

Zur Frage des Lehrens und Lernens von qualitativ-sozialwissenschaftlicher Forschungsmethodik

Franz Breuer & Margrit Schreier

Keywords: Lehren und Lernen qualitativer Methoden, qualitative Forschungsstile, quantitative und qualitative Methoden, Methodik als Handwerk vs. als Technik, Methoden-Didaktik, institutionelle Kontexte des Lehrens und Lernens, Passung von Person und Methode, Transferfelder qualitativ-methodischer Kompetenz, Netzkommunikation und Methoden-Lehren-und-Lernen

Zusammenfassung: Das Lehren und Lernen qualitativer Forschungsmethodik wirft für viele qualitativ arbeitende Sozialwissenschaftler/innen eine Reihe von Fragen und Problemen auf. In diesem Beitrag, mit dem wir ein Symposium zu dieser Thematik auf dem [2. Berliner Methodentreffen](#) im Juli 2006 aufnehmen und weiter entwickeln, sollen einige grundlegende Problemdimensionen skizziert werden.

Das Lehren und Lernen qualitativer Methoden ist nicht unabhängig vom Selbstverständnis qualitativer Sozialforschung zu sehen. Wir unterscheiden zwischen einer paradigmatischen und einer situativ-pragmatischen Sichtweise. Mit diesen beiden Auffassungen verbindet sich auch ein unterschiedliches Verständnis der Vermittelbarkeit qualitativer Methoden. Eine pragmatische Auffassung geht eher mit der Annahme der Lehrbarkeit qualitativer Methoden im Sinne einer Technik einher, während sich mit einer paradigmatischen Auffassung eher die (konstruktivistisch geprägte) Vorstellung eines gemeinsamen Einübens methodischen Handwerks verbindet. Schließlich ist hier auch der institutionelle Stellenwert qualitativer Prozeduren zu berücksichtigen, insbesondere in Relation zur Stellung quantitativer Methodenlehre in diversen Lehr- und Lern-Kontexten.

Aus diesen Überlegungen leiten sich fünf zentrale Dimensionen der Lehr- und Lernbarkeit qualitativer Methoden ab: Formen der Vermittlung (zwischen Lehrbuchwissen und Cognitive Apprenticeship) und Erfahrungen damit, die institutionellen Kontexte unter Einbeziehung ihrer Entwicklungen und die Rolle außeruniversitärer Methodenvermittlung, die Passung zwischen Person und Methode unter besonderer Berücksichtigung relevanter subjektiver Kompetenzen sowie, als eine besondere Form eines kontemporären Vermittlungskontexts, das Long Distance Learning und seine Implikationen für das Lehren und Lernen qualitativer Methoden.

Inhaltsverzeichnis

- [1.](#) Einleitung
- [2.](#) Was sind Kernpunkte einer qualitativ-sozialwissenschaftlichen Forschungsmethodik?
- [3.](#) Lehren und Lernen im Spiegel qualitativer Sozialforschung
- [4.](#) Die soziale Positionierung qualitativer Sozialwissenschaftler/innen in der Scientific Community
- [5.](#) Reflexionsebenen des Lehrens und Lernens qualitativer Methodik
 - [5.1](#) Die didaktischen Weisen und Formen der Vermittlung und Aneignung
 - [5.2](#) Die institutionellen Kontexte und Umstände des Lehrens und Lernens
 - [5.3](#) Das Verhältnis von Person und Methode
 - [5.4](#) Die Rolle qualitativer Kompetenzen für die sozialwissenschaftliche Praxis
 - [5.5](#) Möglichkeiten der elektronischen bzw. netzbasierten Formen des Lehrens und Lernens
- [6.](#) Erste Beiträge

[Danksagung](#)

[Literatur](#)

[Zum Autor und zur Autorin](#)

[Zitation](#)

1. Einleitung

Der Startpunkt dieser FQS-Debatte zum Lehren und Lernen qualitativer Methodik war das "Symposium" zu dieser Thematik auf dem [2. Berliner Methodentreffen](#) im Juli 2006. Die Resonanz und die vielfältigen Fragestellungen, die in diesem Zusammenhang aufgeworfen wurden, haben uns deutlich gemacht, dass es sich hierbei für viele qualitativ-methodisch ambitionierte und arbeitende Sozialwissenschaftler/innen um ein drängendes Problem handelt. Diese Erfahrung hat uns animiert, die Behandlung des Problems zu verstetigen und eine Diskussion aus möglichst vielen Richtungen und Positionen zu eröffnen – im Rahmen einer kontinuierlich geführten *Debatte* in FQS. Zudem haben die Veranstalter/innen des Berliner Methodentreffens avisiert, diese Frage auch auf Folgetreffen weiter zu behandeln. [1]

Bei Fragen, wie das Lehren und Lernen qualitativ-sozialwissenschaftlicher Methodik vor sich geht – in unterschiedlichen akademischen, institutionellen, curricularen Zusammenhängen oder auch außerhalb solcher; wie das in unterschiedlichen Disziplinen, Hochschulen, Ländern etc. beschaffen ist; wie wir uns vorstellen, dass es vor sich gehen sollte – all das kann nicht ohne Bezug darauf diskutiert werden, was es denn ist, das gelernt und gelehrt werden soll. Das heißt: ein (Selbst-) Verständnis qualitativ-sozialwissenschaftlicher Methodik ist dabei vorausgesetzt bzw. eine einschlägige Explikation ist nötig (Abschnitt 2). Methoden in den Sozialwissenschaften sind dabei immer auch Verfahren, die auf den "Gegenstand Mensch" angewandt werden, und aus der Auffassung des Gegenstandes ergeben sich Konsequenzen für die Konzeptualisierung von Lehren und Lernen – die allerdings in Abhängigkeit vom (Selbst-) Verständnis qualitativer Forscher/innen je unterschiedlich ausfallen können. Das Verständnis von Lehren und Lernen vor dem Hintergrund dieses Selbstverständnisses ist folglich ebenfalls zu reflektieren (Abschnitt 3). Schließlich finden sich in der (insgesamt eher dünn gesäten) Literatur zur Vermittlung qualitativ-sozialwissenschaftlicher Methodik immer wieder Hinweise auf die zumindest in einigen sozialwissenschaftlichen Disziplinen eher randständige Position qualitativer Forscher/innen (EAKIN & MYKHALOVSKIY 2005; GROEBEN 2006; HOOD 2006). Dies sehen wir, auch vor dem Hintergrund unserer eigenen Erfahrung als Lehrende, als Hinweis darauf, dass der institutionelle Stellenwert qualitativer Forschung unmittelbare Konsequenzen für die Vermittlung qualitativ-sozialwissenschaftlicher Forschungsmethodik hat, die ebenfalls zu reflektieren sind (Abschnitt 4). Aus diesen Vorüberlegungen leiten wir fünf Dimensionen bzw. Problemfelder ab, die uns auch auf dem o.g. Symposium als Leitlinien für die Strukturierung der Beiträge und der anschließenden Diskussion dienen (Abschnitt 5). Einige dieser Beiträge bilden zugleich (in überarbeiteter Form) den

