

Die Erziehung des Menschengeschlechts durch Sozialforschung

Achim Seiffarth

Review Essay:

**Andreas Müller-Hartmann & Marita Schocker-v.Ditfurth (Hrsg.) (2001).
Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen**
(Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Günter Narr Verlag,
296 Seiten, ISBN 3-8233-5307-1, EUR 29,-

Keywords:
qualitative
Sozialforschung,
Sprachlernforschung,
Erziehung,
Interkulturelles
Lernen, Lehrer(in-
nen)ausbildung,
Metaphern Stimme
und Schrift

Zusammenfassung: Im Bereich des Fremdsprachenunterrichts hat Qualitative Sozialforschung bis heute keinen leichten Stand. Lange Zeit hat die Ansicht vorgeherrscht, Ergebnisse der einen oder anderen Linguistik und aus einer rein quantitativ verfahrenen Psychologie genügten, um die in Lehrplänen und neuerdings durch "European Frameworks" verbindlich gemachte Methode, zugehörige Inhalte und Bewertungskriterien "wissenschaftlich zu begründen". Der vorliegende Sammelband von MÜLLER-HARTMANN und SCHOCKER-V.DITFURTH stellt einen Versuch dar, verschiedene theoretische und methodische Entwicklungen qualitativer Ausrichtung im Bereich darzustellen. Das geschieht vor allem in der praktischen Absicht, Lehrer und Lehrerinnen mit verschiedenen Möglichkeiten der qualitativen Erforschung von Unterrichts- und Lernprozessen bekannt zu machen und zu eigenen Untersuchungen anzuregen. Zudem dokumentiert der Sammelband eine gedankliche Auseinandersetzung mit qualitativer Forschung, bei der in konzentrierter Form eine jahrzehntelange Diskussion nachgeholt wird. Dabei wird die Mehrdeutigkeit qualitativer Forschungsverfahren deutlich. Einerseits fügt sich, wer die verschriftlichte Rede eines selbstständigen und verantwortlichen Subjekts zu seinem Gegenstand erklärt, in ein alteuropäisches Erziehungsprojekt ein, welches mitunter Züge pietistischer Gefühlskultur, dann wieder den Charakter einer umfassenden Kontrolle des Subjekts annimmt. Andererseits besteht der Anspruch vieler qualitativer Forschungsansätze fort, offensichtliche Asymmetrien der Kommunikation zu überwinden. Beides lässt sich an den Beiträgen des rezensierten Bandes gut beobachten.

Inhaltsverzeichnis

- [1. Töne und Tendenzen](#)
- [2. Erziehungsfragen](#)
- [3. Menschenschutz](#)
- [4. Ganz Gallien ist unterworfen](#)
- [5. Ganz Gallien? Oder: Was tun Qualitative Sprachlehrerinnen?](#)
- [6. Licht ins Dunkel](#)
- [7. "I believe ..."](#)
- [8. Wurmgefühle und Selbst-Revelation](#)
- [9. "... such thoughtful and highminded people, especially the women"](#)

Anhang I: [Gegenstände, Methoden](#)

Anhang II: [Metapherngestöber: Stimmen sichtbar machen](#)

[Literatur](#)

[Zum Autor](#)

[Zitation](#)

