

5 Sammlung von Daten

In diesem Kapitel geht es um die Frage, wie forschende Lehrpersonen zum „Material“ ihrer Reflexionen, zu den Daten kommen. Bereits in den Kapiteln über das „Forschungstagebuch“ und das „Finden einer Ausgangssituation“ wurden einzelne Methoden der Datengewinnung vorgestellt. Dieser Abschnitt des Buches beschäftigt sich etwas systematischer mit diesem Thema. Zu Beginn wird mit einigen allgemeinen Überlegungen in den Begriff der Datensammlung eingeführt. Sodann werden vier Kriterien diskutiert, an denen die „Güte von Aktionsforschung“ überprüft werden kann. Schließlich werden einige Arten der Datensammlung vorgestellt.

5.1 Erfahrungen machen und Daten sammeln

Dass wir im *Alltag* geschickt zu handeln vermögen, beruht auf *Erfahrungen*. Erfahrungen sind *gedeutete Ereignisse aus unserer Handlungsumgebung*, die wir für die Planung, Durchführung und Bewertung von späteren Handlungen benutzen. Manche werden bald nach ihrem Auftreten vergessen, andere werden als „Wissen“ (als ‚praktische Theorie‘ über spezifische Situationen) im Gedächtnis gespeichert und können für spätere Handlungen wieder abgerufen werden. Nicht nur die eigenen, auch die Erfahrungen fremder Leute, die wir durch Lesen, Lernen, geistiges und physisches Nachmachen aufnehmen, können uns bei der Handlungsgestaltung nützlich sein.

Auch die verschiedenen Variationen *empirischer Forschung* (und Aktionsforschung verstehen wir als eine davon) beruhen auf Erfahrung. Sie legen traditionell großen Wert auf tiefer gehende Reflexion und Nachprüfbarkeit von Erfahrungen. Nachprüfbar sind Erfahrungen aber nur, wenn sie nicht einmalig sind, sondern dem Forscher oder der Forscherin selbst und auch anderen Personen immer wieder zugänglich sind. Die Nachprüfbarkeit kann auf verschiedene Weise gegeben sein:

- (a) wenn das Ereignis, auf das sich die Erfahrungen beziehen, wiederholbar ist,
- (b) wenn das Ereignis von den Forschenden unabhängige Spuren hinterlassen hat, die von diesen und von anderen Personen untersucht werden können,
- (c) wenn die Erfahrung der ForscherInnen von ihnen selbst objektiviert wird, das heißt z.B. in eine schriftliche Fassung gebracht wird, die von anderen und von ihnen selbst unabhängig von Zeit und Ort des Ereignisses eingesehen werden kann.

Da die Wiederholung von Ereignissen (vgl. a) aufwendig und meist gar nicht möglich ist, und außerdem Reflexionsprozesse oft mehr Zeit erfordern, als während des Ablaufes eines Ereignisses zur Verfügung steht, ist Forschung besonders auf „indirekte“ Zugänge zu Ereignissen (vgl. b und c) angewiesen, auf „Daten“. *Daten* haben zwei wesentliche Merkmale:

- sie sind *materielle Spuren oder Objektivierungen*¹⁵ von Ereignissen und damit in einem physischen Sinn gegeben („Datum“), also hergebbar, aufbewahrbar und vielen zugänglich;
- sie werden von den Forschenden als relevant, *aussagekräftig im Sinne der Fragestellung*, die sie untersuchen, angesehen.

Was als Datum gilt, entscheiden also letztlich die Forschenden aufgrund ihrer Beschäftigung mit dem Thema. Wenn sie Schülerfehler untersuchen, werden die schriftlichen Arbeiten ihrer SchülerInnen oder eine Audioaufzeichnung ihrer mündlichen Beiträge wichtige Daten sein; wenn sie Gruppenarbeiten durchführen und ihre Auswirkungen untersuchen möchten, werden Gedächtnisprotokolle von Beobachtungen, Aufzeichnungen von Gesprächen mit SchülerInnen über ihre Arbeit und die Produkte der Gruppenarbeit wichtige Daten sein. Drei *Eigenschaften von Daten* sind zu bedenken:

- Als materielle Spuren oder Objektivierungen von Ereignissen repräsentieren Daten nie die Ereignisse in ihrer Gesamtheit, sondern immer nur in *Ausschnitten*: Die Tonaufzeichnung „konserviert“ verbale Äußerungen in dem vom Mikrophon erfassten Bereich für den Zeitraum, in dem die Aufnahme läuft; der Fragebogen erfasst jene Äußerungen über Ereignisse, die die Befragten zu den Fragen geben. Im Prozess, in dem etwas zum Datum wird, entweder indem es hergestellt wird (z.B. Fotos, Interviewtranskripte, Memos) oder indem es als Datum ausgewählt und im Sinne der Forschungsfragestellung für relevant erklärt wird (z.B. Arbeiten der SchülerInnen, Klassenbuch, Schülerbeschreibungsbögen, Schulordnung) werden bestimmte Züge der Wirklichkeit als wichtig hervorgehoben, andere hingegen vernachlässigt. Dies erfolgt z.T. absichtlich und ergibt sich aus der Interpretation der Forschungsfragestellung und der Auswahl der Methoden durch die Forschenden; z.T. erfolgt es unabsichtlich und ergibt sich aus besonderen, den BeobachterInnen unbewussten Vor-Urteilen, aus den unbemerkten oder in Kauf genommenen Einseitigkeiten der Methoden oder aus Beschränkungen der Forschungssituation (z.B. kann es stundenplantechnisch unmöglich sein, einen bestimmten Schüler zu interviewen).
- Was als Datum hergestellt oder ausgewählt wird, *unterliegt Deutungsprozessen* der Forschenden. Das Ausmaß, in dem die ForscherInnen selbst deutend an der Herstellung von Daten beteiligt sind, kann sehr verschieden sein. Es ist sehr gering, wenn

15 Objektivieren bedeutet ‚etwas zu einem (materiellen) Objekt machen‘.

die Forschenden bereits vorliegende Spuren von Ereignissen (z.B. die Rundschriften eines Schulleiters) zu Daten erklären, weil sie für ihre Forschungsfrage aussagekräftig erscheinen. In dem Maße, in dem sie selbst ihre Erfahrungen mit Ereignissen in Daten umformen, erhöht sich ihr deutender Anteil an den Daten. Beim Memo wird z.B. ein Ereignis beobachtet, interpretiert (d.h. „auf den Begriff gebracht“) und schließlich schriftlich festgehalten. Daten, die auf diese Weise entstehen, sind von den Forschenden „gedeutete Ereignisse“, d.h. sie rekonstruieren die Ereignisse auch wenn sie sie nur beschreiben mit Hilfe der ihnen schon verfügbaren Begriffe (= *Bedeutungen*). Insofern sind Erfahrungen, die die Forschenden selbst „aufhebbar“ machen und zu Daten objektivieren, mit ihrer Theorie „beladen“.

- Schließlich sind Daten wegen ihres materiellen Charakters *statisch*. Sie entkleiden Ereignisse ihrer dynamischen Qualität und können sich im Unterschied zu diesen nicht mehr weiterentwickeln (z.B. das Foto einer Pausensituation).



Lassen Sie uns diese drei Merkmale an einem Beispiel aus der Aktionsforschung veranschaulichen. Nehmen wir an, wir haben uns entschlossen, eine Unterrichtsstunde z.B. mit einem digitalen Aufnahmegerät aufzuzeichnen. In der Wahl dieser Datensammlungsmethode drückt sich schon eine bestimmte Sicht der untersuchten Situation aus: z.B. dass diese als sprachliche Interaktion verstanden wird und dass für ihr Verständnis Gesten oder unausgesprochene Gedanken der Beteiligten weniger bedeutsam sind. Mit dem Aufstellen des Aufnahmegerätes wird ein bestimmter Ausschnitt aus der Wirklichkeit gewählt und damit als bedeutsam für das Verständnis der Situation gekennzeichnet: Wird das Gerät so platziert, dass man den Lehrer oder die Lehrerin durchgehend hören kann, oder aber so, dass v.a. eine bestimmte Schülergruppe im Vordergrund steht? Selbst das Gerät verkörpert eine spezifische „Beobachtungstheorie“. Je nach der Richtcharakteristik des Mikrophons hört man gesprochene Worte z.B. in einem näheren oder weiteren Umkreis, wodurch die beobachtete Wirklichkeit auf sehr unterschiedliche Weise „zubereitet“ wird. Was wir schließlich mit dem Gerät eingefangen haben, können wir zwar zu verschiedenen Zeiten wieder und wieder anhören, doch kann sich beispielsweise das Verhältnis zwischen LehrerIn und SchülerIn, das durch die Audiodaten „aufhebbar“ gemacht wurde, in der Zwischenzeit weiterentwickelt haben, sodass unsere auf diesem Datenmaterial beruhenden Analyseergebnisse vielleicht historisch interessant, für die aktuelle Situation aber unwesentlich geworden sind. ◀

Wir fassen zusammen: Daten sind die typischen Zugänge der Forschung zur untersuchten Realität. Wir nehmen sie als Repräsentanten der Wirklichkeit, doch sind sie *nicht die Wirklichkeit selbst, sondern ihre Spuren*. Sie werden immer unter einer bestimmten Perspektive ausgewählt oder konstruiert, sind also wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß „theoriebeladen“. Dies wäre noch nicht besonders beunruhigend, wenn wir uns die Theorien (die Vor-Urteile), die bei der Gewinnung und Auswahl der Daten beteiligt sind, zur Gänze bewusst machen und damit unsere eigenen Anteile daran erkennen würden. Nun deutet aber alles darauf hin, dass wir uns nur einen Teil jener theoretischen Perspektiven, die in die Konstitution von Daten und damit in den Forschungsprozess eingehen, zu Bewusstsein bringen kön-

nen, während ein anderer Teil als „natürliche Interpretationen“ unser Forschungs Handeln unbemerkt mitsteuert.

Die *praktischen Konsequenzen* dieser Überlegungen sind gering und weitreichend zugleich:

- Erstens ergibt sich aus der Tatsache, dass wir unsere Einsichten auf Daten aufbauen, die immer zum Teil noch unentdeckte theoretische Vorannahmen enthalten, die Verpflichtung zur Bescheidenheit, d.h. die *Verpflichtung, den vorläufigen und hypothetischen Charakter unserer Einsichten deutlich zum Ausdruck zu bringen*.
- Zweitens ergibt sich aus dieser Tatsache auch die *Verpflichtung, unsere Einsichten zu überprüfen und weiterzuentwickeln* (vgl. dazu Kap. 5.2).

M 15 Schlüsse ziehen und Argumente aufbauen (Die Leiter des Schließens)

Ein Hilfsmittel, um sich den Sicherheitsgrad von Daten zu vergegenwärtigen, ist die „Leiter des Schließens“ (Argyris et al. 1985, 56ff). Diese Leiter besteht aus drei Sprossen, die man – wie dies ja auch bei einer normalen Leiter empfehlenswert ist – am besten nacheinander besteigen sollte. Jede Sprosse der Leiter symbolisiert Daten einer bestimmten Qualität. Das Kriterium zur Unterscheidung der Stufen ist das Ausmaß an intersubjektiver Prüfbarkeit der Daten.

Die *erste Stufe* der Leiter symbolisiert Daten, die als relativ „eindeutige“ Repräsentationen von Ereignissen angesehen werden können, weil sie der Beobachtung zugänglich sind. Ob der Lehrer die in Abb. 11 zitierte Äußerung wirklich gemacht hat oder nicht, ist z.B. anhand einer Audioaufzeichnung überprüfbar.

Auf der *zweiten Stufe* steht jene Bedeutung des Satzes der ersten Stufe, die in unserem Kultur- und Sprachraum von (beinahe) jedem verstanden werden würde. So gehen wir beim Beispiel in Abb. 11 davon aus, dass die Äußerung des Lehrers „Hans, Deine Leistung ist katastrophal“ in unserem Kulturkreis allgemein als Tadel empfunden würde.

Die *dritte Stufe* enthält „individuelle“ Interpretationen, d.h. solche, über die wegen der vielen Zusatzannahmen keine Einhelligkeit erwartet werden kann. Diese sind aber gerade darum interessant, weil sie eine „spezielle Theorie“ der Situation zum Ausdruck bringen, über die sich – wenn sie entsprechend mit Argumenten unterlegt wird – weiter zu diskutieren und zu forschen lohnt.

Von Stufe zu Stufe steigt die Wahrscheinlichkeit, dass verschiedene Beobachter dasselbe Ereignis verschieden deuten. Damit vermeidbare *Unterschiede bei der Deutung* von Ereignissen gering gehalten werden, geben Argyris et al. (1985) folgende Empfehlung:

- Beginnen Sie bei der Überprüfung der Sicherheit Ihrer Daten auf der untersten Sprosse der Leiter bei Sachverhalten, die beobachtbar und der intersubjektiven Prüfung zugänglich sind.
- Deuten Sie die Beobachtungen auf der zweiten Sprosse und vergewissern Sie sich, dass sie für andere Personen dasselbe bedeuten.

- Durch die beiden ersten Stufen der Leiter haben Sie (relativ) „harte Daten“ erhalten. Gehen Sie erst jetzt zur dritten Sprosse über, um weitere Interpretationen und Schlussfolgerungen zu ziehen.
- Umgekehrt: wenn Sie mit einer Interpretation auf der obersten Stufe konfrontiert werden (z.B. „er hat ihn völlig überfahren“),
- versuchen Sie, Auskünfte über die erste Stufe (was wurde gesagt oder getan?) zu erhalten, und
 - stellen Sie fest, ob die Bedeutung der Daten auf der zweiten Stufe von anderen geteilt werden kann.
 - Erst dann ist eine prüfende Auseinandersetzung mit Interpretationen der dritten Stufe sinnvoll.

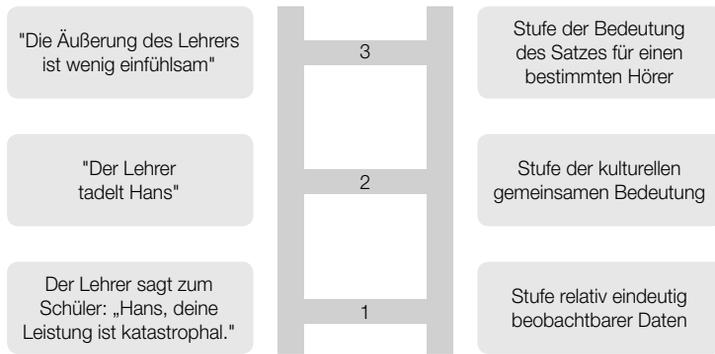


Abb. 11: Die Leiter des Schließens

Mit der Leiter des Schließens kann man sich auch bewusst machen, was es heißt, plausible *Argumentationen aufzubauen*. Diese müssen die PartnerInnen, die diese Argumente verstehen sollen, bei gemeinsam beobachtbaren Daten „abholen“, und schrittweise klar machen, über welche Schritte der Deutung man bei seiner speziellen Argumentation, bei seiner speziellen „Theorie der Situation“ angelangt ist. Zusammenfassend erfüllt die Leiter des Schließens drei *Aufgaben* (Argyris et al. 1985, 247):

- Sie erlaubt es, in begründeter Weise von Daten eines konkreten Falles zu abstrakteren Interpretationen aufzusteigen und diese zu überprüfen.
- Sie erlaubt es, die Beziehung allgemeiner Interpretationen zu konkreten Daten aufzuzeigen.
- Sie ist eine Hilfe bei der Reflexion des Handelns, weil sie es ermöglicht, die Interpretationen, die das Handeln leiten, bis zu den Ereignissen, von denen sie ausgegangen sind, zurückzuverfolgen.

Methoden der Datensammlung sind typische Muster von Forschungshandlungen, die es erlauben,

- *bestimmte* (einem Forschungsinteresse entsprechende) *Erfahrungen zu machen* (manchmal müssen dazu Ereignisse erst hervorgerufen werden wie z.B. beim Interview, manchmal muss nur die Aufmerksamkeit auf sie gerichtet werden) und
- diese *Erfahrungen (in einem materiellen Sinne) aufhebbar* zu machen (als auf Papier festgehaltene Sätze, als Audioaufzeichnung, als Videoaufnahme usw.).

Man könnte sagen, dass die *typische Form des Erfahrungen-Machens der Forschung das Sammeln von Daten ist*. Allerdings lässt dieser Gesichtspunkt keine scharfe Grenze zwischen Forschungs- und Alltagshandeln zu, und zwar aus folgenden Gründen:

- Daten (als materielle Spuren und Objektivierungen von Ereignissen) haben zwar im Forschungsprozess einen zentralen Stellenwert, doch sind die Ergebnisse der Forschung nicht allein und vielleicht nicht einmal vorrangig von den Daten abhängig, sondern auch von bewusst formulierten Theorien wie auch von den individuellen nirgends als Daten nachprüfbar – Erfahrungen der ForscherInnen und den kollektiven, nicht weiter reflektierten Selbstverständlichkeiten ihrer Zunft. In ähnlicher Weise stützt sich auch das Alltagshandeln auf eine Mischung aus bewusstem und aktuell unbewusstem Wissen.
- Auch im Alltag wird mit Daten gearbeitet. Klassenarbeiten werden in Hefte geschrieben, die dann abgesammelt, in Ruhe studiert werden und auch anderen Personen zugänglich sind. In Bankfragen wird das Wissen von SchülerInnen geprüft, die Ergebnisse dieser Prozedur werden in einem Katalog festgehalten.

Uns ist wichtig, zu betonen, dass *Datensammlung nicht das alltägliche Erfahrungen-Machen ersetzen kann, sondern auf ihm aufbaut und es dort unterstützen soll*, wo dies nützlich ist: wo wir schwierige Situationen, in denen uns befriedigende routinierte Handlungen schwerfallen, besser verstehen und bewältigen wollen, wo wir unser praktisches Wissen überprüfen, weiterentwickeln und KollegInnen zugänglich machen wollen (vgl. Kap. 10.3).

Es gibt nun eine Vielzahl von Methoden der Datensammlung. Wir haben versucht, sie in diesem Kapitel in eine gewisse Ordnung zu bringen. Eine Möglichkeit zur Unterscheidung ergibt sich daraus, dass manche Daten *schon vorliegen* (z.B. Arbeiten von SchülerInnen oder ein Lehrbuchtext), andere *erst hergestellt* werden müssen. In letzterem Fall muss entweder ein ohnehin ablaufender Prozess festgehalten werden (z.B. durch Audioaufzeichnung einer Stunde oder durch Niederschrift von Beobachtungen, die während der Stunde gemacht wurden) oder der Prozess, der festgehalten werden soll, muss erst gestaltet werden (z.B. durch ein Interview).

Eine andere Unterscheidungsmöglichkeit bietet die *Form*, in der Daten vorliegen bzw. hergestellt werden. Sie führt zur Gliederung in *akustische* Daten (z.B. eine digitale Tonaufzeichnung), *visuelle* Daten (z.B. Fotos), *audiovisuelle* Daten (z.B.

Videoaufzeichnung) und *schriftliche* Daten (Transkripte, Niederschriften, Aufsätze usw.). Es gibt kein Ordnungsschema, das alle Aspekte berücksichtigt. Wir haben daher eine pragmatische Gliederung gewählt, die überschaubare Methodengruppen zusammenfasst: Sammlung vorliegender Daten (in Kap. 5.3), Beobachtung und Dokumentation von Prozessen (Kap. 5.4), Interview und Gespräch (Kap. 5.5), schriftliche Befragung (Kap. 5.6) sowie ein Beispiel für eine Methodenkombination in Kap. 5.7¹⁶. Bevor wir jedoch konkrete Methoden der Datensammlung vorstellen, soll noch in Kap. 5.2 die allgemeine Frage, wovon „Güte der Forschung“ abhängt, angesprochen werden.

5.2 Gütekriterien von Aktionsforschung

Nach welchen Gesichtspunkten sollen nun Forschungsentscheidungen getroffen und Datensammlungsmethoden ausgewählt werden¹⁷? Was als „Qualität“ empfunden wird, hängt verständlicherweise von den Zielen der Forschungsbemühungen ab. Für Aktionsforschung sind *vier Zielbereiche* bestimmend:

- *die Weiterentwicklung der untersuchten Situation (Praxis)* im Sinne aller von ihr Betroffenen,
- *die Weiterentwicklung des Wissens der am Forschungsprozess Beteiligten* über die untersuchte Situation,
- *die Weiterentwicklung des professionellen Wissens der Lehrerschaft* und
- *die Weiterentwicklung der erziehungswissenschaftlichen und (fach)didaktischen Forschung.*

Wir nennen im Folgenden drei Kriterienbereiche für die *Güte von Aktionsforschung*:

- *Erkenntnistheoretische (epistemologische) Kriterien* beziehen sich auf die Güte der Befunde.
- *Pragmatische Kriterien* beziehen sich auf die Verträglichkeit mit der Praxis
- *Ethische Kriterien* beziehen sich auf die Vereinbarkeit mit den pädagogischen Zielen und den Grundsätzen humaner Interaktion.

Die durch diese Kriterien gestellten Probleme lassen sich nicht in einem Untersuchungsplan zu Beginn der Forschung abschließend lösen, sondern stellen sich während des Forschungsprozesses immer wieder. Sie haben eher den Charakter von *Fragen, die den Verlauf des Forschungsprozesses begleiten*.

16 Weitere Forschungs- und Evaluationsmethoden finden Sie z.B. in Somekh/Lewin (2005); Lamnek (1995); Altrichter/Messner/Posch (2006); Burkard/Eikenbusch (2000); Schratz/Iby/Radnitzky (2000); Frieberthäuser/Langer/Prengel (2013).

17 Wir verstehen Gütekriterien nicht bloß als Maßstäbe, die an Datensammlungsmethoden angelegt werden, sondern als bedeutungsvoll für den gesamten Forschungsprozess.

5.2.1 Erkenntnistheoretische Kriterien: Sicherung der Güte der Befunde durch Hinzuziehung alternativer Perspektiven und durch Erprobung in der Praxis

Wird im Forschungsprozess dafür Sorge getragen, dass die Ergebnisse mit Perspektiven anderer Beteiligter oder anderer ForscherInnen konfrontiert werden? Lassen Sie uns einen kleinen Umweg machen, um das Kriterium „Hinzuziehung alternativer Perspektiven“ zu begründen. In der traditionellen empirischen Forschung werden üblicherweise Objektivität, Reliabilität und Validität als zentrale Gütekriterien angesehen. Das Kriterium der *Objektivität* verlangt, dass eine zweite Beobachterin desselben Phänomens dasselbe feststellt wie ihr Vorgänger. *Reliabel* wird ein Forschungsprozess genannt, wenn Beobachtungen eines Ereignisses zu zwei verschiedenen Zeitpunkten dasselbe feststellen. Von *Validität* schließlich spricht man, wenn durch die verwendeten Methoden und die Gestaltung der gesamten Forschung tatsächlich das erforscht wurde, was man zu erforschen beabsichtigte. Praktisch wird Validität auf verschiedene Arten (kriterienbezogene, Inhalts- und Konstruktvalidität) überprüft, die jedoch alle darauf hinauslaufen, dass ein und dasselbe Phänomen (oder sehr ähnliche Phänomene) durch unterschiedliche Forschungsprozesse untersucht und die Ergebnisse miteinander verglichen werden.¹⁸

Allgemein kann man sagen, dass die üblichen Gütekriterien empirischer Forschung alle auf dem Gedanken der Wiederholung (Replikation), auf dem Vergleich der Sichtweisen beim wiederholten Betrachten eines Ereignisses, beruhen. Indem „über einen Forschungsprozess ein zweiter darüber gelegt wird“¹⁹, versucht man, die Güte der Forschung und damit die Verlässlichkeit und Glaubwürdigkeit der produzierten Ergebnisse nachzuweisen. Diskrepanzen zwischen den „zwei Forschungsprozessen“ werden als „mangelnde Güte“, Übereinstimmung hingegen als „Güte“ interpretiert.

Auch für Aktionsforschungsprozesse sind diese Gütekriterien bedeutsam. Allerdings können manche der in der traditionellen Forschung entwickelten Prüfungsprozeduren in der Aktionsforschung kaum angewandt werden, und zwar

- aus *praktischen Erwägungen* (vgl. auch Abschnitt 5.2.2): Hochentwickelte Validitätsprüfungsverfahren erfordern einen Aufwand, der von forschenden LehrerInnen kaum zu erwarten ist. Selbst die Hinzuziehung einer zweiten Beobachtungsperson, um die Objektivität zu erhöhen, würde in manchen Fällen auf unüberwindliche Schwierigkeiten stoßen.
- aus *prinzipiellen Erwägungen*: Reliabilität ist in der Aktionsforschung nur in einem sehr eingeschränkten Sinn möglich (was allerdings auch für viele andere

18 Diese Argumentation wird ausführlicher in Altrichter (1986a, 133f) entwickelt.

19 Bei der Objektivitätsprüfung werden die Beobachtungen einer zweiten Beobachtungsperson, bei der Reliabilitätsprüfung eine zweite Beobachtung zu einem anderen Zeitpunkt und bei der Validitätsprüfung ein methodisch unabhängiger Forschungsprozess über den ursprünglichen „darüber gelegt“.

empirische Forschungssituationen gilt). Komplexe Situationen sind instabil (vgl. Kap. 12.4), sodass es zu verschiedenen Zeitpunkten gar keine vergleichbaren Situationen zu beobachten gibt, weil sich die Situation in der Zwischenzeit ja weiterentwickelt hat. Außerdem arbeitet Aktionsforschung der Stabilität von Situationen geradezu entgegen, indem sie Handlungsstrategien zu ihrer Veränderung entwickelt (vgl. Kap. 7).

