

Aufenanger, Stefan

Qualitative Analyse semi-strukturierter Interviews - Ein Werkstattbericht

Garz, Detlef [Hrsg.]; Kraimer, Klaus [Hrsg.]: *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen* : Westdeutscher Verlag 1991, S. 35-59



Quellenangabe/ Reference:

Aufenanger, Stefan: Qualitative Analyse semi-strukturierter Interviews - Ein Werkstattbericht - In: Garz, Detlef [Hrsg.]; Kraimer, Klaus [Hrsg.]: *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen* : Westdeutscher Verlag 1991, S. 35-59 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-14022 - DOI: 10.25656/01:1402

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-14022>

<https://doi.org/10.25656/01:1402>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Detlef Garz · Klaus Kraimer (Hrsg.)

Qualitativ-empirische Sozialforschung

Konzepte, Methoden, Analysen

Qualitative 1991

STEFAN AUFENANGER

Qualitative Analyse semi-strukturierter Interviews - Ein Werkstattbericht

1. *Problemstellung*

Viele qualitativ angelegte Forschungsprojekte leiden unter einem Berg von mit offenen Interviews erhobenem Material, dessen Größe den Forscherinnen und Forschern oftmals erst dann bewußt wird, wenn es an die Auswertung der Daten geht. Dieser Umstand entsteht häufig deshalb, weil der methodische Ansatz qualitativer Verfahren lediglich auf die Phase der Datenerhebung beschränkt gesehen wird (nach dem Motto: "Wir machen qualitative Interviews!"), aber die eigentlich entscheidende Frage nach der Qualität der benötigten Daten und deren qualitativer Auswertung zu wenig gesehen wird. Leider ist es dann häufig zu spät, da Zeitdruck (Projektende naht, Arbeit bzw. Bericht muß abgegeben werden etc.) verhindert, die wenigen zur Verfügung stehenden interpretativen Auswertungsverfahren, wie zum Beispiel die objektive Hermeneutik von Ulrich OEVERMANN (1986) oder die narrative Datenanalyse nach Fritz SCHÜTZE (1976), anzuwenden. In der Eile werden dann die aufwendig erhobenen Daten, die mit Hilfe offener Interviews gewonnen und anschließend minutiös verschriftet wurden, recht unsystematisch ausgewertet; methodisch exaktes Vorgehen ist somit nicht gewährleistet. Entweder wird nämlich so vorgegangen, daß von außen Kategorien an das Material herangetragen werden, so daß eine standardisierte Befragung methodisch präziser und forschungsökonomischer gewesen wäre. Oder es wird der 'hermeneutische' Weg eingeschlagen, wobei sich jedoch zu sehr auf die eigene 'interpretative Intuition' verlassen wird. Die Ergebnisse gestalten sich dann meist entsprechend und tragen wenig zum Erkenntnisgewinn über den Forschungsgegenstand bei. Je nach Cleverness ge-

lingt es dann noch, das Ganze mit einem besonders aufregend klingendem Etikett zu versehen, welches meist aus einer Kombination von Begriffen wie 'hermeneutisch', 'phänomenologisch', 'interpretativ', 'qualitativ' oder ähnlichem gebildet wird. Wie bei der Interpretation tatsächlich vorgegangen wurde, bleibt dabei oft unklar und wird der Phantasie der Leserin bzw. des Lesers überlassen.

Als problematisch muß häufig auch die Gestaltung der Interviews und deren Auswahl gesehen werden. So werden etwa die Fragen danach, welche Art von Interview - Leitfaden, strukturiert, narrativ, halb-strukturiert etc. - gewählt werden soll, wie diese transkribiert werden und was Qualitätskriterien für deren Verwendbarkeit sind, oftmals nicht diskutiert bzw. dargestellt. Überhaupt wird häufig auch die theoretische und methodologische Begründung für die Auswahl qualitativer Verfahren "vergessen".

Auf einige dieser Schwachpunkte möchte ich im folgenden eingehen und anhand eines Projektverlaufs die jeweilig damit verbundenen Probleme thematisieren und natürlich auch das, was ich selbst für künftige qualitative empirische Untersuchungen daraus gelernt habe. In dieser Hinsicht sind meine Beschreibungen eher subjektiv, entbehren an vielen Stellen einer auf den ersten Blick plausiblen Begründung, geben aber dafür einen - wie ich hoffe - guten Einblick in die Problematik angewandter qualitativer Sozialforschung. Entsprechend ist auch der Untertitel "Ein Werkstattbericht" zu verstehen.

2. *Das Projekt und seine Konzeption*

Die vorliegenden Überlegungen ergeben sich aus einem Projekt, welches vor ähnlichen wie den oben beschriebenen Problemen stand¹. Es ging dabei um die Frage, was das Ethos eines Lehrers ausmacht und welche Faktoren dabei entscheidend sind. Die Literatur zu diesem Themenbereich ist einerseits zwar sehr umfangreich, andererseits ist aber bisher noch wenig zu dieser Thematik empirisch-systematisch geforscht wor-

den, so daß von dem Phänomen Lehrerethos bisher nur ein sehr diffuses Bild besteht. Dieses Manko sollte durch das im folgenden skizzierte Projekt behoben werden.

Zentral für die theoretische Rekonstruktion des Lehrerethos ist der Begriff der Verantwortung: das Handeln des Lehrers gegenüber seinen Schülern wird vor allem unter dieser Perspektive gesehen. In Problemsituationen muß er Stellung beziehen, Entscheidungen treffen und entsprechend handeln. Der Verantwortungsaspekt spielt hierbei deshalb eine ausgeprägte Rolle, weil Pädagogen nicht nur Rechenschaft über Wirkungen ihrer Handlungen abverlangt werden kann, sondern weil ihnen etwas anvertraut wird - nämlich die Verantwortung für Kinder - und erwartet werden kann, daß das damit eingesetzte Vertrauen auch verdient ist. In beiden Fällen ist der Pädagoge den Eltern Antwort hinsichtlich seines Handelns schuldig. Um die übernommene Verantwortung erfüllen zu können, muß, etwa am Beispiel der Schule, der Lehrer - von einem analytischen Standpunkt aus betrachtet - mehrere Leistungen erfüllen: Er muß sich in die Perspektive betroffener Schüler hineinversetzen, um deren Befindlichkeit wahrzunehmen. Außerdem muß er mögliche Folgen für andere bei seiner Handlungsentscheidung abwägen können, wozu er auch die virtuelle Perspektive von nicht direkt in die Situation Involvierten beachten muß; damit sind sozial-kognitive Fähigkeiten gefordert.

Darüber hinaus muß er aber auch seinen eigenen Handlungsbereich beachten. Er muß sich fragen, wie weit er sich für eine Lösung einsetzt und sich für deren Durchsetzung engagiert. Auch mögliche Folgen für ihn selbst müssen dabei abgewogen werden, denn die Ausweitung des Verantwortungsbereichs auf andere muß mit seinem eigenen Persönlichkeitsbereich in Einklang gebracht werden können. Hierbei werden also Elemente gefordert, die sich auf seine Handlungsfähigkeit beziehen. Und schließlich muß die Entscheidung und die damit verbundene Handlung auch begründbar sein, d.h. der Lehrer muß auf Nachfrage sein Handeln rechtfertigen können. Dies verlangt moralisch-kommunikative Fähigkeiten. Die hier beschriebenen Elemente müssen in ein

qualitatives Forschungsdesign auf der Ebene der Fragestellung, der theoretischen Begründung sowie der Methodenwahl eingehen und ausdifferenziert werden.

