

Die Lehre qualitativer Forschung im Studium der Sozialen Arbeit: Ein Erfahrungsbericht von Nebenschauplätzen

Diskussionsbeitrag zur FQS-Debatte
"Lehren und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung"

Rudolf Schmitt

Keywords: Lehre
qualitativer
Forschung,
Hochschuldidaktik,
Soziale Arbeit,
Sozialpädagogik

Zusammenfassung: Der Aufsatz soll den Blick von spezialisierten und außerhalb des Regelangebots verorteten Projekten zur Lehre qualitativer Forschung lenken auf die Mühen der Ebene, bzw. auf die Mühen einer ganz bestimmten Ebene: die Lehre qualitativer Forschung in einer Hochschule für angewandte Forschung. Zunächst werden organisatorische und dann curriculare Rahmenbedingungen erläutert, dann für konkrete Veranstaltungen die Verbindung von Sozialer Arbeit und qualitativer Forschung in der Lehre geschildert; kurze Folgerungen bilden den Abschluss.

1. Qualitative Forschung unter Regelbedingungen: Plädoyer für den 36-Stunden-Tag¹

Qualitative Forschung und die Lehre im Studium der Sozialen Arbeit befinden sich in einer Spannung zueinander:

- Zwar wird darauf verwiesen, dass das Studium der Sozialen Arbeit ein wissenschaftliches Studium sei, und publizierte Forschungsleistungen sind bei Berufungen von Professor/inn/en Pflicht. De facto ist bei einem Budget von 18 Semesterwochenstunden Lehre und darüber hinausgehenden Gremienfunktionen für die Lehrenden wenig Zeit für (qualitative) Forschung. (Es sei denn, man löst dies in individualistischer Weise durch Konzentration auf ein Thema, bemüht sich um effektive Organisation etc. Aber das löst das Problem nicht wirklich.)
- Hinzu kommt, dass in einem komprimierten, sehr verschulten, sehr prüfungsorientierten und gleichzeitig sehr heterogenen Studium (vgl. auch SCHUMANN 1997, insbes. S.666) aufseiten der Studierenden wenig Zeit für qualitative Forschung bereitsteht; und es ist zu erwarten, dass sich in den kommenden Bachelor-Studiengängen diese Zeit vermindert.
- Bei den Studierenden überwiegt bisher als Studienmotivation der Wunsch, praktisch zu handeln und zu helfen, weswegen theorielastige oder technische Fächer nicht gewählt wurden (MAIER 1995, S.76ff.; EFFINGER & POPP

1 Der folgende Beitrag ist eine überarbeitete Version meines Vortrags während des Symposiums zur Lehre qualitativer Forschung im Rahmen des [2. Berliner Methodentreffens Qualitative Forschung](#) am 15.7.2006. Irritierenderweise diskutierte außer Barbara DIERIS (s. auch DIERIS [in diesem Band](#)), die sich auf ihre Erfahrungen als Studierende bezog, kein weiterer Vortrag qualitative Forschung als Regelangebot des (universitären) Studiums. Stattdessen war durchweg von kleinen Projekten mit ausgewählten Studierenden und hoher Motivation die Rede; die Lehre selbst wurde oft außerhalb des Deputatsrahmens oder nach der Emeritierung geleistet. Es ist gut nachvollziehbar, dass in solchen Kontexten intensiv gearbeitet werden kann, der geleistete Beitrag zum Gelingen der Lehre unter Normalbedingungen scheint mir jedoch sehr begrenzt. Hier soll der Fokus explizit auf das "Alltagsgeschäft" gerichtet werden, und Grenzen und Möglichkeiten der Lehre qualitativer Forschung an den Hochschulen sollen diskutiert werden, denen angewandte Forschung durch den Bologna-Prozess nochmals ausdrücklich als Aufgabengebiet zugewiesen wurde.

2006, S.33). Die Ausbildung in Forschungsmethoden wird von nicht wenigen Studierenden als Fremdkörper im Studium empfunden.²

- Die organisatorischen Strukturen sprechen gegen Forschung an den "Universities for Applied Sciences"³: Es gibt kaum einen akademischen Mittelbau, dessen Qualifikationsarbeiten die Forschung in der Sozialen Arbeit bzw. der Sozialpädagogik tragen könnten. Die jüngsten Veränderungen der Förderrichtlinien des BMBF schließen diese Studiengänge auch dadurch aus, dass Forschungen an Fachhochschulen nur noch als Kooperation mit klein- und mittelständischen Unternehmen (KMU) oder anderen Geldgebern aus Wirtschaft und Industrie auszuführen sind.⁴ Jedoch lassen sich Forschungen zum Alkoholkonsum gewaltbereiter Jugendlicher kaum in Kooperation mit der lokalen Brauerei durchführen, und das mittelständische Unternehmen ist noch nicht gefunden worden, das seine Hochschulkooperation zur Entwicklung besserer Produkte mit der Untersuchung der Lebensbedingungen von Obdachlosen verbindet. Dennoch ist CLOOS und THOLE (2005) zuzustimmen, dass im Vergleich zu älteren Zuständen eine sozialpädagogische Forschungskultur im Entstehen zu beobachten ist.
- Andererseits ist gerade qualitative Forschung geeignet, die komplexen Situationen in der Sozialen Arbeit und die mehrfach geschichteten situativen, strukturellen und biografischen Muster prekärer und risikoreicher Lebensvollzüge zu begreifen, Interventionen zu entwickeln und zu evaluieren. MÜHLUM (o.J., Abschnitt 5.2) spricht in diesem Zusammenhang in einem Positionspapier für die Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit davon, dass "Aufgabenstellungen im Kontext sozialer Probleme und psychosozialer Belastung ... verstärkt den Einsatz qualitativer Forschungsverfahren" nahelegen.⁵
- Darüber hinaus ermöglicht die Ausbildung in qualitativer Forschung, einige Anforderungen an die Ausbildung zukünftiger Sozialarbeiter/innen und Sozialpädagog/inn/en zu verwirklichen: Qualitative Forschung fördert den Erwerb von Diagnose-, Beratungs- und Handlungskompetenzen als notwendige Mixtur von Handlungsmethoden und Forschungsmethoden. So sind einige Forschungsansätze (z.B. Biographieforschung) direkt als Methoden professioneller Selbstbeschreibung und Selbstreflexion der Studierenden relevant. Qualitative Forschung ermöglicht als "Praxisberatung" mittels Forschungsprojekten vor Ort Lernerfahrungen hinsichtlich der "Einmischung" in Felder. Als Evaluation aus der Perspektive der Nutzer/innen ermöglicht qualitative Forschung eine kritische Sicht auf die eigene

2 Zu den sozialen Voraussetzungen der Studierenden an Fachhochschulen gehört laut TREPTOW (2000, S.108), u.a. ein deutlich höherer Anteil von Arbeiterkindern; zu den weiteren lebensweltlichen Voraussetzungen der Studierenden in ihrer Relevanz für das Studium siehe auch Anmerkung 10.

3 Der Terminus "University for Applied Sciences" bzw. "Hochschule für angewandte Forschung" ersetzt das Kürzel "FH" (für Fachhochschule) und steht für ein sich wandelndes Selbstverständnis.

4 Siehe auf der Homepage des Bundesministeriums für Bildung und Forschung den entsprechenden Hinweis: <http://www.bmbf.de/de/864.php>.