Kommen wir wieder zurück zum Gütekriterium „Hinzuziehung alternativer Perspektiven“, von dem dieser Abschnitt handeln soll. Dieses, so unsere Behauptung, entspricht der zentralen Idee traditioneller empirischer Gütekriterien, dass nämlich die Qualität von Forschung dadurch zu steigern ist, dass „über einen Forschungsprozess ein zweiter darüber gelegt wird“, um Diskrepanzen zu entdecken. Forschende LehrerInnen können Schwächen ihres bisherigen Forschungsvorgehens entdecken und seine Güte steigern, wenn sie es mit „anderen Perspektiven“ der erforschten Situation konfrontieren und dabei entdeckte Diskrepanzen durch weitere Forschung zu erklären versuchen.

Dies hängt mit folgenden Überlegungen zusammen: Realität ist für Alltagsmenschen wie für ForscherInnen nicht pur zu haben, sondern immer nur von einem Standpunkt aus. Und Forschungsmethoden sind dabei Instrumente, um spezifische Perspektiven zu erschließen. „Unsere durch Standort und Wahrnehmungsmodus bedingte Perspektive ermöglicht und begrenzt zugleich unsere Erkenntnisse. Jenseits perspektivischer Begrenztheit und ohne das Bemühen um freilich immer vorläufig bleibende Entgrenzungen ist keine Erkenntnis möglich.“ (Prenzel 2003, 611) Jede Beschreibung ist perspektivisch verfasst, ist notwendigerweise eine „perspektivische Komposition von *Elementen* aus einem unendlich fakten- und facettenreichen Lebenszusammenhang, der *als solcher* nicht zur Darstellung gelangen kann“ (Hermann 1987, zit. nach Prenzel 2003, 603f).

Die „Hinzuziehung alternativer Perspektiven“ kann nun diese prinzipielle Perspektivität nicht aufheben und uns ein „vollständiges Bild“ verschaffen. Wohl aber kann die Konfrontation unterschiedlicher Perspektiven dazu führen, „Einseitigkeiten“ der bisherigen Sichtweise zu entdecken und die eigene „praktische Theorie“ über die untersuchte Situation weiterzuentwickeln und ein Stück weit umfassender zu machen (vgl. weiter unten). Praktisch kommen als *alternative Perspektiven vor allem folgende in Frage*:

- *Perspektiven anderer Personen*: Die Sichtweise einer Situation (wie sie beispielsweise nach der „näheren Klärung des Forschungsausgangspunktes“ oder nach ersten Datensammelungs- und -analyseaktivitäten vorliegt) wird mit den Sichtweisen anderer, bisher nicht berücksichtigter Personen konfrontiert. Dafür kommen sowohl *betroffene*, in der fraglichen Situation direkt oder indirekt mitagierende Personen (z.B. SchülerInnen, SchulleiterIn, Eltern usw.) als auch relativ *unbeteiligte Personen* (z.B. externe BeobachterInnen) in Frage.

- Perspektiven durch andere *Forschungsmethoden*: Zur selben Situation wird ein weiterer, methodisch unterschiedlicher Forschungsprozess durchgeführt: z.B. kann eine Unterrichtsbeobachtung durch Schülerinterviews ergänzt werden (vgl. Kap. 5.7).
- Perspektiven aus der *Untersuchung anderer, aber ähnlicher Situationen*: Schließlich können auch Sichtweisen, die über andere, aber vergleichbare Situationen entwickelt wurden, zur Entdeckung von Schwächen in unserem Forschungsprozess führen. Als Quellen für solche alternative Situationserklärungen kommen Erzählungen von KollegInnen, die wissenschaftliche und berufspraktische Literatur sowie die eigene Erfahrung in anderen Situationen in Frage.

Diskrepanzen zwischen verschiedenen Perspektiven können im Wesentlichen zwei Ursachen haben:

- Sie können *auf methodische Schwächen und Täuschungen* zurückzuführen sein. Beispielsweise kann unsere eigene Beobachtung der Mitarbeit eines Schülers von der Beobachtung durch eine externe Beobachterin abweichen. Die *angemessene Reaktion* in solchen Fällen scheint uns eine zweifache zu sein: Der Fehler sollte korrigiert oder – wenn nicht klar ist, welche Daten verlässlicher sind – bei der Interpretation berücksichtigt werden (z.B. durch die Formulierung der Unsicherheit, durch das Anbieten alternativer Interpretationen). Zweitens sollte aus den Erfahrungen gelernt werden, d.h. das persönliche Inventar von Forschungs-Faustregeln sollte erweitert werden.
- Wenn Diskrepanzen nicht durch Forschungsfehler erklärt werden können, so sind sie möglicherweise durch *in der Situation tatsächlich vorkommende unterschiedliche Perspektiven* verursacht (vgl. Kap. 3.1). Die *angemessene Reaktion* auf derartige Diskrepanzen ist die Weiterentwicklung unserer praktischen Theorie: Sie muss letztlich auch erklären können, warum ein und dieselbe Situation unterschiedlich gesehen wird.

Dieser Sachverhalt soll durch das folgende Beispiel veranschaulicht werden:



Eine Lehrerin stellt am Beginn einer Stunde Wiederholungsfragen. Auf Befragen erläutert sie ihre Intention: Sie sollen die SchülerInnen dazu anregen, über den Stoff nachzudenken und Querverbindungen zu entdecken. Mit den Ergebnissen dieser Wiederholungsfragen ist die Lehrerin jedoch nicht zufrieden: Ihr kommt vor, dass sich in den Antworten zuwenig „Nachdenken“ äußert, von „entdeckten Querverbindungen“ ganz zu schweigen.

Bei einem Gruppeninterview wird eruiert, dass SchülerInnen die Wiederholungsfragen als Prüfungssituation erleben. In dieser wollen sie „möglichst richtige“, d.h. für sie auch: „möglichst die vermutete Lehrermeinung widerspiegelnde Äußerungen“ geben. Ein „Querdenken“ wird durch die Prüfungssituation eher behindert als gefördert.

Im geschilderten Fall wird man die Ursache der Diskrepanz zwischen der Lehrer- und Schülersicht ein- und derselben Situation nicht in der Forschungsmethode suchen. Sie besteht zunächst einmal „tatsächlich“. Man wird versuchen, die Existenz der diskrepanten Situationserklärungen in der praktischen Theorie der Situation zum Ausdruck zu bringen, indem man z.B. sagt:

- Die Lehrerin interpretiert die Situation im Sinne ihrer aktuellen Handlungsmotivation.
- Die SchülerInnen nehmen diese Handlungsmotivation der Lehrerin in dieser Situation aber nicht wahr, sondern interpretieren ihr Handeln vor dem Hintergrund ihrer bisherigen Sozialisierungserfahrungen.
- Daher kommt es zum beobachteten „Missverständnis“.
- Eine angemessene Reaktion darauf besteht wahrscheinlich nicht darin, dass die Lehrerin ihre Intentionen bloß besser erklärt. Wenn sie die Sozialisierungserfahrungen ihrer SchülerInnen ernst nimmt, so muss sie mit längeren Umlernprozessen rechnen. ◀

Für Bammé/Martens (1985, 27) gibt es zwei Möglichkeiten der Überprüfung von Theorien: „Kritik“ und „Praxis“ (oder in der Sprache der AktionsforscherInnen „Reflexion und Aktion“; vgl. Kap. 12.4). Der „Kritik“ waren die vorhergehenden Passagen gewidmet. Für die Güte unserer theoretischen Einsichten spricht aber auch, wenn diese erlauben, das praktische Handeln zu verbessern. Da zum Selbstverständnis von Aktionsforschung die „Entwicklung und Erprobung von Handlungsstrategien“ dazugehört, ist diese Güteprüfung im Standardrepertoire von forschenden LehrerInnen enthalten (vgl. Kap. 7). Die entsprechende Prüffrage lautet hier: *Wird im Forschungsprozess dafür Sorge getragen, dass die Ergebnisse im praktischen Handeln erprobt und evaluiert werden?*

5.2.2 Pragmatische Kriterien: Verträglichkeit mit der Praxis

Sind Forschungsprozess und Untersuchungsinstrumente so gestaltet, dass sie von professionellen PraktikerInnen ohne übermäßigen zusätzlichen Zeitaufwand für die Weiterentwicklung ihrer Praxis genutzt werden können?

Forschungsdesigns und einzelne Untersuchungsinstrumente werden nur dann zu qualitativem Aktionsforschungsprozessen beitragen, wenn sie

- *mit dem Unterricht* praktisch und zeitökonomisch *verträglich* sind: d.h. die Forschung darf den Unterricht nicht verdrängen;
- *mit der beruflichen Situation* von LehrerInnen praktisch-zeitökonomisch *verträglich* sind: Forschen soll auf der „praktischen Reflexion“ aufbauen und sie, wo förderlich, ein Stück weit verfeinern. Das Erlernen und Durchführen von Forschung darf aber nicht so aufwendig sein, dass LehrerInnen daraus ein „zweiter Beruf“ erwächst.

Das Bemühen um praktische Verträglichkeit in der Aktionsforschung drückt sich auf zweifache Weise aus:

- Es wird große Mühe darauf verwendet, Forschungsstrategien und Einzelinstrumente zu entwickeln, die leicht verständlich, einfach handhabbar, ohne großen Zeitaufwand einsetzbar und dennoch anregend für die forschende Weiterentwicklung der Praxis und der Theorien darüber sind. Natürlich ist auch hier nicht zu erwarten, dass einfachste Instrumente differenzierteste Reflexionen ermöglichen. Allerdings weisen herkömmliche Methodologien häufig eine sprachliche Kompliziertheit und methodische Differenziertheit auf, die für forschende Lehrkräfte in keinem sinnvollen Verhältnis zum Ergebnis stehen, sodass den Bemühungen um Erhöhung der praktischen Verträglichkeit ein weites Feld offensteht.
- Die „praktische Verträglichkeit“ kann auch erhöht werden, wenn Forschungsstrategien entwickelt und eingesetzt werden, die zugleich Unterrichtselemente sind. Ein Gespräch mit einer Schülerin kann z.B. zugleich eine Lern- oder Beratungssituation für die Schülerin und Gelegenheit zur Sammlung von Informationen in Hinblick auf die Forschungsfragestellung sein. Ein mathematisches Problem, das SchülerInnen zu zweit bearbeiten, kann zugleich der Verbesserung ihrer fachlichen Kompetenzen dienen und einem Lehrer Daten über spezielle Schwierigkeiten dieser SchülerInnen liefern. Das Schreiben eines Tagebuches kann eine sinnvolle Lernsituation im Deutschunterricht sein; auf der Basis der Tagebucheintragen können SchülerInnen inhaltsreichere Rückmeldungen über Fragen, die LehrerInnen interessieren, geben.

5.2.3 Ethische Kriterien: Vereinbarkeit mit ethischen Grundsätzen

Ist der Forschungsprozess mit den pädagogischen Zielen vereinbar und entspricht er den Grundsätzen humaner Interaktion?

Bei der Aktionsforschung heiligt der Zweck nicht die Mittel. Forschung ist ein Eingriff in soziale Situationen; viele Untersuchungsinstrumente sind „reaktiv“ (d.h. sie veranlassen die untersuchten Personen zu Handlungen, die sie sonst nicht getan hätten); die Forschungssituation ist selbst eine Lernsituation. Daher legen forschende LehrerInnen großen Wert darauf, dass ihre Forschungstätigkeit auch ethischen Gütekriterien entspricht. Dieser Gedanke lässt sich auf zwei Ebenen erläutern.

1. Zunächst soll das Forschen *mit den pädagogischen Zielen der untersuchten Situation verträglich* sein, darf ihnen nicht entgegenarbeiten. Sie sollen womöglich nicht nur langfristig, sondern auch aktuell durch die Forschungsaktivitäten gefördert werden.



Beispielsweise wäre Datensammlung mit Leistungstests, die auf individueller Konkurrenz basieren, mit einem Unterricht unverträglich, der sich gerade bemüht, kooperatives Verhalten von SchülerInnen aufzubauen. In ähnlicher Weise würde verdeckte Unterrichtsbeobachtung dem Ziel, offene Kommunikation zwischen LehrerInnen und SchülerInnen zu fördern, widersprechen. ◀

2. Aktionsforschung geht davon aus, dass eine tiefer gehende und nachhaltige Veränderung von Praxis letztlich nur in Zusammenarbeit der von dieser Praxis Betroffenen und nicht gegen ihren Willen geschehen darf. Insofern soll die Forschungsstrategie selbst *auf demokratischen und kooperativen menschlichen Beziehungen aufbauen und zu ihrer Weiterentwicklung beitragen*.²⁰ Dass viele Forschungsdesigns keinen Beitrag zum Aufbau von demokratischer und kooperativer Verantwortung leisten können, hat Chris Argyris (1972) eindrucksvoll dargestellt. Aktionsforschung versucht dies zu vermeiden und geht dabei praktisch folgendermaßen vor: Die Forschungsaktivitäten orientieren sich an *ethischen Prinzipien*. Eine zentrale Stellung haben dabei die folgenden:

a) *Aushandlung*²¹: Forschungs- und Veränderungsaktivitäten dürfen nicht ohne Wissen und gegen den Willen der davon Betroffenen durchgeführt werden. Das setzt voraus, dass die von der Forschung betroffenen Personen (z.B. die SchülerInnen) zunächst über Intentionen und geplantes Vorgehen aufgeklärt werden. Sollte das vorgeschlagene Forschungsdesign (z.B. die Methoden der Datensammlung) nicht akzeptiert werden, so müssen alternative Vorgehensweisen gemeinsam ausgehandelt werden.

Wie wird dieses Prinzip praktisch verwirklicht? Beispielsweise werden am Beginn der Forschung die SchülerInnen über die Untersuchungsabsichten informiert und um Mitarbeit gebeten. Betrifft die Forschung andere KollegInnen oder die gesamte Schule, so werden die KollegInnen und der Direktor bzw. die Direktorin unterrichtet. Bei jeder Datensammelungsaktivität werden Information und Bitte um Kooperation wiederholt. Beispielsweise sagen wir SchülerInnen vor einem Interview, was mit den Daten geschehen soll. Nach Beendigung bitten wir die Gesprächspartner, das Gesagte noch einmal zu überdenken und zu überlegen, ob die gesammelten Daten weiterverwendet werden dürfen. Stimmen sie dem nicht zu, so sollte ihrem Wunsch ohne Abänderungsversuche entsprochen werden: Dies kann sich beispielsweise darin ausdrücken, dass die Tonaufzeichnung gelöscht wird. Unserer Erfahrung nach kommt es allerdings sehr selten vor, dass SchülerInnen bei einem Vorhaben, das für LehrerInnen und SchülerInnen wichtig ist und bei dem sie explizit um Kooperation ersucht wurden, ihre Mitarbeit verweigern. Meist haben sie sogar großes Interesse daran, dass ihre Sichtweise berücksichtigt wird.

Wer sind nun die *„Betroffenen“*? Wir arbeiten absichtlich mit diesem etwas vagen Begriff, um damit anzudeuten, dass „die von Forschung Betroffenen“

20 Wenn die grundlegenden pädagogischen Ziele, wie sie in den Schulgesetzen der verschiedenen Schulsysteme oder in Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (vgl. UN 1948) erläutert sind, ein Ausdruck einer Orientierung auf demokratische und kooperative menschliche Beziehungen sind, dann fallen die beiden getrennt angeführten Gesichtspunkte zusammen. Tun sie das nicht, dann wird Lehrerforschung sich in einem Feld von Widersprüchen bewegen.

21 Englische Aktionsforscher verwenden den Begriff „negotiation“.

zu Forschungsbeginn nicht immer eine fest umschriebene Gruppe sind. Zwar gehören die direkten Interaktionspartner in der erforschten Situation fraglos zu den „Betroffenen“ (z.B. die SchülerInnen bei der Untersuchung einer Fragestellung aus dem Unterricht), doch werden weitere „Betroffene“ oft erst durch die Forschung selbst entdeckt (z.B. ein Kollege, der die Klasse in einem früheren Jahr unterrichtet hat).

- b) *Vertraulichkeit*: Aktionsforschung geht davon aus, dass die Daten Eigentum jener Personen sind, die sie zur Verfügung gestellt haben. Daher müssen sie vertraulich behandelt werden und dürfen nicht ohne deren Einverständnis an Dritte weitergegeben werden. Insbesondere dürfen Forschungsberichte und Fallstudien nicht veröffentlicht werden, ohne dass die von der Forschung Betroffenen Gelegenheit hatten, ihre Stellungnahme zum Bericht abzugeben. Wenn in einem Forschungsbericht bestimmte Personen klar identifizierbar sind, so muss ihre Zustimmung zur Veröffentlichung eingeholt werden. Eine Anonymisierung der Daten durch Weglassen oder Verändern der Namen der Untersuchten genügt bei der Untersuchung konkreter Fälle in der Regel nicht. Sie schützt, wie Walker (1985, 24) bemerkt hat, eher die ForscherInnen, während die handelnden Personen für Eingeweihte oft leicht erkennbar bleiben.
- c) *Kontrolle der Forschung durch die Betroffenen*: Dieses ist ein weiteres ethisches Prinzip der Aktionsforschung, das für die Zusammenarbeit zwischen PraktikerInnen und Externen (z.B. WissenschaftlerInnen, die die Forschungs- und Veränderungsarbeit durch Beratung unterstützen), aber auch zwischen LehrerInnen und SchülerInnen von großer Bedeutung ist. Lawrence Stenhouse (1975) hat überzeugend argumentiert, dass die Verantwortung für und die Kontrolle über den Gang praxisbezogener Forschung und Veränderung jene haben sollen, die von ihr primär betroffen sind und die ihre Ergebnisse am eigenen Leib zu verspüren haben. Das ethische Prinzip der „Kontrolle“ verpflichtet externe BeraterInnen (die ja über mehr methodische Erfahrung verfügen und daher oft schneller und überzeugender Verfahrensvorschläge und theoretische Analysen anbieten können) darauf, durch ihre Tätigkeit die Forschung der Betroffenen zu unterstützen, nicht aber zu dominieren.

Daher legen wir in Lehrveranstaltungen, Lehrerfortbildungskursen und Projekten, in denen WissenschaftlerInnen und forschende LehrerInnen zusammenarbeiten, den Teilnehmenden zu Beginn einen *ethischen Code* vor, der diskutiert und ev. modifiziert wird und die Rechte und Pflichten aller Beteiligten absteckt. Manche externe BeraterInnen schließen mit den forschenden LehrerInnen, mit denen sie zusammenarbeiten, einen *Vertrag* ab, der Ziele und Form der Kooperation festhält (z.B. Day 1984; Strittmatter 1998).

Auch wenn die Betroffenen zu Beginn über die Forschung informiert wurden und wenn eine Form von Zusammenarbeit sogar in einem Vertrag vereinbart wurde,

können Meinungsverschiedenheiten und Konflikte im weiteren Verlauf der Forschung auftauchen. „Aushandlung“ bleibt daher als *Aufgabe im gesamten Forschungsprozess* bestehen. In Konfliktfällen muss „Aushandlung“ Vorrang vor einem Bestehen auf etwaigen vertraglichen Übereinkünften haben (vgl. Johnson 1984, 10).

Ethische Überlegungen werden von manchen als für die heutige Wissenschaft höchst notwendig, von anderen als ungerechtfertigte Hindernisse für den Fortschritt erachtet. Von den meisten aber werden sie als unabhängig von den auf Erkenntnis gerichteten Bestrebungen der Wissenschaft angesehen. Uns ist es wichtig zu betonen, dass wir hier eine deutlich abweichende Meinung vertreten. Zumindest für einen Wissenschaftstyp wie Aktionsforschung, der den Weg von einem praktischen Problem über dessen Analyse bis zur verändernden Handlung in einem einheitlichen Prozess integrieren will, sind *forschungsethische Erwägungen auch höchst praktisch und förderlich für den Fortschritt der Erkenntnis*. Wir wollen dieses Argument durch ein Beispiel erläutern:

Argyris und Schön (1992, 68ff und 87ff) unterscheiden zwei idealtypische „Verhaltenswelten“: In der ersten („Modell I“) wird dem Spiel von „mystery and mastery“ (etwa: Geheimniskrämerei und Überlegenheit) gefrönt. Die AkteurInnen versuchen jeweils einseitig, die Kontrolle und Initiative über die Situation zu behalten und enthalten ihren PartnerInnen ‚sicherheitshalber‘ Informationen vor.

„Modell II“ sieht hingegen Handeln und Problemlösen als eine gemeinsame Aufgabe der Betroffenen an, bei der alle PartnerInnen Einfluss auf die Entwicklung der Situation nehmen können und Zugang zu allen benötigten Informationen bekommen. Forschung basiert auf der Zugänglichkeit von Informationen und kann sich dort nicht entwickeln, wo wichtige Daten vorenthalten oder verfälscht werden. Spielen die Forschenden selbst das Spiel von „mystery and mastery“, so fördern sie diese Haltung auch bei den PartnerInnen, was auf lange Sicht ihrer Forschung abträglich ist. Insofern trägt eine ethische Gestaltung der Forschung auch dazu bei, dass ihre Grundlagen nicht zerstört werden. Man kann also sagen, dass ethische Forderungen gleichzeitig epistemologische Forderungen sind, d.h. dem Erkenntnisprozess dienen.

5.3 Sammlung bereits vorliegender Daten

Forschende LehrerInnen können oft auf eine Fülle bereits vorliegender Materialien zurückgreifen, die als Daten infrage kommen. Diese sind Spuren vergangener Ereignisse, die in irgendeiner Weise für ihre Fragestellungen aussagekräftig erscheinen. Am wichtigsten sind *schriftliche Dokumente*, z.B.:

- schriftliche Produkte von SchülerInnen: Ergebnisse häuslicher und schulischer Arbeit (Aufsätze, Übungsarbeiten, Prüfungsarbeiten etc.), aber auch die Schülerzeitung, Graffiti an den Wänden oder auf den Bänken;

- schriftliche Ergebnisse der Arbeit der LehrerInnen: selbst erstellte Arbeitsblätter, Unterrichtsvorbereitungen, Korrekturen von Schülerarbeiten, Lehrerkatalog, Hefte für die ‚ständige Beobachtung der Mitarbeit‘ usw.;
- sonstige Dokumente und Materialien: Klassenbuch, Schülerkartei, Briefe von Eltern, Hausordnung, Rundschreiben, Schulzeitung, Verordnungen, Lehrbücher, Literatur usw.

Neben diesen schriftlichen Dokumenten gibt es aber auch andere, *nicht schriftliche Spuren* vergangener Ereignisse: z.B. der Zustand der Klasse, nachdem die SchülerInnen sie verlassen haben und bevor der Reinigungsdienst in Aktion getreten ist, der optische Zustand von Heften, Abnutzungserscheinungen am Mobiliar usw. Die beiden folgenden methodischen Vorschläge sollen Möglichkeiten der Nutzung bereits vorliegender Daten illustrieren.

M16 Dossier

Ein Dossier ist eine systematische Zusammenstellung von Materialien unter bestimmten Gesichtspunkten (Brennan 1982; vgl. auch den Portfolio-Ansatz z.B. bei Brunner/Schmidinger 2006; Bräuer/Keller/Winter 2012), z.B.:

- Von einer Schülerin oder einem Schüler, für dessen Entwicklung sich die Lehrperson interessiert, werden alle, die besten oder nach dem Zufall ausgewählte Arbeiten gesammelt.
- Alle SchülerInnen werden veranlasst, selbst eine Auswahl aus ihren schulischen Arbeiten zusammenzustellen.
- Eine Klasse dokumentiert ihre Arbeit und entscheidet mit der Lehrperson darüber, was in das Dossier aufgenommen wird.
- Eine Lehrperson sammelt Arbeiten, die ihr thematisch, wegen ihrer Qualität oder bestimmter Mängel interessant erscheinen (z.B. eine pro Woche).

Derartige Dossiers eignen sich für verschiedene Untersuchungs- und Veränderungsinteressen. Die folgenden Beispiele sollen dies illustrieren:



Eine Englisch-Lehrerin möchte die wichtigsten Fehler der leistungsmäßig schwächsten SchülerInnen untersuchen, um Hinweise auf mögliche Ursachen und Unterrichtsmaßnahmen zur Vermeidung solcher Fehler zu erhalten. Sie sammelt von den betreffenden SchülerInnen die Haus- und Schulübungshefte ein und listet die Fehler der letzten Wochen übersichtlich nach Fehlerart und Häufigkeit auf. Bei der Durchsicht dieser Liste findet sie bereits Hinweise auf mögliche Ursachen. Sie verteilt die Übersicht an die SchülerInnen und bespricht sie mit ihnen, um ein genaueres Bild spezifischer Ursachen und Verbesserungsmöglichkeiten zu gewinnen.

