



Universität Potsdam

Joachim Ludwig

Fallstudien

first published in:

Report : Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. - 2 (2005), S. 51 - 60

ISSN: 0177-4166

Postprint published at the institutional repository of Potsdam University:

In: Postprints der Universität Potsdam : Humanwissenschaftliche Reihe ; 33

<http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2008/1833/>

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-18338>

Postprints der Universität Potsdam
Humanwissenschaftliche Reihe ; 33

Fallstudien

Der folgende Beitrag beschreibt Grundsätze und mögliche Erträge für die Durchführung von Fallstudien in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. Die forschungspraktische Durchführung selbst wird am Beispiel eines Forschungsprojekts zur Lernforschung beschrieben. Eingegangen wird vor allem auf die zentralen Phasen der Annäherung an das Forschungsfeld und die Interpretationsarbeit.

1 Was sind Fallstudien und welche Erträge sind erwartbar?

Fallstudien stellen ein spezifisches „Forschungsdesign“ (Flick 2000, S. 252) dar und beziehen sich auf Fälle. Ein Fall umfasst die Komplexität des Handelns von Personen in ihrem sozialen Kontext. Ein Fall ist eine komplexe soziale Handlungseinheit mit Struktur und Geschichte, in der irgendetwas „problematisch“ (Fatke 1997, S.61) erlebt wird. Fälle können das Handeln von Personen, aber auch das Handeln sozialer Gemeinschaften und Organisationen zum Gegenstand haben (vgl. Flick 2000, S. 253f). Gegenstand des Fallverstehens und damit zum Fall kann beispielsweise der Lernprozess eines Seminarteilnehmers werden oder die schwierige Seminarsituation eines Dozenten. Andere Fälle wären beispielsweise Teamentwicklungsprozesse, der Qualitätsentwicklungsprozess in einer Volkshochschule usw. Fallstudien besitzen z.B. in der Schulforschung eine lange Tradition. Eine Übersicht dazu findet sich bei Horstkemper/Tillmann (2004).

Fallstudien können sich sowohl auf die Untersuchung individuellen Handelns als auch auf die Untersuchung kollektiver Handlungsstrukturen beziehen. Das Forschungsinteresse ist maßgeblich für den Zuschnitt des untersuchten Falles. Stehen das Verstehen und Erklären individuellen Handelns (z.B. Lernhandeln oder Lehrhandeln) im Mittelpunkt des Forschungsinteresses, dann werden in der Fallkomplexität die individuellen Handlungsgründe und Situationsinterpretationen fokussiert. Richtet sich das Interesse auf die Erklärung kollektiver Handlungsprozesse, die dem individuellen Handeln seine Handlungsspielräume zuteilen (z.B. betriebliche Bildungsorganisationen, Beratungsstrukturen etc.), dann werden die Handlungen und insbesondere die Handlungsfolgen zahlreicher Akteure (Kollektive bzw. Organisationen) untersucht und die Wahrscheinlichkeit, mit der sich diese Struktur reproduzieren kann. Jede der beiden Forschungsperspektiven ist auf die andere angewiesen: Wer individuelles Handeln erklären will, muss die Wirksamkeit sozialer Selektionsmechanismen kennen. Wer Handlungsstrukturen (z.B. Organisationen) erklären will, muss die Begründetheit individuellen Handelns voraussetzen (vgl. Schmid 1982, S. 213f). Die Komplexität des Falles kann also – je nach Forschungsinteresse - entweder zur individualtheoretischen oder zur kollektivtheoretischen Seite hin aufgelöst werden. Fälle müssen aber immer sowohl individuelles Handeln als auch die rahmenden Strukturen umfassen. Untersucht wird, wie der Fallerzähler seine „spezifische Wirklichkeit im Kontext allgemeiner Bedingungen konstruiert“ (Hildenbrand 1991, S. 257). Ein Interview allein ist deshalb noch kein Fall (vgl. Combe 2002, S. 30). Bei den eigenen Erklärungsbemühungen kann der Forscher auf die Erklärungsansätze des jeweils anderen Theorietyps zurückgreifen und für die eigenen Erklärungsversuche nutzen. Wer individuelles Handeln untersucht, kann z.B. auf organisationstheoretische Modelle zurückgreifen.

