

### Die Analyse von Leitfadengesprächen mit Lehrern über ihre Erziehungsauffassungen: ein Beispiel für die Anwendung der hermeneutisch-klassifikatorischen Inhaltsanalyse

Eckert, Thomas; Mathes, Rainer

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Eckert, T., & Mathes, R. (1995). Die Analyse von Leitfadengesprächen mit Lehrern über ihre Erziehungsauffassungen: ein Beispiel für die Anwendung der hermeneutisch-klassifikatorischen Inhaltsanalyse. *ZUMA Nachrichten*, 19(36), 106-121. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-208993>

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. 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. 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:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). 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. 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.

# DIE ANALYSE VON LEITFADENGESPRÄCHEN MIT LEHRERN ÜBER IHRE ERZIEHUNGS-AUFFASSUNGEN

Ein Beispiel für die Anwendung der hermeneutisch-  
klassifikatorischen Inhaltsanalyse

*Thomas Eckert und Rainer Mathes*

**Z**iel dieses Beitrages ist, am Beispiel von Leitfadengesprächen mit Lehrern, die über ihre Auffassungen von Erziehung (Aurin 1993; Eckert 1993) durchgeführt wurden, Anwendungs- und Weiterentwicklungsmöglichkeiten der hermeneutisch-klassifikatorischen Inhaltsanalyse zu demonstrieren. Besonderes Gewicht wird dabei auf die Kombination verschiedener Analysestrategien gelegt.

**I**t is the goal of this contribution to demonstrate possibilities of use and development of the hermeneutic-classificatory content analysis through the example of structured interviews with teachers about their opinions on education. The combination of different analysis strategies is thought to be especially important.

## 1. Einleitung

Sozialforscher sehen sich häufig vor die Aufgabe gestellt, aus grundsätzlichen methodischen Erwägungen heraus oder aufgrund einer aktuellen, noch unbefriedigenden Erkenntnislage, den Forschungsgegenstand durch ein geeignetes qualitatives Vorgehen zu explorieren. Als Alternative zur standardisierten Befragung bieten sich häufig Leitfadengespräche an, die mehr oder minder strukturiert sein können. Die Analyse der dabei erfaßten Texte ist jedoch kein triviales Unterfangen. Probleme resultieren in der Regel aus den relativ großen Textmengen, die bei der Erhebung anfallen und aus ihrem hohen Interpretationsbedarf. Mit traditionellen qualitativen Verfahren der Textinterpretation lassen sich diese großen Textmengen zumeist nur unvollständig bearbeiten, da schon allein aufgrund des Mengenproblems eine Verdichtung der Vielzahl von Aussagen zu generalisierenden Befunden kaum möglich ist. Auch lassen sich damit komplexe Argumentationszusammenhänge über den Einzelfall hinaus nur schwer angemessen analysieren.

Sowohl qualitative wie auch quantitative Verfahren sind somit jeweils für sich alleine genommen in ihren Erkenntnismöglichkeiten begrenzt.

Eine Lösung bieten hier in der jüngeren methodischen Entwicklung vorgeschlagene Verfahren an, die eine Kombination von qualitativen und quantitativen Auswertungstechniken vorsehen (z.B. Hoffmeyer-Zlotnik 1992). Die hermeneutisch-klassifikatorische Inhaltsanalyse stellt ein solches Verfahren dar, das insbesondere als Analyseschema für die Auswertung von Leitfadengesprächen entwickelt wurde (Mathes 1988a, 1992; Roller/Mathes 1993).

## 2. Projektrahmen

In einer breit angelegten empirischen Untersuchung (Aurin 1993, 1994) wurden Grad und Umfang pädagogischen Konsenses erfaßt, wie er sich in zentralen Gestaltungsbereichen von Schule bei den wichtigsten am Schulgeschehen beteiligten Personen (Eltern, Schüler und Lehrer) manifestiert. Als zentral wurden erachtet: die Organisation einer Schule (1), die Leitung und Steuerung ihres Geschehens (2), Kooperation (3), Schulklima (4) sowie erziehungsleitende Vorstellungen der Lehrer und ihr Verständnis von Schule (5).

Pädagogischer Konsens ist dabei sowohl Zustand als auch Prozeß; d.h. er bezieht sich sowohl auf das aktuelle Ausmaß an Übereinstimmung als auch auf Meinungsbildungsprozesse, bei denen es zu einer gegenseitigen Annäherung unterschiedlicher Positionen oder zu einer gegenseitigen Abgrenzung kommen kann. Die Entstehung bzw. der Erhalt pädagogischen Konsenses hängt von der Dauer und Dichte der Interaktionen innerhalb eines sozialen Beziehungsgefüges ab und von der wechselseitigen Koordinierung unterschiedlicher Handlungsorientierungen seiner Mitglieder. Dabei spielt das Wissen um die Einstellungen der anderen Mitglieder zu bestimmten, relevanten Sachverhalten eine zentrale Rolle. Siegrist (1970) spricht hier von einer reflexiven Koorientierung ersten Grades.<sup>1)</sup>