Ein Deutsch-Lehrer führt mit seinen SchülerInnen (7. Schulstufe) ein Umweltprojekt durch, bei dem diese u.a. Märchen verfassen, Leserbriefe schreiben, einschlägige Zeitungsartikel sprachlich analysieren usw. Er sammelt das gesamte Material, das dabei entsteht, und erwehrt in der Auseinandersetzung damit sein Verständnis des Entwicklungsprozesses der SchülerInnen im Verlauf dieses Projekts. ◀

Über die engeren Untersuchungs- und Veränderungsinteressen der Lehrperson hinaus sind Dossiers auch für andere Zwecke verwendbar:

- als Unterlage zur Vorbereitung von Gesprächen mit SchülerInnen, Eltern oder Kollegen über die Arbeit einzelner SchülerInnen oder der Klasse;
- als Datengrundlage für eine Klassenkonferenz zur Besprechung der Arbeit der SchülerInnen und der Möglichkeiten, sie zu verbessern (z.B. durch Koordinierung von Unterrichtsaktivitäten);
- als Anregung und Grundlage für SchülerInnen, ihre Arbeit zu reflektieren und sich ihrer eigenen und anderer Ziele des Lernens sowie der Kriterien für den Lernerfolg bewusster zu werden. Es ergeben sich dadurch interessante Möglichkeiten, die SchülerInnen in den Forschungsprozess einzubeziehen. Ein unmittelbarer Nebeneffekt solcher Materialsätze scheint die Erhöhung der Sorgfalt zu sein, mit der SchülerInnen ihre Arbeiten ausführen;
- Eltern, die Zugang zum Materialsatz ihrer Kinder haben, sind besser in der Lage, deren tatsächliche Leistungen, Fortschritte und Schwierigkeiten einzuschätzen.

M17 Spurensicherung

Die Nutzung vorhandener Daten wird oft durch den Umstand erschwert, dass diese zur alltäglichen Selbstverständlichkeit geworden sind. Man sieht sie so oft, dass man sie nicht mehr bemerkt. Sie erscheinen zu banal, um noch ernsthaft beachtet zu werden. In dieser Situation könnte Sherlock Holmes ein guter Lehrmeister sein. Das Geheimnis seiner Methode besteht im Wesentlichen darin, im Unauffälligen, weil Gewohnten, den Hinweis, das Besondere zu sehen:

Dr. Watson hatte gerade eine von zwei nebeneinander liegenden, zum Kauf angebotenen Arztpraxen erworben und zeigte sie seinem Freund. Noch bevor sie das Haus betreten hatten, beglückwünschte ihn Sherlock Holmes zu seiner Wahl. Er hatte entdeckt, dass die Stufen, die zur neuen Praxis von Watson führten, viel ausgetretener waren als jene der benachbarten Praxis. Im folgenden Beispiel wird die Spurensicherung in der Aktionsforschung illustriert:



Ein Lehrer, den das sorglose Umgehen von SchülerInnen mit der schulischen Einrichtung störte, wollte dieses Phänomen genauer untersuchen. Die erste Frage, die er sich stellte, betraf das Erscheinungsbild dieser Sorglosigkeit. Wo tritt sie auf? Wie zeigt sie sich? Er begann in „seiner“ Klasse und sah sich die Bänke der einzelnen SchülerInnen an, den Boden, die „Gestaltung“ der Wände. Er begutachtete die Gänge, Abnutzungserscheinungen an den Fensterbänken, Graffiti. Er fotografierte, was er sah, und fotografierte auch Gegenbeispiele, die auf Sorgfalt schließen ließen.

Diese Dokumente verwendete er, um mit den SchülerInnen seiner Klasse ins Gespräch zu kommen. Nicht um zu „predigen“, sondern um ihre Sicht kennen zu lernen und Genaueres über die Situationen zu erfahren, in denen diese Sorglosigkeit auftrat. Zugleich tauchten weitere Vermutungen über mögliche Zusammenhänge auf, z.B. mit der Art der Sanktionierung sorglosen Verhaltens: so wurde etwa bei älteren SchülerInnen vieles übersehen, was bei jüngeren Schüler-

Innen bestraft wurde. Er zog als einschlägiges Dokument auch die Hausordnung und andere schriftliche Äußerungen der letzten Zeit zu dieser Frage heran. In Interviews versuchte er, von einzelnen SchülerInnen mehr über die Beweggründe ihres Verhaltens herauszubekommen. Bei diesem Beispiel dienen Spuren vergangener Ereignisse als Indizien, um etwas über den spezifischen Charakter eines Phänomens zu erfahren. ◀

Gegenüber Daten, die durch den Forschungsprozess erst hergestellt werden müssen, haben bereits vorliegende Daten einige *Stärken*: Es wird ihnen meist höhere Glaubwürdigkeit zugesprochen, weil sie unabhängig von den forschenden Aktivitäten entstanden sind. Ein weiterer Vorteil besteht darin, dass sie meist mit wenig Zeitaufwand gesammelt werden können. Manchmal erfordert ihre Entdeckung allerdings detektivische Kleinarbeit. Schließlich geben sie Hinweise auf Ereignisse, die mit anderen Methoden unter Umständen gar nicht zugänglich sind: so ist z.B. die häusliche Arbeit der SchülerInnen der Beobachtung normalerweise nicht zugänglich.

Bereits vorliegende Daten haben aber auch einige *Nachteile*: Sie enthalten meist wesentlich mehr Informationen, als benötigt werden. Ihre Analyse kann daher sehr zeitaufwendig sein. Weiters sind die Daten zwar unbeeinflusst vom Untersuchungsprozess entstanden, aber nicht unbeeinflusst von anderen Bedingungen, die oft nicht mehr genau rekonstruiert werden können. Das erschwert ihre Interpretation. Ähnliches gilt für Fehler, Auslassungen, Vorurteile, ja bewusste Irreführungen, die in solchen Dokumenten enthalten sein können: es ist schwer, sie zu entdecken und bei der Interpretation zu berücksichtigen, weil ihr Entstehungszusammenhang nicht mehr klar ist. Es ist daher besonders wichtig, diese Methode mit anderen Methoden der Datensammlung zu verbinden.

5.4 Beobachtung und Dokumentation von Prozessen

Die Prozessbeobachtung ist etwas ganz Alltägliches. LehrerInnen könnten nicht handeln, ohne sich immer wieder zu vergewissern: Was ist das für eine Situation, in der ich handle? Was „verlangt“ die Situation von mir? Was passiert, wenn ich handle? Entwickelt sich die Situation im Sinne meiner Erwartungen? Diese Beobachtungen sind im Normalfall weitgehend intuitiv und ganzheitlich, seltener absichtlich und gezielt. Sicherheit im Handeln erfordert einen „Blick für die ganze Situation“ (eine Art intuitives „Sehen“ im Unterschied zum gezielten „Hinschauen“), damit sich das Handeln in sie wie selbstverständlich einfügen kann. Wenn das Handeln nicht mehr befriedigt und Lehrpersonen mehr über eine Situation erfahren möchten, reicht dieses „Sehen“ meist nicht aus, weil sein ganzheitlicher Charakter auch gewisse Schwächen hat. Dazu gehören:

- *Diffusität*: die Aufmerksamkeit ist breit gestreut, Details gehen verloren;
- *Vorurteilsbehaftetheit*: die aufgenommene Information wird mit minimaler Reflexion für das Handeln verwertet. Dadurch entsteht ein unkontrollierter Einfluss von Vorurteilen und die Gefahr, „zu sehen, was man sehen will“.
- *Flüchtigkeit*: die Beobachtungen sind nur für kurzfristige Verarbeitung im Bewusstsein verfügbar. Für eine Überprüfung ihrer Verlässlichkeit sind sie nicht stabil genug.

Gezielte Prozessbeobachtung hat den Zweck, diese Schwächen zu mildern. Sie verringert die Diffusität des Sehens, indem sie davon ausgeht, dass etwas Bestimmtes zu einem bestimmten Zweck beobachtet werden soll. Sie verringert die Vorurteilsbehaftetheit des Sehens, indem sie der „Wirklichkeit“ Gelegenheit gibt, den Vorurteilen zu widersprechen. Schließlich kompensiert sie die Flüchtigkeit des Sehens durch vielfältige Methoden, Beobachtetes festzuhalten. Der Preis dafür ist allerdings eine Verminderung der ganzheitlichen Sicht von Situationen. Prozessbeobachtung sollte daher das intuitive „Sehen“ nicht ersetzen, sondern es ergänzen und korrigieren.

Wir geben im Folgenden Anregungen zu vier Arten der Beobachtung und Dokumentation von Prozessen: Direkte Prozessbeobachtung, Tonaufzeichnung, Bildokumentation und Videoaufzeichnung. Weiterführende Hinweise zu den verschiedenen Beobachtungsarten finden sich beispielsweise in Sanger/Kroath (1998), Beck/Scholz (1995), Grell (1995, 131ff), Galton (1994), Lamnek (1995, Bd. 2, 498ff) de Boer/Reh (2012) und Altrichter/Messner/Posch (2006, 178ff).

5.4.1 Direkte Prozessbeobachtung

Bei der direkten Prozessbeobachtung wird auf technische Hilfsmittel verzichtet. Sie lässt sich dem in der methodischen Literatur üblichen Begriff „teilnehmende Beobachtung“ zuordnen. Üblicherweise sind teilnehmende BeobachterInnen hauptberufliche ForscherInnen, die sich auf soziale Situationen einlassen, um sie zu untersuchen. Forschende LehrerInnen hingegen sind hauptberuflich LehrerInnen und nur nebenbei BeobachterInnen. Wenn sie ihren Unterricht systematisch beobachten wollen, übernehmen sie eine zweite Aufgabe, die manchmal mit ihrer ersten Aufgabe, dem Unterrichten, zusammenfällt, manchmal aber auch mit ihr in Konflikt geraten kann. Vor allem, wenn der Unterricht volle Aufmerksamkeit verlangt oder wenn die Lehrperson emotional stark involviert ist, wird es schwer, jene Distanz zum eigenen Tun aufzubringen, die für eine Beobachtung des Geschehens notwendig ist. Der Druck, auf technische Hilfen auszuweichen (z.B. auf eine Audioaufzeichnung) oder auf Prozessbeobachtung überhaupt zu verzichten, ist daher groß. Andererseits gibt es in vielen Unterrichtsstunden Phasen, die Zeit für eine mehr oder minder ausführliche Beobachtung lassen, z.B. Gruppenarbeiten, Wochenplanarbeit, Präsentationen durch SchülerInnen usw.

Die wichtigste Leistung von BeobachterInnen besteht in der Sensibilität für das, was beobachtet wird. Beobachten erfordert die Bewältigung eines an sich unlösbaren Dilemmas: Realität ist einerseits das, was aus den Begriffen der Beobachtenden rekonstruiert wird; andererseits hat Realität ihren „eigensinnigen“ Charakter, der den Rekonstruktionsversuchen auch widerstehen kann. „Lösbar“ ist dieses Dilemma nur durch einen „doppelten Blick“: sich der eigenen Annahmen und Erwartungen möglichst so bewusst sein, als käme es nur auf sie an *und* so sensibel für die Situation sein, als wäre sie völlig neuartig (vgl. Kap. 12.4.2). Die Versuchung, „klare Verhältnisse“ im Sinne der eigenen Vorannahmen in eine Situation „hineinzusehen“, ist vor allem für unter Handlungsdruck stehende Lehrpersonen groß. Trotz dieser Schwierigkeiten glauben wir, dass direkte Prozessbeobachtung durch LehrerInnen großes Potential zur Gewinnung von Erkenntnissen enthält, weil sie an die komplexen Prozesse des Lehrens und Lernens und an den Zusammenhang, in dem diese stehen, relativ nahe heranzukommen erlaubt. Aus diesen Gründen lohnt es sich zu überlegen, wie trotz der Schwierigkeit, Unterrichten und Beobachten zu verbinden, die Beobachtung von Unterrichtsprozessen ermöglicht bzw. erleichtert werden kann.

(1) Vorbereitung von Beobachtungen

Jede Beobachtung trifft eine Auswahl aus dem Strom der Ereignisse. Damit diese Auswahl nicht dem Zufall überlassen wird, sind Vorüberlegungen nötig:

- *Was* soll beobachtet werden: Ist es der Ablauf eines bestimmten Ereignisses, ist es eine Schülerin, ist es ein bestimmtes Verhalten eines Schülers, sind es Aspekte des eigenen Verhaltens? Je enger begrenzt der Gegenstand der Beobachtung ist, desto genauer kann sie erfolgen. Die Genauigkeit auf die Spitze treiben wollen, birgt jedoch eine andere Gefahr: Je enger man den Gegenstand der Beobachtung eingrenzt, desto größer ist die Chance, dass die Ergebnisse nur einen kleinen, vielleicht relativ unbedeutenden Teil der ursprünglichen Fragestellung betreffen.
- *Warum* wird beobachtet: Mit welchen Annahmen und Erwartungen erfolgt die Beobachtung? Beobachten ist kein bloßes Registrieren, sondern auch ein theoretisches Rekonstruieren einer Situation und ihrer Merkmale. Die Annahmen und Erwartungen der BeobachterInnen sind das theoretische Werkzeug, mit dem diese Rekonstruktion erfolgt, sind seine „Vor-Urteile“. Das Bemühen um Objektivität bei der Beobachtung besteht nicht darin, Vor-Urteile zu vermeiden, sondern diese, soweit das möglich ist, kennen zu lernen, damit der eigene Anteil an einer Erkenntnis abgeschätzt und bei der Interpretation berücksichtigt werden kann.
- *Wann und wie lange* wird beobachtet: Gerade für beobachtende Lehrpersonen ist es wichtig, sich vorher zu überlegen, in welchen Zeiträumen im Unterricht sie der Beobachterrolle Aufmerksamkeit widmen können.

Der folgende Vorschlag enthält eine einfache, in vielen Situationen verwendbare Methode, Beobachtungen vorzubereiten, die Sensibilität zu erhöhen und diese im Sinne der eigenen Fragestellung zu orientieren.

M 18 Einstimmung auf Beobachtungen

1. Notieren Sie sich zunächst den *Themenbereich*, zu dem Sie Beobachtungen durchführen wollen (z.B. „Mitarbeit der SchülerInnen“).
2. Halten Sie fest, was Sie im Rahmen dieses Themenbereichs *gerne sehen würden* (Was wären für Sie z.B. befriedigende Anzeichen von Mitarbeit?).
3. Schreiben Sie nieder, was Sie *voraussichtlich beobachten werden* (z.B. „Von sich aus wird – wenn überhaupt jemand – nur A eine Frage stellen“). Versuchen Sie dabei, Ihre Erwartungen möglichst verhaltensnahe zu formulieren (z.B. „B wird ihre Antwort herausrufen, ohne vorher aufzuzeigen“ statt: „B wird sich wieder unmöglich benehmen“).
4. *Wählen Sie aus Ihren Erwartungen* jene aus, die Ihnen im Sinne Ihres Themenbereiches am interessantesten erscheinen und deren Beobachtung Ihnen in der vorgesehenen Stunde durchführbar erscheint.
5. Überlegen Sie sich, wie Sie Ihre Beobachtungen während und/oder nach der Unterrichtsstunde *festhalten* können.

(2) Festhalten des Beobachteten

Das Hauptproblem bei der direkten Beobachtung besteht darin, das Beobachtete für die spätere Bearbeitung festzuhalten. Dies kann während der Beobachtung und/oder nachher geschehen. Wir werden im Folgenden beide Möglichkeiten näher ausführen.

► Festhalten von Beobachtungen *während* der Beobachtung

Während des Unterrichts ist Zeit ein knappes Gut für LehrerInnen. Eine Möglichkeit, bei minimalem Zeitaufwand selbst Beobachtungsdaten festzuhalten, besteht in der Verwendung von Schemata mit vorformulierten Kategorien. Jedes einschlägige Ereignis wird der jeweils zutreffenden Kategorie zugeordnet und dabei festgehalten.



Ein Beispiel: Eine Lehrerin vermutet, dass sie SchülerInnen in bestimmten räumlichen Sektoren der Klasse mehr Aufmerksamkeit widmet als anderen. Sie möchte ihren „Aktionsraum“ einerseits kennen lernen und andererseits erweitern. Sie nimmt sich vor, jene SchülerInnen, die sie von sich aus aufruft, zu registrieren und auch festzuhalten, ob sich die betreffenden SchülerInnen vorher selbst gemeldet haben oder nicht.

Sie fertigt sich einen Sitzplan an und macht zum jeweiligen Schülernamen das zutreffende Zeichen (etwa „+“ für „aufgerufen nach vorheriger Meldung“ und „-“ für „aufgerufen ohne vorherige Meldung“). Auf dem Bankspiegel wird auf diese Weise nach und nach ihr Aktionsraum sichtbar. Bereits während der Beobachtung fällt ihr auf, dass manche SchülerInnen tatsächlich weniger zum Zug kommen als andere. Sie reagiert auf diese Erkenntnis, indem sie ihre Aufmerksamkeit weiter zu streuen versucht. Dies verfälscht zwar das letztlich vorliegende Ergebnis (im Sinne einer Abbildung des Status quo), dient aber dem Ziel, dessentwillen sie die Beobachtung ja gemacht hat. ◀

Die wesentlichen *Elemente von Beobachtungsschemata* werden am angeführten Beispiel sichtbar:

- Kategorien, die einander ausschließen: z.B. Aufruf mit bzw. ohne vorherige Meldung;
- Ein Schema, auf dem die Beobachtungen so festgehalten werden können, dass sie nachher verwertbar sind;
- Regeln für das Festhalten der Beobachtungen: im konkreten Beispiel wird an der betreffenden Stelle des Bankspiegels ein Zeichen gemacht, wann immer ein Aufruf erfolgt.

Die im obigen Beispiel verwendeten Kategorien können rasch und mit einem Minimum an Interpretation auf den beobachteten Sachverhalt bezogen werden. Dies sind wichtige Voraussetzungen, um zuverlässig Beobachtungen festhalten zu können, ohne dass der Ablauf des Unterrichts allzu sehr gestört wird.



Ein weiteres Beispiel: Ein Lehrer möchte die Beteiligung seiner SchülerInnen im Unterricht untersuchen, um Hinweise zur Verbesserung der Mitarbeit zu gewinnen. Er entwickelt ein Schema, um sich einen genaueren Überblick zu verschaffen. Für jede einschlägige Schüleräußerung wird auf der zutreffenden Zeile ein Strich gemacht. ◀

Schülerantwort	###
Schülerinitiierte Feststellung	
Schülerinitiierte Frage	



Bei einfachen Beobachtungsaufgaben können auch SchülerInnen dafür gewonnen werden, Daten in ein Schema einzutragen: Eine Deutsch-Lehrerin ersucht z.B. einen ihrer Schüler, während zehn Unterrichtsstunden jede Äußerung aller SchülerInnen auf einer Namensliste mit einem Strich zu registrieren. Anschließend stellt die Lehrerin die Ergebnisse der Beobachtung als Tabelle dar. Die Zahl der Äußerungen je SchülerIn in diesen zehn Stunden schwankt zwischen 12 und 107. Mit jenen drei SchülerInnen, die die geringste Zahl von Äußerungen aufweisen, führt sie in ihrer Sprechstunde Einzelgespräche, um den Ursachen auf die Spur zu kommen und Wege zur Intensivierung der Mitarbeit zu entwickeln. ◀

Es gibt in der Literatur (vgl. Hook 1995) eine Vielzahl von Instrumenten für die direkte Prozessbeobachtung. Wir glauben aber, dass forschende LehrerInnen in den meisten Fällen gut daran tun, sich ein Schema in engster Abstimmung auf den Zweck und den Gegenstand ihrer Beobachtung selbst zu gestalten. Die in der Literatur verfügbaren Beobachtungsschemata sind durchwegs nicht für beobachtende Lehrpersonen konzipiert, sondern für BeobachterInnen, die sich ganz auf ihre Aufgabe konzentrieren können und zudem Forschungsinteressen nachgehen, die nicht den Handlungsinteressen ihres „Gastgebers“ entsprechen müssen. Die Beobachtungssysteme sind daher meist sehr umfangreich und nicht auf die spezifischen Vorannahmen forschender Lehrpersonen abgestimmt. Mit selbst konstruierten Schemata sind diese Nachteile vermeidbar. Aller-

dings liefern sie, wie die beiden Beispiele zeigen, relativ karge Informationen. Sie bieten nur erste Übersichten, die durch weitere Forschungsaktivitäten ergänzt werden müssen (z.B. durch nachträgliche Gedächtnisprotokolle der beobachteten Stunde).

► Festhalten von Beobachtungen *nach* der Beobachtung

Aufzeichnungen nach der Beobachtung sind im Allgemeinen für LehrerInnen praktikabler, um Wahrnehmungen festzuhalten, auch wenn damit gerechnet werden muss, dass einige Details nicht mehr erinnert werden können. In den meisten Fällen wird die Lehrperson nicht sofort nach einer Beobachtung in der Lage sein, ihre Erfahrungen niederzuschreiben. Es empfiehlt sich in diesem Falle, die wichtigsten Beobachtungen zumindest stichwortartig (z.B. in Form eines Datenresümees; vgl. M 33) festzuhalten, sodass eine spätere ausführlichere Darstellung auf diese Gedächtnisstütze zurückgreifen kann.

Zu den wichtigsten Methoden für die nachträgliche Aufzeichnung von Beobachtungen gehören ‚Memos‘ oder Gedächtnisprotokolle (vgl. Kap. 2.3.3). Wenn sich die nachträglichen Aufzeichnungen nicht auf Einzelereignisse beziehen, sondern eine Fragestellung über einen längeren Zeitraum verfolgen, bekommen sie tagebuchartigen Charakter (vgl. dazu Kap. 2). Im Folgenden sollen einige weitere Methoden skizziert werden.

M19 Anekdoten

Eine Anekdote ist eine Geschichte über ein auffälliges, überraschendes Ereignis. Das folgende Beispiel stammt von einer Lehrerin einer 1. Grundschulklasse:²²



Im Sprachheilkurs versuchte eine Kollegin mit der Schülerin Brigitte Sätze zum Thema „was auf dem Tisch steht“ zu bilden. Eine auf einer Abbildung befindliche Kaffeekanne bezeichnete Brigitte immer wieder als „Kaffeeschale“. Sie konnte das Wort „Kaffeekanne“ auch nicht aussprechen. Die Kollegin versuchte über den Begriff „Gießkanne“ zu „Kaffeekanne“ zu kommen; es misslang. Dann fragte ich: „Habt ihr so etwas nicht zu Hause?“

Br: Wohl, aber wir brauchen das nicht, das ist nur für Besuch.

I: Und wenn Besuch kommt, wer nimmt die Kanne dann aus dem Kasten?

Br: Nur die Mama, damit nix passiert.

Schön langsam gelang es uns, über die im Raum befindliche Gießkanne (Da ist Wasser drinnen zum Blumengießen), über die Teekanne (wie heißt es dann, wenn wir da Tee hineingeben?) zur Kaffeekanne zu kommen. Endlich konnte sie auch dieses Wort aussprechen. Aber „Milchkanne“ war für sie wieder etwas Anderes. Sie konnte die Analogie (Eine Kaffeekanne ist ein Gefäß, in das Kaffee hineingegeben wird; eine Milchkanne ist ein Gefäß, in das Milch hineingegeben wird) nicht sehen, weil sie unter Milchkanne etwas ganz Konkretes verstand; und zwar ein sehr großes Gefäß, in das daheim die Milch geleert wird, bevor sie zum Milchauto gebracht wird. ◀

22 Mit freundlicher Genehmigung von N. Zimmermann

Die Beobachtungen, die zu einer Anekdote führen, sind nicht geplant, sondern stellen sich durch überraschende Erfahrungen „von selbst“ ein. Das Gefühl der Überraschung entsteht, wenn Erwartungen nicht eintreffen, wenn es „besser“ oder „schlechter“ oder überhaupt ganz anders kommt, als man es sich vorgestellt hat. Insofern hebt die überraschende Erfahrung eine Szene aus dem vertrauten Strom der Ereignisse heraus. Die Überraschung lässt eine Diskrepanz zwischen Erwartung und Realität sichtbar werden, die für die Weiterentwicklung unseres Handelns und der praktischen Theorie, die ihm zugrunde liegt, bedeutsam werden könnte (vgl. die Ausführungen über Diskrepanzen in Kap. 3.1). Das Niederschreiben einer überraschenden Szene als Anekdote entwirft eine Situation dem Vergessen und erlaubt es, sie später genauer zu untersuchen und (vielleicht mit SchülerInnen oder KollegInnen) zu besprechen.

