

6 Analyse von Daten

Wie lässt sich aus Daten Nutzen ziehen? Wie lassen sich Daten so verarbeiten, dass das Verständnis der eigenen Situation (die praktische Theorie) klarer, differenzierter und vertrauenswürdiger wird und zur Verbesserung des Handelns beiträgt? Auch dieses Kapitel ist wie das Kapitel über Datensammlung eine Art Werkzeugkasten. Es enthält eine Auswahl von Analysemethoden, mit deren Hilfe aus Daten Sinn gewonnen werden kann.

6.1 Aus Daten Sinn gewinnen

Menschen sind Bedeutungssucher. Sie können ziemlich schnell oft chaotischen Ereignissen einen Sinn zuschreiben. Dies ist eine unserer wichtigsten Fähigkeiten. Sie hilft uns, die Welt in Zusammenhängen und Ereignisse vorhersagbar zu erleben. Die ständige Verbesserung dieser Fähigkeit ist zugleich die Verbesserung unseres Gefühls, in unserer Umwelt zu Hause zu sein. Sehr alte Beispiele für das Bedürfnis der Menschen nach Sinn sind Mythen. Von den Ureinwohnern Australiens stammt der folgende Mythos:

„Walu, die Sonne geht jeden Abend in das Meer hinunter und wird zu Warrukay, dem großen Fisch, sodass sie unter Munadha, der Erde, schwimmen und wieder an den richtigen Ort für den Morgen zurückkommen kann“ (Isaacs 1980, 144).

Die Sonne, die für Menschen, die an einer Küste wohnen, täglich im Meer versinkt und am anderen Ende der Welt wieder aus dem Meer steigt, muss ja irgendwie im Wasser auf die andere Seite gekommen sein. Was lag dem magischen Denken näher, als anzunehmen, dass sie dies nur in Gestalt eines großen Fisches bewerkstelligen konnte. Dieser Mythos war Ergebnis eines „Analyseprozesses“, bei dem Beobachtungen ausgewählt, zueinander in Beziehung gesetzt und interpretiert wurden. Die Erklärung erschien den Menschen plausibel: sie fügte sich in ihr Weltverständnis ein, bestätigte und erweiterte es zugleich; es erschien ihnen gefühlsmäßig stimmig und gab ihnen Sicherheit. Auch im folgenden alltäglichen Beispiel wird Ereignissen Sinn zugeschrieben:



Während Lehrerin A unterrichtet (z.B. etwas erklärt), beobachtet sie die Situation in der Klasse. Besonders sorgfältig nimmt sie das Verhalten einiger schwächerer SchülerInnen wahr, u.a. jenes von Hans, von dem sie aufgrund früherer Erfahrungen wenig Interesse erwartet. Es fällt ihr z.B. auf, dass Hans sie aufmerksam ansieht und eine ver-

nünftige Frage stellt. Der Eindruck, den die Lehrerin gewinnt, verdichtet sich und wird von Interpretationen und Gefühlen begleitet: z.B. „Hans arbeitet mit“; „er dürfte heute seinen guten Tag haben“; „vielleicht habe ich ihn früher doch unterschätzt“. Die Lehrerin ist sich aber nicht ganz sicher: „Ist er wirklich bei der Sache? Oder tut er nur so? Immerhin schreibt er nichts auf“. Sie möchte es genauer wissen und stellt Hans eine Bankfrage, die er beantworten können müsste, wenn er wirklich zugehört hat. Hans kann die Frage beantworten und die Lehrerin wirft ihm einen anerkennenden Blick zu ... ◀

Eine Funktion der Analyse besteht darin, Erklärungen zu finden, die in das eigene Vorverständnis „passen“ und die daher gefühlsmäßig plausibel erscheinen: Man versucht sich, „einen Reim auf die Situation zu machen“. Die Lehrerin im obigen Beispiel sucht nach einer Interpretation der Situation, die ihr so stimmig erscheint, dass sie ihr Sicherheit beim Handeln gibt. Allerdings verdient nicht jede plausible Erklärung das Vertrauen, das man ihr schenkt. Sie kann auch ein Produkt der eigenen Vorurteile und Wünsche sein, das einer genaueren Überprüfung nicht standhält. Eine weitere Funktion der Analyse liegt daher auch darin, Erklärungen zu überprüfen und einer Bewährungsprobe zu unterziehen. Was am Ende eines Analyseprozesses plausibel erscheint, unterscheidet sich daher oft von den Annahmen, die am Anfang dieses Prozesses stimmig erschienen.

In der oben zitierten Szene werden *wesentliche Tätigkeiten* sichtbar, die *während einer Analyse* geschehen:

- Ereignisse werden wahrgenommen.
- Die Fülle der einlangenden Eindrücke wird reduziert. Die Lehrerin schenkt z.B. dem Verhalten schwächerer SchülerInnen mehr Beachtung als anderen Dingen.
- Eindrücke werden geordnet und zu einem stimmigen inneren Bild, zu einer Theorie der Situation strukturiert. Die Lehrerin bringt verschiedene Beobachtungen (z.B. dass Hans sie aufmerksam ansieht und eine recht vernünftige Frage stellt) in einen Zusammenhang.
- Das Bild von der Situation wird interpretiert: Die Lehrerin zieht Schlussfolgerungen: „Hans arbeitet mit“; „er dürfte heute seinen guten Tag haben“; „vielleicht habe ich ihn doch unterschätzt“.
- Das Bild der Situation wird kritisch geprüft. Aus den wahrgenommenen Ereignissen wird nicht nur ein Bild konstruiert, sondern dieses wird auch kritischen Fragen ausgesetzt. Dieser kritisch-prüfende Teil der Analyse begleitet den konstruktiven. Im obigen Beispiel geschieht dies durch Fragen („Tut er nur so?“), durch Beobachtungen, die dem zunächst gewonnenen Verständnis zu widersprechen scheinen („Er schreibt nicht mit“), und durch eine konkrete Handlung (die Bankfrage).

Alle diese Tätigkeiten laufen nicht säuberlich getrennt voneinander ab, sondern sind eng miteinander verwoben und ermöglichen LehrerInnen die gedankliche, gefühlsmäßige und handelnde Bewältigung von alltäglichen Situationen. Der *Vorteil* einer solchen alltäglichen Analyse *in* der Situation besteht darin, dass sie erlaubt, ein gewon-

nenes Verständnis sofort zu nutzen und es im Handeln zu verwerten (z.B. Hans Anerkennung zu zollen). Ihr *Nachteil* besteht darin, dass sie sehr schnell geschehen muss. Sie kann daher nur eine sehr beschränkte Menge von Informationen verarbeiten und nur wenige Prüfprozesse enthalten. Für die Bearbeitung größerer Diskrepanzen zwischen den Erwartungen von LehrerInnen und ihren Eindrücken von der Situation reicht sie daher oft nicht aus. Dazu ist mehr Distanz vom Ereignis notwendig und eine gewisse Zeit, in der man sich auf die analytischen Tätigkeiten konzentrieren kann.

Sobald man sich vom Strom der Ereignisse lösen will, um Zeit für eine sorgfältige Analyse zu gewinnen, werden Daten wichtig, weil sie der Erinnerung nachhelfen: Durch die Daten lassen sich Erinnerungen reichhaltiger und plastischer rekonstruieren (etwa wenn eine Tonaufzeichnung des Unterrichts angehört wird) und daher leichter einem kritischen Vergleich aussetzen, der Korrekturen ermöglicht.

Durch die Analyse von Daten und direkten Erfahrungen soll Sinn gewonnen werden, ein differenzierteres Verständnis der untersuchten Situation, eine „neue“ praktische Theorie, entstehen, die die bereits verfügbare weiterentwickelt. Wer analysiert, *strukturiert sein Daten- und Erfahrungsmaterial* auf neue Weise, arbeitet an einer praktischen Theorie. In diesem Sinne bedeuten Analysieren, Theoretisieren und Strukturieren dasselbe.



Ein einfaches Beispiel: An einer höheren Schule wurden die Anmeldezahlen zu zwei neuen Unterrichtsangeboten ausgewertet. Bei einer Besprechung der Ergebnisse wird festgestellt, dass nur bei einem Angebot die Erfolgskriterien erreicht wurden: „In Hinblick auf das Angebot B haben wir eine Anmeldequote von 35% erwartet; tatsächlich wurden unsere Erwartungen enttäuscht: Das Angebot wurde nur von 22% der SchülerInnen angenommen. Für das Angebot A, für das wir eine ebenso hohe Anmeldequote erwarteten, haben sich hingegen 55% der SchülerInnen eingetragen.“

Wenn in einer Erhebung auffällige Diskrepanzen zwischen den Zielen bzw. Erwartungen (wie sie am konkretesten in den Erfolgsindikatoren formuliert werden; vgl. z.B. die Vorgangsweise in M 13) und der Ist-Situation auftreten, dann verlangt dies zweierlei:

- Erstens nach einer *Erklärung*: Warum ist das so? Wie lässt sich dieses Ergebnis interpretieren?
- Zweitens (meistens) nach *Maßnahmen zur Verbesserung der Situation*: Wie können wir die Situation in eine produktive Richtung weiter entwickeln?

Ausgangspunkt für eine Analyse ist also eine erste Bewertung der Datenlage. Wenn Erfahrungen bzw. Erhebungsergebnisse (Daten) den Erwartungen nicht entsprechen, ist eine Analyse der Daten angezeigt, d.h. die Suche nach einer plausiblen Erklärung für die Diskrepanz zwischen Erfolgskriterien und der Situation, wie sie sich in den Daten spiegelt. Bei einer Datenanalyse suchen wir nach Erklärungen (Hypothesen). Im beruflichen Alltag geschieht dies zumeist, ohne viel nachzudenken. Im obigen Beispiel könnte eine „schnelle“ Erklärung darin bestehen, dass

Angebot B von den SchülerInnen als „schwieriger“ empfunden wird als Angebot A und dass die enttäuschende Anmeldezahl damit zusammenhängt. Aber stimmt diese Erklärung? Gibt es Befunde, die diese Erklärung stützen? Wenn diese fehlen, welche anderen Erklärungen gibt es? Benötigen wir noch weitere Daten, um eine zutreffende Erklärung zu finden? Ohne eine plausible Erklärung sind Entscheidungen über geeignete Methoden zur Verbesserung der Situation ein Hasardspiel. Vielleicht liegt ein Grund dafür, dass manche schulischen Initiativen im Sand verlaufen und mit der Zeit eine depressive Stimmung („es geht nichts weiter“) entsteht, darin, dass zu wenig Zeit investiert wird, um zutreffende Erklärungen für problematische Situationen zu finden. Im folgenden Beispiel sollte die Bedeutung einer sorgfältigen Analyse noch deutlicher werden:



Ausgelöst durch Beschwerden von Eltern hatte sich eine Grundschule mit dem Übergang in die Sekundarstufe auseinander gesetzt und festgestellt, dass ein gewisser Prozentsatz von Kindern erhebliche Probleme hatte, den Leistungsansprüchen in der aufnehmenden Schule zu genügen, was sich auch in Schulunlust bis hin zu „physischen Symptomen“ ausdrückte. Eine erste Interpretation dieser unbefriedigenden Situation war schnell gefunden: Es ist der „Kulturschock“ beim Übergang. Die weiterführende Schule hat einen ganz anderen Arbeitsstil, der von einer Minderheit von Kindern offenbar schwer verkraftet wird. Erst nach Interviews mit LehrerInnen der aufnehmenden Schule und längeren Überlegungen tauchte noch eine andere Erklärung auf: Das „Programm“ der Grundschule und die Anforderungen der weiterführenden Schule könnten mangelhaft aufeinander abgestimmt sein, was bei manchen Kindern zu Problemen führen könnte.

Je nachdem welche dieser beiden Interpretationen zutrifft, sind unterschiedliche Maßnahmen Erfolg versprechend: Trifft die erste zu, muss etwas unternommen werden, um den „Kulturschock“ zu mildern (z.B. durch Schnupperbesuche). Trifft die zweite Interpretation zu, müssen in Zusammenarbeit mit LehrerInnen der Sekundarschule die Programme besser abgestimmt werden. Es ist also keineswegs gleichgültig, welche Interpretation gewählt wird, weil die oft aufwendigen Maßnahmen zur Verbesserung der Situation in hohem Maße davon abhängen, wie die Situation erklärt wird. ◀

Datenanalyse bedeutet also,

- aus vorhandenen Informationen (Daten, Vorwissen und sonstige Informationen)
- solche Erklärungen für erklärungswürdige Situationen entwickeln,
- die gut durch die vorliegenden Informationen argumentierbar sind.

Im Einzelnen ist eine *Analyse durch folgende Einzelprozesse* charakterisierbar (vgl. Abb. 17; Miles/Huberman 1984; Mayring 2015):

- (1) *Daten „lesen“*, d.h. sich die verfügbaren Informationen bewusst machen: Was wissen wir über die Situation? Die verschiedenen verfügbaren Informationen (aus Beobachtungen, Gesprächen etc.) werden „gelesen“, um sich Ereignisse und Erfahrungen, für die sie stehen, zu vergegenwärtigen: Was wurde getan? Was wurde gesagt? Was hat sich wirklich abgespielt?

- (2) *Daten „reduzieren“, d.h. relevante Informationen auswählen:* Wesentliches wird von Unwesentlichem unterschieden und komplexe Sachverhalte werden vereinfacht. Zusammengehöriges wird zusammengefasst, wobei soweit dies möglich ist die im Datenmaterial bereits verwendeten Begriffe benützt werden. Kurz: es werden aus dem Datenmaterial jene Informationen zusammengestellt, die im Sinne der Fragestellung bedeutsam erscheinen. Praktisch kann dies dadurch geschehen, dass z.B. aus einem Beobachtungsprotokoll oder einer Interviewaufzeichnung jene Passagen gekennzeichnet bzw. herausgeschrieben werden, die dem Untersuchenden bedeutsam erscheinen.

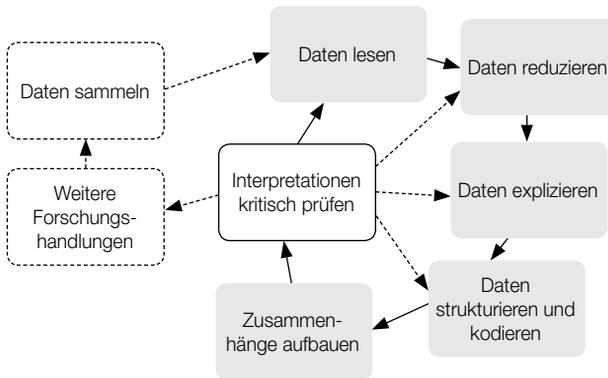


Abb. 17: Prozesse bei der Analyse (modifiziert nach Miles/Huberman 1984, 23)

- (3) *Daten „explizieren“, d.h. sich die Bedeutung der vorliegenden Informationen bewusst machen:* Manche Daten (z.B. Interviewaussagen, Beobachtungen) scheinen für sich zu sprechen, manche sind nur aus dem Kontext verständlich, bei anderen (z.B. Metaphern; vgl. M37) bieten sich verschiedene Interpretationsmöglichkeiten an. In der Datenanalyse stellen sich ForscherInnen also die Frage: Was bedeuten die Einzelaussagen im Kontext der untersuchten Situation und in Hinblick auf unsere Untersuchungsinteressen? Die Bedeutung, die einzelnen Daten im Rahmen des Erkenntnisinteresses gegeben wird, wird mit Hilfe des eigenen Vorverständnisses, mit Hilfe von allgemein zugänglichem Wissen (wie man es in Lexika, Handbüchern und in der Fachliteratur findet), durch den Vergleich und die Herstellung von Zusammenhängen innerhalb der Daten und ev. durch zusätzliche Untersuchungen rekonstruiert und explizit ausgesprochen.
- (4) *Daten strukturieren und „kodieren“, d.h. Informationen ordnen und begrifflich fassen:* Das Datenmaterial wird ‚strukturiert‘, indem Einzeldaten (z.B. eine Interviewausgabe) verschiedenen Kategorien zugeordnet werden. Dabei werden ‚zusammengehörende‘ Einzeldaten zusammengefasst, indem sie unter schon formulierten Kategorien subsumiert oder in neu formulierte Kategorien gebündelt werden.

Kategorien sind allgemeinere Begriffe oder Aussagen, mit denen das jeweilige Datenmaterial (z.B. Interviewaussagen) geordnet und beschrieben werden kann (vgl. genauer in M34). Im obigen Beispiel waren u.a. die Begriffe „Leistungsansprüche“, „Schulunlust“, „physische Symptome“, „Schulkultur“ Kategorien zur Beschreibung der von der Grundschule gesammelten Informationen. Der Sinn dieses Schritts besteht darin, vom konkreten Datum etwas Distanz zu gewinnen, es aus einer allgemeineren Perspektive zu sehen und damit – gleichsam vis à vis anderen Informationen – besser zu „verstehen“. Da einem allgemeineren Begriff (einer Kategorie) zumeist mehrere ausgewählte Daten zugeordnet werden können, entsteht eine geordnete und „interpretierte“ Struktur der Daten. Die praktischen Schritte bei Kategorienbildung und Kodierung werden in M34 genauer erläutert.