5 Für weitere Dokumentationen der Anwendungsbreite qualitativer Forschung in der Sozialen Arbeit und Sozialpädagogik siehe HOMFELDT und SCHULZE-KRÜDENER (2000), SCHWEPPE (2003); OTTO, OELERICH und MICHEEL (2003); SCHWEPPE und THOLE (2005).

Wirksamkeit (vgl. OELERICH & SCHAARSCHUCH 2005). Auch kann zukünftige Handlungspraxis in qualitativer studentischer Forschung beurteilt und evaluiert werden, und nicht zuletzt kann die Ausbildung eines wissenschaftlich orientierten professionellen Selbstverständnisses gefördert werden. [1]

Bei diesen heterogenen Voraussetzungen müssen die institutionellen Kontexte und Umstände des Lehrens und Lernens (Lehrvorgaben, Zeitvorgaben, Prüfungsordnungen) daher kreativ genutzt werden.⁶ Im Folgenden sollen unterschiedliche Lehr-Lern-Formen und ihre curriculare Verankerung kurz vorgestellt werden.⁷ [2]

2. Curriculare Rahmenbedingungen

Da der Aufbau eines Studiums der Sozialen Arbeit oder gar der spezielle Studienaufbau, der am Fachbereich Sozialwesen der Hochschule Zittau-Görlitz in Görlitz entwickelt wurde, nicht vorausgesetzt werden kann, sollen kurz die Rahmenbedingungen anhand der Studienordnung charakterisiert werden. [3]

2.1 Das Grundstudium

Im Folgenden zitiere ich den Paragraphen §8 zur Durchführung des Grundstudiums und erläutere ihn jeweils kurz:

"(1) Das Grundstudium umfasst vier Studiensemester mit einem zeitlichen Rahmen von 86 Semesterwochenstunden."

"(2) Die theoretischen Kenntnisse werden im Grundstudium auf der Grundlage der für die Soziale Arbeit relevanten Wissenschaften in sechs Fachgebieten vermittelt:"

- "Fachgebiet 1: Sozialarbeitswissenschaft"

Dieser umfangreichste Teil umfasst den Überblick über Theorien der Sozialen Arbeit, Soziale Einzelfallhilfe (SEH), Soziale Gruppenarbeit (SGA), Gemeinwesenarbeit (GWA), Interventions- und Organisationslehre.

- "Fachgebiet 2: Rechtliche und sozialpolitische Grundlagen"

Ein ebenfalls umfangreicher Teil des Studiums: Familienrecht, Jugendrecht, Recht der sozialen Sicherung, Sozialpolitik, soziale Differenzierung, politische Theorien.

- "Fachgebiet 3: Geistes- und humanwissenschaftliche Grundlagen (GHWG)"

6 In einer sehr schönen Übersichtsarbeit hat BOCK (2005) die Schwierigkeiten und Grenzen des Bemühens ausgeleuchtet, das berufsqualifizierende Studium der Sozialen Arbeit mit der Idee eines forschenden Lehrens zu verbinden. Dort sind auch Hintergrunddiskussionen ausgeführt, die im Rahmen meines Erfahrungsberichts nicht zu thematisieren waren. Der prekäre Zusammenhang von Ausbildung, Forschung und Lehre im Rahmen der Sozialpädagogik wird stärker programmatisch von SCHULZE-KRÜDENER (2005) diskutiert; ebenfalls stärker programmatisch einen "forschungsorientierten Habitus" fordernd: FRIEBERTSHÄUSER (2000).

7 Ich betone hier noch einmal das Regelangebot – durchaus faszinierende Arbeitsformen wie die Forschungswerkstatt (RIEMANN 2003) sind sehr von den regionalen Gegebenheiten abhängig (z.B. dass ein Großteil der Studierenden am Studienort wohnt und somit in Tages- und Wochenrandzeiten kommen kann) und sind in der Regel nicht in das Curriculum zu integrieren.

Unter dieser Wortneuschöpfung verbergen sich die im Umfang geschrumpften Restbestände der Erziehungswissenschaft und der Psychologie.

- "Fachgebiet 4: Gesellschaftliche Grundlagen"
Hiermit sind soziologische Beiträge zur Sozialen Arbeit gemeint.
- "Fachgebiet 5: Allgemeinbildende Grundlagen"
Im Vordergrund steht hier die Sprachausbildung, daneben sind Veranstaltungen in Ökologie zu absolvieren. Das Deputat steht dem Fachbereich nicht zur Verfügung, im Bundesland Sachsen sind Sprachprüfungen für das Bestehen des Diploms obligatorisch.
- "Fachgebiet 6: Handlungstheoretischer Wahlpflichtbereich"
Ein kleiner Umfang von Stunden, der die während der halbjährigen Praktika von den Studierenden gewünschten Vertiefungen (Gesprächsführung, Mediation etc.) behandelt.

"(3) Die methodischen Fähigkeiten und Fertigkeiten werden im Grundstudium auf der Grundlage der für die Soziale Arbeit relevanten Methoden in drei Fachgebieten vermittelt:"

- "Fachgebiet 1: Methoden wissenschaftlichen Arbeitens / EDV"
Hier findet sich die erste für die Lehre qualitativer Forschung relevante Veranstaltung: eine zweistündige Vorlesung, die qualitative und quantitative Forschungsweisen zu vermitteln versucht und mit einer Klausur abgeschlossen wird.
- "Fachgebiet 2: Ästhetik, Wahrnehmung, Gestaltung, Präsentation"
Umfangreiche Vertiefungsmöglichkeit: Arbeit mit Ton, Papier, Video, Musik ...
- "Fachgebiet 3: Handlungsmethodischer Wahlpflichtbereich"
Beispiele: Ergotherapie, Gebärdensprache.

"(4) Die berufsethischen Grundlagen werden im Grundstudium in drei Fachgebieten vermittelt:"

- "Fachgebiet 1: Berufsethik in der Sozialen Arbeit"
- "Fachgebiet 2: Praxisreflexion / Supervision"
- "Fachgebiet 3: Handlungsethischer Wahlpflichtbereich" [4]

Wer die Aufzählung der vielen Seminartitel ermüdend und für die im Titel angekündigte Beschäftigung mit qualitativen Forschungsmethoden enttäuschend fand, zieht das richtige Fazit: Im Grundstudium ist wenig möglich. Von vier Semestern findet ein Semester in der Praxis statt, unterbrochen nur von wenigen Hochschulkontakten im Rahmen der Supervision und einer zweiwöchigen Theorieveranstaltung, deren Themen von den Studierenden gewählt werden (oft: Mediation, Sucht). [5]

2.2 Das Hauptstudium

Im Hauptstudium ist die Gliederung ähnlich, jedoch sind die möglichen Anteile der Lehre qualitativer Forschung deutlich umfassender; im Folgenden werden die im Paragraphen §14 der Studienordnung genannten Inhalte genannt:

"(1) Das Hauptstudium umfasst vier Studiensemester mit einem zeitlichen Rahmen von insgesamt 56 Semesterwochenstunden."