Im Folgenden werden ausschließlich Fallstudien behandelt, die auf individualtheoretische - speziell lerntheoretische - Erklärungen abzielen. Fallstudien werden in diesem Beitrag am Beispiel eines Forschungsprojekts zur Lernforschung expliziert. Das Projekt wurde Mitte der

90er Jahre durchgeführt und ist unter dem Titel „Lernende verstehen“ (Ludwig 2000) veröffentlicht. Um individuelles Lernhandeln erklären zu können ist der Forscher auf die Kenntnis der gesellschaftlichen Selektionsinstanzen und -strukturen angewiesen, die für das individuelle Lernhandeln relevant werden, es ermöglichen und begrenzen. Der Forscher benötigt Erklärungsmodelle für z.B. Sozialisationsinstanzen, Milieus, Bildungseinrichtungen, Lehrstrukturen, Beschäftigungsverhältnisse usw. Individuelles Handeln wird auf diese Weise als kontextuierter Fall, als Verhältnis von individuellem Handeln und gesellschaftlichem Kontext untersucht und nicht als singulärer Fall einer allgemeinen Struktur betrachtet. Der Fall wäre dann nur ein besonderer Ausdruck des Allgemeinen. Das Handeln des Subjekts im Einzelfall wird als spezifisch subjektive Antwort und Realisierung einer historisch-konkreten Strukturformation verstanden (vgl. Soeffner 2000, S. 173).

Die soziale Wirklichkeit, wie sie in den Fällen als Verhältnis von individuellem und gesellschaftlichem Handeln zum Ausdruck kommt, gilt dem Forscher als weitgehend fremd. Hier liegt ein wesentlicher Unterschied zu quantitativen Verteilungsuntersuchungen. Während in quantitativen Untersuchungen das Erklärungsmodell und die zu untersuchende Hypothese (in unserem Beispiel die Erklärung des Lernhandelns) als bekannt gelten, der zugrunde gelegte Erklärungszusammenhang behauptet wird und seine signifikante Verteilung untersucht wird, ist es das Ziel von Fallstudien, solche Zusammenhänge/Theorien überhaupt erst zu finden und zu generieren. Ziel der Fallstudie sind also nicht Aussagen zur Auftretenswahrscheinlichkeit von Hypothesen, sondern die Rekonstruktion von (Lern-)Handlungs- und Sinnzusammenhängen. Fallstudien bieten sich deshalb überall dort an, wo Theoriearbeit in den Anfängen steckt, Erklärungszusammenhänge nicht zufrieden stellend oder unbekannt sind und entwickelt werden sollen.

Zu welchem Ergebnis führt diese Art von Theoriebildung, wenn sie keine quantifizierenden Verallgemeinerungen/Häufigkeitsverteilungen liefert? Ziel der Fallstudie ist Typenbildung. Der Untersuchungsgegenstand (in unserem Fall das Lernen Erwachsener) wird entlang verschiedener Merkmale (Ausprägungen von Kategorien und Subkategorien) rekonstruiert und zu Typen so gebündelt, dass die Elemente eines Typus möglichst homogen sind und sich von anderen Typen möglichst stark unterscheiden. Die Merkmale eines Typus stehen in Beziehung zueinander und bilden einen Raum (vgl. Kelle/Kluge 1999, S. 78f). Typen möglicher Lernbegründungen sind beispielsweise defensive und expansive Lernbegründungen, die wiederum unterschiedliche Ausprägungen besitzen können. Setzt man das so typisierte individuelle Handeln ins Verhältnis zu den rahmenden gesellschaftlichen Strukturformationen, dann bilden die Handlungstypen „defensiv“ und „expansiv“ typische subjektive Strukturformations-Realisierungen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Fallstudien machen erstens das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft in seiner Komplexität zum Untersuchungsgegenstand. Die Handlungskomplexität des gesellschaftlichen Subjekts wird in Fällen konturiert, in denen das Verhältnis des individuellen Handelns zum gesellschaftlichen Kontext Gegenstand der Fallstudie wird. Je nach Forschungsinteresse lässt sich in Fallstudien das Handeln von Organisationen bzw. Kollektiven fokussieren oder das Handeln von Individuen. Dieses Handeln wird zweitens in seinen Sinnbezügen rekonstruiert und zu Typen verallgemeinert. Der spezifische Ertrag der Fallstudie ist deshalb drittens Theoriegenerierung bzw. die Überprüfung und Genese von Erklärungszusammenhängen, die angeben, warum Menschen in spezifischen Situationen typischerweise so oder so handeln bzw. lernen.

