

4 Erhebungsverfahren

Erwartungshorizont

Nach der Lektüre des Kapitels sollten Sie wissen,

- welche Erkenntnisinteressen mit Interviews und – auch im Unterschied dazu – Beobachtungen jeweils verfolgt werden,
- welche Interviewformen es gibt und wie sich diese unterscheiden,
- warum Beobachtungsprotokolle als *dichte Beschreibungen* (Geertz 1999) bezeichnet werden und welche Qualitätsansprüche damit verbunden sind,
- wie im Kontext schulischer Beobachtungen die *Befremdung der eigenen Kultur* (Amann & Hirschauer 1997) gelingen kann.

In diesem Kapitel werden die in der qualitativen Schulforschung häufig verwendeten Methoden der Datenerhebung vorgestellt. Ziel ist es, kenntlich zu machen, welcher forschungsmethodische Zugang welche Art von Datenmaterial hervorbringt. Ausgehend vom jeweils zugrunde liegenden Erkenntnisinteresse eignen sich nämlich (nur) spezifische Daten. Insofern ist auch an dieser Stelle im Forschungsprozess eine begründete Entscheidung zu treffen: Welches Erhebungsverfahren ist für meine Fragestellung geeignet (► Kap. 3.4)? Kriterien für diese Entscheidung werden im Folgenden benannt. Dazu werden die Erhebungsmethoden grob danach unterschieden, ob sie entweder auf die Erhebung sog. *verbaler Daten* zielen. Damit sind solche Daten gemeint, die vor allem über Kommunikation bzw. Interviewverfahren, also im weitesten Sinne in Gesprächen erzeugt werden (► Kap. 4.1). Oder zielt die Datenerhebung auf sog. *visuelle Daten* ab und erzeugt demzufolge Daten, die in verschiedenster Weise auf Beobachtungen beruhen (► Kap. 4.2)?

Für Forschungsvorhaben können auch Datenkombinationen sinnvoll sein, etwa wenn nach der Beobachtung einer Unterrichtsstunde ein Interview mit Schüler:innen zu deren Sicht auf das unterrichtliche Geschehen geführt werden soll. Diese Kombinationen müssen ebenfalls gut begründet werden. Denn: Was machen Sie, wenn Sie im Kontext der Unterrichtsbeobachtung zu anderen Erkenntnissen kommen, als Ihre Interviewpartner:innen dies in ihren Perspektiven auf das unterrichtliche Geschehen formulieren? Vertrauen Sie dann – vereinfacht formuliert – stärker Ihrer Beobachtung oder den Aussagen der Befragten? Die Kombination verschiedener datenbasierter Zugänge für Forschungsvorhaben ist anspruchsvoll und zumeist ist ein Datenmaterial das für die Forschungsfrage ausschlaggebende. Neben verba-

len und visuellen Daten können auch unterrichts- und schulbezogene Dokumente als Datenmaterial für Forschungsvorhaben nutzbar gemacht werden. Da diese bereits vorliegen und nicht von den Forschenden erzeugt werden müssen, werden wir darauf erst in Kapitel 5 eingehen.

4.1 Verbale Zugänge: Befragen und an Gesprächen teilnehmen

Stellen Sie sich folgende Ausgangssituationen für eine eigene Untersuchung vor:

- (1.) Sie möchten im Rahmen eines Interviews erfahren, wie Lehrpersonen die an sie gerichteten Anforderungen in der Gestaltung und Durchführung von Unterricht in heterogenen Klassen der Sekundarstufe I bewerten und bearbeiten.
- (2.) Sie planen eine Gruppendiskussion mit zwei Schüler:innengruppen einer zehnten Klasse, die in Sport gemeinsam unterrichtet werden. Das Thema lautet: Mobbing im Sportunterricht.

Im Rahmen eines Forschungsvorhabens wären etwa folgende Fragen im Hinblick auf die Datenerhebung zu treffen: Welche Lehrpersonen Ihrer (Praktikums-)Schule würden Sie befragen? Wie würden Sie die Lehrer:innen für Ihr Vorhaben zu gewinnen versuchen? Wie würden Sie die Schüler:innengruppen über Ihr Vorhaben informieren und diejenigen, die sich bereit erklären – und eine Einverständniserklärung ihrer Erziehungsberechtigten vorlegen können – zu Teilgruppen zusammensetzen? Und nicht zuletzt: Welche ersten Fragen oder (auch nicht-sprachlichen) Gesprächsimpulse würden Sie für das Interview und die Gruppendiskussion formulieren bzw. in Erwägung ziehen? Wir kommen in den folgenden Ausführungen auf diese Fragen zurück.

4.1.1 Erkenntnisinteresse: Erlebnisse und Perspektiven der Befragten

Interviews zu Forschungszwecken zu führen, schließt zwar an alltägliche Kommunikationsprozesse an, unterscheidet sich jedoch zugleich von Alltagsgesprächen: Die Interviewsituation ist im Kern asymmetrisch und formal organisiert. Als Interviewer:in führen Sie – und dieser Vergleich wird häufig herangeführt (z. B. Strübing 2018) – die Regie vor und auch während der Interviewsituation. Das Interview orientiert sich an vorbereiteten Fragen oder an anfänglichen (Erzähl-)Impulsen. Wenn sich die interviewte Person zum Interview bereit erklärt hat, antwortet sie bzw. reagiert sie auf diese zumeist bereitwillig, stellt in der Regel jedoch keine eigenen (inhaltlichen) Fragen. Das Interview findet in einem vorab verabredeten Zeitraum und an einem zuvor kommunizierten Ort statt und Sie müssen sich vorab das Einverständnis²⁰ einholen, dass das Gespräch (digital) aufgezeichnet werden darf.

20 Um ethische wie gesetzliche Richtlinien zum Schutz von personenbezogenen Daten einzuhalten, ist für die Durchführung von Interviews eine schriftliche Einverständniserklärung einzuholen. Mit der Unterzeichnung dieser willigt die interviewte Person in die Erhebung und Speicherung ihrer Daten

Qualitative Interviews verfolgen das übergeordnete Ziel, die Befragten (ausführlich) zu Wort kommen zu lassen und sie je nach Interviewform in unterschiedlicher Weise zu Erzählungen anzuregen. Durch Interviews eröffnet sich den Forschenden der Zugang zu den (erinnerten) *Erlebnissen, Perspektiven und Deutungen* der Befragten (vgl. Helfferich 2011). Was von den Befragten erzählt oder geschildert wird, wird für die Interviewsituation zugleich in gewisser Weise neu erschaffen: Die Befragten berichten nicht neutral ihre Erlebnisse; es handelt sich vielmehr um eine „retrospektive Neukonfiguration der erinnerten Ereignisse [...] im Lichte der aktuellen Interviewsituation“ (Strübing 2018, 90). Dass an diesem Herstellungsprozess auch die Interviewer:innen beteiligt sind, haben wir in Kapitel 3 bereits ausgeführt: Dem Prinzip der relativen Offenheit qualitativer Forschung folgend, sind die Interviewfragen nicht als Ja/Nein-Fragen, sondern gesprächseröffnend, zum Beispiel über Fragen nach dem *Wie*, dem *Inwiefern* und dem *Warum* angelegt. In der dann folgenden Interpretation der Daten werden diese Erlebnisse, Perspektiven und Deutungen der Befragten nachvollzogen und zu (abstrakteren) Erzähl- bzw. Deutungsmustern verdichtet (► Kap. 5).

Interviews lassen sich auch mit mehreren Personen führen, sodass die folgenden Ausführungen zu Leitfadeninterviews (► Kap. 4.1.3) auch für Gruppeninterviews gelten. Davon zu unterscheiden sind Gruppendiskussionen (► Kap. 4.1.4), bei denen die Forschenden – im idealtypischen Falle – möglichst wenig in das Gespräch involviert sind, sondern das selbstläufige Gruppengespräch in erster Linie aufzeichnen. Damit kann die Gruppendiskussion auch als eine spezifische Form der teilnehmenden Beobachtung (► Kap. 4.2.1) verstanden werden, weshalb Gruppendiskussionen in unserem Studienbuch im Übergang zur Darstellung des Beobachtens verortet sind.

Grundlegend für Interviewverfahren ist, dass die zu Forschungszwecken Befragten in einem weitreichenden Verständnis als „Experten für ihre eigenen Bedeutungsgehalte“ (Mayring 2016, 66) gelten. Diese Definition, die mit einem umfassenden Expertise-Begriff arbeitet, wird uns bei der spezifischen Form des Expert:innen-Interviews noch einmal beschäftigen (► Kap. 4.1.3). Sie erklärt zunächst einmal alle diejenigen als Interviewpartner:innen für geeignet, die zu einem Interview bereit und sprachlich auskunftsfähig²¹ sind (vgl. Edelmann, Schmidt & Tippelt 2012). Zentrales Medium von Interviews ist die (gesprochene) Sprache. Gelegentlich wird ergänzend, zum Beispiel auch bei jüngeren Befragten, mit weiteren gesprächsanregenden *Stimuli* gearbeitet. So können Schüler:innen etwa durch ein Arbeitsblatt

ein, wird über die Anonymisierung der Daten informiert und auf Freiwilligkeit an der Teilnahme und das damit einhergehende Widerrufsrecht aufmerksam gemacht (vgl. weiterführend Misoch 2019).

21 Über die besondere Herausforderung, Interviews mit Kindern zu führen, die Phantasie und Realität häufig noch nicht sicher trennen und deren Zeitwahrnehmung und Verbalisierungsfähigkeiten sich von Befragten höheren Alters unterscheidet vgl. zum Beispiel Vogl (2021).

oder ähnliches wieder an die interessierende (Unterrichts-)Situation herangeführt werden.

Welche Personen und wie viele Personen befragt werden, hängt maßgeblich vom jeweiligen Erkenntnisinteresse und gerade bei studentischer Forschung auch von den zeitlichen Ressourcen ab. In der qualitativen Forschung wird die Festlegung der Untersuchungseinheit, hier der befragten Proband:innen, als *Sampling* bezeichnet. Das Befragungssample muss im Unterschied zur Beschreibung der Stichprobe in der quantitativen Forschung (vgl. Kap. 7) nicht zwingend vorab festgelegt werden. So kann es sinnvoll sein, zunächst einmal ein Interview zu führen und die Wahl weiterer Interviewpartner:innen von den ersten Analysen der Antworten der befragten Person abhängig zu machen (vgl. Flick 2016). Diese Strategie, das Sample erst sukzessiv zu bestimmen, wird in der qualitativen Forschung auch als *theoretical sampling* bezeichnet.²² Die Forschenden entscheiden demzufolge erst auf Grundlage erster analytischer Zugänge zum Datenmaterial, welchen Befragten sie sich als nächstes zuwenden, so dass sich „Fragestellung, Interpretation, erste Hypothesenbildung, erneute Fallauswahl und fortschreitende Theorieentwicklung“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021, 231) abwechseln können (zur Zirkularität qualitativer Forschungsprozesse vgl. Kap. 3.4). Wenn aber das Erkenntnisinteresse bestimmte (im weitesten Sinne) Merkmale der Befragten nahelegt, sind diese bei der Auswahl der Proband:innen zu berücksichtigen. Dies können wie in Ausgangssituation (1.) angedeutet, Lehrpersonen mit Erfahrungen im inklusiven Unterricht sein (zum Expert:innen-Interview vgl. Kap. 4.1.3), wobei Erfahrung etwa über die Dauer der Berufstätigkeit festgelegt werden kann. Wenn es ein Interesse an Unterschieden etwa der Unterrichtsbeteiligung zwischen weiblichen und männlichen Schüler:innen gibt, dann sind entsprechend Schüler und Schülerinnen zu befragen. Je nach Größe des Befragungssamples ist ein Zusammenhang zwischen einem Merkmal (beispielsweise Geschlecht) und verallgemeinerbaren Aussagen (über alle bzw. die Mehrheit der Selbstauskünfte der weiblichen Schülerinnen zu ihrer Unterrichtsbeteiligung, um im Beispiel zu bleiben) nur sehr begrenzt möglich und etwa über weitergehende Fragen an diesen möglichen Zusammenhang angemessener auszuweisen (zur Gefahr der Re-Ifizierung vgl. Kap. 3.2). Zugleich werden mit der Auswahl der Fälle Vorentscheidungen darüber getroffen, in welche Richtung die Ergebnisse verallgemeinert werden können (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021).²³ In der qualitativen Forschung sind sog. Einzelfallstudien durchaus möglich und ein studentisches Forschungsprojekt kann sich auf nur ein (ausführliches) Interview (► Kap. 4.1) beziehen. Allerdings kann es für die Interpretation der Daten durchaus hilfreich sein, weitere Interviews zu führen, um die Aussagen der Befragten beim Interpretieren miteinander vergleichen zu können. Die naheliegende Frage nach der Anzahl der Interviews, die geführt werden müs-

²² Ursprünglich ist das *theoretical sampling* ein Verfahrensschritt der Grounded Theory Methodologie (► Kap. 5.2).

