung weder vergessen kann noch sollte“ (1973, 443/444).

Versucht man, die aufgeworfenen Fragen gemäß der Definition von *Hopf* zu ordnen und zu systematisieren, so lassen sich unter Heranziehung weiterer Literatur der Tendenz nach die folgenden Schlußfolgerungen treffen:

1) Im Hinblick auf die *Deskription* eines sozialen Problems bietet es sich an, keine Einschränkung bezüglich der zur Anwendung kommenden Verfahren vorzunehmen. Nichtreaktive Meßverfahren verwenden, am Unterricht über längere Zeit teilnehmen, Fragebogen einsetzen, strukturiert oder unstrukturiert fragen, Lehrer und Schüler erzählen lassen – alles dies und andere Verfahren – allein oder kombiniert eingesetzt – sind geeignet und nötig, soziale Sachverhalte zu beschreiben (als neueres interessantes soziologisches Beispiel vgl. *Lau/Wolff* 1983). Hier hat auch die amerikanische Tradition der sog. qualitativen Sozialforschung ihre Wurzeln; für die Pädagogik beispielsweise *Jackson* 1973, der zusammenfassende Evaluationsbericht von *Borich/Jemelka* 1982 oder die Systematik von *Cook/Reichardt* 1979; im organisatorischen Bereich vgl. die zahlreichen Beiträge in *Freeman/Solomon* 1981 oder *Light* 1983; Systematisierungsversuche in bezug auf einzelne Probleme finden sich z.B. in *McGrath/Martin/Kulka* 1982, *van Maanen/Dabbs/Faulkner* 1982, *Campbell/Daft/Hulin* 1982, bis hin zu einem Vorschlag der Formalisierung qualitativer Forschung (*Firestone/Herriott* 1983).

Bewertet man die Stellungnahmen zu diesem Punkt, so läßt sich ein Gegensatz zwischen qualitativen (bzw. mehr hermeneutisch orientierten) und quantitativen (bzw. mehr empirisch-analytisch orientierten) Ansätzen kaum sinnvoll behaupten.

2) Bezüglich der *Gewinnung von Hypothesen und Theorien* empfiehlt sich eine vergleichbare Methodenvielfalt wie bei der Deskription. Allerdings taucht hier eine methodologische Kontroverse auf, die Frage nämlich, ob die Gewinnung von Theorien bereits Bestandteil wissenschaftlichen Vorgehens oder diesem vorgelagert sei (in der Literatur wird hier der Unterschied zwischen Erkenntnispsychologie und Erkenntnislogik bzw. zwischen Entdeckungs- und Begründungszusammenhang gemacht). Dieser Punkt ist deshalb hervorzuheben, weil an ihm ein entscheidendes Beurteilungskriterium für die Qualitativ-Quantitativ-Kontroverse hängt. Reduziert man diese nämlich auf die jeweilige Behandlung forschungspraktischer Probleme – und das scheint mir durchaus sinnvoll –, dann muß sie als ein Scheinproblem gewertet werden. Behandelt man diese Frage jedoch als ein Problem unterschiedlicher Forschungsparadigmata, ist sie nicht mehr so einfach zu beantworten.

Auch innerhalb des sog. qualitativen Lagers sind die Meinungen gespalten – und das um so mehr, je weniger konkrete Forschungsdetails behandelt werden. Es gibt eine Fülle von einander z.T. widersprechenden Auffassungen zur wissenschaftssystematischen Bedeutung der Hypothesengewinnung; z.B. kommt *Kleining* – gestützt auf „eine umfangreiche Erfahrung in der empirischen, sowohl qualitativen als auch quantitativen, Sozialforschung“ (1982, 224) – zu dem Schluß: „Qualitative Analysen können ... ohne Quantifizierung auskommen. Das Umgekehrte ist nicht der Fall. Die quantitative Forschung braucht die Vorstufe der qualitativen, ohne die sie Gefahr läuft, Sinnlosigkeiten zu produzieren, deren Vermeidung ja gerade die Aufgabe der qualitativen Forschung ist.“ Damit ist nahegelegt, daß die

qualitativen Verfahren primär bei der Hypothesengenerierung gefordert seien, die quantitativen dagegen bei der Hypothesenprüfung – in der Formulierung von *Hoffmann-Riem*: „Die explorative Phase der einen (wird) zum Schwerpunkt der Untersuchung der anderen“ (1980, 344).

