

## "Da ist meistens so viel ungesprochen im Hinterkopf drin ..." – Erfahrungen mit der Repertory-Grid-Technik als qualitativ- heuristischem Forschungskonzept am Beispiel der Explizierung von "Elternbildern" bei Lehrpersonen<sup>1</sup>

*Elisabeth Rangosch-Schneck*

### **Keywords:**

Repertory-Grid-  
Technik,  
Schulentwicklung,  
Elternbilder,  
Lehrer-  
bewusstsein,  
subjektive  
Sichtweisen,  
qualitatives  
Repertory-Grid-  
Interview,  
dialogische  
Analyse

**Zusammenfassung:** Die Erhebung subjektiver Sichtweisen hat immer Fragen der Artikulierbarkeit auf der einen, der angemessenen Rekonstruktion auf der anderen Seite zu beantworten. Die Aufgabenstellung, die Sicht auf Eltern bei Lehrpersonen zu erheben, stößt auf zwei weitere Probleme: das Gebot der Neutralität von Lehrpersonen, das emotionale, wertende Aussagen vermeiden soll, und die – durch die aktuelle Schulentwicklungsdiskussion zusätzlich erhöhte – normative Orientierung einer "Bildungs- und Erziehungspartnerschaft" mit den Eltern, die Lehrpersonen in eine Position der Rechtfertigung ihrer "Elternarbeit" bringt. Die Repertory-Grid-Technik als Methode der Interviewgestaltung unterstützt die Verbalisierung individueller Elternbilder durch die Befragten – jenseits gängiger Floskeln. Die explizite Einbindung in ein qualitatives Forschungskonzept wirft allerdings Fragen im Umgang mit der Methode auf, die bei der bislang vorherrschenden Orientierung auf die typischen quantitativen "Grid-Daten" eher im Hintergrund standen, und für deren Beantwortung kaum auf bewährte Vorgehensweisen zurückgegriffen werden kann. Kennzeichnend für das hier beschriebene Vorgehen ist die vollständige Transkription der Interviews und ihre Analyse als Texte, die erhobenen quantitativen Netz-Daten dienen ausschließlich heuristischen Zwecken. Der vorgelegte Erfahrungsbericht beschreibt und begründet dieses Vorgehen und versteht sich als Beitrag zur Diskussion von Möglichkeiten, die qualitativen Potenziale der Repertory-Grid-Technik verstärkt auszuschöpfen.

### **Inhaltsverzeichnis**

- [1. Einleitung: Repertory-Grid-Technik und die Erforschung der Elternbilder von Lehrpersonen](#)
- [2. Repertory-Grid-Technik im qualitativen Forschungskonzept](#)
- [3. Repertory-Grid-Technik als Instrument der Datenerhebung](#)
  - [3.1 Gegenstand des Repertory-Grid-Interviews: Eltern als "Elemente"](#)
  - [3.2 Charakterisierung von Eltern: Merkmale als "Konstrukte"](#)
    - [3.2.1 Praktische Konstrukterhebung](#)
    - [3.2.2 Theoretische Diskussion: Dichotomie der Konstrukte](#)
    - [3.2.3 Schwierigkeiten der Konstrukterhebung](#)
  - [3.3 Dimensionierung von Merkmalen: Ratingskalen und Erzählungen](#)
- [4. Auswertung der Repertory-Grid-Interviews](#)
  - [4.1 Quantitative Netz-Daten](#)
  - [4.2 Qualitative Netz-Daten](#)
  - [4.3 Analyse der Interviewtranskripte](#)
  - [4.4 Analyse durch Vergleiche](#)
- [5. Ertrag und offene Fragen](#)

<sup>1</sup> Der Artikel steht im Kontext der in Arbeit befindlichen Dissertationsschrift (Arbeitstitel: "Subjektive Voraussetzungen von Schulentwicklung: das Beispiel Elternbilder von Lehrerinnen und Lehrern").

[Literatur](#)

[Zur Autorin](#)

[Zitation](#)

## **1. Einleitung: Repertory-Grid-Technik und die Erforschung der Elternbilder von Lehrpersonen**

Die Repertory-Grid-Technik entwickelte sich aus dem "Role Construct Repertory Test" der Personal Construct Psychology, begründet von George A. KELLY. KELLY vergleicht einen Menschen mit einem Wissenschaftler, der die Welt mit Hilfe persönlicher Konstrukte wahrnimmt, seine Wahrnehmungen an der Wirklichkeit überprüft, und sein Konstruktsystem in diesem Prozess aktiv gestaltet: "Mit dem Begriff Konstruieren meinen wir: 'mit einer Interpretation versehen'; ein Mensch versteht das mit einer Interpretation, was konstruiert wird. Er errichtet eine Struktur, in deren Rahmen die Substanz Form annimmt oder eine Bedeutung erhält" (KELLY 1986, S.63). KELLY betrachtet das individuelle Konstruktsystem als "eine Art Abtastraster ..., das der Mensch fortwährend auf die Welt projiziert" (KELLY 1986, S.153). Das "Repertory-Grid" erscheint ihm als eine Möglichkeit, das "Abtastraster" eines Menschen sichtbar zu machen und, im Rahmen der Psychotherapie, zu seiner (Um-) Gestaltung zu verwenden. [1]

Das Erfassen der "subjektiven Sicht" von Personen kann heute als die gemeinsame Zielsetzung der heterogenen Anwendung der Repertory-Grid-Technik betrachtet werden. Die Felder der Anwendung umfassen neben der klinischen die pädagogische Psychologie, die Umweltpsychologie, die Organisationspsychologie, die Marktforschung, Fragen des Wissensmanagements u.a. In unterschiedlichem Maß verbindet sich laut SCHEER mit diesen Feldern das Interesse, "[das] Individuum im Vergleich zu anderen zu betrachten", und weiter: "Dies impliziert dann aber, entgegen der Grundphilosophie, eine gewisse Vereinheitlichung, ja Standardisierung des Vorgehens. [...] In dieser Spanne – und Spannung – von idiographischer Untersuchung des Besonderen und der nomothetischen Benennung des Regelmäßigen steht die Nutzung der Repertory Grid-Technik heute" (SCHEER 1993, S.25). [2]

KELLY selbst ging davon aus, dass Personen sich in ihren Sichtweisen sowohl unterscheiden ("Korollarium der Individualität") als auch ähneln ("Korollarium der Gemeinsamkeit"), und dass Menschen die Fähigkeit zum "zwischenmenschlichen Verständnis" als Grundlage einer sozialen Interaktion besitzen ("Korollarium der Teilnahme am sozialen Prozess"). Auf diesem Hintergrund kann die Repertory-Grid-Technik als Methode betrachtet werden, die die Erhebung individueller Sichtweisen ermöglicht und gleichzeitig zur Entdeckung geteilter Sichtweisen und der sozialen Konstruktion von Sichtweisen ermutigt. [3]

Gegenstand der hier beschriebenen Untersuchung sind die "Elternbilder" von Lehrpersonen. Angenommen wird, dass Lehrerinnen und Lehrer bei der individuellen Konstruktion ihres Elternbildes sowohl auf allgemeine und private

Deutungsangebote, als auch auf aktuelle und tradierte berufsspezifische Deutungsmuster und auf wissenschaftliches Wissen zurückgreifen, und dass sich im Ergebnis Kognitionen und Emotionen in vielfältigen Varianten zu individuellen, gleichwohl sozial verankerten Elternbildern verbinden. Die Erhebung von Elternbildern erfolgte daher zum einen durch Befragung von Lehrpersonen, zum anderen durch die Analyse berufskultureller Deutungsangebote, wie sie sich z.B. in Lehrerverbandszeitschriften, historischen schulpädagogischen und -politischen Texten und in aktuellen empirischen Untersuchungen niederschlagen. Die Befragung der Lehrpersonen verfolgte das Ziel, durch Vergleiche zwischen den Interviews und den Ergebnissen aus der Analyse des zusätzlichen Materials typische Elternbilder herauszuarbeiten. Die Interviewmethode musste dabei sowohl die Erhebung subjektiver Sichtweisen als auch den Vergleich unterstützen. [4]

## 2. Repertory-Grid-Technik im qualitativen Forschungskonzept

Ausgangspunkt meiner Methodenwahl ist die Anforderung an qualitative Forschung, "gegenstandsangemessene" Methoden der Erhebung und Analyse zu nutzen (vgl. STEINKE 1999). Drei Gründe sprechen hier für die Repertory-Grid-Technik zur Erforschung subjektiver Sichtweisen von Lehrpersonen:

1. Die Repertory-Grid-Technik ermöglicht ein hohes Maß an Offenheit für die *Selbstartikulation der Befragten* und damit für deren subjektiven Sinn: Im Interview wird die Lehrperson gebeten, Eltern zu nennen, die für ihren beruflichen Alltag bedeutsam sind: Frau Maier, Frau Müller, Herr Schmid usw. Es werden konkrete Eltern sein, über die gesprochen wird. Wo dennoch über *die* Eltern geredet wird, geht dies explizit in die Auswertung ein und führt zu Fragen wie z.B.: Bei welchem Thema geht die Lehrperson auf die abstrakte Ebene? Wird der Wechsel begründet, z.B. damit, dass das Konkrete nicht bekannt ist oder es die Lehrperson vielleicht auch nicht interessiert? Werden Stereotype über *die* Eltern formuliert? usw. Bei der Frage nach den "Eltern" entfällt ein Handlungsdruck: es ist unerheblich, wie die Lehrperson mit einer "arroganten" Mutter umgeht, es bleibt der Lehrperson überlassen, inwieweit sie auf Handlungsprobleme überhaupt zu sprechen kommt. Eine "Rechtfertigung" von Handeln entfällt folglich auch und damit ein wesentlicher Faktor für mögliche Ängste. Gleichzeitig entfällt aber im Interview auch das möglicherweise vorbereitete Statement zu *der* Elternarbeit, *der* Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule usw., und für einen Teil der Befragten verbinden sich damit nun auf andere Weise Verunsicherung, Verärgerung, möglicherweise Angst. Die Repertory-Grid-Technik überlässt es den Interviewten zu entscheiden, über wen sie reden und unter welchen Aspekten – sie setzt jedoch gleichzeitig die Bereitschaft der Interviewten voraus, sich auf die Methode einzulassen und das sichere Terrain der vorbereiteten Aussagen zur "Elternarbeit" zu verlassen.
2. Die Methode ermöglicht den Befragten eine "*Selbststrukturierung*": zum einen, da die Befragten selbst entscheiden, worüber sie jeweils im Einzelnen sprechen und mit welcher Intensität sie dies tun, zum anderen über den

regelgeleiteten Prozess, in dem die Befragten jene Merkmale, die die genannten Eltern jeweils charakterisieren, entwickeln, formulieren und explizieren, mit denen das Interview – im Unterschied z.B. zum narrativen Interview – gegliedert wird. Die von den Befragten als Gegensätze formulierten Merkmale (z.B. "sympathisch" vs. "unsympathisch", "Unterstützung" vs. "Angriff") sind Kristallisationspunkte für die Analyse: die von den Befragten selbst entwickelten Begriffe und Begriffssysteme dienen im weiteren Verlauf der Untersuchung als Basis einer empirisch verankerten Kategorienbildung und im weiteren Verlauf der Untersuchung des Vergleichs der Interviewaussagen mit den übrigen Datenquellen.

3. Die Repertory-Grid-Technik integriert *Elemente einer kommunikativen Validierung* und ermöglicht so kontrolliertes Fremdverstehen: Das Verständnis der Personal Construct Psychology vom Menschen als "Wissenschaftler" schreibt den Befragten die Fähigkeit zu, die Welt wahrzunehmen, zu strukturieren und darüber zu kommunizieren (s. KELLY 1986). LOHAUS leitet daraus ein "gleichberechtigtes und partnerschaftliches Verhältnis zwischen Befragter und Befragtem" ab und folgert, dass "die letzte Entscheidungsinstanz über die Gültigkeit von Schlussfolgerungen und Interpretationen, die aus der Grid-Technik gezogen werden, dem Befragten überlassen bleibt" (LOHAUS 1993, S.81). Auch wenn diese Position in der hier beschriebenen Untersuchung nicht in letzter Konsequenz in die Praxis umgesetzt wurde, prägen doch die Erläuterungen der Befragten zu den von ihnen verwendeten Begriffen in hohem Maß das "Verständnis" der Forscherin, dies insbesondere dort, wo es um scheinbar klare und in der Schuldiskussion übliche Begriffe wie "engagiert", "interessiert" oder "normal" geht. [5]

### 3. Repertory-Grid-Technik als Instrument der Datenerhebung

Im Unterschied zu anderen qualitativen Interviewverfahren (z.B. dem narrativen Interview) bedarf die Durchführung eines Repertory-Grid-Interviews einer "technischen" Einführung. In der eigenen Studie wurde allen Befragten sinngemäß gesagt:

"Für dieses Gespräch möchte ich eine bestimmte Methode nutzen.

Sie geht davon aus, dass jeder von uns seine eigene Art hat, sich in der Welt zurecht zu finden. Ein Weg ist, Dinge, die wir sehen oder erleben, danach zu unterscheiden, ob sie zusammen gehören, also eher gleich sind, oder verschieden.

