

***Stimulated Recall* als fokussierter Zugang zu Handlungs- und Denkprozessen von Lehrpersonen**

Roland Messmer

Keywords:

Stimulated Recall;
SRA;
Denkprozesse;
rekonstruktive
Sozialforschung;
dokumentarische
Methode; Lehrer-
Innenausbildung;
Professionalisie-
rung; Sport-
unterricht; Denken
und Handeln

Zusammenfassung: Der Zusammenhang von Denken und Handeln ist für eine empirische Untersuchung kaum sichtbar. Während die Handlungen in der Regel gut beobachtbar sind, bleiben die Denkprozesse der beobachteten Individuen für Forschende im Verborgenen. Retrospektiv neigen interviewte Personen meist dazu, die den Handlungen vorausgehenden Überlegungen den evident gewordenen Tatsachen anzupassen. Für eine Untersuchung, die sich explizit mit Denkprozessen beschäftigt (vgl. MESSMER 2010, 2011a, 2012), stellen sich damit kaum lösbare methodologische Probleme. Als Ausweg aus diesem kognitiven Dilemma bieten sich die *Stimulated-Recall-Analyse* (SRA) als Instrument der Datenerhebung und des Forschungszugangs an.

Zunächst wird die Praxis der SRA als ein Zugang im Kontext der rekonstruktiven Sozialforschung dargestellt. Dabei wird eine frühere Untersuchung zu Handlungs- und Denkprozessen von Lehrpersonen als Beispiel genutzt. Im Sinne einer methodischen Anleitung sollen ebenfalls die methodologischen Hintergründe der SRA dargestellt werden. *Stimulated Recall* erwies sich als geeignete Methode, die nicht sichtbaren Denkstrukturen von Lehrpersonen empirisch zu erfassen. Der dargestellte Forschungszugang zeigt für die didaktische Forschung Wege auf, empirisch gehaltvolle Erkenntnisse zu gewinnen.

Inhaltsverzeichnis

- [1. Einleitung](#)
- [2. Denkprozesse von Lehrpersonen und ihre Wirkungen](#)
- [3. *Stimulated Recall* als Forschungszugang](#)
- [4. Datenerhebung](#)
- [5. Dokumentationen und Datenaufbereitung](#)
- [6. Daten zusammenführen und auswerten](#)
- [7. Fazit und Ergebnisse](#)

[Literatur](#)

[Zum Autor](#)

[Zitation](#)

1. Einleitung

Im Professionalisierungsdiskurs der Ausbildung von Lehrpersonen wird oft und gerne ein Theorie-Praxis-Widerspruch bedauert: Es scheint, als könnten Lehrpersonen in ihrer Alltagspraxis des Unterrichtens kaum auf ihr in der Ausbildung erworbenes Wissen zurückgreifen. Am eindrucklichsten hat dies RADTKE (1992, S.350) am Beispiel einer Referendarin dargestellt. Demnach verfügen insbesondere NovizInnen über ein fundiertes pädagogisches und fachdidaktisches Wissen, können dieses aber in der konkreten Unterrichtssituation nicht rekrutieren. In Anlehnung an POLANYs *tacit knowledge* (1998 [1964]) wurde die Auflösung dieser Theorie-Praxis-Differenz in

verschiedenen Untersuchungen in neuen *Wissensformen* gesucht (z.B. NEUWEG 1999). In der Folge wurde dem Wissen, das Lehrpersonen in ihren Alltagshandlungen verwenden, zwar eine eigenständige Funktion und Form zugestanden, die Kluft zwischen der in der Ausbildung vermittelten Theorie und dem in der Praxis handlungsleitenden Wissen blieb damit allerdings bestehen. [1]

Als Ausweg aus dieser Differenz in der Praxis bietet die von BRUNER (1985) eingebrachte analytische Unterscheidung von paradigmatischem und narrativem Denken. BRUNER wollte mit dieser Unterscheidung von *Denkformen* explizit Alltagshandlungen – wie z.B. von Lehrpersonen – besser verstehen und beeinflussen können. Eine empirische Prüfung dieser analytischen Unterscheidung gab es in der Folge allerdings nicht¹. [2]

Die hier dargestellte Untersuchung (vgl. MESSMER 2010, 2011a, 2012) versuchte deshalb, die analytische Differenz von narrativem und paradigmatischem Denken nach BRUNER spezifisch für Lehrpersonen (und am Beispiel von Sportlehrpersonen) empirisch zu prüfen und mit Bezug auf den Professionalisierungsdiskurs weiter zu differenzieren. Mit dem *Stimulated Recall* (SR) als Instrument der Datenerhebung und des Forschungszugangs wurde eine Möglichkeit geschaffen, Denkprozesse aufzudecken, die den Forschenden in der Regel verborgen bleiben. [3]

Der Aufsatz verfolgt demnach das Ziel, einen qualitativen Forschungszugang und eine Methode zu beschreiben, wie aus einem analytischen Modell, das nicht-wissenschaftliche Denkstrukturen voraussetzt, empirische Ergebnisse gewonnen werden können. Der Zusammenhang von Methode und Fragestellung scheint insbesondere in Bezug auf die Untersuchung von Denkprozessen nicht unbedeutend. Inwiefern LehrerInnen sich in einem Reflexionsprozess an ihre ursprünglichen Gedanken "erinnern", hängt explizit auch vom methodischen Vorgehen ab (vgl. FISCHLER 2001). [4]

Zunächst wird eine kurze inhaltliche Einführung in die Studie gegeben, deren Fragestellung und inhaltliche Ausrichtung erläutert (Abschnitt 2). Daran anschließend wird das *Stimulated Recall* als Methode an diesem Beispiel erläutert (Abschnitt 3), bevor die einzelnen Schritte im Forschungsprozess dargestellt werden (Abschnitte 4-6). Ein Fazit schließt den Aufsatz ab (Abschnitt 7). [5]

2. Denkprozesse von Lehrpersonen und ihre Wirkungen

Jerome BRUNER stellt für das menschliche Denken zwei grundsätzliche Formen (*two modes of thought*) gegenüber: Auf der einen Seite steht das *paradigmatische* Denken (1986, S.12-13), das er auch als logisch-wissenschaftliches Denken (*logico-scientific*) bezeichnet. Es versucht, das Ideal eines formalen, mathematischen Systems der Beschreibung und Erklärung zu erfüllen. Dieses System arbeitet mit Kategorien und Konzeptionierungen, wobei deren Begriffe so idealisiert und allgemein formuliert sein müssen, dass sie

¹ Als einzige Ausnahme kann hier MANDLER (1984) erwähnt werden, die den analytischen Ansatz von BRUNER teilweise empirisch geprüft und ausdifferenziert hat.

miteinander in Bezug gesetzt werden können. In diesem Modus des Denkens wird versucht, Erfahrung in bestehende Strukturen einzuordnen und damit einer allgemeinen Kategorie unterzuordnen. [6]

Vom paradigmatischen Modus unterscheidet BRUNER den *narrativen* Modus. Auch diese Form des Denkens hilft letztlich, das Denken zu vereinfachen und die Gedächtnisleistung zu erhöhen. Im Gegensatz zum paradigmatischen Modus liegt das Allgemeine beim narrativen Modus nicht in (inhaltlichen) Begriffen, sondern in einer allgemeinen (grammatikalischen) Struktur. Erfahrungen werden in der Form der Erzählung gerahmt, d.h. in eine vorhandene Erzählstruktur gebracht. BRUNER sieht hier eine Analogie zur Literatur und zur Literaturwissenschaft, die sich ebenfalls mit der Struktur von Erzählungen beschäftigt. [7]

Diese unterschiedlichen Denkformen verdeutlichen unterschiedliche Systeme, um Erfahrungen zu ordnen: "There are two modes of cognitive functioning, two modes of thought, each provides distinctive ways of ordering experience, of constructing reality. The two (though complementary) are irreducible to one another" (1986, S.11). Erfahrung wird deshalb im Kontrast zur akademischen Wahrnehmung nicht nur in paradigmatischen Strukturen geordnet, sondern ebenfalls in narrativen Denkformen. Darin zeigt sich gleichsam auch der Unterschied zu der im Professionsdiskurs oft verwendeten Bezeichnung der Wissensformen. Dem impliziten Wissen, wie es z.B. NEUWEG (1999) formuliert, wird dabei ebenfalls eine hohe Affinität zur Berufspraxis von LehrerInnen zugestanden. Im Gegensatz zum narrativen Denkmodus bleibt bei dieser Wissensform aber unklar, wie sich diese kognitionspsychologisch von anderen Wissensformen unterscheidet. [8]