²³ Zu Fragen der Verallgemeinerbarkeit in der qualitativen Forschung vgl. auch Kap. 3.2.

sen, kann allerdings nicht pauschal beantwortet werden. Je nach Forschungsfrage können auch – wie Helfferich 2011 empfiehlt – vorab als typisch definierte Fälle – soweit dies für den Untersuchungsgegenstand möglich ist – und dazu kontrastierende Fälle aufschlussreich sein, sodass eine anzustrebende, breite Variation innerhalb der interessierenden Gruppe (vgl. ebd.) das Befragungssample bilden kann. Unabhängig von Auswahl und Zahl an Proband:innen ist für die meisten Auswertungsverfahren (► Kap. 5) im Hinblick auf das Datenmaterial die „systematische Suche nach Kontrasten und den ihnen zugrunde liegenden Bedingungen entscheidend“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021, 238).

Als Grundformen der Befragung lassen sich – wie in den folgenden Teilkapiteln ausgeführt wird – narrative Interviews (► Kap. 4.1.2), Leitfadeninterviews (► Kap. 4.1.3) und (unter dem benannten Vorbehalt) Gruppendiskussionen (► Kap. 4.1.4) unterscheiden. Die in Abbildung 4.1 dargestellten Dimensionen ermöglichen zumindest eine grobe Orientierung im Hinblick auf das gewählte Verfahren.

- Welche Erwartungen werden an die Interviewten gerichtet? Sind die Fragen eher auf Erzählungen ausgerichtet oder dienen sie eher der Informationsgewinnung (vgl. auch Strübing 2018)? Dabei können auch Fragen nach Informationen im Fokus stehen, wenn zum Beispiel in einem Expert:innen-Interview (► Kap. 4.1.3) das berufsbiographisch aufgeschichtete Wissen von Lehrer:innen über Möglichkeiten der Leistungsbewertung erfragt wird.
- Ist das Interview durch einen Leitfaden vorbereitet oder wird es durch einen Erzählimpuls angeregt? Dabei sollen auch die Fragen im Leitfaden offen und nicht suggestiv sein, geben aber – mehr als Impulse am Beginn des Interviews – die Themen, die angesprochen werden sollen, vor. Allerdings wird auch bei (relativ) offenen Einstiegsfragen zumindest das Forschungsthema gesetzt.
- Inwiefern ist das Interview als soziale Situation formal organisiert? Werden auch informellere Angebote gemacht? So kann bei einem Interview mit einer Lehrperson die Wahl des Ortes einen Einfluss auf die Situation haben, insofern vorstellbar ist, dass sich die Befragten ggf. anders äußern, je nachdem, ob sie beispielsweise im Lehrer:innenzimmer, einem Café oder in ihrem häuslichen Umfeld befragt werden.
- Welche Impulse werden im Interview gegeben? Handlungsleitend für Interviews sind zumeist Fragen, aber auch andere Interviewstimuli sind möglich. So können für Interviews mit Schüler:innen – wie erwähnt – Arbeitsblätter aus dem Unterricht, ein Tafelbild oder ähnliche (schulische) Dinge ein Anlass sein, um ins Gespräch zu kommen.

Wie für solche Dimensionierungen typisch, finden sich die Ordnungsdimensionen bei den gewählten Verfahren nicht als Entweder-Oder-Zuordnungen wieder, sondern bieten die Möglichkeit, die Grundformen von Interviews graduell zu unterscheiden und die Dimensionen als Begründungen für die gewählte Befragungsform zu nutzen.

Erwartungen an die Interviewten		
Informationen	←→	Erzählungen
(Vor-)Strukturierung		
gelenkt	←→	offen
Soziale Situation		
formal	←→	informell
Gesprächsanzreiz		
externer Stimulus	←→	Frage

Abb. 4.1: Heuristik zu Ordnungsdimensionen von Interviews (Darstellung Stralla, unveröffentlichtes Manuskript)

In der qualitativen Sozialforschung galt das Interview lange Zeit als Königsweg (vgl. Lamnek & Krell 2016), unter anderem deshalb, da es gegenüber Beobachtungsverfahren (► Kap. 4.2) forschungsökonomisch überlegen schien: Der Zugang zum Untersuchungsfeld gilt als vergleichsweise einfach. So ist es vermutlich auch im Rahmen von studentischer Forschung an einer (Praktikums-)Schule leichter, Lehrpersonen für ein Interview zu gewinnen, als dass sie sich bereit erklären, ihren Unterricht videographieren zu lassen. In diesem Zusammenhang lassen sich auch Bezüge zum bereits behandelten Gütekriterium der Akzeptanz herstellen (► Kap. 3.3). Außerdem kann mittels des Interviews in kurzer Zeit umfangreiches Datenmaterial erzeugt werden. Nicht zuletzt ist – wie anhand der Dimension (Vor-)Strukturierung in Abbildung 4.1 bereits beschrieben – die Datenerhebung insofern offen angelegt, als auch ein vorbereiteter Interviewleitfaden in der Interviewsituation flexibel an das Antwortverhalten des:r Befragten angepasst werden kann bzw. sollte. Gleichwohl werden durch die Erstellung eines Interviewleitfadens oder die Entwicklung von Beobachtungsperspektiven Vorentscheidungen getroffen, die zu einer forschers:innenseitigen Strukturierung der Datenerhebung führen. Diese ist jedoch im Vergleich mit Entscheidungen und Strukturierungsleistungen, wie sie bei der Entwicklung eines Fragebogens aus Forschungsvorhaben in quantitativen Zugängen konstitutiv sind (vgl. etwa das Gütekriterium *Objektivität* in Kapitel 9.2), weit weniger stark ausgeprägt.

Deutlich geworden sein sollte bis hierhin, dass Interviewführung – und wir kommen auf den Anfang des Teilkapitels zurück – trotz aller Asymmetrie eine Form der Kommunikation darstellt bzw. die Interaktion zwischen Forschenden und Befragten voraussetzt. Aufgrund dieser Involviertheit der Forscher:in in den Prozess der Datenerzeugung ist diese Form der Beteiligung im Prozess der Datenauswertung zu reflektieren (► Kap. 5). In Interviewstudien kann es ergänzend sinnvoll sein, eine Absicherung der Dateninterpretation mittels der *kommunikativen Validierung* zu erzielen. Darunter wird verstanden, „[...] sich seiner Interpretationsergebnisse durch erneutes Befragen der Interviewten zu vergewissern“ (Lamnek & Krell 2016,

152).²⁴ Das erneute Befragen ist dabei zumeist keine zweite Befragungsrunde. Vielmehr geht es darum, sich als Forschende:r der vorläufigen Deutungen bzw. Gültigkeit erster Analysen (► Kap. 3.3) mittels der Einschätzungen der Befragten zu vergewissern. Dies kann insbesondere für Forschungen an einer (Praktikums-)Schule sinnvoll sein, wenn es – wie in der oben skizzierten Ausgangssituation – um eine Rückfrage zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen geht („Habe ich Sie richtig verstanden, dass Ihnen vor allem die individuelle Rückmeldung des Lernfortschritts an die Schüler:innen als Herausforderung erscheint?“). Interessiert sich das Forschungsvorhaben hingegen für implizite, also den Befragten nicht bewusst verfügbare Einstellungen zur Inklusion (► Kap. 5) – wie in unserer Ausgangssituation angedeutet –, ist diese Form der kommunikativen Validierung kaum zielführend bzw. müsste kommunikativ äußerst einfühlsam umgesetzt werden.

Als besonders herausfordernd in der Interviewsituation hat sich der Umgang mit der *sozialen Erwünschtheit* erwiesen. Damit ist die Tendenz gemeint, sich in sozialen Situationen entsprechend den Erwartungen anderer zu verhalten. Für eine Interviewsituation ist das sozial erwünschte Antwortverhalten der Befragten stets zu reflektieren. Angesprochen ist damit das Problem, wie ich als Forschende:r damit umgehe, dass auf Fragen nicht zwingend eine für die befragte Person persönlich zutreffende Antwort erfolgt, sondern sich das Antwortverhalten beispielsweise an gesellschaftlichen Normen orientieren kann. So erscheint es seit der UN-Behindertenrechtskonvention aus dem Jahr 2008 und deren Aufnahme unter anderem in Schulgesetzen kaum vorstellbar, sich als Lehrer:in zumindest grundsätzlich gegen inklusiven Unterricht auszusprechen. Damit ist nun nicht die (empirisch ungeklärte) Frage berührt, ob inklusiver Unterricht gut oder schlecht – und für wen und im Hinblick worauf – ist, sondern was über inklusiven Unterricht in universitären und schulischen Kontexten überhaupt ausgesagt werden kann bzw. darf. Eine Tendenz der sozialen Erwünschtheit lässt sich nicht vollends verhindern, umso wichtiger erscheint es, sich dieser bewusst zu sein. Denn ein qualitatives Interview kann nur dann zum Ziel führen, die jeweiligen Relevanzsetzungen der Befragten in Erfahrung zu bringen, wenn es den Forschenden gelingt, den Befragten zu vermitteln, dass alles für sie Wichtige geäußert werden darf und dass es keine richtigen (und falschen) Antworten auf die von den Forscher:innen eingebrachten Fragen gibt. Eine Interviewsituation sollte von den Befragten in diesem Sinne nicht als eine Prüfungssituation missverstanden werden.

4.1.2 Narrative Interviews

Das narrative Interview wurde in den 1970er Jahren für den deutschsprachigen Raum wesentlich von Fritz Schütze (1983) entwickelt und schließt an vorgängige gesprächsanalytische Verfahren an.²⁵ Es entstand zunächst unter dem Einfluss der durch George

²⁴ Die Bezeichnung *kommunikative Validierung* wird mittlerweile zumeist auch in einem weiteren Sinne verwendet: Das Absichern der Gültigkeit der Analyse erfolgt in Interpretationsgruppen, um das Deuten des Datenmaterials vor bzw. mit anderen zu prüfen.

²⁵ Wesentlicher Bezugspunkt ist die Ethnomethodologische Konversationsanalyse (Garfinkel 1967).

H. Mead geprägten Chicagoer School of Sociology und später dem des symbolischen Interaktionismus (vgl. ausführlich Bohnsack 2021). Das narrative Interview ist in der (erziehungswissenschaftlichen) Forschung bereits umfassend beschrieben worden (vgl. z. B. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021; Strübing 2018; Lamnek & Krell 2016; Mayring 2016) und kommt häufig im Kontext der Biographieforschung zum Einsatz (vgl. z. B. Rosenthal 2022; Ecarius 2018). Die Biographieforschung wiederum teilt die Grundannahme rekonstruktiver Forschung, dass die soziale Wirklichkeit nicht als (objektiv) gegeben angenommen, sondern als von Menschen mit sich, anderen und eingegeben in die Gesellschaft hergestellt gedacht wird: „Biographie wird also nicht als rein Individuelles oder bloß Subjektives, sondern als ein soziales Konstrukt verstanden, das auf kollektive Regeln, Diskurse [...] und gesellschaftliche Rahmenbedingungen verweist und sowohl in seiner Entwicklung als auch im deutenden Rückblick immer beides zugleich ist: ein individuelles und ein kollektives Produkt“ (Rosenthal 2022, 649).

