

Thesen zur Lehr- und Lernbarkeit qualitativer Methoden

Diskussionsbeitrag zur FQS-Debatte

"Lehren und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung"

Hubert Knoblauch

Die Frage, wie qualitative Methoden gelernt werden können, bewegt nicht nur die Lehre. Auch die Bewertung von Forschungsprojekten, in denen immer häufiger qualitative Methoden eingesetzt werden, ist zu einem nicht geringen Maße davon abhängig, ob und in welchem Ausmaß die angehenden Forscherinnen und Forscher bzw. Antragstellerinnen und Antragsteller die Möglichkeit haben, Methoden, die sie zu Beginn eines Forschungsprojektes noch nicht oder nicht ausreichend beherrschen, zu erlernen und kompetent anzuwenden. Lehre und Lernen von Methoden ist jedoch keine Aufgabe einer isoliert zu betrachtenden Methodenlehre, sondern muss selbst im Kontext der gesellschaftlichen Entwicklung dieser Methoden betrachtet werden. Ich möchte hier einige dieser Entwicklungen qualitativer Methoden im Bereich der Sozialwissenschaften behandeln. Die Darstellung soll im Sinne eines Diskussionsbeitrages mit Thesen verbunden werden. [1]

1. Zur Entwicklung der qualitativen Sozialforschung

Eine eigenständige "qualitative Sozialforschung" entwickelt sich in der Bundesrepublik seit den 1970er Jahren. Obwohl zweifellos schon davor hervorragende Untersuchungen durchgeführt worden waren, die man als qualitativ bezeichnen könnte, kann man seit dieser Zeit von einer "Bewegung" sprechen. Die Übersetzung etwa von CICOURELs (1970) Kritik der standardisierten Methoden, die Übersetzungen symbolisch-interaktionistischer, ethnomethodologischer und ethnographischer Arbeiten (ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN 1973) förderten eine wachsende Zahl deutschsprachiger Sozialwissenschaftlerinnen und Sozialwissenschaftler, die damit verbundenen Methoden aufzunehmen bzw. eigene Methoden zu entwickeln (ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN 1977; SCHÜTZE 1977; KALLMEYER & SCHÜTZE 1976). Dabei sollte man beachten, dass diese "qualitative" Bewegung keineswegs nur methodologisch orientiert war. Sie war vielmehr verbunden mit einem inhaltlichen Wechsel in den Sozialwissenschaften, den manche als regelrechten Paradigmenwechsel beschreiben: vom "normativen" Paradigma des Strukturfunktionalismus zum "interpretativen Paradigma", unter dem die sich allmählich etablierenden phänomenologisch orientierten, symbolisch-interaktionistischen, ethnomethodologischen und andere Strömungen zusammengefasst wurden (HITZLER 2005). *Die "qualitative" Forschung, so also eine erste These, ist wesentlich mit einer theoretischen "interpretativen" Ausrichtung verbunden.* [2]

Das stark methodisch orientierte Selbstverständnis als "qualitative Bewegung" hängt sehr entschieden mit der institutionellen Verankerung der Methoden zusammen. An amerikanische Vorbilder der empirischen Sozialforschung

angelehnt, hatte die bundesrepublikanische Soziologie eine stark standardisierte empirische Sozialforschung ausgebildet, die auch entsprechend standardisiert gelehrt werden konnte. Methodologisches Fundament dieser Ausbildung war das hypothetisch-deduktive Modell des kritischen Rationalismus. Wenn im Rahmen der Ausbildung in empirischer Sozialforschung durchaus am Rande auch gelehrt wurde, was man als qualitative Methoden bezeichnete, so war es doch an vielen Universitäten nicht möglich (und für einige gilt das bis heute), eine qualitative Forschungsarbeit zu erstellen oder eine auf qualitativen Methoden basierende Abschlussarbeit durchzuführen. *Es ist, so meine zweite These, vor allem dieser institutionelle Widerstand von Seiten der standardisierten, quantitativen Methoden, der erst die Differenz zu "den Qualitativen" erzeugte.* [3]

