

Erwägen Wissen Ethik

Deliberation Knowledge Ethics

vormals / previously

Ethik und Sozialwissenschaften (EuS) - Streitforum für Erörterungskultur

EWE 18 (2007) Heft 2 / Issue 2

INHALT / CONTENT

EDITORIAL

Werner Loh: Erwägen, Forschung und Lehre 159

SEMINARBERICHT

Auf Basis der EWE-Diskussionseinheit zu *Beharrung und Wandel – ist wirtschaftliche Evolution theoriefähig?* (EWE, Jg. 15, 2004, Heft 1: S. 33-143)

Friedrun Quaas und die Studierenden **Ronny Bechmann, Nils Bretschneider, Mathias Hagen, Ulrike Müller, Simone Schüller, Sebastian Thieme, Marliese Weissmann:** Erwägung als Prozess der Selbstorganisation – Seminarbericht zur Erwägung einer Grundsatzfrage der Evolutorischen Ökonomik 161

DRITTE DISKUSSIONSEINHEIT UND ERWÄGUNGSSYNOPE

HAUPTARTIKEL

Jo Reichertz: Qualitative Sozialforschung – Ansprüche, Prämissen, Probleme 195

KRITIK

Lars Allolio-Näcke und **Jürgen van Oorschot:** Suchbewegungen zum Überleben der Qualitativen Sozialforschung? 208

Georg Breidenstein: Gegen eine Verselbständigung von „Methoden“ in qualitativer Sozialforschung 211

Franz Breuer: Über die Heterogenität der Methoden/-verwendung in der qualitativen Sozialforschung 213

Thomas Brüsemeister: Zur Institutionalisierung qualitativer Forschungen 215

Thomas S. Eberle: Die Crux mit der Überprüfbarkeit sozioempirischer Forschung. Forschungspragmatik vs. elaborierte methodologische Gütestandards 217

Hannelore Faulstich-Wieland und **Peter Faulstich:** Theoriediskussion statt Methodendebatte 220

Uwe Flick: Diversifizierung, Güte und Kultur qualitativer Sozialforschung 222

- Detlef Garz:** Qualitative und/oder/versus rekonstruktive Sozialforschung, das müsste heute die Frage sein 224
- Jochen Gläser und Grit Laudel:** Von der Nische in den Autismus 226
- Heiko Grunenberg:** Mutig und nötig: Körper heißt auch Gehirn 227
- Ronald Hitzler:** Nur Sinn macht Sinn. Zur Legitimation einer (explorativ-)interpretativen Sozialforschung 229
- Gerd Jüttemann:** Das unerkannte Kernproblem der sogenannten qualitativen Sozialforschung 231
- Mechthild Kiegelmann:** Hausaufgaben für Qualitative SozialforscherInnen 234
- Dieter Kirchhöfer:** Neue Grenzen der qualitativen Forschung 236
- Jürgen Klüver:** Die Überkomplexität der qualitativen Sozialforschung
und ein Vorschlag zur Komplexitätsreduktion 239
- Hubert Knoblauch:** Die Gestaltung der qualitativen Sozialforschung aus dem Geiste
des Interpretativen Paradigmas 242
- Helmut Kromrey:** Auch qualitative Forschung braucht Qualitätsstandards 244
- Thomas Loer:** Zwischen Strategie und Argument. Misslichkeiten der sogenannten qualitativen Sozialforschung 246
- Morus Markard:** Zur Spezifik qualitativer psychologischer (statt Sozial-)Forschung 249
- Philipp Mayring:** Über „gute“ und „schlechte“ qualitative Sozialforschung 251
- Wolfgang Mertens:** Qualitative Forschung ohne Theorie unbewusster Handlungsgründe?
Lasst uns endlich die Schrotflinte auf den Tisch legen 253
- Günter Mey:** Qualitative Forschung in der Lehre ... eine Leerstelle? 255
- Katja Mruck:** Qualitative Forschung: Notizen aus der Unübersichtlichkeit 258
- Karin Schlücker:** Qualitative Sozialforschung zwischen *claims*, *tools* und Epistemologie 260
- Bernt Schnettler:** Qualitative Sozialforschung: Charisma, Schule, Betrieb 262
- Margrit Schreier:** Qualitative Sozialforschung in Zeiten von Hochschulreform und Globalisierung 264
- Johannes Twardella:** Qualitative Methoden in der Unterrichts- und Bildungsforschung 266
- Werner Vogd:** Anspruchsvolle qualitative Sozialforschung anstelle problematischer Prämissen 269
- Jan Weyand:** Die Methodenpolizei 272
- Harald Witt:** Die Scheinerfolge der qualitativen Sozialforschung 275

REPLIK

- Jo Reichertz:** Qualitative Forschung auch jenseits des interpretativen Paradigmas? Vermutungen 276

ERWÄGUNGSSYNOPISE

- Walter Herzog und Armin Hollenstein:** Flurbereinigung im Feld der Qualitativen 293

ANHANG

BERICHTE

- Peter Gostmann und Serena Messer:** Kultur erwägen oder Das Seminar als narratives Netzwerk.
Eine Bemerkung über open*team und die Didaktik der Soziologie. – Bericht aus einem Seminar 313
- Georg Quaas:** Widerspruchsdenken und erwägendes Denken –
persönliche Erfahrungen, Einsichten und Erwartungen 321
- Christiane Schmidt:** Erfahrungen mit der Methode der erwägungsorientierten Pyramidendiskussion bei der Konstruktion
von Interviewleitfäden im Rahmen der Einführung in qualitative Forschung – Bericht aus einem Seminar 327
- Christiane Schmidt:** Small Steps Towards a Culture of Deliberative Learning:
Media Supported Pyramid Discussions 335

Erfahrungen mit der Methode der erwägungsorientierten Pyramidendiskussion bei der Konstruktion von Interviewleitfäden im Rahmen der Einführung in qualitative Forschung

Bericht aus einem Seminar

Christiane Schmidt

((1)) In dem Bericht wird beschrieben, wie Studierende in einem Seminar mit Hilfe erwägungsorientierter Pyramidendiskussion Interviewleitfäden für Studienprojekte erarbeitet haben. Das am hochschuldidaktischen Ansatz des forschenden Lernens orientierte Seminar bildete den ersten Teil einer zweisemestrigen Einführung in Interview- und Auswertungstechniken für qualitative Forschung. Es fand 2006 an der Universität Innsbruck statt und wurde 2007 wiederholt, jeweils mit 30-40 teilnehmenden Studierenden, als Lehrauftrag der Autorin. Einleitend werden Erwägungsmethoden als Methoden der Erwägungsdidaktik charakterisiert, um anschließend die Entscheidung für die Methode der erwägungsorientierten Pyramidendiskussion am Gegenstand „Leitfadeninterview im Sinne qualitativer Forschung“ zu begründen. Eingerahmt durch eine Vorstellung des Seminarablaufs werden dann die Erfahrungen mit dieser Erwägungsmethode ausführlich anhand eines Interviewleitfadentwurfes vorgestellt und reflektiert.