2. Das Forschungsverfahren

2.1 Annäherung an das Forschungsfeld und Datenerhebung

Der Forscher hat zu Beginn der Untersuchung ein bestimmtes Forschungsinteresse, eine Fragestellung und ein mehr oder weniger weitreichendes Vorverständnis vom Gegenstand. In der Untersuchung „Lernende verstehen“ richtete sich das Forschungsinteresse auf das Verstehen der Lernprozesse, die Beschäftigte im Kontext betrieblicher Modernisierungsprozesse, speziell in EDV-Einführungsprojekten durchlaufen. Die Fragestellung richtete sich auf die Möglichkeiten und Grenzen für das Lernen Erwachsener in diesen Projekten. Zum Fall gehörig wurden die individuellen Lernprozesse und die sie rahmende Strukturgesetzlichkeit des Modernisierungsprojekts angesehen.

Forschungsinteressen und Forschungsfragen besitzen in der Regel eine Entwicklungsgeschichte und zeichnen damit auch oft den Zugang zum Feld vor. Beratungskontakte zu Unternehmen mit EDV-Einführungsprojekten ermöglichten im Rahmen von „Lernende verstehen“ Zugänge zu mehreren Unternehmen und es galt zunächst den geeigneten betrieblichen Kontext der zu untersuchenden Fälle auszuwählen. Mit Blick auf notwendige Vergleichsbildungen wurden zunächst zwei hinsichtlich ihrer verwendeten Softwareprodukte unterschiedliche Unternehmen ausgewählt. Damit war die Vorannahme verbunden, dass individuelles Lernen in unmittelbarer Abhängigkeit von gesellschaftlich präformierten arbeitsorganisatorisch-softwaretechnischen Strukturen erfolgt (vgl. Ludwig 2000, S. 118). Weitere Vorannahmen betrafen das Lernen Erwachsener. Sie waren im Kern von der Lerntheorie Klaus Holzkamps (1993) und Annahmen zum betrieblichen Modernisierungshandeln (Betrieb als mikropolitisch-politikfeld; vgl. Ludwig 2000, S. 74ff) getragen. Diese Theoriefolien dienten als heuristischer Rahmen beim Zugang zu den Unternehmen und der Annäherung an den Forschungsgegenstand „Lernen“.

Exkurs Lerntheorie

Zum besseren Verständnis wird im Folgenden kurz das lerntheoretische Vorverständnis dargestellt, das die Datenerhebung und die Dateninterpretation als Heuristik leitete¹.

Die Holzkamp'sche Lerntheorie stellt einen begrifflichen Rahmen zur Verfügung, vor dem das Lernhandeln von Subjekten als gesellschaftlich vermitteltes Handeln einerseits kategorial verständlich wird, andererseits aber erst als sinnhaftes und bedeutungsvolles Handeln im historisch-konkreten gesellschaftlichen Kontext rekonstruiert werden muss. Eine zentrale Annahme Holzkamps ist die These, dass Subjekte ihre gesellschaftliche Teilhabe erweitern wollen. Mit anderen Worten: Menschen wollen nicht bewusst gegen die eigenen Interessen verstoßen. Lernen stellt in diesem Kontext ein Grundbedürfnis des Menschen dar, sich noch nicht verfügbare gesellschaftliche Handlungsmöglichkeiten anzueignen. Lernen ist Teil der individuellen und gesellschaftlichen Lebenssicherung.