Ausgangspunkt der vorliegenden Debatte (siehe Abschnitt 6 für eine kurze Zusammenfassung). [2]

2. Was sind Kernpunkte einer qualitativ-sozialwissenschaftlichen Forschungsmethodik?

Das Grundverständnis eines qualitativ-sozialwissenschaftlichen Erkenntnismodells in den Köpfen der Sozialwissenschaftler/innen fällt nicht einheitlich aus. Die einem solchen Forschungsstil sich zuordnenden Erkenntnisproduzent/inn/en sind in ihren epistemologischen Überzeugungen, ihren methodologischen Entscheidungen sowie ihren prozeduralen Präferenzen durchaus heterogen konfiguriert. In jedem Fall ist zu unterstellen, dass das Aufsetzen einer bestimmten Erkenntnis-Brille durch die Wahl einer spezifischen (gegenstandsbezogen selektiven und fokussierenden) Erkenntnismethodik eine Reihe apriorischer epistemologischer Entscheidungen mit sich bringt – egal, ob sich der/die jeweilige Forscher/in darüber im Klaren ist oder nicht. Ein – prinzipiell relativ unstrittiges – Merkmal des wissenschaftlichen Erkenntnismodus ist es, dass seine Protagonist/inn/en gehalten sind, ihr Vorgehen selbst-/reflexiv, selbst-/kritisch zu hinterfragen und zu explizieren – bzw. sich solcher Kritik und Hinterfragung auszusetzen und zu stellen. Die Diskussion über das Lehren und Lernen qualitativer Methodik kann mithin nicht stattfinden ohne die (vorgängige oder zumindest parallel geführte) Klärung und Explikation eines damit verbundenen qualitativ-methodischen Erkenntnismodells. [3]

Bezüglich dieser Frage lassen sich die qualitativen Forschungsstile auf einer Dimension sortieren, deren einer Pol durch eine stärker ganzheitlich durchkomponierte – gewissermaßen paradigmatische – Konzeption, deren anderer Pol durch stärker situativ-pragmatisch und opportunistisch gewählte methodische Praktiken gekennzeichnet ist. [4]

Um Eigenschaften des erstgenannten Pols zu illustrieren:

- Das sozial-/human-/wissenschaftliche Forschungskonzept legt notwendigerweise bestimmte Gegenstandsmerkmale ("Menschenbild"-Charakteristika) fest, die gegeben, interessant sind und fokussiert werden (im Kontrast zu anderen Merkmalen, die für uninteressant, unwichtig gehalten werden). Für Protagonist/inn/en eines qualitativen Ansatzes ist dabei bedeutsam, dass es sich bei den "Forschungsobjekten" um ihnen prinzipiell strukturgleiche Wesen, also um leiblich-sozial-kulturell-historisch konstituierte/geprägte Personen mit selbst-/reflexiven Fähigkeiten handelt. In diesem Rahmen ist die Wahl der Untersuchungsmethodik u.a. nach dem Gesichtspunkt der "Passung" im Verhältnis zu diesen Objektcharakteristika auszurichten – nach dem Kriterium der "Gegenstandsangemessenheit" der Methode.
- Das praktizierte Forschungsmodell impliziert eine bestimmte erkenntnismethodologische Auffassung, die die Zielrichtung wissenschaftlicher Erkenntnisbemühung betrifft. Wir finden diesbezüglich Orientierungen, die eine Annäherung an die (eine) "objektive Wahrheit" anstreben, andererseits solche,

die standpunktbedingt-perspektivisch unterschiedliche Weltkonstruktionen für interessant und wichtig genug halten, um sie zu rekonstruieren, zu kontrastieren, ihre interaktive Entwicklungsdynamik zu analysieren u.ä.

- Das Forschungsmodell bezieht sich auf einen "vollständigen" Erkenntniszyklus, der nicht nur Theorien-/Hypothesenprüfung (prototypisch im Sinne von Falsifikationsbemühung) beinhaltet, sondern darüber hinaus auch den Prozess der Konstituierung einer Gegenstandsrepräsentation, einer Theorien-/Hypothesen*findung*, einer Theorienelaboration und deren "theoretische Sättigung" umfasst.
- Das Forschungsmodell enthält einen reflektierten Erfahrungs- und Datenbegriff, der das Erfassen von Weltausschnitten unter Berücksichtigung der Tatsache thematisiert, dass der/die Beobachter/in zum einen ein Erkenntnissubjekt mit bestimmten epistemologisch relevanten (u.a. personalen) Systemcharakteristika und zum anderen (interagierendes) Mitglied des Weltsegments ist, das zur Untersuchung steht. [5]

Während qualitative Forschung an diesem ersten Pol wesentlich als Forschungsstil und -ansatz begriffen wird, zeichnet sich der andere Pol durch eine *pragmatisch* orientierte Auffassung von qualitativer Forschung als Anwendung ausgewählter Methoden zur Beantwortung von Untersuchungsfragen (im Sinne lokaler/situativer Problemlösungsstrategien) aus. Qualitative Methoden werden damit aus dem oben skizzierten Netz von gegenstandskonstituierenden und epistemologischen Annahmen herausgelöst. Vor dem Hintergrund eines solchen pragmatisch orientierten Verständnisses von qualitativer Forschung können Forschungsmethoden im Rahmen eines "vollständigen" theoriekonstitutiven Erkenntniszyklus zur Anwendung kommen oder aber in ihrem Einsatz auf einen Teil dieses Zyklus begrenzt bleiben. Das entgegengesetzte Extrem zum oben skizzierten ersten Pol bildet dabei eine Verwendung qualitativer Verfahren als "explorativer Heuristik", die der Bereichsaufhellung im Vorfeld "ernsthafter" wissenschaftlicher Untersuchungen dienen soll, wobei daran anschließend "strenge" Formen von Hypothesenprüfung inszeniert werden. In dieser Eigenschaft – dem "Kontext der Entdeckung" theoretischer Annahmen – wird qualitativer Methodik von ihren "quantitativen" Kritiker/inne/n häufig eine gewisse Existenzberechtigung und Dignität zugesprochen – mit dem Vorbehalt allerdings, dass es sich dabei gar nicht um Wissenschaft im engeren Sinn handelt; entsprechend dem POPPERschen Diktum, die *Erfindung* von Theorien sei eine Frage der empirischen Psychologie und habe mit Erkenntnismethodologie nichts zu tun. Eine andere Konkretisierungsweise der angesprochenen Verwendung qualitativer Methodik im Sinne einer situativen Problemlösestrategie findet sich in Studien, in denen zunächst einmal – ohne genauer durchdachtes Forschungsdesign – qualitative Daten (z.B. über Interviews) zu einem Thema erhoben worden sind, und sich der/die Forschende erst nach deren Vorliegen der Auswertungsfrage zuwendet und dann – mitunter verzweifelt – zum nächstbesten praktikierbaren Verfahren greift. [6]