Legitimatisiert wurde diese Differenz nicht nur an der Unterschiedlichkeit der Erhebungs- und Auswertungsmethoden festgemacht (also z.B. narratives Interview statt Fragebogen, Interpretation statt SPSS-Auswertung), sondern auch am hypothetisch-deduktiven Modell. Vor diesem Hintergrund ist auch die Attraktivität der Grounded-Theory-Methodologie für die Identität der "Qualitativen" zu verstehen, weil sie gleichsam ein Gegenmodell dazu entwirft (das allerdings die meisten einzelnen Richtungen der qualitativen Methoden im Einzelnen keineswegs zufriedenstellt). [4]

Aus dieser Entwicklung heraus ist es verständlich, dass sich die Etablierung der qualitativen Methoden keineswegs nur im Bereich der Methoden vollzieht. Es sind, so die dritte These, *entscheidend die sich durchsetzenden interpretativen Theorieansätze, die den Durchbruch der qualitativen Methoden ermöglichten.* In den Anfängen spielte die Sprachsoziologie eine prominente Rolle: Narrationsanalyse, Konversationsanalyse, objektive und strukturelle Hermeneutik oder Gattungsanalyse sind nur Beispiele für die qualitativen Forschungsansätze, die aus diesen Annahmen heraus entwickelt wurden (vgl. KNOBLAUCH 2000a). [5]

2. Institutionalisierung, Professionalisierung und Kanonisierung

Die allmähliche Durchsetzung der qualitativen Methoden in den 1990er Jahren findet ihren Ausdruck in der zunehmenden Professionalisierung. Im Unterschied zur "Irrelevanz" der qualitativen Methoden in der Psychologie (GROEBEN 2006) möchte ich die These vertreten, dass *die qualitativen Methoden in der Soziologie und ebenso in den anderen Sozialwissenschaften institutionell an Bedeutung gewonnen haben.* Ein Ausdruck davon ist sicherlich die Gründung der Sektion Qualitative Methoden, die bezeichnenderweise aufgrund des Widerstands einiger quantitativer Vertreter zu einer eigenständigen Sektion in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) wurde. Schon zuvor hatte die DGS bundesweit einheitliche Richtlinien zur universitären soziologischen Methodenausbildung verabschiedet, in denen die qualitativen Methoden gleichberechtigt neben den quantitativen Methoden anerkannt werden. Auf europäischer Ebene sind ähnliche Entwicklungen zu beobachten; die Sektion für qualitative Methoden gehört zu den drei größten und aktivsten Sektionen der Europäischen Gesellschaft für Soziologie (zu den vielfältigen Entwicklungen der qualitativen Methoden in Europa vgl. KNOBLAUCH, FLICK & MAEDER [2005]). [6]

Zudem mehren sich die universitären Positionen, die mit der zum Teil ausschließlichen Lehre qualitativer Methoden betraut werden. Dazu gehören eine Reihe von Professuren, aber auch einige Dauer- und Zeitstellen auf Mitarbeiter/innenpositionen. Darüber hinaus wird bei neuen Ausschreibungen von Positionen für "empirische Sozialforschung" auch verstärkt auf die Kenntnisse in der qualitativen Forschung geachtet. [7]

Qualitative Methoden spielen in der Forschung eine wachsende Rolle. So wird in einem namhaften Anteil der von der DFG bewilligten Forschungsprojekte mit qualitativen Methoden geforscht, und das gilt nicht nur für die Soziologie, sondern auch – um nur einige sozialwissenschaftliche Disziplinen zu nennen – für die Kommunikationswissenschaft, für die Erziehungswissenschaft, für die Religionswissenschaft, die Linguistik und natürlich für die (Europäische) Ethnologie. [8]

