

Zum Verhältnis von Gegenstands- und Grundlagentheorien zu Methodologien und Methoden in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung

Olaf Dörner und Burkhard Schäffer

Mit dem Beitrag wird in das vorliegende Handbuch eingeführt. Dafür werden Anlass und Notwendigkeit seiner Herausgabe (1) und die zugrundeliegende Leitdifferenz zwischen Gegenstands- und Grundlagentheorien und Methodologien und Methoden in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung dargelegt (2).

1. Anlass und Notwendigkeit der Herausgabe eines Handbuchs qualitative Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsforschung

Im Folgenden möchten wir zwei Problembereiche qualitativ-empirischer Erwachsenenbildungsforschung thesenhaft umreißen, die uns zur Herausgabe des vorliegenden Handbuchs veranlasst haben. Es handelt sich zum einen um ein Defizit in der Ausbildung in qualitativ-empirischer Sozialforschung und zum anderen um die von uns gesehene Notwendigkeit, an den aktuellen Stand methodologisch-methodischer Diskussionen in den Sozialwissenschaften anzuschließen.

1.1 Zum Ausbildungsdefizit in qualitativ-empirischer Sozialforschung in der Erwachsenenbildungswissenschaft

Seit der ‚realistischen Wende‘ in der Erwachsenenbildungswissenschaft, die sich vor allem durch eine Hinwendung zur Empirie allgemein auszeichnet, ist die Zahl der Arbeiten, die sich innerhalb dieser Strömung mit dem Signum ‚qualitativ‘ kennzeichnen lässt, stetig gewachsen. Mittlerweile sind empirische Arbeiten, die angeben, ‚qualitative‘ Methoden einzusetzen, fester Bestandteil der Erwachsenenbildungswissenschaft, ja sie überwiegen sogar (lt. „Forschungslandkarte Erwachsenenbildung“, Ludwig 2008). Ersichtlich wird dies nicht nur aus den Daten der Forschungslandkarte, sondern auch aus den Jahrestagungen der Sektion Erwachsenenbildung in der DGfE und insbesondere aus den seit 2003 von der Sektion und vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung jährlich durchgeführten Forschungsworkshops (seit 2008 Werkstatt Forschungsmethoden in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung) des ‚Nachwuchses‘¹ (vgl. Hof

1 Den Begriff ‚Nachwuchs‘ für Personen zu verwenden, die zumeist in ihrem dritten oder vierten Lebensjahrzehnt wichtige Forschungsarbeiten leisten, ist u.E. völlig unangebracht. Nicht zuletzt

u.a. 2004). Aber ist die offensichtliche Prävalenz qualitativ gelabelter Arbeiten, die schiere Menge also, schon ein Hinweis auf Qualität oder auf vorhandene bzw. eingehaltene Qualitätsstandards? Zweifel sind hier angebracht. Denn bei diesen und anderen Anlässen dokumentiert sich häufig eine eher oberflächliche Orientierung an methodischen und insbesondere an methodologischen Fragestellungen. Über die Frage, ob dies gewissermaßen unfreiwillig die mangelnde methodisch-methodologische Ausbildung derjenigen deutlich werden lässt, die mit qualitativen Methoden arbeiten, oder ob entsprechende methodisch-methodologische Kenntnisse prinzipiell vorhanden sind, aber nicht adäquat zur Geltung gebracht werden, kann natürlich nur gemutmaßt werden. Die zuerst genannte Vermutung würde dadurch gestützt, dass der *Schwerpunkt der Ausbildung in empirischer Sozialforschung* an vielen Universitäten nach wie vor im Bereich quantitativer Methoden liegt. Dementsprechend wären vor allem junge Forscherinnen und Forscher mit dem Einsatz avancierter qualitativ-rekonstruktiver Methodik und Methodologie schlichtweg überfordert, da sie an ihren Heimatuniversitäten in dieser Hinsicht nicht genügend handlungspraktische Unterstützung (bspw. in Form von Forschungswerkstätten) finden und sich deshalb oft notgedrungen an vermeintlich einfach zu handhabenden Rezeptologien orientieren.

Bei vielen Doktorandinnen und Doktoranden fängt im Grunde mit der Entscheidung, ihre Doktorarbeit oder auch ein Forschungsprojekt ‚qualitativ‘ zu konzipieren, ein *zweiter Ausbildungsschritt* an: Es geht darum, sich in der Vielfalt der Methoden und Methodologien qualitativer Sozialforschung zu orientieren und vor allem darum, sich handlungspraktische Kompetenzen hinsichtlich der dann gewählten Methode bzw. innerhalb des gewählten methodologischen Paradigmas anzueignen.² Hier wird dann sehr schnell vielen klar, dass die ‚Rezepte‘, wie sie in manchen Einführungsbüchern in qualitative Sozialforschung angeboten werden, nicht anwendbar auf ihre spezifische Fragestellung sind. Der vielerorts anzutreffende Hinweis in Forschungsanträgen, dass man mit der ‚grounded theory‘ arbeite, seine Daten mit einem Computerprogramm zur qualitativen Datenanalyse wie MAXQDA auswerte und im Rahmen von ‚mixed methods‘ die Kombination unterschiedlicher qualitativer und quantitativer Methoden anstrebe, verweist u.E. zumeist nicht auf eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Materie. Eher haben wir es hier mit einer Mischung aus Unkenntnis, Unsicherheit und strategischem Kalkül zu tun. Man kann solche formelhaften Verweise aber auch als ein Dokument von Hilflosigkeit interpretieren und dementsprechende Hilfestellung anbieten.

