



Barbara Friebertshäuser | Antje Langer |
Annedore Prengel (Hrsg.)

Handbuch

Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungs- wissenschaft

4. Auflage

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Friebertshäuser, Langer und Prengel (Hrsg.)
Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 4., durchgesehene Auflage
ISBN 978-3-7799-0799-2 © 2013 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-0799-2>

Annedore Prengel, Barbara Friebertshäuser und
Antje Langer

Perspektiven qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft – eine Einführung

Erziehungswissenschaft nähert sich mit ihren Forschungsmethoden der sozialen Welt der Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozesse, um sie angemessen zu analysieren. Ihre Ziele können sowohl Beschreibung, Verstehen und Erklärung, als auch Evaluation und Qualitätsentwicklung sein; im Dialog mit der pädagogischen Praxis wirkt die erziehungswissenschaftliche Forschung somit an der Professionalisierung mit. Die Frage danach, was dabei als *angemessen* zu verstehen sei, wird trotz der weitgehend konsensfähigen Kennzeichnung von Wissenschaft als systematischer, methodisch begründeter, reflektierter und überprüfbarer Tätigkeit (vgl. Tenorth/Lüders 1994, S. 519) unterschiedlich beantwortet. Im Rahmen dessen, was als Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft gefasst wird, finden sich eine Fülle unterschiedlicher Methoden, so dass zu klären ist, was sie verbindet und wovon sie zu unterscheiden sind.

In dieser Einführung werden wir, um die Charakteristika Qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft herauszuarbeiten, ihre Traditionslinien nachzeichnen und ihre Erkenntnisreichweite reflektieren.

1. Traditionslinien Qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft

Als sich Anfang der 1960er Jahre Erziehungswissenschaft verstärkt empirischen Verfahren zuwandte, bezeichnete man das als „realistische Wende“¹ (Roth 1963). Empirische pädagogische Forschung steht jedoch in einer weiter zurückreichenden, wechselhaften Tradition, die für die Gegenwart relevante Anknüpfungspunkte bietet.

Ernst Christian Trapp, der 1779 als erster deutscher Pädagogik-Professor an die Universität Halle berufen wurde, stellte bereits in seinem 1780 erschienenen Buch „Versuch einer Pädagogik“ die Bedeutung „anthropologischer Beobachtungen und daraus fließender zuverlässiger Erfahrungen“ für die

1 Angeregt wurde dieser Begriff durch Heinrich Roths Antrittsvorlesung 1962 in Göttingen zum Thema „Die realistische Wende in der pädagogischen Forschung“.

Erziehung heraus. „Denn man muß die menschliche Natur erst kennen, ehe man Menschen erziehen kann. Kennt man sie nicht, so läuft man Gefahr, alles verkehrt zu machen (...). Der unterscheidende Charakter der menschlichen Natur ist die Unbestimmtheit, oder die Nichteinschränkung auf einen besonderen Trieb, oder auf eine bestimmte Fähigkeit und Fertigkeit. Dieser negative Vorzug des Menschen ist die Quelle aller [seiner] (...) Vollkommenheiten.“ (Trapp 1780/1977, S. 22) Einen Anknüpfungspunkt sehen wir in der Offenheit Trapps für die Beschaffenheit der zu Erziehenden, für ihre „Unbestimmbarkeit“ und in seiner Forderung nach Beobachtung und Kenntnis des Menschen als Voraussetzung für das pädagogische Handeln (vgl. Roth 1994, S. 40; Schmitt 2007 a).

Aus dem gleichen Geist der Aufklärung wurde 1799 in Paris eine „Société des Observateurs de L’homme“ (Gesellschaft der Beobachter des Menschen) gegründet (vgl. Moravia 1989). Man strebte an, den Menschen zu beobachten, zu beschreiben und sein Verhalten systematisch zu entschlüsseln. Dabei arbeiteten verschiedene Wissenschaften eng zusammen.² Aus diesem Forschungszusammenhang erwuchs auch das Werk des Arztes Jean-Marc Gaspard Itard, der ab 1801 acht Jahre lang seine gemeinsam mit der Haushälterin und Erzieherin Mme Guérin durchgeführten Erziehungsversuche mit einem „Wilden Kind“, dem „Wolfsjungen“, dem er den Namen „Victor“ gab, dokumentierte, darüber Vorträge vor der Gesellschaft der Beobachter des Menschen hielt und Berichte schrieb (Itard 1801/1972). Aufbauend auf diese frühen Arbeiten Itards, seines Schülers Séguin und gegründet auf eigene Beobachtungen, Experimente und Forschungsarbeiten entwickelte zu Beginn des 20. Jahrhunderts Maria Montessori ihre wegweisenden Arbeiten zum Unterricht von Behinderten, zur Vorschulerziehung und zur Grundschulpädagogik (vgl. Kramer 1995; Oerter 1996). – Relevante Anknüpfungspunkte sehen wir in der Interdisziplinarität des Ansatzes und der Entwicklung einer wissenschaftlichen Pädagogik, die auf exakte Beobachtung, ausführliche Beschreibung, selbstkritische Reflexion und pädagogische Experimente setzt.

Einige weitere Richtungen früher empirischer Forschung in der Pädagogik entwickelten sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Dabei steht der Zweig der „experimentellen Pädagogik“ in Zusammenhang mit der entstehenden empirisch-psychologischen Forschung, die an die frühen Arbeiten von Wilhelm Wundt (1873/74) anknüpfte. Zu den führenden Vertretern früher pädagogischer Forschung gehören Ernst Meumann und Wilhelm August Lay, die auch Methoden der experimentellen Psychologie für pädagogische Fra-

2 Das forschungsbezogene Programm der „Société des Observateurs de L’homme“ dokumentieren die Auszüge aus den Protokollen der Sitzungen und Veröffentlichungen der Mitglieder der Gesellschaft (vgl. Moravia 1989, S. 209 ff.). Zur Vorgeschichte der empirischen Sozialforschung insgesamt und den interessanten Bezügen zur amerikanischen und französischen Entwicklung siehe auch Maus 1962.

gestellungen nutzbar machten³ (vgl. den Überblick bei Benner 1978, S. 135 ff.). – Anknüpfen lässt sich an die Möglichkeiten experimenteller Designs für praxisbezogene Fragestellungen.

Enge Bezüge zu pädagogischen Fragestellungen findet man auch bei der von Peter Petersen, gemeinsam mit seiner Frau Else Müller-Petersen und zahlreichen MitarbeiterInnen, in der Zeit zwischen 1927/28 und 1950 entwickelten pädagogischen Tatsachenforschung. Das eigene Schulreformprojekt in Jena, dessen Ideen Petersen 1927 im Großen Jenaplan veröffentlichte, wurde durch die pädagogische Tatsachenforschung forschend begleitet (Petersen 1965; Merkens 1975). – Interessant erscheinen uns die im Rahmen der pädagogischen Tatsachenforschung entwickelten methodischen Ansätze in mehrfacher Hinsicht. Zum einen wurden hilfreiche Instrumentarien zur systematischen Erfassung, Beschreibung und Analyse pädagogischer Situationen entwickelt, die auf teilnehmender Beobachtung basieren (vgl. Müller-Petersen 1965, S. 470 ff.). Zum anderen wurde die Erforschung pädagogischer Situationen in der Jenaer Universitätsschule für die Lehrerbildung genutzt, um eine forschende Haltung gegenüber der Erziehungspraxis auszubilden und so die „erzieherische Sensibilität“ zu verbessern (vgl. Wulf 1983, S. 71; Kleinespel 1997).

Die Geschichte der Versuchsschulen lässt sich auch als Geschichte von Ansätzen rekonstruieren, in denen – mehr oder weniger systematisch – auf Einzelschulen bezogene Fallstudien erarbeitet wurden. Präzise, teilweise langzeitliche Unterrichtsbeobachtungsprotokolle (Riemann 1798; Schmitt 2007b), Praxisberichte und Schulporträts mit deskriptiven und bewertenden Textteilen liegen über die philanthropischen Musterschulen, die Pestalozzischen „Normalschulen“, die Jenaer Universitätsübungsschule oder über zahlreiche reformpädagogische Versuchsschulen der Weimarer Republik vor (vgl. Schmitt 1993). Auch Dokumentationen und Analysen sozialpädagogischer und sozialtherapeutischer Experimente sind frühe Beispiele für pädagogische Kasuistik und Forschung (vgl. Dudek 1990; Kamp 1995). – Bedeutende Anknüpfungspunkte sehen wir in der Auseinandersetzung mit dem Spannungsverhältnis zwischen Einzelexperiment und Typologie, Theorie und Praxis, Tradition und Innovation – Ambivalenzen, denen sich keine pädagogische Einrichtung entziehen kann und in die qualitative erziehungswissenschaftliche Forschung stets eingebunden ist (vgl. auch Hörster 1992).

Auch auf die frühen empirischen Studien von Frauen aus dem Kontext der Frauenbewegung um die Jahrhundertwende sei hier hingewiesen. Bearbeitet wurden Themen der frühen sozialen Arbeit, da sie seit den letzten Jahrzehn-

3 Wilhelm August Lay veröffentlichte bereits 1896 einen „Führer durch den Rechtsschreibeunterricht“ und 1898 eine Abhandlung über den „Rechenunterricht der Unterstufe“, in denen durch gezielte Experimente neue Methoden überprüft und auf dieser Grundlage weiterentwickelt wurden.

ten des 19. Jahrhunderts einer der wenigen Bereiche war, in denen Frauen öffentlich und maßgeblich wirksam werden konnten. Darunter finden sich Arbeiten zur sozialen Lage der Arbeiterinnen, der Hausfrauen, der Heimarbeiterinnen, Dienstboten und Prostituierten, die immer auch auf Notstände aufmerksam zu machen versuchten; viele dieser Arbeiten gerieten in Vergessenheit. Erinnert sei hier an Alice Salomon, Marie Baum, Mathilde Vaerting (vgl. Hering 1997; Meyer-Renschhausen 1996; Kraul 1987). – Anschließen lässt sich an die Fokussierung der Forschung auf gesellschaftliche Problemfelder und die notwendige Einbeziehung der Kategorie Geschlecht in die Analysen.