"(2) Die theoretischen Kenntnisse werden im Hauptstudium auf der Grundlage der für die Soziale Arbeit relevanten Wissenschaften in drei Fachgebieten vermittelt:"

- "Fachgebiet 1: Sozialarbeitswissenschaft"
- "Fachgebiet 2: Allgemeinbildende Grundlagen"
- "Fachgebiet 3: Handlungstheoretischer Wahlpflichtbereich"

(3) "Die methodischen Fähigkeiten und Fertigkeiten werden im Hauptstudium auf der Grundlage der für die Soziale Arbeit relevanten Methoden in sieben Fachgebieten vermittelt:"

- "Fachgebiet 1: Ästhetik, Wahrnehmung, Gestaltung, Präsentation"
- "Fachgebiet 2: Projektstudium"
- "Fachgebiet 3: Zielgruppen der Sozialen Arbeit"
- "Fachgebiet 4: Bezugswissenschaftliche Vertiefungsangebote"
- "Fachgebiet 5: Studienschwerpunkte"
- "Fachgebiet 6: Integrative Fallbearbeitung"
- "Fachgebiet 7: Handlungsmethodischer Wahlpflichtbereich"

(4) "Die berufsethischen Grundlagen werden im Hauptstudium in drei Fachgebieten vermittelt:"

- "Fachgebiet 1: Berufsethik in der Sozialen Arbeit"
- "Fachgebiet 2: Praxisreflexion / Supervision"
- "Fachgebiet 3: Handlungsethischer Wahlpflichtbereich" [6]

In vielen dieser Fachgebiete lassen sich Teilbereiche für die Lehre qualitativer Forschung nutzen. Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht, welche Veranstaltungen in Frage kommen.

Veranstaltung	Semester	Umfang	Anzahl Studierende	Prüfungsart
Forschung und Entwicklung (Übung)	5. Sem.	2 SWS ⁸	max. 15	Hausarbeit
Projektstudium (Übung)	4.-5. Sem.	8 SWS (Stud.) 4 SWS (Prof.)	max. 15	Projektarbeit
Wahlpflichtfach "Geistes- und Humanwissenschaftliche Grundlagen" (Seminar)	5. Sem.	2 SWS	max. 35	Hausarbeit / mündliche Prüfung
Handlungsschwerpunkt: Beratung und Behandlung (Seminar)	7.-8. Sem.	4 SWS	max. 35	mündliche Diplomprüfung

8 Semesterwochenstunden

Zielgruppe: Soziale Arbeit mit psychisch kranken Menschen (Übung)	7.-8. Sem.	2 SWS	max. 15	mündliche Diplomprüfung
Diplomarbeit / Diplomandenkolloquium	7.-8. Sem.	Deputat: max. 2,5 SWS	10-15	Diplomarbeit / Verteidigung

Tabelle 1: Für qualitative Forschung relevante Veranstaltungen [7]

Im Folgenden werden die hier genannten Veranstaltungen bzw. deren Umsetzung in meiner Lehre separat diskutiert im Hinblick auf die Grenzen und Möglichkeiten der Vermittlung qualitativer Forschung. [8]

2.3 Die Übung: "Forschung und Entwicklung"

Diese zentrale Übung zur Vermittlung qualitativer Forschungsmethoden hat eine Vorgeschichte (vgl. SCHMITT 2001): Ich sollte kurz nach meiner Berufung eine zweistündige Vorlesung für 110 Studierende des fünften Semesters zur Einführung in qualitativer Forschung aufgrund des Forschungssemesters der bisher damit betrauten Kollegin übernehmen. Das war bis dahin die einzige Ausbildung in Forschungsmethodik, die in diesem Studiengang vorgesehen war. Wenn man "qualitative Forschung eigentlich nur verstehen kann, wenn sie (zumindest auch) am praktischen Vorgehen und am Material vermittelt wird" (FLICK & BAUER 2000, S.601), dann war die vorgefundene curriculare Realisierung völlig untauglich. Ich konnte im Rahmen von anderen Reformnotwendigkeiten und Deputatslücken, die für dieses Semester angefallen waren, zwei Veränderungen durchsetzen: dass zunächst diese Vorlesung aufgelöst und in drei Seminare verwandelt wurde, und dass die Seminare dann statt mit einer Klausur mit einer Hausarbeit als Prüfungsleistung endeten. Beide Änderungen waren wichtig: Im Rahmen der Seminare war es möglich, mit konzentrierten kleinen Einführungen in Forschungsmethoden sofort kleine eigene Forschungsarbeiten als Hausarbeit anfertigen zu lassen. Dazu gehörte

- eine eigene Themenfindung – das war irritierenderweise für viele Studierende in einem fünften Semester problematisch;
- einen Zugang zu dem präferierten Feld zu finden – was erwartungsgemäß schwierig war und eine Limitation der möglichen Themen nach sich zog;
- eine Erhebung – meist in Form eines Interviews (häufig: problemzentriertes Interview nach WITZEL [2000], selten: narratives Interview nach SCHÜTZE, Textgrundlage: HEINZE 2001, S.166-201), aber auch teilnehmende Beobachtung und visuelles Material (Kinderzeichnungen) wurden gewählt;
- eine Auswertung nach MAYRINGS (2000) qualitativer Inhaltsanalyse oder nach der Methode des zirkulären Dekonstruierens nach JAEGGI, FAAS und MRUCK (1998);
- eine Formulierung der gesamten Forschung im Umfang von 15-20 Seiten als Hausarbeit. Diese zweite Änderung ermöglichte den Studierenden, anders als

bei Prüfungsformen wie Klausur oder mündliche Prüfung, einen Forschungsprozess als Ganzes zu erfahren. [9]

Ein Ergebnis bei der ersten Durchführung war, dass ich mit der Betreuung von knapp 100 kleinen Forschungsarbeiten am Rand meiner Kapazität war, denn als neuer Hochschullehrer erhielt ich auch viele Anfragen zur Betreuung von Diplomarbeiten. Das hat sich zum Glück gebessert: Zum einen konnten zwei der drei Seminare mit je 33 bzw. 34 Studierenden abgegeben werden, zum anderen fanden die Kolleg/inn/en das veränderte Modell spannend genug, um bei der nächsten Curriculumsreform die drei Seminare in sechs Übungen aufzuteilen, sodass maximal 16 bzw. 17 Studierende an einer Übung teilnehmen. [10]

Bisher wurde immer auch die Zahl der Studierenden genannt, dies auch, weil ich mit Entsetzen auf die Seminargrößen mancher universitärer Kollegen und Kolleginnen schaue. Man wirft dem Fachhochschulstudium ja oft vor, dass es zu verschult und verregelt sei. Das hat sicher seine Berechtigung. Es ist jedoch positiv zu vermerken, dass durch Einschreibungslisten (inzwischen per Internet) die Zahl der Studierenden pro Seminar auf maximal 35 beschränkt ist, eine Übung auf 15-16 Personen. Gleichzeitig ist durch die Studienorganisation dafür gesorgt, dass alle Studierenden einen Platz bekommen – im ungünstigen Fall aber nicht bei dem Lieblingsdozenten bzw. der Lieblingsdozentin. Die Begrenzung der Seminargrößen ist eine elementare Voraussetzung, um sinnvoll – und damit ist gemeint: praktisch ühend – qualitative Forschung vermitteln zu können. [11]

An den genannten Methoden für Interview und Auswertung kann natürlich Kritik ansetzen. Im Zwang, sehr zeitökonomische Vorgehensweisen zu wählen, die für die Studierenden in einem Semester im Rahmen einer Hausarbeit tatsächlich zu bewältigen sind, mussten Themen weggelassen werden, wie z.B.:

- eine gründliche Reflexion der erkenntnistheoretischen Hintergründe qualitativer Forschung;
- eine breite Darstellung von weiteren Erhebungs- und Auswertungsmethoden bzw. von übergeordneten Stilen qualitativer Forschung. [12]

Das sind sicher Defizite. Meine Antwort auf diesen möglichen Vorwurf ist eher die Gegenfrage, ob bei der ersten Berührung mit qualitativer Forschung die Erfahrung des Spannungsbogens zwischen Themenwahl und Forschungsfrage über Erhebung und Auswertung bis hin zur Formulierung von Ergebnissen nicht doch wichtiger ist als eine umfassendes, aber erfahrungsarmes Lernen möglicher theoretischer Differenzierungen. Mit dem hier beschriebenen Seminar ist überhaupt erst die Motivation entstanden, sich in der Diplomarbeit auf die verschiedenen Ausdifferenzierungen qualitativer Forschung einzulassen. [13]

Das Seminar ist daher zentral als Einstieg in die qualitative Forschung.⁹ In der letzten Curriculumsreform wurde nun für das davor liegende 4. Semester wieder eine Vorlesung aufgenommen, die einen Überblick über die qualitative Forschung wie die quantitative Forschung geben soll. Das ist eine Antwort auf das Problem, dass mit dem hier vorgestellten Programm, das einige Kolleg/inn/en übernommen haben, nur eine (qualitative oder quantitative) Forschungsrichtung vermittelt werden kann. Die Vorlesung, an der ich nicht beteiligt bin, soll einen Überblick über beide, d.h. qualitative und quantitative Formen der Forschung geben. [14]

Das Anliegen des Beitrags besteht jedoch vor allem in der Darstellung von den in die Lehre integrierten Nebenschauplätzen, d.h. der thematisch abweichenden Seminare, in denen qualitative Forschung in anderen Kontexten der Lehre genutzt wird, und die nun skizziert werden sollen. [15]

2.4 Das Projektstudium

Das Projektstudium findet im vierten und fünften Semester statt, beginnt also schon vor der oben genannten Übung zur Einführung in die qualitative Forschung, und hat aufseiten der Studierenden den Umfang von acht Semesterwochenstunden (aufseiten der Lehrenden nur vier SWS – ein Hinweis auf die größere Selbstständigkeit in dieser Veranstaltung). Diese Veranstaltung hat das Ziel, ein sozialarbeiterisches Projekt im lokalen Kontext zu entwickeln. Ein (nicht von mir stammendes) Beispiel dafür ist die Organisation eines Tauschrings¹⁰ in Görlitz, ein anderes die Entwicklung einer Zuverdienstfirma für chronisch psychisch kranke Menschen. Aufgabe der Studierenden ist es, weitgehend selbstständig eine organisatorische oder praktische Neuerung oder Verbesserung eines Teilbereichs der Sozialen Arbeit zu entwickeln. [16]

Hier biete ich den Studierenden als Projektidee ein Interventionsprojekt an: Sie können im Kontext einer sekundären Suchtprävention eine Person, die einen riskanten Konsum von Alltagsdrogen¹¹ (Alkohol, Nikotin) betreibt, biografisch zur Entwicklung des Konsums befragen. Dieses Interview wird dann gemeinsam ausgewertet im Hinblick auf eine Intervention zur Konsumkontrolle oder eventuell Abstinenz. Zu dieser ersten inhaltsanalytischen Auswertung wurde von mir ein einfaches Kategoriengerüst entwickelt. [17]

9 Seit dem Wintersemester 2006/2007 wird auch dieses Seminar von einer virtuellen Plattform unterstützt: http://de.groups.yahoo.com/group/uebung_qualfo/; weitere Hinweise dazu finden sich unten in der Kommentierung des realen und des virtuellen Diplomand/inn/enkolloquiums.

10 Ein Tauschring ermöglicht den entgeltfreien oder nach einer Verrechnungsbasis verglichenen Austausch von Dienstleistungen (Haarschneiden, Babysitten etc.) und Gütern des alltäglichen Bedarfs, ermöglicht damit auch Menschen mit geringen finanziellen Ressourcen Zugänge zu diesen Dienstleistungen und stiftet soziale Netzwerke.

11 Neben der gesellschaftlichen Relevanz (es sind pro Jahr in Deutschland ca. 110.000 Tote durch Tabakkonsum, ca. 40.000 Tote durch Alkoholkonsum, jedoch "nur" ca. 1.800 Tote durch Konsum illegaler Drogen zu verzeichnen) spricht noch ein weiteres Argument dafür, Studierende nicht im Bereich illegaler Drogen forschen zu lassen: Sie haben kein Zeugnisverweigerungsrecht und können im Falle kriminalpolizeilicher Ermittlungen zu Aussagen gegen ihre Interviewten herangezogen bzw. die Interviews können als Beweismittel beschlagnahmt werden.

Im Rahmen dieses Projekts werden oft Interviewpartner/innen gewählt, die die Studierenden bereits im Rahmen des vorigen Praktikums kennengelernt haben. In der Regel braucht es ein zweites Interview, um die in der Auswertung entdeckten Lücken auszufüllen und Interviewfehler zu korrigieren, bevor ein behutsamer Interventionsvorschlag am Material in Kleingruppen und mit dem Seminarleiter diskutiert wird. Dieser wird dann den Interviewten vorgeschlagen. Die Aufnahme oder Ablehnung eines Interventionsvorschlags wird ebenfalls protokolliert und in der abschließenden Hausarbeit dokumentiert. Die Interventionen sind eher klein und behutsam und reichen vom gemeinsamen Durchsprechen des Transkripts, was in einem Durchgang vier (von zwölf) Rauchende dazu bewog, eine Abstinenzphase zu beginnen, bis hin zu Vorbereitung und Besuch einer Suchtberatung. Das klingt wenig, man muss aber berücksichtigen, dass es sich hierbei manchmal auch um Menschen mit mehrfachen Schwierigkeiten der Lebensgestaltung handelt. [18]

Es handelt sich also um ein Interventionsprojekt mit einer starken qualitativen Forschungskomponente. [19]

Die Arbeit des Lehrenden besteht nach einem anfänglichen Input zum Thema "stoffgebundene Abhängigkeiten", einer Einführung in das narrative Interview nach SCHÜTZE (als Textgrundlage: HEINZE 2001, S.166-201) und in eine neuere Theorie der Behandlung ("motivational interviewing" nach MILLER & ROLLNICK 1999) vor allem in der Begleitung und Diskussion. Vielleicht lässt sich dies an dem folgenden Ausschnitt aus einem Interview einer Studierenden deutlich machen:

I: Wie schätzt du deinen Konsum heute ein?

B: Hoch.

I: Was heißt hoch?

B: Naja, wenns schlecht läuft ne Schachtel am Tag.

I: Hm.

B: Und das ist sehr hoch. Ich hab auch schonmal nur zehn am Tag geraucht. Aber da die Zigaretten so billig sind hab ich keen Grund offzuhören.

I: Hm. Naja und glaubst du dass du zuviel rauchst?

B: Ja.

I: Und bist aber och ni dabei das zu verringern.