Angesichts der Komplexität des Forschungsthemas und der Absicht, auch Aussagen über das Zustandekommen bzw. den Erhalt pädagogischen Konsenses zu machen, erschien ein relativ offenes Verfahren der Datenerhebung angebracht: Es wurden offene Leitfadengespräche mit 125 Lehrern, 71 Eltern und 68 Schülern von fünf Gymnasien durchgeführt, die zum großen Teil thematisch aufeinander bezogene, die Situation der jeweiligen Interviewpartner berücksichtigende Fragen enthielten. Bei der Auswahl der Gymnasien wurde darauf geachtet, daß sie sich in wichtigen, von uns als konsensrelevant angesehenen Merkmalen (wie Größe, Tradition, Lage und Einzugsbereich, explizite pädagogische Ausrichtung) unterschieden (Aurin 1993). Von einer schrittweisen Auswahl der Schulen

aufgrund von Ergebnissen der vorangegangenen Analysen, wie das im Konzept der 'multiple-case study' (Yin 1984: 47f.) vorgeschlagen wird, wurde aus forschungsökonomischen Gründen abgesehen. Ein Lehrerinterview dauerte durchschnittlich etwa anderthalb Stunden; die Eltern- und Schülerinterviews waren etwas kürzer. Die Gespräche wurden auf Tonband aufgezeichnet und anschließend verschriftlicht (circa 25 Seiten pro Interview). Die Codierung der Interviews wurde für die oben genannten fünf Themenbereiche getrennt vorgenommen. Die folgenden Ausführungen beziehen sich ausschließlich auf erziehungsleitende Vorstellungen von Lehrern (Eckert 1993).

Die unterschiedlichen schulischen Ausgangsbedingungen müßten sich - so eine der dieser Studie zugrundeliegenden Annahmen - in verschiedenen, unter der Lehrerschaft der einzelnen Schulen dominanten erziehungsleitenden Vorstellungen niederschlagen. D.h. es müßte sich - wie dies auch die Befunde von Rutter u.a. (1979) nahelegen - ein jeweils schulspezifisches Lehrerethos gebildet haben, das mit den jeweils vorfindbaren schulischen Rahmenbedingungen korrespondiert. Unter erziehungsleitenden Vorstellungen wurde in Anlehnung an Brezinka (1976), Hofer (1986) und Krampen (1979) sowohl die gedankliche Vorwegnahme von Unterrichts- und Erziehungszielen verstanden, als auch das (die) zu dessen Erreichen jeweils als geeignet angesehene(n) Mittel. Mittel setzen logischerweise ein Ziel voraus, zu dessen Erreichung sie dienen sollen und eine Theorie, die zu erklären vermag, warum sie zur Zielerreichung dienen können. Erziehungsleitende Vorstellungen bestehen demnach - zumindest theoretisch - aus drei aufeinander bezogenen Elementen: aus Zielen, aus Mitteln, die auf (ein) Ziel(e) ausgerichtet sind und aus Theorien, die erklären, warum ein Mittel zur Erreichung eines Ziels dienen kann. Wie im folgenden Abschnitt dargelegt wird, ließ sich dieser theoretische Anspruch bei der Kategorienformulierung allerdings nicht aufrechterhalten.

### **3. Methodische Vorgehensweise**

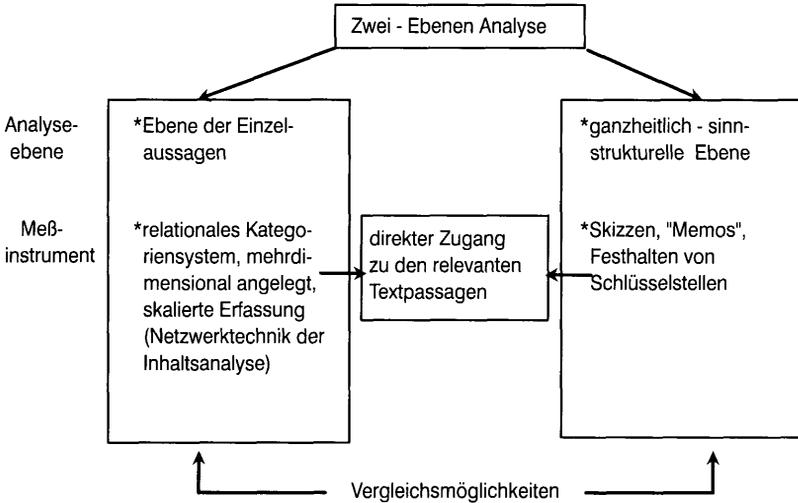
Bei der hermeneutisch-klassifikatorischen Inhaltsanalyse werden hermeneutisch-interpretative und klassifizierend-quantitative Teile zu einem gemeinsamen Verfahren kombiniert. Im hermeneutischen Teil des Verfahrens wird der vom Sprecher intendierte Sinn seiner Äußerungen im Diskurs mehrerer Bearbeiter erschlossen. Im quantitativen Teil werden die Sinnelemente mehrdimensional, d.h. im Hinblick auf unterschiedliche Aspekte, klassifiziert und in ein EDV-gerechtes Notationssystem überführt. Daran schließt sich eine zweigleisige Auswertungsstrategie an, bei der quantitative und qualitative Analysen mit unterschiedlicher Gewichtung kombiniert werden können (Mathes 1988a, 1992).

Bei dem oben aufgeführten Projekt wurde besonderer Wert darauf gelegt, daß die vom Interviewten jeweils zum Ausdruck gebrachte Auffassung sowohl aus einzelnen Textpassagen als auch aus dem gesamten Interview heraus erschlossen wurde. Es wurden zwei Analyseebenen unterschieden: Erstens die Ebene der Einzelaussagen, auf der beispielsweise angesprochene Erziehungsziele, -mittel und Argumentationen erfaßt wurden. Zweitens die ganzheitliche Ebene, bei der möglichst das im gesamten Text zum Ausdruck kommende, grundlegende Verständnis (von Erziehung) erfaßt wurde. Wir sprechen hier von einer Zwei-Ebenen-Analyse. Die Unterscheidung zwischen beiden Ebenen besagt nicht, daß sie unabhängig voneinander wären; sie sind vielmehr wechselseitig aufeinander bezogen (vgl. Abbildung 1).