Die hier sichtbar gemachten Bezüge zur Vorgeschichte qualitativer erziehungswissenschaftlicher Forschung können exemplarisch verdeutlichen, dass qualitative Forschung aus langen Erfahrungen in interdisziplinären Zusammenhängen schöpfen kann.⁴ Wir schließen den historischen Rückblick, indem wir in den folgenden Abschnitten auf einige für das Verständnis qualitativer erziehungswissenschaftlicher Forschung bedeutende Positionen in Debatten der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts verweisen:

Dass in den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts die Erziehungswissenschaft verstärkt empirische Forschungsmethoden aufgriff, erweiterte im Fach den Einfluss sozialwissenschaftlicher Methoden und Fragestellungen. Quantitative empirische Verfahren sind zu einem wichtigen Bestandteil von Forschung, Lehre, Ausbildung und beruflicher Praxis geworden (vgl. Ingenkamp u. a. 1992). Seit Mitte der 70er Jahre hat sich parallel dazu auch die qualitative Forschung weiterentwickelt und etabliert. Durch diesen Prozess, der zum Teil auch als „Alltagswende“ bezeichnet wird (Lenzen 1980), rücken die Adressat/-innen pädagogischer Maßnahmen mit ihren subjektiven Deutungsmustern, Handlungsorientierungen und ihren soziokulturellen Lebenswelten stärker in den Blick der Forschung. „Verstehen“ bildet den Kern des neuen Paradigmas einer erziehungswissenschaftlichen Forschung, die sich aus Traditionen des Symbolischen Interaktionismus, der Phänomenologie, der Ethnomethodologie und der Ethnologie heraus entwickelt, auch hermeneutische Traditionen wiederbelebt und frühe Forschungsansätze wiederentdeckt.⁵ In vielen Projekten findet sich eine Kombination von

4 Weitere Überblicke über historische Traditionslinien und aktuelle Tendenzen qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft finden sich bei Oppolzer 1966; Benner 1978; Thiersch/Ruprecht/Herrmann 1978; Wulf 1983; Merckens 1989; Roth 1994; Tenorth/Lüders 1994; Schulze 1995; Marotzki 1995; Krüger 1995, um hier nur einige Autoren zu nennen. Mit Methodenfragen der Erziehungswissenschaft befassen sich zudem die Arbeiten von Mollenhauer/Rittelmeyer 1977; König/Zedler 1982, Haft/Kordes (Hg.) 1995, Ingenkamp u. a. 1992.

Für Forschungsansätze in der DDR vergleiche den Überblicksartikel von Marlies Hempel (1997).

5 Siehe dazu auch die Beiträge und zahlreichen Literaturhinweise in diesem Handbuch, die ebenfalls diese Entwicklung dokumentieren.

quantitativen und qualitativen Zugängen zum Forschungsgegenstand. Alte Polarisierungen lösen sich auf, sowohl quantitative wie qualitative Verfahren erweisen sich als unverzichtbare Bestandteile methodischer Standards gegenwärtiger Erziehungswissenschaft.

Maßgeblich für uns ist die schon in den 1970er Jahren von Wolfgang Klafki in seinem kritisch-konstruktiven Entwurf begründete Notwendigkeit der Integration der geisteswissenschaftlich-hermeneutischen, empirischen und kritischen Denkweisen innerhalb der Erziehungswissenschaft im Interesse umfassender Erkenntnis. Klafki spricht davon, „daß empirische Forschungen sozusagen von zwei Seiten her immer von Voraussetzungen und Konsequenzen umklammert werden, die wissenschaftlich nur mit Hilfe von hermeneutischen, interpretierenden Methoden aufgeklärt werden können“ (Klafki 1976, S. 35). Zur kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft gehören u. a. drei Elemente: erstens die Aufklärung über die Verflechtung pädagogischer Probleme in historische, politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Zusammenhänge im Sinne einer ideologiekritischen Forschung; zweitens die Entwicklung von Folgerungen für die pädagogische Praxis, indem Handlungsalternativen theoretisch und praktisch „durchgespielt“ werden; sie können zu neuen Hypothesen für weitere Forschungen und zu wissenschaftlich aufgeklärten Entscheidungen führen; drittens das Engagement für eine kritisch-emanzipatorische, demokratische Entwicklung der Gesellschaft als Bedingung für die Entwicklung der Individuen zu Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit.⁶ Das demokratische Motiv kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft steht in der Tradition der Sozialwissenschaften, deren grundlegendes ethisch motiviertes, an Menschenwürde orientiertes Credo René König im ersten Band seines Handbuchs zur empirischen Sozialforschung wie folgt formuliert: „Wenn wir die Geschichte der empirischen Sozialforschung übersehen, werden wir mit Leichtigkeit erkennen können, wie hinter allem wissenschaftlichen Bemühen die oberste Wertentscheidung steht, den Menschen nicht verkommen zu lassen“ (König 1967, S. 17; vgl. auch Maus 1962).

Die Wissenschaftstheorie lehrt, den eigenen wissenschaftlichen Erkenntnisprozess im Kontext von Forschung als Teil eines historischen Prozesses der Auseinandersetzung mit der Welt auf der Suche nach Verstehen und Erklären zu betrachten, der stets der methodologischen und theoretischen Reflexion bedarf, da dieser eingebettet in wissenschaftliche Postulate und Paradigmen verläuft. Kuhn verweist in seinem Buch über „Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen“ (1970) darauf, dass der Erkenntnisfortschritt in der Wissenschaft oftmals durch einen Paradigmenwechsel hervorgerufen wird, in dem die bis dahin gültigen Weltbilder und Deutungen durch neue

Für Forschungsansätze in der DDR vergleichenden Überblicksartikel von Marlies Hempel (1997).

6 Siehe dazu auch Klafki 1996.

ersetzt werden, wodurch sich die Sicht der Welt verändert, was man als eine wissenschaftliche Revolution betrachten kann. Irritierende Befunde oder kritische Diskussionen über die Grenzen bisheriger wissenschaftlicher Erkenntnisse begleiten diesen Prozess. Die Vorstellung einer schrittweisen Annäherung der Wissenschaft an eine absolute Wahrheit wird durch einen Theorienpluralismus „Anything goes“ (Feyerabend 1991) radikal in Frage gestellt. Indem Wissenschaft die Komplexität der Wirklichkeit in ihren Untersuchungsgegenständen reduzieren muss, um sie erforschen zu können, konstruiert sie diese zugleich. Wissenschaft wird somit als ein fortlaufender Kommunikationsprozess gedacht, der sich nur über eine wechselseitige Reflexivität und die Selbstreflexion der Beteiligten kontrollieren lässt (→ Kelle). Angesichts der Zunahme an widerstreitenden Erkenntnissen fragt Lyotard nach der Legitimität universaler Geltungsansprüche des Wissens in einer pluralen Welt mit ihren vielfältigen Deutungsmustern und formuliert damit die Herausforderungen der Postmoderne (vgl. Lyotard 1994). Herbert Tschamler betont einen zentralen Gedanken der „Kritischen Theorie“⁷: „Wissenschaft ist das methodisch gewonnene, systematische, durch die Sprache vermittelte Wissen über die Wirklichkeit. Dabei werden die Interdependenzen dessen, der Wissenschaft betreibt, des Wissenschaftlers, mit einbezogen“ (1983, S. 19). Dieser letzte Gesichtspunkt verweist auf prägende persönliche, historische, wissenschaftspolitische und gegebenenfalls ideologische Kontexte, in denen sich Forschende und Forschungsrichtungen stets bewegen.

Empirische Forschung, als ein Instrument der systematischen und methodisch gesicherten Gewinnung von Erkenntnissen, wird somit von ihren eigenen Befunden und den wissenschaftstheoretischen Debatten herausgefordert. So kann Forschung lediglich ihr methodisches Vorgehen offenlegen, um intersubjektiv nachvollziehbar, aber vor allem nachprüfbar zu sein und sich reflexiv zu den verschiedenen Denktraditionen ins Verhältnis setzen. Zugleich sollte sich die empirische Forschung der Begrenztheit und Abhängigkeit ihrer eigenen Erkenntnisinstrumente (auch von gesellschaftlichen, sozialen, historischen Gegebenheiten und paradigmatischen Traditionen) bewusst sein, um auch Neues zu wagen, scheinbare Gewissheiten zu hinterfragen und den Horizont der Erkenntnisse zu erweitern. Pierre Bourdieu fordert dazu auf, das wissenschaftliche Feld selbst zum Gegenstand einer reflexiven Analyse zu machen, um die Verzerrungen, die „Bias“ (Voreinstellungen), die kollektiven und unbewussten „Vor-Urteile“, die bereits in den Fragestellungen, den Kategorien und dem jeweiligen Wissenschaftsverständnis der Forscherin oder des Forschers liegen, aufzuklären (vgl. Bourdieu 1993, S. 366): „Sobald wir die soziale Welt beobachten, unterliegt unsere Wahrnehmung dieser Welt einem Bias, der damit zusammenhängt, daß wir, um sie zu untersuchen, zu beschreiben, über sie zu reden, mehr oder

7 Vgl. die umfassende Auseinandersetzung mit Perspektiven ‚kritischer‘ Sozialforschung bei Bonss 1982.

weniger vollständig aus ihr heraustreten müssen. Der theoretizistische oder intellektualistische Bias besteht darin, daß man vergißt, in die von uns konstruierte Theorie der sozialen Welt auch den Tatbestand eingehen zu lassen, daß diese Welt das Produkt eines theoretischen Blicks ist, eines ‚schauenden Auges‘ (theorein)“ (Bourdieu/Wacquant 1996, S. 100).