Hier ein Beispiel: Zitronen – Bananen – Kirschen

Was haben zwei davon gemeinsam, worin besteht der Gegensatz zum dritten?" [6]

Die Befragten unterschieden die Früchte dann zumeist durch mehrere polare Merkmale (z.B. "süß" vs. "sauer", "gelb" vs. "rot", "wird geschält" vs. "wird ungeschält gegessen"). Nach wenigen Übungsbeispielen wird zum Thema hingeführt – im konkreten Fall bedeutete das:

"Das kann man mit anderen Dingen ebenso machen und nun würde ich Sie bitten, nennen Sie mir einige Eltern, die für Sie in Ihrem Schulalltag bedeutsam sind." [7]

Die Frage nach "Eltern" erscheint fast selbstverständlich, dennoch muss geprüft werden, ob und in welcher Weise der Gesprächsgegenstand für das Interview anders definiert werden könnte und mit welchen Konsequenzen für die Untersuchung des Forschungsgegenstandes "Elternbilder" dies verbunden wäre. [8]

### 3.1 Gegenstand des Repertory-Grid-Interviews: Eltern als "Elemente"

Eltern können beispielsweise zum Gesprächsgegenstand werden als "Rollenträger" ("ehrgeizige Mutter", "Mutter ohne deutsche Sprachkenntnisse", "engagierter Vater", "Elternvertreterin" usw.) – dies würde dem "Role Construct Repertory Test" von George A. KELLY am nächsten kommen –, oder Eltern können über unterschiedliche Situationen zum Gesprächsgegenstand werden (z.B. Elternsprechtag, Elternabend, Beratungsgespräch, Klassenfest, Unterricht). Die Präsentation des Gesprächsgegenstands kann verbal erfolgen, aber auch in Form von Fotos. In der vorliegenden Untersuchung wurden Eltern als konkrete, für die befragte Lehrperson bedeutsame Personen zum Gesprächsgegenstand: die Präsentation konnte folglich nur verbal (Namen/Pseudonyme) erfolgen. [9]

Die genannten Eltern werden als "*Elemente*" einzeln auf kleine Zettel geschrieben und zusätzlich in ein Raster (s. Tab.1) eingetragen:

	Frau Maier	Frau Müller	Herr Schmid	Frau Huber	Herr Klein	

Tabelle 1: "Elemente" im Raster des Grid-Bogens<sup>2</sup> [10]

Als Orientierung wurde den Interviewpartner(inne)n zu Beginn des Interviews die Anzahl von neun Eltern genannt. Lenkende Kriterien für die Auswahl der "Elemente" (Eltern) gab es nicht, im Verlauf des Projektes erwies es sich aber als sinnvoll zu betonen, dass dies auch Eltern aus zurückliegenden Schuljahren oder aus der Tätigkeit an anderen Schulen sein konnten. [11]

### 3.2 Charakterisierung von Eltern: Merkmale als "Konstrukte"

#### 3.2.1 Praktische Konstrukterhebung

Wurden die Eltern genannt und aufgeschrieben, wurden die Zettel mit den Namen der Eltern in Triaden der Lehrperson vorgelegt und verglichen:

"Was haben zwei von ihnen gemeinsam und wo ist der Gegensatz zum Dritten?" [12]

<sup>2</sup> Zur Veranschaulichung des methodischen Vorgehens dient hier ein vereinfachtes, konstruiertes Beispiel, das in den Tab. 4, 5, 7-9 weitergeführt wird.

Ein Ergebnis kann sein: "Frau Müller und Herr Schmid greifen mich an, im Gegensatz zu Frau Maier, die mich unterstützt" – auch die Merkmale werden auf Zettel geschrieben (s. Abb.1). Die so formulierten Merkmale werden im Rahmen der Repertory-Grid-Technik als "Konstrukte" bezeichnet.

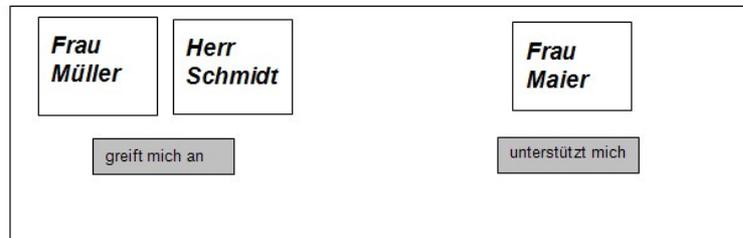


Abb. 1: Charakterisierung der Elemente einer Triade durch "Konstrukte" [13]

Was in diesem Beispiel banal und einfach erscheint, wird in der Literatur zur Repertory-Grid-Technik in zahlreichen Varianten dargestellt und diskutiert (s. FROMM 1995; SCHEER 1993). In der eigenen Untersuchung wurde entschieden, bei der *Entwicklung der Konstrukte* nach dem "Gegensatz", nicht nach dem "Unterschied" zwischen den Elementen zu fragen und dort, wo Lehrpersonen aus der Triade selbst keinen "Gegenpol" formulieren konnten (oder wollten), zur Bildung des Kontrasts unabhängig von der Person zu ermuntern<sup>3</sup>. Letztendlich aber sind es die Befragten, die die Konstruktpole definieren: sie entscheiden, wann Merkmale als gegensätzlich anzusehen sind; ausschlaggebend ist nicht das Verständnis der Forschenden. Schon hier zeichnet sich ab, dass das Protokoll der Entstehung des formulierten Konstrukts, das Interviewtranskript, für ein angemessenes Verständnis des subjektiven Sinns von zentraler Bedeutung ist. [14]

Das betrifft auch die Situation, in der eine Triade die Befragten zur Formulierung mehrerer Merkmale anregt, von denen aber zunächst nur ein Merkmal explizit als Konstrukt benannt wird. Im Beispiel könnte es sein, dass Frau Maier und Frau Müller auch noch dadurch beschrieben werden, dass sie ausschließlich "für die Familie da sind", Herr Schmid aber "beruflich sehr engagiert" ist, oder die Lehrperson stellt fest, dass Frau Müller einfach "arrogant" ist, ohne dazu unmittelbar einen Gegensatz zu nennen. Diese "nebenbei" genannten Merkmale wurden notiert und, bevor die nächste Triade vorgelegt wurde, nachgefragt:

"Möchten Sie die Eltern auch unter diesem Aspekt unterscheiden?" [15]

Die Reaktionen darauf waren verschieden und sind ihrerseits Informationen zur Sichtweise der Befragten: dort, wo Merkmale zwar benannt, nicht aber als formulierte Konstrukte verwendet werden, spreche ich von "impliziten Konstrukten" (s. Abschnitt 4.3) Die spätere Analyse bezieht die Ausführungen der

3 Von Bedeutung war dies insbesondere bei tabuisierten Aspekten wie z.B. extremen Wertungen von Eltern als "dumm" oder "arrogant". Bedenken von SCHEER (1993), dieses Vorgehen rufe eher "unpersönlichere Konstrukte" hervor (S.32), können, wird der gesamte Interviewtext in die spätere Analyse einbezogen, ausgeräumt werden. Ein anderes Vorgehen wählt DICK (2001, S.205), der zur Erleichterung der Konstruktbildung im Einzelfall ein viertes Element heranzieht.

Befragten zu den formulierten Konstrukten folglich nicht nur im eingangs beschriebenen Sinn als Element einer kommunikativen Validierung – zur Präzisierung der formulierten Konstrukte im Sinne der Befragten – ein, sondern nimmt das *Interview als Ganzes als Datenquelle*. [16]

### 3.2.2 Theoretische Diskussion: Dichotomie der Konstrukte

Die beschriebene Form der Konstrukterhebung wird in der Personal Construct Psychology vor allem unter dem Aspekt der Dichotomie der Konstrukte, dem Vorhandensein von Ähnlichkeit und Gegensatz als Basis jedes Konstrukts, diskutiert. KELLY formuliert diesen Gedanken im "Korollarium der Dichotomie" und stellt einen unmittelbaren Bezug zum "technischen Verfahren" der Konstrukterhebung und zur quantitativen Analyse der Daten her: "Mit dem Korollarium der Dichotomie wird eine Struktur psychologischer Prozesse angenommen, die für eine binäre mathematische Analyse geeignet ist" (KELLY 1986, S.77). Für die vorliegende Untersuchung unmittelbar von Bedeutung sind drei Diskussionslinien: [17]

#### 3.2.2.1 Validität der Dichotomie der Konstrukte

Dabei geht es um die Bewertung empirischer Studien zur Prüfung der Validität des Korollariums der Dichotomie. Zusammenfassend kommt RIEMANN zum Ergebnis, dass Konstrukte zwar – je nach Studie unterschiedlich häufig – bipolar sind, nicht aber immer (s. RIEMANN 1996). Die in der vorliegenden Untersuchung gewählte Vorgehensweise, die Befragten "unabhängig" von den konkreten Elementen einen Gegenpol formulieren zu lassen, kann als Konsequenz der Umkehrung dieses Ergebnisses verstanden werden: ein Gegensatz zum formulierten Konstrukt<sup>4</sup> ist für die Befragten zwar denkbar, aber aus der gegebenen Triade eben nicht unmittelbar ableitbar. Im Interviewbeispiel 1 wird deutlich, dass die "Personalisierung" eines Konstruktspols (hier: "arrogant") die Formulierung des Konstrukts zunächst verhindert (Z 4-6). Die "Entlastung", eine Person (hier: Frau Blau) nicht explizit negativ charakterisieren zu müssen (Z 7), führt sofort zum Konstruktspol "arrogant" (Z 8). Dass der Konstruktspol "arrogant" dennoch in der Sichtweise der befragten Lehrperson verankert ist, zeigt die Präzisierung des Konstruktspols (Z 10-15) und die sehr klare Zuordnung von anderen Müttern zu diesem Pol, im Interviewausschnitt die von Frau Ros (Z 18-20):

---

4 Ausdruck findet die Dichotomie der Konstrukte in meiner Untersuchung in der Skalierung des Konstruktspols mit "1" und des Gegenpols mit "5". Zur Diskussion der Skalierung s. Abschnitt 3.3.

1.	I:	So jetzt wär die Frau Wahl, die Frau Zack und die Frau Blau.
2.	L:	Oh, puh ...
3.	I:	Sie können jetzt wirklich an alles denken. ... Wenn Sie jetzt überlegen, was haben zwei gemeinsam –, Gegensätze zur dritten –
4.	L:	Uh, je, das ist schwierig. Was mir so spontan eigentlich einfällt ist, ... irgendwie, na ja ich weiß jetzt nicht, wie sich's anhört, egal ich sag jetzt einfach mal: "bescheiden in ihrem Auftreten" und ehm, ... es muss ein Gegensatz sein, damit man sagt: eins – fünf?
5.	I:	Hm
6.	L:	schwierig.
7.	I:	Sie können natürlich nachher, bei der Skalierung <sup>5</sup> sagen: also ganz so anders ist sie nicht und dann natürlich –, sie müssen ja nicht auf fünf setzen.
8.	L:	Ach so, dann nicht auf fünf, dann würd ich als Gegensatz also bescheiden einerseits im Auftreten, andererseits arrogant.
9.	[...]	
10.	I:	Und [was wäre] arrogant?
11.	L:	Ja, das ist halt, also da ehm ..., schon ..., also tatsächlich, ich hab da irgendwie auch das Prüfen auch im Kopf, ja? abzuchecken, was kann se? eh, was bringt se und so: wie reagiert sie, ja? Prüfend, ich weiß nicht, ob das nicht vielleicht die bessere Kategorie oder –
12.	I:	Also arrogant wäre für Sie prüfend?
13.	L:	Ja, ich mein jetzt da nicht, dass sie irgendwie – unbedingt hochnäsig sind oder?
14.	I:	Wir können das, also Sie entscheiden eh, es muss mit dem Sprachgebrauch da draußen gar nichts mehr zu tun haben, Sie entscheiden hier, wie Begriffe definiert werden.
15.	L:	Gut, hm, ja, ich überleg jetzt grad, also ... ja: bescheiden, sich selbst auch nicht so ernst nehmen, ja, ist da bescheiden, auch bereit sein auch, Informationen zu erhalten und nicht unbedingt, ne bestimmte Absicht auch zu verfolgen. Arrogant: hochnäsig, besserwisserisch. Doch, ich glaub, es passt schon ganz gut.
16.	[...]	
17.	I:	Dann Frau Ros?
18.	L:	Ach, fünf. [Ratingskala Pol "arrogant"]
19.	I:	An was denken Sie da?

<sup>5</sup> S. dazu Abschnitt 3.3.

20.	L:	Ja, ehm, sehr bestimmt, ehm, sie also wie gesagt, des ist jetzt, da kommt dieses Prüfen auch rein, also: ja aber der Herr N. hat das immer so gesagt und der hat das immer so und so gemacht, also wie gesagt, mein Vorgänger und ehm, ja, sie ham ja des und des unter den Aufsatz geschrieben. Also wie gesagt, sie macht das sehr, sehr subtil, sie würde nie sagen: 'Was meinen Sie damit?', sondern: 'Ja Sie haben ja das und das drunter geschrieben, na ja ...', und so und ja, also definitiv in diesem Sinne."
-----	----	---

Tabelle 2: Interviewbeispiel 1 (I 31, S.16ff) [18]

### 3.2.2.2 Konstruktpole als logischer Gegensatz

Hier geht es um die Bewertung des Sachverhalts, dass formulierte Konstrukte nicht immer im Gegenpol den logischen Gegensatz haben (s. RIEMANN 1996). Damit verbindet sich die Frage nach dem Verhältnis von Konstrukt und Begriff (s. Abschnitt 3.3 und 4.3), primär aber die Frage nach der Ernsthaftigkeit, mit der aus Sicht der Forschenden oder Therapeut(inn)en das formulierte Konstrukt als *für die Befragten* gültig akzeptiert wird. GREEN hält dazu fest: "there is concern that individual meaning cannot be readily categorised by another person" (GREEN 2004, S.83), und er zitiert KELLY mit den Worten: "A literalistically minded clinician, who does not realize that he is setting out to learn a new language, may seriously misinterpret what his client means, simply because he presumes that the client agrees with the dictionary" (KELLY zit. in GREEN 2004, S.83). Die vorliegende Untersuchung nahm "ungewohnte" Konstruktpole als Anlass zur Nachfrage, zur Bitte um Erläuterung [19]

### 3.2.2.3 Erhebung in Triaden

Schließlich geht es unter einem methodischen Aspekt um die Konsequenz einer angenommenen Dichotomie für die Erhebung von Konstrukten in Triaden: Werden Konstrukte nicht zwingend als bipolar angenommen, können andere Methoden zu ihrer Erhebung eingesetzt werden, beispielsweise das "Laddering"<sup>6</sup> zur Erhebung über- und untergeordneter Konstrukte (vgl. FROMM 1995). In der hier besprochenen Untersuchung wurde die Erhebung über Triaden genutzt, da sie sich in eigenen Vorstudien<sup>7</sup> als besonders produktiv zur Hervorbringung eines breiten Spektrums von Sichtweisen auf einen Gegenstand, unter Einbeziehung auch ungewohnter Perspektiven und – möglicherweise verpöner – negativer Charakterisierungen, erwiesen hatte. Der Verfremdungseffekt durch den geregelten Triadenvergleich, den manche Interviewpartner unmittelbar ansprechen<sup>8</sup> und den RIEMANN (1987) gegenüber der "freien Personenbeschreibung" als Alltagsferne der auf diese Weise gebildeten

6 Beim "Laddering" wird z.B. nach dem bevorzugten Pol gefragt, die daran anschließende Frage nach dem "Warum" dient der Formulierung übergeordneter Konstrukte; zu einem formulierten Konstrukt kann aber auch ein gezieltes Nachfragen nach Beispielen oder nach der detaillierteren Beschreibung von Merkmalen des Konstrukts die Formulierung untergeordneter Konstrukte anregen (vgl. dazu u.a. FROMM (1995).