Wenn man qualitative Methodik so und in dieser Funktion versteht, ergeben sich bezogen auf ihr Lehren und Lernen naturgemäß andere Ansprüche und

Maximen, als wenn man sie als erkenntnis- und gegenstandstheoretisch reflektierten und elaborierten, durchkomponierten Forschungsstil begreift. Die Auffassungen individueller Forscher/innen von qualitativ-sozialwissenschaftlicher Methodik werden sich vielfach zwischen diesen beiden Extremen bewegen. [7]

3. Lehren und Lernen im Spiegel qualitativer Sozialforschung

Wir haben schon darauf hingewiesen, dass ein qualitativ-sozialwissenschaftliches Forschungskonzept (im Sinne des ersten Pols) notwendig auch bestimmte Menschenbildannahmen beinhaltet: Der Forschungsgegenstand Mensch wird als selbst-/reflexiv, potenziell handlungs- und kommunikationsfähig aufgefasst. Daraus ergeben sich unmittelbar Konsequenzen für die Konzeptualisierung von Lernprozessen. Vor dem Hintergrund eines solchen Menschenbilds scheinen zur Modellierung von Lernprozessen in erster Linie solche Theorien geeignet, die diese Reflexionsfähigkeit nicht ausblenden, sondern mit-modellieren – wie beispielsweise konstruktivistische Lerntheorien (im Überblick SCHROEDER 2006, Kap. 3.2.3.). Lernen wird hier als Konstruktion, als Prozess des Aufbaus von Wissen gefasst, in dessen Verlauf neue Informationen in bereits vorhandenes Wissen des oder der Lernenden integriert werden. Für das Lehren bedeutet dies, dass es bei der Wissensvermittlung nicht darum gehen kann, Wissen häppchenweise von der lehrenden zur lernenden Person zu transferieren. Vielmehr muss ein Weg gefunden werden, den Prozess der Integration neuer Information mit vorhandenem Wissen in Gang zu setzen. Dieser Prozess wird sich, je nach Wissensvoraussetzungen und Motivation der Lernenden, interindividuell unterschiedlich gestalten. Als besonders vielversprechender Weg hin zu erfolgreichem Lernen in einem solchen konstruktivistischen Sinn gilt nach dem Modell der "Cognitive Apprenticeship" (COLLINS, BROWN & NEWMAN 1989) die "Ko-Konstruktion" von Wissen im Sinne eines begleitenden supervisorischen und sozialisatorischen Lehrer/in-Schüler/in-Verhältnisses (einer kleinen Gruppe von Forscher/innen mit einem oder mehreren "erfahreneren" Mitgliedern o.ä.), also ein Konzept des kontextuellen, handwerklichen, kooperativen Einübens. Hier handelt es sich um eine Form der Methoden-Lehre, die geeignet ist, das eigene Tun der Lernenden anzuleiten und zu orientieren (als Beispiel für einen solchen eher narrativen und begleitend-kooperativen Stil der Methodenvermittlung s. ROTH 2006). [8]

Das Modell des Lernens und Lehrens als Prozess der "Cognitive Apprenticeship" erscheint gerade in Bezug auf die Vermittlung qualitativ-sozialwissenschaftlicher Forschungsmethodik vielversprechend, wird qualitative Forschung doch unter methodologischer Perspektive auch als "Handwerk" konzipiert (z.B. EMERSON 1987; DAUSIEN 2007; HAMMERSLEY 2004; KARP 1999) – gerade in Abgrenzung von einem Verständnis qualitativer Verfahren als bloßer Technik, wie es mit einer Auffassung qualitativer Forschung im Sinne des o.g. zweiten Pols verbunden ist. Wenn es sich bei qualitativen Prozeduren um "Techniken" handelt – um eine Reihe von Verfahrensschritten, die genau so und in eben dieser Reihenfolge abzuarbeiten sind, unabhängig vom konkreten Gegenstand und der spezifischen Forschungsfrage –, dann können Lernende sich diese Vorgehensweisen aus Lehrbüchern oder durch Beobachtung aneignen. Die

Aneignung eines Handwerks, so die Argumentation, erfordert dagegen notwendiger Weise ein "Mit-Tun" der Lernenden. Allein durch die Rezeption von Lehrtexten oder in sonstiger "trockener", vom konkret-situativen Forschungshandeln abstrahierender Weise ist eine Aneignung nicht sinnvoll möglich (HAMMERSLEY 2004; ROTH 2006; ähnlich auch BABBIE 2003 zur Bedeutung des Mentoring bei der Lehre qualitativer Methoden). Die skizzierten Konzepte qualitativ-sozialwissenschaftlicher Forschung gehen somit zugleich auch mit unterschiedlichen Auffassungen von Lehr- und Lernprozessen einher. Der erste Pol der Konzeptualisierung qualitativer Forschung als Paradigma ist mit konstruktivistischen Lerntheorien und einer Auffassung als Handwerk verknüpft, das man sich in erster Linie im gemeinsamen Forschungshandeln aneignet (vgl. auch BREUER u.a. 1998). Mit dem zweiten Pol einer Konzeption qualitativen Forschens als pragmatische Anwendung von Techniken ist nahe gelegt, qualitative Prozeduren als technisches Wissen zu verstehen, dessen Erwerb nicht unbedingt die Beteiligung der Lernenden am Forschungsprozess voraussetzt. [9]

Allerdings haben Vertreter/innen eines paradigmatischen Verständnisses qualitativer Sozialforschung diese nicht nur als Handwerk modelliert – weit verbreitet ist auch die Modellierung als Kunst bzw. Bricolage (z.B. DENZIN & LINCOLN 2000; HAMMERSLEY 2004). An dieser Stelle stoßen die Lehr- und Lernbarkeit qualitativer Sozialforschung allerdings an ihre Grenzen: Die Herstellung von Kunst setzt Talent voraus, wenn nicht gar "Genie" – und das hat man, oder man hat es nicht. Bei dieser Auffassung besteht unter Umständen die Neigung, Verfahren qualitativer Sozialforschung der Lehr- und Lernbarkeit zu entziehen. [10]

4. Die soziale Positionierung qualitativer Sozialwissenschaftler/innen in der Scientific Community

Eine verbreitete Haltung und Erfahrung, aus der heraus qualitative Forschung von Sozialwissenschaftlerinnen und Sozialwissenschaftlern gegenwärtig betrieben wird, ist die, dies in einer Position jenseits oder abseits vom Mainstream des akademischen Forschungsstils zu tun (s. auch EAKIN & MYKHALOWSKIY 2005). Diese Einschätzung ist bei unseren Diskussionen während des Berliner Methodentreffens nicht unwidersprochen geblieben: Es gibt offensichtlich disziplinäre Kontexte (in Deutschland, anderswo ohnehin), in denen ein gleichberechtigter, integrierter Umgang zwischen unterschiedlichen (quantitativen wie qualitativen) Stilrichtungen und ihren Protagonist/inn/en existiert – etwa die gegenwärtige Soziologie im deutschen Sprachraum. Allerdings scheint uns dies insgesamt doch eine Minderheiten-Erfahrung zu sein – eine vermutlich anzustrebende, eventuell in innerdisziplinären Auseinandersetzungen zu "erkämpfende" Position. Häufig oder zumeist (?) wurde die Situation des/der qualitativ Forschenden in den Diskussionen im Berliner Zusammenhang als prekär und eher marginal beschrieben: in einer Situation unzureichender Anleitung und Begleitung, unter Bedingungen geringer Wertschätzung – allerdings häufig getragen von Enthusiasmus, Ambitionen autonomer und innovativer Entwicklung u.ä. Und die Tatsache, dass das Berliner