Wissenschaft entwickelt im historischen Prozess stets neue Formen, um sich der Komplexität der sozialen Welt zu nähern, sie analytisch zu rekonstruieren, um zum Verstehen und zum Erklären zu gelangen. Forschende bewegen sich im Horizont ihrer Forschungsrichtungen und im Rahmen historischer, sozialer, gesellschaftlicher und ideologischer Kontexte, die ihr Denken und wissenschaftliches Handeln prägen. Dabei müssen die verwendeten Analyseinstrumente (Begriffe, Konzepte, Methoden, Kategorien usw.) stets kritisch reflektiert werden, um zu erkennen, was in den Blick gerät und was ausgeblendet bleibt, um den Rahmen der Erkenntnis zu erweitern (vgl. Friebertshäuser 2009).

2. Zur Erkenntnisreichweite Qualitativer Forschung im Spektrum pluraler Forschungsmethoden

Der Geistes- und Naturwissenschaftler Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716) erkannte vor 300 Jahren, dass ein und derselbe Gegenstand „von verschiedenen Seiten betrachtet, immer wieder anders und gleichsam perspektivisch vervielfältigt erscheint; so geschieht es auch, daß es (...) ebensoviele verschiedene Welten gibt, die gleichwohl nichts anderes sind als die perspektivischen Ansichten des einzigen Universums, je nach den verschiedenen Gesichtspunkten (...)“ (Leibniz 1714/1979, S. 26). Er führte nach König (1989) die – in Kunst und Kunsttheorie schon seit der Renaissance bedeutsame – Frage der Perspektive in die Philosophie ein. Je nach Standpunkt und Gesichtspunkt ergeben sich spezifische Erkenntnismöglichkeiten, aber auch spezifische Erkenntnisbegrenzungen. Der Philosoph und Soziologe Karl Mannheim (1893-1947) zeichnet 200 Jahre später zu diesem Thema ein anschauliches Bild: „Die Landschaft als Landschaft – dies ist das Beispiel, an dem der Perspektivismus am klarsten exemplifizierbar ist – kann sich für ein menschliches Bewusstsein nur perspektivisch konstituieren, und dennoch löst sich die Landschaft nicht in die verschiedenen von ihr möglichen Bilder auf, weil ein jedes dieser Bilder sich an etwas orientiert (weshalb nicht ein jedes willkürliches Bild möglich ist) ...“ (Mannheim 1925/1964, S. 357)

Perspektivitätstheorien können dazu beitragen, die spezifische Perspektive qualitativer Forschung im Spektrum pluraler Forschungsmethoden zu klären. Sie analysieren die Wechselwirkungen zwischen erkundenden Personen und zu erkundendem Weltausschnitt, ohne eine der beiden Seiten zu vernachlässigen. Perspektivitätstheorien entgehen damit der problematischen Annahme eines naiven Empirismus, unmittelbare Welterkenntnis als

solche sei möglich, ebenso wie der problematischen Annahme eines radikalen Konstruktivismus, dass Welt ausschließlich auf Konstruktion beruhe. Sie zeigen, dass äußerst zahlreiche Ansichten eines jeden Gegenstandes empirisch möglich sind und dass es unsinnig wäre, wenn eine oder wenige allein Gültigkeit beanspruchen wollte(n) (vgl. Münnix 2004). Was Ulrich Herrmann über den perspektivischen Charakter der Biographie sagt, gilt für alle Untersuchungseinheiten, wie z. B. Lebensabschnitte, Gruppenprozesse, Unterrichtsstunden oder Beratungsgespräche: ihre Beschreibung ist „notwendigerweise die perspektivische Komposition von *Elementen* aus einem unendlich fakten- und facettenreichen Lebenszusammenhang, der *als solcher* nicht zur Darstellung gelangen kann“ (Herrmann 1987, S. 306). Im Hinblick auf die Forschungsmethoden ist dieser Zusammenhang, wie Leo Roth unmissverständlich präzisiert hat, folgenreich. „Einzelne Forschungsmethoden oder auch deren Verbund können immer nur Aspekte des komplexen Gegenstandsbereichs erfassen. Damit ergibt sich, dass einige Teilgebiete aufgrund vorhandener Forschungsmethoden und -instrumente mehr, andere weniger erforscht werden und ein Bild des Gegenstandsbereichs zeichnen, wie er de facto nicht zu sein braucht; er ist in seinen Teilbereichen nur unterschiedlich erforscht. Insofern konstituieren die Forschungsmethoden gleichzeitig den Gegenstand, den sie erforschen, und zwar in ihrem jeweiligen Zuschnitt.“ (Roth 1991, S. 32) Einige für die Analyse von Forschungsmethoden wesentliche perspektivitätstheoretische Einsichten seien im Folgenden vorgestellt.

In unterschiedlichen historischen Epochen sowie in natur-, sozial- und geisteswissenschaftlichen Disziplinen finden sich Theoreme der Perspektivität. Dazu gehören so berühmte Ansätze wie die Erfindung der Zentralperspektive in der Renaissance, wie Leibniz' Monadologie (1720/1994), wie Nietzsches psychologische Reflexionen (vgl. zusammenfassend Seidmann 1976) und, in unserer Zeit, Merleau-Pontys Leibtheorie⁸ (1966), Meads Sozialphilosophie (1969) Panofskys Kunsttheorie (1964), Kosellecks Geschichtstheorie (1977 a/b) und Graumanns psychologische Phänomenologie (1960). Der Philosoph G. König hat im Handbuch der philosophischen Grundbegriffe einen exzellenten Überblick über die abendländischen Perspektivitätstheorien⁹ gegeben (König 1989).

In der Erziehungswissenschaft wird Perspektivität unter anderem in pädagogisch-psychologischen, schulpädagogischen und sozialpädagogischen Dis-

8 Vgl. auch die bildungsphilosophische Rezeption bei Meyer-Drawe 1984 und Lippitz 1993.

9 Über perspektivisches Denken in nichteuropäischen Kulturen wissen wir vergleichsweise wenig. Die globale Existenz der „*Goldenen Regel*“ („Was Du nicht willst, das man Dir tu, das füg auch keinem andern zu“), die als Beispiel des Anspruchs der Perspektivenübernahme interpretiert werden kann, ist jedoch schon in den 1920er Jahren nachgewiesen worden. Als Maxime der Anerkennung der Perspektive des Anderen findet sie sich variantenreich in vielen Kulturen der Welt (Wimmer 1980; Hertzler 1934).

kussionszusammenhängen verwendet¹⁰. Obwohl Perspektivität für die methodologische Debatte in der Forschung ein häufig gebrauchter Begriff ist, wird meist auf eine tiefere perspektivitätstheoretische Begründung verzichtet. So setzt zum Beispiel Uwe Flick (1992) die systematische Perspektiventriangulation an die Stelle des Gütekriteriums der Validität.

Eine grundlegende Studie zur Theorie der Perspektivität legte 1960 der Psychologe Carl F. Graumann vor. Darin belegt er anhand einer eigentümlichen Verbindung aus optischen, psychologischen und erkenntnistheoretischen Analysen akribisch, „daß kognitive Situationen perspektivischer Struktur sind“ (ebd., S. 1). Aus der Vielzahl der Komponenten, mit denen sich die perspektivische Struktur kognitiver Situationen u. a. nach Graumann bestimmen lässt, seien, um den Rahmen dieser Einführung nicht zu sprengen, fünf zentrale Elemente ausgewählt, anhand deren die Erkenntnisreichweite qualitativer erziehungswissenschaftlicher Forschung im Folgenden präzisiert wird: Größendimension, Standort und Blickrichtung, motivationaler Grundzug, Horizont und Dynamik. In diesem Zusammenhang werden Sozialität und Historizität als konstitutiv für Perspektivenbildung erläutert.

a) Größendimension

Die Größendimension bildet eine zentrale Perspektivitätsdimension: Wir nehmen jeweils völlig Verschiedenes wahr, je nachdem auf welche Größendimension wir unser Augenmerk einstellen, von extrem kleinen Einheiten wie Elementarteilchen bis hin zu extrem großen Einheiten wie Galaxien. Eindrucksvoll demonstrieren Philip und Phylis Morrison in ihrem Fotoband „ZEHN^{HOCH}“ (1995) wie sich die Welt aus 42 verschiedenen Größendimensionen wahrnehmen lässt. Es zeigt sich, dass ein und derselbe Gegenstand sich in seinen verschiedenen Größendimensionen völlig unterschiedlich darstellt. So ist die von Morrison fotografierte Hand aus der Sicht des bloßen Auges kompakt, aus der Sicht einer extrem vergrößernden Blasenkammeraufnahme besteht sie aus unzähligen schwingenden Teilchen, während ihre Existenz dem Blick aus großer Höhe völlig entgeht¹¹.

10 Dazu gehören zum Beispiel Forschungen zur kindlichen Fähigkeit der Perspektivenübernahme im Entwicklungsprozess (Edelstein/Keller 1982; Geulen 1982; Meyer-Drawe 1984; Zeil-Fahlbusch 1983), zur multiperspektivischen Didaktik (Giel/Hiller/Krämer 1974; Duncker 1995; Breit 1991) und zur multiperspektivischen Fallarbeit (Müller 1993; Schütze 1994).