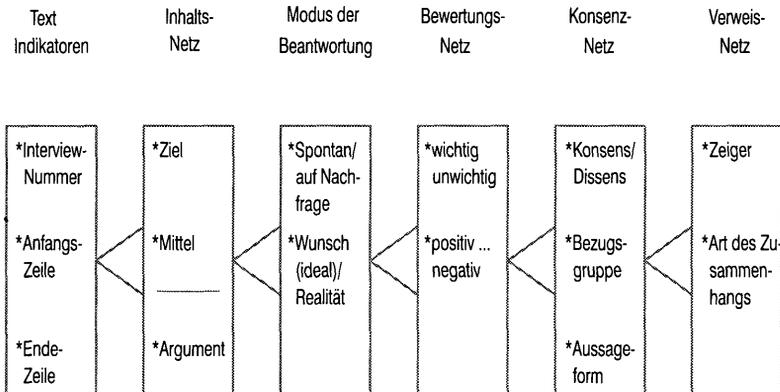
Wie aus der Grafik 1 hervorgeht, wurden Analysen auf ganzheitlich-sinnstruktureller Ebene vorwiegend mit Hilfe von 'Skizzen' oder 'Memos' durchgeführt, in denen die Argumentationsstruktur des gesamten Interviews zusammengefaßt und die maßgeblichen Schlüsselstellen (d.h. diejenigen Textpassagen, in denen die Grundüberzeugung des Interviewten besonders deutlich zum Ausdruck kam) festgehalten wurden. Die Analyse der Interviews auf der Ebene der Einzelaussagen orientierte sich an der sogenannten Netzwerktechnik der Inhaltsanalyse (Mathes 1988a). Dabei wurden die relevanten Aussageaspekte mehrdimensional und skaliert codiert, wobei aus forschungsökonomischen Gründen die Codierung von jeweils nur einer Person - und nur in Zweifelsfällen im Diskurs - vorgenommen wurde. Die Codiererübereinstimmung wurde zu Anfang und zum Schluß jeder Codierphase anhand von fünf Interviews kontrolliert. Die ermittelten Übereinstimmungskoeffizienten (vgl. Lisch/Kriz 1978; Mathes 1988b) lagen zwischen .63 und .81 (Eckert 1993: 78). Einen Überblick über die Systematik des Kategoriennetzwerks gibt Abbildung 2.

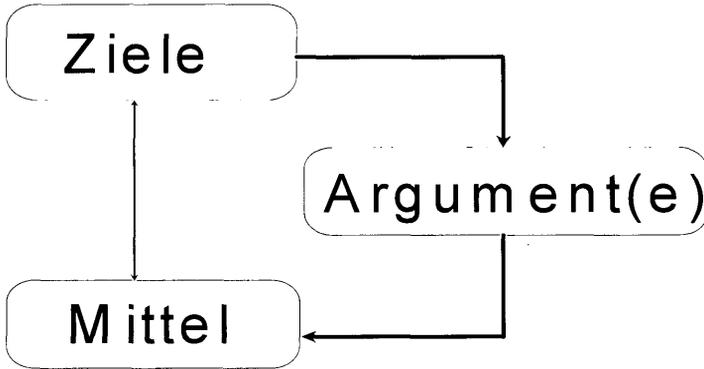
Da sich die Lehrer zu ihren erziehungsleitenden Vorstellungen nicht in einer solch differenzierten Art äußerten, wie aus theoretischer Sicht zu fordern war (vgl. die Ausführungen im ersten Abschnitt) und da sie zudem kaum explizit auf erziehungswissenschaftliche Theorien Bezug nahmen (Eckert 1993), mußten bei der Codierung Abstriche gemacht werden. Bei der Analyse der Interviews wurden Theorien nicht im Sinne abgeschlossener, in sich widerspruchsfreier und vor allem überprüfbarer Argumentationszusammenhänge erfaßt, sondern als subjektive Argumente (Alltagstheorien), d.h. als einzelne Begründungen, die nicht notwendigerweise überprüfbar sein müssen (wie bspw. die eigene Erfahrung). Abbildung 3 veranschaulicht die Struktur erziehungsleitender Vorstellungen:

**Abbildung 1: Grundstruktur der Zwei-Ebenen Analyse**



**Abbildung 2: Systematik des Kategoriennetzwerks**



**Abbildung 3: Grundstruktur Erziehungsleitender Vorstellungen**

Entsprechend dieser postulierten Struktur wurde das Codierschema so konstruiert, daß festgehalten werden konnte, welche Argumente auf welches Ziel (bzw. Mittel) bezogen wurden und welches Ziel mit welchen Mitteln angestrebt werden sollte. Die Kategorienschemata für Ziele und Mittel waren hierarchisch aufgebaut. Es wurden beispielsweise Persönlichkeitsziele, kognitive, emotionale und soziale Ziele unterschieden, welche zunehmend konkreter benannt wurden.<sup>2)</sup> Die damit verbundene Codierung von Argumenten ermöglichte es, den Zusammenhang, in den ein angestrebtes Ziel jeweils gestellt wurde, zu berücksichtigen. Die beiden folgenden Textpassagen, in denen jeweils von Offenheit die Rede ist, stehen für sich und verdeutlichen dies:

"Ich bin bemüht darum, Schüler zur Offenheit zu führen, zur Ehrlichkeit, das ist mir ganz wichtig. Daß wir uns gegenseitig auf unser Wort verlassen können. Auch umgekehrt, wenn bei mir mal was schief geht, sag ich das der Klasse. Dann sag ich, ich habe mich geirrt oder hier habe ich die Sache nicht richtig gesehen. Und das wird in keiner Weise lächerlich angenommen, sondern, haja, gut, der hat sich genauso geirrt, wie es bei uns auch mal der Fall sein kann. Das sind also ganz wichtige Erziehungspunkte."