Als Ausgangspunkt der Analysen interessiert sich das narrative Interview bzw. die biographische Erzählung für die Erfahrungen und Perspektiven der Alltagshandelnden und rekonstruiert davon ausgehend deren lebensgeschichtliche Genese (vgl. Rosenthal 2022). Ziel der Analysen ist es, Prozessstrukturen, die einen Lebenslauf strukturieren, sowie etwa (wiederkehrende) Handlungsschemata und biographische Verlaufskurven zu identifizieren (vgl. Schütze 1983). „Ziel narrativer Ansätze ist eine möglichst umfassende [...] und an der Eigenperspektive der Subjekte orientierte Analyse sozialer Wirklichkeit“ (Misoch 2019, 37). Die die Interpretationen biographischer Erzählungen anleitenden Fragen liegen – wie wir in Kapitel 5 ausführlicher aufzeigen werden – dabei auf zwei Ebenen: Was wird erzählt und wie wird es erzählt?

Das narrative Interview arbeitet in der Regel mit einem offen angelegten Erzählstimulus zu Beginn des Interviews. Die berufsbiographische Studie von Kowalski (2020) *Nähe, Distanz und Anerkennung in pädagogischen Beziehungen. Rekonstruktionen zum Lehrerberuf und Möglichkeiten der Professionalisierung* beginnt die Interviews mit folgendem Impuls:

Ich interessiere mich dafür, wie Lehrerinnen und Lehrer die Beziehungen zu ihren Schülerinnen und Schülern gestalten und welche Erfahrungen sie mit diesen im Klassenalltag machen. Ich möchte Sie bitten, sich daran zu erinnern, wie Sie die Lehrer-Schüler-Beziehung zu Beginn Ihrer Schullaufbahn als Lehrer/in erlebt haben und wie es dann bis heute weiterging. Sie können sich dazu so viel Zeit nehmen, wie Sie möchten. Ich werde Sie auch erst einmal nicht unterbrechen, mir nur einige Notizen zu Fragen machen, auf die ich später dann noch eingehen werde. (Kowalski 2020, 123)

Das narrative Interview intendiert dabei insbesondere, Stegreiferzählungen auszulösen, also das unvorbereitete Erzählen von Erlebnissen anzuregen (vgl. Schütze 1983). Inwiefern dies gelingen kann, ist von der Tauglichkeit der Erzählaufforderung abhängig, die Erzählperson²⁶ zu einer umfassenden und detailreichen Erzählung zu be-

26 Die Proband:innen werden im Kontext der Biographieforschung bzw. von narrativen Interviews nicht als Befragte, sondern als *Erzählpersonen* bezeichnet.

wegen. Gelingt dies, so geht die gesprächsanalytische Forschung davon aus, dass in jeder Erzählung *Zugzwänge des Erzählens* (ebd.) wirksam werden (vgl. auch Strübing 2018): Durch die Bitte aufgefordert, (etwas) zu erzählen, können Erzählungen

- Ausdruck von Orientierungen gegenüber der Welt sein,
- Rückschlüsse darauf zulassen, in welcher erinnerten Abfolge – nach Schütze (1983) als *Ablauflogik* bezeichnet
- und unter welchen Verhältnissen Ereignisse stattgefunden haben.

Während die durch den Erzählstimulus angeregte Haupteerzählung durch Nachfragen nicht unterbrochen werden sollte, sind in der darauffolgenden zweiten und dritten Phase sog. immanente und exmanente Fragen durch die Forschenden möglich (vgl. Küsters 2022). Die immanenten Fragen der zweiten Phase knüpfen an das Erzählte an und sollen vorhandene Erzählpotentiale ausschöpfen (vgl. Schütze 1983), indem konkretere Nachfragen zu (Erzähl-)Situationen gestellt werden. Gefragt werden kann etwa: „Wie ging es dann weiter?“ (Küsters 2022, 897). Die daran anschließende dritte Phase intendiert, dass die Erzählperson ausgewählte Situationen aus ihrer Sicht deutet (vgl. Schütze 1983). Exmanente Fragen zielen folglich nicht mehr auf Erzählungen, sondern auf Meinungen, Ansichten oder Argumentationen der Befragten (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021).

Die folgende Abbildung 4.2 illustriert abschließend einen Ausschnitt aus einer biographischen Erzählung, die typische Erzählsegmente, wie den Beginn einer neuen Episode („Dann“) und die Einführung von Mitakteur:innen („Geschwister“, „ziemlich alter Lehrer“) beinhaltet, die Brüsemeister (2008) entlang seiner Studie *Lernen durch Leiden? Biographien zwischen Perspektivlosigkeit, Empörung und Lernen* (Brüsemeister 1998) als durch Andere angestoßenen biographischen Wandlungsprozess der Befragten interpretiert (vgl. ausführlich Brüsemeister 2008).

W.: Dann ... wäre vielleicht wichtig, äh ich war keine gute Schülerin. Meine Geschwister waren so richtige Bombengranaten in der Schule.

I.: ((Lacht))

W.: Solche die so glatte Wege gehen und alle Zeugnisse gut brachten. Ehm . ich weiß, daß ich immer sehr unter Ungerechtigkeiten litt. Und ich wurde immer

I.: mhm

W.: nach meinen äh Geschwistern beurteilt . Und . eigene Fähigkeiten, die ich natürlich auch hatte, aber die auf ner anderen Ebene lagen, vermochte dann ganz plötzlich ein ziemlich alter Lehrer zu wecken, der äh . mit einem erstaunlichen Lob mir sagte also die beste Arbeit, die phantasievollste Arbeit, die hat die Julia geschrieben. Und . das also das war für mich wie wie ne Geburt, da konnte ich mich plötzlich hinsetzen und lernen. Der hat äh mir eigentlich Fähigkeiten vermittelt an mich selber zu glauben und das ging dann plötzlich los. Ich hab also plötzlich äh wirklich gute Noten gehabt, weil ich eben plötzlich auch lernen konnte.

Abb. 4.2: Brüsemeister (1998, 54)

Zusammenfassend lässt sich im Hinblick auf die Ordnungsdimensionen für Interviews (Abb. 4.1) das narrative Interview wie folgt charakterisieren: Das narrative Interview ist offen auf eine biographische (Teil-)Erzählung angelegt und wird über einen Erzählstimulus, der eine längere Erzählung auszulösen vermag, initiiert. Um narrative Erzählungen zu ermöglichen, ist eine in diesem Sinne anregende Gesprächsatmosphäre herzustellen. So sollte etwa darüber nachgedacht werden, an welchem Ort die Interviews zu führen sind (mit Lehrer:innen im Lehrer:innenzimmer, in einem Café, bei der Erzählperson zuhause usw.). Das narrative Interview intendiert, ausgehend von biographischen Erinnerungen und Sichtweisen der Befragten sowie deren Ablauflogiken, auch Zusammenhänge zu gesellschaftlichen Strukturen und historischen Ereignissen herzustellen.

4.1.3 Leitfadeninterviews

Leitfadengestützte Interviews²⁷ lassen sich nicht so eindeutig einem erkenntnistheoretischen Paradigma zuordnen wie narrative Interviews der Biographieforschung (► Kap. 4.1.2) und Gruppendiskussionen der Dokumentarischen Methode (► Kap. 4.1.4). Sie sind in dieser Hinsicht pragmatischer auf ihre Durchführung ausgerichtet (vgl. Strübing 2018; Helfferich 2011). Der Leitfaden selbst setzt sich aus (relativ) offen formulierten Fragen zusammen. In einer Art Checkliste haben Gläser & Laudel (2010) Hinweise für die Auswahl von Interviewfragen zusammengestellt. Diese haben wir in Abbildung 4.3 weitgehend übernommen. Für die Leitfadeninterviews gilt aber – wie für sämtliche Interviewverfahren –, dass ebenso wichtig wie ein guter Leitfaden die empathisch-einfühlsame Gesprächsführung selbst ist.

- Die Fragen sind klar, leicht verständlich und in Alltagssprache formuliert.
- Fragen nach Meinungen sind nur dann sinnvoll, wenn die Bewertungen und Handlungsgründe entscheidend für die Rekonstruktion der sozialen Prozesse sind.
- Hypothetische Fragen sind nur dann sinnvoll, wenn die subjektiven Theorien der interviewten Person in die Rekonstruktion der sozialen Prozesse einbezogen werden müssen.
- Simulationsfragen eignen sich für Fragen nach schwer kommunizierbaren Sachverhalten (z. B. informellen Regeln) oder als Erzählanregung.
- Faktfragen werden als Erzählanregung und deshalb als offene Fragen gestellt.
- Fragen zum Anregen von Erzählungen sollten vor Fragen nach Details gestellt werden, damit diese in den Erzählungen im besten Fall erwähnt werden und sich die Frage danach erübrigt.
- Im Interviewleitfaden kann die Frage oder Aussage zur Erzählgenerierung visuell hervorgehoben werden und unabdingbare Details sollten als Checkliste formuliert werden, die in Gedanken abgehakt wird.
- Die Klarheit einer Frage ist wichtiger als ihre Offenheit. Die interviewte Person muss der Frage klar entnehmen können, was die:der Interviewer:in wissen will.
- Provokative Fragen sind für spezielle Zwecke nützlich, sollten jedoch aufgrund ihrer Risiken sehr bedacht eingesetzt werden.

27 Gelegentlich werden Leitfadeninterviews auch als halb- oder semistrukturierte Interviews bezeichnet. Charakteristisch aber ist die Orientierung an vorbereiteten Fragen.

- Vor dem Interview müssen die Fragen hinsichtlich ihrer Voraussetzungen und möglicherweise aus ihnen resultierenden Antworttendenzen kontrolliert werden.
- Wenn in den Interviewfragen Informationen genannt werden sollen, die andere Interviewpartner:innen offengelegt haben, muss die Anonymität der Informant:innen gesichert sein. Es dürfen daher keine Namen genannt werden und es muss reflektiert werden, dass auch die Information selbst Rückschlüsse auf die Informant:innen zulassen kann. Im Zweifel hat die Wahrung der Anonymität der Informant:innen stets Priorität.

Abb. 4.3: Fragen in Leitfadeninterviews (in Anlehnung an Gläser & Laudel 2010, 145)

Die Fragen werden vor dem Interview vom jeweiligen Erkenntnisinteresse ausgehend formuliert. Die inhaltliche Auseinandersetzung findet insofern vorbereitend statt, als dass vorab relevant gesetzte Themenkomplexe den Leitfaden strukturieren. Die Interviewsituation und das Antwortverhalten werden durch den Leitfaden eingegrenzt und kontrolliert. Damit ist ein zentrales Motiv für den Interviewleitfaden benannt: Anders als bei narrativen Interviews dient der Leitfaden dazu, von den Befragten zu gleichen Fragen wiederum besser vergleichbare Antworten zu erhalten. Leitfadeninterviews weisen damit einen höheren Grad an Standardisierung auf.

Der folgende Ausschnitt eines Interviewleitfadens aus dem mathematikdidaktischen Forschungsprojekt *Beliefs von Lehrerinnen und Lehrern der Sekundarstufen zum Visualisieren im Mathematikunterricht* (Schmitz 2016) erfragt die Sichtweisen von Lehrer:innen zum Einsatz von Visualisierungen und soll deutlich machen, dass der Leitfaden anhand bestimmter *Fragetypen* organisiert sein kann (Abb. 4.4): Die Interviews beginnen mit einer erzählgenerierenden Einstiegsfrage, die von den Befragten im Beispiel eine *Beschreibung* erbittet.

Bitte beschreiben Sie, wo Sie Visualisierungen im Bereich <Thema> einsetzen. Sie können dazu zum Beispiel eine Unterrichtsreihe zu <Thema> gedanklich durchgehen.		
<Thema>: Bruchrechnung, Algebra, Funktionen, Analysis		
Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Konkrete Nachfragen
- Individuelle Einsatzgebiete - Überblick Themen - Überblick Phasen - Keine Visualisierung - Themenvergleich	- Beispiele? - Warum setzen Sie hier Visualisierungen ein?	- Was gefällt Ihnen an den genannten Visualisierungen? - Wo setzen Sie innerhalb <Thema> bewusst keine Visualisierungen ein?