11 Der Philosoph Jean François Lyotard zeigte in seiner Ausstellung „Les Immatériaux“ (1985) im Pariser Centre Pompidou ein Exponat, das ebenfalls geeignet ist, die Bedeutung der Größendimension für Erkenntnisprozesse zu illustrieren. Er präsentiert eine Sicht auf ein Stück Papier durch stark vergrößernde Optik. Flaches glattes Papier wird hier zum wilden Gestrüpp. Wie sehr wir lebenspraktisch gewöhnt sind, auch in mehreren Perspektiven zugleich zu denken, zeigt unser Verständnis von der Erde. Niemand zweifelt an ihrer kugelförmigen Gestalt, die vom Weltraum aus als

Hier wird deutlich, dass physikalisch-optische Beobachtungen grundsätzlich auf das Phänomen der perspektivischen Bedingtheit von Erkenntnis verweisen. Der Sozialwissenschaftler George Herbert Mead nennt das Wissen um Perspektivität „ein unerwartetes Geschenk der Physik an die Philosophie“ (Mead 1969, S. 215). Die naturwissenschaftlichen Verweise können dazu anregen, in den Sozialwissenschaften Mikro- und Makroperspektiven von der Dimension zum Beispiel des einzelnen Kindes über die Dimension der interpersonellen Interaktion, der sozialen Gruppierungen, der Regionen, der Teilkulturen, Kulturen, historischen Epochen bis hin zur globalen Dimension aller Kinder der Welt und zu universell-überhistorischen Dimensionen der ganzen Menschheit in ihren je spezifischen Erkenntnisreichweiten auszuloten.

Daraus folgt: Ereignisse in pädagogischen (und anderen) Feldern sind nicht als entweder einmalig oder regelhaft, besonders oder allgemein zu interpretieren, sondern es kommt darauf an, im Rahmen welcher Größendimension soziale Ereignisse analysiert werden. Fragt man auf der individuellen Ebene nach den einzigartigen Strukturen des Falles, so können die unwiederholbaren Einmaligkeiten des Falles als betont hervortreten und somit sichtbar werden. Fragt man auf der kollektiven Ebene danach, was dieser Fall mit einer Gruppe aus mehreren Fällen gemeinsam hat, so können die Gemeinsamkeiten dieser Gruppierung¹² hervortreten. Fragt man auf der universellen Ebene danach, welche Strukturen des Falles für alle Menschen gültig sind, so können allgemein menschliche Phänomene in den Vordergrund rücken. Jede der drei Motivationen, Individuelles, Kollektives oder Universelles wissen zu wollen, wird im Rahmen einer jeweils anderen Größendimension ermöglicht und alle können „wahr“ sein. Hilfreich ist hier, wie bereits Kurt Lewin den scheinbaren Widerspruch zwischen Regelmäßigkeit und individuellen Differenzen aufgelöst hat: Nicht verschiedene Gesetzmäßigkeiten bestimmen die einzelnen Menschen, vielmehr ergeben sich aufgrund der gleichen Gesetze bei verschiedenen Individuen und in verschiedenen Situationen notwendig sehr verschiedene Erfahrungen (vgl. Lewin 1963, S. 102). Für Forschungskonzepte ist wichtig, dass präzise angegeben wird, auf welche Größendimension¹³ man sich jeweils bezieht und dass man nicht den Fehler macht, von einer Ebene auf die andere zu schließen (Welz 1974). In Untersuchungen mit großer Reichweite auf der gesellschaftlichen Makroebene werden in der Regel quantitative Methoden eingesetzt, auch einige

vollendet sichtbar beschrieben wird (Kelly 1989), obwohl die uns unmittelbar zugängliche Oberfläche mit Bergen und Tälern keineswegs der Kugelform entspricht.

12 Der Begriff der Gruppierung oder auch der Kollektivität lässt sich auf Geschlechtszugehörigkeit, Schichtzugehörigkeit, ethnische Zugehörigkeit usw. beziehen.

13 Aussagen auf der Ebene des Allgemeinen könnten aber auch als Beiträge zu einer riesigen Einzelfallstudie über den im Kosmos bisher einzigen bekannten „Fall Menschheit“ gelesen werden (vgl. Vollmer 1981). Zur Problematik der Begriffe „Ebene“ und „Verallgemeinerung“ vgl. auch Terhart 1980.

qualitative Forschungsmethoden arbeiten an Zugängen auf dieser Ebene (→ Garz, → Bohnsack).

Qualitative erziehungswissenschaftliche Forschung zeichnet sich dadurch aus, dass sie ihre Erhebungen zumeist in der Mikroperspektive ansiedelt und pädagogisch relevante Einzelfälle in den Blick nimmt. Die Einzelfälle werden vor Beginn beziehungsweise auch noch während der Erhebungen so ausgewählt, dass begründete Aussagen zu pädagogisch relevanten Strukturen mit begrenzter Reichweite (Kelle 2007) möglich werden. In einigen wenigen Ansätzen qualitativer Forschung werden Erkenntnisse mit recht großer gesellschaftlicher oder sogar mit universeller Reichweite angestrebt. Der Blick aus der Nähe der Mikroebene ist geeignet, vielfältige Elemente und komplexe Strukturen von Einzelfällen, auch im Sinne von eingegrenzten Feldern in ihrem Zusammenspiel sichtbar zu machen. In qualitativ orientierten Forschungsvorhaben ist es (wie in jedem Forschungsvorhaben) unerlässlich, die Größendimension, in der gültige Aussagen angestrebt werden, zu umreißen und eine Forschungsmethode einzusetzen, die zur gewählten Größendimension passt.

b) Standort und Gerichtetheit

Neben der Größendimension sind Standort und Blickrichtung maßgeblich für Erkenntnisperspektiven. Klassisches Beispiel für diese Dimension von Perspektivität ist die Wahrnehmung in der Landschaft. Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716) postuliert im berühmten 57. Paragraphen seiner Monadologie: wie ein und dieselbe Stadt „von verschiedenen Seiten betrachtet, immer wieder anders und gleichsam perspektivisch vervielfältigt erscheint; so geschieht es auch, daß es (...) ebenso viele verschiedene Welten gibt, die gleichwohl nichts anderes sind als die perspektivischen Ansichten des einzigen Universums, je nach den verschiedenen Gesichtspunkten (...)“ (Leibniz 1714/1979, S. 26)¹⁴. Standort und Blickrichtung konstituieren die „Hinsicht“ auf den Gegenstand. Sie bedingen die in dieser Hinsicht mögliche „Ansicht“ (Graumann 1960, S. 131) und lassen andere Ansichten nicht zu. Auf diese Weise werden Forschungsgegenstände durch die Bildung von Ausschnitten konstituiert. Intersektionalitätstheoretische Ansätze bemühen sich darum, mehrere Sichtachsen zu kombinieren, die Verwobenheit verschiedener Differenzkategorien in einer integrativen Perspektive in den Blick zu nehmen und so etwas von der Komplexität sozialer Welten, zum Beispiel die Kumulation von Ungleichheits- und Unterdrückungsverhältnissen, zu erhellen (Klinger/Knapp/Sauer 2007).

Zu den Erhebungen qualitativer erziehungswissenschaftlicher Forschung, zur komplexen Beschaffenheit von Einzelfällen und zu Strukturen mit begrenzter Reichweite auf der Mikroebene gehört es also, erziehungswissen-

14 Vgl. dazu auch Karl Mannheim, der den Perspektivismus am Beispiel einer Landschaft veranschaulicht (Mannheim 1925/1964, S. 357).

schaftlich oder pädagogisch relevante Kategorien und Themen für die Untersuchungen auszuwählen und so zu den jeweils „ausgeschnittenen“ Sichtachsen auf ihre Forschungsgegenstände zu kommen. Wegen der Fülle möglicher Standpunkte, Blickrichtungen und Ansichten müssen in Forschungsvorhaben die Themen und Kategorien jeweils begründet eingegrenzt werden.

c) Motivationaler Grundzug

Die perspektivische Struktur von Erkenntnis ist nicht darauf beschränkt, dass von bestimmten Positionen aus Ausschnitte von Welt in ein Gesichtsfeld kommen. Die perspektivische Ansicht ist auch in sich geformt. Anknüpfend an Leibniz hat um die Mitte des 18. Jahrhunderts Johann Martin Chladenius (1710-1759) in seiner Lehre vom „Sehe-Punct“ darauf hingewiesen, dass neben den eben genannten räumlichen Strukturen auch innere Zustände des Schauenden das, was er sieht, beeinflussen: „Diejenigen Umstände unserer Seele, Leibes und unserer ganzen Person, welche machen oder Ursache sind, daß wir uns eine Sache so und nicht anders vorstellen, wollen wir den Sehe-Punct nennen. Wie nämlich der Ort unseres Auges, und insbesondere die Entfernung von einem Vorwurfe, die Ursach ist, daß wir ein solch Bild, und kein anderes von der Sache bekommen, also gibt es bey allen unseren Vorstellungen einen Grund, warum wir die Sache so und nicht anders erkennen: und dieses ist der Sehe-Punct von derselben Sache“ (1742/1969, S. 187) „Der Sehepunct ist der innerliche und äußerliche Zustand eines Zuschauers, insoferne daraus eine gewisse und besondere Art, die vorkommenden Dinge anzuschauen und zu betrachten flüßet“ (Chladenius 1752/1985, S. 100). Voraussetzungen des Blicks, bedingt durch prägende Erfahrungen, Bedürfnisse und erkenntnisleitende Interessen führen dazu, dass wir das, was wir sehen, durch unsere Motive prägen. Graumann (1960, S. 141 ff.) nennt darum den motivational geprägten Ausschnitt „Relief“. Indem Strukturen des Motivs und des Ausschnitts zusammenspielen, treten wichtige Elemente als erhabene hervor, unwichtige Elemente verblassen und verflachen, sodass ein „Betontheitsrelief“ entsteht. Der Blick ist also niemals neutral, nie offen im Sinne einer Tabula rasa.