B: Ich hab keene Motivation zur Zeit dafür. Also ich weeiß dass ich ganz schön viel rauche, aber es schmeckt halt, nee ich liebe rauchen und deshalb ich, find rauchen so schön so entspannend und, schön zur Ablenkung und, da ich jetzt och keen finanzielles Problem hab und die gesundheitlichen Probleme noch schön in ner Zukunft liegen ...

I: Hm.

B: ... und ich die noch schön verdrängen kann ist das nicht das Problem.

I: Also denkst du nicht übers Aufhören nach?

B: Wenn ich schwanger bin. Dann hör ich auf. Dann spätestens. Ansonsten nachm Studium. Also im Studium jetzt nich.

I: Glaubst du dass rauchen eine Sucht ist?

B: Ja.

I: Warum? [20]

Man kann nicht wirklich sagen, dass dieser Text ein biografisches Interview ist. Man könnte sagen, dass es ein misslungenes Interview ist, das an diesen und anderen Stellen die alten konfrontativen Strategien des Umgangs mit einer stoffgebundenen Abhängigkeit naturwüchsig wiederholt. [21]

Man könnte aber auch sagen, dass es ein Anlass ist, mit den Studierenden ins Gespräch, unter Umständen auch ins Einzelgespräch zu kommen, um zu erfahren, was die hinter dieser Interviewführung stehenden alltagspsychologischen Vorannahmen waren, so zu fragen und nicht anders, welche Überzeugungen bei ihnen eine Rolle spielten. Anschließend kann von der angespannt-lähmenden Wirkung des Interviews her gemeinsam überlegt werden, was im nächsten Interview anders gestaltet werden könnte. Dieses Transkript hat im Durcharbeiten das Scheitern der Auffassung der Studierenden, jemanden zur Abstinenz überreden zu können, deutlich werden lassen – und Misserfolge sind gute Gelegenheiten, etwas zu verstehen und etwas zu ändern.¹² [22]

Gleichzeitig bestätigt es eine Auffassung von Didaktik: Man kann zwar im 4. Semester einiges zur Idee des narrativen Interviews nach SCHÜTZE (vgl. HEINZE 2001) und dem motivational interviewing nach MILLER und ROLLNICK (1999) erzählen, im Rollenspiel üben und auf Video anschauen. Was davon in die Handlungspraxis gelangt, ist wenig. Die Konfrontation mit realem Gelingen (das gibt es auch) und Misslingen und dessen sensible Aufarbeitung sind essenzielle Elemente einer Forschungsausbildung, gleichzeitig einer Beratungs- und Interventionsausbildung. Zu dieser Überschneidung von qualitativer Forschung und praktischer Ausbildung komme ich später noch einmal. [23]

2.5 Wahlpflichtfach "Geistes- und Humanwissenschaftliche Grundlagen / Vertiefung"

Mit der Auflösung der Bezugswissenschaften Psychologie und Erziehungswissenschaften zu dem Konstrukt "Geistes- und humanwissenschaftliche Grundlagen" waren neben einigen Verlusten auch einige Freiheiten verbunden, das, was man glaubte vermitteln zu müssen, einmal zu überprüfen. Eine Wahlpflichtveranstaltung aus diesem Kontext wurde von mir neu konzipiert mit dem Titel: "Die Rolle der Sprache in der Sozialen Arbeit". Im Studium gibt es sonst kaum Möglichkeiten, sprachwissenschaftliche Hinweise zur Kommunikation in helfenden Berufen zu vermitteln. Das Seminar konzentriert

¹² Wie sehr gerade bei Studierenden der Sozialen Arbeit und der Sozialpädagogik vorher erlernte lebensweltliche Deutungsmuster die vermittelten Studieninhalte abweisen und umgekehrt diese Deutungsmuster auch als Ausgangspunkt einer Transformation begriffen werden müssen, wird im Sammelband von HOMFELDT und SCHULZE-KRÜDENER (2000) mehrfach thematisiert, insbesondere von TREPTOW (2000), SCHWEPPE (2000) und KALLE (2000).

sich auf die kognitive Linguistik nach LAKOFF und JOHNSON (1998, 1999) und die davon abgeleitete systematische Metaphernanalyse¹³, und auch hier wird nach einer anfänglichen Einführung in die Theorie praktisch gearbeitet. [24]

Ich ermuntere hier dazu, die im Rahmen von Projekten oder dem gleichzeitig stattfindenden Forschungsmethodenseminar entstandenen Interviews ein zweites Mal zu nutzen und metaphernanalytisch zu interpretieren. Als Prüfungsleistung ist eine Hausarbeit wie eine mündliche Prüfung möglich; ich orientiere auch hier auf eine Hausarbeit, in der eine metaphernanalytische Interpretation an Materialien durchgeführt wird. Die Wahl der Materialien ist frei; eine metaphernanalytische Auswertung betraf die Rede der Bundeskanzlerin Frau MERKEL zum Amtsantritt; in der Regel sind es aber Interviewauswertungen. [25]

Auch hier könnte man sich natürlich noch andere inhaltliche Möglichkeiten vorstellen, den Titel "Die Rolle der Sprache in der Sozialen Arbeit" auszufüllen. Es ist auch eine persönliche Überzeugung, mit der Metaphernanalyse einen relevanten Anteil helfender Kommunikation reflektieren zu können, gleichzeitig bieten sich so weitere Gelegenheiten, über die Möglichkeiten und handwerklichen Grundlagen der Beratung von Klient/inn/en mit den Studierenden nachzudenken – nicht nur im Sinne metaphernhaltiger Interventionen, sondern auch im Sinne der Rekonstruktion von metaphorischen Konzepten, in denen Klient/inn/en, aber auch Berater/inn/en verstrickt sind. – Diese Nähe zur praktischen Ausbildung wird in zwei weiteren Seminaren noch einmal deutlicher: [26]

2.6 Die Seminare "Handlungsschwerpunkt: Beratung und Behandlung" und "Zielgruppe: Soziale Arbeit mit psychisch kranken Menschen"

Beide Seminare umfassen zwei Semester, das erste vier Semesterwochenstunden, das zweite zwei. Abgeschlossen werden beide mit einer mündlichen Diplomprüfung. [27]

Das Seminar "Beratung und Behandlung" gibt eine Übersicht und ein übes Kennenlernen der vier klinisch-psychologischen Richtungen (Verhaltenstherapie, Gesprächspsychotherapie, Psychoanalyse und systemische Ansätze) in ihren jeweiligen Ausformulierungen für die Soziale Arbeit. [28]

Die Möglichkeiten zur Integration qualitativer Forschung in beiden Seminaren beschränken sich darauf, an Transkripten zu arbeiten. Diese Transkripte entstammen vorhergehenden Veranstaltungen der Studierenden, in denen es zu dokumentierten Beratungsprozessen gekommen ist. Darüber hinaus gibt es bei (fast) allen großen Psychotherapierichtungen inzwischen Transkripte, die interpretiert werden können – mit Ausnahme der Verhaltenstherapie. Diese zu Lehrzwecken abgedruckten Gespräche sind besonders interessant, weil sie sich oft sehr schön "gegen den Strich" interpretieren lassen. So wird ein Transkript von ROGERS (1977) genutzt, das in den beigefügten theoretischen

13 Vgl. <http://www.systemmagazin.de/serendipity/index.php?/archives/2006/10/20.html>,
<http://www.hs-zigr.de/~schmitt/aufsatz.htm>,
<http://de.groups.yahoo.com/group/Metaphernanalyse/>.