Anekdotenschreiben ist nicht schwierig und daher gut geeignet, erste Erfahrungen mit der genauen Beschreibung von Situationen und Verhaltensweisen zu sammeln. Es braucht dazu auch keine besonderen Vorüberlegungen. Eine Anekdote sollte folgende *Elemente* enthalten:

- Ort, Datum, Zeit, beteiligte Personen;
- Hinweise auf den Rahmen, in dem das beschriebene Ereignis stattfand;
- das Geschehen sollte in erzählender Form wiedergegeben werden; wichtige Äußerungen (Feststellungen, Antworten, Fragen) der Hauptbeteiligten sollten möglichst wörtlich zitiert werden, um die Authentizität und Unmittelbarkeit der Situation zu erhalten. Die Abfolge der Handlungen, ihre Kontinuität sollte im Rahmen der allgemeinen Beschreibung des Kontexts nachvollziehbar werden;
- allfällige Ideen, die das eigene, spontane Verstehen der Situation ausdrücken. Diese sollten von der Beschreibung des Geschehenen deutlich abgehoben werden.

M20 Aufzeichnungen bei nachträglicher Themenwahl

Im Unterschied zu Anekdoten wird bei dieser Methode die Niederschrift der Beobachtung durch bewusst formulierte Fragestellungen gesteuert.

1. Notieren Sie auf (etwa zehn) Karten *Themenbereiche*, zu denen Sie Daten sammeln möchten (z.B. Aufmerksamkeit der SchülerInnen, Verhalten des Schülers A usw.).
2. Am Ende des Schultages nehmen Sie die zwei bis drei obersten Karten aus dem Paket und schreiben zu jedem der gezogenen Themenbereiche eine *ein-schlägige Beobachtung* in Ihr Forschungstagebuch. Der Zeitaufwand, der für das Nachdenken und Niederschreiben erforderlich ist, muss 10-15 Minuten nicht übersteigen.

3. An den folgenden Schultagen nehmen Sie *die jeweils nächsten 2-3 Karten*, bis Sie zu allen Themenbereichen eine Aufzeichnung haben. Dann beginnen Sie wieder von vorne, wobei die Karten auch neu gemischt werden können.

Das Besondere an dieser Methode besteht darin, dass systematische und zufällige Elemente der Beobachtung kombiniert werden. Indem die Lehrperson weiß, dass mehrere Themenbereiche zur Niederschrift in Frage kommen, nicht aber welche es sind, erhöht sich ihre Sensibilität für Beobachtungen. Im Laufe der Zeit werden sich Beziehungen zwischen Beobachtungen herauskristallisieren. Einzelne Themenbereiche werden als unergiebig ausgeschieden, andere wiederum, z.B. durch Aufgliederung bereits bestehender, neu aufgenommen (vgl. Hook 1995, 132).

M21 Beobachtungsprofil

Beim Beobachtungsprofil werden Aufzeichnungen nach zwei Gesichtspunkten geordnet, die sich möglichst eng an die Forschungsfragestellung(en) anlehnen.



Das Beispiel in Abb. 12 wurde von einer Lehrerin angefertigt, die ihre Gestaltung von Rollenspielen genauer untersuchen wollte. Das Profil enthält als ersten Ordnungsgesichtspunkt eine Zeitachse, die in diesem Fall nach Unterrichtsphasen definiert ist (vor der Stunde, Anfang, Proben usw.). Die Vertikale enthält einige Kategorien, mit denen die verschiedenen Aktivitäten, die sich während der Rollenspiele ereignen, eingefangen werden sollen. ◀

Beobachtungsprofile sind einfache Beobachtungsschemata, die sich LehrerInnen entsprechend ihrer spezifischen Fragestellung selbst konstruieren können. Derartige Profile erleichtern die Aufzeichnung von Beobachtungen nach der Unterrichtsstunde, weil die leeren Felder der Matrix dazu anregen, die Erfahrung unter dem jeweiligen Gesichtspunkt abzusuchen. Beobachtungsprofile können aber auch als Hilfsmittel bei der „Beobachtung durch Dritte“ verwendet werden: Durch die Vorgabe eines Profils kann die Lehrperson ihre HelferInnen auf die Gesichtspunkte, die ihr wichtig sind, hinweisen. Außerdem können Profile auch als Analyseschema bei der Analyse von Unterrichtstranskripten und Interviews verwendet werden (vgl. M 34).

	vor der Stunde	Anfang	Proben	Spiel	Diskussion	Aufräumen
Meine Aktivität	Informelles Plaudern. Einige Aktivitäten zur Vorbereitung der Geräte	L-S-Gespräch, um das Verständnis der jeweiligen Rollen sicherzustellen	Aushelfen mit Ideen und bei Problemen mit den Geräten. Informationen geben. Widersärbende S zu Aktivitäten ermutigen	Beobachten. Hilfe mit Geräten und bei Fragen. Ins Spiel eingreifen durch schriftliche Botschaften an bestimmte Leute	S zum Äußern neuer Ideen ermutigen. Bei der Vorbereitung einer Abstimmung über eine Idee für die nächste Woche helfen	Achtgeben, dass Geräte zurückgestellt und der Raum sauber verlassen wird. Mit halberm Ohr auf andere Ideen hinhören
Aktivität der SchülerInnen	Nehmen Platz. Reden, Fragen, was in der Unterrichtseinheit passiert. Gehen herum. Langsames Eintreffen der Kinder.	Eine hören zu. Andere flüstern unruhig. Andere setzen schriftliche Arbeiten ruhig fort.	Sehr damit beschäftigt, ihre Ideen vorzubereiten	Gespanntes Beobachten. Stellen ihre Ideen, schau-spielerisch dar. Benützen mich, um Ideen zu bestätigen. Handeln nach den schriftl. Botschaften	Ruhiges, kontrolliertes, aber lebhaftes Interesse und Äußern von Beiträgen	Eine bringen Geräte zurück. Einige helfen beim Aufräumen. Herumläufen und Abbruch der Aktivität
Konzentrationsniveau	Niedrig	Niedrig	Hoch	Sehr hoch	Hoch	Niedrig
Lärmniveau	Eher hoch	Niedrig, aber Murmeln	Sehr hoch	Extrem niedrig	Mäßig	Eher hoch
Anzahl der beteiligten SchülerInnen	-	20 wirklich beteiligt, 6-7 nicht beteiligt. Rest unruhig oder halb beteiligt	Alle außer 3-4	Alle	Alle	-
Benützter Raum	Viele sitzen auf Tischen, aber einige benutzen Tische für ihre Arbeit	Hauptsächlich in der Mitte des Raumes. Einige benutzen Tisch, um Arbeit fortzusetzen	Überall! Einschließlich Kasten	Bühne = Mitte des Raumes. Bewegung in den Pausen	Etwas dichter	Umhergehen
Bewegung der SchülerInnen	Fluktuieren, um mit Freunden zu sprechen. Ankommende suchen Plätze. Rausgehen, um Geräte zu holen.	Eher statisch. Kinder sitzen	Bewegung zu dem Platz, wo gesprochen wird. Bewegung weg davon, um Rat und Material zu holen	Auf Spieler beschränkt (wechselnd). Bewegung, um OHP-Leinwand zu sehen.	Wenig, wenden sich an mich	Fluktuieren

Abb. 12: Beobachtungsprofil (gekürzt nach Walker/Addelman 2003, 22f)

(3) Beobachtung durch „Dritte“

So paradox dies auch klingen mag, für die meisten LehrerInnen, die den Unterrichtsprozess beobachten wollen, besteht ein Problem darin, dass sie schon zuviel wissen. Beobachtung erfordert eine gewisse „Naivität“, einen „fremden Blick“ (Rumpf 1986), eine Fähigkeit, das Unerwartete und Ungewöhnliche im Alltäglichen und Normalen zu entdecken. Dazu ist eine gewisse Distanzierung von der Situation, zu der man selbst gehört, Voraussetzung.

Jede Situation in der Klasse kann *aus mehreren Perspektiven* gesehen werden:

- aus der Perspektive der *Lehrperson*: Aus dieser Perspektive wird eine Situation zu ihrer persönlichen (wenn auch nicht alleinigen) Leistung. Sie beurteilt sie (und damit auch sich) an ihren Erwartungen als mehr oder weniger erfolgreich.
- aus der Perspektive der *SchülerInnen*: Sie sind PartnerInnen oder KontrahentInnen bei der Gestaltung der Situation. Ihr Denken und Handeln sind gestaltende Elemente der Situation, und
- aus der Perspektive von *Dritten*: Sie wollen die Situation miterleben und verstehen, ohne jedoch direkt eingebunden zu sein.

Informationen aus der Perspektive der SchülerInnen oder Dritter erleichtern die Distanzierung der forschenden LehrerInnen von der Situation. Eine dritte Person, die zur Beobachtung herangezogen wird – eine Kollegin oder ein schulexterner kritischer Freund – kann eine neue Sicht des Geschehens im Klassenzimmer eröffnen, weil ihre „blinden Flecken“ der Wahrnehmung (wahrscheinlich) andere sind als jene der Lehrperson.

Außerdem kann eine nicht unterrichtende dritte Person genauer und mehr beobachten, weil sie mehr Zeit zur Verfügung hat und nicht unter Handlungsdruck steht. Der Beobachter oder die Beobachterin hat damit Zugang zu Informationen, die forschenden LehrerInnen nicht ohne weiteres verfügbar sind und die auch belastend sein können. Es empfiehlt sich daher, für die Beobachtungsaufgabe eine Person zu wählen, der man vertraut. Wenn diese Voraussetzung gegeben ist, sollten sich forschende LehrerInnen nicht mit trivialen Kommentaren zufrieden geben, sondern die Beobachtenden veranlassen, detailliert zu schildern, was sie gesehen haben. Wenn forschende LehrerInnen von vornherein spezielle Fragen oder Vermutungen formulieren (z.B. was tut A im Verlauf der Stunde? oder: Ich vermute, dass A, wenn an der Tafel gerechnet wird, nur den Text abschreibt) fällt es den BeobachterInnen leichter, ihre Aufmerksamkeit auf jene Sachverhalte zu konzentrieren, die den Forschenden wichtig sind.

Ersuchen Sie die Beobachterin oder den Beobachter, Ihnen die Beobachtungen so rasch wie möglich in schriftlicher Form zu geben, sehen Sie sich diese Aufzeichnungen in Ruhe an und überlegen Sie, was Sie noch zusätzlich erfahren möchten. Die schriftliche Form regt dazu an, Beobachtungen in eine Ordnung zu bringen. Wenn Sie mit den BeobachterInnen über einzelne Beobachtungen sprechen wollen, halten Sie eine gewisse Distanz und vermeiden Sie, sich für Dinge, die Ihrer Meinung nach „schlecht“ waren, zu entschuldigen oder sie zu erklären. Wenn Ihre

Wahrnehmung von jener der BeobachterInnen abweicht, lassen Sie sich in keine Streitgespräche ein (sondern geben Sie höchstens kommentarlos Gegenbeispiele). Die Regeln des Analysegesprächs (vgl. M7) können auch hier hilfreich sein.

M22 Unterrichtsprotokoll

Grell/Grell (2001) haben Vorschläge zur Gestaltung schriftlicher Berichte über Unterrichtsbeobachtungen (Unterrichtsprotokolle) ausgearbeitet. Zur Abschreckung zunächst ein negatives Beispiel eines Unterrichtsprotokolls (nach Grell/Grell 2001, 296ff):



- 1 Guter Einstieg! Schüler sind motiviert.
- 2 Ablenkung durch Lehrer.
- 3 Fragen nicht wiederholen!
- 4 Immer dieselben kommen dran!
- 5 Tafelschrift.
- 6 Interessante Aufgabe.
- 7 Leerlauf vermeiden!
- 8 Stillarbeit kontrollieren!
- 9 Hausaufgabe wirkt künstlich!

Warum ist dies kein gutes Unterrichtsprotokoll? Es enthält zwei Werturteile (1, 6), drei Vorschriften (3, 7, 8), zwei Interpretationen (2, 9), ein Stichwort (5) und nur zwei sehr ungenaue Beobachtungen (4, 6). Über die Stunde selbst erfährt man praktisch überhaupt nichts.

Worauf sollten Sie achten, wenn Sie ein brauchbares Unterrichtsprotokoll schreiben wollen? (modifiziert nach Grell/Grell 2001, 297):

- a) Beschreiben Sie, was geschieht, und zwar so genau wie möglich:
 - was LehrerInnen und SchülerInnen *wörtlich sagen*
 - was LehrerInnen und SchülerInnen *tun* (z.B. „der Schüler A weint“ statt: „der Schüler A ist traurig“; „Schülerin B macht den Fehler x in ihrem Heft“ statt „Schülerin B kann es nicht“; z.B. welche Aufgaben gestellt werden, was SchülerInnen an die Tafel schreiben, mit welcher Seite des Buches gearbeitet wird usw.)
- b) Verwenden Sie für häufig auftretende Wörter Abkürzungen (L = LehrerIn, S = nicht identifizierte SchülerInnen, bei identifizierten SchülerInnen die ersten beiden Buchstaben ihres Namens, T = Tafel, HA = Hausaufgabe). Verwenden (oder zeichnen) Sie einen Bankspiegel mit den abgekürzten Namen oder Nummern für alle SchülerInnen zur leichteren Identifizierung.
- c) Lesen Sie nach der Beobachtung Ihr Protokoll noch einmal sorgfältig durch, um Fehler zu korrigieren, Unklarheiten zu beseitigen und Ergänzungen anzubringen. Mögliche Ergänzungen sind:
 - wie einzelne Ereignisse auf Sie gewirkt haben (freundlich/unfreundlich, ermutigend/entmutigend)
 - welche Ideen Ihnen gekommen sind, wie man es anders machen könnte.

- d) Intensive Beobachtung eine ganze Stunde hindurch ist sehr anstrengend. Es empfiehlt sich daher, Phasen größerer mit solchen mit geringerer Konzentration abzuwechseln (etwa 5 Minuten intensive Beobachtung mit zahlreichen Notizen, dann 5 Minuten eher kursorisch zusammenfassende, knappere Notizen). Die Phasen der Konzentration können auch inhaltlich definiert sein (etwa eine Gruppenarbeit genau, den Rest kursorisch beobachten).
- e) Zweckmäßig ist in diesem Zusammenhang die Unterscheidung zwischen eher beschreibendem und eher interpretierendem Berichten (vgl. Kap. 2.3.3). *Eher beschreibendes* Berichten stellt das Verhalten so dar, „wie es ist“, also was gesagt und getan wurde mit so wenig Erklärung, Bewertung und Beurteilung wie möglich. Diese Art des Berichtens ist auf der „Leiter des Schließens“ auf der untersten Stufe angesiedelt (vgl. M 15). *Eher interpretierendes* Berichten lässt erkennen, wie ein Verhalten auf den Beobachter gewirkt hat, welche Empfindungen es bei ihm auslöst, wie er es verstanden hat etc.
- f) Eine praktische Hilfe, im Unterrichtsprotokoll die beschreibende Darstellung nicht zu vergessen, besteht darin, das verwendete Blatt zu knicken, die linke Seite ausschließlich der Beschreibung zu widmen und nur auf der rechten Seite Interpretationen, gefühlsmäßige Reaktionen und Kommentare einzutragen.

M 23 Schattenstudie

Die Mitarbeit von BeobachterInnen eröffnet eine interessante Möglichkeit, Entwicklungen genauer zu studieren. Ein Beispiel dafür ist die „Schattenstudie“. Bei der Schattenstudie konzentriert sich die Beobachtung auf bestimmte Personen(gruppen) und erstreckt sich über einen längeren Zeitraum. Dabei wird eine Schülerin, eine Schülergruppe oder auch die forschende Lehrperson selbst für einige Zeit von BeobachterInnen als „Schatten“ begleitet und beobachtet.



So beobachtete Robinson (1984) ein Kind während seiner ersten drei Schultage jeweils im Zeitraum von 20 Minuten vor Beginn des Unterrichts bis 20 Minuten nach Ende des Unterrichts und machte detaillierte Aufzeichnungen über den Tagesablauf in der Schule. Sein Resümee: Das Kind wollte von der ersten Minute an mit der „Arbeit“ anfangen, wurde aber hauptsächlich zu administrativen Tätigkeiten und zu fader repetitiver Arbeit veranlasst, was seinen Enthusiasmus rasch abkühlte. Robinson meint dazu verallgemeinernd: „Die Entfremdung beginnt, sobald SchülerInnen in der Schule ankommen“. Die Ergebnisse der Studie bewogen den Schulleiter und die betroffenen LehrerInnen, den Schulanfang an dieser Schule neu zu gestalten. ◀

Bei einer Schattenstudie sollten die BeobachterInnen den beobachteten Personen (z.B. einer Schülergruppe) so nahe wie möglich sein, ohne als Teil der Gruppe gesehen und in deren Arbeit hineingezogen zu werden.

5.4.2 Tonaufzeichnung

Tonaufzeichnungen mit analogen oder digitalen Aufnahmegeräten halten die akustischen Merkmale eines Prozesses fest. Gegenüber der Beobachtung geht dabei einiges an Information verloren: der situative Rahmen, in dem ein mündlicher Austausch erfolgt, und alle nicht-akustischen Signale (Bewegungen, Gesichtsausdruck, Gesten usw.). Das akustische Material wird jedoch genauer festgehalten, als dies bei der direkten Prozessbeobachtung je möglich ist.

Hopkins (2014) nennt zwei Nutzungsmöglichkeiten von Tonaufzeichnungen:

- Aufzeichnung ganzer Unterrichtseinheiten zur *allgemeinen Orientierung* und besonders zur Gewinnung von Fragestellungen für die weitere Untersuchung.
- Aufzeichnung zeitlich eng begrenzter, sorgfältig ausgewählter verbaler Interaktionen (z.B. einer Prüfung, einer Wiederholung, einer Gruppenarbeit usw.) zur *Untersuchung bereits gewählter Fragestellungen*.

(1) Ein Beispiel: Tonaufzeichnung einer Partnerarbeit

Nachdem ein Lehrer drei Mathematikstunden dem Thema „Bewegungsaufgaben“ gewidmet hatte, wollte er untersuchen, wie SchülerInnen sich gedanklich mit solchen Problemen auseinandersetzen. Die gemeinsame Arbeit von zwei SchülerInnen an einschlägigen Aufgaben wurde mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet. Eine der Aufgaben lautete:



Peter hat einen 16 km langen Weg vor sich. Seine Geschwindigkeit beträgt 4 km/h und er geht um 8 Uhr los. Peters Großvater ist eine halbe Stunde vor Peter losgegangen, weil er nur halb so schnell gehen kann. Wo wird Peter ihn einholen? ◀

Im Folgenden wird ein Ausschnitt aus der Partnerarbeit wiedergegeben, an der ein leistungsmäßig „besserer“ (Anton) und ein „mittlerer“ Schüler (Bernhard) beteiligt waren.²³

- Be: Hm schwer ha?
 An: Also Peter und Großvater
 Be: und Peter
 An: v, t und s. Geschwindigkeit von Peter war 4, der Großvater geht die Hälfte, also 2, die Zeit ist x
 An: eine halbe Stunde vor Peter () Großvater ist x, der Peter ist normal x; der Peter ist x+
 Be: x+?
 An: +30 also plus 1/2, plus 1/2 () und die Strecke?
 Be: 16
 An: Des weißt ja net! Is s
 Be: Wieso?
 An: Du weißt ja die Strecke net, wo er ihn einholt.
 Be: Aber die Strecken, die der Großvater
 An: Wo wird Peter ihn einholen? Des wiss mer net. Oder weißt du das? Ich weiß des net. (5 Sek.) Hm. Da muss i nachdenken. Sag einmal du was!

23 Im Transkript werden Zeichen verwendet, die in M25 erklärt werden.

- Be: Des stimmt net. Die Strecken is 16.
 An: Woher willstn das wissen?
 Be: Die Strecke ist immer 16. Des steht ja schon da.
 An: Schau, warum steht dann da: wo wird Peter ihn einholen? Also die Strecke, wo er ihn einholt, die Zeit müsst ma genauer bestimmen. Hm. (5 Sek.) Überlegen wir jetzt. Oder weißt, was wir noch rechnen könnten? Rechnen wir einmal aus, wie lang – ja genau – rechnen wir einmal aus, wie lang der Peter braucht, bis er die 16 Kilometerstunden, 16 Kilometer, zurückgelegt hat. Das ham wir schon. Jetzt rechnen wir aus, wieviel der Großvater, ja der muss die doppelte Zeit
 Be: 16. Der Peter braucht vier Stunden, der Großvater braucht 8 Stunden
 An: Genau. Ja, ja.
 Be: mhm
 An: und da Dingsda, der Peter und der Großvater () Geschwindigkeit is 4 und 2. Die Zeit
 Be: Äh ist t. Die haben wir ja, die Zeit.
 An: Die Zeit, bis er ihn einholt, wissen wir jetzt a schon. 8 Stunden der Großvater, also der Peter braucht 4 Stunden, 7 1/2 Stunden braucht der Großvater.
 Be: Er ist eine halbe Stunde früher weggegangen. ()
 An: Und die Strecken is 16 km gewesen. So: wann hat er ihn eingeholt? Nach 4 Stunden, also nach vier Stunden hat ihn der Peter eingeholt gehabt.
 Be: Den hätt er auch früher schon eingeholt ghabt.
 An: Na, nach 4 Stunden hat er ihn eingeholt. Schau, das ist A und das ist B. A und B. 16 km (An zeichnet). Hälfte ist 8 km und da auch 8 km. Jetzt schauen wir amal, ob er ihn vor die 8 oder nach die 8 km eingeholt hätt. Also wenn er 8 km geht, geht der Peter 2 Stunden. Der Großvater geht 4, 3 1/2 Stunden (unverständliches Gemurmel).
 Be(?): Aha.
 An: Also 8 km ist dann gleich dem Großvater seine Strecke und (dem) Peter seine Strecke. Na, sie gehen ja nicht entgegen. Wenn sie gegeneinander gegangen wären, hätt mas gfunden () 2 Stundenkilometer, Zeit ist eine halbe und die Strecke ist dann
 Be: 2 x 1/2 ist
 An: $s = v \text{ mal } t$. 2 mal 0,5 ist
 Be: 2
 An: () 6 Minuten. 6 Minuten braucht er für a halbe Stund. Aber das stimmt net. 6 km geht er in aner halben Stund.
 Be: 1 km
 An: Wenn er da 18 geht
 Be: 1 km geht er in einer halben Stunde

Wir raten LeserInnen, das Transkript ein zweites Mal zu lesen, damit deutlich werden kann, welcher Reichtum an Informationen in ihm enthalten ist. Wir haben zur Illustration einige besonders auffallende Schwierigkeiten der beiden Schüler zusammengestellt (Näheres über die Analyse solcher Texte bietet Kap. 6):

- Die Schüler versuchen erst gar nicht, sich klar zu werden, worum es bei dieser Aufgabe eigentlich geht.
- Sie konzentrieren sich stattdessen auf irrelevante Angaben (z.B. die Länge der gesamten Strecke) und lassen sich davon anregen, Routinen („Weißt Du, was

man noch rechnen könnte?“) durchzuspielen, ohne zu prüfen, ob sie für die Aufgabenstellung etwas bringen.

- Es gelingt ihnen nicht, Schritte der Aufgabenlösung auseinander zu halten, so dass sie immer wieder auf dieselben, bereits als unbrauchbar erwiesenen Lösungswege zurückfallen.
- Die begriffliche Unterscheidung von Zeit, Weg und Geschwindigkeit (zumindest der Zusammenhang zwischen Bedeutung und Symbol) scheint Schwierigkeiten zu bereiten („Großvater ist x , der Peter ist normal x “).
- Der Hausverstand wird in manchen Passagen ziemlich zurückgedrängt: „6 km geht er in einer halben Stunde“.
- Hausverstand und Formelkenntnis (Logik und Schema) scheinen sich gegenseitig zu behindern.

Aus diesen wenigen Andeutungen dürfte deutlich werden, dass solche Aufzeichnungen einen Einblick in das Denken von SchülerInnen im Umgang mit schulischen Aufgaben geben können. Sie eröffnen zudem Möglichkeiten zur Bewältigung der sichtbar gewordenen Probleme: z.B. könnte ein solches Transkript den SchülerInnen selbst zur Analyse vorgelegt und mit ihnen besprochen werden. SchülerInnen könnten ihre eigenen Strategien genauer unter die Lupe nehmen und selbst Verbesserungen suchen. Zweckmäßigere Strategien des Herangehens an solche Probleme (vgl. Polya 1995) könnten vorgestellt und von den SchülerInnen an neuen Aufgaben erprobt werden.

Erfahrungsgemäß verändert das Wissen der SchülerInnen, dass eine Audioaufzeichnung gemacht wird, die Situation meist nur kurzfristig. Mit einer gewissen Zurückhaltung der SchülerInnen muss allerdings zunächst gerechnet werden. Auf die Frage, was die aufgezeichnete Stunde von anderen unterscheidet, sagen die SchülerInnen nicht selten: „Es ist ruhiger als sonst“. Das Ausmaß, in dem eine Situation durch eine Audioaufzeichnung verändert wird, hängt bei älteren SchülerInnen auch stark davon ab, wie sie darauf vorbereitet wurden, d.h. welche Bedeutung sie der Aufzeichnung beimessen und wie weit sie damit einverstanden sind.

Nach der Aufnahme sollte möglichst sofort ein Datenresümee mit Ort, Zeit, Klasse, Thema geschrieben werden (vgl. M33), um später mühelos Zugriff zum Datenmaterial zu haben.