Holzkamp rückt den Bedeutungsbegriff in das Zentrum seiner subjektwissenschaftlichen Theorie. Gesellschaftliche Verhältnisse werden als „Bedeutungen, Bedeutungskonstellationen, Bedeutungsanordnungen“ verstanden: „als Inbegriff gesellschaftlich produzierter, verallgemeinerter Handlungsmöglichkeiten (und -beschränkungen)“ (Holzkamp 1995, 838). Lernen stellt den Versuch des Lernenden dar, seine subjektiven Bedeutungshorizonte zu erweitern und tiefer in das Möglichkeitsfeld gesellschaftlich gegebener Bedeutungen/Wissenshorizonte einzudringen. Lernhandlungen

¹ Eine detailliertere Zusammenfassung der Lerntheorie findet sich in Faulstich/Ludwig 2004.

werden als Erweiterungs- und Differenzierungsversuche individueller Bedeutungen und Wissensbestände verstanden.

Bedeutungs-Begründungs-Analysen des Lernhandelns zielen auf den Nachvollzug individueller Lernbegründungen. Fallstudien bieten für diesen Zweck das geeignete Forschungsdesign.

Die Annäherung des Forschers an das Forschungsfeld steht im dialektischen Verhältnis von Fremdheit und Vertrautheit². Das theoretische Vorverständnis des Forschers macht ihm das Forschungsfeld vertraut und er läuft damit zugleich Gefahr, das Fremde des Gegenstandes „Lernen“ aus den Augen zu verlieren und diejenigen Aspekte und Dimensionen auszublenden, die von seinem Vorverständnis nicht erfasst werden, die für die weitere Theorieentwicklung aber gerade wichtig wären. Mit dem heuristischen Rahmen wird die Fragestellung und der Umfang der Datenerhebung wesentlich festgelegt. Um das noch Fremde des Falles, seinen Eigensinn zur Geltung kommen zu lassen ist es deshalb erforderlich, die Datenerhebung möglichst komplex anzulegen und sich vor allem vom Forschungsfeld und nicht nur vom eigenen Vorverständnis leiten zu lassen. Mit dieser Forderung ist zugleich die Frage aufgeworfen, was alles zum Fall gehört, was der Fall ist und was bereits Kontext darstellt. Das Verhältnis von Fall und Kontext muss zu Beginn der Untersuchung möglichst offen bleiben, um dem Fremden im Fall gerecht zu werden.

In „Lernende verstehen“ stellte sich nach den ersten Interviewauswertungen heraus, dass den softwaretechnischen Strukturen in den Lernbegründungen der Beschäftigten kaum Bedeutung beigemessen wurde. Vielmehr standen die Strukturen der betrieblichen Projekteinführung im Zentrum der Erzählungen. Das ursprüngliche Forschungsdesign wurde daraufhin geändert und in den Mittelpunkt wurden statt der Softwarestrukturen die Einführungsstrukturen des Modernisierungsprojekts gesetzt. Diese galt es nun zu erheben. Solche Irritationen des eigenen theoretischen Rahmens stellen hohe Anforderungen an die Forschungsorganisation und überfordern in der Regel die Ressourcen von Einzelforschern. In „Lernende verstehen“ konnte glücklicherweise auf das Datenmaterial einer parallel laufenden Untersuchung zur EDV-Einführung in einem der beiden Unternehmen zurückgegriffen werden. Auf das zweite Vergleichsunternehmen, von dem diese Daten nicht vorlagen, wurde deshalb verzichtet. Die Offenheit bei der Fallenerhebung kann also zu überraschenden Ergebnissen führen und die vorhandenen Forschungsressourcen überfordern.