Ein zentrales Problem aller qualitativer Ansätze liegt nun meines Erachtens in dem Verhältnis von Fragestellung, Theorie und Methode. Entscheidend für die Wahl qualitativer Forschungsmethoden sollte die Beantwortung der Frage sein, welche Zielstellung die Untersuchung eigentlich verfolgt. Dabei ist es besonders wichtig, daß Fragestellung, Theorie und Methode in gegenseitigen Rechtfertigungsbedingungen stehen, die einen fundierten Bezug aufeinander sicherstellen². Dies bedeutet, daß im Zuge der Auswahl eines bestimmten theoretischen Rahmens nur ganz bestimmte methodologische Ansätze zugelassen sein dürfen. Weiterhin sollte die Entscheidung für einen qualitativen Ansatz mit der Frage nach der Qualität der Daten verbunden sein, die am Ende der empirischen Phase benötigt werden. Es ist forschungsökonomisch gesehen wenig sinnvoll, einerseits in der Phase der Datenerhebung auf qualitative Techniken (z.B. offenes, narratives oder auch semi-strukturelles Interview) zurückzugreifen, wenn andererseits am Ende doch die Auswertung mit standardisierten Verfahren (Subsumtion unter schon festliegende Kategorien) vollzogen wird.

3. *Methodischer Ansatz: Das semi-strukturelle Interview*

Bei der Suche nach Forschungsmethoden, die die Urteils- und Handlungsdimensionen von LehrerInnen in pädagogisch und sozial relevanten Situationen des Unterrichts im speziellen und in der Schule allgemein erfassen, bot sich ein Verfahren an, welches an der Methodik des strukturalistischen Ansatzes orientiert ist. Die Wahl fiel dabei auf ein semi-strukturelles Vorgehen, welches sich in einigen Punkten an das Modell des KOHLBERGSchen Verfahrens der Erhebung von Moralinterviews anlehnt³. Dieser Interviewtyp geht auf das klinische Interview von PIAGET (1926/1980) zurück, der schon sehr früh in seinen Arbeiten zur Struktur und Genese von Erkenntnisprozessen bei Kindern mit dieser Art der

Befragung Erfahrung gesammelt hat. Klinisch hat PIAGET dieses Interview deswegen genannt, weil es sich in seiner Art an der Diagnose von Klinikern orientiert. Es müssen Hypothesen über einen Sachverhalt aufgestellt, Reaktionen und Verhaltensweisen überprüft werden, um sich ein Bild von dem Patienten und seiner Krankheit machen zu können. Ähnlich ist PIAGET vorgegangen. Er hat Kindern eine Geschichte erzählt, eine Situation beschrieben oder sie erzählen lassen, um in Anschluß an die Reaktionen der Kinder gezielt Fragen zu stellen, die deren Denkstrukturen offenbaren können. Später wurde dieses Verfahren dann in der entwicklungspsychologischen Forschung von KOHLBERG (COLBY/KOHLBERG 1987), SELMAN (1984) und DAMON (1984) weitergeführt. Da diese Ansätze alle das Ziel haben, Denkstrukturen zu rekonstruieren, wurden sie später in strukturelles bzw. semi-strukturelles Interview umbenannt. Der Strukturbegriff entstammt weiterhin dem PIAGETSchen Ansatz, allein das methodische Vorgehen wurde variiert. Während PIAGET seine Interviews noch sehr offen geführt hat und sich in der Strukturierung des Interviewverlaufs von den Antworten der Kinder anregen ließ, wurde zum Beispiel bei KOHLBERG ein Nachfrage-Katalog vorgegeben, der zwar flexibel gehandhabt werden soll, aber schon präzise Fragerichtungen angibt. Das Attribut 'semi' soll also dem Umstand der halb-strukturierten bzw. halb-offenen Vorgehensweise Rechnung tragen. Diese gegenüber dem ursprünglichen Vorgehen eingeeengte Methodik ist der ebenfalls teil-standardisierten Auswertung geschuldet. KOHLBERG und auch SELMAN waren bzw. sind an vergleichenden empirischen Studien interessiert, die auf standardisierten Daten beruhen. Dazu ist ein Auswertungsverfahren notwendig, welches solche Daten liefert. Beide Autoren haben deswegen an Manuals gearbeitet, die standardisierte Antworten auf die jeweiligen im Interview zu erhebenden Strukturdimensionen geben. Eine solche Auswertung ist allerdings nur möglich, wenn allen Probanden auch die gleichen Fragen gestellt und damit auch die gleichen Chancen zur Präsentation ihres Denkens gegeben werden. Dazu muß das Interviewverfahren auch standardisierte Elemente enthalten.

Für das hier zu beschreibende Projekt wurde dieser methodische Ansatz deshalb gewählt, weil erhofft wurde, damit zentrale Denk- und vor allem Begründungsstrukturen von LehrerInnen in pädagogischen Situationen erfassen zu können. Wie schon erwähnt, kann das Lehrerethos u. a. als die Art und Weise verstanden werden, wie in problematischen Situationen miteinander umgegangen bzw. wie auf objektive Handlungsprobleme reagiert wird. Es gibt zwei Möglichkeiten, solche Daten zu erheben: zum einen läßt sich Unterricht beobachten und im Anschluß daran können mit den LehrerInnen Gespräche geführt werden, in denen auf entsprechende Situationen eingegangen wird. Da aber nicht in jedem Unterricht mit problematischen Situationen zu rechnen ist, erschien es günstiger, den Befragten eine Dilemma-Situation vorzulegen und sie auf ihre Entscheidung und den damit verbundenen notwendigen Begründungen hin zu befragen. Dieser Weg wurde auch deshalb gewählt, weil sich so die Antworten auf eine standardisierte Situation beziehen und deshalb vergleichbar sind.

Ein erster wichtiger Schritt ist also die Wahl oder auch Entwicklung einer Dilemma-Situation, die als Stimulation im semi-strukturellen Interview eingesetzt wird. In einer Vorstudie wurden zehn Problemsituationen entwickelt, von denen dann drei für die semi-strukturellen Interviews ausgewählt wurden. Diese Situationen stellen Probleme aus dem Alltag von LehrerInnen dar, in denen unmittelbar eine Entscheidung gefällt werden muß. Es handelt sich zugleich auch um Situationen, in denen mehrere Perspektiven miteinander zu koordinieren sind. Auch ist die Lösung nicht eindeutig, so daß sich unterschiedliche Wege mit verschiedenen Begründungen einschlagen lassen. Die Situation ist durch ein Handlungsdilemma gekennzeichnet, d. h. daß unterschiedliche, aber gleichwertige Wertorientierungen in ihnen sich gegenüberstehen. Durch diese Komplexität lassen sich auch verschiedene Lösungswege hervorheben. Im folgenden stelle ich eines der drei Dilemmata etwas ausführlicher vor, an dem dann auch die methodischen Fragen und Probleme des semi-strukturellen Interviews illustriert werden sollen.

Situationsbeispiel "Pädagogische Note":

Lehrerin G. gibt in der 4. Klasse der Primarschule Mathematikunterricht. Jeweils in der vorletzten Klassenarbeit eines Halbjahres benotet sie nicht wie sonst aufgrund der Punktzahl und des Klassendurchschnitts, sondern bewertet bei jedem Kind den Lernfortschritt gegenüber dem letzten Test. Sie hat diese "pädagogische Note" Schülern und Eltern erklärt und begründet, dabei zwar keine begeisterte Zustimmung, aber auch keine Ablehnung erfahren.