1. Erwägungsmethoden

((2)) Erwägungsmethoden sind Methoden der Erwägungsdidaktik. Ziel der Erwägungsdidaktik ist, einen entscheidungskompetenten Umgang mit Vielfalt in Diskussions- und Forschungsprozessen zu fördern (vgl. Blanck 2002). Der von Bettina Blanck im Zusammenhang der Paderborner Forschungsgruppe „Erwägungskultur“¹ entwickelte didaktische Ansatz basiert auf Ideen der Erwägungsphilosophie. Diesen Ideen zufolge werden wohl erwogene Alternativen als wesentlich für gut begründete Entscheidungen bewertet. Alternativen sollen nicht nur im Kontext der Entstehungsgeschichte gefundener Lösungen bedacht werden, sondern deren Erwägung ist auch eine Geltungsbedingung gefundener (vorläufiger) Lösungen. Deshalb ist es notwendig, die erwogenen Alternativen für andere zugänglich und nachvollziehbar zu dokumentieren. Die Reflexion des – mehr oder weniger entfalteten – Erwägungsstandes unterstützt einen (selbst)kritischen Umgang mit vorläufigen gefundenen Lösungen. Im Erwägungsprozess kann auch deutlich werden, dass es (noch) keine hinreichende Begründung gibt, eine Alternative den anderen vorzuziehen. Voraussetzung für einen kompetenten Umgang mit Entscheidungen im Sinne der Erwägungsphilosophie ist, sich der Grenzen des Erwägens bewusst zu sein und auch die Möglichkeit des Nicht-Erwägens zu bedenken (vgl. Blanck 2005).

((3)) Entscheidungskompetenz im Umgang mit Vielfalt als Ziel der Erwägungsdidaktik bedeutet für Hochschulseminare: Studierende sollen Kompetenzen zu einem reflektierten erwägungsorientierten Umgang mit Alternativen erwerben können. Erwägungsmethoden sollen die Studierenden dabei unterstützen, zu Problemen und Fragestellungen Position zu beziehen und diese in Auseinandersetzung mit Alternativen zu verorten und Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Positionen zu erkennen (vgl. Blanck 2005). Diese Methoden bieten Möglichkeiten zur strukturierten Dokumentation der erwogenen Alternativen und können so dabei helfen, den Erwägungsstand zu reflektieren und zu einer begründeten vorläufigen Lösung zu gelangen oder zu erkennen, dass es keine hinreichende Begründung für eine bestimmte Lösung gibt. Viele der Erwägungsmethoden sind Teamarbeitsmethoden, so auch die erwägungsorientierte Pyramidendiskussion, die im folgenden an einem Seminarbeispiel beschrieben und reflektiert wird. Zunächst möchte ich die Rahmenbedingungen des Seminars sowie dessen Ablauf erläutern.

2. Das Seminar

((4)) Die Seminare, von denen hier eines näher betrachtet werden soll, fanden 2006 an der Universität Innsbruck im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Methodenausbildung statt und wurden 2007 wiederholt. Im Mittelpunkt stand das Leitfadeninterview als Methode qualitativer empirischer Forschung.

- Im jeweils ersten Seminar, aus dem die im folgenden vorgestellten Beispiele stammen, ging es um Interviewtechniken: Eingebunden in eine allgemeine theoretische und praxisbezogene Einführung in Interviewtechniken bereiteten die Studierenden in Studienprojekten Leitfadeninterviews vor, führten die Interviews durch und transkribierten sie in der Semesterpause. Bei der Vorbereitung der Interviews wurden Interviewleitfadentwürfe mit Hilfe erwägungsorientierter Pyramidendiskussion in studentischen Teams konstruiert.
- In dem jeweiligen Folgeseminar ging es um Auswertungstechniken², die TeilnehmerInnen (teilweise aus dem vorangegangenen Semester, teilweise neu hinzugekommen) lernten – wiederum eingebunden in eine allgemeine Einführung – eine Auswertungsstrategie für qualitative Leitfadeninterviews kennen und erprobten einzelne Auswer-

tungsschritte an dem in den Studienprojekten erhobenen Material.

- In den Seminaren wurde versucht, auch die Aufgaben für die benoteten Leistungsnachweise erwägungsorientiert zu gestalten. Hierzu werden Beispiele aus dem ersten Seminar vorgestellt.

((5)) Die Seminare hatten jeweils 30-40 Teilnehmende, alle aus erziehungswissenschaftlichen Studiengängen, von StudienanfängerInnen bis hin zu Doktorandinnen, die fast alle im Rahmen der Seminare zum ersten Mal selber mit qualitativen Leitfadeninterviews gearbeitet haben. In den Seminaren sollten sie durch Verbindung von Theorie und eigener praktischer Erprobung Kompetenzen zum fachgerechten und reflektierten Umgang mit empirischen Forschungstechniken erwerben können. Die Seminare wurden in Blockveranstaltungen an jeweils zwei Wochenenden pro Semester durchgeführt.

((6)) *Am Beginn des Interviewtechniken-Seminars werden den Studierenden drei Aufträge zur Erforschung des Studienalltags im Pädagogikstudium zur Auswahl gestellt, zu denen sich 5 Projektteams bilden, die im Verlauf des Seminars eine Befragung mittels Leitfadeninterview zu einer – noch im Team einzugrenzenden – Fragestellung aus einem der folgenden Themenbereiche vorbereiten und durchführen sollen:*

- *Studienmotive und Studieninteressen für das Pädagogikstudium vor Studienbeginn und nach ersten Studiererfahrungen*
- *Die Nutzung des Internets in Pädagogik-Lehrveranstaltungen – Erfahrungen, Wünsche, Ängste*
- *Schulische Vorbereitung auf das Studieren – Rückblick auf Lernerfahrungen in der Schule und auf erste Lernerfahrungen / erlebte Anforderungen an der Uni*

((7)) *In der konstituierenden Teamsitzung – die Teams arbeiten auf Grund fehlender Gruppenarbeitsräume teils im Seminarraum – stellen sich die Teammitglieder einander vor, und notieren ihre per Brainstorming gesammelten Erfahrungen mit Befragungen (als Befragte und als Befragende) sowie erste Ideen zum gewählten Forschungsthema auf einem Plakat, das dann im Plenum ausgestellt und von den anderen Teams gelesen wird.*

((8)) *Von der Seminarleitung erhalten sie nun – anknüpfend an die berichteten Erfahrungen und anhand von Beispielen aus den gewählten Themenbereichen im Plenum eine Einführung zu Befragungsmethoden. Beginnend mit der Vorstellung eines typischen Projektablaufs und einer Beschreibung und Einordnung von Befragungsmethoden, werden methodologische, methodische und forschungspraktische Aspekte erläutert (wie etwa Fragestellung und Methodenwahl, quantitative und qualitative Forschungsansätze, Methode und Instrument). Auf dieser Grundlage wird im Plenum diskutiert, warum zur Untersuchung von Fragestellungen zu den vorgeschlagenen Themenbereichen für die Studienprojekte ein qualitativer Forschungsansatz geeignet sein könnte. Anschließend bestimmen die Teams – jeweils beraten von der Seminarleitung –, welchen Aspekt aus ihrem Themenbereich sie untersuchen wollen.*

((9)) *Am Morgen des zweiten Tages des ersten Blocks wird von der Seminarleitung vorgeschlagen und begründet, qualitative ausgerichtete Leitfadeninterviews für die Studienprojekte zu nutzen. Da im Vorfeld des Seminars von der Seminarleitung bewusst Themenbereiche ausgewählt worden waren, die ein*

