

ZQF

Zeitschrift für Qualitative Forschung

Schwerpunkt:

Die Integration qualitativer und quantitativer Forschung in der Entwicklungs-, Familien- und Pädagogischen Psychologie: Themen, Probleme, Anwendungen
Hrsg.: Holger von der Lippe / Günter Mey / Jörg Frommer

- Holger von der Lippe, Günter Mey, Jörg Frommer
Zur Frage der Integration qualitativer und quantitativer Forschung in der Psychologie
- Mechthild Kiegelmann, Nicola Baumann
Ein methodenintegratives Interventionsprojekt zur Selbstregulation von Schülerinnen und Schülern
- Meike Watzlawik
Meine Eltern trennen sich! Erlösung oder Katastrophe?
- Holger von der Lippe, Juliane Rösler
Strategien der Regulation von Netzwerkbeziehungen in Partnerschaften junger Erwachsener
- Carolin Demuth
Der „Mainzer Längsschnitt“ – Systematische Methodenintegration zum tieferen Verständnis kultureller Entwicklungspfade

Allgemeiner Teil

- Kathrin Rheinländer
Triangulation
- Jürgen Budde
Dabei sein ist alles?



12. Jg. 1/2011

ISSN 1438-8324

Inhaltsverzeichnis

Schwerpunkt

Holger von der Lippe/ Günter Mey/ Jörg Frommer	Zur Frage der Integration qualitativer und quantitativer Forschung in der Psychologie: eine Einführung und ein Diskussionsbeitrag	3
Mechthild Kiegelmann/ Nicola Baumann	Ein methodenintegratives Interventionsprojekt zur Selbstregulation von Schülerinnen und Schülern	25
Meike Watzlawik	Meine Eltern trennen sich! Erlösung oder Katastrophe? Retrospektive Beurteilungen eines kritischen Lebensereignisses	47
Holger von der Lippe/ Juliane Rösler	Strategien der Regulation von Netzwerkbeziehungen in Partnerschaften junger Erwachsener: die Integration von problemzentrierten Interviews, psychometrischen Tests und Netzwerktafeln in einem embedded mixed methods-Design	65
Carolin Demuth	Der „Mainzer Längsschnitt“ – Systematische Methodenintegration zum tieferen Verständnis kultureller Entwicklungspfade	91

Freier Teil

Kathrin Rheinländer	Triangulation. Wissenschaftshistorische und methodologische Aspekte aus der Perspektive der sozialwissenschaftlichen Forschung	111
---------------------	--	-----

Jürgen Budde	Dabei sein ist alles? Erkenntnispotential ethnographischer Beobachtungen anhand von Interaktionspraktiken zur Verteilung des Rederechtes im Unterricht	125
--------------	--	-----

Rezensionen zum Themenschwerpunkt

Carolin Demuth	Günter Mey, Katja Mruck (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS-Verlag 2010	149
Viktoria Heine	Phillipp Mayring, Günter L. Huber, Leo Gürtler, Mechthild Kiegelmann (Hrsg.): Mixed Methodology in Psychological Research. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers 2007	152
Özen Odağ	Zazie Todd, Brigitte Nerlich, Suzanne McKeown, David D. Clarke: Mixing Methods in Psychology. The integration of qualitative and quantitative methods in theory and practice. New York: Hove 2004	155
Melanie Rademacher	Walter Hussy, Margit Schreier, Gerald Echterhoff: Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften. Berlin, Heidelberg: Springer 2010	158

Freie Rezensionen

Gerd Jüttemann	Mechthild Neises, Kerstin Weidner (Hrsg.): Qualitative Forschungsansätze und Ergebnisse in der psychosomatischen Frauenheilkunde. Lengerich: Pabst Science Publishers 2009	160
Birgit Griese	Franz Breuer, unter Mitarbeit von Barbara Dieris und Antje Lettau: Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS-Verlag 2010 ...	161

Autoren und Autorinnen	165
-------------------------------------	-----

Holger von der Lippe, Günter Mey & Jörg Frommer

Zur Frage der Integration qualitativer und quantitativer Forschung in der Psychologie: eine Einführung und ein Diskussionsbeitrag

On the question of integrating qualitative and quantitative research in psychology: An introduction and a contribution to the discussion

Zusammenfassung

In dem erweiterten Editorial zum Schwerpunktteil „Die Integration qualitativer und quantitativer Forschung (IQQF) in der Psychologie“ werden zunächst fünf aktuelle, genuine IQQF-Konzeptionen vorgestellt und hinsichtlich ihrer Perspektiven auf Grenzen und Möglichkeiten von Integrationsdesigns verglichen. Hierbei wird ein besonderes Augenmerk auf die Frage gerichtet, welche dieser Designs für die Psychologie als eher unproblematisch und welche als besonders herausfordernd zu bewerten sind; als zu letzterer zugehörig wird die gleichrangige Integration von qualitativen und quantitativen Ergebnissen zu einer Forschungsfrage identifiziert. Speziell dazu wird ein Disposition-Sinn-Modell vorgeschlagen, anhand dessen sich zukünftige Entwicklungsmöglichkeiten von mixed methods in der Psychologie diskutieren lassen. Das Editorial schließt mit einer Übersicht der im Schwerpunktteil versammelten Beiträge, die als Beispiele für in der Psychologie gängigen IQQF-Varianten stehen und Anregungen bieten für die weiterführende Methodenentwicklung in der psychologischen Forschung.

Schlüsselwörter: Psychologie; mixed methods; Disposition-Sinn-Modell; psychologische Erklärung; Methodenentwicklung

Abstract

This extended editorial introduces into the special issue on „The integration of qualitative and quantitative research (IQQR) in psychology“ and also presents a genuine contribution to the debate. We begin with a brief description of five current methodological conceptions on IQQR provided in the literature and compare them concerning their specific perspectives on chances and limitations of mixed methods designs. Herein, we give our attention to the question of which of these designs may be easily adopted by psychological research and which, in contrast, may be particularly challenging. As a good example of the latter we identify designs in which qualitative and quantitative research findings are integrated in an approach that attaches equal value to both methodological strands. Specifically to this point, we then propose a Disposition-Meaning-Model which we use in order to discuss the chances of the future development of mixed methods in psychology. This editorial ends with a brief presentation of the papers contributing to this special issue and with the recommendation to make use of their thematic and methodological diversity for the further development of methods in psychological research.

Keywords: Psychology; mixed methods; Disposition-Meaning-Model; psychological explanations; methodological development

1. Einleitung

Seitdem in der Psychologie erneut ein wachsendes Interesse an qualitativer Forschung zu beobachten ist (Madill/Gough 2008; Mey/Mruck 2010; Hitzler 2007), stellt sich auch die Frage nach der Integration qualitativer und quantitativer Methoden wieder nachdrücklicher (Mayring u.a. 2007; Todd u.a. 2004; Mayring 2001). Der vorliegende Schwerpunktteil greift diese Entwicklung auf und diskutiert sie theoretisch sowie methodologisch entlang empirischer Studien. Dabei werden sowohl diejenigen Lesenden angesprochen, die sich mit den verhandelten Themen beschäftigen, als auch jene, die sich aus eher methodischem Blickwinkel für das „Knowhow“ der Methodenintegration interessieren und möglicherweise nach Anregungen für eigene integrative Studien suchen.

Die in diesem Schwerpunktteil vorgestellten Studien stammen aus verschiedenen psychologischen Subdisziplinen: der Entwicklungs-, Familien-, Kultur- und Pädagogischen Psychologie. Allgemein hat es derzeit den Anschein, dass die akademische Psychologie nicht homogen auf die Frage nach einer Integration qualitativer Verfahren in ihr quantitatives Methodenrepertoire reagiert, sondern dass es Kristallisationskernen gleichende Bereiche gibt, in denen dies eher begrüßt und ausprobiert wird als in anderen (z.B. Mayring/Jenull-Schiefer 2005). Ob diese Beobachtung möglicherweise nicht nur auf spezifische Traditionen der Ausbildung und Forschungspraxis innerhalb von psychologischen Subdisziplinen zurückzuführen ist, sondern auch direkt durch die genuinen Forschungsgegenstände der Subdisziplinen bedingt ist, wird eine der Fragen sein, die dieser einleitende Beitrag berühren wird.

Wir möchten in dieser erweiterten Einführung Folgendes behandeln: In Abschnitt 2 werden wir einen knappen Einblick in die (internationale) Diskussion zur qualitativen-quantitativen Methodenintegration geben und uns genauer fragen, inwieweit die vorliegenden Konzeptionen hierzu für die Psychologie anschlussfähig sind. Der Abschnitt 3 greift dann eine der angerissenen Diskussionslinien auf, um die Frage theoretisch zu vertiefen, inwiefern eine gleichrangige Beachtung von qualitativen und quantitativen Zugängen zu ihren Forschungsgegenständen für die Psychologie generell eine denk- und gangbare Entwicklungsmöglichkeit sein könnte. Im letzten Abschnitt 4 stellen wir dann die einzelnen Beiträge des Schwerpunktteils kurz vor. Um bereits eine der Schlussfolgerungen dieses Teils vorwegzunehmen: Wir denken, dass keiner der Beiträge in seiner je konkreten Behandlung der Integrationsfrage den jeweils anderen Beiträgen gleicht, dass jedoch jeder einzelne aufzuzeigen vermag, dass und wie durch eine angemessene Methodenintegration einige der Methodenprobleme der jeweiligen psychologischen Subdisziplin innovativ behandelt und besser gelöst werden können. In genau diesem Sinne teilen alle Autorinnen und Autoren sowie die Herausgeber dieses Schwerpunktteils die Ansicht, dass die Integration qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden für die Psychologie eine viel versprechende Entwicklungsmöglichkeit darstellt.

2. Die Frage der Integration qualitativer und quantitativer Methoden: wann, wozu, wie?

Über den geschichtlichen und konzeptuellen Hintergrund der Frage nach der Integration quantitativer und qualitativer Forschung in der Psychologie haben unlängst Schreier und Odağ (2010) in einer systematischen Darstellung hinlänglich berichtet (für eine Vertiefung vgl. auch: Greene 2007, S. 17–87; Schreier/Fielding 2001). Wir möchten hier die für unsere Zwecke zentralen Aussagen aufgreifen und an ihnen die Ausgangspunkte für diesen Schwerpunktteil und unsere Einführung erläutern. Wir werden dabei die häufige und breit zu verstehende Formulierung „Integration qualitativer und quantitativer Forschung“ mit dem Akronym IQQF abkürzen.

Schreier und Odağ (2010) benennen vier Themenbereiche, die ihres Erachtens zentral für das Verständnis der aktuellen Frage nach der Integration qualitativer und quantitativer Methoden *in der Psychologie* sind: (1) Den historischen Verlauf dieser Methodenentwicklung von klassischen Studien aus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts (insb. der Marienthal-Studie: Jahoda/Larzarfeld/Zeisel 1975 [1933]) über die z.T. heftig und polemisch geführten Auseinandersetzungen des sog. Paradigmenkriegs in der zweiten Hälfte bis zum heutigen „geradezu inflationären“ (Schreier/Odağ 2010, S. 263) Anwachsen der meist konzeptuellen Arbeiten zur IQQF; (2) die nach wie vor virulente Frage nach der grundsätzlichen Kommensurabilität der qualitativen und quantitativen Epistemologien und Forschungsparadigmata, welche eben nicht durch eine rein forschungspraktische Kombinationstätigkeit zu lösen sei; (3) die notwendige Schärfung und Abgrenzung der bei der IQQF häufig verwendeten Begriffe und Neologismen wie etwa *multimethods*, *blended research*, *triangulation*, *mixed research*, *hybrid models* u.v.a.m.; (4) die schwer abzuschätzende, aber wichtige Beachtung der Chancen und Risiken für die Zukunft vor allem der qualitativen Psychologie durch die zunehmende (womöglich oberflächliche) Lehre und Entwicklung von IQQF-Designs aus dem quantitativ dominierten Mainstream heraus. Dies sind auch unseres Erachtens entscheidende Punkte bei der Beschäftigung mit der IQQF, die in der Disziplin bislang eher randständig diskutiert werden. Wir werden uns in diesem Beitrag auf den zweiten Punkt und seine besondere Bedeutung für die psychologische Forschung beschränken und die anderen Fragen allenfalls streifen. Hinsichtlich des dritten Punkts werden wir im Folgenden bevorzugt über *mixed methods* im Sinne von Schreier und Odağ sowie der aktuellen angelsächsischen Diskussion sprechen, das bedeutet von der flexiblen und fragestellungsspezifischen Verwendung qualitativer und quantitativer Methoden(elemente). Dieser Begriff wird bisweilen, aber nicht einheitlich, u.a. als Gegenbegriff zur (älteren) Begrifflichkeit der *Triangulation* gesehen, die zumeist von der Möglichkeit einer wechselseitigen „Validierung“ von Ergebnissen ausgegangen war, was aber zunehmend abgelehnt wird (für eine andere Verwendung des Begriffs vgl. Flick 2004; dazu auch weiter unten).

Was genau hat es also mit den „different, even incommensurable assumptions and stances“ der qualitativen und quantitativen Forschung, von denen beispielsweise Greene (2007, S. 19) spricht, im Allgemeinen und in der Psychologie im Speziellen auf sich? Zunächst einmal ist sicher festzuhalten, dass sich die genuin psychologischen Auseinandersetzungen mit dieser Frage in der aktuellen Inflation der mixed methods-Modelle eher rar ausnehmen (Todd/Nerlich/McKeown 2004,

S. 9). Die Psychologie als Disziplin gehört keineswegs zu den aktiven Antreibern der Entwicklung, obwohl es immer wieder sporadische Angebote und Aufrufe auch prominenter Psychologen dazu gab, etwa schon früh Thomae (1959, S. 62f.), der festhielt: „Als Regel entwicklungspsychologischer Forschung darf heute gelten, daß man keine Aussage auf eine einzige Methode allein gründen soll.“

Sicherlich hat dieser Mangel an psychologischen Beiträgen zur Methodenintegration zuallererst etwas mit der sich erst in jüngster Zeit abbauenden Zurückhaltung gegenüber der *qualitativen* Forschung zu tun (Nerlich 2004). Aber selbst wenn es zuträfe, dass *mixed methods* der „neue Stern am Himmel der Sozialwissenschaften“ seien (Mayring 2007, S. 1), ist es sicherlich noch nicht ausgemacht, dass dies in absehbarer Zeit auch für die Psychologie notiert werden kann. Todd und Nerlich (2004) sagen hier zwar ein Wachstum voraus, geben aber gleichzeitig zu bedenken, dass die Entwicklung von „appropriate guidelines and criteria“ (ebd., S. 236) sowie die „further examination of the (in)compatibilities within methods“ (ebd., S. 237) eine notwendige Bedingung für eine erfolgreiche Entwicklung sind. In dieselbe Richtung weisen die Überlegungen Flicks (2004) zur *Triangulation*; ein Begriff, der für ihn eben die Abgrenzung zu den *mixed methods* durch eine strengere, methodisch kontrollierte und eben nicht von Fall zu Fall ad-hoc praktizierte Methodenintegration markiert (Flick 2010, S. 280f, 285f.). Einerseits attestiert Flick, selbst Psychologe und Soziologe, der IQQF vor allem in den Bereichen der *Verbindung von Methoden und Daten* sowie zur *Geltungsbe-gründung* eine hohe Leistungsfähigkeit und einen hohen Elaborationsgrad. Andererseits sieht er nach wie vor vergleichsweise starke Probleme und Defizite auf der Ebene der Verbindung von qualitativen und quantitativen *Ergebnissen* in integrativen Studien. Er führt hierzu exemplarisch einige offene Fragen an, die in der Tat in der gesamten Debatte selten behandelt werden und sicher nicht leicht zu beantworten sind:

„Ergeben sich Divergenzen [zwischen quantitativen und qualitativen Teilergebnissen, unsere Ergänzung] nicht möglicherweise schon aufgrund des jeweils unterschiedlichen Wirklichkeits- und Gegenstandsverständnisses der beiden [...] Zugänge? Sollten dann zu weitgehende Konvergenzen nicht eher Anlass zur Skepsis als simple Bestätigung des einen durch das andere Ergebnis sein? Schließlich: Inwieweit werden die beiden Zugänge und die damit erzielten Ergebnisse auch jeweils als gleichermaßen relevante und eigenständige Ergebnisse betrachtet [...]? Inwieweit wird der eine (oder der andere) Zugang auf eine untergeordnete Rolle bspw. ausschließlich zur Plausibilisierung der Ergebnisse des jeweils anderen Zugangs reduziert?“ (Flick 2004, S. 79)

Wir wollen nun anhand von fünf der aktuell prominentesten IQQF-Konzeptionen genauer nach Antworten auf diese Fragen suchen und ziehen dazu die Konzeptionen von Creswell und Plano Clark (2007), Greene (2007), Kelle (2008), Morse und Niehaus (2009) sowie Teddlie und Tashakkori (2009) heran. Dabei analysieren und vergleichen wir diese hinsichtlich zweier Fragen: (1) Welche Formen der gleichwertigen (d.h. gleichumfänglichen und gleichrangigen) IQQF und welche Formen der Unter- oder Nachordnung einer gegenüber der jeweils anderen Methodologie unterscheiden die Autor/innen? (2) In welchen Integrationsmodellen sehen die Autor/innen dabei die größten Herausforderungen an Theorie und Praxis, und inwieweit sind die gegebenen Vorschläge für den Umgang mit diesen für die Psychologie adaptierbar?

2.1 Fünf aktuelle Konzeptionen der Integration qualitativer und quantitativer Forschung aus der Debatte um mixed methods

John Creswell & Vicki Plano Clark (2007):

In dieser aktuell stark rezipierten Konzeptualisierung werden vier Grundformen von IQQF-Designs unterschieden: ein *Triangulations-*, ein *eingebettetes*, ein *explanatives* und ein *exploratives* Vorgehen (hier und im Folgenden übersetzen wir die englischen Begriffe). In nur einer dieser Grundformen (Triangulation, mit vier Unterformen, die hier nicht weiter beachtet werden sollen) werden ein qualitativer und ein quantitativer Studienzweig als gleichwertige Teile behandelt. Creswell und Plano Clark führen an, dass es sich bei diesem Design um den am weitesten verbreiteten und bekanntesten Ansatz handele (ebd., S. 62). Hier gehe es darum, das Forschungsproblem besser zu verstehen, indem man statistische Ergebnisse direkt mit qualitativen Befunden vergleiche und kontrastiere – oder sie validiere bzw. erweitere. Während sie diese Aussagen zunächst ohne weitere Erläuterung treffen, räumen sie an einer späteren Stelle ein, dass es sich bei diesem Design trotz seiner weiten Verbreitung wahrscheinlich um das herausforderndste aller vier Designformen handele (ebd., S. 66). Dies werde genau dann besonders deutlich, wenn sich Schwierigkeiten beim Vergleich von Ergebnissen oder Widersprüche einstellen. Hier bleibt es aus unserer Sicht allerdings fraglich, ob der Vorschlag, in solchen Fällen Tabellen zu erstellen oder im Diskussionsteil eines Forschungsberichtes auf die Unterschiede beschreibend einzugehen (ebd., S. 140ff.), als grundlegend überzeugende Lösung des Dilemmas ausreicht. Sich auf ein „what works“ (ebd., S. 24) zurückzuziehen, scheint uns als Argument für eine ohnehin skeptische Disziplin wie die Psychologie unzureichend.

Jennifer Greene (2007):

In dieser Konzeptualisierung von mixed methods werden die möglichen Designs zunächst anders unterschieden, nämlich in *Komponenten-* und *Integrierte Designs*. In einer der beiden Unterformen der Komponentendesigns sollten nach Greene eine qualitative und eine quantitative Teilstudie zwingend als gleichwertige Bestandteile betrachtet werden (in anderen bleibt dies nur als Möglichkeit bestehen). Die Beschreibung dieser Unterform (das *Konvergenz-Komponentendesign*) erinnert sehr stark an jene von Creswell und Plano Clark zum Triangulationsdesign. Das hierbei charakteristische Vorgehen, nämlich die Verwendung von zwei unabhängig durchgeführten und ausgewerteten Teilstudien (daher: Komponenten), ist der Autorin zufolge ein inzwischen weithin übliches Vorgehen in der Forschung. Gleichwohl bleibe die effektive und vertretbare Verknüpfung qualitativer und quantitativer Teile auch in diesem Design eine nicht-triviale Aufgabe und stelle daher ein bedeutendes Feld für zukünftige methodologische Weiterentwicklungen dar (ebd., S. 122). Die Autorin bietet selbst keine fundierte Lösung dieser Aufgabe an, stellt jedoch die Probleme deutlicher als Creswell und Plano Clark heraus, indem sie etwa fragt, wie es überhaupt gelingen könne, zu einer vertretbaren („defensible“, ebd.) Gesamtaussage aus zwei grundsätzlich unterschiedlichen Studienteilen zu gelangen. Sie verweist dabei insbesondere auf die Schwierigkeiten bei der Kombination von statistischen mit interpretativen Herausforderungen. Insgesamt bewertet sie die Lösung dieser methodologischen Probleme in jedem Fall als herausfordernde bzw. „heikle“ Übung und spricht sich für kreative und wohl überlegte Vor-

gehen aus, die sie anhand von ausgewählten Studien diskutiert (ebd., S. 123). Ähnlich wie beim vorangegangenen Beispiel bleiben diese Überlegungen, gleichwohl nicht unzutreffend, durchaus vage. Wir kommen darauf zurück.

Udo Kelle (2008):

Kelles Konzeption der IQQF stellt eine der theoretisch anspruchsvollsten und grundsätzlichsten Auseinandersetzungen mit der Problematik wissenschaftlichen Schließens innerhalb der Debatte dar. Obgleich ihn Designfragen weniger vordergründig interessieren, unterscheidet er dennoch grob vier verschiedene Formen: sequentiell qualitativ-quantitative, sequentiell quantitativ-qualitative, parallel qualitativ-quantitative und integriert qualitativ-quantitative Panel-Designs. Eine Gleichwertigkeit der Teilmethoden dürfte bei ihm am ehesten bei den beiden letztgenannten Varianten gegeben oder vorausgesetzt sein. Kelle äußert sich weniger skeptisch oder evaluativ als die beiden zuvor genannten Konzeptionen zum Anspruch und den Schwierigkeiten der Integration. Dies könnte u.a. daran liegen, dass er quantitativen und qualitativen Methoden grundlegend definierte und streng limitierte Ziele und Möglichkeiten zuweist, etwa wenn er – zusammenfassend gesagt – die Stärke der quantitativen Methoden in der Analyse „schwacher“ und „probabilistischer“ Kausalbeziehungen, jene der qualitativen Methoden im Entdecken bislang unbekannter, aber potenziell relevanter Kausalbedingungen von Handeln sieht (ebd., S. 292). Eine solch strenge methodologische Festlegung dürfte für die (deutschsprachige) Psychologie möglicherweise überzeugender und anschlussfähiger sein und einige Probleme und Aporien der angloamerikanischen Debatte umgehen. Auch darauf kommen wir noch einmal zurück.

Janice Morse & Linda Niehaus (2009):

Diese Konzeption unterscheidet sich von allen übrigen Konzeptionen, indem sie keine Designform der Gleichwertigkeit von qualitativen und quantitativen Studiensträngen vorsieht. Der interessante Grund hierfür liegt darin begründet, dass sich jedes Integrationsdesign den Autorinnen zufolge zunächst zwischen einem generell induktiven oder aber einem generell deduktiven Gesamtverfahren entscheiden muss (= *theoretical drive*). Entsprechend diesem Gesamtverfahren besitzen alle induktiven IQQF-Design einen qualitativen, alle deduktiven Designs einen quantitativen Hauptstrang (*core*, jeweils in Großbuchstaben notiert, d.h. *QUAL* oder *QUAN*), die übrigen Bestandteile sind Zusatzteile (*supplements*, in Kleinbuchstaben notiert, d.h. *quan* oder *qual*) und besitzen keine vollumfänglich eigenständigen Funktionen. Bei aller Komplexität möglicher sequentieller („→“) und paralleler („+“) Integrationsschritte¹ ist ein Design mit zwei gleichwertigen Hauptsträngen (etwa: *QUAN+QUAL*) also nicht vorgesehen. Die Autorinnen argumentieren explizit gegen diese Vorstellung, denn ihrer Meinung nach sei dann keine sinnvolle und strenge Fragestellung mehr denkbar (ebd., S. 34). Auch diese starke methodologische Festlegung der Autorinnen wird uns noch einmal beschäftigen.

Charles Teddlie & Abbas Tashakkori (2009):

Mixed methods-Designs werden in dieser Konzeption in sechs Formen eingeteilt: *Einzelstrangkonzersionen*-, *parallele*-, *sequenzielle*-, *Transformations*-, *Multi-level*- sowie *vollständige Integrations-Mischdesigns*. In zwei von diesen Formen kann man bei den Autoren von einer gleichwertigen Rolle qualitativer und quantitativer Studienteile sprechen: Während wir das hoch anspruchsvolle vollständige Integrations-Mischdesign hier nicht betrachten können, kommt das

parallele Mischdesign den bereits genannten Designs anderer AutorInnen sehr nahe. In diesem haben beide Studienstränge zunächst eigene Ergebnisse und Schlussfolgerungen (*inferences*) hervorgebracht, bevor sich die Frage der integrativen Schlussfolgerung (*meta-inference*) stellen kann. Letzteres sei in besonderer Weise sowohl ein kreativer Prozess (*art*) als auch eine Wissenschaft (*science*, ebd., S. 289). Eingehend widmen sich Teddlie und Tashakkor diesem Problem und halten dazu folgende Regeln fest: (a) von einer parallelen integrativen Analyse soll auf der Ebene der Ergebnisse dann und nur dann die Rede sein, wenn Schlussfolgerungen beider separat durchgeführter Studienstränge dazu beitragen; (b) die Integration zielt auf ein sinnvolles Schlussfolgern über die Forschungsfrage auf Basis von sowohl übereinstimmenden als auch nicht übereinstimmenden Resultaten der Studienteile ab; (c) als entscheidende Qualitätsmerkmale für die Schlussfolgerung sollen die Qualität des integrativen Designs (z.B. Adäquatheit der Analyse; Konsistenz) sowie die interpretative Strenge (z.B. integrative Effizienz, Distinktheit, Korrespondenz) herangezogen werden. Diese Kriterien werden hier deutlicher und umsichtiger als bei anderen Konzeptionen heraus gearbeitet. Dies lässt die Konzeption von Teddlie und Tashakkori im Vergleich als die vollständigste und konklusivste erscheinen.

2.2 Zwischenfazit zu den fünf IQQF-Konzeptionen

Die Synopse von fünf genuinen und aktuellen IQQF-Konzeptionen erlaubt – bei aller notwendigen Kürze und Selektivität der Darstellung – drei Schlüsse: Erstens kann festgestellt werden, dass man seit kurzem im Hinblick auf die allgemeine, d.h. disziplinübergreifende Konzeptualisierung von IQQF-Designs von einem hohen Elaborationsgrad und einem reichhaltigen Literaturangebot sprechen kann. Gleichwohl bleibt zu bedenken, dass diese Angebote bislang nicht spezifisch auf die Psychologie zugeschnitten sind. Zweitens ist zu sagen, dass sich die Konzeptionen hinsichtlich ihrer je eigenen Lösung der oben eingeführten grundlegenden IQQF-Kommensurabilitätsproblematik sowie der Architektur ihres Designangebots mitunter stark voneinander unterscheiden. Von einer auch nur annähernd erreichten Kanonisierung der methodologischen Sicht auf die IQQF kann daher in keiner Weise gesprochen werden. Und drittens finden wir in fast allen zitierten Konzeptionen die explizit formulierte Überzeugung, dass Sequenz- oder Phasenmodelle, in denen eine Methodologie nur *untergeordnete* Teil- oder Nebenfunktionen innerhalb einer Gesamterhebung, die durch die jeweils andere Methodologie dominiert wird, übernimmt, leichter zu handhaben und zu begründen seien als Designs, in denen zwei *gleichwertige* Stränge miteinander zu kombinieren sind. Eine Konzeption (Morse und Niehaus) verwirft diese Option sogar gänzlich. Somit lassen sich aus unserer Sicht bei der IQQF generell leichtere und unproblematischere Designs von anspruchsvolleren und kontroverser diskutierten Designs unterscheiden.

Unseres Erachtens ist damit nun für die *Psychologie* angesichts ihres zweifellos quantitativ dominierten Mainstreams der Schluss möglich, dass eine IQQF für die Disziplin immer dann relativ unproblematisch und leicht zu begründen sein wird, wenn ein qualitativer Studienteil jeweils nur eine untergeordnete bzw. Hilfsfunktion innerhalb des quantitativen Hauptstrangs übernimmt: Sei es, dass es sich beispielsweise um eine qualitative Vorstudie, eine qualitative Illustration von quantitativen Ergebnissen oder die Eruiierung von quantitativen

Ausreißern oder Sonderfällen handelt. Um diese, sicher für viele Psycholog/innen konsensfähige und unproblematische Einschätzung soll es daher im anschließenden Diskussionsbeitrag nicht gehen.

Wir möchten uns im Folgenden, in aller gebotenen Kürze, mit der Frage befassen, worin eigentlich der spezifische disziplinäre Hintergrund für die Herausforderungen der Psychologie bei der IQQF bestehen könnte. Dies lässt sich aus unserer Sicht am besten an denjenigen, den oben eingeführten Konzeptionen zufolge anspruchsvollsten IQQF-Designs diskutieren, welche eine *gleichrangige Integration von qualitativen und quantitativen Forschungsergebnissen innerhalb einer Studie* beinhalten. Wir wenden uns dabei gezielt dem allzu häufig ausgeblendeten Aspekt der *Inhalte* psychologischer Forschungsergebnisse jenseits reiner „Technikfragen“ zu. Der Diskussionsbeitrag wird dabei zunächst von der zweifellos grundlegenden Distanz zwischen quantitativer und qualitativer Psychologie ausgehen und für deren Überbrückung Möglichkeiten der Zusammenführung in Form eines heuristischen Modells vorschlagen.

3. Psychologische Forschungsfragen und die Integration qualitativer und quantitativer Ergebnisse: ein Klassifikations- und Explikationsversuch²

3.1 Komplementäre und Differenzintegration bei der IQQF anhand von typischen Forschungsfragen der Psychologie

Wir gehen in diesem Abschnitt von der von vielen Autor/innen geteilten Einschätzung (vgl. Abschnitt 2.1) aus, dass die Frage nach der Integration qualitativer und quantitativer Ergebnisse in einer Studie mit zwei gleichwertigen Strängen eine der schwierigsten und begründungspflichtigsten Schritte bei der IQQF darstellt; in jedem Fall um ein anspruchsvolles und voraussetzungsreiches Unterfangen. Wir gehen ferner davon aus, dass diese Verknüpfung für die Psychologie eine ganz besondere Herausforderung darstellt und dass die Disziplin von einer für sie spezifischen Konzeptualisierung profitieren könnte. Denn die in der Literatur vorfindlichen Vorschläge beachten die besonderen Inhalte der Disziplin bislang nicht ausreichend.³

Stellen wir dazu zunächst ganz allgemein ein beliebiges psychologisches Forschungsinteresse zu einem beliebigen psychologischen Thema vor. An dieses Thema sollten sich prinzipiell sinnvolle quantitative (z.B. Wie stark? Wie häufig?) und sinnvolle qualitative (z.B. Wie subjektiv verstanden? Wie individuell handelnd?) Fragen formulieren lassen. Nehmen wir weiter an, dass diese Fragen in einer integrativen Studie mit zwei gleichwertigen Strängen (d.h. einem qualitativen und einem quantitativen) methodisch korrekt (*lege artis*) behandelt werden können. Im Gegensatz zu Morse und Niehaus (2009) gehen wir davon aus, dass dies häufig möglich ist.⁴ Und nehmen wir schließlich an, dass sich dann die Frage stellt, wie sich quantitative und qualitative Ergebnisse zu dieser Forschungsfrage sinnvoll aufeinander beziehen lassen. Dann lässt sich unab-

hängig vom konkreten Thema zunächst das folgende Schaubild zur Ausgangssituation der IQQF auf der *Ergebnisseite* zeichnen (Abbildung 1).

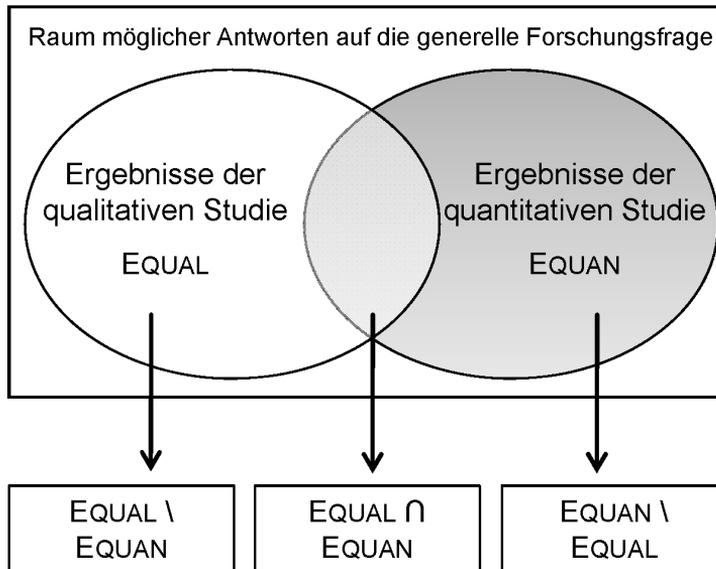


Abbildung 1: Allgemeines Schema der Ausgangslage bei der Ergebnisintegration in einer mixed methods-Studie

In jedem solchen Fall lassen sich also ein möglicher Überschneidungsbereich der *Ergebnisse* beider Teilstudien sowie zwei separate Differenzbereiche postulieren. Wie lässt sich diese abstrakt skizzierte Ausgangslage nun für die Psychologie konkretisieren? Wir möchten vorschlagen und exemplarisch diskutieren, dass ein *Disposition-Sinn-Modell* einen adäquaten paradigmatischen Rahmen für diese Ausgangslage der IQQF in der Psychologie darstellen könnte (vgl. Abbildung 2). Wir behandeln dieses Modell zunächst weiter abstrakt an der für die Psychologie charakteristischen Erklärung individuellen Erlebens und Verhaltens.

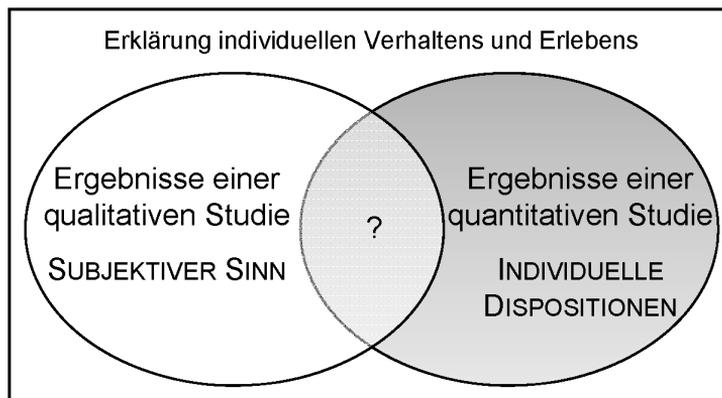


Abbildung 2: Skizze der typischen Ausgangslage bei der IQQF auf der Ergebnisseite in der Psychologie: das Disposition-Sinn-Modell

Denn auf der einen Seite sind in der quantitativen Psychologie individuelle psychische Eigenschaften in Form von Dispositionen typischerweise an der Erklärung von Erleben und Verhalten zentral beteiligt. Diese werden gewöhnlich als mittelfristig stabile Persönlichkeitsmerkmale verstanden, in denen sich Individuen unterscheiden können (Asendorpf 2010). Als Beispiele hierfür könnte man sich vorstellen, dass die subjektive Partnerschaftszufriedenheit auf individuellen Neurotizismus (eine Persönlichkeitsdisposition), fremdenfeindliches Verhalten durch xenophobe Einstellungen (eine Bewertungsdisposition) oder das Verhalten in einer Leistungssituation durch intellektuelle Fähigkeiten (eine kognitive Disposition) erklärt werden.

In der psychologischen Erklärung von Erleben und Verhalten spielen solche individuellen Persönlichkeitsunterschiede in Form von kognitiven Bewertungs-, Handlungs- oder selbstbezogenen Dispositionen nun eine herausgehobene Rolle.⁵ Gemein ist allen Dispositionen, dass es sich bei ihnen um quantitativ abgestufte Eigenschaften des psychischen Apparats einer Person handelt. Diese können daher nicht direkt erhoben werden, etwa in Interviews erfragt, sondern müssen durch viele fehlerbereinigte Reaktionen eines Individuums auf notwendig stark standardisiertes Material (z.B. Ankreuzen von Testitems, Reaktionen auf eine experimentelle Manipulation) und den nachfolgenden Vergleich mit Reaktionen anderer Individuen auf dasselbe Material ermittelt werden. Anders formuliert: Wie stark eine individuelle Disposition ausgeprägt ist, ist für den Einzelnen introspektiv, aber auch durch Fremdbeobachtung grundsätzlich nicht feststellbar, sondern muss statistisch aus dem Vergleich von Testergebnissen mehrerer Personen erschlossen werden.

Auf der anderen Seite des Modells lassen sich die Ergebnisse qualitativer psychologischer Studien – bei aller Unterschiedlichkeit in Terminologie und je konkreter Konzeption (vgl. dazu im Überblick die Beiträge im Handbuch von Mey/ Mruck 2010) – grundlegend als interpretative Rekonstruktionen subjektiven Sinns beschreiben. Erleben und Handeln von Individuen wird hier als ein sinnhafter, d.h. semantischer Prozess rekonstruiert, welcher sich aus bewussten und unbewussten (aber prinzipiell bewusstseinsfähigen) Bedeutungsrepräsentationen konstituiert. Sei es, dass man die individuelle Konstruktion von Biografie in der Adoleszenz als Identitätsprozess rekonstruiert (Mey 2007b), den Kinderwunsch von Männern als subjektiven Selbstergänzungsprozess versteht (v.d. Lippe 2005) oder die soziale Interaktion mit Sterbenden durch „awareness contexts“ beschreibt (Glaser/Strauss 1980): Individuen wird durch den Verzicht auf Standardisierung bzw. einfaches Reizmaterial der Raum gegeben, ihr je eigenes Verständnis, ihre je eigene Konstruktionsleistung subjektiv zu produzieren, welche die Forschenden dann rekonstruierend berichten. Dabei zeichnen sich qualitative Verfahren durch die Ablehnung einer Engführung der Erhebung auf isolierte Phänomene oder Einheiten hin aus, so dass die sozialen und kulturellen Bezüge des individuellen Bewusstseins häufig deutlich werden.

Folgt man dieser Kurzcharakterisierung typischer Ergebnisse quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden in der Psychologie bis hierher (und für eine eingehende Diskussion wird auf die Literatur verwiesen, vgl. etwa auch die Rezensionen einschlägiger Werke in dieser Ausgabe), wird deutlich, dass man es in der Tat mit einer schwierigen Ausgangslage zu tun hat. Es könnte zunächst äußerst fraglich erscheinen, ob sich hier überhaupt ein lohnenswerter Schnittbereich aus Dispositionen und subjektivem Sinn formulieren lässt. Wir möchten dieses hypothetische Disposition-Sinn-Modell der IQQF daher nun auf die all-

gemein formulierte Forschungsfrage der Erklärung von *Handlungen* bzw. *Verhalten* beispielhaft anwenden und dabei skizzieren, in welcher Weise sich mixed methods bei zwei gleichrangigen Forschungssträngen (qualitativ und quantitativ) zu einer lohnenswerten Forschungsstrategie für die Psychologie entwickeln könnte.

Eine idealtypische Forschungsfrage: die psychologische Erklärung von Verhalten/Handeln⁶

Nehmen wir an, wir möchten erklären, warum sich Individuen auf eine bestimmte Art und Weise verhalten bzw. handeln, einerlei, ob es um das Eingehen einer Partnerschaft, den Umgang mit Fremden oder Schulleistungen geht: Jedes andere beobachtbare Verhalten wäre für diese Diskussion ebenso denkbar. Und nehmen wir weiter an, dass wir dazu *lege artis* sowohl eine quantitative als auch eine qualitative Teilstudie durchgeführt haben, die jeweils für sich genommen dazu geeignet sind, das fragliche Verhalten – bei je eigenem Gegenstandsverständnis und methodischem Vorgehen – verständlich zu machen bzw. zu erklären. Dann erhalten wir unweigerlich zwei völlig unterschiedliche Arten von Aussagen aus diesen Studien.

Die Ergebnisse der quantitativen Teilstudie würden in ihrer grundlegendsten Form – der Anschaulichkeit halber wählen wir einen sehr simplen Prototyp – beispielsweise als eine Regressionsgleichung formuliert werden (Formel 1):

$$V = \beta * D + y \quad (1)^7$$

wobei V für die individuelle Verhaltenswahrscheinlichkeit, D für das quantitative Ausmaß der individuellen Disposition, β für die Stärke des Zusammenhangs zwischen Disposition und Verhalten und y für eine von der Disposition unabhängige, konstante Grundwahrscheinlichkeit stehen. Somit würde die quantitative Studie, eine saubere Durchführung vorausgesetzt, zweifellos dazu beitragen, individuelle Verhaltensunterschiede in V zu erklären, indem sie diese auf unterschiedliche individuelle Ausprägungen in der Disposition D zurückführt – genau dann und in dem Maße wie β als statistisch signifikant von Null verschieden geschätzt werden kann.

Die Ergebnisse der qualitativen Teilstudie – und auch hier wählen wir aus didaktischen Gründen sehr einfache Prototypen – würden sich nun ganz anders darstellen. Beispielweise könnten sie in einer oder mehreren qualitativen, d.h. sinnförmigen Kategorien bestehen, welche ihrerseits differenzierte Unterkategorien umfassen können oder auf Nachbarkategorien verweisen. Diese miteinander verbundenen Kategorien würden dann die subjektive Sicht auf das fragliche Handeln in ihrem Bedeutungsgehalt, in ihrer komplexen individuellen und/oder kontextuellen Einbettung beschreibbar machen. Oder aber wir erhalten – als eine ebenso übliche Form qualitativer Ergebnisse – eine Typologie sensu Kluge (2000; Kelle/Kluge 2010), in der dieser Sinn- und Bedeutungsgehalt in seinem ideal- oder prototypischen Zusammenhang dargestellt wird (vgl. Abbildung 3). Mit anderen Worten ergeben die qualitativen Ergebnisse – in dieser allgemeinen Formulierung und wieder unter der Voraussetzung einer adäquaten Studiendurchführung – sinnhafte semantische, bewusste oder bewusstseinsfähige Repräsentationen, die das individuelle Verständnis oder Vorgehen im Hinblick auf das zur Frage stehende Handeln verstehbar machen.⁸

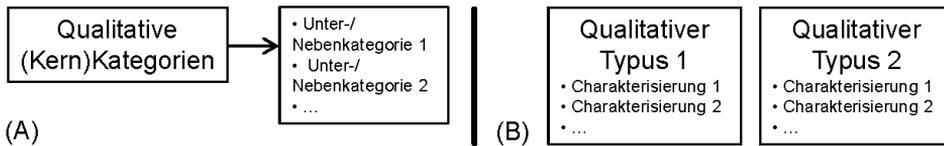


Abbildung 3: Kategorien (A) oder Typen (B) als Beispiele für übliche Formen qualitativer Ergebnisse

Das Problem der Ergebnisintegration lässt sich vor dieser abstrakt skizzierten Ausgangslage nun eingehender diskutieren. Die quantitativen Ergebnisse haben in dem genannten Beispiel gezeigt, dass die psychische Disposition *D* individuelles Verhalten *V* zu einem bestimmten Grad zweifellos vorhersagt. Fragen, die dabei auf *empirischer Basis* notwendig unbeantwortet bleiben müssen, sind etwa: Würden auch andere Dispositionen *D'* oder *D''* das Verhalten in derselben Form hervorbringen? Durch welchen Mechanismus geschieht es, dass die Disposition *D* das Verhalten *V* bestimmt? Inwiefern spielen biografische, kulturelle oder soziale Bedeutungen des Verhaltens *V* und der Disposition *D* in den Zusammenhang hinein?⁹

Und vice versa haben die qualitativen Ergebnisse zweifellos aufgedeckt, wieder in allgemeiner Form und am Beispiel, wie Individuen das fragliche Handeln aus ihrer Perspektive bewerten, mit welchen Bedeutungen sie es belegen, was sie subjektiv mit dem Handeln und der Möglichkeit oder der Erfahrung seiner Ausführung assoziieren, welche Pläne oder Strategien sie dabei subjektiv verfolgen. Was qualitative Ergebnisse wiederum *nicht empirisch* beantworten können, sind Fragen wie: Von welcher Unterkategorie oder qualitativen Charakterisierung eines Typus hängt es wie stark ab, ob eine Handlung zur Ausführung kommen wird? Um wie viel wahrscheinlicher oder unwahrscheinlicher wird das Handeln bei einer spezifischen Kategoriendimension/-eigenschaft oder individueller Zugehörigkeit zu einem bestimmten Typus? Wie stark hängen Sichtweisen und Handlung insgesamt zusammen?¹⁰

Somit ergibt sich in dieser allgemein und abstrakt skizzierten Ausgangslage vor jeder Ergebnisintegration von zwei gleichrangigen Studiensträngen zunächst eine in der Tat *prima facie* eher unvereinbare Situation (vgl. Abbildung 4), von der man hofft, dass sie sich ergänzt, im Wortsinn „komplementiert“ (lat. *complementum*: Ergänzung). Aber wie? Was ist von einer Integration qualitativer und quantitativer Ergebnisse bei der psychologischen Erklärung von Verhalten bzw. Handeln im Disposition-Sinn-Modell zu halten?

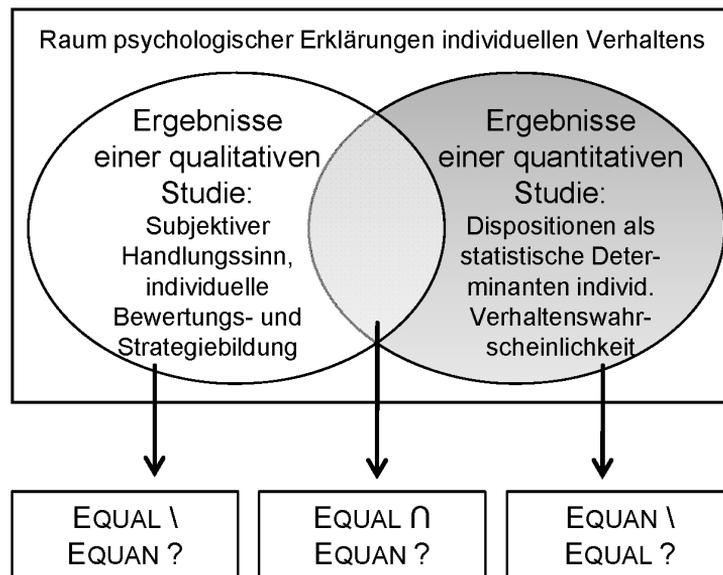


Abbildung 4: Die allgemeine Ausgangslage bei der Ergebnisintegration von zwei gleichwertigen psychologischen Teilstudien zur Erklärung von Verhalten/Handeln.

Wir betrachten hierzu nun zuerst die in Abbildung 4 skizzierte Differenzmenge auf der rechten Seite des Schaubildes. Die Menge $\{EQUAN\} \setminus \{EQUAL\}$ bezeichnet alle Ergebnisse, von denen wir aus der quantitativen Teilstudie wissen, dass sie einen statistischen Effekt auf das fragliche Verhalten besitzen, aber von denen wir gleichzeitig aus dem qualitativen Studienstrang heraus wissen, dass ihnen subjektiv keine Bedeutung beigemessen wird. Bei der psychologischen Erklärung von Verhalten würde es sich hierbei somit um individuelle Dispositionen handeln, welche statistische Determinanten des fraglichen Verhaltens darstellen (z. B. $\beta \neq 0, p < .05$), deren Bedeutungsgehalt durch die Befragten selbst aber nicht thematisiert wird bzw. in den qualitativen Kategorien oder Typen nicht vorkommt. Wir hätten es in diesem Fall also mit für den Einzelnen *subjektiv externalen* Ursachen des Verhaltens zu tun. Beispielsweise könnte eine quantitative Studie finden, dass intelligentere Personen ein bestimmtes Verhalten häufiger zeigen als weniger intelligente, aber gleichzeitig wird der kognitive Anforderungsgrad an das Verhalten qualitativ nicht thematisiert; quantitativ könnte sich ein hohes dispositionelles Bindungsmotiv als Determinante eines Verhaltens erweisen, aber gleichzeitig wird das Streben nach verlässlichen und tiefen Beziehungen subjektiv nicht thematisiert; quantitativ könnten sich nonkonformistische Werthaltungen signifikant auf die Verhaltenswahrscheinlichkeit auswirken, aber gleichzeitig werden Wertfragen durch die Individuen qualitativ nicht herausgestellt.

Eine solche Ergebniskonstellation hätte nun weitreichende und allgemeine Folgen für die psychologische Erklärung. Denn üblicherweise werden quantitative Befunde, vor allem solche aus anspruchsvollen Studien, durch die Forschenden in der einen oder anderen Form kausal interpretiert. An den oben genannten Beispielen könnten solche typischen psychologischen Interpretationen etwa lauten: „weniger intelligente Personen umgehen das Verhalten, da sie die kogni-

tiven Anforderungen meiden“ oder „Bindungsmotivierte zeigen das Verhalten eher, weil sie eine Verschlechterung ihrer persönlichen Beziehungen verhindern wollen“ oder „für Nonkonformisten ist das Verhalten weniger attraktiv“. In jeder empirischen quantitativen Studie finden sich solche, auf Theorien oder dem Alltagsverständnis der Autor/innen basierende Interpretationen von Befunden, meist auf Basis allgemeiner (nomothetischer) Theoriemodelle. Im Fall der Differenzmenge $\{E_{\text{QUAN}}\} \setminus \{E_{\text{QUAL}}\}$ nun – und wir betonen noch einmal: bei zwei gleichrangigen *lege artis*-Erhebungen zum selben Verhalten – könnten solche Interpretationen nun durch den Integrationsschritt auf empirischer Grundlage (!) verworfen werden. Stattdessen könnte durch die Ergebnisintegration, und nur durch diese, eine Erklärung für das Zustandekommen der quantitativen Befunde *außerhalb* des Individuums selbst belegt werden. Denkbar wären hier im Fall der genannten Differenzmenge beispielsweise soziale Selektionseffekte (z.B. andere Akteure platzieren Personen aufgrund der Disposition D in einen verhaltensförderlichen oder -hinderlichen Kontext) oder bislang unbedachte und daher nicht erhobene Wirkungsketten (z.B. die Disposition D erhöht zunächst die Wahrscheinlichkeiten für die Verhaltensweisen A und B, welche sich dann erst auf V auswirken). Diese Erklärungen, und weitere wären denkbar, würden diesem Modell zufolge überhaupt erst durch die Integration qualitativer und quantitativer Ergebnisse *empirisch* plausibilisierbar und eben nicht nur dem brückenhypothetischen oder alltagspsychologischen Talent des Autors bzw. der Autorin überantwortet.

Eine nahezu inverse Konsequenz hätten Befunde, die bei der Ergebnisintegration der in der Abbildung 4 links dargestellten Differenzmenge $\{E_{\text{QUAL}}\} \setminus \{E_{\text{QUAN}}\}$ zugeordnet werden könnten. Hierbei handelt es sich um qualitative Ergebnisse, deren subjektiver Bedeutungs- und Sinngehalt durch keinen der quantitativen Befunde approximiert werden könnte. Es wäre beispielsweise denkbar, dass Befragte bei der Reflexion des fraglichen Handelns dieses stark in den Kontext des eigenen Aufwachsens in ihrer Herkunftsfamilie einordnen, aber gleichzeitig findet keine der im quantitativen Studienstrang eingesetzten psychometrischen Skalen zum erinnerten elterlichen Erziehungsverhalten oder zur Retrospektion auf das Familienklima einen Zusammenhang mit dem Verhalten; dass Beziehungshandeln subjektiv mit dem Nachdenken über zukünftige Entwicklungswege (Trajektorien) in Verbindung gebracht wird, aber gleichzeitig kommt keine der quantitativen Skalen zum idealen Selbstkonzept, zu Lebenszielen oder den *possible selves* (Markus/Nurius 1986) zu einem signifikanten Ergebnis; dass sich qualitativ verschiedene Handlungstypen anhand von Unterschieden in den individuellen Handlungsstrategien finden, aber gleichzeitig ergeben die quantitativen Maße zur Handlungsorientierung keine robuste oder vergleichbare Clusterlösung auf Seiten der unabhängigen Variablen.

Auch diese Konstellation hätte gewichtige und allgemeine Konsequenzen für die psychologische Erklärung. Befunde aus dieser Differenzmenge lassen sich so verstehen, dass die qualitative Teilstudie individuelle Repräsentationen von Bedeutungen oder Prozessen aufgedeckt hat, die zwar die subjektive Auseinandersetzung mit der fraglichen Handlung adäquat widerspiegeln, sich jedoch nicht direkt auf die individuelle Handlungsbereitschaft oder die Wahrscheinlichkeit, diese Handlung auch auszuführen, auswirken. Dies könnte dann in der qualitativen Teilstudie beispielsweise dazu führen, stärker nach individuellen oder sozialen Inhibitionsprozessen zu fragen, welche die subjektiven Handlungsgründe von der Umsetzung trennen. Diese Fragen würden

wiederum erst durch die Integration qualitativer und quantitativer Ergebnisse, und nur durch diese, sinnvoll und auf *empirischer Basis* gestellt und nicht nur dem Interpretationshorizont des qualitativen Forschenden überantwortet bleiben.

Kommen wir abschließend zur letzten verbliebenen Teilmenge in unserem Modell der Ergebnisintegration, nämlich der in Abbildung 4 in der Mitte angeordneten Schnittmenge $\{E_{QUAL}\} \cap \{E_{QUAN}\}$. Diese Schnittmenge beinhaltet *sowohl* qualitative Ergebnisse zum individuellen Handeln, deren subjektiver Bedeutungs- bzw. Sinngehalt durch quantitative Befunde approximiert werden kann, *als auch* quantitativ ermittelte dispositionelle Determinanten von Verhalten, deren Bedeutung sich in den qualitativ rekonstruierten Sinnstrukturen wiederfindet. Somit können die Ergebnisse dieses Schnittbereichs einerseits zeigen, welche individuellen Dispositionen in welchem quantitativen Ausmaß zum Verhalten führen, andererseits wäre gleichzeitig auch der empirische Mechanismus qualitativ substantiierbar; denn der Stellenwert des intensionalen Gehalts der Disposition in der subjektiven Auseinandersetzung mit dem Handeln kann anhand der qualitativen Rekonstruktion direkt belegt werden.

Ganz allgemein könnte man bei dieser Schnittmenge also von *handlungsrelevanten Personmerkmalen* oder von *verhaltensförderlichen Sichtweisen* sprechen. Am Beispiel der Studie von v.d. Lippe (2010) zum Kinderwunsch junger Männer und dem Übergang zur Erstvaterschaft lässt sich diese Schnittmenge illustrieren: Junge Männer betonten im qualitativen Studienteil beispielsweise die Bedeutung einer guten Partnerschaft für ihren Kinderwunsch, gleichzeitig wirkten sich ebenso ihre psychometrisch erfassten Einstellungen zur Partnerschaft signifikant positiv auf die Wahrscheinlichkeit einer Vaterschaft aus. Eine vollständige psychologische Handlungserklärung wäre dem skizzierten Disposition-Sinn-Modell zufolge auf *empirischer Basis* sogar ausschließlich durch die Integration qualitativer und quantitativer Befunde möglich.

Fazit und Einordnung des Diskussionsbeitrags

Wie ist nun dieses, hier in Form eines Diskussionsbeitrags vorgestellte Disposition-Sinn-Modell (DS-Modell) in den Kontext der aktuellen Diskussion um mixed methods und des Themas dieses Schwerpunktteils einzuordnen? Wir denken, dass es ein gewisses Erklärungspotenzial enthält und sich auf einige der strittigen Fragen aus der oben eingeführten Diskussion zur Methodenintegration (vgl. Abschnitt 2.1) mit einem spezielleren Blick auf die Psychologie Gewinn bringend beziehen lässt.

Zunächst einmal wird durch den Diskussionsbeitrag unmittelbar einsichtig, warum die Frage nach der Integration qualitativer und quantitativer Methoden (IQQF) für manche Teildisziplinen der Psychologie attraktiver sein dürfte (wir sprachen hier eingangs von „Kristallisationskernen“) als für andere. Denn nicht jedes Teilgebiet der Psychologie hat es überhaupt mit der sinnhaften Auseinandersetzung von Individuen mit dem Forschungsgegenständen zu tun. Wahrnehmungs- oder neuropsychologische Effekte etwa beinhalten in derart geringem Umfang Fragen nach subjektivem Sinn, dass eine IQQF in der Lesart des DS-Modells hier kaum als sinnvolle Strategie erscheint. Es sind also vor allem diejenigen Teildisziplinen, in denen das sinnförmige individuelle Erleben oder Handeln von Subjekiven interessiert (z.B. die Sozial-, Kultur-, Persönlichkeits-, Entwicklungs-, Familien- oder Pädagogische Psychologie), für die die IQQF überhaupt eine interessante Strategie darstellen kann.

Ferner können wir anhand unseres Diskussionsbeitrags auf die oben (Abschnitt 2.1) zitierten Caveats und (z.T. apodiktisch formulierten) Limitationen bei der IQQF genauer und bewertend eingehen. Wir stimmen erstens mit Creswell und Plano Clark (2007) überein, dass es sich bei der gleichrangigen IQQF auf der Ergebnisseite in der Tat um ein anspruchsvolles Vorgehen handelt, wenn nicht gar um das anspruchsvollste bei der IQQF. Die etwas vage bleibenden Vorschläge der Autor/innen, hier auf Tabellen oder Beschreibungen zurückzugreifen, lassen sich aus unserer Sicht mithilfe des DS-Modells für die Psychologie fundieren und mit den Präzisierungen zum parallelen Mischdesigns von Teddlie und Tashakkori (2009) operationalisieren. Als *adäquat* und *konsistent* würde sich ein *IQQF-Design* (die kursiven Begriffe werden bei Teddlie und Tashakkori explizit so genannt) zum einen genau dann erweisen, wenn die Grundvoraussetzungen des DS-Modells erfüllt sind, nämlich die Möglichkeit, sinnvolle qualitative wie quantitative Fragen an denselben Forschungsgegenstand zu formulieren und in der Ergebnisintegration die grundlegende Eigenständig- und Gleichrangigkeit beider Ergebnisformen zu bewahren. Als *effizient*, *distinkt* und *korrespondierend* würde sich zum anderen die *interpretative Strenge* (ebenfalls Begriffe von Teddlie und Tashakkori) bei der IQQF in der Psychologie dann erweisen, wenn – wie im DS-Modell aufgeführt – (1) erst auf der Ergebnisseite (2) alle Ergebnisse der einen Teilstudie (3) vollständig den (4) semantisch korrespondierenden der jeweils anderen gegenüber gestellt werden und (5) dann alle drei Überschneidungsbereiche des DS-Modells gesondert Berücksichtigung finden. Genau dann wird sich die Gesamtaussage aus einer IQQF-Studie auch als systematisch und methodisch vertretbar darstellen – als „defensibel“, wie Greene (2007, S. 122) in der Darstellung ihres Konvergenz-Komponentendesigns forderte.

Genau dann wäre schließlich auch Morse und Niehaus (2009) zu widersprechen und ein wirklich gleichrangiges Design mit zwei Studienteilen in Großbuchstaben (z.B. QUAN + QUAL) ihrer Systematik zu ergänzen. Denn, so ließe sich mit Kelle (2008) sagen, sowohl qualitative als auch quantitative Vorgehensweisen zielen auf Kausalaussagen über ihren Gegenstandsbereich, und der herkömmliche, auch bei Morse und Niehaus so praktizierte, wechselseitige Ausschluss von induktivem versus deduktivem Gesamtverfahren (theoretical drive) ließe sich – ebenfalls mit Kelle – durch den Bezug auf die abduktive Inferenzform erkenntnistheoretisch fundiert erweitern (Kelle 2008, S. 124ff.).

Es ist klar, dass das DS-Modell trotz seiner u.E. *prima facie*-Nützlichkeit aus Darstellungsgründen sehr abstrakt und limitiert formuliert war. Von vielen weiteren Erklärungsansätzen sowohl der quantitativen Psychologie (z.B. state-Eigenschaften) als auch der qualitativen Forschung (z.B. objektive Hermeneutik) wurde abgesehen, und es wäre wünschenswert und notwendig, diese Erweiterungen in zukünftigen Arbeiten weiter zu verfolgen. Dennoch denken wir, dass die eingehende Beschäftigung mit Fragen wie den oben skizzierten durchaus weit reichende Konsequenzen für die Disziplin haben könnte. Denn bereits dieses (limitierte) Modell bot hinreichend Motive für die stärkere Zusammenführung qualitativer und quantitativer Forschung, da sich dadurch erhebliche Konsequenzen für die psychologische Erklärung selbst ableiten ließen. Auch wenn wir lediglich den Fall der Ergebnisintegration bei zwei gleichrangigen Studienteilen zur identischen Forschungsfrage skizziert haben, sind andere Integrationsmodi und -designs vermutlich ebenfalls relevant.

4. Zusammenfassung und Ausblick auf die Beiträge des Schwerpunktteils

In dieser erweiterten Einführung in den Schwerpunktteil dieses Heftes haben wir einen Einblick in einige und, wie wir denken, für die Psychologie relevante Aspekte der aktuellen mixed methods-Diskussion gegeben sowie einen eigenen Diskussionsbeitrag zur Integration qualitativer und quantitativer Forschung (IQQF) aus der spezifischen Sicht der Psychologie präsentiert. Die hier vorgestellte systematisierende und zusammenfassende Diskussion der aktuellen Ansätze zur IQQF implizierte dabei eine Abkehr von eindimensionalen Betrachtungsweisen: Sowohl inhaltlich als auch methodisch wird der Anspruch der Überwindung einer Ära psychologischen Denkens und Forschens formuliert, in der konkurrierend kontroverse Konzepte des psychischen Apparats und seiner Funktionen unverbunden nebeneinander stehen oder einander im Sinne von Paradigmenwechseln gegenseitig ablösen. Diese paradigmatische Heterogenität – Madill und Gough (2008) sprechen von einer paradigmatischen Fragmentierung – betrifft eben nicht nur die psychologische Theoriebildung, sondern auch Methodologie und Methodik.

Wir erachten den formulierten integrativen Anspruch als besonders bedeutsam für die Disziplin, da sich – weit über die klassische Differenzierung in naturwissenschaftlich-nomothetische und geisteswissenschaftlich-idiografische Ansätze hinaus – heute eine Pluralität von Gegenstandsverständnissen und Herangehensweisen etabliert hat, deren Geltungsansprüche untereinander konkurrieren und einer Integration (und sei es einer Integrationsmöglichkeit) harren. So leisten beispielsweise im psychologischen Verständnis von Persönlichkeit und Persönlichkeitsstörung psychoanalytische, neurobiologische und evolutionspsychologische, behavioristische, kognitivistische, faktorenanalytische, humanistische, genderorientierte, interaktionistische, stresstheoretische sowie kulturelle Modelle weitgehend unverbunden theoretische Beiträge, und es werden jeweils methodologisch und methodisch unterschiedlichste Forschungsstrategien vorgeschlagen (Frommer 2009).

Darüber hinaus gleichen sich, trotz aller Unterschiede, quantitative und qualitative Zugänge in ihrer Eigenart, innerhalb ihrer selbst ebenso eine Pluralität von Datenerhebungs- und -auswertungsmethoden zu pflegen. Besonders für die qualitativen Ansätze ist weiterhin strittig, ob die verschiedenen Ansätze ein gemeinsames methodologisches Fundament verbindet. Versuche etwa, eine methodisch verstandene Hermeneutik (Rennie 2006) zur gemeinsamen Basis qualitativer Methoden zu erklären, sind nicht unwidersprochen geblieben.

Dieser Hintergrund und Kontext verleiht der Frage der IQQF zusätzlich Brisanz. Dabei kann die Theoriebildung aber besonders dann stimuliert, herausgefordert und befruchtet werden, wenn mit unterschiedlicher Methodik erforschte Ergebnisse sich nicht gegenseitig bestätigen und erhärten, sondern zur Herausbildung eines mehrschichtigen, spannungsreichen und dialektischen Gegenstandsverständnisses zwingen. Dieses Prinzip findet sich auch in dem skizzierten Disposition-Sinn-Modell wieder und wird hierin vor allem hinsichtlich zukünftiger Synthesemöglichkeiten diskutiert. An dieser Stelle wäre zusätzlich sicher noch zu ergänzen, dass Kontradiktionen nicht nur beim Vergleich der introspektiv zugänglichen und qualitativ analysierbaren Binnenperspektive der Beforschten mit den Ergebnissen quantitativer Erfassung von Dispositionen zu erwarten

sind, sondern auch *innerhalb* beider Bereiche in Abhängigkeit von den jeweiligen Operationalisierungen und Fokussierungen auf Einzelaspekte der zugrunde liegenden Konstrukte. Für das tiefere Verständnis widersprüchliche Ergebnisse innerhalb qualitativer Ergebnisse bietet sich auch heute noch der innerhalb der Psychoanalyse als Basiskonzept etablierte Begriff des inneren Konflikts (Frommer 2007; Frommer/Langenbach 2006) an.

Somit erscheint uns zum gegenwärtigen Zeitpunkt die zusammenfassende Feststellung zutreffend, dass es sich bei der IQQF um einen derzeit sehr offenen methodischen Entwicklungsprozess handelt und dass die Psychologie nur davon profitieren kann, wenn sie sich stärker als bislang darauf einlässt. Dafür legen auch die in diesem Schwerpunktteil gebündelten Forschungsarbeiten exemplarisches und beredtes Zeugnis ab, teilen doch alle Beitragenden die Einschätzung eines für die Psychologie möglichen, hohen Profits durch die Integration qualitativer und quantitativer Methoden für ihre jeweiligen Subdisziplinen. Dabei gehen die Beiträge im Einzelnen sehr unterschiedliche Wege und bilden – ohne dass es ursprünglich so geplant gewesen wäre – ein weites Spektrum möglichen IQQF-Designs ab.

Nicola Baumann und *Mechthild Kiegelmann* führen an einem bedeutenden Thema aus der Pädagogischen Psychologie, nämlich der Evaluation psychologischer Interventionsprojekte im schulischen Kontext, vor, wie sich durch die Implementierung von vertiefenden qualitativen Fallstudien zusätzlich zu quantitativen Verfahren relevante Erkenntnisgewinne erzielen lassen. Häufig stellt sich nach der Implementierung eines Interventionsprojekts ja die Frage, ob und was die Teilnehmenden überhaupt gelernt haben und wie man das Lernen methodisch adäquat erfassen kann. Bereits im quantitativen Studienteil sind sich die Autorinnen der Erfassungsproblematik bewusst und verbinden nicht-reaktive (Reaktionszeit-)Testungen mit Fragebögen. Diese beiden Verfahren zeigen zunächst widersprüchliche und nur hypothetisch erklärbare Ergebnisse. Hier kommen nun die qualitativen Interviews mit Interventionsteilnehmenden aus verschiedenen Gruppen ins Spiel. Der Einbezug dieser Ergebnisse stützt nun auf empirischer Basis (!) die im quantitativen Studienteil formulierte Hypothese einer Dissoziation zwischen Wissen und Tun. Die Integration qualitativer Befunde kann erklären, warum ein vermeintlich (quantitativ) hoch selbstmotivierter Teilnehmer in seinem Tun von der Intervention faktisch wenig profitiert, während ein zunächst vermeintlich gering selbstmotivierter Teilnehmer schließlich sowohl sein Tun als auch seine quantitativ erfasste Selbstmotivation steigern kann. Zwei qualitativ heraus gearbeitete Selbstkontrollstrategien dienen der empirischen Substantiierung der entsprechenden nomothetischen Hypothesen: ein klassisches, wenngleich in der Psychologie noch massiv unterrepräsentiertes Vorgehen beim Einsatz qualitativer Verfahren in einem quantitativen Forschungskontext, das sich für die methodische Weiterentwicklung geradezu anbietet.

Meike Watzlawik behandelt in ihrem entwicklungs- und familienpsychologischen Beitrag zu den Scheidungsfolgen für Kinder die notorische Frage, man kann fast sagen: der gesamten quantitativen Psychologie, was hinter den Kreuzen in Fragebögen steckt. Der Beitrag zeigt am empirischen Beispiel, wie man durch die ökonomische und parallele Implementierung einer einzelnen qualitativen Nachfrage („freies Erläutern“) relevante Erkenntnisgewinne durch die IQQF erzielen kann. Die Autorin geht dabei von einer der Grundfragen der Scheidungsfolgenforschung aus, nämlich jener, ob und wie stark bzw. lange Kinder unter einer elterlichen Trennung leiden. Dies wird häufig, so auch von der

Autorin, durch Likert-Skalen erfragt, die in ihrem Fall US-amerikanischer Jugendlicher mehrere Jahre nach dem Ereignis zeigen, dass sich die retrospektive Bewertung mit der Zeit deutlich positiver gestaltet als der Rückblick auf die Zeit des Ereignisses. Mithilfe der qualitativen Nachfrage gelingt es der Autorin nun, in der Querschnittserhebung einen Einblick in die sonst meist unbeachtet bleibenden subjektiven Anpassungsprozesse, in die individuelle Auseinandersetzung mit der Scheidung der Eltern sowie in das Gelingen und Scheitern dabei heraus zu arbeiten. Für die Autorin stehen zwei methodologische Hauptschlüsse am Ende der Integration: (1) Die Implementation eines qualitativen Nachfrageteils trägt dazu bei, einen zentralen theoretischen Mechanismus der Veränderung (Person-Umwelt-Gleichgewicht) zu bestätigen und empirisch abzubilden; und (2) es besteht eine generelle Notwendigkeit, sich über Entwicklungsverläufe jenseits von „Globaleinschätzungen“ oder „Grundverständnissen“ durch interpretative Verfahren ein genaueres empirisches Bild zu machen.

In den nächsten beiden Beiträgen verändert sich die Richtung der IQQF grundlegend, da beide von einem qualitativen Hauptteil ausgehen. *Holger von der Lippe* und *Juliane Rösler* führen in ihrem Beitrag aus der psychologischen Partnerschafts- und Netzwerkforschung den parallelen psychodiagnostischen Einsatz von quantitativen Verfahren innerhalb einer qualitativen Kernstudie vor. Sie fragen dabei zunächst explorativ, ob und in welcher Form der Umgang mit gemeinsamen und getrennten Netzwerkpartnern in Partnerschaften junger Erwachsener subjektiv relevant ist, und kodieren qualitative Interviews dazu induktiv-theoretisch. Im Anschluss an die Entwicklung eines qualitativen Theoriemodells für das Verständnis der Netzwerkgestaltung nutzen sie psychometrische Skalen, um die Interviewpartner/innen quasi-psychodiagnostisch in dispositionell distinkte Gruppen zu unterteilen. Diese Integration quantitativer Verfahren in den qualitativen Hauptstrang ermöglicht einen unmittelbaren theoretischen Rückbezug der qualitativen Ergebnisse auf den Wissensbestand der quantitativen Persönlichkeits- und Beziehungspsychologie – und eine Aufklärung bisherig unklarer Zusammenhänge.

Carolin Demuths Beitrag aus der kulturpsychologisch fundierten Sekundäranalyse des Mainzer Entwicklungslängsschnitt behandelt schließlich die womöglich komplexesten Integrationsfragen dieses Schwerpunktteils. Denn hier stehen zunächst die ohnehin anspruchsvollen Fragen (siehe unsere Bemerkungen zu Beginn dieses Abschnitts) einer Integration verschiedener qualitativer Datensorten in einem Langzeitlängsschnitt zur Individualentwicklung vom Kleinkind- bis zum jungen Erwachsenenalter zur Debatte, zu denen dann jeweils quantitative Daten ergänzt werden sollen. Dem Beitrag ist dabei hoch anzurechnen, dass er einerseits die methodologischen und auch epistemologischen Herausforderungen solcher Designs nicht verschweigt, und andererseits eine klare Position bezieht, indem er argumentiert, dass wir in der kultur- und sozialwissenschaftlich informierten Entwicklungspsychologie keine andere Wahl haben, als uns auf diese Komplexität einzulassen, diese „auszuhalten“, wie Demuth schreibt. Nur dadurch, so die Autorin, werde es möglich, ein tieferes Gesamtverständnis der Forschungsfrage zu erlangen und unterschiedliche Zugänge wirklich Gewinn bringend komplementär zur Vervollständigung und Präzisierung von subjektiven Entwicklungsverläufen über die Lebensspanne einsetzen zu können.