Der anhaltende Erfolg von Institutionen wie der Magdeburger Forschungswerkstatt oder des Berliner Methodentreffens verweisen auf diesen eklatanten Mangel an qualifizierter Ausbildung im Bereich qualitativer Forschung – warum sonst kommen alljährlich so viele Forscherinnen und Forscher zu solchen Tagungen? Sicher auch, um sich auszutauschen bzw. Kontakte zu knüpfen; aber der Besuch solcher Veranstaltungen ist bei vielen Teilnehmenden auch mit der Hoffnung verbunden, im Hinblick auf die methodischen oder methodologischen Probleme in ihren Forschungsprojekten ansatzweise die Beratung zu bekommen, die sie an ihren Heimatuniversitäten nicht erhalten.

als Erwachsenen- bzw. Weiterbildner/in sollte man sich überlegen, in welche semantische Nachbarschaft man sich mit dem Nachwuchsbegriff begibt: Es ist ein Begriff aus der ‚Erzieher-als-Gärtner‘-Semantik, bei dem der ‚Nachwuchs‘, damit er keine ‚wilden‘ Triebe bildet, regelmäßig beschnitten werden muss.

2 Entgegen manchen ‚Ratschlägen‘ halten wir es nämlich für überhaupt nicht ratsam, innerhalb eines Projekts verschiedene Methodologien zu kombinieren.

1.2 Zur verkürzten Debatte um das Verhältnis von Theorie und Empirie in der qualitativen Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung

Die Ausbildung in qualitativ-empirischer Sozial- und Bildungsforschung an Universitäten und Hochschulen ist jedoch nur ein Problembereich. Eine speziell auf qualitative Forschung akzentuierte Debatte in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung fehlt im Grunde weitestgehend. Wir meinen damit nicht einmal die schon rituell gepflegte Kluft zwischen quantitativer und qualitativer Forschung, zwischen hypothesenprüfenden und theoriegenerierenden Verfahren. Unser Blick richtet sich vielmehr auf qualitativ-empirische Forschung selbst, auf Fragen von Güte und Qualität der mit ihrer Hilfe erzeugten Ergebnisse. Dabei geht es um Theorie und Praxis von Methoden, aber auch um methodologische Reflexion. Wir grenzen uns einerseits von engen Verständnissen ab, wonach Methodologien verkürzt als Methodentheorien, im Sinne theoretischer Beschreibungen von Methoden, verstanden und gehandhabt werden. Andererseits verstehen wir Methodologie aber auch nicht in einem allumfassenden Sinne, als Einheit von Erkenntnisinteresse, Gegenstandskonstitution und Methoden. Methodologien stehen aus unserer Perspektive für „metatheoretische Fundierungen von Methoden“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008, S. 25) und deren „Geltungsbegründungen“ (Strübing/ Schnettler 2004, S. 9).

Betrachtet man Dokumente zur Erwachsenenbildungsforschung, findet man zwar eine methodische (vgl. etwa Gieseke/Meueler/Nuissl 1992; Schiersmann/Iller 2005; Schrader 2006; Arnold 2006), aber keine ausdrücklich methodologisch akzentuierte Diskussion in der Disziplin Erwachsenenbildung. Das Hauptaugenmerk wird vor allem auf die Ebene des Gegenstandes gerichtet, auf die Bestimmung und Identifizierung von Themen und Problemstellungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (vgl. etwa Arbeitskreis Strukturplan Weiterbildung 1978; Siebert 1999; Arnold u.a. 2000, 2002). Auch ein Blick auf Forschungs- und Lehrschwerpunkte an universitären Lehrstühlen für Erwachsenenbildung zeigt, dass, obwohl wiederholt ein Bedarf methodisch-methodologischer Diskussion diagnostiziert wird (vgl. Tietgens 1990, Schlutz 1991, Faulstich/Zeuner 2005), die Auseinandersetzung mit Methodologien qualitativer Forschungsmethoden kaum eine Rolle spielt (vgl. Faulstich/Graeßner 2003, S. 22f.).

Vielmehr wird oft bereits schon die Notwendigkeit einer grundlagentheoretisch-methodologisch angelegten Fundierung qualitativer Erwachsenenbildungsforschung mit dem Postulat abgelehnt, dass sich Forschungsstrategien aus der Einheit von Gegenstand und Methode abzuleiten hätten. Selbst wenn darauf verwiesen wird, dass eine methodologische Klärung notwendig sei, muss dies noch nicht heißen, dass eine derartige Auseinandersetzung favorisiert wird. So betonen Peter Faulstich und Christine Zeuner, dass zwar die Gefahr bestehe, „dass ohne hinreichende methodologische Klärung die *Unübersichtlichkeit des Feldes* (Hervorhebung OD/BS)“ zunehme (Faulstich/Zeuner 2005, S. 130). Mit dem Verweis jedoch, dass methodologisch akzentuierte Diskussionen weitestgehend den „Wenden“ von „Theoriemoden“ entsprächen (vgl. Faulstich/Zeuner 2005, S. 130) wird dann ein „kritisch-pragmatistischer“ Ansatz (Faulstich 2007) etwa in Form „subjektorientierter Erwachsenenbildungsforschung“ (Faulstich/Zeuner 2005) favorisiert. Diesem zufolge sind angemessene Forschungsstrategien gerade *nicht* auf der Ebene von Methodologien zu suchen, sondern in der Betonung der wissenschaftstheoretisch grundlegenden Einheit von Erkenntnisinteressen, Themenauswahl und Methodeneinsatz (vgl. dazu bspw. das Konzept der lernenden Forschungswerkstatt: Grell 2008). Wir haben es hier mit einem Verständnis wissenschaftlicher Erkenntnisgenerierung zu tun, bei dem Methodologie, wenn sie überhaupt explizit thematisiert wird, häufig auch als methodische Strategie des gesamten Forschungs-

prozesses verstanden wird, jedoch nicht explizit als *theoretische Begründung* einer Methode, d.h. über theoretische Beschreibungen derselben hinausgehend.³