Kommentaren auf das "Verbalisieren emotionaler Erlebnisinhalte" fokussiert wird, an dem sich aber zeigen lässt, dass sich in ROGERS' Text neben dem "Spiegeln", dh. dem Aufnehmen der Äußerungen des Gegenübers und ihrer emotionalen Vertiefung, auch eine nicht in der Theorie dieser Beratungsrichtung diskutierte pädagogische Wertevermittlung finden lässt. Darüber hinaus fallen andere Interventionen auf, die als kognitiv-verhaltenstherapeutische Interventionen gedeutet werden können. So lässt sich die Idee eines kritischen Lesens vermitteln, indem anhand der Transkripte die jeweiligen therapeutischen Ideologien auf ihre unzutreffenden Verallgemeinerungen und Verkürzungen des tatsächlichen Beratungshandelns hin analysiert werden können. Fast überflüssig zu sagen bleibt, dass vor allem für die Vermittlung von Gesprächsführungskompetenzen die mit narrativen oder problemzentrierten Interviewformen verwandten Gesprächsformen für Beratungskontexte (Anamnesen!) relevant sind. [29]

Im Seminar "Soziale Arbeit mit psychisch Kranken" geht es um einen Überblick über die im ICD 10 gefassten psychiatrischen Erkrankungen und um Möglichkeiten der Sozialen Arbeit, sich damit zu befassen. Bei den Transkripten gibt es natürlich auch Verständnisgrenzen – vor allem ein Transkript aus meiner vorherigen Berufspraxis in einer psychiatrischen Klinik mit einem akut psychotisch erkrankten jungen Mann wirkt zunächst sehr irritierend auf die Studierenden. Das Seminar lässt Zeit für Kleingruppen und die Arbeit an den unverständlich wirkenden Texten, um Sinn zu finden. Der Wunsch nach schnellen Bewältigungsrezepten im Umgang mit diesen Menschen wird dann an solchen Stellen gut diskutierbar. [30]

Bis zu diesem Zeitpunkt waren also Studierende, welche Veranstaltungen von mir gewählt haben, bis zu fünf Mal in unterschiedlichem Ausmaß mit qualitativer Forschung bzw. Transkripten und deren Auswertung befasst. In dieser Zeit hat dann auch die Diplomarbeit begonnen. [31]

2.7 Die Diplomarbeit und das Diplomandenkolloquium

Die vorher genannten Veranstaltungen bilden die Ausgangsbasis, auf welcher die Diplomarbeit und das Diplomandenkolloquium aufbauen können. Freilich ist hier auch eine Heterogenität des studentischen Vorwissens vorhanden, nicht alle haben an diesen Veranstaltungen teilgenommen, sodass nicht alles vorausgesetzt werden kann. [32]

Diplomarbeiten bereiten im oben dargestellten Kontext des Studiengangs mehrere Probleme:

- Zunächst ist in der Prüfungsordnung eine offizielle Bearbeitungsfrist von einem halben Jahr festgesetzt. Vor einiger Zeit galt diese auch für reine Literaturarbeiten, für die inzwischen eine Grenze von vier Monaten angesetzt wird. Ein halbes Jahr ist für eine empirische Diplomarbeit kaum ausreichend. Ich behelfe mir damit, dass eine offizielle Zusage zu einer Diplomarbeit erst dann gegeben wird, wenn wesentliche Vorarbeiten geleistet sind:

- das Thema klar elaboriert,
- die Forschungsfrage geklärt,
- der Zugang zum Feld vorbesprochen und
- die relevante Literatur gesichtet ist,

um zeitverschlingende und möglicherweise problematische Aufgaben außerhalb dieses Zeitfensters zu halten.

- Darüber hinaus hat sich eine Verschärfung des Zeitproblems durch eine Veränderung der Prüfung zur staatlichen Anerkennung als Sozialarbeiter/in ergeben, die nun gerade einmal pro Jahr nach Absolvieren aller Studienleistungen durchgeführt wird. Das bedeutet, dass eine Überschreitung der Regelstudienzeit wegen einer empirischen Diplomarbeit damit bestraft wird, sich dieser Prüfung erst im folgenden Jahr unterziehen zu können. Das hat wiederum zur Folge, dass Absolvent/inn/en sich auf Stellenangebote im öffentlichen Dienst, die diese Anerkennung voraussetzen, erst ein Jahr später bewerben können.
- Ein weiteres Problem besteht darin, dass es keine Pflicht zur erheblich aufwendigeren empirisch-qualitativen Diplomarbeit gibt, die meisten Studierenden schreiben eine Literaturlarbeit. Ich habe mich dazu entschlossen, nur empirische Arbeiten anzunehmen. Das bereitete in der Anfangszeit kein Problem, genügend Studierende zu dem Mehraufwand zu bewegen (18 Diplomarbeiten wurden zu Beginn genannt). Im nächsten Jahr waren es schon deutlich weniger, und im dritten Jahr waren gerade drei Diplomarbeiten zu betreuen. Das ist natürlich ein Punkt, an dem man sich als Dozent beginnt, kritisch zu hinterfragen: Ist das Angebot, das ich den Studierenden mache, untauglich, oder der Ruf, den ich bei den Studierenden erworben habe, so bedrückend? Zu diesem Zeitpunkt hatten keine anderen Kolleg/inn/en empirische Arbeiten zur Pflicht gemacht; inzwischen hat sich dieser Umstand nach Neuberufungen geändert. [33]

Hohe Ansprüche und die Durchsetzung empirischer Vorgehensweisen verursachen in einem Studiengang für Soziale Arbeit einige Turbulenzen. In der Konkurrenz um das Interesse der Studierenden muss das eigene Angebot daher attraktiv gestaltet sein. Letztlich scheint sich das klare Engagement für diesen Bereich jedoch gelohnt zu haben, inzwischen werden von mir wie von anderen Kolleg/inn/en auch acht bis zehn Diplomarbeiten im Jahr betreut. In den Evaluationen wird beschrieben, dass es zwar sehr anstrengend sei, die Diplomarbeit auf diese Weise zu schreiben, aber es würde ein guter Lernerfolg erzielt und eine gute Unterstützung geboten.¹⁴ Diese studentische Einschätzung hat sich auch über die letzten Semester stabilisiert, sodass große Schwankungen des Interesses nicht mehr zu registrieren waren. [34]

¹⁴ Vgl. in den kommentierten Einzelauswertungen des Portals <http://www.meinprof.de/> die Spanne zwischen der erlebten Anstrengung <http://www.meinprof.de/uni/kurs/17488/> und dem Gefühl, es habe sich gelohnt: <http://www.meinprof.de/uni/kurs/17240/>.