Abb. 4.4: Schmitz (2016, 458)

Je nach Antwortverhalten der Befragten folgen Nachfragen zu *inhaltlichen Aspekten*. *Aufrechterhaltungsfragen* dienen der Explikation der Beschreibungen, wie hier durch Rückfragen nach weiteren Beispielen und Begründungen. *Konkrete Nachfragen* können dazu dienen, zum Beispiel bestimmte Perspektiven auf (Teil-)Fragen offenzulegen (Schmitz 2016) und sind ähnlich der exmanenten Fragen im Kontext narrativer Interviews (► Kap. 4.1.2) auf Einschätzungen und Deutungen der Befragten ausgerichtet. Zwei Formen von leitfadengestützten Interviews, die in der erziehungswissenschaftlichen Forschung häufig zum Einsatz kommen, werden im Folgenden skizziert: erstens das Problemzentrierte Interview (Witzel 2000) und zweitens das Expert:inneninterview (Meuser & Nagel 2010).

Das Problemzentrierte Interview

Das Problemzentrierte Interview (PZI) wurde in den 1980er-Jahren von Andreas Witzel in Anlehnung an die Grounded Theory Methodologie (► Kap. 5.2) entwickelt und kam zunächst vor allem im Kontext der Biographieforschung (► Kap. 4.1.2) zum Einsatz. Für das PZI ist dem Namen nach charakteristisch, dass es auf eine (spezifische) Problemstellung zentriert ist, die die:der Interviewer:in einführt und auf die sie:er immer wieder zurückkommt (vgl. Witzel 2000). Die Problemstellungen sind also der forscherr:innenseitig vorgegebene (Gesprächs-) Anlass, auf den die Interviewten mit ihren eigenen Perspektiven und Deutungen antworten sollen. Damit ist eine besondere Herausforderung für das PZI benannt: Sichergestellt werden soll, dass das untersuchte Problem nicht durch die Sicht der Forschenden interpretiert, sondern durch die Erfahrungen und Einschätzungen der Interviewten gedeutet und bearbeitet wird (vgl. Witzel & Reiter 2022). Ein Grundprinzip des PZI ist nach Witzel (2000) deshalb die so benannte *Gegenstandsorientierung*: Das Problem bzw. der Gegenstand steht im Mittelpunkt, weshalb auch andere Erhebungsverfahren als das Interview zum Einsatz kommen können.²⁸

Die Einstiegsfrage ist möglichst offen formuliert und dennoch auf das zu untersuchende Problem zentriert (vgl. Witzel & Reiter 2022). Durch die Erzählungen der Interviewten werden erste Perspektiven auf das Problem sichtbar, die im weiteren Gesprächsverlauf durch darauf abgestimmte Nachfragen der Forscher:innen erneut fokussiert werden. Zwei Gesprächstechniken gelten für das PZI als zentral (vgl. Witzel 2000): Mit Hilfe von *Sondierungen* werden die Äußerungen an die Befragten zurückgespiegelt. Dadurch soll die Selbstreflexion der Befragten angeregt und ihnen die Möglichkeit geboten werden, eigene Sichtweisen (argumentativ) zu vertreten oder unterstellte Sichtweisen durch die Interviewenden zu korrigieren. Mit (insistierenden) Verständnisfragen kann es gelingen, ausweichende oder widersprüchliche Antworten der Befragten in gewisser Weise aufzudecken und dadurch

28 Witzel verweist sowohl auf biographische Verfahren zur Rekonstruktion lebensgeschichtlich aufgeschichteter Deutungsmuster (Kap. 4.1.2) als auch auf standardisierte Fragebögen (Kap. 9) zur Lösung von Stichprobenproblemen (Kap. 7).

bearbeitbar zu machen. Mittels *Konfrontationen* (ebd.) kann die:der Befragte ebenfalls zu detaillierten Schilderungen angeregt werden. Über offensiv vorgetragene Infragestellungen des bisher von den Befragten Gesagten sollen die Perspektiven auf die interessierende Problemstellung präzisiert werden. Diese Konfrontationen dürfen aber – das Vertrauensverhältnis zwischen Forschenden und Befragten berücksichtigend – nicht zu massiv ausfallen.

Die Studie *Mathematikunterricht im Kontext von Inklusion. Fallstudien zu gemeinsamen Lernsituationen* (Oechsle 2020) untersucht anhand von problemzentrierten Interviews mit Lehrpersonen, wie Lehrer:innen, die sich zum Beispiel in Bezug auf die Dauer ihrer Berufserfahrung und der unterrichteten Klassenstufen unterscheiden, den inklusiven Mathematikunterricht gestalten – wie Frage 2 des in Abbildung 4.5 ausgewiesenen Leitfadens zeigt. Bereits anhand dieser Eingangsfrage bzw. Erzählauforderung wird deutlich, dass die Befragten aufgefordert werden, zu schildern, wie sie (inklusive) Mathematikunterricht gestalten.²⁹ Im weiteren Verlauf des Interviewleitfadens werden ergänzend auch die persönlich wahrgenommenen Chancen und Grenzen des inklusiven Mathematikunterrichts und die Wünsche der jeweiligen Lehrperson an inklusiven Mathematikunterricht erfragt. Insbesondere Frage 3 und Frage 4 können im Sinne des PZI als (wiederkehrende) Thematisierung der Einschätzungen der Befragten zum inklusiven Mathematikunterricht verstanden werden. Ziel der Studie von Oechsle (2020) ist es demzufolge auch, die diesbezüglichen Überzeugungen der Lehrpersonen zu rekonstruieren. Damit ist eine Möglichkeit der Datenerhebung zur oben skizzierten Ausgangssituation (1) beschrieben.³⁰

1. Beschreiben Sie mir bitte die Zusammensetzung Ihrer Klasse, in der Sie aktuell Mathematik unterrichten.
2. Erzählen Sie mir bitte, wie Sie Ihren Mathematikunterricht gestalten. Berichten Sie gerne von einer konkreten Unterrichtsstunde.
3. Sie unterrichten somit fast täglich in einer inklusiven Klasse und haben viel Erfahrung. Was, denken Sie, sind die Chancen und Grenzen speziell eines inklusiven Mathematikunterrichts?
4. Wenn eine Fee käme: Was würden Sie sich dann für Ihren inklusiven Mathematikunterricht wünschen?
5. Sie haben mir nun viel von Ihrem inklusiven Mathematikunterricht erzählt. Gibt es Punkte, die Sie noch loswerden möchten?

Abb. 4.5: Oechsle (2020, 87)

²⁹ Zusätzlich erhoben werden Unterrichtsvideographien (vgl. Oechsle 2020).

³⁰ Inwiefern Oechsle (2020) gesprächssteuernd Sondierungen und Konfrontationen einsetzt, lässt sich anhand der publizierten Interviewfragen nicht erkennen. Die Formulierungen der zitierten Fragen („viel Erfahrung“) weisen auf Schnittstellen zum Expert:innen-Interview hin.

Das Expert:innen-Interview

Das Expert:innen-Interview ist methodologisch vor allem im Kontext der Wissens- und Organisationssoziologie zu verorten (vgl. Meuser & Nagel 2010) und intendiert, komplexe Wissensbestände von Expert:innen in Erfahrung zu bringen. Wissenssoziologisch wird davon ausgegangen, dass über die Beschreibungen von Handlungen durch die Expert:innen auf ihr inkorporiertes bzw. ihren Handlungen eingeschriebenes Wissen geschlossen werden kann. Im Umkehrschluss: Die Expertise von Expert:innen wird nicht (nur) als bewusst verfügbar eingeschätzt, sondern gilt als in (Routine-)Handlungen (unbewusst) eingeschrieben. Deshalb arbeitet auch der Leitfaden des Expert:innen-Interviews zumeist mit narrativen Impulsen. In der Studie *Schule wirksam leiten. Analyse innovativer Führung in der Praxis* untersuchen Schratz, Hartmann und Schley (2010) die Aufgaben und Führungskompetenzen von Schulleitungen aus der Perspektive der Schulaufsicht, von Lehrer:innen, Schüler:innen sowie Eltern, wie der folgende Ausschnitt des Leitfadens zeigt (Abb. 4.6).

Richtung vorgeben
Nennen Sie drei markante Einschnitte im Schulleben, bei denen die Schulleitung entscheidenden Einfluss hatte.
Welche Veränderungen haben Sie in den vergangenen Schuljahren (ca. drei Jahre) an der Schule wahrgenommen? (konkrete Beispiele) Von wem sind die Veränderungen ausgegangen?
Welche Rolle hat dabei die Schulleitung gespielt? Keine Rolle → Was trägt sie bei? (Visionen, Ideen ...?) Unterstützt die Schulleitung Innovationen, neue Ideen?
Welche Form der Führung praktiziert die Schulleitung, um Ziele zu erreichen?
Organisationsbezogene Leistungsfähigkeit erzeugen und Gemeinschaft bilden
Visualisierung unterschiedlicher Konstellationen des Kollegiums (Begründung).
Wie schafft es die Schulleitung, dass Ziele gemeinsam erreicht werden?
Wie/wodurch unterstützt die Schulleitung, dass SchülerInnen und LehrerInnen möglichst optimale Bedingungen für die gemeinsame Arbeit haben?
Welche Verantwortlichkeiten und Aufgabenbereiche werden an der Schule von Teams (LehrerInnen, SchülerInnen, Eltern ...) übernommen?
Werden Sie zur Teilnahme an Fortbildungen (welche?) durch die Schulleitung angeregt und unterstützt und wirkt sich das auf Ihre Unterrichtsarbeit aus?
Wie bewerten Sie den Informationsfluss an Ihrer Schule?

Abb. 4.6: Schratz et al. (2010, 206)

Das Expert:innen-Interview interessiert sich also – anders als das narrative Interview (► Kap. 4.1.2) – weniger bzw. nicht ausschließlich für die Berufsbiographie oder Lebensgeschichte der interviewten Person, sondern vor allem für ihr Wissen als Expert:in, beispielsweise ihre situationsbezogenen Einschätzungen von Aufgaben und Tätigkeiten. Diese Einschätzungen und Bewertungen – wie im Beispiel hinsichtlich der Führungskompetenz von Schulleitungen – werden auch mit den Befragten als Stellvertreter:innen für ihre beispielsweise schulische Funktion – etwa als Schulaufsicht – und ihrer diesbezüglichen Expertise in Verbindung gebracht (vgl. Misoch 2019; Strübing 2018). Ein anderes Interesse ist das an den Praktiken der Expert:innen, weshalb nicht nur informatorische Fragen, sondern auch Erzählungen bedeutsam sein können. In vielen Untersuchungen wird die Expertise über eine *institutionalisierte Kompetenz* (vgl. Hitzler, Honer & Maeder 1994) – bei Lehrpersonen ihre zertifizierte (universitäre) Ausbildung, bei Mitgliedern der Schulaufsicht ihre Funktion – ausgewiesen. In der zitierten Untersuchung (vgl. Schratz et al. 2010) werden auch Schüler:innen und Eltern befragt, sodass hier ein umfassender Expertisebegriff zugrunde gelegt wird (► Kap. 4.1.1).³¹ *Zusammenfassend* lässt sich im Hinblick auf die Ordnungsdimensionen für Interviews (Abb. 4.1) das Leitfadeninterview wie folgt charakterisieren: Das Leitfadeninterview ist entlang eines Leitfadens (vor-)strukturiert, wobei dieser auch erzählgenerierende, in jedem Fall offen formulierte Fragen enthält. Damit vermittelt das Leitfadeninterview zwischen dem Anspruch der Offenheit qualitativer Interviews und der Strukturiertheit im Hinblick auf den durch die Fragen vorgegebenen thematischen Rahmen. Die Gesprächssituation ist formal organisiert, die Rollen von Interviewer:in und interviewter Person sind in Bezug auf die Rollenverteilung des Fragens und Antwortens asymmetrisch, wobei es vor allem beim Expert:inneninterview eine Expertisezuschreibung an die befragte Person gibt. Im Leitfadeninterview interessieren die Sichtweisen und Deutungen der Befragten, beim Expert:inneninterview vorrangig das in beschriebenen Tätigkeiten eingelassene Wissen bzw. die Bewertung von Informationen durch die Expert:innen.