Allerdings sollte man diese gewachsene Akzeptanz der qualitativen Methoden nicht als Ausdruck einer flächendeckenden Institutionalisierung ansehen. Zwar gibt es eine Reihe von Stellen für solche Methoden, doch sind diese innerhalb der Hochschullandschaft noch sehr verstreut. Ich würde deswegen behaupten, dass man von *einer insularen Institutionalisierung qualitativer Methoden* reden sollte. (Diese insulare Situation wird dadurch verstärkt, dass einige institutionalisierte Vertreter/innen lediglich einen sehr engen Bereich dieser Methoden abdecken.) Vielfach befindet sich die qualitative Forschung noch in einer Situation, die im kirchlichen Sprachgebrauch als "Diaspora" bezeichnet würde. [9]

Die Institutionalisierung schließt nicht nur eine Professionalisierung ein. Es kommt auch, so eine weitere These, zu einer *zunehmenden Kanonisierung der Forschung*. Zu erwähnen sind hier nicht nur die mittlerweile auch deutschsprachigen Buchreihen und Zeitschriften, die sich – in der Soziologie, aber auch in der Erziehungswissenschaft und den Sozialwissenschaften allgemein – der qualitativen Forschung widmen. Erwähnenswert ist auch der mittlerweile nennenswerte Markt an Einführungsbüchern zu den verschiedensten Methoden und in den verschiedensten Disziplinen, der seinem angelsächsischen Vorbild kaum mehr nachsteht. Die zunehmende Literatur führt zu einer der erwähnten wachsenden Kanonisierung der Methoden: Was zu tun ist, muss nicht mehr, wie zu meinen Zeiten, aus den amerikanischen Verhältnissen in die hiesigen übersetzt werden; es liegen vielmehr Ratgeber für nahezu jede Methode und Methodologie vor. [10]

Vor allem in den Bereichen der qualitativen Diaspora führt die Entwicklung dieses Marktes zu einer gegenläufigen Tendenz: Die Angebote werden unübersichtlich, die Kanones unterscheiden sich je nach methodischer Herkunft, Schule, ja zuweilen auch nach Gusto. Diese Unübersichtlichkeit ist eine Folge des wachsenden Marktes und der zunehmenden Institutionalisierung, die eine interne Differenzierung erzeugt: Immer mehr Spezialgebiete und Spezialmethoden bilden sich aus, jede Methode, die auf den Markt kommt, sucht sich eine eigene Nische. Es ist kaum zu übersehen, dass wir es dabei eher mit einem BOURDIEUSchen als mit einem freien Markt zu tun haben: Legitim sind vorrangig jene Methoden,

die von Haltern legitimer Positionen vertreten werden, also von Professor/inn/en, Leiter/inne/n von Gruppierungen mit gesellschaftlicher Anerkennung und Vertreter/inne/n von Ansätzen mit hohem symbolischen Kapital. (Da die internationale Anerkennung im gesamten Wissenschaftssystem als eigenes Kapital angesehen wird, interferiert das nationale Kapital mit dem internationalen Kapital, so dass Importe immer wieder neuen Anbietern Nischen bieten – auch wenn diese Nischen inhaltlich eigentlich schon abgedeckt sind.) Angesichts dieser sich widersprechenden Prozesse könnte man auch von einer *"zweischneidigen Kanonisierung"* reden. [11]

3. Kunst versus Technik

Die Kanonisierung der qualitativen Methoden ist keineswegs nur formal zweischneidig: Eine Vielfalt von Angeboten steht Methoden mit kanonischem Anspruch gegenüber. Dieser formalen Zweischneidigkeit, die ja schier der BOURDIEUschen Differenz von Heterodoxem und Orthodoxem ähnelt, entspricht auch eine sozusagen homologe Zweischneidigkeit der Positionen über die Lehr- und Lernbarkeit qualitativer Methoden. Idealtypisch, so meine These, kann man *zwei Haltungen der qualitativen Forschung unterscheiden: "Methoden als Kunst" und "Methoden als Technik"*. [12]