Wir wollen noch diesem kurzen Gang durch die Beiträge einem möglichen Missverständnis vorbeugen: Sämtliche Beiträge dieses Schwerpunktes könnten nämlich grundsätzlich (und leicht) von zwei Seiten her zu kritisieren sein: näm-

lich dass sie sich einerseits als empirische Studien nur sehr selektiv auf den quantitativen Mainstream ihrer Themen beziehen und diesen ebenso selektiv erweitern; und dass sie andererseits die Systematik hinter ihren Integrationsbemühungen zu wenig auf eine verallgemeinerbare, theoretisch-epistemologisch fundierte Basis stellen. Gegen diese beiden möglichen Kritiklinien möchten wir die Beiträge bereits präventiv verwahren. Denn alle Beitragenden waren von uns gehalten, an einem *exemplarischen*, aus ihrer jeweiligen Forschungspraxis auszuwählenden *Integrationsproblem* die Möglichkeiten der IQQF jeweils am konkreten Beispiel vorzuführen und auf die mögliche Bedeutung für Theorie und Methodik in der Form von Implikationen aus ihren Ergebnissen heraus einzugehen. Hierbei gilt, dass die (deutschsprachige) Psychologie ohne Zweifel noch ganz am Anfang einer (vorsichtigen) Implementierung qualitativer Methoden oder mixed methods-Ansätze in ihren methodischen Kanon steht (vgl. dazu auch die relevanten Buch-Rezensionen in dieser Ausgabe). Von daher konnten die Beiträge dieses Schwerpunkts keine Wunder vollbringen; das sollten und behaupten sie auch nicht. Sie markieren zwangsläufig gleich viel noch zu gehende wie zurückgelegte Wegstrecke. Dabei zeigen sie jedoch in u.E. überzeugender und für das Fach relevanter Art und Weise Wege auf, durch die man das innovative Potenzial der IQQF an die klassischen Fragen der Psychologie anschließen und dadurch für die jeweilige Subdisziplin produktiv nutzbar machen könnte. Wir denken, dass die Lesenden dieses Schwerpunktteils ebenso davon profitieren können, sich auf die Komplexität der verhandelten method(olog)ischen wie empirischen Fragen einzulassen und diese – dann sicher mit Gewinn – auszuhalten.

Anmerkungen

- 1 Es wird beispielsweise ein „QUAL+qual+quan → qual+qual → quan“-Design diskutiert (Morse/Niehaus 2009, S. 142ff.).
- 2 Der Abschnitt 3 geht auf einen genuinen Vorschlag des Erstautors zurück.
- 3 Nebenbei erscheint uns hier die Vermutung plausibel, dass einer der Gründe für die historische Marginalisierung qualitativer Methoden in der Psychologie eben auch in genau dieser unbeantworteten Frage der Integration liegen könnte (zur Frage des Stellenwerts qualitativer Forschung und der Methodendebatte in der Psychologie, vgl. aktuell auch: Breuer 2010; Mey 2007a; Michell 2011; Mruck/Mey 2010).
- 4 Zur Veranschaulichung kann man sich vor Augen halten, dass Forschungsfragen wie „Profitieren Schüler von Intervention X?“, „Verändern sich Vorurteile im Intergruppenkontakt?“ oder „Warum trennen sich Paare?“ unseres Erachtens keine Methodologie a priori ausschließen.
- 5 Wir beziehen uns hier also zentral auf den trait-Aspekt von Persönlichkeit, Merkmale des aktuellen psychischen Zustandes (states) werden aus Gründen der Stringenz des Arguments nicht aufgeführt, das Modell ist aber prinzipiell um diesen Aspekt erweiterbar.
- 6 Wieder werden wir uns aus Platzgründen auf dieses Beispiel beschränken, betonen aber, dass eine parallele Argumentation ebenso zum individuellen Erleben möglich wäre.
- 7 Auf das Eintragen von Mess- und Modellfehlertermen verzichten wir aus didaktischen Gründen.
- 8 Beispielsweise könnten solche Ergebnisse biografische Bindungen, subjektive Motivenlagen oder individuelle Zukunftsvorstellungen beschreiben, die Personen ihrem Handeln zugrunde legen. Auch welche sozialen oder kulturellen Bezüge subjektiv eine Rolle spielen, würde erklärbar werden.

- 9 Freilich wären alle diese Fragen weiterhin durch quantitative Forschung behandelbar. Die zuletzt aufgeführte Frage könnte beispielweise durch alters-, kultur- und lagesensitive Folgeerhebungen behandelt werden – neue Studien also, die dann auch wiederum neu in ähnlicher Art und Weise befragt werden könnten (und dies üblicherweise ja auch werden).
- 10 Freilich wären alle diese Fragen wiederum durch qualitative Forschung behandelbar. Die zuletzt aufgeführte Frage könnte man beispielweise durch Hinzuziehen und den systematischen Vergleich (*constant comparison*) weiterer Fälle, durch die Herausarbeitung der Relation von Kategorien zu Subkategorien datenbasiert bestimmen – neue Studien also, die dann auch wiederum neu in ähnlicher Art und Weise befragt werden könnten (und dies üblicherweise auch werden).

Literatur

- Asendorpf, J. B. (2010): Psychologie der Persönlichkeit. 4., überarb. u. aktual. Aufl. Berlin.
- Breuer, F. (2010): Wissenschaftstheoretische Grundlagen qualitativer Methodik in der Psychologie. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden, S. 35–49.
- Creswell, J. W./Plano Clark, V. L. (2010): Designing and Conducting Mixed Methods Research. Thousand Oaks.
- Glaser, B. G./Strauss, A. L. (1980): Awareness of Dying. New York.
- Flick, U. (2004): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden.
- Flick, U. (2010): Triangulation. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden, S. 278–289.
- Frommer, J. (2007): Psychoanalyse und qualitative Sozialforschung in Konvergenz: Gibt es Möglichkeiten, voneinander zu lernen? In: Psyche 61 (8), S. 781–803.
- Frommer, J. (2009): Begriffsbestimmung und Klassifikation von Persönlichkeitsstörungen. In: Haltenhofm H./Schmid-Ott, G./Schneider, U. (Hrsg.): Persönlichkeitsstörungen im therapeutischen Alltag. Lengerich, S. 11–32.
- Frommer, J./Langenbach, M. (2007): The Psychoanalytic Case Study as a Source of Epistemic Knowledge. In: Frommer, J./Rennie, D. L. (Eds.): Qualitative Psychotherapy Research. Methods and Methodology. 2. Aufl. Lengerich, pp. 50–68.
- Greene, J. C. (2007): Mixed Methods in Social Inquiry. San Francisco.
- Hitzler, R. (2007): Wohin des Wegs? Ein Kommentar zu neueren Entwicklungen in der deutschsprachigen „qualitativen“ Sozialforschung [31 Absätze]. In: FQS 8 (3), Art. 4, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs070344> [26.3.2011].
- Jahoda, M./Lazarsfeld, P. F./Zeisel, H. (1933/1975): Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch. Frankfurt a.M.
- Kelle, U. (2008): Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte. 2. Aufl. Wiesbaden.
- Kelle, U./Kluge, S. (2010): Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden.
- Kluge, S. (2000): Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung. In: FQS 1 (1), Art. 14. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001145> [27.09.2011].
- Lippe, H. von der (2005): Dimensionen und Determinanten des Kinderwunsches von Männern in Ostdeutschland in den 1990er Jahren. In: Tölke, A./Hank, K. (Hrsg.): Männer – das „vernachlässigte“ Geschlecht in der Familienforschung. Sonderheft 4 der Zeitschrift für Familienforschung. Wiesbaden, S. 44–70.
- Lippe, H. von der (2010): Motivation and Selection Processes in a Biographical Transition: A Psychological Mixed Methods Study on the Transition Into Fatherhood. In: Journal of Mixed Methods Research 4 (3), pp. 199–221.

- Madill, A./Gough, B. (2008): Qualitative Research and Its Place in Psychological Science. In: *Psychological Methods* 13 (3), pp. 254–271.
- Markus, H./Nurius, P. (1986): Possible Selves. In: *American Psychologist* 41 (9), pp. 954–969.
- Mayring, P. (2001): Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse [31 Absätze]. In: *FQS* 2 (1), Art. 6, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs010162> [27.09.2011].
- Mayring, P.: Introduction. In: Mayring, P./Huber, G. L./Gürtler, L./Kiegelmann, M. (Eds.): *Mixed Methodology in Psychological Research*. Rotterdam, pp. 1–4.
- Mayring, P./Jenuß-Schiefer B. (2005): Triangulation und ‚Mixed Methodologies‘ in entwicklungspsychologischer Forschung. In: Mey, G. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Entwicklungspsychologie*. Köln, S. 515–528.
- Mayring, P./Huber, G. L./Gürtler, L./Kiegelmann, M. (2007): *Mixed Methodology in Psychological Research*. Rotterdam.
- Mey, G. (2007a): Stand und Perspektiven einer „Qualitativen Psychologie“ (in Deutschland). Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Journal für Psychologie* 15 (2), <http://www.journal-fuer-psychologie.de/jfp-2-2007-1.html> [26.03.2011].
- Mey, G. (2007b): Qualitative Research on “Adolescence, Identity, Narration”: Programmatic and Empirical Examples. In: Watzlawik, M./Born, A. (Eds.): *Capturing Identity: Quantitative and qualitative methods*. New York, pp. 53–69.
- Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.) (2010): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden.
- Michell, J. (2011): Qualitative Research Meets the Ghost of Pythagoras. In: *Theory & Psychology* 21 (2), pp. 241–259.
- Morse, J. M./Niehaus, L. (2009): *Mixed Methods Design*. Walnut Creek.
- Mruck, K./Mey, G. (2010): Einleitung. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): *Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden, S. 11–32.
- Nerlich, B. (2004): Coming Full (Hermeneutic) Circle: The Controversy About Psychological Methods. In: Todd, Z./Nerlich, B./McKeown, S./Clarke, D. D. (Eds.): *Mixing Methods in Psychology: The Integration of Qualitative and Quantitative Methods in Theory and Practice*. Hove, pp. 17–36.
- Rennie, D. L. (2006): Grounded Theory Methodology as Methodical Hermeneutics: Reconciling Realism and Relativism. In: Frommer, J./Rennie, D. L. (Eds.): *Qualitative Psychotherapy Research. Methods and Methodology*. 2. Aufl. Lengerich, pp. 32–49.
- Schreier, M./Fielding, N. (Hrsg.) (2001): *Qualitative and Quantitative Research: Conjunctions and Divergences/Qualitative und quantitative Forschung: Übereinstimmungen und Divergenzen*. In: *FQS* 2 (1). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/issue/view/26> [26.03.2011].
- Schreier, M./Odağ, Ö. (2010): Mixed Methods. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden, S. 263–277.
- Teddlie, C./Tashakkori, A. (2009): *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. Thousand Oaks.
- Thomae, H. (1959): Forschungsmethoden der Entwicklungspsychologie. In: Thomae, H. (Hrsg.): *Handbuch der Psychologie, Band 3: Entwicklungspsychologie*. Göttingen, S. 46–75.
- Todd, Z./Nerlich, B./McKeown, S. (2004): Introduction. In: Todd, Z./Nerlich, B./McKeown, S./Clarke, D. D. (Eds.): *Mixing Methods in Psychology: The Integration of Qualitative and Quantitative Methods in Theory and Practice*. Hove, pp. 3–16.
- Todd, Z./Nerlich, B./McKeown, S./Clarke, D. D. (Eds.) (2004): *Mixing Methods in Psychology: The Integration of Qualitative and Quantitative Methods in Theory and Practice*. Hove.
- Todd, Z./Nerlich, B. (2004): Future Directions. In: Todd, Z./Nerlich, B./McKeown, S./Clarke, D. D. (Eds.): *Mixing Methods in Psychology: The Integration of Qualitative and Quantitative Methods in Theory and Practice*. Hove, pp. 231–238.

Mechthild Kiegelmann & Nicola Baumann

Ein methodenintegratives Interventionsprojekt zur Selbstregulation von Schülerinnen und Schülern

A mixed methods intervention project on self-regulation abilities of students

Zusammenfassung

Schülerinnen und Schüler der 11. gymnasialen Klassenstufe sollten durch ein Interventionsprojekt in ihrer Fähigkeit zur Selbstmotivierung gefördert werden. Die Wirksamkeit der Intervention wurde durch ein methodenintegratives Vorgehen evaluiert. Quantitative Effekte wurden durch Fragebogen und nicht-reaktive Reaktionszeitmaße im Computer-Experiment erfasst. Qualitative Daten wurden per Interview erhoben. Gegenstand der qualitativen Untersuchung waren Erfahrungen der Schüler und Schülerinnen mit deren schulbezogenen Selbstmotivierungsfähigkeiten. Die Ergebnisse zeigten übereinstimmend, dass gerade Schülerinnen und Schüler mit anfänglichem Selbstmotivierungsdefizit von der Intervention in den Reaktionszeitmaßen profitierten. Dabei zeigten sich allerdings Dissoziationen zwischen Wissen und Tun: Die Schülerinnen und Schüler mit anfänglichem Selbstmotivierungsdefizit konnten schwierige Absichten im Computer-Experiment nach der Intervention signifikant leichter in die Tat umsetzen als vor der Intervention (Tun). Im Fragebogen berichteten sie jedoch keine signifikanten Veränderungen ihrer Selbstmotivierungsfähigkeiten (Wissen). Auch in den qualitativen Analysen zeigten sich Dissoziationen zwischen Wissen und Tun. Die Ergebnisse aus der Integration beider Verfahren sind ein Beleg für die Annahme, dass Selbstmotivierung intuitiv erfolgen kann.

Abstract

High school students (grade 11) were to be supported by an educational intervention to strengthen their ability for self motivation. The effects of the intervention were evaluated via an approach that integrates quantitative and qualitative methods. Quantitative effects were measured by paper and pencil surveys and by using non-reactive measures of reaction time in a computer based experiment. Qualitative data were collected by interview. Descriptions of experiences with the intervention as well as the students' school relevant abilities for self motivation were in the center of the qualitative part. Results show in both data sets that who benefitted from the intervention in the reaction time measures were those high school students that initially showed a deficit in self motivation. However, dissociations showed between knowing and doing: After the intervention it was those students with initial deficit in self motivation who were more able to put into practice challenging intentions in the computer experiment (action). In the survey, however, they did not express significant changes in their abilities for self motivation (knowledge). Similarly, the qualitative analyses showed dissociations between action and knowledge. Results of both methods are compatible to the assumption that self motivation can be intuitive.

Schlagworte: bewusste Selbstkontrolle, intuitive Selbstregulation, Selbstmotivierung, qualitatives Interview, Stroop-Aufgabe

Keywords: conscious self-control, intuitive self-regulation, self-motivation, qualitative interview, Stroop task

1. Einleitung

Bei Schulproblemen stehen Eltern sowie Lehrerinnen und Lehrer oft hilflos vor der Frage, was mit den Schülerinnen und Schülern nun eigentlich los ist. Wollen sie nicht mitarbeiten und lernen oder können sie es nicht? Und was genau wollen oder können sie nicht? An dieser Stelle wäre es schön, genauere diagnostische Informationen zu bekommen, um die spezifischen Probleme mit gezielten Interventionen besser angehen zu können. Schulische Leistungen sind nicht allein durch Intelligenz und Motivation beeinflusst, sondern auch durch vielfältige selbstregulatorische Fähigkeiten. Selbstregulation trägt dazu bei, dass Schülerinnen und Schüler ihr Begabungspotenzial tatsächlich in Leistung umsetzen können (Baumann/Gebker/Kuhl 2010). Kuhl (2004) konnte beispielsweise zeigen, dass Schülerinnen und Schüler, die ihr Potenzial nicht voll ausschöpfen und trotz überdurchschnittlicher Intelligenz nur unterdurchschnittliche Schulnoten haben (so genannte „Underachiever“), Selbstregulationsdefizite aufweisen. Die Erhebung und gezielte Förderung von Selbstregulation ist daher wichtig, um Schülerinnen und Schüler darin zu unterstützen, ihr gesamtes Potenzial (d.h. ihre Wünsche, Interessen und Fähigkeiten) entfalten zu können.

In dem hier vorgestellten Projekt wurden Daten über Selbstregulationsfähigkeiten von Schülerinnen und Schülern in einem kombinierten Modell eines Mixed-Methods-Designs (vgl. Mayring 2007, S. 29) erhoben und ausgewertet, und zwar im Modus einer sequentiellen Taktik (Waszak/Sines 2002, S. 559). Daten zur Selbstregulation wurden sowohl experimentell, mittels Fragebogen und Interview erhoben.

2. Was ist Selbstregulation und wie wird sie gelernt?

Die Fähigkeit zur willentlichen Steuerung eigenen Erlebens und Verhaltens wurde zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit dem bewussten Akt der Anstrengung gleichgesetzt, den wir aufbringen, um Absichten gegen innere und äußere Widerstände durchzusetzen (Ach 1910). Diese bewusste, anstrengende Steuerungsform wird nachfolgend als *Selbstkontrolle* bezeichnet. Sie dient der Umsetzung und Abschirmung eines konkreten Zieles und beinhaltet Unterfunktionen wie Planungsfähigkeit, Zielvergegenwärtigung, ängstliche Selbstmotivierung, Selbstdisziplin und Impulskontrolle (Baumann/Kuhl 2005a). Zahlreiche Befunde unter dem Stichwort „ego depletion“ bzw. „volitional depletion“ belegen, dass diese Form willentlicher Steuerung eine begrenzte Ressource ist, die sich durch Gebrauch erschöpft (Baumeister u.a. 1998; Baumeister/Vohs/Tice 2007).

Heute wissen wir, dass ein Großteil willentlichen Geschehens außerhalb des Bewusstseins abläuft (Kuhl 2000). Diese unbewusste Form willentlicher Steuerung wird nachfolgend *Selbstregulation* genannt. Sie dient weniger der Umset-

zung eines konkreten Ziels, als vielmehr der Koordination, gleichzeitigen Berücksichtigung und Integration einer Vielzahl eigener Interessen, Wünsche und Ziele. Diese Überblicksfunktion wird unterstützt durch parallele und ganzheitliche Informationsverarbeitung. Selbstregulation trägt dazu bei, dass wir selbstkongruente Ziele bilden, uns mit unseren Zielen identifizieren und sie kreativ und flexibel umsetzen. Sie beinhaltet Unterfunktionen wie Selbstbestimmung, Selbst- und Körperwahrnehmung, Selbstberuhigung und positive Selbstmotivierung (Baumann/Kuhl 2005a). Im vorliegenden Beitrag steht der letztgenannte Aspekt im Vordergrund: die Fähigkeit zur Selbstmotivierung.

Während klassische Selbstregulationsmodelle der pädagogisch-psychologischen Forschung (Boekaerts 1999; Zimmerman/Schunk 2001; Pintrich 2000) eher auf kognitive und emotionale *Inhalte* fokussieren (Kontrollüberzeugungen, Selbstwirksamkeitserwartungen, Lernstrategien), steht im hier zugrunde gelegten Kuhl'schen Modell das *funktionale Zusammenspiel* zwischen grundlegenden affektiven und kognitiven Systemen im Vordergrund (Kuhl 2000). Im Falle der Selbstkontrolle werden kognitive Präferenzen (z.B. lernen müssen) einseitig gegen affektive Präferenzen (z.B. mit Freunden zusammen sein wollen) durchgedrückt. Im Falle der Selbstregulation haben kognitive und affektive Präferenzen gleichberechtigt an der Steuerung des Verhaltens teil, so dass integrative Lösungen möglich sind (z.B. gemeinsam mit Freunden lernen). Auch Selbstmotivierung wird über *funktionale* Charakteristika der beteiligten Systeme und ihre dynamischen Eigenschaften statt über konkrete Inhalte von Überzeugungen definiert. In zahlreichen Studien hat sich gezeigt, dass Selbstmotivierung über die Effekte kognitiv-emotionaler Inhalte hinaus einen eigenständigen Beitrag zur Erklärung des Verhaltens und Erlebens leistet (für einen Überblick vgl. Koole/Jostmann/Kuhl under review). Die funktionale Analyse ermöglicht zudem eine genaue Bestimmung der Entwicklungsbedingungen für den Erwerb von Selbstmotivierung.

In seinem *Systemkonditionierungsmodell* geht Kuhl (2000) davon aus, dass Selbstmotivierung und Selbstberuhigung durch eine prompte und inhaltlich angemessene Beantwortung von Selbstäußerungen erworben werden. Selbstäußerungen sind z.B. kindliche Signale von Kummer, Schmerz oder Frustration. Wenn diese von einer Bezugsperson prompt und inhaltlich angemessen (z.B. durch Trost bei Kummer und Ermutigung bei Frustration) reguliert werden, baut sich eine Verbindung zwischen dem Selbst und dem affektgenerierenden (limbischen) System auf, wo die gegenregulatorischen Maßnahmen wirksam werden. Das Kind lernt dadurch, die Beruhigung oder Motivierung, die zunächst von außen (d.h. fremdgesteuert) erfolgt ist, *selbst* zu übernehmen. Im Alltag könnte promptes und angemessenes Verhalten z.B. dadurch erkennbar werden, dass ein Kind sich in seinem Anliegen verstanden fühlt. Deshalb ist die Beziehungsqualität ein wichtiger Erfolgsprädiktor in Erziehung, Beratung und Therapie. Auch aus einer entwicklungspsychologischen Perspektive kann Beziehungsfähigkeit dazu beitragen, dass Menschen lernen, soziale Erwartungen und eigene Bedürfnisse miteinander abzustimmen (Gilligan 1982; Kiegelmann 2009). Zusätzlich zur zeitnahen Reaktion von Bezugspersonen auf kindliche Äußerungen wird hier auch authentisches Einlassen auf eine Beziehung als wichtige Komponente für die Beziehungsqualität genannt. Das Systemkonditionierungsmodell ermöglicht eine wissenschaftliche Präzisierung der Merkmale einer guten Beziehung: Entscheidend sind Promptheit und Angemessenheit in der Reaktion auf die Selbstäußerungen des anderen. Beide Aspekte werden auch unter dem Begriff der *Responsivität* zusammengefasst.

Selbstmotivierung kann demnach am besten in guten Beziehungen (z.B. durch responsive Eltern, Lehrpersonen sowie Partnerinnen oder Partner) gelernt werden. Darüber hinaus können die Systemverbindungen zwischen dem Selbst und Erfahrungen von Beruhigung oder Ermutigung jedoch auch durch gezielte Übungen trainiert werden. Dazu sind selbstgesteuerte Wechsel zwischen Gefühlen von Frust (z.B. Konfrontation mit Schwierigkeiten) und Lust (z.B. Schwelgen in positiven Gefühlen) notwendig, wie sie beispielsweise von Oettingen, Pak und Schnetter (2001) in Aufgaben zum mentalen Kontrastieren angeregt werden. Mentales Kontrastieren besteht aus folgenden Schritten: (1) Suchen Sie sich ein schwieriges Vorhaben aus. (2) Malen Sie sich aus, wie schön es wäre, es ausgeführt zu haben. (3) Nennen Sie die Schwierigkeiten und unangenehmen Dinge, die zu tun sind. (4) Wiederholen Sie Schritte 2 und 3 mehrmals (Schritte 2 oder 3 *allein* oder in umgekehrter Reihenfolge helfen nicht). Durch das selbstgesteuerte Pendeln zwischen Frust (Schritt 3) und Lust (Schritt 2) können Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Vorhabens besser ausgehalten und überwunden werden. Die ganzen positiven Gefühle aus der Phase des positiven Schwelgens (Schritt 2) schwingen bei der Konfrontation mit den unangenehmen Aspekten (Schritt 3) mit und stiften Sinn. Die Person lernt dadurch, sich selbst zu motivieren und sich auch mit schwierigen, unangenehmen Aspekten zu identifizieren. Zahlreiche Befunde von Oettingen und Kollegen belegen, dass mentales Kontrastieren zu einer größeren Effizienz in der Ausführung von Vorhaben führt (vgl. Oettingen/Gollwitzer 2010).

3. Anliegen und Ablauf des Interventionsprojektes

Durch die Teilnahme und Mitarbeit an einem methodenintegrativen Forschungsprojekt sollten Schülerinnen und Schüler etwas über das Thema Selbstmotivierung und psychologische Forschung lernen. Das Projekt wurde an drei Schulen in Kooperation mit Psychologinnen durchgeführt und durch die Universität Trier wissenschaftlich begleitet und evaluiert. In den Schulen wurden zunächst bei allen Schülerinnen und Schülern der 11. Klassenstufe die Selbstmotivierungsfähigkeiten per Fragebogen und Computertest erhoben (vgl. Tabelle 1). Das anschließende Interventionsprojekt wurde für alle interessierten Schülerinnen und Schüler der 11. Klassenstufe angeboten. In einer Schule meldete sich ein ganzer Kurs zur Projektteilnahme an. In den beiden anderen Schulen wurden die Freiwilligen aus den unterschiedlichen Kursen zu einer Projektgruppe zusammen gefasst.

Das Projekt bestand aus drei Sitzungen. Lerninhalte waren eine inhaltliche Beschäftigung mit einem psychologischen Verständnis von Selbstregulation und Selbstmotivierung (Sitzung 1) sowie eine Einführung in psychologische Forschungsplanung und -durchführung (Sitzung 2). Darüber hinaus sollten die Schülerinnen und Schüler Übungen zur Förderung von Selbstmotivierung erarbeiten (Sitzung 3), um diese an sich selbst und ihren Mitschülerinnen und -schülern anzuwenden. Lernziel war es, den Schülerinnen und Schülern ein Verständnis von Schlüsselqualifikationen wie Stressbewältigung, Selbstmotivierung und Identifikation mit Leistungszielen zu vermitteln und die wissenschaftliche Erforschung dieser Kompetenzen praktisch erfahrbar zu machen.

Nach den drei Projektsitzungen wurden nicht nur mit den am Projekt beteiligten Schülerinnen und Schülern, sondern jeweils in der gesamten Klassenstufe der drei Schulen erneut die Selbstmotivierungsfähigkeiten per Fragebogen und Computertest erhoben. Dabei führte die Hälfte der Schülerinnen und Schüler vor dem Computertest die von den Projektgruppen entwickelten Übungen durch. Die andere Hälfte führte den Computertest ohne vorherige Übungen durch (vgl. Tabelle 1), so dass die Wirksamkeit der Übungen aufgrund des Vergleichs der Interventionsbedingung mit der Kontrollbedingung überprüft werden konnte. Zwei Teilnehmer der Studie standen zu einem Abschlussinterview zur Verfügung. Im Interviewleitfaden wurde zunächst nach möglichst konkreten Beispielen von ggf. erfolgtem Lernerfolg durch die Projektteilnahme gefragt. Schließlich mündete der Interviewleitfaden in Fragen nach Beispielen für Erfahrungen mit Selbstmotivierung der Schüler. Zusätzlich wurden qualitative Daten über die Erfahrungen der Schüler mit dem Projekt erhoben. Diese werden jedoch im vorliegenden Beitrag nicht angeführt, weil der Schwerpunkt hier auf der Analyse der Selbstmotivierungsfähigkeiten der Schülerinnen und Schülern liegt.

Tabelle 1: Ablauf der Untersuchung

Okt.	T1 Messung der Selbstmotivierung am Computer und per Fragebogen (gesamte 11. Klassenstufe an 3 Gymnasien)			
	3 Projektgruppen mit je 3 Sitzungen (N = 35)		Kontrollgruppen (N = 293)	
Nov. Dez. Jan.	1. Sitzung: Was ist Selbstmotivierung? 2. Sitzung: Einf. in wiss. Methoden! 3. Sitzung: Konkrete Übungen für T2			
Febr.	5 Minuten Übung	keine Übung	5 Minuten Übung	keine Übung
	T2 Messung der Selbstmotivierung am Computer und per Fragebogen			
März	Qualitatives Interview mit zwei Projektschülern			
Juni	Abschlusspräsentation der Ergebnisse			

Die Ergebnisse des Interventionsprojektes wurden den Schülerinnen und Schülern sowie den als Gatekeeper fungierenden Lehrkräften präsentiert. Dieses Feedback der Erkenntnisse aus dem Projekt an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer diente nicht einer Validierung oder der Möglichkeit, zusätzliche Daten zu erheben, sondern wurde aus Respekt gegenüber den Lehrerinnen und Lehrern und den Schülerinnen und Schülern angeboten, um für diese einen erfahrbaren Abschluss des Projekts bereitzustellen und deren Interesse an Ergebnissen entgegenzukommen.

In der vorliegenden Untersuchung interessierte uns weniger die Wirksamkeit der von den Projektschülerinnen und -schülern entwickelten Übungen zur Förderung der Selbstmotivierung. Denn erstens sollten die Übungen eher die spontanen Ideen der Schülerinnen und Schüler wiedergeben, was Selbstmotivierung fördern könnte, und nicht unsere wissenschaftlichen Erkenntnisse optimal umsetzen. Und zweitens können selbst optimal gestaltete Übungen unter Umständen lediglich für das Thema sensibilisieren und vorhandene Unterschiede in der Selbstmotivierung erst zum Vorschein bringen (Kees 2009). Uns interessierte stattdessen, ob die Teilnahme an dem Projekt überhaupt einen Effekt auf die Selbstmotivierungsfähigkeiten hatte.

4. Methodenintegratives Vorgehen

Selbststeuerungsfähigkeiten lassen sich zunehmend differenzierter per Fragebogen erfassen (Fröhlich/Kuhl 2004; Kuhl/Christ 1993). Der Nachteil einer solchen Selbstbeurteilung liegt jedoch in der Anfälligkeit gegenüber Störfaktoren wie der Tendenz zur sozialen Erwünschtheit und vor allen Dingen der begrenzten Bewusstseinsfähigkeit einiger Prozesse, die unser Verhalten steuern (vgl. Greenwald/Banaji 1995; Nisbett/Wilson 1977). Daher werden zunehmend nicht-reaktive Methoden zur Erfassung einzelner Funktionskomponenten der willentlichen Handlungssteuerung eingesetzt (Baumann 2010; Baumann/Kuhl 2005b; Goschke 1996; Kuhl/Kazén 1999; Kuhl/Kraska 1992). Da gerade die Fähigkeit zur positiven Selbstmotivierung zu den intuitiven Steuerungsformen zählt, ist sie besonders schwer direkt zu artikulieren. Personen können zwar das mehr oder weniger erfolgreiche Ergebnis ihrer Selbstmotivierungsversuche beobachten, nicht jedoch den zugrundeliegenden Mechanismus, so dass oft Dissoziationen zwischen Wissen (bewusst reflektierten Strategien; Baumeister u.a. 1998) und Tun (intuitiven, selbstregulativen Handlungen; vgl. Koole/Jostmann 2004) zu beobachten sind. Nichtreaktive Verfahren der quantitativen Datenerhebung sowie Erzählung von Erlebnissen in qualitativen Erhebungen (Geertz 1983; Lucius-Höhne 2010) eignen sich daher besonders zum Verständnis von Selbstmotivierung. Die qualitative Analyse subjektiver Berichte ermöglicht hierbei eine Erkenntnisgewinnung über den Deutungsrahmen der Interviewten hinaus (Mayring 2008).

Für die Evaluation unseres Interventionsprojektes zur Förderung der Selbstmotivierung war es daher besonders wichtig, Einschätzungen im Fragebogen durch nicht-reaktive Messungen und qualitative Interviews zu ergänzen. Anhand der detaillierten Narrationen im Kontext können wertvolle Informationen zu den Mechanismen der Selbstmotivierung rekonstruiert werden. Darüber hinaus war es wichtig, quantitative Veränderungsmessungen durch Interviews zu ergänzen, um qualitative Effekte der Intervention abbilden zu können. In dem vorliegenden Projekt haben wir daher eine quantitative Plattform für die Evaluation der Intervention gewählt, die um qualitative Aspekte ergänzt wurde. Die gewählten Verfahren haben die Gemeinsamkeit, dass sie per Triangulation aus unterschiedlichen Perspektiven Daten ergänzen können, die als Selbstauskunft in standardisierten Fragebogen erhoben wurden (vgl. Flick 2008). Denn es wurde sowohl ein nicht-reaktives Verfahren gewählt, bei dem die Schülerinnen und Schüler ihre Performanz nicht durch sozial erwünschte Antworten beeinflussen konnten, als auch ein qualitatives Interviewverfahren gewählt, in dem zwei ausgesuchte Projektteilnehmer anhand von detaillierten Erzählungen ihre Erfahrungen mit Selbstmotivierung berichtet haben.

5. Methode

5.1 Stichprobe

An der Untersuchung nahmen insgesamt 328 Schülerinnen und Schüler der 11. Jahrgangsstufe aus dem Auguste-Viktoria-Gymnasium, dem Balthasar-Neumann-Technikum und dem Humboldt-Gymnasium in Trier, Rheinland-Pfalz, teil (151 weiblich, 175 männlich, 2 ohne Angabe). Das Alter der Schülerinnen und Schüler lag zwischen 15 und 21 Jahre und betrug im Durchschnitt 16.6 Jahre ($SD = .74$). Die Erhebung am Computer wurde klassenweise in den Computerräumen der jeweiligen Schule durchgeführt. Die Fragebogen wurden den Schülerinnen und Schülern zur Bearbeitung mit nach Hause gegeben. Obwohl der Rücklauf der Fragebogen zu T1 74% und zu T2 63% betrug, lag nur für ca. ein Viertel der Stichprobe sowohl die Computertestung als auch der Fragebogen zu beiden Messzeitpunkten gleichzeitig vor ($N = 77$, davon 14 in der Projekt- und 63 in der Kontrollgruppe). In die Auswertung des Computertests wurden weitere 16 Probanden einbezogen, für die der Fragebogen wenigstens zu T1 vorlag ($N = 93$, davon 17 in der Projekt- und 76 in der Kontrollgruppe). Es zeigten sich keine systematischen Unterschiede im Dropout in Bezug auf Alter, Geschlecht oder Leistung im Computertest.

5.2 Material

Fragebogen zur Selbstmotivierung. Zur subjektiven Messung der Selbstmotivierung wurde das Selbststeuerungsinventar (SSI) von Kuhl und Fuhrmann (1998; Fröhlich/Kuhl 2004) eingesetzt. Die Kurzversion besteht aus 52 Items, die elf verschiedene Facetten der Selbststeuerung sowie zwei verschiedene Arten kritischer Lebensumstände (Belastung und Bedrohung) mit jeweils vier Items erfasst. In der vorliegenden Untersuchung sind die vier Items der Skala Selbstmotivierung relevant (z.B. „Bei einer schwierigen Tätigkeit kann ich gezielt auf die positiven Seiten schauen“; „Wenn eine Sache langweilig wird, weiß ich meist, wie ich wieder Spaß daran finden kann“). Die Probanden antworten auf einer vierstufigen Likert-Skala von 1 (trifft gar nicht auf mich zu) bis 4 (trifft ausgesprochen auf mich zu).

Computertest zur Selbstmotivierung. Zur nicht-reaktiven Messung der Selbstmotivierung wurde die klassische Aufgabe von Stroop (1935) eingesetzt. Bei der Stroop-Aufgabe werden Farbwörter in einer abweichenden Schriftfarbe dargeboten (z.B. das Wort „BLAU“ in roter Farbe). Die Aufgabe der Probanden besteht darin, die Schriftfarbe zu benennen (hier: rot), indem sie am Computer eine entsprechende Taste drücken. Das ist eine schwierige Aufgabe, da der normalerweise stärkere Impuls, das Wort zu lesen (hier: blau), unterdrückt werden muss. Die Benennung der Schriftfarbe dauert bei abweichenden Farbwörtern in der Regel zwischen 50-80 ms länger als bei einfachen Kontrollstimuli (z.B. „XXXX“ in roter Farbe). Diese Reaktionszeitverlängerung wird *Stroop-Interferenz* genannt.

Bei den meisten Menschen verschwindet die Stroop-Interferenz, wenn vorab positive Leistungswörter (z.B. „Erfolg“) dargeboten werden. Die positive Motiva-

tion, die durch das Wort von außen angeregt wird, bahnt die Umsetzung der schwierigen Absichten („Schriftfarbe benennen“). Personen mit hohen Selbstmotivierungsfähigkeiten sollten weniger auf diese Stimulation von außen angewiesen sein. Sie sollten sich auch *selbst* motivieren können. Die Stroop-Interferenz (gemittelt über positive, negative und neutrale Prime-Wörter) ist demnach ein inverses Maß für Selbstmotivierung. Je leichter Probanden die Umsetzung schwieriger Absichten fällt (d.h. je kleiner die Stroop-Interferenz), desto größer sind ihre Selbstmotivierungsfähigkeiten.

Der Computertest lehnte sich eng an das Vorgehen von Kuhl und Kazén (1999) und Kazén und Kuhl (2005) an. Inkongruente Stroop-Stimuli wurden aus den Wörtern (und Farben) rot, blau, grün, und gelb gebildet. Kontroll-Stimuli waren XXXX in den vier Farben. Jedes Farbwort und jede Farbe traten mit gleicher Wahrscheinlichkeit auf (25 %). Jeder Durchgang bestand aus (a) einem 500-ms *Fixations*-Stimulus („+“), (b) einem 1000-ms *Prime*-Wort in weißen Kleinbuchstaben (positive und negative Wörter aus den Bereichen Anschluss, Leistung und Macht sowie neutrale Wörter), (c) einem *Stroop*-Stimulus (inkongruent vs. XXXX) und (d) einem zu beurteilenden Adjektiv in weißen Großbuchstaben. Die Probanden sollten per Tastendruck angeben, inwieweit das Adjektiv sie selbst beschreibt („überhaupt nicht“, „etwas“, „ziemlich“, „sehr“). Die Adjektiv-Ratings wurden eingefügt, um die Schwierigkeit der Aufgabe durch die Notwendigkeit der Sequenzierung mehrerer Handlungsschritte zu erhöhen. Die Probanden sollten auf die Stroop-Stimuli manuell (d.h. per Tastendruck) reagieren, da aufgrund der Gruppentestung keine vokale Reaktionserfassung möglich war. Die Zuordnung der Tasten zu den vier Farben wurde zwischen den Probanden balanciert. Das Experiment umfasste 18 Übungs- und 108 Testdurchgänge. Nach 54 Testdurchgängen erfolgte eine kleine Pause.

Übungen. Alle drei Projektgruppen haben sich unabhängig voneinander dafür entschieden, eine fünfminütige Power-Point-Präsentation zu erstellen, um die Selbstmotivierung ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler anzuregen. In den Präsentationen waren durchgängig positive Bilder von motivierten, kraftvollen, siegreichen und lebenswürdigen Menschen zu sehen. Die Bilder wurden durch aufmunternde Schriftzüge (z.B. „Du schaffst das“) ergänzt. Insgesamt waren die Übungen sehr gelungene positive Stimmungsinduktionen bzw. Motivations-spritzen von außen. Anleitungen zum selbstgesteuerten Pendeln zwischen unterschiedlichen Stimmungen kamen in den Übungen nicht vor. Da die Projektgruppen ihre eigenen Ideen zur Förderung von Selbstmotivierung umsetzen sollten, haben die Psychologinnen nicht in die Gestaltung der Präsentationen eingegriffen.

Interview. Darüber hinaus wurden nach Abschluss der Interventionsphase und der quantitativen Datenerhebungen per Computertest und Fragebogen mit zwei Projektteilnehmern qualitative Datenerhebungen per Interview durchgeführt. Gatekeeper für den Zugang zu diesen Schülern war ein Lehrer eines technischen Gymnasiums. Dieser Lehrer setzte sich dafür ein, dass die Schülerinnen und Schülern durch die Projektteilnahme Kontakt mit universitärer Forschung bekamen. Für die Schülerinnen und Schüler war ihm wichtig, dass zusätzlich zu naturwissenschaftlich-technischer Forschung auch Psychologie als wissenschaftliche Disziplin von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen wurde. Vermittelt durch Engagement und Begeisterung des Lehrers für das Interventionsprojekt erwarteten wir, dass die Interviewpartner aus dieser Schule das Pro-

jekt mit Interesse verfolgt hatten und auch bereit waren, in einem Interview detaillierte Erfahrungsschilderungen zu geben. Dieser Lehrer wählte auf unsere Anfrage hin zwei Schüler aus seiner Klasse aus, die nach seiner Einschätzung bereit und in der Lage wären, ihre subjektiven Erfahrungen mit dem Projekt in einem Interview zu beschreiben. Gerade bei einer so großen TeilnehmerInnenzahl am Projekt hatten die Forscherinnen nur eingeschränkt die Möglichkeit, in intensiveren Forschungsbeziehungen die Schülerinnen und Schüler kennenzulernen. Daher war die Vermittlung des Lehrers bei der Auswahl der beiden Interviewpartner hier angemessen. So konnten wir Interviewteilnehmer gewinnen, die mit großem Interesse am Projekt teilgenommen hatten und bereit sein würden, ausführlich über ihre Erfahrungen zu berichten — in dieser Altersstufe keine Selbstverständlichkeit (zur Diskussion von Feldzugang und Gatekeeping vgl. Seidman, 2006, insbesondere Kap.4, S. 40ff.).

Das Interview fand als Dreiergespräch statt. Beide Schüler wurden von der Interviewerin im Beisein des anderen abwechselnd befragt. Dieses Setting hatte den Vorteil, dass die Interviewteilnehmer Hemmungen abbauen konnten. Zunächst beschrieben die Schüler ihre Erfahrungen mit dem Projekt, wobei sich das Format des Dreiergesprächs besonders bewährte, weil sich die Schüler trotz sequenzieller Ansprache gegenseitig „auf die Sprünge“ helfen konnten. Das Interview wurde nacheinander mit Fragen zu Erfahrungen mit Selbstmotivierung fortgesetzt. Die im bisherigen Verlauf des Interviews aufgebaute entspannte Gesprächsstimmung half den Schülern, bei diesem Thema auch persönlichere Themen wie Schulerfolg und -misserfolg offen anzusprechen.

Im Interview wurden die Schüler nach allgemeinen Erfahrungen mit Selbstmotivierung befragt, aber auch konkret mit Bezug auf die Intervention. So wurden sie beispielsweise gebeten zu beschreiben, was sie ggf. durch dieses Projekt gelernt hatten. Hierbei wurden sie von der Interviewerin dazu ermutigt, über ihre eigenen Fähigkeiten im Bezug auf Selbstmotivierung zu reflektieren. Nachfragen der Interviewerin griffen die jeweilige Wortwahl der Schüler auf und waren Einladungen, die beiden Fragestellungen anhand von detaillierten Beschreibungen eigener Erfahrungen weiter auszuführen.

Als ein Beispiel für eine solche, die eigene Reflexion fördernde Gesprächsführung sei hier eine Sequenz aufgeführt, in der der Schüler T davon berichtet, dass er sein Durchhaltevermögen für das Lernen in der Schule und die Ausbildung als hoch einschätze, aber im Bezug auf Mithilfe im Haushalt als gering. Der Schüler T reagiert auf die Einladung, beide Erfahrungen zu vergleichen, mit einer Reflexion der Konsequenzen seines Verhaltens (Transkript S. 21; K = Interviewerin M. Kiegelmann; T = Schüler):

„K: Mmh.

Sie haben vorhin gesagt, das Beispiel von dem...äh Müll Rausbringen. Das...ist was anderes, oder? Wenn Mama sagt: "Bring mal den Müll raus!"

T: Ja. Dat is war anderes, weil (*betont*) (...)

K: (...) hält man nicht durch vom sechsten Schuljahr bis achtzehn, (...)

T: Nä.

K: Was ist da anders?

T: Das ist einfach äh (*lange Pause*). Ich weiß net, dat...(schmunzelnd:) bringt einem selber (*betont*) net so wirklich wat, außer dat man...gestresst daheim kriegt... . Al-

so...ja...ich krieg da öfters mal Stress daheim, wenn ich dann immer sag: "Ja, mach ich gleich, mach ich gleich!" Aber...muss ja auch gemacht werden.

K: Wo ist da der Unterschied?

T: Da ist keine Motivation dafür da.

K: Aha. Warum?

T: (*längere Pause*) Ja...ich weiß (*Stimme geht hoch*) net, dat...is einfach...meiner Meinung wat anderes, weil äh...hat keine äh...sch-schlimmen Folgen, wenn man et net macht. Ich mein, wenn ich jetzt die ähm...Abitur net schaffen würde, dann hätt ich äh...dann würd ich kein Elektroingenieur mehr werden und dann hätt ich dat...kein äh...würd ich dat Ziel (*betont*) net mehr schaffen und...wenn ich jetzt den Müll net runterbring, bring ich ihn halt morgen runter.“

Die angewandte Interviewtechnik machte den Schülern deutlich, dass das Thema Selbstmotivierung im Interesse der Interviewerin lag. So war es möglich, dass zusätzlich zu den in den Fragebögen vorgegebenen Antwortmöglichkeiten die Schüler auch eingeladen wurden, ihre eigenen subjektiven Theorien zu artikulieren. Im obigen Beispiel nennt der Schüler T mit der Formulierung „bringt einem selber (*betont*) net so wirklich wat“ persönlichen Gewinn als eine ihm wichtige Quelle der Selbstmotivierung.

Die Teilnehmer berichteten im Interview ihre subjektive Wahrnehmung der Intervention und Befragungen. Eine Inhaltsanalyse des im Interview dargestellten Fachwissens über Selbstmotivierung und über psychologische Forschung erlaubt nachzuvollziehen, wie das Interventionsprojekt von den befragten Schülern verstanden und erlebt wurde. Darüber hinaus konnten in der Auswertung der Beschreibungen von Erfahrungen der Schüler verschiedene Prozesse möglicher Selbstmotivierung beschrieben werden. In Anlehnung an Gilligans Identitätstheorie, die Vielschichtigkeiten und innere Widersprüche abbildet, wird in der Interpretation der Daten zugelassen, dass die einzelnen Schüler hierbei nicht auf einen einzigen Modus der Selbstmotivierung kategorisiert werden müssen (Gilligan, 1982).

Der qualitative Teil der Studie war somit daran ausgerichtet, der psychologisch-theoretischen Diskussion um Selbstmotivierung eine Rekonstruktion von real erlebten und subjektiv beschriebenen Erfahrungen mit schulbezogener Selbststeuerung gegenüberzustellen. Auch wollten wir aufgrund der Aussagen der Schüler nachvollziehen, inwieweit mögliche quantitativ sichtbar gewordene Effekte der Intervention in der Gesamtgruppe auf individueller Ebene eine Bedeutung haben können. Theoretisch interessant ist unsere Methodenwahl auch deshalb, weil im qualitativen Teil subjektive Darstellungen der eigenen Erfahrungen mit Selbstmotivierung erhoben wurden, die durch die Artikulation auf eine Ebene der bewussten Reflexion gebracht werden. Der hier hinzugezogene theoretische Rahmen unterscheidet aber ausdrücklich Wissen und Tun, also bewusst reflektierte Strategien und selbstregulative Handlungen, die auch intuitiv (ohne bewusste Reflexion) ausgeführt werden können (Koole/Jostmann 2004). Gerade die Kombination von nicht-reaktiven Daten und subjektiver Beschreibung ist hier interessant.

6. Ergebnisse

6.1 Manipulationscheck zu den Übungen

Die von den Projektschülerinnen und -schülern erstellten Präsentationen zur Übung der Selbstmotivierung haben die Stimmung der Probanden rein deskriptiv verbessert. In der systematischen Erfassung der Stimmung nach dem Computertest waren jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen mit und ohne Übung (mehr) nachweisbar. Es zeigten sich auch keinerlei Effekte auf die im Computertest gemessene Fähigkeit zur Selbstmotivierung. Die Übungen haben demnach möglicherweise zwar die Motivation der Probanden von außen stimuliert, jedoch nicht ihre Fähigkeit zur *Selbstmotivierung* gefördert. Der Faktor Übung (mit vs. ohne Übung) konnte in den nachstehenden Analysen daher vernachlässigt werden.

6.2 Fragebogen zur Selbstmotivierung

Die Selbsteinschätzung der Fähigkeit zur Selbstmotivierung wurde einer $2 \times 2 \times 2$ Varianzanalyse mit den Faktoren Gruppe (Projekt- vs. Kontrollgruppe) \times berichtete Selbstmotivierung zu T1 (niedrig vs. hoch) \times Zeit (T1 vs. T2) unterzogen. Der Faktor Zeit lag messwiederholt vor. Die Varianzanalyse zeigte einen hochsignifikanten Haupteffekt für den Faktor Selbstmotivierung zu T1, $F(1, 73) = 56.02, p < .000$, partielles $\epsilon^2 = .434$. Die Einteilung der Probanden gemäß ihrer anfänglich niedrigen versus hohen Fähigkeiten zur Selbstmotivierung ist somit geglückt und geht mit höherer Selbstmotivierung zu beiden Messzeitpunkten einher. Die Varianzanalyse zeigte ferner einen signifikanten Haupteffekt für den Faktor Zeit, $F(1, 73) = 6.22, p < .015$, partielles $\epsilon^2 = .079$. Die Selbstmotivierung war bei der ersten Messung ($M_{T1} = 9.17$) niedriger als bei der zweiten Messung ($M_{T2} = 9.82$). Dieser Haupteffekt wurde durch eine signifikante Interaktion von Zeit \times Selbstmotivierung T1 qualifiziert, $F(1, 73) = 5.99, p < .017$, partielles $\epsilon^2 = .076$. Für Probanden mit anfänglich niedriger Selbstmotivierung ($M_{T1} = 7.17$ vs. $M_{T2} = 8.43$) war der Anstieg in der Selbstmotivierung von der ersten zur zweiten Messung stärker als für Probanden mit anfänglich hoher Selbstmotivierung ($M_{T1} = 10.83$ vs. $M_{T2} = 10.98$).

Die erwartete Interaktion von Gruppe \times Selbstmotivierung T1 \times Zeit war nicht signifikant, $F(1, 73) = .75, ns$, partielles $\epsilon^2 = .010$. Der höhere Lernzuwachs für Probanden mit anfänglichem Selbstmotivierungsdefizit war nicht durch die Teilnahme am Projekt moderiert. Während der Lernzuwachs für Probanden mit anfänglichem Selbstmotivierungsdefizit in der Kontrollgruppe in einem abhängigen t-Test signifikant wurde, $t(26) = -3.24, p < .003$, zeigte sich in der Projektgruppe nur ein marginal signifikanter Lernzuwachs für die Probanden mit anfänglichem Selbstmotivierungsdefizit, $t(7) = -2.20, p < .07$.

6.3 Computertest zur Selbstmotivierung

Als nicht-reaktives, inverses Maß für Selbstmotivierung wurde die Stroop-Interferenz, d.h. die Reaktionszeitdifferenz zwischen inkongruenten Stroop-Stimuli und Kontroll-Stimuli berechnet. Je geringer die Stroop-Interferenz, desto höher die Selbstmotivierungsfähigkeiten. Die Stroop-Interferenz wurde einer 2 x 2 x 2 Varianzanalyse mit den Faktoren Gruppe (Projekt- vs. Kontrollgruppe) x berichtete Selbstmotivierung zu T1 (niedrig vs. hoch) x Zeit (T1 vs. T2) unterzogen. Der Faktor Zeit lag messwiederholt vor. Die Varianzanalyse zeigte einen hochsignifikanten Haupteffekt für den Faktor Zeit, $F(1, 89) = 24.55$, $p < .001$, partielles $\epsilon^2 = .216$. Die Stroop-Interferenz war bei der ersten Messung ($M_{T1} = 71.19$) höher als bei der zweiten Messung. ($M_{T2} = 28.77$). Dieser Haupteffekt wurde durch eine signifikante Interaktion von Zeit x Selbstmotivierung zu T1 qualifiziert, $F(1, 89) = 6.46$, $p < .013$, partielles $\epsilon^2 = .068$. Für Probanden mit anfänglich niedriger Selbstmotivierung ($M_{T1} = 89.65$ vs. $M_{T2} = 34.77$) war der Lerneffekt von der ersten zur zweiten Messung stärker als für Probanden mit anfänglich hoher Selbstmotivierung ($M_{T1} = 59.52$ vs. $M_{T2} = 24.97$).

Darüber hinaus war die Interaktion von Gruppe x Selbstmotivierung T1 x Zeit signifikant, $F(1, 89) = 5.50$, $p < .021$, partielles $\epsilon^2 = .058$ (vgl. Tabelle 2). Zur näheren Analyse der Interaktion wurden zwei getrennte ANOVAs (Selbstmotivierung T1 x Zeit) für die Projekt- und die Kontrollgruppe gerechnet. Während die Interaktion von Selbstmotivierung T1 x Zeit in der Kontrollgruppe nicht signifikant war, $F(1, 74) = .05$, *ns*, zeigte sich in der Projektgruppe eine signifikante Interaktion von Selbstmotivierung T1 x Zeit, $F(1, 15) = 8.73$, $p < .01$, partielles $\epsilon^2 = .368$. Der stärkere Lerneffekt für Probanden mit anfänglich niedriger Selbstmotivierung im Vergleich zu Probanden mit anfänglich hoher Selbstmotivierung war ausschließlich auf die Projektgruppe zurückzuführen.

Tabelle 2: Selbstmotivierungsfähigkeiten im Fragebogen und im Computertest vor (T1) und nach (T2) der Projektarbeit in Abhängigkeit vom selbst berichteten Ausgangsniveau.

	Projektgruppe		Kontrollgruppe	
	niedrige Selbstmotivierung	hohe Selbstmotivierung	niedrige Selbstmotivierung	hohe Selbstmotivierung
Selbstmotivierung im Fragebogen				
T1	7,38	10,83	7,11	10,83
T2	9,13	10,67	8,22	11,03
Selbstmotivierung im Computertest ¹				
T1	97,29	30,16	87,81	65,77
T2	-0,32	25,23	43,25	24,92

1 Reaktionszeitdifferenz (inkongruent - XXXX): Niedrige bzw. negative Werte indizieren eine bessere Umsetzung schwieriger Absichten, d.h. höhere Selbstmotivierungsfähigkeiten

6.4 Interview

Eine qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2008) des Interviewteils zur Beschreibung der Erfahrungen der Schüler mit der Projektteilnahme verdeutlichte, dass die Schüler das Projekt als willkommene Abwechslung aus dem Schulalltag in Erinnerung hatten, potenzielle Lerninhalte der Intervention jedoch weniger präsent waren. Die Stroop-Aufgabe war aus elektronischen Spielen bekannt. Als Strategie der Leistungssteigerung wurde bewusstes Unschärfsehen genannt.

Eine Analyse der Erfahrungsberichte mit Selbstmotivierung zeigte, dass die beiden interviewten Schüler unterschiedliche Selbstmotivierungsfähigkeiten berichteten: So beschrieb der eine (Schüler H) selbst gesetzte konkrete Ziele und Selbstbelohnung als erfolgreiche Strategie. Der andere Befragte (Schüler T) artikuliert Erfahrungen mit nicht umgesetzten Vorsätzen und beschrieb eine hohe emotionale Belastung und Erschöpfung aufgrund seiner (wiederholt gescheiterten) Versuche, sich durch eigene Vorsätze zur Bearbeitung von Hausaufgaben und Klausurvorbereitungen zu bewegen. In der Analyse konnten wir zwischen erfolgreich in Handlung umgesetzten Strategien auf der einen Seite und nicht umgesetzten Vorsätzen mit hohem emotionalen Aufwand auf der anderen Seite unterscheiden.

Die Beschreibungen dieser beiden möglichen Selbstmotivierungsprozesse bilden das Hauptergebnis der Analyse der qualitativen Daten. Die beiden Kategorien bilden nicht den Anspruch, das gesamte Spektrum an Selbstmotivierung abzubilden. Jedoch sind die subjektiven Aussagen der Schüler, die diese beiden Selbstmotivierungsstrategien beinhalten, eine interessante zusätzliche Perspektive in Addition zu den quantitativen Ergebnissen der Studie. Zur Illustration der beiden zentralen Prozesse von Selbstmotivierung, die in den Aussagen der interviewten Schüler gefunden wurden, folgt im Folgenden je ein Zitat einer erfolgreich umgesetzten Strategie und des Verharrens in nicht-umgesetzten Vorsätzen.

Schüler H hat vor dem Besuch der Oberstufe eines Technischen Gymnasiums eine Ausbildung in einem Handwerk absolviert. Neben der Schule arbeitet er in Teilzeit in seinem Beruf. Ihm gelingt es, sich trotz Nebenjob auf die Schule zu konzentrieren und Schulerfolg zu erfahren. In seiner subjektiven Deutung seiner Lebenssituation zieht er Motivation und Zufriedenheit aus dem Erleben von materiellem Wohlstand:

„H: (...) Aber...man muss halt von irgendwas leben und ich...bin halt niemand, der gern...gern knausert. Ich hab lieber wenig (*betont*) Freizeit und kann mir dafür aber leisten, was ich will, und muss halt net drei Monate auf...irgendwas sparen (*Stimme geht hoch*)...ähm...daher...ja, und...daher läuft et eigentlich auch so gut. Ich glaub, wenn ich jetzt gar kein Geld hätte, dann...würd ich mir zweimal überlegen, ob ich dat hier jetzt weitermachen würde oder doch lieber ne Arbeit suchen (*Stimme bleibt oben*)... . Aber, solange et bei mir relativ gut läuft, auch mit den Nebenjobs, und solange ich dat durchhalt, is dat eigentlich auch kein Problem.“ (Interview H., S. 24)

Im Kontrast zu der erfolgreich umgesetzten Selbstmotivierungsstrategie von H berichtete der Interviewpartner T von belastendem Erleben der Schule. Er habe in seiner bisherigen Schullaufbahn noch nie Hausaufgaben erledigt. Er sieht die fehlenden Hausaufgaben als Problem und beschreibt emotionale Belastung durch seine selbstgedeutete Unfähigkeit, sich zur Arbeit zu bewegen. Er schil-

dert daraufhin, wie er es schaffen möchte, sich in Zukunft besser auf Prüfungen vorzubereiten.

„T: Und deswegen...isset mir egal, dann setz ich mich einfach hin und lern. Dann denk ich mir auch äh...komm...(energisch:) du musset (*betont*) machen, du musst (*betont*) et einfach machen, anders geht (*betont*) et ja net! Und deswegen setz ich mich auch dann hin. [...] Ja, wenn ich kein gutes Abitur krieg, werd ich net auf der Uni angenommen und ich will auf der Uni Aachen studieren, weil et die beste Technische Universität ist für den Bereich Elektrotechnik in Deutschland...und...da muss ich n gutes Abi haben, ganz einfach und...ohne n gutes Abi läuft da nix und deswegen setz ich mich jetzt hin und lern.“ (Interview T, S. 29f.)

Auffallend in seinen Aussagen ist ein wiederholter Rekurs darauf, dass er bestimmte Verhaltensweisen machen muss. Hiermit drückt er implizit aus, dass nicht er selbst sein Verhalten aktiv steuert, sondern dass er sich gezwungen fühlt. Weitere Beispiele für seine Konzeption des Müssens sind Aussagen wie „wenn ich dann wat lernen muss..., dann is dat halt so“ (Interview T, S. 20), „es läuft, aber ich muss mich jetzt schon, wo et so auf Abi zugeht jetzt, ma irgendwie (*betont*) versuchen...hinzusetzen“ (S. 25), „da isset vielleicht scheißegal, wat ich dafür machen muss. Dann mach ich et einfach. Weil, muss ja sein!“ (S. 26), „ich muss ja Hausaufgaben machen“ (S. 26), „jetzt muss ich mich halt hinsetzen“ (S. 28) oder „musset (*betont*) machen, du musst (*betont*) et einfach machen“ (S. 29).

Der Schüler T benutzt sowohl die erste als auch zweite Person Singular in seinen Muss-Aussagen, redet von „ich“, nutzt aber auch Selbstaufforderung „du musst“. Gemeinsam bleibt hierbei ein Standpunkt des Getriebenwerdens statt eigener Wahl. Auffallend ist, dass T vor allem für die Zukunft darüber spricht, demnächst dann Hausaufgaben machen zu müssen. Hieraus schließen wir, dass er ein Veränderungsbedürfnis im Vergleich zum Status quo wahrnimmt. T erscheint nicht entspannt mit den Anforderungen des Schulalltags zu leben, sondern nutzt viel emotionale Energie, um sich selbst anzutreiben. Hierbei nutzt er eine Logik des Gefühls, zur Arbeit getrieben zu werden.

Wird auch das in der Methodenvorstellung bereits genannte Beispiel hinzugezogen, in dem der Schüler T die persönlichen Konsequenzen von Vermeidung oder Durchführung einer Arbeitsaufgabe reflektiert, erhärtet sich der Eindruck, dass T eine Strategie nutzt, die seine Handlungsfähigkeit nicht optimal steuert. Seine eher durch negative Konsequenzen oder extrinsische Anreize (Gewinn) motivierte Form der Steuerung kann der *Selbstkontrolle* zugeordnet werden. Er identifiziert sich nicht mit Zielen, indem er sich positive Konsequenzen der Zielerreichung vor Augen führt. Stattdessen setzt er sich selbst unter Druck, indem er sich negative Konsequenzen der Unterlassung vor Augen führt. Wenn keine echten negativen Konsequenzen vorliegen (z.B. Schimpfen der Mutter), funktioniert diese Strategie nicht. Seine Aussagen zum schulischen Bereich verdeutlichen, dass er zwar über Selbstkontrolle verfügt, diese aber nicht konstant einsetzen kann, da sie sehr anstrengend und erschöpfend ist. Vorstellungen von einer positiven Form der Selbstmotivierung als Facette der *Selbstregulation* reflektiert er im Interview gar nicht. Damit zeigt er eindeutig ein Selbstmotivierungsdefizit.

Im Vergleich dazu stellt der Schüler H positive Formen der Selbstmotivierung vor. So beschreibt er Tätigkeiten in der Schule auch als angenehme Erfahrung.

„H: Ja, also, mir macht die Schule an sich auch Spaß. Also, es sind halt viele Seiten, wie grad die Physik, die mich sehr interessiert, wo ich auch äh...mich selbst daheim (räus-

pert sich) ohne Probleme halt hinsetzen kann und technische Abhandlungen über irgendwelche physik-...physikalischen Probleme lesen kann.“ (Interview H, S. 23).

Zusammenfassend lässt sich in Bezug auf die Analyse der qualitativen Daten zur Selbstmotivierung sagen, dass der Schüler T zwar in der Lage ist, seine schulbezogenen Aufgaben ausreichend zu meistern. Aber er verspürt einen emotionalen Leidensdruck, weil er das Gefühl hat, mehr für die Schule arbeiten „zu müssen“. Seine ängstliche Form der Selbstmotivierung erscheint mit hohen emotionalen Kosten einherzugehen und entspricht der theoretischen Konzeption von Selbstkontrolle. Der Schüler H dagegen setzt sich Ziele und meistert diese ohne große weitere Reflexion oder Ablenkung. Sein Stil der Selbstmotivierung erscheint in den qualitativen Daten als erfolgreicher und mit weniger emotionalen Kosten verbunden und entspricht der theoretischen Konzeption von Selbstregulation.

6.5 Zusammenfassung

Die zentralen Daten des quantitativen und qualitativen Teils sind für die beiden Schüler H und T in Tabelle 3 zusammengefasst. Schüler H schätzt seine Fähigkeiten zur Selbstmotivierung im Fragebogen zu beiden Zeitpunkten hoch ein. Auch im Interview präsentiert er ein kompetentes und erfolgreiches Bild. Er arbeitet mit Spaß und Erfolg in der Schule, und beides scheint ihm zudem auch leichtzufallen. Die Befunde weisen übereinstimmend auf eine hohe Fähigkeit zur Selbstmotivierung hin. Auffallend ist jedoch, dass diese Fähigkeit im Computertest zu beiden Zeitpunkten nicht zu erkennen ist. Er schneidet bei der Umsetzung schwieriger Aufgaben eher schlecht ab. Entweder überschätzt er seine Fähigkeiten – was angesichts der überzeugenden Darstellung im Interview eher unwahrscheinlich ist – oder er setzt seine durchaus vorhandenen Fähigkeiten im Computertest nicht ein. Es zeigt sich also eine Dissoziation zwischen Wissen und Tun: H hat das Wissen zur Selbstmotivierung, setzt es aber – zumindest im Computertest – nicht in Tun um.

Tabelle 3: Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse.

	Schüler H	Schüler T
Ergebnisse zu t1:		
– Selbstmotivierung im Fragebogen	hoch (11 Punkte)	niedrig (8 Punkte)
– Selbstmotivierung im Computertest ¹	niedrig (122 ms)	niedrig (81 ms)
Ergebnisse zu t2:		
– Selbstmotivierung im Fragebogen	hoch (11 Punkte)	niedrig (9 Punkte)
– 5 Minuten Übung vor Computertest	nein	nein
– Selbstmotivierung im Computertest ¹	niedrig (70 ms)	hoch (-109 ms)
– Selbstmotivierung im Interview	<i>Selbstregulation:</i> positive Selbstmotivierung; Sinn; Identifikation	<i>Selbstkontrolle:</i> fehlende bzw. ängstliche Selbstmotivierung; innerer Druck
– Bewertung der Projektteilnahme	"okay"	"informativ"

1 Reaktionszeitdifferenz (inkongruent – XXXX): Niedrige bzw. negative Werte indizieren eine bessere Umsetzung schwieriger Absichten, d.h. höhere Selbstmotivierungsfähigkeiten.

Der Schüler T dagegen sagt in Interview und Fragebogen übereinstimmend aus, dass er über geringe Selbstmotivierungsfähigkeiten verfügt. Zwar erzielt er einen genügenden Schulerfolg, hat aber höhere Ziele und möchte sich verbessern. Zudem berichtet er einen hohen emotionalen Aufwand bei seinen Versuchen, sich für die schulbezogenen Aufgaben zu motivieren, der eher der anstrengenden Selbstkontrolle als der intuitiven Selbstregulation entspricht. Der Selbstbericht wird durch die Daten des ersten Computertests erhärtet, wo es ihm nicht gelingt, sich so für die Umsetzung der schwierigen Aufgabe zu motivieren, dass keine Reaktionszeiteinbußen entstehen. Im zweiten Computertest zeigt er demgegenüber, dass er von der Intervention und der Auseinandersetzung mit dem Thema Selbstmotivierung profitiert hat und in seinem Tun Selbstmotivierung bereits intuitiv umsetzen kann. Im Fragebogen konnte er diese Fähigkeit jedoch nicht ausdrücken. Auch bei ihm zeigt sich also eine Dissoziation zwischen Wissen und Tun: T zeigt erstes selbstmotiviertes Handeln im Computertest, hat das Wissen aber – zumindest auf einer bewussten Ebene – (noch) nicht repräsentiert. Wir sehen bei ihm das Potenzial, Strategien der Selbststeuerung zu entwickeln, die mit weniger emotionalen Kosten einhergehen.

7. Zusammenfassung und Diskussion

In einem Interventionsprojekt sollten Schülerinnen und Schülern der 11. Klassenstufe in ihren Selbstmotivierungsfähigkeiten gefördert werden. Die Schülerinnen und Schülern wurden in drei Sitzungen in grundlegenden Kenntnissen über Schlüsselqualifikationen wie Selbstmotivierung, Selbstberuhigung und Identifikation mit eigenen Zielen geschult. Darüber hinaus wurden sie bei der Entwicklung und Erprobung von Übungen zur Förderung der Selbstmotivierung unterstützt. Die Wirksamkeit des Interventionsprojektes wurde durch ein sequentielles Mixed-Methods-Design evaluiert (Mayring 2007).

7.1 Quantitative Ergebnisse

Auf quantitativer Ebene zeigte sich eine Steigerung selbstmotivierten Handelns ohne entsprechende Zunahme von (bewusstem) Wissen. Laut subjektiven Angaben im Fragebogen haben die Schülerinnen und Schüler nicht in besonderer Weise von der Teilnahme an dem Projekt profitiert. Insgesamt berichteten im Fragebogen zwar gerade Schülerinnen und Schüler mit anfänglichem Defizit, sich in ihrer Fähigkeit zur Selbstmotivierung verbessert zu haben. Diese subjektive Verbesserung war jedoch nicht auf die Gruppe zurückzuführen, die am Interventionsprojekt teilgenommen hat, sondern scheint die allgemeine Regression zur Mitte widerzuspiegeln, d.h. die Tendenz von Extremwerten, sich auch ohne Behandlung in Richtung Mittelwert zu verändern (Cohen/Cohen 1983). Obwohl die Schülerinnen und Schüler mit anfänglichem Selbstmotivierungsdefizit durch die Projektteilnahme subjektiv nicht signifikant profitiert haben (Wissen), zeigten sie im Computertest signifikante Verbesserungen in der Anwendung von Selbstmotivierungsfähigkeiten (Tun).

Die Schülerinnen und Schüler mit niedrigen Selbstmotivierungsfähigkeiten zeigten anfänglich die stärkste Stroop-Interferenz, d.h. die größten Schwierigkeiten bei der Umsetzung schwieriger Absichten. Nach der Projektteilnahme konnten sie jedoch schwierige Absichten (z.B. das Benennen der roten Schriftfarbe des Wortes „BLAU“) ebenso schnell umsetzen wie leichte Absichten (z.B. das Benennen der roten Schriftfarbe von „XXXX“). Diese gebahnte Umsetzung schwieriger Absichten war ein indirekter, nicht-reaktiver Indikator für ihre neu erworbene Fähigkeit zur Selbstmotivierung (Baumann u.a. 2010; Kazén/Kuhl 2005; Kuhl/Kazén 1999). Auch der Schüler T folgt diesem Gruppentrend. Schülerinnen und Schüler der Kontrollgruppe zeigten demgegenüber nur eine moderate Steigerung in der Umsetzung schwieriger Absichten. Ihre Selbstmotivierungsfähigkeiten haben sich über den Untersuchungszeitraum hinweg nicht signifikant verbessert.

7.2 Qualitative Ergebnisse

Auf qualitativer Ebene zeigte sich, dass die Intervention bei den beiden befragten Schülern nur wenig Resonanz bewirkt hat. Der eine Befragte (H) könnte aufgrund seines hohen Niveaus an Selbstmotivierungsstrategien wenig Raum für Verbesserungen erlebt haben. Der andere Befragte (T) jedoch erscheint als Schüler, der für eine Verbesserung seiner Selbstmotivierungskompetenzen offen ist. Die durch die Intervention angeregte Auseinandersetzung mit Fragen der Selbststeuerung könnte bei ihm vorsichtige Lernprozesse in Gang gesetzt haben. Die kurzen Besuche der Psychologinnen und die Informationen zur Motivationspsychologie könnten mit dazu beigetragen haben, dass er nun motiviert ist, sich zur Vorbereitung auf ein Bildungsziel Abitur mit verbesserten Strategien der Selbstmotivierung und Selbststeuerung auseinanderzusetzen. Dabei wird deutlich, dass der Schüler T unter Selbststeuerung nach wie vor primär Selbstkontrolle versteht („Du musst es einfach machen“). Diese anstrengende, erschöpfende und auf Druck basierende Form von Steuerung möchte er besser durchhalten. Die Daten des Computertests weisen jedoch darauf hin, dass er unter günstigen, autonomieförderlichen Bedingungen wie dem Projekt durchaus das Potenzial zu einer weniger anstrengenden, positiveren Form der Selbstmotivierung hat.

7.3 Bewusste Selbstkontrolle versus intuitive Selbstregulation

Nicht nur in den Anfängen der Willenspsychologie (Ach 1910), sondern auch in der Laienvorstellung wird willentliche Steuerung eher mit bewusster Selbstkontrolle gleichgesetzt. Dieses einseitige Verständnis vom Willen könnte erklären, warum Selbstbericht und nicht-reaktive Messung der Selbststeuerungsfähigkeiten in der Interventionsgruppe mit anfänglichen Selbstmotivierungsdefiziten dissoziieren: Die Schülerinnen und Schüler konnten im Stroop-Test gewisse Selbstmotivierungsfähigkeiten intuitiv schon umsetzen, jedoch weder als willentliche Steuerung anerkennen noch hinreichend artikulieren. Ein prototypisches Beispiel hierfür ist auch der Schüler T.

In dem qualitativen Interview spricht T überwiegend von einer kontrollierten, durch Druck und Zwang motivierten Selbstkontrolle, die er jedoch nicht

konstant durchhalten kann. Lediglich im zweiten Teil des Gesprächs klang an, dass er sich ja auch mit dem Lernen identifizieren könnte, weil ihm dahinterliegende Ziele wichtig sind. Erst wenn er entsprechende Leitsätze positiv formuliert (z.B. „Ich will lernen, weil mir das Studium in Aachen wichtig ist“) und nicht negativ oder ängstlich (z.B. „Ich will Lernen, weil ich Angst habe, sonst nicht in Aachen studieren zu können“) handelt es sich um intuitive Selbstregulationsstrategien auf der bewussten Ebene noch nicht vollständig ausgereift sind. Der Computertest zeigt jedoch, dass er im autonomieförderlichen Umfeld des Projektes durchaus schon über erste Ansätze von intuitiver Selbstregulation verfügt.

