

Qualitative Methodenlehre in Zeiten der Modularisierung. Einführung eines anwendungsorientierten Lehrkonzeptes für die Sozialwissenschaften

Nicole Bögelein & Kathia Serrano-Velarde

Keywords:

qualitative
Methodenlehre;
Bologna-Reform;
Bachelorstudium;
Soziologie; For-
schungspraktikum

Zusammenfassung: Welchen Einfluss hat der sich aktuell vollziehende Prozess der Vereinheitlichung akademischer Ausbildungsgänge im europäischen Raum ("Bologna-Prozess") auf die qualitative Methodenlehre in modularisierten Studiengängen? Welche Möglichkeiten gibt es, um eine kontextualisierte Lehre qualitativer Methoden in den reformierten Studiengängen zu gewährleisten? Im ersten Teil des Beitrags werden die Einflüsse der Bologna-Reform auf die Methodenlehre diskutiert und anhand einer Vollerhebung der Studiencurricula von 48 soziologischen Bachelorstudiengängen in Deutschland dargelegt. In Dreiviertel der Studiengänge werden den Studierenden keine projektbezogenen Anwendungsformen qualitativer Methoden angeboten. Aufgrund dieser Erkenntnis sehen wir die Notwendigkeit der Einführung neuer Lehr-Lernformen, die den Studierenden eine kontextualisierte Auseinandersetzung mit den Methoden qualitativer Sozialforschung ermöglichen. In einem zweiten Teil stellen wir daher ein Lehrformat vor, das im Sommersemester 2011 am Max-Weber-Institut für Soziologie der Universität Heidelberg erprobt wurde und den neuen Studienbedingungen Rechnung trägt. Es handelt sich dabei um ein konzentriertes, einsemestriges Forschungspraktikum, das sich in die zeitlich limitierten Studienpläne sozialwissenschaftlicher Reformstudiengänge integrieren lässt.

Inhaltsverzeichnis

- [1. Einführung](#)
- [2. Qualitative Methodenlehre im Zeitalter Bolognas](#)
 - [2.1 Bologna und die Modularisierung der Studienstruktur](#)
 - [2.2 Auswirkungen Bolognas auf die qualitative Methodenlehre in BA-Studiengängen der Soziologie in Deutschland](#)
 - [2.2.1 Das Verhältnis zwischen quantitativer und qualitativer Methodenlehre](#)
 - [2.2.2 Der Kontextualisierungsgrad qualitativer Methodenlehre](#)
- [3. Aufbau eines neuen Lehrkonzeptes](#)
 - [3.1 Curriculares Konzept](#)
 - [3.2 Rahmenbedingungen und Lernziele](#)
 - [3.3 Arbeitsschritte](#)
- [4. Evaluation der Lernergebnisse](#)
- [5. Ausblick](#)
- [Danksagung](#)
- [Anhang](#)
- [Literatur](#)
- [Zu den Autorinnen](#)
- [Zitation](#)

1. Einführung

"Bologna" hat in den letzten Jahren für explosiven Diskussionsstoff an deutschen Hochschulen gesorgt. Zum einen wird das Ideal eines effizienten und strukturierten akademischen Ausbildungsweges hochgehalten, der seine Studierenden binnen drei bis fünf Jahren auf vorab identifizierte Arbeitsmarktnischen vorbereitet. Zum anderen wird Bologna für die Ablösung des humanistischen Bildungsideals verantwortlich gemacht, das die individuelle und freie Gestaltung akademischer Bildung als Teil der "Persönlichkeitsentwicklung" ermöglichen soll. Dabei gilt es hervorzuheben, dass Deutschland bei Weitem nicht das einzige Land ist, das seine Bildungsphilosophie an den europäischen Reformkanon eines modularisierten Studiencurriculums anpassen musste. In Frankreich zum Beispiel wird der Untergang des *principe d'égalité* an Universitäten kritisiert. Durch die Einführung von Selektionsbarrieren zwischen Bachelor (BA) und Master (MA) sei kein freier und somit gleicher Zugang zur akademischen Bildung mehr gewährleistet (DEROUET & NORMAND 2008). Inwiefern bisher Durchlässigkeit und Chancengleichheit tatsächlich gegeben waren, sei dahingestellt und wird in den Kritiken nicht wirklich hinterfragt. In Spanien wiederum sorgt das in Bologna enthaltene Homogenisierungsversprechen für Identitätskrisen auf regionaler Ebene, die sich in lautstarken – mancherorts sogar gewalttätigen – Protestaktionen niederschlagen (PHILLIPS 2008).¹ Die deutsche Besonderheit des "Bologna-Traumas" liegt nun darin, dass eine "Verschulung", also eine Entmündigung und Entindividualisierung des akademischen Bildungsweges, konstatiert wird (SERRANO-VELARDE & STENSAKER 2010). [1]

Um die allorts aufgetretenen Änderungen an einem konkreten Wirklichkeitsausschnitt nachzuvollziehen und anschließend einer Analyse zu unterziehen, wollen wir in diesem Artikel die Auswirkungen auf und die neuen Anforderungen an die qualitative Methodenlehre an Hochschulen im Bologna-Zeitalter untersuchen. Die Fragen, denen wir uns angesichts der Bologna-Problematik konkret widmen wollen, sind die folgenden: Welchen Einfluss hat der Bologna-Prozess auf die qualitative Methodenlehre in modularisierten Studiengängen? Welche Möglichkeiten gibt es, um eine kontextualisierte Lehre qualitativer Methoden in den reformierten Studiengängen zu gewährleisten? In einem ersten Teil des Textes wollen wir uns auf die Effekte der Bologna-Reform auf die Methodenlehre in soziologischen Studiengängen konzentrieren. Wir richten unser Augenmerk dabei insbesondere auf die qualitative Methodenlehre und stellen die Frage: In welcher Form findet die sozialwissenschaftliche Methodenlehre im Bologna-Zeitalter statt? Wir rekurrieren zu diesem Zweck auf eine Vollerhebung der Bachelor-Studiencurricula mit Hauptfach Soziologie und stellen fest, dass die Lehre an deutschen Universitäten unterschiedlich betrieben wird. Wir identifizieren im Verlauf des Beitrags drei unterschiedliche Typen der Methodenlehre an deutschen Universitäten: Erstens finden sich Studiengänge mit *ausschließlich quantitativer Methodenlehre*. Zweitens gibt es Universitäten, in denen ein *Methoden-Mix in der Lehre gegeben ist* und drittens existieren

¹ In Katalonien wurde die Internationalisierung der Studiengänge mit der Abschaffung des Katalanischen als Lehrsprache gleichgesetzt.

