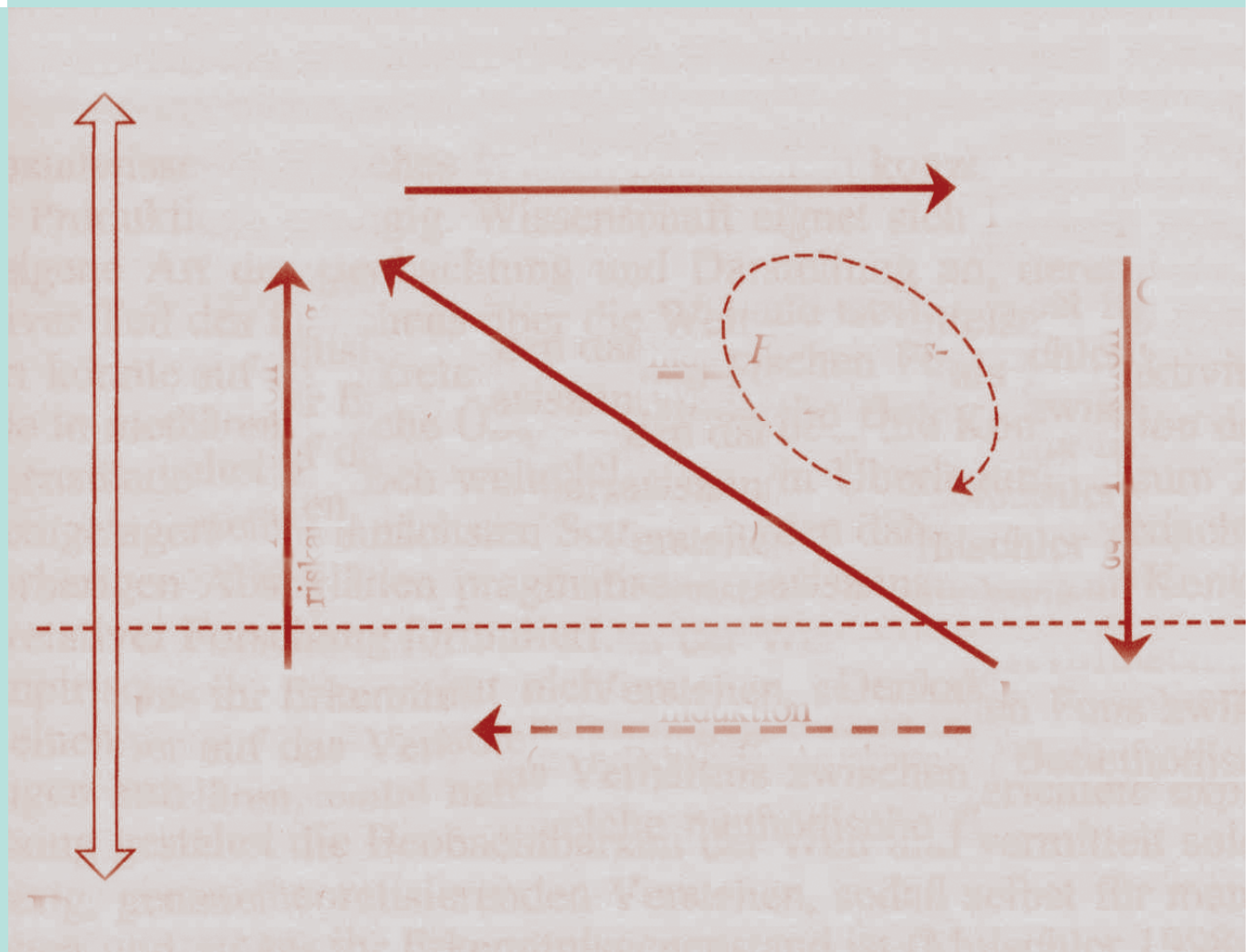


Methodologie transdisziplinärer Entwicklungsforschung



Aktion & Reflexion
Texte zur transdisziplinären Entwicklungsforschung und Bildung

Heft 2

Wien: Paulo Freire Zentrum, Dezember 2008

// Andreas Novy
// Barbara Beinstein
// Christiane Voßemer

Methodologie transdisziplinärer Entwicklungsforschung

Aktion & Reflexion Texte zur transdisziplinären Entwicklungsforschung und Bildung

Heft 2
Wien: Paulo Freire Zentrum, Dezember 2008

finanziell unterstützt von

Österreichische
Entwicklungszusammenarbeit



Abstracts

Dieser Artikel bietet einen Einstieg für Feldforschungen zum Themenfeld Entwicklungsforschung, die die Trennung von Objekten und Subjekten der Forschung überwinden wollen. In einem ersten Teil werden drei verschiedene Zugänge zum Themenfeld Entwicklungsforschung dargestellt, wobei der Ansatz betont wird, der eine breitere, auch Europa und die USA integrierende Sichtweise von Entwicklungsforschung verfolgt. Der zweite Teil widmet sich der interpretativen Sozialforschung und hierbei den beiden Methoden der teilnehmenden Beobachtung und des ero-epischen Gesprächs. Dabei wird die Variante von interpretativer Sozialforschung betont, die als Teamarbeit und im Rahmen einer kumulativ-zirkulären Forschung organisiert ist. Hinzu kommen praktische Hilfestellungen für Forschende, die mit diesem Forschungszugang noch nicht vertraut sind. Der dritte Teil widmet sich der Transdisziplinarität als einem Forschungsprogramm, das Wissen über die Mauern der Universität hinaus organisiert, indem es das Erfahrungswissen der AkteurInnen vor Ort aktiviert und in den Lern- und Forschungsprozess einbringt. Auch in diesem Kapitel, in dem es um die gesellschaftliche Verantwortung der Wissenschaft geht, werden neben grundlegenden Überlegungen zur Organisation der Forschung praktische Hinweise für transdisziplinäres Forschen gegeben.

This article offers an introduction into fieldwork in development studies that aims to overcome the subject-objects divide in research. In the first part three different approaches to development research are described, while a broad approach, which includes Europe and the USA as sites of development, is especially pointed out. The second part of the article addresses interpretative social science and looks particularly at the methods of participant observation and ero-epic dialogue. A version of interpretative social science, which is organised as team-work in the context of cumulative-circular research processes, is especially emphasised. In addition a additional support is offered for researchers without profound experience with these approaches and methods. The third part highlights the topic of transdisciplinarity as a research program that exceeds the academic field by invoking the experience-based knowledge of local agents and integrating it into the learning and research process. Again, in this chapter practical advice for the organisation and execution of transdisciplinary research is offered in addition to a reflexion on the social and ethical responsibility of science.

Inhalt

1.	Einleitung.....	4	4.	Methodologie transdisziplinären Forschens	31
2.	Entwicklungsforschung in europäischen Städten.....	5	4.1.	Wissenschaft in gesellschaftlicher Verantwortung	31
2.1.	Drei Zugänge zu Entwicklungsforschung	5	4.2.	Transdisziplinärer Forschungsprozess.....	32
2.2.	Stadtentwicklung und Produktion von Raum.....	7	4.2.1.	Interpretative Sozialforschung und Transdisziplinarität	32
2.3.	Das Beispiel „Wien in Zentraleuropa“	9	4.2.2.	Definition	33
3.	Methodologie interpretativer Sozialforschung	10	4.2.3.	Ziele	34
3.1.	Lernende und offene Haltung der Forschenden.....	12	4.2.4.	Organisierung von Transdisziplinarität	34
3.2.	Teamarbeit	14	4.2.4.1.	Anforderungen an die Beteiligten	34
3.3.	Forschungsprozess	15	4.2.4.2.	Prozessgestaltung	35
3.3.1.	Zirkulärer Forschungsprozess und Hypothesengenerierung	15	4.2.4.3.	Rahmenbedingungen	36
3.3.2.	Die Organisierung der Feldforschung.....	16	4.2.5.	Evaluationskriterien	37
3.3.2.1.	Planungsphase.....	16	4.3.	Transdisziplinäres Forschen konkret	38
3.3.2.2.	Orientierungsphase	17	4.3.1.	Wisse, was du tust – kenne deine Grenzen! ...	38
3.3.2.3.	Zyklische Hauptforschungsphase	18	4.3.2.	Kooperationsvereinbarung	38
3.3.2.4.	Phase der Ergebnisdarstellung.....	18	4.3.3.	Gemeinsame Themensuche.....	39
3.4.	Methoden	18	4.3.4.	Gemeinsame Organisierung der Forschung.....	39
3.4.1.	Beobachtung.....	19	4.3.5.	Gemeinsame Ergebnispräsentation	39
3.4.2.	Teilnehmende Beobachtung.....	19	5.	Literaturverzeichnis	40
3.4.3.	Gespräch	20			
3.4.4.	Andere Methoden	22			
3.5.	Dokumentation	22			
3.5.1.	Protokolle	23			
3.5.2.	Memos	23			
3.5.3.	Forschungsexposé	24			
3.5.4.	Aufnahmen und Transkripte	24			
3.6.	Interpretation	25			
3.6.1.	Interpretation systematisieren.....	26			
3.6.2.	Reduktionsorientiertes Codierverfahren.....	28			
3.7.	Darstellung der Ergebnisse.....	30			
3.7.1.	Seminararbeiten	30			
3.7.2.	Feedback an die Mit-Forschenden	30			
3.7.3.	Publikation für eine interessierte Öffentlichkeit.....	30			

1. Einleitung

Der vorliegende Reader zur Methodologie transdisziplinärer Entwicklungsforschung soll Studierende unterstützen, Feldforschung in Wien, einer reichen Stadt, zu betreiben. Im Mittelpunkt dieses Forschungsfeldes stehen ihre Ränder – Außenseiterinnen¹, Minderheiten und benachteiligte Stadtteile. Wie kann Armut in einer reichen Stadt wahrgenommen werden? Was fördert, was behindert den sozialen Zusammenhalt? Wie erleben Migrantinnen die fremde Heimat und welche Konflikte ergeben sich im Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Herkunft (Novy et al. 2008)? Diese Probleme erfordern eine ganzheitliche Herangehensweise: Armut muss in Beziehung zu Reichtum gesetzt werden; Kulturaustausch ist Chance und Gefahr; der Wechsel der Heimat kann Wurzeln zerstören oder neue Identitäten schaffen. In diesem Sinne handelt es sich bei städtischen Problemen immer auch um Entwicklungsprobleme. Entwicklung passiert nicht nur in der Dritten Welt, sondern ereignet sich im Zentrum genau so wie an der Peripherie. Entwicklung beschreibt die Veränderung des Bestehenden, das Werden von Stadt, Wirtschaft und Gesellschaft.

Universitäre Seminare finden oftmals bloß hinter den Mauern der Universität statt. Aktivitäten erschöpfen sich im Lesen und Schreiben. Doch Universitäten, gerade dann wenn sie aus Steuergeldern finanziert werden, haben eine Verpflichtung gegenüber der Allgemeinheit. Es gilt, den Austausch der Universitäten mit gesellschaftlichen Akteurinnen zu fördern, um einen Beitrag zur Entwicklung vor Ort, in der Schule oder der Stadt zu leisten.

Eine Herangehensweise, die Phänomene zueinander in Beziehung setzt, erfordert eine spezifische Organisation des Forschungsprozesses, denn eine integrierte Analyse städtischer Entwicklungsprobleme ist nur möglich, indem verschiedene Perspektiven eingebracht

werden: von Betroffenen, Fachleuten und Forschenden. Transdisziplinarität ist die Form von Wissenschaft, die **Erfahrungswissen und wissenschaftliches Wissen verbindet**. Damit werden elitäre und abgehobene Analysen vermieden, mit denen das Denken und Handeln derjenigen, die unter ungerechten Strukturen leiden, nicht verstanden werden kann. Das Paulo Freire Zentrum fördert seit 2006 derartige Kooperationen. „Hauptschule trifft Hochschule“ ist eine Form der Zusammenarbeit von Universitäten und städtischen Akteurinnen, konkret der Wirtschaftsuniversität Wien (WU-Wien) und der Kooperativen Mittelschule 18 (KMS 18). Die Kooperation der WU-Wien mit der Wiener Integrationskonferenz (WIK) zur Reflexion über Konflikt und Dialog der Kulturen ist ein weiteres diesbezügliches Pilotprojekt, um Entwicklungen in Wien besser zu verstehen und vielleicht sogar einen Beitrag zu leisten, um - Galileo Galilei in Brechts gleichnamigen Theaterstück folgend – durch Wissenschaft die Mühseligkeit der menschlichen Existenz zu erleichtern.

Der Frage nach der gesellschaftlichen Relevanz (sozial) wissenschaftlicher Forschung schließt sich die Frage nach der Position der Forschung im gesellschaftlichen Machtgefüge an: Welche Verantwortung hat die Wissenschaft? Wie unabhängig ist sie beziehungsweise soll sie sein? Wer definiert ihre Ziele und Forschungsfragen? Diese Fragen lassen sich nicht eindeutig beantworten, es gab und gibt zu jeder Zeit unterschiedliche, neben einander existierende Auffassungen von der Rolle der Wissenschaft.

Der Reader gliedert sich in drei Teile. Im ersten Teil werden verschiedene Zugänge zu Entwicklungsforschung dargestellt und ihre Bedeutung zur Erforschung von Entwicklungsproblemen in Industriestaaten herausgearbeitet. Im zweiten, umfangreichsten Teil werden verschiedene Methoden der interpretativen Sozialforschung vorgestellt. Dabei geht es neben philosophischen Grundlegungen insbesondere um die Befähigung von Studierenden zum systematischen Forschen. Den dritten Teil bilden Überlegungen zum transdisziplinären Forschen. Hierbei steht die Beziehung der Forschenden zu den Alltags-Expertinnen im Zentrum der Reflexion über eigenständiges und respektvolles Forschen. Damit steht Studierenden eine Grundlage zur Verfügung, Entwicklungsprozesse anhand von Methoden der interpretativen Sozialforschung in einem transdisziplinären Forschungskontext zu ergründen.

¹ Aus Gründen der semantischen Vereinfachung, und um den Lesefluss nicht zu beeinträchtigen, wurde weitgehend nur die weibliche Wortendung gewählt. Alle personenbezogenen Aussagen gelten jedoch stets für Frauen und Männer gleichermaßen.

2. Entwicklungsforschung in europäischen Städten

Im Laufe des Studiums erwerben Studierende verschiedene Fertigkeiten, gleichsam Handwerkszeug. An der Wirtschaftsuniversität Wien zum Beispiel befähigt das erworbene Wissen, betriebliche Aufgaben zu erfüllen: Marketing, Personalentwicklung, Kostenrechnung. Doch gleichzeitig bedarf es im Beruf und im Leben der Fähigkeit, in Zusammenhängen zu denken und das Unternehmen als Teil eines komplexen Systems zu verstehen (Altvater/Mahnkopf 2002; Novy 2007a). Hierbei ist die Entwicklungsforschung eine besonders hilfreiche Forschungsrichtung, denn sie vermittelt keine einfachen Rezepte, sondern **Orientierungswissen** in einer komplexen und widersprüchlichen Welt. Entwicklungsforschung produziert politisch-ökonomisches Allgemeinwissen, dessen Sinn sich nicht auf sofort verwertbare Nützlichkeit reduziert. Sie füllt damit ein Vakuum, das von einer zunehmend fragmentierten und spezialisierten Ausbildung zurückgelassen wird. Sie ist kein Ersatz für eine gute betriebswirtschaftliche Ausbildung, wohl aber eine wichtige Ergänzung, denn sie erweitert den Horizont, indem sie auch die Peripherie der Weltwirtschaft und die Ränder der eigenen Gesellschaft in den Blick nimmt (Novy 2007a).

Dieses Kapitel gibt einen kurzen Überblick über die Zugänge, Inhalte und Methoden der Entwicklungsforschung und begründet, warum diese nicht nur auf anderen Kontinenten, sondern auch in europäischen Städten ein bedeutsames Forschungsfeld vorfindet. Um dies zu illustrieren bildet ein Exkurs zur Entwicklung Wiens innerhalb Zentraleuropas den Abschluss dieses Kapitels.

2.1. Drei Zugänge zu Entwicklungsforschung

Entwicklungsforschung wird gemeinhin mit der Erforschung von Problemen der Unterentwicklung gleichgesetzt, das heißt der Suche nach den Gründen für das Ausbleiben von Entwicklung, wie sie Europa und die USA im 19. und 20. Jahrhundert durchgemacht haben. Als eigenständige Disziplin entstand Entwicklungsforschung nach dem zweiten Weltkrieg und widmete sich der Frage, wie Entwicklung auch in den vermeintlich unterentwickelten Regionen Afrikas, Asiens und Lateinamerikas möglich wird. Dabei blieben normative und analytische Fragen eng verwoben (Streeten 1997; Sen 2001; Fischer/Hödl 2007).

Der erste Zugang zur Entwicklungsforschung konzentriert sich auf die **Erforschung der sozioökonomischen Dynamik in Ländern der Peripherie** (Ray 1998). Das Augenmerk liegt auf der Besonderheit dieser Entwicklung im Unterschied zur vermeintlich normalen Entwicklung von Industriestaaten. Dabei wurden Informalität, strukturelle Heterogenität, Slums, der Teufelskreis der Armut und vieles mehr als Phänomene identifiziert, die als typisch für unterentwickelte Länder galten. Gleichzeitig wurde nicht nur von Modernisierungstheoretikerinnen, sondern auch von Abhängigkeitstheoretikerinnen akzeptiert, dass die Zentren entwickelt seien. Diese tief sitzende Grundannahme über gesellschaftlichen Fortschritt unterstellt eine Höherentwicklung, sei es in Bezug auf Produktivkräfte, Lebenserwartung oder Alphabetisierung. Das zugrunde gelegte naive Fortschrittsdenken sieht die liberale Gesellschaft westlicher Ausprägung als Endpunkt der Geschichte. Entgegen der Hoffnung auf widerspruchsfreie Höherentwicklung lassen die zumindest vorübergehend erfolgreichen Modelle autoritärer kapitalistischer Entwicklung in China und Russland Zweifel aufkommen, ob wir schon am Ende der Geschichte angekommen sind. Und die Brüche in vermeintlich entwickelten Gesellschaften, hervorgerufen durch Wirtschaftskrisen, Arbeitslosigkeit und ansteigendem Rechtsextremismus, verstärken diese Zweifel. Entwicklung ist ein widersprüchlicher Prozess, der Fortschritt und Rückschritt gleichzeitig bringen kann, der für die einen vorteilhaft, für andere von Nachteil ist. Sie kann zu wirtschaftlichem Aufschwung, aber auch ökologischem Desaster führen, unternehmerische Freiheit fördern und gleichzeitig Demokratie abschaffen. Bis vor kurzem

schien es, als ob sich periphere Länder wie Brasilien im Zuge eines Modernisierungsprozesses an die Zentren annähern. Wiewohl dies teilweise passiert, zeigt sich die Annäherung auch in umgekehrter Richtung: So nehmen in Österreich Teilzeitbeschäftigungen, prekäre und illegale Beschäftigungsverhältnisse kontinuierlich zu und das Normalarbeitsverhältnis eines 8-Stunden-Tags von 9.00 bis 17.00 Uhr ist immer weniger normal. Fragmentierte und gespaltene Arbeitsmärkte, bestehend aus einem formellen und informellen Segment, galten lange Zeit als Merkmale von Entwicklungsökonomien – strukturelle Heterogenität als ihr Hauptmerkmal. Moderne und prekäre Sektoren, reiche und arme Wohngegenden können gleichzeitig wachsen und die interne Fragmentierung von Regionen und Städten erhöhen. Keineswegs durchlaufen alle Länder die gleichen Stufen, von unterentwickelten zu entwickelten Ökonomien. Entwicklung ist kein Selbstlauf und folgt keinen Naturgesetzen.

Der zweite Zugang zu Entwicklungsforschung untersucht das Problem der **ungleichen Entwicklung**, sowohl zwischen Ländern als auch innerhalb von Ländern. Es gibt vielfältige Diskussionen darüber, ob es sinnvoll und möglich ist, dass westliche Modernisierungsprozesse als nachholende Entwicklung stattfinden oder ob Abhängigkeitsstrukturen bestehen, die Zentrum–Peripherie–Beziehungen stabilisieren (Seligson/Pas-sé-Smith 1998). Im Jahr 2000 eignete sich das reichste Fünftel der Weltbevölkerung 75% des Welteinkommens an, das ärmste einzig zwei Prozent (<http://hdr.undp.org/statistics/data/>). Dies gibt eine Orientierung über das Ausmaß an weltweiter Ungleichheit. Die Schlüsselfrage hierbei ist, ob der Reichtum der einen Folge der Armut der anderen ist oder ob es eigenständige Dynamiken des Wohlstands und Teufelskreise der Armut gibt. Außer Streit steht einzig, dass die Ursachen dieser ungleichen Entwicklung vielfältig und multi-dimensional sind.

Doch neben diesen beiden klassischen Zugängen zu Entwicklungsforschung gibt es **noch eine breitere, auch Europa und die USA integrierende Sichtweise von Entwicklungsforschung**. Als klassische Beispiele nachholender nationaler Entwicklung gelten Deutschland, Russland, Japan und die USA am Ende des 19. Jahrhunderts; als frühe Beispiele für regionale Entwicklungsprobleme wurden im 20. Jahrhundert der Süden der USA und Italiens angeführt. Entwicklung hat immer schon eine breitere Bedeutung als bloß die verengte Sichtweise, wie sie nach dem Zweiten Weltkrieg vom US-amerikanischen Präsidenten Truman vertreten

wurde. Entwicklung ist ein viel benutzter, aber unscharf definierter Begriff (Fischer et al. 2006), der einerseits einen positiv bewerteten Idealzustand, andererseits einen Prozess beschreibt.

Veränderung als Prozess ungleicher und ungleichzeitiger Entwicklung ist das einzige Gewisse. Die Bezeichnung als **sozioökonomische Dynamiken** zeigt es schon – Entwicklung ist raum-zeitliche Veränderung. Daher gibt es einen Vorrang des Werdens gegenüber dem Sein, von Prozessen gegenüber Zuständen. Umbruch ist das Wesen von Entwicklung, denn die Welt ist nicht, sie wird. Dies bedeutet, dass wir unsere Form des Denkens grundlegend in Frage stellen müssen, denn es ist in unserer Sprache üblicher, Zustände als Prozesse zu beschreiben. Entwicklung zu analysieren bedeutet aber, vermehrt Prozesswörter zu verwenden und Entwicklung als Prozess so laut zu denken: Strukturierung statt Struktur, Institutionalisierung statt Institution, Ermächtigung statt Macht. Dies ist nicht einfach, aber notwendig, denn Wirklichkeit wird ständig von sozialen Akteurinnen produziert, selbst wenn es diesen gar nicht auffällt. Mit Entwicklung wird das Bild der Entfaltung eines Prozesses verbunden: von der Entstehung über eine Reifephase zum Ende. Leben und Tod. In den Naturwissenschaften beschreibt die Evolutionstheorie die Entstehung und Entwicklung von Leben. In den Sozialwissenschaften gibt es ebenfalls Vorstellungen von Evolution als Höherentwicklung: von Bauern- zu Industriegesellschaften, von Entwicklungs- zu Industrieländern, von traditionellen Kulturen zu modernen Zivilisationen. Faschismus, Atomwaffen und Umweltkatastrophen haben gezeigt, dass nicht jede Veränderung, auch nicht jeder technische Fortschritt zu einer gesellschaftlichen Höherentwicklung führt. Die Art sozioökonomischer Dynamiken variiert vielmehr stark in Raum und Zeit. Entwicklungsforschung legt die geographischen und historischen Wurzeln sozioökonomischer Prozesse offen und verortet ganz konkrete Fragestellungen in einen größeren Zusammenhang. Beispielsweise wird die Bedeutung der Auslagerung sozialer Dienste in europäischen Großstädten nur vor dem Hintergrund weltweiter politökonomischer Veränderungen erklärbar. Die Preisentwicklung von Immobilien und Mieten vor Ort ist ohne die Prozesse auf den Finanzmärkten und deren Regulierung nicht zu verstehen. Es ist dieser Zugang, der im Folgenden als theoretische Grundlage für die Feldforschung in europäischen Städten dient.