Ein weiteres Problem ist mit der Durchführung erster Interpretationen während des Feldzugangs verbunden. Wenn nicht nur das eigenen Vorverständnis der Forschers den Zugang leiten soll, muss der Eigensinn des Falles während des Feldzugangs wenigstens ansatzweise verstanden werden, damit er sich auf die weitere Datenerhebung auswirken kann. Damit laufen Datenerhebung und Interpretation parallel und diese Parallelität erfordert entsprechende Ressourcen. Auch deshalb spricht viel dafür, Fallstudien im Forschungsteam durchzuführen und nicht als Untersuchung eines Einzelforschers. Ist der zeitliche Abstand der ersten Interpretationen zur Datenerhebung zu groß besteht die Gefahr, dass keine Vergleichsinterviews mit anderen Beschäftigten mehr erhoben werden können: Modernisierungsprojekte entwickeln sich weiter und praktische Situationskonstellationen sind schneller Geschichte als Interpretationen Zeit beanspruchen.

² Vgl. Flick 1991, S.155.

Mit Forscherteams lässt sich eine Datenerhebung, in der zeitgleich interpretiert wird, besser realisieren. Im Forschungsprojekt „Lernender Forschungszusammenhang“ (vgl. Ludwig 2004) wurde das betriebliche Datenmaterial von mehreren Forschern erhoben und als „betriebliche Datenlandschaft“ (Ludwig 2005) modelliert. Die Materialsammlung wurde dafür zu Beginn möglichst breit angelegt und Material wurde mit Expertengesprächen und Dokumentenanalysen erhoben. Diese Daten wurden zeitnah interpretiert, um Knotenpunkte in den betrieblichen Projektstrukturen zu identifizieren, an denen sich verschiedene Konfliktlinien kreuzten. Mit verschiedenen Akteuren, die an diesen Knotenpunkten handelten, wurden schließlich fokussierte Interviews geführt. Diese Fall Erzählungen bildeten schließlich das Material für die Interpretationsarbeit, die sich zugleich auf die subjektiven Sinnhorizonte der Interviewten als auch auf die betrieblichen Strukturen beziehen konnte.

Das „Eintauchen“ von Forschern in Praxisfelder führt zu einer Vielzahl von Interaktionen und wechselseitigen Beeinflussungen. Forschung im Feld stellt immer eine Intervention dar (vgl. Flick 2000a, S. 73), die das Forschungsfeld verändert. Die Lösung dieses Problems scheint am ehesten in der Reflexion der wechselseitigen Interaktionen zu liegen. Grundsätzlich lässt sich zum Verständnis dieser Beziehungen die Frage stellen, warum sich Menschen für Interviews zur Verfügung stellen (sollen). In der Regel ist es eine von den Akteuren empfundene Handlungsproblematik, die sie „los werden“ wollen und die für Forschung zugleich das wichtige Untersuchungsmaterial darstellt. In ihrer eigenen Organisation finden die Akteure für ihre Empfindungen keine Ansprechpartner und vertrauen sich deshalb den Wissenschaftlern mit ihren Ethikcodes an. Es entsteht also in der Regel ein „hybrides Arbeitsbündnis“ (Wolff 2000, S. 347), dessen Bestand von der Aufrechterhaltung dieser Differenz abhängt. Verbrüderungen und Komplizenschaften mit den Akteuren im Feld destabilisieren diese Differenz. Datenschutz und Vertrauensschutz für die interviewten Akteure ist eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung von Arbeitsbündnissen. Die Annäherung an das Forschungsfeld ist so gesehen „weniger ein Informationsproblem“ (Flick 2000a, S. 74) als ein Beziehungsproblem. Die generierte Beziehung zwischen Interviewtem und Interviewer gilt es als Rahmenbedingung bei der Interpretation des Interviewprotokolls mitzudenken.

