

## Kapitel 3: Methoden der Rekonstruktion von Schülermitbeteiligung im Fachunterricht Geschichte

Im zentralen Methodenkapitel erfolgt zunächst eine kurze Darstellung der Ziele der Untersuchung. In Kapitel 3.2 steht die Darstellung und Einordnung des methodisch-methodologischen Ansatzes der vorliegenden Arbeit im Mittelpunkt. Neben einer allgemeinen Verortung im Kontext der interpretativen Unterrichtsforschung erfolgt im Rahmen der Diskussion der drei Erhebungsmethoden eine jeweils spezifische Beschreibung des interpretativen Ansatzes der Analysen. Da ein wesentlicher methodischer Aspekt der vorliegenden Untersuchung in der Triangulation der drei Erhebungsmethoden liegt, nimmt die Darstellung dieses Verfahrens einen breiteren Raum ein. Dieser Diskussion liegt eine genaue Betrachtung der verwendeten Erhebungsmethoden – Unterrichtsbeobachtung, Interview und Gruppendiskussion – im Hinblick auf ihre Gegenstandskonstitution zu Grunde.

### 3.1 Ziele der Untersuchung

Bezugnehmend auf die Definition von Schülermitbeteiligung in Kapitel 2 bildet die unterrichtliche Interaktion den Rahmen der Analyse. Im Mittelpunkt der Untersuchung steht die Frage, worin Schülermitbeteiligung als gemeinsame Aufgabe der Lehrenden und Lernenden bei der didaktischen Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses besteht, welche Möglichkeiten der Schülermitbeteiligung es im Fachunterricht gibt und welche Perspektiven sich für eine Erweiterung ausmachen lassen. Dabei geht es primär um die Bestimmung eines Ist-Standes von Schülermitbeteiligung sowie um das Aufzeigen von Perspektiven für die weitere Entwicklung von Schülermitbeteiligung unter allgemein- und fachdidaktischer Perspektive im Fach Geschichte. Es interessiert mich, welche Möglichkeiten von Schülermitbeteiligung Schüler auf der einen und Lehrer auf der anderen Seite dem Fach Geschichte mit seinen Inhalts- und Methodenqualitäten zubilligen, wie Schüler den Fachunterricht hinsichtlich ihrer Mitbeteiligungswünsche erleben und welchen Einfluss das Verständnis der Fachkultur auf die Unterrichtsführung und

die Methodenpraxis der Lernenden hat. Neben der Ermittlung des Ist-Standes soll über die Analyse von Unterrichtssequenzen und die Befragung der Unterrichtsakteure ein Spielraum möglicher Mitbeteiligungsformen ausgelotet werden. Über die Konstruktion eines fachdidaktischen Stufenschemas und dessen empirischer Überprüfung sollen Perspektiven für die Ausweitung von Schülermitbeteiligung aufgezeigt werden.

Ich gehe davon aus, dass Schülermitbeteiligung durch die von Lehrenden und Lernenden gemeinsam gestaltete Unterrichtsmethodik, durch das Verständnis der fachlichen Lernaufgabe und durch das Verständnis des Lernprozesses gesteuert wird. Dabei – so eine vorläufige Hypothese – werden methodische Entscheidungen der Lehrenden in der Regel über inhaltlich-systematische Anforderungen des Fachunterrichts legitimiert, während Schüler eher die Interaktionsqualitäten des methodischen Repertoires ihrer Lehrer und die ihnen dadurch eröffneten Handlungsspielräume und nur begrenzt ihre eigene methodische Kompetenz wahrnehmen. Zu ermitteln ist weiterhin, wie die Schüler die objektiven Anforderungen im Unterricht mit ihren subjektiven Deutungen vermitteln und welche Möglichkeiten mitbestimmenden Lernens sie erkennen und nutzen. Es muss der Frage nachgegangen werden, ob Schüler eigene Interessen einbringen können, welche Spielräume Rahmenrichtlinien und Prüfungsanforderungen bieten, wie sich das Fachverständnis und die methodische Kompetenz von Lehrern wie Schülern auf Schülermitbeteiligung auswirken. Der Einsatz schülerorientierter Unterrichtsmethoden verlangt von Lehrern die Bereitschaft, neue Wege zu erproben und ihre Begehrbarkeit zu reflektieren. Das Spannungsfeld von Verharren in althergebrachten Strukturen und Innovation ist ein weiterer Bezugsrahmen, auf den sich die Untersuchung bezieht.

Die vorliegende Untersuchung arbeitet sowohl in der Logik einer qualitativen Unterrichtsforschung, welche den Gegenstand generiert und deskriptive Beschreibungen ermöglicht als auch in der Logik einer didaktischen Analyse, welche mit hypothesengeleiteten Begriffen und Fragestellungen normativ wertet.

Schülermitbeteiligung lässt sich in dreifacher Weise aus Lehrer- und Schülersicht konkretisieren und in qualitative Hypothesen verwandeln. Schülermitbeteiligung zeigt sich *erstens* daran, wie im Unterricht, in der Spannung von Fachsystematik und Lebensweltbezug Sinn erzeugt wird. *Zweitens* besteht ein zentrales Problem in der Frage, wie schüler- und lehrerseitig die zunehmende Selbsttätigkeit der Schüler in Mitbeteiligung umgesetzt wird. *Drittens* stellt die Gestaltung der Schülermitbeteiligung immer auch eine

Entwicklungsaufgabe der Akteure im Unterricht dar. Wie diese Aufgaben gefunden und bearbeitet werden, bestimmt die Motivation der Lernenden und Lehrenden.

Das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit fokussiert sich in Korrespondenz mit dem Anliegen des DFG-Projektes auf folgende Fragestellungen (Meyer/Schmidt 2000, S. 63ff.):

*Schülerseitig:*

1. Gibt es eine versuchte oder tatsächliche Steuerung der Ziele, Methoden und Inhalte des Fachunterrichts durch die Lernenden?

Hypothese:

Abhängig von der Offenheit der Lehrenden und dem Schülervorverständnis bezüglich der Fachinhalte lassen sich unterschiedliche Arten der Mitbeteiligung bei der Sinnkonstitution im Unterricht feststellen. Diese bestehen für die Lernenden darin, dass sie „Brücken des Verstehens“ von ihrer Lebenswelt und der in ihr ermöglichten Erfahrung zu den fachlich-systematisch präsentierten Unterrichtsinhalten und Kompetenzanforderungen und dem darin repräsentierten Wissen und Können suchen.

2. Welche im Unterricht feststellbaren Aktivitäten Lernender können als Einforderung von Mitbeteiligung interpretiert werden?

Hypothese:

Das Einbringen eigener Erfahrungen, weitergehender Fragen und Problemstellungen sowie das Infragestellen vorgegebener Inhalte und Methoden zeugt von einem emanzipatorischen Verhalten der Lernenden.

3. Welche Verweigerungshaltungen Lernender, die aus einer fehlenden Einbeziehung resultieren, sind festzustellen? Wo gestalten sie ihre Lernaufgabe selbst, und was unternehmen sie, um die Lehrenden in diese Aufgabe einzubinden?

Hypothese:

Eine ausschließlich fachlogische, systemorientierte Präsentation von Unterrichtsinhalten verstärkt die Fremdheit der Lernenden gegenüber diesen Inhalten. Werden ihre Interessen und Beteiligungsversuche wiederholt abgewiesen, können Gleichgültigkeit oder Zynismus entstehen. Förderung der Lernerautonomie, die Kopplung von Rationalität und Emotionalität und die Suche nach Brücken des Verstehens stärken demgegenüber die Schülermitbeteiligung.

*Lehrerseitig:*

1. Welche Gestaltungsweisen des Fachunterrichts lassen sich bei Lehrenden erkennen und wie wirken diese auf die Einbeziehung der Schüler?

Hypothese:

Das Zulassen und Ermöglichen von Fragen, Zweifeln, eigenen Wegen und von Fehlern fördert Schülermitbeteiligung. Das Anknüpfen an Vorkenntnisse und Alltagserfahrungen der Schüler verbessert die Schülermitbeteiligung. Eine Überakzentuierung der Fachsystematik und extern vorgegebener Aufgaben und Richtlinien behindert Schülermitbeteiligung, während fachübergreifende Unterrichtsanteile und -projekte die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schüler bei der Unterrichtsgestaltung fördern.

2. Erhalten die Lernenden die Möglichkeit, bei der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichtes mitzuarbeiten?

Hypothese:

Die Bereitschaft und Fähigkeit der Lehrenden, von vorgegebenen Wegen und geplanten Vorgehensweisen abzuweichen, wenn die Lernenden es fordern, erhöht die Bereitschaft der Lernenden, sich in den Unterricht einzubringen. Eine funktionale Einbindung der Schülerbeiträge in das Unterrichtsgeschehen bringt eine starke Schülermitbeteiligung hervor. Am wirkungsvollsten ist die Mitverantwortung der Schüler für die Unterrichtsgestaltung.

3. Wie wirken sich das Verständnis von Schülermitbeteiligung und Fachsystematik in Kopplung auf den Unterricht der Lehrenden aus?

Hypothese:

Eine metakommunikative Grundhaltung der Lehrenden, die auf Offenheit und Transparenz der Unterrichtsentscheidungen zielt und den Schülern den Bezug von Fachsystematik und Lebenswelt verdeutlicht und ihn zugleich problematisiert, verbessert die Chancen für Mitbeteiligung. Die bewusste Förderung des Aufbaus der methodischen Kompetenz der Schüler fördert ihre Mitbeteiligungsfähigkeit.