Diese Tendenz zur *Marginalisierung methodologischer Perspektiven in qualitativer Erwachsenenbildungsforschung* zeigt sich auch im jüngst erschienenen Report mit dem Schwerpunkt „Forschungsmethoden in der Weiterbildung“ (Nuissl 2011). Dort werden zwar in drei von vier Schwerpunktbeiträgen qualitative *Methoden* in einem eigenständigen Sinne gewürdigt. Allerdings findet sich eine explizit methodologische Rahmung der dargelegten Methoden bzw. eine Differenzierung von Methoden und Methodologien auch hier allenfalls in Ansätzen.

1.3 Fazit: Zur Notwendigkeit von Qualitätsstandards in der qualitativen Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung

Aus dieser Situationsbeschreibung – Ausbildungsdefizit und verkürzte Debatte – lassen sich unterschiedliche Schlüsse ziehen. Sicher muss die universitäre Ausbildung in qualitativen Methoden verbessert bzw. überhaupt erst einmal als Regelangebot implementiert werden. Dies liegt selbstverständlich nicht bzw. nur im regionalen Umfang in der Hand der Herausgeber dieses Handbuchs. Allerdings kann die Beschäftigung mit Fragen qualitativer Forschung in der Erwachsenenbildungswissenschaft systematisiert und in ihrer ganzen Breite und ihrer offensichtlich großen forschungspraktischen Relevanz vor Augen geführt werden. Hierzu möchten wir mit dem vorliegenden „Handbuch Qualitative Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsforschung“ einen Beitrag leisten. Ziel ist es einerseits, einen Überblick über den derzeitigen Stand von Positionen und Arbeiten im Bereich qualitativ orientierter Erwachsenenbildungsforschung zu geben. Zudem möchten wir darüber hinaus aber auch die in Ansätzen bereits geführte Diskussion über Standards und Qualität qualitativ-empirischer Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung vertiefen. Uns geht es hierbei insbesondere um die Berücksichtigung grundlagentheoretisch-methodologischer Fundierungen, die u.E. eine grundlegende Bedingung dafür ist, sich über Qualitätsstandards in der Erwachsenenbildungsforschung überhaupt auseinanderzusetzen zu können. Gegenstandstheoretisch bzw. rein auf Methoden bezogene Debatten können dies nicht leisten.

In Unterscheidungen von elaborierter (grundlagentheoretisch fundierte, theoretisch und methodisch reflexive) und ad-hoc-Forschung (Reichert 2007) bzw. anspruchsvollen und nicht anspruchsvollen Methoden (Bohnsack 2005) sind Ansprüche formuliert, die wir durchaus als Maßgaben für Fragen der Qualität, Güte und Repräsentanz qualitativer Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung ansehen. Formen wie die Werkstatt Forschungsmethoden in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung oder Forschungs- und Interpretationswerkstätten (vgl. Egloff/Kade 2006, S. 137; Reim/Riemann 1997) können als Ansätze verstanden werden, solche Qualitätsstandards für die Praxis qualitativer Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung zu etablieren.

Dabei sehen wir das Verhältnis von empirischen und theoretischen Forschungsergebnissen als ein dialektisches. Theorien leiten qualitative Forschung an und fundieren sie, und qualitative Forschung generiert empirische Ergebnisse, die in Theorien einfließen und dort Spuren hinterlassen (vgl. dazu auch Kalthoff/Hirschauer/Lindemann 2008). Insbesondere die vermeintlich mit Theorielosigkeit in Verbindung gebrachte Grounded Theory wird zumindest in der Variante nach Anselm Strauss nicht ohne ex-

3 Vgl. dazu Dörner 2010 zum Methodologieverständnis im Netzwerk „Methodologien einer Empirie des Pädagogischen“.

pliziten Einbezug von vorgängigen Theorien gedacht und praktiziert (vgl. Strübing 2008, S. 281).⁴

Wir werden im Folgenden ausführen, dass nur das Zusammenspiel aus einer sorgfältigen gegenstands- und grundlagentheoretischen sowie methodologischen Reflexion zu einem angemessenen Einsatz von Methoden führen kann, deren Reichweiten und Grenzen erst vor dem Hintergrund dieser reflexiven Anstrengungen eingeschätzt werden können.

2. Die Leitdifferenzen dieses Handbuchs

Wir haben verschiedene Möglichkeiten erwogen, das Handbuch zu gliedern. Eine rein disziplinbezogene Einteilung könnte sich etwa am Raster allgemeine, politische, beruflich-betriebliche und kulturelle Weiterbildung orientieren oder zwischen ‚Bildung Erwachsener‘ und ‚Erwachsenenbildung‘ unterscheiden. Eine Differenzierung entlang gängiger Methodologien in den Sozialwissenschaften dagegen würde Gliederungspunkte wie ‚Objektive Hermeneutik‘, ‚dokumentarische Methode‘, ‚grounded theory‘, ‚narrationsstrukturelles Verfahren‘, ‚hermeneutische Wissenssoziologie‘ o.ä. nach sich ziehen. Man könnte auch nach grundlagentheoretischen Orientierungen differenzieren: Systemtheoretische ständen dann habitustheoretischen und diese wiederum konstruktivistischen Ansätzen oder solchen des symbolischen Interaktionismus gegenüber (um nur ein paar zu nennen). Schließlich ließe sich nach Methoden differenzieren: Man hätte dann etwa zwischen biografischen und narrativen Interviews, Gruppendiskussionen, ethnografischen Verfahren, bild- und videoanalytischen Verfahren zu unterscheiden.