2.2. Stadtentwicklung und Produktion von Raum²

Grundgedanke der **Erforschung von Entwicklung als einer Gesamtheit widersprüchlicher Dynamiken** ist der Umstand, dass Raum und Kultur nichts Statisches sind, sondern in bestimmten Kontexten produziert und konstruiert werden. Entwicklung benennt Veränderung, sei es in der Natur, in Kulturen oder Städten. Es ist eine Dynamik, die als **Spirale** beschrieben werden kann, d.h. als **kumulativ-zirkulärer Prozess**. Nicht nur weltweit, auch in Regionen und Städten findet ungleiche Entwicklung statt. In der Stadt- und Regionalentwicklung wird dies mit dem Konzept der **Polarisation** erfasst, wonach es keinen Rand ohne ein Zentrum gibt. Reiche und arme Räume sind aufeinander bezogen und es bestehen Wechselwirkungen und Konflikte. Schon in antiken griechischen Städten waren Städte gespalten und es herrschte laut Platon Krieg zwischen der reichen und der armen Stadt: „Any city, however small, is in fact divided into two, one the city of the poor, the other of the rich: these are at war with one another, and in either there are many smaller divisions, and you would be altogether beside the mark if you treated them all as a single state“ (Platon. Zitiert in Hamnett 2001: 162). In der Tat finden sich historisch immer arme und

reiche Gegenden nebeneinander, seien es Stadtteile oder Städte, Regionen oder Reiche. Mit dem Kapitalismus wurde dieses Nebeneinander von Armut und Reichtum nicht erfunden, wiewohl es sich verschärft. Joseph Schumpeter hat kapitalistische Entwicklung als einen Prozess **kreativer Zerstörung** bezeichnet (Schumpeter 1947: Kap. 7). Dabei bezog er sich auf die Bedeutung von Innovationen, die zu langen Wellen des Auf- und Abschwungs in der Wirtschaftsentwicklung führen. Geographinnen haben diese Überlegungen weitergeführt und gezeigt, dass hierbei dem Raum eine besondere Bedeutung zukommt, denn Menschen produzieren Raum, wobei Zerstörung und Kreation Hand in Hand gehen. Ein neues Haus entsteht, nachdem das alte abgerissen ist. Aus einer alten Fabrikshalle wird ein Entertainment-Center, aus einem Gaswerk eine Wohnsiedlung. Innovationen beenden alte Routinen, das Alte geht unter, Neues entsteht. Developer, private Betreiber von Immobilienprojekten, entwickeln einen Raum, indem sie ein Grundstück verwerten: Sie planen die Nutzung, errichten Gebäude und verkaufen diese. Eine Vielzahl unverbundener Entwicklungen dieser Art formt eine Stadt – und macht jede Stadt einzigartig.

Stadtentwicklung ist daher das Wechselspiel zwischen einer Stadtstruktur, durch die mit der Infrastruktur und der Bausubstanz die Vergangenheit, das Beharrliche und Fixe verkörpert wird, und den Veränderungen, die sich aus den in der Gegenwart stattfindenden Investitionen und Rauminterventionen ergeben. Diese **Dialektik von Wandel und Beharrung** zeigt sich anschaulich in Wien (Becker/Novy 1999, Novy et al. 2001). Wien hat eine Bausubstanz, die zu wesentlichen Teilen in der Gründerzeit (1870 bis 1914) entstanden ist. Dies war die Phase rasanten städtischen Wachstums in Wien, in der auf engem Raum eine Vielzahl an Wohnungen errichtet wurde. Anfang des 20. Jahrhunderts hatte Wien über zwei Millionen Einwohnerinnen, die einerseits in Mietskasernen, andererseits in Bürgerhäusern lebten. Erst relativ spät setzte in Wien die Suburbanisierung ein, das Wohnen in Einfamilienhäusern am Stadtrand. Bis 1989 zeichnete Wien, obwohl sozialdemokratisch regiert, seine konservierende Stadtentwicklung aus. Die sanfte Stadterneuerung, die auf kleinräumige, gewerbliche Sanierung von Gründerzeithäusern und der Respektierung eines umfassenden Mieterschutzes basierte, war ein Markenzeichen der Wiener Kommunalpolitik. Sie verhinderte sozialräumliche Polarisierungen, wie sie in anderen Städten üblich ist: Sei dies die Ballung der Armen am Stadtrand, wie in Frankreich, oder in den Innenstädten, wie in den 1960er und 1970er Jahren in

² Doch nicht nur Raum, auch Kultur wird produziert, wie an anderer Stelle genauer herausgearbeitet wird (Novy et al. 2008).

angelsächsischen Ländern. In Wien aber gibt es sogar eine Besonderheit: Nicht-österreichische Staatsbürgerinnen durften sich bis vor kurzem nicht in den rund 220.000 Gemeindewohnungen einmieten. Deshalb waren sie auf ein Niedrigmietsegment, die so genannten Kategorie-D-Wohnungen (kein Bad und WC am Gang) angewiesen. Diese wiederum ballen sich in den Gründerzeitvierteln rund um den Gürtel. In diesen zentral gelegenen Stadtteilen wohnen in Wien die ärmsten Bevölkerungsgruppen. In der Inneren Stadt und in der Nähe des Wienerwalds wohnen die Reichen; aber auch in den Stadterweiterungsgebieten nimmt die Höhe des Einkommens zum Stadtrand hin leicht zu (Steinbach et al. 2005).

Schon dieser kurze Exkurs erlaubt es, allgemeine Überlegungen anzustellen. Er zeigt, dass sich strukturelle Entwicklungen an konkreten Orten auswirken und dass historisch-geographisch konstituierte Kontexte Entwicklungspfade prägen. **In Raum und Zeit ausdifferenzierte Institutionen**, die kulturell bedingte Regelmäßigkeiten sozioökonomischen Handelns beschreiben, sind deshalb wichtig, um verschiedene Modelle kapitalistischer Entwicklung, wie das japanische Unternehmensmodell, die österreichische Sozialpartnerschaft und den marktzentrierten angelsächsischen Kapitalismus, zu untersuchen und miteinander zu vergleichen. Es sind dies **unterschiedliche kulturell-politische Ordnungen**, die das Wirtschaftsleben strukturieren. Karl Polanyi zeigte im Bewusstsein der durch die Weltwirtschaftskrise nach 1929 hervorgerufenen Katastrophen, dass Marktwirtschaft ohne eine soziale Sicherheit ermöglichende soziokulturelle und politische Einbettung keinen Bestand hat (Polanyi 1978). Ansätze, die den jeweiligen Kontext ernst nehmen, sind in den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften in der Minderheit, gewinnen aber an Bedeutung. Es sind **institutionelle Ansätze**, die auf die Verschiedenheit räumlicher Entwicklung aufmerksam machen (Hodgson 2001). In Deutschland waren dies im 19. Jahrhundert die Historische Schule der Nationalökonomie und der Marxismus. Heute werden diese Überlegungen in der institutionellen und evolutionären Ökonomie und in der Regulationstheorie weiter verfolgt (Moulaert/Mehmood 2008). Diese durch Kontext und Institutionen geprägte Produktion von Raum soll nun ein bisschen systematischer anhand eines Beispiels dargestellt werden.

2.3. Das Beispiel „Wien in Zentraleuropa“

Entwicklungsforschung nähert sich den gegenwärtigen Diskussionen um Entwicklung und Wohlstandsgefälle in Zentraleuropa aus einer historisch-geographischen Perspektive, basierend auf dem Konzept der „langen Dauer“. Nach 1945 trennte der Eisernen Vorhang Europa in Ost und West. Seit 1989 ist diese ideologische Teilung überwunden und die Länder Ostmitteleuropas sind mittlerweile Mitglieder der Europäischen Union. Doch ist die ungleiche Entwicklung zwischen Ost- und Westeuropa ein Phänomen, dessen Ursachen bis ins Jahr 800 zurückreichen, als die Elbe-Leitha-Grenze die östliche Grenze des Karolingerreiches wurde (Szűcs 1990). Zwischen Westeuropa und Russland entstand im zweiten Jahrtausend Ostmitteleuropa als Zwischenregion. Ihr zentrales Merkmal war die geringe Bedeutung der Städte, die fehlende bäuerliche Selbstverwaltung und die zweite Leibeigenschaft, die die Bauern zu einer Zeit unterdrückte, als sie in Westeuropa begannen, sich aus den Banden des Lehenswesens zu befreien. Der Westen wurde zum Zentrum des weltweit dominanten Industriekapitalismus, der Osten wurde zur landwirtschaftlichen Peripherie, die dem Westen das notwendige Getreide lieferte (Berend 2003).

Entwicklung als ein historisches und geographisches Phänomen wird oft mit dem Begriff der Pfadabhängigkeit erfasst. Dazu bedarf es der Kenntnis von Geschichte und Geographie. Es waren wesentlich österreichische Banken, die vor 1918 die Entwicklung im Habsburgerreich finanzierten (Cowen/Shenton 1996: Kap. 7). Der Zerfall der Monarchie führte zur Krise des österreichischen Finanzkapitals, die im Konkurs der Bodencreditanstalt 1931 gipfelte. Erst nach dem 2. Weltkrieg fand die österreichische Volkswirtschaft einen eigenständigen Entwicklungsweg. Die nun verstaatlichten Großbanken finanzierten die nationale Industrie und eine binnenzentrierte Entwicklung. Nach 1989 schlossen Österreichs Banken erfolgreich an ihre Tradition vor 1914 an und sind heute wichtige Finanzinstitutionen in Ostmitteleuropa. Einen anderen Aspekt von Pfadabhängigkeit bezogen auf Zentraleuropa zeigt eine Analyse der Investitionsverflechtungen. Österreichs Wirtschaft internationalisierte nicht nur stark, österreichische

Kapitalgruppen konnten sich hierbei besonders gut behaupten. Wien ist ein Brückenkopf zwischen West- und Ostmitteleuropa und vermittelt zwischen diesen Teilen. 2004 war der Bestand an österreichischen Direktinvestitionen in Zentral-, Ost- und Südosteuropa mit 38% höher als in den EU-15-Ländern mit 33%. Von den 370.500 Beschäftigten sind 266.200 in Zentral-, Ost- und Südosteuropa. Alleine in der Slowakei sind in österreichischen Betrieben fast so viele Menschen beschäftigt wie in allen außereuropäischen Standorten österreichischer Firmen zusammen (Nationalbank 2006). Während westeuropäische, vor allem deutsche Firmen in Wien Direktinvestitionen tätigen, investieren Wiener Firmen in Zentral- und Osteuropa, vor allem in den Grenzregionen. Die Zusammensetzung der Städte, von denen aus in Wien investiert wurde und wohin Wiener Investitionen gingen, hat sich in den 1990er Jahren, die gemeinhin als Dekade der Globalisierung bezeichnet werden, grundlegend verändert. Nur fünf Städte – München, Paris, Budapest, Rotterdam und Amsterdam – scheinen in beiden Rankings auf. Neu hinzugekommen sind London, Prag, Madrid, Mailand und Bratislava. Tokio und New York scheinen nicht mehr auf. Dies zeigt, dass bezogen auf die Wiener Investitionsverflechtungen eine Europäisierung mit Akzentverschiebung nach Osten stattfindet (Musil 2005). Die neue Form der Territorialität unternehmerischen Handelns schließt an alte Strukturen Zentraleuropas und an historische Investitionsmuster vor dem 1. Weltkrieg an. Erst im Wissen um diese historischen und geographischen Zusammenhänge können die Entwicklungsperspektiven Zentraleuropas realistisch eingeschätzt werden. Wien ist erneut in einer besonderen Rolle, denn mit dem Fall des Eisernen Vorhangs ist das Gebiet des einstmaligen Habsburger Reichs wieder Aktionsraum für österreichische Unternehmen. Diese nutzen die Chance für Direktinvestitionen und verdichten in Zentraleuropa die ökonomischen Verflechtungen. Die Wiener Stadtpolitik unterstützt diese Bemühungen, indem sie politische Institutionen regionaler Kooperation fördert. Die von Regional- und Kommunalregierungen 2003 geschaffene Europa Region Mitte CENTROPE soll zu einem zentraleuropäischen Wirtschafts- und Kulturraum werden. CENTROPE umfasst neben der Vienna Region (Wien, Niederösterreich und Burgenland) auch den tschechischen Kreis Südmähren mit Brno, die Westslowakei mit den Kreisen Bratislava und Trnava und Westpannonien mit den Komitaten Győr und Vas. Centrope ist eine „relativ wohlhabende Region“, wiewohl eine „geteilte“, mit ungleichem Lebensstandard (Palme/Feldkircher 2005; Coimbra de Souza/Novy 2007).

3. Methodologie interpretativer Sozialforschung

Der breite, weiter oben dargestellte Zugang zu Entwicklungsforschung ermöglicht, die Konzepte und Theorien der Entwicklungsforschung für die Analyse von Problemen des sozialen Zusammenhalts in Europa einzusetzen. Die konkrete Analyse im Rahmen empirischer Sozialforschung ist Voraussetzung für kompetentes Agieren vor Ort und in der eigenen Organisation. Gerade weil Entwicklung ein umfassender Prozess ist, ist konzeptuelle Klarheit und die Erarbeitung einer für das zu untersuchende Problem relevanten Theorie wichtig. Theorien sind keine Gebäude von Gesetzen, vergleichbar den Naturgesetzen, sondern **Theorien bieten einen Orientierungsrahmen**. Jede Theorie eröffnet einen bestimmten Blick auf einen konkreten Sachverhalt, verschiedene Theorien ermöglichen horizonterweiternde Einblicke. Wissenschaftliches Arbeiten bereichert den Alltagsverstand, indem es mehrere Deutungsangebote liefert und ein differenzierteres Bild der Wirklichkeit vermittelt. Es ermöglicht, mit Menschen zusammenzukommen, die die Widersprüchlichkeit sozioökonomischer Dynamiken tagtäglich erleben und bearbeiten. Migrantinnen sind Expertinnen ihres Alltags, deren Erfahrungswissen genutzt werden kann.

Doch bevor das transdisziplinäre Forschen, das dem Dialog mit den Alltags-Expertinnen besonderen Raum gibt, vorgestellt wird, gilt es, bewährte Methoden der Sozialwissenschaften darzustellen. Für das Anliegen, Entwicklung als widersprüchlichen Prozess zu erfassen, sind Methoden der interpretativen Sozialforschung besonders hilfreich. Diese beschäftigt sich mit der Um- und Mitwelt, in der Menschen leben und arbeiten, wobei das besondere Interesse dem Alltag gilt. Wie leben Menschen? Wie gestalten sie ihre Beziehungen und wie organisieren sie ihre Kommunikation? Welche Formen von Konflikt und Kooperation gibt es und wie wird damit umgegangen? Die Herangehensweise der interpretativen Sozialforschung ist die **Feldforschung**: Die Forscherin verlässt den Schreibtisch und begibt sich an die Orte, an denen die Menschen leben und arbeiten, über die sie mehr erfahren will. Diese Annäherung an die Lebenswelt der Menschen strebt nicht einzig danach, nachzuerzählen, wie Menschen leben und arbeiten. Für die interpretative Sozialforschung stellt sich die Welt als Wechselbeziehung zwischen den Sichtweisen der Menschen und ihrer jeweiligen sozialen und physischen Welt dar. Die Menschen konstruieren ihre Wirklichkeit, doch erfolgt dies im Rahmen gegebener Möglichkeiten. Schülerinnen müssen sich den Regeln

der Schule unterwerfen, Aufgaben machen, Prüfungen ablegen, rechtzeitig erscheinen und bestimmte Höflichkeitsregeln befolgen. Doch sie gehen mit diesen Regeln kreativ um, sie gestalten, nutzen und verändern sie. Ganz so wie Harry Potter. Nicht nur durch Zaubern, Schwindeln und Raufen hinter dem Rücken der Lehrerin, auch mit der Teilnahme an Projekten, bei denen keine Noten vergeben werden, wird den Routinen des schulischen Alltags entkommen.

Die interpretative Sozialforschung versucht zu **verstehen**, wie und warum Menschen auf bestimmte Weise handeln und welche Konsequenzen dies zur Folge hat. Sie unterscheidet sich deshalb von der Aktionsforschung, die versucht, die Wirklichkeit zu **verändern**, indem Missstände erkannt und behoben werden. Lueger (2000: 43, 54) und Girtler (2001: 121) problematisieren den Ansatz der Aktionsforschung mit unterschiedlicher Argumentation: Während Girtler in ihr ein illegitimes Maß an direkter Intervention in die Lebenswelt des Feldes sieht, befürchtet Lueger, dass der entstehende Handlungsdruck zu verkürzten Sichtweisen verleitet.

Ergebnisorientiertes Forschen erleichtert die Teilnahme am Feld, bleibt jedoch leicht auf der Ebene der gängigen Alltagsinterpretationen des Feldes verhaftet und behindert so Tiefgang und Radikalität der Analyse. Die zu rasche Suche nach Lösungen verhindert, sich in Ruhe damit zu beschäftigen, um welche Phänomene es sich eigentlich handelt. Sind Konflikte zwischen einem türkischen Buben und einer Wiener Pensionistin Konflikte zwischen Kulturen, Geschlechtern oder Generationen? Je nachdem, ob die Brille von Kultur, Geschlecht oder Generation aufgesetzt wird, werden andere Probleme identifiziert und sich in der Folge andere Problemlösungen anbieten.

Der Vorzug der interpretativen Sozialforschung ist es, nicht unter dem Druck kurzfristiger Ergebnisse und Lösungen zu stehen. Dies beginnt damit, dass es nicht notwendig ist, ein Problem zu formulieren, sondern ein **soziales Phänomen** zu identifizieren, dem sich die Forschung widmet. In Bezug auf den Konflikt und Dialog der Kulturen ist ein interessantes Phänomen, dass die Zweisprachigkeit in öffentlichen Pflichtschulen als Problem und in Eliteschulen und Universitäten als Chance und Vorteil angesehen werden. Das zu unter-

suchende Phänomen ist in diesem Falle festzustellen, wann und unter welchen Bedingungen Eigenschaften und soziale und kulturelle Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen einmal ein Problem, ein andermal eine Chance sind und nach welchen Schemata die eine oder andere Bewertung getroffen wird.

Anhand von konkreten Beobachtungen werden in der interpretativen Sozialforschung Alltagswirklichkeiten und Alltagsphänomene re-konstruiert – hierzu ein weiteres Beispiel: Girtler, der bei seinen Feldforschungen zum sozialen Phänomen des Sandlerturns einem Sandler im Westbahnhof begegnete, der den Rest des vor ihm stehenden Biers schal werden ließ. Der Sinn liegt laut Girtler darin, dass der letzte Schluck Bier als Alibi funktioniert, um einen Rausschmiss zu vermeiden. Das der Bierrest unter Sndlern den festen Namen „**Alibi-Krügerl**“ besitzt spricht dafür, dass derjenige typisch handelt (Girtler 2001: Anhang). Um den tiefer gehenden Sinn dieser Situation zu verstehen: In der Alltagswirklichkeit der Sandler hat eine warme Stube scheinbar eine höhere Priorität als das Prickeln des Biers. Dieser Alltagswirklichkeit steht die von der Polizei geschützte Alltagswirklichkeit des Wirts entgegen, für den ein Kunde Umsatz einbringen muss und – insbesondere wenn man weiß, dass er ein Sandler ist - rausgeschmissen wird, sobald er nicht mehr konsumiert. Der Sandler umgeht seinen Konflikt zwischen dieser sozialen Norm und seinem Geldbeutel, indem er nicht austrinkt. Gleichzeitig spiegelt sich in dieser Reaktion ein weiterer Aspekt der Alltagswirklichkeit des Sndlers wider, der in Konflikt zur Sinnordnung der Mehrheitsgesellschaft gerät: Ein Kunde mit dicker Brieftasche hätte es vermutlich in der Situation als sinnvoll befunden, durch ein weiteres Bier abzuhalten oder wäre nach Hause gegangen – womit den Vorstellungen des Wirts und der allgemeinen Sinnordnung über Verhalten in Stehbierhallen gerecht geworden wäre. Aus der Alltagswirklichkeit des Sndlers heraus betrachtet und den Strukturen die diese begrenzen (geringes Budget, Wohnungslosigkeit, Isolation), ergeben sich jedoch die sozial erwünschten Optionen nicht und er muss den Konflikt durch einen von Wirt, Polizei und anderen Gästen sozial tolerierten Trick kaschieren.

Während Problemdefinitionen a) immer bereits eine oft politisch gefärbte Bewertung einer Beobachtung als (zu lösendes) soziales Problem beinhalten und b) das Spektrum des zu Beobachtenden auf die Erklärung des Problems einschränken, erleichtert die **Fokussierung sozialer Phänomene** einen **breiteren und unvorein-**

genommeneren Analyse-Zugang. Wäre das Problem des sozialen Ausschlusses von Sndlern zu analysieren gewesen, hätte die obige Situation kaum Aufmerksamkeit auf sich gezogen. Erst durch die breite Betrachtung der Alltagswirklichkeit des Sndlers, einer Perspektive, die durch die Bedingungen von Wohnungslosigkeit/ Frieren, Armut und Isolation geprägt ist, lässt sich nachvollziehen, dass andere Prioritäten und Verhaltensstrategien eingesetzt werden. Das „Alibikrügerl“ erweist sich zum Beispiel als Ausdruck einer sozialen Unterordnung des Sndlers aus der Situation eines Benachteiligten heraus. Die Welt, in der Menschen sich bewegen, die sie sich erklären und gestalten und die den Fokus der Sozialforschung bildet, ist „nicht einfach eine objektiv als Realität vorgegebene, sondern immer bereits eine subjektiv konstruierte und sozial vorinterpretierte“ (Novy 2002: 8). Lueger fordert daher, man müsse sich als Sozialforscherin „von der Vorstellung verabschieden, ein Objekt so zu erkennen, wie es ohne die Anwesenheit eines beobachtenden Objekts existiert“ (Lueger 2000: 16).

Soziale Phänomene sind eingebettet in einen konkreten Lebenszusammenhang, sind Ausdrucksformen einer sozialen Ordnungsleistung und Sinnproduktion. Es gilt zu identifizieren, welchen Strukturierungen der Prozess folgte, durch den die Alltagswirklichkeit als sozial anerkannte Sinn-Ordnung konstruiert wurde (Lueger 2000: 26). Die zu ergründende Sinn-Ordnung bezieht sich also auf einen abstrakten, strukturierten, **Individuen-übergreifenden Sinn**, einen „objektiven Sinn“, der (in Abgrenzung vom individuellen Sinngebäude) die gesellschaftliche, kollektiv konstruierte Wirklichkeit strukturiert. Der Prozess der **Re-Konstruktion von Alltagswirklichkeit** durch die Forscherin ist eine theoretisierende Aufarbeitung im Sinne einer wissenschaftlich-argumentativen Konstruktion (Lueger 2000: 17), die versucht, die zugrunde liegenden Konstruktionsmuster einer bestimmten Alltagswirklichkeit begrifflich abzubilden. Dabei können der subjektunabhängigen **Realität** zwar bestimmte Eigenschaften unterstellt werden, rekonstruierbar wird sie jedoch nicht. Durch die abstrahierende Re-Konstruktion von Alltagsrealitäten unterscheidet sich die wissenschaftliche Sinnkonstruktion, das **Interpretationswissen**, von derjenigen eines handlungsorientierten *Alltagswissens*, wie es die Akteure im Feld nutzen (Lueger 2000: 43 f.). Herunter gebrochen besteht die Aufgabe der Forscherin im Feld darin, die sozialen Regeln und die hinter den Handlungen stehenden Alltagsideologien, Vorannahmen und Perspektiven zu erfassen (Girtler 2001:

149). Sozialwissenschaftliche Methoden helfen dabei, Alltags- und Vorwissen zu schärfen, indem es systematisch problematisiert wird.

Eine interpretative Analyse gesellschaftlicher Strukturierungen trägt der Komplexität sozialer Phänomene durch eine **dialektische Herangehensweise** Rechnung, in der (a) das Handeln von Subjekten nicht als einfaches Resultat individueller Planung, sondern als in einen lebensweltlichen Horizont eingebetteter Prozess analysiert, zugleich aber (b) auch das Nutzen individueller Spielräume durch die Akteurinnen erhellt wird. Der Suche nach einer endgültigen Wahrheit widersetzt sich nicht nur der ständige soziale Wandel, sondern auch die individuelle Formung und soziale Prägung unserer Wahrnehmung (Corbin/Strauss 1990: 418).

Ausgehend von einer Weltsicht, die die soziale und subjektive Konstruktion von Wirklichkeit betont, nähert sich die interpretative Sozialforschung ihren Untersuchungsgegenständen, den Strukturierungen sozialer Alltagswelten eines Forschungsfelds. Eine breite und offene Herangehensweise, die die Menschen im Forschungsfeld als Expertinnen und soziale Akteurinnen des Feldes adressiert, bildet das methodische Gerüst, um soziale Phänomene in ihrer Komplexität und Widersprüchlichkeit in den Blick nehmen zu können.