### **3.2 Methodologie, Triangulation, Erhebungsmethoden**

Die Diskussionen zur Unterrichtsforschung sind unter methodologischer Sicht an der Zielsetzung einer qualitativen, hermeneutischen Interpretation der Unterrichtswirklichkeit orientiert (vgl. Uhle 1995; Friebertshäuser/Pregel 1997). Ich ordne die vorliegende Untersuchung in die interpretative Unterrichtsforschung ein, wie sie von Terhart (1978) benannt und von anderen Autoren weitergeführt wird (z. B. Krummheuer/Naujok 1999) und gehe mit Terhart (1989, S. 35) davon aus, dass es in der Unterrichtsforschung auf den Einsatz hermeneutischer Verfahren ankommt und dass jede Deutung einen konstruktiven Gehalt hat (Krüssel 1993). Kennzeichen interpretativer Unterrichtsforschung sind die Fokussierung auf alltägliche Unterrichtsprozesse, das rekonstruktive Vorgehen und die theoretische Grundannahme, dass Lernen, Lehren und Interagieren konstruktive Aktivitäten sind (Krummheuer/Naujok 1999, S. 15). Der Bezug auf den Alltagsbegriff nimmt Anleihen an einer phänomenologischen Alltagssoziologie (Schütz 1971). Die Erforschung des Unterrichtsalltages zielt auf die Untersuchungsfrage, wie Schüler und Lehrer ihren Unterrichtsalltag herstellen. Unterrichtsausschnitte werden demgemäß als Interaktionen betrachtet, mit denen Unterrichtsalltag konstituiert wird. Betrachtet man Alltag als den Raum, in dem wir handeln, auf den wir durch unser Handeln einwirken, ja sogar gezielt einwirken können, so gilt es, bei der Untersuchung von Ausschnitten aus dem Unterrichtsalltag „(...) Verfestigungen und Unreflektiertheiten sowie als problematisch erachtete Erscheinungen im Unterrichtsalltag aufzudecken, zu beschreiben

und auf sie hinzuweisen“ (Krummheuer/Naujok 1999, S. 17). Die theoretischen Produkte interpretativer Unterrichtsforschung bestehen in der Rekonstruktion und Veröffentlichung von theoretischen Ausdifferenzierungen und Typisierungen von Phänomenen der Unterrichtsinteraktion. Die Generierung dieser theoretischen Produkte kann über die Analyse von Unterrichtsprozessen erfolgen, z. B. im Hinblick auf Interaktions- und Handlungsmuster, auf fachliches und soziales Lernen oder auf soziale Beziehungen. Das methodische Vorgehen bedient sich der Analyse und Auslegung von beobachteten und verschriftlichten Unterrichtsprozessen. Lehrerinterviews und Gruppendiskussionen mit Schülern stellen in der vorliegenden Untersuchung komplementäre Erweiterungen im Sinne einer Methodentriangulation dar (vgl. Krummheuer/Naujok 1999, S. 25). Ich verstehe den Unterrichtsprozess als Sinnproduktion, in dem die Akteure im Unterricht erzeugte Bedeutungen aushandeln (vgl. Son 1997; Meyer, M. A. 1992). Ich versuche, die Sinnstruktur der Unterrichtssituation und der Lehrer-Schüler-Beziehungen zu rekonstruieren, um darauf aufbauend Schülermitbeteiligung zu beschreiben. Die hermeneutische Rekonstruktion der Schülermitbeteiligung anhand der Unterrichtsaufnahmen, der Lehrerinterviews und Schülergruppendiskussionen beschreibt diesen semantischen Prozess aus der Forscherperspektive.

Bei der Ermittlung von Schülermitbeteiligung geht es um eine Betrachtung aus drei Perspektiven. Ausgangspunkt ist die Lehrer-Schüler-Interaktion in der Unterrichtsstunde, die im Hinblick auf Verhinderung und Ermöglichung von Schülermitbeteiligung untersucht wird. Aussagekräftige Abschnitte (Sequenzen) der Stunde werden einer eingehenderen Analyse unterzogen, in der Hypothesen über die Interaktionskonstitution der Unterrichtsakteure entwickelt werden. Durch die Konfrontation der Lehrer und Schüler mit der Sequenz werden in einem nächsten Analyseschritt die subjektiven Deutungen der Akteure ermittelt und interpretiert. Auf diese Weise soll zum einen die durchaus unterschiedliche Sicht der Akteure mit der Forschersicht in Beziehung gesetzt werden, um Überinterpretationen der Forscher zu relativieren. Andererseits erhält man dadurch ein weiteres Blickfeld, was bei einem einperspektivischen Zugang nicht möglich wäre. So entsteht ein Gesamtbild, das sich als Fall präsentiert. Dabei soll als Fall ein komplexes soziales System bezeichnet werden (vgl. Mayring 1996, S. 28), nämlich Geschichtsunterricht, der aus verschiedenen Perspektiven rekonstruiert wird. Ein Fall muss zunächst für sich rekonstruiert werden und weist in dieser Rekonstruktion über sich hinaus (vgl.

Beck/Scholz 1997, S. 682), ohne dass er repräsentativen Ansprüchen im Sinne der quantitativen Forschungsansätze genügen würde. Vielmehr geht es darum, über die Beschreibung mehrerer Fälle und deren Vergleich Hypothesen zu generieren, die ein deutlicheres Bild der untersuchten Phänomene ergeben.

Aus der multiperspektivischen Herangehensweise bei der Analyse eines Falles ergibt sich die Frage, wie sich die Kombination (Triangulation) der drei Analyseergebnisse bewerten lässt. Welche Möglichkeiten und Probleme mit dieser Frage verbunden sind, wird im folgenden über das Verfahren der Triangulation erörtert.

### 3.2.1 Triangulation

Der Begriff der Triangulation stellt eine Metapher dar, die aus dem militärischen Wortschatz und dem Gebiet der Navigation stammt und bedeutet, mittels multipler Bezugspunkte die genaue Position eines Objektes bestimmen zu können. Unter dem Blickwinkel der Geometrie erlaubt die Zuhilfenahme mehrerer Bezugspunkte eine genauere Ortsbestimmung. In der qualitativen Forschung bezeichnet die Triangulation die Kombination von unterschiedlichen Daten, Forschern, Methoden und Theorien im Forschungsprozess, um so einen multiperspektivischen Zugang zum Gegenstand zu gewinnen (Denzin 1978; Flick 2000). Eine Forschergruppe nähert sich beim Einsatz von mehr als einer methodischen Verfahrensweise gewissermaßen aus unterschiedlichen Perspektiven und Winkeln („Triangulation“) dem Untersuchungsgegenstand.

Die Triangulation gewinnt in der forschungsmethodischen Diskussion zunehmend an Bedeutung, besonders im Hinblick auf die Kombination von quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden. Dabei drängt sich oft der Eindruck auf, als werde die Triangulation als neuer Königsweg der empirischen Sozialforschung angesehen. In der vorliegenden Arbeit soll die Triangulation als Verfahren der Kombination mehrerer unterschiedlicher Erhebungsmethoden (*Methoden-Triangulation*) im qualitativen Forschungskontext behandelt werden (Flick 2000). In der Literatur findet sich die Erörterung der Triangulation im Bereich der Diskussion über verschiedene Strategien der Absicherung von Daten und Ergebnissen von Interpretationen bei der Anwendung qualita-

tiv-interpretativer Verfahren. Im Vordergrund stehen dabei Fragen, wie sich gewonnene Daten und Interpretationen absichern lassen und wie sich die Reproduzierbarkeit und die Nachvollziehbarkeit erhobener Daten im Forschungsprozeß gewährleisten lässt. Triangulation wird dabei als gegenstandsangemessene Strategie der Fundierung und Geltungsbegründung qualitativer Daten und Interpretationen verstanden (vgl. Flick 1992).

Die Ideengeschichte der Triangulation lässt sich ca. 30 Jahre und in andere Forschungskontexte zurückverfolgen. Der Begriff der Triangulation wurde von Campell/Fiske (1959) bzw. Webb et al. (1975) in die Methodendiskussion eingeführt. Dabei stand die Frage im Vordergrund, wie durch die Kombination unterschiedlicher Messverfahren und Methoden der Verfälschung von Untersuchungsgegenständen durch reaktive Erhebungsinstrumente vorzubeugen sei. In die Diskussion über qualitative Methoden wurde der Begriff von Denzin (1978) eingeführt. Die Berücksichtigung verschiedener Sichtweisen auf einen Untersuchungsgegenstand resultiert für Denzin aus der folgenden Tatsache: „Because each method reveals different aspects of empirical reality, multiple methods must be employed. This is termed triangulation“ (Denzin 1978, S. 28). Denzin spricht hier den zentralen Aspekt der Perspektivenabhängigkeit der Gegenstandserfassung an, um den sich im weiteren Verlauf die Diskussion über die Reichweite der Triangulation drehen wird.

### *Klassische Formen der Triangulation*

In einem kurzen Überblick werden im Folgenden die von Denzin dargestellten „klassischen“ Formen der Triangulation kurz aufgeführt, weil sie einen guten Überblick darüber geben, was in der wissenschaftlichen Diskussion unter dem Begriff „Triangulation“, neben der im folgenden ausführlicher behandelten Methoden-Triangulation, gefasst wird.