4.1.4 Gruppendiskussionen

Die bisher benannten Merkmale und Vorgehensweisen von leitfadengestützten Interviews ließen sich auch auf Interviews mit einer Gruppe anwenden, etwa indem drei Schüler:innen gemeinsam zu ihren jeweiligen Sichtweisen auf Unterricht befragt werden. Dies kann dazu beitragen, die Befragungssituation für die Befragten angenehmer zu gestalten und längere Erzählungen zu generieren. Gruppendiskussionen sind von derartigen Gruppeninterviews zu unterscheiden, da sie sich nicht für die jeweiligen individuellen Einschätzungen der Befragten interessieren, sondern insgesamt auf die *gemeinsamen* Erfahrungen einer Gruppe ausgerichtet sind (vgl.

31 Meuser und Nagel (2010) schlagen vor, dass der Expert:innenstatus von den Forschenden verliehen wird. Demnach können – wie im Beispiel – Eltern von Schulkindern Expert:innen für Schulleitungshandeln aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer Schule sein.

Bohnsack 2021; Nohl 2017a). Voraussetzung ist deshalb, dass es sich bei Gruppendiskussionen um real existierende Gruppen, etwa (ausgewählte) Schüler:innen einer Schulklasse – beispielsweise wie in der anfangs eingeleiteten Ausgangssituation (2) zum Mobbing im Sportunterricht – oder ein (Teil-)Lehrer:innenkollegium handelt. Reale Gruppen verfügen über eine gemeinsame Erfahrungsbasis, zumindest in Bezug auf bestimmte Situationen (Schüler:in-Sein, Lehrer:in-Sein) und es wird davon ausgegangen, dass die Kommunikation der Gruppe untereinander entsprechend lebendig geführt werden kann, was auch als *interaktive Dichte* der Kommunikation bezeichnet wird (vgl. z. B. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021). Dabei ist gerade bei herausfordernden Untersuchungsthemen wie Mobbing die Zusammensetzung der Gruppen zu bedenken – wir kommen darauf zurück.

Ausgehend von den Annahmen der praxeologischen Wissenssoziologie Karl Mannheims (1969, ursprünglich 1931) werden anhand von Gruppendiskussionen etwa milieu-, geschlechts- oder generationsspezifische Gruppen untersucht (► Kap. 5.3). Das Erkenntnisinteresse richtet sich auf das in den Gruppen geteilte Wissen, ihre Werthaltungen und die diesen zugrunde liegenden Orientierungen. Wissen, Werte und Orientierungen werden dabei als spezifisch, beispielsweise für ein bestimmtes Milieu, verstanden (vgl. Bohnsack, Przyborski & Schäffer 2009). Angenommen wird, dass die an den Gruppendiskussionen Teilnehmenden – ähnlich wie die Expert:innen beim Expert:inneninterview (► Kap. 4.1.3) – stellvertretend für ein spezifisches Milieu agieren (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021). So können während der Gruppendiskussion durch die Art der gegenseitigen, kommunikativen Bezugnahme der Akteur:innen aufeinander deren Wissen, Werte und Orientierungen erkennbar (und für die Forschenden darüber rekonstruierbar) werden. Deshalb ist für Gruppendiskussionen entscheidend, möglichst viele Interaktionen unter den Teilnehmenden zu initiieren (vgl. Bohnsack et al. 2009) bzw. ist es die Aufgabe der Forschenden, die *Selbstläufigkeit* der Gruppe anzuregen (vgl. Silverman 2013). Die Forschenden selbst nehmen also eine eher zurückhaltende Rolle ein und sind möglichst nicht bzw. wenig am Gespräch beteiligt. Da dies für die Teilnehmenden ungewohnt sein kann, ist es zu empfehlen, die eigene Absicht der Zurückhaltung zuvor zu erläutern und das aktive Zuhören sowie ermutigende Gestiken und Mimiken zu zeigen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021).

Gruppendiskussionen arbeiten einleitend häufig mit einem (verbalen oder visuellen) Gesprächsanreiz, um das Forschungsthema in gewisser Weise vorzugeben, ohne dessen Bearbeitung durch die Gruppe zu sehr zu lenken (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021; Lamnek & Krell 2016). So wird in der Studie *Schülerperspektiven auf Ergänzungsstunden als Maßnahme individueller Förderung* (Rott 2020) folgender Frageimpuls einleitend genutzt: „Ihr alle nehmt in euren Klassen an den Lumosstunden³² teil. Mich interessiert, wie ihr das Angebot findet. Erzählt mal, was ihr in den Lumosstunden so macht“ (Rott 2020, 306) (► Kap. 5.1). Auch für eine Gruppendiskussion kann ein Leitfaden erstellt werden, der den Forschenden aber vor allem als gedankliche Stütze

32 So werden Ergänzungsstunden zur Förderung versetzungsgefährdeter Schüler:innen bezeichnet.

für eventuelle, immanente Nachfragen nützlich sein kann (vgl. Lamnek & Krell 2016). Um die Interaktionen der Teilnehmenden nicht zu lenken, adressieren die Forscher:innen während der Gruppendiskussion immer alle Teilnehmenden gleichermaßen und nie nur eine einzige Person (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021). Im Hinblick auf die Größe der Gruppe ist zu bedenken, dass durch mehr Teilnehmende die Selbstläufigkeit des Gesprächs unterstützt werden kann. So empfehlen einige Autor:innen Gruppen mit mindestens sechs Gruppenmitgliedern zu besetzen (vgl. Misoch 2019; Silverman 2013). Andererseits ist die Komplexität der Interaktion auch für den Prozess der Datenauswertung nicht zu unterschätzen (► Kap. 5).

In der Studie *Rituelle Praxis im Spannungsfeld zwischen schulischer Institution und Peer Group. Gruppendiskussionen mit Schülern* interessiert sich Wagner-Willi (2009) für den Übergang dreier Klassen einer Berliner Grundschule (4.-5. Jahrgang) von der Hofpause in die Schulstunde.³³ Nicht nur mittels Beobachtungen und Videographien (► Kap. 4.2), sondern auch über Gruppendiskussionen wird rekonstruiert, wie die Schüler:innen die Schwellenphase zwischen der sozialen Erfahrung Peer Group und dem sich anbahnenden Beginn des Unterrichts bearbeiten und somit die soziale Wirklichkeit des Übergangs (mit) hervorbringen (ebd.). In dieser Studie entscheiden die Schüler:innen übrigens selbst über die Gruppenzusammensetzung der Diskussionsrunde. Der folgende Transkriptauszug stammt aus einer Gruppendiskussion mit neun Jungen. Deutlich wird, dass das Verhalten der „schubsenden“ Mitschüler:innen von den Beteiligten unterschiedlich wahrgenommen wird.

27 Nm: [Oder, wenn manche vom Fussball kommen,
 28 (2) die (1) manche ärgern den oder schubsen den,
 29 Pm: [Man regt sich
 30 auf, weil wir verloren haben,
 31 Nm: [Wenns schlechte Verlierer oder schlechte Gewinner
 32 sind, schubst der andere ihn oder irgendwie so [leise: was,]
 33 Jm: [[lacht]
 34 Nm: weiß ich nicht (.) die hassen dann, hm voller Hass so, (.) und
 35 am liebsten würden sie sich gleich prügeln und so.
 36 Pm: [Aber nur die
 37 ersten Minuten.
 38 Nm: [Mhm. (.) Wladimir (nein.)
 39 ?m: [Und die zweiten ()
 40 Mm: [Danach (fangen
 41 sie an zu töten.) [lacht]
 42 Wm: [Oder manchmal wenn wir danach
 43 kommen, dann freuen wir uns manchmal halt, wenn wir gewonnen
 44 haben oder wenn wir ver- wenn wir verloren haben, dann kommen
 45 ?m: [Mhm,
 46 Pm: [(Wann denn?)
 47 Wm: Enttäuschungen,
 48 ?m: [Passiert (jetzt) öfters.

Abb. 4.7: Wagner-Willi (2009, 50)

33 Die Studie basiert auf der Dissertation von Monika Wagner-Willi aus dem Jahr 2005, aus der diese und weitere Publikationen hervorgegangen sind.

Die gemeinsamen Erfahrungen von Schüler:innen als Mitglieder einer Schule bzw. Klasse müssen also keinen geteilten *Erfahrungshorizont* – wie Bohnsack (2021) dies im Kontext des Auswertungsverfahrens der Dokumentarischen Methode (► Kap. 5.3) bezeichnet – aufspannen. So zeigt sich im Auszug der Gruppendiskussion, dass das Fußballspiel der Pause auf das Verhalten der Schüler:innen nachwirkt und sie in ihren Ausführungen deutlich machen, wie Frust und Freude über den Ausgang des Spiels sich in verbalen und körperlichen Handlungen in unterschiedlicher Weise fortführen. Wir kommen auf die Studie im Kontext von video-graphierten Beobachtungen zurück (► Kap. 4.2.4).

Zusammenfassend lässt sich im Hinblick auf die Ordnungsdimensionen für Interviews (Abb. 4.1) die Gruppendiskussion wie folgt charakterisieren: Es erfolgt im Idealfall keine (Vor-)Strukturierung durch Fragen, da gerade das Sprechen der Gruppe miteinander bzw. die Selbstläufigkeit des Gesprächs der Gruppe von Interesse ist. Da Gruppendiskussionen vom Forschenden in der Regel aufgezeichnet bzw. audiographiert werden und dieser anwesend sein kann, ist die Situation dennoch formal organisiert. Intendiert ist, das geteilte Wissen der Gruppe und ihre handlungsleitenden Orientierungen – wie noch auszuführen sein wird – zu rekonstruieren.

Zusammenfassung: Das Erkenntnisinteresse von Interviews liegt darin, (erinner-te) Erfahrungen, Perspektiven und Deutungen der Befragten zum Vorschein zu bringen. Damit ein Interview als qualitatives Interview einzuordnen ist, gilt es, die Fragen offen zu formulieren, um die Relevanzsetzungen der Interviewten ermitteln zu können. Während sich das narrative Interview vor allem für erzählte Erfahrungen interessiert, geht es in den verschiedenen Formen des Leitfadenterviews auch um argumentative und bewertende Sichtweisen sowie Positionierungen und Einstellungen der Befragten. Über die Gruppendiskussion werden gemeinsame Orientierungen realer Gruppen rekonstruierbar. Eine zentrale Herausforderung für Interviewverfahren liegt darin, zum einen das sozial erwünschte Antwortverhalten der Befragten und zum anderen die eigene Involviertheit in den Prozess der Datenerzeugung (Forschende als Erhebungsinstrument) zu reflektieren. Qualitätssichernd im Hinblick auf das Gütekriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit der zu erzeugenden Analysen (► Kap. 3.3) kann in der Phase der Datenerhebung die Strategie der kommunikativen Validierung genutzt werden.



Fragen zum Textverständnis

- (1.) Was ist das zentrale Erkenntnisinteresse von Interviews? Worauf kommt es deshalb bei den Fragen und der Interviewführung wesentlich an?
- (2.) Was ist mit *kommunikativer Validierung* gemeint? Inwiefern kann das Gütekriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit (Kap.3.3) durch kommunikative Validierungen unterstützt werden?

- (3.) Was wird im Kontext von Interviewstudien unter *sozialer Erwünschtheit* verstanden? Inwiefern kann der sozialen Erwünschtheit im Antwortverhalten der Befragten entgegengewirkt werden?
- (4.) Was unterscheidet das narrative Interview vom Leitfadeninterview? Nennen Sie (mind.) zwei zentrale Unterscheidungsmerkmale und orientieren Sie sich dabei an den ausgeführten Ordnungsdimensionen (Abb. 4.1).
- (5.) Was sind im Kontext der Biographieforschung *Zugzwänge des Erzählens*?
- (6.) Welche Arten bzw. Typen von Fragen lassen sich in Leitfadeninterviews unterscheiden und was unterscheidet diese?
- (7.) Was unterscheidet eine Gruppendiskussion (idealtypisch) von einem Gruppeninterview? Und inwiefern lässt sich eine gewisse Analogie zwischen Gruppendiskussion und teilnehmender Beobachtung (► Kap. 4.2.1) ausmachen?



Forschungspraktische Fragen

- (1.) Wenn Sie den Forschungsgegenstand *Mobbing im Sportunterricht* über ein narratives Interview untersuchen, welche erzählgenerierende Eingangsfrage („Erzählstimulus“) würden Sie stellen?
- (2.) Bitte bewerten Sie den folgenden Erzählstimulus: Inwiefern halten Sie den Impuls für geeignet, eine Erzählung zu generieren?