1. Töne und Tendenzen

Eine Qualitative Sozialforscherin¹ trifft eine Sprachlehrerin. Da wird das Leben ernst. Beiden geht es immer schon um Erziehung: um Selbst-Erziehung, um Erziehung anderer, ums Erzogenwerden. Denn was Forscherinnen und Beforschte, Lehrerinnen und Lernende, tun und worauf sie abzielen, es steht im Zeichen des Dialogs, es gehorcht den Geboten der Aufgeschlossenheit, des Perspektivenwechsels und der Änderungsbereitschaft. Sprechen Lehrer/Forscherinnen von sich selbst, verfallen sie daher öfter einmal in den Ton der Bekennerin. In den methodisch gründlichsten Beiträgen (vgl. Zusammenfassung in [Anhang I](#)) des von MÜLLER-HARTMANN und SCHOCKER-V.DITFURTH herausgegebenen Sammelbands zur "Qualitative(n) Forschung im Bereich Fremdsprachenlehren und -lernen" ist dieser Ton hörbar. Äußern sich Lehrer/Forscherinnen dann über die Beforschten, Lehrenden und Lernenden, wird diesen etwas eng ums Herz. Denn für sie scheint die Verpflichtung zu Aufgeschlossenheit und Perspektivenwechsel gleich mit zu gelten. Das erklärt vielleicht den Ton der folgenden Rezension. Mit alldem soll nun keineswegs bestritten werden, dass Lehrerinnen gleichzeitig auch Sprachen lehrten oder dass die hier zitierten Forscherinnen anschlussfähige wissenschaftliche Texte produzierten. Bloß ist Art und Richtung dieses Lehrens und Produzierens nicht unabhängig von der erzieherischen Tendenz. In den Aufsätzen des Bandes von MÜLLER-HARTMANN und SCHOCKER-V.DITFURTH treten verschiedene Varianten auf. Sie alle können wahlweise als Fortsetzung eines abendländischen Bildungsprogramms (vgl. SINI 1999) oder als erneuerter Pietismus beschrieben werden. Das soll im Folgenden geschehen, auch anhand der Metaphorik (vgl. auch [Anhang II](#)), um so etwas wie Grenzen oder Kanten Qualitativer Forschung im Allgemeinen anzudeuten. Dem besprochenen Werk von MÜLLER-HARTMANN und SCHOCKER-V.DITFURTH gegenüber ist eine solche Lektüre natürlich ungerecht. Herausgeberinnen und Autorinnen versuchen Sprachlehrerinnen zu vermitteln, was sie selbst in oft jahrelanger Arbeit entwickelt haben. Dies soll hier ein zweiter Text zusammenfassend darstellen ([Anhang I](#)).

¹ Bei der weiblichen Form sind hier immer auch die Männer mitgemeint. Wenn es um Fremdsprachen lernen geht, sind die meisten Frauen. Das wäre vermutlich eine Untersuchung wert.

2. Erziehungsfragen

Wo Sprachenlernen und -lehren zur Diskussion steht, werden in der Regel erzieherische Prinzipien betont. Während beim Studium der heute abhorreszierten "toten" Sprachen kognitive Fähigkeiten und geistige Öffnung (vgl. HEGEL 1986) im Mittelpunkt standen, zielt moderner Fremdsprachenunterricht auf "richtiges", sprachliches und außersprachliches Benehmen in "fremden" Ländern und um geistige Öffnung, welche von Amts wegen nun "interkulturelle Kompetenz" genannt wird. [2]

Aber was hat Qualitative Sozialforschung mit Erziehung zu tun? Forscherinnen sagen es selbst: sie haben ein Menschenbild. Als literarisches Motiv wird das bekanntlich zur Mahnung: "Was sind wir Menschen doch ...?" Immerhin kennt die Antwort des Mahners noch eine gewisse Vielfalt: ein Haus, eine Kerze, ein Ball. Philosophinnen fügen nun etwa noch hinzu: eine Kontraktion, ein Nichts, ein Balken, ein System oder System. Psychologinnen und Soziologinnen lassen weniger Spielraum: ein Objekt, eine Schachtel, ein Knoten, und nur wenige gestehen uns, den Definierten, zu, ein sprachbegabtes, deutendes Wesen zu sein oder, wie Adelheid HU in ihrem Beitrag zu MÜLLER-HARTMANN und SCHOCKER-V.DITFURTHs Band schreibt, "ausgestattet mit Verantwortlichkeit, Identität und 'accountability'" (S.21). Sollten wir dafür nicht dankbar sein? Besser ein Subjekt als ein Objekt; lieber eine Person als eine Schachtel. Die Wissenschaft nimmt uns also ernst. Man verleiht uns eine Stimme, das unsere zu sagen, und ein Ohr, unsere Erforscherin zu hören. Doch wir, ob Leute, Individuen, Subjekte, nach unten und oben offene Hohlräume oder was immer ... sind durch eine mehrtausendjährige Definitionsgeschichte vorsichtig geworden und wittern die Falle. [3]