Diese Strukturierungsoptionen haben wir diskutiert und deshalb verworfen, weil sie im Falle einer auf die Disziplin Erwachsenenbildung bezogenen und damit vorrangig gegenstandstheoretischen Rahmung nur einer methoden- bzw. methodologielastigen Variation der zurzeit vorliegenden Einführungshandbücher in die Erwachsenenbildung gleichkämen. Im methodisch oder methodologisch akzentuierten Fall käme sie einer Doppelung gängiger Einführungsbücher in qualitative Methoden gleich.

Uns schwebte dagegen eine Einteilung vor, die es erlaubt, alle vier Dimensionen aufeinander zu beziehen: Die Autoren sollten sich zu Methoden und Methodologien äußern und diese sowohl auf Gegenstände der Erwachsenenbildung/Weiterbildung beziehen, d.h. auf *Themen*, die in der Disziplin diskutiert werden, als auch ihre grundlagentheoretischen Orientierungen offenlegen, vor deren Hintergrund diese Themen bearbeitet werden.

Diese vierteilige Differenzierung in Gegenstands- und Grundlagentheorien sowie Methodologien und Methoden hat uns an anderer Stelle zunächst ‚nur‘ als heuristische Einteilung für zwei Handbuchartikel (Dörner/Schäffer 2010; Dörner/Schäffer 2009) gedient. Schon beim Schreiben merkten wir jedoch, dass sich mittels dieser Einteilung Gemeinsamkeiten und Unterschiede qualitativer Erwachsenen- und Weiterbildungsfor-schung deutlicher herausarbeiten lassen, als wenn wir uns nur auf eine oder zwei der oben genannten Alternativen beschränkten. Im Folgenden möchten wir eine etwas genauere Begründung dieser zentralen Differenzierung des Handbuchs geben und damit zugleich unser grundlegendes Verständnis dieser Differenz zum Ausdruck bringen.

4 In der induktivistischen Variante des Mitbegründers Barney Glaser wird ein solche Rückgriff auf Theorien abgelehnt (vgl. Strübing 2008, S. 281).

2.1 Zum Verhältnis von Gegenstands- und Grundlagentheorien zu Methodologien und Methoden

Mit dem Verhältnis von Gegenstands- und Grundlagentheorie zu Methodologie und Methode wird prinzipiell das oben angesprochene dialektische Verhältnis von Theorie und Empirie in den Blick genommen, welches auch die „Zirkularität des Forschungsprozesses“ bestimmt (Schäffer 2012, S. 153). Dabei geht es uns nicht darum, dass im Lichte von Theorien empirische Phänomene je unterschiedlich erscheinen und umgekehrt Theorien ohne empirische Wirklichkeit nicht denkbar wären, ob nun als theoretisch oder empirisch generierte Theorie, ob nun induktiv, deduktiv oder abduktiv zustande gekommen. Davon gehen wir aus. Vielmehr geht es uns um die Berücksichtigung der Fragen, mit welchen Theorien bereits der Gegenstand konstruiert wird und welche theoretischen Prämissen den Methoden zugrunde liegen, mit denen der theoretisch konstruierte Gegenstand empirisch beobachtet wird und dadurch zum sichtbaren Phänomen wird. Wir zielen mit der Differenzierung gewissermaßen auf eine übergreifende Dialektik von Theorie und Empirie ab und berücksichtigen die ‚Partialdialektiken‘ im Verhältnis von Gegenstands-, Grundlagentheorien, Methodologien und Methoden.

2.1.1 Gegenstands- und Grundlagentheorien

Die Unterscheidung zwischen Gegenstands- und Grundlagentheorie soll helfen, die für ein qualitatives Forschungsprojekt notwendige Bestimmung des Gegenstands in zweifacher Hinsicht vorzunehmen:

Erstens wird der ‚Gegenstand‘ einer empirischen Untersuchung durch Systeme von theoretisch und empirisch abgesicherten Aussagen, wie sie im Fall von Erwachsenenbildung/Weiterbildung im disziplinspezifischen Diskurs thematisiert werden, bestimmt, d.h. er wird *gegenstandstheoretisch* konstituiert. Üblicherweise geschieht das in Bezugnahme auf den gegenstandsrelevanten Forschungsstand. Z.B. sind ein ‚Adressat‘ oder eine ‚Teilnehmerin‘ typisch disziplinbezogene Gegenstände der Erwachsenenbildungswissenschaft, die in der Adressaten- und Teilnehmendenforschung durch Hinzuziehung theoretischer Annahmen und Ergebnisse sowie vorliegender empirischer Befunde begrifflich und konzeptionell präzisiert werden. Insofern endet die Reichweite von solchen Theorien dort, wo ein Gegenstand nur mit Hilfe einer anderen Gegenstandstheorie präzisiert oder modifiziert werden kann.