- (5) *Zusammenhänge aufbauen, d.h. Annahmen formulieren, die die einzelnen Begriffe in plausible und durch Daten belegbare Beziehungen bringen:* Welche Kategorie hängt wie mit welcher anderen Kategorie zusammen? Die gefundenen Aussagen sind „Hypothesen“, d.h. Vermutungen über Zusammenhänge zwischen den untersuchten Phänomenen, die oft sprachlich als Wenn-Dann-Beziehungen ausgedrückt werden. Zusammenhänge können auch mit Kategorien gefunden werden, die nicht aus dem Datenmaterial, sondern aus anderen Erfahrungen bzw. aus der Literatur stammen. In den meisten Fällen lässt sich nicht nur eine Hypothese bilden, sondern es gibt mehrere plausible Zusammenhänge, die miteinander konkurrieren. Im obigen Beispiel wurden zwei konkurrierende Hypothesen gefunden: „die Kulturunterschiede zwischen der Grundschule und der weiterführenden Schule und der abrupte Übergang führen bei manchen Kindern zu Leistungsabfall“ und „Unterschiede in den Leistungsansprüchen zwischen Grundschule und weiterführender Schule führen zum Leistungsabfall“.
- (6) *Die Interpretationen und den Analyseprozess überprüfen:* Wie vertrauenswürdig sind die Ergebnisse der einzelnen Analyseschritte? In einer Art Selbstvergewisserung wird z.B. gefragt, inwieweit die Daten die gewünschten Informationen enthalten, ob bei der Reduktion tatsächlich nur Unwesentliches wegfällt, ob die Kodierungen (die Kategorien) das ihnen zugeordnete Datenmaterial klar zum Ausdruck bringen und vor allem ob die bei der Analyse aufgebaute Interpretation die Daten zufriedenstellend erklärt bzw. welche der Hypothesen dem Datenmaterial am besten entspricht. Es ist durchaus möglich (und gar nicht so selten), dass sich bei solchen Prüfprozessen herausstellt, dass eine Entscheidung zwischen konkurrierenden Hypothesen mit dem verfügbaren Datenmaterial nicht möglich ist und noch weitere Informationen gesammelt werden müssen. Es kann auch vorkommen, dass mehrere Hypothesen ausreichende Plausibilität besitzen. Im obigen Beispiel stellte sich heraus, dass die zweite Hypothese einen größeren Erklärungswert besaß (d.h. von den Daten stärker gestützt

wurde) als die erste, dass aber auch die erste Hypothese so weit plausibel war, sodass Maßnahmen zur Verbesserung der Situation von beiden Hypothesen ausgingen.

Auch Interpretationen, die plausibel erscheinen, bleiben Hypothesen. Sie sind zwar „Erkenntnisse“, die einen Prüfprozess überstanden haben und dadurch als vertrauenswürdige Grundlagen für Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Situation erscheinen. Trotzdem bleiben sie Annahmen, die auch aufgegeben werden können, wenn sie durch weitere Befunde in Frage gestellt werden und sich bessere Hypothesen konstruieren lassen.

Die eben genannten ‚Prozesse einer Datenanalyse‘ wurden in der sprachlichen und graphischen Darstellung der Deutlichkeit wegen als unterscheidbare Schritte wiedergegeben. Tatsächlich sollte man sie sich allerdings eher als Aspekte oder Teilprozesse der umfassenderen Tätigkeit des Analysierens und Interpretierens vorstellen, die nicht immer fein säuberlich hintereinander folgen, sondern oft ineinander greifen und einander hervorbringen: So ist ‚Lesen‘ selbst eine ‚strukturierende und explizierende Tätigkeit‘, Strukturierung ist nicht ohne Bedeutungsexplikation und Reduktion des Materials vorstellbar, usw.

Die Schritte 1 bis 5 werden auch als *konstruktiver Teil der Analyse* bezeichnet: Aus verfügbaren Informationen konstruieren wir Antworten auf unsere Fragestellungen. Wir *konstruieren Sinn*, indem wir Modelle („praktische Theorien“) entwerfen, welche die untersuchten Ereignisse miteinander und mit anderen Erfahrungen verbinden und die im Rahmen unseres Erkenntnisinteresses plausibel erscheinen. Der Gebrauch des Wortes „konstruieren“ soll bewusst machen, dass „Interpretationen“ notwendigerweise „über“ die Datenbasis hinausgehen, also mehr aussagen, als in den Daten enthalten ist, indem sie auf Vor-Wissen und andere verfügbare Informationen (wie z.B. bereits bestehende Theorieangebote) zurückgreifen. Es handelt sich dabei um vorläufige Annahmen über Zusammenhänge (Hypothesen), um „Konstruktionen“.

Deshalb müssen seriöse Interpretationen neben einem „konstruktiven“ Teil immer auch einen *kritisch-prüfenden Teil* enthalten, bei uns als Schritt 6 dargestellt. In diesem wird gleichsam noch einmal innegehalten und zurückgefragt, wie tragfähig die bisherigen „Konstruktionen“ waren. Kritisch-prüfende Tätigkeiten erfolgen oft Seite an Seite mit konstruktiven Tätigkeiten. Zuweilen ist aber auch eine spezielle Phase der Forschung schwerpunktmäßig der Prüfung gewidmet. Die Gütekriterien der Forschung, wie sie in Kap. 5.2 dargestellt wurden, bieten Orientierungspunkte für den kritisch-prüfenden Teil der Analyse. In der Forschung von PraktikerInnen erfolgt die kritische Prüfung von Interpretationen und Forschungsprozessen häufig folgendermaßen:

- LehrerInnen ziehen bei der Analyse ihrer Daten „*kritische Freunde*“ hinzu. Das sind KollegInnen oder ‚dritte Personen‘, die die evaluierte Situation nicht „zu gut“ kennen und die bereit sind, auf etwaige ‚Kurzschlüsse‘ im Argumentationsnetz und alternative Interpretationsmöglichkeiten hinzuweisen;
- LehrerInnen stellen die Ergebnisse ihrer Datenanalyse (ähnlich dem wissenschaftlichen Vorgehen der „kommunikativen Validierung“) *betroffenen InteraktionspartnerInnen* (z.B. SchülerInnen) zur Diskussion (vgl. M 39). Auch hier können Einwände gegen Interpretationen sowie alternative Interpretationsmöglichkeiten auftauchen, die weiter führen.

Sind die bei diesem Analyseprozess gewonnenen Theorien „wissenschaftlich“? Ist die analytische Tätigkeit von LehrerInnen „Forschung“? Eine scharfe Grenze zwischen wissenschaftlicher und alltäglicher Analyse lässt sich nicht ziehen. *Je systematischer* die Analyse erfolgt (d.h. je mehr sie auf dem bereits verfügbaren theoretischen und methodischen Wissen aufbaut), *je selbstkritischer* sie durchgeführt wird (d.h. je sorgfältiger geprüft wird und abweichende Daten und Interpretationen berücksichtigt werden) und *je kommunikativer* sie ist (d.h. je mehr sie auf das Öffentlichmachen von Prozess und Ergebnissen eingestellt ist), desto eher verdient sie den Namen „Forschung“. Die Ergebnisse des Analyseprozesses bleiben dennoch grundsätzlich vorläufig, „hypothetisch“ und bedürfen der weiteren Überprüfung durch Reflexion und praktische Erprobung. Wir werden im Folgenden einige Methoden vorstellen, die forschende LehrerInnen bei der Sinnengewinnung aus Daten unterstützen sollen (vgl. Mayring 2015; 2016; Friedrichs 1990, 376ff; Lamnek 1995, Bd. 2, 197ff). Zunächst werden elementare Methoden der konstruktiven und kritisch-prüfenden Analyse beschrieben, die eine Art Grundausrüstung von forschenden PraktikerInnen darstellen, ohne dabei die in den Kapiteln 2, 3, und 4 bereits beschriebenen Analysemethoden zu wiederholen. Abschließend werden zwei komplexere Methoden vorgestellt, die Elemente aus dieser Grundausrüstung kombinieren: die Musteranalyse und die Dilemmaanalyse. Zuvor bieten wir Ihnen eine kleine Übung zur Datenanalyse an.

M 32 Übung zur Datenanalyse

Intention: Wir haben die folgende Übung in verschiedenen Lehrgängen und Projekten verwendet, um das Problembewusstsein für die Komplexität von Datenanalyse weiterzuentwickeln. Voraussetzung ist die Bereitschaft der TeilnehmerInnen, sich auf eine ‚unzureichend definierte Situation‘ einzulassen. Gerade dieses Merkmal macht sie Alltagssituationen ähnlich, in denen man üblicherweise auch angesichts einiger Leerstellen arbeiten muss; dadurch enthält sie aber auch einige ‚Fallen‘, an denen man eigene Interpretationsneigungen erkennen kann. Die Übung kann sowohl in Einzelarbeit als auch in kleinen Gruppen von etwa drei Personen (deren Ergebnisse in einer Diskussion verglichen werden können) durchgeführt werden.

Zunächst werden die Situation (Punkt 1) und die Aufgabe, die wir Gruppen vorlegen (Punkt 2), dargestellt, sodann werden mögliche Interpretationen zur Diskussion gestellt (Punkt 3).

(1) *Darstellung der Situation: Evaluation „Alternative Lernformen im Deutschunterricht“*

Ausgangslage: Ein Klassenlehrerteam versuchte in den vergangenen vier Jahren alternative Lernformen im Deutschunterricht umzusetzen. Das Ziel dabei war die „bestmögliche kognitive und soziale Entwicklung jedes Einzelnen im gemeinsamen Klassenverband zu gewährleisten“.³¹

Ziele/Fragestellungen der Evaluation: „Da alternative Lernformen in der Planung, Gestaltung und Durchführung sehr, sehr zeitaufwendig sind, und auch die Planung ... und Gestaltung teilweise beträchtliche finanzielle Mittel dem Team abverlangt – die Schule stellt dafür kein Budget zur Verfügung! – stellten wir uns zwischendurch immer wieder die Fragen:

- (1) Lohnt sich der enorme Aufwand?
- (2) Was bringen die alternativen Lernformen wirklich?
- (3) Wie beurteilen Eltern und SchülerInnen am Ende der 8. Schulstufe diese alternativen Methoden?“

Methoden: Fragebogen an etwa 14jährige SchülerInnen der 4a (12♀, 11♂) während einer Stunde im „Sozialen Lernen“; Fragebogen an Eltern dieser SchülerInnen bei einem Elternsprechtag

Ergebnisse: Im Folgenden sind einige ausgewählte Ergebnisse dieser Evaluation abgedruckt. Mit „E“ gekennzeichnete Fragen stammen aus dem Elternfragebogen, mit „S“ gekennzeichnete aus jenem an die SchülerInnen. Die Zeile nach dem Statement, zu dem sich die Befragten äußern sollten, gibt jeweils die Antwortmöglichkeiten wieder; die Zeile „Ergebnis“ die Reaktionen in absoluten Zahlen.

E2. Mein Eindruck ist, dass mein Sohn/meine Tochter *Alternative Lernformen* im Deutschunterricht in diesen 4 Jahren

sehr schätzen gelernt hat 1 2 3 4 5 eher ablehnt

Ergebnis: 7 4 4 1 1

S2. Die *Alternativen Lernformen* im Deutschunterricht in diesen 4 Jahren habe ich

sehr schätzen gelernt 1 2 3 4 5 lehne ich eher ab

Ergebnis: 3 5 12 3 0

31 Zitate aus dem Originalmaterial.

- E3. Informationen im Rahmen von Elternabenden über *Alternative Lernformen* im Deutschunterricht fand ich informativ und sinnvoll
- | | | | | | | |
|-----------|---|---|---|---|---|-------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | überflüssig |
| Ergebnis: | 8 | 8 | 1 | 0 | 0 | |
- S3. Dass die Eltern über diese *Alternativen Lernformen* bei Elternabenden fallweise informiert wurden, fand ich
- | | | | | | | |
|-----------|---|---|---|---|---|-------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | überflüssig |
| Ergebnis: | 9 | 7 | 3 | 4 | 0 | |
- E4. *Alternative Lernformen* sind eine gute Möglichkeit, den unterschiedlichen *Fähigkeiten und Bedürfnissen* von SchülerInnen gerecht zu werden.
- | | | | | | | |
|-----------|----|---|---|---|---|--------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | stimmt nicht |
| Ergebnis: | 11 | 5 | 1 | 0 | 0 | |
- S4. *Alternative Lernformen* sind eine gute Möglichkeit, den unterschiedlichen *Fähigkeiten und Bedürfnissen* von SchülerInnen gerecht zu werden.
- | | | | | | | |
|-----------|---|---|----|---|---|--------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | stimmt nicht |
| Ergebnis: | 5 | 5 | 10 | 2 | 0 | |
- E7. Bei *Alternativen Lernformen* kann jeder Schüler/jede Schülerin sein/ihr *Lerntempo* selbst bestimmen. Das ist sinnvoll, vernünftig und wichtig
- | | | | | | | |
|-----------|----|---|---|---|---|--------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | stimmt nicht |
| Ergebnis: | 15 | 0 | 1 | 1 | 0 | |
- S7. Bei *Alternativen Lernformen* kann jeder Schüler/jede Schülerin sein/ihr *Lerntempo* selbst bestimmen. Das ist sinnvoll, vernünftig und wichtig.
- | | | | | | | |
|-----------|----|---|---|---|---|--------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | stimmt nicht |
| Ergebnis: | 10 | 3 | 3 | 4 | 1 | |
- E8. Bei *Alternativen Lernformen* hat der Schüler/die Schülerin die Möglichkeit, selbst die Schwerpunkte (Lernziele) für die einzelne Deutschstunde aus dem Gesamtprogramm auszuwählen, die er/sie machen will. Das fördert u.a. Lernbereitschaft und Arbeitsklima.
- | | | | | | | |
|-----------|---|---|---|---|---|--------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | stimmt nicht |
| Ergebnis: | 7 | 9 | 1 | 0 | 0 | |
- S8. Bei *Alternativen Lernformen* hat der Schüler/die Schülerin die Möglichkeit, selbst die Schwerpunkte (Lernziele) für die einzelne Deutschstunde aus dem Gesamtprogramm auszuwählen, die er/sie machen will. Das fördert u.a. Lernbereitschaft und Arbeitsklima.
- | | | | | | | |
|-----------|---|---|---|---|---|--------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | stimmt nicht |
| Ergebnis: | 7 | 4 | 8 | 3 | 1 | |
- E9. *Alternative Lernformen* fördern (fordern) gemeinsames Arbeiten der SchülerInnen in einem viel höheren Ausmaß als der traditionelle Unterricht, was wichtig für die Zukunft ist.
- | | | | | | | |
|-----------|----|---|---|---|---|--------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | stimmt nicht |
| Ergebnis: | 10 | 5 | 2 | 0 | 0 | |

S9. *Alternative Lernformen fördern (fordern) gemeinsames Arbeiten der SchülerInnen in einem viel höheren Ausmaß als der traditionelle Unterricht, was wichtig für die Zukunft ist.*

stimmt	1	2	3	4	5	stimmt nicht
Ergebnis:	5	9	2	3	2	

(2) Aufgabe

Mit diesen Informationen sollen Sie zwei Fragen beantworten:

1. *Wie lautet Ihre Interpretation der vorgelegten Daten?*

2. *Wie lassen sich die Fragen des Lehrerteams beantworten?*

Lesen Sie die folgenden Absätze erst, nachdem Sie Ihre eigenen Antworten auf diese Fragen ausformuliert haben!

(3) Mögliche Interpretationen

Bei der Bearbeitung dieser Übung wurden von verschiedenen Teilnehmergruppen folgende bedenkenswerte Überlegungen vorgebracht:

Ausgangsfeststellungen und Methodenkritik:

- Es haben alle 23 SchülerInnen geantwortet, jedoch nur 17 Eltern. Gibt es Informationen darüber, ob die fünf fehlenden Eltern spezielle, von den anderen Eltern abweichende Meinungen vertreten?
- In einer Reihe von Items werden zu viele Themen verpackt, sodass die Interpretation schwer fällt: Beispielsweise wird in den Fragen 7, 8 und 9 jeweils eine Tatsachenfeststellung („SchülerInnen können ihr Lerntempo selbst bestimmen“) mit einer Bewertung („das ist sinnvoll“) verbunden und gleichzeitig abgefragt. Es ist nicht klar, welchem Teil der Aussage die Befragten zustimmen.
- Die Items sind jeweils in eine – „positive“ – Richtung gepolt, was zu Antworttendenzen in diese Richtung führen kann.
- Es ist nicht klar, was die LehrerInnen, die die Untersuchung gemacht haben, als Erfolg ansehen würden.