Ich interessiere mich für Ihre Erfahrungen, die Sie in Ihrer Schulzeit gemacht haben. Zu diesem Zweck möchte ich Sie bitten, sich an die Zeit zu erinnern, als Sie zur Schule gegangen sind. Beginnen Sie mit ihrer frühesten Erinnerung: Bitte erzählen Sie möglichst detailliert, woran Sie sich zunächst erinnern und wie Ihre Schulzeit verlaufen ist. Ich werde Ihnen gut zuhören und Sie möglichst nicht unterbrechen.

- (3.) Bitte formulieren Sie drei Fragen für ein Leitfadeninterview im Rahmen des Forschungsprojekts *Klassenführung in heterogenen Lerngruppen*.
- (4.) Würden Sie das Thema *Mobbing im Sportunterricht* über eine Gruppendiskussion untersuchen, die aus realen (Teil-)Gruppen zusammengesetzt ist? Bitte begründen Sie.

4.2 Visuelle Zugänge: Beobachten

Stellen Sie sich folgende Ausgangssituationen für eine eigene Untersuchung vor:

- (1.) Sie möchten das Geschehen in einem sog. Morgenkreis an einer Grundschule teilnehmend beobachten. Dabei interessiert Sie, wie im praktischen Vollzug des Morgenkreises sowohl Differenzen als auch Gleichheit(en) zwischen den Schüler:innen über Sprache und Bewegungen aller Teilnehmenden hergestellt werden (vgl. Dietrich & Riepe 2019).
- (2.) Sie möchten – in Kenntnis der bereits zitierten Untersuchung von Wagner-Willi (2009; 2013) – schulische Übergangsrituale an einer Grundschule videoge-

stützt untersuchen. Sie entscheiden sich für ein videographisches Verfahren, weil Sie insbesondere die körperlich-leiblichen und räumlichen Dimensionen der Interaktionen zwischen den Schüler:innen in den Blick nehmen möchten.

Im Rahmen eines Forschungsvorhabens wären etwa folgende Fragen im Hinblick auf die Datenerhebung zu treffen: Wie würden Sie die Lehrpersonen und Schüler:innen über Ihr Vorhaben informieren bzw. wie würden Sie für deren Beteiligung an Ihrer Untersuchung werben? Von wem müssten Sie sich ein Einverständnis für die Beobachtungen bzw. Videographien einholen? Welche Schüler:innengruppen und welche Situationen würden Sie aus welchen Gründen (videographisch) beobachten? Für wie lange bzw. welchen Zeitraum würden Sie Ihre Beobachtungen planen? Für welche Art von Protokollierung oder Videographiebearbeitung würden Sie sich entscheiden? Wir kommen im Folgenden darauf zurück.

4.2.1 Erkenntnisinteresse: Praktiken, Aktivitäten und Interaktionen

Heutige Beobachtungs- bzw. Feldstudien schließen grundlegend an wissenschaftliche Erkenntnisweisen der Ethnographie an. Entstehungskontext ist ein sich bereits im 19. Jahrhundert entwickelnder ethnologischer und kulturalistischer Zugang, der soziale Phänomene in ihrem kulturellen und sozialen Umfeld bzw. Gruppen in ihren Lebenswelten fokussiert (vgl. Pöferl & Schröer 2022; Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand 2020).³⁴ Für ethnographische Forschung im Kontext von Schule und Unterricht sind die angloamerikanischen Arbeiten im Rahmen der Stadtforschung der sog. Chicagoer School of Sociology in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts maßgeblich (vgl. Schröer & Dengel 2022), deren zentraler forschungsmethodischer Zugang die teilnehmende Beobachtung war.³⁵ Ab den 1970er-Jahren interessieren sich ethnographische Studien auch für die Perspektiven von Schüler:innen: Jugendkulturen wurden zwar als Teilkultur von Schule verstanden, zunächst aber als Gegenwelten zur offiziellen Ordnung von Schule untersucht (vgl. Breidenstein 2018).

Das zentrale Erkenntnisinteresse ethnographischer Forschung ist auf soziale Praktiken gerichtet (vgl. Schatzki 1996). Die Erforschung sozialer Praktiken als raumzeitliche Aktivitäten von Körpern sowie räumlich-dingliche Konstellationen des Feldes (vgl. Breidenstein et al. 2020) zielt darauf ab, die Chronologie und Regelmäßigkeit von Aktivitäten bzw. Handlungen und die darüber sichtbar werdenden *Handlungsstrukturen* des Feldes (Edelmann et al. 2012, 77) zu untersuchen. Eine der zugrunde liegenden Prämissen praxistheoretischer Überlegungen ist, dass sich die kulturelle

34 Zu den Anfängen ethnographischer Forschung im Kontext der Ethnologie vgl. Schönhuth (2022).

35 Ein Klassiker der sozialwissenschaftlichen Forschung im deutschsprachigen Raum, der in dieser Tradition steht, ist die sog. *Marienthal-Studie*, die Anfang der 1930er Jahre in einer umfänglich angelegten Feldstudie die psychischen und physischen Auswirkungen von (Langzeit-)Arbeitslosigkeit untersuchte. Die Studie erschien erstmals 1933 und wurde in sieben Sprachen übersetzt (vgl. Kurz 2016). Neben der Studie geben auch eine Radio-Reportage (Norbert Seitz, Deutschlandfunk 2021) sowie der Spielfilm „Einstweilen wird es Mittag“ (Regie: Karin Brandauer 1985) – unter Beachtung ästhetisierender Dramaturgie – einen anschaulichen Einblick in die Herausforderungen ethnographisch angelegter Forschung.

Praxis von Menschen primär durch Beobachtungen – und nur bedingt durch erinnertes Erzählen (► Kap. 4.1) – erschließen lässt (vgl. Kelle 2018). Ethnographische Forschung nutzt allerdings häufig eine Kombination verschiedener Daten, um auskunftsfähig über das Feld zu sein.

So werden im Feld Schule Beobachtungsdaten – zunächst allgemein formuliert – beispielsweise im Unterricht, auf dem Pausenhof oder im Lehrer:innenzimmer erhoben. Neben (Unterrichts-)Beobachtungen werden (ergänzend) auch Daten über Gespräche³⁶ angefertigt sowie Dokumente aus dem Feld Schule und über das Feld Schule herangezogen (vgl. Böder & Rabenstein 2021). In der Studie *Praktiken der Homogenisierung. Soziale Choreographien im Schulalltag* (Dietrich & Riepe 2019) werden die körperlich-leiblichen Praktiken der Schüler:innen und die Bewegungsordnungen in schulischen Kreisgesprächen untersucht. Neben der teilnehmenden Beobachtung werden ausgewählte Kreisgespräche videographiert, Fotografien angefertigt und Gruppendiskussionen mit Schüler:innen geführt. So können bisher vorliegende Analysen zu Sprechhandlungen im Morgenkreis um choreographische Bewegungsanalysen ergänzt werden, die etwa zeigen, wie die Lehrperson die Anfangs- und Endpunkte der Szene und deren „Aufführungsregeln“ räumlich ordnet (ebd., 679). In der in Kap. 4.1.4 zitierten Untersuchung zu *Übergangsritualen in der Grundschule* (Wagner-Willi 2009; 2013) werden die Videographien mittels flexibel einsetzbarer und weniger sichtbarer Handkameras aufgezeichnet. Die 5- bis 10-minütigen Übergangssequenzen von der Pause ins Klassenzimmer bzw. vom Klassenzimmer in die Pause werden systematisch in den drei Grundschulklassen und zwischen den Klassen verglichen, um Handlungsmuster des Übergangs bzw. „Homologien und Kontraste ritueller Praxen“ (Wagner-Willi 2013, 154) zu rekonstruieren.

Anders als bei Interviews nutzt die Feldforschung für ihren Erkenntnisgewinn jene Daten, die das Feld selbst erzeugt: „Wir beobachten als Dritte einen Vorgang, der gewöhnlich ohne uns abzulaufen pflegt“ (Strübing 2018, 61). Diese Daten werden deshalb auch als *in-situ-Daten* bezeichnet, da sie nicht (gesondert) zu Forschungszwecken angefertigt werden. Auf die forschungspraktische Herausforderung der Protokollierung gehen wir an späterer Stelle ein (► Kap. 4.2.3). Zugleich wird das Feld durch die Teilnahme von Forscher:innen beeinflusst. Da sich die Schulen an die (forschenden) Student:innen aber zumeist vermutlich schon gewöhnt haben, bevor sie zu forschen beginnen, dürfte sich dieser Effekt in kurzer Zeit verlieren. Dass eine Veränderung des Feldes für qualitative Forschung insofern nur ein bedingtes Problem darstellt als erkenntnistheoretisch von einer gemeinsamen Erzeugung von Sozialität ausgegangen wird, haben wir im Zuge der Skizzierung des Forschungsverständnisses qualitativer Forschung bereits beschrieben (► Kap. 3.1). Inwiefern die Rolle der:des Beobachtenden im Zuge der Auswertung der Daten entsprechend zu reflektieren ist, werden wir im Kontext der Auswertungsverfahren in Kapitel 5 darlegen.

36 Diese *friendly conversations* (vgl. Spradley 1979) können in Form von (Tür- und Angel-)Gesprächen zumeist ungeplant an teilnehmende Beobachtungen anschließen.

Forschungspraktisch lassen sich die einzelnen Beobachtungsverfahren, wie Abbildung 4.8 aufzeigt, dahingehend unterscheiden,

- inwiefern sie entweder eher *fokussiert* auf eine ausgewählte soziale Situation hin ausgerichtet sind – etwa wie die bereits zitierte Untersuchung zu *Übergangsritualen* zwischen Unterrichtsgeschehen und Pausen (Wagner-Willi 2013) –, oder ob die Beobachtungen zunächst *offen(er)* angelegt sind – wie in der Untersuchung *Teilnahme am Unterricht: Ethnographische Studien zum Schülerjob*, in der Breidenstein (2006) untersucht, welche umfangreichen bzw. umfassenden Tätigkeiten Schüler:innen während des Unterrichts vollziehen und inwiefern diese Handlungen durch Anforderungen der Lehrpersonen (vor-)strukturiert sind.
- welche Rolle die Forscher:innen im Forschungsfeld einnehmen: Sie können einerseits eher *passiv beobachtend* anwesend sein, wie dies häufig bei kürzeren Beobachtungen der Fall ist. Diese vorrangig beobachtende Teilnahme wird auch als „fokussierte Ethnographie“ (Oester 2008, 233) bezeichnet. Andererseits werden Forschende durch einen längeren Feldaufenthalt (folgelogisch) Teil des Feldes³⁷ und übernehmen hier zumeist auch bestimmte Aufgaben, agieren im Feld also *aktiv teilnehmend*, was in der Bezeichnung *teilnehmende Beobachtung* zum Ausdruck kommt. Wer länger im Feld ist, wie im Rahmen von forschungsorientierten Schulpraktika, kann vermutlich nicht *nicht* teilnehmen. Strübing (2018) betont im Spannungsfeld von passiv und aktiv „Varianten des Mitmachens“ (ebd., 61).

Für Feldforschungen in der Schule kann es sinnvoll sein, für mindestens ein Schulhalbjahr, besser noch ein Schuljahr, (immer mal wieder) ins Feld zu gehen, um – je nach Fragestellung – bestimmte für Schule relevante Zyklen und zeitliche Ritualisierungen erfassen zu können. Im Rahmen studentischer Forschung ist dabei eine zeitliche Begrenzung über die jeweilige Praxisphase gegeben, die beispielsweise mit einer Dauer von vier Monaten im Praxissemester – in denen ja nicht nur geforscht wird (► Kap. 2) – bereits eher umfangreich bemessen ist.³⁸

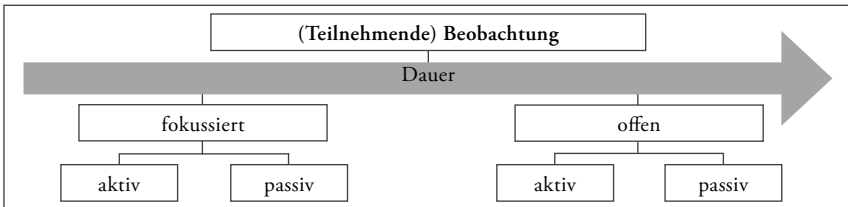


Abb. 4.8: Beobachtungsformen (in Anlehnung an Edelmann et al. 2012)

³⁷ Auf das Problem des *going natives* wird hier nicht eingegangen (vgl. dazu z.B. Thierbach & Petschick 2022).