(2) Anregungen zur Transkription von Audioaufzeichnungen

Die Audioaufzeichnung von Klassenunterricht oder der Arbeit einer Schülergruppe ist mithilfe eines digitalen Aufnahmegerätes meist problemlos möglich und kostet praktisch keine zusätzliche Zeit. Die Schwierigkeiten beginnen erst beim Versuch, die gewonnenen Informationen zu nutzen. Erfahrungsgemäß muss eine Aufzeichnung zwei- bis dreimal angehört werden, um sinnvoll verwertet werden zu können. Noch wesentlich mehr Zeit ist für die schriftliche Fassung (Transkription) einer Audioaufzeichnung erforderlich. Zeitsparend wirken Fußstasten, mit denen die

Wiedergabe der Tonaufzeichnung gesteuert werden kann. Wegen des Zeitaufwandes²⁴ kommen Transkriptionen nur für kurze Ausschnitte in Frage, wenn nicht im Rahmen von Projekten oder durch Institute finanzielle oder personelle Hilfe zur Verfügung gestellt wird. Diese Schwierigkeiten schränken die Praktikabilität von Tonaufzeichnungen wieder ein. Daher sollte diese im Allgemeinen sehr aufschlussreiche Methode der Datensammlung gezielt eingesetzt werden, sodass der Aufwand, der für das Abhören und allenfalls Transkribieren von Passagen erforderlich ist, überschaubar bleibt.

M24 Teilweise Transkription von Aufzeichnungen

Eine ökonomische Form der Bearbeitung von Unterrichtsaufzeichnungen besteht darin, ausgewählte Stellen zu transkribieren. Dabei kann in folgenden Schritten vorgegangen werden:

1. Erstes *Anhören der Audioaufzeichnung in voller Länge*, um einen Gesamteindruck zu gewinnen.
2. Beim zweiten Anhören der Aufzeichnung werden *geordnete Notizen angefertigt*: Einzelne Szenen, Phasen des Unterrichts werden durch Stichworte charakterisiert. Beginn und Ende der entsprechenden Audiosequenzen werden notiert, um die Stellen schnell auffinden zu können. Durch diesen Vorgang wird eine Ordnung in die verfügbaren Daten hineingebracht, die der eigenen Fragestellung entspricht.
3. Auf der Basis dieser Notizen werden die für die Fragestellung *relevanten Szenen ausgewählt und voll transkribiert*.

Es besteht die Tendenz, den ersten und manchmal auch den zweiten dieser drei Schritte unter Zeitdruck wegzulassen, weil sie noch „zu nichts Verwertbarem“ führen. Diese „Ersparnis“ kann aber nachträglich viel Zeit kosten und die Qualität der Arbeit senken. Die ersten beiden Schritte sind die eigentlich konstruktiven Leistungen. Sie stiften Ordnung und machen damit eine sinnvolle Beschränkung des hohen Transkriptionsaufwandes möglich.

M25 Transkriptionsregeln

Die folgende Übersicht umfasst einige gängige Regeln, mit deren Hilfe versucht wird, möglichst viele Merkmale einer Tonaufzeichnung auf ökonomische Weise schriftlich zur Geltung zu bringen. Wir haben nur die wichtigsten ausgewählt, die für fast jedes Transkript von Bedeutung sind (nach Andelfinger/Voigt 1984, 26):

24 Auch Spracherkennungsprogramme sind (derzeit) nicht in der Lage, die Aussagen unterschiedlicher SprecherInnen in Realsituationen in befriedigender Weise zu transkribieren. Allerdings kennen wir KollegInnen, die – mit Kopfhörer mitgehörte Interviews oder Situationen – selbst noch einmal in das Spracherkennungsprogramm eingeben.

L	LehrerIn
Ka	„Karl“ (identifizierter Schüler)
S	nicht identifizierter Schüler
SS	mehrere SchülerInnen
(unv.)	unverständlich
(Zählen wir die 3 hinzu?)	vermuteter Wortlaut bei schwer verständlicher Passage
(Lachen)	Zusammenfassung von Passagen, sinngemäße Ergänzung bzw. Charakterisierung nicht-sprachlicher Vorgänge, der Sprechweise oder des Tonfalls durch den Transkribierenden
(?)	Unsichere Zuschreibung
(...)	Auslassung durch den Transkribierenden
(5 Sek.) bzw. ()	Pause von 5 Sekunden bzw. von unter 5 Sekunden
<u>dieser</u>	auffällige Betonung
<u>dieser</u>	gedehnt

5.4.3 Fotografie

„Ein Bild sagt mehr als tausend Worte“. Diese Wendung ist zwar zumindest was den Wert von Bildern für die Untersuchung von Unterrichtssituationen anlangt reichlich übertrieben. Dennoch werden mit Fotografien Daten erfasst, die der Beobachtung zwar zugänglich, aber meist noch flüchtiger sind und noch leichter übersehen werden, als dies bei mündlichen Äußerungen der Fall ist.

(1) Welchen Wert hat die Fotografie für forschende LehrerInnen?

Fotos holen eine Geschichte gewordene Situation in die Gegenwart zurück (vgl. dazu Bogdan/Biklen 2002, 102ff und 139ff). Sie bieten damit eine Gelegenheit, sich selbst und anderen (z.B. SchülerInnen) wieder einen relativ ganzheitlichen Eindruck der Situation zu vermitteln.



Abb. 13: Fotografie einer Klassensituation

Das Foto in Abb. 13 stammt aus einem Unterrichtsversuch, bei dem der Lehrer den SchülerInnen Gelegenheit gab, durch Überlegen selbst auf die Lösung einer Bewegungsaufgabe zu kommen. Obwohl auf dem Bildausschnitt nur elf SchülerInnen zu sehen sind, zeigt er vier verschiedene soziale Formen von Selbstorganisation bei der Auseinandersetzung mit dem Problem: einen Einzelarbeiter, die Zweiergruppe, die sich mit dem Lehrer berät, die Dreiergruppe, die „Traube“ von SchülerInnen, die sich um den Klassenbesten schart.

Diese soziale Vielfalt entstand quasi „von selbst“; sie ist als spezifische „Antwort“ der SchülerInnen auf die Schwierigkeit des mathematischen Problems zu verstehen, durch die der zeitliche und organisatorische Spielraum gestaltet wurde, der vom Lehrer offen gelassen wurde. Das Foto wurde von einem der Autoren aufgenommen, der den Unterricht beobachtete und anschließend SchülerInnen interviewte. Im folgenden Ausschnitt kommentiert ein Schüler die im Bild dargestellte Szene:

„Es haben sich Gruppen gebildet und die haben selber entschieden ... sonst, wenn sich jemand nicht auskennt in der Klasse, dann sitzen wir da und warten, bis der Herr Professor das erklärt und so haben wir schon ziemlich alle nachgedacht darüber“ (Posch 1986a, 304).

Fotos können forschenden LehrerInnen in mehrfacher Hinsicht dienlich sein:

- als Erinnerungshilfe bei der Prozessbeobachtung: Fotos lassen den Gesamteindruck einer Situation wieder entstehen.
- Anhand von Fotos können in Ruhe die nicht-verbalen Details sozialer Situationen studiert werden.
- Fotos können Fragen und Ideen provozieren und damit das Finden einer Ausgangssituation erleichtern.

Fotos haben vor allem in Zusammenhang mit anderen Datenquellen (besonders Interviews und Unterrichtsaufzeichnungen) ihren Wert und können zugleich weitere Daten erschließen. Wenn ein Ereignis anhand von Fotos mit SchülerInnen besprochen wird, können dabei selbst wieder wertvolle weitere Daten gewonnen werden. Daher können Fotos auch gute Ausgangspunkte für Interviews abgeben. Vor allem jüngere SchülerInnen lassen sich durch die Konkretheit des Bildes zu Erklärungen und Erzählungen anregen. Fotos können auch ein geeignetes Medium für die Erforschung ihrer Schulumwelt durch Schülerinnen und Schüler sein (vgl. Schratz/Steiner-Löffler 1997).

Auch wenn Fotografieren im Zeitalter von mit digitalen Kamerafunktionen ausgestatteten Mobiltelefonen und Tablets mittlerweile zum Alltag der Kinder und Jugendlichen gehört, kann der Einsatz der Fotografie in der Klasse ebenso wie jener von anderen technischen Medien der Datenerfassung mit Störungen verbunden sein. Diese sind aber nur geringfügig, wenn die Lehrperson selbst fotografiert, die SchülerInnen das Fotografieren akzeptieren und sich daran gewöhnt haben. Eventuelles Misstrauen von SchülerInnen gegenüber dem Fotografiertwerden wird vermindert, wenn die Fotos den SchülerInnen nachher zugänglich gemacht und

eventuell mit ihnen besprochen werden. Es ist auch möglich, SchülerInnen dafür zu gewinnen, selbst Aufnahmen (z.B. mit dem eigenen Handy) zu machen; allerdings sollten Lehrerforscher diesen vorher ihre Zielsetzung ausführlich erläutern.

(2) Technische Anregungen

Digitale Kameras (als Einzelgeräte, auf Mobiltelefonen oder Tablets) haben im Allgemeinen ausreichende Qualität für Unterrichtsaufnahmen und erlauben es zudem, die Bilder sehr rasch nach der Aufnahme am Computer anzusehen. Wichtiger als technische Feinheiten sind Vorkehrungen, um das fotografische Material später nutzen zu können. Möglichst bald nach der Aufnahme sollte ein Datenresümee (vgl. M 33) angefertigt werden, in dem neben den üblichen Angaben auch die beim Fotografieren gemachten Beobachtungen und die Situation, in der fotografiert wurde, festgehalten werden. Eine solche Kontextinformation (Ort, Zeit, Gegenstand, Thema) ist für die Interpretation unbedingt nötig, weil Situationen im Bild nur punktuell (ohne das „Vorher“ und „Nachher“ zu erfassen) festgehalten werden.

5.4.4 Videoaufzeichnung

Vordergründig betrachtet, vereinigt die audiovisuelle Dokumentation (z.B. mit digitalem Camcorder, Tablet oder Mobiltelefon) die Vorteile der auditiven und visuellen Dokumentation und weist noch zusätzlich jenen des bewegten Bildes auf. Sie vereinigt allerdings auch beider Nachteile. Die *Vorteile* bestehen vor allem darin, dass Ton und Bild *synchron in realer Zeit* ablaufen. Dadurch wird eine relativ ganzheitliche Rekonstruktion der aufgenommenen Situation möglich, allerdings aus der Perspektive der Kamera gesehen. Die Abfolge des Geschehens in der Zeit kann Bedingungen und Auswirkungen bestimmter Ereignisse deutlicher sichtbar machen als andere Methoden. Muster im eigenen Verhalten und im Verhalten der SchülerInnen werden erkennbar, vor allem solche, an denen verbales *und* nicht-verbales Verhalten beteiligt sind (Für die Analyse verbaler Muster ist die Audioaufzeichnung besser geeignet). Schließlich kann man mit Video-Dokumenten anderen Personen (z.B. SchülerInnen) eine erlebte Situation anschaulich illustrieren und leicht mit ihnen darüber ins Gespräch kommen. Diesen Vorteilen stehen allerdings einige *Probleme* gegenüber. Da Videoaufnahmen oft mit einer deutlich sichtbaren Apparatur (z.B. Stativ) verbunden sind, wird ihnen viel Aufmerksamkeit entgegengebracht, was sich störend auf die Klassensituation auswirken kann. Wenn die Kamera nicht von einer eigenen Person geführt wird, sondern die ganze Zeit statisch auf einen Ausschnitt gerichtet ist, ist die Störung geringer. Bei häufigerer Verwendung gewöhnen sich SchülerInnen aber auch an diese Form der Datensammlung.

Aus Videoaufzeichnungen Nutzen zu ziehen, kostet viel Zeit. Eine sorgfältige Analyse, bei der man sich auf das Wesentliche im Sinne der Fragestellung konzentriert, erfordert mehrmaliges Abspielen der Aufnahme. Noch zeitaufwendiger und tech-

nisch ziemlich umständlich ist die Transkription von Ausschnitten (vgl. M 24 und M 25). Bild und Ton enthalten eine Fülle von Informationen. Daher muss auch viel Irrelevantes angesehen werden. Falls man Wert darauf legt, dass die Kamera auf Ereignisse im Verlauf des Unterrichts (durch Nahaufnahmen, Schwenks) flexibel reagiert, ist eine kameraführende Person (z.B. SchülerIn) erforderlich. Für diese ist die Versuchung meist groß, sich dabei weniger von den Forschungsinteressen der Lehrperson als von den Konventionen der Fernsehprogramme leiten zu lassen. In vielen Fällen genügt eine fix aufgestellte Kamera, die auf einen größeren Ausschnitt der Klasse gerichtet ist, auf eine Schülergruppe oder auf einen Schüler, dessen Arbeit die Lehrperson näher untersuchen möchte.

Ein Problem stellt bei Videoaufzeichnungen der Ton dar. Die Reichweite der Kameramikrophone ist für die Aufzeichnung von Klassenunterricht häufig zu gering. Oft ist ein hochwertiges Zusatzmikrofon nötig, das je nach Forschungsinteresse aufgestellt wird, z.B. bei Klassenaufnahmen möglichst in der Mitte der Klasse, bei Aufnahmen einer Schülergruppe am Arbeitstisch der Gruppe. Nach Durchführung einer Aufzeichnung sollte das Videomaterial sofort am Computer abgespeichert und die Dateien beschriftet (Ort, Zeit, Gegenstand, Untersuchungsthema) werden. Wichtig ist ferner, dass zeitnah ein Datenresümee (vgl. M 33) angefertigt wird.

Die ethischen Gesichtspunkte, die bei allen Dokumentationen zu beachten sind, gelten hier in erhöhtem Maße, weil die private Sphäre umso stärker verletztbar ist, je ganzheitlicher und authentischer sie rekonstruiert wird (vgl. Kap. 5.2).

5.5 Interview und Gespräch

Interviews wie auch schriftliche Befragungen (vgl. Kap. 5.6) sind eine Weiterentwicklung des alltäglichen Gesprächs. Wie dieses bieten sie Zugang zu Informationen, über die Interviewpartner verfügen. Ihr besonderer Wert besteht darin, dass sie Gedanken, Einstellungen, Haltungen erschließen, die „hinter“ dem aktuellen Verhalten stehen. Verhalten und seine materiellen Spuren sind mehrdeutig. Das Verhalten eines Schülers, das eine Lehrerin als störend erlebt, kann für den Schüler etwas Anderes bedeuten als für die Lehrerin. Die mündliche und schriftliche Befragung bietet einen direkteren Zugang zu dem, was sich der Schüler „dabei denkt“, als andere Methoden. Dabei sind allerdings die Grenzen dieses Zugangs nicht aus dem Auge zu verlieren. Die Befragung bringt (im Idealfall) nur das ans Licht, was Befragte denken, d.h. ihre Interpretation eines Geschehens zum Zeitpunkt und unter den Bedingungen der Befragung. Auch wenn sie die Wahrheit sagen, d.h. den Frager oder die Fragerin nicht irreführen wollen, werden sie etwas „verschweigen“, weil ihnen in der Regel nicht alle Gründe ihres Verhaltens bewusst sind.

5.5.1 Das Gespräch als „Beziehung“ zwischen Personen

Interviews sind Gespräche, deren Zweck es vor allem ist, Sichtweisen, Interpretationen, Bedeutungen kennen zu lernen, um das Verständnis einer Situation zu verbessern. Die wichtigste Voraussetzung für das Gelingen von Interviews besteht darin, dem Interviewpartner deutlich zu machen, dass die Informationen, die man von ihnen erwartet, bedeutsam in zweifacher Hinsicht sind:

- Für den/die InterviewerIn: Die Interviewten geben Informationen preis, weil sie erleben, für jemanden dadurch eine wichtige Rolle zu spielen.
- Für die Interviewten: Die Interviewten glauben, durch ihre Mitteilungen etwas an ihrer eigenen Situation zu verbessern.

Wie lassen sich günstige Voraussetzungen für Interviews schaffen? Watzlawick et al. (2000) haben *zwei Ebenen der Kommunikation* unterschieden: die inhaltliche Ebene und die Beziehungsebene. Diese Ebenen beeinflussen einander: die Beziehung, die zwischen zwei Personen besteht (z.B. gegenseitiges Vertrauen), beeinflusst das Verständnis dessen, was gesagt wird (des Inhalts). Die Interpretation des Gesagten wirkt sich umgekehrt auch auf die Beziehung aus.

Der Interviewer oder die Interviewerin haben im begrenzten Ausmaß Einfluss auf die Gestaltung beider Ebenen. Wenn LehrerInnen SchülerInnen interviewen, kann durch den Zusammenhang von Inhalts- und Beziehungsebene ein Problem entstehen: Beide Seiten bauen nicht erst beim Interview eine Beziehung zueinander auf, sondern haben bereits auf vielfältige Weise Einstellungen zueinander (zwischen Vertrauen und Misstrauen, Zuneigung und Ablehnung) erworben. Dieser Beziehungsrahmen ist die Ausgangssituation für das Interview. Er beeinflusst zunächst die Art und Weise, wie eine Schülerin die Äußerungen des Lehrers und der Lehrer die Äußerungen der Schülerin versteht. Wenn die Schülerin den Lehrer als jemanden erlebt, der an ihren Beiträgen nur insofern Interesse hat, als sie das widerspiegeln, was zu lernen war und was der Lehrer ohnehin bereits weiß, wird sie kaum glauben, dass es in der Interviewsituation anders ist: dass der Lehrer wirklich etwas wissen möchte, das er noch nicht weiß, dass er z.B. die persönlichen Gedanken der Schülerin kennen lernen will.

Diese Schwierigkeit kann verringert werden, wenn für Interviews eine *dritte Person* (z.B. KollegIn) eingeladen wird, die die Schülerin oder den Schüler noch nicht kennt und die als „unbeschriebenes Blatt“ eher in der Lage ist, erst in der Interviewsituation eine Beziehung zur SchülerIn aufzubauen²⁵. In unklaren oder schwierigen Beziehungssituationen können Interviews durch Dritte notwendig sein, um einen Zugang zum Denken von SchülerInnen zu eröffnen. Letztlich sollte aber die for-

25 Streng genommen sind auch „neutrale“ InterviewerInnen nicht wirklich neutral. Sie werden von SchülerInnen zunächst unter „die Erwachsenen“ eingeordnet und jene Barriere überwinden müssen, die SchülerInnen aus ihrer Alltagserfahrung mit Erwachsenen aufgebaut haben, z.B. aus der Erfahrung, dass Erwachsene nur selten wirklich wissen wollen, wie Kinder (oder Jugendliche) eine Sache sehen.

schende Lehrperson soweit kommen, selbst Interviews mit ihren SchülerInnen zu führen. Auch wenn Aktionsforschung meist von einem Forschungsinteresse von LehrerInnen ihren Ausgang nimmt, sollte daraus *im Laufe der Zeit ein gemeinsames Vorhaben von LehrerInnen und SchülerInnen entstehen*. Wir schlagen dies nicht nur aus ethischen Gründen vor, sondern auch aus der Erfahrung, dass das Verstehen und die Weiterentwicklung einer Situation an Qualität gewinnen, wenn sie zu einem gemeinsamen Anliegen von LehrerInnen und SchülerInnen werden.

5.5.2 Vorbereitung des Interviews

Das Ziel eines Interviews besteht darin, von einer Person (oder mehreren) etwas zu erfahren, das einem wichtig ist und das man noch nicht weiß. Man sollte sich daher genau überlegen, was und warum man wie erfragen möchte. Ergebnis der Überlegungen ist ein *Leitfaden* für das Interview, in dem die Themen notiert sind, zu denen man etwas erfahren möchte, und ihre mögliche Abfolge im Interview (vgl. die Hinweise in M26). Es empfiehlt sich auch, wichtige Fragen oder solche, die sensible Themen betreffen, auszuformulieren²⁶, um sie sorgfältiger durchdenken zu können. Dies bedeutet jedoch nicht, dass sie beim Interview auch streng in dieser Form gestellt werden, weil das Eingehen auf die Interviewpartner und die spezielle Situation andere Fragestrategien nahelegen können. Doch auch in diesem Fall war die Vorbereitung des Leitfadens wahrscheinlich nicht vergeblich, weil sie eine Gelegenheit zur gedanklichen Antizipation von Interviewinhalt und -situation geboten hat.

M26 Vorbereitung eines Interviewleitfadens

Die Vorbereitung eines Interviewleitfadens kann sich an folgenden Gesichtspunkten orientieren:

1. *Fragen formulieren*

Quellen für Fragen:

- Brainstorming zu Entwicklungs- und Forschungsinteressen (ev. ‚externe Personen‘ einbinden)
- Vorhandene Notizen aus dem bisherigen Entwicklungsprozess durchsehen
- Dokumente und Literatur durcharbeiten

2. *Bisher gefundene Fragen gruppieren, gewichten und reduzieren*

- Struktur – Überschriften
- Haupt- und Nebenfragen
- Notwendiges – Verzichtbares

3. *Sequenzieren und wichtige Passagen formulieren*

- Welche Abfolge der Fragen ist günstig? (Aufwärmen, offene Fragen zuerst, Wichtiges nicht an den Schluss verschieben)

26 Gesichtspunkte für die Formulierung von Fragen finden sich in Kap. 5.6.

- Einstieg (Zweck des Interviews, Ethik, Aufwärmen)
- Ausstieg (Dank, Vereinbarungen)
- ‚kritische‘ Fragen (eher gegen Ende des Interviews)

4. *Materialien vorbereiten*

- graphische Aufbereitung des Interviewleitfadens – gut strukturiert als überschaubare Checkliste
- ev. Vorbereitung von ‚Anschauungsmaterial‘ (z.B. Zeitleiste, Dokumente, Bilder)
- Vorbereitung und Test von Geräten (z.B. Überprüfung des Akkustandes und der vorhandenen Speicherkapazität bei digitalen Aufnahmegegeräten)

5. *Test des Leitfadens*

- an Personen, die den später zu interviewenden Personen ‚vergleichbar‘ und bereit sind, ausführliche Auskunft über Schwächen der Fragestrategie zu geben
- Überarbeitung

In der Sozialforschung werden unterschiedliche Typen von Interviews differenziert (z.B. Lamnek 1995, Bd. 2, 68ff; Flick 2007), die sich vor allem danach unterscheiden, wie viel Freiheit dem Interviewpartner bei der Gestaltung der Antworten gelassen wird. Wir beschränken uns in diesem Kapitel auf die Besprechung „offener“ Interviews. Im Gegensatz zu den „strukturierten“ geben sie den Befragten Spielräume zur freien Darstellung ihrer Situation und ihrer Überlegungen. Hron (1989, 119) unterscheidet zwei Formen offener Interviews: fokussierte und narrative. Für forschende LehrerInnen kommen vor allem *fokussierte Interviews* infrage: das sind Interviews, bei denen Wahrnehmungen und Deutungen bestimmter Ereignisse (z.B. von Situationen in einer Unterrichtsstunde = der Fokus) erfragt werden. Die Übergänge zum noch offeneren *narrativen Interview* sind allerdings fließend. Beim letzteren fehlt auch die durch den Fokus vorgegebene Struktur. Vorgegeben ist nur ein breiter thematischer Impuls (z.B. „Wie SchülerInnen in offenen Lernformen lernen“), der von den Befragten selbständig entwickelt wird.

Die Auswahl der *Interviewpartner* hängt davon ab, welche Problemstellung die Lehrperson untersuchen möchte. Für manche Fragen ist es wichtig, mehrere Personen zu interviewen, die sich unter bestimmten Gesichtspunkten unterscheiden (z.B. leistungsstärkere und -schwächere, angepasste und weniger angepasste SchülerInnen usw.). Für manche Fragen sind *Einzelinterviews* geeigneter, für andere *Gruppeninterviews*: Die Beziehungssituation von Gruppeninterviews ähnelt der alltäglichen, in der SchülerInnen miteinander reden; der soziale Druck zum Reden ist für den Einzelnen durch die Anwesenheit anderer etwas geringer und das Erzählen wirkt ansteckend. SchülerInnen, die von anderen wegen ihrer (vielleicht ungeschickten) Formulierungen belächelt oder verspottet werden könnten, sollten aber besser allein interviewt werden. *Die Auswahl von Ort und Zeit* für das Interview hängt ebenfalls von der Fragestellung und den Möglichkeiten der Lehrerforscher

ab. Gute Interviewmöglichkeiten bestehen in einer Sprechstunde, wenn die SchülerInnen für die Zeitdauer des Interviews vom Unterricht freigestellt werden können. Wenn der Unterricht es erlaubt (z.B. bei selbständiger Schülerarbeit), kann auch während des Unterrichts interviewt werden. Kürzere Gespräche finden ja auch während der alltäglichen Arbeit statt.

5.5.3 Interviewführung

(1) Der Anfang

Am Anfang ist es wichtig, die Gesprächspartner um Mitarbeit zu bitten und den Zweck des Interviews zu erklären. Eine solche Information (die nicht viel Zeit in Anspruch nehmen muss) ist aus mehreren Gründen zu empfehlen:

- aus *ethischen*: es ist nicht vertretbar, die Mitteilungen von Befragten für Zwecke zu verwenden, die ihnen nicht bekannt sind,
- aus *inhaltlichen*: wenn Interviewpartner wissen, worum es geht, sind sie eher in der Lage, die Informationen zu liefern, die im Interview benötigt werden,
- aus *motivationalen*: wenn sich die Interviewpartner als „MitarbeiterInnen“ der Forschung fühlen, sind sie eher bereit, ihre Überlegungen zur Verfügung zu stellen.