Anforderungen müssen also systematisch begleitet werden, um auch eingelöst werden zu können. Die Betreuung der Diplomarbeiten geschieht in einem zweiwöchigen Kolloquium zwischen zwei und vier Zeitstunden abends, das von einem virtuellen Diplomandenkolloquium (<http://de.groups.yahoo.com/group/Diplomandenkolloquium/>) unterstützt wird. Das reale wie das virtuelle Kolloquium ergänzen sich sehr gut, was sich in den starken Zugriffsschwankungen auf das virtuelle Kolloquium gezeigt hat: Im den nun vergangenen ersten 15 Monaten seit Einrichtung des virtuellen Kolloquiums wurden über 500 Mails geschrieben, schwankend von sieben Mails pro Monat bis hin zu 83 Mails pro Monat, es kommt also dem tatsächlichen Unterstützungsbedarf sehr flexibel entgegen und überbrückt die vorlesungsfreien Zeiten, in denen das reale Diplomandenkolloquium mangels Präsenz der in der Regel nicht am Hochschulstandort wohnenden Studierenden ausfällt. Im virtuellen Kolloquium finden sich sehr oft Detailfragen, organisatorische Fragen, aber auch Diskussion an Interviewtexten, vor allem aber auch an Zwischenauswertungen. Im realen Kolloquium würde ich mich gerne mehr mit den Transkripten befassen, bekomme aber nach der Klärung von Forschungsfragen und den Feldzugängen eher spätere Zwischenauswertungen – aber das ist die freie Wahl der Diplomand/inn/en, was sie nun einbringen möchten. [35]

3. Fazit: Leben mit dem 24-Stunden-Tag

Diese Übersicht über Möglichkeiten, qualitative Forschung in der Lehre des Studiums der Sozialen Arbeit zu integrieren, soll mit drei bilanzierenden Hinweisen abgeschlossen werden:

- Als ein Fazit ließe sich formulieren, dass die Möglichkeiten zur Lehre qualitativer Forschung im Kontext einer Hochschule für angewandte Forschung nicht wirklich befriedigend sind – vieles ist von Zeitdruck geprägt, eine wirkliche Vertiefung gelingt oft erst in der Diplomarbeit, und dort nicht immer. Andererseits sind im letzten Jahr Diplomandinnen des Kolloquiums mit zwei Preisen für Diplomarbeiten ausgezeichnet worden, die sachsenweit verliehen wurden, wobei eine Arbeit vor der Arbeit einer Universitätsabsolventin platziert wurde, bei der anderen wurde der Preis mit einer Universitätsabsolventin geteilt, sodass gesagt werden kann, dass die im Kolloquium betreuten Arbeiten trotz einer kürzeren Studiendauer in diesem Bereich mithalten können. Mehrere sich an unser Studium anschließende Promotionen (laufend und abgeschlossen) bestätigen diese Einschätzung.
- Als weiteres Fazit sollte deutlich geworden sein, dass das Etikett "qualitative Forschung" in der Mehrzahl der Veranstaltungen gar nicht im Veranstaltungstitel auftaucht. Die Haltung eines forschenden Lernens und Lehrens lässt sich mit qualitativer Forschung sehr gut verbinden und in andere Themenbereiche einbringen, um dort die Lehre zu bereichern.
- Damit hängt sehr eng ein drittes Fazit zusammen: Qualitative Forschung steht für mich in einem dichten Zusammenhang mit der Ausbildung von Beratungskompetenzen und Interventionskompetenzen der angehenden

Sozialarbeiter/innen bzw. Sozialpädagog/inn/en. Das berührt ein mehr als zwanzig Jahre altes Kampfangement, das qualitative Forschung gegen ein l'art pour l'art akademischer quantitativer Forschung ins Feld führte. Es verstärkt sich der Eindruck, dass die gesellschaftliche und praktische Relevanz eines Teil der akademischen qualitativen Forschung inzwischen wieder darauf eingeschrumpft ist, nur der Publikationslistenverlängerung und der individuellen Selbstpräsentation in der scientific community zu dienen – und das mit Produkten, die nur in den speziellen Zirkeln der jeweiligen Schulen noch verständlich sind. Ich denke, wir können in der Lehre der qualitativen Forschung zeigen, dass mehr möglich ist.¹⁵ [36]

Danksagung

Für wichtige und hilfreiche Hinweise danke ich Silke B. GAHLEITNER, Sabine MERTEL und Ina HERRMANN-STIETZ.

Literatur

Bock, Karin (2005). Forschung im Studium der Sozialen Arbeit. Forschendes Lernen und lernendes Forschen in der sozialpädagogischen Aus-, Fort- und Weiterbildung. In Cornelia Schweppe & Werner Thole (Hrsg.). *Sozialpädagogik als forschende Disziplin* (S.49-62). Weinheim: Juventa.

Bourdieu, Pierre (1998). *Praktische Vernunft. Theorie des Handelns*. Frankfurt: Suhrkamp.

Cloos, Peter & Thole, Werner (2005). Qualitativ-rekonstruktive Forschung im Kontext der Sozialpädagogik. Anmerkungen zu einigen Fragen und Problemen der sozialpädagogischen Forschungskultur. In Cornelia Schweppe & Werner Thole (Hrsg.), *Sozialpädagogik als forschende Disziplin* (S.71-96). Weinheim: Juventa.

Devereux, Georges (1984). *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Effinger, Herbert & Popp, Jacqueline (2006). *Ergebnisbericht der Absolvent/innenbefragung für die Studiengänge Soziale Arbeit an der EHS Dresden 2004*. Dresden: Eigenverlag.

Flick, Uwe & Bauer, Martin (2000). Qualitative Forschung lehren. In Uwe Flick, Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 600-614) Hamburg: Rowohlt.

Friebertshäuser, Barbara (2000). Sozialpädagogisches Studium im Spannungsfeld von akademischer Fachkultur und Berufskultur. In Hans Günter Homfeldt, Jörgen Schulze-Krüdener (Hrsg.), *Wissen und Nichtwissen. Herausforderungen für Soziale Arbeit in der Wissensgesellschaft* (S.143-162). Weinheim: Juventa.

15 In der Debatte am Ende des Symposiums war von einzelnen Diskutand/inn/en ein heftiges Verdikt gegen die Anwendungsorientierung qualitativer Forschung zu hören: Forschung müsse sich als Forschung qualifizieren und ein neutrales (und nicht auf Veränderung zielendes) Verhältnis zu den Erkenntnisobjekten bewahren. "Reflexivität" wurde in dichotomer Weise dem "Praxisbezug" gegenüber gesetzt (siehe KNOBLAUCH [in diesem Band](#)). Würde man Transkripte solcher Symposien mit BOURDIEUSchen Kategorien (1998) auswerten, erschiene diese Abgrenzungsarbeit universitärer Provenienz im Hinblick auf die lebensweltliche Verankerung aller Forschungsanliegen doch als undifferenziert und grob spaltend. Vor allem aber auch im Hinblick auf DEVEREUX (1984) wirkt sie zudem naiv: Der Rückzug auf die "reine" Forschung dürfte in dieser Lesart auch der Abwehr von "unreiner" Anwendung dienen, dann der Furcht vor der Bedrohung der fragilen Identität esoterischer Zirkel durch die Frage nach der (Ir)Relevanz ihrer Beschäftigungen zuvorkommen wollen und nicht zuletzt der Bedrohung akademischer Identität durch die Geltungsansprüche der untersuchten Lebenswelt zu entgegnen versuchen. Praxisbezug verhindert jedoch nicht Reflexivität – die von verschiedenen Richtungen der qualitativen (oder rekonstruktiven) Forschung formulierten Varianten der Handlungsentlastung in der Forschung sind auch für angewandte Forschung eine Notwendigkeit, um sich von den verstrickenden Sinnstrukturen eingeschliffener Praxen reflexiv und produktiv distanzieren zu können. Die notwendige temporäre Distanz zum Forschungsgegenstand muss aber nicht mit einer lebenslangen Praxis-Abstinenz verwechselt werden.