Zweitens werden derartige Gegenstandstheorien (implizit oder explizit) mittels *grundlagentheoretischer* Begrifflichkeiten und Konzepte metatheoretisch abgesichert und gerahmt. Solche Grundlagentheorien verstehen wir in einem umfassenden und weitreichenden Sinne als disziplin-, fach- und damit domänenübergreifene Theorien des Sozialen bzw. zu sozialer Wirklichkeit. Es geht schlicht um die Frage, wie ‚Soziales‘ theoretisch gedacht wird. Grundlagentheorien dienen dann nicht der Präzisierung oder der Modifizierung eines Gegenstandes, sondern stellen begriffliche Mittel zur Verfügung, mit deren Hilfe Gegenstandstheorien überhaupt erst konstituiert werden können. Denn es macht einen Unterschied, ob man Teilnehmende aus einer an Bildung oder an Biografie orientierten Perspektive erforscht – und damit auf grundlagentheoretische Konzepte der Bildungs- und Biografieforschung zurückgreift – oder ob man z.B. auf habitustheoretischen Prämissen aufbaut oder – wieder anders – das Ganze system- oder im Rahmen gouvernementalitätstheoretischer Ansätze machttheoretisch fundiert. Begrifflichkeiten wie ‚Bildung‘, ‚Biografie‘, ‚Habitus‘, ‚System‘, ‚Macht‘, bewegen sich zwar auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen, deren gemeinsames Merkmal

kann jedoch darin gesehen werden, dass sie über keinen exklusiv gegenstandstheoretischen (in unserem Falle erwachsenen- bzw. weiterbildungstheoretischen) Bezug verfügen und auch in anderen Disziplinen ihrer grundlagentheoretischen ‚Aufgabe‘ nachkommen. Wir haben es mit Theorien zu tun, durch deren Abstraktionsniveaus große Reichweiten erzeugt werden, aber auch Empiriebezüge verblassen oder gar unkenntlich werden.

Uns ist bewusst, dass wir uns mit einer solchen Unterscheidung in Grundlagen- und Gegenstandstheorien ggf. vorwerfen lassen müssen, Erwachsenenbildungstheorien zu Gegenstandstheorien zu ‚degradieren‘. Dem möchten wir mit Jürgen Wittpoth (2003, S. 39) entgegenhalten, dass die in einschlägigen Werken thematisierten Theorien ‚der‘ bzw. ‚für‘ die Erwachsenenbildung primär als theoretische *Ansätze* (vgl. etwa Siebert 1977; Dewe/Günter/Huge 1988; Tippelt/Hippel 2011) oder als theoretische *Zugänge* (vgl. Kade/Nittel/Seitter 2007) bezeichnet und verstanden werden. Es handelt sich dabei überwiegend um Theorien, die wir in der hier vorgeschlagenen Terminologie als Grundlagentheorien verstehen und die die Funktion haben, „unterschiedliche Zugänge zu der beobachteten empirischen Welt“ (Kalthoff 2008, S. 19) zu eröffnen. Betonen möchte wir, dass für uns Bildungs-, Lern- und Erziehungstheorien (als genuin erziehungswissenschaftliche Theorien) ebenfalls den Status von Grundlagentheorien einnehmen können, aber nur solange wie ihre Aussagekraft nicht erst im Fokus anderer Theorien hervorgebracht und konturiert wird und letztlich auch besteht.

2.1.2 Methoden und Methodologien

Das anfangs geklärte *Verhältnis von Grundlagen- und Gegenstandstheorien*, also das mittels grundlagentheoretischer Begrifflichkeiten ausformulierte gegenstandstheoretische Interesse (Fragestellung) erleichtert die Entscheidung über eine qualitative, quantitative oder gemischte („mixed methods“, vgl. Kelle 2007) Vorgehensweise sowie über die Wahl einer adäquaten Methode. *Methoden* erzeugen bei Erhebung *und* Auswertung von empirischem Material eine spezifische, Erkenntnismöglichkeiten und Grenzen enthaltende Selektivität.⁵ Unter Methoden verstehen wir systematisierte Verfahren und Techniken zur Erhebung *und* Auswertung von Daten einschließlich der zur Datensicherung und -reproduktion verwendeten technischen Instrumente. Insofern fällt es uns leichter, von methodischen *Verfahren* zu sprechen, um zu vermeiden, dass etwa eine Gruppendiskussion lediglich mit *Datenerhebung* in Verbindung gebracht wird. Allerdings sehen wir Möglichkeiten, Methoden bzw. methodische Verfahren in unterschiedlichen methodologischen Rahmen anzuwenden. Nur sind dann unter den veränderten methodologischen Bedingungen Erhebungs- und Auswertungsschritte zu überprüfen und ggf. begründet zu verändern (vgl. bspw. für das dokumentarisch-biografische Interview Nohl 2006). Auch sehen wir Methodologien nicht als Auswertungsmethoden/-systeme (vgl. etwa bei Fuhs 2007, S. 87), wenn bspw. in Forschungsberichten die objektive Hermeneutik als Auswertungsmethode der mit Hilfe eines biografischen Interviews erhobenen Daten angegeben wird. Mit einer solchen Verkürzung von Methodologien auf Auswertungsmethoden werden grundlegende theoretische Prämissen einer Methode ausgeblendet und die Reflexion der empirischen wie auch der theoretischen Gegenstandskonstruktion ist nicht möglich.

5 So kommen bspw. mit Interviews (Nohl 2006; Schütze 1983) eher auf das Individuum bezogene Ergebnisse, mit Gruppendiskussionen (Loos/Schäffer 2001; Bohnsack/Przyborski/Schäffer 2006) kollektive Orientierungen und mit teilnehmender Beobachtung (Nolda 1996; 2000) oder Videografie (Dinkelaker/Herrle 2009) situative Handlungspraxen in den Blick.