"Für mich sind Erziehungsziele (...) offen zu werden für die Vielfalt und Fülle der Welt. Das ist für mich nicht eine enzyklopädische Wissensanhäufung (...). Offenheit, die nicht immer fragt: was habe ich davon, was kann ich damit anfangen? Ich meine, im Menschen ist so etwas angelegt, daß sie einen Umgang mit der Welt haben; alle Naturvölker gestalten ihre Werkzeuge auch schön; sie bemalen sie. Dadurch werden sie nicht funktionaler, aber der Mensch hat ein Verhältnis zur Welt."

Der methodologische Fortschritt, der sich aus der Zwei-Ebenen Analyse ergibt, besteht vor allem in der expliziten gegenseitigen Verschränkung einzelheitlicher und ganzheitlicher Analysetechniken, wobei über die Text-Indikatoren der Bezug zum Text jederzeit aufrechterhalten wird. In dieser Differenziertheit dürfte die quantitative Inhaltsanalyse auch für die qualitative Sozialforschung interessant sein; denn sie ermöglicht eine Analyse auf drei verschiedenen Ebenen: eine quantitative Strukturanalyse auf ganzheitlich-sinnstruktureller Ebene, eine quantitative Detailanalyse auf der Ebene der Einzelaussagen und eine qualitative, hermeneutische Feinanalyse auf der Ebene einzelner Interviewpassagen, die aufgrund von Textidentifikatoren jederzeit mühelos aufgefunden werden können.<sup>3)</sup> Im folgenden werden hierfür aus dem Bereich der 'erziehungsleitenden Vorstellungen und Grundsätze von Lehrern' (s.o.) Auswertungsbeispiele vorgestellt.

### 3.1 Quantitative Strukturanalyse

Mit Hilfe der quantitativen Strukturanalyse werden die Texte nach den verschiedenen dominanten Sinnstrukturen geordnet, d.h. es wird versucht, die 'erzieherische Grundposition' eines jeden Lehrers zu beschreiben. Damit wird eine Untersuchung der Erziehungsvorstellungen der Lehrer an den verschiedenen Schulen auf einer sehr abstrakten Ebene möglich. Die in der älteren pädagogischen Literatur hierzu formulierten Erzieher- oder Lehrertypologien (z.B. Caselmann 1953; Spranger 1960) laufen auf die Dichotomie 'fachorientiert vs. schülerorientiert' hinaus. Diese Dimensionen sind jedoch - wie Zeiher bereits 1973 durch Faktorenanalysen gezeigt hat, voneinander unabhängig und sind somit für eine Charakterisierung von Personen ungeeignet. In jüngerer Zeit unternommene Versuche, eine Erzieher- oder Lehrertypologie auf empirischer Grundlage zu bilden, erbrachten recht heterogene Ergebnisse. So lassen sich, wie Hofer (1986) zusammenfassend zeigt, Typologien von einem bis zu sechs Faktoren empirisch begründen. Langefeld/Osei (1987) sahen sich sogar außer Stande, Lehrer aufgrund der von ihnen angegebenen Zielvorstellungen überhaupt verschiedenen Typen zuzuordnen zu können, da dadurch Unterschiede überbetont würden, "anstatt das Gemeinsame zu unterstreichen, das aus kollegialer Erfahrung, bildungspolitischer Sozialisation und pädagogischem Trend herrührt." (S. 438). Demnach konnte sich die quantitative Strukturanalyse nicht an einer bereits vorliegenden Typologie orientieren, sondern es mußte erst eine solche gebildet werden. Dies geschah durch Aggregation der Daten auf der Ebene der Einzelaussagen (vgl. Abbildung 1).

Da die Übereinstimmung bei der Codierung der einzelnen Aussagen als befriedigend angesehen werden konnte (s.o.) und sich auch keine 'allzu schiefen' Verteilungen bei den einzelnen Kategorienhäufigkeiten ergaben, erschien eine Aggregation mit Hilfe einer Latent-Class-Analyse (mit dem Programm LACORD, Rost 1990) möglich. Dabei erwies

sich ein Modell mit sechs latenten Klassen als am besten zu den Daten passend und erschien auch inhaltlich plausibel. Auf der Grundlage der errechneten Modellparameter und der Erwartungswerte für die Nennungshäufigkeiten in den einzelnen Klassen wurden diese inhaltlich beschrieben. Die Zuordnung der Interviews durch das Programm wurde kontrolliert, indem ergänzende Einschätzungen von Interviews durch Kollegen ohne Kenntnis der Zuordnung durch das Programm vorgenommen wurden (Eckert 1993: 107). Folgende erziehungsleitende Grundpositionen wurden unterschieden:

1. Lehrer, die ihr Unterrichtsziel vorwiegend in der Persönlichkeitsbildung ihrer Schüler sehen. Sie gehen von einem an kritischer Vernunft orientierten Menschenbild aus und nehmen auf entsprechende anthropologische Grundpositionen Bezug. Argumentationen, die eher für eines der unten genannten Erziehungsverständnisse sprächen, ordnen sie dem unter. Persönlichkeitsziele und fachübergreifende kognitive Ziele sehen sie in engem Zusammenhang. Ihr Verhalten und die Wahl ihrer Methoden reflektieren sie ebenfalls auf der Grundlage kritischer Vernunft.
2. Lehrer, die ihr Unterrichtsziel vorwiegend in der Persönlichkeitsbildung der Schüler sehen, diese im Unterschied zu den Lehrern der ersten Gruppe jedoch stärker auf die Forderung nach Reziprozität und Reversibilität des erzieherischen Verhältnisses gründen. Ihre Argumentation geht insgesamt stark vom Schüler aus; ihre Verhaltensmaxime sind deutlich an entwicklungs- und persönlichkeitsbedingten Unterschieden zwischen den Schülern ausgerichtet.
3. Lehrer, die sich stärker an allgemeinen, fachübergreifenden kognitiven Zielen orientieren. Sie begründen deren Notwendigkeit vor allem in ihrem Wert für ein zukünftiges Leben in der Welt der Erwachsenen. Ihre Argumentation geht dabei weniger von materiellen Nützlichkeitsabwägungen aus. Zwar kann durchaus auch auf ein an Vernunft orientiertes Menschenbild (s.o.) Bezug genommen werden, doch liegt der argumentative Ausgangspunkt eher in Problemen, die Schüler als künftige Erwachsene zu bewältigen haben werden.
4. Lehrer, für die ein 'fachlich guter' Unterricht im Vordergrund steht. Sie möchten vor allem Inhalte ihres Unterrichtsfaches vermitteln und die mit ihnen verbundenen Bildungsgehalte - unter Umständen auch als Gegenpol zu anderen Fächern. Bei der Begründung dieser Zielsetzung lassen sich zwei Varianten unterscheiden:
  - a. Lehrer, die sich stärker am Bildungsgehalt ihrer Fächer orientieren. Sowohl die Begründung ihrer Unterrichtsziele als auch ihrer bevorzugten Vorgehensweisen geht stärker von den Gegebenheiten des Faches aus.

b. Lehrer, deren Gedanken stark am Lehrplan orientiert sind. Das heißt nicht unbedingt, daß sie in der Erfüllung des Lehrplans ihre vordringlichste Aufgabe sehen; sie können sich von ihm durchaus gegängelt fühlen. In jedem Fall allerdings begründen sie ihre Unterrichtsziele vor allem aus einer Auseinandersetzung mit dem Lehrplan heraus. Andere Argumentationsweisen werden weniger gebraucht.

5. Lehrer, die sich zu ihren erziehungsleitenden Vorstellungen wenig äußerten.

Wie aus der folgenden Tabelle hervorgeht, zeigten sich zwischen den Schulen statistisch bedeutsame Unterschiede in der Verteilung der verschiedenen Erziehungsauffassungen (Grundpositionen).<sup>4)</sup> Bezüglich dem Geschlecht der Lehrer, deren Alter oder Fachbereichszugehörigkeit ergaben sich keine bedeutsamen Unterschiede.

**Tabelle 1: Bedeutsamkeit unterschiedlicher Erziehungsauffassungen in der Lehrerschaft von fünf Gymnasien - Anzahl und Anteil der Lehrer, die sich den fünf Erziehungsauffassungen zuordnen ließen (Prozentwerte bezogen auf die jeweilige Spalte)**

	M	U	O1	O2	O3	Σ
Persönlichkeitsziele (Vernunft, Ratio)	3 19%	5 19%	4 13%	7 30%	6 30%	25
Persönlichkeitsziele (Reziprozität, Reversibilität)	5 31%	2 8%	8 27%	2 9%	1 5%	18
Lebens- und Zukunftorientierung	0%	4 15%	8 27%	8 35%	2 10%	22
Fachorientierung (Unterrichtsfach)	5 31%	12 46%	8 27%	2 9%	8 40%	35
Fachorientierung (Lehrplan)	3 19%	3 12%	2 7%	4 17%	3 15%	15
Σ	16 100%	26 100%	30 100%	23 100%	20 100%	115

$$\chi^2 = 26,7$$

Lambda (Schule unabhängig) 7,5 %

Das Ergebnis bestätigt die eingangs geäußerte Vermutung, daß sich an den einzelnen Schulen jeweils ein spezifischer Schwerpunkt in den Erziehungsauffassungen der Lehrer gebildet hat. So läßt sich beispielsweise die Lehrerschaft der Schule U durch eine starke Ausrichtung an den Unterrichtsfächern charakterisieren, für die Lehrerschaft an Schule O1 ist eher ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen einer Orientierung am Lehrer-Schüler Verhältnis, an den Zukunftsperspektiven der Schüler und an den Erfordernissen der Unterrichtsfächer kennzeichnend. Das hohe Abstraktionsniveau der dabei verwandten Begriffe ermöglicht zwar eine relativ anschauliche Beschreibung der Unterschiede, birgt aber durch die damit verbundene Allgemeinheit der Aussagen die Gefahr einer Inhaltslosigkeit. Dem kann mit Hilfe weiterer Analysen begegnet werden.

### 3.2. Quantitative Detailanalyse

Durch die quantitative Detailanalyse lassen sich aufgrund der mehrdimensionalen Art der Codierung Befunde der Strukturanalyse differenziert beschreiben und mit konkreteren Inhalten füllen. So zeigte sich beispielsweise, daß die Vermittlung relevanter Fachinhalte (naheliegenderweise) von allen Lehrern als wichtiges Ziel ihrer Arbeit angesehen wird; personenspezifische Unterschiede bestehen allerdings darin, inwieweit sie zusätzlich Persönlichkeitsziele (z.B. Selbständigkeit), soziale Ziele (Kooperation) oder die Vermittlung von Werten (Christlichkeit) berücksichtigen. Analysiert man die von den Lehrern angesprochenen Mittel, so zeigt sich, daß hier danach differenziert werden muß, ob sie als wünschenswert angesprochen wurden (Ideal, vgl. Abbildung 2) oder als tatsächlich eingesetzt (real). Die interviewten Lehrer gaben durchgängig an, im Unterricht vorwiegend lehrerzentrierte Sozialformen einzusetzen, andererseits wünschten sie sich aber auch, durch die Art ihrer Unterrichtsgestaltung verständnisvoller auf einzelne Schüler eingehen zu können. Unterschiede zwischen den Lehrern konnten eher bei den als wünschenswert angesehenen Erziehungsmitteln festgestellt werden, so z.B. was die Rolle der Autorität angeht, oder ein partnerschaftliches Verhältnis zum Schüler.