7 S. dazu: RANGOSCH-SCHNECK (2000).

Konstrukte deutet, wird in der vorliegenden Arbeit als Chance betrachtet, durch ungewohnte Perspektiven von eingefahrenen Beschreibungsmustern wegzukommen. Zuzustimmen ist ihm aber, wenn er zum Triadenvergleich schreibt: "However, if we use it exclusively without considering other methods, it may severely restrict the kind and amount of constructs a person can communicate" (RIEMANN 1996, S.76). [20]

### 3.2.3 Schwierigkeiten der Konstrukterhebung

In den eigenen Interviews widerstrebte den Lehrpersonen vereinzelt die Formulierung von Konstrukten. Die Begründungen dafür waren unterschiedlich, eine besondere Rolle spielte der Verweis auf die vielfältigen "feinen Unterschiede" zwischen den zu unterscheidenden Eltern, die eine Charakterisierung bzw. Zuordnung erschweren oder unmöglich machten. Einen Ausweg aus dieser Situation schlägt DICK durch die Entkoppelung der gebildeten Konstrukte im Rating vor: "[die Konstrukte] werden in der Matrix nicht als bipolare Skala, sondern unipolar verwendet. [...] Denn häufig fällt es in der Erhebung schwer, zu einem gefundenen Begriff den logischen Gegensatz zu formulieren" (DICK 2001, S.206). Auf dem Hintergrund der oben skizzierten Diskussion um Dichotomie und Bipolarität der Konstrukte wurde dieser Weg in der vorliegenden Untersuchung nicht eingeschlagen, sondern das formulierte Konstrukt, auch wenn es "unlogisch" erscheint, als Ausgangspunkt des Ratings genommen und, wo die Befragten in der Zuordnung Probleme signalisierten, die Verbalisierung der Schwierigkeiten angeregt und dazu ermuntert, das Konstrukt entsprechend zu präzisieren. [21]

Exemplarisch für Schwierigkeiten mit der Erhebung von Konstrukten steht ein Interview, bei dem die Lehrperson in der ersten Triade drei für sie explizit positiv gesehene Mütter zu unterscheiden hatte, ihr die Differenzierung dieser "Gruppe" aber erkennbar widerstrebte, "weil das jetzt eben drei Personen sind, die alle positiv besetzt sind" (I 22, S.4f.). In anderen Fällen wechselten die Lehrpersonen die Perspektiven und verbalisierten auf diesem Weg neue Konstrukte (s. Interviewbeispiel 2):

---

8 Exemplarisch für den unterschiedlichen Umgang damit zwei Interviewausschnitte: a) "Also ich hab kein so gutes Gefühl, bei der Methode, muss ich ehrlich sagen. Wie gesagt, ich hab irgendwie des Gefühl, daß es eigentlich meine Beziehung zu den Eltern -, [die Eltern] nicht erfasst sind. [...] Ich, ich – ehm – also ich denke, daß sie [die Beziehung] sehr komplex ist und dieses Aufdröseln jetzt in ein Entweder/Oder oder so, die wird meiner Ansicht nach weder den Personen noch der Beziehung gerecht. Ich hab jetzt ja versucht, künstlich da irgendwo Extreme herzustellen oder die irgendwo einzuordnen. Das wär' aber in der Wirklichkeit nicht so, ja." (I 22, S.27f) – b) "I: Ok. Dann wäre jetzt Bach und Lang und Roth, fällt ihnen da was ein? L: Jetzt auf die Eltern bezogen, gell? I: Immer nur –. L: Immer nur auf die Eltern bezogen, ja, ja. Das sind jetzt drei Gegensätze: das ist unsere Festles-Tante, unsere Politiker-Tante und meine, na, ja [die] mit ihren wirklich hochbegabten Kindern, aber mit der Behinderung. [...] Was kriegen wir da raus. Hm. [...] Also da finde ich jetzt wirklich gar nichts bei denen besonderes. "Sympatisch-un-sympatisch" geht nicht? I: Doch, es kommt auf sie an. L: [Lacht] Das wäre doch noch ein nettes Paar! Weil das ist ja etwas, was ganz wichtig ist, wie erscheinen die Leute einem." (I 11, S.37f.)

1.	L:	Die drei gehören fast zusammen. Ich finde da kein Gegensatzpaar raus, bei den dreien. Tut mir leid. Weil wie gesagt, die zwei sind seltsamer Weise ziemlich gleich gewesen in ihrer –, auch in ihrem Temperament her
2.	I:	wir können auch Temperament –
3.	L:	jetzt überlege ich mir grad noch, aber da sind wir dann natürlich bei ruhig und offensiv, da ist Temperament im Grund genommen mit drin. Aber da find ich gar kein Paar, kein Gegensatzpaar, was die zu denen –. Da war nur [lacht] –, die Vorbildung war da höher wie da. Aber das ist ja kein Gegensatzpaar. Das weiß ich auch bei den meisten nicht. Da habe ich das halt mitgekriegt, (...) da kriegt man natürlich mit, dass die auch studiert haben. Aber das ist ja kein Gegensatzpaar. Aber sonst fällt mir bei denen drei jetzt nichts ein [gebildet wird das Konstrukt "intellektuell beweglich" vs. "Vorurteil"].

Tabelle 3: Interviewbeispiel 2 (I 11, S.20) [22]

Diese Ausführlichkeit der Entwicklung und Erläuterung der Konstrukte lassen das Interview in meiner Untersuchung in die Nähe des "narrativen Gridinterviews" rücken (s. DICK 2001): Leitfragen für das Interview gibt es nicht, die Rolle der Interviewenden beschränkt sich auf Anregungen zu einem "lauten Denken" im Prozess der Bildung der Konstrukte und auf die Ermunterung zu weiteren Anmerkungen zu den formulierten Konstrukten, z.B.: "Frau Maier unterstützt Sie – erzählen Sie doch, was das ganz konkret für Sie ist ...". "Nachfragen" hatten dann den Sinn, möglichst angemessen zu verstehen, was die Lehrperson meinte, wenn sie z.B. Herrn Klein als "engagiert" und "sympathisch" beschrieb, es ging also nicht um ein "kritisches Hinterfragen" oder "Richtigstellen" durch die Interviewerin<sup>9</sup>. [23]

### 3.3 Dimensionierung von Merkmalen: Ratingskalen und Erzählungen

Der hier beschriebene Schritt wird bewusst in die Nähe der Grounded-Theory-Methodologie gestellt, bei der aber, im Unterschied zum hier beschriebenen Vorgehen, die Entwicklung von Kategorien in Bezug auf ihre Eigenschaften und Dimensionen durch die Forschenden vorgenommen wird (vgl. STRAUSS & CORBIN 1996). Als Kategorien betrachte ich die *von den Befragten* formulierten Konstrukte, die Befragten selbst sind es auch, die die "Dimensionierung" der Kategorien, der "Konstrukte", vornehmen. Am schon in Tab. 1 eingeführten Beispiel bedeutet das konkret: die von der Lehrperson entwickelten "Konstrukte" wurden in das Raster eingetragen, dessen linker Seite der Wert "1" und dessen rechter Seite der Wert "5" zugeordnet wird. Auf diese Weise entsteht ein *Netz ("Grid") aus Elementen und Konstrukten* (Tab.4).

9 Die ursprünglich therapeutische Funktion der Methode veranlasste mich zu einer besonderen Sensibilität in den Nachfragen, vor allem dort, wo Lehrpersonen verunsichert oder, insbesondere in der Formulierung von negativen Polen, abwehrend erschienen. Einzelne Lehrpersonen benannten im Zusammenhang mit der Konstruktbildung ("bescheiden" vs. "arrogant") explizit diese "therapeutische Dimension": "Ja, das ist, wahrscheinlich verrät das viel über einen selber, so ein Test, so ein Interview" (I 31, S.16). Zur Nachfrage s. auch DICK (2001, S.205).

1	Frau Maier	Frau Müller	Herr Schmid	Frau Huber	Herr Klein	5
unterstützt mich						greift mich an

Tabelle 4: Elemente und Konstrukte im Grid-Bogen [24]

Die Entscheidung für eine *Skala zwischen 1 und 5* orientierte sich an der – insbesondere für Lehrpersonen – vertrauten Form der Gewichtung von Aussagen durch "Noten". Andere in der Repertory-Grid-Literatur vorgeschlagene Skalen (z.B. –2 bis +2)<sup>10</sup> werden dem Anspruch einer alltagsnahen und damit möglichst gleichberechtigten Kommunikation nicht gerecht. Verständlich wird die Diskussion um die "richtige" Skalierung nur auf dem Hintergrund des Anspruchs, die gewonnenen Daten später mit quantitativen Verfahren auszuwerten, was Daten einer bestimmten Qualität voraussetzt – RAEITHEL (1993) spricht von "quasi-metrischen Skalen". In der hier beschriebenen Untersuchung wurde den Daten dagegen maximal Ordinalniveau zugeschrieben; die spätere quantitative Auswertung beschränkte sich auf wenige Operationen und war nur in ihrem heuristischen Potenzial in Verbindung mit der Analyse der qualitativen Daten des Interviewtranskripts von Interesse. [25]

Auch in der *Anordnung der beiden Konstruktpole im Raster* wurde eine für die Zielsetzung der Arbeit spezifische Entscheidung getroffen: Da das Untersuchungsziel nicht die Fallanalyse, sondern der Vergleich der Sichtweisen der interviewten Lehrpersonen und darüber hinaus auch der Vergleich mit den Ergebnissen anderer Materialgruppen (z.B. Lehrerzeitschriften) war, war es von nachrangiger Bedeutung, ob die einzelne Lehrperson zuerst das Merkmal "greift mich an" oder das Merkmal "unterstützt mich" genannt hatte. Die Unterscheidung in "Konstruktpol" (das Gemeinsame zweier Eltern in der Triade) und "Kontrastpol" (der Gegensatz dazu)<sup>11</sup> unterblieb, die Zettel mit den Merkmalen wurden von den Befragten selbst nach rechts oder links gelegt und damit den Zahlenwerten "1" bzw. "5" zugeordnet. Die teilweise von den Interviewten explizit angesprochene Nähe zur Notengebung in der Schule führte in der Mehrzahl der Fälle dazu, dass die "positiven" Merkmale dabei mit "1" assoziiert wurden (s. SCHEER 1993). [26]

10 Zur Diskussion um die Notwendigkeit eines 0-Punktes bei der Skalenbildung s. RAEITHEL (1993).

11 Die Unterscheidung von "Konstrukt- oder Initialpol" und Kontrastpol diskutiert SCHEER (1993) unter dem Aspekt der Aussagekraft des Kontrastpols, der möglicherweise nur auf den einen Triadenvergleich zutrifft, oder aber, der losgelöst vom Triadenvergleich formuliert wird und dann eher allgemein bleibt usw. Die von ihm beschriebene Bewertung der Pole im Englischen als "emergent" und "subemergent" in dem Sinne, dass "letzterer zuweilen auf einem niedrigeren Niveau der Bewußtheit existiert und eher implizit vorhanden ist" (SCHEER 1993, S.32) vernachlässigt m.M.n. den Aspekt der Tabuisierung von Perspektiven und Wertungen als mögliche Begründung für die Vermeidung spezifischer Konstrukt-Formulierungen.

Ist ein Unterscheidungsmerkmal formuliert, werden *alle* Eltern entsprechend der Ausprägung des jeweiligen Merkmals im Raster gewichtet (*Rating*) – in Tab.5 unterstützt Frau Huber nicht ganz so stark (2) wie Frau Maier (1), und Frau Müllers Angriffe (4) erweisen sich letztlich als nicht ganz so stark wie die von Herrn Schmidt (5) usw.

1	Frau Maier	Frau Müller	Herr Schmidt	Frau Huber	Herr Klein	5
unterstützt mich	1	4	5	2	1	greift mich an

Tabelle 5: Beispiel Anwendung der Ratingskala [27]

Auch dahinter stehen Entscheidungen, die von anderen Forschenden auch anders hätten getroffen werden können<sup>12</sup>: In der vorliegenden Untersuchung wurde eine fünfstufige Skala vorgegeben, eine mittlere Position (3) konnte damit eingenommen werden. Da die Befragten diese Zuordnung im Interview erläuterten, stehen hinter diesen mittleren Werten jeweils konkrete Aussagen über ein mögliches "Dazwischen" oder ein "Weder-Noch", eine Unsicherheit in der Zuordnung, eine Unwissenheit über die zu wertende Person bezogen auf das Merkmal oder auch eine Verweigerung der Wertung in dieser Frage usw. (s. Interviewbeispiel 3). [28]

Die Entscheidung, das *Rating nach jeder Konstruktbildung* durchzuführen, ist im Fokus auf die Konstrukte und *deren* möglichst präzise Formulierung begründet<sup>13</sup>. Das Rating war Anlass, nach Veranschaulichung der getroffenen Zuordnung und damit einer weiteren Präzisierung des Konstrukts zu fragen: Die Zuordnung auf dem Pol "unterstützen mich" mit "1" kann im Beispiel 1 sowohl eine Unterstützung in "organisatorischen Fragen" als auch eine materielle Unterstützung oder eine Unterstützung durch kritische Anmerkungen zum Unterricht beinhalten. Damit erhebt sich die Frage nach der *Bedeutung der Begriffe, die für die Formulierung der Konstrukte verwendet werden*. [29]

KELLY weist auf die Differenz von Begriffs-Ähnlichkeit und Konstrukt-Ähnlichkeit hin: "... die durch Wörter symbolisierten Konstruktionen sind einander nicht nur deswegen ähnlich, weil sich die Worte ähnlich sind. Umgekehrt können zwei Menschen im wesentlichen die gleichen Konstruktionen ihrer Erfahrung verwenden, obwohl sie sich ganz verschieden ausdrücken" (KELLY 1986, S.103). [30]

12 Unterschiedliche Möglichkeiten der Skalierung (z.B. Rangordnung der Elemente, nominale Skalierung, sechsstufige Skala ohne Mittelposition usw.) beschreibt u.a. SCHEER (1993).

13 Eine Beeinträchtigung des "Rede- und Denkflusses", wie DICK (2001, S.206f.) ihn befürchtet, konnte nicht festgestellt werden, ebenso wenig die Degradierung der Elemente zu "Stichwortgebern" (DICK 2001, S.207). Beides mag der geringen Anzahl von Elementen (maximal neun) geschuldet sein, was einerseits eine überschaubare Personengruppe war, andererseits ausführliche Beschreibungen erlaubte.