Methodentreffen auf eine enorme Nachfrage trifft, so dass nach kürzester Zeit (innerhalb weniger Tage) der Öffnung für Teilnahme-Anmeldungen diese wegen Erreichen der Kapazitätsgrenzen auch schon wieder gestoppt werden müssen, lässt uns darauf schließen, dass ein großer Fortbildungs-, Unterstützungs-, Betreuungsbedarf von Studierenden vor allem im Zusammenhang mit wissenschaftlichen Qualifikationsarbeiten (Diplom-, Magisterarbeiten, Dissertationen u.ä.) existiert, der innerhalb der etablierten akademischen Institutions- und Betreuungsverhältnisse nicht befriedigend abgedeckt wird. [11]

Problematisch erscheint uns der "Pioniergeist", der während dieser Treffen zum Ausdruck kommt, allerdings dann und dadurch, dass/wenn die Augen vor den ursprünglichen Grundwerten und den argumentativen Stärken des quantitativen Forschungsmodells verschlossen werden. Nicht vergessen werden sollte, dass sich die epistemologische Grundhaltung dieses Erkenntnismodells ursprünglich aus einer kritisch-aufklärerischen Bestrebung heraus – gegen die Totalitätsansprüche seinerzeit herrschender dogmatischer Wahrheitsansprüche – entwickelt hat (gewissermaßen in einer GALILEISCHEN Tradition). [12]

Diesbezüglich gibt es das Problem der Koppelung von Erkenntnismodell und sozialer Macht (Vorherrschaft in der Scientific Community): Die Verbindung ergibt sich aus sozialen/gesellschaftlich-historischen Bedingungen, nicht logisch/zwangsläufig. Die Gefahr besteht, sich in die Wagenburg einer methodologischen Anti-Haltung gegen eine "feindselige" Umgebung einzuschließen, von der aus die Argumente und Potenzen eines "quantitativen" Erkenntnismodells nicht mehr ernsthaft und genau zur Kenntnis genommen werden. Norbert GROEBEN (2006) hat in seiner Abendvorlesung während des Berliner Methodentreffens sehr eindringlich den Finger in diese Wunde gelegt und "den Qualitativen" in ihr Hausaufgaben-Buch geschrieben, sich in methodischen Belangen sowohl auf quantitativem wie auf qualitativem Parkett qualifiziert bewegen zu können, um dem Marginalisierungs-Problem (bezogen auf die Psychologie im deutschen Sprachraum) durch Kompetenz und Kompetenz-Vorsprung zu begegnen. Mit dieser anspruchsvollen Forderung fand er allerdings nicht den ungeteilten Beifall des (dortigen) Auditoriums. Ob die sichtbaren Vorbehalte mit rational-argumentativen Gründen oder mehr mit sozialen/psychologischen Faktoren zusammenhängen, ist in unseren Augen bisher nicht recht deutlich artikuliert worden. [13]

Die Erfahrung der Marginalisierung findet auch darin ihren Ausdruck, dass das Betreiben qualitativ-sozialwissenschaftlicher Forschung häufig als "Gegen"-Bewegung charakterisiert wird. Dies manifestiert sich in den Beschreibungen und Metaphern einer solchen "Gegen"-Orientierung in der Literatur zum Lehren und Lernen qualitativ-sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden: EAKIN und MYKHALOVSKIY beispielsweise schreiben vom "Teaching against the Grain: ..." (2005), und HOOD (2006) propagiert das "Teaching against the text: ..." Man könnte diesen Gedanken des "Gegen" daraufhin befragen, woran er orientiert ist und wohin er sich orientiert (Gegen was? Und wohin stattdessen?). [14]

EAKIN und MYKHALOVSKIY (2005) übertragen die dem "Gegen" zugrunde liegende Erfahrung der Marginalisierung auf den Kontext der Gesundheitswissenschaften. Dort bezieht sich die Beschreibung – neben dem Charakteristikum der sozialen Marginalität – auf Merkmale der "kognitiven Kultur" der Disziplin. Sie beobachten – auf dem Hintergrund eines kanadischen "national workshop on teaching qualitative research in the health sciences" – einerseits ein prinzipiell wachsendes Interesse an qualitativen Forschungsmethoden. Andererseits stellen sie jedoch eine Nicht-Passung dieses Forschungsstils mit den Wissensstrukturen, Denkweisen und Bewertungskriterien des wissenschaftlichen Milieus in ihrem disziplinären Feld fest (quantitative Orientierung, konventionalisierte Forschungsschemata, überzogene Zeitökonomie der Wissensproduktion, divergente Effektivitäts-Vorstellungen, "flache" Theorien u.a.). Die Beschreibung trifft auch die Situation qualitativer Forscher/innen in unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Disziplinen im Zeitalter der flächendeckenden Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen in Deutschland. [15]

Weiters stößt man auf die Neigung hermeneutisch-qualitativer Protagonist/inn/en, in gewissermaßen dekonstruktivistischer Manier Texte (bzw. Phänomene, Daten etc.) bezüglich ihres Sinns "gegen den Strich", gegen den ersten bzw. den Oberflächen-Eindruck u.ä. zu lesen (so auch HOOD 2006, dort bezogen allerdings auf Lehrbücher zur qualitativen Methodik) – diese etwa in ihren unter-/hintergründigen intentionalen und/oder historischen Bedeutungs-/Schichten zu entschlüsseln. [16]

Die angedeuteten Kontraste lassen sich in mancherlei Hinsicht assoziieren mit der häufig beschriebenen Opposition "zweier Kulturen" in der Wissenschaft: einer naturwissenschaftlich-technischen (Science) und einer geistes- und kulturwissenschaftlichen (Humanities), wobei die Sozialwissenschaften gewissermaßen eine Mittel- oder Zwitterposition einnehmen. Dabei stehen die mit qualitativen Methoden verbundenen Denkweisen auf der Seite der Kulturwissenschaft, die quantitativ geprägten Zugänge auf der Seite der Naturwissenschaft/Technik. An anderer Stelle (BREUER 2003) wurde dieser Gegensatz – bezugnehmend auf die Gegenüberstellung von qualitativen und quantitativen Methodenkonzepten – unter das Bild der chinesischen Yin-Yang-Philosophie subsummiert. [17]