Um sich zu vergewissern, ob mit der Methode auch das herausgearbeitet werden kann, was die Ausgangsfragestellung gegenstands- und grundlagentheoretisch impliziert, bedarf es schließlich einer *Methodologie*, d.h. einer zumeist wissenschaftstheoretisch abgesicherten ‚Logik‘ der Methode. Methodologie ist in diesem Sinne eben nicht gleichzusetzen mit methodischem Vorgehen, methodischer Strategie, Methodentheorie oder mit Methode. Es handelt sich bei Methodologien um grundlegende Theorien, die in geistes- und sozialwissenschaftlicher Theoriebildung fundiert sind (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008, S. 44) und aufklären „über die Bedingung wissenschaftlicher Erkenntnis. Sie schaffen überhaupt erst die Voraussetzung dafür, dass wissenschaftliche Methoden entwickelt werden können, über deren Praktikabilität, Verlässlichkeit oder Güte sich hernach nur vor dem Hintergrund ihrer methodologischen Vorannahmen streiten lässt.“ (Strübing/Schnettler 2004, S. 9).

Aufgrund ihrer unterschiedlichen Traditionen existiert für qualitative Methoden keine einheitliche Methodologie. Allerdings liegt jeder qualitativen Methodologie die Annahme vom „sinnhaften Aufbau der sozialen Welt“ (Schütz 1991) zugrunde. Insofern sind die erzeugten Daten „Konstruktionen zweiten Grades“ (Schütz 1971, S. 6), d.h. Rekonstruktionen der Konstruktionen der im Alltag Handelnden. Hinzu kommt der weitestgehend geteilte Anspruch des *methodisch kontrollierten Fremdverstehens*, wie er von Harold Garfinkel und in Deutschland von Fritz Schütze mit Bezug auf die Sozialphänomenologie von Alfred Schütz herausgearbeitet wurde (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008, S. 28f.). Aufgrund der Nähe zum Gegenstand bedarf es bei qualitativer bzw. interpretativer und rekonstruktiver Forschung Methodologien, die die Gefahr eines methodologischen Individualismus – alles Verhalten geht vom Individuum aus – zu bannen vermögen. Die Minimal- bzw. grundlegende Variante einer solchen sensitiven Methodologie ist der methodologische Interaktionismus (vgl. Knorr-Cetina 2002, S. 42-48). In dessen Rahmen hat sich die Untersuchung nicht auf Meinungen, Kognitionen oder Handlungsintentionen von Individuen zu beschränken, sondern auf deren Interaktionen, Praktiken und Beziehungen zu konzentrieren (vgl. ebd., S. 48). Je nach methodologischer Grundhaltung werden solche sozialen Phänomene methodisch unterschiedlich gefasst und variiert, ebenso die Verwirklichung des kontrollierten Fremdverstehens.⁶

In Abwandlung einer berühmten Kantschen Formulierung ließe sich als Fazit unserer Überlegungen formulieren: Forschungsvorhaben, die nicht gegenstands- und grundlagentheoretisch fundiert sind, sind leer (denn nur im Zusammenspiel der beiden konstituiert sich ein Thema), und solche, die sich nicht mit dem Verhältnis von Methodologie und Methode beschäftigen, sind blind.

2.2 Zur Gliederung des Handbuchs

Die Gliederung orientiert sich an den vier vorstehend genannten Leitdiffenzen und versammelt in einem fünften Teil Arbeiten, die aus einer Metaperspektive auf Strategien qualitativen Forschens in der Erwachsenenbildung blicken.

⁶ Zu beobachten sind nun ausdifferenzierte Methodologien wie bspw. „Ethnomethodologie“ (Garfinkel 1967; Weingarten 1976), „dokumentarische Methode“ (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2007), „grounded theory“ (Strauss 1991), „hermeneutische Wissenssoziologie“ (Schröer 1994), „objektive Hermeneutik“ (Oevermann u.a. 1979; Wernet 2006) und einige andere (Überblick bei Bohnsack/Marotzki/Meuser 2006). Unsere Beobachtung häufig genutzter Methodologien in der Erwachsenenbildungsforschung ist Grundlage für das Kapitel 2 des Handbuchs.

Teil A widmet sich Möglichkeiten qualitativer Forschung in der Erwachsenenbildungswissenschaft innerhalb grundlagentheoretischer Paradigmen. Die leitende Frage lautet hier: Welche Möglichkeiten qualitativ-empirischer Forschung lassen sich im Rahmen bzw. aus der Perspektive grundlagentheoretischer Orientierungen (Habitus-theorie, Systemtheorie, Biografiethorie etc.) ableiten? Welche Methodologien sind hier anschlussfähig, welche Methoden werden präferiert? Welche empirischen Beispiele können genannt und exemplarisch vorgestellt werden? Hier sind Beiträge von Jochen Kade, Christiane Hof, Harm Kuper & Julia Prauser, Ingeborg Schüssler, Arnd-Michael Nohl, Daniel Wrana, Peter Faulstich, Jürgen Wittpoth, Rolf Arnold & Anita Pachner, Manuela Pietraß, Ortfried Schäffter & Hildegard Schicke sowie von Michael Göhlich vertreten.

In **Teil B** wird die Fragestellung aus der Perspektive von methodologischen Orientierungen angegangen. Arbeiten aus der Erwachsenenbildungswissenschaft, die sich in einem bestimmten methodologischen Kontext verorten (objektive Hermeneutik, dokumentarische Methode, grounded theory etc.) sollen auf ihre Anschlüsse an grundlagentheoretische Positionen, ihre Methodenpräferenzen und exemplarisch hinsichtlich behandelte Gegenstände betrachtet werden. Hier sind Beiträge von Dieter Nittel, Burkhard Schäffer, Bernhard Koring, Bernd Dewe & Daniel Straß, Ekkehard Nuissl, Jochen Kade & Sascha Benedetti, Birte Egloff sowie Sebastian Rausch vertreten.