3.1. Lernende und offene Haltung der Forschenden

Forschen wird oftmals mit Arbeiten im stillen Kämmerchen gleichgesetzt. Lesen und schreiben sind die Tätigkeiten, die im studentischen Arbeiten die meiste Zeit in Anspruch nehmen. Feldforschung stellt andere Herausforderungen. Sie ist eine offene Form des Forschens, die Neues entdecken will. Es geht darum, **neue Entwicklungen zu verstehen**. Im Bereich der städtischen Kulturforschung sind durch die über Jahrzehnte anhaltende Migration neue Phänomene entstanden. Es gibt Stadtteile in Wien, in denen Deutsch nicht die am meisten gesprochene Sprache ist, es gibt Märkte, auf denen die Mehrzahl der Kundinnen keine „echten“ Wienerinnen sind. Wie sind diese Phänomene zu verstehen: Handelt es sich um ein Nebeneinander der Kulturen im Sinne einer multikulturellen Gesellschaft oder um einen Kulturaustausch im Sinne der Interkulturalität? Die Forschungshaltung, die für diese Art des Forschens notwendig ist, ist eine lernende und zurückhaltende. Unsere soziale Umwelt ist komplex und vielseitig. Niemand weiß alles über sie, auch Sozialfor-

schnerinnen nicht. Niemand kennt nichts von ihr, auch die nicht, die der deutschen Sprache nicht mächtig oder sogar in gar keiner Sprache alphabetisiert sind – auch wenn ihre Erfahrung seltener nachgefragt wird.

Forschen heißt neugierig sein. Ohne Neugier und Interesse am Tun und Denken anderer ist kein gutes Forschen möglich. Respektvolles und zurückhaltendes Agieren zeichnen eine Feldforscherin aus. Die eigene Rolle zu klären und im Forschungsprozess immer neu zu reflektieren, wird damit von Anfang an zu einer wichtigen Herausforderung, denn das Selbstverständnis der Forschenden ist ausschlaggebend dafür, wie sie sich im Feld bewegen, welche Erfahrungen sie machen und wie sie diese interpretieren und nutzen werden. **Selbstreflexion und Selbstkritik** sind wichtige Eigenschaften guter Forscherinnen. Forschende, die sich in fremde soziale Milieus bewegen, um „von innen heraus“ ein Verständnis über diese zu entwickeln, treten mit Vormeinungen und Perspektiven in das Feld, die durch ihr eigenes gesellschaftliches Umfeld geprägt wurden. Dies ist nicht nur unvermeidbar, sondern erlaubt die Orientierung in fremden Situationen. Deshalb sind Vormeinungen nicht zu ignorieren, sondern kritisch in den Forschungsprozess einzubinden. Wie alle Menschen, stehen Forschende nicht außerhalb der sozialen Beziehungen, die sie beschreiben, sondern sind Teil einer sozialen Realität und damit eingebunden in sichtbare oder verschleierte soziale Machtverhältnisse.

Die von Bourdieu analysierte „**symbolische Macht**“ spielt in solchen Begegnungen eine subtile, aber bedeutsame Rolle: Bourdieu versteht unter symbolischer Macht „jegliche Macht, die es ermöglicht, Bedeutungen durchzusetzen und diese durch Verschleierung der dahinter stehenden Machtverhältnisse als legitim darzustellen“ (Bourdieu/Passeron 1970, zitiert in: Cot/Mounier 1974: 86, eigene Übersetzung). Sie entzieht sich leicht unserer Wahrnehmung und kann so unterschwellig die Situation und die Ergebnisse der Forschung verzerren. So kann aus der Position der Wissenschaftlerin leicht symbolische Macht auf Gesprächspartnerinnen ausgeübt werden. Aus der allgemeinen Vorstellung heraus, Wissenschaftlerinnen kennten sich mit dem Forschungsthema besonders gut aus, werden die Aussagen der Gesprächspartnerinnen dem eigenen Denkschema leicht durch eine **hierarchische Rollenverteilung** untergeordnet: Eine Interviewsituation, die das Gegenüber in die reaktive Rolle der Antwortenden bringt, gibt durch Fragestellungen ein begrenztes Antwortspektrum vor. Dieses Spektrum begrenzt indirekt die Darstel-

lungsmöglichkeiten der Antwortenden und damit den Sinngehalt dessen, was sie zu transportieren vermögen. Die Kommunikation bleibt in solch einer Situation eingeschränkt auf das, was im Denkhorizont der fragenden Forschenden liegt. Dieser Denkhorizont ist maßgeblich geprägt durch den **Habitus der forschenden Personen, d.h. ihre statusspezifischen Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsschemata**, die sie verinnerlicht haben, unbewusst anwenden sowie reproduzieren. Unbewusste Ausübung symbolischer Macht und Anwendungen des eigenen Habitus auf andere erschweren ein Verständnis fremder Lebenswelten „von innen heraus“ und führen zu Verzerrungen der Forschungsergebnisse.

Nicht nur von Forschenden können solche Verzerrungen ausgehen, sondern gleichermaßen von ihren Gesprächspartnerinnen: Menschen, die einen anderen sozialen Status und Habitus besitzen, tragen diesen unwillkürlich in die Kommunikationssituation der Forschung hinein – als Randgruppen, die aus einer Position sozialer Benachteiligung heraus ihre Ansichten dem Forschenden gegenüber „klein reden“ oder als Führungskräfte, die ihre soziale Machtposition in der Begegnung unterschwellig ausspielen. Die Reflexion der Forschenden über die Forschungssituation – ergänzt durch eine **einfühlsame Gesprächsführung**, die den Gesprächspartnerinnen weitreichende Gestaltungsräume überlässt – soll Verzerrungen eindämmen.

Auch das Einbeziehen von Personen mit gleichem Habitus und gleicher sozialer Herkunft als Beobachtende oder Interviewerinnen oder die Besprechung von Ergebnissen mit Expertinnen aus dem Feld können hierzu dienlich sein (Girtler 2001: 140). Das Arbeiten in einem heterogenen Forschungsteam kann weitere Anregungen zur Reflexion und Korrektur der Herangehensweise bieten. Aus diesem Grund ist es insgesamt zielführend, die Subjekte des Forschungsfeldes nicht zu Objekten des Forschungsprozesses zu degradieren, sondern in den Prozess der Wissensgenerierung einzubinden. Ein solches integratives Vorgehen bringt heterogene Sichtweisen zusammen und hilft einen aus verschiedenen Perspektiven zusammengefügteten Blick auf das Ganze zu erwerben.

Um sich in die Denk- und Lebensweisen einer sozialen Gruppe einzufühlen, sollten sich die Forschenden den Akteurinnen im Feld gegenüber vorwiegend als **Lernende** verstehen, die offen, authentisch und bescheiden Erfahrungen über das Feld suchen (Vgl. Girtler 2001:

72, 150). In Paulo Freires **dialogischem Ansatz** sind die Begegnungen auf gleicher Augenhöhe, in die sich Menschen als Lernende und Lehrende einbringen, ein Schlüssel zum gegenseitigen Lernen (Freire 1984; Novy 2007b). Indem Forschende nicht als Befragterinnen auftreten, sondern das Gespräch im Sinne eines **empathischen Dialogs** suchen, tragen sie zur Herstellung eines fruchtbaren Lern- und Forschungsklimas bei. Empathie bedeutet die Fähigkeit, sich gedanklich an die Stelle des beobachteten oder erzählenden Gegenübers zu versetzen, um die Welt aus seiner Perspektive zu erfahren (Bourdieu 1993: 1406f). Es gilt, die eigene Meinung diplomatisch zurückzunehmen, um dem Gegenüber mehr Raum zur Darstellung seiner Sicht zu geben (Girtler 2001: 123). Im Sinne einer solchen Gesprächsführung geht es auch darum, **warten zu lernen** und dem Gesprächsfluss mit seinen Pausen und Umwegen geduldig zu folgen. Die Gesprächspartnerinnen aus dem Feld profitieren von einem solchen Gespräch, „indem sie Zeit und Raum bekommen Gedanken und Meinungen zu artikulieren, die sie im Alltag nicht so bewusst wahrnehmen.“ (Bourdieu 1993) Doch auch **ehrlche Diskussionen in Sinne offener und respektvoller Konfrontationen** der Sichtweisen von Forschenden und Akteurinnen des Feldes können dem Verstehen zuträglich sein und zugleich die Forschende als „ganz normalen Menschen mit einer eigenen Meinung“ greifbar und vertrauenswürdig werden lassen (Girtler 2001: 122f.).

Girtler sucht während seinen Forschungen bewusst den persönlichen Kontakt von Mensch zu Mensch. Das Bemühen um den **Aufbau und die Pflege von Freundschaften** ist Bestandteil seiner Beziehungen ins Feld. Er leugnet die Möglichkeit einer strikten Trennung von Forschersein und privatem Menschsein. Das Auftreten und die Anerkennung einer Forschenden als offener und aufrichtiger Mensch liefert laut Girtlers Erfahrung den Schlüssel zu ethischer und erfolgreicher Feldforschung.

Erst der Aufbau persönlicher Beziehungen schaffe Vertrauen, das wiederum eine unschätzbare wertvolle Grundlage für „wahre“ Information bilde und verantwortungsbewusst zu pflegen sei (Girtler 2001: 108-111). Forschende sollten derart gewecktes Vertrauen nicht nur menschlich aufrichtig durch ethisches Verhalten honorieren, sondern auch im Umgang mit den gewonnenen Informationen deren mögliche Vertraulichkeit behalten. Dies kann bedeuten, dass sensible Informationen so anonymisiert werden, dass den Informantinnen

nen kein Schaden entstehen kann. Forscherinnen sind gleich einer Ärztin oder einem Priester Vertrauenspersonen, die unter einer „Schweigepflicht“ stehen (Girtler 2001: 108-111).

Es ist eine Frage des Taktgefühls und Einfühlungsvermögens, die richtige Balance zwischen Distanz und Engagement zu finden. Es gibt hierzu keine Patentrezepte, denn richtiges Handeln ist auch beim Forschen immer vom Kontext abhängig. So gibt es neben der von Girtler propagierten ethischen Selbstbegrenzung von Forschenden, auch die engagierte Wissenschaft, wie sie Bourdieu vertritt (Bourdieu et al. 1998; Bourdieu 2002). Beide Ansätze liefern Möglichkeiten, zu Gunsten des Feldes zu agieren.

Girtler sieht sich als **Dolmetscher**, der der Wissenschaft, aber auch der Politik und Gesellschaft zu übersetzen versucht, welche Wirklichkeiten er im Feld erfahren hat. Insbesondere gesellschaftlich marginalisierten Gruppen fehlen häufig solche Übersetzerinnen in die Mehrheitsgesellschaft, weshalb Stigmata und Mythen anstelle von Verständigung und Verständnis treten. Die Rolle der Dolmetscherin ist in diesem Kontext immanent mit derjenigen einer Fürsprecherin und Anwältin verknüpft. Gelingt es Sozialforschenden, aus der Perspektive der Menschen eine vernachlässigte Alltagswirklichkeit anderen erfahrbar zu machen, so kann dies im Sinne Bourdieus eine ermächtigende Wirkung entfalten, es kann Menschen Gehör verschaffen, die sonst nicht gehört werden (vgl. Bourdieu 1993). So stellt Girtler seine Sichtweisen nicht nur im wissenschaftlichen Kontext, sondern auch in Tageszeitungen wie der Kronenzeitung einer breiten Leserschaft zur Diskussion und trägt damit zu einer öffentlichen Auseinandersetzung mit Randgruppen bei.

3.2. Teamarbeit

Girtler und mit ihm viele Sozialforscherinnen sehen sich als Einzelforscherinnen, so wie auch das Studium vielfach als Selbststudium organisiert ist. Dieser Individualismus stößt bei komplexen und umfassenden Phänomenen – wie Kulturkonflikten, Segregation oder sozialem Zusammenhalt – an seine Grenzen. Gemeinsames Erforschen von Neuem braucht Methode, Organisation und Kommunikation. **Teamarbeit** leistet einen wichtigen Beitrag zur Qualität und Verlässlichkeit der Forschung (Lueger 2000: 43-54). Lueger sieht dabei den engen Austausch mit Forscherinnen und anderen Personen außerhalb des Feldes als wichtige Komponen-

te einer vielseitig reflektierten Forschung an. **Externe Personen** können durch strategischen, fachlichen und emotionalen Beistand den Feldforscherinnen in der Verarbeitung ihrer Erfahrungen (als Supervisorinnen) zur Seite stehen oder auch aus ihrer externen Perspektive ungewöhnliche Fragen formulieren, die die Denkhorizonte der Forschenden erweitern und blinde Flecken aufzudecken vermögen. „Opening up one’s analysis to the scrutiny of others not only helps guard against bias but discussions often lead to new insights and increased theoretical sensitivity“ (Corbin/Strauss 1990: 422).

Gleichzeitig profitieren **heterogene, interdisziplinäre Teams** von einer größeren Breite an relevanten Qualitäten: Hierzu zählen unterschiedliche wissenschaftliche Fähigkeiten (Analysefähigkeit, Einfühlungsvermögen und geschickte Gesprächsführung), aber auch im Feldzugang vorteilhafte persönliche Talente (Jonglieren, Gitarre spielen, Computerfreak sein, den Wortschatz des Feldes beherrschen etc.) oder – bei zugangsbeschränkten Feldern – sozial relevante Merkmale wie Geschlecht oder Alter. In Universitätsseminaren kann diese Interdisziplinarität hergestellt werden, indem Studierende verschiedener Studienrichtungen gemeinsam arbeiten und die unterschiedlichen Zugänge nicht als Belastung, sondern als Bereicherung wahrgenommen werden. Es ist für den Erfolg der Forschung wichtig, die Aufgaben im Forschungsteam so zu verteilen, dass die internen kreativen und kritischen Potentiale freigelegt werden und der Qualität des Forschungsprozesses zugute kommen.

Wichtige Voraussetzung einer fruchtbaren Arbeitsteilung bildet dabei die **teaminterne Kommunikation**, die durch gemeinsame Sitzungen und die Verschriftlichung der Ergebnisse mittels **Protokollen und Memos** gewährt wird. Durch gemeinsame Reflexion von Konzepten und Wahrnehmungen wird die Sensibilität des Teams für komplexe Zusammenhänge geschärft und intern, im Sinne einer intersubjektiven Überprüfung, die Legitimität der Ergebnisse gestärkt. Eine solche Zusammenarbeit im Team setzt soziale Kompetenzen der Mitglieder voraus und muss sich mit gruppenspezifischen Effekten auseinandersetzen (Lueger 2000: 54 ff.). Die Arbeitsteilung kann leichter gerecht und effektiv erfolgen, wenn ein gut strukturiertes **Forschungs-Exposé** vorliegt, das Arbeitsschritte klar auflistet.

Transdisziplinäres Forschen definiert sich wesentlich über die Arbeit in Teams, die nicht nur Wissenschafts-

felder überspannen, sondern auch die Integration von Praktikerinnen in einen partnerschaftlichen Forschungsprozess suchen. Wie und unter welchen Bedingungen ein solches Vorgehen gestaltet werden kann, wird im letzten Kapitel dieses Readers genauer erläutert.

3.3. Forschungsprozess

Sozialforschung ergründet sozioökonomische Entwicklungen, die immer multi-dimensional und historisch-geographisch eingebettet sind, in ihrer Komplexität und Bedingtheit. Dies erfordert den Einsatz **verschiedener Theorien und Methoden**. Eine offene Herangehensweise an das Forschen arbeitet mit mehreren Methoden, um zu einem Gesamtbild über das zu untersuchende Phänomen zu kommen. Diese Art der Forschung kann nicht im Detail geplant, muss aber klar strukturiert sein, um auf unerwartete Ereignisse rasch reagieren zu können. Die zentralen Fragen, denen sich die Feldforschenden frühzeitig stellen sollten, sind der Zugang zum Feld, die Aufgabenverteilung und Organisation im Forschungsteam und Vorüberlegungen zur Protokollierung des Materials und der Dokumentation der Ergebnisse. Weitere methodische Fragen betreffen die Auswahl der Orte, Situationen und Personen, die für die Feldforschung wichtig sind.

3.3.1. Zirkulärer Forschungsprozess und Hypothesengenerierung

Feldforschung, die sich auf die Besonderheiten des untersuchten Milieus, dessen Menschen und Organisationen einlässt, führt zu sich ständig ändernden Einschätzungen und Annahmen. Sie folgt einem **Hypothesengenerierenden Verfahren**, da die Erarbeitung von Hypothesen Teil eines **zyklisch aufgebauten Forschungsprozesses** ist, der sich zwischen Beobachtungen im Feld, deren abstrahierender Reflexion unter Zuhilfenahme von Theorien und sich hieraus ergebenden Fragen aufspannt. Hypothesen werden nicht getestet, sondern generiert, indem Anfangsüberlegungen

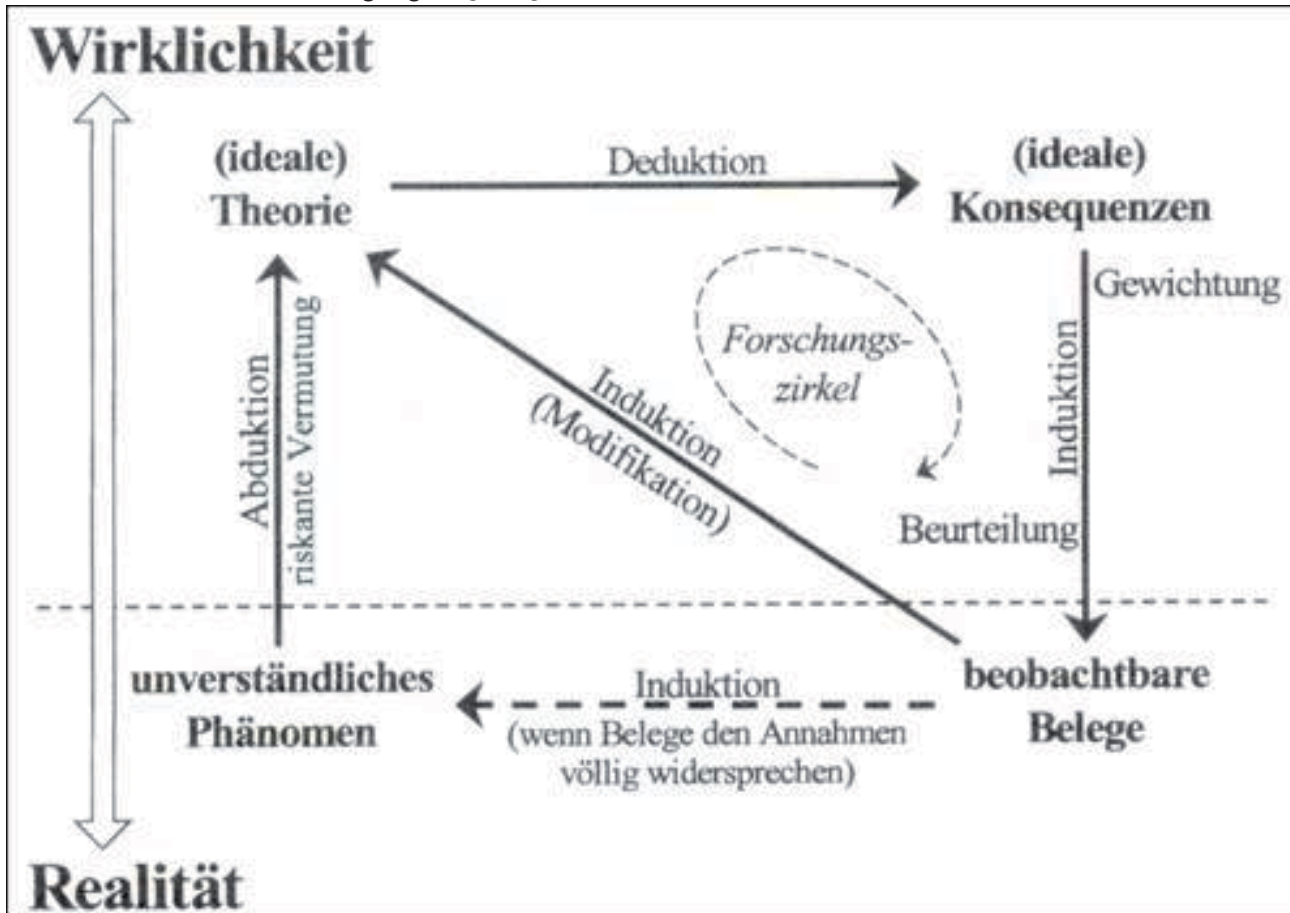
im Laufe des Forschungsprozesses Schritt für Schritt modifiziert werden. Durch das schrittweise Erfassen des Phänomens und der Verschriftlichung, die in Form sich konkretisierender Forschungsfragen wieder in die Feldforschung zurückgespiegelt werden, kann eine präzise Hypothese schrittweise Substanz annehmen. Die Verwebung von Hypothesen in einem Theoriegebäude ist deshalb das Ergebnis, nicht der Ausgangspunkt der Forschung³. Das hypothesengenerierende Verfahren ermöglicht **innovative Anstöße** und das **Entdecken neuer Zusammenhänge**. In einem Forschungsprozess, der sich ständig an das Forschungsfeld anpasst, erfolgt die Ausrichtung auf der Grundlage der Reflexion des bisherigen Forschungsprozesses.⁴

Diese Herangehensweise erhebt einen hohen Anspruch an die **Kreativität und Anpassungsfähigkeit** der Forschenden: Das Datenmaterial soll nicht nur *deduktiv* durch empirisches Material bestehende Theoriegerüste bestärken oder erweitern. Die Auseinandersetzung mit bestehenden Theorien wird nur als permanenter Input und Reibungsfläche zur Anregung neuer Theoriegenerierung gesehen. Diese gründet sich dabei nicht – wie rein *induktive* Verfahren – auf die häufig untaugliche Verallgemeinerung von empirischem Datenmaterial, sondern ergänzt das angewandte methodologische Spektrum um das Verfahren der *Abduktion*. Der Begriff Abduktion bezeichnet ein kreatives Moment in der Analyse, indem „**Gedankenblitze**“ **proviziert und weiterentwickelt** werden, die zwar logisch abgesichert sind, aus dem Blickwinkel bisheriger Theoriegebäude und Alltagstheorien jedoch herausfallen.

³ Dieses Verfahren unterscheidet sich vom Forschungsprogramm des Kritischen Rationalismus, der Hypothesen-prüfend vorgeht und den Forschungsprozess linear organisiert. Am Beginn der Forschung steht die Fokussierung eines sozialen Problem-bereichs, über den Hypothesen aufgestellt werden, die auf Annahmen und Wissen basieren, die aus dem Literaturstudium erworben wurden. In der Folge kann das Forschungssetting detailliert geplant wird. Auf die Hypothesenbildung folgt die Datenerhebung, Datenauswertung und Anwendung.

⁴ „Data collection and analysis are interrelated processes. In grounded theory, the analysis begins as soon as the first bit of data is collected. [...] In order not to miss anything that may be salient to the area under study, the investigator must analyze those first bits of data for cues, and incorporate all seemingly relevant issues into the next set of interviews and observations“ (Corbin/Strauss 1990: 419).

Grafik 1: Die zirkuläre Forschungslogik (vgl. Lueger 2001: 249)



3.3.2. Die Organisation der Feldforschung

Eine exakte Planung des Forschungsprozesses ist in der interpretativen Sozialforschung aufgrund der bereits beschriebenen Charakteristika ihrer Untersuchungsgegenstände nicht möglich. Dies darf jedoch nicht im Sinne einer methodischen Willkür und Unbedachtheit als Forschungskonzept ausgelegt werden. Ganz im Gegenteil. „Je sorgloser die Forschungsorganisation stattfindet, desto schwieriger gestaltet sich die Produktion verlässlicher Erkenntnisse“ (Lueger 2000: 50). Es sollte daher **ein für Überraschungen offener Ablaufplan der Forschung** erstellt werden, der auch Pufferzeiten vorsieht. Dies geschieht durch das Erstellen eines Forschungs-Exposés. Eintretende unerwartete Ereignisse führen dann zwar zu einer Adaption der Forschung, ohne aber das Gesamtprojekt zu gefährden. Lueger unterscheidet vier Phasen.

- // Planungsphase (ca. zwei Wochen)
- // Orientierungsphase (ca. drei Wochen)
- // Zyklische Hauptforschungsphase (ca. sechs Wochen)
- // Phase der Ergebnisdarstellung (ca. vier Wochen)

Der vorliegende Methodikreader unterstützt einsemestrig Lehrveranstaltungen, die über vier Monate stattfinden. Aus diesem Grund ist nur ein oberflächliches Durchlaufen der vier Phasen möglich. Der Forschungszyklus der Lehrveranstaltung bettet sich aber ein in einen auf Dauer angelegten Forschungszyklus zur Erforschung kultureller Entwicklungen in Städten und deren Auswirkungen auf den sozialen Zusammenhalt.