Jedenfalls sollten SchülerInnen die Interviewsituation von anderen Situationen direkter Kommunikation mit LehrerInnen unterscheiden können. Wenn SchülerInnen das Interview als eine Art von Prüfung wahrnehmen, werden sie voraussichtlich nur jene Antworten geben, von denen sie glauben, dass die Lehrperson sie hören will.

Wir raten, *Interviews mit einem Aufnahmegerät aufzuzeichnen*. Man bekommt dadurch authentisches Material und kann sich besser auf die Aussagen der Interviewpartner konzentrieren, weil man nicht durch Mitschreiben abgelenkt ist. Wenn eine Audioaufzeichnung nicht möglich ist, erleichtern Notizen während des Interviews die ausführliche Niederschrift, die unmittelbar danach erfolgen sollte. Auch ein geteiltes Blatt, auf dessen einer Hälfte Stichworte und auf der anderen Hälfte wörtliche Zitate notiert werden, kann die nachträgliche Rekonstruktion erleichtern.

(2) Das Zuhören

Um etwas mitzuteilen, sind zwei Personen nötig: eine, die sie erzählt, und eine, die sie versteht. Um etwas über eine komplizierte Situation mitzuteilen, ist zudem eine bestimmte Haltung beim Zuhören erforderlich: Einfühlungsvermögen, disziplinierte Phantasie, Sympathie, Aufmerksamkeit, Geduld, Distanz, Gefühl für Wahrheit und Bereitschaft, zu *sehen* (vgl. Bedford in MacDonald/Sanger 1982).

Das Zuhören ist beim Interview genauso wichtig wie das Fragenstellen. Die nicht-verbalen Botschaften, die durch die Art des Zuhörens vermittelt werden, sind für die Interviewten ebenso wie die Fragen, die gestellt werden, Hinweise darauf, ob

sie als InformantInnen ernst genommen werden. Ein Ernstnehmen der oder des Interviewten zeigt sich in der Regel an folgenden Verhaltensweisen:

- Gedankengänge werden nicht unterbrochen.
- Pausen werden als natürliche Phasen des Nachdenkens akzeptiert. Dies erfordert eine Umorientierung, weil im Unterrichtsalldag Pausen häufig anders interpretiert werden.
- Alle Äußerungen werden angenommen, auch solche, die den eigenen Erwartungen nicht entsprechen. Da LehrerInnen im Unterrichtsalldag oft gewohnt sind, solche Äußerungen nicht zu tolerieren, ist „neutrale Aufmerksamkeit“ besonders schwierig. Aber auch das Gegenteil erfordert Übung: Freudige Zustimmung dort zu vermeiden, wo Interviewpartner Erwartungen bestätigen. Beides, Zustimmung zu und Missbilligung von Äußerungen – auch wenn sie auf weniger leicht kontrollierbare nicht-verbale Art zum Ausdruck kommen – können den Befragten den Eindruck vermitteln, dass die FragerInnen gar nicht wissen wollen, was sie wirklich denken, sondern nur ihre eigenen Einschätzungen bestätigt bekommen wollen. Es besteht dann die Gefahr, dass die Interviewten diesen Wunsch erfüllen: sie sagen nur mehr das, was von den FragerInnen voraussichtlich positiv bewertet wird, auch wenn sie raten müssen. Die Wertschätzung und Anerkennung, die die InterviewerInnen den Befragten zollen, sollte sich also nicht auf den Inhalt des Gesagten beziehen, sondern auf die Bereitschaft, von ihren Gedanken etwas mitzuteilen.

(3) *Das Fragen*

Die Fragen sollen den Befragten deutlich machen, worüber die InterviewerInnen etwas hören möchten. Sie sollen helfen, den „gedanklichen Raum“ der Interviewten auszuloten. Die folgenden Anregungen dienen diesem Zweck.

Für den Verlauf des Interviews ist *der Anfang sehr wichtig*, weil er eine instabile Situation darstellt, in der sich das Verständnis der „wahren Intentionen“ des Interviews in den Interviewten erst herauskristallisiert und eine Beziehung aufgebaut wird. Eine gute Möglichkeit, den Befragten gegenüber das Interesse an ihren Meinungen auszudrücken, besteht darin, ein Thema oder eine Beobachtung mitzuteilen und sie um Stellungnahme dazu zu bitten, also etwa: „Wie siehst Du das? Was meinst Du dazu?“ Die direkte Ansprache („Wie siehst *Du* das?“) ist in diesem Zusammenhang wichtig, weil sie die Interviewpartner daran erinnert, dass die ForscherInnen an *ihrer* Meinung interessiert sind.

Vor allem am Anfang des Interviews sollten „*offene*“ *Fragen* gestellt werden. Offene Fragen geben den Interviewten Spielraum bei der Gestaltung ihrer Antwort und übertragen ihnen die Verantwortung, den Inhalt, über den sie berichten, selbst zu strukturieren. Wenn man den Befragten das Thema nennt und sie bittet, dazu etwas zu sagen, sind sie frei, zu entscheiden, welche sprachliche Gestalt sie ihren Gedanken geben. Es ist dies ein Hinweis für sie, dass es auf *ihrer* Gedanken ankommt, und damit ein Ausdruck von Wertschätzung.

Geschlossene Fragen (das sind solche, bei denen die Antwortmöglichkeiten schon vorgegeben sind) können den Interviewten „sagen“, dass nicht das Interesse an ihren Gedanken im Vordergrund steht, sondern das Bestätigen bzw. Nichtbestätigen vorgegebener Erwartungen bzw. dass die InterviewerInnen an näheren Ausführungen kein Interesse haben. Geschlossene Fragen haben nur dann ihren Sinn, wenn die Fragenden genau wissen, welche Antworten auf eine Frage möglich sind, und wenn es darum geht, die eigenen Interpretationen zu überprüfen. Wenn aber solche Fragen (z.B. Ja/Nein-Fragen) das Interview eröffnen, kann durch sie das ganze Gespräch zu einem oberflächlichen „(kurze) Frage (kurze) Antwort“-Spiel werden. Die Offenheit kann aber auch zu weit gehen. Wenn z.B. ein ganzes Bündel von Inhalten in eine Frage verpackt wird, kann dies zwar sehr offen erscheinen, von den Interviewten aber als Aufforderung zur Oberflächlichkeit angesehen werden und zum Eindruck führen, dass die InterviewerInnen vieles, aber nichts genau interessiert. Es ist daher empfehlenswert, in einer Frage nur ein Thema anzusprechen. Zu jedem Thema sind *eher beschreibende und eher interpretierende Äußerungen* möglich. Durch die Art der Interviewführung sollte eine *Balance* zwischen diesen angestrebt werden. Allerdings ist dabei meist eine zeitliche Verschiebung erforderlich: Am Anfang eines Interviews ist es oft leichter, sachlich beschreibende Informationen zu erhalten, weil für persönlich interpretierende Äußerungen erst eine Vertrauensbasis aufgebaut werden muss.

Die Fragen sollten *nicht suggestiv formuliert sein*. Die Fragenden sollten den Interviewten die Antworten nicht in den Mund legen. Suggestive Fragen wirken sich oft negativ auf den weiteren Verlauf des Interviews aus, weil sie die Glaubwürdigkeit der Interviewintention unterminieren. Je jünger die befragten SchülerInnen sind, desto sensibler und aufnahmebereiter sind sie für Suggestionen (z.B. „Meinst Du nicht auch ...?“). Die Übertragung der Erwartungen der Fragenden auf die Interviewten (u.U. ohne dass dies beide Seiten bewusst wahrnehmen) ist eine der am weitesten verbreiteten „Fallen“ beim Interview.

(4) *Das Nachfragen*

Das Nachfragen (Sondieren) ist ein Mittel, das Interesse der InterviewerInnen an einem *genauen Verständnis des Gesagten* auszudrücken. Sie wollen Details genauer wissen, scheinbar Widersprüchliches aufklären usw. Dazu gibt es viele Möglichkeiten:

- Äußerungen der Gesprächspartner so wiederholen, wie man sie verstanden hat, um zu prüfen, ob das eigene Verständnis dem der Befragten entspricht („aktives Zuhören“; vgl. Gordon 2012). Dies ist auch dann wichtig, wenn die Interviewten Schwierigkeiten haben, sich auszudrücken.
- Um Konkretisierung oder Illustrierung durch ein Beispiel bitten.
- Nach Ursachen, Gründen oder Zwecken fragen.
- Widersprüche (vorsichtig) zum Thema machen und um Aufklärung bitten.
- Situationen graphisch ausdrücken lassen (z.B. durch eine Zeitlinie).

Nachfragen kann widersprüchliche Beziehungsbotschaften ausdrücken. Genauer-Wissen-Wollen kann einerseits als Anerkennung, andererseits als Zweifel am bisher Gesagten verstanden werden. InterviewerInnen sollten deutlich machen, dass ihr Interesse weder auf das Aufdecken von Fehlern noch auf das Bestätigen eigener Vorurteile, sondern auf Verstehen gerichtet ist.

5.5.4 Nach dem Interview

Die wichtigste Aufgabe nach dem Interview besteht darin, die Daten für die weitere Verarbeitung vorzubereiten. Wenn das Interview nicht aufgezeichnet wurde, sollte sofort eine möglichst wörtliche Rekonstruktion der wichtigsten Äußerungen der Interviewpartner niedergeschrieben werden. Wenn ein Mitschnitt des Interviews gemacht wurde, sollte dieser beschriftet werden (Thema des Interviews, Interviewpartner, Zeit, Ort). Anschließend sollte ein Datenresümee (vgl. M 33) angefertigt werden. Schließlich ist es oft nötig, einige Ausschnitte aus dem Interview wörtlich zu transkribieren (vgl. M 24 und M 25).

5.5.5 Einige Anregungen zum Erlernen des Interviewens

Interviewen ist weniger eine Technik als eine Einstellungssache und insofern gar nicht so leicht erlernbar. Was kann man selbst unternehmen, um diese Fähigkeit zu entwickeln?

Wir raten Ihnen, Interviewtranskripte zu studieren und die gegenseitige Einflussnahme von InterviewerIn und Interviewten zu untersuchen. Auch die Analyse von aufgezeichneten Radio- und Fernsehinterviews kann helfen. Am wertvollsten sind die Vorbereitung, Durchführung und Analyse eigener Interviewversuche. Einige Anregungen dazu enthält M 27.

M 27 Erste Interviewversuche

1. Schreiben Sie sich *stichwortartig Themen oder Fragen* auf, die Ihnen zu Ihrem Unterricht einfallen: erfreuliche und weniger erfreuliche Erfahrungen, Hoffnungen und Befürchtungen, Wünsche und Pläne.
2. Bitten Sie eine/n Ihrer SchülerInnen aus einer höheren Klasse (falls Sie die Wahl haben), mit dem/r Sie eine gute Beziehung haben und der/die bei Ihnen auch fachlich gute Leistungen erbringt, zu einem Gespräch in Ihre Sprechstunde. Holen Sie die Zustimmung der Lehrperson ein, deren Unterricht dadurch teilweise versäumt wird.
3. Nehmen wir an, Sie interviewen einen Schüler: *Erklären Sie ihm*, dass Sie Ihren Unterricht untersuchen und weiterentwickeln möchten und dass Sie dazu auch in Erfahrung bringen wollen, wie SchülerInnen den Unterricht erleben. Sagen Sie ihm, dass Sie das Gespräch aufnehmen möchten, um nicht mit-

schreiben zu müssen, und dass die Tonaufzeichnung niemandem außer Kollegin NN, mit der Sie in dieser Angelegenheit zusammenarbeiten, zugänglich gemacht wird.

4. *Erzählen* Sie dem Interviewpartner in ein paar Sätzen, wie *Sie persönlich* den Unterricht in dieser Klasse erleben. Bringen Sie ein oder zwei Erlebnisse aus einer der letzten Stunden, die erfreuliche und unerfreuliche Merkmale hatten.
5. Bitten Sie den Interviewpartner zu sagen, *wie er den Unterricht erlebt*.
6. *Intervenieren Sie nicht, solange der Schüler redet*, und lassen Sie Pausen zu. Wenn er aufhört, greifen Sie auf, was er gesagt hat, und bitten ihn um Details (oder um ein konkretes Beispiel aus einer der letzten Stunden).
7. Falls Sie *neue Fragen* einbringen: Fragen Sie z.B., welche Ziele Sie seiner Meinung nach im Unterricht anstreben, wie er zu diesen Zielen steht, oder welche Schwierigkeiten er (oder andere SchülerInnen) im Unterricht haben.
8. *Bedanken* Sie sich am Schluss beim Schüler und fragen Sie ihn, welche SchülerInnen Sie seiner Meinung nach noch zu dieser Frage interviewen sollten.
9. Schreiben Sie kurz auf, *wie Sie das Interview erlebt* haben, z.B. was Ihnen am Gesprächsverlauf aufgefallen ist.
10. *Hören Sie sich die Tonaufzeichnung* in einer möglichst entspannten Situation mehrmals an. Versuchen Sie, sich einzuhören auf die Wirkung ihrer Interventionen auf den Schüler und auf die Wirkungen der Äußerungen des Schülers auf Ihr Verhalten. Machen Sie sich Notizen über Ihre Beobachtungen (nicht über die guten Vorsätze, die dabei kommen werden!). Vergleichen Sie diese Aufzeichnungen mit den ersten Notizen gleich nach dem Interview (Sind jetzt neue Gesichtspunkte aufgetreten?).
11. Jetzt empfiehlt sich auch, die *Anregungen* zum Interviewen in diesem Kapitel nochmals kritisch durchzugehen und *mit Ihren ersten Erfahrungen zu vergleichen*.
12. Eine wertvolle Ergänzung kann es sein, einem/r *befreundeten Kollegen/in* das *Interview* mit der Bitte um Eindrücke und Rückmeldungen *vorzuspielen*. Wahrscheinlich wird zu diesem Zeitpunkt Ihre Sensibilität bereits um einiges größer sein als die der KollegInnen. Trotzdem fallen Unbeteiligten oft Dinge auf, die einem selbst entgangen sind.
13. Laden Sie den/die nächste Schüler/in zu einem Interview ein und lesen Sie sich Ihre Notizen zum ersten Interview vorher nochmals durch.

M 28 „Standardfragen“ zur Unterrichtsanalyse

Die folgenden Fragen können für Unterrichtsbeobachtungen oder für Interviews, die z.B. „kritische Freunde“ mit LehrerInnen und SchülerInnen in folgenden Situationen führen, nützlich sein:

- wenn in Interviews ein offener Einstieg in ein Gespräch über Unterricht gesucht wird,
- wenn der eigene Unterricht ohne klare Fragestellung einer ersten „Exploration“ unterzogen werden soll, aus der dann eine konkrete Untersuchungsfragestellung entwickelt werden soll,
- wenn erste Interviewerfahrungen gemacht werden sollen.

„Standardfragen“ an LehrerInnen vor einer Unterrichtseinheit

1. Welche *Ziele* verfolgen Sie mit dieser Unterrichtseinheit?
2. Welche *Schwierigkeiten* erwarten Sie in dieser Unterrichtseinheit?

Diese Fragen können auch, geringfügig umformuliert, LehrerInnen *nach* einer Unterrichtseinheit zur Rekapitulation der Erfahrung vorgelegt werden. Mit vergleichbaren Fragen können auch Interviews mit SchülerInnen oder ProzessbeobachterInnen durchgeführt werden (vgl. die Triangulation in Kap. 5.7):

„Standardfragen“ an SchülerInnen

1. (z.B. zu den „Zielen“:) Worum ist es dem Lehrer/der Lehrerin heute gegangen? Was wollte er/sie heute erreichen?
2. (z.B. zu den „Schwierigkeiten“:) Welche Schwierigkeiten hat es in dieser Stunde gegeben? Hat es Phasen gegeben, in denen Du Dich nicht ausgekannt hast, in denen Dir langweilig war?

Trotz ihrer Einfachheit bieten diese Fragen unserer Erfahrung nach einen guten Ausgangspunkt für tiefer gehende Gespräche über Unterricht, weil sie offen formuliert sind und damit dem Gesprächspartner ein weites Feld für das Suchen und Formulieren einer Antwort offenlassen. Außerdem ermöglichen sie in sehr unterschiedlichen Situationen einen sinnvollen Einstieg in ein Gespräch.

5.5.6 Fehlerquellen beim Interview

Ein grundlegendes Misstrauen gegen das Interview geht auf die Beobachtung zurück, dass Personen manchmal etwas Anderes sagen, als sie tun, tun wollen oder getan haben. Wenn man einmal von der absichtlichen Irreführung absieht, gibt es eine Reihe von möglichen Ursachen für diese Diskrepanzen: u.a. selektive Erinnerung, Erinnerungsverklärung, Rationalisierung, Schwierigkeit des Themas, Persönlichkeit und Status der InterviewerInnen, das Vorhandensein eines Aufnahmegerätes sowie allgemein der soziale und räumliche Rahmen, in dem das Interview stattfindet, der sich möglicherweise von den üblichen Handlungsbedingungen unterscheidet. Einige dieser Probleme lassen sich vermindern:

- *Innere Widersprüche* in den Äußerungen weisen darauf hin, dass sie von verschiedenen, miteinander nicht harmonisierten Bedeutungsstrukturen stammen.

Wenn sie zum Gegenstand des Gesprächs gemacht werden, lassen sie sich manchmal auflösen.

- *Pausen*, die während des Redens auftreten, weisen darauf hin, dass nachgedacht oder etwas ausgelassen wird. Durch nicht zu rasches, vorsichtiges Nachfragen, das nicht das Nachdenken sofort unterbricht, kann versucht werden, der Erinnerung nachzuhelfen.
- Die Nachfrage nach Details ist ein besonders wichtiges Mittel, um *Verzerrungen* zu vermindern („Was hast Du *getan*?“, „Was hast Du *gesagt*?“). Aufgrund ihres Hintergrundwissens kann es leicht passieren, dass LehrerInnen SchülerInnen zu rasch „verstehen“ und meinen, auf die Nachfrage nach Details verzichten zu können.
- *Diskrepanzen* lassen sich auch dadurch verringern, dass Interviewdaten mit anderen Daten (z.B. Beobachtungen) konfrontiert bzw. Situationsdarstellungen verschiedener Personen miteinander verglichen werden (vgl. dazu Kap. 5.7).

Der Grund für Verzerrungen kann aber auch tiefer liegen: die Befragten sind einfach nicht sicher, was bestimmte Situationen für sie bedeuten und was ihrem Verhalten zugrunde liegt. Dann kann das Interview für sie die erste Gelegenheit sein, sich über einen Sachverhalt klarer zu werden. In diesem Fall wird nur deutlicher sichtbar, was in aller Regel gilt: Das Interview dient nicht nur der Sammlung von Daten, sondern ist für den Interviewten eine mehr oder weniger bedeutsame, mehr oder weniger bewusst erlebte Lernsituation. Es schafft einen Rahmen, in dem die Interviewten veranlasst werden, über ein Thema nachzudenken und Erfahrungselemente zu einem tiefer gehenden Verständnis zu verbinden. Datensammlung kann dadurch zur Veränderung von Sichtweisen und damit indirekt auch von Situationen beitragen.

M29 Übung zum Interviewen

Intention: Der folgende Text ist ein längerer Ausschnitt aus einem Interview-Transkript. Die Analyse dieses Beispiels soll LeserInnen anregen, sich einige Strategien und Probleme der Interviewführung bewusst zu machen.

Vorgeschichte des Fallbeispiels: Eine befreundete Englischlehrerin rief eines Tages einen der Autoren an, es gäbe Probleme mit einer 7. Klasse Gymnasium (11. Schulstufe), die sie plötzlich von einem erkrankten Kollegen übernehmen hatte müssen. Besonders mit einer sehr guten Schülerin (Karin) käme sie nicht zurecht. Ich vereinbarte ein Gespräch mit der Lehrerin in einem Café. Bei diesem Gespräch erzählte sie, dass sie zunächst nur an eine kurzfristige Supplierung gedacht hatte und daher auch ohne irgendwelche Übergänge bzw. Abstimmungen in die Klasse gegangen und unterrichtet habe. Es stellte sich jedoch nach kurzem heraus, dass der Kollege ernster erkrankt war und nicht mehr in die Klasse zurückkehren würde. Bald hatte sie den Eindruck, wegen ihres Unterrichtsstils von den SchülerInnen

weniger geachtet zu werden, als sie es gewohnt war: „*Sie glauben, bei mir müsse man nichts tun*“. Recht bald zeigten sich zunehmende Spannungen mit Karin. Die Lehrerin hatte den Eindruck, dass das Mädchen ihre Art zu unterrichten und auch sie selbst als Person ablehnte und dies vor allem auf nonverbale Art und durch passiven Widerstand zum Ausdruck brachte. Nach einigen Wochen eskalierte die Situation und die Lehrerin hatte zunehmend den Eindruck, von der Schülerin „verachtet“ zu werden. Sie fühlte sich nicht in der Lage, die Situation mit der Schülerin direkt anzusprechen und so schlug ich vor, als „kritischer Freund“ die Schülerin zu interviewen, um Hintergründe des Konflikts in Erfahrung zu bringen und die Vermutungen der Lehrerin zu überprüfen. Ich schlug vor, eine Stunde zu beobachten, um einen Eindruck von der Atmosphäre zu gewinnen. Anschließend würde ich zunächst drei SchülerInnen ihrer Wahl (es sollten jedoch SchülerInnen mit unterschiedlichen Leistungen sein) und dann Karin allein zu interviewen. Wir vereinbarten den Termin und einige Details. Bei meinem Unterrichtsbesuch stellte mich die Lehrerin den SchülerInnen vor und erklärte kurz meine Rolle: Sie hätte mich eingeladen, einige SchülerInnen zu interviewen und Näheres über ihre Einschätzung des Unterrichts in Erfahrung zu bringen. Im Anschluss an den Unterricht bat sie zunächst die drei SchülerInnen zum Interview. Dieses Interview dauerte nur etwa 10 Minuten und hatte primär den Zweck, einige Vergleichsmöglichkeiten zu erhalten. Die Schülerin Karin war für die Zeit des Interviews vom nachfolgenden Unterricht dispensiert worden. Ich erklärte ihr nochmals den Zweck des Interviews (d.h. auch den Auftrag der Lehrerin) und fragte die Schülerin, ob ich das Interview aufzeichnen dürfte. Sie stimmte sofort zu und schien von Anfang an großes Interesse daran zu haben, ihre Sicht der Lehrerin mitzuteilen. Das Interview mit der 17-jährigen Schülerin dauerte ca. 20 Minuten. Der folgende Ausschnitt stammt aus diesem Interview.

Vorgangsweise:

1. Lesen Sie bitte das Unterrichtstranskript durch. *Analysieren* Sie das Interview in Hinblick auf die (eher „technische“ Seite der) *Interviewstrategie* z.B. nach den folgenden Fragen:
 - Welche Arten von Fragen wurden gestellt?
 - Wie haben sich unterschiedliche Fragen auf das Antwortverhalten ausgewirkt?
 - Welche Interpretationen könnten den Interviewer zu einzelnen Fragen veranlassen haben?
 - Wodurch wurde die Beziehung zur Interviewpartnerin aufrechterhalten?
2. Im Anschluss finden Sie die *Selbstreflexion des Interviewers über sein Interviewverhalten* sowie eine Analyse der unterschiedlichen verwendeten Interventionsstypen, die Sie mit Ihrer Analyse vergleichen können.

I: Was ist eigentlich anders im Unterricht von Frau Prof. P.?

K: Es gibt Unterschiede, und zwar die, dass beim Herrn Prof. A. er vorne gesessen ist und Wissen in uns hineingestopft hat und wir sind eigentlich nur drinnen gesessen und haben entweder zugehört oder geschlafen; also es war nicht wichtig, ob man jetzt aufpasst oder nicht, nur dass man halt nicht stört; und jetzt müssen wir eben über Probleme nachdenken und eigene Antworten suchen und auch diskutieren; ... ich finde es schon besser, wie es jetzt ist, aber Leute, die z.B. wenig gern reden und trotzdem viel wissen, die kommen überhaupt nicht zu Wort, weil sie sich von selber nicht melden und die Frau Prof. P. fragt eigentlich keinen einzelnen, sondern so allgemein in die Masse hinein und da melden sich immer die gleichen eigentlich; es sind immer so zwei, drei, die sich immer melden und die anderen sind ruhig, denken schon mit, aber sie sagen halt nichts dazu, das ist auch irgendwie falsch. Ich meine, irgendwie ist es besser, aber ich weiß nicht.

I: Und wenn du an dich persönlich denkst? Wie empfindest du den Unterschied?