In der oben dargestellten Diskussion um Dichotomie und Bi-Polarität der Konstrukte führt dies zur Annahme einer Entkoppelung der Dichotomie der Konstrukte vom bipolaren sprachlichen Ausdruck in Begriffen – anders formuliert: wenn Befragte im Triadenvergleich einen Konstruktpol und dazu einen Kontrastpol entwickeln, tun sie dies in *ihrer* Begrifflichkeit, und nicht in jedem Fall folgt diese "gängigen" oder logischen Regeln. Im Einzelfall verweisen befragte Lehrpersonen selbst bei der Formulierung der Konstrukte auf diesen Sachverhalt: "Das ist ja eigentlich kein Gegensatzpaar –, aber ok" (I 33 S.19). Zwei Überlegungen sind in der vorliegenden Untersuchung in diesem Zusammenhang von Bedeutung gewesen: zum einen der Einfluss der Erhebung auf die Formulierung der Kontrastpole (vgl. BELL 2002), zum anderen das Bedeutungsspektrum formulierter Konstrukte:

"Der wirkliche Wert der Forschung über verbale Bezeichnungen von Konstrukten liegt in der Schlußfolgerung, daß diese Bezeichnungen sowohl ungenau als auch mehrdeutig sind. Jedes Wort oder jeder Satz hat in unserer Sprache mehrere Gegensätze, und wir sollten uns nicht über den Einfallsreichtum der Leute, die Grids ausfüllen, wundern, wenn sie neue und faszinierende Beispiele dafür bringen, wie Sprache benutzt werden kann" (BELL 2002, S.259). [31]

Praktische Konsequenz war das Bemühen um die *Verbalisierung der Zuordnung*: Sie kam häufig spontan von den Befragten, direkt nachgefragt wurde sie dann, wenn aus Sicht der Interviewerin die Bedeutung der Zuordnung nicht expliziert worden war und eine nachträgliche "Interpretation" erfordert hätte. Auch wegen des vereinbarten Zeitrahmens von zwei Stunden konnte nicht jedes Rating in dieser Weise hinterfragt werden; im Vordergrund standen die Zuordnung der Mittelposition (3) und die extremen Zuordnungen (1 und 5). Dies zum einen, um den konkreten Gehalt des Mittelwerts zu erheben, zum anderen um die Pole möglichst präzise herauszuarbeiten. Die Einbeziehung des Interviewtranskripts in die Analyse ist die zwangsläufige Konsequenz dieser Form der Konstrukterhebung, denn die erhobenen spezifischen Bedeutungen lassen sich weder vollständig in Zahlen fassen, noch sind sie bei der Analyse aus den Zahlen angemessen zu entnehmen. [32]

Interviewbeispiel 3 zeigt anschaulich die subjektive Dimensionierung eines Konstrukts, hier: "typisch-deutsch" vs. "typisch-nicht-deutsch". Die Kriterien für den Konstruktpol "typisch-deutsch" werden schrittweise entfaltet (s. Z 10-11; 15-16; 25; 32-33), den Skalenwerten kommt eine inhaltliche Bedeutung zu (s. Z 3-4 und 9; 25-28). Die Zuordnung zum mittleren Wert "3" erhält ihren Gehalt durch das Verbalisieren des Abwägungsprozesses: einerseits türkischer Name, andererseits "intellektuelles Erscheinungsbild" (Z 36); einerseits "Anspruchsdenken", andererseits – als Kriterium für "typisch-nicht-deutsch" zuvor entwickelt – das Nicht-Erscheinen der Mutter (Z 34-35).

1.	I:	So, dann wäre jetzt die nächste Gruppe: Das wären Frau Milch und Herr Yol und Herr Maier. Was haben zwei gemeinsam, und der Gegensatz zum Dritten! Also Sie können alle Bereiche einbringen.
2.	L:	Also gemeinsam haben die beiden, dass es sich hier in gewisser Weise um Eltern von –, also mal in Anführungsstrichen zu sagen: von Kindern ausländischer Herkunft handelt, wobei bei der Frau Milch es Russlanddeutsche sind, Spätaussiedler, und bei Herrn Yol ein türkischer Vater, ich weiß nicht, ob der Sohn hier schon geboren ist, aber das ist sicherlich eine Gemeinsamkeit, während der Herr Maier für mich das ist, was man als einen typischen Deutschen in seiner Abstammung her bezeichnet.
3.		[L prüft das Notieren des Konstrukts auf den Kärtchen]
4.	I:	Ne, das hab ich schon aufgeschrieben, was ich sehr bemerkenswert –. Wäre das ein Gegensatz: typisch deutsch und ausländischer Herkunft?
5.	L:	Ja
6.	I:	Dann würden wir gleich –, dass wir, wenn wir bei 1 deutsch und bei 5 Ausländer [nehmen]: Herr Maier symbolisiert das dann für Sie?
7.	L:	Ja. [Wertung mit 1]
8.	I:	An was denken Sie dabei? Was gibt [es] da für ein Bild?
9.	L:	Ja, da ist zuerst einmal das Äußere, ja, das äußere Erscheinungsbild. Ja, er hatte einfach ein gutbürgerliches Aussehen, ja?
10.	I:	Wie darf ich mir das vorstellen?
11.	L:	Ein gutbürgerliches Aussehen, ja –, na, so wie ich, nicht wahr, nur noch mehr vielleicht [Lachen]. Ja, sagen wir mal, wenn er hier erscheint, dann trägt er einen Sakko, mit Krawatte grad nicht, aber ein Sakko, aber es ist nicht irgend etwas Besonders an ihm. Ach ja, man könnte sich vorstellen, dass es jemand ist, der in einem Büro eine etwas leitende Stellung hat. Wenn ich den so einschätzen müsste – was tut er, dieser Mensch – er ist [ein] Mensch, man würde nicht sagen, der gehört zur sozialen Unterschicht, das ist ein Arbeiter, sondern man würde [in] ihm eher das Bild eines Büroberufs erkennen. Und das macht ihn in dem Sinne aus.
12.	I:	Symbolisiert das für Sie typisch deutsch?
13.	L:	Das ist typisch deutsch, das typisch Bürgerliche, das etwas auch Spießbürgerliche, ja, ja, von seinem Erscheinungsbild.
14.	[...]	
15.	I:	Dann wäre der Herr Yol.

16.	L:	Ja, das ist eben jemand, der so in der Mitte [Ratingskala: 3] anzusiedeln ist: Sein Name kennzeichnet eindeutig seine türkische Herkunft, aber sein Erscheinungsbild stimmt damit nicht so überein, also wenn man nur das Klischee eines schwarzhaarigen bärtigen Türken vor sich hat. Es ist eher jemand, der ein intellektuelles Erscheinungsbild hat.
17.	I:	Was ist das für Sie?
18.	L:	Um Himmelswillen, dieses intellektuelle Erscheinungsbild, das macht schon mal die Brille, das ist etwas ungewöhnlich. Viele unserer bzw. die meisten der türkischen Eltern haben gar keine Brille. Wobei es lang nichts aussagt über ihre Sehfähigkeit, sondern in der Türkei gehört eigentlich ein höherer Bildungsstand und eben auch die finanziellen Fähigkeiten dazu, sich so etwas zu leisten. Und auch sein Erscheinungsbild ist sehr viel gepflegter. So dass ich das Gefühl habe, hier sitzt jemand vor mir, der einen Weg bei uns gefunden hat, der über den normalen Weg von ausländischen Mitbürgern hinausging. Ich würde ihn eher einschätzen, ohne dass ich es weiß, dass er eine eigene Firma hier hat und eben in diesem Erscheinungsbild auch von seiner Persönlichkeit her mir eher als ein gleichwertiger Gesprächspartner erscheint, ja? Auch in seinem Auffassungsvermögen, obwohl er selbst sich nicht so klar geäußert hat, aber ich hatte den Eindruck, dass ich durchaus differenzierter ihm die Dinge darstellen kann als das bei vielen Eltern von Schülern ausländischer Herkunft das der Fall ist.
19.	I:	Und gepflegte Kleidung darf ich mir jetzt so vorstellen, dass er im Sakko erscheint?
20.	L:	Er im Sakko erscheint. Ja.
21.	I:	Und was macht ihn dann nicht typisch-deutsch?
22.	L:	Sein Name. Der Name bestimmt schon von vornherein in gewisser Weise, wie man welche Vorstellung hat, wie man gegenüber den Eltern auftreten muss.
23.	I:	Ja. Jetzt nehmen wir Frau Klein.
24.	L:	Ja, da habe ich natürlich auch ein Problem, ja. Was die Frau Klein in dem Fall, hier in dem Fall mit einer 1 zu kennzeichnen, weil sie nun jemand ist, der in der Schule insgesamt überschauen, durchschauen kann und über schulische Dinge und schulische Belange, genau Bescheid weiß und ansonsten mag auch etwas typisch deutsch daran sein, dass man das Gefühl von ihr vermittelt bekommt, als ob sie auch letztendlich weiß, was richtig und was falsch ist.
25.	I:	Also weniger Äußeres, sondern dieses Wissen, was richtig und falsch ist.
26.	L:	Ja, die Kompetenz, die sie hat, um auch schulische Strukturen beurteilen zu können, aber auch den Anspruch, den sie hat, zu wissen, was ist richtig, was ist falsch, ja?

27.	I:	Dann Frau Gelb.
28.	L:	Ja, Frau Gelb: (...) Niemand käme aufgrund des Namens auf die Idee, dass er vermutet, es könne sich dahinter jemand verbergen, der nicht deutsch sei. (...) Das äußere Erscheinungsbild weist sie aus als jemand, den man so als Sekretärin vermutet. Man kann mit ihr Gespräche führen, die deutlich machen, dass sie sich mit ihrem Kind beschäftigt gedanklich, da auseinandersetzt, dass sie Lösungswege sich selbst überlegt und sucht, aber überfordert da dabei ist und deshalb auch auf die Hilfe der Lehrer hofft. Ja, deshalb, machen wir eine 2 [in der Ratingskala] draus, weil kein Anspruchsdenken in dem Sinne da ist, nicht wahr.
29.	I:	Also Anspruch wär deutsch?
30.	L:	Je deutscher, ja, um so höher ist der Anspruch, ja? Ja? Der von der Elternseite an einen gestellt wird, ja? Und dieser Anspruch ist eben jetzt bei Frau Gelb so nicht da, sondern es ist umgekehrt eben die Bitte um Hilfe da und das Gefühl bekommt man auch, dass sie dankbar ist, wenn man ihr die Hilfe gibt.
31.	[...]	
32.	I:	Dann Frau Pucci? [Kroatien]
33.	L:	Ja, Gott, ich kenn' Sie nicht. Aber im Prinzip müsste ich ihr die 1 zuordnen, weil sie ihrem Sohn alles zulässt in seinem Verhalten und in keinster Weise eingreift und auch nicht darauf reagiert, so dass man eben den Eindruck gewinnt, als ob sie glaubt, dass nicht die Kinder in der Schule bzw. wenn man's extrem ausdrückt, nicht –, dass die Schule für die Kinder da ist und nicht umgekehrt die Kinder für die Schule, ja? Wenn man so sagen will. Aber dessen bin ich mir eben nicht ganz so sicher. Aber ja gut, dann ordne ich sie eben bei der 3 ein, in der Mitte.
34.	I:	Aus dieser Unsicherheit heraus, weil Sie sie nicht kennen?
35.	L:	Weil ich sie nicht kenne, ja.

Tabelle 6: Interviewbeispiel 3 (I 32, S.13ff) [33]

Nach dem "Raten" der Elemente unter dem Aspekt des ersten Konstrukts wird der Prozess des Unterscheidens mit immer neuen Triaden wiederholt. So entstehen immer neue "Konstrukte", nach denen die Lehrperson Eltern unterscheidet (Tab. 7):

1	Frau Maier	Frau Müller	Herr Schmid	Frau Huber	Herr Klein	5
unterstützt mich	1	4	5	2	1	greift mich an
engagiert	3	1	5	4	1	desinter- essiert
sympathisch	1	5	5	3	1	unsym- pathisch

Tabelle 7: Beispiel vollständig ausgefülltes Grid [34]

Die vergleichsweise geringe Anzahl von Elementen – angestrebt wird die Nennung von neun Eltern als "Elementen" lässt in einem Zeitrahmen von zwei Stunden eine intensive Entwicklung der Konstrukte zu.<sup>14</sup> Die Entscheidung, nicht nur die formulierten Konstrukte und die fixierten Netz-Daten, sondern auch das Interviewtranskript in die Auswertung einzubeziehen, sorgt für die Explikation der "impliziten Konstrukte" und der verbalen Präzisierungen zu den formulierten Konstrukten auch in jenen Fällen, in denen nur wenige "formale" Konstrukte gebildet wurden, und damit für eine umfangreiche Datenbasis für die Analyse der Sicht der Befragten auf Eltern/der Elternbilder der Befragten. [35]

#### 4. Auswertung der Repertory-Grid-Interviews

Ergebnis der jeweils ca. zweistündigen Interviews sind zum einen die Daten der Netze, zum anderen die Interviewtexte. Die Besonderheit der Repertory-Grid-Interviews besteht in dieser Produktion unterschiedlicher Daten, die verschiedene Perspektiven auf den Forschungsgegenstand ermöglichen. Die Auswertung der Daten gliedert sich in einzelne, der jeweiligen Datenqualität angemessene, methodische Schritte:

- I. Auswertung der quantitativen Netz-Daten,
- II. Auswertung der qualitativen Netz-Daten,
- III. Analyse des Interviewtranskripts. [36]

##### 4.1 Quantitative Netz-Daten

Das erste sichtbare Ergebnis ist das "Netz" (Grid) und sind die in ihm enthaltenen quantitativen, ordinal skalierten Daten: Die Gewichtung der Bedeutung jedes entwickelten Konstrukts für jede genannte Elternperson auf der Skala 1-5 bringt im "Netz" quantitative Daten hervor, die zwar eine Abstufung, nicht aber einen präzisen und gleichen Abstand untereinander wiedergeben. Schon bei der Darstellung der Datenerhebung wurde auf die Vieldeutigkeit des mittleren Wertes ("3") hingewiesen, dessen Bedeutung für die jeweils Befragten sich nur über den

<sup>14</sup> Im Vergleich dazu verwenden andere Autoren zwölf (MEIBEYER 1999, S.55) bis 15 Elemente (KREIBE 2002, S.13; SLONGO 1996, S.19); DICK (2001) erhebt 18-25 Elemente (S.204).