3.3.2.1. Planungsphase

Am Anfang jeder Forschung steht die intensive Auseinandersetzung mit dem Forschungsbereich. Dabei geht es um theoretische, methodische und kontextuelle Fragen. Die Beschäftigung mit der Theorie soll wichtige Konzepte und Zusammenhänge liefern; die Kenntnis der passenden Methoden soll das Forschungsverfahren erleichtern und wissenschaftliche Standards erfüllen und schließlich ist es notwendig, das Umfeld zu kennen, in dem die Forschung stattfindet. Im Bereich der städtischen Kulturforschung betrifft dies z.B. migrantische Milieus oder Institutionen, wie Schulen oder Vereine, in denen kultureller Dialog und Konflikt auftritt.

In dieser Einstiegsphase geht es darum, sämtliche ver-

fügbaren Materialien zu sammeln und Informationen aufzunehmen. So ist es wichtig, sich mit der **historischen Entstehung eines sozialen Untersuchungsfeldes** eingehend zu befassen und zu versuchen, ein möglichst genaues Vor-Bild über dieses Feld und seine bisherige Rezeption zu gewinnen. Die im Vorfeld gesichteten Materialien – von älteren Studien über Zeitungsberichte und Selbstdarstellung der untersuchten Gruppen – sind selbstverständlich nicht als „Wahrheiten“ den Aussagen im Feld überzuordnen, sondern bilden einen Teil der zu analysierenden Re-Konstruktionen über die Wirklichkeit des Feldes. Zugleich dient die Einstiegsanalyse der bewussten Auseinandersetzung mit unterschwelligem oder im Rahmen der Vorarbeit erworbenen Vormeinungen, Erwartungen und Annahmen in Bezug auf das Feld und die vorerst bloß grob fokussierte Thematik.

Bourdieu (Bourdieu 1993: 1400f) betont die Bedeutung eines **breiten, reflektierten Vorwissens**, um Fehlinterpretationen aufgrund des eigenen Habitus vorzubeugen. Bei Forschungsvorhaben in Gruppen kann es aufschlussreich sein, die Auseinandersetzung über solche Vorannahmen offen im Team zu führen, um unterschiedliche Blickwinkel bereits von Beginn an bewusst zu machen und die Reflexion über Standpunkte durch Diskussion anzuregen. Dem Selbstverständnis der interpretativen Sozialforschung entspricht es darüber hinaus, einen breiten Pool möglicherweise relevanter Theorien zu sichten. So bedarf eine Forschungsarbeit darüber, wie Migrantinnen in Wien Kultur leben einer breiten Auseinandersetzung mit dem Begriff „Kultur“, mit unterschiedlichen Modellen über die Beziehungen zwischen Kulturen und mit dem historischen Umgang mit kulturell Fremdem in Wien, mit Begriffen wie Rassismus, Integration und Segregation (Novy et al. 2008).

3.3.2.2. Orientierungsphase

Interpretative Sozialforschung sieht in erfolgreicher Kommunikation den Schlüssel zur Generierung eines fruchtbaren Forschungsprozesses, der Herstellung eines intensiven Dialogs zwischen dem Feld und den Forschenden. Dies setzt voraus, bereits in der Zugangsphase, Impulse **aktiver Mitgestaltung aus dem Feld wahrzunehmen und zu fördern. Es gibt keine Forschungsobjekte, die beforscht werden, sondern nur Mit-Forschende**, die als Expertinnen vor Ort ihr Erfahrungswissen in den Forschungsprozess einbringen. Auch wenn die ersten Strukturierungsansätze oft von den Forschenden ausgehen, sollten Interventionen von

Schlüsselpersonen aus dem Feld diese so früh wie möglich ergänzen können. Es gilt in mehrerer Hinsicht daran zu arbeiten, dass auf gleicher Augenhöhe kommuniziert und geforscht wird. Dies gilt eingangs für die Beziehung Forschende und Schlüsselpersonen, später dann auch für die Beziehung Forschende und Expertinnen vor Ort, seien dies Schülerinnen oder Aktivistinnen in Vereinen: Die Vorschläge der Schlüsselpersonen in Bezug auf geeignete Kontaktpersonen, Diskussionen über die Themenstellung aber auch Feedbacks zum geplanten Zugang nehmen auf die Gestaltung des Forschungsprozesses Einfluss, indem sie Vorannahmen der Forschenden früh korrigieren. Welche Personen für den Erstkontakt in Frage kommen, hängt oft von äußeren Bedingungen ab, innerhalb derer Forschenden nur eine geringe Auswahl bleibt. Dies ist der Fall, wenn behördliche Bewilligungen vonnöten sind oder Institutionen ihre Zustimmung zur Forschung geben müssen. Bei Forschungen mit Schulen ist dies die Direktion, bei Vereinen der Vereinsvorstand. **Soziale Hierarchien** des Feldes – wie zum Beispiel die Lehrerinnen-Schülerinnen-Beziehung – spielen im Hinblick auf die Bedeutung der ersten Kontaktpersonen eine zentrale Rolle: Kontaktpersonen werden im Regelfall die Forschenden in das Feld einführen, weshalb potentielle Forschungsteilnehmerinnen die Forschenden zunächst mit diesen Personen und den Einstellungen und Empfindungen, die sie ihnen gegenüber hegen, verbinden. Handelt es sich nun um Kontaktpersonen, die im Feld Außenseiterinnen sind oder denen aufgrund ihrer Rolle als Vorgesetzte, Aufseherinnen oder Anführerinnen geringes Vertrauen entgegengebracht wird, so wird sich diese Haltung auch den Forschenden gegenüber zunächst in einer höheren Skepsis niederschlagen. Andererseits sollten Vorgesetzte im Zugang zum Feld nicht umgangen werden. Einerseits könnten sie sich in ihrer Autorität untergraben sehen und als Reaktion den Ablauf des Forschungsprozesses behindern. Andererseits sind sie möglicherweise genaue und einflussreiche Beobachterinnen ihres Umfelds, deren Perspektive die Forschung bereichern kann.

Lueger betont die Bedeutung einer reflektierenden Gestaltung der Forschung von Beginn an, die über den Prozess hinweg zu neuen Zugängen verhelfen kann. „Die Wahl des Tores zum Feld bemisst sich *nicht* an der Mühelosigkeit eines sofortigen Zugangs, sondern am *Handlungsspielraum*, den ein Zugang für die weitere Arbeit verschafft und bedarf entsprechender Vorerkundungen.“ (Lueger 2000: 60). Damit erfordert der Zugang zum Feld zum Einen diplomatisches Geschick, zum An-

deren Frustrationstoleranz, Geduld und Reflexionsvermögen, wenn die Zielgruppe sich den Forschenden nur zögerlich zu öffnen bereit ist (Girtler 2001: 83-89). Die Auswahl guter Kontaktpersonen durch die Forschenden ist nicht einfach, aber umso wichtiger. Forschende tendieren dazu, „**Gatekeeper**“ zu wählen, die sich durch ein Naheverhältnis zum eigenen sozialen, kulturellen oder institutionellen Hintergrund auszeichnen (Girtler 2001: 62). Ihre Information ermöglicht dementsprechend nur eine bedingte Innensicht auf das Feld. Gute Kontaktpersonen zeichnen sich dadurch aus, dass sie selbst gut informierte und kompetente Teilnehmende und aufmerksame Beobachterinnen sind (Blumer zitiert in Lueger 2000: 61) – Personen also, die sich bewusst mit ihrer Alltagswelt auseinandersetzen verstehen. Auch die Aussagen der besten Kontaktperson sind jedoch als subjektive und situativ geprägte Sichtweisen zu analysieren.

Der Zugang im Sinne des Einfindens und der Integration der Forscherin in ihr Untersuchungsfeld, der Identifikation mit diesem und der **Pflege vertrauensvoller Kontakte** begleitet Feldforschende notwendigerweise durch weite Strecken, möglicherweise durch den gesamten Feldforschungsprozess hindurch. Die Zugangswege sind daher mit Blick auf den jeweiligen Stand der Forschung zu überdenken (Lueger 2000: 53). Die Entwicklung des Zugangs bildet einen wichtigen Bestandteil des Forschungsprozesses und sollte entsprechend dokumentiert, reflektiert sowie in der Bewertung späterer Ergebnisse mitberücksichtigt werden. Dabei sind nicht nur die Reaktionen des Felds auf die Forschenden, sondern auch deren eigene Gefühle, Bedenken und Erfahrungen zu berücksichtigen.

3.3.2.3. Zyklische Hauptforschungsphase

Diese dritte Phase ist die zentrale in der Feldforschung. Forschen vor Ort und Reflektieren wechseln sich ab und führen zu Forschungszyklen, deren Erkenntnisse kumulativ-zirkulär zu einem vertieften Verständnis des zu untersuchenden Phänomens führen sollen. Involviert-Sein im Forschungsprozess und distanzierte Reflexion wechseln einander ab. Folgende Überlegungen sind hierbei besonders wichtig (Lueger 2000: 66): Das Ineinandergreifen von Erhebung und Interpretation, die Reflexion von Theorien und Methoden, die permanente Prüfung und Modifikation der vorläufigen Ergebnisse. Um den kumulativ-zirkulären Forschungsprozess intersubjektiv

überprüfbar zu gestalten, ist neben der Protokollierung die Darstellung von vorläufigen Teilanalysen sinnvoll.

3.3.2.4. Phase der Ergebnisdarstellung

Die Phase der Ergebnisdarstellung schließt den Forschungszyklus ab. Sie ist entscheidend dafür, ob die Ergebnisse auch in Wissenschaft und Gesellschaft gewürdigt werden (Lueger 2000: 66ff.). Daher ist es wichtig, sich geeignete Formen der Ergebnisdarstellung zu überlegen. Dies wird innerhalb des Wissenschaftsbetriebs anders sein als gegenüber dem Forschungsfeld und der interessierten Öffentlichkeit. Ganz besondere, der Öffentlichkeit und kritischen Grundhaltung oftmals zuwiderlaufender Konsequenzen können mit Auftragsforschung einhergehen. In Kapitel 2.6. wird genauer auf die Ergebnisdarstellung eingegangen, wie sie im Rahmen von Lehrveranstaltungen möglich und sinnvoll ist.

3.4. Methoden

Alle Menschen verfügen über **Alltagswissen**, das sich bei weitem nicht nur aus dem Wissen speist, das in Bildungseinrichtungen wie Kindergarten, Schule und Universität erworben wird. Zu angelernten Routinen gehören das Schnüren von Schuhbändern und das Putzen von Maschinen genau so wie das Aufräumen des Schreibtischs oder die Fähigkeit, zuzuhören und gleichzeitig Kinder zu beaufsichtigen. Erfahrungswissen speist sich aus erlebten und erzählten Ereignissen der Vergangenheit und wird nur selten verschriftlicht. Es wird durch Reden und Nachahmung weitergegeben. Die Wissenschaft benutzt eine andere Form von Wissen, nämlich ein systematischeres, das auch Kriterien der Überprüfbarkeit aufweist. In der interpretativen Sozialforschung stellt das **Interpretationswissen** das Wissen dar, das zwar das Erfahrungswissen respektiert, aber nicht als einzige Wissensform akzeptiert. Die wissenschaftliche Aufgabe der interpretativen Sozialforschung ist es, einen höheren Grad an Distanzierung zu den beobachteten Phänomenen anzustreben, als dies im Alltag üblich ist. Alltagshandeln strebt nach Handlungsfähigkeit und daher nach Vereinfachung. Interpretative Sozialforschung will verstehen und sucht daher nach tiefliegenden Ursachen von soziokulturellen und ökonomischen Phänomenen. Es ist die Aufgabe der Wissenschaft, **scheinbar Selbstverständliches anzuzweifeln**. Die Art und Weise, wie dieser Zweifel geäußert wird und wie neue Ideen generiert werden, steht im Mittelpunkt der Methoden, die die interpre-

tative Sozialforschung einsetzt. Im Folgenden werden nicht alle sozialwissenschaftlichen Methoden vorgestellt, sondern nur einzelne Methoden der interpretativen Sozialforschung, sogenannte qualitative Methoden (Atteslander 2008), allen voran die teilnehmende Beobachtung und das Gespräch.

3.4.1. Beobachtung

Die Beobachtung bildet eine der klassischen Methoden der Sozialwissenschaften. „Unter Beobachtung verstehen wir das systematische Erfassen, Festhalten und Deuten sinnlich wahrnehmbaren Verhaltens zum Zeitpunkt seines Geschehens“ (Atteslander 2008: 67). Beobachten ist eine alltäglich übliche Aktivität. Doch als wissenschaftliche Tätigkeit ist sie schwierig, weil die Systematisierung der Vielfalt dessen, was bei einer Beobachtung passiert, unsere Wahrnehmungsfähigkeit überfordert. Es kann nie alles zugleich wahrgenommen werden, da der beobachtbare Augenblick zunächst ein flüchtiges Material ist (Lueger 2000: 98). Was Beobachtende aufnehmen, wie sie es durch ihre persönliche und soziale „Brille“ wahrnehmend einordnen und wovon sie sich erinnern, ist subjektiv vorstrukturiert und gesellschaftlich geprägt. Die Ergebnisse einer Beobachtung sind folglich allgemein charakterisierbar durch eine hohe Selektivität und eine relative Beliebigkeit. „Sozialwissenschaftliche Beobachtung interessiert sich in der Regel nicht ausschließlich für das unmittelbar augenfällige, sondern vielfach gerade für die subtilen Regulierungen alltäglicher Verhaltensweisen“ (Lueger 2000: 9).

Die Gegenstände, die interpretative Forschung zu analysieren sucht, sind Strukturierungen von Alltagswirklichkeiten und Sinnordnungen einer sozialen Gruppe. Diese sind „unserer Beobachtung nicht direkt zugänglich, sondern müssen als Konstruktionen aus einer spezifischen wissenschaftlichen Perspektive unserem Verständnis zugänglich gemacht werden“ (Lueger 2000: 40). Den beobachtenden Sozialwissenschaftlerinnen haftet nicht zu Unrecht der Vorwurf an, es sich durch ihre „**Verandasoziologie**“ (vgl. Girtler 2001: 67 f.) zu einfach zu machen. Es wird beobachtet, ohne sich zu beteiligen, in der Hoffnung nicht involviert zu werden und „ungestört“ forschen zu können. Es bleibt unklar, ob Wissenschaftlerinnen aus einer weitgehenden Außenperspektive heraus (von der Veranda herab) eine ihnen fremde Lebenswelt zutreffend wahrnehmen und beschreiben können. Die Beobachtung kann aber im Rahmen der Feldforschung ergänzend eingesetzt

werden, wenn sich die Möglichkeit ergibt, unerwartete Situationen als außen stehende Person mitzerleben. Die Grenze von Beobachtung und teilnehmender Beobachtung ist fließend.

3.4.2. Teilnehmende Beobachtung

Die freie teilnehmende Beobachtung greift die Vorwürfe an die „Verandasoziologie“ auf: Sie schickt die Forschenden von der Veranda ins Feld und fordert sie zur Teilnahme an dem Alltag auf, den sie ergründen wollen. Damit trägt teilnehmende Beobachtung auch der **engen Verwebung von Beobachtung und Interaktion** in der menschlichen Auseinandersetzung mit der Welt Rechnung: Piaget, ein viel rezipierter Entwicklungspsychologe, verweist darauf, dass dem Menschen von Kindheit **an die Welt erst dadurch „erfahrbar“ werde, dass er in ihr handle**, seine Grenzen und die Konsequenzen seines Handelns „begreife“ und seinen Wahrnehmungen entsprechend ein Bewusstsein, eine Wirklichkeit konstruiere (Piaget in Lueger 2000: 19). Anhand sinnlicher kognitiver und emotionaler Kriterien bewertet der Einzelne seine Erfahrungen als verlässlich oder als Täuschung. Dieser aktive Prozess der „Welterzeugung“ (Lueger 2000: 21) ist jedoch immer auch als ein sozialer Prozess zu betrachten: Was wir beobachten können, ist sozial konstruiert, denn die individuelle Wirklichkeitskonstruktion entsteht als Abstraktion aus der Interaktion mit der physischen und sozialen Umwelt. Vice versa prägt die Wirklichkeitskonstruktion des Einzelnen vermittelt durch sein Handeln in der sozialen Welt rückwirkend die gesellschaftliche Realität, reproduziert oder konfrontiert deren Normen und soziokulturelle Alltagslichkeit (Lueger 2000: 20 f.).

Gilt aktive „Welterzeugung“ als Voraussetzung dafür, ein Bewusstsein über die Welt erlangen zu können, betrifft dies immanent auch die sozialwissenschaftlich Forschenden, deren Ziel es ist, sich in einer nicht vertrauten Lebenswelt soweit zu sozialisieren, dass sie ein tiefergehendes Verständnis der dortigen Alltagswirklichkeiten entwickeln können. Eine solche Sozialisation entsteht durch die intensive Teilnahme an den Lebensbereichen der Alltagswelt, in denen die beforschte Wirklichkeit präsent ist und baut eine enge Beziehung zu dieser auf – vermittelt durch die Gruppe derer, die in ihr zu handeln gewohnt sind und deren Perspektive die Forschenden zu übernehmen versuchen sollten (Girtler 2001: 117). Es gilt nicht nur, dieser Gruppe in ihrer gewöhnlichen Lebenswelt zu begegnen, um Verfremdungen durch ein nicht vertrautes Forschungssetting

zu entgehen. Vielmehr wird eine Verfremdung der Forschenden, ein **vorübergehendes „going native“** gefordert, bei dem sie soweit ins Feld eintauchen, dass sie sich integrieren bzw. mit den Wertmaßstäben und Ansichten der dort Lebenden teilweise identifizieren (Girtler 2001: 120). Die Gefahr dieses Eintauchens in fremde Welten ist jedoch, dass die Sympathie mit den Beforschten, die als Mit-Forschende akzeptiert werden, zu einer Identifikation und Distanzlosigkeit führt, die Kritik ausblendet (Novy 2007c: 31).

Die teilnehmende Beobachtung zählt zu den Methoden, die in sich eine **große Offenheit der möglichen Forschungssettings** birgt. Damit unterliegt sie grundsätzlich ebenfalls dem oben dargelegten Problem relativer Beliebigkeit von Beobachtungen. Dennoch kann dieser Beliebigkeit auf zwei Arten konstruktiv begegnet werden: Zum Einen findet diese Methode in ihrer Reinform hauptsächlich zu Beginn von Forschungen, in ihrer explorativen Phase also, Anwendung, in der eine fokussierte Beobachtung einer willkürlichen Reduktion des Themenspektrums nahe kommen würde. Auch Girtler, der die Qualität dieses Forschungsverfahrens herausstreicht, arbeitet zu späteren Zeitpunkten in seiner Forschung mit einer Kombination aus teilnehmender Beobachtung, ero-epischem Gespräch und Gruppendiskussionen, wodurch die Möglichkeiten einer vorsichtigen Einschränkung des Blicks auf sich andeutende Beobachtungsschwerpunkte gegeben ist. Darüber hinaus ist auf die permanente Analyse und Anpassung der Forschungsperspektive im Datenerhebungsprozess zu verweisen, die Beobachtung in ihrer **explorativen** Qualität nutzt, sich aber zu einer bewusst fokussierten Wahrnehmung vortastet. Um diesen Prozess zu stärken, bilden eine sorgfältige Dokumentation und Reflexion des Beobachtungsprozesses entscheidende Werkzeuge.

Lueger empfiehlt das Beobachtungsinteresse möglichst früh von der rein deskriptiven Ebene auf die **latenten Inhalte von Situationen** auszurichten. Damit meint er Inhalte, die unbewusst oder auf unklare Art und Weise mitschwingen. Latente Inhalte sind nicht direkt der Erfahrung zugänglich, sondern erfordern eine Analyse, die erlaubt, Tiefenstrukturen wahrzunehmen. Welche Bedeutungen weisen Kinder der Familie und der Schule zu? Welches Verhalten wird in welchen Kontexten gewählt und welche Spannungen und Ergänzungen ergeben sich im Wechsel der Kontexte? Welche Phänomene werden als kulturell verstanden, welche nicht und welche Konsequenzen hat dies (Lueger 2000: 113 ff.)?

3.4.3. Gespräch

In der Methodenlehre werden Gespräche und Interviews als Formen von **Befragungen** bezeichnet. „Befragung bedeutet Kommunikation zwischen zwei oder mehreren Personen. Durch verbale Stimuli (Fragen) werden verbale Reaktionen (Antworten) hervorgerufen: Dies geschieht in bestimmten Situationen und wird geprägt durch gegenseitige Erwartungen. Die Antworten beziehen sich auf erlebte und erinnerte soziale Ereignisse, stellen Meinungen und Bewertungen dar. Mit dem Mittel der Befragung wird nicht soziales Verhalten insgesamt, sondern lediglich verbales Verhalten erfasst“ (Atteslander 2008: 101). Diese breite Definition der wissenschaftlichen Befragung zeigt, dass es sich hier tendenziell um eine Hierarchie handelt, die eine der beiden teilnehmenden Personen zum Objekt, die andere zum Subjekt macht. Dies widerspricht einer Form von Gespräch als gleichberechtigtem Austausch, wie es die Intention interpretativer Sozialforschung und auch transdisziplinären Forschens ist. Atteslanders Definition zielt vor allem auf Interviews ab, die tendenziell Gespräche mit Einbahncharakter sind.

Demgegenüber ist es das Anliegen der interpretativen Sozialforschung, Dialoge in Gang zu setzen. Interpretative Sozialforschung ist eine Form der Kommunikation, die fremde Lebenswelten verstehen will. Sie setzt Methoden ein, die offene und dialogisch geführte Gespräche ermöglichen. **Dialog und Respekt** sind wichtige Prinzipien ihrer Gesprächsführung. Der Begriff **„ero-episches Gespräch“** wurde von Roland Girtler zur deutlichen Abgrenzung seines Forschungsstils gegen die sozialwissenschaftliche Tradition der Interviewführung geprägt. Dem sozialwissenschaftlichen Interview ist anzulasten, dass es am Aufbau klarer Rollen von Interviewerin und Antwortender festhält. Dies hat Auswirkungen auf die Qualität der entstehenden Information, die tendenziell Vorwissen bestätigt oder verwirft, aber kein neues Wissen kreieren kann. Im Vordergrund steht schnell zu erwerbendes Wissen und das Abhaken von präzisen Fragen nach vorstrukturierten Rastern. Wie Hopf (Hopf 2007: 359) problematisiert, bleiben auch qualitative Interviews oft hinter ihrem Anspruch zurück, einen **offenen Gesprächsraum und eine nicht-direktive Haltung** des Forschenden zu gewährleisten. So falle es gerade Anfängerinnen schwer, auf bewertende und kommentierende Aussagen, suggestiven Fragestil und andere dominierende Kommunikationsstile zu verzichten, auf die leicht aus

Unsicherheit oder zur vermeintlichen Unterstützung der Gesprächspartnerinnen zurückgegriffen wird.

Eine **gute Planung des Gesprächsrahmens** kann nicht nur zur Linderung der allgemeinen Aufregung einen wichtigen Beitrag leisten – Hopf stellte in zahlreichen Interviewanalysen fest, dass insbesondere eine knappe Zeitplanung oder eine zu große Menge von Themen (in einem Leitfaden oder im Hinterkopf) zu einer Überlastung des Gesprächs führen. Forschenden erschwert diese Situation ein geduldiges und konzentriertes Zuhören. Die vorformulierten Fragen „Fragen sein zu lassen“ und sich stattdessen auf Wendungen im Gespräch einzulassen, „mittreiben zu lassen“, wird dann schnell zum Problem. Es gilt aber gerade, nicht von Beginn an dem Dialog durch Fragen eine Lenkung zu geben. Nur eine solche Herangehensweise vermag aus „Befragten“ „**soziale Akteurinnen der Forschung**“ zu machen, die in einen Dialog mit der Gesellschaft treten und ermöglicht es, die Perspektive dieser Akteurinnen als Ausgangspunkt wissenschaftlicher Abstraktion und Erklärung zu verankern. Diese Herangehensweise interpretativer Sozialforschung öffnet sich für transdisziplinäres Forschen wie es in Kapitel 3 dargestellt wird.