Denzin (1978) unterscheidet vier verschiedene Formen der Triangulation:

1. Die *Daten-Triangulation* (Data-Triangulation): Hier geht es um die Kombination verschiedener Datenquellen unter einer gemeinsamen Perspektive. So kann es sich zum Beispiel um Daten handeln, die mit derselben Erhebungsmethode an unterschiedlichen Orten und zu unterschiedlichen Zeiten erhoben wurden. Ziel ist immer, unterschiedliches Datenmaterial zu kombinieren, um eine Forschungsfrage zu beantworten.

2. Die *Forscher-Triangulation* (Investigator-Triangulation): Hier werden unterschiedliche Personen in den Erhebungsprozess und/oder die Datenauswertung einbezogen, um subjektivistische Störeinflüsse der beteiligten Forscher gegeneinander abzuwägen, zu kontrollieren und systematisch zu vergleichen.

3. Die *Theorien-Triangulation*: Hierunter wird die Annäherung an einen Forschungsgegenstand „ausgehend von verschiedenen Perspektiven und Hypothesen“ verstanden (Denzin 1978, S. 297). Dies spielt besonders im Hinblick auf die Datenauswertung eine Rolle. In der qualitativen Forschung lassen sich Auswertungsverfahren danach differenzieren, wie stark sie das empirische Material im Rahmen vorgegebener Theorien diskutieren oder inwieweit sie anhand des Materials theoriegenerierend wirken. Die Auslegung von Daten in unterschiedlichen Theoriekontexten soll Aufschluß über die Angemessenheit einer Interpretation geben.

4. Die *Methoden-Triangulation* als das zentrale Konzept von *Denzin* findet im Rahmen der Untersuchung Verwendung und wird daher im weiteren ausführlicher behandelt. *Denzin* unterscheidet hier nochmals zwei Untertypen: Die Triangulation innerhalb einer Methode („within-method“) und zwischen verschiedenen Methoden („between-method“). Als Beispiel für den ersten Untertyp wird die Verwendung verschiedener, auf einen Sachverhalt zielender Subskalen innerhalb eines Fragebogens genannt. Beim zweiten Untertyp geht es um die Kombination verschiedener Methoden zur Begrenzung ihrer Reaktivität (Zum Begriff der Reaktivität siehe Seite 49ff.). In der vorliegenden Untersuchung findet die „between-method“ Anwendung. Auf der deskriptiven Ebene geht es bei der *Methoden-Triangulation* um die Kombination verschiedener Erhe-

bungsmethoden, um einen Untersuchungsgegenstand von verschiedenen Blickwinkeln aus untersuchen zu können.

Der Ansatz von Denzin wird vor allem hinsichtlich der Frage der Möglichkeiten und Grenzen dieses Verfahrens kritisch diskutiert. Im Mittelpunkt steht dabei das Problem, ob Triangulation zur Validierung von Forschungsergebnissen dienen oder gar als eine Alternative dazu betrachtet werden kann. Den Ausgangspunkt dieser Diskussion stellt das Konzept der Methoden-Triangulation nach Denzin dar, dessen Ziel die Maximierung der Validität von Feldforschung durch einen komplexen Prozeß des Gegeneinander-Ausspielens jeder Methode gegen die andere ist (Denzin 1978, S. 304).

Validität im qualitativen Kontext, besser die „Validität von Interpretationen“, lässt sich auf drei Ebenen beschreiben. Auf der höchsten Stufe versteht man unter Validität den „Wahrheitsgehalt“ von Aussagen qualitativer Forschung, was wahrheitstheoretisch der Korrespondenztheorie entspricht. Dahinter steht der Gedanke, dass durch sorgfältige Interpretation die in einem Forschungsgegenstand liegende objektive Wirklichkeit enthüllt werden kann (vgl. Terhart 1995b).

Auf einer mittleren Ebene wird Validität im Modus der Geltungsbegründung verstanden. „Dies impliziert, dass die Beweisführung für die Triftigkeit von Interpretationen von den methodischen Operationen abhängig ist, mit deren Hilfe Ergebnisse zustande kommen“ (Terhart 1995b, S. 381). Unabhängig vom Wahrheitsbegriff geht es dabei um das Aufzeigen überzeugender Gründe dafür, dass ein bestimmtes Resultat als wissenschaftliches Ergebnis gelten kann.

Auf einer unteren Stufe wird unter Validität die Glaubwürdigkeit von Ergebnissen verstanden. Validität hängt damit von der psychologischen Verfassung derjenigen ab, die das Ergebnis eben glauben oder nicht (Terhart 1995b).

Die folgende Diskussion des Validitätsanspruchs von Denzin impliziert die höchste Stufe nach Terharts Einteilung.

### *Triangulation zur Validierung oder anstatt Validierung?*

Denzin bezeichnet Triangulation als „the combination of methodologies in the study of the same phenomena“ (Denzin 1978, S. 291). Diese Kombination kann verschiedenen Zielen dienen. Als Verfahren der Geltungsbegründung qualitativer Daten bekommt das Konzept der Triangulation als „methodologische Kombination“ spezielle Qualität, worunter nach Denzin zu verstehen ist: „To summarize, methodological triangulation involves a complex process of playing each method off against the other so as to maximize the validity of field efforts“ (ebd., S. 304). Durch das Gegeneinanderausspielen von Methoden kann nun einerseits eine umfassendere und angemessenere Abbildung des untersuchten Gegenstandes erreicht werden, andererseits können Interpretationen auch besser abgesichert (validiert) bzw. erhärtet werden. Wenn das Resultat sich ergänzende Aussagen oder Interpretationen sind, dann lässt sich zumindest ansatzweise die Angemessenheit der jeweiligen Einzelinterpretation absichern.

Die von Denzin vorgetragene Auffassung, dass mit verschiedenen Methoden immer auch derselbe Gegenstand erfasst werde, die Zusammenfügung der verschiedenen Teilsichten also eine Gesamtsicht ermöglicht, wird von Silvermann (1985) kritisiert. Diesem Anspruch hält er die Kritik entgegen, dass Denzin bei der Betrachtung von „the same phenomena“ mittels verschiedener Blickwinkel und Methoden nicht berücksichtige, dass der Gegenstand von jeder Methode verändert und die Art und Weise, in der er sich darstelle, durch die Art und Weise (mit-)bestimmt sei, in der er betrachtet werde. Silvermann (1985, S. 21) führt hierzu aus: „This casts great doubt on the argument that multiple research methods should be employed in a variety of settings in order to gain a ‘total’ picture of the same phenomenon (e.g. Denzin, 1970). Putting the picture together is more problematic than such proponents of ‘triangulation’ would imply. What goes on in one setting is not a simple corrective of what happens elsewhere – each must be understood in its own terms“: Dies beinhaltet die Überlegung, dass der Untersuchungsgegenstand „phenomena“ nicht nur durch die jeweilig verwendete Untersuchungsmethode konstituiert wird, sondern dass auch die dem jeweiligen Zugang und Geschehen eigene Begrifflichkeit bei der Herstellung von Bezügen berücksichtigt werden muss. Die Unterstellung einer „Haupt-Wirklichkeit“, in deren Begriffen sich alle Ereignisse und

Handlungen beurteilen lassen, wird hier von Silverman in Frage gestellt. Eine Zusammenfassung der Kritik an Denzin findet sich bei Fielding/Fielding (1986, S. 33): „In other words there is a case for triangulation, but not the one Denzin makes. We should combine methods carefully and purposefully with the intention of adding breadth or depth to our analysis, but not for the purpose of pursuing „objective truth“. Fielding/Fielding sehen in der Triangulation nicht einfach eine methodische Alternative, mit der sich bestimmte Ergebnisse über andere Methoden verifizieren oder falsifizieren lassen. Sie sehen Triangulation vielmehr als Alternative zu solchen Validierungsversuchen. Ergebnis ist nicht die Validierung von Ergebnissen, sondern die zusätzliche Fundierung „adding breadth or depth“ der gewonnenen Erkenntnisse als Anhaltspunkt ihrer Angemessenheit. „Triangulation erhöht nicht die Validität von Ergebnissen, weil die eingesetzten Methoden aus verschiedenen theoretischen Traditionen (mit jeweils spezifischer Gegenstandskonstitution – Anm. d. Verf.) entstanden sind, weshalb ihre Kombination zu mehr Reichweite und Tiefe führen kann, nicht jedoch zu mehr Richtigkeit“ (Fielding/Fielding 1986).