Text erschließt. Das Verhältnis des mittleren Wertes zu den beiden Polen ist demnach nur fallbezogen zu bestimmen. Die Skalierung in Tab. 7 bringt folglich "nur" unterschiedliche *Intensitäten* zum Ausdruck: Die Verwendung der Extrempole konturiert im einen Fall einzelne Eltern sehr stark (im Beispiel: Herr Schmitt; Herr Klein), andere erscheinen dagegen "blasser" (im Beispiel: Frau Huber). Wenn eine Lehrperson fast ausschließlich die extremen Pole wählt, entsteht ein dichotomes Bild von Eltern, wenn eine Lehrperson die gesamte Skala der Wertungen ausschöpft, erscheint das Elternbild differenzierter, vielleicht aber auch "vorsichtiger" in der Wertung – auch hier ist der Interviewtext der entscheidende Schlüssel zum Verständnis (siehe Abschnitt 3.3). [37]

Die quantitativen Daten eines Interviews führen zu weiteren Fragen – dazu ein weiteres Beispiel (Tab. 8):

1	Frau Rot	Frau Kant	Herr Omür	Frau Borisz	Herr Häberle	5
akzeptiert mich	2	1	5	5	1	fordert
interessiert	3	2	5	4	1	desinteressiert
sympathisch	3	3	5	3	2	unsympathisch

Tabelle 8: Beispiel Verwendung extremer/mittlerer Wertungen im Grid [38]

Ausgehend von diesem "Netz" kann z.B. gefragt werden: Gibt es Gruppen von Eltern, die häufig extrem gewertet werden (im Beispiel ausgelöst durch Herr Omür), gibt es einzelne Merkmale oder Merkmalsbereiche, die häufig extrem skaliert werden (im Beispiel ausgelöst durch das Konstrukt "akzeptiert mich" vs. "fordert"), gibt es andere Konstrukte, die auffallend oft mit dem mittleren Wert verbunden sind (im Beispiel ausgelöst durch das Konstrukt "sympathisch" vs. "unsympathisch") usw. Fragen wie diese sind Ausgangspunkte für den späteren Vergleich (s. Abschnitt 4.4). [39]

Die Zahlenwerte innerhalb des Netzes initiieren folglich *Fragen nach Zusammenhängen und Begründungen* – dazu Tab. 9, in der ein nahezu gleicher errechneter Mittelwert vorliegt:

1	Frau Maus	Frau Kern	Herr Specht	Frau Borisz	Herr Häberle	5
Hilfe	3	2	5	2	3	Belastung
engagiert	3	2	1	4	4	passiv
sympathisch	3	5	3	3	1	unsympathisch
	M = 3	M = 3	M = 3	M = 3	M = 2,7	

Tabelle 9: Beispiel Bedeutungsvielfalt errechneter Mittelwerte im Grid [40]

Warum ist Frau Borisz nur "mittelmäßig" sympathisch, wo sie der Lehrperson doch als Hilfe erscheint, warum ist Frau Kern, ebenfalls unterstützend und engagiert, sogar extrem unsympathisch, was macht Herrn Häberle, der eher passiv, auch wenig hilfreich erscheint, für die Lehrperson so sympathisch? Antworten ergeben sich aus den Zahlen nicht – erst das Interviewtranskript lässt erkennen, was für die befragte Lehrperson im Beispiel Herrn Häberle so sympathisch macht, was am besonderen Engagement von Frau Kern und Herrn Specht eher Distanz oder Ablehnung bewirkt usw. Auch diese "Antworten" werden im anschließenden Vergleich zu "Fragen". [41]

Statistische Maße werden, ausgehend von der angenommenen Ordinalskalierung, nur begrenzt, z.B. in Gestalt von Mittelwerten, als Anhaltspunkte für die Analyse genutzt. Der Bezug der rechnerischen Größe zur konkreten Aussage bleibt dabei stets erhalten: Gleiche oder ähnliche Mittelwerte können auf sehr verschiedenen "Zahlenkombinationen" beruhen (s. Tab. 9)! Aussagekräftig im Sinne der Initiierung einer Frage erscheinen daher nur die "extremen" Mittelwerte (< 2 bzw. > 4). [42]

Die Mehrzahl der Anwender(innen) der Repertory-Grid-Technik legt ihrer Analyse eine höhere Skalenqualität zugrunde, was sich in der umfangreichen Berechnung statistischer Maße (vgl. RAEITHEL 1993), der computergestützten Auswertung mittels *Cluster- und Hauptkomponentenanalysen* niederschlägt. Die Berechnungen stellen die Bezüge zwischen den Elementen, zwischen den Konstrukten und zwischen Elementen und Konstrukten bezogen auf den Einzelfall dar. Die Ergebnisse beziehen sich auf die *Struktur* des individuellen Konstruktsystems, dessen Komplexität und Differenziertheit. Von Interesse für das Anliegen der vorliegenden Untersuchung ist jedoch sein *Inhalt*, präziser: die Analyse der inhaltlichen Aussagen der durchgeführten Repertory-Grid-Interviews unabhängig vom Konstruktsystem des Einzelfalls (vgl. WILLUTZKI 1993). Geprüft werden muss, ob und in welcher Hinsicht mathematische Analysen der Netz-Daten dazu beitragen können. An dieser Stelle wurde für die vorliegende Untersuchung entschieden, der Versuchung zu widerstehen, die errechneten Zusammenhänge als Maße der Hierarchie innerhalb individueller Konstruktsysteme zu betrachten und darzustellen, und damit die oben begründete Skalenqualität der Netz-Daten zu ignorieren. Das Hauptaugenmerk lag, trotz der ausdrucksstarken Berechnungen und ihrer Visualisierung, auf der heuristischen Funktion der quantitativen Netz-

Daten, die zu gezielten Fragen an den Interviewtext und zu fokussierten Vergleichen zwischen den Interviews führten (s. Abschnitt 4.4). [43]

## 4.2 Qualitative Netz-Daten

Im Vergleich zur umfangreichen Diskussion um Auswertungsverfahren bezogen auf die quantitativen Daten im Netz erscheint die Beschäftigung der Anwender(innen) der Repertory-Grid-Technik mit der Analyse der qualitativen Daten eher randständig. Grund dafür ist ausdrücklich *nicht* deren Bedeutung, "denn persönliche Konstrukte müssen wie andere Äußerungen und Mitteilungen der Apn [Auskunftsperson, Anm. R-S] von den Untersuchern (Us) verstanden und gedeutet werden. [...] Die qualitativen Daten [geben] ... den Zahlen in der Matrix erst einen Sinn ..." (RAEITHEL 1993, S.42). [44]

Als ein Grund der begrenzten Aufmerksamkeit gilt die Schwierigkeit einer inhaltlichen Analyse:

"In vielen Arbeiten wird auf die qualitative Seite von Konstruktsystemen überhaupt nicht oder nur im Rahmen der Analyse von Einzelgrids (insbesondere bei der Benennung der Hauptkomponenten) eingegangen. [...] Die Verwendung vorgegebener Konstrukte [erleichtert] ... den Vergleich verschiedener Grids [...]. Bei einer qualitativen Analyse von frei erhobenen Konstrukten stellt sich hingegen die Frage nach einem einerseits theoretisch begründeten und andererseits ökonomischen Kategoriensystem" (WILLUTZKI 1993, S.110). [45]

Entlang dieser Aussage kann die in der vorliegenden Arbeit gewählte Vorgehensweise schrittweise verdeutlicht werden: [46]

Als *qualitative Netz-Daten* werden in der Literatur zumeist die formulierten Konstrukte verstanden (s. RAEITHEL 1993; FROMM 1995). In der vorliegenden Arbeit werden als qualitativen Netz-Daten die verbalen Aussagen der beiden Dimensionen im Netz verstanden: der genannten Eltern als "Elemente" und der sie charakterisierenden Merkmale, der formulierten "Konstrukte". [47]

Als qualitative Daten liefern die *Elemente*, die benannten Eltern, unmittelbar Informationen über das Geschlecht der Eltern, aus anderen Angaben der Befragten über die Eltern erschließt sich, ob die Genannten Elternvertreter sind, allein erziehend, einer bestimmten Nationalität angehören usw. Diese Informationen wurden, wo sie unvollständig waren, am Ende des Interviews nachgefragt. Die Wahl der "Elemente", d.h. die Zusammensetzung der Gruppe von Eltern, über die die interviewte Lehrperson spricht, ist eine Information darüber, welche Eltern die Lehrperson – zum Zeitpunkt des Interviews – für ihren Berufsalltag als bedeutsam erachtete. Diese "Gruppe" wird zu einem anderen Zeitpunkt eine andere sein – eine veränderte berufliche Situation, z.B. als Klassenlehrer(in), oder aktuelle Erlebnisse mit einzelnen Eltern können sich niederschlagen – aber die Zusammensetzung führte zu Fragen, die den Blick auf allgemeine Strukturprinzipien in der Sicht der Lehrpersonen lenkten: In einzelnen Interviews kommentierten die Befragten von sich aus ihre Auswahl, in anderen Fällen wurde am Ende des

Interviews bei Auffälligkeiten nachgefragt, warum beispielsweise keine Väter, keine ausländischen Eltern usw. genannt wurden. [48]

Die zweite Form der qualitative Netz-Daten bilden die *Konstrukte*, die Ausgangspunkt einer Inhaltsanalyse sein können. In diesem Zusammenhang weist GREEN auf einen zweiten möglichen Grund für die Zurückhaltung gegenüber einer inhaltlichen Analyse hin: "Content analysis has not historically been widely used in PCP [Personal Construct Psychology] research. One reason for this could be the concern that constructs are not necessarily equivalent to word labels" (GREEN 2004, S.82). In der eigenen Untersuchung wurde unter diesem, oben schon diskutierten Aspekt der Differenz von Begriff und Konstrukt das Interviewtranskript in die Analyse einbezogen, um so die individuellen Bedeutungen der formulierten Konstrukte und die "impliziten Konstrukte" erfassen zu können. [49]

WILLUTZKI weist in der oben zitierten Aussage auf die zentrale *Rolle der Theorie* für die Inhaltsanalyse hin. Auf eine solche "Hintergrundtheorie", aus der sich Fragen ableiten lassen und die der Analyse als Rahmen dienen (s. WILLUTZKI 1993 und RAITHEL 1993), wurde in der hier beschriebenen Untersuchung nicht zurückgegriffen, vielmehr bestand das Ziel in der "Entdeckung" von Strukturen im "Elternbild" von Lehrpersonen aus dem Material heraus. Dieser qualitativ-heuristische Aspekt findet sich, ungeachtet der praktischen Präferenzen, in der Methodenliteratur der Repertory-Grid-Technik durchaus positiv formuliert:

"Der Vergleich der Elemente und ihrer wechselseitigen Beziehungen sollte sich im Interesse möglichst vollständiger Nutzung der verfügbaren Informationen nicht allein auf das Überprüfen von theoretisch wichtigen Beziehungen beschränken. In einer bewußt herbeigeführten 'naiven' Einstellung zu den Daten lassen sich auch wichtige *Entdeckungen* [Hervorh. i. Orig.] machen, die von der eigenen Hintergrundtheorie noch nicht erfasst werden können" (RAITHEL 1993, S.46). [50]

In diesem Sinne waren die formulierten Konstrukte in der vorliegenden Untersuchung für sich genommen eine Art "Türöffner" für den schrittweisen Zugang zur Sichtweise der befragten Lehrperson. Konkret wurde in einem ersten Schritt gefragt: Welche Konstrukte formuliert die Lehrperson? Welche Themen werden dadurch erfasst (z.B. elterliche Erziehung, Bildungsstand der Eltern)? Welche Perspektiven werden eingenommen (z.B. Wirkung der Eltern auf die Person der Befragten, Verhalten von Eltern)? Sind Schwerpunkte zu erkennen? [51]

Damit wird der dritte Aspekt der oben zitierten Position von WILLUTZKI thematisiert: die *Beschaffenheit eines* – nicht nur theoretisch begründeten, sondern auch "forschungsökonomischen" – *Kategoriensystems* zur Ordnung und Interpretation der formulierten Konstrukte. In der Methodendiskussion geht es dabei einerseits um die eher grundsätzliche Frage nach der Berechtigung, individuellen Konstrukten mit "isolierten Begriffen eine eindeutige Bedeutung geben zu wollen" (FROMM 1995, S.183), zum anderen um die Frage nach den Vor- und Nachteilen einzelner vorliegender Kategoriensysteme (vgl. EGGLE & HABRICH 1993; WILLUTZKI 1993; FROMM 1995; GREEN 2004). WILLUTZKI schlägt vor, eigene, der Fragestellung oder dem Material angepasste Kategorien-

systeme zu entwickeln (vgl. NECKERMAN & FELDER 1996). Dabei unterscheidet sie zwischen einer theoriegeleiteten a priori Festlegung von Kategorien und der Bildung von Kategorien "[a]usgehend vom vorliegenden Material". Ähnlich wie bei RAEITHEL wird das heuristische Potenzial der Repertory-Grid-Technik unterstrichen: "Eine ... eher materialgesteuerte Analyse erhobener Konstrukte kann zu zusätzlichen, nicht erwarteten Kategorien führen, anhand derer das gesamte Material bearbeitet wird" (WILLUTZKI 1993, S.110f.). [52]

Dieser Weg wurde in der vorliegenden Untersuchung eingeschlagen, indem die in den Einzelinterviews formulierten Konstrukte in unterschiedlicher Weise nach den darin angesprochenen Themen gruppiert und in einer Tabelle zusammengetragen wurden (s. Tab. 10).

<b>Eigene (emotionale) Einstellung der Lehrperson gegenüber den Eltern</b>	
Mit Eltern gerne über Schule streiten	Vorstellungen der Eltern über Schule egal
positives Bild	Negatives Bild
Sympathisch	Unsympathisch
Sympathisch	Unsympathisch
Gegenseitige Sympathie	Subjektive Aversion
Nett	Uneinsichtig
Eltern unkompliziert	Muss ich vorsichtig sein
Bin entspannt	Bin beängstigt
Als Person wichtig	Als Person egal
Informeller Kontakt/ich als Person	Formeller Kontakt/als Person nicht beteiligt
Eltern haben Interesse an mir als Person	Eltern haben kein Interesse an mir als P.
<b>Familien- und Lebensverhältnisse</b>	
Normale Verhältnisse	Haben's schwer im Leben
Fürsorge	Problemüberladen
Haben keine Probleme	Haben Probleme
Hausfrau, für die Familie da sein	Beruf
Bezug zum Umfeld	Kosmopolit
<b>Bildungsstand der Eltern</b>	
Höhere Bildung	Niedrigere Bildung
Bildungsbürgerlich	Arbeiter
Akademiker	Einfach
Ähnliche Erfahrungen [Eltern und Lehrer]	Unterschiedliche Erfahrungen

Tabelle 10: Auszug aus der Konstrukt-Übersicht [53]

Die Konstrukte werden durch diese Zuordnung nicht "interpretiert", sondern das Kategoriensystem entwickelt sich in der Auseinandersetzung mit den Daten und bleibt offen für Erweiterungen, die sich aus dem Untersuchungsverlauf, dem Vergleich zwischen den Interviews und dem Vergleich der Interviews mit den übrigen Materialien ergeben. [54]

Die Analyse der qualitativen Netz-Daten stellt also eine weitere Perspektive auf das Material dar, die das Repertory-Grid-Interview einerseits strukturiert, die andererseits aus dem Bezug zum Interviewtext wiederum selbst modifiziert und präzisiert wird. [55]

### 4.3 Analyse der Interviewtranskripte

Bei beiden bisher beschriebenen Arbeitsschritten wurde auf die begrenzte Aussagekraft der Netz-Daten hingewiesen, und deutlich wurde dabei auch, dass diese Einschätzung in der Methodendiskussion durchaus von vielen Autor(inn)en geteilt wird. In der eigenen Studie wurde deshalb entschieden, die gesamten Texte in Form der Interviewtranskripte in die Analyse einzubeziehen. Hierfür sprechen vier Argumente: [56]

#### 1. Argument: Die Begriffe der formulierten Konstrukte sind vieldeutig.

Anmerkungen dazu wurden schon an anderer Stelle (siehe Abschnitt 3.3 im Zusammenhang mit dem Ratingprozess gemacht. An dieser Stelle soll ein Beispiel dafür gegeben werden, wie die formulierten Konstrukte durch die Erläuterungen der Befragten auf Grundlage eines Interviewtranskripts präzisiert werden können (Interviewbeispiele 4 und 5):

1.	L:	Die beiden Damen engagieren sich in der Klassenpflegschaft <sup>15</sup> , sind Elternvertreter momentan und [der] Vater [von Clara] war nur einmal bis jetzt in der Klassenpflegschaft anwesend.
2.	I:	[...] Könnten Sie da einen Gegensatz dazu bilden? Fällt Ihnen da einer ein?
3.	L:	Ja gut, aber –, aber der ist für [den] Vater [von Clara] vielleicht nicht so zutreffend. Da kann ich nicht sagen: will von der Schule nichts wissen, das wäre zu krass (...) Sagen wir mal, vielleicht: kann der nicht so viel Zeit für die Schule investieren.
4.		[... Zuordnung Mutter von A.]
5.	L:	Ja, da muss ich natürlich hier ganz vorne ansiedeln, eine eins [Ratingskala: Pol "engagiert"]. Sie engagiert sich natürlich insofern schon für die Schule, weil sie selber Lehrerin ist.