Jeder Blick ist vorgeformt und gibt damit seinerseits dem Wahrgenommenen Form oder, andersherum gedacht, bestimmte Aspekte des Ausschnitts können sich im Blick verankern (vgl. Meyer-Drawe 1984).

Mit der Formulierung von Fragestellungen werden in Forschungsvorhaben die Forschungsmotive, die erkenntnisleitenden „Betontheitsreliefs“ präzisiert. Qualitative erziehungswissenschaftliche Forschung zeichnet sich durch typische Erkenntnisinteressen aus, dazu gehört vor allem die Suche nach dem Wissen, den Handlungsweisen und des Sinndeutungsmustern lokaler Akteure im Erziehungs- und Bildungswesen und den zugrundeliegenden unbewussten Motiven und unbewussten regelhaften Strukturen. Um die Sichtweisen der Akteure zu verstehen, setzen Forschende ihr durch ihre kul-

turellen, sozialen und biographischen Erfahrungen entstandenes bewusstes und unbewusstes Wissen ein. Dabei nutzen einige qualitative Forschungskonzepte, wie zum Beispiel die Tiefenhermeneutik, intersubjektive Resonanzen systematisch für den Erkenntnisprozess: die „Gegenübertragung“ der Forschenden¹⁵ mit ihren Emotionen, Assoziationen und prägenden Motiven wird erhoben, um Hypothesen zu den Erlebnisweisen und unbewussten Deutungen der Akteure zu gewinnen.

d) Horizontalität und Dynamik, Sozialität und Historizität

Die drei bisher dargelegten Strukturmomente beschreiben Perspektiven noch als statisch: Wenn Forschende, im Bild der Landschaft bleibend, einen Standort innehaben, eröffnet sich von hier aus in einer bestimmten Größen-dimension und Blickrichtung ein ausschnitthafter, motivational geprägter Anblick des Forschungsgegenstandes. Begrenzt wird der Anblick durch den Horizont. Grundsätzlich lässt sich sagen, „daß vom vorgegenständlich grundhaften Gewahren bis zum wissenschaftlichen Vorgehen das Kriterium der Hinsicht auf in Horizont-Struktur gegebenes aufweisbar ist“ (Graumann 1960, S. 179). „Je weiter der Horizont des uns möglichen ‚denkenden‘ Verhaltens ist, desto mehr Hinsichten sind auf ein Problem eröffnet“ (Graumann 1960, S. 131). Der Horizont ist in seiner Doppelfunktion von Eingrenzung und Über-sich-hinaus-verweisen notwendiges Korrelat jedes Blickfeldes. Durch Bewegung verschieben sich gleichzeitig sowohl der Anblick als auch der Horizont. Wir können uns weiterbewegen, neue Standorte aufsuchen und uns so neue Horizonte erschließen. Die Vielfalt der zugänglichen Anblicke innerhalb horizontaler Begrenzungen und die Möglichkeit, Standpunkte und damit auch Horizonte zu verschieben, verweisen also auf das mit Horizontalität verknüpfte Strukturmoment von Perspektivität: die Tatsache, dass wir unsere Perspektiven zeitlich unaufhörlich gleitend verändern. In der Dynamik der Veränderung von Perspektiven sind langsamere und schnellere Bewegungen möglich: von Beharrlichkeit oder gar fast erstarrender Trägheit über langsame Veränderungen bis hin zu schnellen Wechseln. „Alles was wir anblicken, begrenzt unseren Blick, verweist aber zugleich als Anblick (Aspekt) auf das Übergreifende, dessen Anblick es ist, und das als ganzes originärer Anschauung nicht gegeben ist. ... Der Einzelanblick, auf den angewiesen wir gerichtet sind, erweist sich als prinzipiell ungenügend, er verweist auf weiteres zu Erblickendes, ist Motiv der sich im kontinuierlichen ‚Durchgehen‘ erfüllenden Wahrnehmung. Diese motivationale Gerichtetheit ‚durch‘ Aspekte auf Ganze ist die Dynamik unseres Gewahrens schlechthin“ (Graumann 1960, S. 178). Weil

15 Der Ethnologe und Psychoanalytiker Georges Devereux (1908-1985) war mit seinem Werk *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften* (1973) ein Pionier der „Gegenübertragungsanalyse“.

Supervision und Coaching kann Forschende darin unterstützen, ihre Erkenntnismotive zu analysieren und weiterzuentwickeln, vgl. Klinkhammer 2004.

wir nie alles wissen können – das wäre die Gottesperspektive, denn nur Gottes Auge sähe alles (König 1989, S. 371) – haben wir stets Grund zur Neugierde und lebensweltliches und wissenschaftliches Erkennen kommen nie an ein Ende, immer neue Perspektiven können sich auftun und unseren Wissensdurst wecken. Für Erkenntnissituationen ist wesentlich, dass grundsätzlich die weltanschaulichen, theoretischen, politischen und interessegeleiteten Positionen sowie die erfahrungsgeprägten Einstellungen, auch den Horizont, in dem Forschungen angelegt und interpretiert werden, bestimmen. Dabei geht es darum, einen möglichst weiten Horizont zu eröffnen, um perspektivische Schranken zu verschieben.

Das Gleiten der Perspektiven der Weltwahrnehmung ist historisch bedingt und verändert die Welt- und Menschenbilder, die theoretischen Horizonte im historischen Prozess. Jeweils kulturell gültige perspektivengebundene Wissensformen sind wirkmächtig. Die Epistemologie untersucht die historische Dynamik von Epistemem als Teil gesellschaftlicher Hierarchien und Machtkämpfe. Soziale Bewegungen bringen neue politisch und wissenschaftlich relevante Sichtweisen hervor und eröffnen so neue Perspektiven mit neuen Erkenntnisreichweiten. Rita Casale und Barbara Rendtorff (2008) haben in einem Band zur Frauen- und Geschlechterforschung Beiträge versammelt, die die Bedeutung von in Bewegung begriffenen „Epistemem“, vom Gleiten der Perspektiven am Beispiel des „epistemischen Dings“ (Reinberger 2001), das wir „Gender“ nennen, analysieren. Die wissenschaftshistorischen Studien von Lorraine Daston und Peter Galison (2007) zum Prinzip der „Objektivität“ belegen materialreich, wie die Vorstellungen von Objektivität selbst stets im Wandel begriffen waren. In seinen wissenschaftshistorischen Studien untersucht Kuhn (1970) die wissenschaftliche Perspektivengegebenheit im Rahmen seiner Paradimentheorie.

Elisabeth Zeil-Fahlbusch hat in ihrer philosophischen Studie zur Erkenntnistheorie Piagets die sich scheinbar widersprechenden intellektuellen Bestrebungen, die Anerkennung perspektivischer Begrenztheit und das Bemühen um dezentrierende Perspektivenüberwindung zueinander in Beziehung gesetzt. Perspektivisch gebundenes Denken und dezentrierendes Denken sind nach Zeil-Fahlbusch unauflöslich dialektisch verflochten. Wir möchten sie wegen der Relevanz ihrer Einsichten für wissenschaftliche Erkenntnisansprüche in einem längeren Zitat zu Wort kommen lassen:

„Die einseitige Ausrichtung auf die Dezentrierung scheint einerseits die Möglichkeiten des dezentrierten Denkens zu überschätzen und andererseits das Moment des Allgemeinen, das in der Perspektivität selbst liegt, sofern sie Bedingung des Verstehens anderer Perspektiven ist, zu unterschätzen. Ich gehe von der Behauptung aus, daß sich weder die Perspektiven in einer vollständig dezentrierten Struktur auflösen lassen, noch daß in der unaufhebbaren jeweiligen Perspektivität auf das Bemühen um Dezentrierung verzichtet werden kann. Beide Pole sind stets in einem Verhältnis des Mehr oder Weniger involviert und Vermittlungen sind

immer neu zu leisten. Die Spannung zwischen dem jeweiligen besonderen Standpunkt, seinem Sinn und seiner Geschichte, und dem des anderen, bzw. zu dem, was beide verbinden kann, macht die Dialektik menschlichen Handelns und Denkens aus. Jedes Subjekt-Gegenstandsverhältnis, sofern die Sicht auf den Gegenstand an die Perspektive des Subjekts gebunden bleibt und ihn zugleich selbst treffen soll, wie jedes intersubjektive Verhältnis, sofern Intersubjektivität zugleich Identität und Differenz meint, hat in ihr seinen Ort. Eine einseitige Betonung von Perspektivität sähe sich zurecht mit dem Vorwurf des Subjektivismus und Individualismus konfrontiert; ihre Folge wäre die Auflösung der Welt in eine Unzahl von Einzelperspektiven. Wie sowohl objektive Wahrnehmung und Erkenntnis als auch intersubjektive Wahrnehmung und Kommunikation möglich sein sollten, wäre kaum noch verstehbar ... Die Annahme einer Dialektik von Perspektivität und Dezentrierung würde für die Vorstellung von Wahrheit nicht nur bedeuten, daß sie ein offener, unabschließbarer Prozeß ist – was die genetische Erkenntnistheorie in einer bestimmten Interpretation noch mit zu beinhalten schien –, sondern auch, daß Wahrheit uneindeutig ist. Erkenntnis und Entscheidung wären also untrennbar. Und sie würde für die Vorstellung von Humanität bedeuten, daß diese an die konkrete Kommunikation in Geschichte und Gegenwart gebunden bleibt – wenn wir auch zugleich an allgemeine Suppositionen eines, ‚vernünftigen‘ Menschseins und menschlichen Miteinanders in einer gemeinsamen Lebenswelt festhalten müssen.“ (Zeil-Fahlbusch 1983, S. 14f.)