Es lassen sich eine Reihe von Gegensatzpaaren zusammenstellen, die einen assoziativen Zusammenhang mit den Polen dieses Spannungsfelds aufweisen, die mit Weltanschauungen, Denkstilen, Rationalitäten, Lebens- und Werthaltungen u.ä. zusammenhängen. [18]

Einige Beispiele:

Standardprozeduren, Routinen, Kanonifizierung, Modularisierung	Entselbstverständlichungen, Aufbrechen von Routinen, Verfremdungen
Logik, Ableitung	Kreativität, Emergenz
Ökonomie, Effektivität	"Nosing around", Zweckfreiheit
Antworten, Lösungen	Fragen, Unsicherheiten
Objektive Wahrheit	Multiple Konstruktionen, subjektive Perspektiven
Beschleunigung	Verlangsamung [19]

Auch hier scheint implizit wieder die Entgegensetzung von qualitativen Methoden als Techniken und Prozeduren einerseits und als Kunst-/Handwerk andererseits auf, die zugleich auf die Konsequenzen dieser Konzeptualisierungen für Lehr- und Lernprozesse verweist. Es stellt sich dabei die Frage, wie man sich bzw. das eigene wissenschaftliche Vorgehen und schließlich auch das Lehren und Lernen qualitativ-sozialwissenschaftlicher Forschungsmethodik insgesamt in dieses Spannungsfeld der Orientierungs- und Handlungskulturen einsortiert. [20]

5. Reflexionsebenen des Lehrens und Lernens qualitativer Methodik

Im Folgenden skizzieren wir einige Dimensionen einer solchen Einordnung, die sich aus den bisherigen Überlegungen ergeben.

- Je nach Auffassung qualitativer Forschungsmethodik eignen sich unterschiedliche Verfahren für ihre Vermittlung, die von der Präsentation von Lehrbuchwissen bis hin zum gemeinsamen Forschungshandeln im Sinne der Ko-Konstruktion und der Cognitive Apprenticeship reichen. Als erste Dimension ergibt sich entsprechend die Frage nach den didaktischen Weisen und Formen der Vermittlung und Aneignung qualitativer Forschungsverfahren.
- Wir hatten bereits auf die Bedeutung institutioneller Kontexte und die Positionierung qualitativer Forschung innerhalb dieser Kontexte (im Spannungsfeld von Gleichberechtigung bis hin zu sozialer Marginalisierung) hingewiesen. Die Rolle dieser Kontexte für Lehr- und Lernprozesse soll hier als zweite Dimension berücksichtigt werden.
- Betrachtet man die (kompetente) Anwendung qualitativer Forschungsmethoden als Handwerk oder gar als Kunst, dann ergibt sich fast zwangsläufig als Konsequenz, dass nicht jede/r Lernende gleichermaßen in der Lage sein wird, sich diese Forschungskompetenzen anzueignen. Die Frage, inwieweit bei der Vermittlung und Aneignung qualitativer Forschungsmethoden auch solche Aspekte der Passung von Person und Methode eine Rolle spielen, stellt eine dritte Dimension dar.

- Wenn qualitative Verfahren, wie dies im Rahmen der ersten Dimension thematisiert wird, andere Formen der Aneignung erfordern als technisches Wissen, dann stellt sich weiterhin die Frage, ob auf diese Weise auch noch andere als methodische Kompetenzen vermittelt werden, die über Methodenwissen hinausreichen und möglicherweise ihrerseits in die sozialwissenschaftliche Praxis zurückwirken – etwa soziale Sensibilitäten und Fähigkeiten o.ä.
- Mit den erweiterten technologischen Möglichkeiten von Computer und Internet haben Formen des Long Distance Learning zunehmend an Bedeutung gewonnen. Hier stellt sich die Frage, ob und in welcher Weise diese neuen Foren die Arten und Weisen der Methodenvermittlung beeinflussen. [21]

5.1 Die didaktischen Weisen und Formen der Vermittlung und Aneignung

Welche Formen der Vermittlung und Aneignung eines qualitativ-methodischen Forschungsstils werden praktiziert, und wie sind die Erfahrungen damit? [22]

Wie bereits beschrieben (s. oben Abschnitt 3) kommt das Lehren qualitativer Methoden nicht ohne eine – implizite oder explizite – Theorie des Lernens von Kompetenzen zur Realisierung einschlägiger Forschungsprojekte aus, wobei die Varianten der Methodenvermittlung von der Verwendung von Lehrbüchern bis hin zum Mittun bei qualitativen Forschungsprojekten in einem begleitenden supervisorischen und sozialisatorischen Lehrer/in-Schüler/in-Verhältnis im Sinne einer Ko-Konstruktion reichen. [23]

Welche Erfahrungen haben Lehrende und Lernende mit diesen Vermittlungs- und Lernformen gemacht, und wovon hängt es ab, welche Form sie einsetzen? Zu denken wäre hier beispielsweise an die Anzahl der Studierenden/Lernenden in einer Lehrveranstaltung, die Ausrichtung der Lehrveranstaltung (etwa Vorlesung oder forschungsorientiertes Praktikum), an institutionelle Vorgaben, das Bild der Protagonist/inn/en von Lernprozessen und von Kompetenzweitergabe, die Auffassung vom "Wesen" qualitativer Forschung ("Verfahren" und/oder "Haltung"?), die disziplinäre Zugehörigkeit oder auch an eventuelle Unterschiede zwischen den verschiedenen Methoden-Varianten. [24]

Auch stellt sich hier die Frage: Eignen sich zum Lernen bzw. Vermitteln qualitativen Forschens andere Vorgehensweisen, andere Vermittlungsformen als bei Vermittlung und Erwerb quantitativ-methodischer Forschungskompetenzen? In diesem Zusammenhang scheint uns das Rollen-/Verhältnis und die interpersonale Beziehung von Lehrenden und Lernenden von Bedeutung: Wir haben es im Kontext qualitativen Forschens (häufig, sinnvollerweise) mit einem Verhältnis größerer persönlicher Nähe, Involviertheit und Beziehungsreflexion zu tun, als das in den quantitativ-sozialwissenschaftlichen Methoden üblich ist. Das ist bedingt durch die ausgeprägte soziale "Nähe"-Charakteristik, durch die sich qualitative Forschungsprojekte auszeichnen: Persönliche Nähe zwischen Forschungs-subjekt und Forschungsgegenstand bringt auch persönliche Kontaktdichte von

Forschungssubjekt und Mitforschenden bzw. Anleitenden, Supervidierenden etc. mit sich. Das persönliche Verhältnis von Lehrenden und Lernenden spielt möglicherweise eine große Rolle (etwa in der Figur von "Schlüsselpersonen", die einen Forschungsstil nahebringen o.ä.; etwa [DIERIS 2007](#)). [25]

5.2 Die institutionellen Kontexte und Umstände des Lehrens und Lernens

Inwieweit prägen institutionelle Kontexte die Art und Weise, wie qualitative Methoden vermittelt und erlernt werden? Es gibt eine Vielfalt von institutionellen und curricularen Rahmungen etc., in denen Lehren und Lernen qualitativer Methodik stattfindet, so etwa:

- in Universitäten und Fachhochschulen,
- in "freien Instituten" und in Fort-/Weiterbildungsveranstaltungen, die auf Bezahlungs-/Honorarbasis arbeiten,
- in unterschiedlichen Disziplinen – etwa Soziologie, Pädagogik, Ethnologie, Gesundheitswissenschaften, Psychologie, Sprachwissenschaft etc., in denen qualitativen im Vergleich zu quantitativen Methoden ein je unterschiedlicher Stellenwert zukommt,
- zu unterschiedlichen Zwecken, beispielsweise im Rahmen des Grund- oder BA-Studiums als Teil einer obligatorischen, (bei Studierenden oft unbeliebten) generellen Methodenausbildung, im Rahmen einer selbst gewählten Forschungsvertiefung im Haupt- oder MA-Studium, oder im Kontext einer Qualifikationsarbeit wie der Diplomarbeit, MA Thesis oder der Dissertation,
- in unterschiedlichen "Schulen" bzw. "Kunstlehren" qualitativer Methodik (etwa bei objektiver/strukturnaler Hermeneutik, Tiefenhermeneutik, Grounded Theory-Methodik u.ä.). [26]

Wir vermuten, dass sich das Lehren und Lernen qualitativer Methodik je nach institutionellen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen unterschiedlich gestaltet, gerade auch in Interaktion mit didaktischen Vermittlungsformen und Aspekten der "Passung" von Person und Methode. [27]

Zudem scheint es uns wichtig, sich Gedanken über die Bedingungen zukünftiger Entwicklung zu machen: Wie wirkt sich der sogenannte "Bologna-Prozess" in dieser Hinsicht aus (s. auch oben Abschnitt 4): Welche Möglichkeiten und Formen gibt es, qualitativer Methodik in den Lehr-Programmen nach Bachelor- und Master-Strickmustern einen sinnvollen Platz und Stellenwert zu geben? Wie sind die Möglichkeiten qualitativen Forschens in einer Hochschullandschaft zu sehen, die zunehmend von Prinzipien der leistungsorientierten Mittelvergabe mit dem Schwerpunkt auf der Einwerbung von Drittmitteln über ergebnisantizipative Forschungsanträge und dem Publizieren in begutachteten Mainstream-Zeitschriften bestimmt wird? Um dies einzuschätzen, sind Erfahrungen aus anderen Ländern bzw. Hochschulsystemen von Interesse. [28]

5.3 Das Verhältnis von Person und Methode

Gibt es so etwas wie eine sinnvolle bzw. notwendige "Passungs-Relation" zwischen Person und qualitativer Methodik als (günstige) Voraussetzung von Lernen? [29]

In der persönlichen Lehr-Praxis mit qualitativer Methodik bzw. den je favorisierten methodischen Forschungsstilen haben wir die Erfahrung gemacht, dass bestimmten Studierenden diese Vorgehensweise liegt, dass sie damit "persönlich gut zurecht kommen", dass sie Identifikation, Spaß und Kreativität mit der Denk- und Forschungsweise entwickeln können. Anderen bleibt der Stil auch nach längerem Bemühen fremd und äußerlich, sie fühlen sich hilf- und orientierungslos, ihre Vorgehensweisen erscheinen gegenstandsunsensibel und willkürlich. [30]

Das führt uns zu der Frage nach einer Passung von Person und qualitativer Methode, die sich, wenn vorhanden, im Weiteren günstig auf den Lernprozess auswirkt. Komplementär stellt sich die Frage, ob es auch eine mehr oder weniger ausgeprägte persönliche Ungeeignetheit für diesen methodischen Arbeitsstil gibt und damit zugleich subjektive Möglichkeiten und Grenzen der Lernbarkeit. [31]

An welche Voraussetzungen wäre dabei zu denken? Etwa Bereiche wie soziale Handlungs-/Kompetenz, persönliche Offenheit und Selbstreflektiertheit, interaktionsbezogene und sprachliche Deutungskompetenz, sprachliche Differenziertheit, Unsicherheitstoleranz, Konfliktkultur, theoretisches Interesse, Kreativität, Non-/Konformismus, Ausdauer und "Sitzfleisch"? Ist das möglicherweise unterschiedlich bei verschiedenen qualitativen Methodenvarianten wie Objektiver Hermeneutik, Grounded Theory, qualitativer Inhaltsanalyse? Und spielt dieser Aspekt eine größere bzw. andere Rolle beim Lernen eines qualitativ-methodischen Forschungsstils als bei anderen Forschungsmethodiken – etwa bei den quantitativen Methoden? [32]

5.4 Die Rolle qualitativer Kompetenzen für die sozialwissenschaftliche Praxis

Gibt es eine Verschränkung bzw. einen Transfer von personalen Kompetenzen in qualitativer Methodik und/auf sozialwissenschaftliche/r Berufs-/Praxis? [33]

Ist eine Ausbildung in qualitativer Methodik geeignet, Kompetenzen zu vermitteln, die über Methodenwissen hinaus und in die sozialwissenschaftliche Praxis hineinreichen – beispielsweise in pädagogischen oder institutionell-organisatorischen Feldern? [34]

Zu denken wäre hier vor allem an solche Kompetenzen, wie sie oben bereits angesprochen wurden: Sensibilität gegenüber anderen in unterschiedlichsten Hinsichten und Kontexten; Deutungskompetenz; Unsicherheitstoleranz; Bereitschaft, das Gegenüber als gleichermaßen befähigt und berechtigt anzuerkennen ("Menschenbildannahmen"); Offenheit; systemisches Denken;

Umgang mit unübersichtlichen, komplexen, ergebnisoffenen Situationen; Norm- und Wertungszurückhaltung; Selbstreflektiertheit – und andere mehr. Für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern beispielsweise gibt es einschlägige Ansätze und Überlegungen (vgl. etwa SCHOLZ 2006). [35]

Spricht ein qualitativer Forschungsstil also nicht nur in erster Linie diejenigen an, bei denen diese Kompetenzen zumindest im Ansatz bereits vorhanden sind, sondern werden im Zuge qualitativen Forschens auch gerade solche Kompetenzen vermittelt und gefördert? Und geschieht dies in erster Linie im Forschungsprozess selbst, und/oder fungiert hier die Person des/der Lehrenden als Vorbild/Modell, die selbst über diese Kompetenzen verfügt und sie sowohl in der eigenen Forschung als auch in der pädagogischen Praxis umsetzt? [36]

5.5 Möglichkeiten der elektronischen bzw. netzbasierten Formen des Lehrens und Lernens

Wie verändern sich Formen der Vermittlung und des Lernens qualitativer Methodik im "digitalen Zeitalter"? [37]