Dieses Problem wird offenkundig, wenn es um die Frage geht, welchem Ergebnis beispielsweise im Falle eines Widerspruchs der Ergebnisse zweier Methoden der Vorzug gegeben werden soll. Welches Ergebnis soll zur Korrektur des jeweils anderen herangezogen werden? Der Wissenschaftler müsste sich zur Beantwortung dieser Frage für ein Verfahren entscheiden, von dem er annimmt, dass es valide Daten erbracht hat. Daraus ergibt sich eine Zirkularität, die darin besteht, dass beim Rückgriff auf eine Methode unter der Prämisse der Validierung einer anderen Methode immer schon unterstellt wird, dass die Kontrollmethode und deren Ergebnis valide sind (vgl. Flick 1992). Aufgrund der Perspektivenabhängigkeit sozialer Phänomene könnte es aber auch sein, dass zwei Ergebnisse gleiche Geltung beanspruchen können, obwohl sie sich zunächst offensichtlich widersprechen. „Triangulation als ‘Quasi-Korrelation’ läuft nun Gefahr, die jeweiligen Implikationen, die eine bestimmte theoretische Ausgangsposition und die entsprechende Methoden-anwendung prägen, zu übersehen bzw. zu vernachlässigen“ (Flick 1992, S. 18). Die Kritik von Flick zielt demnach auf den Punkt, dass klassische Triangulationsverfahren in legitimatorischer Absicht mit anderen Mitteln traditionelle Validierungsstrategien realisieren wollen. Dagegen wird angeführt, dass die Wahl ande-

rer Theorien und Methoden zu einer anderen Perspektivenwahl und damit zu einer anderen Objektkonstitution führen. Deren Ergebnisse sind somit nur sehr bedingt wechselseitig korrekturfähig. Aber auch Denzin hat in neueren Publikationen (z. B. Denzin 2000) diese Kritik aufgegriffen und fasst Triangulation mittlerweile weniger als Strategie zur Validierung qualitativer Daten auf, sondern sieht in diesem Verfahren viel mehr eine Strategie, die zu einem tieferen Verständnis des untersuchten Gegenstandes und damit zu mehr Erkenntnisgewinn führt.

Zur Beantwortung der Frage, welche Ergebnisse höher zu bewerten sind, empfiehlt Flick (1992), im Rückgriff auf die jeweils gewählte oder implizierte Theorie die Angemessenheit der Methode für den zu untersuchenden Gegenstand zu diskutieren. Wenn man von der Triangulation als Instrument der Validierung abrückt, weil eine Theorie und die dazugehörige Methode jeweils ihren Gegenstandsbereich konstituieren, dann ergeben sich Folgeprobleme. Im Popperschen Sinn kann man nun nach den Falsifikationsbedingungen einer Theorie fragen, oder mit Kuhn nach der Relativität von Theorien. Die hier vertretene Auffassung der Gegenstandskonstitution durch die jeweils gewählte Theorieperspektive führt jedoch nicht zu einem Relativismus, weil zwischen besseren und schlechteren Theorien in Bezug auf einen Forschungsgegenstand durchaus unterschieden werden kann. Bestritten wird, dass Theorien in der Weise direkt miteinander verglichen werden können, dass sich ihre Ergebnisse wechselseitig korrigieren.

### *Triangulation als Strategie der Pluralisierung und Perspektivierung*

Es sollte bisher deutlich geworden sein, dass es bei der Anwendung verschiedener methodischer Zugänge zu einem Forschungsgegenstand nicht darum gehen kann, sich einer objektiven Wahrheit anzunähern, sondern Methoden und Theorien in der Absicht zu kombinieren, die Tiefe und Breite einer Analyse zu erweitern. An die Stelle von Validität rückt somit der Gedanke der Komplementarität.

Entsprechend geht Köckeis-Stangl einen Schritt weiter als Denzin, wenn sie das „Gegeneinander-Ausspielen“ von Methoden nicht mehr als Strategie der Validierung ihrer

Ergebnisse, sondern als methodische und vor allem realistischere Alternative hierzu bezeichnet: „An Stelle von Validierungen zu sprechen, wäre es vielleicht adäquater, unsere Prüfprozesse als mehrperspektivische Triangulation anzusehen [...] und im voraus darauf gefaßt zu sein, als Ergebnis kein einheitliches, sondern eher ein kaleidoskopartiges Bild zu erhalten“ (Köckeis-Stangl 1982, S. 363).

Bezüglich der Frage, wie sich das von Köckeis-Stangl vorgeschlagene Kaleidoskop wirklich vielschichtig und das Bild des Untersuchungsgegenstandes aus verschiedenen Perspektiven zeichnen lässt, schlägt Flick (1991) eine *systematische Perspektiventriangulation* vor. Das bedeutet, einen Untersuchungsgegenstand aus verschiedenen Forschungsperspektiven zu beleuchten. Nach Lüders und Reichertz (1986, S. 92 ff., zit. nach Flick 1991, S. 433) lässt sich die Forschungsvielfalt innerhalb qualitativer Methoden auf folgende drei Forschungsperspektiven zuspitzen, die „1. auf den Nachvollzug subjektiv gemeinten Sinns, 2. auf die Deskription sozialen Handelns und 3. auf die Rekonstruktion deutungs- und handlungsgenerierender Tiefenstruktur abzielen“. Der Vorteil einer so verstandenen Triangulation liegt darin, unterschiedliche Perspektiven zu verbinden und möglichst unterschiedliche Aspekte des Gegenstandes zu thematisieren. Dabei kommt es darauf an, die Auswahl der Methoden gut zu begründen. Fielding/Fielding (1986, S. 34) schlagen vor, „(...) zumindest eine Methode zu wählen, welche speziell geeignet ist, die strukturellen Aspekte des Problems zu erfassen und zumindest eine, welche die wesentlichen Merkmale seiner Bedeutung für die Beteiligten zu erfassen vermag.“

Nach Smith (1975) und Webb u.a (1975) ist das Hauptmotiv der Triangulierung, durch Methodentriangulation das Methodenrepertoire zu erweitern. Dabei sollen Schwächen einzelner Erhebungsmethoden durch zusätzliche Methoden kompensiert werden, die diese Schwäche nicht besitzen. Diese Art der Triangulation wird von Smith im Hinblick auf den Einsatz non-reaktiver Verfahren verwendet. Da in der qualitativen Forschung in der Regel reaktive Erhebungsmethoden eingesetzt werden, z. B. Interviews und Gruppendiskussionen wie im Falle der vorliegenden Untersuchung, verspricht sich Smith durch die Hinzunahme non-reaktiver Methoden ein exakteres Bild des Untersuchungsgegenstandes (vgl. auch Marotzki 1995). Dies spielt gerade im Hinblick auf den Einsatz

der verwendeten Erhebungsmethoden (Lehrerinterview, Schülergruppendifkussion und Videographierung) eine wichtige Rolle und wird bei der Triangulation der Unterrichtssequenzen wieder aufgegriffen.

Unter Reaktivität versteht man die Beeinflussung der Daten durch das Setting der Datenerhebung, d. h. durch die Art und Weise der Datenerhebung. Im Falle des Interviews als Erhebungsmethode lässt es sich zum Beispiel nicht vermeiden, dass der Informant weiß, dass seine Aussagen Gegenstand einer wissenschaftlichen Untersuchung sein werden. Vorabinformation des Forschers bezüglich der Verwendung der erhobenen Daten ist voraussetzende Redlichkeit im Forschungsprozess. Dieses Wissen über die Verwendung der Daten kann zu verzerrenden Effekten führen. Im vorliegenden Fall wird es z. B. einen Unterschied machen, ob ein Lehrer entspannt mit einem Kollegen in der Pause über eine zurückliegende Stunde spricht oder ob er einem Forscher in einem fokussierten Interview Auskunft über seine Intentionen gibt, zumal er über die Fragestellung des Forschungsprojektes im Bilde ist. Die Verzerrungseffekte müssen nicht notwendigerweise eintreten, können jedoch zu Einschränkungen der Gültigkeit von Daten führen. Ein weiterer reaktiver Aspekt besteht im Bewusstsein des Befragten, dass seine Aussagen forschungsrelevant sind, und der Neigung zu sozial erwünschten Antworten. Dies hängt unter anderem mit der Asymmetrie zwischen Forscher und Informant zusammen, die sich nie ganz ausschalten lässt. Durch Aufklärung (Präambel-Effekte) lässt sich die „Künstlichkeit“ der Befragungssituation reduzieren. Ganz zu vermeiden ist die sozial herausgehobene Situation des Interviews natürlich nicht.

Reaktive und non-reaktive Verfahren können im Rahmen der Triangulation in folgender Weise Anwendung finden:

1. Datentriangulierung unter Zuhilfenahme non-reaktiver Methoden, um bezogen auf einen Fall eine Perspektivenanreicherung zu erzielen und die Aussagen über den Forschungsgegenstand systematisch zu verbessern,
2. der Einsatz weiterer reaktiver Verfahren, wie sie in der vorliegenden Untersuchung verwendet werden und
3. die Hinzunahme quantitativer Methoden zu qualitativen Methoden, auch hier wieder unter der Prämisse des weiteren Erkenntnisgewinns und nicht als Validierungsverfahren. Quantitative Verfahren stellen nach Oevermann (1976) Abkürzungsverfahren für

intensive Einzelfalluntersuchungen dar und sollen dann forschungsökonomisch eingesetzt werden, wenn intensive qualitative Einzelfalluntersuchungen in der Auswertung hinreichend differenziert worden sind. Oevermann betont hier das Primat qualitativer gegenüber quantitativer Methoden.

### *Beispiele aus Projekten*

Die Triangulation findet in jüngster Zeit im Bereich der Jugendforschung Verwendung. In der die Rolle der Familie als Sozialisationsinstanz berücksichtigenden Jugendforschung werden beispielsweise neben den Jugendlichen auch deren Väter und Mütter befragt. Im Rahmen der Shell-Jugendstudien werden seit 1981 die quantitativen Umfragen versuchsweise durch qualitative Intensivstudien ergänzt. Jutta Ecarius (2002) befragte drei Generationen (Großmutter, Mutter, Tochter) mittels narrativer Interviews und nahm somit eine Materialtriangulation vor. Heppner u.a. (1990) verwendeten eine qualitative Methodenkombination (offene Befragungsverfahren und teilnehmende Beobachtung), um die Einstellung und Wahrnehmung von Schülerinnen und Schülern bei der Einführung des Computers in den Schulunterricht zu erfassen. Ein Band von Böhme/Kramer (2001) zur Partizipation in der Schule stellt paarweise quantitative und qualitative Forschungsprojekte des Zentrums für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung mit der Absicht zusammen, die Ergebnisse der Einzelstudien zu triangulieren und aus den Ergebnissen eine Theorie der Partizipation zu entwickeln.