Erste Interpretationen:

- Die Eltern stimmen den Items jeweils relativ stark zu; unentschieden oder skeptisch zeigen sich maximal zwei Eltern.
- Die Rückmeldung der Eltern ist günstiger als jene der SchülerInnen. Was ist der Bezugspunkt für ihre Einschätzung? Ihre eigenen Erwartungen, Informationen, die sie von den SchülerInnen bekommen haben, Rückmeldung als Anerkennung der Arbeit der LehrerInnen.
- Die Einschätzungen der SchülerInnen streuen stärker als die der Eltern. Machen verschiedene SchülerInnen unterschiedliche Erfahrungen oder gefallen ihnen die alternativen Lernformen unterschiedlich gut – kommen sie unterschiedlich gut mit ihnen zurecht? Sind SchülerInnen dieser Unterrichtsform

schon eher müde, während Eltern sie „abstrakter“ oder längerfristiger sehen und „im Prinzip“ schätzen?

- Im Allgemeinen findet sich die Einschätzung der Mehrheit der SchülerInnen „im positiven Bereich“. Relativ starke Abweichungen von dieser positiven Grundtendenz gibt es bei den Items 4 („Alternative Lernformen sind eine gute Möglichkeit, den unterschiedlichen Fähigkeiten und Bedürfnissen von SchülerInnen gerecht zu werden“) und 8 („Bei alternativen Lernformen hat der Schüler/die Schülerin die Möglichkeit, selbst die Schwerpunkte (Lernziele) für die einzelne Deutschstunde aus dem Gesamtprogramm auszuwählen, die er/sie machen will. Das fördert unter anderem Lernbereitschaft und Arbeitsklima“).

Weiterführende Interpretation und mögliche Konsequenzen:

- Die Fragen 1 und 2 der LehrerInnen sind mit den vorliegenden Daten nicht beantwortbar, weil die Erfolgskriterien der Lehrer nicht genannt werden.
- Die Beurteilung der „alternativen Methoden“ durch die Eltern scheint den Erwartungen der LehrerInnen in dem Sinn zu entsprechen, dass die Eltern die Ziele der alternativen Lernformen als wichtig erachten. Von den SchülerInnen finden sich „gemischtere Urteile“.
- Die Information über alternative Lernformen wird von den Eltern offenbar geschätzt. Sie scheint dazu zu führen, dass sich die Eltern sehr positiv über die Ziele und Grundsätze alternativer Lernformen äußern. Da ein gewisses begleitendes Grundverständnis der Betroffenen bei der Einführung von Innovationen notwendig ist, kann die Elterninformation als erfolgreich eingeschätzt werden.
- Vielleicht ist das auch eine mögliche Antwort auf Frage (1): Man kann annehmen, dass die Elternabende ihre Funktion gut erfüllt haben. Der „Aufwand für die Elterninformation“ hat sich wahrscheinlich gelohnt, weil die Eltern eine hohe Zustimmung zu den Zielen der alternativen Lernformen zeigen und offenbar bereit sind, die Innovation weiter zu stützen. Da die Loyalität der Betroffenen zu Innovationen ein kritischer Punkt in der Implementation von Innovationen ist, sollten sie weiter gepflegt werden.
- Die SchülerInnen zeigen ein differenzierteres Meinungsbild: Sie reagieren nicht durchgehend enthusiastisch auf die Fragen zu alternativen Lernformen, jedoch auch nicht durchwegs ablehnend. Es gibt jedoch eine offenbar über Einzelmeinungen hinausgehende kritische Gruppe. Aus den Daten ergeben sich erste Hinweise auf mögliche „kritische Punkte“ (den Bedürfnissen gerecht werden, Lernziele auswählen), die jedoch weiter erkundet werden müssen. Vielleicht ergibt sich die Gelegenheit (z.B. durch Zurückspielen und Besprechen der erhobenen Informationen) nähere Hinweise von SchülerInnen zu bekommen.

6.2 Konstruktive Analysemethoden

M33 Datenresümees verfassen

Um einen ersten Überblick darüber zu bekommen, was die Daten im Hinblick auf die Forschungsfragestellung bieten, und später raschen Zugang zum Datenmaterial zu haben, ist es hilfreich, möglichst unmittelbar nach der Sammlung von Daten (Audioaufzeichnung, Beobachtungsprotokoll, Dokument) das Material durchzusehen bzw. anzuhören und eine Zusammenfassung (Resümee) der wichtigsten Aussagen anzufertigen (vgl. dazu Miles/Huberman 1984, 50ff).

Welche Informationen sollte das Datenresümee bieten? Es sollte Antworten auf folgende Fragen enthalten:

1. In welchem *äußeren Rahmen* (Kontext) wurden die Daten gesammelt? Warum wurden sie gesammelt, warum gerade in dieser Situation, warum mit der gewählten Methode?
2. Was sind *die wichtigsten Sachverhalte*, die in den Daten zum Ausdruck kommen? Was war überraschend?
3. *Zu welchen Forschungsfragen* sagt das Datenmaterial am meisten aus?
4. *Welche neuen Fragen*, Sichtweisen, Annahmen, Ideen legt das Datenmaterial nahe?
5. *Welcher nächste Schritt* der Datensammlung, der Datenanalyse oder des Handelns erscheint im Lichte des Materials am zweckmäßigsten?

Es empfiehlt sich, die Antworten auf die Fragen mit kurzen Hinweisen auf die zutreffenden Stellen des Datenmaterials (einer Tonaufzeichnung, eines Protokolls oder Transkripts) zu versehen, damit diese bei Bedarf später leicht wieder gefunden werden können. Auch nach der Sammlung bereits vorliegenden Datenmaterials (z.B. Schülerhefte, Zeitungsartikel) sind solche Resümees zweckmäßig. Ein Datenresümee sollte aus Gründen der Übersichtlichkeit auf einem Blatt Papier (u.U. beidseitig) Platz finden.

M34 Kategorien bilden und Daten kodieren

Eine wichtige Methode zum Bearbeiten von Daten ist ihre begriffliche Fassung (Verschlüsselung, *Kodierung*). Stellen Sie sich einen Raum vor, in dem viele Spielsachen herumliegen. Sie haben sich die Aufgabe gestellt, diese zu ordnen. Sie werden wahrscheinlich zuerst herumgehen und sich die Sachen ansehen. Je nach Ihren Interessen und den Merkmalen der Spielsachen werden Ihnen dann Einteilungsgesichtspunkte (Kategorien) einfallen: z.B. Farbe, Größe, Form, äußerer Zustand, Altersgruppe, für die sie geeignet erscheinen usw. Schließlich werden Sie einen Ordnungsgesichtspunkt auswählen und die Spielsachen sortieren.

Ähnliches geschieht, wenn ForscherInnen Datenmaterial, z.B. Textstellen, ordnen möchten. Sie formulieren Kategorien, die im Sinne ihrer Fragestellung wichtig sind, und die *zugleich* etwas vom Inhalt des Textes zum Ausdruck kommen

lassen.³² Mithilfe dieser Kategorien sortieren sie das Datenmaterial, indem sie ihm, z.B. einzelnen Textstellen, die jeweils zutreffende Kategorie zuordnen. Diese Tätigkeit nennt man Kodieren (oder Kategorisieren).

In der Literatur werden *zwei Wege* beschrieben, die zu Kategorien führen. Beim *deduktiven Weg* formulieren ForscherInnen aufgrund ihres theoretischen Vorverständnisses, vor allem aufgrund ihrer Fragestellungen, Schlüsselbegriffe, mit denen dann das Datenmaterial auf einschlägige Stellen abgesucht wird. Die Entwicklung der Kategorien erfolgt also *vor* der Durchsicht des Datenmaterials. Beim *induktiven Vorgehen* erfolgt die Formulierung der Kategorien *während und nach* der Durchsicht des Datenmaterials.

Für die Aktionsforschung dürfte die Mischung beider Methoden am günstigsten sein. Man sollte alles nutzen, was an begrifflichem Vorverständnis schon vorhanden ist, aber zugleich offen sein für die Überraschungen, die das Datenmaterial bereithält (vgl. Altrichter/Posch 1989). Da die *induktive Methode* weniger üblich ist als die erste, werden wir sie kurz darstellen. Sie lässt sich in sechs Schritte gliedern:³³

1. Lesen Sie den zu kodierenden Text (z.B. das Transkript eines Interviews) durch. *Unterstreichen oder markieren* Sie jede Stelle, die Ihnen im Sinne Ihrer Fragestellung aussagekräftig (interessant, überraschend, unerwartet) erscheint. Am Ende dieses ersten Durchgangs haben Sie eine grobe Vorstellung vom Inhalt des Datenmaterials und markierte Textstellen.
2. Beim zweiten Durchgang durch den Text suchen Sie nur mehr die unterstrichenen Textstellen auf und *formulieren zu jeder Stelle eine Kategorie*, d.h. einen Schlüsselbegriff, der den Inhalt dieser Stelle in Kurzform zum Ausdruck bringt.
3. *Schreiben Sie die Kategorien nacheinander auf ein eigenes Blatt Papier* (das „Kategorienblatt“).
4. *Geben Sie zu jeder Kategorie Ihres Kategorienblatts die Textstelle(n) an, auf die sie sich bezieht.* Dies geschieht durch folgende Angaben:
 - Kurzbezeichnung des Textes, den Sie kodieren
 - Seitennummer des Textes
 - Randnummer der markierten Textstelle: jede markierte Textstelle, der Sie eine Kategorie zuordnen, erhält am Rande der Seite, auf der sie steht, eine fortlaufende Nummer, die auf jeder neuen Seite wieder mit 1 beginnt.

Beispielsweise bedeutet die Angabe „BP 1/2/1“ in Abb. 18, dass Sie im Beobachtungsprotokoll Nr.1 auf Seite 2 mit der Randnummer 1 eine Textstelle finden, die zur entsprechenden Kategorie zugeordnet wird.

- 32 Streng genommen ist bereits die Beschreibung eines Sachverhalts eine Art Kodierung eines Ereignisses durch Sprache (vgl. Friedrichs 1990, 377).
- 33 Für die hier in ihrer Papier und Bleistift-Variante beschriebenen Schritte gibt es auch Computer-Programme. Für die Auswertung qualitativer Daten (vgl. Kuckartz 2016) sind im deutschen Sprachraum v.a. die Programme atlas.ti (siehe <http://www.atlasti.de>) und MaxQDA (siehe <http://www.maxqda.de>) gebräuchlich. Unter www.QCAnmap.org findet sich eine open access Applikation für die Durchführung qualitativer Inhaltsanalysen.

5. Schreiben Sie eine Kurzbezeichnung jeder Kategorie auch an den Rand der Textstelle im Datenmaterial, auf die sie sich bezieht. Beispielsweise steht die Kurzbezeichnung „AS“ in Abb. 18 für die Kategorie „Arbeitsstrategie“.

Abb. 18 enthält einen Ausschnitt aus der zweiten Seite des Beobachtungsprotokolls Nr.1 (= BP 1) über die Arbeit einer Schülergruppe, die mathematische Aufgaben zu lösen hatte. In diesem Protokoll wurde die interessierende Textstelle durch Unterstreichen markiert und am Rand kodiert. Auf einem gesonderten Kategorienblatt ist die kodierte Textstelle einer Kategorie zugeordnet.

Beim Kodieren treten Sie in ein reflektierendes Gespräch mit dem Text ein. Sie prüfen, ob die Kategorien den Aussagen des Textes und Ihren Interessen entsprechen und verändern sie, wenn dies nicht der Fall ist. Wegen der zu erwartenden Änderungen ist es daher besser, die Kodierung mit einem Bleistift vorzunehmen. Am Ende des zweiten Durchgangs durch den Text verfügen Sie über ein *Kategorienblatt*, auf dem alle Kategorien vermerkt sind, die Sie den verschiedenen markierten Stellen Ihres Textes zugeordnet haben. Auf diesem sind bei jeder Kategorie eine oder (meist) mehrere Nummernkombinationen ersichtlich, die das rasche Auffinden der entsprechenden Textstellen ermöglichen. Außerdem steht *im Text* am Rand jeder markierten Stelle neben der Randnummer die Kurzbezeichnung der zutreffenden Kategorie.

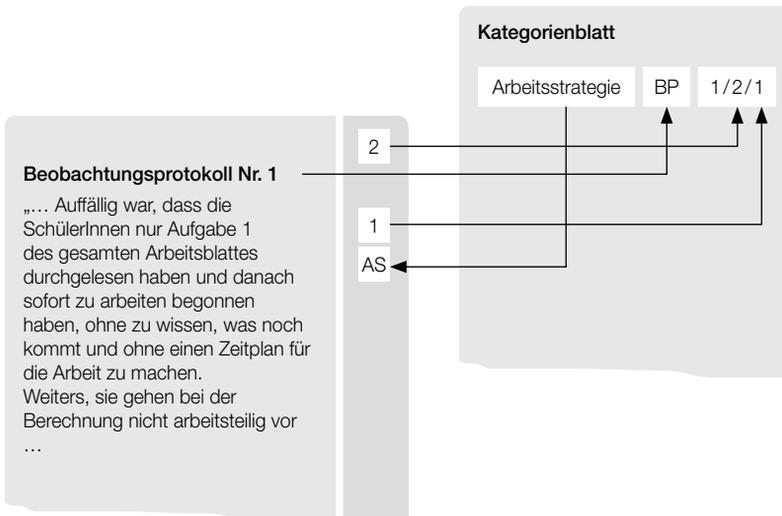


Abb. 18: Beispiel für eine Kodierung

6. *Ordnen Sie die Kategorien*, indem Sie zusammengehörige Begriffe gruppieren. Anregungen für die Ordnung ergeben sich sowohl aus Ihrer Fragestellung als auch aus dem 2. Schritt. Ergebnisse dieses Schrittes sind eine Struktur der Kategorien und meist auch Vermutungen über Zusammenhänge zwischen einzelnen Kategorien (vgl. die weiterführenden Hinweise zur Hypothesenbildung in M 12).

Noch einige *praktische Hinweise* zur Kodierung:

- ▶ Datenmaterial sollte *so rasch wie möglich* kodiert werden, solange die direkte Erfahrung mit dem Ereignis noch frisch ist. Außerdem kann das Kodieren wertvolle Gesichtspunkte für den weiteren Verlauf des Forschungsprozesses bringen.
- ▶ Kategorien sind *Kristallisationspunkte des Denkens*, „Schlüssel“-Begriffe. Die Zeit, die Sie verwenden, um daran zu arbeiten, ist gut investiert. Bei der Entwicklung und Prüfung der ersten Kategorien empfiehlt es sich manchmal, probeweise einen kurzen Text dazu zu schreiben; damit prüfen Sie, wie gut Sie mit diesen Begriffen umgehen können. Aus manchen Kategorien ergibt sich eine Fülle von gedanklichen Assoziationen und Handlungsmöglichkeiten. Andere hingegen bleiben steril.
- ▶ Wir halten es für einen Vorteil, wenn in der Aktionsforschung (im Unterschied zur klassischen empirischen Forschung) *Betroffene selbst* die Kodierung vornehmen, weil sie als in der Situation Handelnde wesentliche Hintergrundinformationen über das untersuchte Ereignis besitzen, die Außenstehenden nicht zugänglich sind. Allerdings kann das implizite Wissen alltäglicher „Selbstverständlichkeiten“ auch zu „blinden Flecken“ führen. Wir empfehlen daher, Kategorien und ihre Struktur mit „kritischen FreundInnen“ zu besprechen, die durch ihre Rückmeldung helfen können, eingefahrene Wahrnehmungsmuster bewusst zu machen.

Manche Autoren (z.B. Miles/Huberman 1984, 60) empfehlen, die verwendeten *Kategorien durch eine explizite Definition begrifflich genauer zu bestimmen*. Eine Definition bringt das jeweils vorliegende theoretische Verständnis der Kategorie (wenn erforderlich unter Zuhilfenahme der Fachliteratur) zum Ausdruck und verleiht ihr gegenüber dem Datenmaterial mehr Gewicht und Eigenständigkeit. Wir halten Definitionen vor allem dann für zweckmäßig, wenn sie im Verlauf der Arbeit im Lichte der Daten und des eigenen Erkenntnisfortschritts weiterentwickelt werden.

M 35 Theoretische Notizen schreiben

An den verschiedensten Stellen des Forschungsprozesses – bei der Formulierung der Fragestellung ebenso wie bei der Analyse der Daten – kommen einem immer wieder Ideen in den Sinn, die von theoretischer Relevanz für die Fragestellung sind: was bestimmte Daten bedeuten, wie man sich einen Sachverhalt erklären könnte, wie

man einen wichtigen Begriff definieren könnte usw. Man wird solche Ideen nicht vergeuden: Auch wenn man sich noch nicht auf jenem Punkt des Forschungsprozesses befindet, an dem man sie eigentlich „braucht“, wird man sie in Form einer „Theoretischen Notiz“ festhalten und aufbewahren.