Ein weiteres, im Zusammenhang mit der eingangs formulierten Vermutung wichtiges Ergebnis der quantitativen Detailanalyse ist das unterschiedliche Ausmaß an reflexiver Koorientierung. Folgt man den Untersuchungen von Brandstätter und Krampen (1979; vgl. auch Krampen 1981) oder von Noelle-Neumann (1989)<sup>5</sup>, ist reflexive Koorientierung ein Phänomen, dessen Wurzeln im Individuum selbst zu suchen sind und die weniger mit den Merkmalen seiner Umwelt zusammenhängen. Eine Varianzanalyse zwischen dem Ausmaß wahrgenommener Übereinstimmung und der Schulzugehörigkeit der Lehrer belegte allerdings statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen den Schulen ( $F = 4,8$ ;  $df_{zw} = 4$ ,  $df_{in} = 120$ ). Das Ausmaß der wahrgenommenen Übereinstimmung ist demnach

umweltabhängig. Dabei kann als Überraschung gewertet werden, daß an derjenigen Schule (U), an der nahezu die Hälfte der Lehrer eine relativ einheitliche erzieherische Grundvorstellung vertraten und die zudem das kleinste Lehrerkollegium hatte, am wenigsten Übereinstimmung wahrgenommen wurde, wohingegen die Schule mit dem 'heterogensten' und zahlenmäßig größten Lehrerkollegium (O1) den mittleren Rangplatz einnahm (Eckert 1993: 161). Zwei Interpretationen sind denkbar: Die Lehrer an Schule U sprachen wenig über die Meinungen ihrer Kollegen weil sie es als Selbstverständlichkeit ansehen, sie zu kennen oder: sie wollen tatsächlich nichts über die Auffassungen ihrer Kollegen wissen. Hinweise für die Richtigkeit der einen oder anderen Interpretation ließen sich im Rahmen der quantitativen Detailanalyse nicht finden, da zum einen entsprechende Kategorien nicht formuliert worden waren (nachgeholt wurde dies teilweise in Eckert 1994) und da zum anderen im Rahmen dieser Auswertungsstrategie nur tatsächlich gemachte (und codierte) Aussagen berücksichtigt werden können. Hier kommt es aber auch darauf an, Dinge zu berücksichtigen, die überhaupt nicht gesagt wurden. Dies kann im Rahmen einer qualitativen Feinanalyse geschehen.

### **3.3 Qualitative Feinanalyse**

Mit Hilfe der qualitativen Feinanalyse lassen sich Befunde der quantitativen Detailanalyse differenzieren und ergänzen: Hier wird die Bedeutsamkeit einzelner Aussagen nicht nur vor dem Hintergrund eines Interviews, sondern vor dem Hintergrund mehrerer Interviews (z.B. der Lehrer einer Schule) gesehen. Dabei werden auch 'latente Kommunikationsinhalte' sichtbar. Das können Prozesse sein, von denen angenommen werden kann, daß sie den Lehrern selbst nicht bewußt sind, es kann sich dabei aber auch um Gegebenheiten handeln, die von einigen Lehrern aus Furcht oder Scham nicht angesprochen werden. Auf diese Weise lassen sich 'Leerstellen' interpretieren, indem man latente Kommunikationsinhalte zwischen den Schulen vergleicht.

Es zeigte sich, daß sich innerhalb der Lehrerschaft an Schule U eine Art Nicht-Einmischungsnorm gebildet hat, die allerdings nur von wenigen Lehrern thematisiert wurde. Im folgenden Interviewauszug kommt sie sehr deutlich zum Ausdruck:

"Also in dem Punkt eine ganz klare Antwort: ich kümmere mich nicht darum, was Kollegen tun, unterrichtlich meine ich. Es ist ganz klar, daß jeder Lehrer seine Methode hat und das möglicherweise auch ungern sieht, wenn man ihm Verbesserungsvorschläge machen würde. Außerdem, ich gehe in meiner Arbeit hier auf, in den Klassen, in denen ich unterrichte, und kümmere mich nicht darum. Selbstverständlich schließt das nicht aus, daß ich mal den einen oder anderen frage. (...) Aber ich sehe mich außerstande, über die Methoden meiner Kollegen hier mich zu äußern, wobei ich sie einfach nicht kenne."

Aussagen dieser Art fanden sich - wenn überhaupt - nur bei Lehrern dieser Schule. Bringt man dies in Zusammenhang mit Berichten anderer Lehrer über in der Vergangenheit ausgetragene, massive Konflikte um gewerkschaftliche Positionen und mit Klagen über die große Anzahl an Kollegen, die in großer Entfernung zur Schule wohnen, was eine Kooperation am Nachmittag erschwert, so drängt sich hier das Bild einer Schule auf, an der eine Art 'working-consensus' gefunden wurde, bei dem (mögliche) Konflikte vor allem dadurch vermieden werden, daß man Unterschiede verdrängt, nicht aber indem Unterschiede bewußt gemacht, akzeptiert und toleriert werden.

An der oben ebenfalls erwähnten Schule O1 hingegen finden sich deutliche Aussagen, in denen eine - wenn auch möglicherweise nur gedankliche - Auseinandersetzung mit den Vorstellungen der Kollegen deutlich zum Ausdruck kommt.