<sup>15</sup> Schulgesetz für Baden-Württemberg, § 56: "Die Klassenpflegschaft dient der Pflege enger Verbindungen zwischen Eltern und Schule und [...] besteht aus den Eltern der Schüler und den Lehrern der Klasse".

6.		[... Zuordnung von Vater von C. Ratingskala zwei (Ratingskala: Pol "engagiert") <sup>16</sup> ]
7.	L:	Da würde ich so entscheiden, dass äh, (...) dadurch, dass er selber hier zum Gespräch mit dem Klassenlehrer erschienen ist, wird schon deutlich, dass es ihm nicht egal ist, wie es in der Schule läuft.
8.		[... Zuordnung Mutter von Ch. Ratingskala zwei Pol "engagiert"]
9.	L:	Ich würde sagen, dadurch dass sie sich als Elternvertreterin oder dass sie sich zur Wahl zur Verfügung gestellt hat, zeigt sie schon, dass die Schule wichtig ist. (...) Und das, obwohl der Berufsalltag sie voll einspannt.
10.		[... Zuordnung Mutter von H.]
11.	L:	Das ist eine eins [Pol "engagiert].
12.	I:	Haben Sie da ein Beispiel? Das ist die andere Elternvertreterin?
13.	L:	Ja, das ist die andere Elternvertreterin, die hier auch sehr konstruktiv immer zusammenarbeitet mit mir als Klassenlehrer.
14.	I:	Haben Sie da so eine Szene?
15.	L:	Auch die Vorbereitung zum Schullandheim und so sich eingebracht hat. Habe ich so eine Szene? Ja, dass sie hier sich sehr viel Mühe gibt, die Elternabende, die Klassenpflegschaft, wie es ja heutzutage heißt, auch nett zu gestalten. Dass sie auch ein paar Blümchen mit dabei sind in der Runde. Dass man sich zunächst mal zu einem aufgelockerten Gespräch trifft und ein Gläschen zum Trinken. Dass sie das immer sehr nett, ja, macht.

Tabelle 11: Interviewbeispiel 4 (I 13, S.9ff.)

1.	L:	[Engagierte Eltern] die gibt es so in dem Sinne auch nicht, das bringt einfach die soziale Herkunft unserer Schüler mit sich, ja, diese Situation hier [im Stadtteil], dass bei uns diese typisch bildungsbürgerlichen Eltern weitgehend fehlen, ja? Und dann fällt eben so jemand wie die Frau O., die von der Herkunft eben da hinein gehört, die eben versucht, dann auch Einfluss zu nehmen auf die Schule, besonders auf, ja?
----	----	--

Tabelle 12: Interviewbeispiel 5 (I 32, S.31) [57]

"Engagiert" könnte in Interviewbeispiel 4 übersetzt werden mit "zeigen, dass Schule wichtig ist". Wodurch das geschieht, bleibt vieldeutig: es reicht vom Gespräch über das eigene Kind (Z 7; vgl. die Erwähnung des Vaters als "Gegenpol zu engagierten Müttern in Z 1) bis zur Funktionsübernahme als Elternvertreterin und der Erläuterung der Aktivitäten (Z 9-15). Im Interviewbeispiel

<sup>16</sup> Die Zuordnung des Vaters ist jetzt ebenfalls deutlich beim Pol "engagiert", während der Kontrapol im Verlauf der Zuordnung der übrigen Elemente/Eltern von einer allein erziehenden Mutter (fünf auf der Skala: Ratingpol "will von Schule nichts wissen) übernommen wird.

5 steht Engagement im Zusammenhang mit dem "Einfluss-Nehmen" auf Schule. Insbesondere für die Verwendung der erhobenen Daten in einem Forschungszusammenhang, der auf die Herausarbeitung fallübergreifender Strukturen abzielt, ist die *subjektive* Bedeutung "gängiger" Begriffe – hier: des Engagements von Eltern – für ein angemessenes Verständnis notwendige Voraussetzung. Die präzise Erfassung der Sicht auf Eltern gerade unter den Bedingungen floskelhaft formulierter Konstrukte (s. RAVENETTE 2000) ist aber nur möglich durch die systematische Analyse der Interviewtexte. [58]

## *2. Argument: Nicht alle Aussagen über die Elemente führen zu formulierten Konstrukten.*

Die Analyse der Interviewtranskripte zeigt Ähnlichkeiten auch dort auf, wo die formulierten Konstrukte den Blick darauf eher verdecken: Eine stereotype Charakterisierung ausländischer Eltern findet sich in allen Interviews, als formuliertes Konstrukt ("typisch-deutsch" vs. "typisch-nicht-deutsch") dagegen findet sich die Unterscheidung nur bei einer Lehrperson. Ebenfalls nur eine Lehrperson unterscheidet die Eltern durch das Konstrukt "einfach" vs. "elegant gekleidet", auch hier zieht sich die tatsächliche Beurteilung von Eltern nach deren Kleidung durch fast alle Interviews hindurch. Folgt man dieser Argumentation, ergibt sich ein methodologisches Problem: *Was sagen die formulierten Konstrukte über die Sichtweise des Befragten aus?* Die oben beschriebene Differenz von Begriff und Konstrukt führt zur Antwort: nicht alles! Die Nutzung aller vorliegenden Daten in Interviews ist daher geboten. [59]

Die Gründe für die Begrenzung des verbalen Ausdrucks der Sichtweise im "Grid-Format" werden aber in der vorliegenden Untersuchung nicht ausschließlich im *begrenzten sprachlichen Ausdruck* gesehen. Eine andere mögliche Ursachen nennt beispielsweise ein Interviewpartner im Verlauf der Entwicklung eines Konstrukts: "Wir können ja nicht g'scheit und dumm nehmen!" (I 11, S.21) Hier findet ein *inhaltliches Abwägen* statt, welche Konstrukte "zu Papier gebracht" und damit öffentlich fixiert werden sollen.<sup>17</sup> [60]

Merkmale zur Charakterisierung der Eltern, die nicht als Konstrukte formuliert werden, werden, wie oben erwähnt, als "implizite Konstrukte" bezeichnet. KELLY selbst wendet den Begriff "implizit" dort an, wo Konstrukte nicht bi-polar formuliert werden: "Der implizite Pol eines Konstrukts ist jener, der dem hervortretenden Pol entgegengesetzt ist. Er wird häufig nicht namentlich genannt. Manchmal wird kein Symbol für ihn gefunden, er wird durch den hervortretenden Begriff nur implizit symbolisiert" (KELLY 1986, S.146). RAVENETTE verwendet den Begriff "verbalised construct" und verweist auf die Differenz zwischen dem "Konstrukt" und dem "Begriff", der von den Befragten für ein Konstrukt gefunden wird – oder nicht. Diese Differenz ist aus seiner Sicht auch dort zu beachten, wo Konstrukte

<sup>17</sup> Zu beachten ist, dass es sich um "Experten-Interviews" gehandelt hat, bei denen die Lehrpersonen nicht als Klient(inn)en, sondern als "Expert(inn)en" für die Lehrer(innen)-Sicht auf Eltern verstanden wurden und sich selbst verstanden. Das Ausbalancieren der Aussagen zwischen subjektiver Sicht und berufsöffentlicher Darstellungspraxis ist daher weder unerwartet noch Ausdruck eines Mangels, sondern Bestandteil des Forschungsgegenstandes "Elternbilder" und entsprechend als solcher Gegenstand der Analyse.

zwar formuliert werden, ihre *Bedeutsamkeit für die Sichtweise des Befragten* aber unklar erscheint:

"If constructs are given automatically it is likely that the source is a person's lexicon of adjectives [...] adjectives cannot be equated in a one-to-one relationship with constructs, hence their too ready appearance suggests superficiality rather than a concern for exploring a person's deeper meanings" (RAVENETTE 2000, S.136f.). [61]

An dieser Stelle wird deutlich, dass die Repertory-Grid-Technik – ausschließlich verstanden als "Technik" – nicht notwendigerweise eine "qualitative Analyse" ermöglicht: "... if the purpose of the procedure is the completion of a grid, in order to obtain the data for a statistical analysis then perhaps an exploration in depth would not be appropriate" (RAVENETTE 2000, S.137). Ähnlich argumentiert RIEMANN, der von Methoden-bedingten "Restriktionen" für die Generierung von Konstrukten und deren begrenzter tatsächlicher Anwendung durch die Befragten spricht. Dem stellt er die "freie Personenbeschreibung" gegenüber, die es den Befragten erlaube, "... Aussagen über Personen auf jedem beliebigen Abstraktionsniveau zu machen, über jeden Aspekt der Personen zu beschreiben und hinreichend viele Aussagen zu machen" (RIEMANN 1987, S.63). [62]

Die Betonung der Erläuterungen und Erzählungen zu den Konstrukten bei der Datenerhebung und die vollständige Transkription der Interviews kann als Weg zur Verknüpfung beider Erhebungsstrategien gesehen werden. Unter pragmatischen Gesichtspunkten hat dieses Vorgehen das Problem entschärft, dass Lehrpersonen im Interviewverlauf bei der Entwicklung der Konstrukte einzelne Unterscheidungen abbrechen, Aspekte explizit *nicht* als Konstrukte wählen usw. [63]

Für die zuvor erwähnte Lehrperson gab es Gründe, "gescheit" vs. "dumm" *nicht* als unterscheidendes Konstrukt zu formulieren. Bezogen auf das *Konstruktssystem der Person* stellen sich an dieser Stelle die oben schon erwähnten Fragen nach der inneren "Organisation" ihres Konstruktsystems. Bezogen auf die vorliegende Forschungsfrage nach den Elternbildern von Lehrpersonen geben aber im Unterschied dazu *alle* Aussagen Hinweise auf die *Beschaffenheit des Forschungsgegenstandes* "Elternbilder", die Frage nach dem Stellenwert des Merkmals im individuellen Konstruktsystem bleibt offen. Der Prozess selbst, also die Entscheidung der befragten Lehrperson für die konkrete Formulierung eines Konstrukts und gegen einzelne Merkmale als Konstrukte, wurde in der vorliegenden Studie nur dann Gegenstand der Analyse, wenn es dazu Aussagen im Interviewtext gab, im o.g. Beispiel hieß es: "Wir können ja nicht g'scheit und dumm nehmen!", in Interviewbeispiel 6 heißt es weiter:

1.	L:	Da würde ich ja niemand als 'dumm' bezeichnen, also es ist ganz selten mal bei uns, sowieso –. Die Dummen, wo ich jetzt als dumm einstufen würde, die kommen ja auch nicht zum Teil, die sind ja gar nicht da.
2.	I:	Was ist für sie dumm, bezogen auf Eltern
3.	L:	Ha, z.B. wenn jemand einfach halt dumm daher schwätzt. Also nicht dass sie nicht kommen, da sind sie ja nicht automatisch dumm! Aber es ist sehr oft, dass die Dummen halt einfach nicht kommen. Also, ph, das ist schwierig, jetzt bringen Sie mich da natürlich in eine komische Ecke rein –. Was ist dumm?! [Lacht]

Tabelle 13: Interviewbeispiel 6 (I 11 S.21f.) [64]

Diese Textpassage enthält Informationen über das implizite Konstrukt "dumm" und gleichzeitig über den Umgang des Befragten mit diesem Konstrukt. Daraus ergibt sich das dritte Argument für die Einbeziehung der Interviewtranskripte in die Analyse: [65]

*3. Argument: Befragte äußern sich im Interview zur Verwendung der Konstrukte und reflektieren ihre Sichtweise.*

Die Analyse der Interviewtranskripte schließt die Erläuterungen der Befragten zur Art und Weise ihrer Konstruktbildung, ihrer Kommentare zur Methode, ihrer Reflexionen über ihre Zuordnungen auf der Ratingskala usw. mit ein. Wiederum geht es nicht darum, weitere Aussagen über das individuelle Konstruktsystem z.B. der einzelnen Lehrperson zu machen, sondern darum, den Forschungsgegenstand von einer weiteren Perspektive aus zu betrachten, d.h. im Falle meiner Studie: Welche Hinweise auf die Beschaffenheit und das Zustandekommen der Elternbilder geben die Lehrpersonen selbst? Zwei Gründe veranlassen zu diesem Vorgehen: zum einen das konsequente Akzeptieren der Grundhaltung KELLYs zum "Mensch als Wissenschaftler", zum anderen das Vorverständnis von Lehrpersonen als professionell handelnden Expert(inn)en in der Schule und der damit verbundene Anspruch an eine *wissenschaftsbasierte Reflexion* ihres beruflichen Handelns auch bezogen auf Eltern. [66]

*4. Argument: Das Interview als "Text" weist sprachliche, formale Aspekte auf.*

Sprache war in der hier besprochenen Untersuchung dann und insoweit Gegenstand der Analyse, wenn die Befragten selbst sich zu ihrer Sprache äußerten. Solche Äußerungen wurden durch die starke Sprachgebundenheit der Methode, die Suche nach dem "passenden" Begriff bei der Formulierung der Konstrukte, die Aufforderung zur Explikation der Begriffe usw. immer wieder hervorgerufen und bezogen sich einerseits auf das Methoden-bedingte Problem der Formulierung von Konstrukten (beispielsweise durch Aussagen wie: "Ich weiß nicht, wie man das in einen Begriff bringen kann" [I 33 S.18]), andererseits aber auch auf Aspekte des gewählten Sprachniveaus (z.B.: "ich sag' s jetzt mal salopp ..." [I 31, S.40], "Also jetzt banal gesagt ..." [I 33, S.17]). Von Relevanz war diese

Perspektive für die Frage nach erkennbaren alltäglichen und wissenschaftlichen "Quellen" für die Konstruktion von Elternbildern. [67]

#### 4.4 Analyse durch Vergleiche

Die bisherige, nach Datengruppen (quantitative und qualitative Netz-Daten, qualitative Daten des Interviewtextes) getrennte Darstellung der Analyse von Einzelinterviews hat an vielen Beispielen gezeigt, dass der Bezug einer Datenform zu den Daten der jeweils anderen Datengruppe sinnvoll und oft für das angemessene Verständnis der Aussage notwendig ist. Umgekehrt werden "Ergebnisse" der Analyse der einen Datenform zu "Fragen" an die anderen Datenformen. Besonders in der Generierung solcher Fragen aus den unterschiedlichen Perspektiven auf den Forschungsgegenstand liegt das *heuristische Potenzial der Repertory-Grid-Technik*. [68]

Ein Beispiel soll dies verdeutlichen: Die Clusteranalyse der Elemente eines Einzelinterviews (Abb. 2) zeigt eine klare Trennung der Eltern nach ihrer Herkunft (s. dazu auch Interviewbeispiel 3).