Es ist jetzt das dritte Mal, daß sie dieses Verfahren anwendet, und so hat z.B. Wolfgang L., der in Mathematik schlecht ist, in dieser Arbeit aber viel weniger Fehler als sonst gemacht hat, eine recht gute Note erhalten. Wolfgang erzählt dies erfreut seinem Banknachbarn Kurt. Der jedoch kann die Freude überhaupt nicht teilen. Er ist einer der besten in Mathematik, hat viel mehr richtig als Wolfgang, aber nur die gleiche Note bekommen. Er hat mit Wolfgang in letzter Zeit häufig Streit und nimmt nun auch die Mathematiknote zum Anlaß, sich erbst bei Eltern und Lehrerin G. über diese "Ungerechtigkeit" zu beschweren. Auch andere Schüler schließen sich dem an und ein Vater ruft abends bei der Lehrerin in der gleichen Sache an.

Die beiden anderen Situationen sind ebenfalls dem schulischen Alltag entnommen. In der *Lehrmeistersituation* bekommt ein Lehrer einen Anruf von einem Ausbilder (Lehrmeister), der einen Schüler des Lehrers als Lehrling einstellen möchte und sich nach dessen Leistungen und Verhalten erkundigt. Nun ist dieser Schüler einer der auffälligsten gewesen und sein Verhalten hatte vielen Lehrern große Schwierigkeiten bereitet. Die anstehende Frage ist, ob der Lehrer dem Ausbilder die volle Wahrheit sagt und damit möglicherweise dem Schüler die Zukunft verbaut oder ob er andere Wege wählt. Entscheidend für das Lehrerethos sind natürlich die Begründungen für die jeweilige Wahl.

Das dritte Dilemma handelt von einem Lehrer, der in eine sehr aufgeregte Klasse kommt, um eine Geographiearbeit schreiben zu lassen (*Parallellehrer-Situation*). Die Klasse berichtet ihm, daß der Lehrer im vorhergehenden Unterricht einen Schüler geohrfeigt habe, so daß dieser nach Hause gelaufen sei. Auch hier muß natürlich eine Entscheidung getroffen werden, nämlich die, ob die Arbeit geschrieben wird oder ob der Lehrer sich auf das anstehende Problem einläßt.

Bei genauer Analyse der drei Situationen zeigte sich, daß im Hinblick auf die Entscheidungs- und die damit verbundenen Begründungsmöglichkeiten die Handlungsoptionen nicht gleich verteilt sind. Die Situationen sind strukturell gesehen ungleich aufgebaut. Bei der *Lehrmeistersituation* liegt die Entscheidung zwischen 'Wahrheit sagen' und 'Schüler schützen' bzw. 'Wahrheit' und 'Vertrauen'. Die Situation der *pädagogischen Note* verlangt dagegen eine Entscheidung zwischen 'Engagement' und 'Nachgeben'. Muß die Entscheidung in der ersten Situation zwischen Werthaltungen getroffen werden, reduziert sie sich bei der zweiten Situation auf persönlichkeitspezifische Aspekte. In der dritten, der *Parallellehrer-Situation* sind die Optionen wiederum anders. Die Entscheidungen liegen zwischen 'Leistungsbeurteilung' und 'Fürsorgepflicht' einerseits sowie 'Engagement für Schüler' und 'Kollegensolidarität' andererseits, beides professionstheoretische Elemente.

Es ist also bei der Verwendung von Dilemma-Situationen im strukturellen Interview notwendig, sich über den Strukturgehalt der Situationen und den darin enthaltenen Handlungsoptionen im klaren zu sein. Eine genaue Analyse der Entscheidungsmöglichkeiten und welche Bedeutung sie gewinnen, dürfte eine wesentliche Voraussetzung für eine sinnvolle und dem Problem angemessene Auswertung sein. Wird mehr als eine Situation verwendet - wie in dem beschriebenen Projekt -, ist es unerlässlich, die Handlungsoptionen aller verwendeten Situationen miteinander zu vergleichen, um bei der Auswertung auch von gleichen Voraussetzungen in der Bearbeitung der jeweiligen Situation ausgehen zu können.

4. Datenerhebung

Da die Begründung, die für die jeweilige Entscheidung gegeben wird, der zentrale Bestandteil des Auswertungsverfahrens ist, wird schon deutlich, welche Rolle die Phase der Datenerhebung beim semi-strukturellen Interview spielt. Während man im Alltag in den seltensten Fällen für sein Handeln Begründungen abgeben muß, ist es für viele Probanden im In-

terview sehr ungewöhnlich, für ihre Entscheidung auch noch angeben zu müssen, warum sie diese so treffen würden. Solche Warum-Fragen sind aber unerlässlich, um das jeweilige strukturelle Niveau rekonstruieren zu können. Denn spätestens bei der Auswertung der Daten ergibt sich die Notwendigkeit, nicht auf Erzählung, Beschreibung oder Erfahrungsbericht zurückgreifen zu müssen, sondern auf Handlungsentscheidungen und deren Legitimation. Dies verlangt eine Interviewführung, die die Aussagen des Interviewten immer wieder auf deren Begründungsstruktur hin befragt und bei mangelnder Explikation Sondierungsfragen stellt, wie etwa: "Könnten Sie mir dies bitte noch mal erläutern?", "Was verstehen Sie unter X?" oder "Warum meinen Sie, sollte man so entscheiden?". Der Interviewer muß hier eine schwierige Gratwanderung vollziehen und zwar - wie KOHLBERG es einmal ausgedrückt hat - einerseits genügend Nachfragen stellen, um ein qualitativ gutes Datenmaterial für die Auswertung zu erlangen, und andererseits nicht so viel zu fragen, um den Antwortfluß der Befragten zu unterbrechen oder gar 'abzuwürgen'. Auch ist es im Interviewverlauf wichtig, genau die Grenze zu kennen, wann weitere Nachfragen nichts Neues ergeben, die Befragten also ihr höchstes Antwortniveau (Kompetenz) erlangt haben. Dieser letzte Aspekt deutet schon auf die Notwendigkeit hin, sich mit dem theoretischen Rahmen der Untersuchung gut auszukennen, um sinnvolle Nachfragen stellen zu können.

Ein weiterer zu beachtender Aspekt bei der Durchführung des Interviews stellt die Präsentation der Situation dar. In einigen Interviewsituationen wird das Handlungsdilemma den Befragten schriftlich vorgelegt, was den Vorteil hat, daß alle die gleiche Textgrundlage haben. In anderen Fällen greifen die Interviewer zu einer mündlichen Version, d. h. sie erzählen das Dilemma nach. Hierbei besteht die Gefahr, daß bestimmte Sachverhalte abgekürzt werden, die zu einer Strukturveränderung der Situationsbeschreibung führen können. Wird zum Beispiel in der oben beschriebenen Situation der *Pädagogischen Note* beim Nacherzählen zu erwähnen vergessen, daß die Lehrerin ihre Vorgehensweise auf einem vorherigen Elternabend schon vorgestellt hatte und ihre Vor-

gehensweise akzeptiert wurde, dann schafft dies natürlich keine vergleichbare Situation mit der vollständigen Version. Es ließe sich nämlich dann argumentieren, daß die Lehrerin ohne Rücksprache gehandelt und damit wesentliche Bedingungen der Kooperation mit den Eltern verletzt hätte.

Die erwähnten Beispiele sollen deutlich machen, daß das Verfahren des semi-strukturellen Interviews schon in der Phase der Datenerhebung wesentliche qualitative Standards verlangt, um ein Datenmaterial zu erhalten, welches zur Auswertung auch verwertbar ist. Damit ist aber noch nicht sichergestellt, daß alle Interviews Verwendung finden können.