Nun ist jedem, der selbst eine Reihe von Projekten durchgeführt hat, klar, daß diese Frage forschungspraktisch von sekundärer Bedeutung ist. Methodologisch wird sie allerdings hochgespielt. Zwei Punkte sind es vor allem, an denen die Kontroversen festzumachen sind:

- Wie sichert man, daß die Daten für die soziale Situation typisch sind (Modellierungsproblem der Erhebung)?
- An welcher Stelle im Forschungsprozeß ist man berechtigt, Beschreibungen von Daten so zu verallgemeinern, daß man eine Theorie formuliert (Modellierungsproblem der Auswertung zum Zwecke der Hypothesenformulierung)? – Genau auf diese Problematik bezogen hat *Popper* vorgeschlagen, zwischen Erkenntnispsychologie und Erkenntnislogik zu trennen.

Beide Fragen beziehen sich auf den Kontext sozialer Beziehungen. Je nachdem, wie man die Bedeutung des Kontextes beurteilt, wird man zu völlig unterschiedlichen Schlußfolgerungen gelangen (vgl. auch *Wilson* 1982, 492 ff.). In diesem Zusammenhang ist insbesondere die Rolle ethnomethodologischer Vorgehensweisen angesprochen (vgl. *Terhart* 1980, insbes. 160/161), die innerhalb einer qualitativen Position nicht unumstritten ist. Dabei geht es um die Frage der Kontextabhängigkeit von Wahrnehmungen, Urteilen und Handlungen. Einfach formuliert: Wie kann man einzeln wahrgenommene Phänomene verallgemeinern? – Doch nur, wenn man sie auf einen Kontext bezieht, innerhalb dessen sie erst verständlich werden. Dieser Kontext ist nun aber selbst ein singuläres Phänomen. Es muß also – um hier im Hinblick auf Generalisierungen weiterzukommen – entschieden werden, welchen (übergreifenden) Kontextbereich ich zu akzeptieren bereit bin.

Des weiteren besteht eine Wechselbeziehung zwischen dem einzelnen Phänomen und dem Kontext, da diese sich gegenseitig definieren.

Damit aber kann die Frage, ab welcher Zahl gleichförmiger – oder besser: als gleichförmig interpretierter – Datenkonstellationen ich zur Formulierung von Hypothesen bzw. Theorien übergehen will, zu einem Streitpunkt ersten Ranges werden – wofür sich in der Literatur eine Fülle von Belegen finden läßt. In diesem Zusammenhang ist das Konzept der „Grounded Theory“ (*Glaser/Strauss* 1967) zu erwähnen, die anhand der Daten die Theorien zu entwickeln und zugleich zu prüfen vorschlägt. Daß forschungspraktisch Hypothesen und Theorien fast immer auf der Basis bestimmter Datenkonstellationen entwickelt werden, ist trivial. Auch das Konzept der Metaanalyse beispielsweise baut darauf auf (vgl. die Literatur bei *Härke/Achtenhagen* 1984).

3) Dieses Problem leitet bereits zum dritten in der Definition von *Hopf* angesprochenen Punkt über: der Frage der Prüfung von Hypothesen bzw. Theorien.

Stellt man nämlich einen so engen Zusammenhang zwischen der Formulierung und der Prüfung von Hypothesen bzw. Theorien her, wie dies in dem Ansatz der

„Grounded Theory“ geschieht, so sind zwei Anmerkungen zu machen: Weder ist bei einem solchen Vorgehen die Unabhängigkeit von Theorie und Überprüfungsverfahren gegeben, noch ist eine zwar subjektiv schmeichelhafte, intersubjektiv jedoch angreifbare „retrospektive Prädiktion“ wünschenswert.