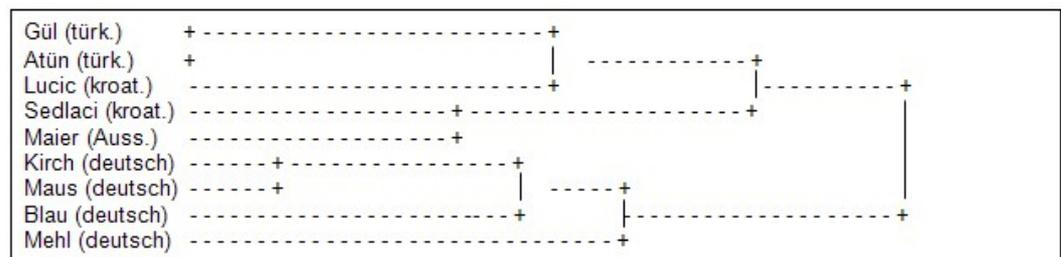


Abb. 2: Cluster-Beispiel "Elemente" (Eltern)<sup>18</sup> [69]

Die Clusteranalyse der Konstrukte (Abb. 3) zeigt gleichfalls eine Zweiteilung und bringt einen Zusammenhang der Merkmale "bildungsbürgerlich/kümmern sich um Schulerfolg/typisch-deutsch" vs. "Arbeiter/kümmern sich nicht um Schulerfolg/typisch-nicht-deutsch" zum Ausdruck.

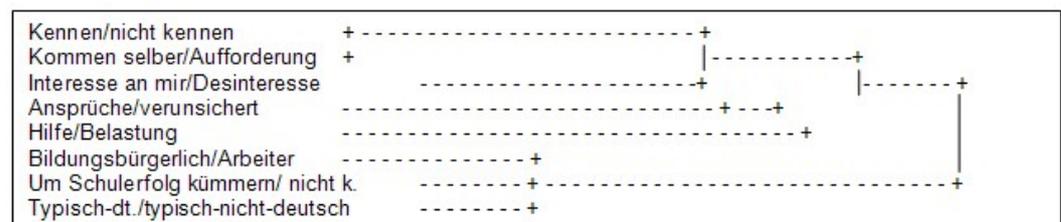


Abb. 3: Cluster-Beispiel "Konstrukte" (Merkmale) [70]

Die augenfällige Ausgrenzung ausländischer Eltern in den Clusteranalysen wird zur "Frage" an den gesamten Interviewtext (z.B. bezogen auf die Verwendung herkunftsspezifischer Zuschreibungen schon vor der Formulierung des Konstrukts "typisch-deutsch vs. typisch-nicht-deutsch"), aber auch an die übrigen

<sup>18</sup> Abkürzungen: türk(isch), kroat(isch), Auss(iedler).

Interviews: Hier sind ausländische Eltern nicht durch formulierte Konstrukte durch ihre Herkunft unterschieden, die Wahrnehmung geschieht dennoch nach ähnlichen Mustern (Interviewbeispiel 6)

1	L:	Ja, also ich würd' –, man kann das jetzt nie pauschal sagen, aber ich würd' schon sagen, dass einfach die Schwierigkeit da ist, dass diese Leute [ausländische Familien] eben sowieso hier im Grunde außerhalb, ziemlich außerhalb oder am Rande der Gesellschaft sind. Und dass sie eben auch oft einfach unser Schulsystem nicht richtig einschätzen können und die Schwierigkeiten, die da auftauchen. Und wir setzen natürlich bei den Kindern auch eine Vertrautheit mit Gegebenheiten und Gepflogenheiten voraus, die dann gar nicht da ist. Und dieses fehlende kulturelle Umfeld, das wir aber voraussetzen, macht den Schülern Schwierigkeiten und auch den Eltern Schwierigkeiten.
---	----	--

Tabelle 14: Interviewbeispiel 6 (I 22, S.25) [71]

Ziel des gewählten methodischen Vorgehens ist die möglichst vollständige Ausschöpfung des "Informationspotenzials" des gesamten vorliegenden Materials (s. KLEINING 1995). Das Vorgehen möchte ich mit dem Begriff einer "dialogischen Analyse" umschreiben. [72]

Die *internen Beziehungen der Daten* gründen auf dem gemeinsamen Gegenstand, der aus unterschiedlichen Perspektiven (wechselnde Triaden von Eltern, wiederholte Suche nach Gemeinsamkeiten/Gegensätzen, Gewichtung der Merkmale, Präzisierungen mit Fokus auf einzelne Eltern usw.) betrachtet und auf unterschiedlichem Abstraktionsniveau (Erzählung, Formulierung von Konstrukten, Zuordnung auf Ratingskala usw.) entfaltet wird. Die Einbeziehung der Interviewtranskripte ermöglichte in der hier diskutierten Untersuchung die qualitative Analyse auch der quantitativen Netz-Daten, indem Zahlenwerte auf die konkreten Ausgangsdaten zurückgeführt werden konnten. DICK (2001) sieht in der "Transparenz aller Transformationsschritte an den Daten" ein Gütekriterium des Vorgehens. Das Verhältnis quantitativer und qualitativer Daten eines Repertory-Grid-Interviews wird in der methodischen Diskussion unterschiedlich beschrieben. Dem Verständnis der vorliegenden Untersuchung entspricht am ehesten die Position von DICK:

"Die mathematische Transformation ist lediglich ein Hilfsmittel für die Beschreibung und Interpretation der Originaldaten, ihr Ergebnis ist jederzeit auf die Originalmatrix und damit auf die Erhebungssituation rückführbar. *Das Repertory-Grid markiert keinen Schnittpunkt qualitativer und quantitativer Verfahren, sondern nutzt quantitative Heuristiken für die qualitative Arbeit*" [Hervorh. i. Orig.] (DICK 2001, S.207). [73]

Die *unterschiedlichen Datenformen sind Folge unterschiedlicher methodischer Impulse* (Unterscheiden, Benennen, Erzählen, Quantifizieren/Raten usw.). RIEMANN weist darauf hin, dass durch unterschiedliche Methoden auch "unter-

schiedliche Aspekte des Wissens über andere Personen erfaßt werden". Im Vergleich von Grid-Tests zu den Ergebnissen freier Beschreibungen formuliert er:

"Die im Gridtest generierten Konstrukte beschreiben vermehrt die 'Persönlichkeit' und beinhalten zu über zwei Drittel überdauernde Eigenschaften der Personen. [...] In den freien Beschreibungen wird der Familie, den Freizeitaktivitäten, der Umgebung (Haus/Wohnung/Garten) und dem Äußeren der Beschriebenen wesentlich mehr Aufmerksamkeit zuteil" (RIEMANN 1987, S.138). [74]

Die Einbeziehung der Interviewtexte hätte so betrachtet in der vorliegenden Untersuchung die Funktion, den Aussagebereich über Eltern zu erweitern. Weitere Einschränkungen der Selbstartikulation persönlicher Konstrukte sieht RIEMANN auch im geforderten Abstraktionsniveau als Voraussetzung zur Formulierung von Konstrukten; angesprochen ist damit der Einfluss der Methode auf die Entstehung der Daten. Unter diesem Gesichtspunkt bietet die Einbeziehung der Interviewtexte die Möglichkeit, die jeweils "andere" Dimension in der Wahrnehmung von Eltern zu erheben, ohne damit Annahmen über die Hierarchie im Konstruktsystem des Befragten zu verbinden. [75]

Die *externen Beziehungen der Daten* gründen auf der eingangs benannten Annahme einer individuellen und sozialen Entwicklung der persönlichen Konstrukte, der Verankerung subjektiver Sichtweisen in der Interaktion. Die Diskussion darüber innerhalb der Personal Construct Psychology orientiert sich an KELLYs Korollarium der Individualität und dem der Wahl einerseits und dem Korollarium der Gemeinsamkeit und dem der Teilnahme am sozialen Prozess andererseits, und war für die eigene Untersuchung in zweierlei Hinsicht von Bedeutung: [76]

Zum einen geht es in der Diskussion um den Einfluss sozialer und kultureller Faktoren auf die Entwicklung der individuellen Konstruktsysteme (vgl. BUTT 1996, 2000; KALEKIN-FISHMAN 2003; WARREN 2004). KELLY grenzt sich im Korollarium der Gemeinsamkeit von einer "Reiz-Reaktions-Theorie" ab, die Menschen "aufgrund von Ähnlichkeiten in ihrer Erziehung und Umgebung Gruppen [zuordnet]" (KELLY 1986, S.104), und betont die aktive Rolle des oder der Einzelnen in der Antizipation des Konstruktsystems anderer, dem Verstehen anderer und in der Nutzung des/der Anderen zur Validierung des eigenen Konstruktsystems. Für das Verständnis der persönlichen Konstrukte ist demnach auch die Kenntnis "der Kultur, in der sie entstanden sind" (KELLY 1986, S.186) erforderlich. Am Beispiel eines nichtjüdischen Therapeuten eines jüdischen Klienten führt KELLY aus:

"Will er sie aber als Personen verstehen und sie nicht als Juden mit einem Stereotyp belegen, so darf er weder die kulturellen Erwartungen ignorieren, denen zufolge sie ihre Konstrukte validiert haben – die Erwartungen der jüdischen wie auch der christlichen Gruppe –, noch den Fehler machen, sich nur auf die Gruppenkonstrukte zu konzentrieren und die persönlichen Konstrukte jedes Klienten auszuschließen. Begnügt er sich mit Gruppenkonstrukten, tut er seinen Klienten unrecht. Begreift er Gruppenkonstrukte als die Elemente, auf denen aufbauend die Klienten persönliche

Konstrukte über sich und andere Angehörige derselben gesellschaftlichen Gruppe bilden mußten, kann er zu einem Verständnis der Hindernisse und Hoffnungen gelangen, die eine so bedeutende Rolle bei ihrer Anpassung gespielt haben" (KELLY 1986, S.188). [77]

Die Einbeziehung der Analyse von Lehrerverbandszeitschriften, historischer Texte und empirischer Arbeiten zur Schul- und Lehrerforschung im Rahmen meiner Studie können in diesem Sinne als Erforschung der "Kultur" von Lehrpersonen (KALEKIN-FISHMAN 2005) verstanden werden.<sup>19</sup> [78]

Zum anderen geht es um die Herausbildung gruppenspezifischer Sichtweisen, der "construction of group realities" (SCHEER 1996). Praktischer Ausdruck für die Suche nach geteilten Sichtweisen zwischen den Repertory-Grid-Interviews ist in der vorliegenden Untersuchung z.B. die gemeinsame thematische Gruppierung der formulierten Konstrukte aller Interviews in Tabellenform (s.o., Tab. 10) oder der Bedeutungsvergleich von Begriffen (Tab. 15), die als formulierte Konstrukte oder im Interviewtext innerhalb eines Interviews und im Vergleich aller Interviews auftauchen. Die nachfolgende Tabelle 15 illustriert, wie zum einen das formulierte Konstrukt "Angriff" von der befragten Lehrperson entfaltet wird (Spalte 2), und wie zum anderen ähnliche Charakterisierungen von Eltern in den anderen Interviews (Spalte 3) auftauchen (z.B. "Gewalt und Angriff"/"Fertig machen"; "Zur Schnecke machen"). Im Ergebnis legte der davon ausgehende Vergleich u.a. das Vorhandensein von zwei gemeinsamen Perspektiven der Lehrpersonen frei: das "Auftreten" der Eltern und die "Wirkung" der Eltern auf die Lehrpersonen. Im weiteren Verlauf der Analyse wurde deutlich, dass gerade in der Verschränkung beider Perspektiven<sup>20</sup> eine Gemeinsamkeit der Sichtweisen der Lehrpersonen liegt – ein Ergebnis, das wiederum zum Ausgangspunkt der weiteren Untersuchung wurde.

---

19 Im Vordergrund des hier vorgelegten Artikels steht die Anwendung der Repertory-Grid-Technik in der beschriebenen Forschungsarbeit, der Aspekt der Triangulation von Datenquellen und ihnen angemessenen Erhebungs- und Analysemethoden kann an dieser Stelle nur benannt, nicht ausgeführt werden.