Der Schüler H benennt demgegenüber ganz klar wie gut er es schafft, seine vielfältigen Ziele und Interessen (hier: Schule, Arbeit und Freizeit) zu integrieren und wie sehr er sich auch zu Hause mit Spaß an technische Aufgaben setzt. Dieses integrative Potenzial ist ein gutes Beispiel für die Fähigkeit zur Selbstregulation und positiven (statt ängstlichen) Selbstmotivierung. H wendet diese Fähigkeit jedoch erstaunlicherweise im Computertest nicht an. Trotz der autonomieförderlichen Projektbedingungen hat er sich möglicherweise nicht voll und ganz mit dem Projekt identifiziert. Dieses scheinbar paradoxe Verhalten stimmt gut mit Befunden von Baumann und Kuhl (2005b) überein. In ihrer Untersuchung haben sich gerade Personen mit hohen Selbstregulationsfähigkeiten wenig durch äußere Faktoren (autonomieförderliche vs. kontrollierende Instruktionen) beeinflussen lassen und ihre selbstregulatorischen Fähigkeiten nicht voll ausgeschöpft. Es ist naheliegend, dass sich nicht alle Probanden von Baumann und Kuhl (2005b) vollständig mit dem vermeintlichen Untersuchungsziel (der Verbesserung von Interventionsprogrammen für aufmerksamkeitsgestörte Kinder) identifiziert haben, da es den untersuchten Psychologiestudierenden oft in erster Linie um die Ableistung ihrer Versuchspersonenstunden geht. Auch im vorliegenden Projekt bot das Projektziel, die eigene Selbstmotivierung zu steigern, möglicherweise gerade für die Personen mit bereits hohen Selbstmotivierungsfähigkeiten weniger Potenzial zur Identifikation. Die Annahme wird dadurch unterstützt, dass der Schüler H das Projekt im Interview nur als „okay“ (statt als „informativ“) bewertet hat (vgl. Tabelle 3).

7.4 Fazit

Die Integration der quantitativen und qualitativen Analysen im Interventionsprojekt zur Förderung der Selbstmotivierung bei Elftklässlern führte zu folgenden Ergebnissen: a) Die Evaluation bestätigte einen positiven Effekt der Intervention – zumindest für Schülerinnen und Schüler mit Selbstmotivierungsdefizit. b) Es konnten zwei prototypische Selbststeuerungsprozesse (bewusste Selbstkontrolle und intuitive Selbstregulation) identifiziert werden. c) Es zeigten sich Dissoziationen zwischen Wissen und Tun.

Die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Teile der Interventionsstudie ergänzen sich dahingehend, dass sich der subjektive Bericht von Probandinnen und Probanden über ihre Selbststeuerungsfähigkeiten teilweise hinterfragen lässt. *Wissen* und *Tun* können voneinander dissoziieren. Manche Schülerinnen und Schüler verfügen über hohe Fähigkeiten zur Selbstmotivierung, sehen

aber möglicherweise nicht in jeder Untersuchungssituation (wie Schüler H im Computertest) die Veranlassung, sie einzusetzen. Andere Schülerinnen und Schüler können Selbstmotivierung nach einer Intervention erstmals intuitiv im Computertest einsetzen, diese (wie Schüler T) aber (noch) nicht artikulieren bzw. bewusst kontrollieren.

Derartige Dissoziationen zwischen *Wissen* und *Tun* werden verstehbar, wenn wir zwei unterschiedliche Formen willentlicher Steuerung unterscheiden: bewusste Selbstkontrolle und intuitive Selbstregulation (Baumann/Kuhl 2005a; Kuhl 2000). Das Interventionsprojekt scheint diese wichtige Unterscheidung nicht durchgängig vermittelt zu haben. Dennoch profitierten gerade diejenigen Schülerinnen und Schüler von der Projektteilnahme, die anfänglich Selbstmotivierungsdefizite hatten: Obwohl sie kaum explizites Wissen über Selbststeuerungsfähigkeiten erworben haben, konnten sie intuitiv ihre Fähigkeit zur Selbstmotivierung (zumindest für die verwendete Computer-Aufgabe) signifikant steigern. In zukünftigen Projekten wäre es informativ, Langzeit- und Transfereffekte dieser intuitiven Fähigkeit zur Selbstmotivierung zu untersuchen. Möglicherweise sind aber auch intensivere Interventionsmaßnahmen notwendig, um Schülerinnen und Schüler nachhaltig in ihrer Selbstregulation zu fördern.

Anmerkung

Wir danken den Schülerinnen und Schülern vom Humboldt-Gymnasium, Auguste-Viktoria-Gymnasium und Balthasar-Neumann-Technikum in Trier ganz herzlich für ihre Teilnahme sowie den beteiligten Lehrerinnen und Lehrern, insbesondere Dr. Helmut Nikolay, für die gute Zusammenarbeit. Nina Dziuba und Jana Wiese, die ihre Diplomarbeiten in dem Projekt geschrieben haben, sowie Lucia Kollarikova, Johannes Kirf und Melinda Gigenova gilt unser Dank für die aufwendige Datenerhebung in den Schulen. Schließlich danken wir zwei anonymen Reviewern und den Herausgebern des Schwerpunkts für die wertvollen Anregungen zu früheren Versionen des Artikels.

Literatur

- Ach, N. (1910): Über den Willensakt und das Temperament. Leipzig.
- Baumann, N. (2010): Alternativen zur Befragung: Nicht-reaktive, prozessorientierte Diagnostik. In: Walther, E./Preckel, F./Mecklenbräuker, S. (Hrsg.): Befragung von Kindern und Jugendlichen (zwischen 5 und 15 Jahren). Göttingen, S. 343–366.
- Baumann, N./Gebker, S./Kuhl, J. (2010): Hochbegabung und Selbstregulation: Ein Schlüssel für die Umsetzung von Begabung in Leistung. In: Preckel, F./Schneider, W./Holling, H. (Hrsg.): Jahrbuch der Pädagogischen Diagnostik – Tests & Trends: Hochbegabung. Göttingen, S. 141–167.
- Baumann, N./Kuhl, J. (2005a): Selbstregulation und Selbstkontrolle. In: Weber, H./Rammesayer, T. (Hrsg.): Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie. Göttingen, S. 362–373.
- Baumann, N./Kuhl, J. (2005b): How to Resist Temptation: The Effects of External Control versus Autonomy Support on Self-Regulatory Dynamics. In: *Journal of Personality* 73 (2), pp. 443–470.
- Baumeister, R. F./Bratslavsky, E./Muraven, M./Tice, D. M. (1998): Ego Depletion: Is the Active Self a Limited Resource? In: *Journal of Personality and Social Psychology* 74 (5), pp. 1252–1265.

- Baumeister, R. F./Vohs, K. D./Tice, D. M. (2007): The Strength Model of Self-Control. In: *Current Directions in Psychological Science* 16 (6), pp. 396–403.
- Boekaerts, M. (1999): Self-regulated Learning: Where we are today. In: *International Journal of Educational Research* 31 (6), pp. 445–457.
- Cohen, J./Cohen, P. (1983): *Applied Multiple Regression/Correlation Analysis for the Behavioral Sciences*. 2nd. Edition. Hillsdale.
- Flick, U. (2008): *Triangulation: Eine Einführung*. 2. Auflage. Wiesbaden.
- Fröhlich, S./Kuhl, J. (2004): Das Selbststeuerungsinventar. In: Stiensmeier-Pelster, J./Rheinberg, F. (Hrsg.): *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept: Tests und Trends*. Göttingen, S. 221–257.
- Fuhrmann, A./Kuhl, J. (1998): Maintaining a Healthy Diet: Effects of Personality and Self-Reward versus Self-Punishment on Commitment to and Enactment of Self-Chosen and Assigned Goals. In: *Psychology and Health* 13 (4), pp. 651–686.
- Geertz, C. (1983): *Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology*. New York.
- Gilligan, C. (1982): In *a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge.
- Goschke, T. (1996): Wille und Kognition: Zur funktionalen Architektur der intentionalen Handlungssteuerung. In: Kuhl, J./Heckhausen, H. (Hrsg.): *Motivation, Volition und Handlung*. Göttingen, S. 583–663.
- Greenwald, A. G./Banaji, M. R. (1995): Implicit Social Cognition: Attitudes, Self-Esteem, and Stereotypes. In: *Psychological Review* 102 (1), pp. 4–27.
- Kazén, M./Kuhl, J. (2005): Intention Memory and Achievement Motivation: Volitional Facilitation and Inhibition as a Function of Affective Contents of Need-Related Stimuli. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 89 (3), pp. 426–448.
- Kees, M. (2009): Willensbahnung und integrative Fähigkeiten im schulischen Leistungsbereich. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Trier.
- Kiegelmann, M. (2009): Making Oneself Vulnerable to Discovery. Carol Gilligan in Conversation with Mechthild Kiegelmann [82 paragraphs]. In: *FQS* 10 (2), Art. 3, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs090234> [27.09.2011].
- Koole, S. L./Jostmann, N. B. (2004): Getting a Grip on your Feelings: Effects of Action Orientation and External Demands on Intuitive Affect Regulation. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 87 (6), pp. 974–990.
- Koole, S. L./Jostmann, N. B./Kuhl, J. (under Review): Individual Differences in Decisiveness: An Integrative Review. Manuscript submitted for publication.
- Kuhl, J. (2000): A Functional-Design Approach to Motivation and Volition: The Dynamics of Personality Systems Interactions. In: Boekaerts, M./Pintrich, P. R./Zeidner, M. (Eds.): *Self-regulation: Directions and Challenges for Future Research*. New York, pp. 111–169.
- Kuhl, J. (2004): Begabungsförderung: Diagnostik und Entwicklung persönlicher Kompetenzen. In: Fischer, C./Mönks, F.J./Grindel, E. (Hrsg.): *Curriculum und Didaktik der Begabtenförderung. Begabungen fördern – Lernen individualisieren*. Münster, S. 18–40.
- Kuhl, J./Christ, E. (1993): *Selbstregulations- und Strategientest für Kinder (SRST-K)*. Göttingen.
- Kuhl, J./Kazén, M. (1999): Volitional Facilitation of Difficult Intentions: Joint Activation of Intention Memory and Positive Affect Removes Stroop Interference. In: *Journal of Experimental Psychology. General* 128 (3), pp. 382–399.
- Kuhl, J./Kraska, K. (1992): *Selbstregulations- und Konzentrationstest für Kinder (SRKT-K)*. Göttingen.
- Lucius-Hoene, G. (2010): Narrative Analysen. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden, S. 584–600.
- Mayring, P. (2007): Mixing Qualitative and Quantitative Methods. In: Mayring, P./Huber, G./Gürtler, L./Kiegelmann, M. (Eds.): *Mixed Methodology in Psychological Research*. Rotterdam, pp. 27–36.
- Mayring, P. (2008): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 10. Auflage. Weinheim.

- Nisbett, R. E./Wilson, T. D. (1977): Telling More Than We Can Know: Verbal Reports on Mental Processes. In: *Psychological Review* 84 (3), pp. 231–259.
- Oettingen, G./Gollwitzer, P. M. (2010): Strategies of Setting and Implementing Goals: Mental Contrasting and Implementation Intentions. In: Maddux, J. E./ Tangney, J. P. (Eds.): *Social Psychological Foundations of Clinical Psychology*. New York, pp. 114–135.
- Oettingen, G./Pak, H./Schnetter, K. (2001): Self-regulation of Goal-setting: Turning Free Fantasies about The Future into Binding Goals. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 80 (5), pp. 736–753.
- Pintrich, P. R. (2000): The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In: Boekaerts, M./Pintrich, P. R./Zeidner, M. (Eds.): *Handbook of Self-Regulation*. San Diego, pp. 451–502.
- Seidman, I. (2006): *Interviewing as Qualitative Research: a Guide for Researchers in Education*. New York.
- Stroop, J. R. (1935): Studies of Interference in Serial Verbal Reactions. In: *Journal of Experimental Psychology* 18, pp. 643–662.
- Waszak, C./Sines, M. (2002): Mixed Methods in Psychological Research. In: Tashakkori, A./Teddlie, C. (Eds.): *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks, pp. 557–576.
- Zimmerman, B. J./Schunk, D. H. (Eds.) (2001): *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*. 2nd. Edition. Mahwah.

Meike Watzlawik

Meine Eltern trennen sich! Erlösung oder Katastrophe? Retrospektive Beurteilungen eines kritischen Lebensereignisses

My parents split up! Relief or disaster? Retrospective assessments of a critical life event

Zusammenfassung

Gesellschaftliche Entwicklungen haben zu einer Pluralisierung der Familienformen geführt. In Deutschland spiegelt sich diese u.a. in 2,6 Scheidungen je 1.000 EinwohnerInnen wider, in den USA liegen die Zahlen mit 3,4/1.000 sogar deutlich höher. Scheidungen/Trennungen der Eltern können als kritische Lebensereignisse in der kindlichen Biografie betrachtet werden. Diese Ereignisse und ihre Wirkung auf die eigene Person werden im Jugendalter im Rahmen der eigenen Identitätsentwicklung oft neu bewertet. In dieser Studie wurden insgesamt 56 amerikanische Jugendliche (Durchschnittsalter 15,3; $SD=1,0$) im häuslichen Kontext einmalig interviewt. Sie sollten beschreiben, wie sie die elterliche Trennung (a) damals empfunden haben und (b) heute bewerten. Hierzu wurden zum einen 7-Punkt-Likert-Skalen verwendet, die von „devastating“ (1) bis „easing“ (7) reichten; zum anderen beantworteten die Jugendlichen standardisierte offene Fragen zum gleichen Themenbereich. Die frei formulierten Antworten wurden mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Der Datensatz ist ein Beispiel für eine mögliche Integration verschiedener Verfahren. Gerade für die problematische nachträgliche Interpretation quantitativer Werte durch die Forschenden wird gezeigt, wie diese mit Hilfe einfacher empirischer Mittel unterstützt werden kann, um *biases* zu vermeiden und Unerwartetem Raum zu geben.

Abstract

In today's societies, partnerships and families are more diverse than in the past 100 years. In Germany there are 2.6 divorces per 1000 citizens. In the United States, the rates are even higher: 3.4 divorces per 1000 citizens. Parental separation, including divorce, can thus be defined as a common but critical life event in a child's biography. During adolescence, these events are often re-evaluated in the course of identity development. In this study, 56 American adolescents (average age 15.3; $SD=1.0$) were interviewed at home. They were asked to describe how they experienced their parents' separation (a) when it happened, and (b) how they evaluate the event today. For this purpose, they were first asked to rate the event on a 7-point-Likert-scale ranging from „devastating“ (1) to „easing“ (7). Afterwards, they were asked standardized open questions targeting the same subject. The open answers were analyzed with the help of qualitative content analysis. This data set is an example for a possible integration of different methods. It shows that re-assigning meaning to quantitative results can be facilitated empirically so that biases are avoided and room is made for the unthought of.

Keywords: Scheidung, Trennung, Jugendalter, kritisches Lebensereignis, Interviewstudie

Keywords: divorce, separation, adolescence, life event, ratings, interview study

1. Wie häufig trennen sich Paare?

Die Auflösung einer Ehe oder Partnerschaft ist in Deutschland kein seltenes Ereignis. Laut einem Bericht des Statistischen Bundesamtes wurden 2008 ca. 200.000 Ehen gerichtlich geschieden, dies sind – anders ausgedrückt – 2,4 Scheidungen pro 1000 Einwohner (Krack-Roberg 2009). Die Trennung betrifft dabei nicht nur das Paar selbst: 2008 erlebten mehr als 150.000 minderjährige Kinder die Scheidung ihrer Eltern. Bei diesen Angaben bleiben die Trennungen nichtehelicher Lebenspartnerschaften und die Anzahl der dabei involvierten Kinder unberücksichtigt. Verlässliche Statistiken fehlen an dieser Stelle (Walper/Schwarz 2002; Steinbach 2008), jedoch ist bekannt, dass die Wahrscheinlichkeit einer Partnerschaftsauflösung bei unverheirateten Paaren deutlich höher ist als bei verheirateten (Opaschowski 2006). Somit ist zu vermuten, dass wesentlich mehr Kinder und Jugendliche die Trennung ihrer Eltern miterleben, als es die eingangs genannten Zahlen vermuten lassen.

In den USA sind Scheidungen noch häufiger zu beobachten als in Deutschland. Im *National Vital Statistics Report* (Tejada-Vera/Sutton 2010) ist für das Jahr 2009 von 3,4 Scheidungen pro 1.000 Einwohner die Rede. Auch in den Vereinigten Staaten sind bei etwa 50 Prozent der Scheidungen minderjährige Kinder und Jugendliche betroffen (Amato 2000). Die hier vorgestellte Studie wurde aufgrund dieser Unterschiede und dem damit einhergehenden größeren Pool an potenziellen Studienteilnehmenden zunächst in den USA durchgeführt. Eine komparative Erhebung in Deutschland steht noch aus.

2. Die Trennung der Eltern als kritisches Lebensereignis

Welche Folgen eine Scheidung bzw. Trennung der Eltern für das Paar selbst als auch für die Kinder hat, wird heute international meist anhand von Längsschnittstudien untersucht (vgl. u.a. Amato 2000; Dreman 2000; Schmitz/Schmidt-Denter 1999). Laut dieser Untersuchungen bestimmen viele unterschiedliche Faktoren die Entwicklung der betroffenen Eltern sowie die der Kinder. Anhand der Stress-Anpassungs-Perspektive veranschaulicht Abbildung 1 dies für letztere, da sich dieser Artikel auf die Kinderperspektive konzentrieren wird.

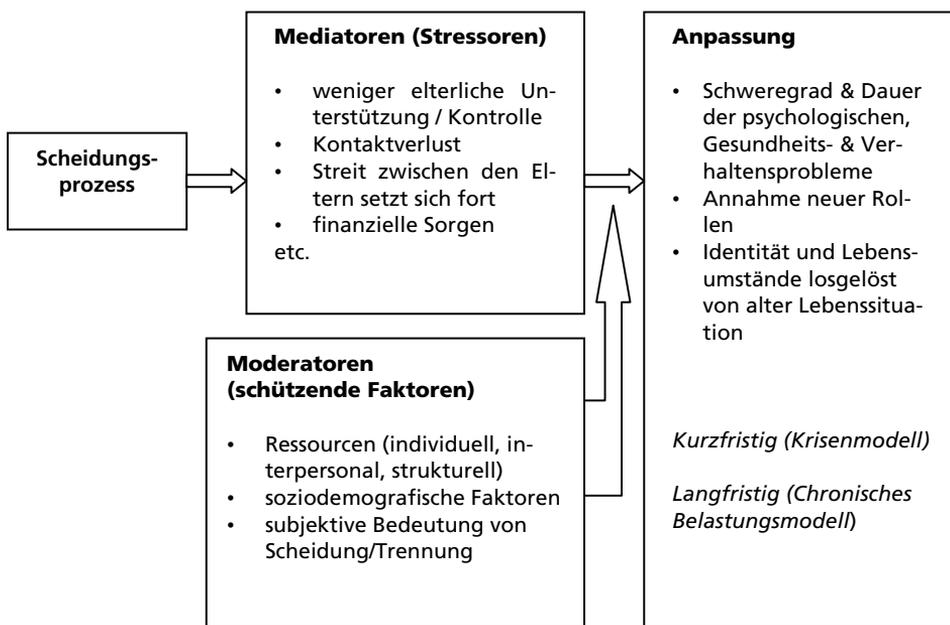


Abbildung 1: Faktoren, die den Verlauf nach der Scheidung/Trennung, die selbst als Prozess betrachtet werden kann, aus Kindersicht beeinflussen können (Stress-Anpassungs-Perspektive; vgl. Amato 2000, S. 1271)

Je nach Konstellation der Einflussfaktoren sind jedoch sehr unterschiedliche individuelle Verläufe beobachtbar. Aussagen wie „Kinder leiden unter der Trennung ihrer Eltern“ oder „Kinder werden nach ewigen Streitereien durch eine Trennung entlastet“ sind deshalb zu pauschal und werden den individuellen Entwicklungsverläufen nicht gerecht. Reis und Meyer-Probst (1999) bringen das Problem der mangelnden Generalisierbarkeit sehr treffend auf den Punkt: Es „wurden in Bezug auf Scheidungsfolgen für Eltern wie Kinder solch eine Fülle von Personen-, Kontext- und Prozessvariablen ausgemacht und derart viele differentielle Zusammenhänge aufgedeckt, dass sich generalisierende Aussagen verbieten. Die Varianz der zusätzlichen Systembedingungen wie Schichtzugehörigkeit, Geschlecht, Primärpersönlichkeit, Bewältigungsstile oder protektive Faktoren führt in jedem Einzelfall zu einzigartigen Konstellationen“ (S. 49). Gerade individuelles Erleben und individuelle Differenzen sind mit Hilfe von Längsschnittstudien, die nach allgemeingültigen Modellen suchen, schwer bis gar nicht abbildbar. Auch die alleinige Anwendung von Skalen (quer- oder längsschnittlich), die sich etwa auf Verhalten, Coping-Strategien oder das Wohlbefinden beziehen, reichen nicht aus, um das individuelle Erleben und den Prozess, der zu diesem Erleben geführt hat, abzubilden. Aus dem Rating auf einer Skala können zwar allgemeine Entwicklungstrends abgeleitet werden, aber es bleibt unklar, wie die Befragten zu ihren Einschätzungen gekommen sind, also welche Bedeutungszuweisung (meaning-making processes) für den einzelnen hinter der jeweiligen Antwort steckt. Sehr deutlich haben dies Diriwächter, Valsiner und Sauck (2005) zeigen können, indem sie die Beantwortung von Items aus einem Persönlichkeitsfragebogen genauer untersuchten. Die Items wurden z.T. sehr unterschiedlich interpretiert und

entsprechend eingeordnet. Werden daher Skalen verwendet, bietet es sich an, die Befragten zu bitten, ihre Ratings zu erläutern, um als Forschende an der *Aktualgenese* (vgl. Diriwächter/Valsiner/Sauck 2005) teilhaben und die individuelle Bedeutungszuweisung verfolgen zu können.

Mit der qualitativ zu erfassenden individuellen Erläuterung, die nicht einmal besonders umfassend sein muss, wird es den Forschenden möglich, die Bewertung eines kritischen Lebensereignisses (KLE) wie die Trennung oder Scheidung der eigenen Eltern im Lebenslauf von Kindern und Jugendlichen besser nachvollziehen zu können. Ein KLE ist dabei ein Ereignis im Leben eines Menschen, das Veränderung(en) in der Lebenssituation nach sich zieht (Hultsch/Cornelius 1995). Das Ereignis ist dabei nicht per se negativ (z.B. Tod eines Ehepartners), sondern kann durchaus auch positiv besetzt sein (z.B. Geburt eines Kindes). Selbst die hier gegebenen Beispiele können bei unterschiedlichen Personen Unterschiedliches auslösen. Die Geburt eines Kindes kann für die Eltern positiv, für das bereits vorhandene Kind aber traumatisch sein. Gleichermäßen kann eine Scheidung/Trennung subjektiv sehr unterschiedlich bewertet werden (vgl. Abbildung 1). Gerade diese subjektive Variation in der Bewertung des KLE Scheidung/Trennung der Eltern steht in diesem Artikel im Mittelpunkt.

Durch das KLE – von anderen auch als „Rupturen“ bezeichnet (Zittoun 2006) – kommt es zu einem Eingriff in das bis zu einem gegebenen Zeitpunkt aufgebaute Passungsgefüge zwischen Person und Umwelt, so dass ein Widerspruch der Person-Umwelt-Beziehung entsteht und das Gleichgewicht im Passungsgefüge wieder hergestellt werden muss (Filipp 1995). Dies zieht Veränderungen der Umwelt als auch der Person selbst nach sich, die nicht punktuell geschehen, sondern als Prozess betrachtet werden müssen. Gerade der prozessuale Aspekt der eigenen Identität ist, wie oben bereits angesprochen, in quantitativen Studien oft schwer abzubilden und wird in dieser Studie eine besondere Bedeutung innehaben, so dass auf ihn noch einmal im Speziellen eingegangen wird.

3. Identität: Konstrukte oder Prozess?

Der Kerngedanke zahlreicher wissenschaftlicher Konzepte von „Identität“ lässt sich in knapper Form als die individuelle Antwort auf die Frage „Wer bin ich?“ beschreiben, bei der auch die zeitliche Dimension nicht unberücksichtigt bleibt („Wer möchte/werde ich sein?“, „Wer war ich?“). Die Antworten, die auf diese Frage(n) gegeben werden, sind stetigem Wandel unterworfen (vgl. u.a. Kraus 1996; Straub 2000). Das Individuum erhält ständig neue Informationen über sich und seine Umwelt, die abgewehrt, akzeptiert, modifiziert oder schrittweise in das eigene Identitätskonzept integriert werden können und müssen. Stabilität bietet dabei nicht selten der soziale Kontext, der Strukturen vorgibt, in die man sich selbst einordnen kann. So sind u.a. die nationale Identität (Smith 1993), die soziale Identität (Jenkins 2008), die kulturelle Identität (Hall/du Gay 1996), die berufliche Identität (Yang Costello 2005) oder die Geschlechtsidentität (Maccoby 1999) von Forschenden untersucht worden. Bei allen diesen Ansätzen geht es um die Erfassung von Konstrukten, die Aspekte der Identität darstellen (können). Wie zentral die einzelnen Aspekte dabei für den einzelnen sind, ist individuell sehr unterschiedlich.

Neben den genannten Konstrukten, anhand derer die Identitätsstruktur dargestellt werden kann, stellt sich die Frage nach dem Entwicklungsprozess. Wie bewertet ein Kind die Trennung seiner Eltern in Bezug auf seine eigene Identität? Macht es einen Unterschied, „Kind aus einer ‚heilen‘ Familie“ oder „Trennungskind“ zu sein? Und wenn ja, inwiefern? Die Antwort auf solche Fragen unterscheidet sich von Person zu Person, bleibt jedoch auch bei ein und derselben Person nicht unbedingt konstant. Im Entwicklungsverlauf, wenn die Frage nach der eigenen Identität bzw. nach einzelnen Identitätsfacetten erneut gestellt wird, werden vergangene Ereignisse rückblickend durchaus neu exploriert bzw. evaluiert (Kerpelmann/Pittman/Lamke 1997; Schachter 2004).

Gerade im Jugendalter gehört die (erneute) Beantwortung der Identitätsfrage zu einer zentralen Entwicklungsaufgabe (vgl. u.a. Erikson 1968; Marcia 1980). Der Eintritt in die Pubertät, selbst als KLE zu betrachten, leitet hier neue Herausforderungen an das Individuum ein. Der sich wandelnde Körper muss akzeptiert werden, erste romantische bzw. sexuelle Beziehungen werden eingegangen, die Autonomie nimmt in vielen Bereichen zu – um nur einige Aspekte zu nennen. Bei dieser Identitätssuche im Jugendalter wird auch die eigene Biografie erneut betrachtet, was vor allem in Konzepten wie der narrativen Identität (vgl. z.B. Engelhardt 2011; Goblirsch 2005; Lucius-Hoene/Deppermann 2004) oder in der *dialogical self* Forschung (vgl. u.a. Hermans 1993; Salgado/Hermans 2005) berücksichtigt wird. Gerade bei der Wiedergabe der eigenen Biographie (Narration) wird deutlich, wie Menschen unter Einnahme verschiedener Positionen Ereignisse (re-)konstruieren, wobei diese Ereignisse dazu beitragen können Kontinuität und Kohärenz zu erleben, aber auch Diskontinuität und Inkohärenz möglich werden (Mey 2007). Da die Scheidung/Trennung der Eltern fester Bestandteil der Biografie der in dieser Studie befragten Jugendlichen ist, lautet die zentrale Frage: Welche Veränderungen in der Bewertung des KLE „Trennung der Eltern“ sind rückblickend von den Jugendlichen feststellbar? Wie haben sie – aus heutiger Sicht – das Ereignis damals erlebt und wie bewerten sie es aktuell? Wie begründen sie ihre Einschätzungen?

Quantitative Bewertungen werden in dieser Studie einerseits dazu verwendet, einen generellen Überblick über Evaluationen und Entwicklungstrends innerhalb der Gruppe der Befragten zu geben; andererseits werden die quantitativen Bewertungen als Auslöseimpuls (trigger) für individuelle Bedeutungszuschreibungen verstanden, die qualitativ erfasst werden. Gerade die frei beschriebenen Erläuterungen zu den Ratings geben Einblick in Aspekte der narrativen Identität, können diese aber sicherlich nicht wie in einem narrativen Interview umfassend darstellen, sondern sind auf den einzelnen, hier im Fokus stehenden Aspekt der Trennung/Scheidung konzentriert.

4. Methodisches Vorgehen

In diesem Beitrag wird ein Auszug auf dem Projekt „Family networks and their significance for identity development in adolescence – A comparison of adolescents from non-traditional and traditional families“, das 2008/2009 an der Clark University in Worcester, MA, USA durchgeführt wurde, vorgestellt. Beschränkt wird sich auf den Teil der Stichprobe, der das KLE der Trennung der Eltern

miterlebt hat (non-traditional). Der Auszug ist neben der inhaltlichen Fragestellung besonders geeignet, um aufzuzeigen, wie sich durch einfache Mittel quantitative und qualitative Ansätze bei der Datenerhebung sinnvoll kombinieren lassen.

4.1 Befragte und Interviewer

Befragt wurden 56 Jugendliche zwischen 14 und 16 Jahren (Durchschnittsalter: 15,3 Jahre), deren Eltern sich getrennt hatten, als die Jugendlichen zwischen fünf und zehn Jahre alt waren (Durchschnittsalter bei Trennung der unverheirateten Eltern: 5,8 Jahre; Durchschnittsalter bei der Scheidung: 7,0 Jahre). Es wurde darauf Wert gelegt, die Jugendlichen nicht in einer Akutphase der Trennung/Scheidung zu befragen, um genug Zeit für eine Anpassung an die neue Lebenssituation einzuräumen. Eine Anpassung ist etwa zwei Jahre nach der Reorganisation der Familie anzunehmen (Hofer/Wild/Noack 2002; Djurdjevic 2003); in der vorliegenden Studie liegen mindestens vier Jahre zwischen der Trennung/Scheidung und der Befragung.

Es nahmen 25 männliche und 31 weibliche Jugendliche an der Befragung, die im häuslichen Kontext der Jugendlichen stattfand, teil. 64,3 Prozent der Jugendlichen lebten zum Zeitpunkt der Befragung mit ihrer leiblichen Mutter und deren neuen Partner, 32,1 Prozent nur mit ihrer leiblichen Mutter und ggf. Geschwistern zusammen. 3,6 Prozent lebten in komplexeren Situationen (z.B. Großeltern mit im Haus). In jedem Fall waren die Jugendlichen bei der leiblichen Mutter geblieben. Leider konnten nicht genügend Väter in vergleichbaren Situationen rekrutiert werden. Die Interviewenden waren Studierende (undergraduate students), die vor den Familienbesuchen eine Interviewerschulung durchlaufen hatten.

4.2 Skalen und offene Fragen

Zunächst sollten die Jugendlichen retrospektiv beurteilen, wie sie das Ereignis damals erlebt hatten. Zu diesem Zweck wurde ihnen der Satz „The separation/divorce of your parents was for you...“ vorgelegt, auf den eine 7-stufige Likert-Skala mit den Endpunkten *devastating* (katastrophal/eine Katastrophe, [1]) bis *easing* (erleichternd/eine Erleichterung, [7]) folgte. Auf dieser konnten die Jugendlichen ihre Antwort ankreuzen.

Da die Jugendlichen, wie oben bereits beschrieben, in dem Moment der Bewertung den Zahlen auf der Skala eine subjektive Bedeutung zuweisen und es ein besonderes Anliegen dieser Studie ist, gerade diese Bedeutungszuweisung zu erfassen, wurden sie gleich im Anschluss an ihr Rating gebeten, ihre Antwort zu erläutern („Please elaborate!“). Die Antworten auf diese Frage wurde frei gegeben und – wie das gesamte Interview – digital aufgezeichnet.

Anschließend wurde die Frage nach der *heutigen* Bewertung der Situation gestellt. Nach dem Satz „By now, you find the fact that your parents are separated/divorced...“ war wieder die Möglichkeit gegeben, auf der oben beschriebenen Skala eine Einschätzung zu markieren. Auch nach dieser Einschätzung wurden die Jugendlichen mit den Worten „Please elaborate!“ dazu aufgefordert, ihre Antwort zu erläutern.

Bei der Antwort auf die kurz gestellte Frage „Please elaborate!“ stellten die trainierten Interviewenden lediglich Verständnisfragen („What do you mean by...?“), um sicherzugehen, dass die Befragten korrekt verstanden wurden. Auf diese Nachfragen folgende Erklärungen wurden ebenfalls transkribiert und ausgewertet. Ein über die Erklärungen hinausgehendes Gespräch wurde an dieser Stelle des Interviews nicht geführt.

Durch die Ratings und die entsprechenden Erläuterungen wird das momentane Verständnis des KLE Scheidung und Trennung der Eltern deutlich. Die Betonung liegt hier auf *momentan*, da die Sinnggebung nicht mit Fakten gleichzusetzen ist, die einfach reproduziert werden. Für die reine Reproduktion konnten Esser u.a. (2002) anhand längsschnittlicher Daten zeigen, dass lediglich die Erinnerung von Kernfakten, wie z.B. der Wohnort oder das Trennungsdatum der Eltern, eine hohe Validität aufweist. Andere Sachverhalte, wie Auffälligkeiten im eigenen Verhalten (z.B. Schlaf- oder Konzentrationsstörungen), werden im Gegensatz dazu oft vergessen. Generell ist retrospektiv mit Verzerrungen, Auslassungen und ähnlichem in Bezug auf die eigenen Erinnerungen zu rechnen, die stärker mit dem aktuellen als mit dem vergangenen Befinden zusammenhängen. Da in dieser Studie aber nicht die objektive Erinnerung von Fakten, sondern der subjektive Standpunkt der Jugendlichen erfasst wird, ist diese Art der Validitätsmessung hier nicht aussagekräftig. Im Zentrum dieser Studie steht die rückblickende Bewertung eines Lebensereignisses *einschließlich der damit einhergehenden Verzerrung*. Es werden Bedeutungszuweisungen (meaning-making processes; vgl. Salgado/Hermans, 2005) erfasst, die zeigen, wie Jugendliche das Ereignis der elterlichen Scheidung/Trennung als Teil ihrer Biografie aus *heutiger* Sicht bewerten. Die Biografie ist dabei, wie oben beschrieben, ihrerseits ein Zugang zur Identität eines Individuums. Identität wird dabei – immer wieder neu – konstruiert (vgl. Straub 1998; Schachter 2004). Diese subjektive Sinnkonstruktion lässt sich anhand objektiven Faktenvergleichs nicht messen.

4.3 Auswertungen

Die angekreuzten Punktzahlen auf den oben beschriebenen Skalen wurden zusammen mit den soziodemographischen Angaben in SPSS eingegeben, um sie einer Häufigkeitsanalyse zu unterziehen. Die freien Erläuterungen wurden transkribiert und anhand der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (Mayring 2000). Hierbei wurde induktiv vorgegangen. Die Kategorien, denen die freien Antworten zugeordnet wurden, basieren also auf dem Material selbst und nicht auf einer vorher formulierten Annahme über die zu findenden Inhalte. Die Auswertung erfolgte computergestützt mit dem Programm ATLAS.ti (vgl. Scientific Software Development 2004).

5. Ergebnisse

5.1 Skalen

Den einzelnen Skalenwerten wurden in den folgenden Abbildungen (Abbildung 2 und 3) Bezeichnungen zugewiesen, um die Bewertungen leichter interpretieren zu können. Die Mitte der Skala [4] ist dabei gleich weit von den Endpolen *devastating* (katastrophal) und *easing* (erleichternd) entfernt, so dass sie als „weder/noch“ bzw. „neutrale“ Position gesehen wird. Offen bleibt hierbei zunächst, ob die Abstufungen seitens der Jugendlichen gleichermaßen und vor allem einheitlich so interpretiert wurden – ein Problem, das sich generell bei einer solchen standardisierten Art von Fragen und Antworten stellt, da die individuelle Bedeutungszuweisung zu den Items und Skalenabstufungen meist nicht mit erfasst wird (Diriwächter/Valsiner/Sauck 2005) und deshalb meist nur auf eigene Interpretationen zurückgreifen kann.

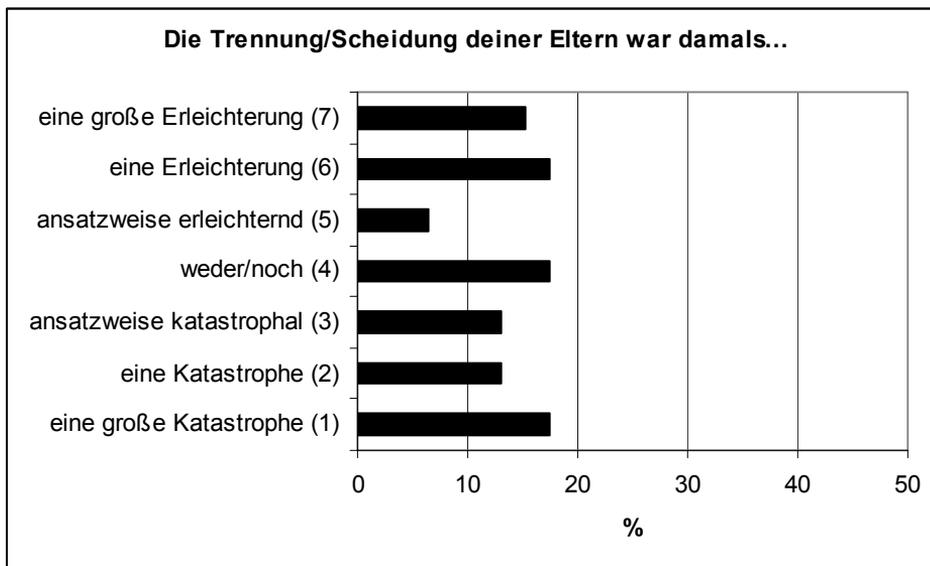


Abbildung 2: Angaben der Jugendlichen, wie sie die Trennung/Scheidung rückblickend damals erlebt haben (N=56)

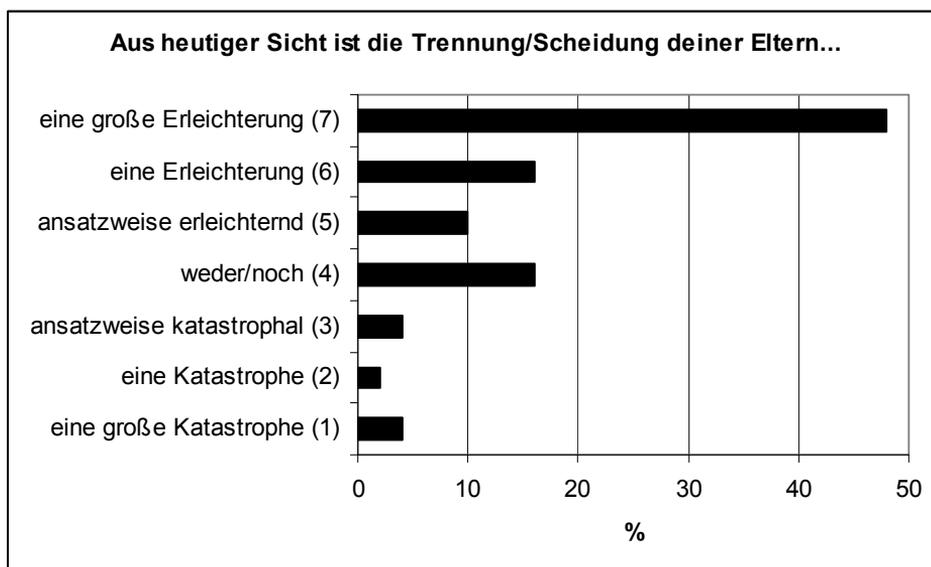


Abbildung 3: Angaben der Jugendlichen, wie sie die Tatsache, dass ihre Eltern getrennt/geschieden sind, aus heutiger Sicht beurteilen (N=56)

Generell ist zu sehen, dass die Jugendlichen angeben, die Trennung oder Scheidung ihrer Eltern damals sehr unterschiedlich erlebt zu haben. Für einige war sie eine Erleichterung, für andere eine Katastrophe, für wieder andere anscheinend weder noch. Scheidungen und Trennungen der Eltern werden also, wie eingangs bereits beschrieben, sehr individuell wahrgenommen und sind nicht per se als negativ oder positiv zu bewerten.

Bei der Beurteilung der Scheidung/Trennung aus heutiger Sicht zeigt sich ein anderes Bild (vgl. Abbildung 3): Die meisten der Jugendlichen bewerten diese nun als Erleichterung. Nur wenige stufen das Ereignis heute noch als Katastrophe ein.

Nicht direkt aus diesen Antworten ablesbar ist, welche *Entwicklungsverläufe* sich hinter diesen Einschätzungen verbergen. War es für einige damals eine Erleichterung und ist aus heutiger Sicht zur Katastrophe geworden? Oder sind die, die es damals für eine Katastrophe hielten, auch heute noch derselben Meinung? Vergleicht man die damaligen Bewertungen mit den heutigen, sind 15 Prozent der Jugendlichen bei ihrer Einschätzung geblieben: Das Erlebnis war entweder erleichternd oder wurde als neutral eingestuft. Bei 78 Prozent ist eine positivere Bewertung festzustellen. Nur bei 6 Prozent (d.h. vier Jugendlichen) war die damalige Einschätzung positiver als die heutige, so dass ein niedrigerer Wert auf der Skala angekreuzt wurde (weder/noch [4] → große Katastrophe [1]; Erleichterung [6] → weder/noch [4]; große Erleichterung [7] → Erleichterung [6]; ansatzweise erleichternd [5] → Katastrophe [2]).

Für jeden einzelnen möglichen Ausgang, d.h. die gleichbleibende Bewertung, die positivere und die negativere Bewertung heute, soll anhand von einzelnen Fallbeispielen die mögliche Bedeutungszuweisung (meaning-making processes) verdeutlicht werden, bevor ein Überblick über die Ergebnisse der qualitativen In-

haltsanalyse aller Antworten gegeben wird. Wie kommen diese Bewertungen genau zustanden? Welche Konstruktionen stecken dahinter?

5.2 Aktualgenese: Fallbeispiele für die Bedeutungszuweisung zu Skalenwerten

Verschlechterung der Bewertung

Ein 15-jähriges, afro-amerikanisches Mädchen (Kennziffer in Stichprobe: AP-13 = Buchstaben stehen für den Interviewenden, die Zahl für die interviewte Person) erläutert, warum ihre Bewertung der Trennung ihrer Eltern zunächst „neutral“ [4] ist:

“Umm well when my dad first left I was very startled 'cause I didn't really understand. Like I thought that he was just leaving 'cause like you know he was gonna come back. But I didn't know my parents were getting a divorce. I was like 10 and I wasn't like really understand anything.”

Rückblickend ist sie also der Meinung, dass sie aufgrund ihres Alters damals nicht in der Lage gewesen ist, die Situation richtig zu deuten. Die Verschlechterung auf eine Bewertung mit [1] als katastrophal begründet sie folgendermaßen:

“But now as I'm getting older like I'm like I'm seeing all the signs and stuff. So it hurts now more than it did before. Like 'cause I didn't really get it before. But now it does, so now it's like it's all the effects that are like coming up now. [...] It would be better if I had my dad in my life right now. Because if you are a male figure, so. Like sometimes girls need like their mom and stuff. But I'd rather have my dad because I'm liking boys and stuff. So it is better to have a guy there and feel safe.”

Als Teenager schreibt sie sich zum einen nun die Fähigkeit zu, die Zusammenhänge besser zu verstehen, zum anderen bedauert sie in der jetzigen Entwicklungsphase ihren Vater nicht als stetigen Ansprechpartner und Beschützer bei der Lösung von Entwicklungsaufgaben zu haben – in dem Fall bei dem Sich-Ausprobieren in Beziehungen mit dem anderen Geschlecht.

Verbesserung der Bewertung

Ein 15-jähriges Mädchen (Caucasian, M-8) begründet ihr Kreuz auf der [5] („somewhat easing“) folgendermaßen:

“'cause we all knew it was coming basically and like he's said that he would leave us before, like this hasn't been the first time that they've done that and like it wasn't a shock or anything. It just happened, so I was like ok! But it was still upsetting when it first happened. That's why it's a five.“

Die Bewertung aus heutiger Sicht mit [7] („very easing“) erklärt sie so:

“Easing, 'cause I don't have to hear the yelling anymore. My dad's an alcoholic and they used to just yell at each other. Yeah, that's the easing part about it.“

Das Mädchen hatte schon häufig erlebt, dass ihr Vater mit Trennung droht, so dass die endgültige Trennung nicht mehr als so belastend empfunden wird. Mit Abstand bewertet sie die Trennung sogar als völlige Erleichterung, da sie dem Geschrei ihres Vaters, das sie mit der Bemerkung, er sei ein Alkoholiker, kommentiert, nicht mehr ausgesetzt ist.

Gleichbleibende Bewertung

Ein 15-jähriger Junge (Hispanic, AP-12) bewertet die Trennung damals und heute jeweils mit [6] („easing“). Er erläutert die damalige Bewertung wie folgt:

“cause I guess I didn’t really know my dad a lot. So like when I was younger it didn’t bother me a lot and just he didn’t try hard enough to reach me and communicate. And kind of it’s like an easier way like it didn’t bother me as much as I thought it would.”

Als Begründung, warum die Bewertung auch heute gleichermaßen ausfällt, führt er an:

“cause I think it’s still the same you know. We stand where we used to stand like when I was younger. And it’s good that the way it is right now in my house my stepdad being there. ‘cause I got to see him as a biological father ‘cause he has been there longer. So it doesn’t really matter.”

Er begründet seine Erleichterung zu Beginn mit der Tatsache, dass sich sein Vater sowieso nie sehr um ihn bemüht habe. Aus heutiger Sicht hat sich an dieser Tatsache nichts geändert, und die Rolle, die sein Vater übernehmen sollte, wurde durch seinen Stiefvater ausgefüllt, so dass auch mit Verzögerung kein Verlust spürbar wurde.

Alle drei Beispiele zeigen, dass die Bewertungen auf den Skalen sehr unterschiedliche Hintergründe haben, die sich z.T. nur aus der speziellen Lebenssituation der Jugendlichen erklären lassen. Es wird also bereits hier deutlich, dass die Bewertungen auf der Skala Unterschiedliches bedeuten können, so dass *alle* Antworten mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse näher betrachtet werden sollen, um einen Überblick über das gesamte Spektrum der Bedeutungszuweisungen zu geben. Dieser Schritt wird im Folgenden vorgestellt.

5.3 Freie Erläuterungen: Damaliges Erleben

Die qualitative Inhaltsanalyse der freien Antworten auf die Bitte, die oben beschriebenen Antworten zu erläutern, ergab 12 inhaltliche Kategorien, die in Tabelle 1 zusammen mit Ankerbeispielen in der Originalfassung und mit Häufigkeitsangaben versehen vorgestellt werden.

Zunächst fällt auf, dass die Begründungen für die eigene Einschätzung auch bei gleicher Richtung stark variieren. Eine „(große) Katastrophe“ kann zum Beispiel sein, den eigenen Vater stark leiden und „in sich zusammenfallen“ zu sehen, aber auch die Tatsache, dass man nichts falsch gemacht hat und dennoch durch die Trennung der Eltern „bestraft“ wird (Kontrollverlust). Auch Angst, Traurigkeit und Überforderung werden geschildert. Einheitlicher fallen die Begründungen für den Bereich „Erleichterung“ aus. Hier führen die Jugendlichen für ihre Bewertungen vor allem eine durch die Trennung beobachtbare Verbesserung der familiären Situation an. Neutrale Einstufungen (weder/noch) haben den Hintergrund, dass die Trennung/Scheidung als „normal“ (normativ) erlebt wurde oder sich die Situation durch die Trennung damals nicht wesentlich geändert hat.

Tabelle 1: Erläuterungen der quantitativen Bewertungen: Wie begründen die Jugendlichen die Bewertungen dargestellt in Abbildung 2? (Erleben damals, Häufigkeiten unter Kategorie mit aufgeführt)

Be- wer- tung	Kategorie	Ankerbeispiele (Originalfassung)
Erleichterung [5] – [7]	Trennung/Scheidung hat die Situation verbessert (N=6)	<ul style="list-style-type: none"> • “It was easing because they would fight a lot, obviously because that why they got divorced. [...] and so it was kinda like a relief, not that like he left, but just like they were better friends I feel when they didn’t live together.” (Interviewnummer = M-9)
	wusste, dass es passieren wird (N=4)	<ul style="list-style-type: none"> • “We kind of knew it was coming, we were, we were content with it.” (AP-3)
weder/noch [4]	Freunde hatten ähnliches erlebt (normal) (N=1)	<ul style="list-style-type: none"> • “[...] and like my best friend had gone through the same thing like, like the year before, so it was like uhh, I’m like, it’s kinda just like normal.” (N-8)
	kannte den Vater eh nicht besonders gut, so dass sich kaum etwas veränderte (N=2)	<ul style="list-style-type: none"> • “I guess I didn’t really know my dad a lot. So like when I was younger it didn’t bother me a lot and just he didn’t try hard enough to reach me and communicate.” (AP-12)
Katastrophe [1] – [3]	ich war schockiert (N=4)	<ul style="list-style-type: none"> • “I would always think like ‘oh that will never happen to me... that doesn’t happen’, so it was just like a shock kind of.” (M-1)
	habe Vater vermisst (N=4)	<ul style="list-style-type: none"> • “[Devastating] coz I’d grown up like without a father. It’s like harder coz like there’s some stuff like boys talk to their fathers not to their parents, so you feel like uncomfortable talking to your mom about it.” (M-11)
	saß zwischen den Stühlen (fühlte sich zerrissen) (N=2)	<ul style="list-style-type: none"> • “I start seeing my father less. And then they both always talk about each other to me. And I was like always in the middle of their problems.” (AP-6) • “Umm...it was difficult coz it was like all fighting and stuff going on so, a lot of like conflict in the middle that we were like caught up in. Like I felt like we almost had to choose sides so...” (N-5)
	ich war traurig (N=2)	<ul style="list-style-type: none"> • “But umm, I was kinda sad.” (AP-9)
	erschreckend anzusehen, wie der eigene Vater unter der Trennung leidet (N=1)	<ul style="list-style-type: none"> • “It was confusing because I didn’t mind that they got divorced, it was just the aftershocks like...in the beginning it was like really hard. It was just coz [...] how he fell apart as like a person himself...and you just like...he’s completely different and just like...it was bad. And I know that he lost like a lot of friends and stuff and it’s just like he’s a completely different person.” (M-27)
	erste Erfahrung, dass etwas nicht fair schien (N=1)	<ul style="list-style-type: none"> • “Parents got divorced, before that it was, everything was always like fair, kind of, you know, if I did something, then it would be merited or whatever, it would be... whatever I did, then there would be the consequence, but that was the first time in my life that it was not fair it happened, you know, I hadn’t done something bad to deserve anything, it just happened.” (M-11)
ich hatte Angst (vor dem Unbekannten) (N=1)	<ul style="list-style-type: none"> • “Also to um...also for it being really emotional for me. The unknown really scared me.” (A-2) 	
[1] – [3] & [5] – [7]	habe nicht verstanden, was passiert (war zu jung) (N=16)	<ul style="list-style-type: none"> • “Umm well when my dad first left I was very startled coz I didn’t really understand. Like I thought that he was just leaving coz like you know he was gonna come back. But I didn’t know my parents were getting a divorce. I was like 10 and I wasn’t like really understanding any-thing.” (AP-13)
fehlend/konnten es nicht begründen (N=16)		
Antworten unklar / nicht zuzuordnen (N=4)		

Der Kategorie „habe nicht verstanden, was passiert“ wurde von den Jugendlichen sowohl als Erklärung für ein negatives als auch ein positives Erleben der

damaligen Situation herangezogen. Für einige war die Unkenntnis also eine Art Schutz, weil man gar nicht mitbekommen hat, was eigentlich passiert; für andere war diese Unkenntnis belastend. Gerade an dieser Stelle wird die individuelle Bedeutungszuweisung besonders deutlich.

5.4 Freie Erläuterungen: Heutige Einschätzung

Die qualitative Inhaltsanalyse der freien Erläuterungen zu den heutigen Bewertungen der eigenen Situation ergab ebenfalls 12 inhaltliche Kategorien, die in Tabelle 2 ausführlich dargestellt werden.

Tabelle 2: Erläuterungen der quantitativen Bewertungen: Wie begründen die Jugendlichen die Bewertungen dargestellt in Abbildung 3? (Erleben heute, Häufigkeiten unter Kategorie mit aufgeführt)

Bewertung	Kategorie	Ankerbeispiele (Originalfassung)
Erleichterung [5] – [7]	habe es nun akzeptiert / habe mich daran gewöhnt (N=10)	<ul style="list-style-type: none"> • “Um... now it’s been so long. I was eight now I am sixteen I kinda had to accept it for what it is [...]” (A-2) • “Because like [...] been like couple of years now, so I’m like used to it now, not having a dad and stuff.” (M-16)
	endlich sind die Dinge geregelt (friedlicher / weniger Streit) (N=9) Eltern wären nicht glücklich miteinander (N=6)	<ul style="list-style-type: none"> • “Easing, coz I don’t have to hear the yelling anymore. My dad’s an alcoholic and they used to just yell at each other. Yeah, that’s the easing part about it.” (M-8) • “I chose three because now that I’m older, I can understand more about the relationship. And the way I feel is like, I feel bad coz I want them to be together, but I know it’s not gonna work out.” (M-23)
weder/noch [4]	Vater / beide Eltern sind immer noch Teil des eigenen Lebens (N=5) Stiefvater ist wichtig(er) geworden (N=3) Eltern von Freunden haben sich auch scheiden lassen (N=1) kein Vater, der mich herumkommandiert (N=1) Vater kümmert sich eh nicht (N=1)	<ul style="list-style-type: none"> • “They really don’t care, like if they’re together, as long as I see em both, like each day, [it’s easing]” (N-3) • “I got over it, coz now my new dad, he’s nice too. And they’re both friends, my stepdad and my dad.” (M-25) • “[...] and a lot of my friends’ parents have divorced, so I would have to help with them, like I didn’t feel alone, I wasn’t the only child, so.” (M-41) • “Kind of easy that I like don’t have my dad bossing me around what I have to do every single day.” (M-48) • “[Easing] coz my father sometimes he don’t bother with me. Coz like I’m kinda glad that my mom separating with him, coz like he, he pays attention to like his kids, his step kids more than me like, that’s why I don’t sleep over, I used to sleep over his house, but like I don’t sleep over his house no more, coz like he never pays attention to me, he like pays attention to the other kids and I’m like come on, why you gonna pay attention to them and not me. And he buys them stuff and every time when I ask him for money, he never gives it to me. He always gives them money all the time. And I get in trouble for everything they do [...]” (N-4)
	gleichgültig (N=4) habe meinen Vater eh nie als solchen kennen gelernt (N=4)	<ul style="list-style-type: none"> • “It doesn’t bother me. It doesn’t... I don’t care.” (AP-1) • “coz I don’t really know my dad like that, so it doesn’t like affect me in any way. I mean, if I knew him and I got kind of attached, it probably have more affect on me, but I don’t know him that much, so, you know what I am saying, it doesn’t really affect me.” (M-55)

Bewertung	Kategorie	Ankerbeispiele (Originalfassung)
Katastrophe [1] – [3]	mit Vater wäre es besser (N=3)	<ul style="list-style-type: none"> • "It's kind of hard, because he is my biological father and now I don't have any like real discipline, 'cause my mom lets me do what I want, and I know if my dad was around, he would not let me do anything." (M-33)
	mir ist jetzt erst klar geworden, wie sehr es mich beeinflusst hat (N=2)	<ul style="list-style-type: none"> • "but now I can see that it did affect me a lot more than I think it did. [...] just... um, feeling the lack of support is really a main thing, a lack of connection among our family." (M-45)
fehlend/konnten es nicht begründen (N=13)		

Auch in diesem Fall steckt hinter den numerischen Bewertungen eine Vielzahl von Bedeutungen. Im Falle der „Erleichterung“ wird jedoch durch die Antworten auf verschiedene Arten deutlich, dass es zu einer Art Anpassung gekommen ist. Man hat „sich dran gewöhnt“, hat eine Beziehung zum Stiefvater aufgebaut, hat eingesehen, dass die Eltern miteinander nicht glücklich wären oder sieht, dass die Dinge nun in einem neuen Regelwerk laufen. Nur wenige beurteilen die heutige Situation als negativ. Wenn, wird der Einfluss einer männlichen Bezugsperson vermisst oder der Jugendliche macht deutlich, dass erst heute das Ausmaß der negativen Konsequenzen klar zu beurteilen ist (Familienstrukturen haben sich negativ verändert, Unterstützung fehlt). Eine neutrale Haltung nehmen die ein, die sich gegenüber der familiären Situation als gleichgültig äußern oder die durch die (offizielle) Trennung der Eltern generell keine großen Veränderungen für ihr eigenes Leben beobachtet haben.

Die gleiche Situation kann – und dies wird auch bei dieser Analyse deutlich – wieder sehr unterschiedlich wahrgenommen werden. So ist das Fehlen des Vaters für das eine Kind eine Erleichterung, weil es nicht herumkommandiert wird, für das andere ist es eine Katastrophe, da es sich klarere Strukturen wünscht und auch Grenzen aufgezeigt bekommen möchte, was die alleinerziehende Mutter nicht in der erwünschten Weise tut. Wann welche Beurteilung wahrscheinlich wird, ist dabei wieder abhängig von individuellen Voraussetzungen (vgl. Abbildung 1).

6. Diskussion

In dieser Studie wurden 56 amerikanische Jugendliche gebeten, das eigene Erleben der Scheidung/Trennung der eigenen Eltern rückblickend sowie aus heutiger Sicht zu beurteilen. Sie wurden dabei zunächst auf einer Likert-Skala um eine Einschätzung gebeten, ob es für sie damals eine Erleichterung oder eine Katastrophe war. Auf Skalenebene zeigte sich ein recht breit gestreutes Bild. Für manche war es das eine, für manche das andere, für viele weder das eine noch das andere. Der Rückblick auf das damalige Erleben variiert also stark, was aufgrund der eingangs beschriebenen vielschichtigen Einflussfaktoren nicht überrascht.

Verglich man die Bewertungen des damaligen Erlebens mit der Bewertung des heutigen, so war in den meisten Fällen eine Anpassung an die neue Situati-

on zu beobachten. Das Ungleichgewicht, das durch das KLE verursacht wurde, wurde somit individuell wieder hergestellt. Dies zeigte sich auf Skalenebene in einer positiveren Bewertung, deutlicher aber noch auf der qualitativen Katégorienebene durch Aussagen wie: „Ich habe es nun akzeptiert“ oder „Ich habe mich daran gewöhnt“. Um den Prozess, der zu dieser Akzeptanz oder Gewöhnung geführt hat, genau darstellen zu können, hätte es an dieser Stelle eines intensiveren Einblicks gegeben. Beides war jedoch nicht Teil bzw. Ziel der vorliegenden Studie. Nichtsdestotrotz sprechen aber vor allem qualitative Kategorien wie „Vater/beide Eltern sind immer noch Teil des eigenen Lebens“, „Stiefvater ist wichtig(er) geworden“ oder „endlich sind die Dinge geregelt (friedlicher/ weniger Streit)“ für Anpassungsprozesse, die die Akzeptanz der Trennung/Scheidung der Eltern über die Zeit erleichtert haben. Hinzu kommen Erklärungsansätze, die die Jugendlichen anführen, um deutlich zu machen, warum die Situation so und nicht anders sein kann (Kategorie: „Eltern wären nicht glücklich miteinander“). Bis auf die Fälle, in denen die Bewertung der damaligen Situation neutral oder positiv ausgefallen ist und die heutige neutral ist, kann also durch die Integration qualitativer und quantitativer Befunde von einer Bestätigung des Krisenmodells (KLE; vgl. Abbildung 1) ausgegangen werden.

In dieser Studie waren aufgrund der erhobenen Daten zwei Fälle dem chronischen Belastungsmodell zuzuordnen (Kategorie „mir ist jetzt erst klar geworden, wie sehr es mich beeinflusst hat“). In beiden Fällen war die Bewertung des damaligen Erlebens positiver als die des heutigen. Es ist aus der Integration der Ergebnisse heraus anzunehmen, dass eine vollständige Wiederherstellung des Gleichgewichts zwischen Person und Umwelt nicht stattfinden konnte, da sich die Lebensumstände der Befragten nach der Trennung/Scheidung dauerhaft verschlechterten. Hier waren zum Beispiel die Belastung der alleinerziehenden Mutter, anhaltender Streit, fehlende Unterstützung und Kommunikation gewichtige Gründe. Ob und wie dies genau zu dem negativen Belastungsverlauf beitrug, konnte im Rahmen dieser Studie nicht eingehender eruiert werden.

Methodisch gesehen möchte ich nun im Folgenden die Integration qualitativer und quantitativer Verfahren in Studien zu KLE allgemeiner diskutieren. Zunächst ist sicher die Frage zu stellen, wie damit in der zukünftigen Forschung umzugehen ist, dass die gleiche Einschätzung auf einer vorgegebenen Skala auf sehr unterschiedlichen Bedeutungszuweisungen basieren kann. Ist das Ankreuzen einer „7“, die mit dem Gedanken „Mein Vater war ein gewalttätiger Alkoholiker, sein Fortgehen war eine Erleichterung!“ gegeben wird, ohne weiteres mit demselben quantitativen Wert, aber dem Gedanken „Meine Eltern haben sich nach der Trennung seltener gestritten“, vergleichbar? Hat es einen Nutzen bzw. eine Berechtigung, das Kreuz in einem Fragebogen als allgemeine Aussage zu verstehen?

Die Antwort auf diese Frage ist letztendlich abhängig von der grundlegenden Forschungsfrage. Geht es um eine globale Einschätzung der Situation von Jugendlichen, die die Trennung ihrer Eltern miterlebt haben? Oder möchte man die Bedeutungszuweisung und Hintergründe der Einschätzung eingehender verstehen? Bei dem ersten Forschungsziel gelangte man zu einem Ergebnis, wie es in Abbildungen 2 und 3 dargestellt wird, d.h. man könnte sehen, dass ein von vielen zunächst als negativ eingestuftes KLE später wesentlich positiver bewertet wird. Bei einer solchen Darstellung verlässt man sich auf das allgemeine Grundverständnis, dass eine Katastrophe etwas Schlechtes und eine Erleichter-

rung etwas Gutes ist und dass es verschiedene Abstufungen zwischen diesen Endpolen geben kann. Was jedoch eine Katastrophe oder Erleichterung im Einzelnen – also in den Augen der Forschenden, der Betrachtenden oder der Beforschten – ausmacht, bleibt dabei unklar. Um hier Licht in das Dunkel zu bringen, müssen also qualitative Befragungen, wenigstens: offene, Fragen gestellt werden. Erst wenn die individuellen Bedeutungszuweisungen miterfasst werden, können die Besonderheiten des Einzelfalls herausgearbeitet werden. Gerade diese Besonderheiten sind dann beispielsweise entscheidend, wenn Prognosen über Entwicklungsverläufe ausgesprochen werden sollen oder sich in einer quantitativen Studie zu KLE unerwartete bzw. unbefriedigende Zusammenhänge ergeben. Für das Verständnis des Individuums und sein Verhalten, also für den zentralen Gegenstand der Psychologie, ist es nämlich durchaus entscheidend, ob der gewalttätige, eventuell auch übergriffige Vater das Haus verlassen hat oder ob Eltern sich einfach nicht mehr so oft streiten.

Eine weitere Frage ist, ob man nicht *immer* nach der individuellen Bedeutungszuweisung bei standardisierten Frage- und Antwortformaten fragen sollte, um die eigenen Forschungsergebnisse besser verstehen und deuten zu können. Die Frage lässt sich in Abhängigkeit der eigenen Forschungsphilosophie, des vertretenen Menschenbildes, finanziellen und personellen Mittel, Erreichbarkeit der Forschungsteilnehmenden etc. durchaus kontrovers diskutieren. Die vorliegende Studie zeigt jedoch, dass es keiner aufwendigen Mittel bedarf, um individuelle Bedeutungszuweisungen zu erfassen. Ein einfaches „Bitte erläutere Deine Antwort!“ genügt, um zu verstehen, was die befragte Person mit einem speziellen Rating meint. Die Forschenden erhalten so auf einem äußerst sparsamen Wege wichtige Informationen, die ihnen helfen, die numerischen Angaben inhaltlich auf eine Weise zu interpretieren, die über generalisierende Aussagen hinaus geht und Raum für Interpretationen lässt, die Individuen sichtbar werden lassen. Verzichtet man auf diesen letzten Schritt, müssen sich die Forschenden und auch Lesenden stets bewusst sein, was durch das Ergebnis ausgesagt werden kann und was nicht. Eine numerische Einschätzung erfasst nicht die subjektive Vielschichtigkeit des Phänomens. Für die individuelle Einzigartigkeit und die subjektiven Besonderheiten sollte durch die Integration qualitativer und quantitativer Verfahren also der nötige Raum für das vertiefte Verständnis geschaffen werden. Dieses könnte einerseits gerade auch für individuelle Prognosen zentral erscheinen und andererseits aber auch der Entdeckung allgemein wirksamer Prozesse nicht widersprechen, da solche Prozesse in jedem Einzelfall wirksam sind (Molenaar/Valsiner 2008).

Literatur

- Amato, P.R. (2000): The Consequences of Divorce for Adults and Children. In: Journal of Marriage and the Family 62, pp. 1269–1287.
- Diriwächter, R./Valsiner, J./Sauck, C. (2005): Microgenesis in Making Sense of Oneself: Constructive Recycling of Personality Inventory Items. In: FQS 6 (1), Art. 11. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0501113> [16.01.2011].
- Djordjevic, B. (2003): Theoretische Konzeptionen des Scheidungsprozesses. In: Werneck, H./ Werneck-Rohrer, S. (Hrsg.): Psychologie der Scheidung und Trennung. Wien.
- Dreman, S. (2000): The Influence of Divorce on Children. In: Journal of Divorce and Remarriage 32, pp. 41–71.

- Engelhardt, M. v. (2011): Narration, Biographie, Identität. Möglichkeiten und Grenzen des lebensgeschichtlichen Erzählens. In: Hartung, O./Steininger, I./Fuchs, T. (Hrsg.): Lernen und Erzählen interdisziplinär. Wiesbaden.
- Erikson, E.H. (1968): Identity: Youth and Crisis. New York.
- Esser, G./Steigleider, P./Lange, S./Ihle, W./Blanz, B./Schmidt, M.H. (2002): Die Validität des autobiographischen Gedächtnisses. Ergebnisse einer prospektiven Längsschnittstudie von der Kindheit bis zum Erwachsenenalter. In: Kindheit & Entwicklung 11, S. 228–237.
- Filipp, S.-H. (1995): Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse. In: Philipp, S.-H. (Hrsg.): Kritische Lebensereignisse. Weinheim, S. 3–53.
- Goblirsch, M. (2005): Herstellung narrativer Identitäten durch biographische Strukturierung und Positionierung. Eine *retold story* aus der Jugendhilfe. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 6, S. 196–221.
- Hall, S./du Gay, P. (1996): Questions of Cultural Identity. Thousand Oaks.
- Hermans, H. J. M. (1993): The Dialogical Self: Meaning as Movement. San Diego.
- Hofer, M./Wild, E./Noack, P.(2002): Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung. Göttingen.
- Hultsch, D. F./Cornelius, S. W. (1995): Kritische Lebensereignisse und lebenslange Entwicklung: Methodologische Aspekte. In: Philipp, S.-H. (Hrsg.): Kritische Lebensereignisse. Weinheim, S. 72–92.
- Jenkins, R. (2008): Social Identity. 3rd. Edition. New York.
- Lucius-Hoene, G./Deppermann, A. (2004): Narrative Identität und Positionierung. In: Gesprächsforschung – Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion 5, S. 166–183.
- Kerpelman, J. L./Pittman, J.F./Lamke, L. K. (1997): Toward a Microprocess Perspective on Adolescent Identity Development: An Identity Control Theory Approach. In: Journal of Adolescent Research 12 (3), pp. 325–346.
- Krack-Roberg, E. (2009): Ehescheidungen 2008. Statistisches Bundesamt. Wiesbaden.
- Kraus, W. (1996): Das erzählte Selbst. Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne. Pfaffenweiler.
- Maccoby, E. E. (1999): The Two Sexes: Growing Up Apart, Coming Together. Cambridge, MA.
- Marcia, J. E. (1980): Identity in Adolescence. In: Adelson, J. (Ed.): Handbook of Adolescent Psychology. New York, pp. 159–187.
- Mayring, P. (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research 1 (2), Art.20. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204> [15.01.2011].
- Mey, G. (2007): Qualitative Research on “Adolescence, Identity, Narration”: Programmatic and Empirical Examples. In: M. Watzlawik/A. Born (Eds.): Capturing Identity: Quantitative and Qualitative Methods. New York, pp. 53–69.
- Molenaar, P. C. M./Valsiner, J. (2008): How Generalization Works Through the Single Case: A Simple Idiographic Process Analysis of an Individual Psychotherapy. In: Salvatore, S./Valsiner, J./Strout-Yagodzynski, S./Clegg, J. (Eds.): Yearbook of Idiographic Science, Volume 1. Rom, pp. 23–38.
- Opaschowski, H. W. (2006): Einführung in die Freizeitwissenschaft. 4. Aufl. Wiesbaden.
- Reis, O./Meyer-Probst, B. (1999): Scheidung der Eltern und Entwicklung der Kinder – Befunde der Rostocker Längsschnittstudie. In: Walper, S./Schwarz, B. (Hrsg.): Was wird aus den Kindern? Chancen und Risiken für die Entwicklung von Kindern aus Trennungs- und Stieffamilien. München, S. 49–72.
- Salgado, J./Hermans, H. J. M. (2005): The Return of Subjectivity: From a Multiplicity of Selves to the Dialogical Self. In: Electronic Journal of Applied Psychology 1, pp. 3–13.
- Schachter, E. P. (2004): Identity Configurations: A New Perspective on Identity Formation in Contemporary Society. In: Journal of Personality 72 (1), pp. 167–200.
- Schmitz, H./Schmidt-Denter, U. (1999): Die Nachscheidungsfamilie sechs Jahre nach der elterlichen Trennung. In: Zeitschrift für Familienforschung 3, S. 28–55.
- Scientific Software Development (Ed.): Atlas.ti User’s Guide 2004. http://www.atlasti.com/uploads/media/atlman_02.pdf [03.05.2011].

- Smith, A. D. (1991): *National Identity*. London.
- Steinbach, A. (2008): Stieffamilien in Deutschland. Ergebnisse des „Generation and Gender Survey“ 2005. In: *Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft* 33 (2), S. 153–180.
- Straub, J. (Hrsg.) (1998): *Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte*. Frankfurt a.M.
- Straub, J. (2000): Temporale Orientierung und narrative Kompetenz. Zeit- und erzähltheoretische Grundlagen einer narrativen Psychologie biographischer und historischer Sinnbildung. In: Rüsen, J. (Hrsg.): *Geschichtsbewusstsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde*. Köln, S. 15–44.
- Tejada-Vera, B./Sutton, P.D. (2010): Births, Marriages, Divorces, and Deaths: Provisional Data for 2009. In: *National Vital Statistics Reports* 58 (25), pp. 1–6.
- Walper, S./Schwarz, B. (Hrsg.) (2002): *Was wird aus den Kindern? Chancen und Risiken für die Entwicklung von Kindern aus Trennungs- und Stieffamilien*. Weinheim.
- Yang Costello, C. (2005): *Professional Identity Crisis: Race, Class, Gender, and Success at Professional Schools*. Nashville, TN.
- Zittoun, T. (2006): *Transitions. Development Through Symbolic Resources*. Charlotte, NC.

Holger von der Lippe & Juliane Rösler¹

Strategien der Regulation von Netzwerkbeziehungen in Partnerschaften junger Erwachsener

Die Integration von problemzentrierten Interviews, psychometrischen Tests und Netzwerktafeln in einem *embedded mixed methods*-Design

Strategies of regulating network relationships in young adults' partnerships

The integration of problem-centered interviews, psychometric scales and network charts in an embedded mixed methods design

Zusammenfassung

Der Beitrag fragt, wie sich in Partnerschaften junger Erwachsener ein geteiltes soziales Netzwerk entwickelt und welche Strategien die Partner dabei im Umgang mit gemeinsamen und getrennten Netzwerkbeziehungen subjektiv verfolgen. In einer *mixed methods*-Studie mit qualitativem Schwerpunkt können anhand von elf methodenintegrativen Interviews zwei zentrale Phänomene herausgearbeitet werden. Diese machen verstehbar, dass und wie partnerschaftliche Netzwerke aus Sicht junger Erwachsener fortlaufend gezielt integriert und individuelle Freiräume reguliert werden. Die Ergebnisse zeigen ferner, wie beide Prozesse vor demselben Hintergrund individueller Partnerschafts- und Freundschaftskonzepte im Einzelfall konkret ausgestaltet werden. Durch den Einbezug psychometrischer Skalen zur Kernpersönlichkeit (Big Five), zur Partnerschaftszufriedenheit und zum Commitment können spezifische Schwerpunktsetzungen in diesen Prozessen je nach diesen Individualmerkmalen vertiefend aufgedeckt werden. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion von beziehungspsychologischen und methodologischen Konsequenzen der Studie.