Theoretische Notizen helfen, von den Phänomenen auf eine begriffliche Ebene zu gelangen, Begriffe zu verfeinern oder zu erweitern, Beziehungen aufzudecken und einen roten Faden zu finden. Das Schreiben erfordert nicht mehr als ein paar Minuten und ist ein rascher Weg, Gedanken, die im Verlauf der Forschung entstehen, einzufangen. Theoretische Notizen sollten zu den unmittelbar befriedigenden Seiten des Forschens gehören, weil sie Zugang zu eigenen, vielleicht bisher verschlossenen Ideen bieten.

Theoretische Notizen sollten immer datiert werden und mit einem entsprechenden Stichwort gekennzeichnet werden, damit sie rasch auffindbar sind. Auch ein Verweis auf Daten, die zur Notiz Anlass gegeben haben, kann die Arbeit erleichtern. Näheres über diese wichtige und zeitsparende erste Form der Analyse finden Sie in Kap. 2.3.4.

M36 Zählen

Forschende LehrerInnen beschäftigen sich mit komplexen Problemen praktischen Handelns in konkreten Klassen und Schulen. Quantitative Daten haben nicht den Stellenwert wie in der klassischen empirischen Sozialforschung, weil sie oft von der komplexen Struktur der Praxis zuwenig abbilden.

Trotzdem haben quantitative Merkmale in unserem Denken große Bedeutung. Wenn wir sagen, dass etwas „wichtig“ ist, „bedeutsam“ ist oder „sich wiederholt“, sind wir oft durch Zählen, Vergleichen und Gewichten zu diesem Urteil gekommen. Häufig ist intuitives Zählen eine Voraussetzung für das Bilden von Kategorien. Es ist heilsam, sich den engen Zusammenhang zwischen unseren Urteilen und quantitativen Aspekten unserer Erfahrung ins Bewusstsein zu rufen und bewusst auf das Zählen zurückzugreifen, wann immer das zweckmäßig ist und Aufwand und Erfolg in einem vernünftigen Verhältnis zueinander stehen.

In den folgenden Situationen kann das Zählen wertvolle Dienste leisten,

- a) wenn man *rasch eine erste Übersicht* über ein Ereignis oder über eine Datenmenge erhalten will. Für diesen Zweck nützt man den Umstand aus, dass Zahlen wesentlich leichter handhabbar sind als Worte. In der Untersuchung von Morocutti (1989) ging es um die Beteiligung der SchülerInnen in ihrem Unterricht. Um eine erste Übersicht zu erhalten, zählte sie die freiwilligen Wortmeldungen der SchülerInnen und stellte fest, dass fast nur Buben redeten. Das war eine wichtige Entdeckung für sie, die der Untersuchung eine neue Wendung gab, auch wenn die Zahlen nichts darüber aussagten, warum die Buben wesentlich mehr redeten als die Mädchen.

- b) wenn man *Vorurteile entdecken* möchte. Diese Funktion ist besonders wichtig, weil das intuitive Moment in der Aktionsforschung große Bedeutung hat. Es gibt Augenblicke, in denen einem „ein Licht aufgeht“ und die Fäden zusammenzulaufen scheinen. Das Problem besteht nur darin, dass man sich auch irren kann. Vielleicht wurden Beobachtungen, die den eigenen Erwartungen entsprachen, überbewertet und Daten, die nicht ins Konzept passten, übersehen. In solchen Situationen kann der Rückgriff auf das Zählen gute Dienste leisten, um die Verlässlichkeit unserer Intuitionen auf die Probe zu stellen.
- c) wenn man *feststellen* will, *ob Ergebnisse*, die sich an Daten von nur wenigen (oder nur einer) Personen herauskristallisiert haben, *breitere Gültigkeit haben*.

M37 Metaphern bilden

(1) *Metaphern übertragen Bedeutungen*

Eine Metapher ist eine Übertragung von Bedeutungen aus einem (meist anschaulicheren) Erfahrungsbereich auf einen anderen (meist abstrakteren) Erfahrungsbereich. Ein „Sündenbock“ war z.B. ursprünglich (nach Moses 3/16) der mit den Sünden des israelitischen Volkes beladene und in die Wüste gejagte Ziegenbock. Bereits seit dem 18. Jahrhundert wird dieses Bild übertragen auf eine Person, die für die Schuld anderer büßen muss. Es bräuchte viele Worte, um das zu umschreiben, was mit dieser Metapher über die Situation von Außenseitern an Assoziationen mitgemeint ist.

Metaphern spiegeln die Entstehung unserer Sprache. Ursprünglich hatte die Sprache nur Worte für sinnlich wahrnehmbare Dinge. Wenn man einen abstrakten Begriff bezeichnen wollte, musste man den Namen einer sinnlich wahrnehmbaren Sache auf diesen übertragen (vgl. Reiners 1961, 317). Im obigen Satz wird dieser Prozess noch in mehreren Wörtern sichtbar: *Begriff*, *bezeichnen*, *übertragen*. Wenn die Bezeichnung einer Sache übertragen wird, müssen beide etwas gemeinsam haben, das einen Vergleich zulässt. Auch dies ist in den obigen Beispielen ersichtlich. Interessant wird eine Metapher aber erst durch die Bedeutungselemente und „atmosphärischen“ Nebenbedeutungen (Konnotationen), die mit übertragen werden. Durch sie wird die Metapher zu einer neuen Art, etwas zu sehen, zu einer neuen Perspektive, die an einen Sachbereich angelegt wird.

(2) *Metaphern sind „generativ“*

Wer in einer Lehrperson eine „gestrenge Richterin“ sieht, wird ihr anders gegenüber treten als jene, die in ihr ein „wandelndes Lexikon“ oder einen „väterlichen Freund“ sehen. Dieser „generative“ (d.h. neue Bedeutungsgehalte hervorrufende) Charakter von Metaphern (Schön 1979) soll am Beispiel von zwei konträren Metaphern des Lernens näher erläutert werden.



a) Lernen als „Abbilden“ von Bedeutungsgehalten

Diese Metapher vermittelt die Vorstellung, Lernen könnte so ähnlich wie die *Aufnahme von Bildern* auf einem Filmstreifen funktionieren: das Linsensystem der Kamera entspräche den Sinnesorganen; das Speichermedium dem Gehirn; Begriffe würden sich aus Überlagerungen immer wiederkehrender Bildelemente ergeben usw.

Die Metapher des „Abbildens“ überträgt eine bestimmte Sichtweise auf den Prozess des Lehrens und Lernens: SchülerInnen werden z.B. als passiv „aufnehmend“ und Lehrende als aktiv „gebend“ gesehen. Die Sichtweise „generiert“ auch Normen für das Handeln:

- SchülerInnen sollen aufmerksam sein, damit der Informationsfluss von der Lehrperson zu ihnen nicht unterbrochen wird. Die Sicherung der Disziplin wird dabei zu einer wichtigen Aufgabe des Lehrens.
- Selbständige Handlungen der SchülerInnen sollen unterbunden werden, weil die Lehrenden über die Informationen verfügen und daher nur sie in der Lage sind, zu bestimmen, was zu geschehen hat.
- Die Darbietung der Inhalte muss in mehreren Wiederholungen erfolgen, damit sie sich im Gedächtnis „einprägen“ können. LehrerInnen haben die Aufgabe, die Informationen entsprechend aufzubereiten.
- Fehler sind zu vermeiden, weil jeder Fehler unauslöschbare Spuren hinterlässt. Lehrpersonen sollen möglichst gesicherte (fehlerfreie) Informationen anbieten.

b) Lernen als „Konstruieren“ von Bedeutungsgehalten

Diese Metapher vermittelt die Vorstellung, dass die Lernenden selbst ihren Lernprozess gestalten und *aus Erfahrungen mithilfe ihrer Vorkenntnisse neues Wissen „bauen“*. Bei dieser Metapher ähnelt das Lernen der Photosynthese, bei der körperfremde anorganische Stoffe von der Pflanze selbst mithilfe des Chlorophylls und des Lichtes in körpereigene organische Stoffe synthetisiert werden.

Unter dieser Perspektive werden die Lernenden zu aktiven KonstrukteurInnen ihres Wissens. Sie „verstehen“ einen Sachverhalt, indem sie ihn mit ihren Mitteln nachbauen. Daraus ergeben sich verschiedene Anregungen für das Handeln von LehrerInnen und SchülerInnen:

- LehrerInnen sollen die Lernenden dort „abholen“, wo sie „stehen“, weil ja deren Vorkenntnisse das Baumaterial für neues Wissen sind.
- LehrerInnen sollen die Lernenden zum selbständigen Handeln ermutigen, damit sie ein Maximum aus ihren Möglichkeiten herausholen.
- LehrerInnen sollen auf die Lerninteressen der Lernenden eingehen, weil sie die für den Lernprozess nötige Energie bereitstellen.
- LehrerInnen sollen eine Vielfalt von Lernaktivitäten zulassen, weil die Voraussetzungen der Lernenden sehr verschieden sind.
- Fehler sind für den Lernprozess kein Unglück, sondern bieten eine Gelegenheit, Lernstrategien zu prüfen und weiterzuentwickeln. LehrerInnen sollen die SchülerInnen zur Selbstkontrolle anregen und sie dabei unterstützen.

Beide Metaphern, Lernen als „Abbilden“ und Lernen als „Konstruieren“ rufen völlig verschiedene, z.T. sogar gegensätzliche Handlungskonsequenzen hervor: Wenn sich eine Schülerin im Unterricht ihrem Nachbarn zuwendet und ihn etwas fragt, so kann dies im Lichte der einen Metapher eine unwillkommene Störung des Unterrichts, im Lichte der anderen eine sinnvolle Lernaktivität sein.

(3) *Metaphern bereichern den Forschungsprozess*

Die Suche nach Metaphern und ihre Analyse können für forschende LehrerInnen in mehrfacher Hinsicht von Nutzen sein:

Sie *erweitern ihren Horizont* und ermöglichen ein reichhaltigeres Verständnis beruflicher Situationen. Man kann Metaphern als unterschiedliche Zugänge zur Realität sehen, als Spiegel, die unterschiedliche Facetten ein und derselben „vielflächigen“ Wirklichkeit reflektieren. Je mehr Facetten sichtbar sind, desto tiefer gehend könnte das Verständnis von Situationen sein, weil jede dieser Facetten unterschiedliche Aspekte der Wirklichkeit hervorhebt. Die Metapher „Lernen als Abbilden“ betont z.B. eher das Angebot an Informationen im Unterricht und lässt die Verarbeitungsprozesse der Lernenden im Dunkeln. Die Metapher „Lernen als Konstruieren“ betont mehr die Dynamik der Auseinandersetzung der SchülerInnen mit dem Lehrstoff und blendet die kulturellen Vorgaben für diese Auseinandersetzung aus.

Metaphern erleichtern die Kommunikation über komplexe Sachverhalte, weil sie in wenigen Worten eine Fülle von Informationen übermitteln. Sie sind – obwohl selbst aus Worten bestehend – die „Bilder“ der Sprache. Die Metapher des „Abbildens“ löst z.B. zahlreiche Assoziationen aus, die nicht eigens mitgeteilt werden müssen, weil sie aus anderen Erfahrungsbereichen schon vertraut sind. Wegen der Unschärfe bildhafter Sprache können sich aber auch Missverständnisse ergeben. Unterschiedliche Erfahrungswelten führen auch zu unterschiedlichen Assoziationen. Dies gilt vor allem für die Gefühle, die von Metaphern ausgelöst werden. Metaphern haben eher heuristischen Charakter und können die analytische Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial nicht ersetzen. Sie können aber *neue Analysen anregen* und dadurch neue Impulse für Forschung und Entwicklung bieten. Beispielsweise wurden Unterrichtsversuche mit problemorientiertem Unterricht durch die Bekanntschaft mit der Metapher „Lernen als Konstruieren“ angeregt (vgl. Posch 1986b; vgl. das anregende Beispiel eines durch eine Metapher ausgelösten Entwicklungsprozesses bei Schön 1983, 184ff).

Metaphern *erschließen neue Handlungsstrategien*. „Normal“ und selbstverständlich erscheinen Handlungsstrategien meist nur im Lichte der zugrunde liegenden generativen Metapher. Sobald man diese wechselt, treten andere Handlungsstrategien in den Vordergrund. Bei der Abbildungsperspektive des Lernens ist es z.B. selbstverständlich, dass LehrerInnen den Unterricht selbst bis ins Detail gestalten. Wird jedoch das Lernen als konstruktiver Prozess gesehen, würde dieses Verhalten eher überraschen. Die Kenntnis des generativen Charakters von Metaphern kann für forschende LehrerInnen eine Hilfe sein, eine gewisse Distanz zu den scheinbaren Selbstverständlichkeiten des Alltags zu gewinnen und undogmatisch darauf zu reagieren. Wenn sie wissen, dass sie die Wirklichkeit nur durch die „Brille“ von Metaphern (schon wieder eine Metapher!) sehen können, fällt es ihnen auch leichter, diese zu wechseln und sich damit neue Handlungsstrategien zugänglich zu machen.

(4) *Der Weg zu Metaphern*

Nach Reiners (1961, 335) sind nur jene Metaphern „gut“, die sich „aufdrängen“. Wer sie aktiv sucht, wird sie seiner Meinung nach nicht finden: „Gute Metaphern werden nicht ausgedacht, sie kommen in blitzartiger Eingebung“. Miles/Huberman (1984, 221f) geben einige Hinweise, dieser Eingebung etwas nachzuhelfen:

- a) Ein guter Weg zu Metaphern ist *spielerisches Umgehen mit Daten*, z.B.: Wenn ich nur zwei Wörter hätte, um diese Situation zu beschreiben, welche würden es sein?
- b) Das spielerische Umgehen kann durch *Gespräche* gefördert werden, wenn sie eine *gelöste Atmosphäre* bieten, die zu neuen, ungewohnten Sichtweisen einlädt.

Metaphern führen zu einer radikalen Reduktion von Daten. Sie sollten nicht zu früh gesucht werden, da sie sich sonst auf zu wenige Erfahrungen und Daten beziehen und Perspektiven vortäuschen, von denen man aufgrund selektiver Wahrnehmung u.U. nur mehr schwer loskommt.

6.3 Kritisch-prüfende Analysemethoden

Immer wieder tauchen beim Analyseprozess „Erkenntnisse“ auf: neue Sichtweisen bekannter Sachverhalte, neue Zusammenhänge usw. Wie kann man die *Verlässlichkeit solcher Einsichten prüfen* und Gütekriterien für die Forschung (vgl. Kap. 5.2) zur Geltung bringen? Wie lässt sich vermeiden, auf eine zunächst plausible, aber letztlich nicht tragfähige Erklärung hereinzufallen? Es gehört zum Forschen dazu, gewagte Hypothesen zu formulieren und damit das Risiko einzugehen, Unrecht zu haben; zum Forschen gehört aber auch das Bemühen, Fehleinschätzungen aufzuklären – im Wissen, dass dies nie ganz möglich sein wird und dass jede Erkenntnis eine vorläufige bleibt.

Ein Prüfprozess sollte aus zwei Tätigkeiten bestehen: sich vergewissern, was alles *für* die Richtigkeit einer Erkenntnis spricht, und sorgfältig sondieren, was *dagegen* spricht. Bei der ersten Tätigkeit (progressive Fokussierung) werden alle Fälle (z.B. Textstellen) gesucht, die das Analyseergebnis stützen. Bei der zweiten (regressive Fokussierung) werden Fälle gesucht, die dem Analyseergebnis widersprechen und dadurch die Grenzen seines Geltungsbereiches sichtbar machen.

Beide Tätigkeiten sind wichtig, um die Verlässlichkeit von Erkenntnissen zu verbessern. Beide tragen im Allgemeinen auch zu deren Weiterentwicklung bei: die erste zu einer Erweiterung und Anreicherung, die zweite zu ihrer Einschränkung und Abgrenzung, damit aber auch zu ihrer begrifflichen Schärfe und Klarheit.

Eine wichtige Voraussetzung für diesen Prüfprozess besteht darin, dass die Erkenntnisse so klar formuliert sind, dass sie durch die Daten nicht nur bestätigt, sondern

auch widerlegt werden können. Das setzt voraus, dass Interpretationen über die „Leiter des Schließens“ (vgl. M 15) Beobachtungsaussagen zugeordnet werden können. Die in den Daten repräsentierte Wirklichkeit muss eine Chance erhalten, „zurückzureden“, auch wenn forschende LehrerInnen zunächst daran interessiert sind, ihre Annahmen bestätigt zu finden, einesteils um ihren Aufwand möglichst gering zu halten, andernteils um das Vertrauen in ihre Handlungsstrategien zu erhalten. Die Sensibilität gegenüber Daten, die die eigenen Annahmen nicht nur bestätigen, sondern auch in Frage stellen und dadurch zu erneuter Reflexion anregen, ist längerfristig aber eine wichtige Voraussetzung für die Berechtigung des Vertrauens in die eigene praktische Theorie. Wir verstehen unter dieser Sensibilität nicht eine Verleugnung der eigenen Überzeugungen und Urteile. Dies ist für LehrerInnen nicht möglich (und auch für hauptberufliche ForscherInnen eine Illusion). Wohl aber verstehen wir darunter die Bereitschaft, einen Schritt zurückzutreten, sich die eigenen Annahmen im Lichte der Daten anzusehen und gegenüber abweichenden Belegen offen zu sein.