Kommunikations- und Lehr-/Lernformen haben sich durch die technologischen Möglichkeiten der Computer- und Softwareentwicklung, virtueller Lehrveranstaltungen bis hin zu virtuellen Universitäten, der weltweiten Vernetzung, der Entwicklung neuer Instrumentarien, Werkzeuge, Kommunikationsmöglichkeiten (Informationsportale, E-Learning, Netzwerkstätten, Mailinglisten, elektronische Plattformen für Lehrveranstaltungen etc.) in diesen Medien einschneidend verändert. [38]

Dies ist ein "offenes Gelände", in dem sich vielfältige neue Entwicklungen anbahnen und vollziehen. Einerseits wird eine Beratung bei der Durchführung qualitativer Forschungsarbeiten beispielsweise so auch für diejenigen verfügbar, an deren Universitäten oder in deren Disziplinen qualitative Methoden nicht zum regulären Lehrprogramm zählen. Andererseits ist die netzbasierte Betreuung notwendiger Weise eine "Betreuung auf Distanz", die der "Nähe-Charakteristik" qualitativen Forschens zuwiderzulaufen scheint. Besteht die Gefahr, dass hier nur noch qualitatives Methodenwissen kontextfrei und häppchenweise abgerufen wird? Oder trägt der Anschein, ermöglicht die (zumindest potenzielle) "Jederzeitigkeit", unabhängig von Zeitpunkt und räumlicher Distanz, im Gegenteil gerade eine besonders intensive Betreuung? [39]

Damit sind einige Gesichtspunkte benannt, die aus unserer Sicht für eine Debatte über das Lehren und Lernen qualitativer Forschungsmethodik in der heutigen Situation und Hochschullandschaft von Bedeutung sind. Andere Dimensionen und Gesichtspunkte, die hier nicht zur Sprache gekommen sind, sollen damit jedoch keineswegs ausgeschlossen sein. [40]

6. Erste Beiträge

Die folgenden ersten Diskussionsbeiträge zur Debatte über "Lehren und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung" basieren auf den Eröffnungsstatements von Podiumsteilnehmerinnen und -teilnehmern während des "Symposiums" des 2. Berliner Methodentreffens im Juli 2006. Die Beiträge sind für die Veröffentlichung zum Teil überarbeitet worden. [41]

[Hubert KNOBLAUCH](#) vertritt in seinem Diskussionsbeitrag die These, dass die Frage der Lehr- und Lernbarkeit qualitativer Methoden im Zusammenhang mit deren institutioneller Entwicklung und Etablierung zu sehen ist. Er erläutert, dass die qualitativen Methoden in der Soziologie nach einer Phase der anfänglichen Marginalisierung seit den 1990ern zunehmend Anerkennung erfahren haben, so dass eine Situation entstanden ist, die er als "insulare Institutionalisierung" bezeichnet. Diese Anerkennung sieht er jedoch nicht nur positiv, geht sie seiner Ansicht nach doch mit einer zweiseitigen Entwicklung einher, die einerseits von einer zunehmenden Kanonisierung, andererseits jedoch von Nischenbildung und Unübersichtlichkeit qualitativer Methoden(lehre) gekennzeichnet ist. Mit der Kanonisierung hat zugleich auch die Auffassung qualitativer Methoden als "Techniken" an Bedeutung gewonnen, die in schematisch-lehrbuchartiger Weise vermittelt werden können – bzw. sogar vermittelt werden müssen, um den Bedarf zu decken, der in diesem Zusammenhang entsteht. Gerade die Anerkennung und Institutionalisierung qualitativer Methoden birgt also nach KNOBLAUCH zugleich die Gefahr einer zunehmend schematischen Vermittlungsform, die dem Charakter qualitativer Methodik als Handwerk und der Notwendigkeit einer empirischen Vermittlung nicht zu entsprechen vermag. Er hebt die Gefahr hervor, dass die Verwurzelung qualitativer Prozeduren im interpretativen Paradigma so gänzlich aus dem Blick gerät. Vor diesem Hintergrund plädiert er für eine reflexiv-pragmatische Konzeption qualitativer Methoden, die auch als "Vorlage" für die Lehre fungieren kann. [42]

[Barbara DIERIS](#) beschreibt ihre Erfahrungen als Lernende mit der Aneignung qualitativer Methodik in der Tradition der Grounded Theory-Forschung. Auch für sie kommt der Entgegensetzung von qualitativen Prozeduren als lehrbuchartig vermittelbare Technik versus als gemeinsam-empirisch einzuübendes Handwerk eine zentrale Bedeutung zu, und wie zuvor Hubert KNOBLAUCH sieht sie qualitative Sozialforschung ebenfalls dezidiert nicht als Technik, sondern eher als eine Haltung, die sie sich im Verlauf des Lernprozesses angeeignet hat. Ihre Erfahrungen sind nicht durchgängig problemfrei: Sie weist darauf hin, dass der Beginn ihres Lernprozesses von Verunsicherung gekennzeichnet war. Sie verweist aber auch auf Schlüsselerebnisse, in denen sowohl die oben angesprochene Relevanz einer Passung von Person und Methode als auch die Bedeutsamkeit der Relation von Lehrenden und Lernenden deutlich werden. [43]

Im Beitrag von [Rudolf SCHMITT](#) stehen die institutionellen Bedingungen der Vermittlung und Aneignung qualitativ-sozialwissenschaftlicher Methoden an einer Hochschule für angewandte Forschung im Rahmen des Studiums Sozialer Arbeit im Mittelpunkt. Es werden die Spannungen beschrieben zwischen – auf der einen

Seite – organisatorischen und curricularen Rahmenbedingungen, die sowohl auf Seiten der Lehrenden als auch der Studierenden wenig Zeit lassen, und – auf der anderen Seite – den Anforderungen einer empirisch-einübenden Vermittlung qualitativer Prozeduren, die gerade Zeit und Raum beim Lehren und Lernen verlangen. Dennoch ist es dem Autor in seiner Lehr-Praxis unter hohem persönlichem Einsatz gelungen, qualitative Forschung zu einem integralen Bestandteil des Studiengangs "Soziale Arbeit" zu machen – und zwar nicht zuletzt deshalb, weil nach seiner Auffassung die Aneignung qualitativer Forschungsprozeduren die Entwicklung über methodisch-technische Fertigkeiten hinausgehender Kompetenzen begünstigt, wie sie auch im praktischen Berufshandeln von Sozialarbeiter/innen von Bedeutung sind. [44]

[Bettina DAUSIEN](#) geht der Frage nach, welche Schlüsselkompetenzen mit dem Lernen/Aneignen qualitativer Methodik verbunden sind und welcher Transfer auf außerwissenschaftliche Handlungs-/Praxisfelder damit verknüpft ist. Dabei fokussiert sie die Aspekte der tätigkeitsbezogenen "Reflexivität" und des "Vertrauens" in die eigene Deutungs- und Handlungsfähigkeit, die zu einer über den Forschungskontext hinausgreifenden "Professionalität" beitragen können. Als Aneignungsform behandelt sie speziell das Lehren und Lernen in der gemeinsamen Praxis einer "Forschungswerkstatt". [45]

Zum Start dieser Debatte bringen wir darüber hinaus einen Einzelbeitrag, in dem ein konkretes Beispiel des Lehrens und Lernens qualitativ-sozialwissenschaftlicher Methodik vorgeführt wird. [Dirk KOOB](#) zeigt, wie sozialwissenschaftliche Methoden auch humorvoll an die Lernenden gebracht werden können: Anhand einer Episode aus dem Werk des deutschen Satirikers LORIOT führt er auf kurzweilige Weise in die Lehre des Symbolischen Interaktionismus ein. [46]

Danksagung

Wir danken allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Symposiums "Lehren und Lernen qualitativ-sozialwissenschaftlicher Forschungsmethodik" während des Zweiten Berliner Methodentreffens, sowohl auf dem Podium als auch unter den Zuhörer/innen, für ihre Beiträge. Wolff-Michael ROTH danken wir für die konstruktive Kritik einer früheren Fassung dieses Textes.