5. Verwertbarkeit von Interviews

Zwei Bedingungen für die Verwertbarkeit der Interviews sollten vor der Auswertung gestellt werden. Die erste Bedingung bezieht sich auf die Güte des durchgeführten Interviews, die zweite auf Veränderungen der Problemsituation durch den Befragten. Im ersten Fall ist gemeint, daß der Interviewer zu viele Suggestivfragen stellt, so daß die Befragten in ihrem Antwortverhalten zu stark beeinflußt werden oder aber, daß zu wenig nachfragt wird, um genügend Begründungen für Entscheidungen zu erhalten. Zu diesem Problembereich gehört auch, daß Befragte zuviel von ihren Erfahrungen sprechen, aber kaum etwas zur eigentlichen Dilemma-Situation aussagen. Diese Interviews sollten nicht zur Auswertung herangezogen werden, da ihre Aussagekraft aufgrund der genannten Interviewbedingungen nur sehr eingeschränkt ist.

Im zweiten Fall handelt es sich um das Problem der Einführung von Bedingungen, die ein Befragter angibt, bevor er eine Entscheidung trifft. Zum einen können diese Umstände das Dilemma so entschärfen, daß eigentlich keine Entscheidung mehr möglich ist. Zum anderen kann durch die Befragten die Konstruktion des Dilemmas so verändert werden, daß die ursprüngliche Dilemmasituation nicht mehr vorhanden ist. Da diese Veränderungen dann nicht mehr mit denen der Originalsitua-

tion übereinstimmen, sind die Antworten ebenfalls nicht mehr verwertbar. Auch in diesen Fällen verbietet sich eine Auswertung.

Es sollten also nur jene Interviews zur Auswertung herangezogen werden, in denen a) die Interviewführung an den Nachfragen zur Situation orientiert und nicht suggestiv ist und b) die Befragten keine Bedingungen angeben, die entweder die Konfliktsituationen für die Entscheidung verändern oder keinen Konflikt mehr offen lassen.

Negativ-Beispiele für Beeinflussungen des Interviews

- Suggestivfrage:
F: "Würden Sie meinen, daß es richtig ist, einen Elternabend einzuberufen?"
- Fehlendes Nachfragen:
A: "Ich würde einen Elternabend einberufen."
F: "Wie würden Ihrer Meinung nach Ihre Kollegen handeln?"
- Am Thema vorbeigehend:
A: "Also, ich war mal an einer Schule angestellt, da haben die Eltern auch andauernd bei mir zuhause angerufen und wollten dieses und jenes..."
- Einführung von Bedingungen:
A: "Wenn ich neu in der Klasse wäre, würde ich vielleicht nachgeben."
- Entschärfung des Dilemmas:
A: Also, der Vater wird bestimmt einsehen, daß er im Unrecht ist."

Derartige Stellen im Interview weisen darauf hin, daß die Interviewer nicht genügend Erfahrung im Umgang mit der Methode haben. Um solche Mängel rechtzeitig - das heißt vor dem Forschungseinsatz - verhindern zu können, ist es unbedingt notwendig, Probeinterviews durchzuführen. Diese Probeinterviews sollten von dem Interviewer selbst ver-

schriftet und auch ausgewertet werden. Spätestens bei der Auswertung, häufig auch schon bei der Verschriftung, fallen dann nämlich Interviewfehler auf und ein Lernprozeß wird initiiert. Damit kann verhindert werden, daß ein großer Teil der Interviews im Auswertungsgang als "unbrauchbar" ausgemustert werden müssen.

6. Qualitative Auswertungsstrategien

Ich hatte eingangs bemerkt, daß die qualitative Auswertung ein oftmals vernachlässigter Gesichtspunkt im Forschungsprozeß ist. Sehr häufig wird bei der Wahl von interpretativen bzw. hermeneutischen Ansätzen das Verhältnis von vorliegendem Material, d. h. Anzahl der Interviews und qualitativer Auswertung unter *forschungsökonomischen* bzw. *-praktischen* Gesichtspunkten nicht gesehen oder falsch eingeschätzt. Spätestens an dieser Stelle wird jedoch deutlich, ob die Methodenwahl die richtige gewesen ist. Denn hier entscheidet sich, ob mit dem gewählten Ansatz das vorliegende Material angemessen bearbeitet werden kann. Dabei fällt oftmals aus Zeitgründen die Wahl auf abkürzende Verfahren gegenüber einer extensiven hermeneutischen Rekonstruktion, die für eine qualitative Interpretation den einzigen sinnvollen Zugang darstellt. Abkürzungen lassen sich im Rahmen forschungspraktischer Bedingungen rechtfertigen, wenn dadurch keine methodisch bedingte Fehlschlüsse entstehen. Dies gilt es in einer Art Probelauf zu überprüfen, indem das in Frage kommende hermeneutische Verfahren mit der gewählten Abkürzung verglichen wird.

Der Ansatz des semi-strukturellen Interviews erlaubt auf den ersten Blick einen etwas leichteren Zugang, da teilweise schon Auswertungsmanuals zu unterschiedlichen Fragestellungen vorliegen (z. B. zu KOHLBERGS Moralinterviews). Werden jedoch neue Objektbereiche für diese Form des Interviews erschlossen, dann muß ebenfalls auf hermeneutisch-rekonstruktive Verfahren zugegriffen werden. Da das Lehrereθος ein Beispiel für einen solchen Bereich bildet, kann exemplarisch die wei-

tere Vorgehensweise des qualitativen Forschungsprozesses und mögliche Abkürzungsweisen beschrieben werden.

Wie wurde in dem geschilderten Projekt vorgegangen? Insgesamt 60 der mit dem semi-strukturellen Verfahren gewonnenen Interviews mit Lehrern lagen vor und sollten entsprechend der Erhebung ebenfalls qualitativ ausgewertet werden. Im folgenden beschränke ich mich auf das Problem der Auswertung jener Daten, die sich auf den Umgang mit den hypothetischen Problemsituationen beziehen.

Es ergab sich dabei die forschungspraktisch und methodologisch interessante Frage, ob eine objektiv-hermeneutische Auswertung sequenzanalytisch oder mit Hilfe einer Abkürzung vollführt werden kann. Bei der Sequenzanalyse steht eine Vorgehensweise im Vordergrund, in der das verschriftete Interview Satz für Satz von Beginn an interpretiert wird, um eine Strukturhypothese zu entfalten. Ist diese gefestigt, bzw. kommen durch zusätzliche Interpretationsschritte keine neuen Informationen hinzu oder ergeben sich keine Differenzierungen mehr, kann der Interpretationsgang abgebrochen werden; eine weitere Stelle aus dem Interview sollte danach zur Überprüfung der Hypothese ausgewählt werden. Diese Stelle wird entweder zufällig oder nach dem Kontrastprinzip (scheinbarer Widerspruch zu der aufgestellten Hypothese) ausgesucht.

Als abkürzend soll im folgenden ein Verfahren verstanden werden, welches die Antworten - also Entscheidung und Begründungen - zusammenfaßt und als eine Handlungsreaktion versteht, die genauso wie jeder protokollierte Text hermeneutisch interpretiert werden kann. Das Abkürzungsverfahren versteht sich als Interpretation einer Zusammenfassung der Reaktionen auf die Problemsituation. Diese Zusammenfassung muß sehr präzise vorgenommen werden, stellt sie doch schon eine Interpretation des Textes dar. Aus diesem Grund hielten wir es für sinnvoll, daß sie zuerst von zwei Personen unabhängig voneinander vorgenommen und dann angeglichen wird. Die eigentliche Interpretation des

Interviews bezog sich nun auf diese Zusammenfassung. Folgende Schritte sind also durchzuführen:

- Lesen des gesamten Interviews
- Zusammenfassung des Textes in bezug auf die Reaktion auf die Situationen
- Interpretation der Zusammenfassung
- Aufstellung einer Strukturhypothese

Während der Referenzrahmen bei der sequenzanalytischen Interpretation eines Interviews die Art und Weise bildet, wie ein Sachverhalt geschildert wird, bezieht das abkürzenden Verfahren der Handlungsbeschreibung auf die Normalform von Handlungen. Beide Vorgehensweisen sollen im folgenden hinsichtlich ihrer Interpretationsergebnisse verglichen werden. Dies ist die *forschungspraktische* Fragestellung, die entscheiden soll, ob das abkürzende Verfahren weniger aufwendig als eine Sequenzanalyse ist, aber zu annähernd gleichen Ergebnissen kommt. Nur dann wäre eine Abkürzung der Sequenzanalyse bezogen auf die Zusammenfassung der Reaktionen der Befragten zu rechtfertigen.