³⁸ In der (Praktikums-)Schule sollten die Lehrpersonen und Schüler:innen wissen, wann und mit welchem Interesse das Feld beobachtet bzw. untersucht wird. Rollenklarheit ist folglich insofern herzustellen, als dass explizit benannt wird, wann im Rahmen des Praktikums (auch) Forschung stattfindet.

4.2.2 What the hell is going on here?

Anders als frühe ethnographische Studien steht die ethnographische Schulforschung vor einer zentralen Herausforderung: Wie gelingt es Forscher:innen im vertrauten Feld von Schule und Unterricht, sich frei von eigenen Erfahrungen zu machen? Wie kann Forschung Schule und Unterricht ohne vorgängige Zuschreibungen und weitgehend unvoreingenommen begegnen? Amann & Hirschauer (1997) empfehlen diesbezüglich eine (Forschungs-)Haltung einzunehmen, die intendiert, die untersuchten (Teil-)Kulturen – im vorliegenden Fall die Schule – „methodisch als fremde Kulturen zu behandeln“ (ebd., 12). Der Ethnologe Clifford Geertz (1999, ursprünglich 1983) drückt diesen Versuch der Befremdung in einer die Beobachtungen grundlegend anleitenden Frage aus: „What the hell is going on here?“ (ebd., 38).

Für die ethnographische Schulforschung hat Breidenstein (2012) „Strategien zur Distanzierung“ (ebd., 30) entwickelt, die eine analytische Distanz zum Alltags- und Erfahrungswissen einzunehmen erlauben. Von diesen möchten wir die zwei folgenden für die Datenerhebung hervorheben:

1. Beobachten: Forscher:innen sollten im Untersuchungsfeld ausschließlich die (handlungsentlastete) Beobachter:innenrolle einnehmen. Anders als Lehrer:innen, die zumeist zweckvermittelt beobachten, etwa um ausgehend von einer Beobachtung unterrichts- bzw. handlungspraktische Konsequenzen zu ziehen, beschränken sich Forscher:innen bewusst auf das Beobachten.
2. Verschriftlichen („writing mode“): Das Beobachtete muss in schriftsprachliche Daten umgewandelt werden. Die Beschreibungen der Ethnograph:innen sollten in möglichst für Außenstehende nachvollziehbare Beobachtungsprotokolle überführt werden. Nach der Erhebungssituation stellen die Protokolle für die Forscher:innen die (zentrale) Grundlage für die Analysen dar.

Ethnographische (Schul-)Forschung orientiert sich dabei grundlegend an sog. *Wie-Fragen* (vgl. Breidenstein 2012): Wie lässt sich das Vorgehen der Beteiligten in einer spezifischen Situation beschreiben? Wie verdeutlichen sie sich gegenseitig, was jede einzelne Person tut? Wie sind die Akteur:innen in eine gemeinsame Praxis eingebunden? Weitere Fragen, die das Protokollieren kleinschrittig anleiten, haben wir im nachfolgenden Kapitel anhand Abbildung 4.9 ausgewiesen.

Für ethnographische Forschung besteht die Anforderung darin, sich aufmerksam beobachtend gegenüber dem bzw. im Feld zu verhalten und etwa keine vorschnellen Erklärungen, die außerhalb der Situation liegen, zu bemühen (wie: Die Klasse ist unruhig, da es schon die sechste Stunde an diesem Schultag ist) oder vereindeutigend zum Beispiel auf den Charakter der beobachteten Lehrperson (wie: Die Lehrperson ist authentisch) zu schließen. Eine Beschreibung aus der bereits zitierten Studie zum *Schülerjob* (Breidenstein 2006) soll dies abschließend noch einmal verdeutlichen:

Gefragt wird [...] nach den handlungspraktischen und situativen [Hervorh. im Orig.] Anforderungen von Schülertätigkeiten. Was bedeutet es, als Schülerin oder Schüler am „Unterricht“ in seinen verschiedenen Formaten „teilzunehmen“? Welche konkreten Probleme stellen sich in dieser Situation und wie werden sie gelöst? – Gefragt wird also auch weniger nach den normativen Bestimmungen der „Schülerrolle“ als nach den praktischen Erfordernissen des „Schülerjobs“. (Breidenstein 2006, 87)

Für das Befremden wesentlich kann es dabei auch sein, statt den Blick auf die – im weitesten Sinne – (pädagogischen) Absichten der Lehrkräfte, Erzieher:innen und des weiteren pädagogischen Personals zu richten, die Handlungen und über die Handlungen zugänglich werdenden Deutungen der Schüler:innen zu fokussieren. So untersucht die bereits benannte Studie von Dietrich und Riepe (2019) vor allem die körperlich-leiblichen Interaktionspraktiken der Schüler:innen im sog. Morgenkreis einer Grundschulklasse. Eine Befremdung wird zusätzlich erreicht, indem das Kreisgeschehen nach kulturgeschichtlichen Hintergründen von Bewegungspraktiken befragt wird. Dabei wird das Kreisgeschehen im Unterricht mit dem Konzept von Choreographien im Bereich des Ästhetischen bzw. konkret in den Tanzwissenschaften verglichen, um die Regelmäßigkeit der Bewegungen im Unterricht als einem spezifischen sozialen Setting zu identifizieren. Zudem ist die Untersuchung von Dietrich und Riepe (2019) (feld-)vergleichend angelegt: Die Kreisgespräche werden in vier (verschiedenen) Grundschulklassen eines dritten Grundschuljahrgangs untersucht. Ergänzend wäre etwa der Vergleich der Kreisgespräche in verschiedenen Jahrgangsstufen im Hinblick auf das angestrebte Befremden möglich (gewesen).

4.2.3 Notieren und protokollieren

Beobachtungen zu verschriftlichen ist mit der permanenten Anforderung verbunden, das Gesehene in Worte zu fassen bzw. für das Gesehene passende Formulierungen zu finden. Als Qualitätsmerkmal für eine schriftliche Dokumentation hat sich der von Clifford Geertz geprägte Begriff der *dichten Beschreibung* (ebd. 1999, ursprünglich 1983) etabliert: Akribisch dokumentiert werden sowohl die situativen kontextuellen Bedingungen (etwa die Konstellationen im Klassenraum, wie beispielsweise die Sitzordnungen) als auch die Handlungen der an der jeweiligen Situation Beteiligten bzw. derer, auf die der Beobachtungsfokus ausgerichtet ist (vgl. Friebertshäuser & Panagiotopoulou 2013). Auch für an der Situation nicht-beteiligte Personen sollen Interaktionsabläufe nachvollziehbar gemacht werden. Diese dichten Beschreibungen werden in ethnographischen Forschungen auch als *Beobachtungsprotokolle* bezeichnet, die für den weiteren Analyseprozess das grundlegende Datenmaterial darstellen. Ethnographische (Schul-)Forscher:innen sind deshalb zu einer besonderen Sorgfalt verpflichtet: „Wenn der Beobachter nicht ununterbrochen aufschreibt, was geschieht, ist er kaum besser als die Mitglieder in der Lage, die Wirkungsweise einer Welt zu analysieren und zu verstehen“ (Lofland 1979, 110).

Eine Hilfestellung für das Verfassen von Beobachtungsprotokollen bieten die Hinweise von de Boer (2012, 77) (Abb. 4.9).

1. Der Beschreibung sollten Ort, Datum, Uhrzeit, Klasse, Fach und Ausgangssituation vorangestellt werden.
2. Die Beobachtungsnotizen können in zwei Spalten angelegt werden. In der ersten Spalte werden Situationsbeschreibungen notiert und in der zweiten Spalte eventuelle Deutungen.
3. Die Protokollierung sollte während der Beobachtung beginnen und im Anschluss direkt mit Gesprächsnotizen zur Situation ergänzt und zeitnah fertig gestellt werden.
4. Das Beobachtungsprotokoll enthält eine möglichst differenzierte Handlungs- und Situationsbeschreibung. Neben der gesprochenen Sprache ist eine Beschreibung der nonverbalen Kommunikation bedeutend.
5. Die Beschreibung erfasst die beobachtete Situation so genau, dass eine außenstehende Person den Verlauf und das Geschehen nachvollziehen kann. Zeitspannen werden nicht zusammengefasst und nach Möglichkeit aufgeschlüsselt beschrieben.
6. Verschiedene Aktivitäten einer Person werden detailliert beschrieben: anstatt Person A war abgelenkt, zum Beispiel Sarah schaut aus dem Fenster.
7. Die eigene Subjektivität kann sprachlich deutlich gemacht werden: beispielsweise durch „wirkt auf mich“, „macht den Eindruck“, „ich vermute“ oder ähnliches.

Abb. 4.9: Hinweise zum Verfassen von Beobachtungsprotokollen (in Anlehnung an de Boer 2012, 77)

Ein Beispiel für ein Beobachtungsprotokoll haben wir in Abbildung 4.10 aufgeführt. In der Studie *un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen* beobachtet Merl (2019) den Unterricht an verschiedenen Schulen der Sekundarstufe, die sich selbst als inklusiv arbeitende Schulen bezeichnen. Bitte prüfen Sie durch das Lesen des kurzen Auszugs, inwiefern es sich um eine *dichte Beschreibung* handelt bzw. ob Sie nachvollziehen können, was in dieser Sequenz vor sich geht und welche (weiterführenden) Fragen sich Ihnen stellen.

Etwa zehn Minuten nach Beginn der Stunde stellt Frau Behr Kerstin die Trainingsraumfrage, weil sie geredet hat und führt mit ihr den bekannten Dialog. Eine Minute später führt sie mit Junus den Frageprozess zum Trainingsraum. Zudem bittet Frau Behr Junus, sich an eine andere Stelle des Stuhlkreises zu setzen. Er nimmt seinen Stuhl, schiebt diesen vor sich her, stolpert auf halbem Weg über den Stuhl, was mit Lachen der anderen Schüler*innen einhergeht, fällt theatralisch hin, steht wieder auf und schiebt dann weiter zu einem freien Platz im Stuhlkreis. Dort setzt er sich hin. Frau Behr schaut ihm zu und sagt kein Wort, bis er an seinem neuen Platz angekommen ist. Es wird wieder ruhiger in der Klasse. Als Jannes nun noch immer ausgelassen über das Stolpern von Junus lacht, sagt Frau Behr ihm, er soll eine Runde raus flitzen gehen und wieder rein kommen, wenn er zu lachen aufgehört hat. Jannes steht auf und verlässt die Klasse. (Feldprotokoll 6a, 14-02-20)

Abb. 4.10: Merl (2019, 87)

Über das Beobachtungsprotokoll hinaus besteht die Möglichkeit für ethnographische Forscher:innen, Notizen im Feld und über das Feld zu protokollieren (Zeitmessungen, Skizzen oder Photographien von Tafelbildern, Schüler:innenhefte bzw.

weitere Dokumente und Artefakte). Daneben arbeitet ethnographische Forschung häufig auch mit sog. *Forschungstagebüchern* (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021) als einem Instrument der (Selbst-)Reflexion. Im Sinne methodologischer Perspektiven qualitativer Forschung (vgl. Kap. 3) wird die forschende Person als beteiligt an der Konstruktion sozialer Wirklichkeit verortet. So ist die:der ethnographische Forscher:in in gewisser Weise eine Art Medium für die Beschreibung sozialer Situationen. Das Notieren eigener Eindrücke (Irritationen, Sympathie für eine:n Schüler:in usw.) kann für die Interpretation der Beobachtungsprotokolle insofern wichtig sein, als die subjektiven Eindrücke – einmal notiert und sich bewusst gemacht – die Beobachtung nicht zu sehr verzerren (zur Herausforderung der Standortgebundenheit vgl. grundlegend Bohnsack 2021). Insgesamt gilt es, bereits die Beobachtungsprotokolle stets reflexiv anzulegen (vgl. dazu auch die Hinweise von de Boer 2012), um sich Rechenschaft darüber abzulegen, wie und wodurch Deutungen und Sinnzuschreibungen zustande kommen können.