Girtler sieht ein gelungenes Forschungsgespräch als **Kunst, erzählen zu lassen**, aber zugleich als Herausforderung, die Erzählung als ein Gespräch zu gestalten, in dem sich Fragen und Erzählungen von Forschenden und Personen des Felds „kunstvoll“ verweben. Die Gestaltung des Gesprächs von beiden Seiten rückt die angestrebte „**gleiche Augenhöhe**“ in der Begegnung in den Vordergrund: Beide Seiten sind Lernende über die Alltagswirklichkeit der jeweils anderen. In einem solchen Gespräch gilt es nicht als Maßstab, schnelle, spezifische Information auf bestimmte Forschungsfragen zu erlangen, sondern durch genaue Berichte Zusammenhänge in die Tiefe zu ergründen. Da eine tiefgreifende Gesprächsführung meist mit der persönlichen Auseinandersetzung mit Themen einhergeht, bedarf es einer vertrauensvollen und angenehmen Gesprächsatmosphäre, was in der **Auswahl des Gesprächssettings** beachtet werden sollte. Meist ist ein Gespräch an einem gemütlichen Ort, möglicherweise im gewohnten Umfeld der Gesprächspartnerin einem Institutsgebäude vorzuziehen. Darüber hinaus legt Girtler aufgrund der persönlichen Gesprächsebene großen Wert auf das aufrichtige Bemühen der Forschenden, jeglichen Druck, erzählen, antworten, fragen zu müssen, zu vermeiden bzw. auszuschalten (Girtler 2001: 148f.). Insbesondere in

der explorativen Anfangsphase von Forschungen, in der Ansätze zur Formulierung einer ersten, vorübergehenden Fragestellung generiert werden, sind solche offenen und ungelenkten Verfahren deutlich zu bevorzugen (Lueger 2000: 64).

Die Forschungen, die die Studentinnen innerhalb dieser Lehrveranstaltungen gestalten werden, bewegen sich aufgrund der zeitlichen Rahmenbedingungen und der kleinen Untersuchungsgruppe zwangsläufig überwiegend in dieser **explorativen Phase**. Auch wenn dies prinzipiell zur Vorsicht im Umgang mit vorstrukturierten Forschungsverfahren mahnt, können sich Kontexte ergeben, die ihre bedachte Verwendung nahe legen. Einen dieser Kontexte bildet die Rückversicherung im Feld über Annahmen, die das Forschungsteam aus den ersten Begegnungen mit diesem generiert hat oder über Ergebnisse der Forschung in einer abschließenden Zusammenkunft. Ein weiterer Kontext liegt in der Arbeit mit unterschiedlichen, grob umrissenen Beobachtungsschwerpunkten nach dem ersten Treffen. Diese Schwerpunktsetzung ermöglicht, dass sich verschiedene Teams mit unterschiedlichen Aspekten einer Alltagswirklichkeit vertiefend auseinandersetzen. Um diese Auseinandersetzung zu stärken, kann es sinnvoll sein, ein Treffen unter ein bestimmtes, mit den Akteurinnen im Feld abgestimmtes Thema zu stellen, dass offensichtlich für die Akteurinnen interessant und für ihre Alltagswirklichkeit bedeutsam ist. Girtler beschreibt, dass weiters eine geschickte Gesprächsführung in zentralen Momenten auch innerhalb eines partnerschaftlichen Gesprächs möglich sein kann. So kann beispielsweise eine Suggestivfrage gestellt werden, um Widerspruch zu provozieren oder eine Forscherin kann ein ihr aus der bisherigen Forschung heraus interessant erscheinendes Thema nochmals aufgreifen und nachfragen.

Grundsätzlich erscheint es hilfreich, folgende Regeln zur Gesprächsgestaltung vor Augen zu behalten, die sowohl in Einzel- als auch in Gruppengesprächen von Relevanz sind (orientiert an Hopf 2007: 354 und Bohnsack 2007: 380 ff.): Die Forscherin sollte die Rolle der **Moderation bewusst und demonstrativ NICHT wahrnehmen**, um die Strukturierung des Gesprächs der Gesprächspartnerin zu überlassen. Dies impliziert, Gesprächspausen zuzulassen und **das Schweigen des Gegenübers oder der Gruppe auszuhalten** und Impulse und Wendungen im Gespräch abzuwarten. Auch wenn Fragen gestellt werden, sollten diese durch eine demonstrative Unbestimmtheit die Rolle

der Forschenden als (milieuspezifisch) Fremde und Unerfahrene zum Ausdruck bringen. In diesem Sinne sind offene, unpräzise Fragestellungen gelegentlich von Vorteil. Das Spektrum der im Gespräch angeschnittenen Themenbereiche sollte nicht zu eng sein, um den Gesprächspartnerinnen Assoziations- und Reaktionsräume möglichst weit offen zu lassen. Werden Fragen von Forschenden formuliert, sollten diese so gestellt sein, dass sie dazu anregen, konkrete Einschätzungen, Erinnerungen, Gefühle etc. zu thematisieren und nicht auf der Ebene globaler Wertungen zu verharren. In diesem Sinne kann die Forscherin durch eine spiegelnde, empathische Gesprächsführung den „Tiefgang“ des Gesprächs unterstützen. Auch direkte Nachfragen können darauf gerichtet sein, detaillierte Darstellungen zu generieren. Grundsätzlich sollten Fragen zunächst offen gestellt werden und zum freien, breiten Erzählen und Abschweifen einladen.

Erst gegen Ende eines Gesprächs sind **vertiefende Nachfragen** der Forscherin gegebenenfalls anzuraten. Dabei sollten zunächst Fragen gestellt werden, die sich direkt aus dem Gespräch ergeben haben, um die eigenen Gesprächsthemen der Gesprächspartnerinnen nochmals zu vertiefen oder Missverständnisse zu klären. Erst ganz am Schluss sollten Fragen der Forschenden Platz finden, die auf Annahmen oder Interessen beruhen, die sich den Forschenden außerhalb des Gesprächs oder als Allgemeineindrücke ergeben. Auch der Verweis auf widersprüchliche Aussagen und andere Auffälligkeiten im Gespräch sollte erst am Ende gestellt werden, da er ein stark strukturierendes Setting schafft.

Ist eine Forscherin Teil eines Gruppengesprächs und interveniert durch Fragen, erzählgenerierende Anmerkungen oder eigene Sichtweisen, sollte sie sich eher nicht an eine konkrete Adressatin wenden. So werden Reihenfolge und Verteilung von Redebeiträgen möglichst wenig gesteuert. Aus den Gesprächen sollte sich ergeben, in welchem persönlichen Kontext Aussagen stehen, um den breiteren Kontext der Situation später klarer rekonstruieren zu können.

3.4.4. Andere Methoden

Der Anspruch der transdisziplinären Entwicklungsforschung, durch methodische Vielfalt komplexe Wirklichkeiten und Entwicklungsprozesse ganzheitlicher und genauer zu erfassen, lädt dazu ein, die methodischen Qualitäten neuer Settings in den neuen Kanon zu

integrieren und methodisch explorativ zu forschen. Ein Beispiel für einen solchen methodisch innovativen Forschungsprozess dokumentierten zwei sozialwissenschaftlich Forschende aus Vancouver, die in der Methode des **Forumtheaters nach Augusto Boal** wichtige Qualitäten für eine partizipative aktionsorientierte Forschung fanden: Einerseits kann der Körper (ein in der Sozialforschung sonst vernachlässigtes Medium) als Sprachrohr und Medium mobilisiert werden, um Erfahrungen und Einstellungen über das Verbale hinaus zu kommunizieren. Gleichzeitig vermag die partizipative Gestaltung des Forumtheaters Menschen unterschiedlichster sozialer Hintergründe in einen offensiven gesellschaftspolitischen Dialog zu bringen, ohne ihnen persönliche Entblößung abzuverlangen: „Theatre techniques were used to elicit narratives – using bodies to evoke stories in ways that allowed economically marginal, and in some cases socially and psychologically vulnerable, individuals to maintain their privacy [...]. And because it is ludic and staged, theatre has also been seen as an especially effective and safe place in which to tell difficult stories *Practicing democracy* [– so der Name des untersuchten Theaterprojekts, Anmerkung der Verf.] is an especially interesting case because it brought people who live very different social positions into (sometimes tense) relationships“ (Pratt/Johnston 2007: 75.72).

3.5. Dokumentation

Die gute Dokumentation individueller Arbeitsschritte ist für Teamarbeit zentral. Um das Beobachtete und Erfahrene analytisch nutzbar zu machen und nicht dem Vergessen zu überlassen, welches sich schon nach wenigen Tagen schleichend, nach Wochen rasant einstellt, stellt sich die Herausforderung, dieses in Sprache zu „übersetzen“, in geeignete Worte zu fassen. Diese „Übersetzung“ stellt den ersten, aber bedeutsamen Schritt der Bearbeitung und Abstraktion des Erfahrenen aus der Sicht der Forschenden dar. Gerade Beobachtungen, Beziehungen, räumliche, zeitliche oder hierarchische Zusammenhänge sperren sich gerne der direkten Übersetzung in Sprache. Alle Forschungsgruppen sollten sich frei und angeregt fühlen, in jedweder Dokumentation die für sie anschaulichste und nachvollziehbarste Darstellungsform zu wählen bzw. ihre Erklärungen um Ordnungsraster verschiedenster Art (kontrastierende Tabellen, Soziogramme, Netzwerke oder andere Schemata) zu ergänzen – dies betrifft die im Folgenden dargestellte Arbeit mit Protokollen wie Memoranden gleichermaßen. Unterschiedliche Verfah-

ren der Dokumentation eröffnen unterschiedliche Möglichkeiten der Analyse, was ebenso im Vorfeld bedacht werden sollte wie der Zeitaufwand, der beispielsweise mit dem Erstellen von Transkripten verbunden ist. Die Methode der Dokumentation sollte so ausführlich sein wie nötig, um die angestrebte Analyse durchzuführen, aber zugleich zielführend fokussiert, sodass ausreichende Ressourcen bestehen, die erstellten Dokumentationen intensiv zu bearbeiten.

3.5.1. Protokolle

Protokolle rekonstruieren Wahrnehmungen aus dem Feld und rütteln nicht nur die Erinnerung der Forscherin an eine Situation wach, sondern machen auch anderen Gruppenmitgliedern und Außenstehenden Reflektionen und Eindrücke nachvollziehbar, sodass es allen Forschenden im Team zu einem späteren Zeitpunkt möglich ist, das Datenmaterial zu diskutieren und zu analysieren. Wie Protokolle verfasst werden, sollte deshalb in der Gruppe besprochen werden. Protokolle einer gemeinsamen Felderfahrung können eine hervorragende Grundlage für die Auseinandersetzung im Team liefern, wenn eine Person ihre Wahrnehmungen und Überlegungen niederschreibt und die anderen gekennzeichnete Ergänzungen, Kommentare und abweichende Sichtweisen einfügen.

Das **Protokollieren von teilnehmenden Beobachtungen** stellt eine besonders große Herausforderung dar, da diese in der Regel erst im Nachhinein verschriftlicht werden können, um die Beobachtungssituation selbst nicht zu stören, aus der der Forschende als Mithandelnder immer wieder hinaustreten müsste, um Notizen zu machen. Girtler empfiehlt Forschenden daher a) Wartephasen oder Wege zur Notiz von Schlüsselworten zu nutzen b) anhand von Buchstabenverbindungen Gedächtnisstützen zu schaffen (z.B. A- Aufmerksamkeit auf mir, B- Bleistiftkauen, C- Computer-Diskussion) und c) das Protokoll recht bald, möglichst am Abend des selben Tages weitgehend fertig zu stellen. Girtler, der insgesamt strukturierende Vorgehensweisen eher meidet, empfiehlt zur Erstellung von Protokollen dennoch, einige grobe Grundregeln einzuhalten: Die wesentlichen Daten wie Zeitpunkt, Ort und beteiligte Personen sollte sich in allen Protokollen am gleichen Ort gut sichtbar finden. Das Einfügen von Anmerkungen wird durch einen breiten Rand erleichtert (Girtler 2001: 143). Werden Anmerkungen und Veränderungen mit dem Computer eingefügt, sollten sie als Kommentare oder durch Farben gekennzeichnet und neu

abgespeichert werden. Das Protokoll dient dem Ziel, die Situation in ihrer Gesamtheit als komplexe Einheit zu re-konstruieren. Um dies zu ermöglichen, empfiehlt Girtler die Oberfrage „**Wie handelt** das Mitglied [die Mitglieder, m. E.] der zu beobachtenden Gruppe, aufgrund welchen **Alltagswissens** wird gehandelt, wie sehen die **Interaktionen** zwischen den Mitgliedern aus“? (Girtler 2001: 132) anzusetzen. Um diese Bereiche genauer aufzuschlüsseln, sollte der Blick beim Verfassen des Protokolls gezielt auf folgende Fragen gerichtet werden:

- // Welche Teilnehmerinnen haben in welchen Rollen an der Situation teilgenommen (auch passiv Anwesende sind als Teilnehmerinnen zu berücksichtigen)?
- // Welche Strategien wendeten die Handelnden an, um in der beobachteten Situation ihre Ziele zu erreichen?
- // Welchen Einfluss hatten kontextualisierende Bedingungen (Lokalität...) auf die Struktur der sozialen Situation?
- // Welche Bedeutungen weisen sie durch ihr Handeln und ihre Worte bestimmten Elementen ihrer Alltagswirklichkeit zu?
- // Können das Handeln und die Bedeutung, die Sinnordnung, die es zum Ausdruck bringt, als typisch für den soziokulturellen Rahmen gelten, in den die Situation eingebettet ist? Im Zuge explorativer Forschung, wie sie im Rahmen einer Lehrveranstaltung erfolgt, ist Typenbildung nur in Ansätzen möglich und mit ausreichender Vorsicht und Bescheidenheit aufzustellen. Sie ist in aller Regeln nur nach langen Feldaufenthalten möglich.

3.5.2. Memos

„Memos“ sind eine wichtige **Gedächtnisstütze und Strukturierungshilfe** bei der theoretischen Reflexion des Materials. Corbin/Strauss und Lueger betonen den Wert von Memoranden zur Zusammenfassung der bisherigen Analyseergebnisse, die im Sinne von Zwischenberichten den Forschungsprozess transparent machen und darüber hinaus entscheidende Zwischenschritte auf dem Weg zur Generierung von Theorie-Bausteinen bilden. „Memos are not just about „ideas“. They are related to the formulation of theory and its revision during the research process“ (Corbin/Strauss 1990: 422). Solche Memos spiegeln den Fortschritt, Wendungen und Knackpunkte der Analyse wieder. Während die ersten Memos daher zwangsläufig noch „einfach gestrickt“ und bruchstückhaft sein werden, bilden gut

elaborierte späte Memos meist schon Versatzstücke der Gesamtanalyse, in denen ein zusammenhängender Themenabschnitt umfassend (aber vorläufig) ausgearbeitet ist (Lueger 2000: 86). Werden Memos oder andere Dokumentationen zur Reflexion in der Forschungsgruppe oder zur Darstellung von Zwischenergebnissen nach außen genutzt, so sollte die Darstellung auf folgende drei Aspekte Wert legen, um die herausgearbeiteten Sinnzusammenhänge nachvollziehbar kommunizieren zu können: „[...] die Gestalterschließung (worum es geht), die Kondensierung (Heraushebung der wichtigsten Argumente) und Detaillierung (hinreichende Präzision der Argumentation)“ (Lueger 2000: 85).

Lueger empfiehlt weiters mit „**Ideenmemoranden**“ zu arbeiten, um „querschießende“ Deutungsansätze oder spekulative Zusammenhänge festzuhalten, die sich zum Zeitpunkt noch nicht in die Analyse integrieren lassen, aber für einen späteren Analysezyklus oder zur Vertiefung von Gedankenblitzen zur Verfügung stehen sollten. Darüber hinaus können auch emotionale Eindrücke wie Betroffenheit, Enttäuschung oder Erstaunen der Forschenden über die Entwicklung des Forschungsprozesses und Ereignisse im Feld relevant sein für die Interpretation. Solche persönlichen oder im Team entstandenen Eindrücke lassen sich ebenfalls in Memo-Form festhalten.

3.5.3. Forschungsexposé

Das Forschungsexposé ist die wesentliche Orientierungshilfe für die Organisation des Forschungsprozesses und damit der Teamarbeit. Auf ein bis drei Seiten wird das Phänomen vorgestellt, das untersucht werden soll. Weiters erfolgt eine kurze Beschreibung der theoretischen Konzepte, die verwendet werden, ebenso wie der gewählten methodischen Zugänge. Schließlich wird in groben Zügen der Zeitplan vorgestellt, dem die Forschung folgen soll. Das Forschungsexposé dient in erster Linie dem Team, es ist aber auch eine Möglichkeit, externes Feedback sowohl von Expertinnen im Feld als auch Leiterinnen der Lehrveranstaltung einzuholen.

3.5.4. Aufnahmen und Transkripte

Grundsätzlich besteht die Möglichkeit, bei der Dokumentation von Situationen im Feld mit der Unterstützung von Tonband- oder Videoaufnahmen zu arbeiten. Es ist jedoch gut abzuwägen, ob dies aus ethischen Gründen vertretbar und für den methodischen und situativen Kontext stimmig ist. **Aufnahmen bedürfen in**

jedem Fall einer Zustimmung der Forschungsteilnehmerinnen! Damit wird das Aufnahmegerät zum Teil der Forschungssituation: Es kann verunsichernd und einschüchternd wirken oder zu einer schärferen Selbstzensur der Gesprächsteilnehmerinnen führen, aus dem Gefühl heraus „vor der Kamera“ nicht umgangssprachlich reden zu dürfen. Lueger weist darüber hinaus darauf hin, dass Tonbandaufnahmen leicht als neutrale Darstellungen von Situationen missverstanden werden, die sie nicht sind. Sie haben den Vorteil, direkt und detailliert Personen aus dem Feld in ihrer Sprache wiedergeben zu können.

Dennoch reduzieren sie die Situation auf die beschränkte Auffassung ihrer technischen Aufzeichnungsmöglichkeiten: Das Tonbandgerät bildet Sprache und (in verzerrter Form) Stimme ab, nicht hingegen Mimik und Gestik der Gesprächspartnerinnen noch den situativen Kontext ihres Gesprächs (vgl. Lueger, 2000: 116). Zur Dokumentation teilnehmender Beobachtungen sind Aufnahmen daher eher nicht empfehlenswert. Darüber hinaus sind sie laut Girtler oft störend, behindern die Teilnahme der Forschenden und die Eigendynamik der Situation. Hilfreich sieht er hingegen die Aufnahme von Gesprächen und Gruppendiskussionen; sie seien unproblematischer, da das Gerät in der Regel nach den ersten Minuten ausgeblendet werde (vgl. Girtler, 2001: 168).

Geht es um sensible oder persönliche Themen ist besonders genau zu überlegen, ob Aufnahmen a) vertretbar sind und in welcher Form sie weiterverwendet werden dürfen und b) ob ausreichendes Vertrauen besteht, um ein vertrauliches Gespräch mit Aufnahme zu führen ohne seine Qualität maßgeblich zu beeinträchtigen. Entscheidet sich ein Forschungsteam dazu, Aufnahmen im Feld anzufertigen, ist zu berücksichtigen, dass die Transkription und ihre Bearbeitung einen erheblichen Zeitaufwand bedeuten, den das Forschungsteam bewältigen muss. Gleichzeitig regt transkribieren Erinnerung und Reflexion des Erlebten an und ist keine verlorene Zeit.

Es können Textpassagen oder komplette Aufnahmen transkribiert und Transkripte unterschiedlicher Genauigkeit angefertigt werden. In jedem Fall ist der Gesprächsausschnitt im Transkript sinngemäß und vollständig, in verteilter Rolle abzubilden. Dies kann wortgetreu, d.h. in der Originalsprechweise, oder als „Übersetzung“ in Schriftsprache geschehen. Nebeninformationen wie „wir lachen“, „er stockt“, „mit leiser

Stimme“ o.ä. sollten nach einheitlichem Schema (z.B: in eckigen Klammern) eingefügt werden. Welche Form der Niederschrift gewählt wird, richtet sich nach der Methode und dem inhaltlichen Ziel der Auswertung: Wenn anhand von Textpassagen umfassende Interpretationen der Sinn- und Beziehungsstruktur einer Situation geplant werden oder die Redeweise der Aufgenommenen im Mittelpunkt steht, sind genaue Transkripte sinnvoll.

3.6. Interpretation

Die interpretative Sozialforschung geht davon aus, dass es keine Wirklichkeit ohne Interpretation gibt. Jede Darstellung und Beobachtung ist „**interpretationsimprägniert**“ (Lueger 2000: 11). Die Interpretation begleitet den gesamten Prozess der Feldforschung und dient der Ordnung, dem Tiefenverständnis und der Abstraktion der gesammelten Information. Ziel der Interpretation ist es, nicht nur die manifesten Erfahrungen, Handlungen und Aussagen von Personen zu verstehen; ihre Aufgabe liegt vielmehr darin, aufzudecken und herauszuarbeiten a) welche **latenten Inhalte** eine Information enthält sowie b) innerhalb welches **Entstehungskontextes** sie steht, innerhalb welcher Bedingungen sie verständlich wird.

Die Re-Konstruktion der verschiedenen Aspekte einer Situation oder Information ist komplex, aber wichtig. Denn der Forschungskontext lässt sich nicht wegdefinieren, weil das Erkenntnisprodukt durch diesen Kontext geformt wird. Um die Strukturen der Alltagswirklichkeit einer Gruppe adäquat zu interpretieren, müssen Ereignisse daher immer eingebettet in ihren Kontext untersucht werden.

Um herauszufinden, worin die relevanten Kontexte einer Situation bestehen, ist nach Froschauer/Lueger der Blick auf folgende Gesichtspunkte ratsam: a) die angewandte Forschungsmethode, b) zeitliche und räumliche Aspekte und c) den Sinnkontext.

Verschiedene **Forschungsmethoden schaffen Entstehungs- und Bedeutungskontexte** unterschiedlicher Art: Während in einem Gespräch Regeln und Grenzen sprachlicher Kommunikation wirksam werden, sind die Bedingungen einer Beobachtungssituation vor allem durch die Selektivität und Subjektivität unserer Wahrnehmung geprägt und dadurch, dass sich ein beobachteter Moment nur ausschnitthaft dokumentieren lässt. Raum und Zeit wirken auf vielfältigen Ebenen

auf die Forschung insgesamt und Situationen im Feld ein. In ihnen und durch ihre Einwirkung werden soziale Strukturen reproduziert und der äußere Rahmen der Forschung beschränkt.

Am Aspekt der Zeitlichkeit kann beispielhaft veranschaulicht werden, wie vielfältig Einfluss und Bedeutung des Kontextes dafür sind, wie wir eine Situation erleben und interpretieren: **Zeit** ist offensichtlich eine Komponente des sozialwissenschaftlichen Forschungskontextes. Da Strukturierungen sich ständig im Spannungsfeld von Stabilität und Wandel entwickeln, wird Zeitlichkeit zum zentralen Charakteristikum jedes sozialen Untersuchungsgegenstands. Gesellschaftliche Entwicklungen lassen sich nur durch Analysen über längere Zeiträume hinweg adäquat einordnen. Dies erfordert, den historischen Kontext zu re-konstruieren, der die Momentaufnahmen aus der Feldforschung einbettet. In einer Gesprächssituation kann Zeit zum Analysegegenstand werden, wenn auffällige Gesprächspausen entstehen, die Reihenfolge von Themen Verbindungen erkennen lässt oder wenn ein Gesprächspartner in seinen Aussagen eine der Forscherin unbekanntes Vergangenes konstruiert und diese sich als Schlüsselement seiner aktuellen Alltagsrealität zeigt. Wie Zeit erlebt wird, welche Rolle Pünktlichkeit, Zukunft und Vergangenes in unserer täglichen Wahrnehmung spielen, ist kulturell verschieden. Und auch Forschende interpretieren ihre Beobachtungen innerhalb ihres derzeitigen Sinnhorizonts, der begrenzt, was für sie denkbar und was noch oder wieder undenkbar ist (Lueger 2000: 149). Letztlich sieht sich die konkrete Forschung selbst in den gesellschaftlichen Prozess einer permanent entschwindenden Gegenwart eingebunden, wenn in Protokollen versucht wird, einen vergangenen Feldaufenthalt abzubilden oder der Analyseansatz von gestern durch die heutigen Ereignisse im Feld maßgeblich in Frage gestellt wird. Aber Zeit ist auch wichtig, wenn Forschende um die Aktualität ihrer Forschungen bemüht sind oder eine Deadline naht. Zeitlichkeit bildet damit einen wesentlichen Kontext der Notwendigkeit, wissenschaftliche Ergebnisse einem ständigen Prozess kritischer Reflexion und Rekonstruktion zu unterziehen.

Lueger betont darüber hinaus die Bedeutung einer genaueren Betrachtung des **Sinnkontextes**: Um die sozial relevanten Aspekte von Handlungen und Aussagen analysieren zu können, muss versucht werden, zwischen dem individuellen Handlungssinn und der sozial verankerten Bedeutung einer Handlung möglichst genau zu differenzieren. Um eine stabile Veror-

tung einer Situation in ihrem Kontext zu schaffen, sind auch Zusammenhänge zu berücksichtigen, die nicht auf der „mikroskopischen“ Ebene direkt in die Situation einwirken, also „makroskopische“ Bedingungen, wie die ökonomische Situation der sozialen Gruppe, gesamtgesellschaftliche Veränderungen und Wert-traditionen. Diese beiden Ebenen können anhand der Begriffe des Kontextwissens und des Strukturwissens getrennt werden: „Interpretieren heißt, sowohl den Kontext als auch die Struktur zu kennen. **Kontextwissen** liefert das notwendige Wissen für das konkrete Milieu, die konkrete Situation vor Ort, die zu deuten ist. **Strukturwissen** wiederum liefert das Wissen, das den konkreten Kontext in den größeren Zusammenhang einbettet, nämlich in die gesellschaftliche Totalität“ (Novy 2002: 10).