Da das sequenzanalytische Interpretationsverfahren sehr aufwendig ist, soll im folgenden nicht ausführlich jeder Interpretationsschritt wiedergegeben werden, sondern die Interpretation muß für den Leser nachvollziehbar zusammengefaßt werden (der Transkriptionstext ist im Anhang vollständig abgedruckt; die Ziffern in Klammern geben die jeweiligen Interakte an). Ich werde zuerst die Sequenzanalyse präsentieren, um anschließend an dem gleichen Interviewausschnitt das abkürzende Verfahren vorzustellen. Beide Vorgehensweisen sollen gegenübergestellt und miteinander verglichen werden. Die Interpretationen sind unabhängig voneinander durchgeführt worden, ohne gegenseitige Beeinflussung der Ergebnisse.

6.1 Sequenzanalyse

Die Probandin beginnt das Interview mit Nachfragen zum Verständnis des Dilemmas. Sie möchte eine Erklärung dafür bekommen, warum die pädagogische Note von der Lehrerin im Dilemma eingeführt wird. Dies könnte auf zwei Sachverhalte schließen lassen: erstens möchte sie nicht sofort auf das Dilemma eingehen und versucht, einer eigenen Begründung für die pädagogische Note zu entgehen, d. h. sie weicht der Aufgabenstellung aus; zweitens könnte es sein, daß sie das Dilemma oder dessen Bedingungen nicht versteht. Letzteres hieße, sie kennt entweder die pädagogische Note nicht oder sie hat Schwierigkeiten mit den Umständen, die diese im Dilemma begleiten. In (5) wird ihr dann von dem Interviewer eine nachträgliche Begründung - die Motivierung der Schüler - geliefert. Nach weiteren Klärungen (6-9) faßt die Probandin in (10) erstmals ihr Verständnis einer pädagogischen Note zusammen: die 'Schwachen' können aufholen, aber die anderen werden gedrückt. Sie sieht die pädagogische Note also zum einen als einen positiven Weg, übersieht dabei aber nicht die möglichen negativen Auswirkungen. Dies wird noch in (14) verstärkt, wenn sie - nachdem sie sich auf das Dilemma eingelassen hat - nochmals nachfragt, ob der gute Schüler durch eine pädagogische Note schlecht wegkommt. Sie hat damit aus ihrer Sicht den kritischen Punkt dieser Art der Leistungsbeurteilung markiert. Dies deutet auf eine schon vorhandene Reflexion über die pädagogische Note hin. Die oben aufgeführte Lesart der Ablenkung bzw. des Ausweichens aus dem Dilemma kann also verworfen werden.

Die Auseinandersetzung mit der vorgelegten Problematik kommt in (16) vollends zum Ausdruck. Die Probandin beginnt hier, indem sie sich auf das Dilemma einläßt, stärker für die pädagogische Note zu argumentieren. Sie tritt dann für eine Verteidigung einer solchen Beurteilung ein, wenn diese aus Überzeugung eingeführt wurde. Damit wird deutlich, daß sie sich nicht von der Durchsetzung der pädagogischen Note, die wohlbegründet sein muß, abhalten ließe. Ein Lehrer sollte demnach seine Überzeugung nicht ohne weiteres preisgeben. Sie erläutert die Noten-

gebung mit dem Hinweis, daß sie nicht dem Vergleich diene, sondern der Unterstützung schwacher Schüler. Weiterhin plädiert sie für die Abschaffung der Noten, liefert dafür aber (noch) keine Gründe. Indirekt spricht sie sich so gegen eine Selektionsfunktion der Schule aus, die u. a. über einen Vergleich der Leistungen durch die traditionelle Notengebung erfolgt. Mit ihrer Verteidigung der pädagogischen Note als Motivierungshilfe orientiert sie sich somit am Kind. Die Begründung wird in (18) noch differenzierter. Zuerst hält die Probandin es für eine Verpflichtung des Lehrers, schwache Schüler zu unterstützen ("helfen muß"). Sie unterstellt diesen Schülern auch, daß sie prinzipiell gefördert werden können. Gleichzeitig zeigt sie aber auch die Grenzen der pädagogischen Note auf, indem sie diese dann nicht mehr für sinnvoll hält, wenn eine Förderung nichts zusätzliches hervorbringen würde. Damit wird deutlich, daß für die Probandin die pädagogische Note nicht aus 'modischen' Gründen oder etwa aus übertriebener Liebe zum Kind bzw. zu den 'Schwachen' eingeführt werden darf, sondern nur da Anwendung finden soll, wo sie sinnvoll begründet werden kann und auch das hervorruft (Motivierung), was mit ihr intendiert wird.

Mit einem Diaboli-Einwand versucht der Interviewer in (19) die Position der guten Schüler einzubringen, die durch die pädagogische Note entmutigt werden könnten. In ihrer Erwiderung betont die Probandin, daß es nicht ausreiche, nur die pädagogische Note einzuführen, sondern es notwendig sei, diese allen - auch den Schülern - verständlich zu machen. Sie führt weiterhin aus (20), daß die motivierende Benotung in eine allgemeine schulische Zielstellung eingebettet sein muß, die sich an einem kooperativen Miteinander zu orientieren habe. Die vergleichende Note widerspräche aber genau dem und führe zur Rivalität. Das Miteinanderarbeiten und die daraus abgeleitete pädagogische Note müßten - so die Probandin am Schluß von (22) - als Grundhaltung der Erziehung beim Lehrer sichtbar werden. Die pädagogische Note kann nicht mit wenigen Erklärungen eingeführt werden, sondern muß immer wieder begründet und erläutert werden; ein Lehrer muß diese Grundhaltung vorleben. Die Probandin unterstreicht damit nochmals die Position, daß eine pädago-

gische Note nur mit guten Gründen eingeführt werden soll, wobei diese aus Überzeugung von der Person des Lehrers zu tragen sei. Dies hätte natürlich auch zur Folge, daß der Lehrer mögliche Konsequenzen seiner Überzeugung und daraus resultierenden Handlungen - hier die pädagogische Note - zu tragen habe und daß dieses Modell nicht einfach aufgegeben werden dürfe. Damit tritt das Bild hervor, welches die Probandin vom Lehrer hat. Letzterer darf nicht einfach etwas einführen oder durchführen, was er nicht begründen kann, sondern er muß dies auch vorleben, mit der ganzen Person dabei sein. Sie reflektiert somit ihre pädagogische Tätigkeit in der Schule und richtet sie auch nach bestimmten Leitlinien aus.