Das Prüfen von Analyseergebnissen ist nicht in erster Linie eine Frage der Anwendung bestimmter Verfahren. Wichtiger ist eine Haltung intellektueller Redlichkeit, das Bemühen, sich selbst und anderen nichts vorzumachen. LehrerInnen stehen (ebenso wie WissenschaftlerInnen) unter Erfolgsdruck, besonders dann, wenn sie etwas Neues ausprobieren und evaluieren. Das Gefühl, vor der eigenen Unsicherheit und der Skepsis der anderen bestehen zu müssen, ist eine Bedrohung der Bereitschaft, auch unangenehme Analyseergebnisse zu akzeptieren. Trotzdem ist es eine unverzichtbare Voraussetzung für die professionelle Weiterentwicklung.

Die Prüfung der Verlässlichkeit von Analyseergebnissen ist grundsätzlich *nicht abschließbar*. Daher gibt es auch keine absolute Verlässlichkeit. Dennoch besteht Anlass zu einem Abschluss, wenn sich zeigt, dass weitere Daten, also die Hinzuziehung alternativer Perspektiven, weder im positiven noch im negativen Sinn Neues bringen. Wenn diese Situation eintritt, spricht man von „*Sättigung*“ (vgl. Glaser/Strauss 1967, 16). Daneben gibt es natürlich so etwas wie eine pragmatische Grenze durch die Handlungsnotwendigkeiten, unter denen LehrerInnen stehen. Da die Forschung im Dienste des Handelns steht, hat man nicht immer Zeit, die Sättigung abzuwarten. Außerdem wird der Prüfprozess mit der Beendigung der Datenanalyse nicht abgebrochen, sondern im Handeln weitergeführt (als „Erprobung durch Praxis“, vgl. Kap. 7).

M 38 Prüfung von Thesen

Im Folgenden wird als Beispiel eine Methode vorgestellt, die diesen grundsätzlichen Überlegungen folgt. Stearns et al. (zit. nach Miles/Huberman 1984, 72) schlagen *vier Schritte* zur Formulierung und Prüfung von Behauptungen vor:

1. Auf Karten werden Sätze geschrieben (ein Satz pro Karte), die nach Meinung der ForscherInnen *jeweils ein wichtiges Analyseergebnis* zum Ausdruck bringen. Die Sätze werden entweder aus dem Gedächtnis (aus der Forschungserfahrung) nie-

dergeschrieben, Unterlagen (z.B. dem Forschungstagebuch) entnommen oder sie stammen aus den bei der Datenkodierung entwickelten Hypothesen (vgl. M 12).

2. Die Sätze werden nach inhaltlicher Zusammengehörigkeit in Gruppen *geordnet*.
3. Die Sätze (Karten) einer Gruppe werden übersichtlich aufgelegt, damit *allfällige Beziehungen* zwischen einzelnen Aussagen deutlicher sichtbar werden.
4. Jede Karte wird *anhand des verfügbaren Datenmaterials geprüft*. Es wird jeweils untersucht, inwieweit und unter welchen Bedingungen der Satz berechtigt ist, was für ihn und was gegen ihn spricht. Er wird anhand des Datenmaterials und der Erfahrungen der ForscherInnen inhaltlich angereichert, modifiziert, illustriert, auf andere Sätze bezogen usw. Wenn dies für die einzelnen Sätze durchgeführt wird, kann schrittweise eine detailreiche, am Datenmaterial abgesicherte Studie entstehen.

Das folgende Beispiel stammt aus einer Untersuchung über die Betreuung von StudentInnen beim Schulpraktikum. Von den beteiligten BetreuungslehrerInnen, HochschullehrerInnen und StudentInnen wurden Erfahrungsberichte geschrieben und bei einem Wochenendseminar in kleinen Arbeitsgruppen ausgewertet. Die Auswertung ging auf folgende Weise vor sich: Alle TeilnehmerInnen übernahmen die Aufgabe, zunächst ihre Erfahrungen in drei Thesen auf Karten niederzuschreiben (vgl. Schritt 1). Nachdem die Karten geordnet (Schritt 2) und in Beziehung gesetzt worden waren (Schritt 3), wurden in Erfahrungsberichten einschlägige Belege + und Gegenbelege – gesucht und herausgeschrieben. Nach Prüfung der jeweiligen Belegsituation wurden schließlich Vorschläge für die weitere Gestaltung des Schulpraktikums formuliert. Der folgende Ausschnitt stammt aus dem schriftlichen Ergebnisbericht einer der Arbeitsgruppen:



These: „Das Finden einer eigenen Fragestellung für eine Fallstudie ist in den ersten Tagen der Lehrveranstaltung ‚Einführungsphase‘ zu früh, da die StudentInnen zu sehr mit den Grundproblemen des Schulpraktikums beschäftigt sind“.

Belege und Gegenbelege: (die Quellenangaben beziehen sich auf die für die Analyse herangezogenen Erfahrungsberichte bzw. Fallstudien = FS).

- + Behauptung einer Studentin: „Ich sah zu Beginn des Semesters wenig Sinn darin, eine Fallstudie verfassen zu müssen.“
- + FS 22/1 „Fallstudie über meine Unfähigkeit, eine Fallstudie zu schreiben“. Aus dieser Fallstudie sollen beispielhaft folgende Zitate die Behauptung stützen:
 1. „Ich kann mir überhaupt nicht vorstellen, worüber ich schreiben werde.“
 2. „Was könnte ich bloß als Fallstudie verwenden? Wieso fällt mir überhaupt nichts ein?“
 3. „Ich habe überhaupt keine Idee, ich erfinde einfach was.“

- + FS 20/6 Das gesamte Kapitel „Von der Schwierigkeit der Studentinnen, ihre Fragestellung zu formulieren“ (stützt die These; d. Verf.).
- Behauptung eines Betreuungslehrers: „(...) durch eine Fallstudie werden Probleme im Unterricht wesentlich bewusster gemacht“.
- FS 20/7 „Die Fallstudie strukturiert Unterrichtsbeobachtungen, -versuche und -besprechungen und wurde mir in dieser Funktion zu einem willkommenen Instrument, den Dschungel der Beliebigkeit vor allem im Reden über Unterricht zu verlassen“ (Altrichter et al. 1987, 52f). ◀

M39 Kommunikative Validierung

Kommunikative Validierung ist eine Methode, um sich der Gültigkeit einer Interpretation durch Kommunikation mit den Betroffenen zu vergewissern: Eine Einigung bzw. Übereinstimmung zwischen Interviewten und InterpretInnen wird als Hinweis auf die Gültigkeit der jeweiligen Interpretation angesehen (vgl. Huber/Mandl 1982, 32). Eine Lehrperson verwendet diese Methode, wenn sie z.B. ihre Interpretation einer Schüleräußerung der betreffenden Schülerin vorlegt. Wenn die Schülerin die Deutung teilt, wird das als Argument für die Gültigkeit der Interpretation angesehen.

Von manchen AutorInnen wird die Methode in einem etwas weiteren Sinn verstanden (z.B. Köckeis-Stangl 1982): Kommunikative Validierung liegt auch vor, wenn die Interpretationen von ForscherInnen mit den Erfahrungen der von der Analyse Betroffenen bzw. den Interpretationen anderer Personen aus dem Forschungsfeld verglichen werden, etwa wenn die Analyseergebnisse einem oder mehreren KollegInnen gegeben werden mit der Bitte um schriftlichen oder mündlichen Kommentar. Auch hier gilt das Ausmaß an Übereinstimmung als Hinweis auf die Gültigkeit der Analyseergebnisse. Wie in allen anderen Fällen ist jedoch auch die mittels Kommunikativer Validierung erworbene ‚Sicherheit‘, eine höchst vorläufige, kann sich doch die Zustimmung zur Interpretation auch aus ungleicher Machtverteilung in der Gesprächssituation, aus geteilten kulturellen Vorurteilen usw. ergeben haben. Abweichende Interpretationen müssen das Analyseergebnis umgekehrt nicht prinzipiell entwerthen, fordern jedoch dazu heraus, sich mit den Unterschieden in den Interpretationen auseinanderzusetzen und sie zu erklären (vgl. dazu das Beispiel in Kap. 5.2.1).

Die Methode der *Triangulation*, die wir in Kap. 5.7 beschrieben haben, kann ebenfalls als eine Prüfmethode angesehen werden, weil sie dabei hilft, alternative Wahrnehmungen und Interpretationen von Ereignissen miteinander zu vergleichen.

6.4 Komplexe Methoden

Im Folgenden werden zwei Methoden näher erläutert, die vor allem für die Analyse von Unterricht geeignet erscheinen: die Musteranalyse und die Dilemma-Analyse.

6.4.1 Musteranalyse

(1) Was sind Muster?

Muster sind regelhafte, immer wieder ähnlich ablaufende Handlungen. Diese Definition bietet eine erste Annäherung (vgl. Ireland/Russell 1978). Ein tiefer gehendes Verständnis soll anhand des folgenden Textes vermittelt werden. Es handelt sich um die Transkription eines längeren Ausschnittes aus einer Unterrichtsstunde (Deutsch, 10. Schulstufe) an einer Berufsbildenden Höheren Schule. Der Lehrer, der in dieser Klasse auch Geschichte unterrichtet, hat den SchülerInnen ein Arbeitsblatt ausgeteilt, auf dem frühe deutsche Literatur damaligen geschichtlichen Ereignissen (die im Unterricht schon behandelt worden sind) gegenüber gestellt wird. In diesem Transkript sind einige Muster nicht allzu schwer erkennbar. Vielleicht gelingt es Ihnen, das eine oder andere spontan zu identifizieren.

*Transkription einer Unterrichtsstunde (18.4.1986)*³⁴

- L: So, zuerst einmal gibt es neue Arbeitsblätter (Es folgen ca. 4 Minuten lang Hinweise auf Schularbeit und Hausübung). So! () Und jetzt werden wir uns ein bissl mit Literatur beschäftigen, aus dem Grund habe ich Euch etwas ausgeteilt. Und zwar sind wir parallel zu Geschichte, und das ist fein, dass wir da parallel sind. Ihr bekommt jetzt zu jedem Literaturgebiet von mir immer solche Arbeitsblätter präsentiert, immer auf der linken Seite steht drauf, was an literarischen Dingen in dieser Epoche passiert ist. Ich habe immer unterstrichen jene Dinge, die Ihr Euch besonders merken sollt, ja. Lauter Arbeit, die ihr eigentlich erledigen hättet sollen. Auf der rechten Seite stehen dann jene Dinge, die für diese Zeit charakteristisch sind. Da hätte ich gleich eine Frage: Was für Dinge werden auf der rechten Seite alle angeführt, wer kann mir das erklären, was da alles präsentiert wird? Ja, Bernhard?
- 5
- 10
- Be: Geschichtliche Fakten
- 15 L: Also, historische Fakten! Steht sonst noch was oben? Etwas Besonderes?
SS: (unv.)
L: Also nicht nur historische Ereignisse, kulturelle Ereignisse
SS: Jahreszahlen, religiöse Ereignisse, Dichtungen
- 20 L: Ja, auch; es lässt sich daraus ein System ableiten! Da haben wir einen Teil
S: Zuerst Jahreszahlen
L: Zuerst nur historische Fakten

³⁴ Transkription einer Tonaufzeichnung von Sorger (1989, 101-105).

- S: dann Kultur () dann ist Kunst
- 25 L: dann Kunst. Das wird auf jedem der Blätter immer so ähnlich präsentiert sein. Das ist klar. Links Literatur, die deutsche Literatur. Auf der rechten Seite historische Ereignisse, kulturelle Ereignisse, Kunst, Musik und Literatur außerhalb der deutschen Literatur, falls etwas vorhanden ist, ja? Wir haben uns in letzter Zeit in Geschichte mit den Germanen beschäftigt; und diese Germanen, haben wir gesagt, das wisst ihr ja eigentlich schon alles, die haben an und für sich was nicht gehabt? Um das zu tun, was man normalerweise tun kann, wenn es um Literatur geht, Clara?
- 30 Cl: keine Schrift, ja?
- 35 L: Ja, sie haben also keine Schrift gehabt. Das bedeutet also, dass irgendjemand u.U. sagen könnte, Moment, wenn keine Schrift vorhanden, kann es auch keine Literatur haben. Könnte man theoretisch so sagen, ja? () Die Germanen haben aber trotzdem eine Literatur gehabt, obwohl sie keine Schrift gehabt haben, weil die Literatur sich nicht nur auf das schriftlich Aufgezeichnete bezieht, sondern überhaupt auf das, was mit Sprache geschieht; das ist Literatur im Prinzip, im weiteren Sinne. Und daher haben die Germanen auch Literatur gehabt. Diese germanische Literatur ist, wenn sie keine Schrift hatten, wie dann für uns interessant geworden? Wahrscheinlich () Walter?
- 40 Wa: (Keine Antwort)
- 45 L: Wenn die keine Schrift gehabt haben, dann geht normalerweise Literatur, die nicht schriftlich aufgezeichnet ist, geht ja verloren, theoretisch, könnte ich mir vorstellen? () Rudolf?
- Ru: Mündliche Überlieferung
- 50 L: Mündliche Überlieferung, ja, richtig. Das ist ein wesentliches Merkmal. Mündliche Überlieferung und erst dann, als man sozusagen in der Lage war, als jemand Interesse daran gehabt hat, schriftlich aufzuzeichnen, erst dann wurde diese germanische Literatur aufgezeichnet, ja? Daher Begriff altgermanische Dichtung, das bedeutet soviel wie Literatur oder Geschichten, Erzählungen und andere Dinge, die wir kurz dann näher kennen lernen werden. Das sind also Dinge, die lange Zeit mündlich überliefert worden sind und erst in einer sehr sehr späten Zeit aufgezeichnet worden sind, und zwar könnt's euch merken, die sind aufgezeichnet worden, so das erste Mal so etwa im 8. Jhd. n. Chr.; entstanden ist diese altgermanische Literatur aber schon etwas früher. Ja? Das betrifft die altgermanische Literatur, d.h. eine Literatur, die zuerst nur mündlich überliefert worden ist und dann etwa im 8. Jhd. schriftlich aufgezeichnet worden ist, teilweise schriftlich aufgezeichnet worden ist. Nun, wovon wird denn diese altgermanische Literatur gehandelt haben?
- 55 SS: Von Helden...Kämpfen...von Göttern.
- 60 L: Von Helden, Kämpfen, Göttern; es wird also eher jene Sache besonders behandelt, die eben die Germanen betroffen hat. Daher wird diese Literatur von welchen Gedanken oder von welchen Überlegungen besonders durchsetzt worden sein? Maria? () Hans? () Karla?
- 65

- 70 Ka: Ja, von der Kultur
 L: Ja, wie schaut diese germanische Kultur aus, die kennen wir ja schon etwas?
 Ka: Kriegerisch und bäuerlich
 L: Bäuerlich-kriegerisches Weltbild! Gut! Also solche Dinge, die diese
- 75 Germanen da betroffen haben, wir haben schon gesagt von () Kriegen, von bäuerlichen Dingen oder von Ereignissen, die sie betreffen, gut. Und da gibt es verschiedene Gruppen solcher Literatur, die da angeführt sind auf der linken Seite; die erste Gruppe von Literatur, die die Germanen da verfasst haben, ist die so genannte
- 80 Ritualdichtung, was könnte das bedeuten, was könnte man darunter verstehen? Christine? () Paula?
 Pa: Bräuche bestimmen
 L: Bräuche bestimmen, das wäre möglich, das wäre unter Umständen möglich. Was heißt denn Ritual?
- 85 S: Vielleicht hat es mit Ritter zu tun? (Schüler lachen)
 L: Ja, wenn man's falsch schreibt schon! (SchülerInnen lachen) Annemarie?
 An: Also Ritual, das war im Mittelalter. Da sind mehrere zusammen, die müssen kämpfen oder etwas tun (weiteres unv.).
- 90 L: Gut. Und den Begriff Ritual gibt es also heute nicht mehr? Werner?
 We: Es ist ein Brauch.
 L: Ja, es ist ein Brauch, und zwar ein Brauch, der sich worauf meistens bezieht?
 S: Auf die Götter
- 95 L: Auf die Götter oder eine bestimmte religiöse Handlung. Ein Ritual ist dann eine Handlung, die nach bestimmten gesetzmäßigen Vorstellungen abläuft. D.h., es weiß jeder normalerweise ganz genau, was er in einer bestimmten Phase zu tun hat, ja? Das kennt ihr eh wahrscheinlich, es gibt solche Rituale z.B. auch im täglichen Leben gibt's so genannte Rituale, könnt Ihr so was anführen? Veronika () Sandra?
- 100 Sa: Die tägliche Mahlzeit
 L: Ja, die tägliche Mahlzeit. Wie läuft so eine tägliche Mahlzeit ab, zum Beispiel? () Da gibt es ja ein Ritual, stimmt ja! Stimmt ja! Vollkommen richtig!
- 105 Sa: Man wartet, bis alle etwas haben.
 L: Man wartet einmal, bis alle etwas haben und dann?
 Ha: Tischgebet
 L: Ja, dann Tischgebet unter Umständen (SchülerInnen lachen).
 S: Jeder sagt Mahlzeit.
- 110 L: Und dann sagt ja jeder Mahlzeit, net? Und dann löffeln alle erst ein, net? Das heißt, es gibt ein Ritual; richtig, zuerst isst man Suppe, dann das Fleisch und dann erst den Salat. In anderen Kulturen ist das umgekehrt.
 S: Bei den Italienern Spaghetti zuerst