Eine wichtige Aufgabe der Analyse und Interpretation besteht dann darin, den Kontext als Ganzes zu re-konstruieren und zu visibilisieren, sodass die Einordnung der zu interpretierenden Situation in dieses Ganze stattfinden kann. Letztliches Ziel ist die **Integration des Kontextes in die Gesamtanalyse**: „ [...] [Contextual conditions] must not simply be listed as background material but directly linked to the phenomena through their *effect on action/interaction*, and through these latter to *consequences*. [...] [Otherwise any grounded theory publication] fails to explicate their specific connections to the phenomenon under investigation, falls short in its empirical grounding.“ [eigene Hervorhebung] (Corbin/Strauss 1990: 426).

Für das Verstehen sozialer Phänomene ist die Kritik an herkömmlichen Erklärungen wichtig. Daher geht es im Zuge interpretativer Sozialforschung wesentlich darum, **Alltagswissen in systematischer Weise zu dekonstruieren**. Dazu ist ein hohes Maß an Reflexion erforderlich, der das Forschungsteam daher über den gesamten Prozess hinweg ausreichenden Raum geben sollte. Das impliziert einerseits Reflexionszeiten einzuplanen, andererseits auf Störungen einzugehen. Solche Störungen, die sich durch die Bedingungen im Feld, Unstimmigkeiten in der Analyse oder aus verschiedenen Sichtweisen im Team ergeben, nicht zu ignorieren, sondern als Anlass zur Reflexion aufzugreifen. Denn Störungen bringen den Prozess wissenschaftlicher Rekonstruktion der Strukturierungen des Feldes ins Stocken und machen darauf aufmerksam, dass die Ausrichtungen der Forschung anzupassen oder alternative Interpretationsmuster zu berücksichtigen sind. Sie sind wertvoll, da sie die voreilige Anwendung leicht ver-

fügbaren Schemata und eingefahrenen Alltagswissens des Feldes ins Wanken bringen und Anstöße zu einer **kreativen Generierung von Interpretationswissen** geben. Störungen können auch im Feld entstehen oder von den Forschenden provoziert werden, beispielsweise über Akteurinnen des Feldes, von denen bekannt ist, dass sie der Lebensweise in ihrem Umfeld besonders kritisch gegenüberstehen. Die bewusste Konfrontation mit kritischen Stimmen ist insbesondere im Kontext von Forschungen hilfreich, die auf Anregungen einer Institution stattfinden, sei dies ein Unternehmen, eine Schule oder ein Verein (Girtler 2001: 106).

3.6.1. Interpretation systematisieren

Ziel der Interpretation ist es, die Information aus dem Feld umfassend und genau zu betrachten, um zu einem tieferen Verständnis dieser Information zu gelangen, die Strukturen einer Alltagswirklichkeit oder soziale Probleme deutlicher werden lässt. In den Sozialwissenschaften wurden zahlreiche unterschiedliche Methoden entwickelt, um diesen Prozess der Analyse und Interpretation zu systematisieren.

Im Folgenden werden die grundsätzlichen Anforderungen in der Herangehensweise an das Informationsmaterial skizziert. Anschließend werden einige ausgewählte Verfahrensschritte durchgespielt, die besonders hilfreich sind für schwerpunktmäßig explorative Forschungsprojekte, wie sie innerhalb der Lehrveranstaltung stattfinden sollen. Um klare Ergebnisse zu erhalten, muss eine Analyse a) **reduzierend arbeiten, d.h. zentrale Aspekte herauskristallisieren**, Schlüsselthemen priorisieren und ihre Bedeutung mit besonderer Aufmerksamkeit behandeln. Dies setzt voraus, dass Information zusammengefasst und hierarchisiert wird, um solche zentralen Themen sichtbar werden zu lassen. Das gesamte Material wird hierzu in den Blick genommen und thematisch neu geordnet. Deutet sich beispielsweise an, dass die Sorge um eine Arbeitsstelle eine Gruppe jugentlicher Migrantinnen sehr beschäftigt, werden alle Aussagen, die sie zu dem Thema treffen, zusammengestellt und analysiert. Angrenzende Themen oder solche für die eine Beziehung zum zentralen Thema vermutet wird (z.B. Benachteiligung in Familie und Freundeskreis durch Arbeitslosigkeit, Zukunftsängste, Berufswunsch Selbstständigkeit) wer-

den ebenfalls zusammengestellt und in Beziehung zum zentralen Thema gesetzt.

Während die Inhaltsanalyse nach Mayring dieses Verfahren an den Anfang des Bearbeitungsprozesses stellt, wird es von der grounded theory erst in einem späteren Stadium angesetzt.

Lueger/Froschauer stellen unter der Bezeichnung **The-menanalyse** eine Analyseform zur Zusammenschau der Gesamtheit aller Materialien vor, die auch Beobachtungsprotokolle und Memos etc. einbeziehen kann. Auf ihre Verfahrensweise werden wir später zurückkommen.

Sozialwissenschaftliche Analysen beinhalten andererseits b) **expandierende bzw. explizierende Verfahren** (Begriffe nach Mayring 2007: 473; Böhm 2007: 478), die eine kleine Menge „Originaltext“ (i.d.R. Transkriptauszüge) vertiefen. Strukturen, Kontexte und Sinnzusammenhänge hinter den Aussagen werden in solchen Verfahren genau re-konstruiert und erklärt. Damit wird dem Protokolltext ein ausführlicher „Interpretationstext“ hinzugefügt. Auch eine expandierende Herangehensweise zielt darauf ab, Schlüsselthemen und Schlüsselbegriffe, die in der Sprache des Feldes formuliert werden, aufzuspüren und zu benennen. Explizierende Verfahren setzen generell eine genauere Dokumentation von Situationen voraus als zusammenfassende Verfahren. So arbeitet die **Feinanalyse** nach Froschauer/Lueger nur mit Zitaten aus Transkripten, die die Ausdrucksweise der Akteurinnen, Betonungen und Zwischenlaute wortgetreu abbilden. Die Tiefenstrukturen des Gesprächs werden minutiös re-konstruiert, weshalb die Methode ein hohes Potential zur Dekonstruktion von vordergründigen Sinnzusammenhängen birgt.

Derartige Feinheiten können nur anhand genauer Transkriptausschnitte aufgedeckt werden, nicht jedoch auf der Grundlage von Beobachtungsprotokollen. Explizierende Verfahren stehen nicht im Mittelpunkt des Forschungsprojektes der Lehrveranstaltung, was bereits durch seine explorative Ausrichtung nahegelegt wird. Dennoch ist der Grundgedanke des Ansatzes auch in unserem Interpretationskontext nützlich und sollte in abgewandelter Form als Ergänzung zu reduzierenden Verfahren berücksichtigt werden:

Forschungsteams sollten einige kleine, interessant erscheinende Ausschnitte des entstandenen Materials

(bspw. eine kurze Sequenz einer Beobachtungssituation, die gemeinsam erlebt und dokumentiert wurde) recht bald detaillierter untersuchen. Löste bspw. eine Situation oder Frage heftige Diskussionen aus, bietet es sich an zu fragen:

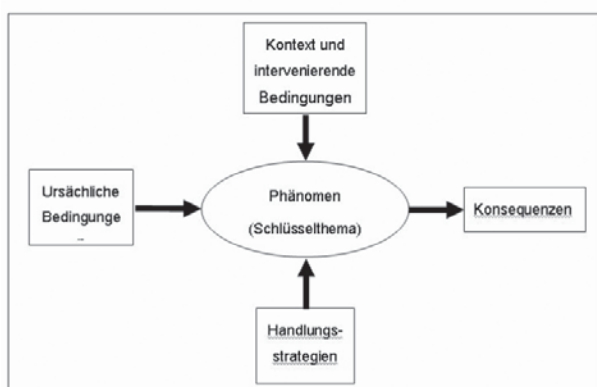
Was war genau der Auslöser der Diskussion – das Thema, die Wortwahl/Gestik oder der Zeitpunkt? Welche Interaktionsmuster und Argumentationsstrukturen wurden in den ersten Wortwechseln von wem angewandt und warum? Wurden Hierarchien oder Parteinahme räumlich sichtbar und spiegelte sich dies im Gesprächsverlauf? Welche Rolle nahmen die Forschenden in dieser kurzen Sequenz ein und zu welchen Reaktionen führte dies? Solche Fragen, die sich zunächst nur an eine konkrete Situation richten lassen, bieten wichtige Grundlagen für ein genaueres Verständnis einer Gesamtsituation und letztlich der weiterreichenden sozialen Strukturen im Feld. Sie helfen dabei, sich von der Oberfläche des Erlebten zu lösen, das Offensichtliche zu dekonstruieren; sie stärken den Tiefenblick der Forschenden und verhindern vorschnelle Schlüsse.

Die Interpretation zielt darauf ab, einen abstrakteren und klareren Blick auf Eigenheiten und Zusammenhänge im Feld zu gewinnen: Zentrale Aspekte einer Alltagswirklichkeit zu identifizieren, ihre (gleiche oder widersprüchliche) Wiederkehr in verschiedenen Kontexten aufzuspüren und daraus Schlussfolgerungen über Bedeutungszusammenhänge und Sinnstrukturen abzuleiten. Diese Schlussfolgerungen gilt es zu ordnen und zu verknüpfen, sodass schlüssige Aussagen über Zusammenhänge auf einer theoretischen Ebene formuliert werden können. So geht es zunächst darum, **Schlüsselthemen und -wörter** in Protokollen u.ä. aufzuspüren, die Anhaltspunkte dafür liefern, was besonders wichtig ist. Das Material wird nach Schlüsselbegriffen durchforstet, zerlegt und neu geordnet: Finden sich im anfänglichen Protokoll bspw. zahlreiche Aussagen über die Bedeutung der Eltern, Geschwister und Onkel für einen Jugendlichen werden diese Aussagen unter dem Themenblock „Bedeutung der Familie“ zusammengestellt. Gemeinsamkeiten aber auch Widersprüche zwischen Aussagen werden so übersichtlich aufgeführt und unter Berücksichtigung der jeweiligen Gesprächssituation gedeutet.

Die aufgespürten Schlüsselthemen werden in einem nächsten Schritt allgemein, aber präzise beschrieben: Was macht das Thema „Familie“ aus? Welche Bedeutung besitzt es für die Person und für den Beobach-

tungsschwerpunkt der Forschungsteams? Wie wird es bewertet? Und in welchem Verhältnis steht es zur Theorie über Integration und Kultur? Ziel des nächsten Schrittes ist es, Begriffe und Formulierungen zu finden, die das Schlüsselthema und seine Bedeutung theoretisch beschreiben und die Zusammenhänge zwischen verschiedenen Schlüsselthemen transparent machen. Hierzu muss es zunächst eingebettet betrachtet werden, sodass es als Teil seines Kontextes verständlich wird:

Grafik 2: Adaptiertes Codierparadigma für sozialwissenschaftliche Fragestellungen, basierend auf Böhm (2003: 479).



In einer gebündelten Kurzbeschreibung wird die Bedeutungssensenz des Themas griffig gefasst. Die auf diesem Wege generierten ersten Grundannahmen spiegeln sich in der Feldforschung in Form fokussierter Beobachtungsschwerpunkte und erster Fragestellungen zurück. Dieser Analyseschritt sollte für alle Themen durchgespielt werden, die im Kontext der Forschung besonders bedeutsam erscheinen. Abschließend ist zu klären, in welcher Beziehung die gewählten Schlüsselthemen und Grundannahmen zueinander stehen. Möglicherweise ergeben sich enge Verwebungen oder ein Thema lässt sich als zentraler Bereich identifizieren, dem andere Themen zu- und untergeordnet werden können.

Diese Zusammenschau von Schlüsselthemen in ihre Interrelation untereinander und eingebettet in ihren jeweiligen und gemeinsamen Kontext bietet die Grundlage für eine fundierte theoretische Betrachtung, die Formulierung theoretischer Zusammenhänge und erste Schlussfolgerungen im Bezug auf eine zentrale Fragestellung. Da dieser Weg der Interpretation seinen Ausgang im empirischen Material nimmt, ermöglicht er es, neue theoretische Erklärungen zu konstruieren, ohne dabei die bestehende Theorielandschaft zu ignorieren – eine grounded theory zu schaffen.

Die generierten Theorien (oder Teilaspekte von Theorien) müssen sich nachvollziehbar begründet aus dem Material herleiten lassen, um sowohl a) im Sinne einer intersubjektiven Überprüfbarkeit durch andere Forschende erschlossen werden zu können und sich b) auf die Praxis anwenden zu lassen – worin die wesentliche Überprüfung der Theorie im Sinne eines transdisziplinären Wissenschaftsverständnisses besteht.

3.6.2. Reduktionsorientiertes Codierverfahren

Froschauer/Lueger stellen zur Analyse qualitativer Interviews u. a. ein Verfahren vor, welches auch in Forschungen mit schwerpunktmäßig explorativem Charakter anwendbar ist und den methodischen Möglichkeiten der Studierenden entspricht.

Das Verfahren aus dem Bereich der bereits erwähnten Themenanalyse zielt nicht auf eine Betrachtung in die Tiefe, sondern darauf eine Gesamtsicht auf das Material zu gewinnen, aus der Themenschwerpunkte oder Textstellen für eine genauere Analyse hervorgehen. Es lässt sich auf Protokolle und Memos ebenso anwenden wie auf Transkripte und andere Dokumente. Im Folgenden wird dieses Verfahren schrittweise dargestellt.

Verfahrensschritte des reduktionsorientierten Codierverfahrens (angelehnt an Froschauer/Lueger 2003: 163 ff.)

Verfahrensschritt	Beschreibung	Leitgedanken / Fragen
Themencodierung/ Formulierung von Themenkategorien	Codierung von Textpassagen* nach den enthaltenen zentralen Aussagen (Themenkategorien) Hierzu empfiehlt es sich, die Texte in Themenblöcke zu zerlegen bzw. neu zu ordnen, indem Wiederholungen eines Themenbereichs an anderer Stelle dem jeweiligen Themenblock zugeordnet werden.	Mit welchen Begriffen lassen sich einzelne Textpassagen bezeichnen?
Subkategorienbildung	Themenkategorien werden in Subkategorien und weitere untergeordnete Kategorien untergliedert, sodass hierarchische Netzwerke entstehen, die u. U. auf latente Sinnstrukturen verweisen.	Welche zentralen Begriffe oder Komponenten charakterisieren ein Thema? Welche Eigenschaften oder Bewertungen tauchen im Kontext dieser Begriffe auf?
Strukturierung der Themenkategorien	Themenkategorien werden nach ihrer relativen Bedeutung im Text bzw. für die Forschungsfrage miteinander verbunden und Zentralkategorien bestimmt.	Welche Themen sind im Textzusammenhang besonders zentral? Welche Themen sind für die bearbeitete Forschungsfrage besonders wichtig? (Zentralkategorien) Wie hängen die Themenkategorien zusammen (Vernetzung)?
Hierarchisierung	Verknüpfung von Themenkategorien mit Subkategorien (Begriffen, Merkmalen etc. von Themen) zu einem hierarchischen System.	Wie lässt sich der Text zusammenfassend als hierarchisches Netzwerk von Kategorien darstellen?
Interpretation des Kategoriensystems	Aus dem hierarchischen Kategoriensystem werden Thesen zur Forschungsfrage abgeleitet, wobei die Textpassagen einer eingehenden Interpretation unterzogen werden können.	Wie lässt sich – auf der Basis des entwickelten Kategoriensystems und der Textinterpretationen – eine theoretische Konzeption des Textes in Hinblick auf die Forschungsfrage entwickeln?
Vergleichende Analyse	Verschiedene Texte werden mit dem Ziel der Theoriebildung nach vielfältigen Gesichtspunkten verglichen.	Wo sind strukturelle und/oder thematische Ähnlichkeiten, wo Unterschiede? Welche Schlüsselkategorien erweisen sich über mehrere Textstellen hinweg als bedeutsam? Wo lassen sich über mehrere Texte hinweg die gleichen Substrukturen und Vernetzungen finden? Welche konkreten Inhalte von Kategorien lassen sich über verschiedene Texte hinweg zusammenfügen?

*Passagen eines Gesprächs- oder Beobachtungsprotokolls oder eines Transkripts

3.7. Darstellung der Ergebnisse

Es liegt im Aufgabenbereich der Forschung, Kontexte zu schaffen, in denen eine Rezeption der Forschungsergebnisse durch die vor Ort Agierenden und darüber hinaus ermöglicht wird. Innerhalb solcher Kontexte kann eine Rückversicherung über die Ergebnisse des Forschungsprozesses durch Feedback erreicht werden. Weiters können mögliche Implikationen und Konsequenzen der Ergebnisse diskutiert werden. Welche Wege und Darstellungsformen gewählt werden, richtet sich nach dem Kontext der Publikation, insbesondere nach dem antizipierten Informationsbedürfnis und den Aufnahmekanälen des Publikums.

3.7.1. Seminararbeiten

Ziel der Ergebnisdarstellung gegenüber anderen Wissenschaftlerinnen ist es, die Forschungsergebnisse vor dem Hintergrund der Herangehensweise und der Entwicklung des Forschungsprozesses nachvollziehbar zu machen. Um diesem Anspruch nachkommen zu können, ist die Dokumentation des Prozesses und das Explizieren von Vorannahmen und Zwischenergebnissen unverzichtbar, denn den Kern der Wissenschaftlichkeit bildet die **intersubjektive Überprüfbarkeit**. Seminararbeiten sind der wissenschaftliche Teil der Ergebnisdarstellung, der in diesem Skriptum dargestellten Forschungsprojekte. In ihnen ist der gesamte Forschungsprozess zu dokumentieren. Im Mittelpunkt steht die fokussierte Darstellung der Ergebnisse, eingebettet in eine kurze Präsentation der eingesetzten Methoden und der verwendeten Theorien, Konzepte und Kategorien. Auf diesen Hauptteil, der 25 Seiten nicht überschreiten sollte, folgt ein Anhang, in dem umfangreich die sonstigen Forschungsschritte dokumentiert werden, angefangen von Protokollen, über Memos, Transkripte, Statistiken usw.

3.7.2. Feedback an die Mit-Forschenden

Mit den Mit-Forschenden werden die erarbeiteten vorläufigen Thesen noch am Ende der Phase 3 (zyklische Hauptforschungsphase) diskutiert. Dies gibt ein **Feedback** und ermöglicht, allfällige Rückmeldungen in die Endfassung der Seminararbeit einzuarbeiten. Weiters wird vom Paulo Freire Zentrum nach Ende der Lehrveranstaltung ein **Abschlussworkshop** angeboten und Interessierten die Seminararbeit zur Verfügung gestellt.

3.7.3. Publikation für eine interessierte Öffentlichkeit

Im Sinne eines Forschungszugangs, der zu einem breiten gesellschaftlichen Dialog beitragen will, besteht die abschließende Herausforderung an das Forschungsteam darin, ihre Reflexionen in eine „Alltagsprache“ zu übersetzen, die die Ergebnisse dem öffentlichen Diskurs zugänglich werden lässt. Die **Publikation auf der Website des Paulo Freire Zentrums** ist eine der Möglichkeiten, Forschungsergebnisse zu veröffentlichen. Auf ihr wird Wissen, das gemeinsam mit sozialen Akteurinnen vor Ort im Rahmen von Forschungsarbeiten erarbeitet wurde, öffentlich zugänglich gemacht. Dies soll die Diskussion um soziale Innovationen fördern und die Kreativität für neue Formen von Handeln, Forschen und Lernen anstacheln. Im Jahre 2008 und 2009 wurde diese Initiative von der Magistratsabteilung 7 der Stadt Wien (MA7) gefördert.

4. Methodologie transdisziplinären Forschens

Dieses Kapitel rundet die Überlegungen zu Entwicklungsforschung und Feldforschung ab. Die bisherigen Ausführungen haben eine Ausrichtung des Forschens angezeigt, die sich von herkömmlichen Herangehensweisen unterscheidet. Die beiden wesentlichen Abgrenzungen sind die Betonung der interdisziplinären Zusammenarbeit, wie es für komplexe Entwicklungsprobleme notwendig ist, und das Bemühen, die tiefsitzende Hierarchie zwischen Wissenden und Unwissenden zu überbrücken. Letztere drückt sich in den Sozialwissenschaften in Methoden aus, die zwischen den Subjekten der Forschung, den Forschenden, und den Objekten, die beforscht werden, unterscheiden, als handle es sich um eine selbstverständliche Über- und Unterordnung. Kapitel 2 hat Methoden der interpretativen Sozialforschung vorgestellt, die bemüht sind, diese Hierarchie aufzuweichen. Die vorgestellten Ansätze, die sich stark an den Überlegungen von Girtler, Lueger und Bourdieu anlehnen, versuchen, die Kernthese Paulo Freires, des brasilianischen Befreiungspädagogen, umzusetzen: Es gibt niemanden, der nichts weiß, und niemanden, der alles weiß. Daher lernen in einem echten Dialog alle voneinander. Transdisziplinäres Forschen, wie es nun in diesem Kapitel vorgestellt wird, versucht, die Wissensproduktion so zu organisieren, dass ein **echter Dialog über die Mauern der Universität hinaus** möglich wird. Transdisziplinarität als eine Form der Organisation von Wissen ermutigt zum ganzheitlichen Denken. In diesem Sinne ist sie dem Kernanliegen der Entwicklungsforschung verwandt, der es ebenfalls um integrierte Analysen gesellschaftlicher Dynamiken und deren Wechselwirkungen geht.

4.1. Wissenschaft in gesellschaftlicher Verantwortung

Die Bedeutung der **normativen Dimension** für den wissenschaftlichen Bereich wird häufig unterschätzt. Bei der Festsetzung von Forschungszielen bedarf es normativer Grundsatzentscheidungen, angefangen bei der Formulierung der Forschungsfrage. Die Beantwortung der Frage, was denn eine nähere Untersuchung wert sei, ist Ergebnis einer Bewertung. Noch bedeutsamer ist dies für anwendungsnahe Forschung, die sich dem Ziel verschreibt, gesellschaftlich relevante Ergebnisse zu produzieren. Zweckrationalität betrachtet nur den Prozess, der effektiv und effizient sein soll, nicht aber die Ziele, die angestrebt werden. Wissenschaftliche Forschung umfasst aber auch die Diskussion um

vernünftige Ziele. Wie gefährlich die Gleichsetzung der Prozess- und der Ziel-Dimension sein kann, beschreiben Theodor Adorno und Max Horkheimer in ihrem Buch „Dialektik der Aufklärung“: In der Absolutsetzung der Rationalität ist ein destruktives Element angelegt, denn reine, zweck- und wertfreie Rationalität dient nur zu leicht dem eigenen Machtwillen oder dem Willen der Herrschenden (Horkheimer/Adorno 2003). Es ist kein Zufall, dass diese Abhandlung 1944 verfasst wurde, denn gerade im Nationalsozialismus wurde die **Dialektik der Aufklärung**, die auf die Perversion der Zweckrationalität hinweist, auf die Spitze getrieben. Der Faschismus verwendete moderne und rationale Elemente und Organisationsformen, um mit dem Holocaust eine der barbarischsten Taten der Menschheit zu verwirklichen. Der Widerspruch, mit rationalen Mitteln irrationale und menschenverachtende Zwecke zu verfolgen, beschränkt sich nicht auf den Faschismus, sondern ist ein gesellschaftliches Grundproblem, das immer dann auftritt, wenn Rationalität und Ethik getrennt werden. Der Gefahr einseitig zweckrationalen Denkens kann nur entkommen werden, indem versucht wird, Vernunft und Ethik wieder zusammenzubringen. Dies nicht nur im Denken, sondern praktisch umzusetzen, wäre die Aufhebung der Dialektik der Aufklärung: Wissenschaft beteiligt sich daran, dass die Gesellschaft vernünftige Ziele anstrebt und verwirklicht. In demokratischen Gemeinwesen muss über Werte und Ziele offen diskutiert werden. Für die Wissenschaft beinhaltet das eine neue Rolle: sich in aller Bescheidenheit als eine Akteurin unter mehreren am gesellschaftlichen Dialog zu beteiligen. Ihr Beitrag besteht darin, die eigene Gesellschaft, in unserem Fall die eigene Stadt, besser zu verstehen. Die Wissenschaft braucht demnach keine Wahrheiten zu liefern. Ihre Autorität ergäbe sich aus der Kraft ihrer Argumente und nicht ihrer Stellung in der Gesellschaft und im Bildungssystem. Mit dieser neu gewonnenen Bescheidenheit könnte die Sozialwissenschaft, transdisziplinär organisiert, einen Beitrag zur Schaffung einer Lernkultur in Organisationen, Schulen und der Gesellschaft leisten und Lernpotentiale von Menschen fördern.