K: Ja, das ist so, ich habe den Prof. A. gern gemocht und er mich auch, ich war eigentlich seine Lieblingsschülerin sozusagen und deswegen ist das nicht so objektiv von mir aus, aber ich finde es schon recht gut, weil ich rede ziemlich gerne und diskutiere und so, aber ich glaube, wenn ich das nicht täte, täte ich es nicht so gut finden, weil es zählt eigentlich nur, ob jemand gut reden kann und gern redet oder nicht. Ich meine, man lernt schon zu denken und was herauszufinden, aber es wäre vielleicht besser, wenn sie doch manchmal einen einzelnen fragen täte und sagen, Ulli, was sagst du jetzt oder so.

I: Die Frau Prof. P. hat bei einem Vorgespräch auch gesagt, für die meisten Schüler bedeutet Lernen, etwas Auswendiglernen, damit man es bei der Prüfung wiedergeben kann und wenn man z.B. verschiedene Texte zu einem Thema bringt und darüber diskutiert, dann wird das eigentlich nicht so richtig ernst genommen. Wie würdest du das sehen?

K: Ja, das kann schon sein. Ich meine, von mir aus eigentlich nicht. Ich habe die Texte von Herrn Prof. A. vielleicht ernster genommen; ich meine, ja, ich habe sie ernster genommen, weil ich sie nachher können hab müssen, aber ich habe sie gelernt und dann wieder vergessen, also ich habe sie dann im Kurzzeitgedächtnis für einen Tag oder zwei gespeichert gehabt, aber dann habe ich sie wieder vergessen. Und so, wie sie es eben bringt, wenn sie Fragen stellt, muss man sich gleich mit dem Text beschäftigen; dasitzen und nichts tun, ist ja auch fad. Ich meine, beim Prof. A. hat man nicht aufpassen müssen, weil die Texte sind eh' im Buch gestanden, die er vorgetragen hat und lernen hat man sie sowieso müssen; also aufpassen tu ich persönlich mehr.

I: Also würde das stimmen, dass ihr Unterricht nicht so ernst genommen wird?

K: Nein, eigentlich nicht. Ich meine, es ist ärger, wenn man sich bei Herrn Prof. A. mit einem Text nicht beschäftigt, weil das wirkt sich auf die Schularbeit stark aus und bei der Frau Prof. P. (kann man) die Fragen, die sie bei Schularbeiten stellt, auch so beantworten eigentlich, so aus Erfahrung oder einfach die Meinung hinschreiben, das geht auch; also man muss sich nicht unbedingt damit beschäftigen, aber man tut es trotzdem.

I: Und wenn du versuchst, so Revue passieren zu lassen, was du gelernt hast früher in Englisch und jetzt, welche Unterschiede lassen sich feststellen?

- 50 K: Ja, auf jeden Fall hat der Herr Prof. A. mehr Wert auf Aussprache gelegt; bei der Frau Prof. P. kann man sich da mehr Fehler erlauben, ich glaube halt, es kommt nicht so auf die Aussprache drauf an und sie bessert nicht so viel aus, weil ihr die Meinungen wichtiger sind und bei ihm hat man eben exakt reden müssen, so ganz genau und ja kein s vergessen und so.
- I: Und hast du den Eindruck, dass du damals mehr gelernt hast, mehr Fortschritte gemacht hast im Englischen als jetzt oder jetzt mehr oder gibt's da keinen Unterschied?
- 55 K: Ja, ich habe jetzt vielleicht gelernt, einen Text selber zu lesen und auch zu verstehen und wichtige Punkte herauszuarbeiten, was ich beim Hr. Prof. A. überhaupt nicht habe lernen müssen. Und dort habe ich, ja was habe ich gelernt, ja, ich glaube, die Aussprache habe ich dort besser gelernt, aber so, ich weiß nicht, ich habe mich mit seinen Texten nie so richtig nachher noch beschäftigt oder darüber nachgedacht und das tue ich jetzt eben. Also jetzt ist sicher mehr draus geworden.
- 60 I: Sie hat bei einem Vorgespräch gesagt, dass so der Eindruck besteht bei den Schülern, für Englisch müsse man nichts tun.
- K: Ja, das stimmt schon eigentlich.
- 65 I: Aber wie verträgt sich das dann mit deiner Äußerung, dass du trotzdem den Eindruck hast, dass du allerhand hinzulernst?
- K: Ja, wenn ich daheim etwas auswendig lerne für Hr. Prof. A., dann ist das eigentlich so, als wenn ich nicht lernen würde, weil das vergiss ich dann gleich wieder; jetzt muss man zu Hause nichts tun, die Hausübung ist so minimal, die kann man in der Schule auch noch abschreiben oder so, aber in der Stunde, da lernt man eben schon mehr, (sich) über Probleme, wie z.B. Drogen oder Sport, auf Englisch auszudrücken.
- 70 I: Wo warst du besser, leistungsmäßig, damals?
- K: Ja, beim Prof. A.
- 75 I: Warum?
- K: Ja, ich weiß nicht, ich habe ihn seit der ersten (Klasse) gehabt und ich habe schon immer gewusst, was er jetzt geben wird zur Schularbeit, ich habe ihn schon genau gekannt und er hat mich auch ziemlich gern gehabt, wir haben uns echt gut verstanden und da habe ich eben vor der Schularbeit die Sachen auswendig gelernt, die ich gewusst habe, die kommen sicher und jetzt weiß ich das eben nicht so und manchmal verstehe ich den Text auch nicht so genau, aber mir tut es eigentlich nicht leid, dass es jetzt so ist, echt nicht.
- 80 I: Und mit dem Gernhaben ist da ein Unterschied? Hast den Eindruck, dass er dich lieber gehabt hat?
- 85 K: Ja das ist so, bei der Frau Prof. P. habe ich den Eindruck, dass da alle ziemlich gleichwertig sind, also ich glaube nicht, dass sie so den einzelnen sieht; sie denkt sich wahrscheinlich, ja, der hat gute Ideen oder so, aber im Grunde genommen ist der einzelne eigentlich egal.
- I: Egal in welchem Sinne?
- 90 K: Ich meine das nicht im negativen Sinne, aber, ich weiß nicht.
- I: Es ist niemand so hervorgehoben?
- K: Ja, mehr so, genauso; wie sie die Fragen so an die Masse richtet, an alle, dann zeigt

das ja, dass sie an Antworten interessiert ist, egal von wem, und er hat z.B. immer seine Leute gehabt, z.B. auch mich, die er da gefragt hat.

95 I: Es war ein bisschen leichter, zu brillieren?

K: Ja.

I: Ist dir sonst noch was aufgefallen, was du für wichtig erachtest?

K: Nein, also ich möchte nur, dass sie nicht glaubt, dass Leute, die sich nicht melden oder so, dass die nichts wissen oder nicht interessiert sind, aber manche haben einfach Angst, zu reden und haben es nicht so gelernt und deswegen sind sie ruhig und schauen irgendwie uninteressiert drein und so.

100 I: Woher kommt die Angst vorm Reden?

K: Eben, weil sie beim Prof. A., glaube ich, nie zu reden gelernt haben; der hat immer die gefragt, die sowieso reden haben können und die anderen, da war nur die Schularbeitsnote wichtig. Und in den anderen Gegenständen lernen wir auch nicht so richtig, unsere Meinung zu vertreten, finde halt ich und (da) hat man eben Angst, dass man irgendwas Falsches oder Blödes sagt; ja vielleicht in unserer Klasse ist es auch so, dass man nicht soviel sagen will, weil die anderen gleich sagen, sei ruhig und so. Da ist man gleich ein Streber...

Selbstreflexion des Interviewers:

Im Folgenden hat der Interviewer selbst sein Interview kommentiert: Aufgrund der Vorgespräche mit der Lehrerin hatte ich den Eindruck gewonnen, dass eine Ursache der Probleme im Unterricht in dem sehr raschen und mit den Schülern nicht thematisierten Übergang von einem Lehrer (bzw. Unterrichtsstil) zum anderen gelegen sein könnte und dass für das Verhalten Karins noch ein weiterer, vielleicht persönlicher Grund vorliegen könnte. In diesem Kommentar möchte ich einzelne Interventionen und ihre Auswirkungen etwas näher erläutern. Die Ziffern beziehen sich auf die Zeilennummer des transkribierten Interviewausschnitts:

- 1 Diese eher auf Fakten bezogene, offene Frage hat die Schülerin ange-regt zu erzählen. Was ich nicht bedacht hatte, war, dass damit notge-drungen auch der frühere Lehrer ins Gespräch „herein gezogen“ wur-de und damit ein ethisches Problem entstand (das zu einer späteren Rücksprache der Lehrerin mit diesem Lehrer führte).
- 14 Mit dieser Frage versuchte ich, die Schülerin als Person stärker zu in-volvieren. Die Frage war etwas riskant, erschien aber vertretbar, weil ich den Eindruck hatte, bereits eine tragfähige Beziehung zur Schü-lerin aufgebaut zu haben. Ihre Antwort hat bereits einen deutlichen Hinweis auf den persönlichen Charakter des Problems gegeben.
- 23 Mit dieser Frage verließ ich wieder die persönliche Ebene, um das allge-meinere Problem nicht aus dem Auge zu verlieren und das Vertrauen der Schülerin nicht zu sehr zu strapazieren. Ihre Bereitschaft, zu erzählen, ver-suchte ich nun dadurch anzuregen, dass ich selbst etwas erzählte (nämlich eine der Beobachtungen, die mir die Lehrerin beim Vorgespräch mitge-teilt hat) und Karin um Stellungnahme dazu bat. Dies führte in der Folge

zu einer relativ differenzierten Reflexion der Schülerin über die beiden Unterrichtsstile und ihre Vor- und Nachteile. Die Schülerin erkannte offenbar auch das Dilemma, dass der ungewohnte Freiraum zwar das Nichtstun ermöglichte, aber auch zur eigenständigen Auseinandersetzung herausforderte.

- 73 Die kurze geschlossene Frage nach ihren Leistungen bei den beiden Lehrern brachte zunächst nur eine kurze Antwort. Mein Interesse an Details wurde Karin erst durch die nachfolgende Frage nach dem Warum vermittelt. Ihre Antwort darauf führte wieder zurück auf eine persönliche Ebene.
- 83 Mit dieser Frage versuchte ich, die Schülerin noch auf der persönlichen Ebene zu halten. Ihre Antwort darauf liefert eine sehr wichtige Information und eine gewisse Bestätigung der anfänglichen Vermutung. Erwas verschlüsselt kommt zum Ausdruck, dass sie sich durch die neue Lehrerin weniger beachtet und anerkannt fühlte, als durch den früheren Lehrer, und dass sie den Schritt zur selbständigen Gestaltung des Lernens einerseits begrüßte, andererseits aber als Verlust von Sicherheit empfand. Das war eher eine Verlegenheitsfrage, die langsam den Abschluss des Interviews vorbereiten sollte. Ihre Antwort darauf zeigte aber mehr noch als manche Hinweise vorher, dass die Schülerin ihrer Lehrerin etwas mitteilen wollte, das sie ihr direkt offenbar nicht sagen konnte. Hier wird deutlich, dass sie den Interviewer als Medium verwendet, um die offenbar auch für sie belastende Beziehung zu ihrer Lehrerin zu verändern.
- 97

Analyse nach Interventionstypen: Beim Interview wurden mehrere Arten von Interventionen verwendet. Sie werden im Folgenden durch Angabe der entsprechenden Zeile des Transkripts illustriert.

- offene Fragen: u.a. 1, 14, 23, 45, 62 (von Karin aber als geschlossen interpretiert), 65, 75, 89.
- geschlossene Fragen: u.a. 38, 52, 73, 84
- eine Beobachtung erzählen und um Stellungnahme bitten: 23, 62
- Widersprüche ansprechen: 65
- um Präzisierung bitten: 89
- ein gewonnenes Verständnis überprüfen: 95 (mit suggestiver Tendenz)

„*Nachgeschichte*“: Wie ist die Geschichte ausgegangen? Am Ende des Interviews habe ich Karin nochmals gefragt, ob ich den Interviewmitschnitt der Lehrerin übergeben dürfe. Sie stimmte zu, und ich habe der Lehrerin diesen sofort ausgehändigt. Ein paar Tage später traf ich die Lehrerin wieder, und sie teilte mir mit, dass sie in der Nacht nach meinem Vorgespräch zwar kaum schlafen konnte, dass aber das Interview eine Entspannung der Situation eingeleitet hat und sie zunehmend gelöster diese Klasse betreten hat.

5.6 Die schriftliche Befragung

Die schriftliche Befragung ist eine Art formalisiertes Interview. Der wichtigste Unterschied zum Interview besteht darin, dass der Fragende auf die Antworten der Befragten nicht unmittelbar reagieren kann. Präzisierungen der Frage oder Nachfragen sind nicht möglich.

5.6.1 Beispiel eines Fragebogens

Roger Pols (o.J., 16) verwendete einen einfach gestalteten Fragebogen, um zu untersuchen, wie seine etwa zehnjährigen SchülerInnen mit einer anspruchsvollen Gruppenarbeit zurechtkamen.

Bitte unterstreiche die Antwort, die Du geben willst. Wenn Du nicht sicher bist, unterstreiche jene Antwort, die Deiner Meinung am nächsten kommt.	
1. Wie viel von dieser Stunde hat Dir gefallen?	alles/manches/nichts
2. Wie viel glaubst Du, gelernt zu haben?	nichts/etwas/viel
3. Wie viel hast Du verstanden?	das meiste/manches/nichts
4. Hast Du die nötigen Texte und Materialien gefunden?	ja/nein
5. Haben Dir andere SchülerInnen geholfen?	viel/ein wenig/nicht
6. Haben Dich andere SchülerInnen behindert?	stark/etwas/gar nicht
7. Hat Dir der Lehrer geholfen?	genug/nicht genug?
8. War die Stunde	lang genug/zu lang/ nicht lang genug?
9. War die Stunde	langweilig/interessant?
10. Hast Du etwas gebraucht, das Du nicht finden konntest?	ja/nein
11. Von woher hast Du Hilfe bekommen?	vom Lehrer/aus der Gruppe/ von jemand anderen
12. War für Dich die Arbeit	leicht/schwer/gerade richtig?
13. Schreibe alles auf, was Dir das Lernen schwer gemacht hat.	
14. Schreibe alles auf, was Dich in dieser Stunde gefreut hat.	

Abb. 14: Fragebogen zur Gruppenarbeit

Ziel des Lehrers war es, die Einschätzung der Arbeit und ihres Erfolges sowie der Arbeitsbedingungen (Materialien, Zeit, Hilfeleistungen durch LehrerInnen und MitschülerInnen, Störungen) von den SchülerInnen zu erfahren. Kurzfristig wollte er sich mit Hilfe der Daten die Planung der nächsten Stunde erleichtern. Länger-

fristig wollte er feststellen, ob und welche Veränderungen sich bei längerer Gruppenarbeit einstellen. Er ließ den Fragebogen nach jeder Gruppenarbeit ausfüllen (ca. 5 Minuten). Für die anschließende quantitative Auswertung benötigte er eine halbe Stunde. Eines der Ergebnisse seiner Untersuchung war z.B.:

„Zuerst gaben 63 % der SchülerInnen an, ein wenig bei der Arbeit behindert zu werden und niemand gab an, ‚stark‘ behindert zu werden. Am Ende wurde diese Antwort aber von 16 % gewählt“ (Pols o.J., 18).

Der Lehrer kommentiert dieses Ergebnis:

„Wenn sie ihren eigenen Ideen überlassen werden, sind einige Kinder nicht in der Lage, ohne Anleitung zu arbeiten und fangen zu stören an. Sie brauchen daher eine Führung – in einer großen Klasse ist aber nicht zu vermeiden, dass manche Kinder warten müssen“ (ebenda).

Eine der langfristigen Schlussfolgerungen des Lehrers war, für die leistungsschwächeren Kinder spezielle Hilfen (genauere Anweisungen mit entsprechendem Material) bereitzustellen als eine Art Auffangnetz für den Fall, dass sie selbst mit der Aufgabenstellung nicht zurechtkamen.

5.6.2 Anregungen zur Gestaltung und Verwendung von Fragebögen

Während Interviews oft als schwierig, zeitraubend und schwer organisierbar angesehen werden, gelten Fragebögen als rasch und einfach zu entwickelnde und problemlos administrierbare Instrumente der Datensammlung. Dieser verbreitete Eindruck trägt. Die Brauchbarkeit eines Fragebogens hängt zunächst entscheidend von der Qualität der Fragen ab, da ein Rückfragen und Präzisieren kaum möglich ist. Selbst wenn die Fragen zufriedenstellend formuliert sind, d.h. wenn die AdressatInnen sie so verstehen, wie der/die Autor/in sie verstanden wissen möchte, und in der Lage sind, sie zu beantworten, ist der Erkenntnisgewinn durch einen Fragebogen oft wesentlich geringer als erwartet. Der Grund besteht darin, dass mit zunehmender Strukturierung des Erhebungsinstruments die Aussagen formaler und inhaltsärmer werden. Trotz dieses grundsätzlichen Problems kann ein Fragebogen auch forschenden LehrerInnen eine Hilfe sein. Die folgenden Anregungen sollen dazu beitragen, dieses Instrument möglichst wirksam zu nutzen (vgl. Hook 1995, 159ff; Burkard 1995; Specht 2001).

(1) Die Arbeit an der Ausgangssituation

Der wichtigste Grundsatz lautet: Die Methoden folgen den Fragestellungen und nicht umgekehrt! Die Arbeit, die vor der Entwicklung des Fragebogens zur Reflexion des zu untersuchenden Problems aufgewendet wird, spart viel Zeit und Mühe bei der Interpretation der Daten. Forschende LehrerInnen sollten sich möglichst detailliert überlegen, wozu sie Antworten der SchülerInnen brauchen, welche sie erwarten und was sie mit ihnen voraussichtlich anfangen können. Je präziser sie

bereits vor der Konstruktion des Fragebogens wissen, was sie wollen, desto stärker strukturiert kann der Fragebogen sein. Umgekehrt: Je vager die Vorüberlegungen sind, desto offener müssen die Fragen sein und desto schwieriger und zeitraubender ist die Auswertung.

In jedem Fall empfiehlt sich, bereits bei der Formulierung der Fragen die Auswertung mitzuplanen, weil sonst leicht ein „Datenfriedhof“ entsteht, wenn man nicht weiß, was mit den vielen Daten geschehen soll. Sollen die ausgefüllten Fragebogen qualitativ oder quantitativ ausgewertet werden? Soll der Fragebogen online²⁷ oder als Papier- und-Bleistift-Test vorgegeben werden? Wer kodiert die Daten und sorgt für die Datenaufnahme am Computer? Mit welchen Programmen²⁸ wird ausgewertet? Das sind einige der Fragen, die bereits vor der Arbeit am Fragebogen selbst geklärt werden sollten.

(2) Zur Konstruktion von Fragen

Es ist oft hilfreich, sich von Beispielen inspirieren zu lassen. Nicht immer muss man einen Fragebogen selbst konstruieren. Beispielsweise gibt es zum oft untersuchten Thema „Schul- und Klassenklima“ standardisierte Tests für verschiedene Schulstufen (vgl. Eder 1998; Eder/Mayr 2000). Auch für viele andere Themen, die Lehrpersonen interessieren, sind gut ausgearbeitete und oft für bestimmte Zielgruppen standardisierte Instrumente käuflich²⁹ oder im Internet³⁰ zugänglich.

Wenn kein wirklich bewährtes Instrument vorliegt, das sich gut für die eigene Untersuchungssituation eignet, ist es besser, ein maßgeschneidertes Instrument für die konkrete Situation und Fragestellung zu konstruieren, als einfach etwas zu übernehmen, das „ungefähr passt“. Die Erfahrung zeigt, dass Fragebögen, durch die sich die Befragten sowohl vom Inhalt, als auch von der Formulierung her angesprochen und „verstanden“ fühlen, weniger Abwehr auslösen. Dies wird im Allgemeinen zu meist dann der Fall sein, wenn das Instrument auf die spezifische Situation der Befragten zugeschnitten ist.

-
- 27 Für kleinere Untersuchungen sind Plattformen für online-Befragungen kostenlos zugänglich, z.B. <https://www.surveymonkey.de/>; <https://www.limesurvey.org/de/>. Für größere Untersuchungen stehen zahlreiche kostenpflichtige Lösungen zur Verfügung, z.B. <http://www.unipark.com/>
 - 28 Einfache quantitative Auswertungen können mit Tabellenkalkulationsprogrammen (wie Excel) durchgeführt werden; das gebräuchlichste Programmpaket für quantitative Untersuchungen ist SPSS (Statistical Package for the Social Sciences; vgl. <http://www.spss.com/de/>). Für die Auswertung qualitativer Daten vgl. Kap. 6.
 - 29 Ein Überblick über deutschsprachige Tests im Handel findet sich unter <http://www.testzentrale.de/>. Online-Testverfahren sind unter der Adresse <http://www.zpid.de/redact/category.php?cat=82> zugänglich.
 - 30 Im Internet finden sich Sammlungen von schulbezogenen Befragungsinstrumenten z.B. <http://www.unterrichtsdiagnostik.de/>; <http://www.sqa.at/>.

a) *Entscheidungen über den Inhalt*

- Ist die Frage oder das Statement, zu dem eine Stellungnahme erwartet wird, *wirklich notwendig*? In welcher Weise sind die zu erwartenden Antworten zur Lösung des Problems nützlich? Wenn nicht vorweg genau überlegt wird, was erfasst werden soll, besteht erhebliche Gefahr, dass unbrauchbares Datenmaterial erzeugt wird und gerade die wichtigen Informationen fehlen.
- *Deckt* die Frage oder das Statement *das Thema ab*? Sind weitere Informationen (und damit Fragen) nötig, um die Antwort im Sinne der Fragestellung interpretieren zu können? Wenn man Informationen über einen komplexen Sachverhalt (z.B. Zufriedenheit mit dem Unterricht) erwartet, ist es notwendig, sich vorher genau zu überlegen, worin Unterrichtsqualität besteht und woran Zufriedenheit mit dem Unterricht erkannt werden kann, d.h. welche unterschiedlichen Indikatoren für „Zufriedenheit mit dem Unterricht“ es gibt (z.B. die Erklärungen des Lehrers sind verständlich, die Lehrerin geht auf Fragen der SchülerInnen ein, der Lehrer ist hilfsbereit ...). Eine solche „theoretische Dimensionierung“ des untersuchten Sachverhalts ermöglicht es, aussagekräftigere Fragen zu formulieren als einfach zu fragen: „Wie zufrieden bist Du mit dem Unterricht?“ Fragen, die sich auf diese Indikatoren (bzw. Dimensionen) beziehen, erlauben es, unterschiedliche Facetten eines Gegenstandsbereichs zu erfassen, die dann bei der Auswertung zusammengefasst werden können.
- Besonders wichtig ist, dass eine Frage bzw. ein Statement *nur eine Aussage* enthält. Enthält es zwei oder mehr Aussagen, sind Ablehnungen nicht eindeutig zu interpretieren, weil unsicher ist, welcher der Aussagen sie gelten. (Beispiel: Wird das Item „Ich arbeite gerne an dieser Schule, *weil* ich hier viele Kollegen sehr schätze“ abgelehnt, ist unsicher, ob der Befragte ungern an der Schule arbeitet, ob er hier keine geschätzten KollegInnen hat, oder ob beides der Fall ist).
- *Haben die Befragten* die zur Beantwortung der Fragen *nötigen Informationen*? Wenn dies bezweifelt werden muss, ist keine brauchbare Antwort zu erwarten.

b) *Entscheidungen über die Formulierung der Fragen bzw. Items*

- Kann die Formulierung *missverstanden* werden? Sind die verwendeten Ausdrücke für die befragte Altersgruppe leicht verständlich? Unklare Formulierungen führen oft zu uninterpretierbaren oder nichtssagenden Ergebnissen. Die Fragen sollen, wenn möglich, im vertrauten Wortschatz der Befragten formuliert sein. Komplexe, schwer verständliche Sätze sollen vermieden werden. Ein professioneller Fragebogen besteht meist überwiegend aus Items, die den kritischen (aber fachlich nicht versierten) LeserInnen übersimplifizierend erscheinen. In der Summe führen aber gerade solche Instrumente zu validen und zuverlässigen Ergebnissen.
- Ist die Formulierung *suggestiv*? Wird durch die Formulierung der Frage eine bestimmte Antwort nahegelegt?