Literatur

Babbie, Earl (2003). Lessons learned from teaching qualitative methods. *Qualitative Research Journal*, Special Issue, 12-23. Verfügbar über: http://www.latrobe.edu.au/aqr/journal/special_AQR2003.pdf [Datum des Zugriffs: 1.12.2006].

[Breuer, Franz](#) (2003). Qualitative und quantitative Methoden: Positionen in der Psychologie und deren Wandel. Ein Kommentar zu Texten von Jochen Fahrenberg und Jürgen Rost [36 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 4(2), Art. 44. Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-03/2-03breuer-d.htm> [Datum des Zugriffs: 1.12.2006].

Breuer, Franz u.a. (1998). Schritte des Arbeitsprozesses unter unserem Forschungsstil. In Franz Breuer (Hrsg.), *Qualitative Psychologie. Grundlage, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils* (2. Auflage, S.79-173). Opladen: Westdeutscher Verlag. Auch verfügbar über:

<http://www.qualitative-forschung.de/publishing/modelle/psychologie/index.php> [Datum des Zugriffs: 1.12.2006].

Collins, Allan; Brown, John S. & Newman, Susan E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing, and mathematics. In Lauren B. Resnick (Hrsg.), *Knowing, learning, and instruction. Essays in honour of Robert Glaser* (S.453-494). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Dausien, Bettina (2007). Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 8(1). Verfügbar über: <http://qualitative-research.net/fqs/deb/07-1-D4Dausien-d.htm> [Datum des Zugriffs: 29.12.2006].

[Denzin, Norman K.](#) & Lincoln, Yvonna S. (Hrsg.) (2000). *Handbook of qualitative research* (2. Auflage). Thousand Oaks: Sage.

Dieris, Barbara (2007). Was ist qualitative Forschung? – Eine studentische Lernerfahrung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 8(1). Verfügbar über: <http://qualitative-research.net/fqs/deb/07-1-D4Dieris-d.htm> [Datum des Zugriffs: 29.12.2006].

Eakin, Joan M. & Mykhalovskiy, Eric (2005). Teaching against the grain: A workshop on teaching qualitative research in the health sciences. Conference report: A national workshop on teaching qualitative research in the health sciences. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 6(2), Art. 42. Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-05/05-2-42-e.htm> [Datum des Zugriffs: 1.12.2006].

Emerson, Robert M. (1987). Four ways to improve the craft of fieldwork. *Journal of Contemporary Ethnography*, 16(1), 69-89.

Groeben, Norbert (2006). Gibt es Wege aus der selbstverschuldeten Irrelevanz des qualitativen Offstreams? *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 7(4), Art. 34. Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-34-d.htm> [Datum des Zugriffs: 1.12.2006].

Hammersley, Martin (2004). Teaching qualitative method: Craft, profession, or bricolage? In Clive Seale, Giampietro Gobo & David Silverman (Hrsg.), *Qualitative research practice* (S.549-560). London: Sage.

Hood, Jane C. (2006). Teaching against the text: The case of qualitative methods. *Teaching Sociology*, 34(3), 207-223.

Karp, David A. (1999). Social science, progress, and the ethnographer's craft. *Journal of Contemporary Ethnography*, 28(6), 597-609.

Knoblauch, Hubert (2007). Thesen zur Lehr- und Lernbarkeit qualitativer Methoden. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 8(1). Verfügbar über: <http://qualitative-research.net/fqs/deb/07-1-D4Knoblauch-d.htm> [Datum des Zugriffs: 29.12.2006].

Koob, Dirk (2007). Lorient als Symbolischer Interaktionist. Oder: Warum man selbst in der Badewanne gelegentlich soziale Ordnung aushandeln muss. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 8(1), Art. 27. Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-07/07-1-27-d.htm> [Datum des Zugriffs: 29.12.2006].

[Roth, Wolff-Michael](#) (2006). Textbooks on qualitative research and method/methodology: Toward a praxis of method. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 7(1), Art. 11. Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-06/06-1-11-e.htm> [Datum des Zugriffs: 1.12.2006].

[Schmitt, Rudolf](#) (2007). Die Lehre qualitativer Forschung im Studium der Sozialen Arbeit. Ein Erfahrungsbericht von Nebenschauplätzen. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 8(1). Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs/deb/07-1-D4Schmitt-d.htm> [Datum des Zugriffs: 29.12.2006].

Scholz, Gerold (2005). Studieren durch Forschen in der Lehrerbildung. Review Essay: Arbeitskreis Interpretationswerkstatt PH Freiburg (Hrsg.) (2004). Studieren und Forschen. Qualitative Methoden in der LehrerInnenbildung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 7(2), Art. 31. Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-06/06-2-31-d.htm> [Datum des Zugriffs: 1.12.2006].

Schroeder, Sascha (2006). Lehr-Lern-Forschung: Unterrichtsforschung und Instruktionspsychologie. In Norbert Groeben & Bettina Hurrelmann (Hrsg.), *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik* (S. 177-238). Weinheim: Juventa.

Zum Autor und zur Autorin

Prof. Dr. [Franz BREUER](#)

Kontakt:

Prof. Dr. Franz Breuer

Universität Münster
Psychologisches Institut III
Fliegenerstr. 21
D-48149 Münster

Tel.: +49 / 251 / 833 4160

E-Mail: breuerf@uni-muenster.de

URL: <http://wwwpsy.uni-muenster.de/inst3/AEBreuer/startseite.htm>

Prof. Dr. [Margrit SCHREIER](#)

Kontakt:

Prof. Dr. Margrit Schreier

International University Bremen
Jacobs University Bremen ab Frühjahr 2007
School of Humanities and Social Sciences
Campus Ring 1
D-28759 Bremen

Tel.: +49 / 421 / 200 3406

E-Mail: m.schreier@iu-bremen.de

URL: <http://www.iu-bremen.de/schools/shss/mschreier/>

Zitation

Breuer, Franz & Schreier, Margrit (2007). Zur Frage des Lehrens und Lernens von qualitativ-sozialwissenschaftlicher Forschungsmethodik [46 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8(1), Art. 30, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701307>.