Ausprobieren der Methode „Leitfadeninterview“ ermöglichen sollten, hat hier zunächst die Methode den Gegenstand bestimmt und nicht – wie am Vortag in der Einführung betont – der Gegenstand die Methode. Dies wird diskutiert und bietet einen Anlass zur Reflexion des Verhältnisses von Gegenstand und Methode. Anschließend führt die Seminarleitung detaillierter in die Vorbereitung von Leitfadeninterviews und die Gestaltung und Funktion des Instruments Interviewleitfaden im Sinne qualitativer Forschung ein und stellt ein Leitfadenbeispiel aus einem eigenen Projekt vor. Auf diesem Stand erhalten die Teams die Aufgabe, in Form einer Pyramidendiskussion begründete Vorschläge für Fragen und Frageaspekte im Leitfaden zu erstellen und zu versuchen, daraus einen Leitfadenentwurf zusammenzustellen. Vorab wird angekündigt, dass die dokumentierten und namentlich gekennzeichneten Vorschläge sowie der Leitfadenentwurf kopiert und von der Seminarleitung eingesammelt werden sollen. Sie bilden eines von insgesamt drei unterschiedlich gewichteten Teilstücken der benoteten Veranstaltungsprüfung. Die Teams erhalten hierzu später (während der Fertigstellung der Leitfäden am zweiten Wochenendblock) Rückmeldungen und Überarbeitungsvorschläge.

((10)) *In der Zeit zwischen den beiden Wochenendblöcken lesen die Studierenden Texte zu Leitfadeninterviews sowie zu Fragebogenerhebungen aus quantitativen – zu ihren jeweiligen Themenbereichen passenden – Studien. Das zweite Wochenende beginnt mit der Aufgabe, in Einzelarbeit für eine neue (fiktive) Projektmitarbeiterin, die bisher nur mit standardisierten Fragebögen gearbeitet hat, eine Anleitung zur Gestaltung und Funktion eines Interviewleitfadens zu schreiben. Dies bildet das zweite Teilstück der Veranstaltungsprüfung. Nach der anschließenden Fertigstellung der Interviewleitfaden-Entwürfe in den Teams gibt die Seminarleitung im Plenum ausführliche Informationen zum Führen von Leitfadeninterviews, zur Gestaltung und Nutzung des Leitfadens sowie zu Form und Funktion von Forschungsnotizen. Es wird über Forschungsethik und das Prinzip des informierten Einverständnisses der Befragten diskutiert.*

((11)) *Nun werden die Leitfäden in den Teams endkorrigiert und in eine brauchbare Form gebracht. Nach Probeinterviews im eigenen Team führt jeder/jede Studierende dann am letzten Blocktag ein Interview mit einem/einer Studierenden aus einem der anderen Teams, zeichnet dies mit einem selbst mitgebrachten Audio-Gerät³ auf und notiert ihre/seine Eindrücke zum Interview. Die Interviewdauer wird auf 20-30 Minuten beschränkt, die Interviews sollen aber nicht diesem engen Zeitrahmen angepasst, sondern einfach nach ca. 20-30 Minuten abgebrochen werden. Danach werden die Studierenden zu neuen „Interviewpaaren“ zusammengestellt, nun interviewen diejenigen, die in der ersten Runde interviewt worden sind. Auf diese Weise nehmen alle Studierenden nacheinander sowohl die Rolle der Forschenden als auch die Rolle der Beforschten ein. Bei der Zusammenstellung wird darauf geachtet, dass niemand zu einem Thema befragt wird, an dessen Leitfadenerstellung er oder sie beteiligt war.*

((12)) *Die Interview-Erfahrungen werden im Plenum ausgewertet, und eine Anleitung zur Transkription gegeben. In der Semesterpause werden die Transkripte⁴ von den Studierenden fertig gestellt und anonymisiert (drittes Teilstück der Veranstaltungsprüfung). Jede/r schickt das Transkript zunächst an die befragte Person und holt deren Einverständnis bzw. Veto ein, dass das Transkript im Auswertungsseminar im nächsten Semester zu Übungszwecken genutzt werden darf. Mit einer entsprechenden Anmerkung wird das Transkript dann an die Seminarleitung geschickt, die nicht erfährt, wer interviewt wurde.*

((13)) Soweit zur Einbettung der erwägungsorientierten Pyramidendiskussion in das Seminarkonzept. Nun werde ich näher auf diese didaktische Methode und die Erfahrungen damit eingehen. Zunächst möchte ich diese Methode am Gegenstand begründen.

3. Didaktische Begründung: Erwägungsorientierte Leitfadenskonstruktion im Sinne qualitativer Forschung

((14)) Ein Interviewleitfaden für ein Leitfadensinterview ist eine Umsetzung der Denkansätze und Fragestellungen des Forschungsvorhabens in eine Sammlung von Fragen oder Stichpunkten. Diese sollen im Interview von den Interviewenden so in das Interview eingebracht werden, dass die Befragten hierauf in eigenen Worten antworten können. Die Befragten sollen damit z.B. zu ausführlichen Erfahrungsschilderungen, persönlichen Einschätzungen oder detaillierten Begründungen angeregt werden. Der Leitfaden liegt während des Interviews in der Regel nur den Interviewenden vor und nicht den Befragten. Er dient als Erinnerungshilfe, mit der es den Interviewenden gelingen soll, allen Befragten die gleiche Chance zu geben, etwas zu den zentralen Fragen/Aspekten zu sagen. Ein solcher Leitfaden bindet die Interviewenden weder an den Wortlaut noch an eine bestimmte Reihenfolge der Fragen. Sie sollen vielmehr mit ihren Fragen an das anknüpfen, was die Befragten sagen. Der Leitfaden wird im Interview als eine Art Checkliste genutzt, die den Interviewenden dabei hilft, Nachfragen und neue Aspekte in den Gesprächsfluss einzuflechten (vgl. Hopf & Schmidt 1993).

((15)) Die Konstruktion des Interviewleitfadens ist nicht auf die Vorbereitungsphase der Interviews begrenzt, sondern lässt sich als iterativ-zyklischer Prozess beschreiben: In den Leitfaden gehen neben den Forschungsansätzen und Fragestellungen auch erste Ergebnisse von Erkundungen des Forschungsfeldes ein, ebenso wie Interview-Erfahrungen der Forscherinnen und Forscher aus vorangegangenen Projekten. Manchmal wird der Leitfaden – nach ersten Feldeinsätzen – modifiziert, z.B. wenn neue, für das Forschungsvorhaben wichtige Aspekte auftauchen, die bis dahin noch nicht beachtet wurden. In professionellen Forschungsprojekten werden die Interviewleitfäden für qualitative Interviews meist im Team entwickelt, mehrfach erprobt und überarbeitet. Überarbeitungen während der Feldphase müssen gut begründet sein und im Team abgestimmt werden, da Änderungen Auswirkungen auf die Vergleichbarkeit der geführten und noch nicht geführten Interviews haben können.

((16)) Wenn Studierende Interviewleitfäden selber konstruieren, können sie hieran die Umsetzung der Fragestellung in einen Leitfaden üben. Die aktive Beteiligung an der Konstruktion des Leitfadens trägt dazu bei, dass die Studierenden den Leitfaden nicht als vorgegebene Anleitung sehen, sondern vielmehr als ein vorläufiges Ergebnis, zu dem noch Änderungsvorschläge gemacht werden können. Zudem sind sie mit den Leitfadenfragen und deren Bezug zur Fragestellung besser vertraut, als wenn sie einen fertigen Leitfaden übernehmen würden. Diese Vertrautheit mit dem Leitfaden ist eine wichtige (wenn auch keine hinreichende) Vorausset-

zung, um im Interview in der geforderten Offenheit mit dem Instrument umgehen zu können und nicht „leitfadensbürokratisch“ (vgl. Hopf 1978) Frage für Frage abzuhandeln.