Das Bemühen um Erkenntnisse im Horizont von Sozialität und Historizität lässt sich analysieren als – ausgehend von einer schon vorhandenen Perspektive – Übergang zu einer neuen und schließlich vielen weiteren Perspektiven, die eine pädagogische Situation in immer neuen Facetten aufscheinen lassen und auch ein dezentrierendes Weitergehen zu neuen Horizonten provozieren.

Dynamisch verändern sich nicht nur Perspektiven der Scientific Communities. „Soziokulturelle Lebenswelten sind nicht beständig“ (Fuchs 2007, S. 19; vgl. auch Göhlich u. a. 2006; Prengel 2007), auch sie sind von Transitionen bestimmt. Das gilt auch für jene traditionellen Lebenszusammenhänge, für die kaum merkliche, langsame Dynamiken angenommen werden. Daraus folgt: Nicht nur der forschende Blick ist in Bewegung, auch die soziale Welt mit ihren kulturellen Deutungen, Praktiken und Regeln, die er zu erforschen sucht, verändert sich unablässig. Der akteursinduzierte soziale Wandel der heterogenen Handlungsmuster (Kelle 2007, S. 199) stellt eine Bedingung des Forschens dar.

Zwischen Forschenden und ihren zu erforschenden Akteuren in der Welt des Sozialen konstituieren sich also Beziehungen, die von der Veränderlichkeit und Heterogenität beider Seiten bestimmt sind. Daraus ergibt sich die Frage, wie diese Dynamiken im Forschungsprozess bewältigt werden

können. Wissenschaftliche Überprüfbarkeit wird in empirischen Erhebungen nach Graumann angesichts des permanenten Flusses perspektivischer Bewegungen in der Zeit hergestellt durch *Innehalten*. Die Bewegung der perspektivischen Veränderung in der Zeit wird – wie bei einer Fotografie – angehalten und auf eine Hinsicht fixiert, „eingestellt“ (Graumann 1960, S. 92). Die zeit-räumlichen Koordinaten einer bestimmten perspektivischen Einstellung werden so genau protokolliert, dass auch andere die gewählte Perspektive mit ihrem gewählten Untersuchungszeitraum nachvollziehen können.

In qualitativ-empirischen Forschungsvorhaben finden sich historische Studien, Langzeitstudien, biographisch-rekonstruktive Studien, auf längere oder auch sehr kurze Zeiteinheiten gerichtete Beobachtungsstudien und die charakteristischen auf Übergangsprozesse fokussierenden Studien, die der zeitlichen Dynamik entsprechen. Eine Reihe der für qualitative Forschung charakteristischen Ansätze zeichnen sich dadurch aus, dass – im Sinne ihres Prinzips der Offenheit – die Bereitschaft zur permanenten Dezentrierung während des Forschungsprozesses hinzukommt, sie muss nachvollziehbar dokumentiert werden. Die Metapher des Horizonts kann für den theoretischen Horizont stehen, der qualitative Studien rahmt.

In perspektivitätstheoretischer Sicht lässt sich qualitative erziehungswissenschaftliche Forschung charakterisieren als in der Mikroperspektive angesiedelter komplexe Aspekte von Einzelfällen analysierender an Akteursperspektiven orientierter offener iterativ-zirkulärer Forschungsprozess.

Den Ertrag der perspektivitätstheoretischen Analyse im Hinblick auf das Spektrum pluraler wissenschaftlicher Zugänge zusammenfassend, lässt sich festhalten: Die grundlegende, von Gelehrten, PhilosophInnen, Natur- und SozialwissenschaftlerInnen immer wieder variierte und von dem Psychologen Carl F. Graumann präzise untersuchte Einsicht, dass kognitive Situationen perspektivengebunden sind, gilt auch für Forschung. Forschung ist stets perspektivisch begrenzt und strukturiert. Weil Wirklichkeit das Fassungsvermögen der Medien, in denen Wissen transportiert wird, des menschlichen Geistes und der Gedächtnishilfen in Gestalt von Büchern und Datenbanken übersteigt. Jede wissenschaftliche Aussage und Handlung beruht auf einer Auswahl aus der nicht fassbaren Fülle möglicher Aspekte. Weil räumliche, zeitliche und das heißt auch personelle Ressourcen immer, auch in Forschungsvorhaben, limitiert sind, ist auch die Menge der möglichen Weltausschnitte, die untersucht werden können, von dieser Begrenztheit abhängig. Perspektiven sind Teil historisch veränderlicher kulturell bedingter Erkenntnisweisen.

Die Realität von pädagogisch relevanten Forschungsgegenständen, zum Beispiel von „Kindheit heute“, „Mädchen“, „Jungen“, „Jugendsubkulturen“, „Behinderungen“, „Unterricht“, „Lebenslauf“ ist als solche – „pur“ – nicht zu haben. Wir können ihrer nicht habhaft werden, weil wir immer nur in begrenzten Größendimensionen, von bestimmten Standpunkten aus, mit

spezifischen Motiven, in limitierten Zeiträumen und von unserer Kultur geprägt forschen können. Andererseits können im Lichte der Perspektivitätstheorie „idealistische“ Vorstellungen von der ausschließlichen Konstruiertheit wissenschaftlicher Erkenntnisse – im Sinne von vollständiger Realitätsunabhängigkeit, Fiktionalität oder purer Subjektivität – keine Plausibilität beanspruchen. Unsere Perspektive ermöglicht und begrenzt zugleich unsere Erkenntnisse und weist immer schon über sie hinaus. Jenseits perspektivischer Begrenztheit und ohne das Bemühen um – freilich immer begrenzt bleibende – Entgrenzung ist keine Erkenntnis möglich.

Forschungsmethoden sind perspektivisch ausgerichtete Instrumente, um Wissen in ausgewählten Perspektiven zu erschließen. Die Präzisierung von Forschungsmethoden lässt sich auch beschreiben als genaue Darstellung der Perspektive(n), die in einem Forschungsvorhaben eingenommen und mit der fokussiert wird. Darum haben die Forschenden stets genau zu klären, von welchem Ort aus, mit welcher Fragestellung, mit welchen Instrumenten und in welchem theoretischen Horizont sie welche sozialen, räumlichen, zeitlichen Aspekte eines Gegenstandes erkunden. Die zu erforschenden Einheiten können dabei für die eigene Forschungsfrage relevante Ausschnitte der Welt in ausgewählten Zeiteinheiten sein: eine Szene, eine Unterrichtsstunde, eine Kinderbiographie, Gruppierungen von konkreten Kleingruppen oder ganze Subkulturen bis hin zu großen Ausschnitten – zum Beispiel die Schulanfänger/-innen eines Jahrgangs eines Landes –, schließlich können sogar globale Dimensionen in den Blick genommen werden. Ob große Zahl oder Einzelfall, Vogel- oder Froschperspektive, quantitative oder qualitative Forschung: Jedes Erkenntnisinteresse erfordert passende Instrumente und führt spezifische Begrenzungen mit sich.

Jeder methodische und theoretische Zugang innerhalb des Spektrums qualitativer Forschungsansätze eröffnet stets spezifische, einerseits Weltsichten erschließende, andererseits zugleich Weltsichten verdeckende Ausblicke. Das gilt auch für Forschungsprozesse selbst, in denen eine Annäherung an die Perspektiven der Erforschten methodisch hergestellt wird und anschließend in Phasen der Distanzierung das so gewonnene Material unter einer wissenschaftlichen Perspektive betrachtet und analysiert wird. Dieses Wechselspiel zwischen Nähe und Distanz und damit das Spannungsverhältnis zwischen unterschiedlichen Perspektiven fördert den Erkenntnisprozess.

Aus der aufgeklärten Bewusstheit für die unhintergehbare Begrenztheit eines jeden Forschungszugangs, also auch des eigenen, geht als ebenso unhintergehbare Schlussfolgerung die Anerkennung anderer Forschungszugänge hervor. Die perspektivitätstheoretische Analyse begründet die Wertschätzung wissenschaftlicher Pluralität. Erkenntnispotentiale und Erkenntnisgrenzen einer jeden Forschungsmethode sind umstritten und können in intellektuellen Auseinandersetzungen präzisiert werden. Dabei finden konjunkturell-dynamische Kämpfe sowohl um Anerkennung als auch um Ressourcen statt.