Standorte mit einem *qualitativen Ausbildungstrack* (vgl. Abschnitt 2.2). Basierend auf diesen Ergebnissen sehen wir die Notwendigkeit der Einführung neuer Lehr-Lernformen und möchten einen Beitrag zur Eingliederung der qualitativen Methodenlehre in die Studienstruktur der neuen Bachelorstudiengänge leisten. Wir stellen daher ein Lehrformat vor, das im Sommersemester 2011 am Max-Weber-Institut für Soziologie der Universität Heidelberg erprobt wurde und den neuen Studienbedingungen Rechnung trägt. Es handelt sich dabei um ein auf ein Semester konzentriertes Forschungspraktikum, das sich in die zeitlich begrenzten Studienpläne sozialwissenschaftlicher Reformstudiengänge integrieren lässt. Im Rahmen dieses konzentrierten Forschungspraktikums werden Studierende angeleitet, den qualitativen Forschungsprozess in seiner Gesamtheit zu erfahren und über die Ergebnisse zu reflektieren (RADDON, NAULT & SCOTT 2008). [2]

2. Qualitative Methodenlehre im Zeitalter Bolognas

2.1 Bologna und die Modularisierung der Studienstruktur

Der Reformprozess zur Realisierung eines europäischen Hochschulraums stellt vorwiegend technische Richtlinien zur Strukturierung des Studiums in den nationalen Hochschulsystemen bereit.² Betrachtet man die Reformagenda Bolognas als Regulierungsversuch, so wird deutlich, dass die geplante Umgestaltung der Studienstruktur, d.h. die Sequenzierung von Lernprozessen in drei Studienzyklen (Bachelor, Master, Promotion) mit einer bestimmten Anzahl von Modulen sowie die Fixierung auf *learning outcomes* eine tiefgreifende Veränderung akademischer Wissensprozesse mit sich bringt (SERRANO-VELARDE 2009).³ Mit dem Begriff "Wissensprozess" ist die intellektuelle Aneignung von Wissensinhalten gemeint (STEHR 1994). Die Quantifizierung des Wissenserwerbs über das ECTS-Punktesystem [*European Credit Transfer System*] bildet den Kernpunkt des Reformversuchs: Der akademische Wissensprozess wird durch die standardisierte Sequenzierung des Wissenserwerbs in akkumulierbare Wissensmengen, also in Leistungspunkte und Module, gesteuert. Leistungspunkte bzw. ECTS "messen" den Arbeitsaufwand der Studierenden. Für ein erfolgreich absolviertes Modul vergibt die Hochschule ECTS, die der durchschnittlichen Arbeitslast des Studiums und der einzelnen Module Rechnung tragen sollen. Grundlage für die Vergabe von ECTS ist die Annahme eines in Stunden gemessenen durchschnittlich zu leistenden Arbeitsaufwandes für das Studium. Ein ECTS entspricht laut Beschluss der Kultusministerkonferenz genau 30 Arbeitsstunden (KMK 2004). Die gesamte Arbeitsbelastung der Studierenden darf im Semester einschließlich

2 Der Bologna-Prozess ist ein intergouvernementaler Reformprozess, der 1998 initiiert wurde und die "Harmonisierung der Studienstrukturen" (SORBONNE DECLARATION 1998) im europäischen Hochschulraum vorsieht. Durch die Angleichung der Studienstrukturen sollen die Studierendenmobilität und die internationale Wettbewerbsfähigkeit europäischer Hochschulen gefördert werden. Der Bologna-Prozess entwickelte in den Folgejahren eine politische Eigendynamik und wird derzeit in 47 nationalen Hochschulsystemen umgesetzt (RAVINET 2008).

3 Es sollte zwischen der Regulierung von Wissensinhalten (Curriculumentwicklung) und der Regulierung von Wissensprozessen (Studienreform) unterschieden werden. Der Bologna-Prozess betrifft vornehmlich Letzteres.

der vorlesungsfreien Zeit 900 Stunden oder im Studienjahr 1.800 Stunden nicht überschreiten. Ein Bachelorstudiengang zählt in der Regel 180 ECTS, ein Masterstudiengang hingegen 120. Auf dieser Grundlage lassen sich nun modellhafte Studienpläne erstellen, welche diese Regelungen – unter Berücksichtigung der Regelstudienzeit – einberechnen und den Wissenserwerb vorab strukturieren. [3]

Ziel der Studienreform ist, die Berechenbarkeit des Studienablaufs zu garantieren. Bemerkenswert ist jedoch, dass Wissensinhalte in der Studienreform keine Rolle spielen. Es liegt ein gewisser Pragmatismus im Reformansatz Bolognas: Wissensprozesse sind, im Gegensatz zu Wissensinhalten, leichter zu strukturieren und zu kontrollieren. Sie eignen sich deshalb zur Reform. Aus diesem Grund – und weil es sich bei der Frage nach Wissensinhalten immer noch um ein symbolisch aufgeladenes Subsidiaritätsproblem (ERTL 2006) handelt – beschränkt sich die europäische Reformagenda vornehmlich auf die Regulierung von Wissensprozessen.⁴ Wissen wird folglich als Blackbox gehandhabt, das einer kontextspezifischen Variation unterliegt und lokal, über nationale Qualitätssicherungsagenturen, kontrolliert werden soll. Es bleibt also festzuhalten, dass die Studienstruktur im Bologna-Regime insofern flexibel gestaltet ist, als sie die Vergleichbarkeit nationaler Bildungsangebote garantiert und internationale Transfermöglichkeiten einräumt. Es steht den Studierenden theoretisch frei, das Studium in Deutschland anzufangen, in Frankreich auszubauen und in England zum Abschluss zu bringen. Diese Flexibilität stößt jedoch in der Praxis an ihre Grenzen, weil die genaue Abstimmung des ECTS-Punktesystems im Studienverlauf die Wahlfreiheit ("Was studiere ich wann?") des Individuums einschränkt. [4]

Aus diesen Überlegungen lassen sich folgende *Kernaussagen für die Methodenlehre* ableiten: Es findet eine Regulierung der Wissensprozesse statt, nicht der Wissensinhalte. Als Folge gewinnen die feste Zuweisung von Zeiteinheiten sowie die Vorstrukturierung innerhalb eines Studiengangs an Bedeutung. Die Auswirkungen dieser Studiengangstrukturierung für die qualitative Methodenlehre sind Gegenstand des nächsten Abschnittes. [5]

2.2 Auswirkungen Bolognas auf die qualitative Methodenlehre in BA-Studiengängen der Soziologie in Deutschland

In der Bundesrepublik Deutschland entwickelte sich eine eigenständige qualitative Sozialforschung in den 1970er Jahren. Wichtige Impulse erhielt die deutsche Wissenschaft bereits früher, zum einen durch die originäre Durchführung erster qualitativer Forschungsprojekte im deutschen Sprachraum vor dem Zweiten Weltkrieg. Als Grundlagenwerk ist hier die Sozialstudie "Die Arbeitslosen von Marienthal" (JAHODA, LAZARFELD & ZEISEL 1978 [1933]) zu nennen, die bis heute eine Referenzstudie für die Lehre in qualitativer

⁴ Nach dem Subsidiaritätsprinzip soll eine (staatliche) Aufgabe soweit wie möglich von der unteren Ebene bzw. kleineren Einheit wahrgenommen werden. Die Europäische Gemeinschaft darf nur tätig werden, wenn die Maßnahmen der Mitgliedstaaten nicht ausreichen und wenn die politischen Ziele besser auf der Gemeinschaftsebene erreicht werden können (ZANDONELLA 2009).