Das "mit Verantwortlichkeit, Identität und 'accountability'" ausgestattete Subjekt antwortet zwar nicht auf Reize wie die Ratten, aber es antwortet auf Fragen und verantwortet all das, was es sonst sagt und tut. Hat der eine oder andere von uns "Subjekten" nicht schon als Kind um eine Ohrfeige gebettelt, wenn Papa oder Lehrerin sich mit Dialogabsichten näherten? "Sag mal, hm, findest du das richtig?" Mit vierzehn oder fünfzehn nehmen wir uns mitunter noch die Freiheit, auf dergleichen Fragen nicht zu antworten. Wir drucksen herum. Herumdruckserinnen ahnen den Trick, den schon ARISTOTELES (IV 4, 1006a 12-1006b 25) auftrumpfend gegen unklare Gemüter aufführte: Wenn du erstmal den Mund aufmachst und etwas sagst, dann hab ich dich; dann bleibst du dabei oder erklärst, warum und warum nicht; dann hast du gemeint und gewollt, wirst gedacht und beabsichtigt haben; dann nutzen wir Zeichen aus geteiltem Vorrat, finden eine Psyche dahinter, eine Intention darin. O Abendland: Wer weiß, ob wir ohne PLATON und ARISTOTELES je zu einem derart mit Gedanken, Träumen und Absichten möblierten Innenleben gekommen wären. Bei einer lautorientierten alphabetischen Schrift scheint das wahrscheinlich. Es spricht aus dem geschriebenen Wort ein lebendiger Hauch, der nicht da ist. Fest steht, dass uns andere Möglichkeiten, Schrift und Stimme zu verbinden, Sinn und Person zu erzeugen nicht leicht zugänglich sind. [4]

3. Menschenschutz

Wer einmal drin ist, kann aus der Abendlandmaschine nicht wieder raus; die Aufforderung zum interkulturellen Dialog kommt deshalb unter Umständen einer Kriegserklärung gleich. Wer das zugibt, könnte etwa Schutzzonen einrichten. Es genügt ja, gewisse Bereiche als Grau- und Dunkelzonen sich selbst zu überlassen. Misstrauisch könnten Beteiligte auf scheinbar selbstverständliche Fragen wie "Was passiert im Klassenzimmer?" mit einer Gegenfrage antworten: "Warum willst du das wissen?" Besser gefragt: "Was willst du denn noch wissen?" Das Terrain ist Erwachsenen in der Regel ja nicht gerade unbekannt. In der Klasse sitzt oder steht jemand, der oder die Ordnung, Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten mehr oder weniger erfolgreich repräsentiert. Auf der anderen Seite (oder drum herum) sitzen andere, meist jüngere Personen, deren Anwesenheit durch vorläufiges Nichtwissen, durch Unfähig- oder Unfertigkeit begründet scheint. Sie dösen, halten Händchen, hören zu, sprechen miteinander oder mit der Ordnung und Wissen (etc.) darstellenden Person, sofern die nicht gerade aus dem Fenster guckt oder den Faden verloren hat. Aus welchem Grunde sollte eine Forscherin das alles filmen und anschließend die Lehrerinnen nach dem fragen wollen, was sie da beide auf dem Bildschirm sehen? Bereitwillig erklärt die Forscherin: Unterricht soll besser werden (MÜLLER-HARTMANN & SCHOCKER-V.DITFURTH, S.4). Was auch immer das bedeuten mag, und unabhängig von der Frage, ob das eine gute Idee sei (vielleicht lernen Kinder und Jugendliche ja gerade in schlechten Bildungseinrichtungen, was sie eigentlich lernen sollen: zum Beispiel, allein zurecht zu kommen), hat dann die Untersuchung die Funktion, Handeln und Interpretationen der Lehrerin im Hinblick auf irgendein Handlungsideal zu diskutieren. Sollte das Wissenschaft sein? Vor allem ist es immer auch Lehrerinnenerziehung und -kontrolle. [5]