20 Die Verschränkung der Perspektiven findet unmittelbar Ausdruck auch in einem formulierten Konstrukt: "*Eltern sind* unkompliziert" vs. "*Muss ich* vorsichtig sein"

Konstrukt (Interview 1)	Erläuterungen im Text (Interview 1)	Ähnliche Aussagen anderer Lehrkräfte
Angriff	Persönlicher Angriff Unter Druck setzen Zwingen Drohen Gewalt und Angriff Stürmischer Auftritt Polternd u. brüllend Obstruktion Falschheit Unehrllichkeit Hinterhältig	Angreifer Nicht fair Nicht nett zu mir Fertig machen Vorführen Kopf waschen Diffamieren Schimpfen Kein schöner Tonfall Aggression Aggressiv Mutter auf den Hals hetzen Zur Schnecke machen Laut und deutlich: Lehrer sind Trottel

Tabelle 15: Vergleich von Bedeutungen zu formulierten und "impliziten" Konstrukten mehrerer Lehrpersonen [79]

Das in der diskutierten Untersuchung gewählte Vorgehen kann unter diesen Aspekten auch als ein Vorschlag zur Erforschung geteilter Sichtweisen gesehen werden, als Weg, gemeinsame Strukturen in der Sicht der Lehrpersonen auf die Eltern zu "entdecken". [80]

## 5. Ertrag und offene Fragen

Ausgehend vom eingangs formulierten Problem, gehaltvolle Aussagen von Lehrpersonen über ihre Sicht auf Eltern zu erhalten, kann festgehalten werden, dass die gewählte Form der Erhebung die Verbalisierung subjektiver Sichtweisen unterstützt und Aussagen der Lehrpersonen zu ihren Elternbildern – jenseits der Floskeln – hervorbringt. Dafür sprechen nicht zuletzt die Einschätzungen der Befragten selbst:

"Das war für mich auch ganz interessant, dass ich mal sehe, was sich da so alles angehäufelt hat, weil so was tun man ja selber eigentlich gar nicht verarbeiten oder sagen wir mal: einordnen, oder macht sich große Gedanken drüber, das macht man halt so. Und wenn man das mal so direkt wieder vor sich hat, dann ist das ja ganz interessant, was einem bei den Eltern so gefällt und was einem nicht so gefällt, auf was man reagiert, was einem sympathisch ist, was einem unsympathisch ist, was man eigentlich gerne hätte und was man nicht so gerne hätte, *da ist meistens so viel*

*ungesprochen im Hinterkopf drin* und insofern hat's mir eigentlich auch was gebracht" (I 11, S.46). [81]

Hilfreich für den Forschungsprozess war, dass die facettenreichen Darstellungen durch das "Gerüst" der Konstrukte, die Interviewtranskripte von jeweils ca. 40 Seiten, für einen ersten analytischen Zugang überschaubar waren, ein gerade zu Beginn der Analyse nicht geringzuschätzender Vorzug. Für die konkrete Interviewführung werfen die bislang gemachten Erfahrungen gleichzeitig Fragen beispielsweise danach auf, ob es bei einer Zielsetzung wie der hier beschriebenen – dem fallübergreifenden Vergleich – und bei der Einbeziehung des Interviewtextes in die Analyse einer ganz spezifischen Gestaltung des Interviews bedarf und wenn ja, wie diese aussehen könnte. Solche Fragen sind z.B.: Wann werden wie "Erzählungen" unterstützt (und warum), wann wird eine Erläuterung angeregt (und in welchem Umfang ist dies auch zeitlich realisierbar) usw. [82]

Die entscheidende Rolle der Interviewtexte für ein differenziertes Verständnis des gemeinten Sinns formulierter Konstrukte ist in der hier vorgestellten Untersuchung unübersehbar: Die Ergebnisse mahnen zur Zurückhaltung, in Fragebögen der Schul- und Lehrerforschung pauschal nach *den* Eltern zu fragen oder auch ein einheitliches Verständnis von *dem* elterlichen Engagement bei den Lehrpersonen anzunehmen. Gleichzeitig stellte sich durch die Einbeziehung des Interviewtextes die Frage nach dem Stellenwert der Netz-Daten – kritische Betrachter meiner Untersuchung fragten nicht selten ganz rigoros: wozu überhaupt der ganze Aufwand des Ratings?! Der reiche *inhaltliche* Ertrag der Interviews kann aus meiner Sicht aber nicht ohne das gewählte Verfahren des Triadenvergleichs und der, von den Befragten explizit begründeten, Zuordnungen der Elemente/Eltern zur Ratingskala gedacht werden: Das eine brachte vorhandene "Raster" in der Wahrnehmung zu Tage, das andere legte offen, dass diese Raster auch tatsächlich angewandt werden – eindruckliches Beispiel ist die Anwendung des Konstrukts "typisch-deutsch" vs. "typisch-nicht-deutsch" auf die einzelnen Eltern im Interviewbeispiel 3 (s. Tabelle 6). [83]

Durch die Einbeziehung des Interviewtextes konnte gezeigt werden, dass die formulierten Konstrukte benutzt werden – auch vor ihrer Explizierung im Interview, und es konnten "implizite Konstrukte" identifiziert werden, die, um am Beispiel der Wahrnehmung von Eltern mit Migrationshintergrund zu bleiben, die Wirksamkeit des "Rasters" typisch-deutsch/typisch-nicht-deutsch auch dort kenntlich machten, wo es nicht als Konstrukt formuliert wurde. [84]

Das Erkenntnisinteresse der Studie war die Freilegung von "Elternbildern" von Lehrerinnen und Lehrern. Viele der beschriebenen methodischen Entscheidungen mussten für das praktische Forschungshandeln getroffen werden, ohne dabei auf Bewährtes zurückgreifen zu können, und manches erscheint im Nachhinein zwar ertragreich, war aber auch äußerst umständlich und langwierig. Sowohl eine Diskussion darüber, wie die drei unterschiedlichen Datenformen theoretisch aufeinander bezogen werden können, als auch die

Suche nach möglicherweise forschungsökonomisch sinnvolleren Verfahren, erscheint mir wünschenswert. [85]

Der beschriebene Versuch, ohne Standardisierungen, d.h. aus dem Material heraus zu fallübergreifenden Verallgemeinerungen zu gelangen, unterstellt die Existenz einer sozialen Konstruktion von Bedeutungen und einem – hier: berufskulturell – gemeinsamen "Bedeutungsfundus" als Grundlage für das gegenseitige Verstehen – hier: innerhalb der Lehrerschaft. Ungeachtet der darüber stattfindenden grundsätzlichen Diskussion innerhalb der Personal Construct Psychology ergibt sich für die Anwendung der Repertory-Grid-Technik die Frage, welche Wege sich als sinnvoll erweisen, die Repertory-Grid-Interviews, hier insbesondere die Transkripte, mit qualitativen Methoden zu analysieren und gleichzeitig den Eigenheiten der unterschiedlichen Aussageformen (z.B. Erläuterungen zu einem formulierten Konstrukt, Erzählungen, die ein "implizites Konstrukt" enthalten, Definition eines formulierten Konstrukts usw.) gerecht zu werden. [86]

In diesem Sinne sollte der hier vorgelegte Arbeitsbericht vor allem einen "beispielhaften Blick" auf eine empirische Untersuchung gewähren, die die Repertory-Grid-Technik nutzt (s. DICK 2005), und zur Diskussion der praktische Anwendung für die Untersuchung – hier: erziehungswissenschaftlicher – Fragestellungen beitragen. [87]

## Literatur

Bell, Richard C. (2002). Das Wesen persönlicher Konstrukte und ihre Beziehungen untereinander. In Jörn Scheer (Hrsg.), *Identität in der Gesellschaft* (S.255-268). Gießen: Psychosozial-Verlag.

Butt, Trevor (1996). PCP: Cognitive or social psychology. In Jörn W. Scheer & Ana Catina (Hrsg.), *Empirical constructivism in Europe* (S.58-65) Gießen: Psychosozial-Verlag.

Butt, Trevor (2000). The person in society: Construct psychology and social action. In Jörn W. Scheer (Hrsg.), *The person in society* (S.176-185) Gießen: Psychosozial-Verlag.

Button, Eric (1996). Validation and invalidation. In Jörn W. Scheer & Ana Catina (Hrsg.) *Empirical constructivism in Europe* (S.142-148) Gießen: Psychosozial-Verlag.

Dick, Michael (2001). Die Situation des Fahrens. Harburger Beiträge zur Psychologie und Soziologie der Arbeit (Sonderband 3). Hamburg. Verfügbar unter: <http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2005/482/pdf/sb03.pdf> [Datum des Zugriffs: 19.11.2006].

Dick, Michael (2005). Das Repertory-Grid-Interview als Methode kooperativen Forschungshandelns. *Forum Qualitative Sozialforschung // Forum: Qualitative Social Research*, 7(2), Art.6. Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-06/06-2-6-d.htm> [Datum des Zugriffs: 22.04.2006].

Egle, Ulrich T. & Habrich, Gerhard (1993). Inhaltsanalyse von Konstrukten. In Jörn W. Scheer & Ana Catina (Hrsg.), *Einführung in die Repertory Grid-Technik*. Bd. 2: Klinische Forschung und Praxis (S.23-29). Bern: Verlag Hans Huber.

Fromm, Martin (1995). *Repertory Grid Methodik. Ein Lehrbuch*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Green, Bob (2004). Personal construct psychology and content analysis. *Personal Construct Theory & Practice*, 1(3). Verfügbar unter: <http://www.pcp-net/journal/> [Datum des Zugriffs 22.04.06].

Kalekin-Fishman, Devorah (2003). Social relation in the modern world. In Fay Fransella (Hrsg.), *International handbook of personal construct psychology* (S.143-152). Chichester: John Wiley & Sons, Ltd.

- Kalekin-Fishman, Devorah (2005). Culture. In *The Internet Encyclopaedia of personal construct psychology*. Verfügbar unter: <http://www.pcp-net.org/encyclopaedia/> [Datum des Zugriffs: 09.05.2005].
- Kelly, George A. (1986). *Die Psychologie der persönlichen Konstrukte*. Paderborn: Jungfermann-Verlag.
- Kleining, Gerhard (1995). *Lehrbuch entdeckende Sozialforschung* (Bd.1). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Kreibe, Siegfried; Schneider, Michael & Ziegler, Christof (2002). Wer kennt IPP? Angefertigt i.A. des Bayerischen Staatsministeriums für Landesentwicklung und Umweltfragen. München. Verfügbar unter: <http://www.bifa.de/download/bifatext19.pdf> [Datum des Zugriffs: 19.11.2006].
- Lohaus, Arnold (1993). Testtheoretische Aspekte der Repertory Grid-Technik. In Jörn W. Scheer & Ana Catina (Hrsg.), *Einführung in die Repertory Grid-Technik*. Bd. 1: Grundlagen und Methoden (S.80-91) Bern: Verlag Hans Huber.
- Meibeyer, Frauke (1999). *Die Anwendung der Repertory Grid Technik: Unterrichtsstörungen aus der Sicht von Grundschullehrkräften*. Diss. Universität Hannover.
- Neckermann, Stefanie & Felder, Hildegard (1996). Qualities of constructs for pregnancy with regards to visual elements: Individuality vs. stereotype. In Jörn W. Scheer & Ana Catina (Hrsg.), *Empirical constructivism in Europe* (S.180-188) Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Raeithel, Arne (1993). Auswertungsmethoden für Repertory Grids. In Jörn W. Scheer & Ana Catina (Hrsg.), *Einführung in die Repertory Grid-Technik*. Bd. 1: Grundlagen und Methoden (S.41-67) Bern: Verlag Hans Huber.
- Rangosch-Schneck (2000). Ein Knabenchor als Sozialisationsinstanz. In Stuttgarter Hymnus-Chorknaben (Hrsg.), *Talar und Skateboard* (S.102-143). Weinstadt-Endersbach: Verlag R. Kuppinger.
- Ravenette, Tom (2000). Do we need "Grid and stats"? (2) – A contrary view. In Jörn W. Scheer (Hrsg.), *The person in society* (S.134-140) Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Riemann, Rainer (1987). *Struktur und Organisation persönlicher Konstrukte*. Regensburg: S. Roderer Verlag.
- Riemann, Rainer (1996). The dichotomy corollary: Basic or superfluous? In Jörn W. Scheer & Ana Catina (Hrsg.), *Empirical Constructivism in Europe* (S.70-77) Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Scheer, Jörn W. (1996). After the Wall – construct systems in united Germany. In Jörn W. Scheer & Ana Catina (Hrsg.), *Empirical constructivism in Europe* (S.52-57) Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Scheer, Jörn W. (1993). Planung und Durchführung von Repertory Grid-Untersuchungen. In Jörn W. Scheer & Ana Catina (Hrsg.), *Einführung in die Repertory Grid-Technik*. Bd. 1: Grundlagen und Methoden (S.24-40). Bern: Verlag Hans Huber.
- Slongo, Daniel; Schär Moser, Marianne; Schläppi Schreiber, Sabine u.a. (1996). *Zur Regulation psycho-sozialer Systeme durch architektonische und alltagsdinglicher Kultur (II)*. Forschungsbericht 1996-1, Bern. Verfügbar unter: <http://www.psy.unibe.ch/ukp/langpapers/pap1994-99/1996wohnpsy2.pdf> [Datum des Zugriffs 19.11.2006].
- Steinke, Ines (1999). *Kriterien qualitativer Forschung*. Weinheim: Juventa.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Warren, Bill (2004). Construing constructionism: Some reflections on the tension between PCP an social constructionism. *Personal Construct Theory & Practice*, 1(2). Verfügbar unter: <http://www.pcp-net/journal/> [Datum des Zugriffs 22.04.06].
- Willutzki, Ulrike (1993). Veränderungsmessung in der Einzeltherapie. In Jörn W. Scheer & Ana Catina (Hrsg.), *Einführung in die Repertory Grid-Technik*. Bd. 2: Klinische Forschung und Praxis (S.97-114) Bern: Verlag Hans Huber.

FQS 8(1), Art. 9, Elisabeth Rangosch-Schneck: "Da ist meistens so viel ungesprochen im Hinterkopf drin ..." – Erfahrungen mit der Repertory-Grid-Technik als qualitativ-heuristischem Forschungskonzept am Beispiel der Explizierung von "Elternbildern" bei Lehrpersonen

## Zur Autorin

*Elisabeth RANGOSCH-SCHNECK*,  
Erwachsenenpädagogin u. Dipl. Bibliothekarin  
(Studium in Stuttgart, Heidelberg u.  
FernUniversität Hagen), z.Zt. Arbeit an einer  
Dissertation zum Thema "Subjektive  
Voraussetzungen von Schulentwicklung: das  
Beispiel Elternbilder von Lehrerinnen und  
Lehrern". Berufliche Tätigkeitsschwerpunkte:  
Lehrerfortbildung und politische  
Erwachsenenbildung zu den Themen  
Schulentwicklung, Partizipation,  
Einwanderungsgesellschaft.  
Forschungsinteressen: Lernen von Lehrpersonen,  
"Lernwerkstätten" in der politischen  
Erwachsenenbildung

Kontakt:

Elisabeth Rangosch-Schneck

Zaunwiesen 58  
D-70597 Stuttgart

E-Mail: [DialogSchule@aol.com](mailto:DialogSchule@aol.com)

## Zitation

Rangosch-Schneck, Elisabeth (2006). "Da ist meistens so viel ungesprochen im Hinterkopf drin ..." – Erfahrungen mit der Repertory-Grid-Technik als qualitativ-heuristischem Forschungskonzept am Beispiel der Explizierung von "Elternbildern" bei Lehrpersonen [87 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8(1), Art. 9, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs070197>.