4.2.4 Protokollieren oder videographieren?

Im Kontext der Schulforschung ist parallel zum bereits zitierten ethnographischen Forschungsprojekt zum *Schülerjob* (Breidenstein 2006) die kamera-ethnographische Studie *Lernkörper. Kamera-ethnographische Studien zum Schülerjob* (Mohn & Amann 2006) entstanden. An diesen beiden auf ähnliche Fragestellungen bezogenen, aber medial unterschiedlich aufbereiteten Studien lassen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen teilnehmenden Beobachtungen und Videographien aufzeigen. Für diese qualitative videographische Forschung bleibt wie für teilnehmende Beobachtungen erkenntnisleitend, Prozesse und Strukturen des Unterrichts, verstanden als Vollzugslogiken der beobachteten Praxis, zu rekonstruieren (► Kap. 4.2.1). Mit beiden Zugängen können auch körperliche Praktiken des Schüler:in-Seins und raum-zeitliche Ordnungen des Unterrichtsgeschehens untersucht werden. Dabei richtet sich die Kameraethnographie auf das *dichte Zeigen* der Praktiken (Mohn & Ammann 2006) zunächst scheinbar ohne einen Fokus, während für die Untersuchung von Breidenstein (2012) erziehungswissenschaftliche Fragen nach der Teilnahme der Schüler:innen am Unterricht relevant sind. Ein zentraler Unterschied ist, dass Interpretationen auf audiovisueller Ebene durch Kamera-Einstellungen, Fokussierungen – beispielsweise auch durch Zwischenüberschriften – und in der Postproduktion durch den Schnitt stattfinden (vgl. Mohn & Amann 2006). Bereits in der Datenerhebung wird etwa über die Perspektive der Kamera eine Selektion des Aufgezeichneten getroffen. Eine totale Erfassung der Strukturen und Dynamiken des Unterrichts ist also auch über Videographien nicht zu gewährleisten. Dennoch ist das videographische Aufzeichnen weniger flüchtig als das Beobachtungsprotokoll, da die Aufzeichnungen wiederholt angesehen werden können und auch eine gemeinsame Beobachtung und Analyse des Datenmaterials durch mehrere Forscher:innen (► Kap. 3.3) prinzipiell möglich ist.

Verglichen mit Verfahren quantitativer Analysen von Unterrichtsvideographien (► Kap. 9.5) zielen qualitative Interpretationen darauf ab, regelhafte kommunikative Prozesse im und von Unterricht zu identifizieren: In den Blick genommen wird, wie sich aus den Umgangsweisen der Akteur:innen im Unterricht bestimmte Muster der Interaktion etablieren und stabilisieren. Dadurch soll ein Zugang zur Komplexität des sozialen Geschehens gewonnen werden. Um diese Komplexität analytisch zu erfassen, werden Phasen des Unterrichts zunächst in (zeitlich aufeinanderfolgende) erkennbare Sinnabschnitte unterteilt. Dieses Verfahren wird auch als *Segmentierungsanalyse* (Herrle & Dinkelaker 2016) bezeichnet.³⁹ Ophardt und Thiel (2017) schlagen in Anlehnung an den sog. *ökologischen Zugang* zum Klassenmanagement nach Doyle (2011) für die Unterrichtsforschung vor, Aktivitätsstrukturen im Unterricht danach zu unterscheiden, wie das jeweilige Verhältnis zwischen Lehrpersonen, Schüler:innen, Stoffentwicklung und Unterrichtsmaterialien zueinander definiert ist (Ophardt & Thiel 2017). Beispielsweise für die Aktivitätsstruktur des Klassengesprächs lässt sich dann (situationsbezogen) rekonstruieren, wie die Zusammenarbeit zwischen Lehrperson und Schüler:innen gestaltet wird oder welche Prozesse der kognitiven Aktivierung sich in der Auseinandersetzung mit einer spezifischen Schulbuchaufgabe zeigen – und dies wiederum etwa auch im Unterschied zur Aktivitätsstruktur des Lehrpersonen-Vortrags oder der Gruppenarbeit von Schüler:innen.

Je nach Erkenntnisinteresse videographischer Unterrichtsforschung wird das erzeugte Datenmaterial in unterschiedlicher Weise aufbereitet und interpretiert. Die Interpretationsverfahren schließen dabei an die für andere Datenarten üblichen Verfahren an (► Kap. 5). So ist die bereits zitierte Studie von Wagner-Willi (2013) zu Übergangsritualen als *dokumentarische Videographie* – in Anlehnung an die Dokumentarische Methode (► Kap. 5.3) – angelegt und zielt wesentlich darauf ab, über den Vergleich schüler:innenseitiger Praktiken im (zeitlichen) Übergang vom Unterricht in die Pause und vice versa Ritualisierungen in der Übergangsgestaltung zu identifizieren, um darüber Handlungsmuster der Akteur:innen und deren zugrundeliegenden Orientierungen zu rekonstruieren. Demgegenüber stehen etwa beim interaktionsanalytischen Ansatz von Videoanalysen die Aktivitäten und Strukturen der gegenseitigen Bezugnahme der Akteur:innen im Vordergrund (Herrle & Dinkelaker 2016).

Aus forschungspraktischen Erwägungen erscheint an Videographien nachteilig, dass ein hoher Aufwand betrieben werden muss: beginnend mit den Genehmigungen, die von Schulleitungen, Lehrpersonen und Eltern – in manchen Bundesländern auch über die Schulbehörden – einzuholen sind, über die Organisation des technischen Equipments, das über Medienzentren an Universitäten und Hochschulen allerdings

39 Für den Bereich der Erwachsenenbildung haben Herrle und Dinkelaker (2016) herausgearbeitet, wie etwa die Synchronizität von Ereignissen ebenso wie sequenzielle Ereignisabfolgen in verschiedenen Analyseschritten untersucht werden können. Das Geschehen wird dabei zunächst überblicksartig dargestellt (segmentiert), bevor dann detaillierte Interaktionsausschnitte sequenziell interpretiert (sequenziert) werden.

oftmals unkompliziert zur Verfügung gestellt werden kann bis hin zur skizzierten Frage der Aufbereitung der (komplexen) Daten, bevor dann erst mit der eigentlichen Analyse begonnen werden kann. Als eine Art Kompromiss hat sich (deshalb) im Feld der ethnographischen Schulforschung etabliert, zusätzlich zu Beobachtungsdaten mit Audiographien zu arbeiten.

Zusammenfassung: Das Ziel visueller Erhebungsverfahren ist das Erfassen von Praktiken, Aktivitäten und Interaktionen sowie die Rekonstruktion der situativen Bedingungen und zugrunde liegenden Logiken des untersuchten Geschehens. Hilfreich dafür sind sog. *Wie-Fragen*. Beobachtungen können grundlegend danach unterschieden werden, ob es sich um eher *offene* oder *fokussierte* Beobachtungen handelt und ob eine beobachtende Teilnahme oder eine teilnehmende Beobachtung (► Kap. 4.2.1) umgesetzt wird, was mitunter auch von der Dauer des Feldaufenthaltes abhängig ist. Als methodologische Herausforderung ethnographischer Forschung gilt es, sich von den vermeintlich vertrauten Zuschreibungen an Schule und Unterricht zu distanzieren und eine analytische Distanz zum eigenen Alltags- und Erfahrungswissen aufzubauen. Das Verfassen von präzisen Beobachtungsprotokollen ist auch deshalb für die dann folgende Auswertung unerlässlich. Audio- und Videographien bieten diesbezüglich Vorteile, bedeuten für studentische Forschung jedoch oft einen erhöhten (nicht nur) organisatorischen Aufwand.



Fragen zum Textverständnis

- (1.) Auf welches zentrale Erkenntnisinteresse zielen visuelle Erhebungsmethoden? Nutzen Sie für Ihre Antwort auch die Möglichkeit des Vergleichs mit verbalen Erhebungsmethoden.
- (2.) Warum muss sich die ethnographische (Unterrichts-)Forschung vom Unterricht *befremden*, um diesen im Rahmen einer teilnehmenden Beobachtung untersuchen zu können?
- (3.) Welchen Stellenwert und welche Funktion hat das Schreiben im Kontext der teilnehmenden Beobachtung und welche Möglichkeiten des Protokollierens nutzt die ethnographische Schulforschung?
- (4.) Inwiefern ist der Einsatz eines Forschungstagebuchs für ethnographische Forschung hilfreich? Nehmen Sie bei Ihrer Antwort Bezug auf die Herausforderung der *Standortgebundenheit* von Forschung (► Kap. 3.2).
- (5.) Welche Vor- und Nachteile ergeben sich für das Videographieren einer Unterrichtsstunde im Unterschied zu einer teilnehmenden Beobachtung? Vergleichen Sie dazu auch, was das menschliche Beobachten von einer Kamera- bzw. Videoaufzeichnung unterscheidet.



Forschungspraktische Fragen

- (1.) Fertigen Sie ein Beobachtungsprotokoll an. Suchen Sie sich dazu eine (räumlich und zeitlich) überschaubare Situation aus – zum Beispiel im

Kontext Ihrer Hochschule, in der Mensa, in der Bibliothek. Schreiben Sie nun präzise auf, was Sie beobachten können. Überlegen Sie auch, welche weiteren Daten bzw. Dinge des ausgewählten Feldes Sie – mittels einer Zeichnung, als Foto usw. – aufzeichnen würden. Falls die Gelegenheit besteht, lassen Sie ihr Protokoll durch eine andere Person auf dessen *Dichte* und dessen beschreibenden (statt bewertenden) Charakter prüfen.

(2.) Lesen Sie zunächst den folgenden Auszug:

Wir wollen im Folgenden ein sehr kleines und triviales Ereignis aus dem schulischen Alltag betrachten, das uns allen sehr vertraut ist: der Pausengong [...]. Dieses Ereignis ist so alltäglich und auch so selbstverständlich, dass es sich einer weitergehenden Analyse zunächst kaum aufdrängt. Andererseits ist der Pausengong für die Teilnehmer im Feld von erheblicher Relevanz: Er ist das Ereignis, auf das man alltäglich und manchmal mit großer Sehnsucht wartet; er ist ein Ereignis, das eine deutliche Zäsur markiert – das Verhalten der Teilnehmer nach dem Gong unterscheidet sich erheblich von dem Verhalten davor. Das Ereignis fordert den Ethnografen auch dazu auf, den Blick vom Schulunterricht auf die Schulorganisation zu werfen und zu fragen, wie sie ihre Teilnehmer managt. (Breidenstein et al. 2020, 162)

Anhand dieser Feldbeschreibung würde die ethnographische Schulforschung nun (generative) Fragen (► Kap. 4.1) zum Pausengong stellen: Welche Fragen könnten das sein?

(3.) Ethnographische Forschung interessiert sich neben den Interaktionen des Feldes häufig auch für räumlich-dingliche Konstellationen des Feldes sowie Dokumente aus dem Feld und über das Feld (► Kap. 5.6). Für welche Räume, welche Dinge und welche Dokumente würden Sie sich im Kontext Ihres Forschungsvorhabens an Ihrer (Praktikums-)Schule aus welchen Gründen interessieren?



Weiterführende Literatur

- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2020): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. 3. Aufl. München, <https://doi.org/10.36198/9783838552873>.
- De Boer, H. & Reh, S. (Hrsg.) (2012): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden, 151-169, <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3>.
- Helfferich, C. (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Aufl. Wiesbaden, <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>.
- Misoch, S. (2019): Qualitative Interviews. 2. Aufl. Berlin, München & Boston, <https://doi.org/10.1515/9783110545982>.
- Nohl, A.-M. (2017a): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 5. Aufl. Wiesbaden, <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16080-7>.
- Rosenthal, G. (2022): Biographieforschung. Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden, 647-658, <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8>.
- Strübing, J. (2018): Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung. 2. Aufl. Berlin & Boston, <https://doi.org/10.1515/9783110529920>.
- Witzel, A. & Reiter, H. (2022): Das problemzentrierte Interview – eine praxisorientierte Einführung. Weinheim, <https://content-select.com/de/portal/media/view/6230dcc2-ae38-4a0b-8455-1d0db0dd2d03?forceauth=1>.