4. Ganz Gallien ist unterworfen

Qualitative Sozialforscherinnen meinen es gut mit den Menschen. Stimme und Ohr. Sprich, sagen sie, ich höre dir zu. Sag deinen Unterschied. Insofern könnte es sich, je nach Hintergrund, auch um eine oppositionelle Tätigkeit handeln. Das läge im Bereich der Sprachdidaktik freilich nahe. Denn hier hat sich die Spannweite der allgemein für zulässig erklärten Methoden, Techniken und Ansätze in den letzten zwanzig Jahren stark verengt. Schwierig war das nicht. Wissenschaft liefert Resultate, verwandelt sie in Handlungsanweisungen und übergibt diese der Verwaltung. Resultate sind Sätze wie "Menschen lernen besser Vokabeln, wenn sie Bilder dazu sehen" und beruhen auf quantitativen Untersuchungen, zumeist aus den USA. Leserinnen brauchen keine Phantasie, um sich den Untersuchungsaufbau vorzustellen. Er wird nicht mitzitiert. Das Resultat mag im Originaltext gelautet haben: *ceteris paribus behalten 80% der Untersuchten 15% mehr Vokabeln, wenn ...* Bevor jemand die Tragweite solcher Sätze bestritten hat, sind sie schon in Lehrbücher umgesetzt. So mag es kommen, dass heutige Sprachlehrwerke von Warenhaus-Katalogen kaum zu unterscheiden sind. Nun ist man in deutschen Landen seit Preußens Zeiten an die Unterwerfung unter Regelwerk und an regierungskommissionsgeprüfte Lehrwerke gewöhnt. Doch auch die Europäische Gemeinschaft ist neuerdings auf

den Geschmack gekommen und empfiehlt ein *European Framework* für den Sprachunterricht, abgeglichene Sprachzertifikate und ein *Portfolio*, in dem von Kindesbeinen an ein/e jede/r zu verzeichnen hat, was (Deutsch A2, Englisch C3) er oder sie wie wo bekommen, erlernt oder erlangt habe. Die Industrienorm gilt für alle, das Einzelprodukt bekommt seinen Laufzettel. Alles steht schon fest: die richtige Methode ("kommunikativ"), die richtigen Themen und Sprechintentionen/-funktionen ("begrüßen", "einladen") und die richtigen Vokabeln in der richtigen Reihenfolge.² [6]

Wenn daher Sprachschülerinnen lieber die vier Fälle des Deutschen auf einmal und nicht auf neun Monate verteilt lernen wollen, weil sie zum Beispiel in der Stunde zuvor Latein gehabt haben, oder wenn sie zufällig nicht Verständlichkeit, sondern die Korrektheit des Ausdrucks für wesentlich halten, dann dürften sie die Anwesenheit einer qualitativen Sozialforscherin ebenso begrüßen, wie das ihre des politisch korrekt bebilderten Alltagslebens überdrüssigen Lehrerinnen tun: anderwärts kommen die einen wie die anderen nicht zu Wort. [7]

5. Ganz Gallien? Oder: Was tun Qualitative Sprachlehrforschenden?

Tatsächlich scheinen mehrere Arbeiten im vorliegenden Band "Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen" von Andreas MÜLLER-HARTMANN und Marita SCHOCKER-V.DITFURTH sich kritischen Impulsen zu verdanken (Zusammenfassung der Beiträge siehe [Anhang I](#)). Nicht mehr der Verbreitung der einzigen wahren Methode will man hier dienen, sondern der Vermittlung der Theorie mit einer Praxis, die nicht einfach als Anwendung den abstrakten Regeln der Wissenschaft unterzuordnen sei (SCHOCKER-V.DITFURTH, S.90f). So fragt Daniela CASPARI, was Lehrerinnen wirklich zu tun glauben, während Michael SCHATZ sich an der Infantilisierung der Kommunikation im "kommunikativen Klassenzimmer" stört und nach Lehrerinnen sucht, die ihrerseits nach neuen Wegen suchen. Zudem sind die Aufsätze des Sammelbandes als Einführung in qualitative Methoden für Lehrerinnen gedacht. Vorgestellt werden "das Forschungsprogramm Subjektive Theorien, ethnografisch und anthropologisch orientierte Ansätze, diskursanalytische Verfahren, Protokolle lauten Denkens und Fallstudien" (MÜLLER-HARTMANN & SCHOCKER-V.DITFURTH, S.3). Nun wird zwar das Forschungsprogramm Subjektive Theorien in gleich zwei Beiträgen (CASPARI, SCHATZ) eher im

2 Niveau A2

<u>Wort</u>	<u>Beispielsatz</u>
der Bauch	Ich habe Bauchschmerzen.
der Hals	Ich habe Halsschmerzen.
der Kopf	Ich habe Kopfschmerzen.