Abstract

We examine by which processes romantic partners develop a shared social network in young adulthood and which subjective strategies they pursue in dealing with individual and shared network partners. We apply a mixed-methods approach with a qualitative core and conduct eleven multiple-component interviews with young adults. We find two distinct qualitative phenomena that explain that a shared partnership network is continuously and intentionally integrated in parallel with individual and personal spaces being regulated within the relationship. Both processes subjectively unfold against the background of the individual fit of subjective conceptions on partnership and friendships. By an integration of psychometric scales that measure core personality (Big Five), partnership satisfaction and commitment we show that young people put stress on differential aspects of these processes depending on these quantitative features. We conclude with a discussion of the consequences of the findings for the understanding of romantic relationships in young adulthood and for mixing methods in psychology.

Stichworte: junges Erwachsenenalter; Beziehungsregulation; partnerschaftliches Netzwerk; mixed methods; Persönlichkeit

Keywords: young adulthood; regulation of relationships; network overlap; mixed methods; personality

1. Einleitung

1.1 Das Thema der Studie

Die Entwicklungspsychologie widmet sich nunmehr seit geraumer Zeit intensiv auch dem jungen Erwachsenenalter (Arnett 2000). Diese Lebensphase, meist als die Zeit zwischen 18 und 25 bzw. 30 Jahren beschrieben, wird dabei zunehmend in ihrer Relevanz als „Weichenstellungs-“ oder „Scharnier-“Zeit zwischen Jugendalter und dem Erwachsenenalter als bedeutsam für die lebenslange Entwicklung erkannt (Faltermaier u.a. 2002). Zu der Vielzahl bedeutsamer Entwicklungsaufgaben, die es in dieser Altersphase zu meistern gilt, gehören auch jene zwei, die diese Studie thematisiert: die Konsolidierung von Partnerschaften und das „Management simultaner Beziehungswelten“ (Williamson, zit. n. Reis/Eisermann/Meyer-Probst 2003, S. 126). Letzteres zeigt sich beispielsweise in der gleichzeitigen Gestaltung der Beziehungen zu Mitgliedern der Herkunftsfamilie, zu Freunden, (Ex-)Partnern und Arbeitskollegen – vor dem Hintergrund oft hochfrequenter biografischer Übergänge und weit verbreiteter residenzieller Mobilität in dieser Altersgruppe.

Beide Entwicklungsaufgaben, die wir der Kürze halber im Folgenden als die Gestaltung von verbindlichen und zufriedenstellenden Partnerschaften² und die Beziehungsregulation im Netzwerk persönlicher Beziehungen³ bezeichnen, sind in der Literatur vor allem in den 1980er Jahren etwas intensiver, seitdem jedoch allenfalls sporadisch gemeinsam und in ihrer Wechselwirkung untereinander behandelt worden (Sprecher u.a. 2006). Diese Randständigkeit des Themas verwundert, scheinen doch aus der Alltagsanschauung heraus Fragen wie zum Beispiel „Ob mein Partner mit meiner Familie wohl kann?“, „Ob sich meine Freundin mit meinen Kumpels verstehen wird?“ oder „Wie oft darf/kann/soll ich auch ohne meinen Partner etwas mit meinen Freund(inn)en unternehmen?“ durchaus relevante Themen in (jungen) Partnerschaften zu beschreiben. Unsere Studie zielt darauf ab, den Zusammenhang zwischen Netzwerkbeziehungen und Partnerschaftsgestaltung aus der subjektiven Sicht junger Erwachsener zu erkunden.

1.2 Die Regulation von Netzwerkbeziehungen im Partnerschaftskontext

Die allgemeine Frage, ob der Umgang mit eigenen und gemeinsamen Beziehungsnetzen für das Eingehen, die Aufrechterhaltung oder die Auflösung einer verbindlichen Partnerschaft – neben zweifellos vielen anderen Themen – bedeutsam ist, kann nach einem Überblick über die Literatur sicher bejaht werden. Uneindeutiger werden die Antworten jedoch ausfallen, wenn man fragt,

wie stark diese Bedeutung zu veranschlagen ist und welche Aspekte der Beziehungsregulation für Partnerschaften nun genau von Belang sind.

In der deutschsprachigen Literatur wurde sich diesen Fragen bislang auffallend wenig gewidmet. „Netzwerkeffekte“ auf Partnerschaften finden in den einschlägigen Überblicksdarstellungen zwar generell Erwähnung, meist jedoch nur ganz am Rande und unter Verweis auf angloamerikanische Untersuchungen sowie allgemeine „soziale Unterstützungsressourcen“ (z.B. Baas 2008, S. 177; Burkart 2009, S. 226; Heidbrink/Lück/Schmidtman 2009, S. 54; Krampen/Reichle 2008, S. 354; Lenz 2009, S. 208; Schmidt-Denter 2005, S. 176; Schneewind/Wunderer 2003, S. 246f.). Dass es sich für die Paarforschung jedoch durchaus lohnen könnte, genauer auf die Prozesse der Beziehungsregulation in sozialen Netzwerken von Paaren zu schauen, wird beim Blick auf die angelsächsische Literatur deutlicher.

Hier liegen bereits einige Überblicksdarstellungen über die aufgelaufene Forschungsliteratur sowie ihre Konzepte und Erkenntnisse zur Frage „Partnerschaft und Netzwerk“ vor (Allan 2006; Milardo/Helms-Erikson 2000; Sprecher u.a. 2006). Als das am häufigsten untersuchte Phänomen kann seit der stark rezipierten und replizierten Pionierarbeit von Milardo (1982) die partnerschaftliche Netzwerküberlappung (*network overlap*) gelten. Hierbei geht es um die Frage, zu welchem Teil die Personen der individuellen sozialen Netzwerke auch zugleich dem Netzwerk des Partners angehören. Der häufig bestätigte Befund dieser Forschung ist, dass „the development of an overlapping network parallels increasing pair commitment“ (Milardo/Helms-Erikson 2000, S. 37). Die Forschung zu diesem Effekt und zu den noch nicht abschließend geklärten Wirkmechanismen dauert derzeit an (vgl. zuletzt: Kneip 2008).

Doch auch jenseits der Netzwerk-Überlappung, die in unserer Studie nicht im Fokus der Betrachtung steht, ist in der angelsächsischen Literatur ein erneutes Bemühen festzustellen, Paare weniger als isolierte Einheiten zu betrachten, sondern ihrer sozialen Einbettung insgesamt stärker Rechnung zu tragen. Diese Perspektive hatte zwar vor allem die soziologische Paar(stabilitäts)forschung von Anfang an begleitet (z.B. Bott 1957), war angesichts einer zunehmenden Fokussierung auf individuelle kognitive oder Persönlichkeitsdefizite bzw. dyadische Kommunikationsmuster der psychologischen Scheidungsforschung wieder in den Hintergrund gerückt (Kitson 2006). So konnte Felmlee ihre empirische Arbeit von 2001 dann auch erneut programmatisch mit „No couple is an island“ betiteln und fordern, dem sozialen Umfeld von Paarbeziehungen verstärkt Rechnung zu tragen.

In der heutigen Forschung zu „Partnerschaft und Netzwerken“ wird sich, folgt man Allan (2006) sowie Sprecher und Kollegen (2006), mit drei Grundmechanismen beschäftigt, über die Netzwerke auf die Paarbeziehung einwirken: Gelegenheiten (*opportunity*, z.B. zum Kennenlernen der Partner, aber auch für Beziehungsalternativen), Information (*information*, z.B. über die Vorgeschichte eines Partners oder aktuelle Verhaltensweisen) und Reaktionen (*reactions*; z.B. Ablehnung bzw. Gutheißen der Partnerschaft oder das Ausmaß der Unterstützungsbereitschaft gegenüber dem Paar; vgl. Sprecher u. a. 2006). Es wird in der Literatur davon ausgegangen, dass diese Einwirkungsformen in allen drei Phasen einer Partnerschaft (Eingehen, Aufrechterhaltung, Beendigung) sowohl eine positive (d.h. hier: partnerschaftsförderliche) als auch eine negative (d.h. partnerschaftschädigende) Rolle spielen können (für eine etwas anders aufgebaute Konzeptualisierung vgl. Esser 2003). Hierfür gibt es bereits einige Belege durch empirische Studien.

Nach Ergebnissen einer Studie von Meredith und Holman (2001) trug die Unterstützung und Annahme der Partnerschaft durch andere (eine Form der Netzwerk-Reaktion in der o.g. Klassifikation) wesentlich zur Stabilität ehelicher und vorehelicher Beziehungen bei. Die Autoren konnten nachweisen, dass Ehepaare mit hoher Zufriedenheit bereits vor der Eheschließung auf mehr soziale Unterstützung durch ihr Netzwerk zurückgreifen konnten als die vorehelich Getrennten, die Geschiedenen und Paare mit geringer ehelicher Zufriedenheit. In einer Längsschnittstudie mit 215 Personen, die in einer festen Beziehung lebten, zeigte sich bei Lehmiller und Agnew (2007) ein signifikant negativer Einfluss der Ablehnung oder Ausgrenzung des Paares durch das unmittelbare soziale Netzwerk auf das *Commitment* (d.h. das bewusste Bindungsversprechen der Partner) und die Paarstabilität. In der erwähnten Studie von Felmlee (2001), in der 290 amerikanische Studierende, die in einer Partnerschaft lebten, über einen Zeitraum von vier Monaten befragt wurden, zeigte sich, dass die Verteilung von Unterstützung und psychologischer Nähe, von Gutheißen oder Ablehnung der Beziehung durch verschiedene Familienmitglieder oder Freunde in der Tat differentielle Effekte auf die Trennungswahrscheinlichkeit eines jungen Paares hatte.

Eine wichtige Frage bleibt bei diesen exemplarisch genannten, aber auch anderen Studien, die man als „Netzwerkunterstützungspaarstudien“ charakterisieren kann, jedoch meist unbehandelt: „We know very little about how individuals *manipulate* their social [...] environments in order to either facilitate or hinder the development and continuation of their relationship, but it may be a common occurrence“ (Sprecher u.a. 2006, S. 459, Hervorhebung nicht im Original). Wie sich Paare also ihr eigenes Netzwerk in der einen oder anderen Form selbst herstellen (das englische *manipulate* wäre hier mit „handhaben“ oder „behandeln“ zu übersetzen), lässt den Autorinnen zufolge viel Raum für weitere theoretische und empirische Forschung. Angesichts der dünnen Literaturlage müssen die Autorinnen das Gemeinte aus Alltagsplausibilitäten heraus verdeutlichen, die gleichwohl nicht uninteressant sind:

“For instance, individuals are likely to encourage support on the part of their social networks for a relationship that they value. They may do so by providing appealing information about a partner, inviting network members and their partner to social events, and by withholding negative information about the relationship. Some also may cut off ties entirely with disapproving network members. Couples are apt to create new friendships with those who approve of their relationship and, in particular, form close ties with other, sympathetic twosomes. When individuals are dissatisfied with a relationship, in contrast, they too may work to shape their networks, but in this case the goal is to garner support for a breakup. They may exchange disparaging remarks about their mate, drop friends the two have in common, and so on.” (ebd., S. 474)

Beziehungsregulation und Persönlichkeit. Die vorausgehenden Spekulationen von Sprecher und Kollegen lassen sich aufgreifen und theoretisch mit der jüngeren psychologischen Forschung zur Regulation persönlicher Beziehungen verbinden. Aus dieser Forschungsrichtung ist zunächst grundlegend festzustellen, dass Menschen ihrem Beziehungsnetzwerk und seinen Einflüssen nicht passiv ausgesetzt sind, sondern dass sie Beziehungen aktiv gestalten (Lang 2003). Unter *Beziehungsgestaltung* lassen sich dabei „alle sozialen Verhaltensweisen und Kognitionen des Individuums [verstehen], die auf die Auswahl, Aktivierung oder Fortführung, Veränderung und Beendigung spezifischer sozialer Beziehungen gerichtet [sind]“ (Lang/Neyer/Asendorpf 2005, S. 378). Nun hängen die indi-

viduelle Neigung und die individuellen Fertigkeiten zur Beziehungsgestaltung ganz allgemein – also auch im Partnerschaftskontext – aus psychologischer Sicht immer auch von mittelfristig stabilen Persönlichkeits- und Beziehungsmerkmalen ab.

Hierzu findet man etwa bei Neyer (2005), dass Menschen mit hohen Ausprägungen in Neurotizismus, d.h. einer dispositionellen Neigung zu nervösem, unsicherem und verlegenem Auftreten (vgl. Borkenau/Ostendorf 1993), die Qualität ihrer sozialen Beziehungen eher negativ einschätzen. Des Weiteren verfügen extravertierte Personen, d.h. dispositionell gesellige, aktive, herzliche, optimistische, heitere und gesprächige Personen, über eine größere Zahl sozialer Beziehungen und somit mehr potentielle Ressourcen als introvertierte. Lang, Staudinger und Carstensen (1998) konnten empirisch zeigen, dass introvertierte und neurotizistische Personen dabei solche sozialen Beziehungen vorziehen, in denen sie sich besonders behütet fühlen. Roberts, Wilson, Fedurek und Dunbar (2008) fanden, dass extravertiertere Menschen eher dazu fähig sind, enge emotionale Bindungen einzugehen und zu erhalten, und somit einen Vorteil beim Aufbau von neuen sozialen Beziehungen haben. Kalish und Robins (2006) berichteten vergleichbare empirische Befunde, nach denen soziale Beziehungen von neurotizistischen Menschen weniger eng und intim sind und diese generell eine geringere Geselligkeit aufweisen. Um nun den Bogen zum Thema dieses Beitrags „Partnerschaft und Netzwerke“ zu schließen: In einer Querschnittsstudie mit 200 jungen Erwachsenen (100 Paare) in Berlin konnten Neyer und Voigt (2004) zeigen, dass *sowohl* Persönlichkeitseigenschaften *als auch* Merkmale der individuellen und partnerschaftlichen Netzwerkbeziehungen in einem multivariaten Design für das Erleben der eigenen Partnerschaft verantwortlich sind.

Auch für mittelfristig stabile Beziehungsmerkmale wie das partnerschaftliche Commitment liegen einige Erkenntnisse vor. Als Commitment wird üblicherweise der „Grad der subjektiv wahrgenommenen Abhängigkeit von der Beziehung“ und „eine Tendenz [...], die bestehende Beziehung aufrechtzuerhalten und sich ihr emotional verbunden zu fühlen“, verstanden (Grau/Mikula/Engel 2001, S. 31). Commitment hängt empirisch unter anderem mit der Beziehungsdauer und dem Führen eines gemeinsamen Haushalts zusammen (ebd.) – Faktoren, von denen angenommen werden kann, dass sie wiederum mit der Ausgestaltung des partnerschaftlichen Netzwerks interagieren (vgl. Widmer/Kellerhals/Levy 2004).

Und schließlich ist über die individuelle Partnerschaftszufriedenheit seit längerem bekannt, dass sie nur in einem mittleren Zusammenhang mit der Paarstabilität steht (Karney/Bradbury 1995). Ob und wie sich dabei zufriedene und unzufriedene Partner hinsichtlich ihres Engagements in gemeinsamen Netzwerken unterscheiden, ist jedoch noch unklar.

1.3 Diese Studie

Der Überblick über den Forschungsstand zur Frage des individuellen Umgangs mit sozialen Netzwerken im Partnerschaftskontext hat ein recht klares Bild unseres Kenntnisstandes ergeben. Eine deutliche Forschungslücke besteht darin, dass bislang empirisch kaum belegt ist, ob und wie Partner in einer Partnerschaft ihre individuellen sowie partnerschaftlichen Beziehungsnetze intentional bzw. strategisch gestalten, d.h. wie sie diese in Übereinstimmung mit ihren

Partnerschaftszielen handhaben oder herstellen. Gleichzeitig haben wir einen konsolidierten Forschungsstand dahingehend identifiziert, dass die individuelle Gestaltung von sozialen Beziehungen – direkt oder indirekt – immer auch von individuellen Persönlichkeitsmerkmalen abhängt. Ferner ist bekannt, dass das individuelle Erleben und Handeln in einer Partnerschaft von der subjektiven Bindung an den Partner bzw. die Partnerin (Commitment) abhängt, und zumindest das Erleben auch von der Paarzufriedenheit.

Somit ergibt sich für uns die Notwendigkeit eines *mixed methods*-Designs aus dem gleichzeitigen Vorliegen einer gänzlich offenen Fragestellung bei zugleich konsolidierten Erkenntnissen. Zusammengefasst behandelt dieser Beitrag die folgenden Fragen:

1. Wie gehen junge Erwachsene in Partnerschaften mit ihren jeweiligen Beziehungsnetzen um? Gibt es subjektive Strategien oder Sichtweisen, die den individuellen Umgang mit partnerschaftlichen Beziehungsnetzen verstehbar machen?
2. Unterscheidet sich der Umgang junger Erwachsener mit partnerschaftlichen Beziehungsnetzen je nach Persönlichkeits- und Beziehungsmerkmalen? Gibt es eine persönlichkeits- und beziehungspezifische Netzwerkregulation?

2 Methode

Die genannten Forschungsfragen verlangen nach einem qualitativen und einem quantitativen Studienteil. Sie tun dies jedoch nicht ausschließlich aufgrund des unterschiedlichen Forschungsstandes, sondern auch, indem sie verschiedenartige Forschungsgegenstände betreffen. Zum einen fragen sie nach der subjektiven Sinn- und Handlungsdimension, zum anderen nach differentiellen psychischen Dispositionen (vgl. dazu auch: v. d. Lippe/Mey/Frommer in dieser Ausgabe). Uns erscheint hierzu ein Design mit qualitativem Hauptstrang und quantitativem Nebenstrang als die Methode der Wahl.

Für dieses Vorgehen hat sich in der Literatur bislang keine einheitliche Bezeichnung eingebürgert. Bei Creswell und Plano Clark (2007, S. 68, Abb. 4.2.a) wird dieses Vorgehen als *embedded design* bezeichnet, in welchem dem Nebenstrang eine „supplemental role in the overall design“ (S. 68) zukommt. Morse und Niehaus (2009) kennzeichnen das Design durch die Notation „*QUAL + quan*“, welche den Hauptstrang durch Großbuchstaben und die gleichzeitige Implementation des Nebenstrangs durch das Additionszeichen und die Kleinschreibung ausdrückt. Bei Greene (2009, S. 127f.) wird dieses Vorgehen schließlich als ein *nesting or embedding integrated mixed methods design* beschrieben, in dem die Nebenstudie dem Hauptstudienstrang folgt und durch die Kombination neue Interpretationen, Vorschläge oder Forschungsfragen generiert werden sollen. Die Unterschiede in der Nomenklatur können jedoch nicht verbergen, dass sich die verschiedenen Modelle stark überschneiden, so dass wir als Oberbegriff das *embedded mixed methods*-Design wählen.

2.1 Stichprobe/Teilnehmende

Die Stichprobe wurde als Kombination eines absichtsvollen (*purposive*) und eines theoretischen Samplings mit einer sukzessiven Rekrutierung als *snowballing* rekrutiert. Der absichtsvolle Teil bestand in der vorab festgelegten Begrenzung möglicher Interviewpartner, die vor allem auf das Vorliegen einer bereits länger bestehenden und relativ ernsthaften („committed“) Beziehung abzielte; denn hier sollte die Frage nach dem Umgang mit partnerschaftlichen Netzwerken eine besondere Rolle spielen. Dies operationalisierten wir mit Grau/Mikula/Engel (2001) durch eine Beziehungsdauer von mindestens einem Jahr und einen gemeinsamen Haushalt. Gleichzeitig sollten die Befragten kinderlos sein, da bekannt ist, dass sich die partnerschaftlichen Netzwerke durch den Übergang zur Elternschaft stark verändern (Bost u.a. 2002), was hier nicht weiter interessieren sollte. Ferner sollten die Teilnehmenden nicht älter als 35 Jahre sein, da zum einen die Gesamtzahl der sozialen Netzwerkpartner gewöhnlich in der zweiten Lebenshälfte sinkt (Lang 2005) und zum anderen eine zu lange Beziehungsdauer dazu führen könnte, dass die Netzwerkfrage bereits vor langer Zeit „gelöst“ und routinisiert wurde und somit mühsam retrospektiv erinnert werden müsste. Der theoretisch gesampelte Teil der Stichprobenrekrutierung bestand ferner darin, dass wir weitere Interviews und auch solche mit geringen Abweichungen von den Kriterien (z.B. ein Alter von 24,5 Jahren, eine Trennung der Partner unmittelbar vor dem Interview) dann und nur dann einbezogen, wenn sie die Analyse weiter voranbrachten. Wir kommen darauf im Methodenteil zurück.

Die Teilnehmenden wurden durch Aushänge (Überschrift: „Let’s talk about – Freunde und Partnerschaft!“) in universitären und universitätsnahen Gebäuden sowie bei schwarzen Brettern auf Internetportalen unter Nennung der Einschlusskriterien auf die Studie aufmerksam gemacht. Jeder, der seine Bereitschaft zum Interview bekundete, wurde zudem gebeten, weitere potenzielle Teilnehmende auf die Studie anzusprechen. Es ergaben sich insgesamt 18 Kontakte mit Interessenten, aus denen heraus $N = 11$ Interviews durchgeführt wurden; sieben mit Frauen und vier mit Männern. Die übrigen Interessenten entsprachen entweder nicht den Kriterien oder sagten das Interview ab. Neben acht einander unbekanntem Einzelpersonen wurden auch drei Partner durch das *snowballing* rekrutiert, die jedoch in gleicher Weise wie alle anderen einzeln interviewt wurden. Auch dies wird im Abschnitt 2.3 eingehender reflektiert. Die Alterstreuung lag bei 24 bis 35 Jahren ($M = 28,9$), die Beziehungsdauer variierte zwischen 1,5 und 10 Jahren ($M = 5,1$). Es handelte sich bei allen Interviewpartnern um Studierende ($n = 5$) oder Hochschulabsolventen ($n = 6$) diverser Fachrichtungen.

2.2 Vorgehen und Verfahren

Den qualitativen Kern der Erhebung bildeten problemzentrierte Interviews nach Witzel (1985, 2000). Der bei dieser Methode offen und flexibel eingesetzte Interviewleitfaden bestand neben den üblichen ein- und ausleitenden Abschnitten aus drei thematischen Schwerpunkten: (1) Fragen zur Partnerschaft (u.a. zum Kennenlernen und Zusammenziehen, zur Alltagsgestaltung und zu Zu-

kunftsvorstellungen); (2) Fragen zum individuellen sozialen Netzwerk (gestützt durch Netzwerktafeln, vgl. den folgenden Absatz); und (3) Fragen zur Thematisierung des individuellen und partnerschaftlichen Netzwerks in der Paarbeziehung (z.B. Gespräche oder Konflikte mit dem Partner; Veränderungen des Umgangs über die Zeit).

Beim zweiten Schwerpunkt wichen wir etwas vom sonst üblichen Design problemzentrierter Leitfäden ab, indem wir ein stärker strukturierendes und auch quantifizierbares Vorgehen wählten. Hier wurde gemeinsam mit den Befragten eine so genannte *Netzwerktafel* ausgefüllt. Für diese wurden – wie in der Netzwerkforschung üblich (vgl. Wassermann/Faust 1994) – zunächst mehrere, in unserem Fall acht, *Generatorfragen* eingesetzt. Diese erfragten („generierten“) in kumulativer Form diejenigen Personen des sozialen Netzwerks (sogenannte *Alteri*), mit denen die Befragten jeweils emotionale Nähe, regelmäßigen Kontakt, gemeinsame Aktivitäten, Konflikte bzw. einen Informations- oder Unterstützungsaustausch teilten oder mit denen sie sich über ihre Paarbeziehung austauschten. Zudem wurde auch nach der Existenz von Personen gefragt, die potenzielle Partneralternativen darstellten. Ziel dieses Vorgehens war es, ein möglichst multiples soziales Netzwerk zu generieren, das verschiedene Bereiche und Beziehungsarten umfasste, so dass ein zu enges Verständnis der Befragten, etwa nur Verwandte oder nur die besten Freunde als Netzwerkpartner zu nennen, ausgeschlossen werden konnte. Dieses Vorgehen war durch methodische Erfahrungen von Wendt/Lang/Diewald (2008) inspiriert, die fanden, dass es mehrerer Generatoren bedarf, um ein möglichst umfassendes Netzwerk psychologisch relevanter Alteri eines Individuums zu erheben.⁴

Anschließend und unabhängig von der Frage, bei welchem Generator ein Netzwerkmitglied genannt wurde, wurden zu jedem *Alter* (Netzwerkpartner) acht so genannte Deskriptorfragen (Interpretatoren) gestellt. Diese bezogen sich auf die jeweilige Person bzw. die Beziehung zu ihr. Dabei fanden sowohl quantitative (Alter, Geschlecht, geografische Entfernung, Partnerschaftsstatus, Kontakthäufigkeit und -konstellationen) als auch qualitative Nachfragen (Kontakt- und Beziehungsgeschichte, subjektive Sicht auf die Beziehung zwischen Alter und dem eigenen Partner) Anwendung. Hier rekurrten wir auf methodische Erfahrungen von Bernardi/Keim/v.d. Lippe (2006), die im Rahmen einer methodenintegrativen Netzwerkstudie den Einsatz strukturierender Elemente in einer ansonsten stark qualitativ betonten Netzwerkerhebung als gutes und erleichterndes Hilfsmittel empfehlen. Durch die Verwendung dieser Netzwerktafeln wurde die Nennung von insgesamt 8 bis 26 Netzwerkpartnern ($M = 17$) erreicht. Die Dauer des gesamten Interviews lag zwischen 70 und 158 Minuten.

Nach dem Interview füllten alle Teilnehmer einen Fragebogen aus, der aus drei psychologischen Kurzinstrumenten bestand. Diese Instrumente wählten wir danach aus, dass sie in zeitökonomischer Form eine methodisch validierte Möglichkeit bieten sollten, die interessierenden Persönlichkeits- und Beziehungsmerkmale einzuschätzen (zu *screenen*, vgl. Abschnitt 2.3). Wir verwendeten die zum Zeitpunkt der Befragung besten vorliegenden Kurzinstrumente: das zehn-Item-Kurzinventar zur Kernpersönlichkeit (BFI-10, Rammstedt 2007), die sieben-Item-Skala zur Partnerschaftszufriedenheit (ZIP, Hassebrauck 1991) sowie die sieben-Item-Skala zum partnerschaftlichen Commitment (Grau/Mikula/Engel 2001).

2.3 Auswertungsschritte

Dem methodischen Design entsprechend stellte die Analyse des problemzentrierten Interviews den Hauptteil der Auswertung dar. Hierzu wurden zunächst Einzelfallbeschreibungen jedes Interviews erstellt, die dazu dienten, den „Gesamtzusammenhang“ (Witzel 2000, Abs. 22) des Interviews zu erhalten (hier nicht gezeigt). Anschließend wurden die transkribierten Interviews nach den Vorgaben von Corbin/Strauss (2008) mit dem Ziel kodiert, durch ein „conceptual ordering“ (S. 54) Interpretationen in Form von qualitativen Kategorien zu entwickeln sowie Hypothesen zu den Zusammenhängen zwischen Kategorien herzuweisen. Hier wurden offene, axiale und selektive Kodierschritte der Grounded-Theory-Methodologie sensu Strauss/Corbin (1996; vgl. auch Mey/Mruck 2009) auf das vorliegende Textmaterial angewendet, ohne dass das Ziel einer vollständigen gegenstandsverankerten Theorie (*grounded theory*) verfolgt werden konnte. Wir begreifen die Ergebnisse der qualitativen Analyse demnach als gegenstandsverankerte Hypothesenbildung.

Insgesamt wurden in einem ersten Schritt in den elf transkribierten Interviews insgesamt 1195 Zitatstellen (*quotations*) mit Hilfe von 181 vorläufigen offenen Codes markiert, in denen die Befragten zum Thema sprachen. Diese Zitatstellen wurden in der für das Verfahren typischen Vorgehensweise der sukzessiven Codevergleiche und der fortlaufenden theoretischen Integration in enger Absprache und gemeinsamer Interpretation beider Autoren zunehmend integriert und abstrahiert, wodurch sich schließlich 25 Kategorien ergaben, die den Bedeutungsgehalt von 945 als relevant verbliebenen Zitatstellen umfassten. Durch die Hierarchisierung von Ober- und Unterkategorien sowie den Einsatz des axialen Kodierparadigmas nach Strauss/Corbin (1996) ergab sich schließlich eine konzeptuelle Ordnung mit zwei Kernphänomenen als Antwort auf die erste Forschungsfrage.

Über das Kriterium der „theoretischen Sättigung“ (Strauss/Corbin 1996) wurde der Fortgang der Interpretation und die daraus folgende Rekrutierung weiterer Teilnehmender kontrolliert. Hier waren die Fragen nach der Adäquatheit des Einbezugs von Paaren in die Befragung und nach dem Ende der Snowballing-Rekrutierung von weiteren Teilnehmenden zu beachten. Zur ersten Frage wurde anhand der Interpretationen und sich entwickelnder Kategorien deutlich, dass die beteiligten Individuen aus einer Partnerschaft keineswegs als „einheitliche Netzwerker“ betrachtet werden konnten, die etwa über ihre „Verbundenheit“ im Sinne quantitativer Daten die Vielfalt der Netzwerkstrategien über Gebühr reduziert hätten. Dies wäre etwa der Fall gewesen, wenn sich die Netzwerkstrategien von Partnern als deutlich homogener erwiesen hätten als jene von sich unbekanntem Personen. Unserer Beobachtung nach war dies jedoch nicht der Fall; denn wie auch im Ergebnisteil deutlich werden wird, können sich Partner in ihrer Sicht auf Netzwerkregulation genauso erheblich voneinander unterscheiden wie Nicht-Partner. Zur zweiten Methodenfrage nach dem Ende der Datenerhebung zeigte sich, dass die qualitativen Ergebnisse nach der Auswertung von elf Interviews für eine Hypothesenbildung ausreichend gesättigt waren, so dass wir von weiteren Interviews absehen konnten.

Nach der qualitativen Analyse wurden schließlich die psychometrischen Daten genutzt. Sie wurden verwendet, um über eine Gruppenbildung der Befragten die qualitativen Ergebnisse in Bezug auf individuelle Unterschiede in Persönlichkeit, Paarcommitment und Partnerschaftszufriedenheit zu kontrastieren

und damit zu akzentuieren. Dieses Vorgehen entspricht den oben genannten methodischen Konzeptualisierungen von *embedded mixed methods*, da der quantitativen Nebenstudie keine eigenständige Erkenntnismöglichkeit beigemessen wird, sondern ausschließlich durch die Kombination mit den Befunden der qualitativen Hauptstudie neue Interpretationen, Vorschläge oder Forschungsfragen erwartet werden. Man kann hierbei auch von einer psychodiagnostischen Verwendung der quantitativen Skalen sprechen,⁵ durch welche auch eine kleine qualitative Stichprobe quantitativ adäquat (d.h. objektiv, reliabel und valide) in für die Forschungsfrage relevante Untergruppen differenziert werden kann.

3 Ergebnisse

Der Umgang mit eigenen und partnerschaftlichen Netzwerkbeziehungen ist für die jungen Erwachsenen unserer Befragung ein salientes Thema, mit dem sie sich in ihren Paarbeziehungen bereits mehrfach explizit auseinandergesetzt hatten.⁶ Die Interviewten antworten mit großer Offenheit und Interesse an der partnerschaftlichen Netzwerkthematik, die ihnen bei der Rekrutierung nur recht allgemein genannt wurde. In sämtlichen Interviews kommt dabei ein guter Gesprächsfluss zustande, der sich nicht nur am Leitfaden orientiert, sondern die Interviewten immer wieder zu spontanen und teilweise sehr intimen Berichten anregt. Wir werden nun im Abschnitt 3.1 die qualitativen Kernergebnisse darstellen, bevor wir in Abschnitt 3.2 über die quantitativen Daten und die Ergebnisse der Methodenkombination berichten.

3.1 Der individuelle Umgang mit Netzwerken in Partnerschaften: Regulation individuellen Freiraums und sukzessive Netzwerkintegration vor dem Hintergrund subjektiver Paar- und Freundschaftskonzepte

Wir finden, dass junge Erwachsene in Paarbeziehungen in parallelen und verknüpften Prozessen zugleich ihr partnerschaftliches Netzwerk sukzessive integrieren und konstruieren sowie ihren individuellen Freiraum regulieren. Die intraindividuelle Passung der Paar- und Freundschaftskonzepte ist der zentrale intervenierende Faktor für beide Prozesse. Wir erläutern dieses Ergebnis nun genauer; einen Überblick bietet Abbildung 1 im Anschluss an die textliche Darstellung.⁷

Sukzessive Integration und Konstruktion eines partnerschaftlichen Netzwerks

Die jungen Erwachsenen unserer Studie machen in ihren Antworten deutlich, dass sie sich der Frage nach dem Umgang mit individuellen und gemeinsamen Netzwerkpartnern aktiv stellen und dabei zentral die Vorstellung eines allmählichen und gegenseitigen Integrationsprozesses auf ein partnerschaftliches Netzwerk hin teilen. Die charakteristische Erzählung ist hierbei eine von vormaligen individuellen freundschaftlichen und familiären Beziehungen, welche sich im Laufe der Partnerschaft zu mehr oder weniger gemeinsamen Kontakten entwi-

ckeln (sollten). In diesem Integrationsprozess fühlt sich der jeweils eine Partner typischerweise mit den bereits bestehenden Kontakten des jeweils anderen zunächst fremd oder unwohl, bevor sich diese Gefühle dann mit der Zeit meist, aber nicht immer, zum Positiven hin verändern. Ein in-vivo-Beispiel dafür lautet etwa:

„Also die konnten am Anfang [...] nicht so richtig was miteinander anfangen. Und als ich es dann irgendwann so allmählich geschafft hatte, dass die beiden sich auch noch mögen und sich gut miteinander verstehen und wir ab und zu mal was zu Dritt gemacht haben, da war das richtig super.“ (IP7)

Aus welchen subjektiven Ursachen heraus vollzieht sich dieser Prozess der fortlaufenden Integration und Konstruktion eines partnerschaftlichen Netzwerks? Wir haben aus den Daten drei Kategorien entwickelt, die diese Frage beantworten und somit dem zugeordnet sind, was Strauss/Corbin (1996) paradigmatisch als „ursächliche Bedingungen“ (S. 79) bezeichnen. Zum einen wird hier ein GEMEINSAMER AKTIVITÄTSBEREICH (28) der Partner benannt, etwa Vereine oder geteilte Arbeitskontexte, in denen beide Partner eingebunden sind bzw. sich ein Partner durch die Partnerschaft neu eingebunden sieht. In diesen Kontexten kann sich mit der Zeit ein partnerschaftliches Netzwerk herausbilden. Zum zweiten wird der INDIVIDUELLE WUNSCH NACH PARTNERSCHAFTLICH VERBRACHTER ZEIT (24) selbst als Ursache von Netzwerkintegration gesehen. Dies ist etwa der Fall, wenn die Befragten davon berichten, dass sie ihrem Partner zu einer Familienfeier oder einem Freundschaftstreffen zunächst einmal allein aus dem Beweggrund des Zusammenseins mit ihm gefolgt sind, sich aber im Zuge dessen dann neue Kontakte und Bekanntschaften ergeben. Und zum dritten wird der eigene HARMONIEWUNSCH (9) selbst für die Konstruktion eines partnerschaftlichen Netzwerks verantwortlich gemacht, etwa wenn Befragte angeben, dass sie es sich stets als ein „gutes Zeichen für die Beziehung“ (IP7) gewünscht haben, dass zwischen allen Freunden und Familienmitgliedern und dem Partner ein guter Kontakt ohne Unsicherheit oder Unbehagen bestehe. Nicht zuletzt wird dies auch mit dem Ziel verbunden, wechselseitigen Eifersuchts- oder negativen Einflussmöglichkeiten durch Außenkontakte durch die Herstellung von Harmonie vorzubeugen. Es sind zusammengenommen für die jungen Erwachsenen also die gemeinsamen Kontexte, die gewünschte Partnerschaftszeit und individuelle Harmoniebestrebungen der Partner, die den Prozess der Integration und Konstruktion des partnerschaftlichen Netzwerks initial anstoßen.

Dieser läuft aus der Sicht der Befragten aber nicht automatisch ab. Vielmehr beschreiben drei weitere Kategorien, wie die Befragten dabei selbst vorgehen – welche „Handlungs- und Interaktionsstrategien“ sie in der Terminologie von Corbin/Strauss (1996) einsetzen. Zum einen KOMMUNIZIEREN Partner DIREKT ÜBER IHR NETZWERK (20) miteinander. Sie tauschen ihre Erfahrungen, Wünsche und Wertigkeiten hinsichtlich des wechselseitigen Einbezugs in die sozialen Beziehungen des anderen direkt miteinander aus, auch wenn dabei bisweilen Konflikte mit dem Partner entstehen. Diese Interaktionsform wird subjektiv mitunter auch als heikel oder nur partiell offen erlebt.

Die Integration des partnerschaftlichen Netzwerks kann zweitens auch durch direktes Handeln FORCIERT (78) werden. Dies lässt sich noch einmal in die Strategie der INTEGRATION DES PARTNERS IN DAS EIGENE NETZWERK (32/78) und in die Strategie der KONSTRUKTION GEMEINSAMER BEZIEHUNGSNETZE (46/78) unterteilen. Unter der erstgenannten Strategie finden sich Berichte von gezielten Ein-

führungen des Partners in das individuelle Netzwerk, sei es bei Familienzusammenkünften oder Freundestreffen: „sie/er hat mich dann schnell eingeführt“ (IP7) heißt es etwa. Unter der letztgenannten Strategie finden sich mehrere individuelle Techniken der Konstruktion, deren Gemeinsamkeit darin besteht, dass aktiv neue Kontakte und Netzwerkverbindungen hergestellt werden, die zuvor noch nicht bestanden, aber die zur weiteren Integration des partnerschaftlichen Beziehungsgeflechts dienen sollen. Auf Feiern werden beispielsweise gezielt bislang getrennte Netzwerkkomponenten aus beiden Individualnetzen eingeladen mit dem Ziel des wechselseitigen Kontaktaufbaus. Oder aber es werden „Pärchentreffen“ (IP9) mit dem Hintergedanken initiiert: „das wär eigentlich cool, wenn wir zusammen jemanden kennen“ (IP9). Interessant ist hierbei, dass neben anderen Motiven für solche Treffen eindeutig die Konstruktion eines gemeinsamen Paarnetzwerks gewünscht und durch die Befragten thematisiert wird.

Als dritte Kategorie aus den Handlungs- und Interaktionsstrategien sind SITUATIVE KONTAKTMOMENTE (26) zu nennen. Hier werden sporadische oder spontane Kontakte zwischen dem Partner und eigenen Netzwerkpartnern erzählt, die aus kurzen Treffen auf der Straße bis hin zu mehrtägigen Besuchen oder „zufälligen“ Treffen beim Abholen an der Wohnungstür bestehen können. Diese werden weder direkt forciert noch wären sie zutreffend als vollkommen zufällig zu bezeichnen. Von den Befragten werden sie vielmehr als erfreuliche und/oder bewusst gesuchte Nebeneffekte einer gemeinsamen Haushaltsführung oder eines gemeinsamen Alltagsvollzugs verstanden, die zur Integration eines partnerschaftlichen Netzwerks beitragen. Zusammengefasst sind also direkte Gespräche, gezielte Konstruktionsleistungen und nur partiell gezielte Nebeneffekte der Lebenssituation der Partner typische subjektive Handlungsweisen bei der Integration und Konstruktion partnerschaftlicher Netzwerke.

Die subjektiven Folgen des Prozesses der Netzwerkintegration („Konsequenzen“ sensu Strauss/Corbin 1996) thematisieren die Interviewten zum einen in Form unterschiedlicher Ausprägungen des GEFÜHLS DER NÄHE (31) zu den Netzwerkpersonen des Partners. Dieses Gefühl kann von (zunächst oder dauerhaft) anhaltender „Unsicherheit“ (IP9) oder einem „Fremdkörper“-Gefühl (IP5) bis hin zum Gefühl des vollkommenen Gemochtwerdens reichen. Zum anderen wird ein individuelles PROFITIEREN (44) von partnerschaftlichen Netzwerkpartnern in Form von neuartigen Eindrücken, Umwelten, Lebensweisen oder Aktivitäten als wichtige subjektive Konsequenz erlebt. Dies wird in Kapitel 3.2 noch einmal eine besondere Bedeutung erhalten. Und schließlich wird als mögliche negative Folge der fortwährenden Integration die Möglichkeit einer ZEITLICHEN KONKURRENZ (8) vormals separierter und nun verbundener Netzwerkkomponenten gesehen: „Wenn ich mich dann entscheiden muss, ob ich dann mit denen was mach oder mit ihr/ihm und ihren/seinen Freunden, [...] das finde ich dann schon schwierig“ (IP8). Positive Folgen des Prozesses der Netzwerkintegration stehen in der Zusammenschau aber klar im Vordergrund.

Regulation individuellen Freiraums

Die bisherige Beschreibung einer sukzessiven Konstruktion und Integration des partnerschaftlichen Netzwerks gibt nur einen der Prozesse wieder, die aus der subjektiven Sicht der jungen Erwachsenen eine Rolle beim Umgang mit Netzwerkbeziehungen spielen. Parallel und damit verknüpft reflektieren und regulieren junge Erwachsene ihren individuellen Freiraum in einer Partnerschaft.

Dabei handelt es sich um die subjektive Möglichkeit, eigene Kräfte und Ideen in einer individuell gestalteten Beziehungsumwelt zu entfalten, die es gestattet, auch unabhängig vom Partner eigenen Bedürfnissen nachzugehen. Dies wird typischerweise in Form einer Balance gesehen und bewusst reguliert, um einerseits den Partner, andererseits die anderen sozialen Kontakte nicht zu verletzen oder zu enttäuschen. Wie lässt sich dies nun genauer verstehen?

Auf Seiten der als ursächlich wahrgenommenen Bedingungen für die Regulation individuellen Freiraums können wir das LERNEN AUS PERSÖNLICHEN ERFAHRUNGEN (17), INDIVIDUELLE BEDÜRFNISSE (22) sowie ÄNGSTE UND BEFÜRCHTUNGEN (9) rekonstruieren. Zum Lernen aus persönlichen Erfahrungen gehören etwa die erlebten Folgen der „Vernachlässigung“ (IP10) von Freunden infolge einer Partnerschaft und der Rückblick auf frühere Partnerschaften, in denen man retrospektiv zu wenig auf den eigenen Freiraum geachtet hatte und dann nach der Trennung ohne eigene Freunde „alleine dastand“ (IP9). Eigene Freiräume werden ferner vor dem Hintergrund von individuellen Bedürfnissen thematisiert; denn Freundschafts- oder Familienbeziehungen stellen für die Befragten Kontexte für emotionale Nähe, Aktivitäten, Kommunikation oder Unterstützung unabhängig vom Partner dar, die gezielt aufgesucht werden: „Ähm, na, es ist halt so, dass der/die Partner/in niemals alle Bedürfnisse erfüllen kann, die man so hat“ (IP8).

Und schließlich spielen die eigenen Ängste und Befürchtungen bezüglich des Zusammenlebens mit dem Partner subjektiv in die Regulation individueller Freiräume hinein. Dies sind etwa „Sorgen [...], dass es nicht so gut läuft [mit der Partnerschaft]“ (IP7), etwa wenn die Partner ohne Unterlass zusammen sind, oder wenn befürchtet wird, seinen eigenen „Ruhepunkt“ (IP4) zu verlieren, wenn man sich keine Auszeiten von der Partnerschaft nimmt. Zusammengekommen begründen also individuelle Erfahrungen, Motive und Gefühle subjektiv den Prozess der Regulation von individuellem Freiraum.

Auf Seiten der individuellen Handlungs- und Interaktionsstrategien können wir vier verschiedene Formen der gezielten Regulation von Freiräumen rekonstruieren. Wir finden erstens die offene partnerschaftliche KOMMUNIKATION INDIVIDUELLER FREIRÄUME (20), in welcher individuelle Bedürfnisse und Ansprüche, mitunter aber auch Befürchtungen direkt ausgetauscht werden: „Und dann würde er/sie sagen: [...] er/sie würde lieber alleine dahin fahren“ (IP1). Dem gegenüber stellt zweitens das (unausgesprochene) GEWÄHREN VON FREIRÄUMEN DES PARTNERS (41) eine praktizierte Strategie dar. Den Partner ohne weitere Diskussion zu ihren „Frauentreffen“ oder seinem „Männerding“ (IP2, IP3, IP10) gehen zu lassen oder sich in sonstiger Form gezielt aus den individuellen Kontakten des Partners heraus zu halten, spielt besonders dann für die Interviewten eine Rolle, wenn dies den eigenen Wertigkeiten und Wünschen entspricht, man dadurch taktvoll mögliche Spannungen umgehen möchte oder aber sich dasselbe Gewähren auch für sich selbst erhofft.

Das Gegenstück zum Gewähren findet sich drittens im eigenen NEHMEN VON FREIRÄUMEN (67), indem junge Erwachsene bewusst EIGENE BEREICHE SCHAFFEN (19/67) oder Möglichkeiten finden, sich mit gemeinsamen NETZWERKPARTNERN auch INDIVIDUELL ZU TREFFEN (48/67): „Und deswegen fragt er/sie mich da aber auch nicht“ (IP3). Die Handlungs- und Interaktionsstrategien schließen viertens mit dem absichtlichen BEGRENZEN EIGENEN FREIRAUMS (8). Das geschieht etwa bei individuellen Kontakten, die dem Partner unangenehm sind oder die als mögliche Beziehungsalternativen die Partnerschaft gefährden kön-

nen. Zusammengefasst lässt sich hier also eine Vielfalt an Formen des Umgangs mit individuellen Freiräumen in der Beziehung aufdecken, die von eher direkten (z.B. kommunizieren oder nehmen) bis hin zu eher indirekten (z.B. gewähren oder begrenzen) Formen reicht. Bei allem wird, über die reine Anzahl der Strategien hinaus, in den Interviews aber auch die Wahrnehmung der hohen Bedeutung des Umgangs mit der Thematik bei gleichwohl mitunter „heiklem“ Charakter spürbar.

Diese Regulation von Freiraum führt aus der subjektiven Sicht der Befragten zu zwei Arten von Konsequenzen: zum einen zu einer gewissen ZEITLICHEN UND EMOTIONALEN KONKURRENZ (43) von Netzwerkkontakten zur Partnerschaft, aber auch zu INDIVIDUELLEM AUSGLEICH UND PARTNERSCHAFTLICHEM WOHLBEFINDEN (21). Auf Seiten der Konkurrenz ist die subjektiv als notwendig erlebte Setzung von Prioritäten gemeint, da mit einer verbindlichen Partnerschaft andere Beziehungen aus zeitlichen Gründen nicht mehr im selben Maße wie zuvor (d.h. als Single) geführt werden können. Der Partner wird in dieser Konkurrenzsituation zwar typischerweise priorisiert, jedoch nicht ohne dass bisweilen auch ein Bedauern darüber geäußert wird. Vor allem wenn die eigene Bereitschaft zur Einschränkung von individuellem Freiraum und zur Priorisierung der Partnerschaft als höher im Verhältnis zu jener des Partners erlebt wird, folgen daraus auch individuelle oder partnerschaftliche Spannungen. Diese Spannungen werden besonders dann thematisiert, wenn eine Wahrnehmung von emotionaler Konkurrenz dazu kommt: Die Unterkategorie der EIFERSUCHT (13/43) spielt hier bei gleichgeschlechtlichen Freunden und den Geschwistern, am deutlichsten jedoch bei gegengeschlechtlichen Freundschaften, durchaus eine Rolle.

Hinsichtlich des als positiv erlebten individuellen Ausgleichs und des partnerschaftlichen Wohlbefindens als subjektive Konsequenzen einer (erfolgreichen) Regulation von individuellem Freiraum ist zunächst das Erleben von Rückhalt und Zugehörigkeit außerhalb der Partnerschaft zu nennen. Beispielsweise können Freunde und Familienmitglieder als individuelles „Sorgentelefon“ (IP9) zu wichtigen Instanzen werden, die u.a. auch Beziehungsprobleme abpuffern oder deeskalieren. Wenn das gelingt, nehmen die Befragten dadurch auch eine Erhöhung des eigenen Wohlbefindens in der Partnerschaft wahr. Die subjektiven Folgen der ohnehin als nicht immer leicht erlebten Regulation individuellen Freiraums können zusammengefasst also als ambivalent beschrieben werden: Positive und negative subjektive Konsequenzen sind für die Befragten in ähnlicher Weise charakteristisch.

Die individuelle Passung der Paar- und Freundschaftskonzepte

Ein wichtiger Bestandteil des Kodierparadigmas von Strauss/Corbin (1996) fand bislang keine Erwähnung, nämlich die „Intervenierenden Faktoren“. Damit sind den Autoren zufolge strukturelle Bedingungen gemeint (manchmal auch Kontextbedingungen genannt), die – aus subjektiver Sicht quasi von außen – den Ablauf der beschriebenen Prozesse in partnerschaftlichen Beziehungsnetzwerken befördern oder hemmen können. Es zeigt sich nun, dass die rekonstruierbaren intervenierenden Faktoren subjektiv *sowohl* für das erste Phänomen (sukzessive Integration und Konstruktion eines partnerschaftlichen Netzwerks) *als auch* für das zweite (Regulation individuellen Freiraums) gelten. Inhaltlich bedeutet das für beide Paarprozesse, dass sie, obgleich sie grundsätzlich eigenständig (wenn auch simultan) ablaufen, in der subjektiven Wahrnehmung doch

in denselben Kontext eingebettet sind. Hier sind vier qualitative Kategorien genauer zu benennen, die diese Faktoren beschreiben.

Zum ersten spielt das ZEITKONTINGENT (22) für die Befragten eine gewichtige Rolle. Die Prozesse der Netzwerkintegration und Freiraumregulation hängen subjektiv bedeutsam mit „trivialen“ zeitlichen Schranken zusammen. Hier ist es beispielsweise relevant, ob beide Partner einen ähnlichen oder aber stark divergierenden Tagesablauf haben, denn ein divergierender Ablauf bedeutet oft eine zusätzliche Verknappung des Zeitkontingents.

Zum zweiten erweist sich die EMOTIONAL-KOGNITIVE NÄHE ZUR HERKUNFTSFAMILIE (88) als ein subjektiv gewichtiger Faktor sowohl für die Netzwerkintegration als auch die Freiraumregulation. Ohne hier genauer auf die Unterkategorien eingehen zu können, stellt es für die jungen Erwachsenen einen erheblichen Kontextfaktor dar, inwieweit das eigene Elternhaus als Schwerpunkt sozialer Zusammenkünfte oder emotionaler Bezüge fungiert. Nicht nur das positive Gefühl der Verbundenheit, sondern auch die als ambivalent erlebten alltagspraktischen Verpflichtungen und Verantwortlichkeiten bis hin zum belastenden Gefühl des Nicht-loslassen-Könnens gegenüber der Herkunftsfamilie (sei es durch die Befragten selbst, den Partner oder die Eltern) werden hierunter als zentrale Faktoren für die Freiraum- und Netzwerkregulation erlebt. Unabhängig von der emotionalen Valenz wird dabei deutlich, dass das Ausmaß der individuellen Loslösung vom Elternhaus unmittelbar in das partnerschaftliche Netzwerk und die individuellen Freiräume hineinspielt.

Über alle Arten von Beziehungen hinweg hängen zum dritten subjektive Aspekte der Integrations- und Regulationsprozesse mit den wechselseitigen SYMPATHIEN (58) zwischen den beteiligten Personen zusammen. Beispielsweise wird bei der Planung von Familien- oder Freundschaftstreffen auf die Verteilung dieser Sympathien explizit Rücksicht genommen, die dadurch ebenfalls eine nicht unerhebliche Einflussgröße in beiden Prozessen darstellt.

Und schließlich figuriert eine umfangreiche und in sich vielfach differenzierte Kategorie als subjektiv hoch relevanter intervenierender Faktor im partnerschaftlichen Netzwerkgeschehen, nämlich die INTRAINDIVIDUELLE PASSUNG DES PAAR- UND FREUNDSCHAFTSKONZEPTS (198). Die von uns PAAR- (73/198) bzw. FREUNDSCHAFTSKONZEPT (87/198) genannten Unterkategorien beschreiben den Bedeutungsgehalt der Interviewpassagen, in denen zum Ausdruck kommt, dass der Art und Weise des persönlichen Denkens über Partnerschaften und Freundschaften eine große subjektive Bedeutung für das eigene Integrations- und Regulationshandeln und -erleben zukommt.

Auf der Seite des individuellen Paarkonzepts ist für die Befragten zunächst die Stärke der erlebten und gewünschten EMOTIONALEN NÄHE ZUM PARTNER (16/73) gemeint, d.h. das Ausmaß, in dem dieser „das Wichtigste“ (IP6) oder sogar das eigentliche „Privatleben“ (IP3) gegenüber allen anderen Beziehungen darstellt oder darstellen sollte. Auch der erlebte bzw. subjektiv gewünschte UMFANG AN PARTNERSCHAFTLICH VERBRACHTER ZEIT (33/73) spielt für die Befragten neben Merkmalen der erlebten bzw. erwarteten DYADISCHEN BEZIEHUNGSARBEIT (24/73) hier mit hinein. Es wird hier zusammenfassend deutlich, dass die Intensitäten der eigenen Integrationsbemühungen und der eigenen Freiraumregulation direkt davon abhängen, wie zentral, zeitintensiv und aufwändig die Partnerschaft im eigenen Wertekosmos der jungen Erwachsenen firmiert.

Auf der anderen Seite des subjektiven Freundschaftskonzepts finden wir nahezu parallele Inhalte. Hier hat das Ausmaß der generellen WERTSCHÄTZUNG

VON FREUNDSCHAFTEN (29/87) eine große Bedeutung für die Befragten. Denn inwiefern Freunde etwa als von „existenzieller Wichtigkeit“ (IP11) betrachtet werden und dementsprechend der Kontakt intensiv gepflegt oder gewünscht wird, spielt für die Befragten direkt in die Netzwerk- und Freiraumprozesse hinein. Weiterhin können wir die Kategorie der *EIGENEN FREUNDE* (18/78; Betonung beabsichtigt) als weitere Komponente des Freundschaftskonzepts rekonstruieren. Die jungen Erwachsenen unserer Erhebung unterscheiden sich darin, wie stark sie ihre Freundschaften als höchstpersönliche und private Beziehungen (auch gegenüber dem Partner) abgrenzen. Auch hier spielt die individuell erwartete oder realisierte *BEZIEHUNGSARBEIT* (21/87) in Freundschaften wiederum eine wichtige Rolle.

Es sind jedoch nicht nur die Paar- und Freundschaftskonzepte selbst, die die intervenierenden Faktoren beider zentraler Prozesse ausmachen, sondern auch und vor allem die *PASSUNG* (38/198) zwischen beiden. Denn beide Konzepte können sich offensichtlich im Einzelfall gut (komplementär) ergänzen, aber sich mitunter für den Einzelnen auch entgegen stehen. Das potenziell spannungsvolle Verhältnis „Freundschaften vs. Partnerschaft“ wird von den Befragten dabei intensiv reflektiert (stärker als bspw. das Verhältnis von „Herkunftsfamilie vs. Partnerschaft“), und die individuelle *Passung* reicht hier von der Betonung des einen bei expliziter Begrenzung des anderen („dass der Partner [...] eine wichtigere Position einnimmt als jetzt die Freunde“, IP4) bis zur betonten Gleichwertigkeit („Zum Sein gehört auf jeden Fall beides“, IP9). Mit *Passung* als intervenierendem Faktor ist dabei auch gemeint, dass die je konkrete, relative und intraindividuelle Gewichtung der Konzepte mitunter immer wieder neue individuelle Bedürfnisse nach Freiraum oder Integration generiert. Hierdurch werden zum Teil auch Ängste oder Konflikte erzeugt, welche dann die Integration und Konstruktion des partnerschaftlichen Netzwerks sowie die Regulation individuellen Freiraums zentral mit bestimmen.

Kurzzusammenfassung der qualitativen Ergebnisse

Die qualitative Teilstudie hat – unseres Wissens zum ersten Mal im deutschsprachigen Raum – ein detailliertes und gegenstandsverankertes Rahmenmodell für den Umgang junger Paare mit ihren individuellen und gemeinsamen Netzwerkbeziehungen geliefert (vgl. Abbildung 1). Die Interviews haben gezeigt, dass das Thema als subjektiv bedeutsam und differenziert in den Partnerschaften junger Erwachsener wahrgenommen und thematisiert wird. Die Ergebnisse zeichnen das Bild der fortwährend und parallel ablaufenden Prozesse der *Integration und Konstruktion eines partnerschaftlichen Netzwerks* sowie der *Regulation individuellen Freiraums* bei Paaren. Erst beide Prozesse zusammen lassen ein vollständiges Bild des Umgangs mit individuellen und partnerschaftlichen Netzwerkpersonen entstehen. Junge Erwachsene in einer Paarbeziehung berichten zu jedem der Prozesse differenzierte subjektive Ursachen und Konsequenzen sowie Handlungs- und Interaktionsstrategien. Darüber hinaus hängen beide Prozesse subjektiv eng mit denselben intervenierenden (Kontext-)Faktoren zusammen, vor allem mit der intraindividuellen *Passung* des Freundschafts- und Partnerschaftskonzepts.

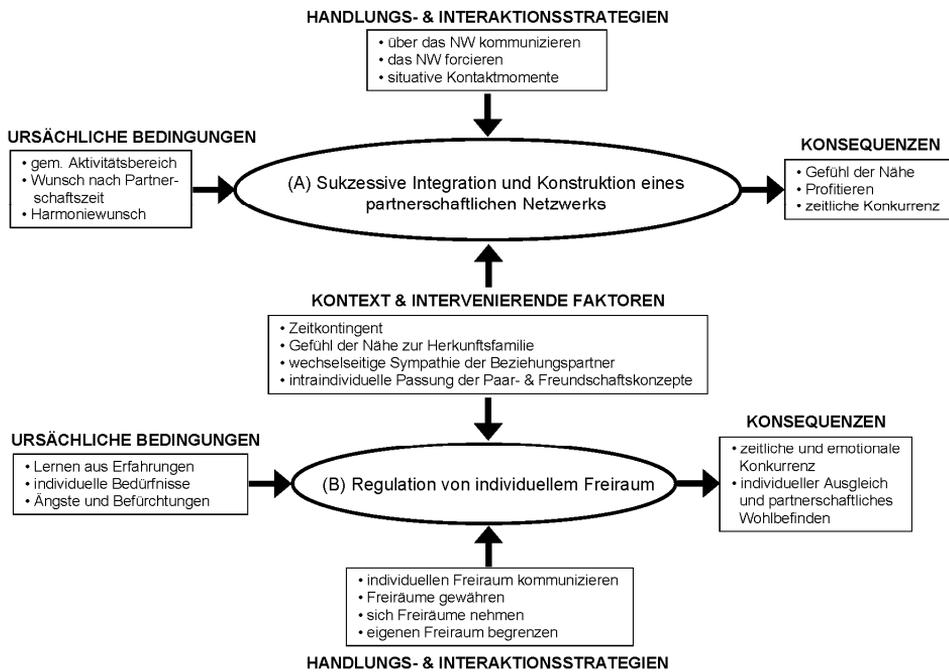


Abbildung 1: Zwei verbundene Prozesse (A und B) des subjektiven Umgangs mit Netzwerkbeziehungen in Partnerschaften junger Erwachsener (Erläuterungen im Text)

3.2 Gibt es Persönlichkeits- und Beziehungsunterschiede im Umgang mit Netzwerkbeziehungen?

Wir kommen nun zur zweiten und somit der Integrationsfragestellung, die den Zusammenhang zwischen dem individuellen Umgang mit Netzwerken und Partnerschaft“ und Persönlichkeits- und Beziehungsmerkmalen behandelt. Wie bereits in den Ausführungen zum *embedded mixed methods*-Design betont (Abschnitt 2.3), benutzen wir die verwendeten psychometrischen Skalen quasi-psychodiagnostisch und teilen die Stichprobe in Untergruppen mit jeweils hoher versus niedriger Merkmalsausprägung ein. Tabelle 1 stellt die Verteilungseigenschaften der Skalen sowie die Trennwerte (*split-values*) für die Gruppenbildung dar. Die Split-Werte wurden angesichts von z.T. deutlich unterschiedlichen Schiefen der Verteilungen moderat angepasst.

Tabelle 1: Verteilungseigenschaften (Mittelwert, Standardabweichung, Median, Schiefe) und Gruppenbildung durch adaptierte Mediansplits der Persönlichkeits- und Beziehungsskalen (Note: Die Skalen zur Partnerschaftszufriedenheit und zum Commitment wurden von 10 Teilnehmern ausgefüllt)

Skala	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Median</i>	<i>Schiefe</i>	<i>split-value</i>	<i>n</i> <i>niedr.</i>	<i>n</i> <i>hoch</i>
Extraversion	3,27	0,96	3,00	0,51	2,75	7	4
Emot. Stabilität	3,41	0,58	3,50	0,36	3,25	5	6
Verträglichkeit	3,18	0,56	3,50	-0,76	3,25	5	6
Gewissenhaftigkeit	3,55	0,91	3,50	0,18	3,75	6	5
Offenheit	3,95	0,69	4,00	-1,04	4,25	6	5
Partnerschaftszufriedenheit	5,90	0,48	6,00	-0,89	5,64	4	6
Commitment	6,10	0,70	6,07	-0,14	5,93	4	6

Anschließend haben wir mithilfe einer Filterfunktion der eingesetzten Software die kodierten Aussagen jeweils einer Merkmalsausprägungsgruppe (z.B. der gering Extravertierten) mit denjenigen der jeweils entgegengesetzten Ausprägungsgruppe (z.B. der hoch Extravertierten) vergleichend gegenübergestellt. Hierbei zeigte sich eine Reihe von Zusammenhängen, über die wir nun berichten.

Die Bedeutung von Commitment und Zufriedenheit in der Paarbeziehung für den Umgang mit Netzwerkbeziehungen

Die Zusammenführung qualitativer und quantitativer Daten zeigt, dass es einen systematischen Zusammenhang zwischen dem partnerschaftlichen Handeln in Bezug auf Netzwerkbeziehungen und Merkmalen der Partnerschaft gibt. In der Gegenüberstellung der Aussagen von Hoch- vs. Geringgebundenen (committed) und der Hoch- vs. Unzufriedenen wird deutlich, dass das aktive Forcieren einer partnerschaftlichen Netzwerkintegration eher für diejenigen jungen Erwachsenen typisch ist, die eine hohe partnerschaftliche Zufriedenheit und ein starkes Commitment aufweisen.⁸ Denn diese Gruppe der Befragten betont die Bedeutung eines partnerschaftlich integrierten Netzwerks (neben dem individuellen) und das eigene Bemühen, den Partner in das eigene zu integrieren. Zudem nehmen sie mit besonderer Bereitwilligkeit an Treffen mit Netzwerkmitgliedern des Partners teil. Das Regulieren individueller Freiräume wird von dieser Gruppe Teilnehmender weniger differenziert erzählt. Die Pflege eigener sozialer Kontakte ohne den Partner, wenn sie überhaupt stattfindet, wird zudem eher als individueller Ausgleich und dadurch wiederum als förderlich für das eigene Wohlbefinden *innerhalb* der Partnerschaft thematisiert – weniger als Konkurrenz zu ihr. Zusammenfassend kann der Umgang mit Netzwerkbeziehungen für diese Personengruppen der Hochzufriedenen und -gebundenen als *partnerschaftsfokussiert* betrachtet werden.

Im Vergleich dazu betonen Personen mit geringerer partnerschaftlicher Zufriedenheit stärker ihre Bindung an andere soziale Kontakte. Auffällig ist bei diesem Zusammenhang, dass unzufriedene Personen sehr kleine und dabei subjektiv hoch bedeutsame individuelle Freundschaftsnetzwerke unterhalten sowie über eine starke emotionale Nähe zu Eltern und Geschwistern berichten. Dies könnte man als eine *konkurrierende Freiraumregulation* in dieser Gruppe be-

zeichnen. Einen weiteren interessanten Integrationsbefund liefern schließlich zwei Teilnehmende, die der besonderen Gruppe der hoch Gebundenen, aber gleichzeitig Unzufriedenen zuzuordnen sind. Diese beschreiben sich als sehr stark in das Freundschaftsnetzwerk ihres Partners integriert und betonen in besonderem Maße das eigene Profitieren von diesen Kontakten — bei geringer Anzahl sonstiger (eigener) Kontakte. Dies lässt sich zusammengenommen als eine *kompensatorische Wirkung* des beziehungspezifischen Netzwerks auf die partnerschaftliche Stabilität bei geringer Paarzufriedenheit interpretieren.

Die Bedeutung der Persönlichkeit für den Umgang mit partnerschaftlichen Netzwerkbeziehungen

Bei der Zusammenführung der qualitativen Ergebnisse mit den Persönlichkeitsmerkmalen zeigen sich weitere Zusammenhänge. *Extravertierte* betonen das Nehmen von individuellen Freiräumen deutlich stärker als *Introvertierte*. Auch die Wahrnehmung von Konkurrenz dieser Freiräume zur Partnerschaft spielt bei ihnen eine größere Rolle. Gleichzeitig wird von ihnen aber auch die wahrgenommene Nähe zum Netzwerk des Partners stärker thematisiert. Darüber hinaus liefert die Gruppe der Extravertierten weniger Berichte über die emotional-kognitive Nähe zur Herkunftsfamilie, stattdessen wird das individuelle Freundschaftskonzept differenzierter thematisiert. Diese Beobachtungen lassen für die Extravertierten den Schluss zu, dass in dieser Personengruppe ein im besonderen Maße balanciertes Zusammenspiel der Integrations- und Freiraumprozesse in der Partnerschaft vorliegt. Extravertierte leben offenbar ihre Bedürfnisse nach eigenen Kontexten auch in der Partnerschaft stärker aus als Introvertierte, integrieren sich aber gleichzeitig auch gut in das Netzwerk des Partners und suchen hier aktiv den Kontakt.

Während die Unterscheidung der qualitativen Ergebnisse hinsichtlich des Persönlichkeitsmerkmals *Neurotizismus/Emotionale Stabilität* bei den Befragten kein differentiell Bild der Netzwerkregulation in einer Partnerschaft ergibt, zeigt sich ein solches wiederum in den Gruppen mit unterschiedlicher dispositioneller *Verträglichkeit* (d.h. einem mitfühlenden und verständnisvollen Verhalten sowie einer Neigung zu zwischenmenschlichem Vertrauen, Borkenau/Ostendorf 1993). Bei der Gruppe der hoch Verträglichen zeigt sich eine geringere Bedeutung individueller Freiräume oder des gezielten Forcierens eines partnerschaftlichen Netzwerks als bei den weniger Verträglichen. Auch das individuelle Freundschaftskonzept wird in dieser Gruppe weniger ausführlich thematisiert. Zudem wird das Profitieren vom Netzwerk des Partners häufiger in der Gruppe der Unverträglichen betont. Man findet ein ganz ähnliches Bild, wenn man die Teilnehmenden hinsichtlich ihrer dispositionellen *Gewissenhaftigkeit* (d.h. eine zuverlässige und systematische Persönlichkeit, vgl. Borkenau/Ostendorf 1993) unterscheidet. Bei den Gewissenhaften – wie bei den Verträglichen – wird ebenfalls die wahrgenommene Konkurrenz durch individuelle Freiräume und das Konzept „eigener“ Freundschaften weniger herausgestellt, jedoch steht hier die Nähe zur Herkunftsfamilie stärker im Vordergrund. Die Gewissenhaften berichten in einem besonderen Maße von einem Verpflichtungsgefühl gegenüber der Familie.

Und schließlich finden wir bei der Untergruppe mit hoher dispositioneller *Offenheit* (d.h. einer hohen Wertschätzung für neue Erfahrung und Abwechslung, Borkenau/Ostendorf 1993) eine geringere Betonung der Konkurrenz zwi-

schen individuellen Freiräumen und der Partnerschaft sowie eine stärkere des Profitierens vom partnerschaftlichen Netzwerk als bei den weniger Offenen.

In der Gesamtschau zeichnet die Differenzierung der qualitativen Ergebnisse hinsichtlich von Persönlichkeitsunterschieden also das Bild eines vergleichsweise ausgeglichenen und wenig konflikt- oder differenzbetonten Umgangs mit der Integration von partnerschaftlichen Netzwerken sowie der Regulation individuellen Freiraums bei extravertierten, verträglichen und gewissenhaften jungen Erwachsenen. Bei den Extravertierten fällt hierbei auf, dass sie einen Umgang mit „Netzwerk und Partnerschaft“ pflegen, der potenziell durchaus auch Anlass zu Konflikten bergen könnte, da individuelle Bedürfnisse und *eigene* Freundschaften stark gewichtet werden. Sie sind aber offenbar auch in der Lage, teilweise sicherlich kraft ihrer Persönlichkeit, die notwendige Balance durch ebenso intensive Netzwerkintegration erfolgreich zu handhaben. Im Vergleich zu den Extravertierten stellt sich der Netzwerkumgang der Verträglichen und Gewissenhaften als grundlegend konfliktärmer und integrationsbetonter dar. Nur bei den Gewissenhaften stellt das ausgeprägte Gefühl der Verpflichtung gegenüber der Herkunftsfamilie eine mögliche Quelle für partnerschaftliche Spannungen dar.

4 Diskussion

Die vorgestellte Studie konnte unter Anwendung eines *embedded mixed methods* Designs und anhand von elf methodenintegrativen Interviews mit jungen Erwachsenen in Partnerschaften aufzeigen, dass und wie bei jungen Paaren Prozesse des individuellen und partnerschaftlichen Umgangs mit Netzwerkbeziehungen vonstatten gehen. Der Umgang mit Netzwerkbeziehungen ließ sich durch die zwei rekonstruierten Vorgänge der *Regulation individuellen Freiraums* sowie der *sukzessiven Integration und Konstruktion eines partnerschaftlichen Netzwerks* beschreiben und verstehen. Beide Prozesse erwiesen sich subjektiv in dieselben kontextuellen und intervenierenden Bedingungen eingebettet, bei denen die *intraindividuelle Passung der Paar- und Freundschaftskonzepte* eine zentrale Rolle spielte. Weiterhin konnte durch die Integration quantitativer Persönlichkeits- und Beziehungsskalen aufgezeigt werden, dass es deutliche Unterschiede in diesen Prozessen je nach Persönlichkeit sowie Paarbindung und Partnerschaftszufriedenheit der Befragten gab.

Somit kann aus unserer Sicht für die Beziehungs- und Paarpsychologie grundlegend gefolgert werden, dass auf die bislang lediglich als Vermutung getroffene Aussage „it may be a common occurrence“ (Sprecher u.a. 2006, S. 459; vgl. Abschnitt 1.2) zur aktiven „manipulation“ (ebd.; dt.: Handhabung, Behandlung) sozialer Netzwerke im Paarkontext junger Erwachsener *eindeutig* mit „it is a common occurrence!“ geantwortet werden kann. Für keinen der jungen Erwachsenen dieser Studie war diese bewusste und gezielte Handhabung von Netzwerkbeziehungen in irgendeiner Form unbekannt oder ein befremdliches Thema, jeder Befragte hatte dazu eigene Überzeugungen oder Erfahrungen zu berichten. Die schiere Menge dieser Berichte war bereits beeindruckend, und es ließ sich darüber hinaus ein kohärentes und nachvollziehbares Rahmenmodell für das „Wie“ dieses Umgangs rekonstruieren. Bemerkenswert scheint uns da-

bei, wie breit und vielfältig die jungen Erwachsenen unserer Befragung die Behandlung ihrer sozialen Einbettung als Paar und die Bedeutung des Themas reflektieren. Im Rahmenmodell spielt eine Vielzahl sowohl an Beziehungen (z.B. Eltern, Schwiegereltern, Geschwister, Schwäger, alte und neue Freunde, Kollegen, Sportfreunde usw.) als auch an subjektiven Motivlagen (z.B. Bedürfnisse, Wünsche, Ängste, Erfahrungen, Konzepte, Bindungen, Sympathien, Befindlichkeiten usw.) eine relevante Rolle. Aus unserer Sicht ist somit jede einfache oder rein strukturelle Erklärung von Netzwerkeffekten in Paarprozessen (z.B. Grad der Netzwerküberlappung, vgl. 1.2) notwendig kritisierbar.