In **Teil C** geht es um methodische Orientierungen. Hier soll anhand der exemplarischen Beschreibung des Einsatzes bestimmter Methoden zur Erhellung erwachsenenpädagogischer Forschungsfragen (Interview-, Gruppendiskussions-, bildanalytische Verfahren etc.) eruiert werden, ob und wie diese grundlagentheoretisch und methodologisch eingebettet werden bzw. wurden. Hier sind Beiträge von Olaf Dörner, Jörg Dinkelaker & Matthias Herrle, Heide von Felden, Burkhard Schäffer, Helmut Bremer & Christel Teiwes-Kügler, Svenja Möller, Nicole Hoffmann, Sigrid Nolda und von Birte Egloff versammelt.

In **Teil D** sind wichtige gegenstandstheoretisch definierte Themenbereiche aus der Erwachsenenbildung aufgeführt, die exemplarisch aufgeführt und deren Bearbeitung im Kontext von Grundlagentheorien, Methodologien und Methoden diskutiert werden soll. Hier sind Beiträge versammelt von Wiltrud Gieseke, Helmut Bremer & Christel Teiwes-Kügler, Anne Schlüter, Burkhard Schäffer, Cornelia Maier-Gutheil, Steffi Robak, Joachim Ludwig, Astrid Seltrecht, Manuela Pietraß, Anke Grotluschen und von Sabine Schmidt-Lauff.

In **Teil E** schließlich sind Beiträge gebündelt, die ihren gemeinsamen Nenner darin finden, dass sie eine *Metaperspektive auf Strategien* qualitativen Forschens in der Erwachsenenbildung einnehmen. Forschungsstrategien sind insofern anzusiedeln auf einer übergreifenden Ebene, die sowohl Methoden und Methodologien als auch Grundlagen- und Gegenstandstheorien einschließen. Die Arbeiten loten Möglichkeiten des Längsschnitts, des internationalen Vergleichs sowie der Triangulation aus und werfen einen Blick auf Forschungskulturen in der Erwachsenenbildungsforschung als Bedingung der Möglichkeit von qualitativer Erwachsenenbildungsforschung überhaupt. Hier sind Beiträge von Heiner Barz & Tanja Kosubek & Rudi Tippelt, Monika Fischer & Jochen Kade, Peter Alheit sowie von Jochen Kade & Sigrid Nolda vertreten.

Literatur

- Arbeitskreis Strukturplan Weiterbildung (1978): Strukturplan für den Aufbau des öffentlichen Weiterbildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland (orig.: Schulenberg, W. (Hrsg.) (1975): Erwachsenenbildung, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 452-455).
- Arnold, R. (2006): Welche Forschung braucht die Praxis? Aspekte einer erwachsenenpädagogischen Beobachtertheorie. In: Meisel, K./Schiersmann (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung, Bielefeld, S. 15-24.
- Arnold, R./Faulstich, P./Mader, W./Nuissl v. Rein, E./Schlutz, E. (2000): Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung, Frankfurt a. M..
- Arnold, R./Faulstich, P./Mader, W./Nuissl, E./Schlutz, E./Wittpoth, J. (2002): Forschungsschwerpunkte zur Weiterbildung, Frankfurt a. M.
- Bohnsack, R. (2005): Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In: Gogolin, I: Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 4, S. 63-81.
- Bohnsack, R./Przyborski, A./Schäffer, B. (2006): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen.
- Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.) (2006): Hauptbegriffe qualitative Sozialforschung. Ein Wörterbuch. 2. Aufl. Opladen.
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (2007): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2. Aufl. Opladen.
- Dewe, B./Günter, F./Huge, W. (1988): Theorien der Erwachsenenbildung. Ein Handbuch. München.
- Dinkelaker, J./Herrle, M. (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung. Wiesbaden.
- Dörner, O. (2010): Zur methodischen Erfassung und Rekonstruktion pädagogischer Ordnungen. Eine Bestandsaufnahme der Netzwerkarbeit. In: Neumann, S. (Hrsg.): Beobachtungen des Pädagogischen. Programm – Methodologie – Empirie. Luxembourg, S. 49-56.
- Dörner, O./Schäffer, B. (2009): Qualitative Sozialforschung in der Erwachsenenbildung. In: Fuhr, T./Gonon, P./ Hof, C. (Hrsg.): Handbuch Erziehungswissenschaft. Bd. 4: Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Paderborn/München/Wien/Zürich, S. 259-1271.
- Dörner, O./Schäffer, B. (2010): Neuere Entwicklungen in der qualitativen Erwachsenenbildungsforschung. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 5. überarb. u. erw. Aufl. Wiesbaden, S. 243-261.
- Egloff, B./Kade, J. (2006): Erwachsenenbildungsforschung In: Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.): Wörterbuch Erziehungswissenschaften, 2. Aufl. Opladen/Farmington Hills.
- Faulstich, P. (2007): Erwachsenenbildungsforschung aus kritisch-pragmatistischer Perspektive. In: Wiesner, G. u. a. (Hrsg.): Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler, S. 8-12.
- Faulstich, P./Graeßner, G. (2003): Studiengänge Weiterbildung in Deutschland, www.die-bonn.de
- Faulstich, P./Zeuner, C. (2005): Entwicklung, Situation und Perspektiven ‚subjektorientierter Erwachsenenbildungsforschung‘ In: Zeitschrift für Qualitative Bildung-, Beratungs- und Sozialforschung 6 Jg. Heft 1, S. 129-144
- Fuhs, B. (2007): Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft. Darmstadt.
- Garfinkel, H. (1967): Studies in ethnomethodology. Englewood Cliffs, N.J.
- Gieseke, W./Meuler, E./Nuissl, E. (Hrsg.) (1992): Empirische Forschung zur Bildung Erwachsener Dokumentation der Jahrestagung 1991 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Beiheft zum REPORT, Frankfurt a. M.
- Grell, P. (2008): Forschende Lernwerkstatt. Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung. Münster u.a.
- Hof, C./Iller, C./Jütte, W./Kraft, S./Schäffer, B./Schmidt-Lauff, S./Schrader, J. (2004): Wissenschaftler/innen intensivieren Methodendiskussion – 2. Workshop Weiterbildungsforschung der Sektion Erwachsenenbildung und des DIE – Eine ausführliche Analyse der Diskussionen und Arbeitsergebnisse. In: DIE-Zeitschrift, Heft 2004/2.
- Kade, J./Nittel, D./Seitter, W. (2007): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2., überarb. Aufl. Stuttgart.