Im folgenden Abschnitt stehen, ausgehend von der Diskussion über Validität versus Perspektivenerweiterung durch Triangulation, exemplarisch die in der Untersuchung verwendeten Untersuchungsmethoden im Mittelpunkt. Ausgehend vom zentralen Kritikpunkt an der Validierung mittels Triangulation, nämlich der Annahme, dass die Untersuchungsobjekte jeweils durch die Erhebungsmethoden unterschiedlich konstituiert werden, sollen die in der Untersuchung verwendeten Erhebungsmethoden hinsichtlich ihrer Gegenstandskonstituierung diskutiert werden. Auf der Grundlage dieser Analyse der Gegenstandskonstitution lassen sich dann Aussagen treffen, ob die einzelnen Daten in der Absicht der Validierung verglichen werden können oder eher zu einer Perspekti-



venerweiterung führen. Neben einer kurzen Vorstellung der Erhebungsmethoden wird jeweils ein direkter Bezug zur Untersuchungsthematik hergestellt, welcher zum Verständnis der anschließenden Unterrichtsanalysen wichtig ist. Da es sich bei den drei Methoden um in der qualitativen Unterrichtsforschung häufig verwendete Erhebungsverfahren handelt, wird somit gleichzeitig die Basis für die Abschätzung der Möglichkeiten und Grenzen der Triangulation in der Unterrichtsforschung gelegt.

### 3.2.2 Unterrichtsbeobachtung – Videographierung

Bei der Unterrichtsbeobachtung mittels Videoaufzeichnung handelt es sich um das Verfahren der teilnehmenden Beobachtung in einem sozialen Feld. Teilnehmende Beobachtung wird eingesetzt, wo es unter spezifischen theoretischen Perspektiven um die Erfassung der sozialen Konstituierung von Wirklichkeit und um Prozesse des Aushandelns von Situationsdefinitionen geht (vgl. Lamnek 1995, S. 240). In der natürlichen Lebenswelt der Akteure soll durch genaue Beobachtung deren Interaktionsmuster erforscht werden. Soziales Handeln tritt immer im Kontext gesellschaftlich definierter Situationen auf. Dessen Ablauf ist durch die Situation und deren subjektive Deutung durch die Akteure und die Intentionen der Handelnden bestimmt (ebd., S. 240). Beobachtung richtet sich demnach immer auf ein Verhalten, dem sowohl subjektiver Sinn wie eine objektive soziale Bedeutung zukommt. Deshalb ist für das Beobachten bzw. die Interpretation von Beobachtungsdaten die Fähigkeit des Fremdverstehens als konstitutive Methode der teilnehmenden Beobachtung unverzichtbar. Aus der Notwendigkeit des Fremdverstehens ergibt sich die Problematik, dass die Gültigkeit und Zuverlässigkeit der gewonnenen Daten durch Missverstehen oder Überinterpretation des Sinn- und Bedeutungszusammenhangs des jeweiligen sozio-kulturellen Feldes gefährdet ist. Ein weiteres Problem stellt sich bei der Frage, inwieweit von beobachteten Verhaltensweisen auf zugrundeliegende Einstellungen geschlossen werden kann.

Schulischer Unterricht stellt für Lehrer und Schüler eine, wenn auch besonders stark institutionell geprägte, „natürliche“, „alltägliche“ Lebenswelt dar, in der Bedeutungen ausgehandelt werden und Wirklichkeit konstruiert wird. Durch teilnehmende Beobach-

tung und besonders durch die Videographierung der Unterrichtsstunden, die den großen Vorteil der nachträglichen Interpretation ermöglicht, können verbale und non-verbale Kommunikationsanteile sowie die Kommunikation mitbedingende Situationalität erfasst werden. Eine gezielte Beobachtung individueller Handlungen ist möglich. Ein besonderes Augenmerk liegt auf der Beobachtung von Unterrichtsgesprächen, deren Gestaltmaßgeblich die Ermöglichung bzw. Verhinderung von Schülermitbeteiligung konstituiert. Durch die Unterrichtsbeobachtung können eventuell typische Interaktionsmuster ermittelt werden, die im Hinblick auf die Frage, welche Räume sie für Schülermitbeteiligung zulassen, sehr aufschlussreich sind.

#### *Vor- und Nachteile der Videographierung von Unterricht*

Die klassischen Probleme der Aufzeichnung beobachteter Sachverhalte bei der teilnehmenden Beobachtung, z. B. das nachträgliche Anfertigen von Beobachtungsprotokollen, fallen in der vorliegenden Untersuchung dank Videographierung und Tonbandaufnahmen nicht an. Dennoch wird das Verfahren der Videographierung in der qualitativen Forschung relativ sparsam eingesetzt, weil die Verzerrungseffekte als groß eingeschätzt werden. „Ideale Aufzeichnungsmethoden wären Videofilme und Tonbandprotokolle, wenn sie die Feldsituation nicht über Gebühr beeinflussen und/oder störend wirken“ (Lamnek 1995, S. 301). Eine Beeinflussung des Unterrichts durch die eingesetzten Kameras ist von den Schülern und Lehrern in den Gruppendiskussionen und Interviews artikuliert worden, nach den Erfahrungen der Pilotphase nimmt jedoch der interventio-nistische Effekt nach ca. vier bis fünf Unterrichtsstunden deutlich ab, die Kameras werden zu einem Bestandteil des Klassenzimmers. Eine Einschätzung der Stärke der Beeinflussung durch die Kameras kann über die Thematisierung des Kameraeffekts in den Interviews und Gruppendiskussionen erfolgen. Zwei wesentliche Punkte der Beeinflussung sind die Verstärkung eines erwünschten schülerorientierten Verhaltens des Lehrers und die Hemmung der Schüler, sich vor einer Kamera zu äußern. Der Gefahr von sogenannten „Show-Stunden“ kann durch die Videographierung über einen längeren Zeitraum wie im vorliegenden Fall begegnet werden, wobei betont werden muss, dass auch Showstunden gekonnt sein müssen und auch anhand solcher Stunden die Verhinderung

und Ermöglichung von Schülermitbeteiligung beschrieben werden kann. Nach meiner Einschätzung, die sich mit Aussagen der Schüler in den Gruppendiskussionen deckt, haben die beteiligten Geschichtslehrer nur in seltenen Fällen Unterricht gehalten, der signifikant von ihrem alltäglichen Unterrichtstil abwich.

Die Aufnahme der Unterrichtsstunden mittels Videokamera hat den Vorteil, das komplexe Geschehen einer Unterrichtsstunde mehr oder weniger „ganzheitlich“ erfassen zu können. Selbstverständlich kann eine oder – wie in der vorliegenden Untersuchung – zwei Kameras immer nur eine Gesamtsicht des Klassenraumes leisten und nicht jede spezielle Interaktion erfassen. Dennoch bietet dieses Verfahren gegenüber der „klassischen“ teilnehmenden Beobachtung den Vorteil, Geschehnisse im Klassenraum nachträglich identifizieren zu können (vgl. Zinnecker 1975). Während der Forscher seine Aufmerksamkeit auf die „Hauptbühne“ des Unterrichtsgeschehens fokussiert, können ihm Situationen auf „Neben Bühnen“ verborgen bleiben. Bei Verwendung von Aufzeichnungsgeräten handelt es sich gewissermaßen um eine „direkt-indirekte“ Form der Beobachtung, direkt insofern, als dass die Forscher im Feld konkret anwesend sind, indirekt in der Hinsicht, als dass die Interpretation erst nachträglich anhand der videographierten Daten erfolgt, wenngleich die Eindrücke des erlebten Unterrichts diese nachträgliche Interpretation „färben“.

Eine wesentliche Funktion der Videoaufzeichnung im Untersuchungsrahmen bestand in der Möglichkeit der nachfolgenden Konfrontation der Lehrer und Schüler mit der Unterrichtssequenz. Die Variante der Konfrontation mit dem Video anstelle von Transkripten, die von Diegritz/Rosenbusch (1977) (siehe S. 16) bevorzugt wird, wurde gewählt, um die Lehrer und Schüler in die Unterrichtssituation zurück zu versetzen. So konnten Schüler wie Lehrer auch die nonverbale Kommunikation sowie gruppendynamische und soziale Elemente der Raumaneynung im Unterricht bei der Analyse berücksichtigen. Als Elizitationsinstrument hat sich der Einsatz von Unterrichtsvideos bewährt.

In der vorliegenden Untersuchung wurden zwei Videokameras zur Aufzeichnung des Unterrichts eingesetzt. Eine Kamera war auf die Schüler gerichtet, wobei hier die Aufnahme der gesamten Klasse im Vordergrund stand, und die zweite auf den Lehrer. Ne-

ben der Verwendung als Elizitationsinstrument dienten die Videoaufnahmen zusammen mit Tonaufnahmen der Erstellung von Unterrichtstranskripten, welche die primäre Grundlage für die Interpretation der Unterrichtssequenz darstellten. Die Transkription der Unterrichtssequenzen stellt eine Übersetzung von Beobachtungsdaten in ein schriftliches Zeichensystem dar (Krummheuer/Naujok 1999, S. 66) und vernachlässigt viele nonverbale Momente. Bei der in der Arbeit verwendeten Transkription handelt es sich um eine kommentierte Transkription, die neben verbalen auch nonverbale und parasprachliche Ereignisse erfasst. Die verwendeten Transkriptionsregeln orientieren sich am Verfahren von Kallmeyer/Schütze (nach Mayring 1996, S. 71; vgl. auch Deppermann 1999; Flick 1995, S. 192ff.).