((17)) In früheren Projektseminaren und Forschungsprojekten hatte ich jedoch die Erfahrung gemacht, dass Studierende und ForschungsnovizInnen, die zum ersten Mal ein qualitatives Leitfadensinterview vorbereiten, dazu tendieren, einfach die Fragestellungen des Forschungsvorhabens direkt und ohne viel „Übersetzung“ als Fragen an die Befragten in den Leitfaden zu übernehmen und sich wenig Gedanken darüber machen, was mit solchen Fragen im Interview überhaupt herausbekommen werden kann. Es wird zu wenig beachtet, dass die Frageformulierungen oder Aspekte im Leitfaden eine Hilfe für die Interviewenden sein sollen, im Interview Fragen zu stellen, die die Befragten verstehen und durch die sie zu ausführlichen, in eigenen Worten formulierten Antworten angeregt werden. Wenn ich z.B. in meiner Forschungsfragestellung etwas über persönliche Erfahrungen und Verhaltensweisen der Befragten erfahren möchte, müssen die Leitfadensfragen und die anhand derer im Interview gestellten Fragen entsprechend auf Erinnerungen, Erzählungen, Berichte und Reflexionen zielen. Die Präsentation der unübersetzten Fragestellung würde im Interview jedoch meist zu Antworten auf der Ebene allgemeiner Einschätzungen oder Meinungen der Befragten führen.

((18)) Ich habe deshalb nach einer Methode für die Konstruktion von Leitfadensentwürfen gesucht, die die Studierenden dazu anregen könnte, mehr und länger darüber nachzudenken, wie aus Forschungsfragestellungen gute Fragen und Nachfragen im Interview werden. So entstand die Idee, bei der Leitfadenskonstruktion mit Studierenden die Methode der erwägungsorientierten Pyramidendiskussion auszuprobieren. Diese Erwägungsmethode hatte ich bei einer Seminarkooperation mit Bettina Blanck als eine Methode kennen und schätzen gelernt, um begründete Ideen im Team zu sammeln, Gemeinsamkeiten und Differenzen zu reflektieren und ein Spektrum von Alternativen zu erschließen (vgl. Blanck und Schmidt 2005). Ähnlich wie beim Brainwriting⁵ kann mit dieser Methode eine Vielfalt von Vorschlägen gesammelt werden. Während die Auswertung der gesammelten Ideen beim Brainwriting häufig vor allem darauf zielt, kombinierend, sortierend und bewertend einzelne gute Ideen zu entwickeln, soll anhand der gesammelten Stichworte beim erwägungsorientierten Schreiben in Pyramidendiskussionen ein Spektrum von Alternativen erschlossen werden.

4. Die Methode der erwägungsorientierten Pyramidendiskussion

((19)) Die erwägungsorientierte Pyramidendiskussion (EP) ist eine spezielle Form von Teamdiskussion. Es handelt sich um eine schriftliche Diskussion. Die Teammitglieder beschreiben und begründen ihre Position zu einer verabredeten Frage oder einem ausgewählten Problem; die dabei entstehenden Texte werden als Stufen einer Pyramide repräsentiert. Diese Darstellungsform soll es erleichtern, die Positionenvielfalt zu erschließen. Eine gute Größe für ein solches Team sind acht Personen; es sind aber auch andere Teamgrößen

möglich. Um die Methode genauer vorzustellen, gehe ich hier der Einfachheit halber von einem Achterteam aus. Jedes Teammitglied beschreibt und begründet in schriftlicher Form zunächst die eigene Position. Diese acht Texte bilden die unterste Ebene der Pyramide (vgl. hierzu Abbildung 1). Dann schließen sich je zwei der Teammitglieder zu Subteams zusammen und diskutieren und vergleichen ihre beiden auf der ersten Ebene repräsentierten Positionen. Gemeinsam formulieren sie dann eine mehr oder weniger neue Position, diese kann eine Wiederholung oder Veränderung einer oder beider Ursprungspositionen und ihrer Begründungen sein, oder eine erwägende Integration der beiden Ursprungspositionen. Diese „neue“ Position wird auf der zweiten Pyramidenebene repräsentiert. Nun bilden je zwei Subteams zusammen ein neues Subteam mit vier Mitgliedern und erwägen ihre Positionen von der zweiten Pyramidenebene. Wiederum formulieren sie gemeinsam eine „neue“ Position, die dann auf Ebene drei der Pyramide dargestellt wird. Im letzten Schritt erwägt das gesamte Team die Positionen von der dritten Pyramidenebene und stellt eine „neue“ Position auf der vierten und höchsten Ebene dar (vgl. Blanck 2005).

((20)) In einer EP kommt es nicht darauf an, sich auf eine Position oder eine Lösung zu einigen. Für eine *erwägungsorientierte* Pyramidendiskussion ist Voraussetzung, dass die Teilnehmenden weder versuchen, ihre eigene Position unbedingt durchzusetzen noch versuchen das Team zu einer einheitlichen Teamposition zu überreden (vgl. Blanck 2005, S. 546). Die Unterschiede sollen vielmehr so genau wie möglich geklärt werden. Die Teilnehmenden werden deshalb dazu angehalten, auf jeder Stufe auch die unintegrierbaren Aspekte zu notieren. Auch wenn es keine gemeinsame Endposition gibt, kann es sich um ein – im Sinne der Erwägungsphilosophie – gutes Ergebnis handeln. An den Unterschieden festzuhalten, kann z.B. gerechtfertigt sein, wenn es keine hinreichende Begründung gibt, die eine oder andere Position zu bevorzugen. Wichtiges Ziel einer EP ist nicht die Einigung auf eine Lösung, sondern die „Integration jeweils zu erwägender Alternativen“. Hiermit ist nach Blanck (2006) gemeint „dass die Teilnehmenden klären sollen, welche alternativen Positionen es zu einem jeweiligen Thema gibt. Gemeinsamkeiten und Unterschiede der verschiedenen Positionen sind herauszuarbeiten. Es ist herauszufinden, ob es sich um echte, einander ausschließende oder nur scheinbare und vereinbare »Alternativen« handelt. Jede bzw. jeder sollte sich am Ende der Diskussion mit der eigenen bevorzugten Position in dem gemeinsam erarbeiteten Spektrum an möglichen Alternativen verorten und die eigene Position gegenüber diesen zu erwägenden Alternativen begründen oder angeben können, dass sie bzw. er nicht hinreichend zu begründen vermag.“ (Blanck 2006, S. 1).

5. Leitfadentwürfe in erwägungsorientierter Pyramidendiskussion⁶

((21)) In einem der Teams – das ich hier beispielhaft herausgreifen möchte – haben sich dessen acht Mitglieder geeinigt, dass sie in ihrem Studienprojekt folgende eingegrenzte Fragestellung untersuchen wollen: „Wie hat sich für Pädagogikstudierende die Struktur ihres Alltags seit dem Einstieg in

das Studium geändert?“ Die entstehende Pyramide mit den repräsentierten Beiträgen möchte ich nun näher vorstellen.