Forschung darstellt. Weitere Anstöße kamen zum anderen durch die Übersetzung zentraler englischsprachiger Grundlagentexte des symbolischen Interaktionismus und der Ethnomethodologie sowie durch Arbeiten und Veröffentlichungen der Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (KNOBLAUCH 2007, 2009). Seitdem werden qualitative Verfahren der Datenerhebung und Auswertung zum sozialwissenschaftlichen Methodenkanon gezählt. Dies macht sich unter anderem in der akademischen Ausbildung bemerkbar. Qualitative Methoden haben seit Anfang der 1980er Jahre Einzug in das Studiencurriculum gehalten. Sie werden in Einführungsvorlesungen oder in spezialisierten Übungs- und Seminareinheiten unterrichtet bzw. praktiziert. Die Strukturierung und Formalisierung der qualitativen Methodenlehre durch den Bologna-Prozess sowie die Überführung in einen festgelegten Studienablauf hat die qualitative Methodenlehre vor einige Herausforderungen gestellt. Da nun nicht mehr die unbegrenzte Möglichkeit besteht, qualitative Methoden "zur Wahl" zu stellen und den Studierenden eine individualisierte Methodenprofilierung anzubieten, stellt sich zwangsläufig die Frage, welchen Platz qualitative Methoden im Bachelorcurriculum einnehmen. Die Zuweisung von ECTS und Pflicht- bzw. Wahlpflicht-Labels stellen dabei zentrale Momente in der Reformulierung und Kanonisierung der qualitativen Methodenlehre im Soziologiestudium dar, wobei die Strukturreformen an allen Universitäten unterschiedlich umgesetzt werden. [6]

Der folgende Abschnitt stellt die Ergebnisse der Untersuchung von 48 sozialwissenschaftlichen Bachelorstudiengängen an deutschen Hochschulen dar. Die relevanten Studienangebote aus den Bereichen "Social Sciences", "Sozialwissenschaften" und "Soziologie" wurden über den online zugänglichen Datenbankservice der DGS (Deutsche Gesellschaft für Soziologie) [soziologische Studiengänge in Deutschland](#) identifiziert. Es war dabei ausschlaggebend für die Fallauswahl, dass Soziologie als Hauptfach angegeben war, und es handelt sich um eine Vollerhebung dieses Studienganges an deutschen Hochschulen. Als *Datenquelle* fungierten die Modulhandbücher der Bachelorstudiengänge, in denen sowohl der Studienablauf als auch die Module (Kursinhalte, ECTS, Lehrformat und Prüfungsformat) einzeln beschrieben werden. Da Modulhandbücher zwecks Akkreditierungsverfahren standardisiert sind, ist die Vergleichbarkeit der Modulbeschreibungen gewährleistet. Die Modulhandbücher der Bachelorstudiengänge sind auf den Homepages der betreffenden Institute zugänglich. Es wurde mit *sechs Erhebungskategorien* gearbeitet: 1. der relative Anteil der Methodenausbildung im Verhältnis zum Gesamtstudium (in ECTS), 2. das Verhältnis von quantitativer und 3. qualitativer Methodenausbildung (in ECTS), 4. das Angebot eines Forschungspraktikums für qualitative Methoden, 5. Lehrformate der qualitativen Ausbildung (Vorlesung, Seminar, Übung) sowie 6. die Lehrprüfungsform. Eine tabellarische Zusammenfassung der Erhebung findet sich im [Anhang](#). [7]

Damit greift unsere Studie einen Punkt der von EIFLER, HOFFMEYER-ZLOTNIK und KREBS (2011) konstatierten Implementierungsproblematik Bolognas auf. Die Autor/innen stellten in ihrer Studie zur Methodenausbildung in sozialwissenschaftlichen Bachelorstudiengängen fest, dass die Methodenlehre an den unterschiedlichen Universitäten teils recht deutliche Unterschiede aufweist.

Bei fast der Hälfte der untersuchten Studiengänge sei die von der DGS empfohlene Anzahl an Semesterwochenstunden deutlich unterschritten worden (siehe auch SCHIMANK 2006, S.82).⁵ EIFLER et al. kommen zu dem Schluss, dass eine einheitliche Methodenausbildung zum Zwecke der Vergleichbarkeit auch im Fall der vermeintlich besser strukturierten Bachelorstudiengänge nicht gegeben sei und die Behebung "alter Schwächen" durch die vorgelagerte Strukturierung der Studiengänge nicht realisiert werde. [8]

Auf Grundlage unserer eigenen Erhebung lassen sich ferner zwei Merkmale identifizieren, die für die Einordnung der Studiengänge von Bedeutung sind (für eine Zusammenfassung der Ergebnisse, vgl. Tabelle 1 im [Anhang](#)):

1. das Verhältnis zwischen quantitativer und qualitativer Methodenlehre,
2. der Grad der Kontextualisierung qualitativer Methodenlehre sowie die damit verbundene Prüfungsleistung (welche entweder die Erprobung eines empirischen Verfahrens oder aber deklaratives Klausurwissen überprüft). [9]

Diese beiden Punkte sollen im folgenden Abschnitt ausgeführt werden. [10]

2.2.1 Das Verhältnis zwischen quantitativer und qualitativer Methodenlehre

Auch wenn die gesamte Methodenlehre in der Regel zwischen 20 und 40 ECTS des Soziologiestudiums auf Bachelorniveau einnimmt (exklusive des Forschungspraktikums), ist eine große Varianz in der qualitativen Methodenlehre festzustellen. Qualitative Methoden werden mit minimal 0 bis maximal 15 ECTS im Pflichtcurriculum des Bachelorstudiengangs honoriert. Auf die Gesamtanzahl der Studiengänge bezogen liegt der qualitative Anteil der Methodenausbildung bei durchschnittlich 6 ECTS (das Forschungspraktikum wurde nicht in die Berechnung aufgenommen, da es in den meisten Fällen quantitativ ausgerichtet ist). [11]

Um das Verhältnis quantitativer und qualitativer Methodenlehre systematisch auszuleuchten, haben wir eine Typologisierung (KLUGE 2000; KELLE & KLUGE 2010 [1999]) deutscher Bachelorstudiengänge durchgeführt. Als Differenzierungskriterium bietet sich zum einen die Anzahl an ECTS an, die in die quantitative und qualitative Methodenlehre investiert werden. Da ECTS ein zentraler Bestandteil der Modularisierung sind und Arbeitskapazitäten abbilden, die von Studierenden in das Erlernen bestimmter Wissenskompetenzen eingebracht werden, ist die Verteilung von ECTS in der Methodenausbildung ein sicheres Indiz für das Verhältnis quantitativer und qualitativer Methodenlehre. Zum anderen soll berücksichtigt werden, ob das Bachelorcurriculum die Möglichkeit eines qualitativen Forschungspraktikums einräumt. Es soll also überprüft werden, ob und inwiefern eine Kontextualisierung der qualitativen

5 Die DGS hat 2006 Empfehlungen zur Ausgestaltung soziologischer Bachelor- und Masterstudiengänge gegeben. Hier war die Richtlinie, dass BA-Studiengänge mit Soziologie als Hauptfach anteilig 70% ihrer Arbeitszeit auf Soziologie verwenden und davon 20% auf Methoden/Lehrforschung entfallen sollen (SCHIMANK 2006).

Methodenlehre stattfindet. Aufgrund dieser Dimensionen lassen sich drei Typen der Methodenausbildung im Soziologiestudium auf Bachelorniveau identifizieren:

- *TYP I* = ausschließlich *quantitative Methodenlehre* (in zwölf von 48 Fällen).
- *TYP II* = *Methoden-Mix* (in 26 von 48 Fällen): Teile der Vorlesungsreihe und Übungseinheiten werden zu qualitativen Methoden abgehalten. Die Prüfungsform ist in der Regel eine Klausur, mancherorts werden Veranstaltungsprotokolle oder kleinere Forschungsberichte gefordert. Minimal zwei bis maximal 15 ECTS werden über dieses Lehrformat vergeben (im Durchschnitt liegt der qualitative Anteil bei etwa acht ECTS, während der quantitative Methodenanteil mit durchschnittlich 18 ECTS beziffert wird).
- *TYP III* = *qualitativer Ausbildungstrack* (in zehn von 48 Fällen): Qualitative Methoden werden in diesem Ausbildungstyp sowohl über ein Vorlesungs- und Übungsformat als auch über die Möglichkeit eines qualitativen Forschungspraktikums vermittelt. Vier bis zwölf ECTS werden über dieses Format (ausgenommen das Forschungspraktikum) in die qualitative Methodenlehre investiert. Im Durchschnitt werden acht ECTS für die qualitative Methodenlehre eingerechnet (insgesamt 20 ECTS, wenn man die Forschungspraktika hinzuzählt) und 16 ECTS für die quantitative Methodenlehre. [12]