Wie gesagt führt die Institutionalisierung der qualitativen Methoden dazu, dass sie nun eben in verpflichtender Weise Teil der universitären Ausbildung sind. Diese Entwicklung ist deswegen ein Problem, weil diese Methoden in einem sehr viel ausgeprägteren Maße als quantitative Methoden "subjektiv" sind (HONER 1993; MRUCK & BREUER 2003). Zweifellos wissen wir heute, dass auch die vermeintlich standardisierten Methoden selbst in den "härtesten" Naturwissenschaften einen breiten Spielraum der Interpretation erfordern, der innerhalb dieser Wissenschaften gerne übersehen wird (LATOURET & WOOLGAR 1979; KNORR 1984). Im Unterschied zu den Naturwissenschaften wird dieser interpretative Spielraum – aus Gründen, die in der theoretischen Herkunft dieser Methoden liegen – vonseiten der qualitativen Methoden nicht nur eingeräumt, sondern zuweilen sogar ausdrücklich vertreten. Die Annahme, dass es sich bei den qualitativen Methoden mehr um eine "Kunst" als um eine "Technik" handelt, ist hier besonders weit vertreten. Diese Ansicht wiederum führt vielfach die Forderung nach sich, dass die qualitativen Methoden nicht einfach per Fernstudium oder Summer School erworben, sondern gleichsam wie ein Handwerk langfristig erlernt und empirisch eingeübt werden müssen. Aus dieser Perspektive gilt das Methodenwissen als etwas, das nicht abstrakt in gesonderten Methodenkursen, sondern lediglich im Kontext substanzieller Forschung, also "am Gegenstand" erworben werden kann. Weil dieser Erwerb sehr aufwändig ist, wundert es nicht, dass sich hier gleichsam Tradierungslinien ausbilden, die den Charakter von Schulen oder "Invisible Colleges" (CRANE 1972) annehmen. [13]

Auf der Gegenseite dieser "charismatischen" Position, die nur dann erfolgreich gehalten werden kann, wenn sie mit einem hohen symbolischen Kapital versehen ist oder sektiererische Züge annimmt (auch Kombinationen sind möglich), kann

man die Tendenz zur Standardisierung ausmachen: Ähnlich wie die standardisierten Methoden gelten auch die qualitativen Methoden als lehr- und lernbar, und zwar auf eine auch mittelbare Weise. Übersichtliche Schematiken in Lehrbüchern zeigen anschaulich, wann welche Methode von Nutzen ist, kurze Skizzen und didaktische Aufbereitungen erlauben eine individuelle Aneignung, Lehr- und Musterbeispiele sollen die Vergleichbarkeit gewährleisten. Auch wenn die Subjektivität eingeräumt wird, gilt die Methode aus dieser Perspektive doch als etwas Technisches und Standardisierbares, das über Kontexte und Personen hinweg identisch bleibt und entsprechend vermittelt werden kann. Voraussetzung dafür ist natürlich, dass es auch identisch gehalten wird, so dass es hier gerne zu einer Standardisierung der Methoden kommt. Folgerichtig gelten Methoden auch als Wissen, das um seiner selbst willen in hoch spezialisierten Methodenkursen vermittelt werden kann. [14]

Es ist schwer zu übersehen, dass diese Positionen in einem Konflikt miteinander stehen: Wer Methoden als eine Kunst ansieht, kann sich mit der "oberflächlichen" Standardisierung nicht abfinden; wer sie als eine Technik ansieht, die vermittelt werden muss, wird den künstlerischen Anteil als unnötigen Firlefanz erachten. [15]