Wissenschaft folgt demnach immer einem paradigmatischen Denkmodus. Eine Untersuchung, die sich mit den Denkstrukturen von LehrerInnen beschäftigt, muss sich vorsehen, methodisch den narrativen Denkmodus nicht *a priori* auszuschließen. Nicht zuletzt aufgrund dieser methodologischen Überlegungen drängte sich für die eigene Studie das *Stimulated Recall* als Forschungszugang auf. Als "Stimulated Recall" werden gemeinhin Forschungsverfahren bezeichnet, die mithilfe eines Stimulus (oft in der Form eines Videos) InterviewpartnerInnen dazu auffordern, ihre Gedanken explizit zu äußern (vgl. Abschnitt 3). Durch die erzählgenerierende Wirkung des *Stimulated Recall* scheint ein Zugang auf narrative Denkstrukturen möglich. Grundsätzlich erfolgte die Untersuchung im methodischen Design der dokumentarischen Methode, wie sie von BOHNSACK (1999 mit Verweis auf MANNHEIM 1964 [1929]) beschrieben worden ist. Die dokumentarische Methode eignet sich einerseits aufgrund ihrer Anschlussfähigkeit an das *Stimulated Recall* als Interpretationsparadigma. Andererseits zeichnet sich die Methode auch in Bezug auf den Inhalt und den Untersuchungsgegenstand als vorteilhaft aus, obwohl grundsätzlich keine Gruppeninterviews vorgesehen waren: Sowohl die Untersuchungszielsetzung als auch das methodische Design der dokumentarischen Methode folgen einem gemeinsamen Topos, der Aufdeckung alltäglicher Strukturen und Ordnungen (vgl. Abschnitt 6). [9]

Die Untersuchung folgte der Fragestellung, worauf Lehrpersonen ihre Handlungen begründen und wie sie ihre Alltagserfahrungen ordnen. Angeleitet durch die Differenz von paradigmatischem und narrativem Denken, sollte festgestellt werden, inwiefern die beiden Denkstrukturen handlungsbestimmend sind. Die durch das *Stimulated Recall* ausgelösten Erzählungen sollten deshalb Strukturen freisetzen, die auf den entsprechenden Denkmodus schließen lassen. Die Wahl des *Stimulated Recall* als Forschungszugang erwies sich dabei als sehr wertvoll, weil durch die Strukturen in den Erzählungen der interviewten Personen auch die unterschiedlichen Bedeutungen der damit verbundenen Denkmodi aufgedeckt werden konnten. Dies scheint nicht unbedeutend (vgl. GÖYMEN-STECK 2009, S.127), weil das vermeintlich Offensichtliche – wie es sich z.B. in Argumentationen äußert – nicht immer das wirklich Handlungsentscheidende sein muss. In dieser Interdependenz von Methode und Inhalt erhält die Verfahrensweise eine entscheidende Funktion. Die Untersuchung folgte demnach auch der Idee, über die Dokumentation verschiedener Denkmodi und ihrer Performanzen Wissen über die Ordnungen der Alltagserfahrungen von LehrerInnen zu generieren. [10]

Im Folgenden soll deshalb das methodische Vorgehen im Detail erläutert und am Beispiel der hier kurz dargestellten Untersuchung veranschaulicht werden. [11]

3. *Stimulated Recall* als Forschungszugang

Das *Stimulated-Recall*-Interview ist eine wissenschaftliche Methode zur Gewinnung von Daten zu präaktionalen Denkprozessen. Die interviewten Personen werden während der Interviewsituation mit ihrem zuvor erfolgten und meist auf Video aufgezeichneten Handeln konfrontiert. Zum ersten Mal wurde *Stimulated Recall* als Forschungsmethode von Benjamin BLOOM (1953) erwähnt (vgl. STOUGH 2001, S.3). Populär wurde dieser methodische Zugang aufgrund der verbesserten technischen Möglichkeiten in den 1970er Jahren und Anfang der 1980er Jahre. "Many of these researchers used stimulated recall as their primary data source for information about teacher cognition" (a.a.O.; vergleiche dazu auch z.B. CALDERHEAD 1981). Seit dem wird dieser qualitative Zugang oft verwendet, wurde aber kaum methodologisch dargestellt, noch in Bezug zu anderen qualitativen Methoden gesetzt. [12]

Bei der Methode des *Stimulated Recall* werden Situationen (wie z.B. Unterricht) gefilmt und anschließend den beteiligten Personen vorgeführt: "During the stimulated recall procedure, the teacher viewed the videotape along with the investigator. The teacher was instructed to stop the videotape at points when s/he recalled thoughts or feelings that occurred during instructions or consultations" (STOUGH 2001, S.5). Die in diesem Interviewprozess entwickelten Rekonstruktionen von Gedanken, Überzeugungen, Normen und Entscheidungen werden aufgezeichnet und transkribiert. [13]

Grundsätzlich folgte die Untersuchung dem Ziel, die empirische Evidenz der theoretischen und analytischen Aussagen, insbesondere die analytische Differenz von narrativem und paradigmatischem Denkmodus nach BRUNER

(1985) zu explorieren und gleichzeitig das Modell weiterzuentwickeln. Damit war die Untersuchung der kategorialen Differenz von Denken und Handeln ausgesetzt. Wenn sowohl das Handeln als auch das Denken von LehrerInnen untersucht werden soll, kann das Handeln mehr oder weniger objektiv beobachtet werden. Das Denken bleibt immer abhängig vom handelnden Subjekt und damit verdeckt und spekulativ. Über Denken zu schreiben oder Denken zu beschreiben, zwingt zum Wechsel der kategorialen Ebene. Schreiben und Beschreiben – und im Grunde genommen auch Beobachtungen – sind immer bereits Interpretationen des Geschehens, insbesondere wenn dieses – wie beim Denken – in der direkten Beobachtung verborgen bleibt. Selbst wenn das eigene Denken retrospektiv dokumentiert wird, bleibt es interpretativ. Dieser kategorialen Schwäche der empirischen Untersuchung sollte durch einen fokussierten Feldzugang begegnet werden. Nicht die akribische Dokumentation der Forschungsdaten hilft hier weiter, sondern die explizite Datenerhebung im Feld. Die (gewünschte) Subjektivität bei der Beobachtung kann durch das *Stimulated Recall* bei UntersuchungsteilnehmerInnen belassen werden, indem diese die kritischen Situationen selbst auswählen. Auch diese Vorgehensweise generiert nicht "objektive" Daten, aber durch die Kontextualisierung kann vermieden werden, dass die Daten nicht primär durch die biografisch gefärbte Wahrnehmung der Forschenden beeinflusst sind. [14]

In Anlehnung an SCHÜTZ, BRODERSEN und SCHÜTZ (1971, S.77) und OEVERMANN (1996, S.75) muss wissenschaftliches Wissen von praktischem Handlungswissen unterschieden werden. Die Struktur Differenz ist dadurch charakterisiert, dass Handlungswissen einen direkten Fall- oder Situationsbezug hat, während das wissenschaftliche Wissen als Regelwissen erscheint, das mehr oder weniger kontextunabhängig ist. Für das Handlungswissen sind demnach Entscheidungen maßgebend, die intuitiv und routinemäßig gefällt werden und deren impliziter Wissensbestand unsichtbar ist. "Erst im Augenblick des Scheiterns oder der Krise entsteht auch im Alltag der Zwang zur nachträglichen Begründung. Dann kommt es zur Explikation und damit zur Argumentation, mit der versucht wird, die Handlungsentscheidung zu rechtfertigen" (RADTKE 1992, S.344). Damit sind Denkprozesse angesprochen, die in der Regel der Beobachtung verborgen bleiben. Diese Denkprozesse werden sichtbar, indem man in der Situation – rekonstruiert im *Stimulated Recall* – nach Begründungen für das Scheitern fragt: [15]

Das *Stimulated Recall* drängt die Interviewten dazu, ihre Handlungen zu erklären². Die Erklärungsnot bestätigen die Interviewten durch das Drücken der "Pausentaste", um ihre Entscheidungen zu begründen oder zu rechtfertigen. COMBE und HELSPER (1994, S.24) sprechen in diesem Zusammenhang von "Erfahrungskrisen", bei denen es zur "hermeneutischen Rekonstruktion und Vergegenwärtigung" der zurückliegenden Praxis kommen muss, um einen Entwurf zukünftiger Praxis entwickeln zu können. Dieser Entwurf wird gerade