- 115 L: Ja, richtig. Das ist ein Ritual, da ist der Salat Vorspeise, es gibt verschiedene Rituale () Und dann hat Hans schon gesagt, das Tischgebet, z.B. das war natürlich witzig gemeint, () womöglich.
- Ha: Na.
- 120 L: Net witzig, okay. Ich habe gedacht, witzig. Hab i mi täuscht. Jetzt wissen wir unter Umständen auch, was Ritualdichtung ist. Gebete oder Sprüche oder Formeln, die im Zusammenhang mit religiösen Handlungen der Germanen eben präsentiert worden sind. Und das ist im Prinzip auch Literatur, ja? Ist das klar? Weil es kann sich unter Umständen reimen; wenn sich's reimt dann geht's halt zumindest in
- 125 Richtung Kunst und Literatur. Also das ist die Gruppe. Die Germanen haben also, das ist eh logisch, das brauchen wir uns im Prinzip ja gar nicht allzu sehr zu merken, die haben auch so genannte Ritualdichtung gehabt, also eine Literatur oder Dichtung, die ihre Gebete oder kultischen Handlungen begleitet hat. Das waren so kleine Gebete und Sprüche, z.B. könnte das auch sein, man hat das ja gefunden teilweise auf so genannten Waffen oder Gerätschaften stehen halt solche Sprüche oben, das kennt's ihr auch wahrscheinlich
- S: (unv.)
- 135 L: Ja, richtig, auf Schwertern steht was oben, ja, das diesen Waffen oder diesem Gerät besondere Fähigkeiten verleiht. Das war also Ritualdichtung. Das gibt's bei den Germanen. Dann eine zweite Gruppe von Literatur, die bei den Germanen sehr häufig vertreten war, ja, das ist die so genannte Zauberdichtung, das sind so genannte Zaubersprüche, das sind also meistens kurze Sprüche, die welche Absicht verfolgt haben? Martha? () Edith? () Rudolf?
- 140 Ru: Also, die Leute etwas glauben lassen!
- L: Ja, das verstehe ich nicht ganz! Da komme ich nicht mit. Wie ist das gemeint?
- Ru: Z.B. Zauberei hat mit Wahrsagen etwas zu tun.
- 145 L: Das ist also ein Spruch, den ich dann spreche, damit die Leute mir glauben, dass es Zauberei gibt, oder wie? Ist das so gemeint? Das glaube ich aber nicht, dass das so gemeint ist mit dem Zauberspruch.
- S: Man hat so Sprüche gesagt, wenn man einen Kranken heilte, oder so.
- L: Ja, richtig. So ein Zauberspruch mit Abrakadabra, Simalabim und was weiß ich noch.
- S: Dämonenbeschwörung
- L: Ja, Dämonenbeschwörung, richtig! Da gibt's also Zaubersprüche. Da merken wir uns da (unv.) das sind die so genannten Merseburger Zaubersprüche. In der nächsten Stunde werd ich so was mitbringen, dann schauen wir uns an, wie so a Zauberspruch aussieht.

Welche Muster haben Sie entdeckt? Ein sehr einfaches, häufig auftretendes Muster besteht in der schematischen Abfolge von Lehrer- und Schüleräußerungen: Jeder

Lehreräußerung folgt eine Schüleräußerung, jeder Schüleräußerung eine Lehreräußerung. Man könnte es als das *L-S-L-Muster* bezeichnen.

- L: Ja, wie schaut diese germanische Kultur aus, die kennen wir ja schon etwas?
 Ka: Kriegerisch-bäuerlich
 L: Bäuerlich-kriegerisches Weltbild! Gut! (TR1, 71-74)³⁵

An diesem Beispiel lassen sich einige *Merkmale von Mustern* aufzeigen:

- a) *Muster reduzieren Daten*. Aus dem gesamten Datenmaterial werden Daten ausgewählt, die das Muster miteinander verbindet. Dadurch werden bestimmte Daten hervorgehoben; andere, die mit dem Muster in keinem Zusammenhang stehen, treten in den Hintergrund. Selbst die ausgewählten Daten werden nur unter einem bestimmten Blickwinkel, der sich aus dem Muster ergibt, betrachtet.
- b) *Muster ordnen Daten*. Sie bringen Ordnung in das Datenmaterial. Die Ordnung wird „gefunden“ und zugleich „hineininterpretiert“, d.h. sie hängt sowohl von Merkmalen des Datenmaterials als auch vom Vorverständnis, von den Erwartungen, Begriffen (der „Theorie“) dessen ab, der Muster sucht. Muster sind Ausschnitte aus dem dichten Netz der Zusammenhänge, die sich im Datenmaterial herstellen bzw. auffinden lassen.
- c) *Muster interpretieren Daten*. Sie sind Vermutungen (Hypothesen) über die Unterrichtsrealität:
 - Mit jedem Muster ist die Vermutung verbunden, es könnte sich um eine *Regelmäßigkeit* handeln, die bedeutsame Aspekte des Unterrichts kennzeichnet.
 - Mit jedem Muster ist die Vermutung verbunden, es könnte auf *tiefer liegende Sachverhalte* (z.B. Einstellungen zu SchülerInnen, LehrerInnen, Rollenverständnis usw.) *verweisen* und damit Schlüssel zu einem besseren Verständnis von Unterricht sein.
 - Mit jedem Muster ist auch die Vermutung verbunden, dass es *Wirkungen* hat, dass es Botschaften vermittelt, durch die Sachverhalte (Einstellungen usw.) beeinflusst werden.

Auf einer etwas allgemeineren Ebene betrachtet sind Muster „Selbstverständlichkeiten“, „Routinen“, die das Gewebe des (Unterrichts)Alltags durchziehen. Muster sind vermutlich nur in geringem Maße aus bewusst und absichtlich gesetzten Handlungen „gebaut“, sondern werden häufiger von unausgesprochenem, in Handlungsroutinen verborgenem Wissen gesteuert.

(2) *Worin besteht die Analyse von Mustern?*

Wir werden die Analyse von Mustern an diesem Beispiel erläutern. Gegenstand der Analyse ist das bereits zitierte Transkript. Zu diesem Dokument hat ein Gespräch mit dem Lehrer stattgefunden. Zudem hat der Lehrer in einer Fallstudie (Sorger 1989) erste Reflexionen über diese Unterrichtsstunde angestellt.

35 Die Quellenangabe bezieht sich auf das oben zitierte Transkript Nr.1, Transkriptzeilen 71-74.

Phase 1: Worin besteht das Muster? Aus welchen Elementen ist es zusammengesetzt und welche Beziehungen bestehen zwischen ihnen, sodass das Muster im Fluss des Geschehens als Einheit erkennbar ist? In welchem Zusammenhang stehen Muster untereinander?

Es ist zweckmäßig, sich in dieser ersten Phase auf die *Beschreibung von Mustern* zu beschränken und zu versuchen, möglichst detailreich Elemente und Beziehungen der zunächst meist intuitiv vermuteten Muster herauszuarbeiten. Tiefeninterpretationen sollten erst dann einsetzen, wenn eine Basis von Daten hergestellt wurde, über die Übereinstimmung erzielt werden kann (z.B. durch M 15).

Ein Muster wurde oben bereits angedeutet. Wir nannten es das L-S-L-Muster. Es besteht darin, dass die Äußerung einer Schülerin oder eines Schülers in zwei Lehreraußerungen eingebunden ist. Sehen wir uns dieses einfache Muster etwas genauer an:

- L: Daher wird diese Literatur von welchen Gedanken oder von welchen Überlegungen besonders durchsetzt worden sein? Maria? () Hans? () Karla?
 Ka: Ja, von der Kultur (TR1, 67-70)

Es fällt auf, dass die Antwort der Schülerin in einem Stichwort erfolgt und dass dieses der Frage des Lehrers komplementär ist, d.h. sich in die Lücke, die seine Frage offen lässt, einfügt. Die Frage des Lehrers verlangt einen (unter Umständen nur aus einem Wort bestehenden) die Äußerung des Lehrers ergänzenden Satzteil. Und den gibt die Schülerin. Nennen wir dieses Muster „*Satzergänzungsmuster*“ (vgl. Abb. 19). Es findet sich im Transkriptausschnitt 5mal (32f, 42-45, 67f, 90f, 134f). Eine Variation davon ist das „*Aufzählmuster*“, bei dem SchülerInnen durch die Fragestellung veranlasst werden, einen oder mehrere Begriffe zu nennen.

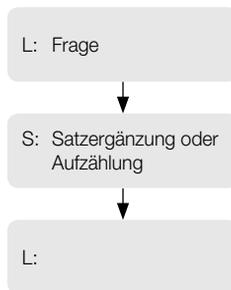


Abb. 19: Satzergänzungs- oder Aufzählmuster

L: Nun, wovon wird denn diese altgermanische Literatur gehandelt haben?

SS: Von Helden...Kämpfen...von Göttern...(TR1, 64-65).

Auch hier passt die Kurzantwort der SchülerInnen zur Frageform des Lehrers. Das Aufzählmuster findet sich im Transkript ebenfalls mehrmals (11f, 64f, 98f, 104f). Die Verbreitung beider Muster lässt vermuten, dass sie ziemlich stabil sind. Die folgende Passage gibt einen Hinweis darauf:

L: (nachdem er den Aufbau eines Arbeitsblattes erläutert hat):

Da hätte ich gleich eine Frage: (...) wer kann mir das erklären, was da alles präsentiert wird? Ja, Bernhard?

Be: Geschichtliche Fakten

L: Also, historische Fakten! Steht sonst noch was oben? Etwas Besonderes? (TR1, 12-16).

Die erste Frage des Lehrers verlangt nach einer Erläuterung von Inhalten des Arbeitsblattes durch den Schüler. Dieser interpretiert sie allerdings im Sinne des Aufzählmusters. Und der Lehrer gibt ihm in seinem Kommentar und in der nächsten Frage mit dieser Interpretation Recht. Die beiden Muster bleiben also stabil, auch wenn die Fragen des Lehrers einmal in eine andere Richtung weisen: Z.B. könnte die folgende Frage eine Einladung zum Argumentieren sein:

L: Wenn die keine Schrift gehabt haben, dann geht normalerweise Literatur (...) ja verloren, theoretisch, könnte ich mir vorstellen? (TR1, 46-48)

Dennoch ist die Antwort des Schülers wieder nur ein Stichwort: „mündliche Überlieferung“ (49). D.h. er interpretiert die Frage des Lehrers im Rahmen des Satzergänzungsmusters.

Versuchen wir, unser L-S-L-Muster in einem nächsten Schritt weiter zu differenzieren, indem wir genauer betrachten, wie der Lehrer auf die Satzergänzungen oder Aufzählungen der SchülerInnen reagiert.

L: (...) Und den Begriff Ritual gibt es also heute nicht mehr? Werner?

We: Es ist ein Brauch

L: Ja, es ist ein Brauch, und zwar ein Brauch, der sich worauf meistens bezieht?

S: Auf die Götter

L: Auf die Götter oder eine bestimmte religiöse Handlung. Ein Ritual ist dann eine Handlung, die nach bestimmten gesetzmäßigen Vorstellungen abläuft! D.h., es weiß jeder normalerweise ganz genau, was er in einer bestimmten Phase zu tun hat, ja? Das kennt ihr eh wahrscheinlich, es gibt solche Rituale z.B. auch im täglichen Leben gibt's so genannte Rituale, könnt ihr so was anführen? Veronika () Sandra?

Sa: Die tägliche Mahlzeit

L: Ja, die tägliche Mahlzeit. Wie läuft so eine tägliche Mahlzeit ab, zum Beispiel? () Da gibt es ja ein Ritual, stimmt ja! Stimmt ja! Vollkommen richtig! (TR1, 90-104).

Aus dem obigen Ausschnitt können wir schon eine Hypothese über die Fortsetzung des Satzergänzungsmusters entwickeln. Eine richtige Schülerantwort wird vom Lehrer bestärkt, indem er die Schülerantwort wiederholt (90, 93, 102). Daran schließt sich eine weitere Lehrerfrage. Manchmal schiebt sich zwischen die Bestärkung der Schülerantwort und die neue Frage noch ein Informationsblock, der den Gang der inhaltlichen Argumentation weitertreibt (z.B. 95-100).

Tatsächlich findet sich diese Abfolge (vgl. Abb. 20) an vielen anderen Stellen des Textes. Wir können unsere Argumentation bei der Durchsicht des Transkriptes noch etwas differenzieren: Die Bestärkung der Schülerantwort erfolgt zwar nicht immer durch wortidentische Wiederholung (wie z.B. 50, 66), sondern manchmal auch durch paraphrasierende Wiederholung (z.B. 15, 74) oder mit einem „Ja, richtig“ (z.B. 71, 115, 149). Wir vermuten, dass diese Variationen äquivalente Funktionen haben, und fassen sie daher unter dem Überbegriff „Bestärkung“ zusammen.

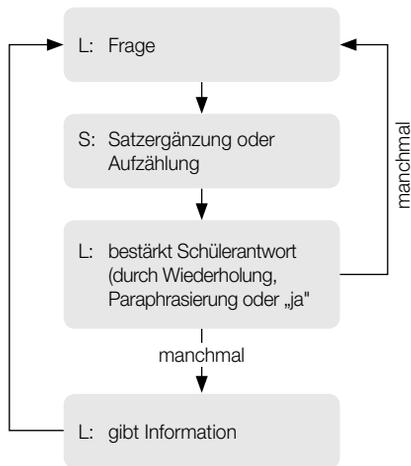


Abb. 20: Das ausdifferenzierte L-S-L-Muster

Wir könnten unsere Analyse nun mit der Frage fortsetzen, wie der Lehrer auf falsche Schülerantworten reagiert. Überraschenderweise finden wir solche kaum im Transkript. Der allergrößte Teil der Antworten wird vom Lehrer akzeptiert und bestärkt. Nur drei Stellen lassen sich als „Nicht-Akzeptieren der Schülerantwort“ interpretieren. In einem Fall (42-45) gibt der gefragte Schüler keine Antwort, der Lehrer wiederholt daraufhin die Frage sinngemäß, macht sie durch eine zusätzliche Erläuterung leichter („enger“) und fragt einen anderen Schüler (46-48). In einem zweiten Fall (83f) reagiert ein Schüler mit einem Witz, worauf der Lehrer einen „Gegenwitz“ macht und sich an eine andere Schülerin wendet, ohne die ursprüng-

liche Frage zu wiederholen. In einem dritten Fall (142f) sagt der Lehrer „Ja, das verstehe ich nicht ganz“ auf eine Schülerantwort und bittet um weitere Erläuterung. Die Datenbasis ist also zu dünn und uneinheitlich, um ein weiteres Muster für den Fall „falscher“ Schülerantworten zu formulieren.

Wenn man dieses Transkript (wie auch manches andere) in einem Kurs analysiert, so gelingt es TeilnehmerInnen oft schon nach der Hälfte des Textes das L-S-L-Muster so differenziert zu formulieren, dass sie viele Lehrer- und Schüleräußerungen im Rest des Transkripts voraussagen können. Diese „Prognosetauglichkeit“ weist zunächst einmal darauf hin, dass tatsächlich ein Muster gefunden wurde, das für das Handeln spezifischer LehrerInnen und SchülerInnen kennzeichnend ist. Dass das eigene und fremde Handeln in manchen Fällen so leicht prognostiziert werden kann, ist aber oft auch eine aufrührende, manchmal sogar erschreckende Erfahrung für die TeilnehmerInnen. Wer möchte schon gerne vorausberechenbar sein? Wer ist damit zufrieden, dass sein Verhalten mit mechanischer Verlässlichkeit abläuft?