Auf einen weiteren Diaboli-Einwand in (23) geht die Probandin mit einer Realitätsdarstellung ein, indem sie erläutert, daß sie bisher mit dem gravierenden Problem des Widerspruchs der Eltern gegenüber einer pädagogischen Note noch nicht konfrontiert worden sei. Sie zitiert aber das Beispiel aus ihrer Klasse, wo sie den Eltern gleich zu Beginn der Schulzeit ihren Standpunkt hinsichtlich der Notengebung und den damit zugrunde liegenden Zielstellungen verdeutlicht habe. Indem sie den Ausdruck wählt "Ich würde mir das Recht nehmen", macht sie klar, daß bestimmte pädagogische Maßnahmen nicht einfach per Mehrheit oder Abstimmung oder aufgrund von Weisungen, sondern vom Lehrer kraft eines eigenen Entschlusses eingeführt werden sollen. In ihrem Beispiel geht dies sogar soweit, daß sie die in der Primarschule zu vermittelnden Grundfertigkeiten wie Lesen, Schreiben und Rechnen zugunsten anderer, von ihr selbst gesetzten Ziele zurückstellt. Damit bekommt der Lehrer in der Klasse und auch gegenüber den Eltern eine starke Position, da er bestimmt, welche pädagogischen Ziele verfolgt werden. Die Probandin baut in (26) dieses Vorstellung eines guten Lehrers noch weiter aus, indem sie von ihm Selbstbewußtsein im Auftreten gegenüber den Eltern fordert.

Weiterhin versteht sie die pädagogische Note nicht als eine generelle Verschönerung vor dem harten Leben außerhalb Schule, sondern möchte mit ihr nur die dadurch entstehenden Rivalitäten zwischen Schü-

lern vermeiden. Sie zeigt außerdem selbstkritische Züge (32), wenn sie die Erfolgslosigkeit ihrer pädagogischen Zielstellung in einem einzelnen Fall zugibt. Auf den Punkt wird von ihr diese Zielsetzung und die damit verbundene Motivierung der Schüler gebracht, wenn sie in (34) ihre - und allgemeiner die des Lehrers - Aufgabe darin sieht, die Fähigkeiten der Kinder soweit wie möglich hervorzulocken und zu fördern. Hier wird eine mäeutische Pädagogik sichtbar, die fallbezogen sich an dem einzelnen Kind und seinen Fähigkeiten orientiert. Damit verfestigt sich das Bild von der Probandin als einer Lehrerpersönlichkeit, die ein am Kind ausgerichtetes pädagogisches Konzept mit Überzeugung gegenüber allen Beteiligten vertritt. Dieses Bild wird noch durch einige Aussagen im Interview ergänzt und differenziert. So äußert sie in (36) die Überzeugung, daß in der Schule nicht alle Kinder gleich behandelt werden müssen, ohne dabei ungerecht zu sein. Dies deutet auf ein Gerechtigkeitsmodell, welches unter Abwägung von Billigkeitserwägungen angewandt wird.

Es ergibt sich also von der Probandin das Bild einer selbstbewußten Lehrerpersönlichkeit, die sehr differenziert pädagogische Neuerungen betrachtet, diese aber - wenn sie einer Überprüfung standhalten - von ihr mit Überzeugung vorgetragen, durchgeführt und verteidigt werden. Im Zentrum all ihrer Überlegungen steht dabei das Kind, dem - soweit wie möglich - geholfen werden sollte. Dabei wird Hilfe aber nicht diffus verwendet, sondern dort eingesetzt, wo sie unter Abwägung der Möglichkeiten sinnvoll erscheint. Damit ist ein wesentlicher Aspekt ihrer Begründung für die Entscheidung - Beibehaltung der pädagogischen Note - herausgestellt.

6.2 Abkürzungsverfahren

An dem gleichen Beispiel soll die abkürzende Vorgehensweise erläutert werden.

Zusammenfassung der Antworten auf die Situation "Pädagogische Note":

Die Probandin würde die pädagogische Note auf jeden Fall beibehalten und dem Vater ihre damit verbundene Absicht erklären. Sie ist der Meinung, daß eine sinnvolle und mit Überzeugung vertretene Sache nicht aufgegeben werden darf. Die pädagogische Note hält sie deswegen für sinnvoll, da dadurch schwache Schüler motiviert werden können. Sie sieht aber auch die Grenzen dieser Förderung, wenn also eine solche Motivierung bei einem einzelnen Schüler nichts mehr bewirken würde. Die pädagogische Note wendet sich gegen das Rivalitätsprinzip in der Schule und unterstützt das Miteinander. Miteinanderarbeiten sieht sie als Grundhaltung der Erziehung, die von der ersten Klasse an schon eingebracht werden muß. Sie tritt für eine Schule ohne Noten ein.

Interpretation:

Indem sie die pädagogische Note gegenüber dem Vater verteidigen würde, verweist sie auf ihre Selbstsicherheit und Überzeugung, die sie mit pädagogischen Konzepten verbindet. Diese lassen sich auch nur dann stark machen, wenn gute Argumente dafür vorhanden sind. In ihrer Begründung für die pädagogische Note drückt sich eine differenzierte und wohlbedachte Argumentation aus, die die Grenzen von neuen pädagogischen Konzepten berücksichtigt. Auch die Konzeption einer Schule ohne Noten zeigt, daß sie über das bestehende Schulsystem hinaus denkt und ihre pädagogische Arbeit an einer impliziten Anthropologie des Kindes ausrichtet. In ihrer Betonung einer Grundhaltung der Erziehung zum Miteinander wird deutlich, daß Schule nicht nur allein Unterricht ist, sondern darüber hinaus auch erzieherische Funktionen hat, die nicht didaktisch vermittelt werden können, sondern gelebt werden müssen. Somit ergibt sich das Bild einer Lehrerpersönlichkeit, welches sich durch Selbstsicherheit und Überzeugung sowie einer am Kind orientierten Erziehung auszeichnet. Pädagogische Konzepte, von denen man überzeugt ist, werden nach außen vertreten und verteidigt. Mit der Grenzziehung der pädagogischen Note gegenüber nicht mehr förderbaren Schülern wird auch zugegeben, daß Konzepte nicht nur einfach angewendet werden dürfen, sondern an dem jeweiligen Fall ausgerichtet sein müssen.

6.3 Vergleich beider Vorgehensweisen

Es zeigt sich, daß ein Großteil der Ergebnisse beider Vorgehensweisen übereinstimmt: die Notwendigkeit der Selbstsicherheit des Lehrers, die Orientierung am Kind, das fallbezogene Handeln im Unterricht sowie die Ausrichtung an einem pädagogischen Konzept. Was in dem Abkürzungsverfahren nicht erscheint, sind Elemente wie die Reflektiertheit, das Selbstkritische, die an der Billigkeit orientierte Gerechtigkeit sowie die Distanz zu den Kollegen, die die Sequenzanalyse hervorgebracht hat. Diese Aspekte sind in der Zusammenfassung für das Abkürzungsverfahren ausgelassen worden. So kommt zum Beispiel die selbstkritische Haltung im Interview bei (32) zum Vorschein, und die Gerechtigkeit spricht die Probandin in (36) an.

7. Folgerungen

Welche Schlüsse lassen sich nun aus dem Vergleich von Sequenzanalyse und abkürzendem Verfahren ziehen? Zum einem meine ich, hat sich gezeigt, daß sich mit dem Abkürzungsverfahren doch recht viel erreichen läßt. Es bringt ebenso viele wie zentrale Aspekte in der Interpretation zum Vorschein. Das Abkürzungsverfahren zeigt jedoch auf der Ebene der Zusammenfassung des Textes Auslassungsprobleme: Wird nicht gut und umfassend zusammengefaßt, können beim Interpretieren zentrale Aspekte verloren gehen. Hier erscheint es sinnvoll, zusätzlich den gesamten Text nochmals durchzugehen und darauf zu hoffen, daß dabei noch weitere Aspekte zum Vorschein kommen. Bei der Entscheidung, ob Sequenzanalyse oder Abkürzungsverfahren, spielt die Frage von Qualität und Ökonomie eine Rolle. Die Sequenzanalyse spricht für Qualität, das Abkürzungsverfahren für Ökonomie. Wird sich nun unter forschungspragmatischen Gesichtspunkten für das Abkürzungsverfahren entschieden, sollte auf jeden Fall eine Kontrolle der Interpretation am Text - am besten durch zwei Interpreten unabhängig voneinander - durchgeführt werden. Unter Berücksichtigung der genannten Aspekte

läßt sich meines Erachtens ein wie von mir aufgezeigtes Abkürzungsverfahren durchführen und auch rechtfertigen.