2 Durch den Stimulus neigen die interviewten Personen dazu, ihre im Video dargestellten Handlungen zu erklären. Dies äußerte sich in der hier dargestellten Untersuchung u.a. in der Dauer der Interviews (60 bis 150 Minuten), die praktisch ohne Intervention des Interviewers durchgeführt wurden.

durch die Rekonstruktion des Spezifischen der Unterrichtssituationen ermöglicht. Damit ist selbstverständlich noch nicht gewährleistet, dass sich die Lehrpersonen wirklich ihrer ursprünglichen Denkprozesse erinnern, die zu ihren Entscheidungen geführt haben. Die Rekonstruktion in der Situation des *Stimulated Recall* fördert aber offensichtlich die Relevanz der Aussagen für ihr Handeln, weil sie in der Situation des "Sich-Erklären-Müssens" geäußert werden. Die Idee, dass die Differenz von Handlung und Befragung durch Rechtfertigungen aufgelöst werden kann, ist methodologisch umstritten (DEWE & RADTKE 1993, S.145). Für das vorliegende methodologische Problem, Denkprozesse sichtbar zu machen, scheint dieser Zugang allerdings nicht nur notwendig, sondern auch gerechtfertigt zu sein. Die LehrerInnen sind nicht gezwungen, "intime" Details preiszugeben, sondern sich ihrer eigenen Entscheidungsgrundlagen für ihr Handeln bewusst zu werden. [16]

Die Unterscheidung von Routine und Rechtfertigung weist auf die zweiphasige Unterteilung von Praxis bei OEVERMANN (1996, S.82) hin. OEVERMANN unterscheidet eine primäre Phase, in der aktiv-praktische Entscheidungen gefällt werden, und die immer auch spontane, reflexartige und intuitive Momente enthält. Sie folgt der Unausweichlichkeit des Sich-Entscheiden-Müssens. Die zweite Phase besteht in der Rekonstruktion dieser spontanen ersten Entscheidung; sie ist letztlich eine in sich selbst gesteigerte Praxis. Je mehr sich die beiden Phasen ausdifferenzieren, desto weniger steht in der zweiten Phase die Rechtfertigung für praktisch folgenreiche Entscheidungen im Mittelpunkt. Viel eher wird durch die Rekonstruktion von Praxis eine problematisierende Bearbeitung von Geltungsfragen erfolgen. Für OEVERMANN wurzelt in dieser eigenständigen Bearbeitung von Geltungsfragen letztlich die Strukturlogik professionalisierten Handelns (S.84). In dieser Logik stellt sich für die Methodologie allerdings das Problem, dass von den Lehrpersonen weniger die unmittelbaren Entscheidungsgrundlagen, als vielmehr verallgemeinernde Begründungen geäußert werden. Diesem Problem kann durch den Zugriff auf die Praxis von BerufsnovizInnen begegnet werden, weil diese noch wenig mit standardisierten Rechtfertigungen vertraut sind. Sie haben außerdem weniger als routiniertere KollegInnen die Möglichkeit, sich auf eigene Erfahrungen zu stützen, was in einer professionalisierten Ausrichtung eher zur Bearbeitung von Geltungsfragen führen könnte. Eine ähnliche Absicht verfolgt auch SHULMAN in einer vergleichenden Untersuchung von Jung- und AltlehrerInnen.

"In this research we are taking advantage of the kinds of insights Piaget provided from his investigations of knowledge growth. He discovered that he could learn a great deal about knowledge and its development from careful observation of the very young – those who were just beginning to develop and organize their intelligence. We are following this lead by studying those just learning to teach. Their development from students to teachers, from a state of expertise as learners through a novitiate as teachers exposes and highlights the complex bodies of knowledge and skill needed to function effectively as a teacher" (1987, S.4). [17]

Damit werden Situationen, wie Lehrpersonen ihr Handeln rechtfertigen oder mithilfe von wissenschaftlichem Wissen zu begründen versuchen, zu

Schlüsselsituationen der Forschung. Nicht deren vordergründige Zielsetzung – wie sie z.B. in einer Unterrichtsplanung formuliert wird – interessiert, sondern Begründungen für das Handeln in der nachträglichen Interpretation in Bezug auf eine konkrete Situation, meist in Bezug auf Widersprüche. Selbst erlebte, substantielle Unterrichtsbegebenheiten – im Sinne der dichten Beschreibung – helfen mit zu verhindern, dass die beobachteten LehrerInnen auf Allgemeinplätze der Praxis oder der Wissenschaft ausweichen. [18]

4. Datenerhebung

Aufgrund des erläuterten Forschungszugangs wurde ein Konzept entwickelt, das sich z.T. auf elaborierte Methoden stützen kann. Bevor diese Methoden zur Darstellung kommen, werden zunächst pragmatische Entscheidungen und das Vorgehen im Feld erläutert. [19]

In der sozialwissenschaftlichen Forschung kann gemeinhin zwischen der Suche nach neuen Erkenntnissen und dem empirischen Beweis von bestehenden Theorien unterschieden werden. BOHNSACK bezeichnet die beiden Zugänge als rekonstruktive vs. hypothesenprüfende Verfahren (1999, S.17ff.). Bei der vorliegenden Untersuchung von Unterricht konnte es nicht das ausschließliche Ziel sein, bestehende Ideen, Modelle oder Theorien – also Hypothesen – zu prüfen. Vielmehr sollte durch Beobachtung versucht werden, im Untersuchungsfeld Neues zu entdecken. Die Unterrichtsbeobachtungen dienen hier der Rekonstruktion von (narrativem) didaktischem Wissen. Die angesprochenen didaktischen Unterrichtsbeobachtungen haben deshalb – im Gegensatz zu solchen Evaluationen, die rein retrospektiv ausgerichtet sind – einen innovativen Charakter, die von den BeobachterInnen Offenheit für das Untersuchungsfeld und Empathie für die beobachteten Personen sowie prinzipieller Offenheit für Neues, Irritierendes und von den Erwartungen Abweichendes verlangen. [20]

BeobachterInnen von Unterricht müssen demnach nicht nur Interesse an diesem Unterricht zeigen, sondern auch Interesse an seinen Veränderungen. Es ist, als ob BeobachterInnen im Unterricht nach Antworten auf Fragen suchen, die nicht explizit gestellt werden, aber für die Didaktik evident sein können. Hier wird eine didaktische Einstellung aufgezeigt, deren Bestreben darin besteht, Unterricht zu verbessern, mit anderen Worten, in einer notwendig unvollkommenen Tätigkeit nach professioneller Richtigkeit zu suchen. Damit wird ein Anspruch formuliert, der nicht nur Lehrende zwingt, den eigenen und fremden Unterricht immer wieder zu reflektieren, sondern auch für Forschende den Habitus prägt, Unterrichtspraxis nicht nur zu dokumentieren, sondern auch zu beraten (vgl. dazu SCHIERZ & HUMMEL 2006, S.11). Wenn lediglich Bestätigungen für eigene analytische Thesen gesucht werden, müssen andere Zugänge gewählt werden. [21]

Deshalb müssen BeobachterInnen mitten ins Geschehen bzw. mitten ins Feld und können keine distinguierte, vermeintlich objektive Position einnehmen. Mit Bezug auf das Praxisfeld Schule nennen CLANDININ und CONNELLY (2000, S.63) diesen Zugang "walking into the midst of stories" und verstehen darunter

keinesfalls eine Anbiederung an die Praxis. Mit diesem Anspruch werden distanzierte Unterrichtsbeobachtungen, die die betroffenen Personen lediglich als ProbandInnen wahrnehmen, faktisch ausgeschlossen. Untersuchungen mit einer didaktischen Absicht verlangen zwischen BeobachterInnen und Beobachteten eine Intimität, die auf gegenseitigem Vertrauen aufbaut. Diese (Forschungs-) Empathie entwickelt sich mit der Zeit, weshalb mehrmalige (Beobachtungs-) Sitzungen fast zwingend sind. [22]

Für die hier exemplarisch dargestellte Untersuchung war eine wesentliche Voraussetzung für die Auswahl der Unterrichtsstunden resp. der Lehrpersonen damit bereits gegeben: Die Untersuchung suchte weniger eine statistische Repräsentativität, sondern vielmehr die Möglichkeit, die untersuchten Personen mehrmals zu beobachten und zu befragen. Trotzdem erfolgte die Auswahl der Sportstunden und Sportlehrpersonen nicht zufällig. Es wurden unabhängig voneinander unterrichtende Sportlehrkräfte aus unterschiedlichen Schulen³ angefragt. Als Kriterium für die Auswahl galt das Prinzip des maximalen Kontrastes, d.h. es wurde versucht, möglichst unterschiedliche Unterrichtsstufen und Unterrichtsniveaus in die Untersuchung aufzunehmen. [23]