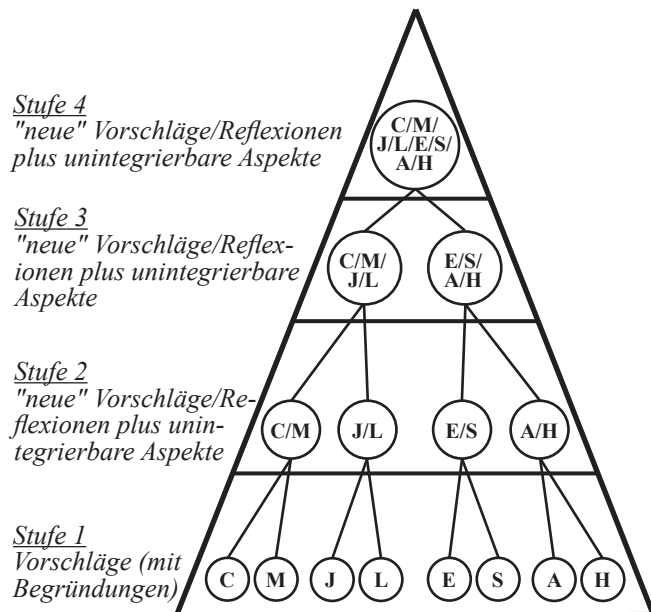


Abbildung 1: In Form einer Pyramide repräsentierte Positionen, hier jeweils bestehend aus Vorschlägen mit Begründungen für Leitfadenfragen bzw. Reflexionen hierzu. Die Buchstaben kennzeichnen die AutorInnen (vgl. zum Pyramidenmodell Blanck 2005, S. 546)

((22)) **Christine und Maïke**⁷ stellen auf der erste Pyramidenstufe in Einzelarbeit jeweils viele Vorschläge zusammen:

Stufe 1 / Christine:

In was für einem Semester sind Sie? Wie haben Sie Ihre Berechtigung zum Studium erworben? Was haben Sie vor dem Studium gemacht (falls kein Schulabgänger)? War Ihr Alltag vor dem Studium strukturiert? Was verstehen Sie unter Struktur? Waren die Änderungen bei Ihnen einschneidend, wenn ja, inwieweit? Wie haben Sie die Änderungen gemeistert? Wenn Sie alleine zurecht gekommen sind, wie haben Sie das gemacht? Was glauben Sie, warum Sie so gut alleine zurecht gekommen sind? (Wenn nicht alleine zurecht gekommen → Frage:) Wo haben Sie sich Hilfe geholt, um zurecht zu kommen mit dem Alltag, bzw. eine Struktur in Ihren Alltag zu bekommen? Konnte man Ihnen dort helfen? Können Sie sich erklären, warum Sie so schwer Ihren Alltag strukturieren konnten?
Alternativvorschlag: Konnten Sie Ihren bisherigen strukturierten Alltag schwer mit dem Studium vereinbaren? War das Strukturieren des Studiums an sich ein Problem?

Stufe 1 / Maïke

Welchen Anlass hatten Sie, sich für das Pädagogikstudium zu entscheiden?
Haben Sie direkt nach der Matura mit dem Studium begonnen oder waren Sie vorher berufstätig? Wenn ja (berufstätig) wie lange? Welcher Bereich?
Haben Sie das Pädagogikstudium begonnen, um sich beruflich verbessern zu können? Umfasst dieses Studium ein komplett neues Themengebiet für Sie? Hatten Sie Schwierigkeiten beim Einstieg in Ihr Studium? Welche? Hatten Sie andere Studierende, Freunde, Bekannte, die Ihnen beim Einstieg in das Studium behilflich waren?
<... teilweise nicht lesbar, CS>
Wie geht Ihre Familie (Partner, Kinder, Eltern) mit der Situation um, dass Sie ein Studium begonnen haben? <...>
Finden Sie, dass Ihr Alltag durch das Studium spannender geworden ist?

((23)) Bei der Erwägung ihrer Vorschläge für die zweite Pyramidenstufe beschreiben **Christine und Maïke** Gemeinsamkeiten und Unterschiede und begründen, warum sie alle gesammelten Fragen beibehalten wollen:

Stufe 2 / Christine und Maïke

Gemeinsamkeiten

Fragen, die die Schwierigkeiten beim Einstieg in das Studium betreffen. Fragen in Bezug auf entscheidende Veränderungen seit dem Päd.-Studium“

Unterschiede

offenere Fragestellung – präzisere Fragestellung

Mit den Einstiegsfragen versuchen wir einen Einblick in das bisherige Leben zu bekommen. Christine hat eher versucht herauszubekommen, was die Studierenden unter „Struktur“ des Alltags verstehen und Maïke möchte durch ihre Fragestellung mehr dahinter kommen, wie sich die Strukturen verändert haben.

Wir finden, dass sich unsere Fragen sehr gut ergänzen und durch das Zusammenstellen der Fragen viel tiefer nachgefragt werden kann.

((24)) **Jana und Lena** stellen auf der ersten Ebene der Pyramide folgende Vorschläge (mit Begründungen) vor:

Stufe 1 / Jana

In welchem Semester befinden Sie sich? (Je höher das Semester, desto weiter zurück muss sich der/diejenige erinnern)

Was haben Sie vor Beginn des Studiums gemacht? Arbeit/Schule o.ä. (damit man sich vorstellen kann, wie die Struktur in etwa davor aussah)

Wurde Ihr Tagesablauf von der Arbeit/Schule festgelegt? (Damit man sieht, ob davor der Tagesablauf vorgegeben war oder selbstorganisiert.)

Wie hat sich Ihr Tagesablauf verändert? Fühlen Sie sich freier oder haben Sie eher Verpflichtungen? Fühlen Sie sich verpflichtet, alle Vorlesungen zu besuchen? (Somit wird ersichtlich, ob sich die Befragten selbst organisieren, sich als ihren eigenen Chef sehen oder ob die Uni alles vorgibt.)

Stufe 1 / Lena

Wie sah Ihr Alltag vor dem Beginn des Pädagogikstudiums aus? Wie viel Zeit steht Ihnen zur Verfügung um Ihrem Pädagogikstudium nachzugehen?

Wie gehen Sie mit den Anforderungen Ihres Studentenalltags um? Inwiefern integrieren Sie Ihr Studium in Ihren Alltag?

Wie viel Zeit nehmen Sie sich in der Woche um LVs zu besuchen? (Frage für Vollzeitstudenten- so soll herausgefunden werden, ob der Student nebenher arbeitet, Familie hat.)

Wie viel Zeit steht Ihnen in der Woche zur Verfügung um LVs zu besuchen? (Frage für Studenten, die arbeiten und oder eine Familie haben.)

Sehen Sie es als Herausforderung, Ihre freie Zeit so einzuteilen, dass es möglich ist, Ihr Leben als Student zu genießen und trotzdem Ihr Studium zu forcieren? (Umgang mit viel Freiheit kann sich als schwierig erweisen, sich selbst zu motivieren.)

(Möchte Informationen über zeitliche Struktur)

((25)) Auf der zweiten Pyramidenstufe präsentieren sie – wie Christine und Maïke – eine Reflexion zu Unterschieden und Gemeinsamkeiten ihrer Vorschläge:

Stufe 2 / Jana und Lena

Gemeinsamkeiten

Vollzeitstudent, Teilzeitstudent / Informationen sammeln über den Tagesablauf vor dem Studium / Tagesablauf wird nicht definiert, Befragte haben die Möglichkeit, dies für sich selber zu definieren.