Derartige regelhafte Muster sind zumeist das Ergebnis von durch Erfahrung eingespielten, unbewussten Routinen bei LehrerInnen und SchülerInnen. Dass Verhalten routiniert ist, muss keineswegs negativ bewertet werden (vgl. Bromme 1985). Es kann aber weitergefragt werden, wie weit diese Routinen mit unseren Zielen und Werten vereinbar sind und welche Auswirkungen sie haben.

Phase 2: Was bedeutet das Muster? Was kommt darin zum Ausdruck, z.B. an Erwartungen von SchülerInnen und LehrerInnen, an Fähigkeiten, an Hoffnungen oder Befürchtungen?

Diese Fragen gehen von der Annahme aus, dass Muster Oberflächensymptome tiefer liegender Zusammenhänge sind. Sie führen daher etwas weiter vom Datenmaterial weg und erfordern Interpretationen. Was bedeutet die Einbindung von SchülerInnen in den Gedankenfluss des Lehrers, die durch das L-S-L-Muster zum Ausdruck gebracht wird? Zunächst heißt das, dass der Lehrer den Prozess der inhaltlichen Auseinandersetzung der SchülerInnen steuert. Seine wichtigsten Steuerungsinstrumente sind seine Fragen an die SchülerInnen und seine Kommentare zu ihren Antworten. Wenn man sich das Transkript ansieht, scheint es dem Lehrer darauf anzukommen, dass die SchülerInnen jene Begriffe äußern, die in seine Vorstellungen passen: Er stellt die Fragen so eng, dass die Wahrscheinlichkeit groß ist, dass SchülerInnen im Sinne seiner Erwartungen antworten. Wenn eine Schülerin oder ein Schüler diese Erwartungen enttäuscht oder keine Antwort kommt, ignoriert er das und stellt die Frage erneut und zum Teil etwas modifiziert. Beispiele bieten die Passagen 32-48 und 83-88. Auch dort, wo er Fragen nach dem Alltagsverständnis des Begriffs Ritual stellt, erwartet er offenbar von den SchülerInnen nur Stichworte: „Auf die Götter“, „Die tägliche Mahlzeit“, „Tischgebet“.

Welche Erwartungen könnten diesen Mustern zugrunde liegen? Der Lehrer selbst äußerte sich dazu auf folgende Weise³⁶:

„Ich brauche Stoff zum Prüfen.“

„Wenn sie Angst haben, gefragt zu werden, passen sie auf.“

„Die Prüfungsnote soll einsichtig sein (...). Ich tue mir immer schwerer, Noten zu geben.“

„(Wegen der geringen Stundenzahl, d. Verf.) muss der Unterricht rationell sein.“

„Die Schüler sind zufrieden, weil das Risiko (bei der Prüfung zu versagen, d. Verf.) gering ist (...). Wenn ich Texte prüfe, habe ich Angst, dass Schüler versagen.“

„Was mir wichtig ist (dass sie mit Texten umgehen können; d. Verf.), möchte ich von Prüfungssituationen abgrenzen.“ (MS, 2f)

Aus diesen wenigen Äußerungen lassen sich einige *Vermutungen über die Bedeutung dieser Muster* für den Lehrer formulieren:

- Er glaubt, dass sie eine gerechte und die SchülerInnen nicht sehr belastende Prüfung ermöglichen.
- Er glaubt, dass Disziplin und Mitarbeit der SchülerInnen dadurch gefördert werden.
- Er glaubt, dass diese Art von Unterricht von ihm erwartet wird und rationell ist.

Bei der Interpretation von Mustern geht es um Stimmigkeit und Plausibilität. Hier entscheidet sich, ob es sinnvoll ist, von einem Muster zu sprechen. Es empfiehlt sich, die einschlägigen Transkriptstellen mehrmals zu lesen und auf dabei aufsteigende Assoziationen und Ideen zu achten. Sie können wertvolle Hinweise darauf geben, was ein Muster für LehrerInnen und SchülerInnen bedeutet, wie wichtig es ist, wie sehr es in das berufliche Selbstverständnis eingebunden ist. Dabei sind undifferenziert negative Bewertungen von Mustern, die den LehrerInnen selbst oder anderen nicht gefallen, problematisch, weil sie selten berechtigt sind und nicht weiterführen. Bevor eingespielte Muster verändert werden können, muss ihre Bedeutung und vielfache Verflochtenheit im System des Handelns (vgl. Kap. 4.3.2) zumindest partiell verstanden werden.

Phase 3: Wie wirkt sich das Muster aus? Welche Einstellungen, Fähigkeiten werden durch das Muster wahrscheinlich gestärkt? Welche Belege gibt es zugunsten bzw. gegen Vermutungen über Auswirkungen?

Über die Auswirkung der Muster auf die SchülerInnen ist aus dem Datenmaterial nur wenig erschließbar. Jene SchülerInnen, die sich meldeten, haben sich offensichtlich auf das Muster eingelassen, beherrschen es gut und scheinen es dem Lehrer

³⁶ Das folgende Material stammt aus einem ‚Memo‘ über ein Gespräch mit diesem Lehrer. Es wird als „MS“ zitiert.

sogar von sich aus aufzudrängen (vgl. TR1, 12-14 und 46-50). Die Mehrzahl der SchülerInnen äußerte sich allerdings nicht, sodass es denkbar ist, dass einige SchülerInnen das Muster nicht übernahmen, sich nicht meldeten oder schwiegen, wenn sie aufgerufen wurden.

Der Lehrer interviewte drei SchülerInnen zu seinem Frageverhalten. Ihren Antworten (vgl. Sorger 1989) ist u.a. zu entnehmen:

- Durch sein Frageverhalten ist den SchülerInnen relativ klar, was von ihnen erwartet wird.
- Die SchülerInnen fühlen sich in den Unterricht einbezogen („wenn auch nur dadurch, dass er dabei ertappt werden könnte, geistig abwesend zu sein“).

Für diese SchülerInnen bieten die Muster offenbar einen klaren Orientierungsrahmen für die Prüfung, sowohl was den Stoff, als auch was die Form anlangt, in der die Prüfung erfolgt. Versuchen wir, uns einige weitere Gedanken über *mögliche Auswirkungen* des L-S-L-Musters zu machen:

- Wie wirkt es sich auf die *Atmosphäre* in der Klasse aus? Trifft die Annahme des Lehrers zu, dass die SchülerInnen zufrieden sind? Sind es alle? Worauf stützt er die Annahme? Im Transkript ist zu erkennen, dass von den SchülerInnen sich mindestens sechs beteiligt haben und dass mehrmals SchülerInnen gleichzeitig etwas sagen. All das sind Hinweise darauf, dass SchülerInnen diesen Unterricht akzeptieren. Wie viele es sind, kann den Daten nicht entnommen werden. Ein gewisser Hinweis auf die Atmosphäre ist auch der Anteil der SchülerInnen, die von sich aus, also ohne persönliche Aufforderung, Fragen des Lehrers beantworten. Er liegt bei knapp 70%.
- Wie wirkt es sich auf das *Lernen* aus? Sehr viel schwieriger ist es, aus dem Material festzustellen, was SchülerInnen dabei lernen. Aus der Sicht des Lehrers werden die SchülerInnen dadurch angemessen auf die Prüfungen vorbereitet, d.h. sie lernen das, was er bei den Prüfungen verlangt. Transkripte von Prüfungssituationen liegen nicht vor. Es hat aber den Anschein, dass die beiden Fragemuster bei der Prüfung wiederkehren, sodass diese Art von Unterricht als Einübung auf die Prüfung angesehen werden könnte.
- Wie wirken sie sich auf das *Lehren* aus? Die Lehrmethode, die dem Muster entspricht, könnte man als „enge Führung“ bezeichnen. Der Lehrer bestimmt die Aufgabenstellung, indem er die Fragen stellt; er bestimmt das inhaltliche Angebot und die Art seiner Verarbeitung durch die Form seiner Fragen und er überprüft die Qualität der Schülerantwort durch seine Kommentare, die ihm zugleich die Möglichkeit eröffnen, dosierte zusätzliche Informationen zu geben. Eine Stärke dieser engen Führung besteht darin, dass die zusätzlichen Informationen auf die Schüleräußerungen abgestimmt werden können. Eine weitere Stärke ist die Strukturähnlichkeit von Unterricht und Prüfung. Sie erleichtert den Schüler-

Innen das Lernen für und das sich Einstellen auf die Prüfung. Eine Schwäche besteht darin, dass der Wissenserwerb für SchülerInnen zu einem Beantworten vorgegebener Fragen wird. Der Beitrag dieser Art von Unterricht zur Förderung von Selbständigkeit dürfte eher gering sein.

Jedes Muster hat *mehrere Wirkungen*. Die Wirkung eines Musters hängt wesentlich von der Situation, in der es auftritt, und von den spezifischen Merkmalen der einzelnen Beteiligten ab. Es ist daher empfehlenswert, sich in einem Gedankenexperiment mehrere mögliche Wirkungen zu überlegen, sodass der Blick nicht auf die erste nahe liegende Wirkung fixiert wird. Welche Wirkungen tatsächlich eintreten, lassen sich manchmal im Transkript, oft aber erst in weiteren Beobachtungen feststellen.

Phase 4: Inwieweit entsprechen das Muster und seine vermuteten Wirkungen den Erwartungen? Werden kurzfristige Erwartungen enttäuscht (z.B. die SchülerInnen reagieren nicht wie erhofft)? Werden längerfristige Erwartungen nicht erfüllt (z.B. die Auswirkungen des Handelns entsprechen nicht den angestrebten Zielen)?

Im Gespräch über das Unterrichtstranskript sagte der Lehrer beispielsweise:

„Ich mache es (das L-S-L-Muster; d. Verf.) nicht gern“.

Offenbar schweben dem Lehrer Zielvorstellungen für seinen Unterricht vor, denen durch dieses Muster nicht entsprochen wird. Worin bestehen sie? Wünscht er sich, dass die SchülerInnen über das begriffliche Faktenwissen hinauskommen, mehr Zusammenhänge verstehen? Stört ihn, dass bei diesem Muster das Lernen mehr am Interesse, die Prüfung zu bestehen, als an inhaltlichen Interessen orientiert sein könnte? Die Fallstudie (vgl. Sorger 1989) hilft hier weiter:

„... kamen erst meine wahren Probleme zum Vorschein, dass ich aufgrund des Notengebenmüssens prüfbareren Stoff präsentieren muss, ich die Schüler aber über die Anforderungen nicht im Unklaren lassen will, dass die Ziele meines Faches und auch die Vorstellungen von den Aufgaben meines Faches ganz woanders liegen und ich mich nur dem Zwang der Verhältnisse beuge“.

Aus dieser Äußerung ist zu entnehmen, dass der Lehrer sich eher im Banne von Sachzwängen fühlt und nicht zu jenen Zielen kommt, die ihm „eigentlich“ für seinen Unterricht vorschweben (vgl. Kap. 6.4.2). In dieser Phase der Analyse ist die Reflexion über diese Ziele, aber auch über die Sachzwänge, wesentlich. Aus ihr können sich jene Perspektiven ergeben, die einen Schritt weiterführen.

Phase 5: Wenn Muster nicht den Erwartungen entsprechen: Welche neuen Handlungsstrategien müssen entwickelt werden? Auf welchen Stärken kann aufgebaut werden, um den Unterricht weiterzuentwickeln?

Ein Weg zur Entwicklung neuer Handlungsstrategien besteht darin, die Ansätze von Mustern, die den Erwartungen potentiell besser entsprechen, zu identifizieren und auszubauen.

L: Ja, sie haben also keine Schrift gehabt. Das bedeutet also, dass irgendjemand u.U. sagen könnte, Moment, wenn keine Schrift vorhanden, kann es auch keine Literatur haben. Könnte man theoretisch so sagen, ja? (TR1, 35-37)

Diese Frage (ähnlich 46ff) verweist beispielsweise auf eine andere Handlungsstrategie, die allerdings von den SchülerInnen wegen der Stabilität der Aufzähl- und Satzergänzungsmuster nicht „verstanden“ bzw. angenommen wurde. Sie zielt auf ein *Argumentationsmuster*, das die SchülerInnen einlädt, mit dem Lehrer in einen Prozess der Argumentation über fachliche Sachverhalte einzutreten. Ein weiteres Beispiel bietet die Passage, bei der der Lehrer zurückfragt, um die Äußerung eines Schülers besser zu verstehen.

L: (...) Zaubersprüche, das sind also meistens kurze Sprüche, die welche Absicht verfolgt haben? Martha? () Edith? () Rudolf?

Ru: Also, die Leute etwas glauben lassen!

L: Ja, das verstehe ich nicht ganz! Da komme ich nicht mit! Wie ist das gemeint? (TR1, 138-142)

Auch hier zeichnet sich ein anderes Muster ab, das allerdings vom Lehrer selbst nicht beibehalten wird. Nennen wir es das *Rückfragemuster*. Beide Ansätze für Handlungsstrategien sind Hinweise auf Möglichkeiten, die Beschränkung auf das L-S-L-Muster zu überwinden. Beide Muster räumen dem eigenständigen Denken der SchülerInnen einen höheren Stellenwert ein und eröffnen damit Wege in Richtung auf andere Unterrichtsziele. Weiterführende Überlegungen zur Entwicklung von Handlungsstrategien finden sich in Kap. 7.

Die Musteranalyse ist ein kreativer Prozess, bei dem LehrerInnen vermittelt durch ein Transkript in ein „Gespräch“ mit ihrer Unterrichtswirklichkeit treten. Wesentlich bei der Musteranalyse ist nicht das Auffinden vorgegebener Muster, sondern der Sinnstiftungsprozess, bei dem die persönliche Bedeutung einer Situation herausgearbeitet wird. Andererseits ist die Interpretation nicht nur eine subjektive Angelegenheit, weil die Daten (das Transkript) eine Bezugsbasis darstellen, die nur für bestimmte Muster Belege liefert und damit intersubjektive Verständigung ermöglicht. Zum Abschluss noch ein eher amüsantes Beispiel eines Musters, über das John Elliott (pers. Mitt.) berichtet hat:



Bei einer Unterrichtsbeobachtung stellte er fest, dass die SchülerInnen fast die ganze Stunde eifrig alles mitschrieben, was von der Lehrerin gesagt bzw. auf der Tafel festgehalten wurde. Im Anschluss an die Stunde interviewte Elliott eine Gruppe von SchülerInnen.

Interviewer (I): Was habt Ihr da alles aufgeschrieben?

SchülerInnen (S): Das wissen wir nicht.

- I: Ihr habt die ganze Zeit fleißig geschrieben.
 S: Ja, aber wir wissen nicht, was wir aufgeschrieben haben.
 I: Warum macht Ihr das, wenn Ihr dabei nichts lernt?
 S: Nein, wir lernen nie während der Stunde.
 I: Wozu schreibt Ihr dann alles auf?
 S: Das ist für das Lernen vor der Prüfung.

Elliott nannte dieses Muster „Leave learning for later“.

6.4.2 Dilemma-Analyse

6.4.2.1 Dilemmas im Unterricht

Der Begriff „Dilemma-Analyse“ wurde von Richard Winter (1982) geprägt. Der Dilemma-Analyse liegen folgende *Annahmen* zugrunde:

- Die individuelle und soziale *Realität steckt voller Widersprüche*. Winter (1982, 168) geht davon aus, dass „soziale Organisationen auf allen Ebenen (von der Schulklasse bis zum Staat) aus (aktuellen oder potentiellen) Interessenkonflikten bestehen, dass Persönlichkeitsstrukturen gespalten und verwickelt sind, dass die Vorstellungswelt des Individuums systematisch ambivalent (...) ist; dass Motive konfus, Ziele widersprüchlich und Beziehungen mehrdeutig sind, und dass die Gestaltung des praktischen Handelns unaufhörlich von Dilemmas überhäuft wird“.
- *Spannungsverhältnisse*, Widersprüche, Dilemmas sind allgemeine Strukturen. Sie *manifestieren sich* aber *in individuellen Äußerungen* und sind damit der Analyse zugänglich.
- Die *Bewältigung komplexer Situationen* fällt leichter, wenn die in ihnen verborgenen *Widersprüche* und Spannungsverhältnisse *sichtbar* gemacht, dadurch der Aufmerksamkeit zugänglich und (z.B. im Gespräch) bearbeitbar werden.

Die *Dilemma-Analyse* besteht aus der Suche nach und Formulierung von Widersprüchen und Spannungsverhältnissen sowie aus deren Bearbeitung. Dabei werden die Widersprüche als zentrale Ansatzpunkte für das Verständnis von Situationen und für die Entwicklung von Handlungsstrategien angesehen.

Wir möchten im Folgenden an einem Beispiel illustrieren, wie Dilemmas aus Texten herausgearbeitet werden können. Wir haben den Deutschlehrer, von dem das Unterrichtstranskript aus Kapitel 6.4.1 stammt, interviewt und ihn gebeten, sich über grundlegende Auffassungen von Unterricht zu äußern. Wir stellen im Folgenden einen kurzen Ausschnitt aus diesem Interview vor³⁷. Vielleicht gelingt es Ihnen beim Lesen, Spannungsverhältnisse in den Aussagen zu entdecken.