In Bezug auf das Geschlecht der Lehrpersonen und SchülerInnen wurde auf ein ausgewogenes Verhältnis geachtet. Zur Auswahl kamen letztlich sechs Sportlehrpersonen auf der Sekundarstufe I und II. Die Schulklassen dieser Lehrpersonen waren mit einer Ausnahme alle geschlechtsgetrennt. Auf die Planung der aufgezeichneten Sportstunden wurde kein Einfluss genommen mit Ausnahme der Bitte, keine ausschließlichen Spiel- oder Trainingsstunden durchzuführen. Mit dieser Auflage sollte verhindert werden, dass die Interaktionsdichte zwischen Lehrperson und SchülerInnen nicht auf ein uninteressantes Minimum sinkt – weil die Lehrperson z.B. nur das Spiel eröffnet. Zur Auswahl kamen unterschiedliche Schulsportarten wie Volleyball, Basketball, Fußball, Geräte- und Bodenturnen sowie Unihockey⁴. Ebenfalls zur Auswahl kamen verschiedene schulspezifische Tätigkeiten und Spiele wie Tupfball, Stafetten oder Völkerball. Aufgrund der Jahreszeit (Frühjahr) und der filmtechnischen Auflage, den Unterricht in der Halle durchzuführen, fehlten Sportarten wie Leichtathletik, Schwimmen oder Waldspiele. [24]

Um die technischen Details zu klären und zu verbessern, wurde eine Unterrichtsstunde als Pretest gefilmt und die betroffene Lehrperson in einem *Stimulated Recall* interviewt. Aufgrund der bereits sehr guten Datenlage wurde diese Aufnahme ebenfalls in die Untersuchungsdaten aufgenommen. Die restlichen fünf Unterrichtsstunden wurden nach dem gleichen Verfahren aufgenommen und die LehrerInnen mit einem *Stimulated Recall* befragt. Die

3 Zur Auswahl kamen Grundschulen, Schulen der Sekundarstufe I und II inkl. Berufsfachschulen in der deutschsprachigen Schweiz. Leider wollten die angefragten GrundschullehrerInnen nicht an der Untersuchung teilnehmen. Die Gründe waren sehr unterschiedlich, meist äußerten die LehrerInnen allerdings ein Unbehagen gegenüber der aus ihrer Sicht sehr fachdidaktisch orientierten Fragestellung.

4 Unihockey ist ein dem Eishockey ähnliches Spiel, das im Gegensatz zum Landhockey in der Sporthalle und mit einem Ball gespielt wird. Verbreitet vor allem in Schweden, Finnland, Tschechien und der Schweiz.

geringe Anzahl an ausgewerteten Unterrichtsstunden mag erstaunen, ist in Bezug auf die Komplexität der Auswertungsstrategie (siehe Abschnitt 5) und durch die Qualität der empirischen Ergebnisse jedoch durchaus gerechtfertigt. [25]

Für die Filmaufnahmen wurden zwei Kameras verwendet⁵. Eine Kamera mit Breitwinkelobjektiv zeichnete den Unterricht als Ganzes auf. Diese Einstellung sollte sicherstellen, dass auch eine nachträgliche Rekonstruktion der ganzen Unterrichtssituation möglich war. Die spezifische Situation des Sportunterrichts mit einem relativ großen Raum (Sporthalle) und sich konstant bewegenden SchülerInnen machte es nötig, eine zweite Kamera zu verwenden. Dazu mussten die Lehrpersonen eine "Brillenkamera" tragen, die unmittelbar ihre subjektive Perspektive wiedergeben sollte. Die SchülerInnen wurden vor dem Unterricht über beide Kameras informiert. Die zweite Kamera hatte zudem den Vorteil, dass die Gespräche zwischen Lehrperson und SchülerInnen in einer guten und für die Datenerhebung notwendigen Qualität aufgezeichnet werden konnten. Im Anschluss an diese Aufnahmen wurden die Lehrpersonen interviewt. Dabei wurde das oben erläuterte *Stimulated Recall* angewendet. Während die durch die Brillenkamera aufgezeichnete Aufnahme auf einem Bildschirm lief, hatten die Interviewten die Möglichkeit, den Film zu stoppen und ihr Handeln zu erklären oder zu begründen. Die daraus entstandenen Interviewaussagen bildeten zusammen mit den Videoaufnahmen das Datenmaterial für die folgenden Auswertungen. [26]

Die Interviews wurden in einer ruhigen und entspannten Atmosphäre außerhalb der Sportanlagen durchgeführt, weshalb die Lehrpersonen nicht unmittelbar nach ihrem Unterricht, sondern ein bis drei Tage später befragt wurden. Damit sollte einerseits sichergestellt werden, dass sie nicht im Alltagsstress zwischen zwei Sportstunden interviewt werden mussten, andererseits sollte das Interview aber auch in einer unkritischen Distanz zum Geschehen erfolgen, damit sich die Lehrpersonen der Handlungssituationen noch erinnern konnten. [27]

Das eigentliche Interview folgte in seiner Praxis keinem Frage-Antwort-Katalog, vielmehr diente der abgespielte Film als Leitfragenkatalog. Während z.B. STOUGH (2001, S.6) das Video nach bereits zwei Minuten ohne Kommentar stoppte und bei der Lehrperson nachfragte, wartete der Interviewer in der hier exemplarisch dargestellten Untersuchung bis zu zehn Minuten. Allerdings war dies selten nötig. Dieses Warten war insofern wichtig, weil das *Recall*-Prozedere nicht nur Argumente sammeln sollte: Die Gespräche wurden als offene Interviews gestaltet, als Genre könnte man das Verfahren als erzählgenerierend bezeichnen (FRIEBERTSHÄUSER 1997, S.386): Die Interviewenden überlassen den Befragten weitgehend die Strukturierung des Gegenstandes und formen das Datenmaterial des Interviews nicht durch Vorgaben. Die vom Interviewer gestellten Fragen entsprachen deshalb auch weitestgehend Verständnisfragen. Gerade weil das Untersuchungsinteresse nicht ausschließlich dem Inhalt galt, sondern die Erzählstruktur ebenso wichtig war, durfte die Struktur des Gesprächs

5 Durchgeführt wurden die Aufnahmen von einem professionellen Kamerateam der Eidgenössischen Hochschule für Sport Magglingen (EHSM), Schweiz, unter der Leitung von Peter BATTANTA.

nicht durch den Forschenden gesetzt werden. Dies war auch der Grund, weshalb die Interviews in der (schweizerischen) Umgangssprache geführt wurden – mit bedeutungsvollen Auswirkungen auf die Transkription (siehe den folgenden Abschnitt). [28]

Wie in qualitativen Untersuchungen üblich, wurde mit diesem Zugang des *Stimulated Recall* eine große Datenmenge generiert, die es für das weitere Vorgehen zunächst als Texte zu sichern galt. [29]

5. Dokumentationen und Datenaufbereitung

Mit Dokumentation wird der Schritt im Forschungsdesign bezeichnet, in dem aus Felddaten Forschungstexte generiert werden. Mit dieser Phase – CLANDININ und CONNELLI bezeichnen sie "from field texts to research texts" (2000, S.119) – wird die Subjektivität der Forschenden explizit verlassen, um sie für Außenstehende nachvollziehbar zu gestalten. Dieser Schwierigkeit wird meist mit akribischen Transkriptionsregeln begegnet, als ob es die Subjektivität der Forschenden durch möglichst viele Regeln "zu verwischen" gälte. In der vorliegenden Untersuchung wurden ebenfalls Transkriptionsregeln verwendet, ohne allerdings in der Mechanik der Transkription die Sinnhaftigkeit des Ganzen, resp. den spezifischen Duktus aus dem Blick zu verlieren. Zunächst zur Dokumentation der *Interviews*, die mehrheitlich nach dem Paradigma der rekonstruktiven Sozialforschung resp. der dokumentarischen Methode durchgeführt wurde (BOHNSACK 1999). [30]

Laut NOHL (2005) will die rekonstruktive Sozialforschung eine Dichotomisierung zwischen subjektivem und objektivem Sinn überwinden helfen: "Zwar bleibt das Wissen der Akteure die empirische Basis der dokumentarischen Methode, doch löst sie sich von den Sinnzuschreibungen der Akteure ab" (Kap. 5.2). In der Untersuchung sollte demnach ein objektiver Sinn nicht aus dem inhaltlichen Vergleich der Aussagen entstehen, sondern durch den Vergleich der narrativen Struktur der Interviewpassagen. Damit schafft die Transkription Prämissen, die erst im Verlauf der Transformation von Audiodaten zu einem schriftlichen Text erkennbar wurden. [31]

Sämtliche Interviews wurden aufgenommen und anschließend verschriftlicht. Die Verschriftlichung der aufgenommenen Interviewaussagen erfolgte nach einem standardisierten Transkriptionsschema (KNOBLAUCH 2006 [2002], S.160). Als wesentliches Problem stellte sich dabei heraus, dass die Interviews im Schweizer Dialekt aufgenommen worden waren. Dies geschah in der Annahme, dass Erzählsituationen in der Umgangssprache spontaner entstehen als in einer Fremdsprache⁶.