Im soziologischen Bachelorstudium dominieren also die ersten beiden Typen der Methodenlehre. Entweder ist die Methodenausbildung ganz und gar quantitativ ausgerichtet oder sie weist ein ungleiches Mischverhältnis zugunsten quantitativer Lehrinhalte auf. Das Erststudium im Fach Soziologie zeichnet sich also durch eine Fokussierung auf quantitative Methoden sowie eine geringe Kontextualisierung der qualitativen Methodenausbildung aus. Dies zeigt, dass die Empfehlung der DGS, welche als Entweder-oder-Formulierung ausgestaltet ist, zumeist mit einem Übergewicht für die quantitativen Methoden umgesetzt wird. [13]

2.2.2 Der Kontextualisierungsgrad qualitativer Methodenlehre

Wie bereits durch die Typologisierung deutlich wurde, enthalten 38 der 48 soziologischen Bachelorstudiengänge keine projektbezogenen Anwendungsformen qualitativer Methoden. Die Übungen werden in den meisten Fällen als eine Erprobung unterschiedlicher Erhebungs- und Auswertungsverfahren konzipiert. Lehrforschungsformate und Forschungspraktika werden vor allem im Bereich der quantitativen Methodenlehre eingebracht (TYP I). Auch wenn in einigen Modulhandbüchern von projektförmigen Anwendungszusammenhängen in der qualitativen Lehrpraxis die Rede ist, wird die Projektförmigkeit des Lehrangebots nicht näher ausgeführt. Der Wissenserwerb in der qualitativen Methodenlehre wird vornehmlich über das Prüfungsformat der Klausur getestet und bewertet. Der Erkenntniszyklus qualitativer Forschung (BREUER & SCHREIER 2007) kann somit nur in Bruchstücken dargestellt und vermittelt werden. [14]

Aufgrund dieser Beobachtungen lassen sich *drei Risiken für die qualitative Methodenlehre* im Bachelorstudium der Soziologie (insbesondere für TYP II: Methoden-Mix) formulieren:

- Qualitative Methodenkenntnisse werden vornehmlich in Form von *Klausurwissen* vermittelt, kultiviert und bewertet, wodurch die Gefahr besteht, dass den Studierenden der Eindruck vermittelt wird, es gäbe für jeden Fall die eindeutig zu identifizierende falsche oder richtige Methode, so wie es in Bezug auf die Klausurbewertung eine falsche und richtige Antwort gibt. Der Bezug zur Realität der angewandten empirischen Forschung wird – wenn überhaupt – lediglich über kurzfristige Erprobungsphasen hergestellt. Eine Auseinandersetzung mit dem qualitativen Forschungsdesign findet nicht statt, obwohl ein reflektierter Umgang mit qualitativen Daten ein zentrales Kennzeichen der qualitativen Methodenkompetenz darstellt (HSIUNG 2008; DAUSIEN 2007).
- Der mangelnde Kontextbezug der qualitativen Methodenlehre könnte dazu führen, dass sich Studierende in ihrer Abschlussarbeit bewusst gegen die Anwendung qualitativer Methoden entscheiden und dieses Bias in das Masterstudium hineinragen. Zugleich besteht die Gefahr, dass Studierende die Haltung entwickeln, qualitative Methoden könnten "nebenbei" erlernt und müssten nicht zwangsläufig erworben werden, da sie keinen festen Platz im Curriculum haben.
- Für Studierende, die sich trotz mangelnder Projekterfahrung für ein qualitatives Forschungsdesign im Rahmen ihrer Abschlussarbeit entscheiden, ist die Ex-post-Einarbeitung in die qualitative Forschungssystematik mit vielen Risiken behaftet: Zeitkosten, welche den Rahmen der achtwöchigen Bearbeitungsphase sprengen könnten; zusätzlich entstehen möglicherweise Fehler in der Arbeit durch mangelnde Diskussion und Problematisierung der Methoden. Häufig wird eine Unterschätzung von Aufwand und Regelmäßigkeit konstatiert, die sich in einer wenig ausgereiften empirischen Analyse widerspiegeln. [15]

Aufbauend auf diesen Beobachtungen, lässt sich also folgende Herausforderung formulieren: Wie lassen sich für TYP I und TYP II der qualitativen Methodenlehre (also für 33 von 48 Fällen) Lehrformate entwickeln, die eine konzentrierte und zugleich projektbezogene Lehr- und Prüfungsleistung ermöglichen? [16]

3. Aufbau eines neuen Lehrkonzeptes

Auf Basis der dargelegten empirischen Situation sowie der angestellten Überlegungen zur Verbesserung der Integration qualitativer Methoden in die Ausbildung von BA- und MA-Studierenden wurde im Rahmen einer Lehrveranstaltung am Max-Weber-Institut für Soziologie der Universität Heidelberg ein Lehr-Lern-Format entwickelt, das sich der Bearbeitung dieses Defizits widmet. Ziel war es, ein anwendbares Vermittlungskonzept für qualitative Methoden im Rahmen eines eng gestrickten Curriculums zu schaffen. [17]

3.1 Curriculares Konzept

Im Rahmen der Methodenausbildung am Max-Weber-Institut für Soziologie in Heidelberg ist derzeit weder ein qualitatives Forschungspraktikum noch eine qualitative Übungseinheit im Studienplan vorgesehen. So entstand das Konzept für eine einsemestrige Veranstaltung, die als Wahlfach angeboten wurde und als geblockte Lehrveranstaltung zweiwöchig stattfand; dies zum einen zur Entlastung der Präsenzzeiten der Studierenden, zum anderen, um vierstündige Lehr-Lernblöcke bilden zu können, in denen ein intensiver Austausch und verschiedene Arbeitsformen praktiziert werden konnten. Die Veranstaltung war für die Studierenden nicht in Form von ECTS im Rahmen der Methodenausbildung anzurechnen, sondern galt als Wahlfach, welches neben der üblichen Methodenausbildung zu absolvieren war. Daher galt es, ein Verfahren aus dem Spektrum der qualitativen Methodik zu wählen, das ein prozedurales Erarbeiten und Erlernen der qualitativen Methodik ermöglichte. Aus diesem Grund waren einige Einschränkungen vorzunehmen. Damit es gelingen konnte, die Methodik innerhalb eines Semesters und im Rahmen eines exemplarischen und von Anfang bis Ende komplett durchgeführten Forschungsprojekts anwenden zu können, wurde ein Ansatz gewählt, der eine vermittelnde Position zwischen dem Vorwissen der Studierenden über quantitative Methoden und den zu erlernenden qualitativen Methoden herstellen konnte: Erhebungs- und Auswertungsmethode sollten jeweils standardisierende Elemente enthalten und zugleich doch genuin qualitativ sein. Bei der Bestimmung der Erhebungsmethode fiel die Wahl auf Leitfadeninterviews (HOPF 2009), da die Studierenden über einen gemeinsam erarbeiteten Leitfaden einen strukturierten und vergleichbaren Einstieg für ihre ersten eigenen qualitativen Interviews haben. Zugleich handelt es sich um eine prominente und verbreitete Methode sozialwissenschaftlicher Forschungspraxis. Für die Auswertung der Interviews wurde die qualitative Inhaltsanalyse gewählt (MAYRING 2010 [1983]; SCHMIDT 2009), da sie klar vorgegebenen Regeln folgt und für die Studierenden Querbezüge zur quantitativen Logik bietet.⁶ [18]