„Ich habe jetzt ja wieder Wiederholungsprüfungen gehabt. Bei der Vorbereitung der Fragen ist mir das alles wieder klarer geworden, da habe ich mir eben gedacht, ja, was mache ich jetzt. Ich

37 Das Transkript wird unter INTS zitiert. Der Ausschnitt wurde aus Gründen der besseren Verständlichkeit leicht bearbeitet.

könnte natürlich jetzt sozusagen vom Faktenvermitteln und Faktenabprüfen mehr oder minder total weggehen und eben nur mehr mit Texten arbeiten und dann sozusagen eigentlich eine qualitative Auslese von vornherein treffen. Und da fängt mein soziales Empfinden irgendwie an. Dann sagt man, ich würde nur Eliten heranzüchten. D.h. derjenige, der gut denken kann, der gut kombinieren kann, derjenige, der mich eigentlich nicht braucht als Lehrer, wenn man es genau nimmt, der das ja sowieso lernen würde, der würde dann bevorzugt werden und der andere würde von vornherein unter den Rost fallen. Diese Dinge muss ich ja mitberücksichtigen und mir sind eigentlich diejenigen, die meiner Hilfe bedürfen, denen ich helfen kann, dass sie einen größeren geistigen Horizont bekommen, die sind mir die wichtigeren als diejenigen, die ohnehin einen großen geistigen Horizont haben. Und von daher kommt aber auch die Prüfung oder das Betonen von Fakten, sodass sie die Klippe überwinden können. Damit schränke ich aber wiederum die Möglichkeit ein, dass sie selbst tätig werden“ (INTS, 3f).

Wir sehen folgende Spannungsverhältnisse in den Äußerungen des Lehrers:



Einerseits möchte er vom Faktenvermitteln und Faktenprüfen ganz weggehen und nur mehr mit Texten arbeiten.

Andererseits müsste er dann von vornherein eine qualitative Auslese treffen und sich den Vorwurf gefallen lassen, nur Eliten heranzuzüchten und die zu bevorzugen, die ihn eigentlich gar nicht brauchen.

Einerseits soll das Abprüfen von Fakten denjenigen helfen, die mit dem Bearbeiten von Texten die „Klippe“ nicht überwinden können.

Andererseits schränkt er damit wieder die Möglichkeiten dieser SchülerInnen ein, selbst tätig zu werden. ◀

Im Folgenden werden einige weitere Beispiele für Dilemmas vorgestellt, die wir aus dem etwa eine Stunde dauernden Gespräch entnommen haben:



Einerseits möchte ich erreichen, dass die SchülerInnen Texte mit kritischen Augen betrachten, dass sie sich Texten und damit Problemen unserer Zeit und Gesellschaft öffnen, dass sie demokratisch denkende Menschen werden, und dies erfordert, dass sie Autoritäten kritisch betrachten, selbständiger und eigenständiger im Denken werden, eigene Gedanken entwickeln. Dazu lesen und analysieren wir Texte.

Andererseits wähle ich die Texte aus und enge dadurch sehr stark ein und unterdrücke die Selbständigkeit, weil ich mich auch einer Autorität beuge, dem Lehrplan und der Autorität des Zeugnisses. Ich muss die Vorschriften einhalten, SchülerInnen könnten ja die Schule wechseln oder andere LehrerInnen bekommen, die auf bestimmten Inhalten aufbauen müssen.

Einerseits muss ich beurteilen.

Andererseits möchte nicht ich der Beurteilende sein, sondern die SchülerInnen sollen selbst ihre Arbeit einschätzen können.

Einerseits wollen die schwächeren SchülerInnen etwas, woran sie sich halten können.

Andererseits empfinden das die besseren SchülerInnen eher als Belastung, weil sie andere Leistungen haben, mit denen sie sich profilieren können und selten in die Situation einer echten Prüfung kommen. ◀

Wir haben auch ein Interview ausgewertet, das mit drei SchülerInnen dieses Lehrers durchgeführt wurde. Dabei zeigten sich Widersprüche zwischen den Äußerungen des Lehrers und der SchülerInnen und Widersprüche der SchülerInnen untereinander, z.B.

Einerseits möchte der Lehrer durch Faktenfragen eher den Schwächeren eine Chance geben. *Andererseits* scheinen gerade diese Fragen eher als Strafe, Kontrollmaßnahme oder Peinlichkeit denn als Chance empfunden zu werden.

Einerseits sagen die SchülerInnen, sie würden nur aufpassen, wenn der Lehrer Fragen stellt, weil es ihnen „peinlich“ ist, dabei erwischt zu werden, etwas nicht zu wissen.

Andererseits sagen sie, dass der Unterricht viel interessanter ist, wenn man „selber denkt und draufkommt“.

6.4.2.2 Vorgehen bei der Dilemma-Analyse

Phase 1: Dilemmas finden

Es ist nicht allzu schwer, Dilemmas zu finden. Die folgende Übersicht von Berlak/Berlak (1981) zeigt, dass sie fast „auf der Straße liegen“.

a) Dilemmas in der Rolle von LehrerInnen

Reichweite der Verantwortung

Einerseits bedeutet Erziehung für LehrerInnen, das „ganze Kind“ zu sehen und damit Verantwortung für große Bereiche seiner Entwicklung zu übernehmen.

Andererseits bedeutet Erziehung für LehrerInnen, das Kind als „SchülerIn“ zu sehen und damit nur für begrenzte Bereiche seiner Entwicklung Verantwortung zu haben.

Zeitliche Kontrolle der Schüleraktivität

Einerseits wird von LehrerInnen erwartet, dass sie Beginn und Dauer der Schüleraktivitäten selbst festlegen und kontrollieren.

Andererseits wird von LehrerInnen erwartet, dass sie den SchülerInnen die Einteilung ihrer Zeit überlassen.

Kontrolle von Inhalt und Art der Schüleraktivitäten

Einerseits wird von LehrerInnen erwartet, dass sie Inhalt und Art der Schüleraktivitäten kontrollieren.

Andererseits sollen sie den SchülerInnen die Entscheidung überlassen, was sie auf welche Weise lernen.

Kontrolle der Leistungsstandards

Einerseits sollen die LehrerInnen den SchülerInnen die Leistungsstandards vorgeben.

Andererseits sollen sie den SchülerInnen erlauben, selbst Standards zu setzen und ihre Einhaltung zu kontrollieren.

b) Dilemmas in der Unterrichtssituation

Kulturelle versus persönliche Bedeutung von Wissen

Einerseits wird Wissen als angesammelte kulturelle Tradition angesehen, deren Wert unabhängig vom Wissenden besteht.

Andererseits wird Wissen als persönliches Wissen angesehen, dessen Wert von der subjektiven Einschätzung des Einzelnen abhängt.

Wissen als Produkt versus Prozess

Einerseits wird Wissen als Produkt (geordnete Information, Fakten, Theorien, Verallgemeinerungen) angesehen.

Andererseits wird Wissen als Prozess (wie kritisches Denken, Probleme lösen) angesehen.

Wissen als objektive Wahrheit versus soziale Konstruktion

Einerseits wird Wissen als objektive, unabhängig vom Menschen bestehende Wahrheit angesehen, die nur „gefunden“ werden muss.

Andererseits wird Wissen als vorläufiges Ergebnis politischer und sozialer Einflüsse angesehen, das vom Menschen „konstruiert“ wird.

Intrinsische versus extrinsische Motivation

Einerseits muss der Anreiz von „innen“ kommen, damit gelernt wird; d.h. SchülerInnen müssen selbst lernen wollen.

Andererseits muss der Anreiz von „außen“ kommen, damit gelernt wird; d.h. SchülerInnen werden durch äußere Bedingungen zum Lernen veranlasst.

Ausgehen vom Wissen um Einzelheiten versus Ausgehen vom Ganzen

Einerseits wird angenommen, dass das Beherrschen der Einzelheiten zur Beherrschung des Ganzen führt.

Andererseits wird angenommen, dass das Lernen eine aktive, ganzheitliche Konstruktion von Bedeutungen ist, in deren Rahmen Einzelheiten ihren Sinn gewinnen.

Gleichbehandlung versus Differenzierung

Einerseits sollen alle SchülerInnen gleich behandelt werden.

Andererseits sollen alle SchülerInnen als unverwechselbare Personen mit speziellen sozialen, intellektuellen und körperlichen Fähigkeiten und Interessen behandelt werden.

Individuelles versus soziales Lernen

Einerseits wird das Lernen als individuelle Anstrengung des Einzelnen angesehen.

Andererseits wird das Lernen als soziale Interaktion zwischen Personen angesehen.

SchülerIn als Mitmensch versus SchülerIn als KlientIn

Einerseits sollen SchülerInnen als Mitmenschen angesehen werden, mit denen LehrerInnen durch ein gemeinsames Band der Menschlichkeit verbunden sind.

Andererseits werden Kinder als KlientInnen, als EmpfängerInnen professioneller Dienstleistungen – von Zeit, Energie, Wissen, Fertigkeiten – betrachtet.

c) *Gesellschaftliche Dilemmas*

Eigenwert der Kindheit versus Kindheit als Vorbereitung auf das Erwachsenenleben

Einerseits wird die Kindheit als besondere, für sich wertvolle Periode im Leben eines Menschen angesehen und angenommen, dass Kinder die Welt anders wahrnehmen, dass sie anders kommunizieren und anders lernen als Erwachsene.

Andererseits werden Kinder nur als graduell von Erwachsenen verschieden gesehen und die Zeit der Kindheit als Vorbereitung auf das Erwachsenenleben angesehen.

Gleiche versus ungleiche Verteilung institutioneller Ressourcen

Einerseits sollen alle Kinder denselben Anteil an den Ressourcen erhalten.

Andererseits „brauchen“ manche Kinder mehr als andere.

Gesamtgesellschaftliche versus subkulturelle Identität

Einerseits sollen Kinder ein einheitliches Verständnis sozialer Definitionen, Symbole und Werte erwerben.

Andererseits sollen Kinder eine Identität als Mitglieder einer Subgruppe erwerben, die sich von anderen in Bräuchen, Sprache und Werten unterscheidet.

Bei der Dilemma-Analyse erfolgt die Reduktion, Ordnung und Interpretation von Daten mittels einer Brille, die nicht Gemeinsamkeiten, sondern Gegensätze sucht. Diese Suche ist etwas einfacher bei Daten, die die soziale Realität eher interpretieren (z.B. Interviewdaten), als bei Beobachtungsdaten, weil in der Reflexion Spannungsverhältnisse eher sichtbar werden.

Phase 2: Dilemmas formulieren und charakterisieren

Als *Form*, in der Dilemmas formuliert werden können, bietet sich die sprachliche Struktur des „einerseits – andererseits“ an, die mit den obigen Beispielen bereits illustriert wurde.

Wie kann ich ein Dilemma so darstellen, dass ich Perspektiven für das weitere Umgehen damit gewinne? Wir glauben, dass die folgenden pragmatischen Gesichtspunkte dabei eine gewisse Hilfe bieten. Wir werden sie durch Beispiele aus dem bereits zitierten Interview illustrieren:

- a) Ist das Dilemma „lösbar“? Viele Dilemmas bringen widersprüchliche Merkmale von Situationen zum Ausdruck, die unvermeidlich sind und durch Handeln nicht beseitigt werden können. Dazu gehört der Widerspruch zwischen Freiheit (z.B. beim Lernen eigene Wege zu gehen) und Bindung (z.B. an vorgegebene Regeln und Wissensstrukturen).

Einerseits soll das Abprüfen von Fakten demjenigen helfen, der mit dem Bearbeiten von Texten die „Klippe“ nicht überwinden kann.

Andererseits schränkt der Lehrer damit wieder die Möglichkeiten dieser SchülerInnen ein, selbst tätig zu werden.

Dieses Dilemma ist nicht lösbar, weil die Intervention des Lehrers notwendigerweise mit einer Einschränkung des Handlungsspielraums von SchülerInnen verbunden ist.

- b) Hängt das Dilemma mit der *Unüberschaubarkeit und Komplexität* einer Situation zusammen? Viele Dilemmas entstehen dadurch, dass in Situationen gehandelt werden muss, in denen viele Bedingungen unklar und ihre Zusammenhänge nur teilweise bekannt sind.

LehrerInnen, die in erster Linie die schwachen SchülerInnen fördern möchten, haben im Allgemeinen nur ungenügende Kenntnisse über die Schwächen der einzelnen SchülerInnen und über deren Ursachen. Außerdem wissen sie oft nur wenig darüber, wie sich ihre Maßnahmen (Abprüfen von Fakten, Verzicht auf die Auseinandersetzung mit Texten usw.) individuell auswirken.

- c) Wird das Dilemma als *emotional belastend* erlebt? Die emotionale Belastung ergibt sich oft daraus, dass LehrerInnen glauben, Anforderungen erfüllen zu müssen, mit denen sie sich nicht identifizieren können.

Einerseits muss er Noten geben, weil dies so vorgeschrieben ist.

Andererseits hat er kein Vertrauen in Noten, weil sie SchülerInnen abhängig machen.

Phase 3: Dilemmas bearbeiten

Der Sinn der Bearbeitung eines Dilemmas besteht darin, es zu lösen, wenn dies möglich ist. Wenn es sich als unlösbar herausstellt, dann muss eine befriedigendere Form des Umgangs mit dem Dilemma gefunden oder zumindest eine gewisse Entlastung erreicht werden.

Bereits beim Gespräch über ein Dilemma kann es zu Lösungsansätzen kommen:



Im zitierten Interview (INTS) misstraut der Lehrer einerseits den Noten, weil sie SchülerInnen von ihm abhängig machen. Andererseits weiß er, dass er Noten geben muss. Im Verlauf des Interviews kristallisieren sich Formen eines befriedigenderen Umgangs mit diesem Dilemma heraus:

- von vornherein Beurteilungskriterien festlegen, die es den Geprüften erlauben, selbst nachzuvollziehen, warum sie eine bestimmte Note bekommen,
- Arbeiten inhaltlich kommentieren,
- die beurteilten Arbeiten mit den betroffenen SchülerInnen besprechen. ◀

Wozu kann die Dilemma-Analyse dienen? Der folgende Abschnitt bietet dazu einige Gesichtspunkte.

6.4.2.3 Zur Funktion der Dilemma-Analyse

Die Bedeutung der Formulierung und Bearbeitung von Dilemmas dürfte vor allem in den folgenden Funktionen liegen:

Aufwertung von Minderheitauffassungen: Ansichten, die tabuisiert sind oder aus anderen Gründen (z.B. weil diejenigen, die sie vertreten, nur wenig Macht besitzen) nicht diskutiert werden, können in Dilemmas sprachlichen Ausdruck erhalten. Indem die „beiden Seiten der Medaille“ gleichberechtigt nebeneinander gestellt werden, wird die übliche „soziale Hierarchie der Glaubwürdigkeit“ eingeebnet (vgl. Kap. 5.7). Sie zeigen auf eine nicht bedrohliche Art Probleme auf und machen sie dadurch diskutierbar und der rationalen Analyse zugänglich.

Minderheitauffassungen kann man nicht nur als soziale Phänomene verstehen. Auch in uns selbst gibt es Meinungen, denen wir üblicherweise weniger Bedeutung beimessen oder die wir verdrängen, die sich aber oft trotzdem unterschwellig auswirken. Auch solchen ‚Minderheitauffassungen‘ verleiht die Dilemma-Analyse Gewicht und erleichtert es daher, sich auf sie einzulassen und sie näher auf ihre Bedeutung zu untersuchen.

Entlastung durch Differenzierung: Die Dilemma-Analyse bietet eine Alternative zur Suche nach eindeutigen Lösungen, die ein Spannungsverhältnis nach einer Richtung und auf Kosten der anderen auflösen würden. Wenn die Berechtigung konträrer Perspektiven akzeptiert und als Bereicherung empfunden werden kann, führt dies auch zu einer emotionalen Entlastung. Es wird Energie frei, um nach einer subjektiv befriedigenderen Form des Umgehens mit Dilemmas zu suchen.

Erarbeitung von Ausgangspunkten für Gespräche: Winter (1982) verwendete Dilemmas, um dem Gespräch zwischen SchulpraktikantIn, BetreuungslehrerIn und SupervisorIn eine egalitäre Note zu geben und den Perspektiven der StudentInnen in gleicher Weise Geltung zu verschaffen wie jenen der ranghöheren Personen. In ähnlicher Weise könnten Dilemmas auch das Gespräch mit SchülerInnen, Eltern und außerschulischen Interessengruppen sowie innerhalb des Kollegiums anregender und produktiver gestalten, indem sie das zu besprechende Thema klar zum Ausdruck bringen.