Man könnte nun angesichts dieser rekonstruierten Komplexität des individuellen Umgangs mit Netzwerken die Vorstellung hegen, dass es sich dabei um eine enorm anstrengende Dauerthematization von „Freiraum und Integration“ in Partnerschaften handelt. Diesem potenziellen Missverständnis möchten wir an dieser Stelle vorbeugend entgegen treten und betonen, dass es sich bei dem Rahmenmodell um eine vom Einzelfall abstrahierende, methodische Kondensation von subjektiven Bedeutungsgehalten handelt. Im Einzelfall bewegen sich die jungen Erwachsenen dieser Studie meist recht „virtuos“ (im Sinne von Burkart u.a. 2006) durch die ihnen je eigenen Wege beider Prozesse.⁹ Zudem tun sie dies je nach Persönlichkeit und Beziehungsmerkmalen – wie gezeigt – auf eine spezifische Art und Weise.

Wir wollen an dieser Stelle aus Platzgründen die Detailbefunde der Integration von quantitativen Persönlichkeits- und Beziehungsskalen in die qualitativen Ergebnisse nicht mehr im Einzelnen kommentieren, sondern hinsichtlich ihrer möglichen Implikationen für die Integration qualitativer und quantitativer Forschung methodologisch reflektieren. Zunächst ist hier zu sagen, dass wir uns der Einschätzung Greenes (2009) anschließen und das „somewhat rarely used, but potentially generative“ (S. 127) Design dieser Studie aus verschiedenen Gründen empfehlen wollen; denn es stellt in der Durchführung, Analyse und Interpretation trotz – oder gerade wegen – seiner klar induktiven und explorativen Zielstellung möglicherweise für die (Mainstream-)Psychologie ein besonders attraktives Integrationsdesign dar. Zum einen werden bislang unbekannte Phänomene subjektorientiert-qualitativ exploriert (analog der in der Psychologie bekannten „Vorstudien-Funktion“ qualitativer Forschung), während zum anderen die Ergebnisse durch die Rezeption und Implementierung etablierter Konzepte und Methoden aus der quantitativen Psychologie für diese erheblich anschlussfähiger gemacht werden. So konnte unsere Studie dank dieses spezifischen Designs auch leicht an die Netzwerkbefunde der Persönlichkeits- und Paarpsychologie anknüpfen und ihre qualitativen Ergebnisse in diese etablierten Forschungsbereiche einordnen.

Beispielsweise wird für eine der bekanntesten Paradoxien der (quantitativen) Paarpsychologie, nämlich wie hohes Commitment bei gleichzeitig geringer Zufriedenheit in einer Partnerschaft gelebt werden kann, ein Netzwerkeffekt hypothesiert: Die hohe Verbundenheit unzufriedener Partner könnte zum Teil durch das starke individuelle Profitieren vom größeren und auch subjektiv relevanten Netzwerk des Partners erklärlich werden. Auch auf die in der quantitativen Literatur kontrovers diskutierte Frage, ob – und wenn ja, warum – Extravertierte über adaptivere Paarbeziehungen verfügen und ob dies möglicherweise mit größeren Unterstützungsnetzwerken zusammenhängt (Neyer 2005; Roberts u.a. 2008), können wir uns mit einer empirisch erarbeiteten Hypothese beziehen. Die methodenintegrativen Ergebnisse haben gezeigt, dass Extravertierte

ihren Bedürfnissen nach individuellen Freiräumen auch im Paarkontext stark nachgehen und sich in ihren eigenen Kontakten wohlfühlen, ohne dies als Konkurrenz zur Partnerschaft wahrzunehmen, während sie sich gleichzeitig aber stark und aktiv in das Netzwerk des Partners integrieren und hier den Kontakt suchen. Als Hypothese formuliert können wir somit auf empirischer Grundlage vermuten, dass sich Extravertierte nicht durch größere oder besonders vollständig überlappende Netzwerke in der Partnerschaft auszeichnen, sondern durch das adaptivere Regulieren von eigenen und partnerschaftlichen Netzwerkbeziehungen. Dadurch können sie zugleich eine höhere Zufriedenheit *und* Gebundenheit innerhalb ihrer Paarbeziehungen entwickeln.

Wir wollen aber auch die noch zu lösenden Probleme der Methodenintegration nicht verschweigen. Zuerst sind hier sicher die Darstellungsschwierigkeiten im Rahmen eines empirischen Beitrags zu nennen. So sind die schrittweise und nachvollziehbare Darstellung einer qualitativen Studie sowie die Auswahl und Interpretation von quantitativen Persönlichkeits- und Beziehungsskalen für sich genommen bereits anspruchsvolle Unterfangen. Stellt man beide gemeinsam und in ihrer Integration vor, erhöht sich der Darstellungs- (und Lese-) Aufwand erheblich. Die hier vorgestellte Studie legt davon ein beredtes Zeugnis ab.

Weiterhin ist zu diskutieren, wie man mit den stark unterschiedlichen Ansprüchen an den Stichprobenumfang in qualitativen und quantitativen Erhebungen verfahren sollte. Während hier der Umfang für die explorative Analyse aus qualitativer Sicht voll ausreichte, hätte man sich aus quantitativer Sicht sicher noch erheblich mehr Teilnehmende wünschen können. Der Einsatz umfangreicherer quantitativer Inventare, die Berechnung von Zusammenhangs- oder Reliabilitätsanalysen oder die Interaktion von Persönlichkeitsmerkmalen im Zusammenhang mit den Netzwerkregulationsprozessen hätten deutlich höhere Teilnehmendenzahlen notwendig gemacht. Doch würde man dann, und das ist unsere letzte methodologische Schlussfolgerung, den Rahmen eines *embedded mixed methods* Designs verlassen und sich auf ein Design mit zwei gleichrangigen Studienteilen hin bewegen. In diesem Fall müsste man sich aber gleichzeitig auch den völlig veränderten Anforderungen an Durchführung und Interpretation eines solchen Designs bewusst sein, die Einleitung dieses Schwerpunktteils diskutiert dies genauer (v. d. Lippe/Mey/Frommer in dieser Ausgabe). Somit lässt sich auf die Frage nach den widersprüchlichen Anforderungen an die Stichprobengröße durch quantitative und qualitative Studien mit der Betonung der notwendigen methodischen Selbstbegrenzung im *embedded mixed methods*-Design antworten: In dieser Studie hatten die quantitativen Teile keine eigenständige Erkenntnisfunktion, sondern dienten ausschließlich dazu, *in der Kombination* mit qualitativen Ergebnissen neue Interpretationen, Hypothesen oder Forschungsfragen zu generieren. Für diese von uns als psychodiagnostisch bezeichnete Verwendung war der qualitative Stichprobenumfang ausreichend.

Abschließend lässt sich aus den Erfahrungen dieser Studie zweifellos konstatieren, dass die Psychologie nur davon profitieren kann, sich auf die vielfältigen methodischen Angebote der qualitativen und quantitativen Integrationsdesigns verstärkt einzulassen. Dies wird umso nachhaltiger gelingen, je stärker methodische Designfragen immer auch als Fragen nach den psychologischen Inhalten sowie nach der Reichweite und der Funktion qualitativer und quantitativer Studienteile verstanden und beachtet werden.

Anmerkungen

- 1 Korrespondenz zu diesem Beitrag bitte an Holger.vonderLippe@ovgu.de. Wir möchten uns bei den jungen Erwachsenen der Studie für ihre Bereitschaft, offen über sich zu sprechen, herzlich bedanken. Für hilfreiche Kommentare zu diesem Aufsatz gebührt Urs Fuhrer, Günter Mey, Jörg Frommer und den Reviewern der ZQF besonderer Dank.
- 2 Wir benutzen im Folgenden die Begriffe *Liebesbeziehungen*, *Partnerschaften*, *Paare* und *Dyaden* aus Gründen der Lesbarkeit des Textes synonym, wenngleich sie prinzipiell differenzierungswürdig sind.
- 3 Wir bezeichnen mit dem Sammelbegriff „Netzwerkbeziehungen“ im Folgenden das Gesamt aller im psychologischen Netzwerk einer Person enthaltenen Kontakte zu wichtigen Personen. Meist sind dies Verwandte, (Ex-)Partner, Freunde und Arbeitskollegen, aber auch Nachbarn oder andere Kontakte können eine wichtige Rolle spielen.
- 4 Wir bedanken uns für die freundliche Überlassung von Generatoren und Erfahrungen aus dem IDUN-Projekt bei Frieder Lang und Verena Wendt.
- 5 Diesen Hinweis verdanken wir Jörg Frommer.
- 6 Um eine vollständige Anonymisierung zu gewährleisten, werden im Folgenden Namen durch Akronyme und biografisch relevante Informationen durch fiktive, aber inhaltsähnliche, ersetzt. Weiterhin wird das Geschlecht der Interviewten unkenntlich gemacht, da Geschlechtsunterschiede sich als wenig relevant erwiesen und die kleine Stichprobe eine Identifizierung (v.a. durch Partner) nicht ausschließen würde. Wenn wir von „dem Partner“ sprechen, kann also auch eine Partnerin gemeint sein.
- 7 Da eine vollständige methodische Dokumentation neben der inhaltlichen Beschreibung des Gesagten im Rahmen dieses methodenintegrativen Beitrags nicht zu leisten wäre, konzentrieren wir uns hier auf die Beschreibung der *inhaltlichen* Ergebnisse des qualitativen Studienteils. Wir behelfen uns für methodische Hinweise mit der Kennzeichnung empirischer Kategorien bei Erstnennung durch KAPITÄLCHEN und einer Angabe der Anzahl kodierter Textstellen in Klammern.
- 8 Wir verwenden in diesem Abschnitt Begriffe wie „Forcieren“, „Netzwerkintegration“, „Freiraum“ usw. im Sinne der qualitativen Kategorien aus Abschnitt 3.1.
- 9 Diese Beobachtung ist außerdem als ein (unvermeidlicher) Selektionseffekt des Samples zu verstehen, da wir nach Individuen in *intakten* Partnerschaften gesucht hatten. Wie das Interview mit dem zufällig unmittelbar vor dem Gespräch getrennten Interviewpartner nahe legte, kann der misslingende Umgang mit Netzwerkbeziehungen erheblich zur Trennung eines Paares beitragen.

Literatur

- Allan, G. (2006): Social Networks and Personal Communities. In: Vangelisti, A. L./Perlman, D. (Eds.): The Cambridge Handbook of Personal Relationships. Cambridge, pp. 657–671.
- Arnett, J. J. (2000): Emerging Adulthood: A Theory of Development from The Late Teens Through The Twenties. In: The American Psychologist 55 (5), pp. 469–480.
- Baas, S. (2008): Soziale Netzwerke verschiedener Lebensformen im Längsschnitt - Kontinuität oder Wandel? In: Bien, W./Marbach, J. H. (Hrsg.): Familiäre Beziehungen. Familienalltag und soziale Netzwerke. Wiesbaden, S. 147–183.
- Bost, K. K./Cox, M. J./Burchinal, M. R./Payne, C. (2002): Structural and Supportive Changes in Couples' Family and Friendship Networks Across The Transition to Parenthood. In: Journal of Marriage & the Family 64, pp. 517–531.
- Bott, E. (1957): Family and Social Network. London.

- Burkart, G. (2009): Paare in der Bestandsphase. In: Lenz, K./Nestmann, F. (Hrsg.): *Handbuch persönliche Beziehungen*. Weinheim, S. 221–239.
- Burkart, G./Fröhlich, M./Heidel, M./Watkins, V. (2006): Gibt es Virtuosen der Selbstthematisierung? In: Burkart, G. (Hrsg.): *Die Ausweitung der Bekenntniskultur – neue Formen der Selbstthematisierung?* Wiesbaden, S. 313–337.
- Borkenau, P./Ostendorf, F. (1993): *NEO-Fünf-Faktoren Inventar (NEO-FFI) nach Costa und McCrae*. Handanweisung. Göttingen.
- Corbin, J./Strauss, A.C. (2008): *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* 3rd ed. Thousand Oaks.
- Creswell, J. W./Plano Clark, V. L. (2007): *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks.
- Esser, H. (2003): Soziale Einbettung und eheliche (in-)Stabilität. In: Feldhaus, M./Logemann, N./Schlegel M. (Hrsg.): *Blickrichtung Familie: Vielfalt eines Forschungsgegenstandes*. Würzburg, S. 117–139.
- Faltermaier, T./Mayring, P./Saup, W./Strehmel, P. (2002): *Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters*. 2., überarb. u. erw. Aufl. Stuttgart.
- Felmler, D.H. (2001): No Couple Is an Island: A Social Network Perspective on Dyadic Stability. In: *Social Forces* 79 (4), pp. 1259–1287.
- Grau, I./Bierhoff, H.W. (2002): *Sozialpsychologie der Partnerschaft*. Berlin.
- Grau, I./Mikula, G./Engel, S. (2001): Skalen zum Investitionsmodell von Rusbult. In: *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 32 (1), S. 29–44.
- Greene, J. C. (2007): *Mixed Methods in Social Inquiry*. San Francisco.
- Kalish, Y./Robins, G. (2006): Psychological Predispositions and Network Structure: The Relationship Between Individual Predispositions, Structural Holes, and Network Closure. In: *Social Networks* 28, pp. 56–84.
- Karney, B. R./Bradbury, T. N. (1995): The Longitudinal Course of Marital Quality and Stability: A Review of Theory, Method and Research. In: *Psychological Bulletin* 118 (1), pp. 3–34.
- Kitson, G. C. (2006): Divorce and Relationship Dissolution Research – Then and Now. In: Fine, M. A./Harvey, J. H. (Eds.): *Handbook of Divorce and Relationship Dissolution*. Mahwah, pp. 15–40.
- Kneip, T. (2008): Soziale Einbettung und partnerschaftliche Stabilität: Der Einfluss partnerschaftsspezifischen Sozialkapitals. In: Feldhaus, M./Huinink, J. (Hrsg.): *Neuere Entwicklungen in der Beziehungs- und Familienforschung: Vorstudien zum Beziehungs- und Familienentwicklungspanel (PAIRFAM)*. Würzburg, S. 431–457.
- Krampen, G./Reichle, B. (2008): Entwicklungsaufgaben im frühen Erwachsenenalter. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. 6., vollst. überarb. Aufl.. Weinheim, S. 333–365.
- Lang, F. R. (2003): Die Gestaltung und Regulation sozialer Beziehungen im Lebenslauf: Eine entwicklungspsychologische Perspektive. In: *Berliner Journal für Soziologie* 2, S. 175–195.
- Lang, F. R./Neyer, F. J./Asendorpf, J. B. (2005): Entwicklung und Gestaltung sozialer Beziehungen. In: Filipp, S.-H./Staudinger, U. M. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie des mittleren und höheren Erwachsenenalters*. Göttingen, S. 377–416.
- Lang, F.R./Staudinger, U./Carstensen, L.L. (1998): Perspectives on Socioemotional Selectivity in Late Life: How Personality and Social Context Do (And Do Not) Make a Difference. In: *Journal of Gerontology. Psychological Sciences* 53 (B), pp. 21–30.
- Lehmiller, J. J./Agnew, C. R. (2007): Perceived Marginalization and the Prediction of Romantic Relationship Stability. In: *Journal of Marriage and Family* 69, pp. 1036–1049.
- Lenz, K. (2009): Paare in der Aufbauphase. In: Lenz, K./Nestmann, F. (Hrsg.): *Handbuch persönliche Beziehungen*. Weinheim, S. 189–220.
- Meredith, D. B./Holman, T. B. (2001): Breaking Up Before and After Marriage. In: Holmans, T. B. (Ed.): *Premarital Prediction of Marital Quality or Breakup: Research, Theory, and Practice*. New York, S. 47–77.

- Mey, G./Mruck, K. (2009): Methodologie und Methodik der Grounded Theory. In: Kempf, W./Kiefer, M. (Hrsg.): *Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik. Band 3: Psychologie als Natur- und Kulturwissenschaft. Die soziale Konstruktion der Wirklichkeit.* Berlin, S. 100–152.
- Milardo, R. M. (1982): *The Social Context of Developing Relationships.* (Doctoral Dissertation, Pennsylvania State University). *Dissertation Abstracts International* 43, P. 296B.
- Morse, J. M./Niehaus, L. (2009): *Mixed Methods Design.* Walnut Creek.
- Neyer, F. J./Voigt, D. (2004): Personality and Social Network Effects on Romantic Relationships: A Dyadic Approach. In: *European Journal of Personality* 18, pp. 279–299.
- Neyer, F. J. (2005): Persönlichkeit und soziale Netzwerke. In: Otto, U./Bauer, P. (Hrsg.): *Soziale Netzwerke in Lebenslauf- und Lebenslagenperspektive. Mit Netzwerken professionell zusammenarbeiten. Band 1.* Tübingen, S. 65–83.
- Rammstedt, B. (2007): The 10-Item Big Five Inventory. Norm Values and Investigation of Sociodemographic Effects Based on a German Population Representative Sample. In: *European Journal of Psychological Assessment* 23 (3), pp. 193–201.
- Reis, O./Eisermann, J./Meyer-Probst, B. (2003): Soziale Verbundenheit im frühen Erwachsenenalter - Muster und Antezedenzen. In: Masche, J. G./Walper, S. (Hrsg.): *Elter-Kind-Beziehungen im Jugend- und Erwachsenenalter. Sonderband 3 der Zeitschrift für Familienforschung.* Opladen, S. 125–138.
- Roberts, S. G. B./Wilson, R./Fedurek, P./Dunbar, R. I. M. (2008): Individual Differences and Personal Social Network Size and Structure. In: *Personality and Individual Differences* 44, pp. 954–964.
- Schneewind, K. A./Wunderer, E. (2003): Prozessmodelle der Partnerschaftsentwicklung. In: Grau, I./Bierhoff, H.-W. (Hrsg.): *Sozialpsychologie der Partnerschaft,* Berlin, S. 221–256.
- Sprecher, S./Felmlee, D./Schmeeckle M./Shu, X. (2006): No Breakup Occurs on an Island: Social Networks and Relationship Dissolution. In: Fine, M. A./Harvey, J. H. (Hrsg.): *Handbook of Divorce and Relationship Dissolution.* Mahwah, pp. 457–474.
- Strauss, A.C./Corbin, J. (1996): *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung.* Weinheim.
- Wassermann, S./Faust, K. (1994): *Social Network Analysis: Methods and Applications.* Cambridge.
- Wendt, V./Lang, F.R./Diewald, M. (2008): Interdependenzen zwischen verwandtschaftlichen und beruflichen Beziehungs-Netzwerken (IDUN): Entwicklung eines sparsamen Netzwerkinstrumentes und erste Ergebnisse. In: Feldhaus, M./Huinink, J. (Hrsg.): *Neuere Entwicklungen in der Beziehungs- und Familienforschung: Vorstudien zum Beziehungs- und Familienentwicklungspanel (PAIRFAM).* Würzburg, S. 457–479.
- Widmer, E./Kellerhals, J./Levy, R. (2004): Types of Conjugal Networks, Conjugal Conflict and Conjugal Quality. In: *European Sociological Review* 20 (1), pp. 63–77.
- Witzel, A. (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G. (Hrsg.): *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder,* Weinheim, S. 227–255.
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. In: *FQS* 1(1), Art. 22. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228> [15.01.2008].

Carolin Demuth

Der „Mainzer Längsschnitt“ – Systematische Methodenintegration zum tieferen Verständnis kultureller Entwicklungspfade

The Mainz Longitudinal Study – A systematic integration of methods for a deeper understanding of cultural developmental trajectories

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag stellt ein Forschungsdesign zur Rekonstruktion unterschiedlicher Entwicklungspfade hinsichtlich der Dimensionen Autonomie und Relationalität vor. Es handelt sich um eine an der Universität Mainz und Universität Osnabrück durchgeführte Längsschnittstudie über insgesamt 28 Jahre, die unterschiedliche Methoden und Daten systematisch integriert, um der Komplexität dieser Forschungsfrage möglichst gerecht zu werden. Die Studie setzt sich aus einer Sekundäranalyse verschiedener Datensätze einer früheren Längsschnittuntersuchung und einer neuen Datenerhebung mit dem reaktivierten Sample zusammen. Theoretisch ist das Vorhaben in einen kulturpsychologischen Ansatz eingebettet, der sich mit dem dialogischen Zusammenspiel von Selbst und Kultur befasst.

Schlagerworte: Autonomie, Relationalität, Methodenintegration, Längsschnittdesign, Sekundäranalyse, kulturelle Entwicklungspfade

Abstract

The present paper presents a research design that aims at reconstructing diverse developmental pathways with respect to the dimensions autonomy and relatedness. The study was conducted at the University of Mainz and at the University of Osnabrück over a total period of 28 years and systematically integrates various methods and data in order to do justice to the complexity of the research question. The study is composed of a secondary analysis of a variety of data sets of a previous longitudinal study and a new data assessment with the re-activated sample. Theoretically, the study is based on a cultural psychology approach that is interested in the dialogical interplay of self and culture.

Keywords: Autonomy, relatedness, method integration, longitudinal design, secondary analysis, cultural developmental pathways

1. Theoretische Verortung

Menschliche Entwicklung ist ein genuin prozesshafter und komplexer Vorgang. Entwicklungspsychologische Fragestellungen legen von daher grundsätzlich ein

Längsschnittdesign nahe und erfordern darüber hinaus eine methodische Zugangsweise, die ein möglichst umfassendes Bild des zu untersuchenden Forschungsgegenstands ermöglicht (Elliot/Holland/Thomson 2008; Mey 2005, 2011; Witzel 2010). Eine systematische Integration unterschiedlicher Methoden und Datensätze über einen bestimmten Entwicklungszeitraum ist somit naheliegend. Bereits Thomae postulierte für entwicklungspsychologische Fragestellungen: „Als Regel entwicklungspsychologischer Forschung darf heute gelten, daß man keine Aussage auf eine einzige Methode allein gründen soll“ (1959, S. 62f., zit. nach Mey 2005, S. 24). Neben Thomae (1959) klassischer Studie zur Persönlichkeitsentwicklung liegen bislang jedoch kaum psychologische Längsschnittstudien vor, die systematisch unterschiedliche Methoden integrieren. Die wenigen methodenintegrativ angelegten psychologischen Längsschnittstudien stammen meist aus der angewandten Psychologie und geben quantitativen Verfahren den Vorrang vor qualitativen (vgl. jedoch Heinz u.a. 1998; Kühn/Witzel 2000, zit. nach Witzel 2010; von der Lippe 2010).

Versteht man Entwicklung als Entstehung individueller Deutungsprozesse und Regelsysteme, die in kultur-historisch evolvierten Alltagspraktiken sowie mikrogenetischen (moment-by-moment) Prozessen ausgehandelt werden, so wird deutlich, dass interpretative Methoden, die auf Sinndeutung und Ko-Konstruktionsvorgänge sozialer Realität abzielen, ein größerer Stellenwert zukommen sollte (Demuth 2011; Mey 2005). Erklärung von Entwicklungsverläufen aufgrund einfacher Kausalzusammenhänge im Sinne einer Ursache-Wirkungsbeziehung werden der Komplexität und Flexibilität menschlicher Entwicklung nicht gerecht. Vielmehr gilt es, entwicklungspsychologisch kontingente Kausalzusammenhänge sozialen Handelns verstehend zu erklären, d.h. empirisch begründet zu rekonstruieren und zu überprüfen (Kelle 2007). Darüber hinaus findet Entwicklung immer eingebettet in einem sozio-kulturellem Rahmen statt und kann nicht davon losgelöst verstanden werden. Das „Gewordensein“ eines Individuums steht in einem untrennbaren Wechselverhältnis mit der sozialen Welt und muss als solches verstanden werden.

In der *cultural developmental psychology* stellt die Einbettung individueller Entwicklung in größere sozio-historisch evolvierte Makrosysteme und die dialogische Verwobenheit von Selbst und Kultur ein zentrales Thema dar (Keller 2007; Valsiner 2007). Viele Studien beziehen sich dabei auf das von Kağıtçıbaşı eingeführte „model of family change in cultural context“ (Kağıtçıbaşı 2005) sowie auf das von dem Anthropologenehepaar Whiting & Whiting vorgestellte und von Keller weiterentwickelte „ecocultural model of development“ (Keller 2007; Whiting/Whiting 1975). Menschliche Entwicklung wird unter dem Aspekt verstanden, dass ein Kind in ein komplexes soziales System hineingeboren wird, das bereits kulturell vorstrukturiert ist, z.B. durch die weiteren geografischen, historischen und sozio-ökonomischen Bedingungen, in denen Menschen leben, sowie die jeweiligen vorherrschenden kulturellen Überzeugungen (kulturelle Modelle) und elterlichen Vorstellungen von guter Erziehung (parentale Ethnotheorien) und damit einhergehenden konkreten Sozialisationspraktiken. Alltagspraktiken, an denen Kinder partizipieren, werden demnach als sozio-historisch evolvierte Adaptationsprozesse an die Lebensbedingungen eines bestimmten kulturellen Kontextes betrachtet, die sich systematisch auf kindliche Entwicklung auswirken und zu unterschiedlichen kulturellen Entwicklungspfaden des Selbst führen (Greenfield u.a. 2003; Weisner 2002).

Während es offensichtlich eine Vielzahl kulturell unterschiedlicher Sozialisationspraktiken und entsprechende Entwicklungspfade gibt, hat sich eine Unterscheidung entlang der Dimensionen Autonomie und Relationalität als hilfreiche Heuristik erwiesen. *Autonomy* und *community* wurden bereits von Bakan (1966) als grundlegende menschliche Bedürfnisse postuliert. Kağıtçıbaşı (2005) und Keller (2007) greifen diesen Ansatz auf und argumentieren, dass diese universellen Dimensionen menschlichen Lebens je nach sozio-kulturellem Kontext jedoch unterschiedlich ausgehandelt werden (vgl. hierzu z.B. Demuth 2008; Keller 2007; Kärtner/Keller/Chaudhary 2010; Otto 2008). So werden beispielsweise viele der nicht-westlichen, traditionellen Gemeinschaften, die vorwiegend vom Ackerbau und Viehzucht leben und in denen die Kinder zum Familieneinkommen und zur späteren finanziellen und sozialen Altersversorgung der Eltern beitragen, prototypisch angesehen für einen Erziehungsstil, in dem Gehorsam („heteronomy“) und soziale Verantwortung („interpersonal relatedness“) Vorrang haben. Kinder lernen bereits früh, selbstständig Aufgaben im Haushalt zu übernehmen („action autonomy“, Keller/Otto 2011) und Verpflichtungen gegenüber Familien- und Dorffangehörigen einzuhalten. Demgegenüber werden westliche urbane Mittelschichtsfamilien mit hoher formaler Bildung in einer Gesellschaftsform, die finanzielle Unabhängigkeit zwischen den Generationen erlaubt, prototypisch für einen Erziehungsstil angesehen, in dem die Selbstbestimmung („autonomy“) und frühe Unabhängigkeit („interpersonal distance“) des Kindes im Vordergrund steht. Kinder lernen hier bereits früh, eigene Wünsche und Interessen zu äußern („psychological autonomy“, Keller/Otto 2011) und soziale Beziehungen als frei wählbar anzusehen. Soziokulturelle Kontexte, die sich durch eine hohe formale Schulbildung und entsprechend intergenerationaler finanzieller Unabhängigkeit einerseits, traditionelle Wertvorstellungen andererseits auszeichnen, sieht Kağıtçıbaşı als prototypisch für einen Erziehungsstil, in dem die materielle Selbstbestimmung des Kindes unter gleichzeitiger Beibehaltung enger emotionaler Verbundenheit im Familiensystem vorrangig gefördert werden. Je nach soziokultureller Einbettung werden die Dimensionen Autonomie und Relationalität unterschiedlich ausgehandelt. So kann auch angenommen werden, dass Eltern mit unterschiedlichem soziodemografischen Profil (eigene Sozialisation, Bildungsgrad, Schichtzugehörigkeit etc.) diese Dimensionen unterschiedlich in der Erziehung ihrer Kinder umsetzen.

Die Entwicklung und damit einhergehende Veränderung einer Person ist das Ergebnis dieser dialektischen Interaktion zwischen Kultur und Selbst. Dabei übernimmt eine Person im Laufe ihrer Entwicklung aber nicht einfach kulturelle Bedeutungssysteme und Praktiken, sondern gestaltet die Interaktion aktiv mit, distanziert sich mitunter auch von kulturellen Vorgaben und trägt dazu bei, dass Kultur im Wandel bleibt (Valsiner 2007). Zwar kann jeder Mensch somit aufgrund seiner individuellen Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit auch als Produzent/in der eigenen Entwicklung gesehen werden, jedoch können wir uns den kulturellen Orientierungen, die wir uns im Laufe unserer Sozialisation aufgrund unserer Teilnahme an Alltagspraktiken angeeignet haben und die als implizites Wissen unser Denken und Handeln im Sinne von konjunktiven Erfahrungsräumen (Mannheim 1952) prägen, nur schwer entziehen.

Modernitätstheoretische Ansätze (Beck 1986; Taylor 1989) sehen die zunehmende Individualisierung moderner westlicher Gesellschaften einhergehend mit einer wachsenden Selbstvergewisserung des biografischen Gewordenseins. Rekonstruktive Biografieforschung greift dies auf und sieht individuelle Fallrekon-

struktionen auch immer als eine Widerspiegelung des Sozio-Kulturellen (Schulze 2010). Ausgangspunkt für ein kulturpsychologisches Verständnis von Entwicklung sind die Alltagspraktiken, an denen Kinder teilnehmen, also vorrangig Familieninteraktionen. Wenig ist jedoch darüber bekannt, wie sich bestimmte elterliche Sozialisationspraktiken hinsichtlich der Dimensionen Autonomie und Relationalität langfristig auf die Identitätsentwicklung ihrer Kinder auswirken (vgl. hierzu auch Demuth/Keller 2011). Entsprechend dem Modell von Kağıtçıbaşı (2005) ist einerseits zu erwarten, dass eine Sättigung beider Dimensionen für eine gesunde psychische Entwicklung Voraussetzung ist. Andererseits kann aus modernitätstheoretischer Sicht angenommen werden, dass elterliche Sozialisationspraktiken in deutschen Mittelschichtsfamilien eher dem von Kağıtçıbaşı beschriebenen Familienmodell der Autonomie entsprechen.

In der vorliegenden Studie geht es um den Nachvollzug und das Verstehen von Lebensprozessen, die zu unterschiedlichen Entwicklungspfaden hinsichtlich der Dimensionen Autonomie und Relationalität führen. Dies erfordert zum einen die Berücksichtigung der Primärsozialisation, d.h. insbesondere der frühen Alltagserfahrungen in der Familie (Keller 2007), zum anderen aber auch der subjektiven Deutungsmuster der Beforschten über die Lebensspanne. Beides wird hier als unweigerlich mit kulturellen Orientierungen verwoben, die vorrangig durch (sprachliche) Kommunikation vermittelt verstanden werden (Brockmeier 2005; Demuth 2008, 2011; Miller/Fung/Koven 2007; Ochs/Capps 2001). Ein Schwerpunkt der Studie liegt von daher auf den diskursiven und narrativen Alltagspraktiken sowie auf ethnografischem Material, das möglichst viel Aufschluss über den Alltag in den Familien gibt.

2. Theoretisch-methodologische Überlegungen

Die Studie folgt einer Methodenintegration im Sinne von Moran-Ellis und Kolleginnen (Cronin u.a. 2008; Moran-Ellis u.a. 2006). Sie verstehen Methodenintegration als Prozess der systematischen Zusammenführung unterschiedlicher methodischer Verfahren und Datensätze, die untereinander heterogen sind und je nach Natur der Datensätze entsprechend mit unterschiedlichen Verfahren ausgewertet werden, die für den jeweiligen Datensatz epistemologisch angemessen sind und als gleichberechtigt in die Analyse eingehen (Cronin u.a. 2008). Methodenintegration bezieht sich nach diesem Verständnis also nicht notwendigerweise (nur) auf die Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden, sondern auch auf die Kombination unterschiedlicher qualitativer Verfahren aus unterschiedlichen theoretischen Traditionen. Methodenintegration wird hier ähnlich dem Triangulationsmodell innerhalb der qualitativen Sozialforschung (Flick 2004, 2010) als Kombination *unterschiedlicher Perspektiven* auf ein zu untersuchendes Phänomen verstanden und *nicht* vorrangig im Sinne einer gegenseitigen Validierung von Befunden (Denzin 1989) und auch *nicht* im Sinne einer Evaluation verschiedener Verfahren, wie dies in vielen eher an der quantitativen Forschungslogik orientierten Mixed-Method Studien der Fall ist (für eine Diskussion vgl. z.B. Kelle 2007; Schreier/Odağ 2010). Auch versteht sich der hier vorgestellte Ansatz *nicht* als Methodenkombination im Sinne eines sequenziellen Phasenmodells, in dem aus einem größeren quantitativen Daten-

satz ein Subsample zur qualitativen Auswertung gezogen wird (Vertiefungsmodell), oder in dem ein offenes Verfahren als exploratives Vorgehen für die darauffolgende quantitative Erhebung folgt (Vorstudienmodell) (Mayring/Jenull-Schiefer 2005).

Vielmehr vertreten wir einen Ansatz von Methodenintegration, der sich auf die Triangulation unterschiedlicher *gleichberechtigter* Methoden, Datensätze, analytischer Befunde oder Perspektiven bezieht (Cronin u.a. 2008; Moran-Ellis u.a. 2006). In dem hier vorgestellten Design beziehen wir uns dabei vorrangig auf die Integration unterschiedlicher qualitativer Verfahren und deren jeweiligen theoretischen Verortung im Sinne einer Methodenkombination innerhalb des qualitativen Paradigmas (vgl. hierzu auch Morse 2010), in geringerem Maße aber auch auf die Integration quantitativer Methoden und Datensätze. Methoden und Datensätze sollen miteinander in Beziehung gesetzt werden, um unterschiedliche Dimensionen einer gemeinsamen übergreifenden Forschungsfrage aufzuzeigen und so der komplexen und vielschichtigen Natur sozialer Realität gerecht zu werden. Dabei soll zum einen jede Methode ihren eigenen Charakter beibehalten, d.h. die Befunde des einzelnen Datensatzes sollen in ihrer jeweiligen paradigmatischen Verortung gleichberechtigt behandelt werden, und aus den unterschiedlichen paradigmatischen Perspektiven eine Antwort auf die Forschungsfrage beisteuern; zum anderen sollen die Befunde datenübergreifend das zu untersuchende Phänomen längsschnittlich beleuchten und zum Verständnis und zur Erklärung von Entwicklungsverläufen beitragen. Ziel ist es, den Gegenstand, soweit die vorliegenden Daten es erlauben, so umfassend wie möglich abzubilden bzw. das angestrebte Verständnis des Forschungsgegenstandes durch unterschiedliche methodische Zugänge zu erweitern („sophisticated rigor“, Flick 2010).

Methodenintegration bezieht sich in unserem Ansatz also nicht so sehr auf den Vergleich der Ergebnisse und deren Konvergenz bzw. Divergenz (Schreier/Odağ 2010), sondern auf den *Prozess* des in Beziehungssetzens unterschiedlicher Datensätze, Methoden und theoretischer Perspektiven (Cronin u.a. 2008; Moran-Ellis u.a. 2006). Dies bringt auch der Begriff *Integration* – wörtlich „(Wieder)Herstellung eines Ganzen“ – zum Ausdruck, der das Zusammenfügen getrennter und essenziell unterschiedlicher Objekte beschreibt, die, wenn sie erfolgreich in Beziehung gesetzt werden, ein kohärentes Ganzes bilden, das größer ist als die Summe seiner Teile (Moran-Ellis u.a. 2006). Methodenintegration stellt die Forschenden nach diesem Ansatz vor die Herausforderung, das Spannungsverhältnis zwischen unterschiedlichen paradigmatischen Ansätzen auszuhalten und nicht der Versuchung zu erliegen, Daten eines Typs in ein anderes paradigmatisches Format zu übersetzen, z.B. indem qualitative Kategorien quantifiziert werden. Dabei gilt es einen Weg zu finden, der es jedem einzelnen Verfahren erlaubt, aus der jeweiligen Perspektive einen Beitrag zum tieferen Verständnis des zu untersuchenden Gesamtphänomens zu liefern.

Eine größtmögliche Integration ist dabei erreicht, wenn sie sich durch den gesamten Forschungsprozess, also von Beginn der Konzeption bis hin zur Darstellung der Ergebnisse, hindurch zieht. Auf der Ebene der Analyse scheint uns hierbei die von Moran-Ellis und Kolleginnen (Cronin u.a. 2008; Moran-Ellis u.a. 2006) vorgeschlagene Idee, einen „thematischen Faden“ induktiv herauszuarbeiten und iterativ über die Analyse der verschiedenen Datensätze weiterzuentwickeln, ein fruchtbarer Ansatz zu sein. Die Integration bereits in der frühen Phase der Analyse erlaubt es, dass Widersprüche und Abweichungen nicht erst

am Ende der Auswertung reflektiert werden, sondern bereits ab Beginn der Analyse durch systematisches miteinander in Beziehung setzen der unterschiedlichen Datensätze, z.B. mittels der Methode des minimalen und maximalen Vergleichs (Glaser/Strauss 1967), verständlich gemacht werden können.

3. Planung und Design

Die Untersuchungsgruppe der Primärstudie stellt eine Alterskohorte aus dem Mainzer Raum dar, die der Mittelschicht angehört und ab dem Zeitpunkt der Geburt bis zum Alter von 9 Jahren an unterschiedlichen Erhebungswellen teilnahm. Die Primärdaten wurden im Zeitraum von 1977–1985 im Rahmen einer Studie zu Einflussfaktoren auf die Entwicklung von Explorationsverhalten und Neugier erhoben (DFG Projekt Ke 263/6-5, vgl. z.B. Keller 1994; Keller/Boigs 1989; Keller/Schneider 1991; Keller u.a. 1987). Zentrale Befunde aus dieser Studie waren beispielsweise ein positiver Zusammenhang zwischen der Häufigkeit und der Qualität des Blickkontakts zwischen Mutter und Säugling im Alter von zwei bis vier Monaten, (was für den vorliegenden kulturellen Kontext als eine Komponente feinfühliges Verhaltens im Sinne der Bindungstheorie interpretiert werden kann, vgl. hierzu Ainsworth u.a. 1978; Bowlby 1969; für eine kritische Diskussion vgl. Otto 2011) und der Häufigkeit des vom Kind im Alter von zwei, drei, vier, sechs und neun Jahren gezeigten manipulierenden¹ Explorationsverhalten (was im Sinne der Bindungstheorie als ein Zeichen sicherer Bindungsqualität interpretiert werden kann). Die Daten wurden in einem quasi-experimentellen Design zum Großteil zu Hause in der natürlichen Umgebung des Kindes durchgeführt. Neben den quasi-experimentellen Erhebungen gab es jedoch auch noch eine Reihe weiterer Datenerhebungen, die sowohl natürliche Familieninteraktionen (z.B. Abendessen), quasi-experimentelle Familieninteraktionen (z.B. Spielinteraktionen, Buchvorlesen), Kinderzeichnungen (Familie in Tieren) sowie eine Reihe unterschiedlicher Fragebögen (u.a. zu Essens-, Spiel- und Lebensgewohnheiten des Kindes, elterlichen Sozialisationszielen), strukturierte Interviews (z. B. zu elterlichen Erziehungsvorstellungen) und Feldnotizen. Ein Teil der Primärdaten werden nun im Sinne einer „Supra-Analyse“ (Heaton 2008; Medjedović 2010) unter einer neuen theoretischen und methodischen Forschungsperspektive erneut analysiert. Gleichzeitig wird die Längsschnittuntersuchung durch eine weitere Datenerhebung mit den noch zu Verfügung stehenden Teilnehmenden im Jahre 2004/2005 ergänzt („assorted analysis“, ebd.).

3.1 Sekundäranalyse

Die Primärdaten umfassen eine Reihe von Fragebögen, videografierten Eltern-Kind-Interaktionen, experimentellen Erhebungen, ethnografischen Forschungsnotizen und Berichten, Kinderzeichnungen und Fotomaterial. Da es sich bei der Primärstudie nicht um eine Panel-Studie (gleiche Daten werden über einen längeren Zeitraum verglichen) handelt, sondern eine Vielfalt unterschiedlicher Da-

tensätze für die Sekundäranalyse zur Verfügung steht, stellt sich die Frage nach den Auswahlkriterien, die darüber entscheiden, welche Datensätze in die Sekundäranalyse eingehen sollen (vgl. hierzu Medjedović 2010). Leitend waren dafür die folgenden Kriterien:

- 1) Zunächst wurde die *Passung* der Daten überprüft, d.h. die generelle Eignung des Datenmaterials für die neue Forschungsfrage. Diejenigen Datensätze, die beispielsweise einen sehr eingeschränkten Fokus auf die Erfassung von Explorationsverhalten hatten (Spielen mit unterschiedlichen speziell angefertigten Explorationskisten in einem Experimentaldesign) wurden *nicht* in die Sekundäranalyse einbezogen. Datensätze, die einen eher offenen, alltagsnahen Charakter hatten und sowohl Einblick in Erziehungsstrategien der Eltern erlaubten als auch eine inhaltliche Interpretation hinsichtlich der Förderung von Autonomie und Relationalität zulassen, wurden als für die neue Fragestellung passend beurteilt und gehen von daher in die Sekundäranalyse ein (vgl. hierzu auch die unten aufgeführten Überlegungen).
- 2) Es wurden nur diejenigen *Fälle* in die Auswertung einbezogen, von denen zu allen ausgewählten Zeitpunkten Datenmaterial vorliegt.
- 3) Die unterschiedlichen vorhandenen Datensätze wurde dahingehend überprüft, ob dem neuen Forschungsgegenstand *angemessene Erhebungsmethoden* angewandt und valide umgesetzt wurden und ob die auf die neue Forschungsfrage bezogenen Sicht- und Handlungsweisen der Teilnehmenden in einer angemessenen Tiefe in den Daten repräsentiert sind.

Die Auswahl richtete sich auch nach den folgenden Überlegungen: (1) Entwicklung vollzieht sich in der sozialen Interaktion. Kulturelle Orientierungen manifestieren sich in kommunikativem Handeln und werden mittels Kommunikation diskursiv konstruiert. Von daher waren vor allem *videografierte möglichst alltagsnahe Familieninteraktionen* für die Sekundäranalyse die erste Wahl. Diese Interaktionen sollen nun diskurs- bzw. konversationsanalytisch (Deppermann 2010; Potter/Wetherell 1987; Potter 2007) ausgewertet werden. (2) Kulturelle Orientierungen manifestieren sich darüber hinaus in elterlichen *Sozialisationszielen*. Die verschiedenen vorliegenden Fragebögen und Material aus strukturierten Interviews der Primärstudie wurden deshalb dahingehend überprüft, ob sie Daten zur Erfassung von Sozialisationszielen der Eltern bzw. zur Erfassung des sozialen Umfeldes und der Alltagserfahrung des Kindes enthalten, die eine Interpretation hinsichtlich der Dimensionen Autonomie und Relationalität zulassen. Eine Auswahl entsprechender einzelner Fragebogenitems und Interviewdaten soll nun in die Sekundäranalyse eingehen. (3) *Ethnografische Dokumente*, wie z.B. Feldnotizen, Berichte und Fotomaterial, geben weiteren Aufschluss über den Familienalltag der Teilnehmenden und wurden von daher ebenfalls ausgewählt. (4) *Kinderzeichnungen* können als symbolischer Ausdruck sowohl individueller psychischer Vorgänge als auch kultureller Objektivationen angesehen werden und stellen von daher wertvolle Dokumente für entwicklungspsychologische Forschung dar (Billmann-Mahecha 2005, 2010). Gleichzeitig ist die Interpretation von Kinderzeichnungen, vor allem als diagnostisches Mittel, umstritten (ebd.). Vorliegende Kinderzeichnungen, die in der Primärerhebung im Rahmen des Tests „Familie in Tieren“ (Brem-Gräser 1980) erhoben wurden, sollen in die Sekundäranalyse eingehen, jedoch nicht nach dem standardmäßigen Auswertungsvorgehen des Tests ausgewertet werden. Vielmehr sollen die Zeichnungen, um die Gefahr der Missinterpretation weitgehend ein-

zudämmen, unter Einbeziehung weiterer, für jede/n Teilnehmende/n vorliegender möglichst umfassender Kontextinformationen ausgewertet werden. Dies beinhaltet beispielsweise Notizen über den Zeichenprozess (Reihenfolge der gezeichneten Tiere) sowie über die vom Kind dazu geäußerten Kommentare. Darüber hinaus sollen im Anschluss an die Zeichnungen an das Kind offen gestellte Fragen („Stell Dir vor Du wärst ein Zauberer und könntest die Welt verändern, was würdest Du ändern“) sowie weitere Feldnotizen zur derzeitigen Familiensituation berücksichtigt werden.

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die für die Sekundäranalyse ausgewählten Datensätze.

Tabelle 1: Beispielitems aus den für die statistische Auswertung ausgewählten Fragebogendaten

Fragebogen	Beispiel-Item
t0 Familienklima	<ul style="list-style-type: none"> – Bei uns in der Familie unterstützen und helfen sich eigentlich alle gegenseitig (Relationalität) – Bei uns findet man es gut, wenn man möglichst wenig aufeinander angewiesen ist (Autonomie)
t12 Lebens-/Spielgewohnheiten	<ul style="list-style-type: none"> Was für Eigenschaften sollte ein Buch Ihrer Ansicht nach für Ihr 5-jähriges Kind haben? – Das Kind soll durch die Geschichten sittlich gefördert werden (Relationalität) – Der Inhalt muss dem momentanen Interessenbereich des Kindes entsprechen (Autonomie)
t17 Autonomy-Relatedness-Inventory	<ul style="list-style-type: none"> – Bei Entscheidungen, die mich selbst betreffen, berücksichtige ich zuerst die Interessen meiner Familie (Relationalität) – Jeder ist für sich selbst verantwortlich (Autonomie)

3.2 Erweiterung des Längsschnitts durch eine neue Erhebungswelle

27 der mittlerweile erwachsenen Kinder konnten kontaktiert werden, 24 davon erklärten sich bereit, an einer erneuten Datenerhebung teilzunehmen. Primäres Ziel dieser erneuten Datenerhebung war es, die Lebensverläufe der Teilnehmenden aus deren subjektiver Sicht zu erfassen und somit eine retrospektive mit einer prospektiven Perspektive (basierend auf den Primärdaten) zu verbinden. Darüber hinaus sollten auch mehrere statistische Maße zur Erfassung kultureller Orientierungen, Selbstkonzepte und psychischer Resilienz erhoben werden.

Die Teilnehmenden wurden nach einer telefonischen Erstinformation und Terminvereinbarung zu Hause besucht. Vorab erhielten sie postalisch folgende Fragebögen:

- einen in Anlehnung an die *Family Allocentrism Scale* entwickelten Fragebogen zur Erfassung der Dimensionen Autonomie und Relationalität (Keller u.a. 2004),
- *Sense of Coherence Skala* (Leipziger Kurzsкала mit 9 Items SOC-L9) zur Erfassung von Resilienz (Antonovsky 1987),
- das *Selbstkonzept-Inventar SKI* (Georgi/Beckmann 2004).

Hierzu wurde ein narrativ-biografisches Interview durchgeführt, das mit einem offenen Teil begann (Schütze 1983), an den sich ein halbstrukturierter Interviewteil gemäß dem problemzentrierten Interview (Witzel 2000) anschloss. Die Interviews wurden mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet, die Interviewlänge variierte zwischen 1 und 3 Stunden. Im Anschluss wurden die Aufnahmen digitalisiert und gemäß den von Bohnsack (1999) vorgeschlagenen Transkriptionsregeln transkribiert. Die Interviews wurden mittels theoretischem Kodieren (Glaser 1978, Strauss/Corbin 1996) analysiert. Ziel war jedoch nicht das Herausarbeiten einer zentralen Kernkategorie, wie von Strauss & Corbin vorgesehen, sondern eine Typologie von biografischen Entwicklungspfaden (vgl. hierzu auch Schulze 2010). Von daher übernahmen wir zwar die Verfahren des offenen und axialen Kodierens sowie die Methode des ständigen Vergleichs, wichen aber von dem klassischen Vorgehen der Grounded-Theory-Methodologie insofern ab, als dass wir die Achsenkategorien zur Entwicklung einer „Entwicklungspfad-Typologie“ hernahmen (vgl. Herschelmann 2009 für ein ähnliches Vorgehen). Nach der Rekonstruktion des dimensionalen Profils der erarbeiteten Achsenkategorien und einer systematischen Fallkontrastierung (minimaler/maximaler Vergleich) wurde sukzessive eine entsprechende Typologie erstellt. Der Rahmen dieses Beitrags erlaubt leider keine ausführliche Beschreibung dieser Typologie (ausführlicher dazu vgl. Demuth/Keller 2011; Demuth u.a. i.E.; Demuth 2010). Zum besseren Verständnis soll jedoch eine kurze Zusammenfassung vorgestellt werden:

Entwicklungsverläufe hinsichtlich der Dimensionen Autonomie und Relationalität zeichnen sich durch unterschiedliche dimensionale Ausprägungen der folgenden Achsenkategorien aus: (1) *Die Art und Weise, wie die Ursprungsfamilie Autonomie und Relationalität vermittelt und selbst vorlebt.* (2) *Die subjektiv erlebte Unterstützung (emotional, materiell, sozial) durch die Ursprungsfamilie.* (3) *Konfrontationen mit lebensgeschichtlichen Herausforderungen und deren Bewältigung.* Je nach dimensionalem Profil dieser Achsenkategorien ergeben sich folgende drei Typen und Untertypen:

Typ 1:

Die Lebensgeschichten dieser Teilnehmenden zeichnen sich durch die zentrale Rolle enger und stabiler sozialer Beziehungen aus. In einer Gruppe (Subtyp A) geben die Erzählungen eine Übernahme des Lebensstils der Eltern und ein Verhaftetsein in traditionellen Strukturen wieder. Die Eltern werden über die Kindheit hinaus als unterstützend erlebt. In den Lebensgeschichten wird darüber hinaus ein gewisses Sicherheitsstreben deutlich. In einer anderen Gruppe (Subtyp B) geben die Erzählungen eine Abgrenzung gegenüber dem Lebensstil der Eltern wider, die von den Teilnehmenden in ihrer Kindheit und Jugend nicht als unterstützend erlebt wurden. Enge soziale Beziehungen werden außerhalb der Kernfamilie als „Ersatz“ für die eigenen Bedürfnisse gesucht. Individuelle Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung nehmen in beiden Gruppen eine untergeordnete Rolle ein.

Typ 2:

Die Lebensgeschichten dieser Teilnehmenden zeichnen sich sowohl durch die zentrale Rolle enger und stabiler sozialer Beziehungen als auch durch ein starkes Streben nach individueller Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung aus, insbesondere auf beruflicher Ebene. Die Teilnehmenden beschreiben ihre Ursprungsfamilie als in vielerlei Hinsicht unterstützend. Die Eltern pfligten

selbst ein intaktes enges soziales Netz und familiäre Beziehungen. Gleichzeitig wurden die Kinder von Beginn an zur Selbstbestimmung und persönlichen Verantwortung für eigene Entscheidungen ermutigt. Wendepunkte und biografische Herausforderungen werden dank des „sozialen Puffers“ durch die Familie gut bewältigt. Die Lebensgeschichten spiegeln eine weitgehende Identifikation mit dem elterlichen Lebensstil wider.

Typ 3:

Die Lebensgeschichten dieser Teilnehmenden zeichnen sich durch ein starkes Streben nach individueller Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung auf beruflicher und privater Ebene wider. Beziehungen werden als wichtig beschrieben, haben aber im Vergleich zu den anderen Teilnehmenden einen deutlich geringeren bzw. andersartigen Stellenwert. Die Lebensgeschichten einer Untergruppe von weiblichen Teilnehmenden (Subtyp A) zeichnen sich durch eine starke Ambivalenz zwischen starkem fürsorglichen Verantwortungsgefühl gegenüber einem Elternteil und starkem Autonomiestreben aus. Sie beschreiben eine Rollenumkehrung, in der sie schon früh erwachsen sein und für die Eltern sorgen mussten, wodurch eigene Bedürfnisse nur unzureichend erfüllt wurden. Die Lebensgeschichten gleichen einem Dilemma, aus dem sich die Teilnehmenden befreien möchten und doch nicht können. Eine weitere Untergruppe männlicher Teilnehmer (Subtyp B) konstruiert ihre Lebensgeschichte ebenfalls sehr autonomiebetont. Das Streben nach Unabhängigkeit scheint hier jedoch eher in frühen Ausgrenzungserfahrungen begründet zu sein und als Kompensation für Anerkennung zu dienen. Sie berichten jedoch, dass sie sich momentan in einer Phase befinden, in der ihnen zunehmend deutlich wird, dass enge stabile Beziehungen und damit einhergehende Einschnitte im eigenen Autonomiestreben eventuell wichtiger sind als bislang angenommen.

Die narrative Konstruktion der Teilnehmenden wird in unserem Ansatz nicht als Wiedergabe des Lebenslaufes gefasst, sondern im Sinne der narrativen Psychologie (Bruner 1990; Crossley 2000) als aktive und selektive Konstruktion von Handlungen und Erfahrungen und deren subjektiven Deutungen. Autobiografische Erzählungen sind zwar an die Erlebnisse einer Person gebunden, jedoch ist die Bedeutung der erzählten Ereignisse eine sprachliche Konstruktion. Diese Konstruktionen sind aus kulturpsychologischer Sicht immer ausgerichtet auf ein bestimmtes Telos, d.h. immer auch geleitet von bestimmten kulturell eingebetteten Wertesystemen (Brockmeier 2006). Das heißt, narrative autobiografische Erzählungen sind sowohl ein sprachliches als auch ein soziales bzw. kulturelles Produkt. Die unterschiedlichen Typen von Entwicklungspfaden spiegeln demnach nicht nur individuelle lebensgeschichtliche Aufschichtungen wieder, sondern orientieren sich implizit auch an einem kulturspezifischem *master narrative* (Brockmeier 2005, 2006), d.h. der Vorstellung davon, was in dem spezifischen kulturellen Kontext als ein „gutes Leben“ angesehen wird. Zum anderen zeigt die Typologie, dass trotz relativ homogenem sozio-kulturellen Hintergrund unterschiedliche Betonungen und Bedeutungen von Autonomie und Relationalität möglich sind. Zur weiteren Aufklärung dieser Variabilität sollen nun, wie im Folgenden erläutert, die ausgewählten Primärdaten, gemeinsam mit den narrativen Interviews in die Erarbeitung einer längsschnittlichen Typologie eingehen.

als linearer Verlauf aufgefasst, sondern schließt Veränderungen von Orientierungen und Handlungen aufgrund von Erfahrungsaufschichtungen (Schütze 1983) mit ein. Ein qualitativ-interpretativer Zugang und das Einbeziehen unterschiedlichster längsschnittlicher Daten erlaubt, die Zusammenhänge, die zu möglichen Veränderungen geführt haben, bestmöglich zu rekonstruieren.

Ausgehend von der oben kurz skizzierten Typologie aus den narrativen Interviews kann nun eine Fallauswahl im Sinne der qualitativen Forschungslogik (z. B. Schreier/Odağ 2010) erfolgen. Es werden zwar letztendlich alle 20 Fälle einbezogen, von denen ein kompletter Datensatz über den Gesamtzeitraum von 27 bzw. 28 Jahren vorliegt, jedoch werden die Daten im Sinne eines längsschnittlichen Einzelfalles ausgewertet – also alle relevanten Daten einer Person über den gesamten Erhebungszeitraum von t1 bis t17 – und die weiteren Fälle sukzessive im Sinne des minimalen und maximalen Vergleichs hinzugezogen. In jeden Einzelfall sollen die in Tabelle 1 aufgelisteten Daten der Primärerhebung einfließen.

Neben den qualitativ erhobenen Daten sollen hier auch Fragebogendaten aus der Primärstudie in die Einzelfallanalyse miteinbezogen werden. Dazu gehören offene Antworten aus Fragen zum *Verlauf des letzten Jahres* (z.B. Gab es einen Umzug? Wurde ein Geschwister geboren? Wie hat Ihr Kind darauf reagiert? Wie ist der normale Tagesablauf? Was war wichtigstes Ereignis für Kind im vergangenen Jahr?), zu *Erziehungszielen* (z.B. Was verstehen Sie ganz allgemein unter „Erziehung“ Wie sieht das im Alltag aus? Können Sie einige Ziele nennen, die Sie für wichtig halten?) sowie Antworten auf vorgegebene Fragebogentems zum *Familienklima* (z.B. In unserer Familie findet man es ganz in Ordnung, wenn jeder seine eigenen Interessen vertritt, In unserer Familie geht jeder auf die Sorgen und Nöte des anderen ein), zu *Erziehungsstilen* (z.B. Ich werde mein Kind genauso erziehen wie ich erzogen wurde), zu *Lebensgewohnheiten* (z.B. Das Kind erzählt beim Essen seine Tageserlebnisse, Das Kind soll sich beim Essen ruhig verhalten) und *Spielgewohnheiten des Kindes* (z.B. Wenn Ihr Kind ein neues Spielzeug bekommen hat, zeigen Sie ihm dann in der Regel, wie es damit spielen kann, oder lassen Sie es das selbst herausfinden?).

Aus dem Datenkorpus der videografierten Familieninteraktionen, der Berichte und Fotomaterialien sowie der Kinderzeichnungen und Fragebogendaten sollen dann übergreifende Muster von Entwicklungsverläufen herausgearbeitet werden. Es sollen zunächst möglichst starke Kontrastfälle des Äquifinalitätspunktes miteinander verglichen werden (Strategie des maximalen Vergleichs) und anschließend jeweils ähnliche Fälle eines Typus hinzugezogen werden (Strategie des minimalen Vergleichs). Aus der Typologie des Äquifinalitätspunktes ergeben sich untereinander verschiedene Fälle, innerhalb eines Typus jedoch ähnliche Fälle.

Der Erkenntnisgewinn, der aus der Sekundäranalyse der frühen Daten gewonnen werden kann, soll dazu beitragen, mögliche systematische Zusammenhänge zwischen Sozialisationspraktiken in der Kindheit und narrativen Selbstkonstruktionen im frühen Erwachsenenalter aufzudecken. Hierzu bietet das Längsschnitttdesign verschiedene entwicklungspsychologische Möglichkeiten der Auswertung: beispielsweise können die Erziehungsziele (t 13) in den konkreten videografierten Alltagsinteraktionen (t10, t11, t12, t13) überprüft werden. Retrospektive Deutungen aus den narrativen Interviews (t17) können mit früheren videografierten Familieninteraktionen sowie mit den ethnografischen Feldnotizen den Forschenden systematisch verglichen und in Beziehung gesetzt werden.

Durch die auf diese Weise hervorgebrachten Einzelfallanalysen wird die Aufschichtung von Erfahrungen nachvollziehbar und eventuelle *bifurcation points* identifizierbar.

3.4 Integration statistischer Verfahren

Als ein weiterer Schritt sollen neben der Integration unterschiedlicher qualitativer Daten und Verfahren aus unterschiedlichen Erhebungswellen hervorgegangene Fragebogendaten sowohl der Primärstudie als auch der neuen Datenerhebung miteinander in Beziehung gesetzt werden. In dieser standardisierten Teilstudie sollen korrelative Zusammenhänge zwischen den jeweils durch Fragebogen erhobenen *Lebens- und Spielgewohnheiten* des Kindes (t12), den *Erziehungszielen* der Eltern (t13) und den Werten des *Autonomy-Relatedness-Inventary (ARI)* der mittlerweile erwachsenen Kinder (t17) überprüft werden. Hierzu wurden aus den Fragebögen der Primärstudie zunächst einzelne Items ausgewählt, die zur Beantwortung der neuen Fragestellung geeignet erschienen. Die einzelnen Items wurden dabei den Skalen „Autonomie“ und „Relationalität“ zugeordnet und gegebenenfalls gewichtet.

Tabelle 2 gibt einen Überblick der ausgewählten Fragebögen und entsprechender Beispielitems:

Tabelle 2: Gesamtübersicht der Datenauswahl für die Sekundäranalyse

	N	Bericht	Fragebogen/Befragung	Video	Sonstiges
t0 (vor Geburt)	24	Soziodemographische Daten	Familienklima		
t3 (10 Wochen)	21			Spielinteraktionen Mutter-Kind	Fotos Umgebung
t7 (9 Monate)	14			Spielinteraktionen Mutter-Kind	
t9 (2 Jahre)	24			Spielinteraktionen Mutter-Kind	
t10 (3 Jahre)	22	Verlauf letztes Jahr; Feldnotizen	Erziehungsfragebogen	Abendessen-Interaktion Bilderbuch vorlesen	
t11 (4 Jahre)	24	Verlauf letztes Jahr; Feldnotizen		Handpuppenspiel	
t12 (5 Jahre)	22	Verlauf letztes Jahr; Feldnotizen	Lebens-/ Spielgewohnheiten	Spielinteraktionen Mutter-Kind Vater-Kind	Beschreibung Kinderzimmer
t13 (6 Jahre)	22	Verlauf letztes Jahr; Feldnotizen	Erziehungsziele	Familienverkleidungsspiel	Zeichnung Familie in Tieren; Tiefeninterview
t14 (7 Jahre)	20	Verlauf letztes Jahr; Feldnotizen			Schulberichte
t15 (9 Jahre)	20	Verlauf letztes Jahr; Feldnotizen	Familienrekonstruktion		
t17 (27/28 Jahre)	24		ARI;SOC;TST;SKI		Narrativ-biographische Interviews

Von Interesse ist hier, inwiefern es statistische Zusammenhänge zwischen den in der frühen Kindheit von den Eltern geäußerten Erziehungszielen bzw. -praktiken und den später von den erwachsenen Kindern geäußerten Einstellungen gibt. Die hieraus resultierenden Befunde sollen dann als eine weitere Perspektive auf den Gegenstand dienen und mit den qualitativen Analysen verglichen werden, um die etwaigen Zusammenhänge verstehend zu erklären. Dabei sind nicht nur Übereinstimmungen für den Erkenntnisgewinn hilfreich, sondern

mitunter eröffnen gerade die Abweichungen fruchtbare Einsichten für die Forschungsfrage (Witzel 2010; Flick 2010).

4. Fazit und Ausblick

Die vorgestellte Längsschnittuntersuchung zur Rekonstruktion unterschiedlicher Entwicklungspfade stellt den Versuch einer systematischen Integration unterschiedlicher *Datenquellen* (alter und neuer Daten), unterschiedlicher *Datentypen* (Fragebogen, Videointeraktionen, Bildmaterial etc.) sowie unterschiedlicher *Erhebungszeitpunkte* (Längsschnitt) dar. Eine Integration unterschiedlicher (Erhebungs- und Auswertungs-)Methoden geschieht im Sinne einer Perspektiventriangulation, in der die unterschiedlichen, vorrangig qualitativen Verfahren gleichberechtigt in die Studie eingehen. Ein solches Vorgehen wird in der Literatur ob der epistemologischen Spannungen, die dadurch entstehen bisweilen als sehr herausfordernd angesehen (vgl. z.B. Morse/Niehaus 2009 sowie von der Lippe/Mey/Frommer in dieser Ausgabe). Dies bezieht sich wohlgerne nicht nur auf Divergenzen zwischen qualitativen und quantitativen Paradigmen, sondern auch auf innerparadigmatische Divergenzen, wie beispielsweise zwischen der Diskursanalyse und einem Vorgehen nach der Grounded Theory. Unserer Ansicht nach ist eine systematische Integration dieser unterschiedlichen Verfahren jedoch nicht unmöglich, sondern birgt vielmehr ein großes Potenzial für ein tieferes Gesamtverständnis der Forschungsfrage, sofern die unterschiedlichen perspektivischen Zugänge als solche bewusst reflektiert und, wie einleitend erläutert, als sich ergänzend verstanden werden.

Ziel der Studie ist eine umfassende Entwicklungstypologie hinsichtlich der Dimensionen Autonomie und Relationalität, aus der sich eine ganzheitliche Perspektive auf menschliche Entwicklung in kulturellem Kontext ergibt. Sich eventuell ergebende Divergenzen in den Ergebnissen durch unterschiedliche Verfahren (hier vor allem in den statistischen Auswertungen im Vergleich zu den Fallanalysen) soll dabei als Anlass für weitergehende und ganz neue Überlegungen fruchtbar genutzt werden (Schreier/Odağ 2010).

Eine Einzigartigkeit der Studie besteht in der Verbindung videografischer und ethnografischer Dokumente aus der Kindheit mit den späteren narrativen Selbstkonstruktionen der Teilnehmenden. Hier stellt sich einerseits die Herausforderung einer epistemologischen Passung im Hinblick darauf, ob Narrationen als soziale Konstruktion oder als Wiedergabe des „tatsächlich“ Erlebten gesehen werden. Ein Brückenschlag besteht darin, dass Erzählungen von biografischen Erfahrungen zwar sozial konstruiert, aber nur möglich sind, wenn sie auf real erlebte Erfahrungen verweisen, die jenseits diskursiver Konstruktionen liegen (Schulze 2010; Lucius-Hoene 2010). Ähnlich stellt sich aus diskursanalytischer Perspektive das Spannungsverhältnis, dass das Selbst einerseits lokal situiert und diskursiv konstituiert wird, sich andererseits lebenslang durch soziale Interaktionen entwickelt, so dass wiederholte diskursive Interaktionsmuster zu mehr oder weniger stabilen Selbstkonstruktionen führen (Bamberg 2011). Ziel ist in jedem Fall nicht die Überprüfung des Wahrheitsgehalts des Erlebten, sondern die Rekonstruktion von Entwicklungspfaden, die zu einer bestimmten sozialen Konstruktion des Selbst führen. Diskursive Prak-

tiken – sei es in autobiografischen Lebensgeschichten oder in Alltagsinteraktionen – weisen immer auch auf implizite kulturelle Orientierungen hin, mit denen diese Praktiken verwoben sind. Diese gilt es in dieser Studie zu identifizieren.

Eine weitere Herausforderung stellt sich in Bezug auf die Sekundäranalyse, da hier der Prozess der Datenauswertung von dem Prozess der Datenerhebung abgekoppelt ist, was verschiedene methodologische Implikationen nach sich zieht (für eine eingehende Diskussion vgl. Medjedovic 2010). Beispielsweise liegt ein Prinzip qualitativer Forschung darin, Daten nicht als objektive und im Feld vorzufindende Entitäten zu verstehen, sondern als sozial und kontextuell konstruierte Produkte (Medjedovic 2010; Mey 2000; Roth/Breuer/Mruck 2003). Auch wenn es nicht mehr gänzlich möglich ist, den Status, den die unterschiedlichen an der Primäruntersuchung beteiligten Forschenden hatten, zu rekonstruieren, so ist dies jedoch wenigstens teilweise möglich: Zum einen war die heutige Projektleiterin Heidi Keller auch an der ursprünglichen Datenerhebung maßgeblich beteiligt; zum anderen liegen zahlreiche Forschungsnotizen aus der Primäruntersuchung vor, die einen Einblick in weitere Metainformationen über die Kontextbedingungen gewähren;² und drittens ist zumindest bei den Datensätzen von Familieninteraktionen, der unmittelbare Kontext durch die Videografierung und detaillierte Transkribierung dieser Interaktionen direkt zugänglich und somit rekonstruierbar. Der sozio-kulturelle (Makro-)Kontext schließlich kann sowohl demografisch (Mittelschichtsfamilien), geografisch (Mainz und Umgebung) als auch historisch verortet werden und somit als Hintergrundwissen für die Analyse dienen.

Bei einer Fallzahl dieser Größe stellt sich darüber hinaus die Frage nach der Verallgemeinerbarkeit. Das Sample stellt ein selektives Subsample der Primärstudie dar, das nur die Teilnehmenden einbezieht, die motiviert (und wieder auffindbar) waren, um sich an der erneuten Studie zu beteiligen. Ziel der Studie ist es jedoch nicht, aus den Befunden Universalaussagen abzuleiten, sondern kontextspezifische Arbeitshypothesen (Schreier 2010). Durch den Vergleich mehrerer Fälle und die Herausarbeitung einer detaillierten Typologie mit möglichst dichten Beschreibungen (Geertz 1983) soll das Zusammenspiel unterschiedlicher Kontextbedingungen, die zu einem bestimmten Entwicklungspfad geführt haben, deutlich gemacht werden. Diese Informationen erlauben zu einem gewissen Grad die Annahme einer Übertragbarkeit (transferability, Lincoln/Guba 1985) bzw. Anwendung der Ergebnisse auf ähnliche Kontextbedingungen. Des Weiteren soll die Entwicklung und Überprüfung von Hypothesen und theoretischen Konzepten zur Rolle von Autonomie und Relationalität in kulturspezifischen Entwicklungspfaden zur Erweiterung bestehender theoretischer Modelle (Keller 2007; Kağıtçıbaşı 2005) beitragen.

Als Ausblick bieten sich mehrere Anknüpfungspunkte für weitere Studien an: Dies können zum einen weitere Sekundäranalysen von längsschnittlichen biografischen Datensätzen zur gleichen Fragestellung sein, um eine Ergänzung bzw. Vergrößerung der Untersuchungsgruppe zu erzielen und i.S. einer *cross-validation* (Medjedovic 2010) den Verallgemeinerbarkeitsgrad der Befunde abzusichern bzw. zu erweitern. Zum anderen lassen die einzelnen Datensätze auch einen historischen Vergleich einzelner Erhebungen, wie beispielsweise Abendessen- oder Mutter-Kind-Interaktionen (vgl. auch Keller/Lamm 2005) zu. Schließlich sind auch noch das Hinzuziehen weiterer Daten aus der Primärerhebung sowie gegebenenfalls weitere Neuerhebungen mit den Teilnehmenden denkbar,

um eine theoretische Sättigung voranzutreiben und die Entwicklungsverläufe über die Lebensspanne weiter zu verfolgen.

Danksagung

Sowohl die Primärstudie als auch das aktuelle Projekt, dessen Forschungsdesign in diesem Beitrag vorgestellt wird, stand bzw. steht unter der Leitung von Prof. Dr. Heidi Keller, Universität Osnabrück. Das Projekt wurde von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) im Zeitraum von 1977 bis 1986 gefördert (Projekt Ke 263/6-5). Die Datenerhebung im Jahr 2004/2005 wurde durch die Universität Osnabrück teilfinanziert.

Ich danke den beiden anonymen Reviewenden sowie den Herausgebern Holger von der Lippe und Günter Mey für die hilfreichen Rückmeldungen in der Überarbeitung dieses Manuskripts.

Anmerkungen

- 1 D.h. manuellem, in Abgrenzung zu visuellem oder verbalem Explorationsverhalten.
- 2 Hier sei noch angemerkt, dass gleichzeitig die Betrachtung des Datensatzes durch Forschende, die an der Primärerhebung nicht beteiligt waren, eine gewisse Distanz gewährleistet, wodurch weitere Aspekte aufgedeckt werden können, die mitunter von den Primärforschenden zunächst nicht gesehen wurden (Medjedovic 2010, S. 314).

Referenzen

- Ainsworth, M./Blehar, M./Waters, E./Wall, S. (1978): *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*. Hillsdale, N. J.
- Antonovsky, A. (1987): *Unraveling the Mystery of Health*. San Francisco.
- Bakan, D. (1966): *The Duality of Human Existence: Isolation and Communication in Western Man*. Chicago.
- Bamberg, M. (2011): Who am I? Narration and Its Contribution to Self and Identity. In: *Theory & Psychology* 21 (1), pp. 1–22
- Beck, U. (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a.M.
- Billmann-Mahecha, E. (2005): Die Interpretation von Kinderzeichnungen. In: Mey, G. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Entwicklungspsychologie*. Köln, S. 435–453.
- Billmann-Mahecha, E. (2005): Auswertung von Zeichnungen. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden, S. 707–722.
- Bohnsack, R. (1993): *Rekonstruktive Sozialforschung – Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*, 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen.
- Bowlby, J. (1969): *Attachment and Loss, Vol. 1: Attachment*. New York.
- Brem-Gräser, L. (1980): *Familie in Tieren: Die Familiensituation im Spiegel der Kinderzeichnung. Entwicklung eines Testverfahrens*. München.
- Brockmeier, J. (2005): Erzählungen verstehen. In: Mey, G. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Entwicklungspsychologie*. Köln, S.185–209.
- Brockmeier, J. (2006): Erzählung und kulturelles Verstehen. In: *Journal Für Psychologie* 14 (1), S. 12–34.
- Bruner, J. (1990): *Acts of Meaning*. Cambridge, MA.