⁶ Fremdsprache ist in diesem Kontext wohl übertrieben, aber es handelt sich trotzdem um eine Schriftsprache und nicht um eine gesprochene Sprache. DÜRRENMATT (1998, S.122) spricht in diesem Zusammenhang von "Vatersprache", d.h. Schriftdeutsch, im Unterschied zum gesprochenen Deutsch. Um der Narrativität der Aussagen gerecht zu werden, kann aber die Transkriptionsleistung nicht den Befragten überlassen werden.

"In der gesprochenen Mundart wird die jeweilige Wortbedeutung durch den Sinnzusammenhang, durch Betonung und durch Lautungen kenntlich. [...] Aus den genannten Gründen sollte der Interviewer keinesfalls eine wörtliche Übertragung versuchen, sondern eine sinngemässe: Es kommt nicht auf den Wortlaut, sondern auf die Wortbedeutung an" (HALLER 1997, S.347). [32]

Deshalb wurde ein Transkriptionsschema gewählt, das nahe an den Sinnäußerungen der LehrerInnen lag und weniger an ihren Lautäußerungen. Weil das Untersuchungsinteresse nicht auf die Individuen selbst fokussiert, sondern auf ihre Erzählmuster, spielt es eine untergeordnete Rolle, wie die Aussagen (Ton, Habitus, Pausen) gemacht wurden. Vielmehr stehen die inhaltlichen Aussagen – Rechtfertigungen – und ihre narrative Modellierung im zentralen Interesse der Untersuchung. Trotz dieser sprachbedingten Anpassungen sollte auch in der Transkription der Charakter des Sprechakts beibehalten werden, um ihre inhaltliche und narrative Relevanz nicht zu verändern. Ein Beispiel für die Transkription der Interviews findet sich weiter unten in Tabelle 1. [33]

Die Erzählschemata wurden deshalb akribisch beibehalten, während Wörter z.T. in die Schriftsprache übersetzt wurden. Die so transkribierten Aussagen der LehrerInnen bildeten das Datenmaterial für die anschließende formulierende Interpretation (s. Abschnitt 6). [34]

In Ergänzung zur Transkription der Audiodaten gilt es, die Regeln und methodischen Prinzipien zu erläutern, die für die Dokumentation der *audiovisuellen Daten* von Bedeutung waren. Die Transformation von Audiodaten (z.B. aus den Interviews) zu Text ist aufgrund ihrer unterschiedlichen Datenstrukturen kaum vergleichbar mit der Transformation von audiovisuellen Daten (z.B. aus Unterrichtsaufnahmen) zu Text. Während sich – je nach Transkriptionstechnik – die gesprochene Sprache und die geschriebene Sprache nur nuanciert unterscheiden, bleibt bei audiovisuellen Daten der subjektive Aspekt der Beschreibung von Bildern. Bilder zu beschreiben, insbesondere laufende Bilder, verlangt eine größere Integration – und damit Interpretation – des beobachtenden Subjekts. [35]

Das Verstehen von Unterricht steht bei rekonstruktiven Verfahren in einem unmittelbaren Zusammenhang zur Beschreibung von Unterricht. Die Textform oder -qualität erhält eine entscheidende Bedeutung. BeobachterInnen stehen mit ihrer Tätigkeit mitten im Feld, wobei dies nicht nur eine Tatsache, sondern auch eine Forderung ist. Die Nähe zum Feld verhindert aber nicht, dass die Beobachtungen von BeobachterInnen gemacht sind. Sie sind keine objektiven Darstellungen der Wirklichkeit, sondern sind abhängig von dem jeweiligen Blickwinkel, ihren Fokussierungen und Einstellungen. BECK und SCHOLZ (1995, S.19) nennen es die Wahrnehmungseinstellung, die eine Beobachtung wesentlich beeinflusst. Das Interesse der BeobachterInnen an bestimmten Problemen, deren emotional-soziale Befindlichkeit und eigene Erfahrungen führen dazu, dass Realität unterschiedlich wahrgenommen und dargestellt wird. [36]

Die Qualität von Beobachtungen hängt weitgehend davon ab, ob sich die BeobachterInnen der Vorannahmen, die in die Beobachtung eingehen, bewusst sind. Diese eigenen Geschichten mit ihren Norm- und Wertvorstellungen müssen spätestens in der Interpretation der Beobachtung explizit gemacht werden, vielleicht werden sie auch erst durch diese Reflexion ersichtlich. Einzelne Vorannahmen werden aber bereits durch Entscheidungen vor der eigentlichen Beobachtung transparent. Auf diese Entscheidungsmomente soll im Folgenden näher eingegangen werden, weil sie die Effekte von Unterrichtsbeobachtungen maßgeblich beeinflussen. Zum einen betrifft dies den Gegenstand der Beobachtung. Das Spannungsverhältnis zwischen dem Allgemeinen und dem Einzelnen beeinflusst die Kategorienbildung der Beobachtung: Sehen die BeobachterInnen im Geschehen das Spezifische oder mehr das Beispielhafte als Bestätigung oder Ausdruck des Allgemeinen? Zum anderen bestimmt das Vorverständnis auch die Art und Weise, wie Unterricht beobachtet wird. Trotz der technischen Möglichkeiten, Unterricht strukturiert zu beobachten oder audiovisuell aufzuzeichnen, bleibt der Anspruch der Nähe zum Geschehen. Ein Einfühlungsvermögen für die beobachteten SchülerInnen oder Lehrpersonen zu entwickeln bedeutet nicht, die eigene Subjektivität aufzugeben. Die eigene Schul- und Unterrichtserfahrung wird die Beobachtung ohnehin beeinflussen. [37]

Mit dem Bewusstsein, diese Erfahrung aufzuschreiben, verändert sich die Perspektive, der Prozess bleibt aber der Gleiche. Durch das Festhalten von Erlebnissen in Unterrichtsnotizen wird das Erfahrene nochmals erlebt.

"Following Dewey, our principal interest in experience is the growth and transformation in the life story that we as researchers and our participants author. Therefore, difficult as it may be to tell a story, the more difficult but important task is the retelling of stories that allow for growth and change. We imagine, therefore, that in the construction of narratives of experience, there is a reflexive relationship between living a life story, telling a life story, retelling a life story and reliving a life story" (CLANDININ & CONNELLY 2000, S.71). [38]

Damit ist die Zielsetzung der Nähe für das schriftliche Festhalten von Erfahrungen formuliert, was bleibt, ist die Frage nach der Distanz zum Geschehen. Mit der Nähe zum beobachteten Feld ist gleichzeitig eine Gefahr verbunden. Wer sich selbst immer auf der Bühne des Stücks befindet, weiß nicht, was hinter den Kulissen passiert oder, weniger theatralisch ausgedrückt und auf die Beobachtenden bezogen:

"They must become fully involved, must 'fall in love' with their participants, yet they must also step back and see their own stories in the inquiry, the stories of the participants, as well as the larger landscape on which they all live" (S.81). [39]

CLANDININ und CONNELLY (S.71f.) nennen fünf Punkte, die bei der Beobachtung zu befolgen sind, um eine konstruktive Distanz zum Feld bewahren zu können.