"Früher sind wir den Kindern viel mehr nachgegangen und haben viel mehr an das innere Erleben des Kindes gedacht: 'der arme Junge, der bricht ja seelisch zusammen, wenn wir ihm jetzt diese Strafe aufhängen.' Während heute mehr an die Außenwirkung gedacht wird und gesagt wird: 'da ist jemand, der hat nen Fehler gemacht, seine häuslichen Probleme kriegen wir sowieso nicht in den Griff, wir setzen ein Zeichen nach außen, für die anderen; der hat sich falsch verhalten, kriegt eins auf den Deckel. Den Rest kriegen wir eh nicht in den Griff. Wir haben das 1000 mal probiert, wir schaffen das gar nicht.' Also es werden bei uns schneller Strafen ausgesetzt und ausgesprochen und auch deutlichere Strafen. Da hat sich die Einstellung verändert. Auch wieder Erfahrungswerte, daß nämlich die, das unendliche Nachgehen und Nachgeben und wieder und wieder das Kind beiholen im Endeffekt gescheitert ist, weil die eigentlichen Probleme von uns nicht therapiert werden können."

Der Lehrer identifiziert sich mit dem Kollegium als Gruppe, indem er von 'Wir' oder 'Uns' spricht. Seine Aussage verweist auf Entwicklungsprozesse, die das Kollegium gemeinsam betreffen. Sicher mögen das manche seiner Kollegen nicht so sehen oder es mögen an den anderen Schulen ähnliche Entwicklungen stattgefunden haben. Bemerkenswert ist jedoch, daß vergleichbare Aussagen nur von Lehrern gemacht wurden, die an dieser Schule unterrichteten. Der Konsens hier scheint demnach viel stärker durch ein (selbst)kritisches Beobachten der Entwicklungen im Kollegium geprägt zu sein als an den anderen Schulen. Indem nicht nur Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Kollegen thematisiert werden sondern auch Einstellungsänderungen der einzelnen Lehrer selbst, werden Voraussetzungen für ein Klima geschaffen, in dem unterschiedliche Grundpositionen eher akzeptiert werden und aus ihnen resultierende Konflikte ausgetragen werden können. Dies würde die im vorausgegangenen Abschnitt thematisierten varianzanalytischen Befunde erklären.

#### **4. Schlußfolgerungen**

Wie die methodischen Erfahrungen, die im Rahmen des skizzierten Projekts gewonnen wurden, gezeigt haben, können anhand der Analysestrategie der hermeneutisch-klassifikatorischen Inhaltsanalyse auch größere Mengen von Texten intersubjektiv nachvollziehbar inhaltsanalytisch ausgewertet werden. Da zu jedem Zeitpunkt der Auswertung der Bezug zum Text erhalten bleibt, ist es möglich, eher qualitative, auf den Einzelfall bezogene und eher quantitative, verallgemeinernde Aussagen miteinander in Beziehung zu setzen. Dies wurde anhand der vorgestellten Beispiele illustriert. Mit herkömmlichen Schere-und-Klebstoff-Techniken wäre eine solche Kombination bei der gegebenen Anzahl und Menge an Interviews nicht möglich gewesen.

Die gegenseitige Verschränkung verschiedener Analyseschritte bietet darüber hinaus ein hohes Maß an Flexibilität bei der Auswertung der Daten. Man ist nicht nur auf das festgelegte, was aufgrund des Kategorienschemas, das vor der Analyse der Interviews (oder zumindest am Anfang) fertiggestellt wurde, sichtbar wird, sondern es ist zu jedem Zeitpunkt der Analyse möglich, auftretende Besonderheiten in einer qualitativen Feinanalyse zu berücksichtigen, ohne mit der gesamten Auswertung von vorne beginnen zu müssen. Da dies relativ schnell geschehen kann, war es in unserem Fall möglich, für jede Schule Auswertungen zu schulspezifischen Besonderheiten und Fragestellungen zu erstellen und die Ergebnisse mit den Beteiligten zu diskutieren. Neben einer zusätzlichen Validierung der Befunde ergaben sich hieraus auch Anstöße für Veränderungen in der täglichen Praxis; gerade dies ist ja immerhin nach dem Theorie-Praxis Verständnis der geisteswissenschaftlich-hermeneutisch orientierten Pädagogik auch eine wichtige Aufgabe der Wissenschaft.

Trotzdem bleibt festzuhalten, daß die hermeneutisch-klassifikatorische Inhaltsanalyse einen formalen Orientierungsrahmen zur Analyse von Texten bildet. Die inhaltliche Formulierung geeigneter Auswertungskategorien hängt immer noch wesentlich von der Kreativität und der Sensibilität des Forschers ab. Jedoch ist es aufgrund der großen Flexibilität des Vorgehens und der Möglichkeit der Verschränkung verschiedener Analyseschritte jederzeit möglich, die sich im Laufe der Analyse entwickelnde Sensibilität weitgehend in die Auswertung zu integrieren.

#### **Anschrift der Autoren**

Dr. Thomas Eckert  
Albert Ludwigs Universität Freiburg  
Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft II  
79085 Freiburg i.Br.

Dr. Rainer Mathes  
Regionalpresse e.V.  
Schmidtstraße 53  
60326 Frankfurt a.M.