Die Entwicklung der Beziehung zwischen Praxisakteuren und Forschern wird maßgeblich und von Anfang an von den gatekeepers des Forschungsfeldes beeinflusst, die spezifische Selektionsmechanismen für die Forschung im Feld schaffen³. Für die Entwicklung des Arbeitsbündnisses ist es sehr bedeutsam, auf welchen Interessen des Forschungsfeldes die Forschung basiert, welche Akteure mit welchen Interessen den Forschern Feldzugang eröffnet haben. Die Herstellung von Transparenz bezüglich der verschiedenen Interessen der Forschung und der Praxis, beispielsweise über eine Projektsteuerungsgruppe, in der die Vertreter verschiedener Interessen versammelt sind, hat sich in der Forschungspraxis bewährt.

Welches Datenerhebungsverfahren für die Fallhebung verwendet wird, ist vom Forschungsgegenstand abhängig. Einzelinterviews, Gruppeninterviews, Dokumentenanalyse oder auch Bildproduktionen sind geeignete Verfahren, um Protokolle des Falles herzustellen. Im Projekt „Lernende verstehen“ wurden fokussierte Einzelinterviews mit Beschäftigten durchgeführt (Ludwig 2000, S. 120ff). Ziel der Interviews war es die subjektiven Befindlichkeiten, die Lernbegründungen und Lernwiderstände als subjektive Verarbeitung des betrieblichen Erfahrungsraums „Modernisierungsprojekt“ zu erfahren. Fokussierte Interviews bieten sich für solche Fragestellungen an, weil sie einerseits das Forschungsthema

³ Vgl. dazu Merckens 2000, S. 288 und Wolff 2000, S. 343ff.

fokussieren, andererseits aber offen genug sind, um Erzählpfade beim Interviewten auszulösen.

Wichtig wird in dieser Phase die Suche nach Fällen mit maximalem Kontrast. Es bietet sich an, deutlich mehr Interviews zu erheben als später interpretiert werden sollen.

2.2 Dateninterpretation

Auch die Wahl des Interpretationsverfahrens hängt vom Forschungsgegenstand und seiner theoretischen Konzeptionalisierung ab. Im Projekt „Lernende verstehen“ verweist das theoretische Vorverständnis auf eine Bedeutungs-Begründungsanalyse des Lernhandelns. Nach diesem theoretischen Konzept galt es, die Sinn und Bedeutungshorizonte sowie die damit verbundenen Lernbegründungen und Lernwiderstände der Lernenden zu rekonstruieren, um so zu typischen Begründungsfiguren für Lernen zu gelangen. Eine Typik der Lernbegründungen (nicht der Lernenden!) in betrieblichen Modernisierungsprojekten sollte das Ergebnis der Untersuchung sein.

Das Spannungsverhältnis von Offenheit gegenüber dem empirischen Material einerseits und dem theoretischen Vorverständnis andererseits ist in der Interpretationsphase als abduktive Rekonstruktionslogik weiter fortzusetzen. Abduktion bezeichnet dabei ein Wechselverhältnis von induktivem Vorgehen, das ideosynkretisch am Material ansetzt in Verbindung mit deduktivem Vorgehen, das die theoretische Folie des Interpretieren zum Ausgangspunkt der Interpretation nimmt. Das Strausssche Codierparadigma im Rahmen der Grounded Theory (Strauss 1991) eignet sich für die forschungspraktische Umsetzung. Im Projekt „Lernende verstehen“ (Ludwig 2000, S. 107ff) wurde die Interpretationsarbeit in sechs Schritte gegliedert:

1. Formulierende Interpretation

Im Arbeitsschritt „formulierende Interpretation“ (Bohnsack 1997, S. 500) wurde das Interviewprotokoll aus der Sicht eines fiktiven Kommunikationsteilnehmers paraphrasierend nachvollzogen. Ziel dieser Nachformulierung war es, den Text thematisch zu ordnen, d.h. die erzählten Phänomene, Handlungen und Ereignisse aus Sicht des Erzählers zu sequenzieren und sie in die Dramaturgie und Geschichte des Interviewverlaufs einzuordnen.