Transkriptionsregeln:

(...),(..)	Zeichen für unverständliche Textpassage
(...) bzw. (5)	Zeichen für Pause; pro Sekunde Pause einen (.); ab 5 Sek. wird Zahl ausgeschrieben
um das zu(= <i>den Papst</i> =)schaffen	Gesprächspartner unterbrechen sich
um das zu= <i>den Papst</i> =schaffen	Gesprächspartner sprechen gleichzeitig
...des römischen Kaiserhauses. (schreibt an die Tafel) Er muß nach Italien...+	Nebengeräusche und Handlungen während des Sprechens, deren zeitl. Ende mit + gekennzeichnet ist
‘	Betonung
& &	mit & wird das zusammenziehen von Worten gekennzeichnet
(Wort?)	Wortlaut nicht genau erkennbar

Der Auswertung der Transkripte, die vom methodischen Standpunkt aus auch für die gewonnenen Daten aus den Interviews und Gruppendiskussionen gilt, wird neben dem forschungspraktischen Vorgehen ein breiterer Raum gewidmet.

### *Die Auswertung der Beobachtungsdaten*

Die Unterrichtsstunde, aus welcher die Sequenz stammt, wird zunächst in den Kontext der Unterrichtsreihe gestellt. Aus der gesamten Unterrichtsstunde wird dann zur Reduzierung des Datenmaterials eine Sequenz ausgewählt, die im Hinblick auf die Ermögli-

chung bzw. Verhinderung von Schülermitbeteiligung interessant ist. Die Unterrichtssequenz wird tabellarisch im Kontext der Unterrichtsstunde positioniert. Die Sequenz bildet als Konfrontationsmöglichkeit die Ausgangsbasis für das anschließende Lehrerinterview und die Gruppendiskussion mit den Schülern, in denen die Sicht der Akteure auf die ausgewählte Sequenz ermittelt werden soll. Die Auswahl der Sequenz richtet sich nach Beobachtungsschwerpunkten, von denen einige exemplarisch aufgeführt sind:

*Schülerseitig:*

- inhaltlich:
  - Einbringen eigener Erfahrungen in den Unterricht,
  - Artikulation eigener Interessen,
  - verständnisorientierte Nachfragen, Einbringen weitergehender Fragestellungen,
  - Auswahl der Beispiele,
  - Abweichen oder Abdriften vom Unterrichtsprogramm
- methodisch:
  - Einflussnahme auf den Ablauf des Unterrichts,
  - Artikulation eigener Lernwege,
  - Verweigerung der Beteiligung an der Unterrichtsgestaltung,
  - Sprechen über Unterricht, Kritik am Unterrichtsablauf

*Lehrerseitig:*

- inhaltlich:
  - Darlegung des fachsystematischen Aufbaus des Unterrichts,
  - Anknüpfen an das Vorverständnis der Lernenden,
  - Lebensweltbezug, Aktualität, Praxisnähe des Unterrichts,
  - Umgang mit unerwarteten Gedanken der Lernenden,
  - Bereitschaft zum Abweichen vom Plan,
  - Anregung weitergehender Fragestellungen, fachübergreifende Anregungen
- methodisch:
  - Beteiligung der Lernenden an der Auswahl der Unterrichtsmethoden,
  - schülermitbeteiligende Unterrichtssteuerung und Gesprächsführung,
  - metakommunikative, reflektierende Orientierung (Sprechen über Unterricht),
  - Beteiligung der Lernenden an der Auswertung des Unterrichts

Neben den Beobachtungsschwerpunkten als Auswahlkriterium für die Sequenz werden auch zwei weitere Kriterien herangezogen, die für die Frage von Schülermitbeteiligung wichtig sind. Zum einen wurde ein Einstieg in das Thema einer Unterrichtsreihe gewählt, da ein solcher Einstieg konstitutiv für die zukünftige Interaktion ist. Des Weiteren war beabsichtigt, typische Lehrer-Schüler-Interaktionen zu beschreiben, um unterrichtlichen Alltag dokumentieren zu können.

In einem nächsten Schritt der Auswertung erfolgt die gesamte Darstellung der Transkriptionssequenz, so dass der Leser einen Gesamtüberblick über die zu analysierende Stunde erhält. Der erste Interpretationsschritt bezieht sich auf die Interpretation der Sequenz nach zeitlichem Ablauf. Hier wird, zunächst noch auf einer stark deskriptiven Ebene, die Interaktion zwischen Lehrern und Schülern und der Umgang der Unterrichtsakteure mit den fachlichen Inhalten beschrieben. In einem zweiten Analyseschritt wird die Transkription unter dem Fokus von drei, aus meiner Sicht für Schülermitbeteiligung konstitutiven „Kategorien“ interpretiert, die in engem Zusammenhang mit den oben dargestellten Beobachtungsschwerpunkten stehen. Es handelt sich dabei *erstens* um die *Organisation des Unterrichts*, welche wesentlich für die Frage der Einbeziehung von Schülern in den Unterricht ist, *zweitens* die *Interaktion der Akteure*, wobei hier die Gesprächsführung des Lehrers und das Aufeinandereingehen der Schüler und des Lehrers im Mittelpunkt stehen. In einem *dritten* Schritt wird die Unterrichtssequenz unter *fachdidaktischer Perspektive* interpretiert, um neben den allgemeindidaktischen Fragen der Unterrichtsorganisation auch die Spezifik des Faches und seiner Inhalte hinsichtlich ihrer Bedeutung für Schülermitbeteiligung zu bestimmen. Dabei ist zu beachten, dass die Unterscheidung der drei Kategorien nicht trennscharf ist. Die komplexe Unterrichtssituation lässt sich jedoch durch die Zuordnung zu Kategorien anschaulicher fassen und für die Analyse von Schülermitbeteiligung besser handhaben.

Die kategorialen Einzelanalysen werden in einem Fazit zur Schülermitbeteiligung zusammengetragen und dienen als ein Element für die spätere Triangulation mit den Ergebnissen der Lehrerinterviews und der Gruppendiskussion mit den Schülern.

In der Interpretation der Unterrichtssequenzen liegt ein wichtiges Augenmerk auf der Analyse von Unterrichtsgesprächen. Diese sollen vor allem im Hinblick auf ihre fachspezifische Ausprägung zur Förderung bzw. Verhinderung von Schülermitbeteiligung untersucht werden. Im Gegensatz zu Geißner (1975, S. 63) und Beck (1994, S. 12) gehe

ich nicht von einer Matrix vorhandener Gesprächsformen aus, sondern versuche, über die Analyse der sprachlichen Handlungen der Beteiligten das in Kapitel 2 dargestellte fachdidaktische Stufenschema zu applizieren.

*Fazit bezüglich der Gegenstandskonstitution durch Unterrichtsbeobachtung:*

Durch die Beobachtung der Unterrichtsstunde lassen sich folgende zentrale Aspekte erfassen:

- zunächst deskriptiv die Interaktionssequenzen der am Unterricht beteiligten Akteure, insbesondere die Gestaltung von Unterrichtsgesprächen im Hinblick auf die Ermöglichung bzw. Verhinderung von Schülermitbeteiligung, anhand derer Kommunikationsmuster identifiziert werden können, die Rückschlüsse auf den Spielraum für Schülermitbeteiligung zulassen, und in einem nächsten Schritt
- die soziale Konstituierung von Wirklichkeit und Prozesse des Aushandelns von Situationsdefinitionen (von Sinn) durch Interpretation der beschriebenen Interaktionssequenzen. Hierdurch sollen der Sinn und die Bedeutung der Handlungen der Akteure verstehend nachvollzogen werden.

### 3.2.3 Das Interview

In der Literatur über qualitative Forschungsmethoden wird dem Verfahren des Interviews als „kooperativer Form der Datenerzeugung im Forschungsprozeß“ (Terhart 1997) eine große Beachtung zuteil. Abhängig von der Form des Interviews werden als wichtige Punkte Offenheit, Kommunikativität und die Natürlichkeit des Verfahrens genannt. Das Interview eignet sich besonders zur Ermittlung von Zusammenhängen sozialer Realität, für die Erfassung der Bedeutungszuschreibungen von Handlungen und Sinngebungen durch die Befragten, welche die zugrundeliegende Alltagssituation erlebt haben und deren Deutungsmuster relevant sind (Lamnek 1995). Wenn es sich um Interviews handelt, die einen offenen, vom Befragten selbst zu strukturierenden Raum bieten

(z. B. narrative Interviews), wird angenommen, dass der Befragte für ihn bedeutende Sachverhalte äußern wird.

Da die im Rahmen der Untersuchung verwendeten *Reflexionsinterviews* ein Mischtyp aus zwei verschiedenen Interviewverfahren (*Problemzentriertes* und *Fokussiertes Interview*) sind, sollen diese im Weiteren vorgestellt werden.