- Cronin, A./Alexander, V. D./Fielding, J./Moran-Ellis, J./Thomas, H. (2008): The Analytic Integration of Qualitative Data Sources. In: Alasuutari, P./Bickman, L./ Brannen, J. (Eds.): *The SAGE Handbook of Social Research Methods*. London, pp. 572–584.
- Crossley, M. L. (2000): *Introducing Narrative Psychology: Self, Trauma and The Construction of Meaning*. Maidenhead.
- Demuth, C. (2010): Typologie der im Rahmen der Mainzer Längsschnittstudie erhobenen autobiographischen Erzählungen. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Osnabrück, Entwicklung & Kultur.
- Demuth, C. (2011): Die Analyse des Alltagsgeschehens aus kulturpsychologischer Sicht. In: Keller, H. (Hrsg.): *Handbuch der Kleinkindforschung*, 4. komplett überarbeitete Auflage. Göttingen, S. 746–765.
- Demuth, C. (2008): Talking to Infants: How Culture is Instantiated in Early Mother-Infant Interactions. The Case of Cameroonian Farming Nso and North German Middle-Class Families. Dissertation Universität Osnabrück. <http://repositorium.uni-osnabrueck.de/handle/urn:nbn:de:gbv:700-2009030626> [21.06. 2011].
- Demuth, C./Keller, H. (in Press): Culture, Learning, and Adult Development. In: Hoare, C. H. (Ed.): *The Oxford Handbook of Reciprocal Adult Development and Learning* (2nd edition). Oxford.
- Denzin, N. K. (1989): *The Research Act*. 3rd ed. Englewood Cliffs, NJ.
- Deppermann, A. (2010): Konversationsanalyse und Diskursive Psychologie. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden, S. 643–661.
- Elliot, J./Holland, J./Thomson, R. (2008): Longitudinal and Panel Studies. In: Alasuutari, P./Bickman, L./Brannen, J. (Eds.): *The SAGE Handbook of Social Research Methods*. London, pp. 228–248.
- Flick, U. (2010): Triangulation. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden, S. 278–289.
- Flick, U. (2004): *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden.
- Geertz, C. (1983): *Dichte Beschreibung*. Frankfurt a.M.
- Glaser, B.G. (1987): *Theoretical Sensitivity*. Mill Valley, CA.
- Glaser, B. G./Strauss, A. L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago.
- Greenfield, P. M./Keller, H./Fulgini, A./Maynard, A. (2003): Cultural Pathways Through Universal Development. In: *Annual Review of Psychology* 54, pp. 461–490.
- Heaton, J. (2008): Secondary Analysis of Qualitative Data. In: Alasuutari, P./Bickman, L./Brannen, J. (Eds.): *The SAGE Handbook of Social Research Methods*. London, pp. 520–535.
- Heinz, W./Kelle, U./Zinn, J./Witzel, A. (1998): Vocational Training and Career Development in Germany – Results from a Longitudinal Study. In: *International Journal for Behavioral Development* 22, pp. 77–101.
- Herschelmann, M. (2009): ‚Boys-talk‘ – eine explorative Untersuchung zur narrativ-biographischen (Re) konstruktion sozialer (selbst-reflexiver) Geschlechtsidentität. Berlin.
- Kağıtçıbaşı, C. (2005): Autonomy and Relatedness in Cultural Context: Implications for Self and Family. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology* 36 (4), pp. 403–422.
- Kärtner, J./Keller, H./Chaudhary, N. (2010): Cognitive and Social Influences on Early Prosocial Behavior in Two Sociocultural Contexts. In: *Developmental Psychology* 46 (4), pp. 905–914.
- Kelle, U. (2007): *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte*. Wiesbaden.
- Keller, H. (1994): A Developmental Analysis of Exploration Styles. In: Keller, H./Schneider, K./Henderson, B. (Eds.), *Curiosity and Exploration*. Berlin, pp. 199–212.
- Keller, H. (2007): *Cultures of infancy*. Mahwah, NJ.

- Keller, H./Boigs, R. (1998): Entwicklung des Explorationsverhaltens. In: Keller, H. (Hrsg.): *Handbuch der Kleinkindforschung*. Berlin/Heidelberg, S. 443–461.
- Keller, H./Schneider, K. (1991): Entwicklung und Prozeß explorativen Verhaltens. In: Lehwald, G. (Hrsg.): *Neugier, Erkundung und Begabung bei Kleinkindern*. München, S. 22–39.
- Keller, H./Lamm, B. (2005): Parenting as the Expression of Sociohistorical Time: The Case of German Individualisation. In: *International Journal of Behavioral Development* 29 (3), S. 238–246.
- Keller, H./Otto, H. (2011): Different Faces of Autonomy. In: Chen, X./Rubin, K. H. (Eds.): *Socioemotional Development in Cultural Context*. New York/London, pp. 164–185.
- Keller, H./Otto, H./Demuth, C./Yovsi, R. D. (2004): The autonomy relatedness inventory. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Osnabrück.
- Keller, H./Schölmerich, A./Miranda, D./Gauda, G. (1987): The Development of Exploratory Behavior in the First Four Years of Life. In: Wohlwill, J. F. (Ed.): *Curiosity, Imagination, and Play: On the Development of Spontaneous Cognitive Motivational Processes*. Hillsdale, NJ England, pp. 126–150.
- Kühn, T./Witzel, A. (2000): Biographiegestaltung junger Fachkräfte in den ersten Berufsjahren – Methodologische Leitlinien und Herausforderungen im Zuge einer qualitativ-prospektiven Längsschnittstudie [24 Absätze]. In: *FQS* 1 (2), Art. 17. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002178> [15.05.2011].
- Lincoln, YS./Guba, EG. (1985): *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA.
- Mannheim, K. (1952): *Essays on the sociology of knowledge*. New York.
- Mayring, P./Jenull-Schiefer, B. (2005): Triangulation und „Mixed Methodologies“ in entwicklungspsychologischer Forschung. In: Mey, G. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Entwicklungspsychologie*. Köln, S. 514–527.
- Medjedović, I. (2010): Sekundäranalyse. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden, S. 304–319.
- Mey, G. (2000): Qualitative Forschung und Prozeßanalyse. Überlegungen zu einer „Qualitativen Entwicklungspsychologie“ [34 Absätze]. In: *FQS* 1 (1), Art. 10. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001107> [15.05.2011]
- Mey, G. (2005): Grundlinien einer qualitativen Entwicklungspsychologie – eine Einführung. In: Mey, G. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Entwicklungspsychologie*. Köln, S. 9–31.
- Mey, G. (2011): Qualitative Forschung. In: Keller, H. (Hrsg.): *Handbuch der Kleinkindforschung*. 4. komplett überarbeitete Auflage. Bern, S. 846–878.
- Miller, P. J./Fung, H./Koven, M. (2007): Narrative Reverberations: How Participation in Narrative Practices Co-Creates Persons and Cultures. In: Kitayama, S./Cohen, D. (Eds.): *Handbook of Cultural Psychology*. New York, NY US, pp. 595–614.
- Moran-Ellis, J./Alexander, V. D./Cronin, A./Dickinson, M./Fielding, J./Slaney, J., Thomas, H. (2006): Triangulation and Integration: Processes, Claims and Implications. In: *Qualitative Research* 6 (1), pp. 45–59.
- Morse, J. M. (2010): Simultaneous and Sequential Qualitative Mixed Method Designs. In: *Qualitative Inquiry* 16 (6), pp. 483–491.
- Morse, J. M./Niehaus, L. (2009): *Mixed Method Design: Principles and Procedures*. Walnut Creek, CA.
- Nilsen, A. (2008): From Questions of Methods to Epistemological Issues: The Case of Biographical Research. In: Alasuutari, P./Bickman, L./Brannen, J. (Eds.): *The SAGE Handbook of Social Research Methods*. London, pp. 81–94.
- Ochs, E./Capps, L. (2001): *Living Narrative: Creating Lives in Everyday Storytelling*. Cambridge, MA.
- Otto, H. (2011): Bindung – Theorie, Forschung und Reform. In: Keller, H. (Hrsg.): *Handbuch der Kleinkindforschung*. 4. komplett überarbeitete Auflage. Göttingen, S. 390–428.
- Otto, H. (2008): *Culture-Specific Attachment Strategies in The Cameroonian Nso: Cultural Solutions to a Universal Developmental Task*. Dissertation, Universität Osnabrück.

- brück. <http://repositorium.uni-osnabrueck.de/handle/urn:nbn:de:gbv:700-2009050119> [21.06.2011].
- Potter, J. (2007): Discourse Analysis and Discursive Psychology. In: Camic, P. M./Rhodes, J. E./Yardley, L. (Eds.): *Qualitative Research in Psychology*. Washington, DC, pp. 73–94.
- Potter, J./Wetherell, M. (1987): *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour*. London.
- Roth, W.-M./Breuer, F./Mruck, K. (Hrsg.) (2003): Subjektivität und Selbstreflexivität im qualitativen Forschungsprozess, Teil 2. In: *FQS 4 (2)*. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/issue/view/18> [27.09.2011].
- Sato, T./Hidaka, T./Fukuda, M. (2009): Depicting the Dynamics of Living the Life: The Trajectory Equifinality Model. In: Chaudhary, N. (Ed.): *Dynamic Process Methodology in the Social and Developmental Sciences*. New York, NY, pp. 217–240.
- Sato, T./Yasuda, Y./Kido, A./Arakawa, A./Mizoguchi, H./Valsiner, J. (2007): Sampling Reconsidered: Idiographic Science and the Analyses of Personal Life Trajectories. In: Rosa, A. (Ed.), *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology*. New York, NY, pp. 82–106.
- Schreier, M./Odag, Ö. (2010): Mixed Methods. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden, S. 263–277.
- Schulze, H. (2010): Biografische Fallrekonstruktion. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden, S. 569–583.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis: Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik 3*, S. 283–293.
- Strauss, A. L./Corbin, J. M. (1996): *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim.
- Taylor, C. (1989): *Sources of The Self: The Making of the Modern Identity*. Cambridge, MA.
- Thomae, H. (1959): *Persönlichkeit. eine dynamische Interpretation*. Bonn.
- Valsiner, J. (2007): *Culture in Minds and Societies. Foundations of Cultural Psychology*. Thousand Oaks, CA.
- von der Lippe, H. (2010): Motivation and Selection Processes in a Biographical Transition: A Psychological Mixed Methods Study on the Transition into Fatherhood. In: *Journal of Mixed Methods Research 4 (3)*, pp. 199–221.
- von Georgi, R./Beckmann, D. (2004): Selbstkonzept-Inventar. Göttingen.
- Weisner, T. S. (2002): Ecocultural Understanding of Children's Developmental Pathways. In: *Human Development 45 (4)*, pp. 275–281.
- Whiting, B. B./Whiting, J. W. M. (1975): *Children of Six Cultures*. Cambridge.
- Witzel, A. (2010): Längsschnittdesign. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden, S. 290–303.
- Witzel, A. (2000): Das Problemzentrierte Interview [26 Abätze]. In: *FQS 1 (1)*, Art. 22. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228> [02.04.2008].

Kathrin Rheinländer

Triangulation. Wissenschaftshistorische und methodologische Aspekte aus der Perspektive der sozialwissenschaftlichen Forschung

Triangulation. Historical and methodological aspects of science from the perspective of social science research

Zusammenfassung

Die in der sozialwissenschaftlichen Forschung gegenwärtig diskutierte integrative Verwendung qualitativer und quantitativer Methoden folgt der Einsicht der Scientific Community, dass alle einzelnen Analyseweisen für sich genommen unzureichend sein können und – jedenfalls in den Sozialwissenschaften – gegebenenfalls nur mehr oder weniger befriedigende Teillösungen zur Folge haben. Das Interesse an der vollständigen Erfassung der zu erforschenden Wirklichkeit selbst nötigte zur Entwicklung triangulatorischer Verfahren, deren zunächst zufällige, schließlich aber durchdachte und erprobte Entstehung für die Erziehungswissenschaft methodologisch begründet und nachgezeichnet wird. Ohne eine Begründung ihrer Möglichkeiten können das zu beobachtende Schisma zwischen den Forschungstraditionen und die daraus resultierende Isolation nicht überwunden werden. Die theoretisch explizierten Variationen der Methodenkombination werden anschließend an einem praktischen Beispiel diskutiert. Dabei zeigt sich, dass die Erörterung der Triangulation häufig begleitende Misstrauen gegen das synthetische Verfahren für alle Intentionen kontraproduktiv ist, indem es die Geltung der Aussagen unnötig beschränkt und zur weiteren Desintegration führt.

Abstract

Nowadays researchers pay close attention to the integrative use of qualitative and quantitative methods. That follows the insight of the scientific community that one-method-ways of analyzing phenomena are insufficient and have – at least in the social sciences – more or less only partial satisfying solutions to the consequence. The interest in complete understanding of investigated reality forced the development to multi-method-designs. This article clarifies from a historical viewpoint the research tradition of multi-method approaches: while at first the combination of methods seemed coincidental, later diverse approaches in educational research showed up reasoned, methodologically sophisticated and justified. Without a groupage of views and perspectives the well established schism between the two research traditions won't break down. Following this, the concepts are developed and discussed in relation to a complex study and research strategy. What becomes apparent is that the distrust frequently accompanying the discussion of triangulation is counterproductive for all assumptions, because it limits the validity of conclusions unnecessarily and leads to further disintegration.

Schlagwörter: Triangulation, Methodenstreit, Entwicklungsgeschichte, Gegenstandskomplexität, Diagnose- und Prognosevollständigkeit

Keywords: triangulation, paradigmatical debate, historical development, complex understanding, accuracy of forecasting

I. Der Begriff „Triangulation“ als Chiffre für eine integrative Sozialforschung

Die Verwendung des Begriffs „Triangulation“ ist je nach Bezugsdisziplin unterschiedlich. Für einen methodologischen Diskurs in den Sozialwissenschaften muss zunächst das Missverständnis verhindert werden, das durch die in der Literatur üblichen Hinweise darauf zustande kommt, dass Triangulation in der Landvermessung „beheimatet“ sei und auf „erste Ansätze im 19. Jahrhundert“ zurückgehe.¹

Vor allem sollte man sich klarmachen, dass das Verfahren im ursprünglichen Sinne der *Analyse* diene und dient, während es sozialwissenschaftlich unter Stichworten wie „Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung“ (Kelle 2008) derzeit im Hinblick auf die Zweckmäßigkeit der *Synthese* behandelt wird. Dabei gilt es augenscheinlich als unerheblich, dass das *analytische* Interesse primär auf einen konkreten Gegenstand gerichtet ist, während das *synthetische* die „Möglichkeiten und Grenzen einer Methodenintegration“ behandelt (Wrona/Faudel 2010), die sekundär auf die Gegenstandsanalyse gerichtet ist, denn sonst wäre die erwähnte Anspielung auf eine – nicht überzeugend zu begründende – Tradition von vornherein unsinnig (vgl. die korrekte Adaption von Clark 1951, S. 145 und Blaikie 1991, S. 118). So wie die Dinge liegen, wäre es allerdings besser zuzugeben, dass der geo- bzw. naturwissenschaftliche und der sozialwissenschaftliche Gebrauch verschieden sind und nichts miteinander zu tun haben, wie immer der jüngere begründet sein mag. ‚Triangulation‘ könnte dann mehr als Metapher denn als Begriffsdefinition verstanden werden; zunächst verblüffende Bemerkungen wie die von Uwe Flick, mit dem Terminus werde in der Sozialforschung die Betrachtung eines Gegenstandes „von (mindestens) zwei Punkten aus bezeichnet“ (Flick 2000, S. 309), die auf die Tatsache zurückgeht, dass sich bei der gesamten Auseinandersetzung im Wesentlichen *zwei* Lager – und nicht drei, wie der Begriff nahelegt – in der Bundesrepublik Deutschland gegenüberstehen, die zuerst im so genannten Positivismusstreit der 1960er Jahre aufeinander trafen (Adorno u.a. 1969). Unter dem Einfluss politisch und weltanschaulich bestimmter Prämissen setzte sich damals vor allem der Kritische Rationalismus durch, durch den insbesondere die sich langsam entwickelnden Sozial- und Gesellschaftswissenschaften auf den Vorrang der Methodologie und bei diesem auf quantitative Verfahren eingeschworen wurden. Abgewertet wurden dadurch die qualitativen Methoden. Und obwohl sich die „Argumente für die grundsätzliche Unvereinbarkeit der methodologischen ‚Paradigmen‘“, um die es dabei geht, bei „näherem Hinsehen als brüchig erweisen, hat die Entwicklung zweier getrennter Methodendiskurse dazu geführt, dass methodologisch elaborierte Konzepte, mit denen Verfahren beider Traditionen in ein Verhältnis zueinander gesetzt werden können, bislang kaum existieren“, wie Udo Kelle die Folgen

des „Krieges der Paradigmen“ beschreibt (Kelle 2008, S. 25). Dabei ist diese Situation nicht verwunderlich. Der inzwischen fast zwei Generationen zurückliegende Ausgang des Krieges hat nicht nur dazu geführt, dass die Vertreterinnen und Vertreter qualitativer Methoden ihre *Ansprüche* aus der *Defensive* heraus vorbringen müssen und diese von den auf der anderen Seite Stehenden ernsthaft nur unter den Gesichtspunkten von Verknüpfung und Integration akzeptiert werden. „Mixed Methods“, „Multimethod Designs“, „Integration Sozialforschung“ und „Triangulation“ stellen überwiegend Konstruktionen dar, mit deren Hilfe das Lagerdenken schrittweise überwunden werden soll. Durch den damit verbundenen Rechtfertigungszwang sind sie aber konzeptionell überaus fragil. Jeder einigermaßen begründete Einwand gegen die wissenschaftliche Dignität der Ergebnisse qualitativer Untersuchungen gefährdet die synthetische Verwendung. Zu welchen Formen der Argumentation man unter diesen Umständen bereit sein muss, lässt sich bei Flick nachlesen. In der Einleitung seiner Einführung in die Triangulation führt er frühe Beispiele aus den 1930er bis 1960er Jahren an (Flick 2004, S. 8f.), um zu belegen, dass die Verbindung von Daten und Fakten unterschiedlicher methodischer Provenienz erfolgreich verlaufen kann. Aber er übergeht dabei, dass die Autorinnen und Autoren der betreffenden Untersuchungen darauf, „was in der späteren Diskussion als Triangulation bezeichnet wird“ (ebd., S. 9) gar keine methodologische Rücksicht nehmen mussten, weil sie in dem erwähnten *ursprünglichen* Sinne des Terminus voringen: Sie kombinierten alle Methoden, die sie zur vollständigen Erfassung der Wirklichkeit benötigten. Für sie bestand noch gar kein Rechtfertigungsdruck: Erlaubt war, was zur vollständigen Erkenntnis eines Phänomens führte. Will man diese historische Differenz der Herangehensweise genauer kennzeichnen, kann eine frühe *naive* von einer aktuellen *reflexiven* Verwendung von Triangulation unterschieden werden. Das Ursprüngliche war, dass man Methoden nacheinander und voneinander abgegrenzt anwendete, während man gegenwärtig prüft, wie sich die unterschiedlichen Methoden auf den untersuchten Gegenstand auswirken – und sie danach in abgestimmter Weise kombiniert.

2. Der Umbruch von einer ein- zu einer mehrdimensionalen Methodologie in der Erziehungswissenschaft

Flick zitiert Paul Lazarsfeld, der betont, dass seine Gruppe sich bei ihrer – allerdings dem Schwerpunkt nach zur qualitativen Forschung gezählten – Studie über „Die Arbeitslosen von Marienthal“ aus dem Jahre 1933 – nicht damit begnügen *konnte*, Verhaltensweisen einfach zu zählen, weil sie komplexe Erlebniswelten erfassen wollten – und ihnen die Synthese zwischen empirischer Statistik und phänomenologischer Reichhaltigkeit „als die eigentliche Aufgabe erschien“ (Flick 2004, S. 8).

Die Darstellung Flicks lässt sich als Plädoyer für ein „Umdenken“ lesen, mit dem die einleitend skizzierten Probleme auf einen Schlag zu lösen wären. Marie Jahoda hat die dazu ausschlaggebenden Grundsätze folgendermaßen zusammengefasst:

- „Zur Erfassung der sozialen Wirklichkeit sind qualitative und quantitative Methoden angezeigt.
- Objektive Tatbestände und subjektive Einstellungen sollen erhoben werden.
- Gegenwärtige Beobachtungen sollen durch historisches Material ergänzt werden.
- Unauffällige Beobachtungen des spontanen Lebens und direkte, geplante Befragungen sollen angewendet werden“ (zit. nach Flick 2004, S. 8).

Das Zitat zeigt in seiner Diktion noch die „defensive“ Haltung, auf die ich hingewiesen habe: Die Forderungen lassen sich offensiver ausdrücken, indem man formuliert, dass dies – je nach der Eigenart der vollständig zu erfassenden Wirklichkeit – geschehen *muss*, wenn der Gegenstand so beschaffen ist, wie Friedrich Winnefeld, ein Anhänger Kurt Lewins, schon Ende der 1950er Jahre z.B. das ‚Erziehungsfeld‘ charakterisierte: als „violdimensionale Faktorenkomplexion“ (Winnefeld 1957, S. 34). Er tat das, um den bis dahin herrschenden Dogmatismus zu entkräften, nämlich den der Geisteswissenschaften, die trotz der Tatsache, dass sie „ihre“ Wirklichkeit unter der zu den quantitativen Methoden zu rechnenden historisch-systematischen Perspektive nur unvollständig zu erfassen vermochten, eisern an dem betreffenden Paradigma festhielten. Empirisch-analytisch orientierte Erziehungswissenschaftler(innen) – manche mehr, manche weniger – bemängelten insbesondere die fehlende Exaktheit geisteswissenschaftlicher Untersuchungen und die mangelnde intersubjektive Überprüfbarkeit ihrer Ergebnisse. Ebenso wurde den geisteswissenschaftlichen Pädagog(inn)en die Vernachlässigung von Arbeiten zu wissenschaftstheoretischer (Selbst-)Reflexion vorgeworfen. Dieser affirmative Zug des geisteswissenschaftlichen Konzeptes ist in seiner Methodik angelegt. Die Konzentration auf hermeneutische Arbeitsweisen hatte Folgen: Das Gegebene wird beschrieben und hingenommen. Hermeneutik – aber keineswegs nur sie – hat unvermeidlich einen gewissen Hang zur Bestätigung des Wirklichen. Hans-Georg Herrlitz schreibt im Rückblick zur Charakterisierung jener Pädagogik, die sich in den 1960er Jahren langsam zur Erziehungswissenschaft wandelte, im Jahre 1973:

„Wo sie als hermeneutisch-pragmatische Geisteswissenschaft den Anspruch erhob, der pädagogischen Praxis durch historisch-systematische Analysen bestimmte Zielvorstellungen und Handlungsanweisungen vermitteln zu können, da gelang ihr das nur unter der Voraussetzung eines ideengeschichtlich reduzierten Begriffs von Erziehungswirklichkeit, der die Veränderungszusammenhänge zwischen Pädagogik und Politik, Erziehung und Gesellschaft systematisch vernachlässigte.“ (Herrlitz 2001, S. 14)

So richteten sich die berechtigten Einwände der gesellschaftskritischen Position innerhalb der Erziehungswissenschaft v.a. gegen die „falschen Selbstbeschränkungen“ (Klafki 1971, S. 360) der geisteswissenschaftlichen Pädagog(inn)en, den ausgesprochen unpolitischen Charakter ihres Konzepts und ihre Neigung zur Enthaltung in gesellschaftlich-ökonomischen Fragen. Und in der Tat interessierten soziale Fakten nur am Rande.

Die wissenschaftliche Vermessung eines Erziehungsfeldes hatte sich bei genauer Betrachtung komplizierter herausgestellt, als die Anhänger(inne)n des Ideologischen Idealismus behauptet hatten. Herrlitz verweist auf Heinrich Roths Forderung nach einer Integrationswissenschaft, zuerst 1958 formuliert: Die Pädagogik „kann ihre Probleme gar nicht mit den Methoden einer Wissenschaft abklären. Sie ist eine Wissenschaft vom Menschen und schon deshalb weder reine Geisteswissenschaft noch reine Naturwissenschaft“ (Roth 1976, S. 33), d.h. eine

Sozialwissenschaft, um deren methodisches Instrumentarium es in diesem Beitrag geht. Er schlug vor, *alle* für die Erfassung eines Gegenstandes bzw. für die Lösung eines durch ihn gegebenen Problems *notwendiges* Verfahren „unter dem integrierenden Aspekt“ (ebd., S. 10 Hervorhebung im Original) der „pädagogischen Fragestellung“ zusammenzuführen – und bezeichnete die Versuche der Beschränkung auf diese oder jene approbierte Methode als Beiträge zur „Desintegration“.² Das hieß, die Machtfrage zu stellen – und diesen Krieg (s.o.) konnte er nicht gewinnen, obschon sein Konzept aus mehreren Gründen am ehesten als eines der Triangulation hätte bezeichnet werden können. Es hat sich nicht durchsetzen können, vor allem wegen des Durchbruchs der so genannten Postmoderne, die methodologische Fragen zu vernachlässigen vorschlug – und infolge des dringenden Bedürfnisses der Angehörigen der nächsten Generation nach einer Entwicklung der Pädagogik zu einer „normalen“ Wissenschaft, die zur paradigmatischen Konzentration zwang (Kiper 2009, S. 217). Nicht zu übersehen war das selbstbewusste Auftreten, welches die Vertreter der neuen, szientifischen Wissenschaftsauffassung an den Tag legten – besonders hinsichtlich der Leistungsfähigkeit ihrer Forschungsmethoden. Aber sie hatten allen Grund dazu. Denn es ist wohl kaum zu leugnen, dass durch sie „auch die forschungsmethodische Kompetenz der Erziehungswissenschaft insgesamt verstärkt worden ist“ (Tenorth 1992, S. 305) und letztlich erst durch die von ihnen ins Werk gesetzte empirische Sicherung der Erfahrungsgrundlagen der „Anschluß an den sachlichen und methodischen Forschungsstand der empirischen Human- und Sozialwissenschaften“ (Keckeisen 1983, S. 405) gelingen konnte. Wolfgang Klafki erneuerte zwar die Forderung nach der Einheit von Empirik, Hermeneutik und Kritik: „Erziehungswissenschaft kann [...] nur durch die Integration der drei gekennzeichneten Ansätze ihren Aufgaben gerecht werden“, schreibt er am Ende seines Aufsatzes „Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie“ (Klafki 1971, S. 385; vgl. auch Benner 1991, S. 256). Nicht nur seiner Meinung nach muss jede zukünftige Erziehungstheorie, die den Anspruch stellt, einen umfassenden Zugriff auf das Phänomen Erziehung zu bieten, ganz unvermeidlich die Forschungsansätze von Empirisch-analytischer Erziehungswissenschaft, Geisteswissenschaftlicher Pädagogik und Kritischer Erziehungswissenschaft als Grundpfeiler ihrer Methodik zusammenfügen (ebd., S. 351). Eine produktive Weiterentwicklung der Erziehungswissenschaft scheint für ihn nur dann möglich, wenn es ihr gelingt, die Kräfte zu bündeln. Das bedeutet natürlich auch, dass ihre Vertreter erst einmal gewillt sein müssen, sich etwas eingehender mit den Erkenntnissen der jeweils anderen, „gegnerischen“ Seite zu beschäftigen – und sie auch konzeptionell zu integrieren. Doch daran scheitert es meistens. Nicht immer allerdings, wie zu betonen ist. Denn tatsächlich kann man im Lauf der Diskussion der zurückliegenden Jahre eine gewisse Annäherung der verschiedenen Paradigmen nicht nur im Hinblick auf die Argumentationsweise und ihr Theorie-Praxis-Verständnis, sondern auch im Hinblick auf die angewandten Forschungsmethoden konstatieren. Genannt seien nur die verstärkte Einbeziehung narrativer Interviews, Tiefeninterviews und persönlicher Gespräche auf Seiten der empirischen Forschung und das Bemühen um eine „strengere methodische Absicherung“ durch die hermeneutisch ausgerichteten Konzepte (Gudjons 1995, S. 49f.; Lehner 1994, S. 5.). Das – im engeren Sinne – „kritische“ Erkenntnisinteresse ist dabei allerdings ins Hintertreffen geraten – und wird nur noch selten prominent vertreten.

Das angeführte Beispiel aber zeigt, dass es falsch wäre, den Diskurs über Möglichkeiten und Notwendigkeiten der triangulatorischen Synthese von Methoden in

der Forschung als Suche nach der Lösung eines *selbstgeschaffenen* Problems zu bezeichnen. Es musste in der Scientific Community erst durch praktische Forschung unübersehbar werden, dass *alle* einzelnen Analyseweisen für sich genommen unzureichend sind und – jedenfalls in den Sozialwissenschaften – deshalb nur mehr oder weniger befriedigende Teillösungen zur Folge haben können (s.u.).

Um zu verstehen, wie tiefgehend der Umbruch von der *eindimensionalen* zu einer *mehrdimensionalen* Methodologie war, sollte man allerdings einrechnen, dass das geisteswissenschaftliche Paradigma von der Überzeugung getragen wurde, dass in der Geschichte durch die kulturellen Objektivationen des menschlichen Verhaltens ein Fortschritt der humanen Entwicklung verwirklicht werde, dessen „Sinn“ nur durch historisch-hermeneutische Deutung erfasst werden kann. Diese muss vorgenommen werden, da die dadurch zur Erscheinung kommenden Bedeutungen und Werte, Ideale und Zwecke für den Fortgang der Geschichte „verbindlich“ sind. Unter diesem Aspekt kann es auch nur *eine* Methode geben, um z.B. die Prozesse und Strukturen der Erziehungswirklichkeit zu erfassen. Als diese Einstellung ihre verbindende Kraft verlor, und zwar nicht zuletzt durch die Zweifel an der Vernunft der Geschichte, die in den 1950er Jahren insbesondere von Historikern artikuliert wurden, musste nach anderen bzw. zusätzlichen Formen der Vergewisserung gesucht werden: nach empirischen und kritischen vor allem. Da der Zweifel sich auf ein *singularistisches* Vorgehen bezog, wurden in der Erziehungswissenschaft von vornherein *integrative* Lösungen gesucht (vgl. Hoffmann 1980, S. 129ff.). Auf Dauer am erfolgreichsten unter ihnen war die „Normative Pädagogik“ im Anschluss an den Neukantianismus, so wie sie von Paul Natorp und Richard Höningwald vertreten und nach dem Zweiten Weltkrieg vor allem von Alfred Petzelt erneuert wurde (zu ihrer Renaissance vgl. Oelkers/Schulz/Tenorth 1989). Nicht zuletzt unter triangulatorischem Aspekt am chancenreichsten erschien daneben zunächst die „Realistische Erziehungswissenschaft“ Heinrich Roths (vgl. Roth 1967), besonders im Vergleich zur „Praktischen Erziehungswissenschaft“ Eckard Königs, der wissenschaftstheoretische Überlegungen u.a. von Paul Lorenzen und Oskar Schwemmer zum Konstruktivismus aufnahm (vgl. König 1978). Dabei hing die Integrationsbereitschaft davon ab, ob in dem entstandenen disziplinären Segment der Sozialforschung an Traditionen angeknüpft werden konnte und gegebenenfalls an welche. In dem einen Falle erscheint die Verbindung unterschiedlicher methodischer Verfahren als *Problem*, in dem anderen, gegensätzlichen als *Lösung*. Und es kann sein, dass die Kooperation erst nach einer paradigmatischen Modifikation einzelner Elemente und ihrer Harmonisierung für zulässig gehalten wird. Da alle Methoden, die gemischt oder verbunden, integriert oder trianguliert werden können, vorher festgelegt oder definiert sind, dürfte es im Grunde keine Schwierigkeiten geben. Tatsächlich sind die Auseinandersetzungen über die Vor- und Nachteile, Stärken und Schwächen einzelner Kombinationen, über das zulässige Verhältnis qualitativer und quantitativer Anteile innerhalb eines Forschungsprojektes etc. danach erst richtig aufgeflammt. Es stellte sich heraus, dass die Bevorzugung von quantitativen *oder* qualitativen Forschungsmethoden sehr viel mehr mit den weltanschaulichen Bindungen der jeweiligen Forscher(innen) zu tun hatte als man zugeben wollte. Diese Bindungen führen immer wieder „zu fundamental verschiedenen ontologischen und epistemologischen Grundannahmen über die Existenz einer vom Subjekt unabhängigen Realität bzw. die Möglichkeit ihrer Erkennung“ (Wrona/Faudel 2010, S. 2). Die Inkommensurabilität z.B. von Positivismus und Konstruktivismus wirkte sich zumindest bis in die 1970er Jahre als *Verwendungsverbot* – vice versa – aus, aber

auch nach der zunehmenden pragmatischen Überwindung des Gegensatzes sind Spannungen erhalten geblieben. Denzin, der zunächst unterschiedliche Taxonomien wie Daten-, Forscher-, Theorien- und Methodentriangulation unterschied (Denzin 1970, S. 301ff.; vgl. auch Janesick 1994, S. 214f.) hat seine Intentionen in späteren Publikationen modifiziert (vgl. Denzin 1989). Offenbar wollte er die Gegner eines Mixed-Method-Verfahrens zunächst durch Propagierung des vielfältigen Nutzens überzeugen. Der Nachteil seiner Argumentation lag allerdings darin, dass er auf eine Gegenstandsorientierung, wie ich sie einleitend skizziert habe, völlig verzichtete. Dadurch ging auch die Einsicht verloren, dass – da die Methode den Gegenstand konstituiert – unterschiedliche und/oder miteinander kombinierte Methoden differente Konstitutionen bewirken. Indem er inzwischen „Triangulation als Strategie auf dem Weg zu einem tieferen Verständnis des untersuchten Gegenstandes und damit als Schritt auf dem Weg zu mehr Erkenntnis und weniger zu Validität und Objektivität in der Interpretation“ begreift (Flick 2004, S. 20), macht er sie anschlussfähiger sowohl in Richtung Gegenstandsorientierung als auch zu einer unvoreingenommenen Verwendung in den Blick tretender „subjektiverer“ interpretativer Verfahren. Dabei gab er die Idee der Konfrontation von Methoden zum Zweck des Testens von Hypothesen auf: „Accordingly, data triangulation better refers to seeking multiple sites and levels for the study of phenomenon in question [...] At the same time, the concept of hypothesis testing must be abandoned“ (Denzin 1989, S. 244), und definierte die Zielsetzung wie folgt: „The goal of multiple triangulation is a fully grounded interpretive research approach. Objective reality will never be captured“ (ebd., S. 246).

Aus diesem Beispiel, das nicht zuletzt zeigen soll, dass der Diskurs über Vor- und Nachteile, aber auch über Nutzen und Schaden der Triangulation durchaus praktische Ergebnisse für deren Verwendung gehabt hat, darf nicht geschlossen werden, dass er zu übereinstimmenden Konventionen geführt hätte. Während Flick mit dem zitierten Exempel die entsprechende Entwicklung lobt, halten Thomas Wrona und Günter Faudel in einem gerade veröffentlichten Resümee mit Verweis auf Martyn Hammersley (Hammersley 1989) an der *Unterscheidung* von unterschiedlichen Zwecken fest und beschränken zudem die Triangulation auf folgende drei Hauptfunktionen (anders z.B. Flick 2004, S. 41ff.): Triangulation soll erstens „die Ergebnisse der jeweils anderen Methoden erhärten“ (Wrona/Faudel 2010, S. 5), zweitens deren Anwendung erleichtern, indem sie sich wechselseitig unterstützen, und drittens unterschiedliche Betrachtungsweisen – im Sinne von Komplementarität – ermöglichen. Den ausdrücklichen Hinweis auf unterschiedliche Betrachtungsweisen kann man zwar als Öffnung in Richtung auf Objektorientierung deuten, aber in Bezug auf die gegensätzlichen Methoden präsentieren die Autoren einen interessanten Einwand:

„Es stellt sich jedoch die Frage, ob quantitative und qualitative Methoden tatsächlich [...] homogen sind, oder ob diese nicht eher ‚Methodenfamilien‘ bilden, die mitunter sehr verschiedene Ausprägungen besitzen können. Betrachtet man etwa die ‚qualitative Methodenfamilie‘, so finden sich [...] in den Erhebungsmethoden Interview (narrativ vs. fokussiert) oder Beobachtung (frei vs. halbstandardisiert) große Unterschiede. Gleiches gilt für die Auswertungsmethoden, z.B. bei der Objektiven Hermeneutik und der Qualitativen Inhaltsanalyse.“ (ebd., S. 7)

Die Familienmetapher dürfte die Akzeptanz eines Kontinuums des Übergangs von offen-qualitativen zu standardisiert-quantitativen Erhebungs- und Auswertungsmethoden erleichtern.

Die Annahme der Existenz von Methodenfamilien ist, wie man hinzufügen kann, eine Erinnerung an das von Thomas S. Kuhn eingeführte spezielle Verständnis des Begriffs Paradigma (Kuhn 1976), nur eben nicht so streng, wie es damals und vor allem im anglo-amerikanischen Sprachraum (Kelle 2008, S. 39) aufgenommen wurde. Während zur Zeit der „normalen Wissenschaft“ in der betreffenden Disziplin nur *ein* Paradigma akzeptiert wird und ein „implizites und unproblematisches Hintergrundwissen für das Forschungshandeln [...] bildet“ (ebd., S. 38), kommt es unter dem Einfluss und Druck akademischer Pluralisierung zunächst zu Auseinandersetzungen und schließlich zu Konventionen. Ein gutes Beispiel dafür, wo derzeit die Friedensgrenze verläuft, findet sich in Kelles Darstellung, welche Erweiterungen mit Hilfe eines integrativen Methodenprogramms die Entwicklung und Überprüfung sozialwissenschaftlicher Erklärungen [sic!] verlangt (ebd., S. 290ff.). Ich führe es deshalb ein, obschon der Autor sich – wie schon angeführt – in der betreffenden Darstellung auf die Probleme der Integration von im Kern eindeutig qualitativen und quantitativen Methoden beschränkt. Will man Kausalerklärungen sozialen Handelns „empirisch begründet [...] konstruieren und [...] überprüfen“, müssen nach seiner Ansicht

„Theoriearbeit und qualitative und quantitative Forschung Hand in Hand gehen [...]: hierbei müssen erstens soziologisch relevante Handlungsmuster auf einer statistischen Aggregatebene hinsichtlich ihrer Verteilung *beschrieben* werden, und diese Handlungsmuster müssen zweitens *verstehend erklärt* werden [...] – eine Aufgabe, die sich in vielen Fällen ohne den Einsatz qualitativer Methoden nicht bewältigen lässt. Die so entwickelten Erklärungen müssen drittens hinsichtlich ihrer Geltungsreichweite untersucht werden“ (ebd., S. 290, Hervorhebung im Original).

In traditioneller Rede kann man auch sagen, dass die Handlungsmuster *erklärt* und *verstanden* werden müssen – und für die Bestimmung der Geltungsreichweite sind möglicherweise ebenfalls beide Methodentypen vonnöten, da „Strukturen mittlerer Reichweite“ nicht universell gültigen Gesetzmäßigkeiten folgen (ebd., S. 61), sondern vielfältig variieren (ebd., S. 77). Doch wie dem auch sei: Vor allem die Abhängigkeit des Verhaltens von den so genannten INUS-Bedingungen macht die Hinzunahme von quantitativen Forschungsstrategien notwendig (vgl. bei Kelle die Ableitung des Akronyms INUS von „insufficient but non-redundant conditions“, ebd., S. 159, im Übrigen auch S. 160ff.).

3. Triangulation als Methodenkombination

Für die Richtigkeit solcher Annahmen kann ein Forschungsprojekt angeführt werden, über das Peter Alheit, Rainer Watermann und ich vor einiger Zeit berichtet haben (Alheit u.a. 2008). Es handelt sich dabei um drei von der EU geförderte Vergleichsstudien zum „Learning in Higher Education“, die von 1998 bis 2006 durchgeführt wurden und ein seit 2007 laufendes DFG-Projekt zu „Bildungsbiographien ‚nicht-traditioneller‘ Studierender (non-traditionals) zwischen Anerkennung und Entwertung im Kontext von Öffnungs- und Schließungstendenzen des deutschen Hochschulsystems“. Der Beitrag bezieht sich folgerichtig auf eine Sequenz von qualitativen und quantitativen Forschungsarbeiten über

Studierverhalten und Studienerfolg von – in der Regel – Studierenden des zweiten oder dritten Bildungsweges. In der Zusammenfassung heißt es:

„Besonders interessant dabei sind zwei Aspekte: die Kombination von qualitativen und quantitativen Befunden, die sich auf anregende Weise wechselseitig ergänzen, in gewisser Weise aber auch plausibel korrigieren, sowie die kontrollierte Beobachtung über einen längeren Zeitraum, weil die Ersterhebungen [...] 1998 stattgefunden und die letzten Daten ... im Jahre 2007 erhoben wurden. Dieser Langzeiteffekt erhöht“ – wie die praktische Erfahrung, nicht die theoretische Vergewisserung zeigt – „zweifellos die Plausibilität von vorsichtigen Diagnosen, die relevante Veränderungen im Forschungsfeld festzustellen versuchen.“ (Alheit u a. 2008, S. 577)

Wir beziehen uns auf die Mixed-Methods-Forschung von Denzin und Flick sowie auf die „Verknüpfung quantitativer und qualitativer Forschungs- und Erhebungsmethoden nach Flick und Kelle“ (s.o.). Die Triangulation habe, so schreiben wir, „den Vorteil, dass man ein komplexes Forschungsfeld mit verschiedenen Instrumenten ‚abzutasten‘ versucht und ... die auf unterschiedliche Weise gewonnenen Daten sich [...] in einer Art ‚Konvergenzmodell‘ zumindest potenziell wechselseitig validieren können“ (ebd.). Ob diese Behauptungen richtig sind, kann nur die Lektüre zeigen; hier geht es darum, darauf hinzuweisen, dass die diskutierten Strategien bereits erfolgreich konkretisiert worden sind.

Zu beachten ist dabei, dass das qualitative Material durch theoretisches Sampling 1998 und 2007 aus $n = 2 \times \text{ca. } 400$ Proband(inn)en zusammengestellt und die qualitative Analyse dadurch möglich wurde, dass bei dem Versuch der Gewinnung von Teilnehmer(inne)n für biographisch-narrative Interviews nahezu 2.500 interessierte Rückmeldungen zu verzeichnen waren (ebd.). An der folgenden Online-Befragung beteiligte sich mehr als ein Drittel. Auch wenn die quantitative Studie nicht als repräsentativ bezeichnet werden kann, ergänzt sie die explorativen Settings (ebd., S. 578; vgl. Diskussion der Ergebnisse S. 598ff.), teils in erwarteter, teils in unerwarteter Weise. Die aus den qualitativen Befunden rekonstruierten „biografischen Erfahrungsprofile“, die zu einer „qualitativen Typologie“ verdichtet wurden (Patchwork-, Aufstiegs-, Karriere- und Integrations-Typus, ebd., S. 583f.) „lassen sich nicht ‚1 zu 1‘ in den quantitativen Daten wiederfinden“ (ebd., S. 598), möglicherweise, da die methodische Strategie des theoretischen Samplings zu einer klaren Entscheidung führt, die quantitativ nicht ohne Weiteres zu rechtfertigen ist, wie sich am Typus des Karrieristen zeigt. „Wenn also in der Biografieforschung der Zugriff auf die Personen bzw. auf die Idealtypen über biografische Merkmalskonstellationen erfolgt, dann kann“ eine Gruppe wie die „der angepasst Erfolgreichen, die kein typisches schul- und berufsbiografisches Profil aufweist, nicht in den Blick geraten“ (ebd., S. 599) und

„wenn unsere (nicht repräsentative) quantitative Studie nahezu die Hälfte der Befragten in zwei Cluster einordnet (*angepasst Erfolgreiche*‘ und *berufserfahrene Späteinsteiger*‘), die von der gewiss interessanten qualitativen Typologie nicht oder allenfalls latent erfasst werden, dann ist die Hypothese nicht ganz abwegig, dass hier eine Art ‚Creaming Effekt‘ in Richtung des Außergewöhnlichen oder Auffälligen der Fall sein könnte und die zwar erfolgreiche, aber unpräzise ‚Normalität‘ tendenziell eher ‚unterbelichtet‘ bleibt. Wie betont, dies ist keine logische Konsequenz qualitativer Forschung, aber doch eine gewisse Gefahr – man könnte sie als reflexiv überwindbares *„Mittelmäßigkeits-Dilemma“* qualitativer Methodologie bezeichnen“ (ebd., Hervorhebung im Original).

Das skizzierte praktische Beispiel ist „vorbildlich“, wenn man die (Grund-)Forderungen, die aus der Beschreibung des Diskursstandes übernommen werden können, mit der Darstellung des Forschungsverlaufs vergleicht. Die betreffende Studie ist aber nicht von vornherein triangulatorisch angelegt worden: Die Ergänzung der qualitativen Analysen durch quantitative Elemente (zu „einer Sequenz“; ebd., S. 577) wurde erst vorgenommen, als sie – in gewissem Sinne – *notwendig* erschien und *möglich* war; wechselseitig korrigierende Befunde wurden nicht von Anfang an „angestrebt“, sondern bei ihrem Auftreten diskutiert und integriert. Flick formuliert die speziellen und generellen Probleme bei der Umsetzung komplexer Forschungsdesigns und fordert die Gleichbehandlung der methodischen Zugänge aufgrund ihrer Gleichwertigkeit (Flick 2004, S. 101). Dass für die meisten Forschungsfragen ein Methoden-Mix angemessen ist, bezweifelt heute fast niemand mehr (Tashakkori/Teddlie 1998; Bryman 2008).

Es hängt im Wesentlichen von der *Fragestellung* der Forschungsabsicht ab, so wie sie anfangs gestellt oder während des Forschungsprozesses verändert wird, welche Methoden angewendet werden *sollen* bzw. *müssen*. Je nach Fragestellung der Untersuchung wird eine andere Untersuchungsform erzwungen. Das bedeutet, dass die entscheidenden Weichen in der Methodenwahl gegebenenfalls innerhalb des Forschungsprozesses gestellt werden müssen, die durch die Zwischenergebnisse begründet sind. Sie müssen sodann – allein und gemeinsam – konsequent angewendet werden, d.h. bei jedem Arbeitsschritt muss die Logik des zugrunde gelegten methodischen Vorgehens überprüft werden. Die Verknüpfung unterschiedlicher methodischer Zugänge erfordert daher weitgehende methodologische Kompetenzen, wobei sich das Ausmaß der Anwendung nach dem aus der „komplexen“ Fragestellung resultierenden *Teilzweck* bestimmt. Es gibt kein standardisiertes „Mischungsverhältnis“ und kein klassisches Vorgehen, das in jedem Fall eingehalten werden müsste, da der Zweck der jeweiligen Methodenintegration ein Mehr an Erkenntnis in Bezug auf den aktuellen Gegenstand ist, das z.B. ein Weniger an Validität oder Objektivität trägt (vgl. Flick 2004, S. 20).

Vor diesem Hintergrund ist jedoch die Forderung von Flick nach der Gleichbehandlung der verschiedenen Zugänge missverständlich. Wenn die Begriffe nicht besetzt wären, könnte man fragen, ob die Forderung quantitativ (z.B. gleiche Größe des Samples) oder qualitativ gemeint ist (z.B. gleichgewichtige Berücksichtigung der gewonnenen Aussagen oder Daten). Begreift man sein Fazit jedoch als Hinweis auf die Notwendigkeit *unvoreingenommener* Kooperation und dem Erkenntniszweck *angemessener* Koordination der Aufgabenverteilung bzw. Lösungsermittlung, wird deutlich, dass es auch bei ihm die Fragestellung ist, die definiert, wie ein Methoden-Mix in der Forschungspraxis sinnvoll umgesetzt werden kann.

Dass die Erörterung der Triangulation häufig begleitende Misstrauen gegen quantitative Forschung ist kontraproduktiv. Flick folgen heißt, die Abfolge von Design (mit zeitlicher und räumlicher Sequenzierung, Ressourcenplanung), Sampling, Datensammlung, Interpretation bzw. Auswertung und Darstellung zu übernehmen. Der zeitliche Faktor im Design bedeutet, dass entschieden werden muss, ob die Methoden parallel sequentiell oder miteinander verschränkt eingesetzt werden. Unter dem „räumlichen“ Moment ist im Wesentlichen die Alternative zwischen Querschnitt- (häufig) oder Längsschnittuntersuchungen (seltener) zu verstehen. Wie künstlich die Einführung einen entsprechenden Unterscheidung sein kann, zeigt sich daran, dass es dabei häufig um die *Zeiträume* der jeweiligen Untersuchungsabschnitte geht (ebd., S. 89f.).

Dass Entscheidungen zur Zusammensetzung der ausgewählten Gruppen und zu deren Zustandekommen getroffen werden müssen (Sampling), liegt auf der Hand. Diese Tatsache ist aber auch exemplarisch dafür, dass rigide Strategien keinen Sinn machen; gerade triangulatorisches Vorgehen, wie es hier diskutiert wird, verlangt Flexibilität, sowohl bei der ersten „Gruppierung“ als auch bei der Verfolgung der Untersuchungsziele im Verlauf. Unter erziehungswissenschaftlichem Aspekt kann man sich den Umgang mit den Planungsvorgaben bei der Durchführung am besten mit der *Unterrichtsvorbereitung* verdeutlichen. Auch bei ihrer Benutzung können die didaktischen (Ziele/Inhalte) und methodischen (Mittel/Wege) Annahmen durch „personales“ Verhalten und „situative“ Vorgänge so „gestört“ werden, dass Änderungen vorgenommen werden müssen. Bezüglich der Daten ist darauf aufmerksam zu machen, dass qualitative und quantitative Daten bei triangulativem Vorgehen nicht nur *verbunden* werden müssen, was schwierig genug sein kann, sondern dass in vielen Fällen zu diesem Zweck die der einen Sorte in die Form der anderen *überführt* werden müssen (ebd., S. 77f.), z.B. durch Auszählen qualitativer Merkmale in quantitativen Erhebungen bzw. durch Überprüfung der Aussagen in einem qualitativ offenen Verfahren durch standardisiert-quantitative Nachfragen (wiederum Flick 2004, S. 80f.; Mallinson 2002).

Ich kehre am Schluss zu einem bereits einmal angeführten Gedanken zurück, der die Intention dieser „Einführung“ abdeckt. „Sozialwissenschaftliche Forschung muss dem Umstand Rechnung tragen“, schreibt Kelle, „dass sowohl bestimmte Phänomene auf der Mikroebene individuellen Handelns als auch Vorgänge und Tatsachen auf der gesellschaftlichen Makroebene durch vorhandene Theorien nicht präzise prognostizierbar sind [...]“ (Kelle 2010, S. 24f.) Dies meint den *traditionellen* Zugang zum traditionellen Zweck des wissenschaftlichen Vorgehens: der Prognose. Da nach dem Stand der Dinge – so argumentiert der Autor weiter – gegenwärtig „sowohl die Annahme einer vollständigen Determination sozialen Handelns durch universelle Gesetze als auch die Annahme, dass soziale Ordnungen nur situativ bestehen“ (ebd., S. 25), nicht allgemein als verbindlich akzeptiert werden, müssen die Sozialwissenschaften „die empirische Arbeit und die Erklärungsansprüche“ *verbinden*, wenn sie Aussagen von einiger Geltung darüber machen wollen. Das zwingt zur Verbindung von Methoden – zur Triangulation.

Anmerkungen

- 1 „In the field of navigation and land surveying triangulation refers to a simple method for determining the position of a point C using observations from two points A and B [...] If the observer has sufficient information about the distance between A and B he may easily determine the distances between B and C and A and C respectively if the angles a and b as well as the distance AB were correctly measured” (Kelle 2001, o.S.).
- 2 Einschränkend muss angemerkt werden: Heinrich Roths Position gehörte noch zu dem Erkenntnisprogramm des Empirismus, weil „von der Annahme einer sicheren pädagogischen Tatsache, von einem festen empirischen Fundament, von der Möglichkeit theoriefreier Beobachtung und Verifikation von Aussagen ausgegangen wurde“ (Krumm 1995, S. 147). Demgegenüber haben sich die meisten der Vertreter(innen) einer Empirischen Erziehungswissenschaft seit den 1960er Jahren auf den Kritischen Rationalismus bezogen. Roth ging es jedoch zunächst einmal darum, „die herkömmli-

chen methodischen Verfahren der wissenschaftlichen Pädagogik, insbesondere die hermeneutischen, textanalytischen Methoden durch Methoden empirischer Forschung zu ergänzen“ (Klafki 1971, S. 370). Andere gingen radikaler vor und artikulierten offen ihre Aversion gegen die geisteswissenschaftliche Methode im Ganzen. Sie forderten nicht weniger als die Überwindung aller nicht in ihrem Sinne empirischen Verfahren – z. B. der interpretativ-hermeneutischen (vgl. Brezinka 1971, S. 5).

Literatur

- Adorno, Th. W./Dahrendorf, R./Pilot, H./Albert, H./Habermas, J./Popper, K. R. (1969): *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*. Neuwied.
- Alheit, P./Rheinländer, K./Watermann, R. (2008): Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. In: *ZfE* (11), S. 577–606.
- Benner, D. (1991): *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien*. 3. Aufl. Weinheim.
- Blaikie, N. W. (1991): A Critique of The Use of Triangulation in Social Research. In: *Quality and Quantity* 25, pp. 115–136.
- Brezinka, W. (1971): *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft*. München.
- Clark, D. (1951): *Plane and Geodetic Surveying for Engineer*. Vol 2. London.
- Bryman, A. (2008): The End of the Paradigm Wars. In: Alasuutari, P./Bickman, L./Brannen, J. (Eds.): *The Sage Handbook of Social Research Methods*. Los Angeles, pp. 13–25.
- Denzin, N.K. (1970): *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Chicago.
- Denzin, N. K. (1989): *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Englewood Cliffs N.J.
- Flick, U. (2004): *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden.
- Gudjons, H. (1995): *Pädagogisches Grundwissen*. Bad Heilbrunn.
- Hammersley, M. (1989): *The Dilemma of Qualitative Method. Herbert Blumer and the Chicago Tradition*. London.
- Hammersley, M. (1996): The Relationship Between Qualitative and Quantitative Research: Paradigm Loyalty versus Methodological Eclecticism. In: Richardson, J. (Ed.): *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Science*. In: Leicester BPS-Books, pp. 159–174.
- Herrlitz, H.-G. (2001): *Auf dem Weg zur Historischen Bildungsforschung. Studien über Schule und Erziehungswissenschaft aus siebenunddreißig Jahren*. Weinheim.
- Hoffmann, D. (1980): *Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart.
- Janiseck, V. J. (1994): The Dance of Qualitative Research Design. Metaphor, Methodology, and Meaning. In: Denzin, N. K. /Lincoln, Y. (Eds.): *Handbook of Qualitative Research*. New York 1994, pp. 209–219.
- Keckeisen, W. (1983): Kritische Erziehungswissenschaft. In: Lenzen, D./Mollenhauer, K. (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 1: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung*. Stuttgart, S. 117–138.
- Kelle, U. (2001): Sociological Explanations between Micro and Macro and the Integration of Qualitative and Quantitative Methods, in: *FQS* 2 (1). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/966/2108> [13.07.2010].
- Kelle, U. (2008): *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte*. 2. Aufl. Wiesbaden.
- Kelle, U. (2010): ‚Kontingente Strukturen‘ – Theoretische Grundlagen der Integration qualitativer und quantitativer Methoden. In: Wrona, Th./Faudel, G. (Hrsg.): *Mixed*

- Methods – Konzeptionelle Überlegungen. Zeitschrift für Betriebswirtschaft. Special Issue 4, S. 17–42.
- Kiper, H. (2009): ‚Zwischenhandel‘ als Aufgabenbestimmung der Erziehungswissenschaft. In: Rheinländer, K. (Hrsg.): Göttinger Pädagogik in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Hamburg, S. 209–230.
- Klafki, W. (1971): Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik, Empirie, Ideologiekritik. In: Zeitschrift für Pädagogik (17), 351–385.
- Klafki, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim.
- Kleining, G. (1995): Qualitativ-heuristische Sozialforschung. Schriften zur Theorie und Praxis. 2. Aufl. Hamburg, S. 12–46.
- König, E. (1978): Theorie der Erziehungswissenschaft. Band 3. Erziehungswissenschaft als praktische Disziplin. München.
- Krumm, V. (1995): Kritisch-rationale Erziehungswissenschaft. In: Lenzen, D./Mollenhauer, K. (Hrsg.): Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 1, Stuttgart, S. 139–154.
- Lehner, H. (1994): Einführung in die empirisch-analytische Erziehungswissenschaft. Wissenschaftsbegriff, Aufgaben und Werturteilsproblematik. Bad Heilbrunn.
- Mallinson, S. (2002): Listening to Respondents: A Qualitative Assessment of The Short-Form 36 Health Status Questionnaire. In: Social Science and Medicine (54), pp. 11–21.
- Oelkers, J./Schulz, W. K./Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (1989): Neukantianismus. Kulturtheorie, Pädagogik und Philosophie. Weinheim.
- Roth, H. (1967): Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung. Hg. v. H. Thiersch/H. Tütken. Hannover.
- Roth, H. (1976): Der Lehrer und seine Wissenschaft. Hannover.
- Tashakkori, A./Teddlie, C. (1998): Introduction to Mixed Methods and Mixed Model Studies in the Social and Behavioral Sciences. Reprinted in: Clark, V. L. P./Creswell, J. W. (Eds.): The Mixed Methods Reader. Los Angeles, pp. 7–26.
- Tenorth, H.-E. (1992): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. 2. Aufl. Weinheim.
- Winnefeld, F. (und Mitarbeiter) (1957): Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld. München.
- Wrona, Th./Faudel, G. (2010): Möglichkeiten und Grenzen einer Methodenintegration. In: Zeitschrift für Betriebswirtschaft. Special Issue 4, S. 1–15.

Jürgen Budde

Dabei sein ist alles? Erkenntnispotential ethnographischer Beobachtungen anhand von Interaktionspraktiken zur Verteilung des Rederechtes im Unterricht

The most important thing is taking part.
Ethnographical research on turn taking as an example of practices in school lessons

Zusammenfassung

Der Artikel beschäftigt sich mit ethnographischer Methodologie als Beitrag zu einer praxeologisch orientierten Unterrichtsforschung am Beispiel der Verteilung des Rederechtes. Der Beitrag soll erstens eine weitere Auseinandersetzung über die Frage nach dem Erkenntnispotential von Ethnographie anregen. Ausgangspunkt ist dabei die Frage, wie aus ethnographischen Beobachtungen Erkenntnisse generiert werden können, die generalisierbare Aussagen über Ordnungsstrukturen von Unterricht zulassen. Dies geschieht, indem zweitens ethnographisches Material zur Handhabung des Rederechtes im Schulunterricht analysiert wird. Die Interaktionssequenz Fragen-Melden-Aufrufen realisiert sich innerhalb einer erheblichen Variationsbreite. Der Beitrag unterscheidet exemplarisch anhand der Verteilung des Rederechtes mit Routine und Bruch zwei unterschiedliche Modi, in denen sich auf je spezifische Weise Praktiken realisieren und Ordnungen sichtbar werden.

Schlagwörter: Ethnographie, teilnehmende Beobachtung, Praktiken, Unterrichtsgespräch, Unterrichtsroutinen

Abstract

The paper discusses questions of ethnographical methodologies as a contribution to a praxeological orientated research on classroom teaching. The paper aims first to initiate a further discussion about the potential of ethnographical research. Starting point is the question how generalisable assertions about structures can be gained through participants' observation. This is done by analyzing ethnographical protocols regarding the question of turn taking in school lessons. The interaction of turn taking seems to occur in a wide range of varieties. Based on the distribution of the entitlement to speak, the paper distinguishes exemplarily two different modes: routine and breach. In each of these modes practices are realized in a specific way and sorting functions are made visible.

Keywords: Ethnography, participant observation, practices, teacher-class dialogue, class room routines

1. Einleitung

Routinierte, selbstläufige Handlungen sind zentraler Bestandteil des schulischen Alltags. Wesentliche Strukturierungen der Abläufe sind bereits festgelegt, bevor die Schulglocke überhaupt klingelt und der Unterricht beginnt. Die UnterrichtsakteurInnen gestalten diese Veranstaltung in aller Regel vor dem Hintergrund sowohl gewusster als auch inkorporierter Wissensbestände darüber, wie Unterricht abzulaufen hat. Unterricht ist nicht „einfach da“, weil er auf dem Stundenplan steht oder sich selbstläufig aus der didaktischen Planung ergibt, sondern wird von den AkteurInnen in sozialen Praktiken erst hergestellt. Neben didaktischen Konzepten zur Vermittlung und zum Erwerb von Fachinhalten tragen Aushandlungen um legitimes und illegitimes Verhalten zwischen Lehrenden und Lernenden, aber auch diagnostische Einschätzungen sowie räumliche Anordnungen, körperliche Sortierungen oder zeitliche Abfolgen zur Herstellung von Unterricht bei (vgl. Breidenstein 2008; 2010). Kolbe u.a. (2008) identifizieren drei zentrale Differenzlinien, entlang derer die Herstellung von Unterricht bearbeitet wird. Erstens wird Unterricht hergestellt durch die Abgrenzung von sozialen Ordnungen des Unterrichts gegenüber anderen sozialen Ordnungen außerhalb des Unterrichts. Zweitens wird die Differenzlinie zwischen Aneignung und Vermittlung bearbeitet, indem die sozialen Positionen der AkteurInnen konstruiert werden. Lehrpersonen „sind“ nicht „einfach“ Lehrpersonen, ebenso wenig, wie SchülerInnen „einfach“ SchülerInnen „sind“, sondern deren soziale Positionen entstehen erst in der Herstellung von Unterricht. Die dritte Differenzlinie sind Unterscheidungen zwischen dem schulisch relevanten und dem schulisch nicht relevanten Wissen, die vor allem durch Formen des „Zeigens“ der „Sache“ (Gruschka 2010) markiert werden. Unterricht ist in einer solchen praxeologischen Perspektive nicht zu verstehen als eine (mehr oder weniger gelungene) Choreographie von Lehr-Lernprozessen, sondern als eine *soziale Praxis*.

Um die praxeologische Hervorbringung und intersubjektive Handhabung von Unterricht analysieren zu können, bieten sich methodische Verfahrensweisen an, welche die *Prozesse der Herstellung und Ordnung* in den Blick nehmen und *Praktiken* fokussieren, wie dies in der Ethnographie in besonderer Weise getan wird. Entsprechend erfreuen sich ethnographische Ansätze zunehmender Popularität in der Schul- und Unterrichtsforschung. Der Blick auf das unmittelbare Geschehen – beispielsweise auf LehrerInnenhandeln (vgl. Budde/ Scholand/Faulstich-Wieland 2008), Rituale (vgl. Tervooren 2006), den Schülerjob (vgl. Breidenstein 2006), die so genannte Hinterbühne (vgl. Bennewitz 2004), die Handhabung von Leistungsbewertung (vgl. Zaborowski/Meier/Breidenstein 2011), den Klassenrat (vgl. de Boer 2006) oder soziales Lernen (vgl. Heinzel 2010) – kommt als qualitative Forschungsstrategie immer öfter zum Einsatz. Dies dokumentiert sich exemplarisch in zwei aktuellen Sammelbänden zu Ethnographie in der Erziehungswissenschaft, welche die beachtliche Bandbreite dieser Forschungsstrategie belegen (vgl. Hünersdorf/Maeder/Müller 2008; Heinzel u.a. 2010).

Die methodische und methodologische Diskussion in der erziehungswissenschaftlichen Ethnographie allerdings kann mit der Popularität nicht immer mithalten. Zu wenig geklärt ist beispielsweise, welchen Stellenwert Praktiken in der ethnographischen Schul- und Unterrichtsforschung haben können, in welcher Art sie beobachtbar sind und wie aufgrund der Beobachtung von Praktiken Aussagen über die Ordnungen im untersuchten Feld getroffen und damit letztendlich Theo-

retisierungen generiert werden können, die nicht dem Verdacht ausgesetzt sind, lediglich zufällige Eindrücke zu sein. Um eine Auseinandersetzung über diese Fragen anzuregen, werden im Folgenden zuerst einige heuristische Überlegungen zum Stellenwert der Beobachtung von Praktiken angestellt (2). Anschließend werden diese Überlegungen anhand einer zentralen pädagogischen Praktik – nämlich der Verteilung des Rederechtes im Unterricht (3) – gestützt auf empirisches Material (4) exemplarisch einer ersten Prüfung unterzogen (5), um am Ende ein Fazit zur Beobachtung der Verteilung des Rederechtes als ambivalente Praktik zu ziehen (6). Der folgende Beitrag hat somit eine doppelte Ausrichtung: Einerseits soll eine weitere Auseinandersetzung über die Frage nach dem *Erkenntnispotential von Ethnographie* angeregt werden. Dies geschieht, indem andererseits gestützt auf ethnographisches Material zur *Handhabung des Rederechtes* die zwei *Interaktionsmodi Routine* und *Bruch* ausdifferenziert werden.

2. Praktiken in der ethnographischen Schul- und Unterrichtsforschung

Als Aufgabe der Ethnographie formuliert Geertz, dass sie herausfinden solle: „What the hell is going on here“ (Geertz 1983). Dies geschieht – so Heinzl –, indem Ethnographie anstrebt, „kleinste Konfigurationen sozialen Handelns zu erfassen“ (Heinzl 2010, S. 40). Dabei ist die Aufgabe von Ethnographie oft weit gesteckt: Thole u. a. nennen als zentrales Anliegen von Ethnographie, „soziale Prozesse und Dynamiken, Inszenierungen und Symbolisierungen, Deutungen und soziale Praktiken in institutionalisierten pädagogischen Arbeitsbereichen und Handlungsfeldern zu entschlüsseln und zu dokumentieren“ (Thole u. a. 2010, S. 12). Eine besondere Stärke von ethnographischer Schul- und Unterrichtsforschung liegt darin, dass sie der Parallelität von Sequenzialität und Simultanität des schulischen Unterrichts in besonderer Weise gerecht wird, da sie Unterricht als Ergebnis gemeinsamer Praktiken der Unterrichtsteilnehmenden betrachtet und dies die Möglichkeit widersprüchlicher Sichtweisen zulässt.

Das Zentrale an ethnographischen Beobachtungen ist die Tatsache, dass es nicht lediglich um sprachlich geäußerte – und in diesem Sinne den Beforschten zugängliche, weil verbalisierbare – Erfahrungen, Einstellungen, Orientierungen oder Narrationen geht, sondern (auch) um nicht-sprachliche. Praktiken haben (neben intentionalen, verbalen und symbolischen) eine zutiefst materielle, meist körperliche Dimension. Der Körper ist nicht „aus dem Spiel“, sondern sowohl Agent als auch Objekt sozialer Praxis zugleich. Gerade die Herstellung von Unterricht funktioniert über – und zielt auf – die Platzierung und Regulierung von Körpern. Zwar heben auch andere rekonstruktive Verfahren wie die objektive Hermeneutik oder die Narrationsanalyse auf das ab, was gleichsam „hinter dem Gesagten“ vorreflexiv verborgen liegt, in jedem Fall ist dort aber das gesprochene Wort der Ausgangspunkt der Analyse. Anders im ethnographischen Protokoll, zwar taucht hier auch bisweilen wörtliche Rede auf und wird als solche der Interpretation unterzogen, kennzeichnend sind jedoch zumeist eher beschreibende Textsorten, die ausgewertet werden. Während die objektive Hermeneutik davon ausgeht, dass die soziale Welt sinnstrukturiert sei, und sich dieser Sinn in Texten

rekonstruieren lasse, kennt die Ethnographie einen solchen Sinn nicht in der gleichen Bedeutung. Eine Praktik kann störend sein oder im Verborgenen geschehen, sie kann zufällig, spontan oder wider besseren Wissens stattfinden, einen „tieferen Sinn“ hat sie nicht. Wenn es einen Sinn in Praktiken gibt, dann ist dieser insofern tautologisch, als dass der Sinn der Praktik ist, sie zu vollziehen. Der Vollzug verweist auf keinen tieferen Zweck, er *ist* der Zweck selber, Praktiken sind als „Oberflächenphänomene“ (Breidenstein 2002, S. 19) zu verstehen.

Das methodische Vorgehen ist dabei keineswegs eindeutig bestimmt, im Gegenteil: Die relative Abwesenheit methodologischer und methodischer Strenge, die der Ethnographie häufiger aus anderen qualitativen oder quantitativen erziehungswissenschaftlichen Forschungstraditionen vorgeworfen wird (vgl. z.B. Bohnsack 2009), wird in der internationalen, an der Ethnomethodologie orientierten ethnographischen Forschung als große Stärke gepriesen (vgl. Atkinson 1990; Hammersley/Atkinson 1997; Troman/Jeffrey/Walford 2005) und Versuche der Standardisierung zurückgewiesen. So argumentiert Atkinson (1988) beispielsweise, dass sich Alltagspraktiken nicht in die Logik von Gesetzmäßigkeiten einpassen und entsprechend Forschungen zu diesen Alltagspraktiken offen für Unerwartetes bleiben müssen. Hammersley (2009) fordert in diesem Zusammenhang, dass das Verstehen sozialer Interaktionen im Mittelpunkt ethnographisch-qualitativer Forschung stehen muss. Auch in der deutschsprachigen ethnographischen Schulforschung wird die „Offenheit gegenüber methodischen Zwängen“ als besonderes Charakteristikum von Ethnographie herausgestellt (vgl. Breidenstein 2008; auch Oester 2008).

Um an einer weiteren Ausarbeitung einer praxeologischen Theorie des Unterrichts zu wirken, wäre jedoch m.E. intensiver über die Frage nachzudenken, wie auf Grundlage der methodischen und methodologischen Offenheit transparente Erkenntnisse gewonnen werden können und wie das Risiko minimiert werden kann, lediglich deskriptive Befunde zu generieren. Demgegenüber wäre m.E. eine Ethnographie stark zu machen, die theoretisierend gerade nach den impliziten Ordnungen und Strukturierungen sucht. Denn wenngleich Ethnographie als methodisch offene Strategie zu begreifen ist, enthebt dies die ethnographische Schul- und Unterrichtsforschung nicht davon, ihre methodischen Reflexionen weiter voranzutreiben. So ist beispielsweise zu fragen, wie Ethnographie durch die Beobachtung von zuerst einmal singulären Praktiken zu Erkenntnissen kommen kann, die nicht zufällig sind, sondern die etwas über die Ordnung von Unterricht aussagen können? Was sagt die „Oberfläche“ über die unterrichtlichen Ordnungen aus und wie ist dies zugänglich zu machen?

Die Methodologie der Ethnographie ist gekennzeichnet durch zeitlich länger dauernde Feldphasen und ein variantenreiches Datenmaterial, das dabei anfällt, dies reicht von Dokumenten über Unterrichtskonzepte, Interviews, Fotos, Spickzettel, Raumplänen bis zu Zeugnisnoten. Zentral ist jedoch in allen erziehungswissenschaftlichen Forschungsprojekten die teilnehmende Beobachtung von Praktiken, denn wesentliche Annahme ist, dass die Praktiken im Feld nur durch Anwesenheit und Teilnahme erfahrbar sind. Die Dauer ist nicht (nur) als quantitative Größe zu verstehen, sondern vornehmlich als qualitativer Prozess des „going nativ“ – gleichsam das „Eintauchen“ in das Feld, welches von Phasen reflexiver Distanzierung vom Feld unterbrochen wird (vgl. Budde/Willems 2010). Die personale Anwesenheit und die selektiven Wahrnehmungsstrategien der Forschenden werden dabei als besondere Erkenntniswerkzeuge ethnographischer Forschung herausgehoben. Das „*Gespür*“ für das, was im Feld „los ist“,

ist in dieser Perspektive ein wesentliches Qualitätsmerkmal ethnographischer Forschung. Entsprechend kommt den EthnographInnen eine zentrale Rolle zu. Sie gelten als „menschliche Forschungsinstrumente“ (Hirschauer/Amann 1997), ihre Beobachtungs- und Interpretationsleistungen sind die Grundlagen des Forschungsprozesses. In dieser besonders herausgestrichenen Bedeutung der Forschenden liegt aber auch die Gefahr der Überhöhung von Subjektivität begründet, wenn eine Reflexion beispielsweise über den Stellenwert und die Verallgemeinbarkeit der beobachteten Praktiken nicht geleistet wird. Entsprechend formuliert Lüders, dass „die Fähigkeit, das eigene Vorgehen, die eigenen Erfahrungen und Wahrnehmungen im Feld und die eigenen individuellen, kulturellen, sozialen und existenziellen Voraussetzungen reflexiv durchdringen zu können, [...] zur entscheidenden Kompetenz des Ethnographen wird“ (Lüders 2003, S. 395; auch Hammersley/Atkinson 1997).