4. Probleme der Lehre

Die Institutionalisierung der Ausbildung und die Kanonisierung der Methoden führen zu einer Abkoppelung der Methoden von den Forschungskontexten und von den theoretischen Zusammenhängen, in denen sie entstanden sind. Die Gefahr dieser Entwicklung besteht darin, dass die Verbindung zwischen dem interpretativen Paradigma und den qualitativen Methoden weniger sichtbar wird. Erst so kann es zu Standardisierungen der qualitativen Methoden kommen. Eine solche Standardisierung (häufig sogar als verdinglichte Theorie in Software geschweißt) ist für das "effiziente" Lehren und Lernen von Methoden sicherlich hilfreich. Wenn aber ein Merkmal dieser Methoden in der interpretativen Offenheit des Verfahrens liegt, dann widerspricht sie diesen Methoden auf eine Weise, die zu systematischen Verzerrungen führen kann. [16]

Freilich kann die Auflösung ursprünglicher Zusammenhänge zu neuen Methoden-Theorie-Verbindungen oder zur Nutzung bestimmter Methoden in ungewohnten Forschungskontexten führen. *Längerfristig, so meine nächste These, kann die Trennschärfe zwischen quantitativ-standardisierten und qualitativ-interpretativen Methoden so weit verloren gehen, dass die historisch gewachsene institutionelle Trennung überfällig wird.* [17]

In der qualitativen Diaspora dagegen entsteht ein anderes Problem. Das Lernen einer Reihe von Methoden ist auf den unmittelbaren Kontakt mit erfahrenen Forscherinnen und Forschern angewiesen. Es nimmt empraktische Züge an, wird also im Tun selber eingeübt. Das kann im Rahmen von Forschungsseminaren und -projekten oder auch in langfristigen Lehrverhältnissen (Promotion, charismatisiertes studentisches Lernverhältnis) geschehen. Naturgemäß ist der Zugang zu solchen Lehr- und Lernsituationen beschränkt, so dass die Kanonisierung zu einer höheren Nachfrage führt als befriedigt werden kann. Weil

diese Nachfrage aufgrund der insularen Institutionalisierung nicht befriedigt werden kann, kommt es leicht zur Autodidaktik: Neulinge eignen sich diese Methoden an, ohne angemessen eingewiesen zu werden. Freilich ist die Autodidaktik heutzutage keine Seltenheit mehr und wird sogar im Rahmen des E-Learning systematisch gefördert. Für eine universitäre Ausbildung allerdings kann sie jedoch nicht als Ziel gelten. Für die Anerkennung der qualitativen Methoden dürfte die Autodidaktisierung noch nachteiliger ausfallen, da sie sowohl zur Verwässerung wie auch zur Inflationierung führt und damit den verschiedensten Ansprüchen an die Qualität qualitativer Forschung nicht gerecht werden kann (REICHERTZ 2000). [18]

5. Fünf Thesen zur Lehre qualitativer Methoden

1. *Methoden sollten keineswegs isoliert – also bloß als Methoden – gelehrt und erlernt werden, sondern als Teil von Forschungszusammenhängen. Dazu bieten sich Aufarbeitungen exemplarischer Studien ebenso an wie kleine Forschungsaufgaben, Forschungsseminare und Labore.*
2. *Der Forschungszusammenhang interpretativer qualitativer Forschung bezieht sich einmal auf ihren theoretischen Rahmen: Die Kenntnis elementarer Positionen interpretativer Methodologie ist eine Voraussetzung für eine solche Forschung (vgl. STRÜBING & SCHNETTLER 2004).*
3. *Zum anderen bezieht sie sich auf den empirischen Rahmen: Die Durchführung qualitativer Forschung setzt die Kenntnis durchgeführter Untersuchungen in den für die entsprechenden Methoden genutzten empirischen Forschungsbereichen voraus.*
4. *Eine reflexiv-pragmatische Methodologie der qualitativen Methoden ist überfällig (vgl. KNOBLAUCH 2000b). Während die Methoden der sozialen Konstruktion von Wissenschaft weitgehend mit Blick auf die Natur- und Ingenieurwissenschaften betrieben werden, nimmt man die eigene Wissenschaft von einer solchen selbstreflexiven Forschung zumeist aus. Auch die Darstellung der Methoden wie der Ergebnisse qualitativer Forschung folgt in der Regel dem idealisierten Muster individuellen und absoluten Erkennens. Die Untersuchung der Praxis sozialwissenschaftlichen Forschens ist nur in Ansätzen entwickelt (vgl. z.B. ROTH 2005) und bedarf deswegen einer massiven Intensivierung: Eine Ethnographie der Ethnographie, eine Videoanalyse der Videoanalyse, eine Konversationsanalyse der Konversationsanalyse oder eine objektive Hermeneutik objektiv hermeneutischer Sitzungen erst können – im Selbstverständnis der jeweiligen Methode – zeigen, wie die Praxis der Forschung selbst aussieht und damit die Praxis exemplifizieren.*
5. *Empirisch begründete Beschreibungen qualitativer Forschungsprojekte können dann auch als "Vorlage" für die Lehre dienen, sofern sie die faktische "Methodologie" der Forschung beschreiben. [19]*