Unterschiede

Eröffnungsfrage (welches Semester?) / Unterschiedliche Fragestellung zum Tagesablauf vorher (detaillierter/allgemeiner) / Zeitliche Organisation vs. Pflichtbewusstsein / offene Fragen vs. konkrete Fragen

((26)) Bei der Weiterarbeit einigen sich **Christine, Maïke, Jana und Lena** für die dritte Pyramidenstufe auf acht – teils aus den bisherigen Vorschlägen übernommene und teils leicht umformulierte – Fragen:

Stufe 3 / Christine, Maïke, Jana und Lena

In was für einem Semester befinden Sie sich?

Welchen Anlass hatten Sie sich für das Pädagogikstudium zu entscheiden?

Was haben Sie vor Ihrer Studienlaufbahn gemacht? (Beruflich, Ausbildung, Familie) (Informationen, was man vor dem Studium macht)

Wurde von der Arbeit oder Schule Ihr Tagesablauf festgelegt? (Uhrzeit, regelmäßige Arbeitszeit) (Tagesablauf vor dem Studium erfragen)

Wie viel Zeit widmen Sie Ihrem Studium oder wie viel Zeit steht Ihnen zur Verfügung, um dem Päd.-studium nachzugehen? (Information über derzeitige Situation des Studenten: Familie, Beruf, Vollzeitstudent)

Gab es Änderungen, wenn ja, welche? Waren die Veränderungen einschneidend?

(Vorteile, Nachteile, Schwierigkeiten, einschneidende Veränderungen)

Wie haben Sie die Anforderungen gemeistert?

Erhalten Sie auch Hilfe von außen, um sich leichter organisieren zu können?

((27)) Aus dem Versuch der Integration mit dem auf der dritten Pyramidenstufe von den anderen Teammitgliedern (**Erika, Susanne, Anja und Hannah**) formulierten (hier nicht dokumentierten) Vorschlägen, Begründungen und Reflexionen entsteht der folgende Leitfadentwurf. Notiert werden auch Fragen, Zweifel und mögliche alternative Formulierungen:

Stufe 4 / Christine, Maïke, Jana, Lena und Erika, Susanne, Anja, Hannah:

Sie sind Pädagogik-Studierende. In welchem Semester befinden Sie sich? (Diskussion, ob nur Studierende bis 3. Semester befragt werden sollen, da in Forschungsfrage „Studienbeginn“ nicht definiert wurde.)

Welchen Anlass hatten Sie sich für das Pädagogikstudium zu entscheiden?

Was haben Sie vor Ihrer Studienlaufbahn gemacht? Beruflich? Ausbildung? Familiär? (Alternative: mit Fragen zur Gegenwart beginnen)

Was verstehen Sie unter Struktur des Alltags? Wie sieht so ein typischer Studienalltag bei Ihnen aus? Bitte beschreiben Sie mir so einen Tagesablauf genauer.

Heute, an der Universität, haben Sie, abgesehen vom Studium, regelmäßige Verpflichtungen, wie Job, Familie, Haushalt?

(Weiterführend) Investierten Sie von der Uni-Zeit mehr oder weniger Stunden in regelmäßige Verpflichtungen? Wie viel genau? Wie viel Zeit investierten Sie vor Studienbeginn in Freizeitaktivitäten? Wie viel heute? Wie hat sich Ihr Tages-Nacht-Rhythmus verändert?

Was genau hat sich durch das Studium an Ihren Alltagsstrukturen verändert?

Wie haben Sie die neuen Anforderungen gemeistert? Erhielten Sie auch Hilfe von außen, um sich leichter organisieren zu können?

((28)) Bei der anschließenden Besprechung der Leitfadentwürfe, im Team und im Plenum, wird unter anderem an dem Beispiel der Fragen nach der „Alltagsstruktur“ die Frage diskutiert, ob es sinnvoll ist, Begriffe aus der Fragestellung wörtlich zu übernehmen. Ein Student bringt die gesammelte

Kritik hieran auf die anschauliche Formulierung „Man soll die Fragestellung nicht an die Befragten weiterspielen“.

Als wichtige Kriterien für gut begründete Vorschläge werden im Plenum die beiden folgenden, aus den Besonderheiten eines Leitfadens für ein Interview im Sinne qualitativer Forschung abgeleiteten Begründungen erarbeitet, die sich ansatzweise auch in den Begründungen der Studierenden finden

- Der Bezug zur Fragestellung und zum Forschungsinteresse wird deutlich. In den Begründungen zu den Fragevorschlägen in den Pyramidendiskussionen taucht z.B. teilweise der Bezug zur Fragestellung auf, deutlich werdend in Formulierungen wie „Hiermit möchte ich herauskriegen, was...“
- Die Frage ist eine gute Vorlage, mit deren Hilfe der/die InterviewerIn in der Interviewsituation sowohl adressatengemessene wie auch – im technischen Sinne – offene Fragen oder Nachfragen formulieren kann.

((29)) Im oben vorgestellten Team, dessen Mitglieder fast alle vor dem Studium berufstätig waren, wird z.B. darauf geachtet, in den Fragen nicht nur die Perspektive von vor dem Studium Berufstätigen einzunehmen (was den eigenen Erfahrungen der meisten Teammitglieder entspricht und vermutlich die Formulierung der Fragestellung und die Vorannahmen geprägt hat), sondern mit den Fragen im Leitfaden auch andere Wege ins Studium zu berücksichtigen und für andere Erfahrungen offen zu sein.

6. Reflexion der Erfahrungen mit der Methode EP bei der Leitfadenskonstruktion

((30)) In allen Pyramidendiskussionen ist es den Studierenden – wie in dem ausführlich vorgestellten Beispiel – gelungen die Pyramidendiskussionen ansatzweise erwägungsorientiert zu gestalten und aus den gesammelten, begründeten und nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden untersuchten Vorschlägen einen gemeinsamen Leitfadentwurf zu entwickeln. Für die Studierenden war es nicht nur das erste Mal, dass sie einen Leitfaden entworfen haben, sondern auch das erste Mal, dass sie mit der Anforderung konfrontiert waren, erwägungsorientiert zu arbeiten. Trotzdem oder gerade deshalb entsteht durch die Pyramidendiskussionen ansatzweise ein Bewusstsein zur notwendigen Umsetzungsarbeit, die für die Konstruktion eines guten Leitfadens geleistet werden muss, um mit den Interviews etwas zur Fragestellung herauszufinden. Die Studierenden gewinnen einen ersten Eindruck, wie schwierig es sein kann, offene Fragen vorzubereiten.

((31)) Die Erarbeitungsform „Pyramidendiskussion“ wird in den von den Studierenden verfassten Anleitungen zur Gestaltung und Funktion eines Interviewleitfadens im Sinne qualitativer Forschung häufig erwähnt. In dieser Anleitung für die fiktive neue Projektmitarbeiterin beschreibt eine Studentin ihre Erfahrungen bei der Pyramidendiskussion wie folgt:

„In unserer Gruppe ist es immer wieder passiert, dass wir bei der Erstellung des Leitfadens die Forschungsfragestellung aus dem Auge verloren haben. Die Wichtigkeit dieses Instruments für die Interviewführung wurde uns erst im Laufe der Arbeit klar. Die Art der Fragestellung war zum Teil eine Wortspielerei, die viel Energie in Anspruch nimmt. Immer wieder passierte es uns, dass die Fragen

so formuliert waren, dass als Antwort nur ein „Ja“, „Nein“, „Gut“, „Schlecht“...möglich war.