Schließlich ist festzuhalten, dass das Forschungspraktikum thematisch an einen der zentralen Lehrbereiche des Studiums angepasst wurde. Sowohl im Bachelor- als auch im Mastercurriculum am Max-Weber-Institut für Soziologie besteht für die Studierenden die Möglichkeit, einen inhaltlichen Fokus auf zivilgesellschaftliche Themenbereiche zu setzen. Daher wurde als Thema des Forschungspraktikums die Erforschung des bürgerschaftlichen Engagements von Studierenden gewählt, um deren Wissenskompetenzen zu nutzen und zu erweitern. [19]

6 In der quantifizierenden Materialübersicht wird in Tabellenform ein Überblick über die Häufigkeit der Auswertungskategorien gegeben, was an die Kenntnisse aus der quantitativen Forschung erinnert und somit eine gewisse Sicherheit bietet. Zugleich versteht es die Methode, die Studierenden weiterzuführen, weil die Häufigkeitsauszählungen erst der Anfang – und nicht wie bei der quantitativen Analyse das Ziel – der Analyse sind. Versorgt mit diesen Übersichtszahlen, fällt es den Studierenden leichter, sich auf die qualitative Auswertung einzulassen. Für uns als Dozentinnen bestand freilich die Herausforderung darin, die Studierenden von der quantitativen Logik zu lösen und sie in der vertiefenden Fallinterpretation zu begleiten.

3.2 Rahmenbedingungen und Lernziele

Der Teilnehmerkreis setzte sich aufgrund der Wahlpflicht-Struktur der Veranstaltung aus wenigen, dafür aber überdurchschnittlich motivierten Studierenden zusammen. Der Kurs stand für BA- und MA-Studierende offen, sodass in einer Veranstaltung über Studiengangsgrenzen und somit Studierendengenerationen hinweg gelehrt und gelernt werden konnte. Die einzigen Unterschiede bestanden in den Prüfungsleistungen: Die BA-Studierenden konnten sechs ECTS erwerben, die MA-Studierenden acht. Um den unterschiedlichen Wissens- und Erfahrungsniveaus gerecht zu werden, wurden zur Abfassung des finalen Forschungsberichtes intragenerationale Dreiergruppen gebildet und die Anforderungen entsprechend der zu erzielenden ECTS formuliert. So mussten BA-Studierende jeweils ein Interview führen und in der Dreiergruppe einen 15-seitigen Bericht verfassen. MA-Studierende mussten zwei Interviews führen und ihre Erkenntnisse auf 25 Seiten festhalten. [20]

Die Analyse der Interviewprotokolle erfolgte in den Kleingruppen. BA-Gruppen hatten insgesamt drei Interviews auszuwerten, MA-Gruppen sechs. Das gemeinsame Diskutieren und Arbeiten im Seminarplenum ermöglichte darüber hinaus den Austausch von Erkenntnissen und Erfahrungen zwischen den Gruppen. [21]

Entsprechend der Unterschiede in Bezug auf die geleistete Studiendauer wiesen die Studierenden divergierende Erfahrungen auf. Die meisten hatten keinerlei Erfahrungen mit qualitativen Methoden gesammelt, einige hatten bereits in ihrer Bachelorarbeit qualitative Methoden angewandt. Auch wenn die Motivation zur Erprobung neuer Methoden insgesamt sehr hoch war, stellten die Studierenden insbesondere zu Beginn kritische Fragen. Da sie die empirische Sozialforschung vornehmlich als quantitative Forschungsmethodik kennengelernt hatten, schienen ihnen statistische Verfahren zunächst belastbarere und vertrauenswürdigere Erkenntnisse zu liefern. Somit galt es anfänglich, die Fragen nach Repräsentativität, Validität und Reliabilität von qualitativer Forschung zu klären. Ein erstes Lernziel war es daher, die Kennzeichen und Gütekriterien qualitativer Methoden⁷ zu erläutern und die theoretischen Hintergründe sowie die praktische Vorgehensweise der qualitativen Forschung zu erschließen.⁸ Ziel war es, den Studierenden ihre eigene Subjektivität und Rolle im Prozess der Produktion von Forschungsdaten bewusst zu machen sowie zu zeigen, wie sich mögliche Verzerrungen durch Multiperspektivität und ständige Reflexivität ausgleichen

7 Offenheit, Forschung als Kommunikation und Prozess, Reflexivität der Analyse, Explikation und Flexibilität (LAMNEK 2010 [1988], S.20ff.).

8 Die verwendete Literatur stellen wir hier kurz in einem Überblick dar, um deutlich zu machen, auf welche Werke zurückgegriffen wurde. Auf weitere Verweise wird im Folgenden zugunsten der Lesbarkeit verzichtet. Zunächst wurde für die grundlegende Einordnung der qualitativen Methodik sowie für Fragen der Vergleichbarkeit der verschiedenen Methoden und ihre Gütekriterien das Standardwerk von LAMNEK (2010 [1988]) in der fünften Auflage verwendet sowie die dritte Auflage des noch neueren Werkes von PRZYBORSKI und WOHLRAB-SAHR (2010 [2008]). Darüber hinaus wurden für speziellere Fragen zur Auswertung Texte aus dem Handbuch zur qualitativen Sozialforschung von FLICK, KARDOFF und STEINKE (2009) verwendet, u.a. SCHMIDT (2009). Zur Erläuterung der Triangulation wurde FLICK (2011) herangezogen.

lassen. Der Veranstaltungsverlauf gliederte sich entlang der Arbeitsschritte eines Forschungsprojektes, und alle damit verbundenen Entscheidungen wurden im Rahmen des Seminars gemeinsam und reflexiv in Bezug auf den eigenen Standpunkt, damit einhergehende Vorannahmen und die Fragestellungen der Untersuchung getroffen. [22]

Ein weiteres wichtiges Kennzeichen des Seminars bestand darin, dass es im Team-Teaching durchgeführt wurde. Wir haben das Konzept gemeinsam entwickelt und praktiziert, was sich als Gewinn herausstellte. Gerade für die Heranführung an Methoden, die auf Reflexivität und Multiperspektivität basieren, war der fachliche Diskurs, der sich durch die Zusammenarbeit von zwei Dozentinnen an bestimmten Punkten im Seminar entwickelte, lehrreich. Aushandlungsprozesse und kontroverse Standpunkte, die unweigerlich im Seminar auftraten, spiegelten den realen Forschungs- und Erkenntnisprozess eines qualitativen Projektes wider. [23]

3.3 Arbeitsschritte

Um den Studierenden innerhalb der kurzen Frist von nur einem Semester die wichtigsten theoretischen Grundlagen und praktischen Fertigkeiten der qualitativen Methodik zu vermitteln, wurde auf ein klar strukturiertes Konzept gesetzt⁹: Das Seminar wurde entlang der Schritte eines regulären empirischen Forschungsprozesses gestaltet und auf diesen Prozess wurde im Seminar immer wieder rekurriert (vgl. Abbildung 1). Anhand dieses Schemas wird im Folgenden der Aufbau des Seminars erläutert.