8. Schluß

Ich habe zu zeigen versucht, daß die Entscheidung für qualitative Forschungsmethoden nicht nur mit gewissen Implikationen, sondern auch mit bestimmten Problembereichen verbunden ist. In jedem Schritt des Forschungsprozesses müssen darum Überlegungen angestellt werden, die für den weiteren Fortgang von Bedeutung sind. Anhand eines Beispiels - des semi-strukturellen Interviews - habe ich deutlich gemacht, wie solche Probleme bewältigt werden können, ohne den Anspruch, qualitativ forschen zu wollen, stark relativieren zu müssen. Gerade das semi-strukturelle Interview bietet hierzu einen geeigneten Ansatz, da der Objektbereich des Methodeneinsatzes genau umrissen ist. Aus diesem Grund läßt sich auch unter Beachtung der Ansprüche an die Führung und Verwendbarkeit von Interviews ein abkürzendes Verfahren rechtfertigen. Dennoch müssen die Standards qualitativer Forschung - z. B. objekttheoretische Überlegungen zum Zusammenhang von Fragestellung und Theoriwahl, theoretische und methodologische Begründung für den methodischen Ansatz, Nachvollziehbarkeit und Überprüfbarkeit der Interpretation durch Präsentation des Materials - weiter entwickelt werden, um diese noch gezielter als Alternative zu standardisierten Verfahren traditioneller Sozialforschung auszeichnen zu können.

Anmerkungen

- 1 Es handelt sich um das am Pädagogischen Institut der Universität Freiburg/CH unter Leitung von FRITZ OSER und JEAN-LUC PATRY durchgeführte Projekt "Lehrerethos als positive Einstellung, Verpflichtung und Gerechtigkeit. Eine empirisch-pädagogische Untersuchung". Ich hatte im Rahmen eines DFG-Stipendiums Gelegenheit, in diesem Projekt mitzuarbeiten. Viele der folgenden Gedanken und auch die Interpretationen sind in Zusammenarbeit mit MICHAEL ZUTAVERN entstanden, dem ich dafür danken möchte.

- 2 Die wissenschaftstheoretische Begründung zu dieser Forderung liefert LARRY LAUDAN (1984).
- 3 Zu der Einbettung der hier gewählten Methode in die Verfahren von Rekonstruktiven Methoden sowie für eine nähere Beschreibung des KOHLBERG'schen Verfahrens vergleiche GARZ 1983 und 1989.

Literatur

- COLBY, A./KOHLBERG, L.: The measurement of moral judgment. Two volumes. New York 1987.
- DAMON, W.: Die soziale Welt des Kindes. Frankfurt 1984.
- GARZ, D.: Rekonstruktive Methoden in der Sozialisationsforschung. In: GARZ, D./KRAIMER, K. (Hg.): Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Beiträge zur Diskussion interpretativer Verfahren. Frankfurt 1983, S. 176-188.
- GARZ, D.: Sozialpsychologische Entwicklungstheorien. Opladen 1989.
- LAUDAN, L.: Science and values. The aims of science and their role in scientific debate. Berkeley 1984.
- OEVERMANN, U.: Kontroversen über sinnverstehende Soziologie. Einige wiederkehrende Probleme und Mißverständnisse in der Rezeption der 'objektiven Hermeneutik'. In: AUFENANGER, St./LENSSEN, M. (Hg.): Handlung und Sinnstruktur. Bedeutung und Anwendung der objektiven Hermeneutik. München 1986, S. 19-83.
- PIAGET, J.: Das Weltbild des Kindes (1926). Stuttgart 1980.
- SELMAN, R.: Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Frankfurt 1984.
- SCHÜTZE, F.: Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen: Kommunikative Sozialforschung. München 1976, S. 159-260.

Transkript

- (1) I: Ist die Situation klar? Also die Lehrerin gibt die pädagogische Note, und sie hat jetzt einem Schüler eine bessere Note gegeben, oder nein, es ist die gleiche Note wie der Schüler daneben, der immer gut ist. Leistungsmäßig gut.
- (2) P: Das ist mir klar. Aber warum macht sie die pädagogische Note, aus welcher Begründung? Das steht eben nicht da. Sie hat es nur den Eltern und den Schülern erklärt und begründet, warum sie die macht.
- (3) I: Also dem Lernfortschritt gemäß macht sie die Noten.
- (4) P: Warum macht sie dies an der zweitletzten Arbeit, bevor sie die Zeugnisse geben muß? Kommen die ins Zeugnis oder ..., das, weißt du, das ist mir nicht so klar.
- (5) I: Ja, das wird einfach aufgerundet, und zwar einfach dem Lernfortschritt gemäß versucht sie ... äh ..., die Schüler zu motivieren, indem sie die pädagogische Note macht. Der Wolfgang daneben findet das ungerecht, er ist wirklich leistungsmäßig

- Big besser, und am Abend läutet der Vater an. Jetzt die erste Frage: Wie würdest du handeln?
- (6) P: Sie rundet also auf oder ab mit dieser Note?
 - (7) I: Ja, sie gibt ihm einfach eine bessere Note als er eigentlich der Leistung entsprechend hätte.
 - (8) P: Bei allen Kindern jetzt?
 - (9) I: Bei denen, die schwach sind.
 - (10) P: Die schwach sind, können durch das ein wenig aufholen. Und andere drückt sie aber dann auch, wenn es wirklich so wäre.
 - (11) I: Nicht unbedingt. Die läßt sie einfach gleich, die auf alle Fälle gut sind, die läßt sie. Jetzt läutet der Vater vom guten Schüler an, von diesem Wolfgang, am Abend. Und jetzt, wie würdest du reagieren, handeln?
 - (12) P: Als Lehrerin?
 - (13) I: Ja, nehmen wir jetzt einfach an, du wärst die Lehrerin - oder?
 - (14) P: Ich würde dem Vater meine Gründe nochmals erklären und sagen, daß ich seinem Buben nicht ungerecht geworden bin, wenn ich ... eben, es ist mir noch nicht so ganz klar, ob der jetzt durch das schlechter weggekommen ist, wenn er weniger gut geschafft hat?
 - (15) I: Nicht unbedingt. Es ist gleich gut, er ist sowieso gut, der Wolfgang - oder? Der Vater von dem Schüler, der anläutet, das ist einfach ein Spitzenschüler, und der Vater findet die pädagogische Note ungerecht, weil die, die schlecht sind, haben jetzt einfach eine bessere Note - oder? Er sagt es daheim seinem Vater, und der Vater läutet dich an und sagt dir das. Jetzt, wie würdest du handeln? Würdest du die pädagogische Note beibehalten, oder was würdest du dem Vater sagen?
 - (16) P: Ich würde sie auf jeden Fall beibehalten, wenn ich es aus Überzeugung gemacht habe, behalte ich das bei und würde es dem Vater noch einmal erklären, daß ich die Kinder motivieren will, wo eben mehr Unterstützung brauchen und ich die Note nicht mache zum Vergleichen. Daß es überhaupt nicht darum geht, die Kinder zu vergleichen, aber darum würde ich auch die Noten abschaffen. Darum möchte ich eben Schule halten ohne Noten. Von mir aus gesehen wäre das einfach nicht.
 - (17) I: Die hat es jetzt einfach versucht mit der pädagogischen Note. Warum würdest du sie beibehalten?
 - (18) P: Weil ich den Schülern helfen muß, die schlechter sind und nicht motiviert sind, und wenn ich sie mit der Motivation fördern kann und zu einer besseren Leistung bringen, da ist doch einfach etwas vorhanden. Dann sind es nicht einfach nur schwache Schüler, wo nirgends etwas vorhanden ist, wo ich eben einfach sagen muß, die können eben nur mit Drill oder mit Übungen, die sind begrenzt, mit denen ist nichts mehr anzufangen. Wenn ich solche Schüler hätte, dann tue ich dem nicht einfach die Noten aufrunden, wenn ich sehe, der ist an der Grenze, der muß in eine andere Schule, der muß vielleicht in eine Hilfsschule, oder der muß wirklich anders gefördert werden. Aber bei den Schülern, wenn ich sehe, daß die Motivation weiterhilft, die muß ich motivieren, und die darf ich als Lehrerin motivieren. Wenn der andere deswegen nicht schlechter wegkommt nur zum Vergleichen; vergleichen, sage ich den Eltern an den Elternabenden, sie sollen doch so gut sein und die Kinder nicht miteinander vergleichen oder an den Elterngesprächen, die man hat.
 - (19) I: Aber werden dann die Schüler nicht entmutigt, die sich so Mühe geben und gute Noten haben, und der andere hat plötzlich bessere Noten, werden die nicht entmutigt?
 - (20) P: Ich muß natürlich auch mit diesen reden und muß es auch denen erklären. Warum muß ich das machen? Das kann ich nicht nur den Eltern erklären.
 - (21) I: Was würdest du denen sagen?
 - (22) P: (Lacht) Ich würde es ihnen vielleicht einfach klarmachen, daß wir hier in der Schule miteinander lernen wollen, miteinander weiterkommen wollen und nicht gegeneinander arbeiten wollen und daß wir besser miteinander schaffen können, wenn wir alle ein wenig aufgestellt sind und alle einander helfen und