Eine Bereicherung war es, dass jeder in unserem Team seine persönliche Erfahrung eingebracht hat. Allerdings führte das oft auch zu Diskussionen, die ins Leere führten.

Es ist uns bei der Erstellung des Leitfadens immer wieder passiert, dass wir in Versuchung kamen, das Interview auszuprobieren. Dies hat uns geholfen, unsere Nachfragen zu formulieren. Es ist ein doppelschneidiges Schwert: Einerseits gibt der Leitfaden Fragen vor, andererseits soll man davon abweichen.“

((32)) Diese Anleitung habe ich hier herausgegriffen, weil sie besonders deutlich zeigt, dass durch die gemeinsame Arbeit am Leitfaden eine Reihe von Anforderungen wahrgenommen werden, die damit verknüpft sind, einen Interviewleitfaden im Sinne qualitativer Forschung vor dem Interview zu konstruieren. Ähnliche Hinweise hierauf finden sich in vielen der von den Studierenden geschriebenen Anleitungen:

- Die Unterscheidung von Forschungsfragestellung, Leitfadensfragen und Fragen im Interview und die Beachtung von deren Zusammenhang beim Entwurf des Leitfadens (Forschungsfragestellung aus dem Auge verloren, Wichtigkeit des Instruments für die Interviewführung...)
- Das Vermeiden von Frageformulierungen im Leitfaden, die im Interview zu nicht offenen Fragen führen (dass als Antwort nur ein „Ja“, „Nein“, „Gut“, „Schlecht“...möglich war)
- Einen Leitfaden zu erstellen, der die Funktion einer Erinnerungstütze erfüllt, aber einen offenen Umgang mit den Vorgaben erlaubt („doppelschneidiges Schwert“)

((33)) Es wird auch deutlich, dass das erwägungsorientierte Arbeiten als Arbeitsform beurteilt wird, bei der alle Teammitglieder aktiv beteiligt waren: „Jeder“ hat seine persönliche Erfahrung eingebracht. Die vielen Diskussionen über die Erfahrungen werden von der Studentin einerseits als wertvoll für den Leitfadentwurf („Bereicherung“), andererseits als Sackgasse („häufig auch ins Leere führend“) erlebt. Ähnlich ambivalente Einschätzungen der zusammenkommenden und im Team zu handhabenden Vielfalt finden sich auch in einigen anderen Anleitungen. In keiner Anleitung wird die EP auf eine Methode der Vielfaltsreduktion verkürzt. Einige Studierende haben die Pyramidendiskussion als Standardmethode der Leitfadenskonstruktion beschrieben und sind in den Plenumsdiskussionen nur schwer davon zu überzeugen, dass üblicherweise von ForscherInnen nicht mit dieser Methode gearbeitet wird. In einer Anleitung wird die Erwägungsmethode als „Erhebungsmethode“ beschrieben.

((34)) Alle Teams (in beiden Erhebungstechniken-Seminaren) legen als Ergebnis der EP Leitfadentwürfe vor. Diese Entwürfe enthalten nicht zu jeder Frage /jedem Aspekt ein Spektrum von Alternativen, aber – wie der oben dokumentierte Entwurf – alternative Vorschläge zur Anordnung oder Formulierung einiger Leitfadensfragen sowie einige Begründungen. Eines der Teams entscheidet sich auf Grund des „Erwägungsstandes“ am Ende der EP zwei unterschiedliche Leitfadentwürfe zu präsentieren und sich nicht auf einen der beiden Entwürfe zu einigen. Ich betrachte dies als Indiz, dass ansatzweise erwägungsorientiert und nicht mit Einigungszwang gearbeitet wurde.

((35)) Mehrfach werden in der Nachbesprechung Wünsche

nach einer Präzisierung der Forschungsfragestellung geäußert, die dann in der anschließenden Teamphase teilweise zu einer Eingrenzung /Überarbeitung der Fragestellung führen. Hier wird erfahren, dass im Verlauf einer qualitativen Studie die eigenen Vorannahmen und Forschungsfragestellungen immer wieder reflektiert und ggf. begründet überarbeitet werden können. Auch die Leitfadentwürfe werden in dieser Teamsitzung überarbeitet und für den praktischen Einsatz vorbereitet. Hierbei greifen die Studierenden mehrfach auf die in schriftlicher Form bewahrten erwogenen Alternativen zurück. Die Methode der EP kann – so lässt sich folgern – ein iterativ zyklisches Vorgehen, wie es für qualitative Forschung typisch ist, sinnvoll unterstützen.

((36)) In den Forschungsnotizen, die dann in der letzten Arbeitsphase jede/r zu den Interviewerfahrungen anfertigt, wird die Umsetzung der Offenheitsanforderung durch das eigene Frageverhalten in den Interviews, von den Studierenden häufig als besondere Schwierigkeit geschildert. Diese Notizen zeigen, dass die Aufmerksamkeit hierfür hoch ist; sie enthalten auch viele selbstkritische Beobachtungen zu diesem Aspekt. Nach meiner Einschätzung hat die Arbeitsform der EP bei der Erstellung der Leitfäden zur Aufmerksamkeit und Selbstkritik in Bezug auf offenes Fragen beigetragen.

((37)) In dem beschriebenen Seminar wurde nicht mit Theorietraditionen zu den inhaltlichen Fragestellungen der Studienprojekte gearbeitet, dies hätte den Zeitrahmen gesprengt, da es sich um ein Methodenseminar handelte. Auch vorliegende Forschungsergebnisse zu den gewählten Fragestellungen der Studienprojekte sollten und konnten hier nicht ausführlich erarbeitet werden. Für die EP wurde deshalb auf theoretische Begründungen der Fragevorschläge verzichtet. Die Studierenden sollten eine explorative Studie vorbereiten und von ihren eigenen Erfahrungen und eigenen ersten Ideen ausgehen. So konnten sich alle – AnfängerInnen und Fortgeschrittene – aktiv beteiligen. Das Erstellen der Fragen und Begründungen in der EP erhält dadurch teilweise den Charakter einer Selbst-Erforschung⁸ der Studierenden zu ihrem heutigen studentischen Alltag im Vergleich zu der Zeit vor dem Studium. Hierfür wurde in Kauf genommen, dass Vorannahmen und Alltagstheorien unreflektiert in die Leitfadentwürfe eingehen. Während die Offenheit der Leitfadenfragen in einem technischen Sinne als Kriterium für die Qualität von Leitfadenfragen durch die EP nachvollziehbar geworden ist, gilt dies nicht für die Offenheit auf einer theoretischen Ebene. Theorie-Abstinenz ist nicht mit Offenheit auf theoretischer Ebene gleichzusetzen. Bei der Diskussion der fertigen Leitfadentwürfe habe ich versucht, die Studierenden darauf hinzuweisen, dass – je nach qualitativem Forschungsansatz – auch aus Theorietraditionen und dem Stand der Forschung abgeleitete Vorannahmen in die Interviewleitfäden eingehen können, ebenso wie erste Beobachtungen der ForscherInnen im Feld sowie Erkenntnisse bei Probeinterviews und aus Diskussionen im Forschungsteam (vgl. zu theorieorientierter qualitativer Forschung z.B. Hopf 1996).