Schon unter den Aufklärern des 18. Jahrhunderts gab es die **Enzyklopädisten**, die eine zentrale Aufgabe der Intellektuellen in der Verbreitung von Wissen sahen. Doch diese volksbildnerische Tradition fand kaum Eingang in die Universitäten des 20. Jahrhunderts. Akademikerinnen verstanden sich meist als Expertin-

nen, deren Wissen die Gesellschaft anzuwenden habe. Offene und öffentliche Diskussionen über Sinn und Unsinn dieses Wissens gab es kaum. Gerade solche tragen aber dazu bei, dass Entscheidungen, die alle angehen, breiter diskutiert und vernünftiger getroffen werden als in abgeschotteten Räumen von Bürokratinnen oder Managerinnen. Wenn **Wissen für alle zugänglich ist und breit diskutiert** wird, kommen Sichtweisen an die Öffentlichkeit, die von vorherrschenden Interpretationen in den Medien und anderen Interessengruppen abweichen. Im Rahmen des Forschungsseminars sind die Ränder der Stadt die Orte des Forschens. Die **Arbeits- und Lebensbedingungen benachteiligter Menschen und ausgegrenzter Gruppen** sind der Untersuchungsgegenstand, den es gemeinsam mit den Betroffenen zu verstehen gilt. Der Erkenntnisgewinn über ungerechte Strukturen soll einen Beitrag zur Aufklärung, zu gemeinsamen Lernprozessen leisten, um Naivität und Borniertheit zu überwinden.

4.2. Transdisziplinärer Forschungsprozess

Die vorgestellten Methoden der interpretativen Sozialforschung erfordern eine respektvolle Beziehung zwischen den Forschenden und den vor Ort lebenden Menschen, die als Mit-Forschende betrachtet werden. Damit sind sie mit transdisziplinärem Forschen vereinbar, dessen Kern im Dialog von Forscherinnen und Menschen vor Ort besteht, welche im Folgenden als **Alltags-Expertinnen** bezeichnet werden. Die verbleibenden Seiten dieses Readers widmen sich der Frage, auf welche Art und Weise Wissenschaftlerinnen und Alltags-Expertinnen in einem transdisziplinären Prozess zusammenarbeiten mit dem Ziel gemeinsamen Forschens um bedeutsame Aspekte der Welt zu verstehen.

4.2.1. Interpretative Sozialforschung und Transdisziplinarität

Es ist nicht einfach, die Grenze zwischen transdisziplinärer Forschung und normaler empirischer Sozialforschung zu ziehen. Der **Unterschied zwischen Praxispartnerinnen und Wissenschaftlerinnen** ist aber, wie man so schön sagt, „a difference that makes a difference“ den es konstruktiv und erkenntniserweiternd zu nützen gilt. Wie können Wissenschaftlerinnen und Alltags-Expertinnen gleichberechtigt zusammenarbeiten – und somit die hierarchisierte Rollenverteilung der traditionellen empirischen Sozialforschung durchbrechen – und trotzdem ihre Eigenheiten, ihre Unterschiedlichkeiten ausreichend berücksichtigt sehen? Welche gemeinsamen Methoden findet man? Sind es die Wissenschaftlerinnen, die sich Fragen überlegen, die sie an die Praxispartnerinnen stellen wollen, um sie dann in weiterer Folge zu diskutieren, weil die Wissenschaft noch keine ausreichenden Antworten darauf findet? Sind es vielleicht umgekehrt die Praxispartnerinnen, die sich Fragen überlegen, die dann in Zusammenarbeit mit den Wissenschaftlerinnen diskutiert werden und auf die man versucht Antworten zu finden? Überlegen sich alle gemeinsam Fragen, die sowohl für die Wissenschaft als auch für die Praxis relevant wären? Wie weit arbeiten die Wissenschaftlerinnen disziplinär in ihrem Bereich und wie weit begibt man sich in neues Terrain? Inwieweit findet man neue Methoden der Zusammenarbeit bzw. des Erkenntnisgewinns? Das sind alles wichtige Fragen, die nur von Fall zu Fall beantwortet werden können, denn es lässt sich nicht eindeutig festmachen: „An diesem Punkt, das hier ist transdisziplinäres Arbeiten und sonst nichts“. Transdisziplinäres Forschen bewegt sich auf einem Kontinuum: Es gibt mehr und weniger Einbezug der Praxispartnerinnen, mehr und weniger gemeinsames, gleichberechtigtes Zusammenarbeiten. Eines ist jedenfalls klar: Praxispartnerinnen sind keine reinen Datenlieferantinnen. Ansonsten würde es sich einzig um eine Form empirischer Sozialforschung handeln, die die Subjekt-Objekt-Beziehung im Forschungsprozess nicht problematisiert. Praxispartnerinnen als anerkannte Alltags-Expertinnen sind mehr, sie sind aktiver, haben eine gestaltende Rolle im Forschungsprozess (Büttner/Schophaus 2004: 21; Büttner et al. 2004a: 171). Wie genau diese Rolle aussehen kann, wie groß die Überschneidungen sind, wie viel eigenen Raum die Wissenschaft, sei es disziplinär oder interdisziplinär, braucht, ist in jedem Projekt neu zu verhandeln.

4.2.2. Definition

Transdisziplinarität ist ein schlecht fassbarer Begriff, denn es gibt viele verschiedene Definitionen. Wenn es aber darum geht, die Definition anzuwenden und zu versuchen zu entscheiden „Was ist ein transdisziplinäres Projekt? Ist dieses konkrete Projekt ein transdisziplinäres Projekt?“ dann sind sie alle wenig hilfreich. Sie sind nicht bestimmt genug, um solche Entscheidungen treffen zu können. Unsere Definition von Transdisziplinarität umfasst drei Kriterien (vgl. Scholz/Marks 2001: 237; Karl-Trummer et al. 2007: 5):

- // Ist es interdisziplinär – arbeiten verschiedene Disziplinen zusammen?
- // Ist es problemorientiert?
- // Werden Praxispartnerinnen gleichberechtigt miteinbezogen?

Transdisziplinär bedeutet erstens **interdisziplinär**, das heißt, Zusammenarbeit verschiedener Disziplinen, ein schon länger propagierter Schritt in Richtung integrierter und ganzheitlicher Forschung. Im unverbindlichen Reden ist Interdisziplinarität heute weitgehend akzeptiert, auf die Organisation der Wissenschaft hat dies wenig Auswirkungen. Wenn Interdisziplinarität ernst genommen wird, dann muss dies zu einer nicht an Disziplinen orientierten Organisation der Universität führen, Zusammenarbeit und Integration wären universitäre Leitprinzipien (vgl. Mittelstraß 2005). Tatsächlich gilt als Spitzenforschung aber nach wie vor, vor allem in den Sozialwissenschaften, weiterhin, was in einer Disziplin zum Besten gehört.

Zweitens geht es um **problemorientiertes Arbeiten** und um ein Forschen, das sich mit relevanten Fragen beschäftigt. Forschen soll dazu beitragen, wichtige gesellschaftliche Phänomene zu verstehen. Transdisziplinäre Forschung sucht sich relevante Themen aus und beschäftigt sich mit wichtigen Problemen (Karl-Trummer et al. 2007: 5). Doch geht der Veränderungswunsch nicht bis zur **Aktionsforschung**. Letztere sucht Formen gemeinsamen Handelns, mit denen die Ergebnisse der Forschung gleich direkt umgesetzt werden können. Im Zentrum der Transdisziplinarität steht der bescheidene Anspruch, durch das Zusammenfügen von Wissenschaftswissen und Praxiswissen **Phänomene „bloß“ besser verstehen** zu können.

Drittens geht es um die **Erweiterung der Wissensgrenzen über den wissenschaftlichen Bereich**

hinaus, indem nichtwissenschaftliche Akteurinnen in den Forschungsprozess einbezogen werden. Dies ist der kritischste Aspekt transdisziplinären Forschens. Es ist nämlich in der einschlägigen Literatur unklar, in welcher Form die Praxispartnerinnen in den Forschungsprozess integriert sein sollten. Sind sie Forscherinnen, genauso wie die Wissenschaftlerinnen? Oder haben sie eine eigene Rolle, eine eigene Funktion? Und wie könnte diese in einem gleichberechtigten Forschungsprozess aussehen? Es ist nicht sinnvoll, Praxispartnerinnen als Wissenschaftlerinnen im engen Sinne einzusetzen, ihre Kernkompetenzen liegen schließlich in einem spezifischen, in Erfahrungen erworbenen Wissen. Dieses soll nutzbar gemacht werden, um das begrenzte wissenschaftliche Wissen zu erweitern. Transdisziplinäres Forschen strebt eine **gleichberechtigte Zusammenarbeit** an, wobei dies immer mit gewissen Einschränkungen zu begreifen ist, weil Gleichberechtigung strukturell bedingt schwierig ist, wenn es sich um die Mitarbeit von Praxispartnerinnen in einem Forschungsprojekt handelt. Die Wortwahl allein zeigt schon, dass die Hauptakteurinnen in der Regel die Wissenschaftlerinnen sind und diese die Praxispartnerinnen freiwillig in ein bestimmtes Projekt, einen von ihnen definierten Prozess, hereinholen. Das heißt, es ist immer ein **Hineinholen der Praxis in die Wissenschaft** und weniger ein Hineinholen der Wissenschaft in die Praxis (Karl-Trummer et al. 2007: 6f).

Es soll an dieser Stelle aber auch darauf verwiesen werden, dass die hier vertretene Definition im wissenschaftsinternen Diskurs keineswegs unumstritten ist – manche Autoren fassen Transdisziplinarität schlicht als besser integriertes interdisziplinäres Arbeiten auf, der Dialog mit nicht-wissenschaftlichen Akteurinnen ist in diesen Entwürfen nicht explizit vorgesehen (vgl. Mittelstraß 2001)⁵. In diesem eng gefassten Verständnis

⁵ While scientific co-operation means in general a readiness to co-operation in research, and thus interdisciplinarity in this sense means a concrete co-operation for some definite period, transdisciplinarity means that such co-operation results in a lasting and systematic order that alters the disciplinary order itself. [...] Put otherwise: transdisciplinarity is – and remains deliberately – a science-theoretical concept which describes particular forms of scientific co-operation and problem-solving, as opposed to forms lying outside of scientific boundaries. [...] transdisciplinarity is a principle of scientific work and organisation that reaches out beyond individual fields and disciplines for solutions, but it is no trans-scientific principle. (Mittelstraß 2001: 497f)

von Transdisziplinarität verschwindet die Grenze zu ähnlichen Forschungspraxen allerdings weitgehend und es stellt sich die Frage, welchen analytischen Zusatznutzen eine derartige Definition bringt.

4.2.3. Ziele

Ein wichtiges Ziel transdisziplinären Arbeitens ist die **Lösung oder Bearbeitung gesellschaftlich relevanter Fragestellungen**. Dies schafft ein Spannungsfeld zwischen gesellschaftlicher Relevanz auf der einen und wissenschaftlicher Unabhängigkeit auf der anderen Seite. Wer definiert, was gesellschaftlich relevant und wichtig ist? Eine vollständige Abhängigkeit der Forschung von politischen Entscheidungsträgerinnen ist nicht wünschenswert. Umgekehrt kann es, wenn die Wissenschaft unabhängig entscheidet, was sie beforscht, passieren, dass ihre Fragestellungen und folglich ihre Ergebnisse gesellschaftlich nicht relevant und anschlussfähig sind. Es ist nämlich im Wissenschaftsbetrieb an sich, solange er autonom ist, nicht zwangsläufig angelegt, relevante Ergebnisse zu produzieren. Die wissenschaftliche Forschung kann sich wunderbar selbst mit theorieinternen Fragestellungen und Diskursen füttern – mit anderen Worten, sich vollständig in den vielbeschworenen Elfenbeinturm zurückziehen – ohne dass dies den Wissenschaftlerinnen, so sie nicht intrinsisch motiviert sind, sich mit relevanten Problemen zu befassen, schaden würde. Um im wissenschaftlichen Bereich erfolgreich zu sein, ist es nicht zwingend notwendig, relevant zu sein. Dort spielen andere Kriterien eine Rolle. Gesamtgesellschaftlich ist eine völlige Unabhängigkeit der Wissenschaft daher nicht wünschenswert. Gewisse Kontroll- und Legitimationsinstanzen sind sinnvoll, so wie das in vielen gesellschaftlichen Feldern, wie der Gesundheits- oder Sozialpolitik, der Fall ist. Auch Feyerabend hat in seinem Text „How to defend society against science?“ auf die Problematik hingewiesen, indem er betont, dass die Wissenschaft nicht die alleinige Definitionsmacht besitzen sollte. Auch wissenschaftliches Wissen ist immer nur unter Einschränkungen richtig und wahr, es gibt keinerlei endgültiges Wissen, endgültige Wahrheiten. Daher ist es wichtig und sinnvoll, wissenschaftliches Wissen durch andere Wissensarten zu ergänzen, Wissenschaftlerinnen in die gesellschaftliche Verantwortung zu nehmen und ihnen zu sagen „Ihr habt gesellschaftliche Probleme zu lösen“. Das wäre ein konstruktiver Einsatz der wissenschaftlichen Energien.

4.2.4. Organisierung von Transdisziplinarität

4.2.4.1. Anforderungen an die Beteiligten

Dadurch, dass transdisziplinäre Arbeit immer auch disziplinäre und interdisziplinäre Elemente beinhaltet, erfordert sie vielfältige **Methodenkompetenz** (disziplinär, interdisziplinär, transdisziplinär). Voraussetzung für transdisziplinäres Arbeiten ist einerseits, dass die beteiligten Akteurinnen in ihrem Bereich gut sind. Es braucht eine **disziplinäre Verankerung** um gute transdisziplinäre Forschung zu machen. Transdisziplinäres Arbeiten kann die Notwendigkeit, in der eigenen Disziplin gut verankert zu sein und im eigenen Forschungsfeld kompetent zu sein, nicht aufheben. Ebenso ist es im Praxisbereich. Eine Praxispartnerin, die in ihrem Bereich nicht besonders erfolgreich ist – nicht gut eingebettet oder informiert ist –, wird auch in die transdisziplinäre Forschung wenig einbringen können, weil ihr der Einblick fehlt und sie eben keine Alltags-Expertin ist.

Die Herausforderung für transdisziplinäre Projekte besteht darin, den Spagat zwischen den unterschiedlichen Herangehensweisen von Wissenschaft und Alltagshandeln zu schaffen. Es gilt, sowohl den transdisziplinären Anforderungen genüge zu tun als auch solide disziplinäre – und interdisziplinäre – Forschung zu leisten, in unserem Fall Feldforschung über städtische Entwicklungsprobleme. Zu den Fragen, welche es zu klären gilt, gehören z.B.: Welchen Platz haben die Methoden der interpretativen Sozialforschung im transdisziplinären Prozess? Wie weit kann und soll man den Forschungsprozess strukturieren und wie ergebnisoffen soll er sein? Die Arbeit in einem transdisziplinären Projekt, mit seinen vielseitigen, heterogenen Akteurinnen, ist genauso anspruchsvoll wie sie lohnend sein kann. Schon die Zusammenarbeit von Wissenschaftlerinnen verschiedener Disziplinen ist schwierig, da es fachspezifische Kulturen – unterschiedliche Denkweisen, Konzepte und Begrifflichkeiten – gibt. Schon in solchen Fällen kann die Verständigung schwierig sein, geht es aber um die Verständigung zwischen Wissenschaft und Praxis wird es noch einmal herausfordernder (Büttner/Schophaus 2004: 23; Schmithals/Berkenhagen 2004: 80). Insbesondere da die Wissenschaft in den letzten Jahrzehnten oft selbstgenügsam wissenschaftsinterne Diskurse geführt hat und sich wenig um den Austausch mit der breiten Öffentlichkeit bemüht hat. Die Wissenschaftssprachen haben sich so entwickelt, dass sie für Nicht-Wissenschaftlerinnen kaum mehr verständlich sind (sie

sind selbst für Wissenschaftlerinnen aus angrenzenden Bereichen oft nur schwer verständlich) – den Wissenschaftlerinnen fehlt es aber auch an Übung im Übersetzen in eine allgemein verständliche Sprache.

Reflexions- und Aushandlungsprozesse spielen im transdisziplinären Arbeiten eine wesentliche Rolle. Man kann nicht sofort in medias res gehen und anfangen, inhaltlich thematisch zu arbeiten, weil zuerst gewisse gruppeninterne Entwicklungsschritte stattfinden müssen, um als Gruppe überhaupt konstruktiv arbeitsfähig zu sein. Die Konfliktfähigkeit ist daher eine zentrale Eigenschaft der Akteurinnen im transdisziplinären Arbeitsprozess. Wenn unterschiedliche Menschen zusammentreffen, tauchen unterschiedliche Denkweisen und Widersprüche auf. Umso mehr, wenn ein Prozess – wie die transdisziplinäre Arbeitsweise – von vornherein darauf ausgelegt ist zu provozieren, weil er davon lebt, Unterschiede und Widersprüche produktiv nutzbar zu machen. Es hebt die transdisziplinäre Arbeit von der rein disziplinären oder auch interdisziplinären Arbeit ab, dass verschiedene Kulturen aufeinandertreffen, was zu Konflikten führt, die es auszuhalten gilt. Für die Beteiligten ist es wichtig, **selbstreflektiert** zu sein und sich mit sich selbst und seinen Hintergründen auseinanderzusetzen; sich gleichzeitig mit den Hintergründen der anderen auseinanderzusetzen und zu versuchen, einen gemeinsamen Nenner zu finden (Büttner/Schophaus 2004: 23ff; Büttner et al. 2004a: 178).

4.2.4.2. Prozessgestaltung

Eine der größten Herausforderungen beim transdisziplinären Arbeiten ist es also einen **gemeinsamen modus operandi** zu finden. Das ist ein wichtiger Unterschied zu disziplinären Projekten, bei denen die scientific community schon auf lange bewährtes Know-How zurückgreifen kann. Dort haben sich bereits gemeinsame Sprachen etabliert, die die Zusammenarbeit vereinfachen, bzw. überhaupt erst möglich machen. Dieser Schritt wurde im transdisziplinären Bereich noch nicht vollzogen. Es gibt Wissenschaftssprachen aus diversen Disziplinen, es gibt Sprachkulturen im Praxisbereich, aber keine gemeinsame transdisziplinäre Sprache. Daher sind zu Beginn jedes Projektes erst einmal Zeit und Ressourcen für den Aufbau einer gemeinsamen Verständigungsbasis und das Aushandeln einer allgemein akzeptierten Kommunikations- und Projektkultur aufzuwenden. Es gilt, **gemeinsame Arbeitsweisen zu entwickeln**, gemeinsame Grundannahmen zu finden, von denen man ausgehen kann. Transdiszipli-

när zu arbeiten bedeutet, **gemeinsam Ergebnisse zu erarbeiten**. Mitsprache für alle, auf gleicher Ebene. Im Idealfall von vornherein. Das vorher angesprochene Primat der Wissenschaftlerinnen über die Praxispartnerinnen ist zwar in aller Regel der forschungspraktische Status-quo, widerspricht aber dem Idealtypus transdisziplinärer Forschung (Schophaus et al. 2004: 9). Ein transdisziplinäres Projekt hieße eigentlich im Idealfall Beteiligung der Alltags-Expertinnen von Beginn an, das heißt, von der Projektidee, vom Überlegen „wo gibt es Bedarf?“, „was sind relevante Fragestellungen?“, über die Projektkonzeption, über die Einreichung etc. Ebenso ist es notwendig, Rechte und Pflichten aller Beteiligten klar festzulegen, Zielkonflikte zu klären, gemeinsame Ziele auszuhandeln, sowie einen Modus zur projektinternen Entscheidungsfindung festzulegen (Schmithals/Berkenhagen 2004). Diese klärende Phase zu Beginn des Projektes ist zwar unabdinglich für eine gute transdisziplinäre Zusammenarbeit aber nicht hinreichend: Es ist ebenso wichtig, im Prozessverlauf regelmäßig **Reflexionsphasen und Feedbackschleifen** zur Kurskontrolle und gegebenenfalls –korrektur einzuplanen (Büttner/Schophaus 2004: 17; Karl-Trummer et al. 2007: 5).

Die **prozessualen Herausforderungen** im transdisziplinären Arbeiten sind wohl auch der Punkt, der in der Praxis das größte Problem macht, da sie in der Projektplanung in der Regel nicht ausreichend berücksichtigt werden. Es ist kaum bzw. nur eingeschränkt möglich, für derartige Prozesse **Finanzierung** zu bekommen, da transdisziplinäre Arbeiten zwar inzwischen schon stark nachgefragt werden, dass dies auch bedeutet, ausreichend Budget und Zeit vorzusehen, um die Gruppe arbeitsfähig zu machen und zu einer gemeinsamen Sprache zu kommen wird noch nicht ausreichend berücksichtigt. Es kommt in der Regel zu einem Auseinanderklaffen des mit der Prozessorganisation und –moderation verbundenen Aufwands und der dafür vorgesehenen Ressourcen (Häberli et al. 2001: 13). Da der Aufwand für Kommunikations- und Prozessgestaltung in transdisziplinären Projekten ungleich höher ist, ist es unabdingbar, die Forschungsfrage entsprechend eng zu fassen, um eine ausreichend in die Tiefe gehende Analyse gewährleisten zu können. Wird dies nicht beachtet, besteht die Gefahr, nie über den Austausch von Allgemeinplätzen hinauszukommen.

4.2.4.3. Rahmenbedingungen

Da transdisziplinäre Prozesse heikel sind, ist es wichtig, die **Rahmenbedingungen** ausreichend zu berücksichtigen. Die Antwort auf die Frage „Wer finanziert das Ganze? Ist es eine wissenschaftsfördernde Stelle oder ist es eine Stelle aus der Praxis?“ macht einen gewichtigen Unterschied. Dann gibt es aber auch noch die Frage „Wer wird finanziert im Rahmen dieses Projektes? Wer erhält **Mittel** und wer muss Mittel einsetzen?“ (Büttner/Schophaus 2004: 36). Zurzeit ist es häufig so, dass in transdisziplinärer Projektarbeit, die in der Regel über Forschungsförderungsinstitutionen gefördert wird, die Wissenschaftspartnerinnen Mittel erhalten und die Praxispartnerinnen unbezahlt mitarbeiten. Von einem gleichberechtigten Projekt, einer gleichberechtigten Zusammenarbeit sollten jedoch alle Partnerinnen gleichberechtigt profitieren. Das ist eine Grundvoraussetzung dafür, dass transdisziplinäre Zusammenarbeit funktioniert. Nur wenn es gemeinsame Ziele gibt und alle Beteiligten in ausreichendem Maße von dem Projekt profitieren sind alle in gleicher Weise bereit, sich einzubringen. Nur wenn die Praxispartnerinnen Sinn und Gewinn in ihrer Mitarbeit sehen, werden sie das auch tun (Häberli et al. 2001: 12ff). Eng mit der Frage der relativen Ressourcenausstattung der Beteiligten verbunden, ist die Frage, wie viel Arbeitszeit jeweils finanziert wird. Wer hat wie viel Zeit, um sich der Projektarbeit zu widmen? All das sind entscheidende Rahmenbedingungen, die keineswegs außer Acht gelassen werden sollten.

Hinzu kommen auf einer anderen Ebene die **räumlichen Rahmenbedingungen** (Dienel 2004). Wo trifft man sich? Wo finden die Besprechungen statt? In den Räumlichkeiten einer der beteiligten Partnerinnen? Auf „neutralem“ Gebiet? Auch die Entscheidungen bezüglich der räumlichen Rahmenbedingungen sollten bewusst vor dem Hintergrund der projektinternen Machtstruktur gefällt werden. Es ist wichtig, sich mit folgenden Fragen auseinanderzusetzen: Welche Symbolwirkungen haben verschiedene mögliche räumliche Arrangements? Was heißt das für einen gleichberechtigten Forschungs- und Arbeitsprozess? Sensibilität und wertschätzende Kommunikation sind wichtig, wenn man das Ziel verfolgt, zu einer gleichberechtigten, demokratischen Zusammenarbeit zu finden. Im Projekt „Hauptschule trifft Hochschule“ fanden die Treffen aus praktischen Gründen vorwiegend in der Kooperativen Hauptschule statt. Es kann aber auch sinnvoll sein, die gute Ausstattung von Universitäten für Projektref-

fen zu nutzen. Richtige Entscheidungen sind hierbei immer vom jeweiligen Kontext abhängig. Ein weiterer räumlicher Aspekt ist die Frage nach der räumlichen Identität der Gruppe. Eine solche kann gruppeninterne Identifikationsprozesse fördern. Identitätsstiftende Maßnahmen wären z.B. regelmäßige Treffen an einem bestimmten Ort, der dann mit der Gruppe in Verbindung gebracht wird, und sei es das Hinterzimmer in einem bestimmten Lokal. Dies kann umso wichtiger sein, weil dadurch, dass in transdisziplinären Prozessen Menschen mit unterschiedlichen Hintergründen zusammentreffen, nicht automatisch eine gemeinsame Gruppenidentität entsteht.