## Anmerkungen

- 1) Siegrist spricht darüber hinaus noch von einer reflexiven Koorientierung zweiten Grades und meint damit das Wissen darum, wie die eigene Meinung von anderen Personen eingeschätzt wird. Eine Untersuchung dieses weiterreichenden Aspekts hätte allerdings stärker experimentell geplant werden müssen.
- 2) Persönlichkeitsziele waren bspw. gegliedert in Ziele, welche eher Eigenschaften der Person betrafen und in die Vermittlung von Werthaltungen. Auf einer nächsten Stufe wurden diese Ziele konkreter gefaßt: Fähigkeit zur Selbstreflexion bzw. -kritik, Selbstvertrauen, Selbständigkeit bzw. -bewußtsein, Verantwortlichkeit, Toleranz auf der einen Seite, Vermittlung bestimmter Tugenden, demokratischer oder christlich geprägter Werthaltungen und Weltanschauungen.
- 3) Auch Mathes (1992: 418) sowie Roller/Mathes (1993: 69) unterscheiden zwischen Struktur-, Detail- und Feinanalyse, jedoch fällt bei ihnen das 'ganzheitliche Verständnis' eines Textes in den Bereich der Codierung.
- 4) Lehrer, deren Aussagen keinen Schluß auf eine Grundposition zuließen, wurden in dieser Tabelle nicht berücksichtigt.
- 5) In ihrer 'Theorie der Schweigespirale' zeigt Noelle-Neumann (1989), daß die Mehrheit der Bevölkerung die vorherrschende Ansicht zu wert- und affektbesetzten Fragen antizipiert. Den Grund dafür sieht sie hauptsächlich in einer gesellschaftlichen Tendenz, Personen, die von der allgemeinen Meinung abweichen, mit Isolation zu bestrafen und in einer damit korrespondierenden, genetisch verankerten Furcht der Individuen vor dieser Isolierung. Sie nimmt an, daß der dadurch entstehende Konformitätsdruck handlungsleitend ist und zwar unabhängig davon, ob die Mehrheitsmeinung richtig antizipiert wird oder nicht.

## Literatur

- Aurin, K. (Hrsg.), 1993: Auffassungen von Schule und pädagogischer Konsens. Stuttgart: Metzler & Poeschel.
- Aurin, K., 1994: Gemeinsam Schule machen. Schüler, Lehrer, Eltern - ist Konsens möglich? Stuttgart: Klett.
- Brandstätter, J./Krampe, G., 1979: Objektive und subjektive Konformität von Lehrern in der Bewertung pädagogischer Zielorientierungen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 26: 140-148.

- Brezinka, W., 1976: Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. Beiträge zu einem System der Erziehungswissenschaft. München: Reinhardt.
- Caselmann, Ch., 1953: Wesensformen des Lehrers. Stuttgart: Klett.
- Eckert, T., 1993: Erziehungsleitende Vorstellungen und Schulverständnis von Lehrern. Frankfurt a.M.: Lang.
- Eckert, T., 1994: Analysen zum potentiellen Konsens in Lehrerkollegien, S. 103-117 in: Stolz, G.E./Schwarz, B. (Hrsg.): Schule und Unterricht. Gegenwärtige Herausforderungen und Entwicklungsperspektiven. Frankfurt a.M.: Lang.
- Hofer, M., 1986: Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Göttingen: Hogrefe.
- Hoffmeyer-Zlotnik, J. (Hrsg.), 1992: Analyse verbaler Daten. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Krampen, G., 1979: Erziehungsleitende Vorstellungen von Lehrern. Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, 16: 94-112.
- Krampen, G., 1981: Subjektive Konformität in Erziehungszielen und in Erziehungsreaktionen bei Lehrern. Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung, 15: 89-104.
- Langefeld, J./Osei, M., 1987: Lehrereinstellungen zum Erziehungsauftrag der Schule - Eine empirische Studie. Die Realschule 95: 430-440.
- Lisch, R./Kriz, J., 1978: Grundlagen und Modelle der Inhaltsanalyse. Reinbek: Rowohlt.
- Mathes, R., 1988a: "Quantitative" Analyse "qualitativ" erhobener Daten? Die hermeneutisch-klassifikatorische Inhaltsanalyse von Leitfadengesprächen. ZUMA-Nachrichten 22: 60-78.
- Mathes, R., 1988b: Dokumentation zur Inhaltsanalyse „Verständnis und Bewertung von Sozialstaat und Wohlfahrtsstaat“. Mannheim: ZUMA, (ZUMA: Technischer Bericht Nr. T 88/14).
- Mathes, R., 1992: Hermeneutisch-klassifikatorische Inhaltsanalyse von Leitfadengesprächen. Über das Verhältnis von quantitativen und qualitativen Verfahren der Textanalyse und die Möglichkeit ihrer Kombination, S. 402-421 in: Hoffmeyer-Zlotnik, J. (Hrsg.), Analyse verbaler Daten. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Noelle-Neumann, E., 1989: Öffentliche Meinung: die Entdeckung der Schweigespirale. Frankfurt a.M.: Ullstein.
- Roller, E./Mathes, R., 1993: Hermeneutisch-klassifikatorische Inhaltsanalyse. Analysemöglichkeiten am Beispiel von Leitfadengesprächen zum Wohlfahrtsstaat. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 45: 56-75.

Rost, J., 1990: LACORD - Latent class analysis for ordinal variables - A FORTRAN Program. Kiel: IPN.

Rutter, M./Maughan, B./Mortimer, P./Outson, J., 1979: Fifteen Thousand Hours. Secondary Schools and their effects on Children. London: Open Books Publishing Ltd.

Siegrist, J., 1970: Das Consensus Modell. Studien zur Interaktionstheorie und zur kognitiven Sozialisation. Stuttgart: Klett.

Spranger, E., 1960: Der geborene Erzieher. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Yin, R.K., 1984: Case study research. Beverly Hills: Sage.

Zeiber, H., 1973: Gymnasiallehrer und Reformen. Stuttgart: Klett.