1. Fürs Erste sind die eigenen Zugänge zum Feld zu prüfen. Weshalb wurden diese Schule, diese Klasse, diese Lehrperson, diese SchülerInnen für die Beobachtung ausgewählt? Selbstverständlich steht diese Frage in einem engen Zusammenhang mit den Beobachtungsmotiven. Oft sind die Gründe für die Auswahl aber pragmatischer: kurze Reisewege, persönliche Kontakte, vermeintlich "einfache" Klasse etc. Solche Gründe sind wichtig, um bei der Untersuchung mit narrativen Texten eine gewisse Ökonomie zu wahren.
2. Diese Gründe sollten bei der Arbeit im Feld in Bezug auf die Absichten der Beobachtung konstant reflektiert werden. Auch wenn sich die Absichten im Verlauf von narrativen Untersuchungen immer wieder ändern können, darf aus Befangenheit im Handlungsdruck des Alltags die eigentliche Absicht nicht vergessen gehen.
3. Weiter sind die Übergänge der Beobachtung zu berücksichtigen. Beginnt oder endet eine Beobachtung, weil die beobachtende Person im Feld gebraucht wird oder ergeben sich die Übergänge aus der Beobachtung selbst? Aber auch die Übergänge in der Dokumentation von narrativen Texten sind zu beachten. Damit wird ein weiterer Aspekt ins Spiel gebracht.
4. Wie zeichnen sich die Beziehungen zu den beobachteten Personen aus? Die Position der BeobachterInnen und deren Rolle sollten immer wieder Gegenstand der Reflexion sein. Werden Forschende als ExpertInnen oder als "Kumpel" wahrgenommen? Sind sie eher KontrolleurInnen oder BeraterInnen?
5. Als letzter Aspekt im Netzwerk von Beobachtungen sollten die Beobachtungen immer wieder auf ihre Nützlichkeit überprüft werden. [40]

Folgt man bei der Beobachtung und Dokumentation von Unterricht diesen fünf Regeln, ist eine Vereinnahmung durch das Feld nicht ausgeschlossen, aber zumindest wird sie zu vermeiden versucht. [41]

Für die Beschreibung der Unterrichtsszenen wurde in Anlehnung an SCHERLER und SCHIERZ (1993) ein Rekonstruktionsverfahren verwendet, das sich bereits in anderen Untersuchungen bewährt hat (MESSMER 2011b, S.57ff.): Die Besonderheit von Sportunterricht liegt gerade darin, dass die Beschreibung von Unterricht sehr komplex und die Datenmenge der Gefahr der Inflation ausgesetzt ist. Deshalb wird in diesem Verfahren zunächst das Thema bestimmt – "Schlüsselsatz" bei SCHERLER und SCHIERZ (1993, S.24), "Fabel" bei ECO (1990 [1979], S.128) – um anschließend lediglich die Attribute und Handlungen zu beschreiben, die für dieses Thema von Bedeutung sind. Im Fall des *Stimulated Recall* wird der Schlüsselsatz gleichsam durch den Interviewten selbst bestimmt. Als Datenbasis konnte dabei sowohl auf die Aufnahme der Gesamtsicht als auch auf die subjektive Kamera zurückgegriffen werden. Aus Gründen der Nützlichkeit (siehe Punkt 5 oben) wurden nur diejenigen Szenen beschrieben, die im *Stimulated Recall* durch die Lehrpersonen ausgewählt worden waren. [42]

Im folgenden Schritt soll die Verbindung der audiovisuellen und der Audiodaten dargestellt und diskutiert werden. [43]

6. Daten zusammenführen und auswerten

Durch die Kombination der Transkription der Audiodateien mit den Beschreibungen der Videosequenzen erfährt die Datenerhebung eine zusätzliche Dichte. Dieses Zusammenführen von unterschiedlichen Textsorten ist nicht unbedeutend, wird hier doch die Voraussetzung geschaffen, dass aus Unterrichtsnotizen narrative Texte entwickelt und für die Auslegung verdichtet werden können. [44]

Dieser Prozess der Triangulation der Daten erfolgte durch das Zusammenfügen der Beschreibungen der videografierten Unterrichtsszenen und der korrespondierenden transkribierten Interviewaussagen. In den beiden exemplarischen Beschreibungen der Unterrichtssequenzen (vgl. Tabelle 1) erkennt man den Schlüsselsatz in der Transkription des Interviews in Zeile 1: "Die Frage nach dem Problem ist eigentlich dadurch entstanden ...". Die Lehrperson fragt sich nach den Gründen eines Unterrichtsproblems – das sie selbst als solches erkennt. In der Darstellung der Sequenz wird demnach lediglich die Übung beschrieben, mit einem Fokus auf die problematische Situation. Ob die Situation auch von den Forschenden als "problematisch" wahrgenommen wird, spielt hier eine untergeordnete Rolle. Die Beschreibung lässt demnach andere Komponenten einer "didaktischen Geschichte" (MESSMER 2011b, S.61) wie z.B. die Personenbeschreibungen weg. [45]

Erst die Verbindung der Interviewdaten (Spalte Interview) mit der Unterrichtsbeschreibung (Spalte Video) macht es für Dritte überhaupt möglich, die Interpretation der Forschenden und ihre Kodierungen verstehen zu können.

Nr.¹	Zeit/ Dauer²	I.³	Transkription Stimulated-Recall-Interview	Codes	Beschreibung Videosequenz
16	33:36 1:56	PB	<p>1 Die Frage nach dem Problem ist eigentlich dadurch entstanden,</p> <p>2 dass ich eigentlich die falsche Übung gemacht habe.</p> <p>3 Ich habe die schwierige Übung vorgezogen (-)</p> <p>4 Aus welchem Grund auch immer,</p> <p>5 das war einfach der Fehler von mir. Weil, (-)</p> <p>6 ursprünglich wollte ich den Ball zuerst gerade spielen lassen und schräg laufen</p> <p>7 und dann muss ich mich weniger auf das</p> <p>8 Spielen konzentrieren und einfach nur noch auf den der mir entgegenläuft oder den</p> <p>9 ich kreuze. = Und so ist es eben schwieriger, = ist die Übung schwieriger.</p> <p>10 Und aus diesem Grund habe ich nachher diese Frage auch gestellt,</p> <p>11 um sie darauf aufmerksam zu machen,</p> <p>12 dass die Übung so eigentlich schwieriger ist,</p> <p>13 aber das ist eigentlich ein Fehler von mir, weil ich die Übungen vertauscht habe.</p>	<p>Probleme der SchülerInnen in Übung, Frage der Lehrperson</p> <p>Richtfertigung</p>	<p>[Die Kinder einer 8. Klasse machen Übungsformen zum Passen und Annehmen im Fußball] Die Klasse ist in Gruppen aufgeteilt, wobei jede Gruppe in einem Feld mit 4 Verkehrskegeln spielt, aufgestellt im Abstand von ca. 10 Metern in der Form eines Quadrats.</p> <p>Die Schüler müssen den Ball von einem Hut zu einem anderen Schüler spielen, der beim zweiten Hut den Ball annimmt und weiterspielt. Der Pass muss diagonal zu einem anderen Schüler gespielt werden, gefaßt wird aber gerade aus zum gegenüberliegenden Hüchen. Geübt wird mit 2 Fußbällen, die Intensität ist entsprechend hoch.</p> <p>Viele der Pässe werden unrichtig gespielt und kommen nicht "sauber" beim Mitspieler an. Zudem laufen die Schüler oft mit dem Ball nach (diagonal, statt gerade aus...), weshalb die Anspielpositionen an den Hüchen mehrere Male "leer" sind.</p>

Tabelle 1: Beispiel der Transkription und der Codes der formulierenden und reflektierenden Interpretation (zur Vergrößerung bitte [hier](#) klicken) [46]

Wie bereits bei der Dokumentation der Daten dargelegt, müssen die Darstellungen von Gesprächen und Unterrichtssituationen als Interpretationen bezeichnet werden. In diesem Sinne könnte man die jetzt folgenden Schritte als Interpretationen zweiter Stufe bezeichnen. Wie die Darstellungsmethoden müssen die Methoden des Auswählens, Ordnen und Auslegens beschrieben werden und für Dritte nachvollziehbar sein. Die Untersuchung folgte in dieser Phase der Interpretation und Auswertung wiederum dem Paradigma der

rekonstruktiven Sozialforschung (BOHNSACK 1999). Dies mag vielleicht erstaunen, wurde die dokumentarische Methode doch vor allem für die Interpretation von Gruppendiskussionen beschrieben. BOHNSACK selbst sieht allerdings auch andere Anwendungsgebiete. Er beschreibt die Methode "[...] als eine Abfolge von Analyseschritten, die nicht nur für Texte aus Gruppendiskussionen, sondern auch unter anderen Vorzeichen, für die Texte aus Alltagskommunikationen oder auch für offene Interviews geeignet sind" (1989, S.343). [47]