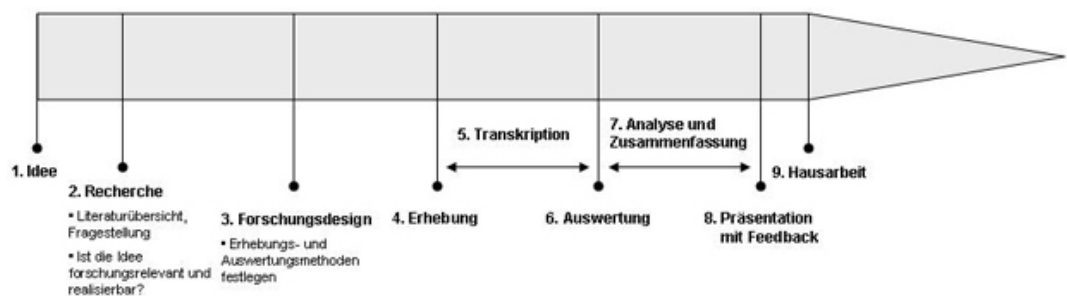


Abbildung 1: Die acht Phasen des Forschungsprozesses (Quelle: eigene Darstellung) [24]

Die Punkte Idee (1), Recherche (2) und Forschungsdesign (3) sind im Rahmen eines zeitlich knapp bemessenen Seminars eine besondere Herausforderung. Aufgrund des Risikos, eine Idee könnte sich nach eingehender Recherche als "falsche Fährte" und damit als nicht realisierbar herausstellen, erfordert dieser Abschnitt einen soliden Überblick über aktuelle Diskussionen und die Literatur sowie eine gehörige Portion Kreativität. In einer einsemestrigen Veranstaltung gilt es jedoch, sich auf das zentrale Anliegen – die Vermittlung von

9 Vgl. die Einschränkung oben unter "curriculares Konzept". Ziel war die Vermittlung eines Grundverständnisses qualitativer Methoden – es konnte nicht "die Methodik" dargestellt werden, daher fiel die Wahl auf ein recht strukturiertes und planbares Vorgehen, um an das Vorwissen der Studierenden anzuknüpfen.

Methodenkompetenz – zu konzentrieren. Daher wurde den Studierenden eine konkrete Fragestellung vorgegeben: "Welchen Einfluss hat die Studienreform auf das Engagementverhalten von Studierenden des Faches Soziologie?" Zu diesem Themenbereich wurde die zentrale Literatur zur Verfügung gestellt, die zentralen Texte wurden im Seminar strukturierend diskutiert. In der Seminarsituation wurde genügend Zeit für Diskussionen eingeräumt, um relevante Aspekte gemeinsam herauszuarbeiten. Dieses Vorgehen erlaubte es, die Studierenden von inhaltlich vorbereitenden Tätigkeiten wie Recherche und Themenfindung zu entlasten und ermöglichte somit eine Konzentration auf die Methodik der Untersuchung. Zugleich wurde die Entwicklung konkreter forschungsleitender Annahmen gemeinsam mit den Studierenden über Gruppendiskussionen betrieben, und auch der Entwurf des Leitfadens erfolgte in Gruppenarbeit.¹⁰ [25]

Aufgrund ihrer Relevanz wurde auf die Prozesse der Erhebung (4), Transkription (5) sowie der anschließenden Auswertung (6), Analyse und Zusammenfassung (7) (vgl. Abbildung 1) ein besonderes Augenmerk gerichtet. Den Studierenden wurden verschiedene Samplingverfahren vorgestellt, diese wurden diskutiert, und schließlich das Sampling nach Kriterien ausgewählt.¹¹ Als Erhebungsart wurde aus oben genannten Gründen das Leitfadeninterview gewählt. Neben der oben beschriebenen Tatsache, dass der Leitfaden, der eine gewisse Sicherheit gibt, einen guten Einstieg für Studierende in die Interviewführung bietet, eignet sich diese Interviewform besonders für Fragestellungen, die eine Beschreibung von Praktiken verlangen und in allen Interviews mit vergleichbarer Detailtiefe abgefragt werden sollen (PRZYBORSKI & WOHLRAB-SAHR 2010 [2008], S.139). Der Leitfaden wurde gemeinsam mit den Studierenden entwickelt und über die Identifizierung der Themen bis hin zur konkreten Ausformulierung im Seminar begleitet (GLÄSER & LAUDEL 2010). [26]

Die Interviewtechnik wurde den Studierenden über eine Interviewer/innenschulung mit Übungen zum gegenseitigen Interviewen und aktiven Zuhören sowie erzählunterstützenden Maßnahmen nähergebracht (HELFFERICH 2005). Die Interviewpartner/innen wurden von den Studierenden selbst anhand der gemeinsam definierten Kriterien identifiziert. Hierzu wurden verschiedene Wege gewählt: vom Ansprechen von Bekannten über einen Aufruf auf der Homepage des Institutes bis hin zu Aushängen. Da die Rückmeldung zunächst schleppend verlief, mussten die Studierenden auch hier mit realistischen Forschungsbedingungen zurechtkommen. Jede/r Studierende transkribierte und anonymisierte ihr/sein Interview anschließend selbst. [27]

Als Auswertungsmethode wurde, aus oben dargelegten Gründen, die Inhaltsanalyse von Leitfadeninterviews als ein klar strukturiertes Verfahren ausgewählt. Anleitung für das Verfahren bildete die Methode nach SCHMIDT

10 Die forschungsleitenden Annahmen drehten sich um die Faktoren, welche den Einfluss der Studienreform auf das Engagementverhalten vermitteln könnten (Sinnstiftung, *Employability*, Zeit, Finanzen und Alter).

11 Der qualitative Stichprobenplan sah vor, zwei Vergleichsgruppen zu befragen: Ehrenamtlich engagierte Masterstudierende der Soziologie zum einen, zum anderen wurden ehrenamtlich tätige Soziologiestudierende aus den traditionellen Magister- und Diplomstudiengängen befragt.

(2009), die sich wiederum an MAYRING (2010 [1983]) orientiert. Der Auswertungsprozess erfolgte schließlich in den Gruppen, um die Intersubjektivität im qualitativen Forschungsprozess sowie die gegenseitige Unterstützung zu gewährleisten. Um den Prozess zugleich unter Anleitung zu stellen, wurden in den entscheidenden Phasen neben unseren regulären Sprechstunden Zusatztermine angeboten. Darüber hinaus gab es eine mündliche Präsentation der Ergebnisse im Seminarkontext vor der abschließenden schriftlichen Darstellung der Studierenden. Dieses Vorgehen war wichtig, da die Studierenden zum einen Fragen der Auswertung und Unklarheiten in der Methode formulieren und diskutieren konnten. Zum anderen war für die Studierenden interessant festzustellen, dass tatsächlich auch über die vermeintlich "weichen" qualitativen Methoden unterschiedliche Gruppen mit unterschiedlichen Interviewpartner/innen zu durchaus ähnlichen Ergebnissen gelangen können. [28]

4. Evaluation der Lernergebnisse

Die Veranstaltung wurde im Rahmen der Systemakkreditierung der Universität Heidelberg vom Dezernat für Studium, Lehre und wissenschaftliche Weiterbildung evaluiert. Es zeigte sich, dass knapp die Hälfte der Studierenden 20 bis 30% ihrer gesamten Arbeitszeit für das aktuelle Semester für die Arbeit in dieser Veranstaltung aufwendeten. Damit wurde der Arbeitsaufwand als geringfügig höher als für andere Veranstaltungen eingeschätzt; der Schwierigkeitsgrad wurde von allen Teilnehmer/innen als angemessen betrachtet. Auch die inhaltlichen Voraussetzungen wurden als adäquat bewertet; lediglich ein Studierender fand diese viel zu niedrig. Als Verbesserungsvorschläge wurden Wünsche geäußert, unter mehreren Themen auswählen zu können sowie die Veranstaltung über mehrere Semester anzubieten, um sie zu entzerren und zu vertiefen. [29]