Ein möglicher Ausweg wird im zunehmenden Einsatz von Videoaufzeichnungen gesehen, mit denen die Hoffnung verbunden ist, die Subjektivität der Beobachtenden zu minimieren (vgl. Knoblauch, u.a. 2006; Wagner-Willi 2008; Kolbe u.a. 2008; kritisch Mohn/Amann 2006). Ein Nachteil ist die aufwendige Transkription und Analyse der immensen Datenfülle: „A few minutes of recording produce a large quantity of visual, kinaesthetic, and acoustic data that must be transcribed and prepared for analysis“ (Knoblauch/Schnettler/Raab 2006, S. 14). Ein Vorteil ist, dass durch die Wiederholbarkeit der Situation ein höherer Detaillierungsgrad erreicht werden kann. Ein weiterer Vorteil von Videoaufnahmen gegenüber rein personalen Beobachtungen ist, dass sie gesprochenes Wort und vollzogene Praktik gleichermaßen dokumentiert. Kolbe u.a. (2008) plädieren grundsätzlich dafür, Videoaufzeichnungen einzusetzen, gleichzeitig warnen sie davor, videographische Daten als „objektivere Daten“ anzusehen. Die Schwierigkeiten der Selektion stellen sich auch hier, vor allem vermittelt durch die Kameraführung und die dadurch notwendigerweise entstehenden „blinden Flecken“ in der Aufmerksamkeitsteuerung (vgl. auch Breidenstein 2010). Videobänder produzieren also nicht in jedem Falle aussagekräftigere Daten.

Eine andere Antwort auf die Frage nach der Subjektivität ist m.E. in der Zielvorstellung von Ethnographie zu finden, welche sich als Aufspüren impliziter Ordnungen charakterisiert lässt. Leitend ist die Vorstellung, dass die impliziten Ordnungen durch die Abfolge routinierter Handlungen der Beobachteten hergestellt und aufrecht erhalten werden; von wenigen – zumeist spektakulären – Ausnahmen abgesehen, in denen die Interaktionsroutinen irritiert werden, funktioniert soziales Miteinander (nicht nur in einer Schulklasse) verbewusst und reibungsarm. So wie Fahrradfahren im Laufe des Erlernens zu einer routinierten (körperlichen) Handlung wird, werden auch soziale Interaktionen beispielsweise in einer Schulklasse auf der Grundlage von Routinen hergestellt. Interaktionen funktionieren gerade deshalb, weil ihre Praktikabilität durch die AkteurInnen vielfach in der sozialen Praxis evaluiert wurde. Müssten die sozialen AkteurInnen jederzeit Übereinstimmung erst herstellen, das soziale Leben würde nicht funktionieren. Praktiken sind in diesem Sinne als „kleinste soziale Einheit“ (Breidenstein 2010) zu verstehen, Schatzki bezeichnet Praktiken als „temporally unfolding and spatially dispersed nexus of doings and sayings“ (Schatzki 1996, S. 89). Somit verweisen Praktiken auf zugrunde liegende Strukturierungen und Ordnungen, da die Praktik (und nur genau diese) nur dann funktioniert, wenn sie sich relativ reibungslos in den sozialen Vollzug der Situation (des Mathematikunterrichts, des Morgenkreises, der Peer-Gruppe etc.) ein-

passt. In diesem Sinne ist eine Praktik auch nicht willkürlich, sondern die Tatsache, dass genau diese Praktik (und keine andere) in genau diesem räumlich und zeitlich situierten Kontext zur Anwendung kommt, lässt auf ihren spezifischen Stellenwert als routinierte Handlung im Feld und damit ihre Bedeutung für die Konstitution impliziter Ordnungen schließen. Unter der Oberfläche der Praktiken liegen soziale Strukturen und Ordnungen verborgen.

Deshalb wird in den Praktiken (in der Art, wie sie vollzogen werden, zu welchem Zeitpunkt sie vollzogen werden, welche Variationen existieren, welche Vollzugsschwierigkeiten sich stellen etc.) ein gemeinsam hergestellter praktischer Bezugsrahmen deutlich. Die Plausibilität der Analyse von Praktiken lässt sich somit nur darüber legitimieren, wenn sicher gestellt werden kann, dass sie nicht zufällig sind, sondern dass sie in Strukturen und Ordnungen eingebettet sind, die spezifische Praktiken hervorbringen und ermöglichen und andere eben nicht (vgl. Reckwitz 1997). Deswegen könnte es für die Generierung von verallgemeinerbaren Aussagen auf der Grundlage ethnographischer Beobachtungen sinnvoll sein, systematischer zu unterscheiden, ob eine Handlung routiniert (und damit spezifisch für die Ordnungen des Feldes) oder zufällig oder singulär ist (und somit für Verallgemeinerungen ungeeignet). Könnte diese Differenzierung nicht gemacht werden, die Beobachtungen stünden unter dem Verdacht, keine allgemeineren Erkenntnisse über die je feldspezifischen Ordnungen anbieten zu können. Die methodologische Frage, wie diese Differenzierungen vorgenommen und abgesichert werden können, ist bislang jedoch wenig diskutiert. Darüber hinaus ist die Frage zu stellen, wie Transformationen sozialer Praktiken erklärt werden können, wenn sie lediglich auf Routinen verweisen würden und ausschließlich in Wiederholbarkeit gründen. Mit Reckwitz wäre vielmehr zu fragen, ob „ein beständiges Potenzial von kultureller Innovation und eigensinniger Veränderung [...] angenommen werden kann“ (Reckwitz 2003, S. 297).

3. Stand der Forschung zum Rederecht

Eine wesentliche Interaktionspraktik zur Herstellung, Aufrechterhaltung und Ordnung von Unterricht ist die Verteilung des Rederechtes durch die Sequenz Fragen-Melden-Aufrufen. Ohne Frage ist die grundlegende Funktion des Meldens und Aufrufens, Gruppenkommunikation im institutionellen und von asymmetrischen Beziehungen geprägten Raum der Schule zu organisieren und zu strukturieren. Gerade dem klassenöffentlichen Unterrichtsgespräch kommt ein sozialisatorischer Wert zu, da die SchülerInnen hier (anders als in privaten Situationen) lernen, ihre individuelle Inanspruchnahme von kollektiver Unterrichtszeit durch die Bedeutsamkeit ihrer Beiträge zu legitimieren. Dies sei eine „Einsozialisation der Schüler in ein öffentliches Verhalten“ (Wenzl 2010, S. 51), welche bis auf eine körperliche Ebene der Unterrichtsbeteiligung eingeschrieben wird. Eine der wichtigsten Lernziele für SchülerInnen ist das „doing pupil“ (Breidenstein/Jergus 2008), also das inkorporierte Wissen über das angemessene Verhalten als SchülerIn. Der Effekt der Verteilung des Rederechtes ist grundlegend darin zu sehen, dass eine spezifische Strukturierung von Kommunikation immer wieder eingeführt wird, die neben verbalen auch auf inkorporierte Routinen zielt. Darin werden, in Anlehnung an Kolbe u.a. (2008), soziale Ord-

nungen und Positionen sowie schulisches Wissen verhandelt. Während für Lehrpersonen „doing class“, also die Herstellung von Unterricht im Vordergrund steht, „erledigen“ die SchülerInnen ihren „Schülerjob“ in einer „delicate balance between official class activities and the interactions of their peer world“ (Breidenstein/Jergus 2008, S. 130).

In diesem Artikel geht es jedoch nicht um diese grundlegende Funktion des Rederechtes, sondern als Beitrag zu einer ‚Theorie des Unterrichts‘ verstanden vielmehr darum, unterschiedliche Modi seiner Handhabung zu analysieren, denn die Frage, wer zu welchem Zeitpunkt was äußern darf, ist für eine praxeologische Analyse der Ordnung von Unterricht hoch interessant. Wenngleich dem Rederecht eine zentrale Bedeutung in der Herstellung und Ordnung des Unterrichts zukommt, sind im deutschsprachigen Raum empirische Studien zu diesem Punkt kaum vorhanden (vgl. Lipowsky u.a. 2007). Selbst in den weit verbreiteten populärwissenschaftlichen Ratgeber sucht man weitestgehend vergeblich, die wenigen diesbezüglichen Artikel versprechen, „Hilfe[n] für richtiges Aufrufen und Drannehmen“ (Knipper 1990, S. 24).

Das Rederecht liegt in der Regel bei der Lehrperson, sie adressiert die SchülerInnen, erklärt, tadelt, kündigt an oder delegiert das Rederecht zur Beantwortung einer Lehrerfrage temporär an die SchülerInnen, die daraufhin körperlich, verbal und/oder kognitiv reagieren (vgl. Cazden 1968; McHoul 1978). Die unterschiedlichen Positionen legitimieren unterschiedliche Rollen in Bezug auf das Rederecht. McHoul geht dabei davon aus, dass spezifische „rules for the taking of turns [...] allow [...] to involve differential participation rights for parties to the talk depending on their membership of the social identity-class ‚student/ teacher‘“ (McHoul 1978, S. 183). Das Recht zu sprechen wird in der Regel mit einfachem Aufrufen zugewiesen, durch die Nennung des Namens oder durch eine zeigende Geste. „Die mündliche Darstellung des Wissens operiert immer in diesem geregelten Raum temporärer Sprecherrechte“ (Kalthoff/Falkenberg 2008, S. 914). Diese Regelmäßigkeit erweist sich als nicht statisch, sondern flexibel in der Handhabung. Candela kommt beispielsweise in einer Arbeit zu dem Schluss, „that the structure of Initiation – Response – Evaluation does not define who is in control of classroom interaction“ (Candela 1998, S. 159). Abweichungen sind gestattet, allerdings weisen andere Untersuchungen auf den eng limitierten Rahmen hin, wie die in bereits früheren ethnomethodologischen Studien zeigen konnte. So kommt beispielsweise Cazden zu dem Fazit, dass „chiming in‘ is acceptable only during the instructional climax of the lesson in school“ (Cazden 1968, S. 439).

Wer von der Lehrperson aufgerufen wird, erhält nicht nur das Rederecht, sondern ihm/ihr wird eine Verpflichtung zu einem Unterrichtsbeitrag auferlegt. Von dem/der SchülerIn wird dann ein Unterrichtsbeitrag erwartet und gegebenenfalls als so genannte „mündliche Leistung“ bewertet, Unterrichtsbeiträge können jedoch auch falsch sein und damit möglicherweise das Gegenteil einer guten Bewertung erzielen. Meist signalisieren SchülerInnen Interesse an Unterrichtsbeiträgen, indem sie sich per Handzeichen melden. Dabei ist die Aufmerksamkeit der Lehrpersonen und der Klassenöffentlichkeit ein knappes Gut, aufgrund der spezifischen Organisation von Unterricht *können* nicht alle drankommen, aufgrund der spezifischen Leistungsanforderung der mündlichen Mitarbeit *sollten* sich jedoch alle aktiv am Unterrichtsgespräch beteiligen. Dieses Spannungsverhältnis führt zu einer Konkurrenz um Redeanteile. Bereits Mazeland (1983, S. 183) weist darauf hin, dass die SchülerInnen um die Aufmerksamkeit der Lehrpersonen konkurrieren und in diesem Konkurrenzkampf über Strategien der

Selbstausswahl verfügen, beispielsweise indem sie sich selber ermächtigen und sprechen, ohne dazu explizit aufgerufen zu sein (vgl. auch Sacher 1996). Diese Strategien werden oftmals von den Lehrpersonen im Nachhinein legitimiert, indem der Beitrag zur Fortführung des Unterrichts aufgegriffen wird. Dabei geht es um mehr als um einen fachbezogenen Dialog. So betonen Kalthoff und Falkenberg die Mehrdeutigkeit der Lehrerfrage: „Sie ist ein Mittel zur Überprüfung, zur Erzeugung von Aufmerksamkeit und zur Stimulierung des Gesprächs“ (Kalthoff/Falkenberg 2008, S. 914; auch Mehan 1979).

Untersuchungen zum Klassenmanagement weisen auf die Bedeutung der Gestaltung eines effektiven, zeitnutzenden und sinnstiftenden Unterrichtsgesprächs für die Unterrichtsqualität hin (vgl. Cazden 1968; Richardson/Fallona 2001; von der Groeben 2009). Es existieren in diesem Zusammenhang einige Studien, die Auskunft über die Verwendung der Unterrichtszeit geben und so Rückschlüsse auf die quantitative Verbreitung dieser Interaktionssequenz erlauben. Eine Untersuchung von Gruehn (2004) zur Zeitverwendung im Unterricht an Hauptschulen unterscheidet vier Bereiche: organisatorische Tätigkeiten, disziplinarische Maßnahmen, Schüleraktivitäten und Lehraktivitäten. Gruehn dokumentiert, dass die überwiegende Zeit des Unterrichts für gemeinsame Lehr- und Schüleraktivitäten genutzt wird (44,5%), anzunehmen ist, dass Aushandlungen um das Rederecht einen Teil dieser Zeit einnehmen, eine weitere Differenzierung findet sich in ihrer Studie jedoch nicht. Wie das Rederecht verhandelt wird und welche Funktionen diesen Aushandlungen zukommen, scheint der individuellen Kompetenz der Lehrpersonen überlassen.

Mehrere Untersuchungen weisen auf unterschiedliche Varianten der Handhabung des Aufrufens der Lehrpersonen bei verschiedenen SchülerInnen hin. So zeigen US-amerikanische Studien, dass Lehrpersonen vor allem mit leistungsstarken SchülerInnen interagieren, zusätzlich ist die Qualität der Interaktion eher unterstützend, während bei leistungsschwachen SchülerInnen häufig disziplinarische Aspekte eine Rolle spielen (vgl. Brophy/Good 1976). Krummheuer interessiert sich für die Strukturierungen des Unterrichts durch das lehrergelenkte Unterrichtsgespräch. Er geht davon aus, dass das Aufrufen ein interaktiver Prozess ist, „in dem die beteiligten Personen um ein gemeinsames Verständnis der Situation ringen und die aktuell zu teilenden Bedeutungen aushandeln“ (Krummheuer 2008, S. 98). Unterrichtskommunikation ist in dieser Vorstellung ein Partizipationsmodell und zielt auf einen größeren RezipientInnenkreis als nur jeweils die aufgerufenen SchülerInnen. Die Aufrechterhaltung der Unterrichtskommunikation stützt sich auf drei RezipientInnengruppen: die direkten GesprächspartnerInnen, die aufmerksamen ZuhörerInnen und die „Bystanders“ als nicht direkt Beteiligte. Diese Gruppen sind nicht statisch, sondern die SchülerInnen wechseln flexibel je nach Kontext ihren RezipientInnenstatus. Krummheuer kommt zu dem Fazit, dass das lehrergelenkte Unterrichtsgespräch eine Strategie „der Ermöglichung des Lernens Vieler durch das Tätigwerden Einzelner“ (ebd., S. 108) darstellt. Auch Kalthoff unterscheidet anhand der Lenkung des Unterrichtsgesprächs verschiedene Modi der Zuständigkeiten von SchülerInnen: Einige SchülerInnen sind zuständig für richtige Antworten, einige für die Rekapitulierung und Absicherung des Wissens, während die als leistungsschwach klassifizierten SchülerInnen Auskunft geben, ob sie dem Unterrichtsgespräch noch folgen können (vgl. Kalthoff 2000, S. 442).

Sacher unterscheidet drei verschiedene Ausprägungen der Aufrufstrategie, die rein meldeorientierte, die disziplinierende und meldeorientierte sowie die

abwechslungs- und meldeorientierte. Damit sind sämtliche Strategien auf die Meldungen der SchülerInnen ausgerichtet, sie (die Strategien) laufen darauf hinaus, „die Mitarbeit der Gruppe im Gang zu setzen, zu optimieren und am Laufen zu halten“ (Sacher 1997a, S. 41), pädagogische Erwägungen (wie beispielsweise eine schülerseitige Steuerung des Aufrufens oder das bewusste Aufrufen schüchterner oder schwacher SchülerInnen) stehen dagegen im Hintergrund. Weiter unterscheidet Sacher mit „undeutlicher und sehr kurzzeitiger Meldung, deutlicher und länger andauernder Meldung und aufdringlicher Meldung“ (Sacher 1996, S. 61) verschiedene Intensitätsgrade des Meldens und arbeitet heraus, dass die aufdringliche Meldung besonders bei unerfahrenen Lehrpersonen erfolgreich ist, während SchülerInnen, die sich undeutlich melden, bei erfahrenen wie unerfahrenen Lehrpersonen gleichermaßen nur geringere Chancen haben, aufgerufen zu werden.

Andere Studien deuten darauf hin, dass diese Handhabung keineswegs in der Logik von Unterrichtsführung an sich begründet ist, sondern in je spezifischen Modi der Handhabung. So lassen sich in anderen kulturellen und geografischen Kontexten gänzlich andere Formen der Verteilung des Sprechrechtes feststellen, aus Indien wird von „chorähnlichen“, kollektiven Antworten sämtlicher SchülerInnen auf eine Lehrerfrage berichtet, in Russland kommt es zu langen Passagen des Einzelgesprächs zwischen einzelnen SchülerInnen und der Lehrperson (vgl. Alexander 2000).

Es deutet sich an, dass die Handhabung der Interaktionssequenz Frage-Melden-Aufrufen innerhalb einer erheblichen Variationsbreite realisiert wird. Die zitierten Studien weisen insgesamt auf die implizit ordnende Funktion der Verteilung des Rederechtes hin, das Aufrufen wird als interaktive Praxis gestaltet. Offen bleibt die praxeologische Handhabung des Rederechtes bei der Ordnung von Unterricht. Wie wird Unterricht durch die Verteilung des Rederechtes hergestellt? Welche Handhabungen durch die schulischen AkteurInnen lassen sich finden? Welche Routinen und welche Brüche werden deutlich, welche Praktiken erfüllen welche Funktionen? Welche Modi der Interaktionspraktiken werden sichtbar?

Zur Beantwortung dieser Fragen soll im Folgenden Material aus einem ethnographischen Forschungsprojekt herangezogen werden, in dem u.A. die Handhabung der Verteilung des Rederechtes in den Blick genommen wurde. Anhand der empirischen Ausführungen lassen sich wiederum die eingangs angestellten Überlegungen zum Erkenntnispotential ethnographischer Beobachtungen weiter intensivieren.

4. Forschungsdesign

In dem Forschungsprojekt wurden vier fünfte Klassen in ihrem ersten Jahr an dem für sie neuen Gymnasium „Zimmerbreite“¹ in einer österreichischen Großstadt drei Monate lang mit ethnographischen Methoden begleitet (im September, im Januar und im Juni). Beobachtungen wurden vor allem in Deutsch, textilem und technischem Werken, einem schulspezifischen Fach KoKoKo (Koope-ration, Kommunikation und Konfliktlösung) sowie teilweise in Mathematik, Englisch, Sport und Religion durchgeführt und Lehrpersonen interviewt. Inse-

samt liegen 244 Unterrichtsprotokolle und 54 Interviewtranskripte vor. Abgerundet wurde das Sample durch die Erhebung der Zeugnisnoten, durch zwei Leistungstests, einige Fragebögen für die SchülerInnen und die Analyse von Schulmaterialien wie Flyer, Jahrbuch, Homepage etc. (vgl. Budde/Scholand/Faulstich-Wieland 2006, 2008). Im Zentrum des Forschungsvorhabens standen die Interaktionspraktiken der Lehrpersonen zum Thema Gender. Die Lehrpersonen interessieren vor allem deswegen, weil sie mit Helpser (2008) im Zentrum schulkultureller Auseinandersetzungen stehen. Sie stellen nicht nur die Schnittstelle zwischen den unterschiedlichen schulischen Akteuren dar, sondern verbürgen in ihrem Handeln auch die Verknüpfung der realen, symbolischen und imaginären Ebene von Schulkultur. In diesem Sinne stehen sie im Zentrum pädagogisch-didaktischer Handlungen. Unterricht kann zwar nicht verstanden werden als passive Rezeption der SchülerInnen (wie im klassischen „Nürnberger Trichter“) – medienkulturelle Arbeiten weisen auf den erheblichen Eigensinn der Empfänger im so genannten Encoding-Decoding-Prozess hin (vgl. Hall 2001) – ohne die Lehrperson jedoch ist Unterricht im Allgemeinen und die Praxis der Sprechrechtverteilung im Besonderen nicht denkbar.²

Zur Auswertung der Daten wurde in dem Forschungsprojekt eine Kombination von kodierenden und sequenzanalytischen Verfahren zur Anwendung gebracht. Dabei wurde das Material in einem ersten Schritt einer (Begriffe formulierenden) Kodierung im Hinblick auf Praktiken unterzogen, die sich als relevant für die Fragestellung erwiesen. Die Kodierung orientierte sich dabei an der Verlaufs- und Vollzugslogik der Praktik, sodass längeren Textpassagen unter einem (oder unter mehreren) Begriff(en) zusammengefasst wurden. Anschließend wurden die Passagen thematisch geordnet und in ihrem sequenziellen Verlauf interpretiert, der Ablauf der Praktik selbst blieb erhalten. Zentraler Gedanke ist, dass die Auswertungsstrategie systematisch vergleichend vorgeht, indem materialimmanent nach Übereinstimmungen und Kontrasten gesucht wird. Für das hier bearbeitete Thema implizierte die Vorgehensweise, dass die Dokumente zuerst zum Thema Rederecht codiert wurden. Anschließend wurden die kodierten Stellen sequenziell interpretiert und nach möglichst konträren und möglichst ähnlichen Kontrastfällen gesucht. Zur Analyse des Rederechtes wurde in Deutsch, Mathematik, Englisch und Werken auf die Interaktionsabfolgen zwischen Lehrpersonen und SchülerInnen fokussiert und dabei vor allem auf die Frage, welche SchülerInnen mit welchen Strategien erfolgreich bzw. nicht erfolgreich sind. In wenigen Stunden wurde zusätzlich quantitativ die Häufigkeiten von Beteiligungsstrategien protokolliert.

5. Empirische Ergebnisse

5.1 Rederecht aus Sicht der Lehrpersonen

Wenngleich die Frage des Rederechtes empirisch vernachlässigt wird, hat sie in der Unterrichtspraxis eine hohe Bedeutung. So lautete beispielsweise in zwei der von uns beobachteten Klassen eine zentrale Klassenregel: „Wir wollen im Unterricht immer aufzeigen“. Prominent spielen Gerechtigkeitsargumente eine

wichtige Rolle.³ Lipowsky u.a. (2007) formulieren in diesem Zusammenhang: „Die möglichst gleichmäßige Verteilung von Aufrufen auf alle Schülerinnen und Schüler kann als eine von Lehrpersonen anerkannte Norm betrachtet werden“ (ebd., S. 133). Wiederholt ist in diesem Zusammenhang jedoch beispielsweise von der feministischen Schulforschung auf die ungleiche Verteilung des Rederechtes zwischen Jungen und Mädchen hingewiesen worden. Auch am untersuchten Gymnasium Zimmerbreite wurden Gerechtigkeitsaspekte von mehreren Lehrpersonen eigeninitiiert thematisiert. In unseren Interviews klingt wiederholt die herausragende Bedeutung an, die der Steuerung der Verteilung des Rederechtes für den Anspruch zukommt, den Unterricht (gender-)gerecht zu gestalten. So meint beispielsweise Frau Huber:

„Äh, einfach nur, weil, weil Buben raumgreifender sind, einfach sich mehr Platz verschaffen und einfach sich Aufmerksamkeit verschaffen, deswegen muss ich das als Lehrerin versuchen auszugleichen und auch die Stillen drannehmen, die vielleicht ganz bescheiden im Hintergrund zaghaft aufzeigen äh oder sich vielleicht nicht einmal aufzuzeigen trauen. Und da versuchen bisschen auszugleichen, zum Beispiel.“

Die Lehrerin Frau Huber argumentiert, dass „Buben raumgreifender sind“ und begreift einen Ausgleich der Aufmerksamkeit als eine wichtige Aufgabe, die sie dadurch realisiert, dass sie „auch die Stillen“ drannimmt, die „bescheiden im Hintergrund“ bleiben. Dieser Aspekt wird in unseren Interviews gleich von mehreren Lehrpersonen in ähnlicher Weise angesprochen. Gleichzeitig deutet sich hier etwas an, von dem später noch einmal die Rede sein wird, das Aufrufen derjenigen, „die sich nicht einmal aufzuzeigen trauen“. Der Lehrerin kommt somit das Recht zu, auszuwählen – und zwar nicht nur unter denjenigen, die sich melden, sondern prinzipiell unter allen SchülerInnen. Dies Recht resultiert nicht einfach daraus, dass sie die Lehrerin *ist*, sondern durch den Vollzug des Aufrufens entwirft und festigt sie ihre soziale Position im Kontrast zu denen der SchülerInnen – sie *wird* Lehrerin in dem Maße, wie sie über die Möglichkeit verfügt, statusdifferente Handhabungen des Rederechtes unhinterfragt anzuwenden. Auch andere von uns interviewte Lehrpersonen reklamieren das Recht (und bisweilen auch die Verpflichtung), ohne Melden aufzurufen. Herr Jason, ein Kollege von Frau Huber, gibt im Interview an, sich zu bemühen, die je spezifische Interaktionssequenz gerecht zu gestalten, indem er nicht immer denjenigen das Rederecht erteilt, „die dringlich aufzeigen“, wie er im Interview seine Strategie beschreibt.

Deutlich wird in den Interviewauszügen, dass in der scheinbaren Routinehandlung Frage-Melden-Aufrufen unterschiedlichen Kriterien der Handhabung zum Tragen kommen können. Damit steht die Verteilung des Rederechtes aber in einer ambivalenten Doppelstellung, denn einerseits soll eine „gerechte“ Steuerung des Unterrichtsgesprächs gewährleistet sein, andererseits kann dies in der Praxis zu scheinbar „ungerechten“ Handlungen führen. Zusätzlich entscheidet die Aktivität der SchülerInnen beim Melden und Drankommen wesentlich über die Note zur mündlichen Mitarbeit und ist insofern ein wichtiges Instrument, um Leistungsdifferenzen zu markieren. Wie wird die Verteilung des Rederechtes nun im Unterricht gehandhabt?

5.2 Modus Routine: Frage-Melden-Aufrufen

In unseren ethnographischen Beobachtungen lässt sich die Regelmäßigkeit bei der Verteilung des Rederechtes im Unterricht in Form einer einfachen Frage-Melden-Aufrufen Abfolge an vielen Stellen nachzeichnen. Ein kurzer Protokollauszug schildert dieses routinierte Vorgehen:

„Auf die nächste Frage von Herrn Schröder melden sich Nicole und Heidi, Heidi kommt dran. Für die nächste Frage melden sich viele SchülerInnen (u.a. Franka, Heidi, Suse, Elias, Edina). Edina darf lesen. Sie beginnt.“

Der Lehrer Herr Schröder stellt eine Frage, woraufhin sich zwei Schülerinnen melden, der Lehrer wählt Clara aus. Bei der nächsten Frage melden sich mehrere SchülerInnen (nur zum Teil die Gleichen wie bei der vorherigen Frage), auch hier wählt der Lehrer eine Schülerin aus, die ohne Zögern mit der Umsetzung (auch auf der körperlichen Ebene) der gestellten Aufgabe „Lesen“ beginnt. Die sozialen Positionen sind klar, die Verteilung des Rederechtes funktioniert reibungslos. Körperliche Handlungen jenseits des Meldens und des Lesens sind nicht protokolliert, die Körper sind auf den reibungslosen Vollzug der Regelmäßigkeit der Abfolge ausgerichtet. Solche Interaktionsrituale finden sich zuhauf in jeder Unterrichtsstunde. Sie können deswegen als eines der grundlegenden Interaktionsmuster zur Ordnung von Unterricht identifiziert werden, um Kommunikation in institutionellen Kontexten zu organisieren. Es handelt sich im schatzkis'schen Sinne in der Tat um einen „nexus of doings and sayings“, um kleinste soziale Einheiten, deren Funktion es ist, unterrichtliche Ordnungen herzustellen. Im Laufe der Analyse des Materials verdichten sich diese Beobachtungen in zahllosen Wiederholungen, sodass ich einen spezifischen Interaktionsmodus identifizieren möchte, den *Modus Routine*. Interaktionen im Modus Routine ermöglichen Aussagen über feldimmanente Strukturen und Ordnungen. Dieser Modus gilt nicht nur für das Rederecht, sondern kann generell für ethnographische Beobachtungen von Praktiken angenommen werden. Der Stellenwert unterschiedlicher unterrichtlicher Praktiken wird erst in ihrer Routine deutlich, die Praxis des Lobens für Unterrichtsbeiträge im lehrerzentrierten Unterrichtsgespräch (vgl. Kalthoff 2000) wäre ein anderes Beispiel.

Der Modus Routine bedeutet jedoch nicht, dass die Interaktionssequenz immer auf die gleiche Weise gehandhabt wird, es existieren vielmehr unendlich viele Variationen. Interessant ist beispielsweise, wie zustande kommt, wer aus der Gruppe der sich Meldenden ausgewählt wird, denn Melden ist nicht gleich Melden, durch Varianten der „aufdringlichen Meldung“ (Sacher 1996, S. 61) beispielsweise stehen den SchülerInnen Möglichkeiten zur Verfügung, die Wahrscheinlichkeit des Drankommens zu beeinflussen, offensive Gesten oder Rufe erhöhen beispielsweise die Chance.

„Herr Mayr fragt, wer die Aufgabe an der Tafel lösen möchte, es melden sich ca. sieben Schülerinnen und auch Holger, der aufgestanden ist und seinen Arm soweit es geht nach oben streckt, er darf dann an die Tafel.“

Holger möchte gerne die Aufgabe an der Tafel lösen. Um diese Absicht zu unterstreichen, streckt er nicht nur den Arm in die Höhe, wie es ansonsten geschieht, sondern er steht auf und vergrößert damit – effektiv – seine Sichtbarkeit. Um in der Konkurrenz um die knappen Zeit- und Aufmerksamkeitsressourcen im Unterricht erfolgreich zu agieren und in der Gruppe der Meldenden

aufzufallen und ausgewählt zu werden, braucht es die Aufmerksamkeit der Lehrpersonen, die durch zusätzliche körperliche Praktiken erreicht werden kann. Auch verbale Unterstützungen der Meldung dienen dem gleichen Zweck.

„Markus ruft beim Melden häufig ‚Ich‘ oder macht Geräusche. Diese Taktik ist erfolgreich, er wird öfters drangenommen. Karl verfährt ähnlich, auch erfolgreich.“

Markus und Karl sind im Mathematikunterricht erfolgreich in ihren Strategien, dass Rederecht zu erhalten, indem sie ihr Melden durch verbale und akustische Mitteilungen erweitern. Formal chargiert diese Form der Aufmerksamkeitswerbung an den Grenzen des Legitimen, denn durch das Rufen des Wortes „Ich“ verletzt Markus die Regel, dass der Lehrer das Rederecht innehat und dies zuteilen darf. Allerdings kann die Wahrnehmbarkeit des Meldens durch den körperlichen Vollzug auch minimiert werden:

„Immer wieder stellt der Lehrer Herr Mayr Fragen zur Geographie. Mehrere SchülerInnen beteiligen sich kaum. Manchmal melden sich auch Andrea und Editha. Allerdings stellen sie nur den Ellenbogen auf den Tisch und heben den Unterarm, sodass der Lehrer das nicht sehen kann.“

Andrea und Editha melden sich, indem sie den Ellenbogen auf dem Tisch abstützen. Diese Art des Meldens erscheint dem Protokollanten offensichtlich ungewöhnlich, dann in anderen Fällen wird nicht protokolliert, mit welchen körperlichen Praktiken sich die SchülerInnen melden. Hier führt der körperliche Vollzug des Meldens dazu, dass der Fingerzeig der beiden Schülerinnen übersehen wird. Sie erhalten durch ihre Praktik den Anschein einer Beteiligung aufrecht, allerdings nicht in erster Linie vor Herrn Mayr oder der Klassenöffentlichkeit, sondern vor allem vor sich selber.⁴ Das Melden dient nicht der Markierung des Wunsches, aufgerufen zu werden, sondern kann beispielsweise in jenen Fällen zur Legitimation der Unterrichtsbeteiligung herangezogen werden, in denen Herr Mayr mit negativer Konnotation darauf hinweisen würde, dass sich Andrea und Edith nicht beteiligen und beide entgegen könnten, dass sie sich gemeldet haben. Die Funktion des „undeutlichen Meldens“ (Sacher 1996, S. 61) kann in diesem Falle in einer Art „Simulation der Beteiligung“ gesehen werden, der Eigenlogik der Interaktionssequenz wird sich nicht verweigert, sie wird aber in individuelle Handhabungen transformiert.

Die Interaktionssequenz Frage-Melden-Aufrufen – so lassen sich die vielfältigen Beobachtungen bis hierher zusammenfassen – ist kleinster inkorporierter Teil einer selbstläufigen Routine, welche den Unterrichtsfluss stabilisiert. Das „Spiel an den Grenzen“ der Sequenz trägt zu einer flexiblen Handhabung der Meldepflicht bei. Sie (die Flexibilität) erscheint somit geradezu als Grundlage für die Stabilität, die Ordnungsfunktion ist also nicht schematisch (und muss entsprechend auch nicht schematisch durchgesetzt werden, solange der Unterricht „läuft“), sondern dient der Herstellung von Unterricht. Bezogen auf die eingangs aufgeworfene Frage nach der Erkenntnisgenerierung lässt sich festhalten, dass der Modus Routine Generalisierungen durch die Beobachtungen von Varianten der Wiederholung ermöglicht.⁵

5.3 Modus Bruch: Beiträge ohne Melden

Allerdings lassen sich im Unterrichtsalltag ebenfalls Durchkreuzungen dieser Interaktionsroutine beobachten, indem die Meldepflicht von den SchülerInnen oder Lehrpersonen ausgesetzt wird. Die Praktiken sind in solchen Situationen gerade nicht selbstläufig, sondern in ihrer Routine gestört und zur Aushandlung aufgerufen. So weisen Kalthoff und Falkenberg beispielsweise darauf hin, dass die asymmetrische Strukturierung des Unterrichts in den Hintergrund treten kann, wenn Schüler ihrerseits Fragen stellen und damit die Richtung des Unterrichtsgesprächs mitbestimmen (vgl. Kalthoff/Falkenberg 2008, S. 912). In unserer Studie zeigen sich weitere Strategien, mit denen die SchülerInnen den Ablauf der routinierten Sequenz durcheinander bringen. Ein weitgehender Regelbruch kann beispielsweise sein, wenn die Beteiligten dazwischen rufen, ohne dass sie sich vorher gemeldet haben. Wird die Melderegeln in dieser Weise übertreten, weisen die Lehrpersonen manches Mal explizit darauf hin, wie das folgende Beispiel zeigt:

„Ann, die etwas rein gerufen hatte, wird ermahnt. Sie meldet sich dann, kommt dran und wird von Frau Jablonka dafür gelobt, dass sie sich nun gemeldet habe.“

Ann beteiligt sich mit einem Wortbeitrag am Unterrichtsgeschehen. Da sie sich das Rederecht angeeignet hat, ohne die Erteilung durch die Lehrerin abzuwarten, wird sie von Frau Jablonka dafür ermahnt. Die Interaktionsroutine stoppt, der Unterrichtsfluss ist kurz unterbrochen. Sofort zeigt Ann eine Verhaltensmodifikation und meldet sich, sie signalisiert damit Einverständnis mit der Regel. Frau Huber erteilt ihr dann das Wort, gibt ihr eine „zweite Chance“ und lobt sie anschließend, jedoch nicht für den Inhalt der Äußerung, sondern für ihre Verhaltensmodifikation. Paradox ist, dass sie für die Einhaltung einer Regel ein Lob erhält, während andere SchülerInnen, die ohne vorherigen Regelbruch durch Melden das Rederecht erhalten, dafür nicht gelobt werden. Positiv beurteilt wird also die Besserung, nicht das Einhalten der Regel an-sich. Dies verweist auf die ordnende Funktion, welche der Verteilung des Rederechtes und der damit zusammenhängenden Meldepflicht immanent ist, denn die Wiederholungsaufforderung von Frau Jablonka dient in erzieherischer Weise der (körperlichen) Einschreibung der Regel und nicht dem Fortgang des Unterrichtsgesprächs. Hier werden konkurrierende pädagogische Prinzipien deutlich: Unterricht vs. Disziplinierung; Regelorientierung vs. Fachorientierung; Erziehung vs. Bildung. Vor allem die Abgrenzung von sozialen Ordnungen des Unterrichts gegenüber anderen sozialen Ordnungen außerhalb des Unterricht steht im Vordergrund und wird zugunsten von Regelorientierung und Erziehung aufgelöst. Auch andere Lehrpersonen pochen darauf, dass sich die SchülerInnen melden, wenn sie das Rederecht erhalten möchten:

„Herr Hasloh sagt, es gäbe Spielregeln, die hätten sie doch sicher in der Volksschule auch schon gehabt. Claus ruft: ‚Ja, viel essen hat die Lehrerin immer gesagt‘. Herr Hasloh: ‚Claus, kann ich dich bitten, dich immer zu melden. Spaß ist okay, aber nicht immer‘. Er führt länger aus, dass es nicht schlimm sei, wenn man mal einen Spaß mache.“

Auch in diesem Beispiel ist die Handhabung ambivalent, der Lehrer mahnt Claus zwar an die Einhaltung der Regel, der Inhalt des Gesagten spielt keine Rolle. Denn Claus' Beitrag wäre, selbst wenn er das Rederecht formal korrekt

erhalten hätte, zweifelsohne provokativer Natur, indem er eine offensichtlich absurde Spielregel nennt. Dass es den Lehrpersonen in beiden Beispielen nicht um den Inhalt des Gesagten geht, sondern darum, die Einhaltung der Frage-Melden-Aufrufen-Regel durchzusetzen, verweist darauf, dass das Rederecht auch die Funktion hat, die sozialen Positionen LehrerIn und SchülerIn herzustellen. Im Gegensatz zum Modus Routine lässt sich an dieser Stelle ein weiterer Modus von Praktiken identifizieren, nämlich der *Modus Bruch* mit Interaktionsroutinen. Die Regelförmigkeit der Interaktionssequenz wird ausgesetzt, erzieherische Aspekte treten in den Vordergrund, die Routine wird unterbrochen, das Thema kurzfristig gewechselt. Ausgehandelt wird dabei die Herstellung schulischer Ordnung im Gegensatz zu anderen sozialen Ordnungen. Zu den schulischen Ordnungen wiederum zählt prominent das Melden als körperliches Signal zur Beantragung des Rederechtes (vgl. Wenzl 2010). Die Markierung als gravierender Bruch liegt darin begründet, dass nicht nur die Melderegulierung durch den Zwischenruf von Claus unterbrochen ist, sondern auch die Unterrichts-routinen. Für die eingangs aufgeworfene Frage, wie aus ethnographischen Beobachtungen generalisierbare Erkenntnisse generiert werden können bedeutet dies, dass Praktiken im Modus Bruch gerade dadurch deutlich werden, dass die Routine ausgesetzt und irritiert ist und dadurch offengelegt und prekär wird. Dabei ist nicht transparent, wann ein Dazwischenrufen ohne Melden geahndet wird. In welchem Falle das Dazwischenrufen als störend markiert wird und in welchen Fällen als richtiger Beitrag, der den Fortgang des Unterrichts sichert, (und wann einfach ignoriert) hängt dabei – so zeigt unser Material – von unterschiedlichen Faktoren ab.⁶ So spielt beispielsweise der Unterrichtsstil eine Rolle, erfolgreich sind SchülerInnen mit dem Dazwischenrufen ohne Melden eher dann, wenn die Lehrpersonen prozess- und nicht regelorientiert unterrichten. Weiter spielt auch die Einschätzung des Lernklimas eine Rolle. Ein zentraler Befund ist, dass Lehrpersonen, die für mehr Disziplin in ihren Klassen sorgen wollten, neben dem Insistieren auf Pünktlichkeit die wiederholte Markierung der Meldepflicht als zentrales Feld für die Durchsetzung eines regelgeleiteten Unterrichts ansehen und auf diese Weise über das Melden Ordnung (wieder-)herstellen – eine solche Anwendung entzieht der Interaktionssequenz ihre oben (Kap. 4.2) herausgestellte Flexibilität und setzt die schematische Durchsetzung der Regelbefolgung über den Unterrichtsverlauf. Gleiches gilt für die ersten Stunden in einem neuen Schuljahr, auch hier sind viele Lehrpersonen sehr penibel darauf bedacht, die Melderegulierung durchzusetzen. Die Funktion ist in solchen Fällen vor allem im disziplinarischen Bereich angesiedelt. Zumeist aber liegt die differentielle Handhabung des Regelbruchs durch Dazwischenrufen im Interesse der Lehrpersonen am Fortgang des Unterrichts selbst begründet, entscheidend ist, ob der Beitrag den Unterricht voranbringt (und so eine explizite Markierung des Bruchs den Verlauf der Themenerarbeitung unterbrechen würde).

Auch Lehrpersonen weichen in manchen Situationen von der Melderegulierung ab. Nicht immer werden SchülerInnen aufgerufen, die sich gemeldet haben, sondern in manchen Situationen auch gerade jene, die sich nicht gemeldet haben, dies stellt gleichsam aus LehrerInnenperspektive das Gegenstück zur eigenmächtigen Aneignung des Rederechtes der SchülerInnen ohne vorheriges Melden dar. Dies kann zum einen der Fall sein, wenn sich niemand meldet und der Fortgang des Unterrichts in Gefahr ist (vgl. Helsper 2009). Das Aufrufen von leistungsstarken SchülerInnen, bei denen die Lehrpersonen zu Recht vermuten können, dass diese die (für den Unterrichtsverlauf) richtigen Beiträge bringen,

dient in diesen Fällen der Aufrechterhaltung des Unterrichts (vgl. Kalthoff 2000; Krummheuer 2008). Häufiger jedoch werden gerade SchülerInnen aufgerufen, die sich sonst nicht melden, wie dies Frau Huber im zitierten Interview beschrieben hat. Zum einen sind SchülerInnen davon betroffen, bei denen die Lehrpersonen den Eindruck haben, dass sie sich nicht genug beteiligen.

„Als sich wieder einmal nur einige der Jungen melden sagt Herr Claasen, dass er jetzt erst mal warten möchte, weil die Mädchen in den letzten Reihen noch nicht viel gesagt haben. Tatsächlich melden sich dann einige. Lilli kommt dann dran. Im Verlauf der Stunde beteiligt sich Edina zunehmend. Insgesamt kommt im Lauf der Stunde viermal Edina, zweimal Ingrid, dran.“

In diesem Beispiel unterbricht der Lehrer Herr Claasen die ritualisierte Form der Erteilung des Rederechtes. Er markiert anhand von räumlichen Kriterien eine Zone der geringen Unterrichtsbeteiligung in den letzten Reihen und fordert die dort sitzenden Schülerinnen auf, sich zu melden, er eröffnet einen Raum, der es ihnen ermöglichen soll, sich – befreit vom Konkurrenzkampf um die Aufmerksamkeit beim Melden – zu beteiligen. Das Nicht-Melden wird paradoxerweise nun für kurze Zeit zum Kriterium für das Aufrufen des Lehrers. Allerdings ist dieser Raum nicht unriskant, denn er erhält den Charakter einer Bühne, auf der nun für eine kurze Zeit das Stück „Beiträge der letzten Reihen“ zur Aufführung kommt. Der Lehrer markiert eine Zäsur, er „möchte erst mal warten“. Ein für den Unterricht ungewöhnlicher Vorgang, in der Regel wird im Unterricht nicht gewartet, sondern gelernt. Das Warten erfordert ein Ende durch Aktivität der SchülerInnen. Die nun folgenden Beiträge einiger Mädchen finden statt im Zentrum gesteigerter Aufmerksamkeit der Klassenöffentlichkeit. Dies mag vom Lehrer als Unterstützungsleistung angelegt sein, sollten die Schülerinnen allerdings tatsächlich nichts zum Unterrichtsgespräch beizutragen haben, würden sie es riskieren, sowohl in Bezug auf die Fachinhalte als auch auf der eröffneten Bühne zu scheitern. Meldet sich jedoch keine von ihnen, dann entfaltet die Bühne ihre eigene Logik, dies können Sanktionierungen, Bestätigung von Annahmen des Lehrers über die Schülerinnen u.ä. sein.⁷ In dem hier protokollierten Beispiel kann diese Gefahr abgewendet werden. Einige melden sich nun tatsächlich, bei Edina führt die Interaktion im weiteren Gang der Stunde dann sogar zu nachhaltigen Effekten. Die Interaktionspraktik entfaltet ihren ganz eigenen sozialen „Zugzwang“, einmal aufgerufen, sind die SchülerInnen zu unmittelbaren Reaktionen aufgefordert.

Zum anderen werden SchülerInnen ohne vorheriges Melden aufgerufen, wenn es um Disziplinierungen geht.

„Peter unterhält sich leise mit Max. Frau Stenzel stellt eine Frage: ‚Alle überlegen [...], auch der Peter! [...] Peter, ich warte auf eine Antwort von dir‘.“

Die Lehrerin Frau Stenzel stellt eine Frage (ob sich andere SchülerInnen melden ist nicht protokolliert) und fordert alle auf, zu überlegen. Dann wird „der Peter“ persönlich adressiert, auch er möge überlegen. Intendiert ist damit die Unterbindung seines Gespräches mit dem Nachbarn, das Aufrufen geschieht in disziplinierender Absicht. Dass Peter dabei das Rederecht erhält, wird erst in dem Moment deutlich, in dem die Lehrerin Peter darauf hinweist, dass sie auf seine Antwort wartet. Durch die persönliche Adressierung soll im Falle des disziplinierenden Aufrufens die Aufmerksamkeit des adressierten Schülers/der adressierten Schülerin wieder zur Lehrperson gelenkt werden. Dies impliziert auch

eine körperliche Neuausrichtung der derart angerufenen SchülerInnen. Anstatt zu tuscheln soll Peter sich am Unterricht beteiligen. Diese Aufforderung ist insofern paradox, als dass die Lehrerin vermuten kann, dass Peter aufgrund seiner Gespräche mit dem Nachbarn nicht wird antworten können, ein Unterrichtsbeitrag also eher nicht zu erwarten ist. Zusätzlich wird Peters Tuscheln auf der Ebene der Leistungserbringung zu einer mündlichen Fehlbeteiligung. Für Frau Kick wiederum sind in der Situation erzieherische Aspekte relevanter als die Wissensvermittlung, die unterbrochen wird. Auch in diesem Beispiel geht die Verleihung des Rederechtes über rein fachbezogene Funktionen hinaus und dient der Markierung von schulisch Relevantem (die LehrerInnenfrage) gegenüber schulisch Irrelevanten (das Gespräch mit dem Nachbarn). Zentral ist in diesen Beispielen die Fokussierung Disziplinierung und Erziehung.

Sowohl beim Dazwischenrufen der SchülerInnen als auch beim Aufrufen ohne vorherige Meldung der SchülerInnen wird die Logik der Interaktionen gerade nicht in Routinen, sondern im markierten Bruch mit den Routinen deutlich. Wesentliches Kennzeichen des Bruchs ist, nicht routiniert zu sein, sondern eine singuläre Ausnahme. Die Unterscheidung zwischen Zufälligkeit und Bruch liegt also in der Reaktion des Feldes selbst begründet. Erst wenn eine singuläre Praktik wahrnehmbare Effekte zeigt – wenn also die Routinen durchkreuzt sind – kann auf eine für die Ordnung des Unterrichts bedeutsame Praktik geschlossen werden.

6 Rederecht als ambivalente Praktik zwischen Routine und Bruch

Der Interaktionssequenz Fragen-Melden-Aufrufen kommt als kleinste soziale Einheit eine grundlegende Funktion bei der Ordnung von Unterricht zu: Normen werden verhandelt, Wissen abgefragt, körperliche Handlungen ausgerichtet. Deutlich wird dabei, dass die Lehrpersonen für sich einen anderen Umgang mit der Melderegel reklamieren als sie für die SchülerInnen geltend machen. Sowohl beim Fragen-Melden-Aufrufen als auch beim Aufrufen-ohne-Melden behalten die Lehrpersonen die Möglichkeit der Auswahl, sie bestimmen, wer sprechen darf und wer nicht. Zwar können die SchülerInnen den Auswahlprozess beeinflussen, indem sie ihr Melden durch Rufe unterstreichen oder durch Nicht-Melden signalisieren, dass sie nicht drankommen möchten. Dieser Schutz ist aber kein vollständiger, denn den Lehrpersonen kommt augenscheinlich das Recht zu, genau diese SchülerInnen zu adressieren und dann unter ihnen auszuwählen. So werden die sozialen Positionen SchülerIn und LehrerIn hergestellt und als konträr entworfen, denn wie McHoul (1978) anmerkt, ist Lehrperson, wer das Rederecht vergeben darf, SchülerIn hingegen ist, wer das Recht erst erhält. Die Lehrpersonen verteilen das Rederecht – vor allem den eigenen Ansprüchen sowohl an Gerechtigkeit als auch an dem Fortgang des Unterrichts gleichermaßen verpflichtet. Die SchülerInnen empfangen das Rederecht (oder eben nicht), sie müssen die intransparenten Regeln mehr oder weniger einhalten. Dieser Befund stützt die Erkenntnisse früherer internationaler Studien. So meint Atkinson: „The patterns of turn-talking and rights to speak in classrooms

[...] display the asymmetry of such interactional settings. The situated rules of talk embody the differential distribution of power and authority“ (Atkinson 1988, S. 448; auch Mehan 1979). Außer dem pädagogisch unterfütterten Hinweis auf (Geschlechter-)Gerechtigkeit finden sich in unseren Interviews und Beobachtungen kaum explizite Erklärungen, wieso das Aufrufen in der jeweils gewählten Form funktioniert, den SchülerInnen muss dieses Verfahren deswegen tendenziell unklar bleiben (vgl. Sacher, 1997b; zu Leistung auch Lipowski u.a. 2007, S. 137–139). Die Intransparenz unterstützt und produziert gleichzeitig die asymmetrische Anordnung der sozialen Positionen SchülerIn und Lehrperson und dient der Kontrolle der Aufmerksamkeit. Die tendenzielle Undurchschaubarkeit schürt die Konkurrenz, da es in unseren Beobachtungen keine explizierten (und damit einklagbaren) Regelungen der Auswahl gibt.

Allerdings ist diese Asymmetrie der sozialen Positionen SchülerIn und Lehrperson keine hierarchische „Einbahnstraße“. Denn erstens kann die Ausdeutung, was das Einhalten von Regeln angeht – wie gezeigt – durch körperliche und verbale Zusatzaktivitäten variieren, wenngleich die SchülerInnen den Rahmen nicht verlassen können, ihre Interaktionen sind reaktiv. Die mündliche Mitarbeit ist weniger von dem Engagement der SchülerInnen abhängig, als vielmehr von der interaktiven Ausdeutung dieses Engagements. Zweitens bedeutet die Tatsache, dass das Engagement der SchülerInnen reaktiv ist, nicht, dass diese der Verteilung des Rederechtes als passive EmpfängerInnen gegenüberstehen. Sie können vielfältige Strategien der gekonnten Handhabung ihrer mündlichen Mitarbeit zur Anwendung bringen, beispielsweise in Form von „aufdringlichen Meldungen“ oder aber der Beteiligungssimulation. Breidenstein (2006) wiederum berichtet von Praktiken der ökonomischen Kalkulation des Engagements, eine systematisierende Analyse steht allerdings noch aus.

Die in der Ordnungsfunktion der Meldepflicht angelegte „Verkörperung“ soll unter anderem für die körperliche Ausrichtung der SchülerInnen auf einen spezifischen und regelgeleiteten Modus der Teilnahme am Unterricht sorgen. Darin liegt für die SchülerInnen eine Ambivalenz: So sind sie aufgefordert, sich mit Beiträgen zu beteiligen, andererseits ist die Aufmerksamkeit der Lehrpersonen ein knappes Gut. Die Ausrichtung der Körper provoziert geradezu den Regelübertritt, denn die mit der mündlichen Beteiligung gleichzeitig einhergehende Konkurrenz um Aufmerksamkeit und Sichtbarkeit des Engagements erfordert, sich von den anderen SchülerInnen abzusetzen und führt zu den unterschiedlichen Varianten der körperlichen oder sprachlichen Erweiterung des Meldens, oftmals an der Grenze zwischen legitimen und illegitimen Verhalten. Die Aufmerksamkeitsökonomie und die Konkurrenz Vieler um begrenzte Mitwirkungsmöglichkeiten verlangt von den SchülerInnen Widersprüchliches, zum einen sollen sie Mitarbeit signalisieren, zum anderen sollen sie dies wohlgeordnet tun, die Grenze zum Stören ist schmal. Damit wird deutlich, dass Lehrpersonen und SchülerInnen der Interaktionssequenz unterschiedliche Bedeutung beimessen können.

Für Lehrpersonen steht „doing class“ in Form der erzieherischen Herstellung von Arbeitsatmosphäre sowie der Regulierung des fachbezogenen Diskurses im Vordergrund. Neben dem Fortgang des Unterrichts sind es vor allem erzieherische Aspekte, die verhandelt werden (vgl. Hinkel 2006). Es geht nicht nur um die Organisation der Vermittlung fachlicher Wissensbestände im Unterrichtsgespräch, in herausragender Weise wird ebenfalls ausgehandelt, welche unterrichtlichen Spiel- und Sprechregeln gelten sollen. Damit werden spezifische schulische

Ordnungen thematisiert und in Kraft gesetzt. Aus diesem Grund werden in solchen Situationen SchülerInnen auch für die Einhaltung der Regeln gelobt und nicht für die Inhalte der Beiträge, denn beides stellt eine Leistung im Sinne der Herstellung und Ordnung von Unterricht dar. Immer wieder „schiebt“ sich die erzieherische Folie vor die fachlichen Aspekte und dominiert die Handhabung. Bei einer Reihe von SchülerInnen treten neben das ‚doing pupil‘ (also dem Verhalten gemäß der Erwartungen der Lehrpersonen gleichsam als Pendant zum ‚doing class‘) andere Formen der Bearbeitung der Melderegeln. Diese möchte ich heuristisch als ‚doing peers‘ bezeichnen und fasse damit Praktiken wie beispielsweise provozierendes Unterlaufen der Melderegeln, welches der individuellen Performanz auf der Bühne Unterricht vor den Augen der MitschülerInnen als ZuschauerInnen dient. Die Unterrichtsbeteiligung von SchülerInnen ist eingespannt in einen Zwiespalt zwischen ‚doing pupil‘ als ‚Schülerjob‘ (vgl. Breidenstein 2006; auch Breidenstein/Jergus 2008, S. 130) und Varianten des ‚doing peers‘. Beim Rederecht kommt es regelmäßig dazu, dass SchülerInnen gegen die Ordnung des Unterrichtes verstoßen, gerade weil sie – im Sinne von ‚doing student‘ – erfolgreich Unterrichtsbeiträge platzieren wollen. Denn die disziplinarische Intervention von Lehrpersonen verschiebt dies auf die Ebene von ‚doing peers‘, da die Disziplinierung erstens auf der erzieherischen Ebene durch die Lehrperson ein Signal an die MitschülerInnen (als ZuhörerInnen und als ‚Bystanders‘, vgl. Krummheuer 2008) darstellt und zweitens bei den SchülerInnen als riskante Praktik Anerkennung positive Beachtung finden kann. Das beschriebene ‚Spiel an den Grenzen‘ erscheint neben dem Modus Bruch und dem Modus Routine als spezifische Bearbeitungsvariante des Spannungsfeldes von ‚doing pupil‘ und ‚doing peers‘ und verknüpft darin die beiden Modi Routine und Bruch.

Die Sequenz Frage-Melden-Aufrufen funktioniert größtenteils selbstläufig und unbewusst bis in den körperlichen Vollzug des Meldens hinein. Dies bestätigt sich unabhängig von dem jeweiligen Fach, welches unterrichtet wird, spezifische fachkulturelle Ausdeutung der Interaktionssequenz lassen sich mit unserem Material nicht dokumentieren. Allen UnterrichtsakteurInnen scheint das Spiel der Routinen klar und geläufig. Nur im Falle gravierender Verletzungen wird die Regeleinhaltung angemahnt. Bei der Verteilung des Rederechtes sind – so zeigt die Empirie – die Brüche zumeist geringer Natur, nach der kurzen Markierung einer Zäsur arbeiten Lehrpersonen und SchülerInnen zügig daran, die Routine der Abfolge Fragen-Melden-Aufrufen wiederherzustellen. Denn solange die Routine des Unterrichtsgesprächs nicht gestört wird (solange sozusagen ‚alles seinen Gang geht‘), können kleinere Regelverstöße ignoriert werden. Sind die Regelverstöße allerdings beispielsweise provokativer Natur, wird das Unterrichtsgespräch gestört, da sowohl die Melderegeln als auch die Unterrichtsroutine verletzt sind (vgl. Sacher 1997a).

Für die Ordnung von Unterricht bedeutet dies, dass die impliziten Routinen nicht starr und schematisch angewendet werden, sondern flexibel in einem Spektrum von Variationsmöglichkeiten. *Die Melderegeln sind somit keine statische Grenze zwischen legitimen und illegitimen Verhalten, sondern eine Zone der praktischen Ausgestaltung von Routinen. Die flexible Handhabung der Melderegeln scheint eigentlicher Charakter der Interaktionssequenz zu sein.*

Aus praxeologischer Perspektive – so lässt sich summieren – dient die spezifische Verteilung des Rederechtes der Ordnung von Unterricht, indem alle drei eingangs skizzierten Differenzlinien (vgl. Kolbe u.a. 2008) bearbeitet werden: erstens wird eine unterrichtliche Sprechordnung im Gegensatz beispielsweise

zu den spontanen Sprechordnungen in Peer-Groups verhandelt, zweitens werden die sozialen Positionen Lehrperson und SchülerInnen hergestellt und drittens dient das Aufrufen dazu, unterrichtliches im Gegensatz zu nicht-unterrichtlichem Wissen anzusprechen.

Wie die empirischen Beispiele zeigen, ermöglicht die Teilnahme im Feld Interaktionspraktiken in unterschiedlichen Modi wahrzunehmen und auf diese Weise Erkenntnisse zu generieren. Grob vereinfacht existieren einerseits „Wiederholungspraktiken“, die durch unendliche feine Variationen eine Abfolge routinierter Handlungen hervorbringen, die auf feldspezifische Ordnungsstrukturen verweisen. In einem solchen Verständnis besteht der Unterricht geradezu aus einer Aneinanderreihung von Wiederholungspraktiken. Die spezifischen Interaktionsroutinen werden erst in längerfristigen Vollzügen sichtbar. Andererseits gibt es Situationen, die mit den Handlungsrouninen brechen, für Irritationen (im Feld oder bei den Forschenden) sorgen und in diesem Sinne gerade die gewohnte Handlungsroutine dadurch offen legen, dass die Mitarbeit verweigert und dadurch die Prekarität sozialer Praktiken deutlich wird.

Auf der erkenntnistheoretischen Ebene zeigen sich mit Bruch und Routine zwei zentrale Modi, in denen Praktiken wirksam und beobachtbar werden. Während der Bruch spektakulär und auffällig ist – und als solches von den Beobachtenden sofort bemerkt werden – verdichtet sich die Routine erst im Laufe der Anwesenheit; die Dauer der Beobachtung hilft den Beobachtenden, herauszufinden, ob die Praktiken zufällig oder routiniert (und damit konstitutiv für die feldspezifischen Ordnungen) sind. Dauer ist dabei weniger als faktische Zeit verstanden (die braucht es auch), sondern als eine Art „Zustand der Sättigung“ für die feldspezifischen Ordnungen. Wenn die Beobachtung routinierter Praktiken – so könnte man formulieren – für die Forschenden selber zur Routine wird, ist eine reflexive Distanzierung vom Feld geboten, da das „going nativ“ ansonsten in eine Art „being nativ“ umschlägt, in ein Aufgehen im Feld.

Bruch und Routine sind dabei nicht als dichotome Gegensatzpaare zu verstehen, sondern als lineare Modi der Handhabung, die sich ergänzen, abwechseln oder widersprechen können, denn der Bruch funktioniert ja nur deswegen als Bruch, weil er mit routinisierten Handlungsabläufen bricht. Aus diesem Grund ist er auch nicht zufällig, die Irritation des Feldes, die Zäsur in den Routinen, die den Bruch ja erst als Bruch markiert, offenbart gerade die routinierte Struktur der Praktiken, deren Selbstverständlichkeit temporär irritiert und außer Kraft gesetzt wird. Somit trifft auch der Bruch Aussagen über die Routinen, Indikator sind die Reaktionen, die mit dem Bruch einhergehen, die markieren, inwieweit die Routinen gestört sind. Besonders deutlich wird dies im „Spiel an den Grenzen“ des Umgangs mit der Meldepflicht, da beide Modi zur gleichen Zeit wirksam sind.

Verbinden lassen sich die beiden Modi in einer praxistheoretischen Perspektive mit Bezug auf Reckwitz (1997, S. 142–146), der die Antinomie zwischen Routinisierbarkeit und Zukunftsungewissheit sozialer Praktiken als wesentliches Merkmal beschreibt und sie unter anderem über die Zeit – d.h. über den *temporalen*, sequenzhaften Verlauf von Praktiken – aneinander bindet. Am Beispiel der Handhabung des Rederechtes wird deutlich, dass hier die Routinisierbarkeit zu überwiegen scheint. Brüche der Ordnung des Aufrufens werden schnell geregelt, der unterrichtliche Verlauf wieder in Kraft gesetzt. Dies mag nicht zuletzt damit zusammenhängen, dass das schulische Feld insgesamt einen hoch verregelten Bereich darstellt, in dem bereits leichten Abweichungen (z.B.

von der Regel, sich zu melden) mit expliziten Sanktionierungen belegt werden können.

Anmerkungen

- 1 Sämtliche Orts- und Personennamen sind anonymisiert.
- 2 Auch in der so genannten Freiarbeit ist der Lehrer relevant, z.B. durch die Themenstellung oder die Beratung.
- 3 Wobei Sacher (1995, 1996, 1997b) zu Recht darauf aufmerksam macht, dass „gerechtes Aufrufen“ in sehr unterschiedlicher Weise verstanden werden kann.
- 4 Möglicherweise liegt diese Form der Reduktion von Sichtbarkeit aber auch in einer vorherigen Enttäuschung über erfolgloses Melden begründet.
- 5 Im Konzept der Iterabilität, wie es bei Butler in Bezug auf queere Interventionen in den Genderdiskurs (1993) Verwendung findet, wird eine ähnliche Denkfigur deutlich, nämlich die Vorstellung, dass die Konstruktion von Wirklichkeit durch die permanente Zitation von Diskursen gleichzeitig zur Verschiebung und zur Stabilisierung beiträgt.
- 6 Anhand von Auszählungen lassen sich unterschiedliche Erfolgsaussichten der Beteiligungsstrategien abschätzen. Knapp $\frac{1}{4}$ aller Kinder beteiligt sich überhaupt nicht am Unterrichtsgespräch, dies sind vor allem Mädchen. Auch andere Studien weisen darauf hin, dass längst nicht alle SchülerInnen im Verlauf einer Unterrichtsstunde aufgerufen werden, da die Lehrpersonen diese übersehen oder, wie Sacher ebenfalls einräumt, nicht aufrufen wollen (Sacher 1995). Weiter gibt es eine kleine Gruppe, die sich nur mit wenigen Beiträgen am Unterricht beteiligt. Andererseits existiert eine größere Gruppe der Klasse, die sich intensiv am Unterricht beteiligt. Die Strategie, Beiträge dazwischen zu rufen, ohne sich gemeldet zu haben, ist häufiger bei Jungen anzutreffen, während Mädchen sich vergleichsweise häufiger melden, ohne aufgerufen zu werden.
- 7 Um das Aufgerufen-Werden zu vermeiden (bei Nicht-Wissen ja eine sinnvolle Strategie), könnte es also effektiver sein, sich – wie Andrea und Editha im oben genannten Beispiel – in einer Weise zu melden, die von der Lehrperson zwar übersehen wird, gleichzeitig aber Teilnahmereitschaft signalisiert.

Literatur

- Alexander, R. (2000): *Culture and pedagogy. International Comparisons in Primary Education*. Oxford.
- Atkinson, P. (1988): *Ethnomethodology: A Critical Review*. In: *Annual Review of Sociology* 14, pp. 441–465.
- Atkinson, P. (1990): *The ethnographic Imagination*. London.
- Bennewitz, H. (2004): *Helenas und Fabiennes Welt. Eine Freundschaftsbeziehung im Unterricht*. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 24 (4), S. 393–407.
- Boer, H. d. (2006): *Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege*. Wiesbaden.
- Breidenstein, G./Jergus, K. (2008): *Doing Pupil among Peers. Ethnographic Observations*. In: Krüger, H-H./Helsper, W./Foljanty-Jost, W. G. /Kramer, R.-T./Hummrich, M. (Hrsg.): *Family, school, youth culture. international perspectives of pupil research*. Frankfurt a.M., S. 115–134.

- Breidenstein, G. (2002): Interpretative Unterrichtsforschung – eine Zwischenbilanz und einige Zwischenfragen. In: Breidenstein, G./Combe, A./Helsper, W./Stelmaszyk, B. (Hrsg.): *Forum Qualitative Schulforschung 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung*. Opladen, S. 11–28.
- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. *Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden.
- Breidenstein, G. (2008): Schulunterricht als Gegenstand ethnographischer Forschung. In: Hünersdorf, B./Maeder, C./Müller, B. (Hrsg.). *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen*. Weinheim, S. 107–120.
- Breidenstein, G. (2010): Einen neuen Blick auf schulischen Unterricht entwickeln. Strategien der Befremdung. In: Heinzl, F./Thole, W./Cloos, P./Köngeter, S. (Hrsg.): „Auf unsicherem Terrain“. *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens*. Wiesbaden, S. 205–215.
- Brophy, J. E./Good, T. L. (1979): *Die Lehrer-Schüler-Interaktion*. München.
- Budde, J./Willems, K. (2010): Feedback ans Feld als Chance für reflexive Unterrichtspraxis. In: ZQF 11 (1), S. 111-130.
- Budde, J./Faulstich-Wieland, H./Scholand, B. (2006): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Ein Forschungsprojekt. In: Fischer, D./Elsenblast, V. (Hrsg.). *Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem*. Münster, S. 145–150.
- Budde, J./Scholand, B./Faulstich-Wieland, H. (2008): *Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur*. Weinheim.
- Butler, J. P. (1993): *Bodies That Matter. On The Discursive Limits Of "Sex"*. New York, NY.
- Candela, A. (1998): Students' power in classroom discourse. In: *Linguistics and Education* 10 (2), pp. 139–163.
- Cazden, C. (1968): Classroom discourses. In: Wittrock, M.C. (Ed.): *Handbook of Research on teaching*, New York, pp. 432–458.
- Geertz, C. (1973): "Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture". In: *The Interpretation of Cultures: selected essays*. New York, pp. 3–30.
- Groeben, A. v. d. (2009): Wie viel Führung braucht das Unterrichtsgespräch? *Pädagogik* 6 (1), S. 6–10.
- Gruehn, S. (2004): *Zeitnutzung im Unterricht. Explorative Analysen zur Verwendung der Unterrichtszeit an Hauptschulen*. In: Gruehn, S./Kluchert, G./Koinzer, T./Leschinsky, A. (Hrsg.): *Was Schule macht. Schule, Unterricht und Werteerziehung: theoretisch, historisch, empirisch*. Weinheim, S. 133–151.
- Gruschka, A. (2010): *An den Grenzen des Unterrichts*. Opladen.
- Hall, S. (2001). *Encoding, Decoding*. In: Doring, S. (Ed.): *The Cultural Studies Reader*. 2nd. Ed. London, pp. 507–517.
- Hammersley, M. (2009): *The Relevance of Qualitative Research*. In: *Oxford Review of Education*. 26 (3), pp. 393–405.
- Hammersley, M./Atkinson, P. (1997): *Ethnography. Principles in practice*. 2nd. Ed. London.
- Heinzl, F./Thole, W./Cloos, P./Köngeter, S. (Hrsg.) (2010): „Auf unsicherem Terrain“. *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens*. Wiesbaden.
- Heinzl, F. (2010): *Ethnographische Untersuchung von Mikroprozessen in der Schule*. In: Heinzl, F./Thole, W./Cloos, P./Köngeter, S. (Hrsg.): „Auf unsicherem Terrain“. *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens*. Wiesbaden, S. 39–47.
- Helsper, W. (2008): *Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen*. In: Helsper, W./Busse, S./Hummrich, M./Kramer, R. T. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. Wiesbaden, S. 115–148.
- Helsper, W. (2009): *Schulkultur und Milieu – Schulen als symbolische Ordnungen pädagogischen Sinns*. In: Melzer, W./Tippelt, R. (Hrsg.): *Kulturen der Bildung. Beiträge*

- zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen/Farmington Hills, S. 155–175
- Hinkel, E. (2006): Classroom Talk. In: Brown, K. (Ed.): *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. 2nd. Ed., pp. 471–474.
- Hirschauer, S./Amann, K. (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt a.M.
- Hünersdorf, B./Maeder, C./Müller, B. (Hrsg.) (2008): *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen*. Weinheim.
- Hughes, R. (2002): *Teaching and researching speaking*. Harlow.
- Kalthoff, H./Falkenberg, M. (2008): Kommunikation unter Anwesenden: Lehrer – Schüler – Medien. In: Willems, H. (Hrsg.): *Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge*. Band 2. Wiesbaden, S. 909–930.
- Kalthoff, H. (2000): „Wunderbar, richtig“. Zur Praxis mündlichen Bewertens im Unterricht. In: *ZfE* 3 (3), S. 429–446.
- Knipper, I. (1990): Aufrufen und drannehmen. In: *Pädagogik* 42 (11), S. 24–25
- Knoblauch, H./Schnettler, B./Raab, J. (2006): Video analysis. Methodological aspects of interpretive audiovisual analysis in social research. In: Knoblauch, H./Schnettler, B./Raab, J./Soeffner, H.-G. (Eds.): *Video analysis. Methodology and methods; qualitative audiovisual data analysis in sociology*. Frankfurt a.M., pp. 9–28.
- Kolbe, F.U./Reh, S./Fritzsche, B. (2008): Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. In: *ZfE* 12 (1), S. 125–143.
- Krummheuer, G. (2008): Bedingungen des Lernens von Mathematik in der lehrergelenkten Unterrichtsinteraktion. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 1 (1), S. 97–109.
- Lipowsky, F./Rakoczy, K./Pauli, C./Reusser, K./Klieme, E. (2007): Gleicher Unterricht – gleiche Chancen für alle? Die Verteilung von Schülerbeiträgen im Klassenunterricht. In: *Unterrichtswissenschaft* 35 (2), S. 125–147.
- Lüders, C. (2003): Beobachtungen im Feld und Ethnographie. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 2. Aufl. Reinbek bei Hamburg, S. 384–401.
- Mazeland, H. (1983): Sprecherwechsel in der Schule. In: Ehrlich, K./Rehbein, J. (Hrsg.). *Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen*. Tübingen, S. 77–101.
- Mc Houl, A. (1978): The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society* (7), pp. 183–213
- Mehan, H. (1979): *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Harvard.
- Mohn, E./Amann, K. (2006): *Lernkörper – kamera-ethnographische Studien zum Schülerjob*. Göttingen.
- Oester, K. (2008): „Fokussierte Ethnographie“: Überlegungen zu den Kernansprüchen der Teilnehmenden Beobachtung. In: Hünersdorf, B./Maeder, C./Müller, B. (Hrsg.) *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen*. Weinheim, S. 233–244.
- Reckwitz A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie* 32 (4), S. 282–301
- Reckwitz, A. (1997): *Struktur. Zur sozialwissenschaftlichen Analyse von Regeln und Regelmäßigkeiten*. Opladen.
- Richardson, V./Fallona, C. (2001): Classroom Management as Method and Manner. In: *Journal of Curriculum Studies* 31 (6), pp. 705–728.
- Sacher, W. (1995): Meldung und Aufrufe im Unterrichtsgespräch. Theoretische Grundlagen, Forschungsergebnisse, Trainingselemente und Diagnoseverfahren. Augsburg.
- Sacher, W. (1996): Das Aufrufverhalten von Lehrkräften im Frontalunterricht. In: *Grundschulmagazin* 11 (3), S. 59–61.
- Sacher, W. (1997a): Aufrufstrategien von Studenten, Lehramtsanwärtern und Lehrern im Vergleich. Nürnberg.

- Sacher, W. (1997b): Aufrufestrategien von Lehramtsanwärtern im Spiegel von Interviews. Nürnberg.
- Schatzki, T. R. (1996): *Social practices. A Wittgensteinian approach to human activity and the social.* Cambridge.
- Tervooren, A. (2006): *Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Ethnographie der ausgehenden Kindheit.* Weinheim.
- Thole, W./Heinzel, F./Cloos, P./Köngeter, S. (2010): „Auf unsicherem Terrain“ Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. In: Heinzel, F./Thole, W./Cloos, P./Köngeter, S. (Hrsg.). „Auf unsicherem Terrain“. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden, S. 11–13.
- Troman, G./Jeffrey, B./Walford, G. (2005): *Methodological Issues and Practices in Ethnography.* Amsterdam.
- Wagner-Willi, M. (2008): Die dokumentarische Videointerpretation in der erziehungswissenschaftlichen Ethnographieforschung. In: Hünersdorf, B./Maeder, C./Müller, B. (Hrsg.): *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen.* Weinheim, S. 221–233.
- Wenzl, T. (2010): Sich-Melden: Zur inhärenten Spannung zwischen individuellem Schülerinteresse und klassenöffentlichem Unterrichtsgespräch. In: *sozialersinn* 11 (1), S. 33–52.
- Zaborowski, K. U./Meier, M./Breidenstein, G. (2011): *Leistungsbewertung und Unterricht: Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule.* Wiesbaden.