Geht man über den – auch innerhalb des qualitativen Lagers nicht unumstrittenen – Ansatz der „Grounded Theory“ hinaus und legt man ein Forschungsablaufmodell zugrunde (z. B. *Achtenhagen* 1973), so taucht erneut die Frage auf, ob bezogen auf Überprüfungsverfahren die Qualitativ-Quantitativ-Kontroverse als Verfahrens- oder als Paradigma-Problem zu behandeln sei.

Auf der Verfahrensebene muß man davon ausgehen, daß Unterrichtswissenschaft empirisch relevante Sachverhalte zu erforschen hat – und dazu gehören auch solche Sachverhalte, die für die Betroffenen, die in Untersuchungen einbezogen werden, wichtig sind. Wenn die Innensicht, wenn handlungsleitende Kognitionen von Lehrern oder Schülern beispielsweise aufgeklärt und entsprechend geprüft werden sollen, dann müssen auf die Hypothesen/Theorien bezogen angemessene Erhebungs- und Auswertungsverfahren entwickelt werden. Die Implikationsthese von *Gigerenzer* ist dabei zu beachten. *Heymann* und *van Buer* (in diesem Heft) weisen auf Probleme und Lösungsmöglichkeiten hin.

Damit sehe ich auf der Verfahrensebene für die Position, der ich zuneige, keinen prinzipiellen Widerspruch zwischen einem qualitativen bzw. quantitativen Standpunkt. Empirisch akzentuierte Unterrichtswissenschaft hat sich mit den Problemen der Gegenstandskonstituierung durch die gewählten empirischen und numerischen Systeme auseinanderzusetzen. Die Begründung für ein bestimmtes Vorgehen – dazu gehört auch die Nichtbefolgung möglicher Alternativen – ist darzulegen.

Wenn vorgeschlagen wird, die Kontroverse als Paradigma-Problem zu behandeln, so ist hierfür Voraussetzung, daß es – unbeschadet des Vorhandenseins der vier genannten Kompatibilitätsprobleme – Erhebungs- und Auswertungsverfahren gibt, die typischerweise und ausschließlich der qualitativen Position vorbehalten blieben. Nun kann man schon jetzt daran zweifeln; denn dann müßte es ja auch qualitativ-spezifische Hypothesen/Theorien geben – was für mich nicht der Fall zu sein scheint, und wofür ich in der Literatur auch keinen schlüssigen Hinweis habe entdecken können.

Als typisch qualitative Verfahren werden von den Autoren wiederkehrend herausgestellt: Die unstrukturierte oder wenig strukturierte Beobachtung; das qualitative Interview; Erhebung und Analyse von Dokumenten der unterschiedlichsten Natur. Bei *Firestone/Herriott* (1983, 438) werden über ein „Formalisierungsverfahren“ Modifikationen vorgeschlagen, die auf einen Kompromiß zwischen einem dort unterstellten Gegensatz von „qualitativen“ und „quantitativen“ Verfahren hinauslaufen.

Nun wird kaum jemand bezweifeln, daß solche Verfahren eben nicht ein Privileg eines qualitativen Ansatzes darstellen: „Die Gewinnung und Deutung quantitativer Daten (ist) methodologisch gar nichts anderes als die Gewinnung und Deutung qualitativer Daten. Ja, die sogenannten ‚quantitativen‘ Daten sind bei näherem Hinsehen nichts anderes als Anhäufungen qualitativer Betrachtungen von

Wissenschaftlern und ihren Hilfskräften“ (*Wilson* 1982, 500/501). Oder in der Formulierung *Witzels* (1982, 64), der anschließend meint, ein wirklich „eigentlich-qualitatives“ Verfahren, das „problemzentrierte Interview“, vorzuschlagen: „Deutlich erkennbar haben sich qualitative Methoden noch nicht von empiristischen und normativen Kriterien für die Erhebungs- und Auswertungsphase von empirischen Untersuchungen emanzipiert.“ Er spricht sogar generell von einem „Rückfall in herkömmliche Methodologie“. Allerdings kann er die Reinheit seiner Position – was nicht wundert – mitunter nur schwer verständlich machen, wenn er beispielsweise erklärt, warum der Einsatz von Kurzfragebögen nicht als „Rückfall“ zu werten sei (118).