2. Offene Kodierung

In diesem Arbeitsschritt wurde zunächst der Text mittels „natürlicher“, d.h. im Text enthaltener und „sozialwissenschaftlicher“ Codes markiert. Dies erfolgte entlang der im ersten Arbeitsschritt ermittelten Ereignisse innerhalb der Dramaturgie der Erzählphasen.

3. Offene Kodierung mittels Vergleich und Gegenhorizontbildung

In der Phase der Gegenhorizontbildung und des Vergleichs sollten möglichst viele Dimensionen in den Bedeutungshorizonten des Lernenden erschlossen werden. Vergleichsoperationen⁴ standen hier im Mittelpunkt. In diese Phase wurden die gesellschaftlich-betrieblichen Bedeutungskonstellationen einbezogen, in deren Raum die Lernenden handeln, spezifische Wahlen treffen und so die konkret-historische Fallstrukturgesetzlichkeit des Lernhandelns konstituieren. Weiterhin wurden die Verlaufskurve der Erzählung und die Reflexionssequenzen des Interviews miteinander verglichen und möglichst viele theoretische Interpretationsperspektiven einbezogen. Die Perspektivenvielfalt kann in Interpretationswerkstätten mit mehreren Forschern erweitert werden. Der multiperspektivische Vergleich der Codes und Ereignisse untereinander soll die

⁴ Zur Operation des Vergleichs siehe näher Straub 1999.

Kodes maximal dimensionieren und thematisch so verdichten, dass erste vorläufige Kategorien entstehen.

4. Axiale Kodierung

Die vorläufig gefundenen Kategorien wurden im weiteren Verlauf entlang zentral erscheinender Kategorien zueinander in Beziehung gesetzt. An dieser Stelle wurde erstmals die Holzkamp'sche Lerntheorie als kategoriales Koordinatensystem in die Interpretation eingeführt. Damit fanden im Vergleich zu den vorhergehenden Phasen in stärkerem Maße die theoretischen Annahmen Eingang in die Interpretationsarbeit.

Bei der Anwendung der theoretischen Folie auf den Fall wurde eine unzureichende Differenziertheit der Holzkamp'schen Kategorie „subjektive Befindlichkeit“ erkennbar. Diese Kategorie wurde im weiteren Forschungsverfahren auf Grundlage des empirischen Materials ausdifferenziert.

5. Theoretical sampling

Mit dem Schritt des theoretical sampling⁵ sollten während der Kodierarbeit vorläufig gefundene, zentrale Kategorien mittels weiterer Fälle differenziert bzw. falsifiziert (im Sinne von modifizierender Weiterentwicklung) werden. Während der Fall im vierten Schritt mit den Kategorien der theoretischen Folie verglichen wurde, wurde er nun mit anderem empirischen Material verglichen. Dazu wurden einzelne zentrale Kategorien an neue Fälle von Lernhandeln herangetragen, die zu dem bereits analysierten Fall entlang der zentral erscheinenden Kategorie (hier zu der Kategorie „subjektive Befindlichkeit“) maximal kontrastierten. Solche Vergleichsfälle müssen entweder bereits erhoben sein oder die Phase der Interpretationsarbeit muss zeitlich nahe genug bei der Datenerhebungsphase liegen.

6. Selektives Kodieren und Formulierung des Theorieentwicklungsstandes

Als sich keine neuen Erkenntnisse mehr in Auseinandersetzung mit Gegenhorizonten und weiteren Vergleichsfällen ergaben, wurden die gefundenen Kategorien entlang einer im Material identifizierten Schlüsselkategorie - hier der Kategorie „widerständigen Lernens - in Beziehung gesetzt. Ausdifferenziert wurden drei Typen, die typische individuelle Realisierungen der betrieblichen Bedeutungskonstellationen/Strukturformationen darstellen. Die entwickelte Typik des Lernhandelns bietet auf diese Weise eine auf betriebliche Modernisierungsprozesse bezogene Lerntheorie an.