Rezensionen

Rezensionen zum Themenschwerpunkt

Carolin Demuth

Günter Mey, Katja Mruck (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2010, 858 S. 978-3-531-16726-8, 59,95 €¹

Mit dem von Günter Mey und Katja Mruck herausgegebenen „Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie“ liegt ein weiterer Meilenstein in der deutschsprachigen Methodenliteratur vor. Mit seinem expliziten Fokus auf qualitative Forschung in der Psychologie stellt der vorliegende Band (abgesehen von Mey 2005, für die Entwicklungspsychologie) für den deutschsprachigen Raum ein Novum dar. Ziel des Bandes, so die beiden Herausgebenden, ist eine systematische Darstellung des „State of the Art“ qualitativer Psychologie für Forschende, Lehrende und Studierende

1 Bei dem Beitrag handelt es sich eine gekürzte Fassung des in „Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion“ www.gespraechsforschung.de veröffentlichtem Reviewessays.

der Psychologie, aber auch für Interessierte anderer Disziplinen. Der Anspruch des Buches geht dabei weit darüber hinaus, einen reinen Überblick über gängige methodische Verfahren zu geben. Vielmehr ist es das Anliegen der Herausgebenden, auch fundiertes theoretisches Hintergrundwissen über die epistemologische Einbettung der verschiedenen Verfahren zu vermitteln, was für das Verständnis und die angemessene Anwendung der Methoden unerlässlich ist. Dies rechtfertigt auch den mit 60 Beiträgen auf über 800 Seiten sehr großen Umfang des Handbuchs.

Inhaltlich gliedert sich das Buch in fünf Teile:

Ein erster Abschnitt widmet sich den *theoretischen und methodologischen Grundlagen*. Hier liegt eindeutig eine Stärke des Handbuchs: Es wird eine differenzierte Darstellung unterschiedlicher erkenntnistheoretischer und philosophischer Traditionen gegeben, in denen die unterschiedlichen Verfahren eingebettet sind. Ein grundlegendes Verständnis der qualitativen Forschungslogik(en) und der dahinter stehenden Menschenbilder ist für die korrekte Anwendung qualitativer Methoden von zentraler Bedeutung, kommt in den herkömmlichen Methodenbüchern und der praktischen Vermittlung qualitativer Verfahren jedoch oft zu kurz.

Der Abschnitt beginnt mit einem allgemeinen Beitrag zu wissenschaftstheore-

tischen Grundlagen qualitativer Methodik in der Psychologie (Breuer). Danach folgt eine umfangreiche Einführung in zwölf verschiedene Forschungstraditionen, die das breite Spektrum qualitativer Forschung deutlich machen. Zu jedem dieser Ansätze werden jeweils zunächst Entstehungsgeschichte, historische Relevanz und disziplinärer Einordnung sowie theoretische und methodologische Grundannahmen vorgestellt. Danach folgt stets eine Einschätzung des aktuellen Stellenwerts in der Psychologie sowie der Stärken, Schwächen und Desiderata des jeweiligen Ansatzes.

Die Herausgebenden haben hier bei der Auswahl bewusst darauf geachtet, welche Ansätze für die Psychologie eine besondere Relevanz haben. So werden beispielsweise die Kulturhistorischen Schule, die Kulturpsychologie, die Kritische Psychologie, der Soziale Konstruktivismus, die Gestaltpsychologie, die Erzähltheorie/Narration und feministische/queere Perspektiven vorgestellt, die in eher soziologisch ausgerichteten Handbüchern so nicht zu finden sind. Auch wenn diese zwölf Kapitel eine anschauliche Vielzahl von theoretischen Traditionen umfassen, fehlen aus meiner Sicht der Vollständigkeit halber eigenständige Beiträge zur Diskursiven Psychologie, Ethnomethodologie, Wissenssoziologie, und Psychologischen Anthropologie, die zwar aus anderen Disziplinen hervorgegangen sind, aber für psychologische Forschung durchaus Relevanz besitzen. Diese Ansätze werden jedoch innerhalb der nachfolgenden Kapitel unter den entsprechenden Auswertungsmethoden (Konversationsanalyse und Diskursive Psychologie, Dokumentarische Methode, Ethnografie) kurz behandelt; eine ausführliche Behandlung hätte möglicherweise den Rahmen des ohnehin schon sehr umfangreichen Buches gesprengt. Dennoch überrascht, dass der Diskursiven Psychologie und daraus hervorgegangenen *discourse analysis* (Potter/Wetherell 1987; Potter 2007) nicht mehr Raum zukommt – gerade weil sie eine Form der Diskursanalyse ist, die aus der Psychologie hervorgegangen ist und in englischsprachigen (psychologischen) Methodenhandbüchern auch durchweg behandelt wird (z.B. Camic u.a. 2003; Lyons/Coyle 2007; Smith 2008). Ähnlich verhält es sich mit der Positionie-

rungsanalyse (Harré/Van Langenhove 1999) und dem „small story“-Ansatz (Bamberg/Georgakopoulou 2008; Georgakopoulou 2007), die jedoch ebenso an späterer Stelle im Beitrag zu Narrativen Analysen von Lucius-Hoene kurz behandelt werden.

Der zweite Abschnitt des Buches befasst sich mit *methodologischen Ziellinien und Designs qualitativ-psychologischer Studien*. Insgesamt 15 Kapitel beschäftigen sich mit Fragen des Designs und der Geltungsbegründung (z.B. angemessene Stichprobengewinnung, Fallauswahl, Gütekriterien, Möglichkeiten und Grenzen der Integration mit quantitativen Designs). Darüber hinaus werden neuere Entwicklungen, wie z.B. qualitative Längsschnittuntersuchungen (Witzel), Qualitative Sekundäranalysen (Medjedovic) und Qualitative Online-Forschung (Gnams/Batinic), vorgestellt. Auch Verfahren, die bereits im angloamerikanischen Bereich regen Anklang finden, aber im deutschsprachigen Raum noch nicht so verbreitet sind, wie etwa die Autoethnografie (Ellis/Adams/Bochner) und die Performative Sozialwissenschaft (Gergen/Gergen), sind vertreten. Das Kapitel „Lehren und Lernen qualitativer Forschungsmethoden“ (Breuer/Schreier) als ein Beispiel aus diesem Abschnitt zeigt kreative Wege auf, das Einsozialisieren in einen bestimmten Denk- und Forschungsstil zu ermöglichen. Besonders gelungen ist ferner das detailliert ausgearbeitete Kapitel zur Fallauswahl (Schreier) – ein Thema, das vor dem Hintergrund der üblicherweise geringen Fallzahl in der qualitativen Forschung besonders gut durchdacht sein sollte, in der Forschungspraxis jedoch oft zu wenig reflektiert und angemessen umgesetzt wird.

Die Abschnitte 3 und 4 des Buches widmen sich unterschiedlichen methodischen Verfahren der *Erhebung* und der *Auswertung* empirischer Daten. Auch hier bietet der Band einen breiten Überblick über die Vielfalt qualitativer Forschungsmethoden. Vorgestellt werden zum Teil Verfahren, die auch in anderen Disziplinen angewandt werden, z.T. jedoch auch spezifisch auf psychologische Fragestellungen ausgerichtete Verfahren, wie das laute Denken (Konrad), Rollenspiel (Stahlke), Dialog-Konsens-Methoden (Scheele/Groeben) oder die Repertory-Grid-Methodik (Fromm).

Auch Ansätze, die v.a. im deutschsprachigen Raum bekannt, auf internationaler Ebene noch nicht so stark etabliert sind, z.B. die Metaphernanalyse (Schmitt) und die Dokumentarische Methode (Przyborski/Slunecko), finden hier Eingang. Erwähnenswert ist auch, dass den Themen Transkription (Dresing/Pehl) und Typenbildung (Kuckartz) je ein eigenes Kapitel gewidmet wird – beides Themen, die in der qualitativen Sozialforschung von Relevanz sind, jedoch in den meisten Methodenhandbüchern nicht behandelt werden.

Der letzte Abschnitt des Buches stellt schließlich ausgewählte *Anwendungsfelder* vor. Es werden sowohl Bereiche aus der Grundlagenforschung (z.B. Entwicklungs- und Sozialpsychologie) als auch aus der angewandten psychologischen Forschung (Arbeits-, Organisations- und Wirtschaftspsychologie, Klinische Psychologie, Medien-, Religions-, Sport-, Verkehrspsychologie, Psychotherapie- und Rehabilitationsforschung) überblickshaft dargestellt, die das Handbuch somit praxisorientiert erfolgreich abrunden.

Fazit

Das Handbuch stellt einen wichtigen Beitrag zur derzeit bestehenden Literatur zur qualitativen Sozialforschung und zur qualitativen Forschung in der Psychologie dar. Es zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass es nicht nur einen Überblick über eine Vielzahl qualitativer Verfahren gibt, sondern auch betont, dass es diese vor dem jeweiligen epistemologischen und philosophischen Hintergrund zu verstehen und entsprechend anzuwenden gilt. Es geht über das Spektrum bereits bestehenden Handbücher zur qualitativen Forschung hinaus, indem es zum einen neue und auch weniger bekannte Ansätze mit einbezieht, und zum anderen weitere, für die qualitative Forschung relevante Themen behandelt, die mitunter in gängigen Methodenbüchern wenig Beachtung finden. Gerade vor dem Hintergrund der mangelnden qualitativen Methodenausbildung an den Universitäten stellt dieses Handbuch für Psychologen und andere Sozialwissenschaftler, die sich eher einem sozial- und kulturwissenschaftlichem Menschenbild verpflichtet fühlen und die ihre Forschung entspre-

chend dieses Verständnisses wissenschaftstheoretisch fundiert und empirisch valide durchführen möchten, einen wichtigen Beitrag dar. Wenngleich der Fokus des Buches auf für die Psychologie bedeutsame Verfahren liegt, so bietet es doch genügend disziplinübergreifende Aspekte, die das Buch auch für angrenzende Forschungsrichtungen zu einem wertvollen Nachschlagewerk machen.

Referenzen

- Bamberg, M./Georgakopoulou, A. (2008): Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. In: *Text & Talk* 3, pp. 377–396.
- Camic, P. M./Rhodes, J. E./Yardley, L./Rhodes, J. E./Yardley, L. (2003): *Qualitative research in psychology. Expanding perspectives in methodology and design*. Washington, DC.
- Georgakopoulou, A. (2007): *Small stories, interaction and identities*. Amsterdam.
- Harré, R./Van Langenhove, L. (Eds.) (1999): *Positioning theory: Moral contexts of intentional action*. Malden.
- Lyons, E./Coyle, A. (Eds.) (2007): *Analyzing qualitative data in psychology*. London.
- Mey, G. (Hrsg.) (2005): *Handbuch qualitative Entwicklungspsychologie*. Köln.
- Potter, J. (2007): *Discourse analysis and discursive psychology*. In: Camic, P. M./Rhodes, J. E./Yardley, L. (Eds.): *Qualitative research in psychology*. Washington, DC, pp. 73–94.
- Potter, J./Wetherell, M. (1987): *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. London.
- Smith, J. A. (Ed.) (2008): *Qualitative psychology. A practical guide to research methods*. 2nd ed. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore.

Viktoria Heine

Philipp Mayring, Günter L. Huber, Leo Gürtler, Mechthild Kiegelmann (Hrsg.): *Mixed Methodology in Psychological Research*. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers 2007, 246 S. 978-90-77874-73-8. 42,99 €.

Auf dem Gebiet der empirischen Sozialforschung sind inzwischen zahlreiche Herangehensweisen in den Bereichen der qualitativen und quantitativen Methoden hervorgebracht worden und etabliert. Allgemein gilt, dass wenn der Forschungsgegenstand neu oder das Forschungsfeld zu explorieren ist und Hypothesen zu entwickeln sind, qualitative Methoden zur Anwendung kommen. Ziel ist es, Realität auf Grundlage subjektiver Sichtweisen der Beforschten abzubilden, um z.B. mögliche individuelle Gründe für bestimmte Phänomene nachvollziehen zu können und zu verstehen. Quantitative Methoden hingegen setzen Hypothesen voraus, die es zu testen gilt. Hier geht es um eine möglichst präzise Beschreibung und Vorhersagbarkeit von Verhalten in Form von nomothetischen Modellen und statistischen Werten.

Vergleichsstudien beider Forschungsrichtungen zeigen vor allem, dass die Resultate unterschiedliche Facetten des Untersuchungsgegenstandes abbilden und somit inhaltlich nicht austauschbar sind. Insofern werden beide Forschungsansätze häufig als gegensätzlich begriffen und ebenso in Lehrbüchern dargestellt. Wird eine Forschungsstrategie beschrieben, in der unterschiedliche Methoden oder Sichtweisen auf eine Fragestellung oder unterschiedliche Daten zur Erforschung eines bestimmten Phänomens angewendet werden, so wird dies üblicherweise mit dem Begriff der Triangulation bezeichnet. Bei dieser Forschungsstrategie geht es meist darum, mit den Stärken der einen Vorgehensweise die Schwächen der anderen auszugleichen und so eine höhere Validität der Forschungsergebnisse zu erreichen oder komplementär zu einem vollständigeren Bild des Gegenstandes zu gelangen. In der Diskussion um die kombinierte Verwendung qualitativer und quantitativer Methoden gehen die Meinungen auseinan-

der. Während die eine Partei sich gegen eine Kombination ausspricht, vertritt die Gegenseite die Meinung, dass die bewusst kombinierte Verwendung beider methodischer Zugänge umfassendere Antworten auf Forschungsfragen liefern kann. Vor diesem Aspekt wurden die „mixed methods“ entwickelt, die seit einigen Jahren als drittes Forschungsparadigma diskutiert werden (vgl. Johnson u.a. 2007).

An diese Debatte schließt der vorliegende Band von Philipp Mayring, Günter L. Huber, Leo Gürtler und Mechthild Kiegelmann an. Eine gezielte und systematische Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden könne, so die Grundüberzeugung der beitragenden AutorInnen, zu einer umfangreicheren und tiefgehenden Beantwortung vieler Forschungsfragen führen. Das entscheidende Schlagwort sei hier „mixed methodology“. Wie können beide Forschungsrichtungen nun trotz aller Verschiedenheit zusammengebracht werden? Ist dies überhaupt möglich oder gar sinnvoll? Die Herausgebenden sind der Ansicht, dass die Auseinandersetzung mit methodologischen Themen nicht abgespalten werden sollte von spezifischen Untersuchungsgegenständen. Einzig im Hinblick auf eine konkrete Untersuchungsfrage mache es Sinn, entsprechende Untersuchungsmethoden auszuwählen und zusammenzustellen. In diesem Sinne versammeln die Herausgebenden in dem vorliegenden Band zahlreiche Beispiele von „mixed methodologies“ aus verschiedenen Bereichen der Psychologie und Bildungsforschung. Im Folgenden werden je Buchteil ein bis zwei Beiträge kurz vorgestellt.

Der Band enthält 16 Beiträge von insgesamt 30 AutorInnen. Zu Beginn führt Philipp Mayring mit Argumenten für die „mixed methodology“ in die Thematik des Buches ein. In seinem Beitrag weist er darauf hin, dass viele Forschende mit den gängigen Mono-Methoden-Konzepten für ihre Forschungsprojekte unzufrieden seien und daher neue Wege in der Kombination bzw. Ergänzung verschiedener Methoden erprobten. In der vierseitigen Einführung überwiegen die Auflistungen von Defiziten der Mono-Methoden-Forschung sowie einige der wichtigsten Beiträge der „mixed methodology“ für die Psychologie und verwandte Disziplinen. Im letzten Drittel sei-

nes Beitrags weist er auf Publikationen wie z.B. von Johnson/Christensen (2000) hin, die in ihrem Buch u.a. drei Paradigmen diskutieren: das qualitative, das quantitative sowie das gemischte Paradigma. Des Weiteren macht Mayring auf Onlinequellen – z.B. eine Ausgabe des Open-Access-Journals „Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research“ von 2001 – zum Thema „mixed methods“, herausgegeben von Margrit Schreier und Nigel Fielding aufmerksam. Abschließend geht er kurz auf kritische Stimmen zur „mixed methodology“, wie z.B. Smaling (2000), ein. Nach Smaling sei der Paradigmen-Dialog u.a. wichtig für das gegenseitige Verständnis, jedoch sei das Bestreben nach Integration eine Illusion. Inhalt des vorliegenden Bandes soll es daher sein, so Mayring, einige „mixed methods“-Ansätze und Studien aus den Bereichen Psychologie und Bildung zusammenzutragen.

Im zweiten Teil des Buches sind zwei Beiträge zum Thema *Combining Qualitative Methods* von Gary Shank sowie Gillian Boulton-Lewis und Lynn Wilss enthalten. Gary Shank beschreibt sechs Alternativen, die qualitativ Forschende dazu verwenden können, um ihre Ergebnisse zusammenzufassen, zu organisieren und zu analysieren. Diese sechs Alternativen – „juxtaposing, appropriating, prospecting, data grading, using ingredient and presence theory“ (S. 12) – illustriert er u.a. an Beispielen aus seiner eigenen Forschung wie z.B. der Untersuchung von bildlichen Ausdrücken, die Museumsbesuchende verwenden, um die verschiedenen Exponate zu würdigen bzw. zu verstehen. Boulton-Lewis/Wilss beschäftigen sich in ihrem Beitrag mit der kombinierten Verwendung von qualitativen Methoden, um die Analyse von Interviewdaten zu erweitern. Dies illustrieren sie an ihrer Studie zu Lernkonzepten von Studierenden einer australischen Universität, für die sie neben der Phänomenographie auch die interpretative-deskriptive Analyse nutzten. In ihrer Zusammenfassung kommen sie zu dem Schluss, dass sie erst durch die Verwendung von zwei unterschiedlichen qualitativen Forschungsmethoden die erhobenen Daten umfassend ausschöpfen konnten. Zudem sei dadurch auch die Darstellung eines umfangreichen

und interessanten Bildes der das Lernen der Studienteilnehmenden beeinflussenden Interaktionsaspekte möglich gewesen.

Im dritten Teil des Bandes sind sieben Beiträge zum Thema *Combining Qualitative and Quantitative Methods* von Philipp Mayring, Jeannette Bischoff und KollegInnen, Sabine Lehmann-Grube, Emilio Álvarez Arregui und Ramón Pérez Pérez, Silke Gahleitner, Lorenzo Almazán Moreno und Ana Ortiz Colón sowie Karin Schweizer und KollegInnen versammelt. Hier soll nun der Beitrag von Philipp Mayring betrachtet werden, in dem er die Paradigmendebatte, die hinter der qualitativen-quantitativen Dichotomie steht, genauer analysiert. Im Mittelpunkt stehen hier die pragmatische, die konstruktivistische sowie die dialektische Position zu „mixed-methods“-Ansätzen. Einen weiteren Fokus setzt Mayring auf spezifische Konzepte für die Mischansätze von qualitativer und quantitativer Forschung. Hier unterscheidet er zwei Modelle: Kombination und Integration. Beide Modelle werden mit Methodenbeispielen illustriert (Kombinationsmodell: Grounded Theory und LISREL, Integrationsmodell: qualitative Inhaltsanalyse).

In den weiteren Beiträgen dieses Buchteils beschäftigen sich die Beitragenden mit Bezug auf eigene Forschungsprojekte u.a. mit den Vor- und Nachteilen der kombinierten Anwendung von qualitativen und quantitativen Methoden sowie mit methodologischen Konsequenzen. Zusammenfassend kann hier festgehalten werden, dass es – gemessen an den vorgestellten Studienkonzepten und den gewonnenen Ergebnissen – interessante und überzeugende Argumente für eine kombinierte Anwendung von qualitativen und quantitativen Methoden gibt wie z.B. die Gewinnung von Einsichten und Erkenntnissen, die mit nur einer Methode nicht erreichbar gewesen wären; die Möglichkeit Fragestellungen breiter und umfassender zu beantworten; die Überwindung der Schwächen einer Methode durch die Stärken einer ergänzenden Methode; die Stärkung der durch eine Methode erzielten Ergebnisse durch die einer anderen Methode.

Im Buchteil vier – *Access to Individual Experience by Mixed Methods* – präsentieren Michaela Glaeser-Zikunda, Leo Gürtler und Günter L. Huber, Daniëlle M. L.

Verstegen sowie Nicole Torka in vier Beiträgen Ergebnisse und Erfahrungen aus ihren Studien, in denen sie qualitative-quantitative Designs anwendeten. Im Folgenden wird der Beitrag von Nicole Torka exemplarisch vorgestellt. Sie präsentiert eine Studie über Metallarbeiter, in deren Fokus das Commitment in Organisationen als zentrale Variable in der Arbeitspsychologie steht. Torka folgt in ihrer Studie einer Arbeitsweise, die am ehesten als zwischenmethodische Triangulation bezeichnet werden kann und in der kontrastierende Forschungsmethoden zum Einsatz kommen (hier: informelle Konversation und Beobachtung, semistrukturierte Interviews, Fragebögen). Der Artikel beginnt mit einem Überblick zum aktuellen Stand der arbeitspsychologischen Commitment-Forschung aus methodologischer Perspektive. Daran anschließend stellt sie ihr Studiendesign vor und verlegt den Fokus dann hin zu den Ergebnissen der qualitativen sowie quantitativen Untersuchung. Den Abschluss des Beitrags bilden Schlussfolgerungen für die Theorie und Praxis der Commitment-Forschung. So konnte Torka u.a. ihre Aussage, dass das Commitment-Standardmessinstrument für die Berufsgruppe der Metallarbeiter nicht geeignet sei, durch ihre qualitative Untersuchung unterstützen. Aufgrund der Daten aus dem qualitativen Ansatz konnte sie so einen für diese Berufsgruppe geeigneten Fragebogen entwickeln.

Der fünfte Teil des Bandes enthält vier Beiträge zum Thema *Deeper Understanding of Findings by Mixing Methods* von Anne Huber, Carmen Ricoy Lorenzo und Tiberio Feliz Murias sowie Karin E. Sauer und Josef Held. Hier zeigen die AutorInnen unter anderem, wie qualitative Daten quantitative Ergebnisse bereichern können. Carmen Ricoy Lorenzo und Tiberio Feliz Murias sind in diesem Buchteil mit zwei Beiträgen vertreten. Nachfolgend soll der erste der beiden Beiträge betrachtet werden. Dieser ging aus einer größeren Studie hervor, die sich mit dem Gebrauch von Presseerzeugnissen als Bildungsmedium in der Erwachsenenbildung Spaniens beschäftigt. Nach einer kurzen Einführung und der theoretischen Rahmung werden die sozialen Medien des spanischen Bildungssystems vorgestellt. Im Anschluss daran verlagert sich der Fokus auf die

Studie und die ausführliche Darstellung der Ergebnisse. Diese zeigten beispielsweise, dass die wichtigsten Gründe der Studienteilnehmenden für die Nutzung von Presseerzeugnissen folgende waren: Presse als Quelle für zusätzliches Wissen, die Verbindung zwischen Presseinhalt und Lerninhalten, und als Motivationsteil ihrer Ausbildung. Insgesamt geben alle AutorInnen dieses Buchteils einen interessanten Einblick in die kombinierte Anwendung von qualitativen und quantitativen Ansätzen und die dadurch erzielten Ergebnisse.

Mit dem sechsten und letzten Teil – *Conclusions: The Reflective Use of Combined Methods: A Vision of Mixed Methodology* – beschließen Leo Gürtler, Günter L. Huber und Mechthild Kiegelmann den Sammelband. Die „mixed methods“-Ansätze, so die AutorInnen, würden nicht unter dem Slogan „Alles ist möglich.“ stehen. Jeder Schritt im Forschungsprozess müsse eigens begründet werden und logisch mit allen anderen Schritten verknüpft sein. Den Hauptteil ihres dreiseitigen Beitrages verwenden sie darauf, einige der gut bekannten Möglichkeiten für die Kombination von quantitativen und qualitativen Ansätzen kurz vorzustellen: z.B. die Umwandlung von qualitativen Informationen in quantitative Aussagen für eine weitere quantitative Bearbeitung; die Analyse der gleichen Daten aus verschiedenen Perspektiven mittels unterschiedlicher Methoden, die im qualitativen bzw. quantitativen oder beiden Paradigmen verwurzelt sind; die Perspektive des methodologischen Prototypen, die es vermeidet, Methoden an das eine oder andere Paradigma zu binden. Zum Ende ihres Beitrags geben sie aufgrund der gegenwärtigen konstruktiven Diskussionen in der Forschungslandschaft eine positive Prognose für die „mixed methods“, auch in der Psychologie, ab.

Der vorliegende Band stellt aus Sicht der Rezensentin eine gelungene Zusammenarbeit von deutschsprachigen und internationalen WissenschaftlerInnen zum Thema „mixed methodology“ in der Psychologie und Bildungsforschung dar. Der Band ist kompakt und griffig gestaltet. Die interdisziplinär ausgerichteten Beiträge sind informativ und gut lesbar. Die kurzen Zusammenfassungen der jeweiligen Bei-

träge zu Beginn der einzelnen Kapitel sind praktisch und geben den Lesenden einen Einblick in die jeweiligen Beiträge des Themenschwerpunktes. Philipp Mayrings Ankündigung, in diesem Band Gründe und Beispiele für die Überwindung der Mono-Methoden-Forschung in der Psychologie und Bildungsforschung zu präsentieren, kann als gelungen betrachtet werden.

Als ein formales Manko des Bandes ist die zum Teil uneinheitliche Formatierung und auch die mitunter schwankende Qualität und Elaboriertheit der Beiträge zu bemängeln. Einige beginnen mit einem Abstract, einige mit dem Einleitungsteil und andere wiederum führen für den ersten Paragraphen des Beitrages keine Überschrift. Der erste Beitrag im zweiten Themenschwerpunkt ist gänzlich ohne Überschriften (außer des Beitragstitels) abgedruckt. Zudem ist die am Ende der Beiträge stehende Affiliation uneinheitlich im Umfang bzw. Inhalt oder fehlt bei einigen Beiträgen ganz. Ein AutorInnenverzeichnis wäre wünschenswerter gewesen.

Trotz dieser Mängel ist das sonst gut strukturierte Buch empfehlenswert. Die Meinungsverschiedenheiten in der Forschungslandschaft um die Vereinbarkeit von qualitativen und quantitativen Methoden innerhalb einer Studie werden vermutlich in nächster Zeit nicht beigelegt werden, jedoch ist der vorliegende Band ein Wegweiser in eine versöhnliche Richtung und liefert einen guten Einblick in die Möglichkeiten, welche die kombinierte Anwendung von (unterschiedlichen) qualitativen und quantitativen Methoden im Rahmen einer Studie bietet.

Literatur

- Johnson, B./Christensen, L. (2000): Educational research. Qualitative, quantitative and mixed approaches. Boston.
- Johnson, R. B./Onwuegbuzie, A. J./Turner, L. A. (2007): Toward a Definition of Mixed Methods Research. In: Journal of Mixed Methods Research 1 (2), pp. 112–133.
- Smaling, A. (2000): What a kind of dialogue should paradigm-dialogues be? In: Quality and Quantity 34, pp. 51–63.
- Fielding, N./Schreier, M. (2001): Introduction: On the Compatibility between

Qualitative and Quantitative Research Methods [54 paragraphs]. In: FQS 2 (1), Art. 4. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs010146> [01.09.2011].

Özen Odağ

Zazie Todd, Brigitte Nerlich, Suzanne McKeown, David D. Clarke (Eds.): *Mixing Methods in Psychology. The integration of qualitative and quantitative methods in theory and practice*. New York: Hove 2004, 264 S., 978-0-415-18650-6, 31,95 \$.

Das Buch *Mixing Methods in Psychology*, herausgegeben von Zazie Todd, Brigitte Nerlich, Suzanne McKeown und David Clarke, ist 2004 erschienen und gehört damit zu den etwas älteren mixed methods Monografien des letzten Jahrzehnts. Gleichwohl repräsentiert *Mixing Methods in Psychology* eine auch sechs Jahre später noch fortdauernde und aktuelle Debatte in der Psychologie: In den zwölf Aufsätzen des englischsprachigen Sammelbandes werden sowohl theoretische Argumente als auch forschungspraktische Beispiele zur Integration qualitativer und quantitativer Methoden zusammengeführt mit dem Ziel, die in der Psychologie immer noch gegenwärtige Kluft zwischen quantitativen und qualitativen Methoden zu überwinden.

Der Band ist zu diesem Zweck in vier Teile gegliedert, wobei Teil I die philosophischen Wurzeln und historischen Grundlagen der Forschungsansätze innerhalb der Psychologie zusammenfasst, Teil II Beispiele liefert für *mixed methods* Studien in der Psychologie, Teil III etwaige Interaktion zwischen qualitativen und quantitativen Verfahren behandelt und Teil IV *mixed methods* Studien innerhalb von Sub-Disziplinen der Psychologie.

Zur Darstellung der historischen und philosophischen Wurzeln von *mixed methods* in der Psychologie (Teil I) gehen Zazie Todd, Brigitte Nerlich und Suzanne McKeown in Kapitel 1 zurück zu den Anfängen der empirischen Psychologie in der Antike sowie der experimentellen Psychologie in Wundts erstem experimentalphyschologischen Labor. Anhand der historischen Gegenüberstellung einer quantitati-

ven und qualitativen Psychologie veranschaulichen die Autor/innen die Komplexität der Methodendebatte sowie die gegenseitigen Vorwürfe des (dominanten) quantitativen und (marginalisierten) qualitativen Lagers in der Psychologie. In Kapitel 2 lokalisiert Brigitte Nerlich die historischen Wurzeln der Methodendebatte in der Philosophie bei Kant und dessen Forderung nach einer anthropologischen oder ethnografischen Geistes- und Kulturwissenschaft. Sie skizziert dann den Methodenstreit in der deutschen Psychologie unter Rückgriff auf einschlägige Forscher wie Dilthey, Wundt, Ebbinghaus und Mead. In Kapitel 3 bespricht Karen Henwood anhand der Ergebnisse einer eigenen Befragung drei mögliche Konzeptualisierungen von Validität, die der qualitativen Forschungstradition eher gerecht werden als die bisher primär im Rahmen der quantitativen Forschung entstandenen (nämlich (1) Validität als Passung zwischen Forschungsfrage, Methoden und Ergebnissen, (2) Validität als Offenlegung zugrunde liegender Werte und epistemischer Grundannahmen und (3) Validität als Offenlegung von Machtpositionen).

Teil II des Sammelbandes umfasst wie eingangs erwähnt Beispiele psychologischer mixed methods Forschung: In Kapitel 4 liefern Rom Harré und David Crystal zwei Beispiele für die Integration semantisch-diskursiver Verfahren innerhalb primär quantitativ-statistischer Forschung. In ihrem ersten Beispiel werden *repertory grids* durch semantisch-diskursive Methoden erweitert, in ihrem zweiten Beispiel diskursive Daten quantitativ weiter aufgearbeitet. In Kapitel 5 propagiert David Clarke eine quantitativ-qualitativ angelegte „natural psychology“, die sich stärker an den Interessen und Erfahrungen von Laien orientiert und deren Sinnbildungs- und Interpretationsprozesse anhand von so genannten „structured judgments“ nachzeichnet. Diese Methodologie ist wiederum dadurch gekennzeichnet, dass im Datenmaterial zuerst Wirkungszusammenhänge interpretativ entdeckt und dann in einem zweiten Schritt quantitativ getestet werden. Paul Stenner und Rex Stainton Rogers plädieren in Kapitel 6 dafür, qualitative Verfahren mit faktoranalytischen zu kombinieren, und zwar beispielsweise im

Rahmen der „Q-Methodologie“ zur Erfassung sozialer Repräsentationen. Dabei werden Personen zunächst darum gebeten, sprachliche Stimuli anhand von Überschriften thematisch zu gruppieren (Q-Sort-Verfahren). Die daraus resultierenden Kategorisierungen werden anschließend einer Faktorenanalyse unterzogen.

Der dritte Teil des Bandes widmet sich der möglichen Interaktion zwischen qualitativen und quantitativen Ansätzen in der Psychologie. Dazu legen Susan Chilton et al. in Kapitel 7 eine Beispielstudie vor, bei der die „contingent valuation“ Methodologie aus der Ökonomie (zur Erfassung von Kosten und Risiken) auf den Kontext von Gesundheit und Sicherheitskontrollen im Autoverkehr angewandt wird – und zwar anhand halbstandardisierter Interviews zur Erhebung qualitativer und quantitativer Daten. Zwei weitere Beispielstudien legen Katie Vann und Michael Cole in Kapitel 8 vor. Zur Erfassung kognitiver Mechanismen werden in beiden Studien qualitative und quantitative Methoden miteinander kombiniert, einmal im Hinblick auf den Nutzen von eng umschriebenen Sprachkompetenzen für kulturspezifische Verhaltenskontexte und einmal im Hinblick auf die Abfolge kognitiver Schritte bei der Milchproduktion. In beiden Studien werden zunächst Theorien generiert und anschließend anhand von Simulationen und Experimenten getestet. Im letzten Kapitel des dritten Teils, Kapitel 9, diskutieren Zazie Todd und Margarita Lobeck das Konzept der *Triangulation* in seiner ursprünglichen Funktion als Verfahren zur gegenseitigen Validierung von Forschungsergebnissen (unter der Prämisse, dass die Ergebnisse jeweils konvergieren). Todd und Lobeck legen mit ihrer Untersuchung der gegenseitigen Stereotype von Engländern und Deutschen eine *mixed methods* Studie vor, deren anhand von Fokusgruppen und Fragebogen gewonnenen Ergebnisse konfliktieren. In ihrem Beitrag analysieren sie mögliche Gründe für die gefundenen Diskrepanzen genauer, etwa dass Fragebogen und Fokusgruppen in der betreffenden Studie zwar denselben Gegenstand erfassen, aber zugleich auch je verschiedene Erfahrungen der Untersuchungspartner/innen mit dem Gegenstand abbilden.

Teil IV des Sammelbandes zielt auf (sub-)disziplinspezifische Anwendungen von mixed methods. Andy Miller diskutiert in Kapitel 10 die Verwendung von mixed methods in der pädagogischen und Schulpsychologie. Paula Nicolson erörtert den Nutzen einer qualitativ-feministischen Forschung im Kontext klinischer Untersuchungen und liefert als Beispiel ihre Studie zu postnatalen Depressionen. Zum Schluss, in Kapitel 11, fassen Zazie Todd und Brigitte Nerlich die Einzelkapitel noch einmal zusammen und leiten daraus Handlungsanweisungen ab für zukünftige *mixed methods* Forschung in der Psychologie.

Als Zusammenstellung empirischer mixed methods Beispiele aus der Psychologie überzeugt der Sammelband. Die gewählten empirischen Studien sind aufschlussreich und illustrativ; in keiner der Studien kommt die quantitative Methode ohne die qualitative aus, erst die Kombination beider Methoden führt zu einem vollständigeren Gesamtergebnis. Auch überzeugt die Kritik, die die Autor/innen an die in der Psychologie dominante quantitativ-experimentelle Forschung herantragen – beispielsweise David Clarke in seinem Aufsatz „*Structured judgment methods – the best of both worlds?*“ Ohne Umschweife missbilligt Clarke darin das Gros der gängigen psychologischen Forschung als „menschenfern“ und äußert sich skeptisch gegenüber den darin vertretenen, überstrengen wissenschaftlichen Standards: „There is so much of great importance that psychology as a practical discipline could do, but much of it is ruled out by our present conception of what is scientifically proper and appropriate“ (S.84). Clarke fordert eine Psychologie, die ihrem Gegenstand „Mensch“ gerechter wird als dies in der seiner Meinung nach gegenwärtig betriebenen sterilen und konservativen Forschung der Fall sei. Seine Kritik ist pointiert und erfrischend, der Sammelband insgesamt bunt und anregend.

Trotz dieser Stärken weist er aber auch Lücken auf, vor allem im Hinblick auf die in den vergangenen beiden Jahrzehnten inflationär angestiegene Anzahl von *mixed* oder *qualitative methods* Beiträgen im angloamerikanischen und deutschen Sprachraum, die 2004 bereits in vollen Zügen aufgekeimt war (vgl. z.B. Greene/Caracelli/Graham 1989; Kelle/Erzberger 1999; Jick 1979; Morse 1991; Quinn Patton 1990;

Schreier/Fielding 2001; Tashakkori/Teddlie 1998). Der Sammelband kommt erstaunlicherweise weitgehend ohne einen Rückgriff auf diese Literatur aus. Es wird dadurch der Eindruck erweckt, psychologische mixed methods Forschung verlaufe prinzipiell ohne eine Anbindung an die gegenwärtige mixed methods Diskussion. Gerade diese Unverbundenheit wird der Integration von qualitativen und quantitativen Methoden in der Psychologie aber zum Verhängnis: sie verhindert zum einen den Rückgriff auf bereits ausgearbeitete Systematisierungen in der mixed methods Diskussion; zum anderen werden theoretisch-konzeptuelle Entwicklungen nicht genutzt, etwa zur Stärkung der Argumente für eine mixed methods Forschung in der Psychologie (vgl. hierzu Schreier/Odağ 2010).

Dies ist umso bedauerlicher, als der Band einer klaren Struktur entbehrt: Es ist beispielsweise unklar, aus welchem Grund die zahlreichen Forschungsbeispiele über drei Buchteile aufgesplittet werden. Insbesondere der inhaltliche Unterschied zwischen den Teilen zwei und drei des Bandes bleiben dem/der Leser/in verborgen. Auch fehlt dem Band ein roter Faden, anhand dessen die verschiedenen, für die Psychologie teilweise sehr ungewöhnlichen Studien miteinander verbunden werden. Der Rückgriff auf die mixed methods Typologie von Greene u.a. (1989) oder Morse (1991) wäre an dieser Stelle hilfreich gewesen. Er hätte dem Band zu einer inneren Kohärenz verholfen.

An manchen Stellen des Bandes fallen die Autor/inn/en zudem hinter die in der mixed methods Literatur diskutierten Konzeptualisierungen zurück. Dass Triangulation in der Psychologie (und den Sozial- und Verhaltenswissenschaften allgemein) nicht mehr (nur) zur gegenseitigen Validierung von Ergebnissen eingesetzt wird, sondern zur Erweiterung und Vervollständigung möglicher Erkenntnisse, wurde durch Flick bereits 1992 und durch Jick sogar schon 1979 diskutiert. Der Beitrag von Todd und Lobeck im Sammelband hinterfragt aber allein die ursprüngliche Validierungsfunktion von Triangulation und verpasst somit den Anschluss an alternative Konzeptualisierungen des Begriffs.

Als Gesamtfazit lässt sich festhalten, dass der Sammelband von Todd, Nerlich,

McKeown und Clarke insgesamt ein informativer Streifzug durch vorhandene mixed methods Studien in der Psychologie ist. Angesichts der Dominanz quantitativ-experimenteller sowie der Marginalisierung qualitativer Methoden in der Psychologie ist das auch unverzichtbar und weiterführend. Leider fehlt die Anbindung der gewählten Studien an die vorhandene mixed methods Literatur.

Literatur

- Flick, U. (1992): Triangulation revisited – strategy of or alternative to validation of qualitative data. In: *Journal for the Theory of Social Behavior* 22, pp. 175–197.
- Greene, J./Caracelli, V. J./Graham, W. F. (1989): Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. In: *Educational Evaluation and Policy Analysis* 11 (3), pp. 255–274.
- Jick, T. D. (1979): Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. In: *Administrative Science Quarterly* 24, pp. 602–611.
- Kelle, U./Erzberger, C. (1999): Integration qualitativer und quantitativer Methoden: methodologische Modelle und ihre Bedeutung für die Forschungspraxis. In: *KZfSS* 51, S. 509–531.
- Morse, J. M. (1991): Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. In: *Nursing Research* 40 (2), pp. 120–123.
- Quinn Patton, M. (1990): *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA.
- Schreier, M./Fielding, N. (2001): Qualitative and quantitative research. Conjunctions and divergencies. In: *FQS* 2 (1), <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/issue/view/26> [18.04.2011]
- Schreier, M./Odağ, Ö. (2010): Mixed methods: Entstehungsgeschichte und disziplinäre Einordnung. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden, S. 263–277.
- Tashakkori, A./Teddle, C. (1998): *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks.

Melanie Rademacher

Walter Hussy, Margit Schreier, Gerald Echterhoff: *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Berlin/Heidelberg: Springer 2010, 312 S. 978-3-540-95935-9, 29,95 €.

Während die Forschung in den Sozialwissenschaften seit Jahrzehnten auch qualitative Verfahren verwendet, kann dieser Trend erst seit wenigen Jahren verstärkt auch in der Psychologie beobachtet werden. Dieser Entwicklung trägt dieser einführende Methodenband Rechnung und widmet sich neben der quantitativen auch der qualitativen Forschung.

Der Band richtet sich ausdrücklich an Bachelor-Studierende der Psychologie und der angrenzenden Sozialwissenschaften. Ziel der Autoren ist es, den Lesern einen Überblick über die Methodenvielfalt zu vermitteln und damit ein fundiertes Verständnis für die Anwendungsgebiete zu entwickeln. Ferner soll das Buch als Orientierungshilfe und Ausgangspunkt für weitere Vertiefungen zu den einzelnen Themengebieten dienen.

Die Autoren zielen darauf ab, die Themen möglichst leicht verständlich anhand von Fallbeispielen und Praxistipps darzustellen. Auch das übersichtliche Layout und die Fragen zur Verständniskontrolle tragen dazu bei, das Gelesene zu strukturieren und somit zu verstehen.

Im Einführungskapitel werden der begriffliche, historische und methodologische Hintergrund der wissenschaftlichen Psychologie überblicksartig beleuchtet. Bei der Darstellung des Gegenstandsbereiches und des Anspruches der Psychologie als empirische Wissenschaft wird den Lesern vermittelt, dass es einer breiten Palette an Methoden bedarf, um die vielfältigen Fragen des Forschungsfeldes zu beantworten. Des Weiteren wird den Lesern vor Augen geführt, dass diese vielfältigen Forschungsthemen immer auch unterschiedliche Betrachtungsweisen auf das *psychological functioning* und entsprechende Fragestellungen nach sich ziehen, die wiederum durch den Einsatz verschiedener Methoden adäquat erschlossen werden müssen.

Auch die ethischen Fragen im Forschungsprozess sind Gegenstand des ers-

ten Kapitels. Anhand des über die Psychologie hinaus bekannten Milgram-Experimentes veranschaulichen die Autoren exemplarisch die Relevanz ethisch-verantwortlichen Forschungshandelns.

Nach dem Einführungskapitel, das gerade für Einsteiger den Zugang zum Thema Forschungsmethoden erleichtert, gliedert sich das Werk formal in drei Teile.

Im ersten Teil stehen quantitative Erhebungs-, Forschungs- und Auswertungsmethoden im Mittelpunkt. Dabei wird auf die Besonderheit psychologischer Erhebungen in Abgrenzung zu anderen Wissenschaften eingegangen. Neben den „klassischen“ Verfahren (Zählen, Messen, Beobachten, psychologische Tests usw.) kommen hier auch neuere Methoden wie biopsychologische und neurowissenschaftliche Messungen zur Sprache. Kritisch gehen die Autoren auf die Möglichkeit der Datengenerierung im Internet ein und diskutieren Vor- und Nachteile dieser zunehmenden Entwicklung. Beispielsweise seien die Personen, die an Internetbefragungen teilnehmen, nicht repräsentativ für die Gesamtbevölkerung, was zu Lasten der Generalisierbarkeit dieser Studien gehe. Zudem bestehen den Autoren zufolge forschungsethische Risiken – sowohl auf Seiten der Forschenden (mangelnde Identifizierbarkeit der Teilnehmer, erschwerte Kontrolle bei der Einhaltung der Instruktionen) als auch auf jener der Teilnehmer (Schutz vor belastenden Situationen, Einhaltung des Datenschutzes).

An vielen Stellen ihrer Darstellung der quantitativer Forschungs- und Auswertungsmethodik gehen die Autoren immer wieder kritisch auf einzelne Aspekte ein, so dass die Leser eine eigene Haltung zu den jeweiligen Themen entwickeln können. Durch zahlreiche Beispiele und Praxistipps werden die einzelnen Gegenstandsbereiche durchweg verständlich und nachvollziehbar dargestellt. Gerade für Einsteiger bietet dieser erste Teil des Buches einen sehr soliden Zugang zu quantitativen Forschungsmethoden in der Psychologie.

Der zweite Teil folgt der gleichen Systematik, nur dass hier die qualitativen Forschungs-, Erhebungs- und Analysemethoden im Zentrum stehen. Durch die Dynamik der qualitativen Forschung, welche

die Forderung nach Gegenstandsangemessenheit ihrer Methoden im besonderen Maße stelle, sei es unmöglich, in einem Einführungswerk die Vielzahl entstandener Methoden vorzustellen. Daher beschränken sich die Autoren auf die wichtigsten Verfahren bei der Erhebung und Auswertung qualitativer Daten. Im Mittelpunkt stehen die Erhebung von verbalen Daten mithilfe von Interviews und Gruppendiskussionen sowie Methoden zu deren Auswertung. Beispielsweise gehen sie auf die sozialwissenschaftliche Hermeneutik und die objektive Hermeneutik als Analysemethoden ein, nicht aber auf die Tiefenhermeneutik, die der psychoanalytischen Kulturforschung entstammt und somit besonders für die Psychologie von Interesse sein könnte.

Wie bei der Bewertung der quantitativen Verfahren gehen die Autoren ebenso bei der Beurteilung der qualitativen Methoden auf die Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität ein, um dann festzustellen, dass diese gängigen Kriterien sich nicht eins zu eins auf qualitative Verfahren übertragen lassen. In der wissenschaftlichen Gemeinschaft gebe es den Autoren zufolge noch immer keinen Konsens darüber, ob für quantitative und qualitative Arbeiten die gleichen Gütekriterien vorliegen sollen oder ob eigenständige Bewertungsmaßstäbe für qualitative Forschung Bestand haben. Leider gehen die Autoren hier auf die genuin qualitativen Kriterien der bekannten Konzeptualisierung von Steinke (2008) nicht ein. Somit wird nicht deutlich, dass qualitative Forschung Gütekriterien unterliegt, die geprägt sind von einem Austausch zwischen Forschenden, um den gesamten Forschungsprozess möglichst nachvollziehbar und transparent zu gestalten und zu dokumentieren.

Dass qualitatives Forschen eine grundlegend andere Herangehensweise und Haltung des Forschenden als in der quantitativen Methodik verlangt, wird im zweiten Teil des Buches leider nicht allzu deutlich hervorgehoben. Stattdessen behalten die Autoren die gewählte Systematik bei und stellen so quantitative und qualitative Methoden vergleichend gegenüber. Das fördert zwar zum einen sicherlich das Verständnis, andererseits wird besonderen Kennzeichen wie etwa der Offenheit und

Flexibilität qualitativer Verfahren nicht ausreichend Beachtung geschenkt.

Im dritten Kapitel wird die (traditionell) strikte Trennung zwischen quantitativen und qualitativen Methoden um die Darstellung der jüngeren methodenintegrativen Verfahren aufgegeben (vgl. auch von der Lippe/Mey/Frommer in dieser Ausgabe). Zunächst gehen die Autoren auf die verschiedenen Begrifflichkeiten ein und grenzen die unterschiedlichen Kombinationsmethoden voneinander ab. Anhand eines ausführlich dargestellten Forschungsbeispiels werden die verschiedenen Elemente der Mixed-Methods-Forschung gut verständlich erläutert. Die Vielzahl an Kombinationsmethoden mache es hier ebenso unmöglich, alle denkbaren Kombinationen vorzustellen. Daher beschränken sich die Autoren auf die gängigsten Forschungsdesigns und stellen diese immer wieder an Beispielen vor, so dass eine hohe Nachvollziehbarkeit gegeben ist.

Das vorliegende Werk ist zusammengefasst eine gute Basis für die Vermittlung der Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens in der Psychologie. Die Themen werden in einer leicht verständlichen Sprache anhand von Fallbeispielen und Praxistipps dargestellt. Durch Kontrollfragen und separate Definitionen zu jedem Thema wird den Lesern ein sehr strukturierter Zugang geboten. Gerade für die anvisierte Zielgruppe eignet sich das Buch somit als Einstieg. Für weiterführende Fragen zu den einzelnen Themenbereichen sollte jedoch zusätzliche Literatur hinzugezogen werden, denn hier offenbaren sich die Schwächen des Buches. Im Bereich der quantitativen Methoden wird beispielsweise der Zusammenhang zwischen Teststärke und Stichprobenumfang nur am Rande erwähnt und im Bereich der qualitativen Methoden wird der Band der Dynamik und Offenheit qualitativer Sozialforschung nicht immer gerecht. Dennoch handelt es sich bei diesem Band um eine kleine Revolution, ist es doch das erste einführende Methodenlehrbuch in der Psychologie, in dem qualitativen und integrativen Methoden der gleiche Anteil wie den quantitativen Methoden eingeräumt wird (118 vs. 130 Seiten). Es ist daher für eine breite Verwendung gut zu empfehlen.

Literatur

Steinke, I. (2008). Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.) *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Hamburg, S. 319-331.

Freie Rezensionen

Gerd Jüttemann

Mechthild Neises, Kerstin Weidner (Hrsg.): *Qualitative Forschungsansätze und Ergebnisse in der psychosomatischen Frauenheilkunde*. Lengerich: Pabst Science Publishers 2009, 305 S. 978-3-899-67578-8. 30,00 €.

Eine Frau, die aufgrund einer Ultraschalluntersuchung erfährt, dass ihr Kind behindert sein würde, hat nicht nur eine schockierende Nachricht zu bewältigen, sondern steht auch vor einer schwierigen Entscheidung: Soll sie die Schwangerschaft abbrechen oder nicht?

Um herauszufinden, welche Beratungshilfe in dieser Situation möglich ist, das heißt, angemessen erscheint und von den betroffenen Frauen auch angenommen zu werden vermag, ist eine genaue Analyse des hier vorliegenden Entscheidungsprozesses unabdingbar. Das ist die Fragestellung, mit der sich Wibke Weisheit, Christiane Wooten und Anke Rohde in einem Projekt beschäftigten, das ursprünglich sowohl quantitativ als auch qualitativ angelegt werden sollte. Es stellte sich jedoch heraus, „dass die Fragebogenmethode der Komplexität der Problematik und der psychischen Situation der betroffenen Paare nicht gerecht wird.“ Der quantitative Zugang erwies sich sogar als praktisch nicht realisierbar.

Das ist aber nur *ein* Beispiel für die Art von Erkenntnissen, die in den 14 Studien, von denen das Buch handelt, mitgeteilt werden. Martina Rauchfuß und Jörg Frommer heben darum zu Recht bereits

einleitend die Bestätigung einer generellen Einsicht hervor: Für eine sinnvolle Durchführung von Untersuchungen zu „komplexen Fragestellungen, die sich mit der Frauenheilkunde und ihren Patientinnen befassen, reicht Zählen und Messen nicht aus.“ Das ist aber eine Feststellung, die keineswegs nur den Bereich der gynäkologischen Medizin betrifft. Als Gesamtergebnis weist sie auf eine Pionierleistung, die auch im Hinblick auf andere Sektoren der Medizin und darüber hinaus für die gesamte praxisnahe psychologische und sozialwissenschaftliche Forschung Bedeutung erlangen sollte.

Der Erkenntnis- und Anregungswert des vorgelegten Bandes geht über die fachspezifische Relevanz somit noch deutlich hinaus und besteht vor allem in dem Eindruck, dass überall dort, wo vielschichtige Probleme und differenzierte Entwicklungsprozesse analysiert werden sollen, eine grundsätzliche Überlegenheit qualitativer Forschungsansätze anzunehmen ist.

Aus diesem Grunde ist das Buch nicht nur für Leserinnen und Leser, die auf dem Gebiet der Frauenheilkunde beruflich tätig sind, interessant, auch wenn diese Personengruppe angesichts der inhaltlich breit gestreuten, facettenreichen Einzelstudien dem Band viel praktisch Verwertbares entnehmen kann. Die Aufsatzsammlung sei vielmehr auch gerade *jenen* Forscherinnen und Forschern in den Sozialwissenschaften und vornehmlich im näheren Umkreis der Psychologie zur Lektüre empfohlen, die sich nicht damit begnügen möchten, zwischen abhängigen unabhängigen Variablen signifikante Zusammenhänge von abstraktem und daher stets zusätzliche Erklärungen erforderlich machendem Beschreibungswert zu ermitteln, sondern die auf direktem Wege nützliche Einblicke in wirkliche Verhältnisse gewinnen möchten.

Birgit Griese

Franz Breuer, unter Mitarbeit von Barbara Dieris und Antje Lettau: *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS-Verlag 2010, 182 S., 978-3-531-17766-3, 19,95 €.

Eine Besprechung der von Breuer, Dieris und Lettau realisierten Einführung in die (reflexive) Grounded Theory muss zunächst zur Kenntnis nehmen, dass es sich um die 2. Auflage handelt, also konkret: um eine unveränderte Fassung der im Jahr zuvor erschienenen Erstausgabe. Zu recht verkauft sich das Buch gut, denn eingelöst wird, was der Titel verspricht: es führt ein in die Grounded Theory (GT), eine Forschungsrichtung, die u.a. auf ein von Glaser/Strauss in den 1960er Jahren erstmals veröffentlichtes Buch (*The Discovery of Grounded Theory*) zurückgeht, das von Joas und Knöbl als ein „Manifest qualitativer Sozialforschung“ (2004: 215) bezeichnet wird. Indessen bleibt es nicht bei der reinen Rekapitulation eines prominenten Forschungsansatzes – das Adjektiv im Titel, jenes „reflexiv“, weist bereits auf Ergänzungen hin. Ausführlich hat sich Da Rien in ihrer Rezension mit dem Anliegen, den Forschenden „als bedeutsame Erkenntnisquelle in den Forschungsprozess“ zu integrieren, beschäftigt (2010). Doch nicht nur die Betonung der Bedeutung des Forschungsobjektes verweist auf psychologische Forschungstraditionen, gleich zu Beginn wird die disziplinäre Herkunft der Autor_innen betont und Kritik an einer Psychologie angemeldet, die dahin tendiere, ein „nomothetisch-naturwissenschaftliche[s] Erkenntnismodell und ein[em] biologistische[s] Menschenbild“ zu präferieren (S. 9). Dieser Legitimations- bzw. Argumentationsrahmen, der die GT als einen Ort der Alternative sinnfällig werden lässt, birgt spezifische Optionen, deren Vor- und Nachteile im Verlauf einer kritische Würdigung der Inhalte und des strukturellen Aufbaus des Textes mit erwogen werden.

Das Lehrbuch ist in vier Hauptkapitel unterteilt: Im Anschluss an die Darstellung der methodologischen Grundlagen (S. 11–38) wird der Forschungsansatz skiz-

ziert (S. 39–114), um sodann die Modifikationen im Rahmen einer reflexiven Grounded Theory zu verhandeln (S. 115–142). Diesem aus der Feder von Breuer stammenden Teil schließen sich die „Aneignungsgeschichten des Forschungsstils“ von Lettau und Dieris an (S. 143–170), die das Votum für eine reflexive GT anhand konkreter Forschungsprojekte und -erfahrungen untermauern. Wie bereits erwähnt, ist die Positionierung zu den gängigen Forschungsansätzen und methodologischen Ausrichtungen in der Psychologie thematischer Aufhänger und roter Faden zugleich. Und so ist es nur konsequent, dass die Grundlagen der GT im Spannungsfeld qualitativer und quantitativer Forschung entfaltet werden. Die Fokussierung der Disziplin und der hier dominierenden Forschungsorientierungen aber verstellt zugleich den Blick auf die jenseits der Psychologie zu verortenden Grundlagen der GT. Im Rekurs auf Boehm wäre zu notieren, dass „(1) der Pragmatismus als philosophische Lehre [...] und (2) die soziologische Schule des Symbolischen Interaktionismus“ (1994, S. 121f.) den methodologischen Bezugsrahmen stellen. Dieser Verortung Rechnung zu tragen, wäre umstandslos möglich gewesen, beispielsweise hätte im Kontext der mitlaufenden kritischen Kommentare zum Behaviorismus auf Mead verwiesen werden können, dessen Arbeiten ja bekanntermaßen eine Replik auf Watson einschließen (Mead 1988). Eindrucksvoll arbeitet Breuer unterdessen heraus, dass sich das Menschenbild in der GT wesentlich von den Konzeptionen in der quantitativen Forschung unterscheidet: Statt von Versuchspersonen, Probanden oder Forschungsobjekten auszugehen, läge die Annahme zugrunde, dass man es in der Forschung mit vernunftbegabten, reflexions- und auskunftsfähigen Subjekten zu tun habe (stellvertretend S. 19) – und dies gelte sowohl für die Forscher_innen als auch für die an Forschungsprozessen teilnehmenden Subjekte. Von diesem Standpunkt aus ist dann der Weg zu partizipativer Forschung (S. 36ff.) und zur Forschungsreflexion (29ff.) nicht weit, die im Horizont ethnographischer Forschung ebenso Kontur gewinnen wie die Untersuchungsperspektiven an sich (Stichworte: Lebenswelt, soziale Welt[en], Alltag).

Irritierend am 2. Kapitel ist vor allem, dass hier Themen verhandelt werden, die meines Erachtens in Kapitel 1 bzw. unter der Überschrift Methodologie besser platziert gewesen wären – stattdessen werden an sich aufschlussreiche Ausführungen zur Differenz Verstehen/Erklären (S. 42ff.), zu den „Schlussverfahren“ Deduktion, Induktion, Abduktion (S. 53f.) unter der Überschrift „Forschungsstil“ versammelt. En passant wird der/die Leser_in auf Seite 62 dann auch auf die Chicagoer School aufmerksam gemacht. Dass diese *pragmatisches* Gedankengut integrierende Forschungsrichtung eine *handlungstheoretisch* ausbuchstabierte Perspektive auf die soziale Wirklichkeit darstellt, scheint jedoch zunächst weitgehend belanglos. Erst im Kontext des Kodierens, wie es von Strauss und Corbin vorgeschlagen wurde, wird die handlungstheoretische Fundierung der GT dezidiert erörtert (ausführlich S. 85ff.); deutlich stellt Breuer in diesem Zusammenhang auch die Unterschiede zwischen Glaser und Strauss/Corbin heraus (Handlungsparadigma versus Kodierfamilien). Generell sind die Ausführungen zum interpretativen Umgang mit den Daten in der GT der mit Abstand beste Teil des Buches: Schritt für Schritt wird eingeführt. Den Anforderungen, die an ein Lehrbuch gestellt werden können, wird hier in allerbesten Manier entsprochen. Gut aufgebaut, klar formuliert, von Graphiken und Anwendungen begleitet: Diejenigen, die an einer Einführung in die GT interessiert sind, können sich mithilfe der Lektüre selbstständig einen Einblick in die Auswertungsverfahren und ihre Anwendung verschaffen. Trotzdem ist die Frage zu stellen, ob die handlungstheoretische Fundierung nicht schon in Kapitel 1 hätte expliziert werden können bzw. müssen. Die sich der Auswertungsmethodik anschließenden Erläuterungen zur „Entwicklungsgeschichte“ der GT (S. 111ff.), in der dann schließlich doch noch der Pragmatismus und der Symbolischen Interaktionismus erwähnt werden, schafft kaum noch Abhilfe – im Gegenteil. Ein Letztes sei bezüglich dieses Kapitels angemerkt: Der Hermeneutik wird eigens Aufmerksamkeit gewidmet (S. 44ff.), das Forschen mit Heuristiken hingegen nicht näher bestimmt, obwohl im Text wahlweise von hermeneutischer oder heuristischer

Forschung die Rede ist. Wernet aber hält fest, dass in der ethnographischen Forschung – erwähnt werden u.a. die Marienthalstudie, Goffmans Untersuchung zu totalen Institutionen, die Studien von Glaser/Strauss zum Umgang mit Sterbenden – kein Begriff von Hermeneutik vorliege (2006, S. 34). Dem ist zuzustimmen und ich bin der Ansicht, dass in der GT nicht vorrangig hermeneutisch, sondern heuristisch verfahren wird. Was dies bedeutet, lässt sich hervorragend an den Arbeiten Bourdieus ablesen und natürlich erteilen auch die Abhandlungen Symbolischer Interaktionisten Auskunft: Es ist die Arbeit mit den so genannten sensitizing concepts (Blumer 1939–40), die als heuristische Rahmen fungieren und Interpretations- und Verstehensprozesse mit gestalten. Allerdings soll hier nicht der Vorwurf adressiert werden, Breuer würde den heuristischen Aspekt verfehlen. In seinen Ausführungen zum Kodieren unterstreicht er die heuristische Funktion der handlungsparadigmatischen Ausrichtung bei Strauss und Corbin. Nichtsdestotrotz bleibt aber unklar, inwiefern sich hermeneutische von heuristischen Forschungsansätzen unterscheiden bzw. inwiefern sich diese überschneiden.

Das dritte Hauptstück ist der Reflexion gewidmet. Im Zentrum stehen die „personalen, lebensgeschichtlichen Voraussetzungen der Subjekte von Erkenntnisprozessen“ (S. 119), die als Forschungsgrundlage und mitnichten als Störfaktoren interpretiert werden. Vor allem in Anlehnung an Deveraux, Nadig und Raeithel werden die Erkenntnisgewinne einer Forschungsrichtung skizziert, die den Gefühlen, den leiblichen Reaktionen, den Irritationen, die Forschende in ihrer Auseinandersetzung mit der zu untersuchenden sozialen Wirklichkeit (in Gesprächen, Beobachtungen von Interaktionen etc.) an sich selbst bemerken, Tribut zollen. Psychoanalytische und psychologische Perspektiven werden herangezogen, die Forschenden zur Wahrnehmung ihrer „personalen Resonanzen“ (S. 127) ermuntert. Der Nutzen von Forschungssupervision, des Forschungstagebuches, der selbsttätigen Reflexion sowie der Interpretation empirischer Daten in Gruppenzusammenhängen wird klar akzentuiert. Bei weitem nicht nur in diesem Passus wird das Thema verhandelt: Immer

wieder kommt Breuer auf das zu sprechen, was Amann und Hirschauer unter dem Stichwort des „Menschliche[n] Forschungsinstrument[s]“ (1997, S. 25f.) angesprochen haben: die besondere Form des Involviertseins in der ethnografischen Forschung, die Breuer bis hin zu Reflexionen über Assoziationen, Träume oder Phantasien produktiv wendet (S. 61). Wie wichtig ihm die nähere Bestimmung „reflexiv“ ist, wird überdies ersichtlich, zieht man die Ausführungen zu den „apriorische[n] Strukturen (in) der Erkenntnis“ (S. 26ff., Hervorhebungen im Original) heran – von dieser Warte aus wird auch die (Aus-)Wahl der methodologischen Ausgangspunkte verständlicher: Es geht Breuer eben um eine *reflexive* GT und nicht nur oder nicht primär um die klassischen methodologischen Grundlagen der GT, die der/die interessierte Leser_in dann doch eher bei Strübing (2004), Joas und Knöbl (2004) oder in einem Interview mit Strauss (Legewie/Schervier-Legewie 2004) in Erfahrung bringen kann. Die Frage, ob es in der reflexiven GT um eine Aufklärung des Nichtbewussten seitens der Forschenden gehe und ob dieses Projekt mit der GT im Allgemeinen korrespondiert, wurde indessen bereits andernorts aufgeworfen und diskutiert (Da Rien 2010, Abs. 45ff.). Von den Gewinnen, die via Selbstreflexion zu erzielen sind, aber zeugen nicht zuletzt die abschließenden forschungsbezogenen Darstellungen von Dieris und Lettau.

Ja, das Buch bietet einen sehr guten Einstieg, was die methodische Seite des Auswertens im Rahmen der GT betrifft. Die psychologischen Argumentationslinien führen jedoch bisweilen dazu, dass die theoretischen Grundlagen der GT ins Hintertreffen geraten. Dafür wird die Subjektivität des Forschenden als zentrales Moment (jedwe-)der Forschung berücksichtigt. Ob die produktiven Verschränkungen Breuers auf allgemeine Zustimmung stoßen aber, bleibt ebenso abzuwarten, wie eine Antwort auf die Frage, ob diese unter dem Dach der GT gut platziert sind. Ich meine, in der psychoanalytisch orientierten Forschung bzw. in der Ethnologie haben sie bereits ihren festen methodologischen und methodischen Ort. Nicht dass das geforderte Mehr an Reflexivität dem Forschungsprozess abträglich ist – im Gegenteil: Wün-

schenswert wären allerdings eine deutlichere Skizze der Forschungsstrategien und -ansätze sowie klarere Hinweise in Bezug auf die vorgenommenen synthetisierenden Leistungen. Ansonsten könnte – gerade bei Rezipient_innen, die sich eine Einführung versprechen – der Eindruck entstehen, Glaser oder Strauss würden hermeneutisch (auch im Sinne einer Tiefenpsychologie) verfahren, was sie nun definitiv nicht tun.

Literatur

- Amann, K./Hirschauer, S. (1997): Das Befremden der eigenen Kultur. Ein Programm, in: Hirschauer, S./Amann, K. (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt a.M. 1997, S. 7–52.
- Blumer, H. (1939–40): The Problem of the Concept in Social Psychology. In: *The American Journal of Sociology* 45, pp. 707–719.
- Boehm, A. (1994): Grounded Theory – wie aus Texten Modelle und Theorien gemacht werden. In: Boehm, A./Mengel, A./Muhr, T. (Hrsg.): *Texte verstehen. Konzepte, Methoden, Werkzeuge*. Konstanz, S. 121–140.
- Da Rin, S. (2010): Rezension: Franz Breuer, unter Mitarbeit von Barbara Dieris und Antje Lettau (2009). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. In: FQS 11 (2), <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1002140> (07.02.2011).
- Joas, H./Knöbl, W. (2004): Sechste Vorlesung. *Interpretative Ansätze* (1). *Symbolischer Interaktionismus*. In: Joas, H./Knöbl, W. *Sozialtheorie. Zwanzig einführende Vorlesungen*. Frankfurt a.M., S. 183–219.
- Legewie, H./Schervier-Legewie, B. (2004): „Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen“. Anselm Strauss im Interview mit Heiner Legewie und Barbara Schervier-Legewie. In: FQS 5 (3), <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-04/04-3-22-d.htm> (18.05.2008).
- Mead, G. (1988): *Geist, Identität und Gesellschaft aus Sicht des Sozialbehaviorismus*. Frankfurt a.M.
- Strübing, J. (2004): *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. Wiesbaden.
- Wernet, A. (2006): *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung*. Stuttgart.

Zu den Autorinnen und Autoren

Baumann, Nicola, Prof. Dr.

Professorin für Persönlichkeitspsychologie, Differentielle Psychologie und Diagnostik an der Universität Trier.

Forschungsschwerpunkte: Prozesse der Selbst- und Fremdbestimmung, deren neuropsychologischen Grundlagen und gesundheitlichen Auswirkungen sowie die Entwicklung und Validierung nicht-reaktiver und prozessorientierter Verfahren der Persönlichkeitsdiagnostik.

Kontakt: Universität Trier, FB I – Psychologie, 54286 Trier,

E-Mail: nicola.baumann@uni-trier.de.

Budde, Jürgen, Dr.

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Forschungsschwerpunkte: Ethnografie, qualitative Evaluationsforschung, Gender und Bildung, Heterogenität im schulischen Feld.

Kontakt: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Schul und Bildungsforschung, Franckeplatz 1, Haus 31, 06110 Halle,

E-Mail: juergen.budde@zsb.uni-halle.de.

Demuth, Carolin, Dr. phil.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Universität Osnabrück, Institut für Psychologie, Fachgebiet Entwicklung & Kultur.

Forschungsschwerpunkte: Frühkindliche Entwicklung, Diskursive Psychologie, Kulturpsychologie.

Kontakt: Universität Osnabrück, Fachbereich Humanwissenschaften, Institut für Psychologie, Entwicklung & Kultur, Artilleriestrasse 34, 49076 Osnabrück,

E-Mail: cdemuth@uni-osnabrueck.de.

Frommer, Jörg, Prof. Dr., M.A.,

Facharzt für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie, Facharzt für Psychiatrie, Psychoanalytiker und Lehranalytiker (DPG, IPV). Direktor der Universitätsklinik für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

Forschungsschwerpunkte: psychotherapeutische und psychosomatische Prozess- und Evaluationsforschung, Kommunikationsforschung im Rahmen des DFG SFB/Transregio 62, Psychoonkologische Forschung und psychosomatische Kooperationsforschung, Politische Traumatisierung.

Kontakt: Universitätsklinikum Magdeburg A.ö.R, Universitätsklinik für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie, Leipziger Straße 44, Haus 19, 39120 Magdeburg,

E-Mail: joerg.frommer@med.ovgu.de.

Kiegelmann, Mechthild, PD Dr.

Derzeit Vertretungsprofessorin für den Förderschwerpunkt Soziale und Emotionale Entwicklung – Psychologie und Diagnostik an der Fakultät für Sonderpädagogik Reutlingen der Pädagogischen Hochschule (PH) Ludwigsburg. Zudem Privatdozentin am Institut für Erziehungswissenschaften an der Universität Tübingen.

Forschungsschwerpunkt: Spracherwerbsförderung, frühe mehrsprachige Bildung, empirische Methoden der Pädagogischen Psychologie und Entwicklungspsychologie sowie die Entwicklung im Kontext von Schweigen und sozialer Benachteiligung.

Kontakt: Pädagogische Hochschule (PH) Ludwigsburg, Postfach 2344, Pestalozzi-Str. 53, 72762 Reutlingen,

E-Mail: kiegelmann@ph-ludwigsburg.de bzw. mechthild.kiegelmann@uni-tuebingen.de.

von der Lippe, Holger, Dr.

wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung für Entwicklungs- und Pädagogische Psychologie des Instituts für Psychologie I der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

Forschungsschwerpunkte: die Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters, die Psychologie sozialer Netzwerke sowie die methodenintegrative Längsschnittforschung.

Kontakt: Institut für Psychologie I, PF 4120, 39016 Magdeburg,

E-Mail: Holger.vonderLippe@ovgu.de.

Mey, Günter, Prof. Dr.

lehrt Entwicklungspsychologie und Qualitative Methoden an der Hochschule Magdeburg-Stendal und ist Direktor des Instituts für Qualitative Forschung in der Internationalen Akademie an der Freien Universität Berlin.

Forschungsschwerpunkte: Arbeiten zu qualitativer Forschung in der Entwicklungspsychologie, Subjektivität und Selbstreflexivität in der qualitativen Forschung sowie Grounded-Theory-Methodologie. Kindheit, Adoleszenz und Intergenerationenbeziehungen vor allem Identität, Biografie und Kultur.

Kontakt: Hochschule Magdeburg-Stendal, Fachbereich Angewandte Humanwissenschaften, 39576 Stendal

E-Mail: guenter.mey@hs-magdeburg.de.

Rheinländer, Kathrin, Dr. habil.

(Vertretungs-)Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Empirische Bildungsforschung an der Universität Flensburg, Institut für Allgemeine Pädagogik und Weiterbildung.

Forschungsschwerpunkte: Methodologie und Methoden qualitativer Forschung, empirische Bildungsforschung, schulische und außerschulische Bildung.

Kontakt: Auf dem Campus 1, EB 118, 24943 Flensburg,

E-Mail: kathrin.rheinlaender@uni-flensburg.de.

Rösler, Juliane, Dipl.-Psych.

ist in der Klinischen und Pädagogischen Psychologie im Bereich Jugendhilfe und -therapie tätig und befindet sich derzeit in Ausbildung zur Psychologischen Psychotherapeutin.

Forschungsschwerpunkte: soziale Faktoren der Entstehung und Aufrechterhaltung psychischer Störungen sowie die Wirksamkeitsforschung zu Psychotherapieverfahren.

E-Mail: juliane.roesler@web.de.

Watzlawik, Meike, PD Dr.

Privatdozentin an der TU Braunschweig und Vertretungsprofessorin an der Universität Osnabrück.

Forschungsschwerpunkte: Identitätsentwicklung im Jugendalter mit den Schwerpunkten sexuelle und berufliche Identität, Familienpsychologie (v.a. Geschwisterbeziehungen, insbesondere von Zwillingen) und Kulturpsychologie.

Kontakt: Universität Osnabrück, FB 8: Humanwissenschaften, Entwicklung und Kultur, Artilleriestr. 34, 49076 Osnabrück,

E-Mail: m.watzlawik@tu-bs.de.