- Kalthoff, H. (2008): Einleitung: Zur Dialektik von qualitativer Forschung und soziologischer Theoriebildung In: Kalthoff, H./Hirschauer, S./Lindemann, G. (Hrsg.): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt a. M., S. 8-34.
- Kalthoff, H./Hirschauer, S./Lindemann, G. (Hg.) (2008): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt a. M.
- Kelle, Udo (2007): Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung: theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte. Wiesbaden.
- Knorr-Cetina, K. (2002): Die Fabrikation von Erkenntnis. Zur Anthropologie der Naturwissenschaft. Frankfurt a. M.
- Loos, P./Schäffer, B. (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen
- Ludwig, J. (2008): Die Forschungslandkarte Erwachsenen- und Weiterbildung als neues Steuerungsmedium In: Hessische Blätter für Volksbildung 2/2008.
- Nuissl, E. (Hg.) (2011): Forschungsmethoden in der Weiterbildung, Schwerpunktausgabe Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 34. Jg., H. 1.
- Nohl, A.-M. (2006): Interview und dokumentarische Methode, Wiesbaden.
- Nolda, S. (1996): Interaktion und Wissen. Eine qualitative Studie zum Lehr-/Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung. Frankfurt a. M.
- Nolda, S. (2000): Interaktion in pädagogischen Institutionen. Opladen.
- Oevermann, U./Allert, T./Konau, E./Kramberg, J. (1979): Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, Hans-Georg : Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart, Frankfurt a. M., S. 352-434.
- Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M. (2008): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München.
- Reichert, J. (2007): Qualitative Sozialforschung – Ansprüche, Prämissen, Probleme. Erwägen Wissen Ethik. In: Erwägen – Wissen – Ethik 18, H. 2, 1-14.
- Reim, T./Riemann, G. (1997): Die Forschungswerkstatt. In: Jakob, G./von Wensierski H.-J.: Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis. Weinheim/München, S. 223-238.
- Schäffer, B. (2012): Erziehungswissenschaftliche Medienforschung – Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich. In: Ackermann, F./Ley, Th./Machold, C./Schrödter, M. (Hrsg.): Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 135-156.
- Schiersmann, C./Iller, C. (Hrsg.) (2005): Forschungsmethoden, REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Bielefeld.
- Schlutz, E. (1991): Lehr-Lern-Forschung In: GdW-Ph 7 Okt., S. 1-25.
- Schrader, J. (2006): Welche Forschung braucht die Disziplin? Zur Notwendigkeit empirischer Erwachsenenbildungsforschung. In: Meisel, K./Schiersmann (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Bielefeld, S. 25-39.
- Schröer, Norbert (1994): Interpretative Sozialforschung: auf dem Weg zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie. Opladen.
- Schütz, A. (1971): Gesammelte Aufsätze. Band 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag.
- Schütz, A. (1991): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt: eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Frankfurt a. M.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In Neue Praxis 13. Jg., H. 3, S. 283-293
- Siebert, H. (1977): Theorieansätze der Erwachsenenbildung. In: Ders. (Hrsg.): Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung. Braunschweig.
- Siebert, H. (1999): Entwicklungen und Paradigmen der Erwachsenenbildungsforschung. In: Knoll, H. J. (Hrsg.): Studienbuch Grundlagen der Weiterbildung. Neuwied.
- Strauss, A.-L. (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München.
- Strübing, J. (2008): Pragmatismus als epistemische Praxis. Der Beitrag der Grounded Theory zur Empirie-Theorie-Frage. In: Kalthoff, H./Hirschauer, S./Lindemann, G. (Hg.): Theoretische Empirie. Zur Relevant qualitativer Forschung. Frankfurt/M., 279-311.

- Strübing, J./Schnettler, B. (2004): Klassische Grundlagentexte zur Methodologie interpretativer Sozialforschung. In: Dies. (Hrsg.): Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte. Konstanz, S. 9-16.
- Tietgens, H. (1990): Geschichtsforschung In: GdW-Ph 2 August, S. 1-14.
- Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hg.) (2011): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 5. Aufl. Wiesbaden.
- Weingarten, E. (1976): Ethnomethodologie: Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns. Frankfurt a. M.
- Wernet, A. (2006): Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik. 2. Aufl. Wiesbaden.
- Wittpoth, J. (2003): Einführung in die Erwachsenenbildung. Opladen.