Beim ersten Interview mit den Lehrenden handelt es sich um ein problemzentriertes Interview. Im *problemzentrierten* Interview wird das Erzählprinzip herausgestellt, die Bedeutungsstrukturierung der sozialen Wirklichkeit allein dem Befragten überlassen. Dabei kann dem Forscher ein Leitfaden als Gedächtnisstütze und Orientierungsrahmen dienen (vgl. Lamnek 1995). Durch das *problemzentrierte* Interview mit dem Lehrer sollen sein pädagogisches Selbstverständnis und sein generelles Verständnis von Schülermitbeteiligung erfasst werden. Hierdurch sollen der Stellenwert und die Realisierungschancen, die der Lehrer der Schülermitbeteiligung in den dokumentierten Stunden prospektiv zumisst, ermittelt werden. Außerdem erhält der Lehrer durch das Erzählprinzip die Möglichkeit, weitere für ihn wichtige Sachverhalte und Aspekte zu thematisieren, die den Erkenntnishorizont des Forschers erweitern können.

Das *fokussierte* Interview hat das Ziel, die subjektiven Erfahrungen der befragten Personen in den früher erlebten und vom Forscher aufgrund der Beobachtung analysierten Situationen zu erfassen. Auf der Basis der Beobachtung entwickelte und formulierte Hypothesen über vermeintlich relevante Elemente der Situation sollen unter dem Aspekt der Gültigkeit überprüft werden. Somit steht nicht die Genese einer Theorie oder Hypothese im Vordergrund, sondern der Versuch, eine formulierte Hypothese an der Realität zu prüfen (vgl. Lamnek 1995). Das *fokussierte* Interview mit dem Lehrer geht von der ausgewählten Unterrichtssequenz (Fokus) als Stimulus aus, die der Lehrer zunächst beschreiben, dann kommentieren und deuten soll. Dies soll sicherstellen, dass seine subjektiven Deutungen in bezug auf Fragen der Schülermitbeteiligung konkret auf die von ihm erlebte Unterrichtssequenz fokussiert werden und mit den Deutungen der Schüler verglichen werden können, denen derselbe Stimulus in der Gruppendiskussion präsentiert wird. So können vom Forscher zuvor anhand der ausgewählten Unterrichtssequenz entwickelte Hypothesen über die Sinnkonstitution der Akteure mit den Deutungen des Lehrers verglichen werden. Durch die Fokussierung auf eine Unterrichts-



quenz, verbunden mit der Fragestellung der Schülermitbeteiligung, wird bewußt ein großer Teil anderer, den Unterricht betreffender Themen ausgeklammert. Dies ist jedoch notwendig, um die Komplexität zu reduzieren und vergleichbare Ergebnisse zu erhalten.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass durch die Problemzentrierung und Fokussierung für die Forschungsfrage relevantes Datenmaterial erhoben werden soll, um in der später folgenden Triangulation auch vergleichbare Daten miteinander in Beziehung setzen zu können. Ein weiterer Vorteil dieser Erhebungsmethode liegt in der relativen Offenheit der Interviewsituation, die es dem Forscher erlaubt, seine theoretische Fragestellung einzubringen und gegebenenfalls zu korrigieren. Als Befragungsmethode dient also das *problemzentrierte, fokussierte Interview* als weitgehend offene, auf einen eingegrenzten Gegenstand bezogene Form des qualitativen Interviews, bei der der Gegenstand in starkem Maße durch den Befragten selbst generiert wird.

#### *Zur Auswertung qualitativer Interviews*

Die Auswertung qualitativer Interviews – und auch der Gruppendiskussionen – mittels der qualitativen inhaltlich-reduktiven Analyse mit anschließender Interpretation nach Lamnek (1995, S. 107) reduziert das umfangreiche Datenmaterial hinsichtlich gewählter Fragestellungen und verläuft nach folgenden Schritten:

1. *Transkription*: Vertextung des Interviews, dabei Heraushebung relevanter non-verbaler Elemente.
2. *Einzelanalyse*: Konzentration des Materials durch Entfernung von Nebensächlichkeiten, Entnahme prägnanter Stellen, Erstellung einer Charakteristik des jeweiligen Interviews als Verknüpfung der wörtlichen Passagen des Interviews mit den Wertungen des Forschers, die sich auf Besonderheiten und das Allgemeine des Interviews beziehen.

3. *Generalisierende Analyse*: Vergleich mehrerer Interviews, Suche nach Entsprechungen und Differenzen, erster Schritt einer typisierenden Generalisierung, Herausarbeitung möglicher Symptome und Grundtendenzen, die für die Befragten typisch sind.
4. *Kontrollphase*: Rückversicherung durch Rückgriff auf Originaltranskripte, da im Verlauf der immer stärkeren Datenreduktion Fehler entstehen können; Vergleich mehrerer unabhängiger Interpretationen im Teamrahmen (Konsensverfahren) (vgl. Lamnek 1995).

Der *Kontrollphase* kommt im Auswertungsprozeß besonderes Gewicht zu, da den positiven Effekten in der Erhebungsphase – beispielsweise Offenheit für Einflüsse aus dem empirischen Feld und detaillierte Aufzeichnung – die kritische Auswertungsphase gegenübersteht, in der die Reduktion, Deutung und Interpretation der Daten durch die persönliche Deutungskompetenz und die Eindrücke des Forschers beeinflusst werden. Durch Konsensverfahren der Interpretation, Offenlegung der Vorgehensweise und Einzelschritte der Auswertung sowie Präsentation des Rohmaterials in der Kontrollphase kann eine Objektivierung erzielt werden.

*Fazit bezüglich der Gegenstandskonstitution durch das Lehrerinterview:*

Das Interview lässt sich bezüglich der Gegenstandskonstitution auf folgende Punkte konzentrieren:

- Ermittlung des pädagogischen Selbstverständnisses des Lehrers und seines generellen Verständnisses von Schülermitbeteiligung,
- Beschreibungen und subjektive Deutungen der Unterrichtssequenz durch den Lehrer unter dem Aspekt von Schülermitbeteiligung und
- Bestimmung von über die konkrete Fragestellung hinausgehenden, wichtigen Sachverhalten für den Lehrer

Somit stellt das Lehrerinterview im Rahmen der Triangulation die zweite Komponente dar. Die subjektiven Deutungen des Lehrers lassen sich mit den Hypothesen der Forscher über die Sinnkonstitution der Akteure bezüglich der erlebten Unterrichtssequenz

vergleichen. Zugleich können weitere, bisher in den Vorannahmen nicht erfasste Aspekte ins Blickfeld rücken.

#### 3.2.4 Die Gruppendiskussion

Im Jahr 1995 fristete die Methode der Gruppendiskussion in den Beschreibungen einschlägiger Methodenbände (Lamnek) noch ein „Schattendasein“. Sie hat jedoch im Rahmen der Weiterentwicklung des qualitativen Paradigmas in der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Forschung in jüngster Zeit zunehmend an Bedeutung gewonnen und erlebt unter dem Stichwort „Focus Group“ eine neue internationale Blüte (vgl. Bohnsack 2000b, S. 372ff.). Sie ist im Vergleich zu anderen Verfahren noch jüngeren Datums. Die Gruppendiskussion wird häufig als komplementäre Methode zu anderen qualitativen Methoden eingesetzt. Die Gruppendiskussion ist eng mit der Methode der Befragung verwandt und wurde als Kritik an der standardisierten Einzelbefragung entwickelt. Sie eignet sich besonders gut zur Erfassung kollektiver Phänomene. Untersuchungsfelder wie z. B. im milieu-, generations- und geschlechtsbezogenen Bereich, deren Sachverhalte in der Eingebundenheit in kollektive Strukturen bestehen, wurden zumeist mit individualisierenden Verfahren (Interviews) erhoben (vgl. Loos/Schäffer 2001). Die eigentliche Leistung einer Gruppendiskussion sehen die beiden Autoren folgendermaßen: „Kollektive Orientierungen können sozusagen in statu nascendi herausgearbeitet bzw. an der kollektiven Bearbeitung von individuellen Orientierungen deren Einbettung in kollektive Zusammenhänge und evtl. Widerständigkeiten aufgezeigt werden“ (ebd., S. 11). Loos/Schäffer unterscheiden zwischen Gruppenbefragungen/-interviews, bei denen Personen mit Hilfe eines Leitfadens offen eine Reihe von Fragen beantworten und Gruppendiskussionen, in denen bei möglichst geringer Steuerung durch den Gesprächsleiter fremdinitiiert Kommunikationsprozesse angestoßen werden, die sich in ihrem Ablauf und ihrer Struktur zumindest phasenweise einem normalen Gespräch annähern. Da die Gruppendiskussion in der vorliegenden Untersuchung den Charakter beider Varianten besitzt, kann man sie als Verfahren zur Erkundung von Meinungen und Einstellungen einzelner Teilnehmer sowie der Meinungen und Einstellungen der ganzen Gruppe fassen.

Eine Reihe von Einstellungen und Meinungen sind Affekten unterworfen, die in der Dynamik einer angeregten Diskussion leichter geäußert werden können als beispielsweise in Einzelbefragungen. Da die Gruppendiskussion eine der Alltagskommunikation sehr ähnliche Befragungsform ist, bildet sie eine gute Voraussetzung für die Erforschung sozialer Konstitutionsprozesse von Einstellungen, Deutungs- und Handlungsmustern, die über die in der Erhebungssituation auftauchenden Sinnzusammenhänge und Bedeutungszuschreibungen erschlossen werden (vgl. Lamnek 1995, S. 144). Dies setzt voraus, dass es sich bei der Diskussionsgruppe um eine Realgruppe handelt. Ist zudem die Gruppe von der Diskussionsthematik unmittelbar betroffen, lässt sich eine besonders hohe Affinität zwischen Real- und Diskussionssituation konstatieren, die einen weitreichenden Transfer der Ergebnisse in die Realsituationen zulässt (ebd., S. 145).