Grundsätzlich teilt sich die Interpretation in der dokumentarischen Methode in vier Phasen. Zunächst in eine *formulierende Interpretation*, deren "Grundgerüst ... die thematische Gliederung, die Entschlüsselung der thematischen Struktur der Texte [ist]" (BOHNSACK 1999, S.304). Die formulierende Interpretation wurde in der hier exemplarisch dargestellten Untersuchung durch das *Stimulated Recall* vorweggenommen. Durch die Intervention der interviewten Lehrpersonen werden durch ihr Drücken auf die "Pausentaste" die Themen von ihnen selbst gesetzt. Somit erfolgt die Auswahl der Textstellen (hier der Videos) nicht durch die Forschenden, die u.U. durch ihre theoretischen Konzepte bereits einen sehr engen Fokus entwickelt haben. Diese Vorgehensweise entspricht auch dem in Abschnitt 4 erläuterten und von CLANDININ und CONNELLY geforderten Prinzip der didaktischen Feldforschung als "walking into the midst of stories" (2000, S.63). [48]

Auf diese Phase folgt die *reflektierende Interpretation*, die im Gegensatz zur formulierenden Interpretation weniger die Was-Frage beantwortet, sondern mehr nach dem Wie fragt. Wie man aus der Tabelle 1 entnehmen kann, wurden bei den Interviewaussagen Codes gesetzt, die helfen, die Textstruktur zu erschließen. In Anlehnung an BOHNSACK wurden dabei Passagen im Text gesucht, die als "Focussierungs-Metaphern" (1999, S.152) die gewählte Erklärungsstrategie andeuten. In Tabelle 1 sieht man diese Metaphern exemplarisch in der Spalte "Codes" beschrieben als "Schilderung" und "Rechtfertigung". Während eine Schilderung auf einen paradigmatischen Denkmodus hinweist, deutet eine Rechtfertigung eher auf einen narrativen Modus hin. Die endgültige Zuordnung erfolgt dann in der Typenbildung. [49]

Die *Fallbeschreibung* unterscheidet sich insofern von den vorhergehenden Schritten, da hier der vermittelnde Aspekt im Zentrum steht und die interpretativen Aspekte in den Hintergrund treten. Relevante Textabschnitte werden aus ihrer Transkription gelöst und für Lesende verständlich dargestellt. In der Fallbeschreibung erhält die Videobeschreibung erst ihre entscheidende Funktion. Im Prozess der formulierenden und reflektierenden Interpretation können die Forschenden auch auf die eigentliche Filmaufnahme zurückgreifen. In der Fallbeschreibung muss durch die Verbindung der Transkription der Interviews mit der schriftlichen Darstellung des Unterrichts auch Dritten der Zugang zur Darstellung ermöglicht werden. Die letzte, aber auf den vorhergehenden Schritten beruhende Phase, wird als *Typenbildung* bezeichnet. Hier werden Differenzen und Kontraste ausgearbeitet und letztlich einer ganzen Typologie untergeordnet. Erst durch das Zusammenführen der unterschiedlichen Daten (beruhend auf Interview und Video) wird eine Typenbildung überhaupt möglich. [50]

Da sich die methodischen Schritte in diesen beiden letzten Phasen kaum von den standardisierten Methoden der rekonstruktiven Sozialforschung (BOHNSACK 1999) unterscheiden, kann auf deren exemplarische Darstellung hier verzichtet werden. Ebenfalls wird auf eine ausführliche Darstellung der Typenbildung in der hier exemplarisch dargestellten Untersuchung verzichtet (näher dazu MESSMER 2011a). Abschließend sollen aber die Ergebnisse in einer Synopse mit den Erfahrungen der Forschungsmethode zusammengefasst werden. [51]

7. Fazit und Ergebnisse

Die bisher *a priori* erarbeiteten Konzepte zum Denken im paradigmatischen resp. narrativen Modus verlangten nach einer empirischen Überprüfung, die über die einzelne Nennung von Beispielen hinausgeht. Denk- und Handlungsprozesse des Alltags sind unmittelbar aufeinander bezogen, lassen sich aber empirisch nicht gleichermaßen objektivieren. Da sich der Fokus der Untersuchung auf die Denkprozesse von LehrerInnen bezog, war die Datenerhebung der Gefahr ausgesetzt, dass die Interviewten nicht ihre relevanten Gedanken im Handlungsprozess äußern, sondern sozial erwartete Antworten geben würden. [52]

Als Ergebnis der Untersuchung konnten durch eine mehrdimensionale Typenbildung vier Denkmuster ausdifferenziert werden (vgl. Abbildung 1). Im idealtypischen Denkmodus des Narrativen zeichneten sich zwei unterschiedliche Typen ab: Einer induktiven Erklärungssuche stehen deduktive Begründungen gegenüber. Während im ersten Typus die Lehrpersonen durch den Gang von Beispiel zu Beispiel (oder Geschichte zu Geschichte) das Allgemeine ihres Handelns zu erklären suchen, finden sie im zweiten Typus die Begründung für ihr Handeln in einer zurückliegenden einzelnen Geschichte, die das Allgemeine begreiflich macht und gleichzeitig bestätigt. Im idealtypischen Denkmodus des Paradigmas lassen sich vergleichbare Denkrichtungen ausmachen: Den induktiven Rechtfertigungsversuchen stehen hier deduktive Folgerungen gegenüber. Die Analogien, die in diesen beiden Typen zum Ausdruck kommen, beziehen sich immer auf das Paradigma (oder die Kategorie), dem sie zugeordnet werden. Bei den deduktiven Folgerungen ergibt sich diese Zuordnung von selbst, während in den induktiven Rechtfertigungsversuchen die Lehrpersonen ihr Handeln zusätzlich durch einzelne Geschichten zu begründen versuchen.

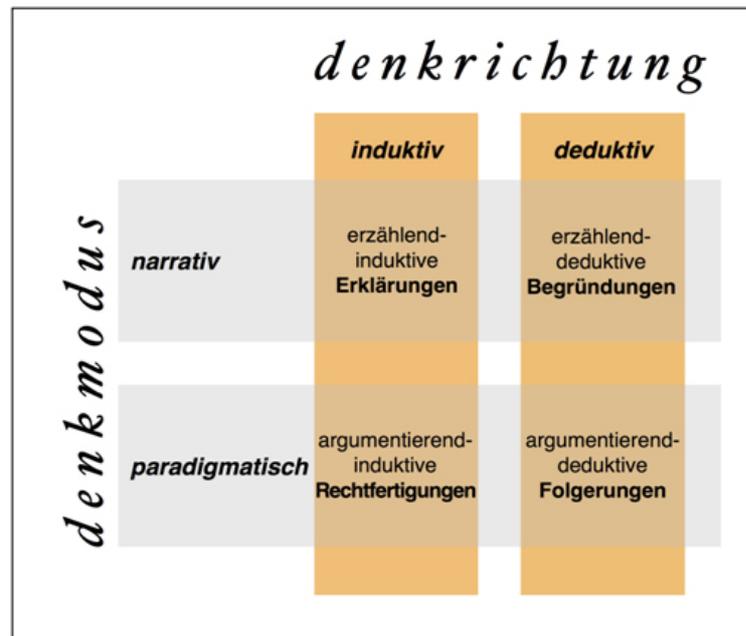


Abbildung 1: Denkmodi und Denkrichtungen von Lehrpersonen [53]

Die vier ausdifferenzierten Cluster in den Aussagen der interviewten Lehrpersonen äußern sich empirisch in unterschiedlicher Gewichtung. So weisen die dem paradigmatischen Denkmodus zugeordneten Aussagen der Lehrpersonen in der repetitiven Interpretation der dokumentarischen Analyse oft auf einen narrativen Denkmodus hin. Und dieser narrative Denkmodus zeigt sich in der Kontextanalyse wiederholt als eher performativ, während der paradigmatische Denkmodus sich in seiner Wirksamkeit eher reflexiv äußert (ausführlich dazu MESSMER 2011a). Zusammengefasst konnte nachgewiesen werden, dass Lehrpersonen – insbesondere bei Entscheidungen im Unterricht selbst – meist einem narrativen Denkmodus folgen. [54]

Die hier nur skizzenhaft dargestellten Ergebnisse verweisen in ihrer Dichte und Qualität auf das Design und den Forschungszugang der Untersuchung. Der methodische Zugang über das *Stimulated Recall* in Verbindung mit Videobeschreibungen zeigte sich als gelungene Kombination, weil die Aussagekraft der darauf folgenden Fallbeschreibungen deutlich erhöht werden konnte. Forschungsmethodologisch bedeutsam war in diesem Design, dass die narrative Struktur nicht nur auf der Textoberfläche ("discours", vgl. GENETTE 1998 [1994], S.121), sondern auch auf der Tiefenebene untersucht werden konnte. [55]

Die ursprüngliche Absicht, den Denkstrukturen der Lehrpersonen näher zu kommen, konnte deshalb dank des *Stimulated Recall* wirksam verfolgt werden. Der Zugang über das *Stimulated Recall* machte es möglich, die Denkprozesse der beobachteten Individuen teilweise sichtbar werden zu lassen, ohne dass diese retrospektiv die den Handlungen vorausgehenden Überlegungen den

evident gewordenen Tatsachen angepasst hätten. Dies zeigte sich insbesondere durch die ausführlichen Erzählpassagen in den Interviews. [56]

Trotz der hier dargestellten Performanz des *Stimulated Recall* bleiben der Forschungszugang und die Methode anspruchsvoll.