Die positive Evaluierung zeigt, dass die Veranstaltung für viele Studierende eine Lücke geschlossen hat und der gebotene ergänzende Blickwinkel positiv aufgenommen wurde. Selbstverständlich trägt das eigenverantwortliche Erarbeiten von Inhalten, die nicht im Pflichtcurriculum angeboten werden, zur Motivation bei; dennoch scheint eine derart positive Evaluation über diesen Erklärungsansatz hinauszugehen. Wie bereits angesprochen war das Seminar sicher zeitintensiv für die Studierenden, und in puncto Anwesenheit und Arbeitspensum waren klare Regeln vorgegeben. Nichtsdestotrotz gilt es in der Zusammenfassung auch noch einmal kritisch zu bewerten, welches Bild von qualitativer Forschung die Studierenden nach der vorgestellten Veranstaltung erhalten haben. Dass die Studierenden sowohl im Besuch der Veranstaltung als auch in der Durchführung des Projektes eigenmotiviert waren, ist ein klarer Vorteil. Da es sich zudem um ein kleineres Seminarformat mit insgesamt zehn Studierenden handelte, war eine intensive Zusammenarbeit und Betreuung gewährleistet. Aufgrund der mündlichen Rückmeldungen der Studierenden, die im Rahmen einer gemeinsamen Feedback-Runde zusammengetragen wurden, lassen sich folgende Lernerfolge identifizieren: Die Studierenden haben einen neuen Ausschnitt der Sozialforschung kennengelernt, der vormals vorurteilsbehaftet war und unter dem Verdacht stand, wenig transparent und

ausschließlich "intuitiv" zu sein. Die Vorstellung der Methoden und das Durchführen eines eigenen kleinen Forschungsprojektes haben den Studierenden deutlich gemacht, dass auch hinter der empirischen Forschung mit qualitativen Methoden Regeln stehen, und es sich hierbei nicht um ein ausschließlich von der Person des Forschers/der Forscherin abhängiges Verfahren handelt – wie häufig von den Studierenden zu Beginn befürchtet worden war. Den Studierenden wurde nicht zuletzt über die Verknüpfung mit der aktuellen quantitativen Forschungsliteratur deutlich, dass beide Methoden das gleiche Erkenntnisziel der Soziologie haben: soziales Handeln deutend zu verstehen und dadurch ursächlich zu erklären (WEBER 1980 [1922]). [30]

Die Vermittlung im Rahmen eines Forschungsprojektes hat zudem einen Einblick in die Aushandlungsprozesse bei methodischen und nicht zuletzt pragmatischen Zwängen im Verlauf zeitlich klar befristeter Projektarbeit zur Folge gehabt – ein Wissen, welches die Studierenden für alle Phasen ihres Studiums weiter verwenden können. [31]

5. Ausblick

Die Studienreform bedeutet für die soziologische Methodenausbildung vor allem eins: eine stärkere Formalisierung und Standardisierung des Lernprozesses. Stand es den Studierenden früher offen, zusätzlich zu den Pflichteinheiten des Curriculums ein eigenes Forschungsprofil zu kultivieren und sich hierfür gezielt Methodenkenntnisse anzueignen, so ist dieser Spielraum durch die Modularisierung des Studiums und dessen Strukturierung in berechenbare Zeit- und Arbeitseinheiten erheblich eingeschränkt worden. Heutzutage ist die Aneignung qualitativer Methodenkompetenz auf Bachelorniveau vornehmlich eine Frage der institutionellen Studienplangestaltung der einzelnen Studiengänge. Die Frage, wie viele ECTS in die qualitative Methodenlehre investiert werden und wie diese Lehre gestaltet ist (also als Teil der Vorlesung, als Übung oder Forschungspraktikum), wird genauestens in den standardisierten Modulhandbüchern dokumentiert. Die Modulhandbücher sind auf den Homepages der jeweiligen Institute (meist als Bestandteil der Prüfungsordnung) zu finden. Auf der Grundlage dieser öffentlich zugänglichen Dokumentation haben wir Arbeitsaufwand in ECTS, Lehrformate, Lehrinhalte und Prüfungsformate in der qualitativen Methodenausbildung von 48 Studiengängen erheben und typologisieren können. Etwa drei Viertel der Bachelorstudiengänge enthalten keine projektbezogenen Anwendungsformen qualitativer Methoden. Qualitative Methoden werden aktuell in den Studiengängen, wenn sie überhaupt unterrichtet werden, vornehmlich über das Klausurformat getestet. Ähnliche Befunde gibt es auch über Bachelorstudiengänge anderer Disziplinen (KÖNIG & KUMMER 2011; RADDON et al. 2008). Abschließend lassen sich aus dieser Erkenntnis drei potenzielle Dysfunktionalitäten der qualitativen Methodenlehre im Soziologiestudium ableiten: Erstens wird qualitatives Methodenwissen auf Bachelorniveau vor allem als enzyklopädisches Wissen erarbeitet und abgefragt. Dies führt zweitens dazu, dass die Studierenden keine Gelegenheit zur kontextuellen Anwendung qualitativer Methoden erhalten, der qualitative Erkenntnisprozess selbst also nicht vollzogen wird. Drittens birgt diese

Lehrstruktur das Risiko, dass Studierende, weil sie sich bei der Anwendung qualitativer Methoden unsicher fühlen, sich entweder gegen eine qualitative Bachelorarbeit entscheiden oder mit erheblichen Schwierigkeiten bei der Anwendung qualitativer Methoden im Rahmen ihrer achtwöchigen Abgabefrist rechnen müssen. [32]

Aus diesem Grund haben wir uns entschieden, mit einem neuen Lehrformat zu experimentieren, das den neuen Lehrbedingungen Rechnung trägt und Bachelorstudierenden einen sicheren (WALSH 2003) und anwendungsorientierten Umgang mit qualitativen Forschungsmethoden vermittelt. Um die qualitative Forschungsrealität nachzubilden, wurde das Seminar projektförmig angelegt. Die Studierenden haben die Entwicklung von Vorannahmen, das Sampling, die Erhebung und die Auswertung aktiv gestaltet. Die einzelnen Forschungsphasen wurden anschließend in Form eines gemeinsamen, reflektierenden Abschlussberichtes der Forschungsgruppen abgebildet. Dieses Lehrformat hat den Vorteil, dass die Studierenden in Echtzeit erleben konnten, mit welchen forschungspragmatischen Entscheidungen und Zwängen Forschende umgehen müssen. Als Nachteil des Lehrformates wurde die zeitliche Restriktion des Forschungsprozesses auf ein Semester genannt. Die Studierenden kritisierten die fehlenden Möglichkeiten, sich längerfristig und tief gehend mit dem Datenmaterial zu beschäftigen. Nun ist diese Kritik vor dem Hintergrund der neuen Studienstruktur zu betrachten und den relativ engen Zeitkorridoren, die der qualitativen Methodenlehre im Bachelorstudium zuteilwerden. Das neue Lehrformat soll dem Anspruch Rechnung tragen, trotz des vorstrukturierten Curriculums nicht auf den Vorzug des *Learning by Doing* (TAKATA & LEITING 1987) verzichten zu müssen. Durch sein konzentriertes und kollaboratives Format bietet es sich als Übungs- oder aber auch vertiefendes Wahlpflichtmodul an und bereitet die Studierenden adäquat auf die bevorstehende Abschlussarbeit vor. Dennoch kann dieses neue Lehrformat nicht darüber hinwegtäuschen, dass es sich bei der mangelnden Vermittlung qualitativer Methoden um ein institutionelles Problem handelt – durch das hier vorgestellte Seminar kann lediglich im Rahmen der aktuellen Studienplangestaltung eine Symptombehandlung betrieben werden. Grundsätzlich muss die Forderung gelten, qualitative Methoden institutionell in den Reformstudiengängen zu verankern und diesem Methodenspektrum einen ebensolchen Raum in der Methodenausbildung einzuräumen wie den quantitativen. [33]

Danksagung

Hiermit bedanken wir uns bei Miriam SCHWARZ und den Studierenden des Max-Weber-Instituts für Soziologie der Universität Heidelberg, die am Kurs "Engagier Dich! Qualitativer Methodenworkshop für Bachelor- und Masterstudierende" teilgenommen haben. Außerdem danken wir den Gutachter/innen von FQS für ihre hilfreichen Anmerkungen.