- die Schwächeren unterstützen, als wenn wir rivalisieren miteinander. Aber das kannst du nicht bei einer Arbeit ihnen plötzlich erklären. Das ist eine Grundhaltung überhaupt von der Erziehung, von der Arbeitshaltung von der ersten Klassen an sollte das eben sein.
- (23) I: Aber wenn die Eltern sich beschweren, wie reagierst du darauf? Wenn du jetzt die pädagogische Note beibehältst, und die Eltern beschweren sich immer?
- (24) P: Ich bin jetzt so ein bißchen in der Klemme, weil ich immer die erste und zweite Klasse unterrichte und nicht die vierte. Bei denen habe ich schon am ersten Elternabend voll heraus gesagt, daß ich nichts auf Noten gäbe. Ich würde mir das Recht nehmen, auf andere Sachen mehr Gewicht zu legen, gerade im ersten Schuljahr, weder auf Lesen, Rechnen und Schreiben, aber das lernen sie dann auch noch. Sie würden dann schon lesen, rechnen und schreiben können. Ich habe ihnen eben andere Grundsätze aufgezeigt.
- (25) I: Aber nehmen wir mal an, du hättest die vierte Klasse, und du müßtest Noten machen, und du hättest jetzt die pädagogische Note, und die Eltern würden sich beschweren?
- (26) P: Da habe ich eben das Pech, daß sie in der ersten und zweiten Klasse nicht so erzogen worden sind, und dann muß ich wenigstens in der vierten Klasse, wenn ich sie erst in der vierten habe, versuche ich halt wenigstens dort noch ein wenig ..., aber von Anfang des Jahres an und nicht erst dann, wenn die Kinder ... die Kinder selber soweit zu bringen, daß sie nicht heimgen und jammern, und wenn die Kinder nicht heimgen, sich zu beschweren, passiert es nicht, daß einem die Eltern auf den Buckel steigen. Wenn halt dann trotzdem noch ein Vater findet, daß er gescheiter sei, dann versuche ich es halt ihm zu erklären. Ich glaube nicht, daß er mir irgendwie einen Rekurs anhängen könnte, daß ich es zurücknehmen müßte, daß ich es ändern müßte oder so, wenn ich auf der pädagogischen Note beharre.
- (27) I: *Hm, aber ist es nicht auf die Realität bezogen, ist es nicht für den Schüler einfach ein Hinauszögern der Realität, die eine harte Realität ist?*
- (28) P: Wenn man keine Note gibt?
- (29) I: Ja, also die pädagogische Note da. Etwas verschönern, was im Grunde nicht ist.
- (30) P: (Pause) Ich bin auch dafür, daß man die Härte des Lebens und so ihnen zeigt. Aber nicht in bezug auf rivalisieren und auf besser sein. Es gibt viele andere harte Seiten, wo die lernen können, daß es nicht einfach immer so geht, wie sie gern wollten und es nicht immer einfach ist.
- (31) I: Aber auch umgekehrt für die schwachen Schüler, wenn du denen einfach bessere Noten mit der pädagogischen Note gibst?
- (32) P: Ich habe schon erlebt, daß ich das Kind zwei Jahre, also jetzt in der ersten und zweiten Klasse, also wirklich zwei Jahre durchgebracht habe, es motiviert war zum Schaffen und ich wirklich das Gefühl hatte, das sei ein Wunder, wie das Kind jetzt nach zwei Jahren fit sei und habe es dann weitergegeben in die dritte Klasse, und das Wunder war vorbei. Es hat nicht mehr gearbeitet.
- (33) I: Eben, ist das nicht einfach nur verschönern, müssen wir nicht dem Lernfortschritt gemäß Noten machen?
- (34) P: Ich hoffe eben, daß ich auch weiter oben, wenn ich Kinder nachher weitergebe, weiter oben Kollegen habe, die Verständnis haben für das Kind und die auch dort das Kind motivieren können, einfach das Möglichste herausgeben können, das im Kind drin ist. Das kann ich wirklich bei schwächeren Kindern nicht mit der Rivalisierung. Diese mache ich kaputt, wenn ich einfach rivalisieren lasse in der Klasse. Und wenn dies halt nicht der Fall ist, wenn ich halt die Kinder nachher weitergebe und es nicht weitergeht, habe ich wenigstens zwei Jahre lang das getan, solange ich das Kind gehabt habe, das getan, was ich aus Überzeugung für das Kind tun mußte. Und wenn es dann halt in der fünften Klasse noch abgestellt wird oder den Mut verliert, dann hat es doch wenigstens vier Jahre gehabt, wo es ihm ein klein bißchen besser gegangen ist. Und wo es vielleicht wenigstens einmal im Leben das weiterhilft, daß es dann doch nicht acht Jahre lang immer nur Mißerfolg gehabt hatte und immer nur der Hinterste gewesen

- ist, nützt es ihm im Leben doch etwas, wenn es eine Zeitlang gespürt hat, daß jemand ihm hilft und daß es vielleicht Fähigkeiten in sich hat, die es herausholen kann.
- (35) I: Also muß man als Lehrer darauf beharren, daß man Unterschiede darf machen, daß man als Lehrer richtig darauf beharren muß.
- (36) P: Ja. Ich bin überzeugt, daß man nicht jedes Kind gleich behandeln muß und trotzdem nicht einfach ein ungerechter Lehrer ist.
- (37) I: Und muß das ohne Diskussion klar sein für den Schüler?
- (38) P: Das regelt man nicht ohne Diskussion. Da reden wir solange drüber, bis den Schülern das auch klar ist. Und wenn das dann halt einem Kind immer noch nicht klar ist und heimgen und jammert, dann ist das für mich ein Mißerfolg, eine Enttäuschung oder, wenn dann eben so ein Vater mir auf die Bude steigt, weil ein Kind trotz der Diskussion und trotz dem Miteinanderschaffen nicht spurt oder und das nicht einsieht und trotzdem der King sein will.