"SR [*Stimulated Recall*] is a flexible research tool. Indeed, one of its limitations may be the very breadth of potential research designs. The issue for the researcher is to match the research design to the focus of the research. Studies into introspective accounts of thought processes at the time of an event present theoretical and methodological challenges" (LYLE 2003, S.874). [57]

Die Darstellung des *Stimulated Recall* in Verbindung mit der rekonstruktiven Sozialforschung sollte einen Beitrag dazu leisten, das Potenzial dieses qualitativen Forschungszugangs insbesondere für Denkprozesse zu explizieren und an einem konkreten Beispiel zu veranschaulichen. Für die didaktische Forschung zeigt der dargestellte Forschungszugang Wege auf, in einer komplexen Profession empirisch gehaltvolle Erkenntnisse zu gewinnen. Ob das *Stimulated Recall* dabei zwingend im Rahmen der rekonstruktiven Sozialforschung erfolgen muss, kann hier nicht abschließend beurteilt werden. [58]

Literatur

- Beck, Gertrud & Scholz, Gerold (1995). *Beobachten im Schulalltag*. Frankfurt/M.: Cornelsen Scriptor.
- Bloom, Benjamin S. (1953). Thought processes in lectures and discussion. *Journal of General Education*, 7, 160-169.
- Bohnsack, Ralf (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht: Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: Leske und Budrich.
- Bohnsack, Ralf (1999). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung* (3. Aufl.). Opladen: Leske und Budrich.
- Bruner, Jerome S. (1985). Narrative and paradigmatic modes of thought. In Elliot Eisner (Hrsg.), *Learning and teaching the ways of knowing* (S.97-115). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Bruner, Jerome S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard, MA: Harvard University Press.
- Calderhead, James (1981). Stimulated recall: A method for research on teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 1, <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=EJ251802> [Zugriff: 7.10.2014].
- Clandinin, Jean D. & Connelly, Michael F. (2000). *Narrative inquiry*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Combe, Arno & Helsper, Werner (1994). *Was geschieht im Klassenzimmer*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Dewe, Bernd & Radtke, Frank-Olaf (1993). Was wissen Pädagogen über ihr Können. In Jürgen Oelkers & Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen* (S.143-162). Weinheim: Beltz.
- Dürrenmatt, Friedrich (1998). *Werkausgabe in siebenunddreißig Bänden. Band 32*. Zürich: Diogenes.
- Eco, Umberto (1990 [1979]). *Lector in fabula*. München: dtv.
- Fischler, Helmut (2001). Verfahren zur Erfassung von Lehrer-Vorstellungen zum Lehren und lernen in den Naturwissenschaften. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften (ZfDN)*, 7, 105-120.

- Friebertshäuser, Barbara (1997). Interviewtechniken – ein Überblick. In Barbara Friebertshäuser & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S.371-395). Weinheim: Juventa.
- Genette, Gérard (1998 [1994]). *Die Erzählung*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Göymen-Steck, Thomas (2009). Erzähl-Strukturen: Rekonstruktion von Alltagswelten oder Beobachtung der Kontingenzreduktion? In Peter Alheit & Heide von Felden (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S.127-154). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haller, Michael (1997). *Das Interview*. Hamburg: UVK Verlagsgesellschaft.
- [Knoblauch, Hubert](#) (2006 [2002]). Transkription. In Ralf Bohnsack, [Winfried Marotzki](#) & Michael Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (S.159-160). Opladen: Barbara Budrich.
- Lyle, John (2003). Stimulated recall: A report on its use in naturalistic research. *British Educational Research Journal*, 29, 861-878.
- Mandler, Jean M. (1984). *Stories, skripts, and scenes: Aspects of schema theory*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mannheim, Karl (1964 [1929]). *Wissenssoziologie*. Berlin: Luchterhand.
- Messmer, Roland (2010). Erzählen statt Argumentieren: Fallarbeit und Denkmuster in der Ausbildung von Sportlehrerinnen und Sportlehrern. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 22(1), 56-66.
- Messmer, Roland (2011a). *Ordnungen der Alltagserfahrung – Neue Ansätze zum Theorie-Praxisbezug und zur Fallarbeit in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Messmer, Roland (2011b). *Didaktik in Stücken. Ein Werkstattbericht zur Fallarbeit in der Lehrer/innenbildung* (2. überarb. Aufl.) Magglingen: Bundesamt für Sport.
- Messmer, Roland (2012). Best Practice oder Distanzfälle? *Schriftenreihe Fachdidaktische Forschung*, 5, <http://www.uni-hildesheim.de/media/forschung/fff/PDFs/Schriftenreihe/Messmer-09-2012.pdf> [Zugriff: 1.11.2012].
- Neuweg, Georg H. (1999). *Könnerschaft und implizites Wissen: zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Münster: Waxmann.
- Nohl, Arndt M. (2005). *Dokumentarische Interpretation narrativer Interviews*, <http://www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/13/11> [Zugriff: 8.5.2014].
- Oevermann, Ulrich (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In Arno Combe & Werner Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S.70-182). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Polanyi, Michael (1998 [1964]). *Personal knowledge: Towards a post-critical philosophy*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Radtke, Frank-Olaf (1992). Wissen ohne Können – Die unerwarteten Folgen der Verbesserung des Argumentierens über Unterricht in der Lehrerbildung. In Harm Paschen & Lothar Wigger (Hrsg.), *Pädagogisches Argumentieren* (S.341-356). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Scherler, Karlheinz & Schierz, Matthias (1993). *Sport Unterrichten*. Schorndorf: Hofmann.
- Schierz, Matthias & Hummel, Albrecht (2006). Vorwort. In Matthias Schierz & Albrecht Hummel (Hrsg.), *Studien zur Schulsportentwicklung in Deutschland* (S.11-20). Schorndorf: Hofmann.
- Schütz, Alfred; Brodersen, Arvid & Schütz, Ilse (1971). *Gesammelte Aufsätze. 1. Band: Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Shulman, Lee S. (1987). Knowledge and teaching: Foundation of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Stough, Laura M. (2001). Using stimulated recall in classroom observation and professional development. Beitrag zum *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Seattle, WA, 10.-14. April, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED457214.pdf> [Zugriff: 1.9.2010].

Zum Autor

Dr. phil. habil. *Roland MESSMER* (Jahrgang 1965) Kontakt:

ist Professor für Sportdidaktik an der Pädagogischen Hochschule fhnw in Basel. Promotion in Pädagogik zur Wirksamkeit der Lehrer/innenbildung an der Universität Bern, Habilitation in Sportwissenschaften über Denk- und Handlungsmodi von Sportlehrpersonen an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Forschungsschwerpunkte: Unterrichtsforschung (Sportunterricht), kasuistische Forschung und Fallarbeit, methodologische Fragen der qualitativen und hermeneutischen Forschung, Professionskompetenzen von Lehrpersonen.

Prof. Dr. Roland Messmer

Professur Sport und Sportdidaktik im Jugendalter
Pädagogische Hochschule FHNW
Clarastrasse 57, CH-4058 Basel

Tel.: +41 61 690 19 18

E-Mail: roland.messmer@fhnw.ch

URL: <http://www.sportdidaktik.ch/>

Zitation

Messmer, Roland (2015). Stimulated Recall als fokussierter Zugang zu Handlungs- und Denkprozessen von Lehrpersonen [58 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 16(1), Art. 3, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs150130>.