Als ein neues und typisches Verfahren wird übereinstimmend *Oevermanns* „objektive Hermeneutik“ hervorgehoben (1979). In einem langfristigen Forschungsprojekt entwickelt, geht es im wesentlichen darum, soziale Situationen auf Video oder Tonband festzuhalten, wobei zusätzliche Beobachterkommentare erfolgen. Bei der Auswertung dieser Dokumente wird dann versucht, durch mehrfaches, voneinander unabhängiges Interpretieren mehrerer Auswerter den „objektiven“ Sinn von Handlungen zu entschlüsseln. Dabei wird auch der nonverbale Bereich berücksichtigt.

Auch bei diesem Verfahren lohnt es sich, die Auswertungsvorschläge – beispielsweise anhand von Feinanalysen – zur Kenntnis zu nehmen. Prinzipiell neu ist die Art und Weise des Vorgehens für die Unterrichtsforschung nicht, was ein Blick auf fast alle Projekte des Schwerpunktprogramms „Lehr-Lern-Forschung“ beweist (vgl. Zeitschrift für Pädagogik 1976/2 u. 3; 1982/3 u. 4).

Bleibe als letzte Möglichkeit noch die Frage, ob ein Unterschied bezüglich der Art und Weise besteht, wie eine durch ein Überprüfungsverfahren gewonnene Datenkonstellation im Hinblick auf die Hypothesen/Theorien beurteilt wird. Auch hier gibt es in der Literatur keine Unterschiede; *Oevermann u. a.* weisen beispielsweise mehrfach – zu ihrer eigenen Überraschung – auf Parallelen zu Vorschlägen *Poppers* hin. Ein konventionalistischer Standpunkt herrscht vor (vgl. dazu auch *Wilson* 1982, 502; *Kleining* 1982, 246 ff.).

4) Als vierten, in der Definition von *Hopf* nicht explizit angesprochenen Punkt hatte ich die Rückübersetzung von Forschungsergebnissen zum Zwecke der Förderung praktischen Handelns genannt. Anders formuliert: Empirisch gewonnene Ergebnisse sollen zur Verfügung gestellt werden, um praktisches Handeln zu erleichtern. Gerade in dieser Rückübersetzung von Forschungsergebnissen liegt eine weitere Möglichkeit, den erforschten Gegenstandsbereich zu rekonstruieren; denn das, was Forscher für handlungsrelevant halten, müssen die Anwender von Handlungswissen nicht in gleicher Weise so einschätzen. Es scheint vielmehr darauf anzukommen, daß der Betroffene, der mit den Ergebnissen arbeiten soll, die Forschungsergebnisse unter den gegebenen Randbedingungen und gemäß seinen eigenen Zielsetzungen akzeptieren kann. „Der Handelnde allein entscheidet über die Handlungsrelevanz des ihm zur Verfügung stehenden bzw. gestellten Wissens. Über die Wirksamkeit des als handlungsrelevant erachteten Wissens bzw. seiner Umsetzung in konkretes Handeln geben die Betroffenen, deren Handlungen oder

u. U. auch neutrale Beobachter Auskunft“ (*Sembill* 1984, 381; vgl. auch das entsprechende fachdidaktische Konzept bei *Achtenhagen* 1984). So ist es sinnvoll und nützlich, wenn Betroffene/Anwender bereits an der Interpretation von Ergebnissen beteiligt sind (vgl. die Validierungskonzeptionen bei *Huber/Mandl* 1982, die allerdings nicht „qualitativ“ bzw. „quantitativ“ spezifisch sind). Die praktische Wirksamkeit von Forschung scheint erst dadurch gewährleistet zu sein, daß der „Umweg“ über die Akzeptanzbereitschaft und die tatsächliche Akzeptanz der Handelnden genommen wird. Man darf vermuten, daß die ungenügende Berücksichtigung dieses Sachverhalts ein Erklärungsmoment für die beklagte „Folgenlosigkeit“ empirischer unterrichtswissenschaftlicher Forschung bildet. Wenn nun dieses Problem gerade von einer eher „quantitativen“ Position hervorgehoben wird, es zugleich von der eher „qualitativen“ nicht als zentral herausgestellt wird, dann scheint dies ein weiterer Beleg dafür zu sein, daß hier eine Kontroverse künstlich am Leben gehalten wird.