((38)) Die Erarbeitung eines Spektrums an Positionen kann erleichtern, später im Interview in offener Weise mit dem

Leitfaden umzugehen und nicht unbewusst das Interview an die Leine der eigenen Vorannahmen zu legen. Diese Anforderungen, im Leitfadeninterview offen mit dem Leitfaden und den eigenen Vorannahmen umzugehen, ist wesentlich für die Gestaltung eines Leitfadeninterviews im Sinne qualitativer Forschung. Hierbei müssen zwei Ebenen der Offenheit unterschieden werden (vgl. Schmidt 1997, S. 547 f.): Technische Offenheit und theoretische Offenheit.

□ Technische Offenheit bezieht sich auf die offene Frage-technik im Interview: die Befragten sollen durch offene Fragen und Diskussionsanreize in der Interviewsituation dazu angeregt werden, sich in selbstgewählten, eigenen, alltagssprachlichen Formulierungen zu bestimmten Themen zu äußern, es sind keine festgelegten Antwortalternativen vorgegeben. Indem in einer EP ein Themenspektrum erarbeitet wird, kann ein in diesem technischen Sinne offener Umgang mit dem Leitfaden erleichtert werden und auch die Überarbeitbarkeit des Leitfadens selbstverständlich werden.

□ In der qualitativen Forschung wird auch auf der Ebene der theoretischen Offenheit an den theoretischen Zugang zur untersuchten Realität der Anspruch gestellt, „offen“ zu sein. Es ist noch zu überprüfen, ob in einer EP in der die Leitfadenfragen auch aus Theorietraditionen und am Stand der Forschung begründet und erwogen werden, die Offenheit auf theoretischer Ebene unterstützt wird. Meine Hypothese hierzu ist, dass ein mit der Methode der EP beim Erstellen von Leitfadentwürfen erarbeitetes Spektrum von alternativen theoretischen Positionen helfen kann, ungewollte Vorfestlegungen aufzudecken und sich der Vorannahmen bewusst zu werden.

((39)) Die Erfahrungen in dem hier beschriebenen Seminar ermutigen dazu zu erproben, in erwägungsorientierten Pyramidendiskussionen auch Leitfadentwürfe für theorieorientierte qualitative Forschung zu erstellen und die Methode der EP auch in professionellen Projektteams bei der Leitfadenkonstruktion einzusetzen.

Anmerkungen

1 Das Projekt Erwägungskultur begann vor etwa 20 Jahren und ist durch die Zeitschrift Erwägung Wissen Ethik (EWE), die seit 1990 erscheint (zunächst unter dem Namen „Ethik und Sozialwissenschaften“) international bekannt geworden. Die Forschungsgruppe, die zu Beginn des Projektes aus Frank Benseler, Bettina Blanck, Rainer Gresshoff und Werner Loh bestand, startete mit Diskussionen über die Begründbarkeit von Wissen und die Verantwortbarkeit wissenschaftlicher Forschung (vgl. Benseler et al. 1994). In den 90er Jahren bildete sich ein noch heute aktiver und inzwischen erweiterter interdisziplinärer Kreis von WissenschaftlerInnen, in dem das Konzept einer Erwägungsorientierung in Forschung, Lehre und Praxis diskutiert und weiterentwickelt wird.

2 Auch bei der Auswertung der Interviews wurde mit Erwägungsmethoden gearbeitet, hierauf gehe ich hier nicht ein. Vgl. zu Erwägungsmethoden bei der Analyse qualitativer Interviews Schmidt (in Vorbereitung).

3 In der Universität konnte nur ein Aufnahmegerät ausgeliehen werden, die Studierenden brachten MP3 Player, Kassetten-Rekorder ihrer Kinder etc. mit. Wunderbarerweise gelangen alle Aufnahmen der Interviews mit nur einer Ausnahme. In diesem Einzelfall wurde ein neues Interview in der Semesterpause geführt.

4 Um Interviewdauer und Transkriptionsaufwand voneinander unabhängig zu machen, wurde vor (!) den Interviews verabredet, dass nur die ersten 5 Seiten transkribiert werden sollen; viele transkribierten dennoch das gesamte Interview.

5 Brainwriting ist eine spezielle Form des Brainstorming, die das Finden von neuen Ideen oder Problemlösungsmöglichkeiten in Gruppen unter-

stützen soll. Grundregeln des Brainstorming sind: Keine Kritik an Ideen anderer, Aufgreifen und Zusammenfügen der Ideen, in kurzer Zeit viele Ideen sammeln, Phantasie spielen lassen (vgl. wikipedia.org/wiki/ Brainstorming). Als ein Vorteil des Brainwriting, bei dem die Teilnehmenden selbst ihre Ideen aufschreiben, wird angesehen, dass jedes Gruppenmitglied in Ruhe und weitgehend unbeeinflusst von den anderen eigene Ideen formulieren kann.

6 Ich möchte allen Studierenden aus den Seminaren für die vielen Anregungen und Rückmeldungen zur EP danken!

7 Namen verändert

8 Ich habe deshalb in diesem Bericht zu den Fragen und Begründungen in der EP nicht die Namen der Studentinnen veröffentlicht, sondern Decknamen genutzt.

Literatur

Benseler, Frank; Blanck, Bettina; Greshoff, Rainer & Loh, Werner (1994): Alternativer Umgang mit Alternativen. Aufsätze zu Philosophie und Sozialwissenschaften. Westdeutscher Verlag, Opladen

Blanck, Bettina (2002): Erwägungsorientierung, Entscheidung und Didaktik. Lucius & Lucius, Stuttgart

Blanck, Bettina (2005): Erwägungsmethoden. Umgang mit Vielfalt und Alternativen als Herausforderung für Forschung, Lehre und Praxis. In: Erwägen – Wissen – Ethik. 16. Jg., Heft 4, S. 537-551

Blanck, Bettina (2006): Erwägungsorientierte Pyramidendiskussion. MS, Universität Paderborn

Blanck, Bettina; Schmidt, Christiane (2005): „Erwägungsorientierte Pyra-

midendiskussionen“ im virtuellen Wissensraum ^{open}sTeam. In: Tavangarian, Djamshid; Nölting, Kristin (Hrsg.): Auf zu neuen Ufern! E-Learning heute und morgen. Waxmann. Münster, New York, München, Berlin, S.67-76

Hopf, Christel (1978): Die Pseudo-Exploration – Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. In: Zeitschrift für Soziologie. 7. Jg., Heft 2, S. 97-115

Hopf, Christel (1996): Hypothesenprüfung und qualitative Sozialforschung. In: Strobl, Rainer; Böttger, Andreas (Hg.): Wahre Geschichten? Zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews. Nomos Verlag, Baden-Baden, S. 9-21

Hopf, Christel; Schmidt, Christiane (Hg.) (1993): Zum Verhältnis von innerfamilialen sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Orientierungen. Dokumentation und Erörterung des methodischen Vorgehens in einer Studie zu diesem Thema. Universität Hildesheim Volltext unter: <http://w2.wa.uni-hannover.de/mes/berichte/rex93.htm> [Zugriff: 29.04.2007]

Schmidt, Christiane (1997): „Am Material“: Auswertungstechniken für Leitfadenterviews. In: Handbuch qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft. Hg: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore. Juventa, Weinheim, München, S. 544-568

Schmidt, Christiane (in Vorbereitung): Erwägungsmethoden für die Auswertung qualitativer Interviews (Arbeitstitel). Erscheint in: Jüttemann, Gerd (Hg.): Suchprozesse der Seele. Die Psychologie des Erwägens. Göttingen

Adresse

Dr. Christiane Schmidt, Mühlendeich 3, D-25836 Vollerwiek
Email: Christiane.Schmidt@gmxpro.de