(aus dem Handbuch: Fit für Deutsch 2, Goethe Institut Neapel)

Psychologischer Assoziationstests eingedenk, analysieren wir kühn: das hat ein kranker Mensch geschrieben. Aber es war kein Mensch. Es war eine Kommission, oder es waren zwei oder drei davon. Da haben Bierbäuche, Hängebäuche, Schwabbelbäuche, Bauchmuskeln, Bauchplatscher, auch Wampen und Plutzen das Nachsehen, und nur der Bauchschmerz bleibt übrig – weshalb in Lehrbüchern die Körperteile stets über Krankheiten, Arztbesuche und Unfälle eingeführt werden.

klassischen Sinne der Erforschung pädagogischer Alltagstheorien verstanden und dem ethnografischen Ansatz fehlt es in den aufgenommenen Studien an Biss, weil sie, von Insidern organisiert, nicht zur Verfremdung von Schule und Klassenzimmer vordringen: Sie gehen einfach davon aus, dass das, was da getan wird, im Prinzip Lernen sei. Aber Gegenstand sind ja nicht die Theorien und übrigens auch nicht die Ergebnisse. Hauptthemen sind Hintergrund und Verlauf des Forschungsprozesses selbst. Es geht also um methodische Probleme wie das der Validierung, um technische Fragen und praktische Schwierigkeiten sowie um Entstehung und Veränderung der je leitenden Fragestellung. Man will "strittige Punkte nicht glätten, sondern zur Diskussion stellen" (MÜLLER-HARTMANN & SCHOCKER-V.DITFURTH, S.3). Das ist, vor allem für Lehrerinnen, die selbst eine Untersuchung planen, sicher nützlich. Doch ist das Buch auch als beispielhafte Exposition Qualitativer Sozialforschung interessant. Ein Ziel der Beiträge ist es, die Verspätung der Fremdsprachendidaktik in Sachen qualitativer Forschung aufzuholen. Daher behandeln die Autorinnen in geraffter Form Fragen und Begriffe, auf deren Entfaltung Jahrzehnte wissenschaftlicher Diskussion verwendet worden sind. Was sonst in Sachen Qualitativer Forschung in Psychologie und Soziologie vorausgesetzt werden kann, müssen die Autorinnen hier immer erst darstellen und begründen. [8]

Folgen wir den Argumentationen der Aufsätze des Bandes zum Thema Qualitative Forschung in der Fremdsprachendidaktik, scheint der alte neue qualitative Ansatz von der Subjekt- oder von der Objektseite her eingeführt werden zu können. Die einen, es handelt sich um die Herausgeberinnen, sind überzeugt davon, dass Qualitative Forschung "gegenstands begründet" sei (S.5), während Quantitative Forschung der Komplexität des Gegenstandes "Klassenzimmer" oder dessen intersubjektiver Verfasstheit nicht gerecht werde. Andere Autorinnen, vor allem HU, SCHATZ, GRAU und CASPARI, entfalten Grundbegriffe und Ansprüche qualitativer Forschung von der Subjekt-Seite her. Besonders gründlich tut dies Adelheid HU. Sie erläutert zunächst das zugrunde liegende Menschenbild sowie "ihren" Sprach- und Kulturbegriff. Da spricht die Forscherin als ein "Ich", das die Menschen so und so "ansieht". Ohne Licht-Metapher geht es offenbar nicht. [9]

6. Licht ins Dunkel

Vertreterinnen eines Objektivitäts-Ansatzes zu begegnen, ist heute eher überraschend. Mit der Begründung über "Gegenstandsangemessenheit" kommt man ja nicht Jahrzehnte, sondern gleich Jahrhunderte zu spät. Gegenstände begründen gar nichts; das ist spätestens, WEBER hat es nur wiederholt, seit KANT geteiltes Hintergrundwissen oder sollte es sein. Nichts und niemand kann uns daran hindern, das Klassenzimmer quantitativ unter dem Aspekt des Notenspiegels oder der Hormonschwankungen zu untersuchen. Warum behaupten die Herausgeberinnen das Gegenteil? Warum bestehen sie darauf, dass Qualitative Forschung (und nur sie) den "Gegenstand" angemessen erfasst – oder wie es dann schon etwas vorsichtiger, aber deshalb nicht einleuchtender, heißt: dass es "strukturelle Gemeinsamkeiten" zwischen Methode und