III

Versucht man ein abschließendes Urteil, so kann man mit aller Vorsicht sagen, daß der behauptete Gegensatz zwischen „qualitativer“ und „quantitativer“ Unterrichtsforschung sich zumindest in forschungspraktischer Hinsicht nicht aufrecht erhalten läßt. Auf jeden Fall aber sind die Argumente, die von Vertretern einer „qualitativen“ Richtung vorgetragen werden, sorgsam zu prüfen; denn manche Schwierigkeiten der Unterrichtsforschung, wie sie von *Eigler*, *Strittmatter* und *Oerter* herausgestellt wurden, lassen sich mit einer Vernachlässigung dieser Einwände erklären.

Da hier – wie auch in den anderen Beiträgen dieses Heftes – nur ein Bruchteil der weit gefächerten Diskussion angesprochen werden konnte, sind die Beiträge so angelegt, daß sie unter verschiedenem Blickwinkel die Problematik beleuchten. Der Fragehorizont sollte deutlich werden – als Anregung für weiterführende Argumentation.

Literatur

- Achtenhagen, F.*: Methodologische Probleme erziehungswissenschaftlicher Begleituntersuchungen zu pädagogischen Innovationsversuchen unter statistischem Aspekt. Zeitschrift für Pädagogik 19 (1973), 43–62.
- Achtenhagen, F.*: Einige Überlegungen zum gegenwärtigen Stand der Unterrichtswissenschaft. Unterrichtswissenschaft 7 (1979), 269–282.
- Achtenhagen, F.*: Didaktik des Wirtschaftslehreunterrichts. Opladen: Leske und Budrich 1984.
- Achtenhagen, F., Diepold, P., Steinhoff, E.*: Schülerbild des Lehrers – Lehrerbild des Schülers. Beiheft zu zwei Filmen. Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht. Grünwald bei München 1977.
- Achtenhagen, F., Heidenreich, W.-D., Sembill, D.*: Überlegungen zur „Unterrichtstheorie“ von Handelslehrerstudenten und Referendaren des Handelslehramtes. Deutsche Berufs- und Fachschule 71 (1975), 578–601.