In Pädagogik und Erziehungswissenschaft findet sich ein breites Spektrum pluraler Erkenntnismodi, sie bilden ein perspektivisches Kontinuum, das von den Adressat/-innen, über die Praktiker/-innen bis zu den theoretisch, den qualitativ und den quantitativ forschenden Wissenschaftler/-innen reicht und sich wie folgt zusammenfassend darstellen lässt: *Wissenschaftliche Forschung* spielt sich in vier Erkenntnismodi ab, sie umfasst *qualitative* und *quantitative* Zugänge sowie deren *Kombination*; hinzukommen *theoretische* Zugänge, die an Bedeutung gewinnen, weil die wachsende Fülle empirischer Daten gesichtet, analysiert und in Zusammenhänge gestellt werden muss. Implizit-informelle und systematische Erkenntnisweisen der professionell tätigen Experten in schulischen und außerschulischen Feldern lassen sich als *Praxisforschung* charakterisieren. Erkenntnisweisen der Kooperation zwischen professionell praktizierenden und wissenschaftlich forschenden Personen bilden den Bereich der *Handlungsforschung*. Hier sind auch jene Forschungsvorhaben zuzuordnen, in denen Praktiker/-innen ihre eigene Praxis mit wissenschaftlichen Methoden und mit dem Ziel wissenschaftliche Erkenntnisstände zu erneuern untersuchen (*Eigenforschung*) (vgl. dazu Kapitel 6). Alle der Optimierung von Bildung verpflichteten Erkundungsanstrengungen dienen letztlich gemeinsam dem Ziel, *Erkenntnisprozesse der Adressaten von Erziehung* zu fördern. Darum sollten auch die Erkenntnisperspektiven der kindlichen, jugendlichen und erwachsenen Akteure, die Zielgruppen von Pädagogik sind, im Spektrum der für Erziehungswissenschaft relevanten Erkenntnisprozesse nicht ausgeblendet werden (→ Prengel).

Gegenwärtig lässt sich in der empirischen Forschung eine Dominanz und Magie der großen Zahlen feststellen: quantitative Forschungsvorhaben, die repräsentative Befunde und verallgemeinerbare Ergebnisse versprechen, werden vielerorts favorisiert. Für die Erziehungswissenschaft, die mit Menschen arbeitet, ist es unerlässlich, Gesetzmäßigkeiten, Daten und Fakten quantitativ zu erheben, um große Zusammenhänge und Strukturen zu kennen, in denen sie agiert. Aber ebenso unerlässlich ist das qualitativ zu gewinnende Wissen.

Qualitative Forschung sucht die Annäherung an komplexe Einzelfälle, sie interessiert sich für das Zusammenspiel von Makro-, Meso- und Mikroebene. Sie widmet sich den subjektiven und biographisch entstandenen Wirklichkeiten der Adressaten und Akteure pädagogischer Arbeit, den sozialen Interaktionen, den Konstruktionen von Sinn und Bedeutung im Leben von Einzelnen, den Gruppenprozessen und kollektiven Mustern. Es geht ihr darum Denken, Fühlen, Handeln oder Nicht-Handeln von Menschen zu verstehen. Um die Einzigartigkeit eines Menschen zu erfassen, genügt es nicht, ihn als Funktions- oder Symptomträger, Repräsentanten eines Phänomens oder Teil eines bereits klassifizierten Mechanismus zu betrachten, denn Menschen geben ihrem Leben Sinn und Bedeutung, sie verhalten sich eigenwillig und spontan, lassen sich nicht in vorgestanzte Schablonen pressen, fordern stets wieder unsere Fähigkeit zur Neuinterpretation und Neube-

trachtung heraus. Menschen verändern sich, ihr Leben, ihre Welten, darin liegt eine Herausforderung für jede Forschung, die damit nie an ihr Ende gelangt, sondern stets wieder aufgerufen ist, ihre eigenen Konstrukte und Ergebnisse kritisch zu hinterfragen und über das Entdecken von Forschungslücken und blinden Flecken zu neuen Forschungsfragen zu gelangen. Von diesem Bemühen zeugt dieses Handbuch. Es präsentiert eine Auswahl qualitativer Forschungsansätze in der Erziehungswissenschaft, die sich um das Rekonstruieren und Verstehen des Anderen in seiner Welt sowie der Welt als Sinnzusammenhang bemühen.

Literatur

- Benner, Dietrich 1978: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. München.
- Bonss, Wolfgang 1982: Die Einübung des Tatsachenblicks. Zur Struktur und Veränderung empirischer Sozialforschung. Frankfurt/M.
- Bourdieu, Pierre 1993: Narzißtische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität. In: Berg, Eberhard/Martin Fuchs (Hg.): Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation. Frankfurt/M.
- Bourdieu, Pierre/Loic J. D. Wacquant 1996: Reflexive Anthropologie. Frankfurt/M.
- Breit, Gotthard 1991: Mit den Augen des anderen sehen – Eine neue Methode zur Fallanalyse. Schwalbach/Ts.
- Casale, Rita/Barbara Rendtorff (Hg.) 2008: Was kommt nach der Genderforschung? Zur Zukunft der feministischen Theoriebildung. Tagungsband der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Bielefeld.
- Chladenius, Johann M. 1742/1969: Einleitung zur richtigen Auslegung vernünftiger Reden und Schriften, hrsg. von Lutz Geldsetzer. S. 187f. Zitiert nach Gert König 1989. S. 366.
- Chladenius, Johann M. 1752/1985: Allgemeine Geschichtswissenschaft, hrsg. von Reinhart Koselleck. S. 100f. Zitiert nach Gert König 1989. S. 366.
- Daston, Lorraine/Peter Gallison 2007: Objektivität. Frankfurt/M.
- Devereux, Georges 1973: Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften. München.
- Dudek, Peter 1990: Jugend als Objekt der Wissenschaften. Geschichte der Jugendforschung in Deutschland und Österreich. Opladen.
- Duncker, Ludwig 1995: Mit anderen Augen sehen lernen. Zur Aktualität des Prinzips Mehrperspektivität. In: Die Deutsche Schule 4/1995. S. 421-432.
- Edelstein, Wolfgang/Monika Keller (Hg.) 1982: Perspektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung sozialen Verstehens. Frankfurt/M.
- Feyerabend, Paul K. 1975/1991: Wider den Methodenzwang. Frankfurt/M.
- Flick, Uwe 1992: Entzauberung der Intuition. Systematische Perspektiven-Triangulation als Strategie der Geltungsbegründung qualitativer Daten und Interpretationen. In: Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen H. P. (Hg.): Analyse verbaler Daten: Über den Umgang mit qualitativen Daten. Opladen. S. 12-55.
- Flick, Uwe/Ernst von Kardorff/Heiner Keupp/Lutz von Rosenstiel/Stephan Wolff (Hg.) 1991: Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München.

- Friebertshäuser, Barbara 2009: Verstehen als methodische Herausforderung für eine reflexive empirische Forschung. In: Friebertshäuser, Barbara/Markus Rieger-Ladich/Lothar Wigger (Hg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden. S. 229-249.
- Friebertshäuser, Barbara 2009: Qualitative Methoden. In: Andresen, Sabine u. a. (Hg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel. S. 698-712.
- Fuchs, Martin 2007: Diversity und Differenz. Konzeptionelle Überlegungen. In: Gertraude Krell/Barbara Riedmüller/Barbara Sieben/Dagmar Vinz (Hg.): Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze. Frankfurt/M./New York. S. 17-34.
- Geulen, Dieter (Hg.) 1982: Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Frankfurt/M.
- Giel, Klaus/Gotthilf Hiller/Hermann Krämer (Hg.) 1974: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Stuttgart.
- Göhlich, Michael u. a. (Hg.) 2006: Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherung an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz. Weinheim und München. S. 155-168.
- Graumann, Carl F. 1960: Grundlagen einer Phänomenologie und Psychologie der Perspektivität. Berlin.
- Haft, Henning/Hagen Kordes (Hg.) 1984/1995: Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft hrsg. von Dieter Lenzen. Band 2. Stuttgart/Dresden.
- Hempel, Marlies 1997: Pädagogische Frauenforschung und methodologische Grundlagen der Erforschung pädagogischer Probleme in der DDR. In: Friebertshäuser, Barbara/Annedore Prengel (Hg.): Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München. S. 144-156.
- Hering, Sabine 1997: Die Anfänge der Frauenforschung in der Sozialpädagogik. In: Friebertshäuser, Barbara/Gisela Jakob/Renate Klees-Möller (Hg.) 1997: Sozialpädagogik im Blick der Frauenforschung. Weinheim. S. 31-43.
- Herrmann, Ulrich 1987: Biographische Konstruktionen und das gelebte Leben. Prolegomena zu einer Biographie und Lebenslaufforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 33. S. 303-323.
- Hertzler, Joyce O. 1934: On Golden Rules. In: International Journal of Ethics 44/1934. S. 118-436.
- Hörster, Reinhard 1992: Zur Rationalität des sozialpädagogischen Feldes in dem Erziehungsexperiment Siegfried Bernfelds. In: Ders./Burkhard Müller (Hg.): Jugend, Erziehung und Psychoanalyse. Zur Sozialpädagogik Siegfried Bernfelds. Neuwied/Kriftel/Berlin. S. 143-162.
- Hopf, Christel/Elmar Weingarten (Hg.) 1984: Qualitative Sozialforschung. Stuttgart.
- Ingenkamp, Karlheinz/Reinhold S. Jäger/Hanns Petillon/Bernhard Wolf (Hg.) 1992: Empirische Pädagogik 1970-1990. Bd 1. Weinheim.
- Itard, Jean Marc Gaspard 1801: De l'éducation d'un homme sauvage ou des premiers développemens physique et moraux du jeune sauvage de l'Aveyron. Paris. (deutsche Übersetzung in: Malson, Lucien (Hg.) 1972: Die wilden Kinder. Frankfurt/M.)
- Kamp, Johannes-Martin 1995: Kinderrepubliken. Geschichte, Praxis und Theorie radikaler Selbstregierung in Kinder- und Jugendheimen. Opladen.