Anhang

Tabelle 1: Methodenausbildung im Bachelorstudium Soziologie an deutschen Universitäten ([PDF-Datei](#)).

Literatur

- [Breuer, Franz](#) & [Schreier, Margrit](#) (2007). Zur Frage des Lehrens und Lernens von qualitativ-sozialwissenschaftlicher Forschungsmethodik. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8(1), Art. 30, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701307> [Zugriff: 10.1.2012].
- Dausien, Bettina (2007). Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8(1), <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701D4Da3> [Zugriff: 10.1.2012].
- Derouet, Jean-Louis & Normand, Romuald (2008). French universities at a crossroads between crisis and radical reform: Toward a new academic regime? *European Education*, 40(1), 20-34.
- Eifler, Stefanie; Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen H.P. & Krebs, Dagmar (2011). Die Methodenausbildung in sozialwissenschaftlichen BA-Studiengängen. *Soziologie*, 40(4), 443-465.
- Ertl, Hubert (2006). European Union politics in education and training. The Lisbon agenda as a turning point? *Comparative Education*, 42(1), 5-27.
- [Flick, Uwe](#) (2011). *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, Uwe; Kardoff, Ernst von & Steinke, Ines (Hrsg.) (2009). *Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch*. Hamburg: Rowohlt.
- Gläser, Jochen & Laudel, Grit (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helfferich, Cornelia (2005). *Die Qualität qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hopf, Christel (2009). Qualitative Interviews – ein Überblick. In Uwe Flick, Ernst von Kardoff & Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch* (S.349-360). Hamburg: Rowohlt.
- Hsiung, Ping-Chun (2008). Teaching reflexivity in qualitative interviewing. *Teaching Sociology*, 36, 211-226.
- Jahoda, Marie; Lazarsfeld, Paul & Zeisel, Hans (1978 [1933]). *Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit*. Leipzig: Hirzel.
- [Kelle, Udo](#) & Kluge, Susann (2010 [1999]). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kluge, Susann (2000). Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(1), Art. 14, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001145> [Zugriff: 10.1.2012].
- KMK (2004). *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor und Masterstudiengängen*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 4.2.2010, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf [Zugriff: 1.12.2011].
- [Knoblauch, Hubert](#) (2007). Thesen zur Lehr- und Lernbarkeit qualitativer Methoden. Diskussionsbeitrag zur FQS-Debatte "Lehren und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung". *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8(1), <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701D4K9> [Zugriff: 10.1.2012].
- Knoblauch, Hubert (2009). Zukunft und Perspektiven qualitativer Forschung. In Uwe Flick, Ernst von Kardoff & Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch* (S.623-631). Hamburg: Rowohlt.
- König, Bettina & Kummer, Claudia (2011). Die Lehre qualitativer Marktforschung. Eine multiperspektivische Evaluierung didaktischer Erfahrungen. *Forum Qualitative Sozialforschung /*

Forum: *Qualitative Social Research*, 12(2), Art. 4, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs110240> [Zugriff: 10.1.2012].

Lamnek, Siegfried (2010 [1988]). *Qualitative Sozialforschung*. Lehrbuch. Weinheim: Beltz Verlag.

Mayring, Philipp (2010 [1983]). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.

Phillips, Leigh (2008). *Anti-Bologna movement spreads in Spain*. Artikel vom 5.12.2008, <http://euobserver.com/881/27303> [Zugriff: 7.12.2011].

Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2010 [2008]). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg Verlag.

Raddon, Mary-Beth; Nault, Caleb & Scott, Alexis (2008). Integrating the complete research project into a large qualitative methods course. *Teaching Sociology*, 35, 141-149.

Ravinet, Paul (2008). From voluntary participation to monitored coordination. Why European countries feel increasingly bound by their commitment to the Bologna process. *European Journal of Education*, 43(3), 353-367.

Schimank, Uwe (2006). Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) zur Ausgestaltung soziologischer Bachelor- und Master-Studiengänge. *Soziologie*, 35(1), 80-84.

Schmidt, Christiane (2009). Analyse von Leitfadeninterviews. In Uwe Flick, Ernst von Kardoff & Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch* (S.447-455). Hamburg: Rowohlt.

Serrano-Velarde, Kathia (2009). Der Bolognaprozess und die europäische Wissensgesellschaft. *Soziale Welt*, 60(4), 339-353.

Serrano-Velarde, Kathia & Stensaker, Bjørn (2010). Bologna – realising old or new ideals of quality? *Higher Education Policy*, 23(2), 213-226.

Sorbonne Declaration (1998). *Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system by the four ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom in Paris on May 25th 1998*. http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf [1.12.2011].

Stehr, Nico (1994). *Arbeit, Eigentum und Wissen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag.

Takata, Susan R. & Leiting, Wanda (1987). Learning by doing: The teaching of sociological research methods. *Teaching Sociology*, 15, 144-150.

Walsh, Margaret (2003). Teaching qualitative analysis using QSR Nvivo. *The Qualitative Report*, 8(2), 251-256, <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR8-2/walsh.pdf> [Zugriff: 29.2.2012].

Weber, Max (1980 [1922]). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie*. Tübingen: Mohr Siebeck Verlag.

Zandonella, Bruno (2009). *Pocket Europa. EU-Begriffe und Länderdaten*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, <http://www.bpb.de/files/VTRXFK.pdf> [Zugriff: 20.01.2012].

Zu den Autorinnen

Dr. Kathia SERRANO-VELARDE ist Juniorprofessorin am Max-Weber-Institut für Soziologie der Universität Heidelberg und außerdem für die Koordination der Lehre am Centrum für Soziale Investitionen und Innovationen (CSI) der Universität Heidelberg zuständig.

Kontakt:

Jun.-Prof. Dr. Kathia Serrano-Velarde

Max-Weber-Institut für Soziologie
Universität Heidelberg
Bergheimer Str. 58
D-69115 Heidelberg

Tel.: +49 (0)6221/ 54 2981

Fax: +49 (0)6221/ 54 2996

kathia.serrano@soziologie.uni-heidelberg.de

Dipl.-Soz. *Nicole BÖGELEIN* ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Kriminologie der Universität zu Köln und am Centrum für Soziale Investitionen und Innovationen (CSI) der Universität Heidelberg sowie Lehrbeauftragte am Max-Weber-Institut für Soziologie der Universität Heidelberg.

Kontakt:

Dipl.-Soz. Nicole Bögelein

Institut für Kriminologie
Universität zu Köln
Albertus-Magnus-Platz
D-50923 Köln

Tel.: +49 (0)221-470-4357

Fax: +49 (0)221-470-5147

E-Mail: Nicole.Boegelein@uni-koeln.de

Zitation

Bögelein, Nicole & Serrano-Velarde, Kathia (2012). Qualitative Methodenlehre in Zeiten der Modularisierung. Einführung eines anwendungsorientierten Lehrkonzeptes für die Sozialwissenschaften [33 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 13(1), Art. 9, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs120290>.