Mit Fallstudien können auf diese Weise gegenstandsgebundene Theorien generiert werden. Der Entwicklungs- und Interpretationsprozess sollte dabei transparent dargestellt werden, um intersubjektive Überprüfbarkeit zu ermöglichen. Kritisch zu prüfen ist, inwieweit es den Forschern gelungen ist, erstens das empirische Material nicht mit ihrem eigenen Vorwissen zu verfälschen und ob zweitens im Rahmen abduktiver Schlussfolgerungen Immunisierungsstrategien entwickelt wurden (vgl. dazu Kelle 1994, S. 353ff). Auf diese Weise bleiben die Ergebnisse der Fallstudien immer vorläufige Ergebnisse, die mit weiteren theoretischen Interpretationsperspektiven und weiterem empirischen Material immer wieder neu zu überprüfen und ausdifferenzieren sind.

Literatur:

Bohnsack, R. (1991): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen

⁵ Zur Begründung und Beschreibung des theoretical sampling vgl. Flick 2000a, S. 82

- Combe, A. (2002): Interpretative Schulbegleitforschung – konzeptionelle Überlegungen. In: Breidenstein, G./Combe, A./Helsper, W./Stelmaszyk, B. (Hrsg.): Forum Qualitative Schulforschung 2. Opladen, S. 29-37
- Fatke, R. (1997): Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 56-70
- Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.) (2004): Expansives Lernen. Hohengehren
- Flick, U. (1991): Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In: Flick, U. u.a. (Hrsg.), S. 147-173
- Flick, U. (2000): Design und Prozess qualitativer Forschung. In: Flick, U./v. Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.), S. 252-265
- Flick, U. (2000a): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaft. Reinbek bei Hamburg
- Flick, U. u.a. (Hrsg.) (1991): Handbuch qualitative Sozialforschung. München
- Flick, U./v. Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.) (2000): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg
- Hildenbrand, B. (1991): Fallrekonstruktive Forschung. In: Flick, U. u.a. (Hrsg.), S. 256-260
- Holzkamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M.
- Holzkamp, K. (1995 posthum): Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept. In: Das Argument 212, S. 817-845
- Horstkemper, M./Tillmann, K.-J.: Schulformvergleiche und Studien zu Einzelschulen. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden
- Kelle, U. (1994): Empirisch begründete Theoriebildung. Weinheim
- Kelle, U./Kluge, S. (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Opladen
- Ludwig, J. (2000): Lernende verstehen. Bielefeld
- Ludwig, J. (2004): Der lernende Forschungszusammenhang - Eine Chance für den interdisziplinären Brückendiskurs in der Genderforschung? In: Baatz, D./Rudolph, C. /Satilmis, A. (Hrsg.): Hauptsache Arbeit? Feministische Perspektiven auf den Wandel von Arbeit. Münster
- Ludwig, J. (2005): Der lernende Forschungszusammenhang. Ein interdisziplinäres Forschungs- und Beratungsverfahren. Bielefeld (im Druck)
- Merkens, H. (2000): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick, U./v. Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.), S. 286-299
- Schmid, M. (1982): Theorien sozialen Wandels. Opladen
- Soeffner, H.-G. (2000): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In: Flick, U./v. Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.), S. 164-175
- Straub, J. (1999): Verstehen, Kritik, Anerkennung. Göttingen
- Strauss, A. (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München
- Wolff, S. (2000): Wege ins Feld und ihre Varianten. In: Flick, U./v. Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.), S. 334-349

Prof. Dr. Joachim Ludwig

Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Potsdam, Postfach 601553
14415 Potsdam, Email: ludwigj@uni-potsdam.de