Machtfragen spielen in transdisziplinären Projekten eine gewichtige Rolle: Wie groß sind die Machtunterschiede zwischen den beteiligten Akteurinnen? Wer kann sich durchsetzen? Wer nicht? Wer wird gehört, wer nicht? Diese Fragen tauchen selbstverständlich auch in disziplinären Projekten auf, dort ist aber die Heterogenität der Partnerinnen nicht so groß (Schmithals/Berkenhagen 2004).

4.2.5. Evaluationskriterien

Transdisziplinäre Arbeit funktioniert anders als disziplinäres oder interdisziplinäres Forschen und daher sind auch die Qualitätskriterien verschieden. Vor allem geht es darum, der Bedeutung der **prozessualen Dimension** in solchen Projekten gerecht zu werden. Im transdisziplinären Arbeiten spielen Prozesse (Gruppenprozesse, Verständigungsprozesse, ...) eine ebenso wichtige Rolle wie inhaltliche Fragestellungen. Es braucht daher nicht nur eine inhaltliche Evaluierung, sondern auch eine **Prozessevaluierung**. Wie gut hat der transdisziplinäre Prozess funktioniert? Wie gut haben die einzelnen Partnerinnen zusammengespield? Konnte sich jeder verständlich machen? Konnte jeder gehört werden? Wurden alle Standpunkte ausreichend berücksichtigt oder gab es zu große Machtgefälle, so dass dann erst wieder sich zum Beispiel die Wissenschaft durchgesetzt hat und die Praxispartnerinnen nur als Datenlieferantinnen berücksichtigt wurden? Zusätzlich haben transdisziplinäre Projekte dadurch, dass sie eine andere Funktionslogik verfolgen auch andere Ergebnisse als rein disziplinäre Projekte. Es ist ja schließlich auch das Ziel transdisziplinärer Forschung, aus dem rein disziplinären Gefüge hinauszugehen und andere, näher an der Praxis liegende Ergebnisse zu erhalten. Dadurch sind rein wissenschaftsinterne Evaluationskriterien nicht ausreichend (Büttner et al. 2004b).

Gesamtgesellschaftlich lässt sich der Erfolg transdisziplinären Arbeitens an zwei Fragen festmachen: Erstens daran, ob es gelingt, einen Schritt in Richtung dessen zu tun, was man als **öffentliche Intellektuelle (public intellectuals)** bezeichnet – Intellektuelle, die sich mit relevanten Fragestellungen auseinandersetzen, diese öffentlich thematisieren und hiermit Multiplikatorenrollen wahrnehmen. In diesem Sinne können auch Studierende Intellektuelle sein, die sich nicht in ihren Elfenbeinturm zurückziehen, um dort untereinander zu diskutieren, sondern die in Interaktion mit der Öffentlichkeit treten, um wichtige Themen anzureden und zu diskutieren. Diese wichtige Rolle könnten transdisziplinäre Forscherinnen durchaus ausfüllen, wenn die Zusammenarbeit konstruktiv und gewinnbringend funktioniert (Büttner/Schophaus 2004: 39). So haben gerade Studierende öffentlicher Universitäten, die staatlich finanziert werden, eine Verpflichtung, zur Sozialisierung von Wissen beizutragen und das Erlernte der Gesellschaft zur Verfügung zu stellen. Dies kann durch kurze Artikel, wie sie zum Beispiel auf der Website des Paulo Freire Zentrums publiziert werden, über Zeitungen der Hochschülerschaft, aber auch über andere Kanäle erfolgen.

Zweitens misst sich der Erfolg daran, ob „**neugierige forschende Menschen**“ Raum bekommen, ihr eigenes Leben, ihre Lebensumwelt und ihren Stadtteil besser zu verstehen und in der Folge vielleicht auch gestalten zu können. Dieses Ziel stimmt mit dem der Befreiungspädagogik in der Tradition Paulo Freires überein, denn Freire ging es um Menschen, die mit offenen Augen durchs Leben gehen, Neues entdecken, das eigene Lebensumfeld erforschen – und verändern. Dabei sind gleichermaßen Intuition, Engagement und Fachwissen zu schärfen, wie auch die Fähigkeit zu erlernen, mit Widersprüchen, Veränderungen und Unsicherheiten umzugehen (Novy 2007b).

4.3. Transdisziplinäres Forschen konkret

In diesem abschließenden Abschnitt werden konkrete Anregungen für das Erforschen städtischer Entwicklungen im Rahmen transdisziplinärer Projekte erstellt. Es handelt sich hierbei um Lern- und Forschungsprojekte, die vom „Paulo Freire Zentrum für Transdisziplinäre Entwicklungsforschung und dialogische Bildung“ unterstützt werden. Diese organisatorische Unterstützung verhindert Überlastung und erleichtert es den beteiligten Akteurinnen, ihre jeweiligen Ziele zu erreichen.

4.3.1. Wisse, was du tust – kenne deine Grenzen!

Das didaktische Oberziel des Forschungsseminars „Entwicklungsforschung“ ist es, einen Beitrag zur **Aufklärung** im Sinne des Ausstiegs aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit zu leisten, wie dies Immanuel Kant vor über 200 Jahren formulierte. Dieser bildungsbürgerliche Anspruch beinhaltet das Bemühen, über den eigenen Tellerrand der lieb gewonnenen Selbstverständlichkeiten eines Mittelschichtlebens in einer reichen Stadt hinauszublicken und Phänomene kennenzulernen, die die eigene Weltsicht und Gewohnheiten bereichern oder auch in Frage stellen. Obwohl das Seminar stark in Teamarbeit organisiert ist, steht der individuelle Lernprozess, bei dem es um den Erwerb einer selbstkritischen Grundhaltung geht, im Vordergrund. Die Universität als öffentliche Bildungseinrichtung hat, neben ihrem Auftrag Fachkenntnisse zu vermitteln und spezialisierte Expertinnen auszubilden, auch die Aufgabe, zu dieser **ganzheitlichen Bildung** beizutragen und die öffentliche Diskussion zu bereichern. Es geht darum, eine **Lernkultur** zu fördern, die für Neues offen ist. Das gilt gleichermaßen für die Universität, deren Mitglieder sich wesentlich aus dem Milieu der Mittel- und Oberschicht zusammensetzen. Zu erfahren, dass das eigene Umfeld nicht die ganze Welt ist, erlaubt einen realistischen Blick auf sozioökonomische Veränderungen. Migrantische Milieus sind zumeist Teil der urbanen Unterschicht, mit den bekannten Schwierigkeiten, Zugang zu guter Bildung und guten Arbeitsplätzen zu finden. Indem diese beiden Milieus zusammenarbeiten, lernen beide Seiten etwas über die Stadt, die sie – auf unterschiedliche Weise – bewohnen.

Aus universitär-studentischer Sicht ist der Kern des Forschungsseminars das Üben von Methoden interpretativer Sozialforschung im Rahmen einer Lehrveranstaltung an der Wirtschaftsuniversität Wien. Dies gilt es im Auge zu behalten, wenn zu anspruchsvolle Anforderungen an die Studierenden oder andere Beteiligte gestellt werden. Das Forschungsseminar darf nicht mit Zielen überfrachtet werden, die nur mit weit überdurchschnittlichem Aufwand zu erbringen sind. Es gehört zu den Lernaufgaben der Studierenden, hier Grenzen zu ziehen und diese auch gegenüber den Lehrveranstaltungsleiterinnen und den Praxispartnerinnen zu kommunizieren. Allfällige notwendige Verhandlungen sind Teil des Forschungsprozesses. Praktische Probleme der Praxispartnerinnen zu lösen, ist keine Aufgabe, die im Rahmen des Projekts erbracht werden kann. Führt das Forschungsprojekt zu einem Engagement über das normale Ziel einer Lehrveranstaltung hinaus, so ist dies zu begrüßen, aber nicht erforderlich. Die Studierenden sollen vielmehr lernen, Zeit und Ressourcen so zu planen, dass der Forschungszyklus in einem Semester abgeschlossen werden kann. Es ist daher sinnvoll, am Ende der Lehrveranstaltung kurz ein persönliches Resümee über den eigenen Lernprozess zu ziehen.

4.3.2. Kooperationsvereinbarung

Es ist vorteilhaft, wenn die Feldforschungen in Zusammenarbeit mit **Institutionen erfolgen, die den Feldzutritt erleichtern und gemeinsame Lernprozesse mittragen**. Im Rahmen des Projekts „Hauptschule trifft Hochschule“ besteht die Kooperation zwischen einer Universität und einer Kooperativen Mittelschule. Im Wintersemester 2008 fand eine Kooperation zwischen der Wirtschaftsuniversität Wien und der Wiener Integrationskonferenz (WIK) statt. Die Lehrveranstaltungsleiterinnen und die für die Institution – sei es eine Schule oder Vereine – verantwortlichen Personen vereinbaren ein Kooperationsprojekt, von dem sich beide Teile Ergebnisse erwarten können. Diese sollen klar und bescheiden definiert sein. Es ist wichtig, dass es auf beiden Seiten verantwortliche Ansprechpersonen gibt.

Die Studierenden und Schülerinnen beteiligen sich in der Regel nicht freiwillig, sondern im Rahmen von Schulstunden oder Lehrveranstaltungen. Es gilt zu berücksichtigen, dass die jeweilige Arbeitsleistung den Rahmen des für normale und vergleichbare Lehrveranstaltungen oder Lerneinheiten Vorgesehenen nicht übersteigt. Die mit der Universität kooperierende Institution wiederum ist daran interessiert, dass Ergebnisse produziert werden, die für die Institution und die mit ihr verbundenen Menschen hilfreich sind. Transdisziplinäres Forschen ermöglicht ein besseres Verstehen. Dies gelingt, indem Menschen, die normalerweise nicht am Wissenschaftsbetrieb teilhaben, zu Mit-Forschenden werden, die **als Alltags-Expertinnen** wertgeschätzt werden. Die Begegnung unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen soll als Bereicherung erlebt werden, die bei den Beteiligten und ihren Institutionen Lernprozesse ermöglicht, die über die Lehrveranstaltung hinaus Neugier weckt und Offenheit für Experimente zulässt.

4.3.3. Gemeinsame Themensuche

Die gemeinsame Themensuche ist der **erste und vielleicht wichtigste Aushandlungsprozess**. In einer frühen Forschungsphase treffen sich die Studierenden und die Gruppe von Praktikerinnen, die mit diesen zusammenarbeiten werden. Im Falle von „Hauptschule trifft Hochschule“ sind dies Treffen von Studierenden und Schülerinnen. Ausgehend von einem allgemeinen Thema obliegt es nun dieser Forschungsgruppe, ein interessantes Phänomen zu benennen, das gemeinsam erforscht wird. Die kollektive Themensuche ist wichtig, weil hierbei eine erste Abstimmung unterschiedlicher Vorstellungen erfolgt. Die Praktikerinnen wollen ein Thema, das sie interessiert; vor allem dann, wenn sie ihren Beitrag in ihrer Freizeit leisten. Studierende sind zwar auch an spannenden Fragen interessiert, sie benötigen aber ein Phänomen, das sie wissenschaftlich bearbeiten können. Wie in jedem Forschungsschritt ist es sinnvoll, ausreichend Zeit zu verwenden, sich aber auch nicht zu lange aufzuhalten.

4.3.4. Gemeinsame Organisierung der Forschung

Es ist eine klare Arbeitsteilung vorzunehmen, um die **Teamarbeit bestmöglich zu nutzen**. Es gilt, die richtige Mischung aus zentraler Absprache und dezentraler Ausführung von Arbeiten zu finden. Zu viel und mühsame Koordinierungsarbeit kann zu Lasten der Feldforschung gehen. Umgekehrt kann fehlende Koordination Leerläufe zur Folge haben und zu unabgestimmtem Forschen führen. Spätestens beim Verfassen der Seminararbeit wird diese Unstimmigkeit offensichtlich. Die Studierenden benennen eine **Verantwortliche** für die Forschungsgruppe, um sich gegenseitig zu informieren und die Lehrveranstaltungsleiterinnen informiert zu halten. Sie ist auch für die Abstimmung der Feldforschung mit den Erfordernissen der erforschten Institution wichtig.

Die Überwindung von sozialen Hierarchien ist ein langer und mühsamer Prozess, der in kleinen Schritten erfolgt. Bei unseren Forschungsprojekten liegt zum Beispiel die Hauptverantwortung bei den Studierenden, wobei diese von Lehrveranstaltungsleiterinnen, Tutorinnen, Lehrerinnen und anderen kompetenten Personen bestmöglich unterstützt werden. Diese müssen durch respektvolles und engagiertes Arbeiten eine Form finden, die Mit-Forschenden zu motivieren. Es gilt herauszufinden, was und wie Forschen auch für Menschen interessant ist, die damit nicht vertraut sind.

4.3.5. Gemeinsame Ergebnispräsentation

Wie schon im Rahmen der interpretativen Sozialforschung beschrieben, werden die **vorläufigen Ergebnisse der Feldforschung gemeinsam diskutiert**. Hierbei geht auch das transdisziplinäre Forschen nicht über das hinaus, was im Rahmen guter interpretativer Sozialforschung üblich ist. Ziel ist einerseits das gemeinsame Lernen, andererseits das Veröffentlichen des Gelernten, um andere an den gewonnenen Erkenntnissen dieser explorativen Forschung teilhaben zu lassen.

5. Literaturverzeichnis

- Altwater, Elmar/Mahnkopf, Birgit (2002): Grenzen der Globalisierung. Ökonomie, Ökologie und Politik in der Weltgesellschaft. Münster: Westfälisches Dampfboot, 5. Aufl.
- Atteslander, Peter (2008): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: Erich Schmidt, 12. Aufl.
- Becker, Joachim/Novy, Andreas (1999): Divergence and Convergence of National and Local Regulation: the Case of Austria and Vienna. In: *European Urban and Regional Studies* 6 (2), 127-143.
- Berend, Iván T (2003): Past convergence within Europe: core - periphery diversity in modern economic development. . In: Tumpel-Gugerell, Gertrude /Mooslechner, Peter (Hg.): *Economic Convergence and Divergence in Europe: Growth and Regional Development in an Enlarged European Union*. Cheltenham: Edward Elger, 9 - 23.
- Böhm, Andreas (2007): Theoretisches Codieren: Textanalysen in der Grounded Theory. In: Flick, Uwe/von Kardoff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.): *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. 5. Aufl., 475-485.
- Bohnsack, Ralf (2007): Gruppendiskussion. In: Flick, Uwe/Von Kardoff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.): *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. 5. Aufl., 369-384.
- Bourdieu, Pierre (1993): *La misère du monde*. Paris: Éditions du Seuil.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1970): *La Reproduction*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre/Bouhedja, Salah/Christin, Rosine/Givry, Claire/Saint Martin, Monique de (1998): *Der Einzige und sein Eigenheim*. Schriften zu Politik & Kultur. Hamburg: VSA.
- Bourdieu, Pierre (Hg., 2002): *Das Elend der Welt*. Vol. 9. Konstanz: UVK.
- Büttner, Thomas/Schophaus, Malte (2004): Definitionen. In: Schophaus, Malte/Schön, Susanne/Dienel, Hans-Liudger (Hg.): *Transdisziplinäres Kooperationsmanagement*. München: ökom, 17-41.
- Büttner, Thomas/Leeb, Annette/Schön, Susanne (2004a): Ergebnisse. In: Schophaus, Malte/Schön, Susanne/Dienel, Hans-Liudger (Hg.): *Transdisziplinäres Kooperationsmanagement*. München: ökom, 169-180.
- Büttner, Thomas/Leeb, Annette/Schön, Susanne (2004b): Qualität. In: Schophaus, Malte/Schön, Susanne/Dienel, Hans-Liudger (Hg.): *Transdisziplinäres Kooperationsmanagement*. München: ökom, 155-167.
- Coimbra de Souza, Daniela /Novy, Andreas (2007): New regions and new modes of regional governance in Central Europe and in Brazil. In: *Journal für Entwicklungspolitik* XXIII (1), 51 - 75.
- Corbin, Juliet/Strauss, Anselm (1990): Grounded theory research: Procedures, canons and evaluative criteria. In: *Zeitschrift für Soziologie* 19 (6), 418-427.
- Cot, Jean-Pierre/Mounier, Jean-Pierre (1974): *Pour une sociologie politique*. Vol. 2. Paris: Éditions du Seuil.
- Cowen, Mick P./Shenton, Bob W. (1996): *Doctrines of Development*. London: Routledge.
- Dienel, Hans-Liudger (2004): Institutionen und Räume. In: Schophaus, Malte/Schön, Susanne/Dienel, Hans-Liudger (Hg.): *Transdisziplinäres Kooperationsmanagement*. München: ökom, 43-67.
- Fischer, Karin/Hödl, Gerald (2007): Perspectives on development studies: A short introduction. In: *Journal für Entwicklungspolitik* 23 (2), 4-11.
- Fischer, Karin/Hödl, Gerald/Parnreiter, Christof (2006): Entwicklung - eine Karotte, viele Eseln? In: Fischer, Karin/Hödl, Gerald/Maral-Hanak, Irmi/Parnreiter, Christof (Hg.): *Entwicklung und Unterentwicklung*. Vol. 3. Wien: Mandelbaum. 2. Aufl., 13-54.
- Freire, Paulo (1984): *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Froschauer, Ulrike/Lueger, Manfred (2003): *Das qualitative Interview*. Wien: WUV/UTB.
- Girtler, Roland (2001): *Methoden der Feldforschung*. Wien: Böhlau/UTB, 4. Aufl.
- Häberli, Rudolf/Bill, Alain/Grossenbacher-Mansuy, Walter/Thompson Klein, Julie/Scholz, Roland W./Welti, Myrtha (2001): Synthesis. In: Thompson Klein, Julie/Grossenbacher-Mansuy, Walter/Häberli, Rudolf/Bill, Alain/Scholz, Roland W./Welti, Myrtha (Hg.): *Transdisciplinarity - Joint Problem Solving among Science, Technology, and Society*. Basel: Birkhäuser, 6-22.
- Hamnett, Chris (2001): Social Segregation and Social Polarisation. In: Paddison, Ronan (Hg.): *Handbook of Urban Studies*. London: SAGE, 143 - 161.
- Hodgson, Geoffrey (2001): *How Economics Forgot History. The problem of historical specificity in social science*. London: Routledge.
- Hopf, Christel (2007): *Qualitative Interviews - ein Überblick*. In: Flick, Uwe/Von Kardoff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.): *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 349-360.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (2003): *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Frankfurt: Fischer.
- Karl-Trummer, Ursula/Novak-Zezula, Sonja/Schmied, Hermann (2007): *Projektmanagement im transdisziplinären Kontext - Ein Manual zur Förderung der Lust am transdisziplinären Arbeiten*. Wien.
- Lueger, Manfred (2000): *Grundlagen qualitativer Feldforschung*. Wien: WUV/UTB.
- Lueger, Manfred (2001): *Auf den Spuren der sozialen Welt. Methodologie und Organisation interpretativer Sozialforschung*. Frankfurt: Peter Lang.
- Mayring, Philipp (2007): *Qualitative Inhaltsanalyse*. In: Flick, Uwe/Von Kardoff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.): *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 468-475.
- Mittelstraß, Jürgen (2001): *On Transdisciplinarity*. Auf der „Science and the Future of Mankind“ Konferenz präsentiertes Paper, Vatican City: Pontifical Academy of Sciences.
- Mittelstraß, Jürgen (2005): *Methodische Transdisziplinarität*. In: *Technikfolgenabschätzung. Theorie und Praxis* 14 (2), 18-23.

- Moulaert, Frank/Mehmood, Abid (2008): Analysing regional development: from territorial innovation to path dependent geography. In: Dolfsma, Wilfred/Davis, John (Hg.): *The Elgar Handbook of Socio-Economics*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Musil, Robert (2005): Wien in der internationalen Städtehierarchie: von der West-Ost-Drehscheibe zur Global City? In: *Mitteilungen der Österreichischen Geographischen Gesellschaft* (147), 161-181.
- Nationalbank, Oesterreichische (2006): Direktinvestitionen 2004. Österreichische Direktinvestitionen im Ausland und ausländische Direktinvestitionen in Österreich. Stand per Ende 2004. In: *Sonderheft Statistiken*. Wien: OeNB.
- Novy, Andreas (2002): Die Methodologie interpretativer Sozialforschung. SRE (Hg.). Wien: Wirtschaftsuniversität Wien.
- Novy, Andreas (2007a): Entwicklungsforschung am Beispiel Wien. In: Lueger, Manfred (Hg.): *Unternehmen aus sozialwissenschaftlicher Perspektive*. Wien.
- Novy, Andreas (2007b): Die Welt ist im Werden – Über die Aktualität von Paulo Freire In: *Journal für Entwicklungspolitik* XXIII (3).
- Novy, Andreas (2007c): Entwicklung gestalten. Gesellschaftsveränderung in der Einen Welt. Frankfurt: Brandes& Apsel, 4. Aufl.
- Novy, Andreas/Redak, Vanessa/Jäger, Johannes/Hamedinger, Alexander (2001): The End of Red Vienna: Recent Ruptures and Continuities in Urban Governance. In: *European Urban and Regional Studies* 8 (2), 131-144.
- Novy, Andreas/Lengauer, Lukas/Kaissl, Anna/Wawra, Melanie/Ziegler, Jennifer (2008): Dialog oder Konflikt der Kulturen? Wien: *Aktion & Reflexion. Texte zur transdisziplinären Entwicklungsforschung und Bildung*; Heft 1 <http://www.paulofreirezentrum.at/documents/pdfs/2008/Reader_Dialog_oder_Konflikt_der_Kulturen_2008_10_04.pdf>.
- Palme, G/Feldkircher, M (2005): Centrope - Europa Region Mitte: eine Bestandsaufnahme. In: *WIFO*. <http://www.oenb.at/de/img/wifo_arbeitspaket_tcm14-38413.pdf>, July 2006.
- Polanyi, Karl (1978): *The Great Transformation. Politische und ökonomische Ursprünge von Gesellschaften und Wirtschaftssystemen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Pratt, Geraldine/Johnston, Caleb (2007): Putting play to work. In: Tickell, Adam/Sheppard, Eric/Peck, Jamie/Barnes, Trevor (Hg.): *Politics and practice in economic geography*. London, Thousand Oaks, New Delhi, Singapore: Sage, 71-81.
- Ray, Debraj (1998): *Development Economics*. Princeton: Princeton University Press.
- Schmithals, Jenny/Berkenhagen, Jörg (2004): Beziehungen und Motivation. In: Schophaus, Malte/Schön, Susanne/Dienel, Hans-Liudger (Hg.): *Transdisziplinäres Kooperationsmanagement*. München: ökom, 69-101.
- Scholz, Roland W./Marks, David (2001): Learning about transdisciplinarity - Where are we? Where have we been? Where should we go? In: Thompson Klein, Julie/Grossenbacher-Mansuy, Walter/Häberli, Rudolf/Bill, Alain/Scholz, Roland W./Welti, Myrtha (Hg.): *Transdisciplinarity - Joint Problem Solving among Science, Technology, and Society*. Basel: Birkhäuser, 236-252.
- Schophaus, Malte/Dienel, Hans-Liudger/Schön, Susanne (2004): Einleitung. In: Schophaus, Malte/Schön, Susanne/Dienel, Hans-Liudger (Hg.): *Transdisziplinäres Kooperationsmanagement*. München: ökom, 9-16.
- Schumpeter, Joseph (1947): *Capitalism, Socialism, and Democracy*. New York and London: Harper & Brothers Publishers.
- Seligson, Mitchell A./Passé-Smith, John T. (Hg., 1998): *Development and Underdevelopment - The political economy of global inequality*. Boulder and London: Lynne Rienner. 2. Aufl.
- Sen, Amartya (2001): *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Streeten, Paul Patrick (1997): *Thinking about development*. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Szűcs, Jenő (1990): *Die drei historischen Regionen Europas*. Frankfurt/M.