- Achtenhagen, F., Sembill, D., Steinhoff, E.: Die Lehrerpersönlichkeit im Urteil von Schülern. Zeitschrift für Pädagogik 25 (1979), 191–208.
- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Band 1: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie; Band 2: Ethnotheorie und Ethnographie des Sprechens. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1973.
- Barton, A. H., Lazarsfeld, P. F.: Einige Funktionen von qualitativer Analyse in der Sozialforschung. In: Hopf, C., Weingarten, E. (Hg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart: Klett-Cotta, 1979, 41–89.
- Borich, G. D., Jemelka, R. P.: Programs and Systems. An Evaluation Perspective. New York et al.: Academic Press 1982.
- Campbell, J. P., Daft, R. L., Hulin, C. L. (Hg.): What to Study. Generating and Developing Research Questions. Beverly Hills, London, New Delhi: Sage 1982.
- Cook, T. D., Reichardt, C. S. (Hg.): Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research. Beverly Hills, London: Sage 1979.
- Eigler, G.: Unterrichtswissenschaft – Wissenschaft für Unterricht? Unterrichtswissenschaft 7 (1979), 2–12.
- Firestone, W. A., Herriott, R. E.: The Formalization of Qualitative Research. An Adaptation of „Soft“ Science to the Policy World. Evaluation Review 7 (1983), 437–466.
- Freeman, H. E., Solomon, M. A. (Hg.): Evaluation Studies. Review Annual 6. Beverly Hills, London: Sage 1981.
- Gigerenzer, G.: Messung und Modellbildung in der Psychologie. München, Basel: Reinhardt 1981.
- Glaser, B. G., Strauss, A. L.: The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. Chicago: Aldine 1967.
- Härke, E., Achtenhagen, F.: Statistik (Metaanalysen). In: Haft, H., Kordes, H. (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 2. Stuttgart: Klett-Cotta 1984, 579–587.
- Hofer, M.: Die Schülerpersönlichkeit im Urteil des Lehrers. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz 2. Aufl. 1970.
- Hoffmann-Riem, C.: Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie – Der Datengewinn. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 32 (1980), 339–372.
- Hopf, C.: Soziologie und qualitative Sozialforschung. In: Hopf, C., Weingarten, E. (Hg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart: Klett-Cotta 1979, 11–37.
- Hopf, C., Weingarten, E. (Hg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart: Klett-Cotta 1979.
- Huber, G. L., Mandl, H. (Hg.): Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. Weinheim, Basel: Beltz 1982.
- Jackson, P. W.: Die Welt des Schülers. In: Edelstein, W., Hopf, D. (Hg.): Bedingungen des Bildungsprozesses. Stuttgart: Klett 1973, 13–27.
- Klauer, K. J.: Experimentelle Unterrichtsforschung. Unterrichtswissenschaft 8 (1980), 61–72.
- Kleining, G.: Umriß zu einer Methodologie qualitativer Sozialforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 34 (1982), 224–253.
- König, E.: Was leistet die empirische Erziehungswissenschaft für die Praxis? Unterrichtswissenschaft 7 (1979), 263–268.
- Küchler, M.: Qualitative Sozialforschung – Modetrend oder Neuanfang? Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 32 (1980), 373–386.
- Lau, T., Wolff, S.: Der Einstieg in das Untersuchungsfeld als soziologischer Lernprozeß. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 35 (1983), 417–437.
- Light, R. J. (Hg.): Evaluation Studies. Review Annual 8, Beverly Hills, London, New Delhi: Sage 1983.
- McGrath, J. E., Martin, J., Kulka, R. A. (Hg.): Judgment Calls in Research. Beverly Hills, London, New Delhi: Sage 1982.
- Oerter, R.: Welche Realität erfaßt Unterrichtsforschung? Unterrichtswissenschaft 7 (1979), 24–43.
- Oevermann, U. u.a.: Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, H.-G. (Hg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Metzler 1979, 352–434.
- Sembill, D.: Modellgeleitete Interaktionsanalysen im Rahmen einer forschungsorientierten Lehrerausbildung – am Beispiel von Untersuchungen zum „Kaufvertrag“. Diss. rer. pol. Göttingen 1984.
- Soeffner, H.-G. (Hg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Metzler 1979.
- Strittmatter, P.: Unterrichtswissenschaft – Wissenschaft für Unterricht. Unterrichtswissenschaft 7 (1979), 13–23.
- Terhart, E.: Ethnomethodologie und schulischer Alltag. Unterrichtswissenschaft 8 (1980), 157–167.

- Treiber, B., Weinert, F. E. (Hg.): Lehr-Lern-Forschung. München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg 1982.*
- Van Maanen, J., Dabbs, Jr., J. M., Faulkner, R. R.: Varieties of Qualitative Research. Beverly Hills, London, New Delhi: Sage 1982.*
- Weingarten, E. u. a. (Hg.): Ethnomethodologie. Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1976.*
- Wilson, T. P.: Qualitative „oder“ quantitative Methoden in der Sozialforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 34 (1982), 487–508.*
- Witzel, A.: Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt/Main, New York: Campus 1982.*
- Zedler, P., Moser, H. (Hg.): Aspekte qualitativer Sozialforschung. Studien zu Aktionsforschung, empirischer Hermeneutik und reflexiver Sozialtechnologie. Opladen: Leske und Budrich 1983.*

Verfasser:

Prof. Dr. Frank Achtenhagen, Seminar für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität, Göttingen, Nikolausberger Weg 9b, 3400 Göttingen