Homfeldt, Hans Günter & Schulze-Krüdener, Jörgen (Hrsg.) (2000). *Wissen und Nichtwissen. Herausforderungen für Soziale Arbeit in der Wissensgesellschaft*. Weinheim: Juventa.

Heinze, Thomas (2001). *Qualitative Sozialforschung. Einführung, Methodologie und Forschungspraxis*. München: Oldenbourg.

[Jaeggi, Eva](#); Faas, Angelika & Mruck Katja (1998). *Denkverbote gibt es nicht! Vorschlag zur interpretativen Auswertung kommunikativ gewonnener Daten* (2. überarb. Fassung). Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften der Technischen Universität Berlin, Nr. 98-2. Verfügbar unter: <http://www.tu-berlin.de/fb7/ifs/psychologie/reports/docs/ber199802.pdf> [Zugriff 25.01.2006].

Kallert, Heide (2000). Studierende rekonstruieren ihren Weg bis zum Studienbeginn. Einblicke in den Zusammenhang von Lebenslauf und Lernprozessen. In Hans Günter Homfeldt, Jörgen Schulze-Krüdener (Hrsg.), *Wissen und Nichtwissen. Herausforderungen für Soziale Arbeit in der Wissensgesellschaft* (S.127-142). Weinheim: Juventa.

Lakoff, George & Johnson, Mark (1998). *Leben in Metaphern* (übersetzt von Astrid Hildenbrand). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme. [Orig. 1980: *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press]

Lakoff, George & Johnson, Mark (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought*. New York: Basic Books.

Maier, Konrad (1995). *Berufsziel Sozialarbeit/Sozialpädagogik*. Freiburg: Verlag der Jugendwerkstatt Östringen.

[Mayring, Philipp](#) (2000, Juni). Qualitative Inhaltsanalyse [28 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 1(2), Art. 20. Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00mayring-d.htm> [Zugriff 4.1. 2006].

Miller, William R. & Rollnick, Stephen (1999). *Motivierende Gesprächsführung*. Freiburg: Lambertus.

Mühlum, Albert (o. J.). *Positionsbestimmung zur Sozialarbeitswissenschaft*. Verfügbar unter: <http://www.deutsche-gesellschaft-fuer-sozialarbeit.de/sozarbwi.shtml> [Zugriff 10.7.2006].

Oelerich, Gertrud & Schaarschuch, Andreas (Hrsg.) (2005). *Soziale Dienstleistungen aus Nutzersicht. Zum Gebrauchswert Sozialer Arbeit*. München: Reinhardt.

Otto, Hans-Uwe; Oelerich, Gertrud & Micheel, Heinz-Günter (Hrsg.) (2003): *Empirische Forschung und Soziale Arbeit*. München: Luchterhand.

Rogers, Carl R. (1977). *Therapeut und Klient – Grundlagen der Gesprächspsychotherapie*. München: Kindler.

Riemann, Gerhard (2003). Forschungswerkstatt. In [Ralf Bohnsack](#), [Winfried Marotzki](#) & Michael Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (S.67-68). Opladen: Leske + Budrich.

[Schmitt, Rudolf](#) (2001). Forschen lernt frau/mann beim Forschen. Skizze eines didaktischen Experiments. In Wolfgang Preis (Hrsg.), *Soziale Arbeit als Gemeinschaftsaufgabe. Festschrift für Hermann Heitkamp* (S.199-214). Berlin: Verlag für Wissenschaft und Bildung.

Schulze-Krüdener, Jörgen (2005). Die Ausbildung zur Sozialen Arbeit im Spiegel der Forschung. Forschung und die Qualifizierung von Studium und Lehre. In Cornelia Schweppe & Werner Thole (Hrsg.), *Sozialpädagogik als forschende Disziplin* (S.201-216). Weinheim: Juventa.

Schumann, Michael (1997). Qualitative Forschungsmethoden in der (sozial)pädagogischen Ausbildung. In Barbara Friebertshäuser & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S.661-677). Weinheim: Juventa.

Schweppe, Cornelia (2000). Biographie und Studium. Lebensgeschichten von Studierenden des Diplomstudiengangs Pädagogik / Studienrichtung Sozialpädagogik. In Hans Günter Homfeldt & Jörgen Schulze-Krüdener (Hrsg.), *Wissen und Nichtwissen. Herausforderungen für Soziale Arbeit in der Wissensgesellschaft* (S.111-126). Weinheim: Juventa.

Schweppe, Cornelia (Hrsg.) (2003). *Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik*. Opladen: Leske & Budrich.

Schweppe, Cornelia & Thole, Werner (Hrsg.) (2005). *Sozialpädagogik als forschende Disziplin*. Weinheim: Juventa.

Treptow, Rainer (2000). Engagement und Distanzierung. Über Lebenswelt als Kernthema für Studierende der Sozialpädagogik / Sozialarbeit. In Hans Günter Homfeldt & Jörgen Schulze-

FQS 8(1), Rudolf Schmitt: Die Lehre qualitativer Forschung im Studium der Sozialen Arbeit:
Ein Erfahrungsbericht von Nebenschauplätzen

Krüdener (Hrsg.), *Wissen und Nichtwissen. Herausforderungen für Soziale Arbeit in der Wissensgesellschaft* (S.101-110). Weinheim: Juventa.

[Witzel, Andreas](#) (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [Online-Journal], 1(1), Art. 22. Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00witzel-d.htm> [Zugriff am 26.10.2005].

Zum Autor

Prof. Dr. Rudolf SCHMITT, Dipl.-Psych., Germanist (M.A.), Schwerpunkt der Lehre: Beratung in der Sozialen Arbeit, Qualitative Forschungsmethoden, Sucht und Psychiatrie. Schwerpunkt der Forschung: Metaphernanalysen.

Rudolf SCHMITT hat in FQS Bände zu Metaphernanalyse ([BRÜNNER & GÜLICH 2002](#), [GEIDECK & LIEBERT 2003](#), [LAKOFF & JOHNSON 2003](#), [KUPERBERG & GREEN 2005](#), [HROCH 2005](#)) besprochen sowie die Bände "Sozialwissenschaftliche Hermeneutik" ([HITZLER & HONER 1997](#)) und "Qualitative Forschung. Ein Handbuch" ([FLICK, VON KARDORFF & STEINKE 2000](#)) rezensiert. Beiträge zur Metaphernanalyse von SCHMITT sind in FQS 4(2) [Methode und Subjektivität in der Systematischen Metaphernanalyse](#) und FQS 1(1) [Skizzen zur Metaphernanalyse](#) zu finden.

Kontakt:

Rudolf Schmitt

Fachbereich Sozialwesen
Hochschule Zittau/Görlitz
Brückenstr. 1, G1
D-02826 Görlitz

Tel.: 03581/ 4828-128

E-Mail: r.schmitt@hs-zigr.de

URL: <http://de.groups.yahoo.com/group/Metaphernanalyse/>, <http://www.hs-zigr.de/~schmitt/>

Zitation

Schmitt, Rudolf (2007). Die Lehre qualitativer Forschung im Studium der Sozialen Arbeit: Ein Erfahrungsbericht von Nebenschauplätzen. Diskussionsbeitrag zur FQS-Debatte "Lehren und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung". *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8(1), <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701D4S8>.