- *Reizt die Formulierung zum Widerspruch oder zur Ablehnung?* Emotional besetzte Ausdrücke können sich beispielsweise auf die Gültigkeit der Antworten negativ auswirken.
- Zielt die Frage eher auf die *Beschreibung* objektiver Sachverhalte oder auf die *Mitteilung subjektiver Stellungnahmen* (Meinungen, Einstellungen), z.B. „Denke an den gestrigen Schultag. In welchen Gegenständen hast Du gestern Hausübungen bekommen?“ oder „Fühlst Du Dich durch Hausübungen überlastet?“ Fragen nach subjektiven Informationen sollten durch Fragen nach objektiven Informationen ergänzt werden. Z.B. kann die Frage „Wie zufriedenstellend war die Gruppenarbeit für Dich?“ durch die Frage, was konkret gemacht wurde, ergänzt werden.
- Ist eine *direkte oder eine indirekte Frageweise* angemessener? Bei direkten Fragen wird eine persönliche Meinungsäußerung der Befragten zu einem Sachverhalt erbeten, z.B. „Wie hat Dir die Stunde gefallen?“ Bei indirekten Fragen werden die Befragten nicht direkt nach ihrer Meinung gefragt, sondern um ihre Reaktion auf die Meinung anderer Personen oder auf vorgegebene Situationen gebeten (vgl. Friedrichs 1990, 201f), z.B.: „Franz und Peter reden über eine Gruppenarbeit. Franz sagt: ‚Bei Gruppenarbeit tue ich nie etwas, weil die anderen die Arbeit machen‘. Wie siehst Du das?“

Auch Fragen, die sehr persönliche, vertrauliche oder tabuisierte Themen betreffen, oder Themen, bei denen die persönlichen Interessen oder der soziale Druck groß sind, verleiten dazu, wenn überhaupt, dann jene Antwort zu geben, die wahrscheinlich erwartet wird bzw. der eigenen Situation nützt. Bei derartigen Themen kann es zweckmäßig sein, eine projektive Frage (Was denken Deiner Meinung nach die meisten SchülerInnen über die neue Schulordnung?) der direkten Frage (Was hältst Du davon?) voranzustellen.

c) Entscheidungen über die Form, in der die Antwort erfolgt

- Sollte die Frage besser zum Ankreuzen einer oder mehrerer Vorgaben, zu einer Kurzantwort (wenige Worte) oder zu einer frei formulierten Antwort auffordern? Oft sind Kombinationen geschlossener und offener Fragen möglich, z.B. „Arbeitest du lieber allein, mit einem/r Mitschüler/in oder in einer Gruppe? Warum arbeitest Du lieber in der von Dir angekreuzten Form?“
- Wenn eine Auswahlantwort verlangt werden soll, wie viele Alternativen sind zweckmäßig? Alle gewählten Alternativen sollten im Sinne der Fragestellung aussagekräftig sein.
- Wenn unter mehreren Vorgaben zu wählen ist, sind diese trennscharf und umfassen sie alle wichtigen Möglichkeiten? Ausdrücke wie „gewöhnlich“, „gut“ usw. sind mehrdeutig und schwer zu interpretieren.
- Ist die Reaktion, die von den Befragten verlangt wird, eindeutig beschrieben? Ist z.B. klar, ob eine oder mehrere Alternativen angekreuzt werden sollen?

Das folgende Beispiel weist mehrere Mängel auf (vgl. Hook 1995, 171).



„Welche der folgenden Aussagen über das Projekt kommt Deinen Gedanken am nächsten?

- a) Ich hatte mit Dingen zu tun, die mir neu waren
- b) Es erweiterte mein Wissen über das Thema
- c) Ich konnte mein Arbeitstempo selbst festlegen
- d) Ich konnte alle meine Fähigkeiten gebrauchen
- e) Die praktische Anwendung nützlicher Fertigkeiten war erforderlich“

Es ist möglich, dass diese Vorgaben die Gedanken von SchülerInnen gar nicht berühren. Sie könnten das Projekt z.B. als Katastrophe erlebt haben, ohne dass dies bei den Antworten deutlich würde. Andererseits haben manche Vorgaben so ähnliche Bedeutungen, dass die Befragten unter ihnen nicht klar unterscheiden können.

d) Entscheidungen über die Abfolge der Fragen

- Wird die Antwort auf eine Frage *vom Inhalt vorhergehender Fragen beeinflusst*?
- Ermöglicht die Abfolge der Fragen ein *langsames Vertrautwerden mit der Thematik* des Fragebogens? Am Anfang sollten Fragen nach objektiven Informationen (Faktenfragen zu Situationen und Verhaltensweisen) stehen. Erst später, wenn sich die Befragten auf die Situation eingestellt haben, sollten Fragen nach subjektiven Informationen (Einstellungen, Gefühlen usw.) folgen.

(3) Einige Beispiele für Frageformen

- (1) Kreise die gewählte Antwort ein:
Die Lehrerin hat Interesse an meiner Arbeit
Richtig Falsch
- (2) Kreuze die zutreffende Antwort an:
Die Lehrerin stellte mir
 - keine Fragen
 - wenige Fragen
 - viele Fragen
- (3) Kreuze die Antwort an, die Dir am ehesten entspricht: Wenn Dir die Lehrerin bei einer Projektarbeit die Wahl ließe, würdest Du
 - vorziehen, allein zu arbeiten
 - vorziehen, mit 1 Mitschüler/in zu arbeiten
 - vorziehen, mit mehr als 1 Mitschüler/in zu arbeiten
 - unentschieden sein

- (4) Zutreffendes bitte unterstreichen:

Ich verstand, was die Lehrerin uns erklärte
 fast immer/häufig/etwa zur Hälfte/selten/fast nie

- (5) Kreise die Zahl ein, die Deiner Meinung am nächsten kommt

1 = kommt sehr selten vor

2 = kommt manchmal vor

3 = kommt öfters vor

4 = kommt sehr häufig vor

Die Lehrerin hat Humor 1 2 3 4

- (6) Im Folgenden findest Du eine Liste von Aussagen. Kreuze an, welche von Dir stammen könnte.

Diese Aussage könnte

Ich bin oft mutlos in der Schule	von mir stammen <input type="checkbox"/>	nicht von mir stammen <input type="checkbox"/>
-------------------------------------	---	---

- (7) Liest Du regelmäßig Zeitschriften?
-
- JA
-
- NEIN

Wenn JA, schreibe ihre Titel auf:

- (8) Wie lange hast Du gestern nach der Unterrichtszeit für die Schule gearbeitet?

 0-1 Stunden 2-3 Stunden 4-5 Stunden mehr als 5 Stunden

Oder: Trage die Arbeitszeit in Stunden in das Kästchen ein

- (9) Stelle Dir folgende Situation vor: Karin liest einen englischen Text vor. Immer wenn sie einen Aussprachefehler macht, lachen einige SchülerInnen. Was geht in Karin vor?

.....

- (10) Schreibe nieder, was Du außerhalb der Schule am liebsten tust:

.....

Die Beispiele (4) und (5) sind Varianten einer Frageform („Skalen“), die besonders häufig verwendet wird, wenn Meinungen, Einstellungen, Befindlichkeiten usw. erfasst werden sollen. Dabei werden Ist-Aussagen formuliert, die die Befragten auf einer Skala beantworten. Häufig werden fünfstufige Skalen verwendet (z.B. trifft genau zu/trifft eher zu/unentschieden/trifft eher nicht zu/trifft überhaupt nicht zu). Die Vorgabe einer Mittelkategorie („Unentschieden“ oder auch „weiß nicht“) erleichtert zwar das Ausweichen vor einer klaren Stellungnahme. Ihr Fehlen kann zu Unwillen führen, etwa wenn die Befragten zu einer Entscheidung gezwungen werden, zu der sie keine Meinung haben. Ja/nein Fragen wie z.B. (7) sind bei der Abfrage faktischer Informationen u.U. geeignet, sonst aber eher problematisch, weil sie wenig Information bieten und oft Widerwillen erregen.

Wenn konkrete Sachverhalte erhoben werden (z.B. tägliche Arbeitszeiten außerhalb der Unterrichtszeit, Frage 8), ist es sinnvoller, die Frageform zu verwenden und als Antwortkategorien sinnvolle Einheiten (z.B. 0-1/2-3/4-5/mehr als 5 Stunden) vorzugeben. Solche zu finden, kann aber erhebliche Mühe kosten und mit Vorversuchen verbunden sein. Es ist oft besser, gar keine Antwortkategorien vorzugeben, sondern die Antwortenden eine Zahl („tägliche Arbeitszeit in Stunden“) in ein Kästchen schreiben zu lassen und später die Aufteilung in einzelne Klassen aufgrund der empirischen Verteilung vorzunehmen.

Fragebögen sollen Fragen *unterschiedlichen „Schwierigkeitsgrades“* enthalten. Als „Schwierigkeitsgrad“ bezeichnet man den Anteil an (vermuteten) Zustimmungen. Es sollen also Items enthalten sein, denen ein großer Teil der Befragten zustimmen kann (z.B. „Wenn eine Unterrichtsstunde gelungen ist, gehe ich oft mit einem Gefühl der Zufriedenheit aus der Klasse“), aber auch solche, die einen „harten Test“ für den zu erfassenden Gegenstand darstellen (z.B.: „Am Morgen in meine Klasse zu kommen, ist für mich jeden Tag ein Augenblick freudiger Erwartung“). Wenn zu „leichte“ oder zu „schwierige“ Fragen zu sehr dominieren, gibt es eine große Gruppe von Befragten mit gleichen Antworten, zwischen denen kaum differenziert werden kann (Ceiling-Effekte).

Neben positiv formulierten Fragen (die z.B. Zufriedenheit ausdrücken) sollten auch negativ formulierte (die z.B. Unzufriedenheit ausdrücken) aufgenommen werden. Damit soll die Entstehung schematischer Antwortmuster ebenso vermieden werden wie der Eindruck von Manipulation durch die Fragestellung. Vor dem Einsatz sollte ein Fragebogen getestet werden. Dies kann bei einer kleinen Gruppe von Befragten erfolgen, u.U. auch nur bei einer Person, die bei der Bearbeitung begleitet wird. Sehr wertvoll kann auch die Überprüfung durch einen erfahrenen Fragebogenkonstrukteur sein.

5.6.3 Vor- und Nachteile der Verwendung von Fragebögen mit eher geschlossenen Fragen

Der Fragebogen kann ein nützliches Instrument in der Hand forschender LehrerInnen sein. Seine wichtigsten *Vorzüge* sind: Die Verteilung an SchülerInnen, Eltern, KollegInnen usw. ist relativ einfach. Das Ausfüllen pro Frage benötigt relativ wenig Zeit. Die Fragen können von einer größeren Anzahl von Personen in einem kurzen Zeitraum – u.U. sogar gleichzeitig (in der Klasse, bei einem Elternabend) – beantwortet werden, was gute Chancen für umfassende Untersuchungen bis zur Möglichkeit von repräsentativen oder Totalerhebungen bietet. Der unpersönliche Charakter geschlossener Fragen und die Möglichkeit ihrer anonymen Beantwortung erleichtert die Offenheit bei der Bearbeitung. Der soziale Druck, der auf den Antwortenden lastet, ist geringer als bei Interviews. Das Nachdenken über Fragen fällt daher manchmal leichter.

Allerdings sollten auch die *Nachteile* von Fragebögen im Sinn behalten werden:

- Es gibt keine sichere Kontrolle, ob die Fragen *so* verstanden werden, wie die forschende Lehrperson sie verstanden wissen möchte. Dieses Problem lässt sich etwas mildern, wenn ein Fragebogen vor dem Einsatz an einer kleinen Gruppe getestet wird, durch ein oder mehrere Interviews geprüft wird oder wenn verschieden formulierte Fragen zum selben Inhalt gestellt werden. Es muss auch damit gerechnet werden, dass Fragebögen von manchen nicht ernst genommen werden, u.a. deshalb nicht, weil sie nur sehr wenig von dem abbilden, was den Antwortenden wichtig ist. Dies kann auch auf eine eher formale Weise zum Ausdruck kommen, indem z.B. bei „ja/nein“ oder „wahr/falsch“-Vorgaben eher das „ja“ bzw. „wahr“ angekreuzt wird oder indem extreme Vorgaben von vornherein vermieden werden.
- Es ist möglich, dass die Antwort auf eine Frage durch Faktoren verzerrt wird, die den Antwortenden gar nicht oder nur zum Teil bewusst sind. Einstellungen und Gefühle sind mit dem Selbstbild und der Selbsteinschätzung einer Person eng verbunden. Dies kann zur mehr oder weniger bewussten Tendenz führen, bei den Antworten ein positives Bild der eigenen Person zu zeichnen oder zumindest negative Eindrücke zu vermeiden.
- Vor allem wenn Fragebögen nicht anonym ausgefüllt werden, kann es dazu kommen, dass die Befragten die vermuteten Erwartungen der Fragesteller bestätigen (z.B. wenn LehrerInnen Informationen über den eigenen Unterricht erfragen).

Diese Probleme gelten zwar auch für das Interview, sind aber dort durch den persönlichen Kontakt zwischen InterviewerIn und Interviewten leichter erkennbar. Eine wichtige Möglichkeit, die angeführten Nachteile zu verringern, besteht darin, die AdressatInnen für die Ziele der Untersuchung zu gewinnen. Wenn es den forschenden LehrerInnen gelingt, z.B. den SchülerInnen ihre Ausgangssituation verständlich zu machen und sie mit ihrem Interesse anzustecken, kann der Frage-

bogen sehr verlässliche Daten liefern und zugleich zur Veränderung einer Situation beitragen. Der Fragebogen kann auch dazu dienen, die Aufmerksamkeit der SchülerInnen auf bestimmte Fragen zu lenken, die dann weiter untersucht werden.

5.6.4 Die schriftliche Befragung mit eher offenen Fragen

Je offener die Fragen sind, desto leichter kann die Befragung selbst zu einem Element des Unterrichts werden. *Schüleraufsätze* können z.B. als Befragungen mit offener Fragestellung angesehen werden.



Nach einer unerfreulichen Auseinandersetzung mit seinen Schülerinnen wegen mangelhafter Leistungen bei einem Projekt hatte ein Deutschlehrer die Hausaufgabe gestellt, Erfahrungen mit dieser Stunde niederzuschreiben. Die dabei entstandenen Texte waren die wichtigste Datenquelle des Lehrers bei seiner Untersuchung der Vorfälle dieser Stunde. Die folgenden drei Ausschnitte stammen aus den Aufsätzen der Schülerinnen:

„Er (gemeint: der Lehrer) brüllte fast. Er fragte jeden einzelnen, was er an dem Projekt gearbeitet hatte. Ich sagte: ‚Fragen‘ ... ‚Welche genau?‘ Natürlich konnte ich mich nicht mehr ganz genau erinnern und sagte nichts. Er meinte (laut) dann: ‚Na? ... Ah, das ist jetzt wohl ganz eine neue Methode: nichts sagen und beleidigt sein‘. Ich war sehr wütend, zumal ich gar nicht beleidigt war. Aber ich schluckte meine Wut hinunter und sagte nichts und war extra beleidigt ... Am liebsten hätte ich ihm meine Meinung ins Gesicht gesagt.“ (Alexandra).

„Zuerst hatte ich eine ungeheure Wut. Wie konnte er nur so mit uns reden ... Er schimpfte mit uns und sagte, dass wir ein hinterhältiges Pack wären, und noch vieles mehr. Dem werde ich es schon noch zeigen ... Doch nach und nach wurde mir klar, dass auch wir an unserem Konflikt schuld waren, nicht nur er ...“ (Kerstin).

„Wütend wurde ich, als wir dargestellt wurden, als wären wir die größten Volltrottel dieses Jahrhunderts; ... dass wir charakterlos, faul, hinterhältig, falsch, gemein und noch x Sachen wären; dass wir nie in eine Firma kommen werden, weil wir alle ja sooo charakterlos sind. Natürlich sahen wir ein, dass wir nicht richtig gehandelt hatten, doch musste man uns deswegen drohen, uns nicht aufsteigen zu lassen?“ (Sabine).

In seiner Auseinandersetzung mit diesen Aufsätzen schrieb der Lehrer u.a.:

„Ich war überrascht über die Worte, die ich aus der Sicht meiner Schülerinnen gebrauchte. Es ist mir selbst nicht aufgefallen, dass ich manche dieser Worte verwendete. Ich war auch überrascht, wie persönlich die Schülerinnen meine Worte nahmen und welche Emotionen sie auslösten. Ich ‚wollte‘ durchaus Betroffenheit auslösen und sie vielleicht auch verletzen. Ich fühlte mich schließlich auch durch ihre Inaktivität verletzt. Tatsächlich habe ich aber eher ohnmächtige Wut ausgelöst und viele Schüler wohl in eine Situation gebracht, in der sie sich gegen mich wenden mussten, da manche meiner Ausdrücke offenbar wesentliche Elemente ihres Selbstwertgefühls infrage stellten ...“ (Schindler 1987). ◀

M30 Schülertagebuch

Eine Möglichkeit, kontinuierlich Daten über Schülerwahrnehmungen zu sammeln, ist das *Schülertagebuch*. Eintragungen in ein solches Tagebuch erfolgen gleichsam als Antworten auf offene Fragen, z.B. „Was hast Du heute erlebt?“ oder: „Was hat Dich heute in der Schule zum Nachdenken gebracht?“

Eine Grundschullehrerin verwendete in einer ersten Klasse das Schülertagebuch gleichzeitig als Hausaufgabe für ihre SchülerInnen und als Datenquelle für die Untersuchung ihres Unterrichts. Sie trat dabei auch in einen Dialog mit manchen Kindern, indem sie zu Tagebucheintragungen kurze Bemerkungen schrieb. Abb. 15 zeigt einen Ausschnitt aus einem solchen Tagebuch.

Montag, 16. Juni 1986
 Im Wasser
 Ich bin gerne im Wasser.
 Oft bin ich schmutzig, dann
 schickt mich meine Mama in die
 Badewanne. Mein Bruder hat in
 einem großen Glas Kaulquappen. Er
 füttert sie mit Salat. Sie haben
 schon kurze Beine. Bald werden
 junge Frösche daraus
 vielleicht könntest du eine Kaulquappe mitbringen?

Abb. 15: Schülertagebuch

Die Lehrerin schreibt über ihre Erfahrungen:



„Die Schultagebücher gaben mir Auskunft darüber, wie viel Kinder leisten können, wenn sie sich nicht starr an die Themen eines Buches halten müssen. Das Mitteilungsbedürfnis der Kinder war enorm, und auch Kinder der ersten Schulstufe waren in der Lage, sich schriftlich mitzuteilen.“

Die Kinder achteten bei den Schultagebüchern darauf,

- Wörter zu einer sinnvollen Geschichte zusammensetzen und aufzuschreiben (diese Geschichten entsprangen dem Erlebnisbereich der Kinder)
- diese Wörter richtig zu schreiben bzw. auf die richtige Schreibweise zu überprüfen
- den von ihnen verfassten Text sinngestaltend zu lesen, d.h. auf Betonungen Wert zu legen u.ä.
- die Tagebucheintragungen in einer gefälligen und sauberen Schrift durchzuführen, da die Tagebücher untereinander ausgetauscht wurden.

Weiters bemühten sich die Kinder, interessante und spannende Geschichten zu schreiben, da sie diese den Mitschülern und mir vorlasen“ (Strauss 1987, 82f).

5.7 Eine kombinierte Methode: die Triangulation

Wir haben schon darauf hingewiesen, dass für die Untersuchung vieler Fragestellungen Kombinationen verschiedener Datensammlungsmethoden besonders geeignet sind. Eine typische Methodenkombination ist die „Triangulation“ (vgl. Elliott/Adelman o.J.; Somekh 1983; Flick 2004b).

M31 Triangulation

Im Rahmen von Aktionsforschung besteht Triangulation meist aus der Verbindung von Beobachtung und Interview, wobei zu ein und derselben Situation Daten aus drei Perspektiven („Ecken“) gesammelt werden, z.B.:

- aus der Perspektive der Lehrperson (z.B. durch Interview)
- aus der Perspektive einzelner SchülerInnen (z.B. durch Interview)
- aus der Perspektive von neutralen Dritten (z.B. durch Beobachtung).



Ein Beispiel: Eine Lehrerin wollte eine neue Art des Unterrichts von englischer Literatur in einer 7. Klasse einer höheren Schule (17jährige SchülerInnen) erproben und auswerten. Nachdem sie ihre Handlungsstrategie (eben die Literaturunterrichtseinheit) entwickelt hatte, lud sie einen „kritischen Freund“ dazu ein, sie bei der Auswertung des Unterrichtsversuches zu unterstützen. Es wurde beschlossen, eine „Triangulation“ durchzuführen, wobei in folgenden Schritten vorgegangen wurde:

1. Der „kritische Freund“ führte ein Gespräch mit der Lehrerin, bei dem *ein Satz konkreter Fragen* für die nachfolgenden Interviews und *Unterrichtsbeobachtungen* entwickelt wurde (Zum Einstieg in das Gespräch wurden die „Standardfragen“ aus M28 verwendet).
2. Während der Durchführung der Unterrichtseinheit führte der „kritische Freund“ eine Unterrichtsbeobachtung auf der Basis des zuvor entwickelten Fragensatzes durch („1. Ecke des Triangels“).

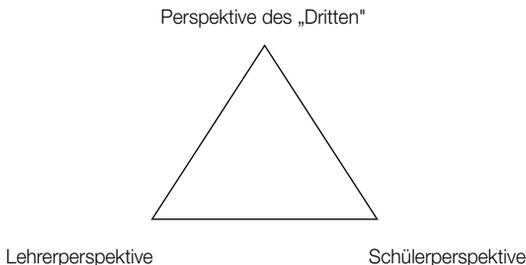


Abb. 16: Die drei Ecken der Triangulation

3. Nach Ende der Unterrichtseinheit führte der „kritische Freund“ *Interviews mit zwei SchülerInnen*, die die Lehrerin ausgewählt hatte, durch („2. Ecke des Triangels“). Die Fragen, die er dabei stellte, waren sinngemäße Abwandlungen des ursprünglichen „Fragensatzes“.
4. Nach Ende der Unterrichtseinheit wurde schließlich auch ein *Interview mit der Lehrerin* mit analogen Fragen durchgeführt („3. Ecke des Triangels“).
5. Auf diese Weise entstanden drei Datensätze: die Sichtweise der beiden SchülerInnen, jene der Lehrerin (jeweils als teilweise transkribierte Interviews) und das Protokoll des Beobachters. Die Daten wurden geordnet und so zu einer Unterlage aufbereitet, dass die *drei Sichtweisen zu ein und derselben Frage jeweils nebeneinander standen* und leicht verglichen werden konnten.
6. Im geschilderten Beispiel fand sodann ein *Gespräch* zu dieser Unterlage zwischen der Lehrerin und dem „kritischen Freund“ statt, in dem auffällige Widersprüche zwischen den verschiedenen Sichtweisen thematisiert und Konsequenzen für eine Weiterentwicklung des Literaturunterrichts überlegt wurden (vgl. Altrichter 1985b). ◀

Das Wesentliche an der Triangulation ist die Gelegenheit zum kontrastierenden Vergleich unterschiedlicher Berichte zum „selben“ Sachverhalt. Die Berichte können wie im obigen Beispiel durch Interviews und Beobachtung, aber auch auf andere Weise (z.B. durch schriftliche Äußerungen) zustande kommen. Durch den Vergleich der Perspektiven können Unterschiede, Widersprüche und Diskrepanzen entdeckt werden. Diese sind Ansatzpunkte, um die Interpretation einer Situation (die „praktische Theorie“) weiterzuentwickeln und besser durch Erfahrung zu stützen (vgl. Kap. 3.1). Wenn hingegen die unterschiedlichen Perspektiven übereinstimmen, d.h. eine Situation ähnlich interpretieren, nimmt man an, dass sich die Vertrauenswürdigkeit dieser Interpretation erhöht hat. Die *Vorteile* der Triangulation bestehen darin, dass

- ein „dichteres“, ausgewogeneres Bild einer Situation entsteht;
- die Widersprüchlichkeit vieler Situationen sichtbar wird, wodurch tiefere Interpretationen angeregt werden;
- die problematische und erkenntnisfeindliche „Hierarchie der Glaubwürdigkeit“ durchbrochen wird, weil Perspektiven rangunterschiedlicher Personen gleichwertig nebeneinander gestellt werden. Unter „Hierarchie der Glaubwürdigkeit“ wird die tief verwurzelte Annahme verstanden, dass der jeweils Höhergestellte glaubwürdiger ist als die rangniedrigere Person: LehrerInnen glaubwürdiger als SchülerInnen, SchulleiterInnen glaubwürdiger als LehrerInnen usw. Die Triangulation zeigt regelmäßig, dass SchülerInnen wesentliche, situationserhellende Informationen liefern können, die LehrerInnen nicht bekannt sind, auch wenn sie glauben, ihre SchülerInnen zu „kennen“.

Die Methode hat aber auch *Nachteile*:

- Sie wird von vielen LehrerInnen als bedrohlich erlebt. Es gehört offenbar ein gewisses Selbstvertrauen dazu, die eigene Wahrnehmung von einer Situation, für die man sich verantwortlich fühlt (und die man dadurch gleichsam als „Stück von sich selbst“ empfindet), mit Fremdwahrnehmungen zu konfrontieren und damit in Frage zu stellen. Dabei wird die Fremdwahrnehmung neutraler BeobachterInnen allem Anschein nach wesentlich weniger bedrohlich erlebt als jene der eigenen SchülerInnen. John Elliott (1978) schlägt daher vor, dass LehrerInnen, die erste Forschungserfahrungen machen, nicht mit der Triangulation beginnen, sondern zuerst weniger belastende Methoden der Datensammlung anwenden, z.B. freie Beobachtungen, die im Forschungstagebuch festgehalten werden, oder Tonaufzeichnungen von Unterricht.
- Ein weiterer Nachteil dieser Methode ist auch der dazu erforderliche Aufwand: Ein/e Beobachter/in muss eingeladen werden, und Daten aus drei Quellen sind erforderlich. Allerdings ist dieser Aufwand auf einen relativ kurzen Zeitraum beschränkt.