- Kelle, Udo 2007: Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte. Wiesbaden.
- Kelly, Kevin (Hg.) 1989: Der Heimatplanet. Frankfurt/M.
- Klafki, Wolfgang 1976: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion. Weinheim/Basel.
- Klafki, Wolfgang 1985/1996: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim/Basel.
- Kleinespel, Karin 1997: Schulpädagogik als Experiment. Zur Theorie und Praxis der Universitäts-Versuchsschulen in Jena, Chicago und Bielefeld. Weinheim/Basel.
- Klinger, Cornelia/Gudrun-Axeli Knapp/Birgit Sauer (Hg.) 2007: Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität. Frankfurt/M./New York.
- Klinkhammer, Monika 2004: Supervision und Coaching für Wissenschaftlerinnen. Dissertation. Wiesbaden.
- König, Eckard/Peter Zedler (Hg.) 1982: Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. Paderborn/München.
- König, Eckard/Peter Zedler (Hg.) 1995: Bilanz qualitativer Forschung. Band I: Grundlagen qualitativer Forschung; Band II: Methoden. Weinheim.
- König, Gert 1989: Perspektive, Perspektivismus, perspektivisch. In: Ritter, Joachim/Karlfried Gründer (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Basel. S. 363-375.
- König, René 1967: Handbuch der empirischen Sozialforschung. Stuttgart.
- Koselleck, Reinhart 1977a: Standortbildung und Zeitlichkeit. Ein Beitrag zur historiographischen Erschließung der geschichtlichen Welt. In: Koselleck, Reinhart/Wolfgang J. Mommsen/Jörn Rüsen (Hg.): Objektivität und Parteilichkeit. S. 17-46.
- Koselleck, Reinhart 1977b: Über die Theoriebedürftigkeit der Geschichtswissenschaft. In: Schieder, Theodor/Kurt Gräulich (Hg.): Theorieprobleme der Geschichtswissenschaften. S. 37-59.
- Kramer, Rita 1995: Maria Montessori. Biographie. Frankfurt/M.
- Kraul, Margret 1987: Geschlechtscharakter und Pädagogik – Mathilde Vaerting, Professorin für Erziehungswissenschaft (Jena 1923-1933). In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 33. S. 475-489.
- Krüger, Heinz-Hermann 1995: Erziehungswissenschaftliche Forschung: Hochschulen, außeruniversitäre Forschungseinrichtungen, Praxisforschung. In: Ders./Thomas Rauschenbach (Hg.): Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft. Opladen. S. 287-301.
- Kuhn, Thomas S. 1970: Über die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt/M.
- Leibniz, Gottfried Wilhelm 1714/1979: Monadologie. Neu übersetzt, eingeleitet und erläutert von Hermann Glockner. Stuttgart.
- Lenzen, Dieter (Hg.) 1980: Pädagogik und Alltag. Methoden und Ergebnisse alltagsorientierter Forschung in der Erziehungswissenschaft. Stuttgart.
- Lewin, Kurt 1963: Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Bern.
- Lippitz, Wilfried 1993: Phänomenologische Studien in der Pädagogik. Weinheim.

- Lyotard, Jean-François 1994: „Beantwortung der Frage: Was ist postmodern?“ In: Welsch, Wolfgang (Hg.): Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion. Berlin. S. 193-203.
- Mannheim, Karl 1964: Wissenssoziologie. Neuwied.
- Marotzki, Winfried 1995: Forschungsmethoden der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Winfried Marotzki (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen.
- Maus, Heinz 1962: Zur Vorgeschichte der empirischen Sozialforschung. In: König, René (Hg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung. Bd. 1. Stuttgart. S. 18-37.
- Mead, George Herbert 1969: Philosophie der Sozialität. Aufsätze zur Erkenntnisanthropologie. Frankfurt/M.
- Merkens, Hans 1975: Die pädagogische Tatsachenforschung Else und Peter Petersens als Beispiel empirischer Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 21. 1975. S. 835-842.
- Merkens, Hans 1989: Forschungsmethode. In: Lenzen, Dieter (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe. Band 1. Reinbek. S. 614-632.
- Merleau-Ponty, Maurice 1966: Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin.
- Meyer-Drawe, Käte 1984: Leiblichkeit und Sozialität. München.
- Meyer-Renschhausen, Elisabeth 1996: Frauen in den Anfängen der Empirischen Sozialforschung. In: Kleinau, Elke/Claudia Opitz (Hg.): Geschichte der Mädchen und Frauenbildung. Band 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart. Frankfurt/M./New York.
- Mollenhauer, Klaus/Christian Rittelmeyer 1977: Methoden der Erziehungswissenschaft. München.
- Moravia, Sergio 1970/1989: Beobachtende Vernunft. Philosophie und Anthropologie in der Aufklärung. Frankfurt/M.
- Morrison, Philip/Phylis Morrison u. a. 1995: Zehn Hoch. Dimensionen zwischen Quarks und Galaxien. Frankfurt/M.
- Müller, Burkhard 1993: Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. Freiburg.
- Müller-Petersen, Else 1965: Analyse von Frontalunterrichtsaufnahmen und Synthese ihrer pädagogischen Bestandteile. In: Petersen, Peter/Else Petersen: Die Pädagogische Tatsachenforschung. Paderborn.
- Münnix, Gabriele 2004: Zum Ethos der Pluralität. Postmoderne und Multiperspektivität als Programm. Münster.
- Oerter, Rolf 1996: Montessori aus der Sicht der heutigen Entwicklungspsychologie. In: Harth-Peter, Waltraud (Hg.): „Kinder sind anders“. Maria Montessoris Bild vom Kinde auf dem Prüfstand. Würzburg. S. 183-201.
- Oppolzer, Siegfried (Hg.) 1966: Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. Band 1: Hermeneutik, Phänomenologie, Dialektik, Methodenkritik. München.
- Panofsky, Erwin 1964: Die Perspektive als „symbolische Form“. In: Ders.: Aufsätze zu Grundfragen der Kunstwissenschaft. Berlin. S. 99-167.
- Petersen, Peter 1965: Von der Lehrprobe zur Pädagogischen Tatsachenforschung. In: Petersen, Peter/Else Petersen: Die Pädagogische Tatsachenforschung. Paderborn.
- Prengel, Annedore 2007: Im Schwebezustand: Schulen und transgressive Lebenswelten. Ansätze in Forschung und Lehre. In: Schweizer Zeitschrift für Bildungswissenschaften. 3/2007. 29 Jahrgang. S. 363-378.

- Rheinberger, Hans-Jörg 2001: Experimentalsysteme und epistemische Dinge. Eine Geschichte der Proteinsynthese im Reagenzglas. Göttingen.
- Riemann, Carl 1798: Beschreibung der Reckahnschen Schule. Berlin/Stettin.
- Roth, Heinrich 1963: „Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung“ Antrittsvorlesung 1962. In: Die Deutsche Schule 55. 1963. S. 109-119.
- Roth, Leo 1991: Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. In: Ders. (Hg.): Pädagogik: Handbuch für Studium und Praxis. München. S. 32-67.
- Schmitt, Hanno 1993: Versuchsschulen als Instrumente schulpädagogischer Innovation vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. In: Historische Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hg.): Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Band 1. Weinheim und München. S. 153-179.
- Schmitt, Hanno 2007 a: Ernst Christian Trapp (1745-1818) als erster Pädagogikprofessor in Halle. In: Ders. (Hg.): Vernunft und Menschlichkeit. Studien zur philanthropischen Erziehungsbewegung. Bad Heilbrunn. S. 103-115.
- Schmitt, Hanno 2007b: Volksaufklärung an der Rochowschen Musterschule in Reckahn. In: Ders. (Hg.): Vernunft und Menschlichkeit. Studien zur philanthropischen Erziehungsbewegung. Bad Heilbrunn. S. 171-181.
- Schütze, Fritz 1994: Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. Eine mögliche methodische Orientierung der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit. In: Groddeck, Norbert/Michael Schumann (Hg.): Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion. Freiburg. S. 189-297.
- Schulze, Theodor 1995: Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Anfänge – Fortschritte – Ausblicke. In: Krüger, Heinz-Hermann/Winfried Marotzki (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen.
- Seidmann, Peter 1976: Die perspektivische Psychologie Nietzsches. Zürich.
- Trapp, Ernst Christian 1780/1977: Versuch einer Pädagogik. Berlin.
- Tenorth, Heinz-Elmar/Christian Lüders 1994: Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Lenzen, Dieter (Hg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek. S. 519 ff.
- Terhart, Ewald 1980: Erfahrungswissen und wissenschaftliches Wissen über Unterricht. In: Thiemann, Friedrich (Hg.): Konturen des Alltäglichen – Interpretationen zum Unterricht. Königstein.
- Thiersch, Hans/Horst Ruprecht/Ulrich Herrmann 1978: Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft. Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Band 2. München.
- Tschamler, Herbert 1983: Wissenschaftstheorie. Eine Einführung für Pädagogen. Bad Heilbrunn.
- Vollmer, Gerhard 1981: Kann es von einmaligen Ereignissen eine Wissenschaft geben? In: Redliches Denken. Festschrift für Gerd-Günther Grau zum 60. Geburtstag. Hrsg. von Friedrich Wilhelm Korff. Stuttgart. S. 180-194.
- Welz, Rainer 1974: Probleme der Mehrebenenanalyse. In: Soziale Welt 2/1974. S. 169-185.
- Wimmer, Reiner 1980: Universalisierung in der Ethik. Frankfurt/M.
- Wulf, Christoph 1977/1983: Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft. München.
- Wundt, Wilhelm (1873/74): Grundzüge der physiologischen Psychologie. Leipzig.
- Zeil-Fahlbusch, Elisabeth 1983: Perspektivität und Dezentrierung. Philosophische Überlegungen zur genetischen Erkenntnistheorie Jean Piagets. Würzburg.