[Hubert Knoblauch](#)

Literatur

- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.) (1973). *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Hamburg: Rowohlt.
- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.) (1977). *Kommunikative Sozialforschung*. München: Fink.
- Cicourel, Aaron (1970). *Methode und Messung in der Soziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Crane, Diana (1972). *Invisible colleges. Diffusion of knowledge in scientific communities*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Groeben, Norbert (2006, August). Gibt es Wege aus der selbstverschuldeten Irrelevanz des qualitativen Offstreams? [20 Absätze]. *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> [Zugriff: 23. Dezember 2006].
- Hitzler, Ronald (2005, September). The reconstruction of meaning. Notes on German interpretive sociology [35 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 6(3), Art. 45. Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-05/05-3-45-e.htm> [Zugriff: 23. Dezember 2006].
- Honer, Anne (1993). *Lebensweltliche Ethnographie*. Wiesbaden: DUV.
- Kallmeyer, Werner & Schütze, Fritz (1976). Konversationsanalyse. *Studium Linguistik*, 1, 1-28.
- Knoblauch, Hubert (2000a). Das Ende der linguistischen Wende. *Soziologie*, 2, 46-58.
- Knoblauch, Hubert (2000b). Zukunft und Perspektiven qualitativer Forschung. In Uwe Flick, Ernst v. Kardoff & Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (S.623-631). Hamburg: Rowohlt.
- Knoblauch, Hubert, Flick, Uwe & Maeder, Christoph (2005, September). Qualitative methods in Europe: The variety of social research [10 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 6(3), Art. 34. Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-05/05-3-34-e.htm> [Zugriff: 23. Dezember 2006].
- Knorr-Cetina, Karin (1984). *Die Fabrikation von Erkenntnis. Zur Anthropologie der Naturwissenschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Latour, Bruno & Woolgar, Steve (1979). *Laboratory life. The anthropology of scientific facts*. Princeton: University Press.
- Mruck, Katja & Breuer, Franz (2003, Mai). Subjektivität und Selbstreflexivität im qualitativen Forschungsprozess – Die FQS-Schwerpunktausgaben [30 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 4(2), Art. 23. Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-03/2-03intro-1-d.htm> [Zugriff: 23. Dezember 2006].
- Reichertz, Jo (2000, Juni). Zur Gültigkeit von Qualitativer Sozialforschung [76 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 1(2), Art. 32. Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00reichertz-d.htm> [Zugriff: 23. Dezember 2006].
- Roth, Wolff-Michael (2005, November). Textbooks on qualitative research and method / methodology: Toward a praxis of method [63 Absätze]. *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> [Zugriff: 23. Dezember 2006].
- Schütze, Fritz (1977). *Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien. Arbeitsberichte und Forschungsmaterialien Nr. 1*. Manuskript. Universität Bielefeld.
- Strübing, Jörg & Schnettler, Bernt (Hrsg. 2004). *Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte*. Konstanz: UVK/UTB.

Zitation

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>.