Eine Schulklasse entspricht recht gut den genannten Anforderungen: Sie existiert als Realgruppe und ist von der Untersuchungsfragestellung betroffen, auch wenn sie im Unterricht mit Fragen der Schülermitbeteiligung nicht so direkt konfrontiert ist wie in der Diskussionssituation. In der Untersuchung wird durch die Gruppendiskussion – ausgehend vom Stimulus der ausgewählten Unterrichtssequenz – eine Diskussion über die Thematik initiiert, um subjektive und kollektive Deutungen der Schüler hinsichtlich vorhandener und nicht vorhandener Aspekte der Förderung von Schülermitbeteiligung im Unterricht zu ermitteln. Dabei geht es sowohl um kollektive Meinungen der Klasse als auch um Auffassungen einzelner Schüler.

Die Vorteile des Gruppendiskussionsverfahrens liegen in der entspannteren Atmosphäre der Untersuchungssituation – im Falle der Schulklasse handelt es sich um eine natürliche Zusammensetzung der Teilnehmer, unabhängig von der Erhebungssituation –, die die Mitarbeit der Teilnehmer erhöhen kann und zu Spontanäußerungen führen soll. Dabei kann angenommen werden, dass für die Teilnehmer bedeutsame Sachverhalte thematisiert werden, die eventuell sogar Aspekte beinhalten, die in der Forschungsfragestellung noch nicht berücksichtigt sind. Die Offenheit kann aber gleichzeitig zu Meinungsverhinderung führen, da individuelle Meinungen durch die Gruppenmeinung be-

einflusst werden können. Dieser Nachteil des Verfahrens kann mit gezielten Fragen verringert werden.

Das Thema der Gruppendiskussion wird vom Diskussionsleiter indirekt vorgegeben, und zwar in Form eines Anfangsreizes, auf den die längste Phase der Diskussion folgt. Der Anfangsreiz legt das Thema fest und bestimmt die Richtung der Diskussion. Ausgehend vom Videostimulus ist das Ziel der Gruppendiskussion, die Teilnehmer zu einer Diskussion über die betreffende Thematik zu veranlassen, und zwar untereinander und nicht im Zwiegespräch mit dem Diskussionsleiter. Im günstigsten Fall fungiert der Leiter als Moderator und nimmt sich zurück. Seine Hauptaufgabe besteht dann darin, eine Selbstläufigkeit der Diskussion zu befördern und zentrale Themenkomplexe im Blick zu behalten. In der Anfangsphase mit der relativ größten Freiheit besteht für die Schüler die Möglichkeit, eine selbstläufige Diskussion zu entwickeln, in der sie die für sie bedeutsamen Themen generieren können. Leider sind die Phasen der Selbstläufigkeit in allen Gruppendiskussionen sehr kurz, so dass die Lenkung durch den Gesprächsleiter relativ frühzeitig einsetzt. Somit nähert sich die Gruppendiskussion in weiten Phasen mehr dem Verfahren der Gruppenbefragung an, in der weniger kollektive Orientierungen als vielmehr subjektive Deutungen von einzelnen Schülern dominant werden. Dies ist dem Setting der Gruppendiskussion zuzuschreiben, die in der vorliegenden Untersuchung gemessen an den Vorgaben zur Gruppengröße eher als Klassendiskussion oder Klassengruppendiskussion zu bezeichnen ist. Ferner besteht eine Gefahr darin, dass die Diskussion der Schüler durch einen oder wenige Meinungsführer gesteuert wird und kontingente Thematiken diskutiert werden.

*Der Einsatz des Gruppendiskussionsverfahrens in der Untersuchung als „Klassengruppendiskussionsverfahren“*

Abweichend von den gängigen Empfehlungen zur Gruppengröße von Diskussionen, die sich zwischen 3 und 10 Teilnehmern bewegen, wurden die Diskussionen in der vorliegenden Untersuchung in Klassenstärke, d. h. mit ca. 20-30 Schülern durchgeführt. Dies hatte den nachteiligen Effekt einer unruhigeren Atmosphäre, die nicht unwesentlich

durch Nebengespräche und Störungen gekennzeichnet war. Auch die Diskussionsdisziplin konnte nicht in dem Maße gewährleistet werden, wie dies mit deutlich weniger Schülern möglich gewesen wäre. Die Entscheidung für eine Diskussion im Klassenrahmen beruhte jedoch auf der Problematik der Auswahl von Schülern für eine kleinere Gruppe. Welche Schüler hätten die Klasse repräsentieren sollen? In den Diskussionen zeigte sich z. B., dass einige der im Unterricht nicht in Erscheinung tretenden Schüler zu tragenden Informanten in der Gruppendiskussion avancierten und detaillierte Einblicke des im Unterricht Unbeteiligten geben konnten, während sich einige durchaus lebhaft am Unterricht beteiligende Schüler in den Diskussionen auffallend zurückhielten. Über das Setting einer Gruppendiskussion im Verfahren der Triangulation ist also zukünftig in Abhängigkeit des Erkenntnisinteresses und Untersuchungsfeldes nachzudenken.

#### *Die Gruppendiskussion in der Methodentriangulation*

Ein interessanter Aspekt ist die Verwendung der Gruppendiskussion in der Methodentriangulation: „Die Gruppendiskussion wird in der Methodentriangulation vor allem mit der Beobachtung und mit dem Einzelinterview kombiniert“ (Lamnek 1995, S. 168). Über die Häufigkeit dieser Anwendung konstatiert Lamnek an anderer Stelle: „Eine Methodentriangulation, bei der die Gruppendiskussion mit anderen naturalistisch-kommunikativen Verfahren kombiniert wird, kommt in der Forschungspraxis selten vor. Auch in der theoretischen Diskussion sind nur wenige Ansätze erarbeitet“ (Lamnek 1995, S.170). Da die Daten der Gruppendiskussion als Text vorliegen, verläuft die Auswertung analog zum Auswertungsverfahren des Interviews (s. Seite 60f.).

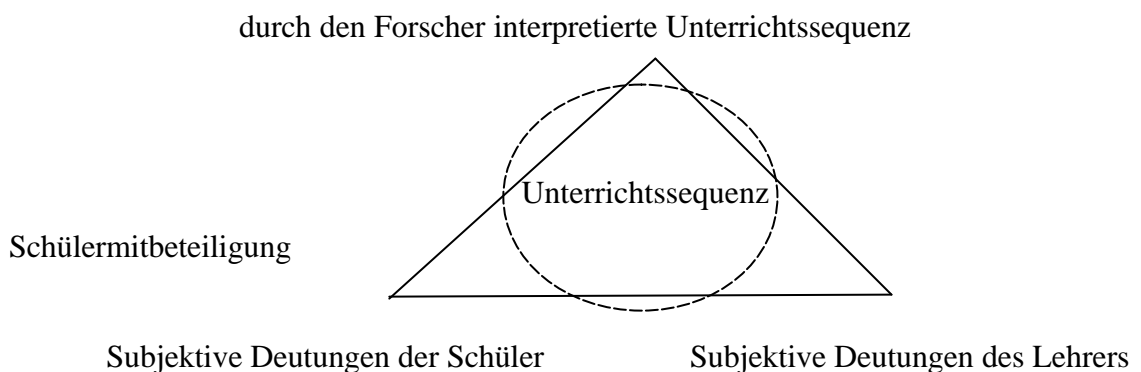
#### *Fazit bezüglich der Gegenstandskonstitution durch die Schülergruppendiskussion:*

Als wesentliche Erkenntnisziele der Schülergruppendiskussion lassen sich festhalten:

- die subjektive Deutung der Schüler bezüglich schülermitbeteiligungsfördernder bzw. -behindernder Aspekte des erlebten Unterrichts,

- die Ermittlung des kollektiven und individuellen Verständnisses von Schülermitbeteiligung der Schüler und
- die Erfassung anderer, für die Schüler wichtiger Themen

Die Gruppendiskussion schließt das Dreieck und erlaubt nun den jeweils wechselseitigen Vergleich der subjektiven Deutungen des Lehrers, der Schüler und der aus Forscherperspektive interpretierten Sinnkonstitution der Stunde (Sequenz) unter dem Fokus von Schülermitbeteiligung.



Durch den unterbrochenen Kreis soll deutlich werden, dass zwar primär die Deutungen der Akteure bezogen auf die Interaktionen in der Unterrichtssequenz unter der Thematik der Schülermitbeteiligung im Zentrum des Interesses stehen, die jeweiligen Deutungen jedoch i. d. R. über die Sequenz hinausreichen. Die Triangulation der drei Sichtweisen hat, ausgehend von der Diskussion des Verfahrens im vorangegangenen Kapitel nun das Ziel, konvergente und divergente Perspektiven zu verdeutlichen, um daraus die Erkenntnisse, die aus einem einperspektivischen Zugang (z. B. Unterrichtsanalyse) gewonnen werden, mit weiteren Zugängen zu erweitern. Triangulation wird in der vorliegenden Untersuchung als Weg der Erweiterung der Erkenntnis über den untersuchten Gegenstand verstanden (siehe auch Flick 2000, S. 318).