Gegenstand gebe (S.86)? Vermutlich hat die Position etwas mit der schwierigen Situation qualitativer Forschung im institutionellen Kontext der Lehrforschung zu tun. Verschiedentlich weisen die Herausgeberinnen auf das Unverständnis hin, mit dem ihre Untersuchungen in einem offenbar positivistisch geprägten Ambiente zu kämpfen haben. Schlechte Metaphysik wäre demnach ansteckend. Aber ob das eine gute Erklärung ist? Eine Deutung ist es nicht. Worum geht es den Autorinnen? [10]

Besonders SCHOCKER-V.DITFURTH verschreibt sich in ihrem Einzelbeitrag ganz und gar der "Gegenstandsangemessenheit": sie will ans Objekt. "Die Individuen werden also im Kontext der sozialen Umwelt betrachtet, in der sie leben" (S.99). Sie leben nämlich im Klassenzimmer und bilden dort eine "kulturelle Gemeinschaft". Forscherinnen gehen hinein, sehen zu, filmen, schreiben mit und fragen nach. Sie bringen Licht ins Dunkel. Nur "durch die Verwendung unterschiedlicher Datenquellen wird gewährleistet, dass der Gegenstand aus verschiedenen Blickwinkeln in seiner komplexen Vielschichtigkeit beleuchtet wird" (S.101). Solche Beleuchtung fällt leicht etwas grell aus: der Gegenstand ist "komplex" und "vielschichtig" – statt von "beleuchten" hätte die Autorin daher wohl besser von "ausleuchten" oder "durchleuchten" gesprochen, und was bei alledem herauskommt, wäre daher dem Gegenstand etwa so angemessen wie mir mein Röntgenbild. [11]

Das sind nur Metaphern (vgl. [Anhang II](#)). Aber wenn jemand Halbdunkel und eventuell vorhandenen Nebel austreiben will, kommt leicht der Verdacht auf, es gehe um Kontrolle. Bei der institutionellen Verankerung von SCHOCKER-V.DITFURTHs Studie kann das auch kaum anders sein. Die Forscherin will die universitäre Ausbildung von Lehrerinnen um eine Praktikumsphase bereichern, in der erste Lehrerfahrung und Forschung miteinander verbunden werden. "Beforscht" wird die angehende Lehrerin, ihr Denken, Tun und Lassen. Was hier "Forschung" heißt, ist freilich immer auch Selektion. Wer teilnimmt, tut das nicht freiwillig. Was die Teilnehmerin sagt und tut, ist nicht folgenlos. [12]

SCHOCKER-V.DITFURTH geht ohne weitere Diskussion davon aus, Ziel des Lehramtsstudiums sei "Berufsbefähigung" (S.89) und die Gestalt der Ausbildung müsse aus einer "wissenschaftlich fundierten Analyse der erforderlichen Kompetenzen im künftigen Tätigkeitsfeld" (S.86) abgeleitet werden. So sei besagtes "Tätigkeitsfeld durch Komplexität, Unvorhersagbarkeit und Simultaneität der Prozesse" (S.89) gekennzeichnet. Offenbar hält die Autorin so etwas wie an sich existierende und objektiv beschreibbare Vorgänge im Klassenzimmer und deren Komplexität für gegeben. Eine erfahrene Lehrerin könnte hingegen durchaus bestreiten, dass sie es mit komplexen oder spezifisch unvorhersehbaren Prozessen zu tun habe. Schließlich fällt auch einer Maurerin einmal ein Stein auf den Kopf. Was bedeutet also die Betonung der "Komplexität" des Unterrichtsgeschehens? Die Autorin schließt, dass theoretisches Wissen allein nicht genüge. Sie organisiert daher ein Praktikum, bei dem Unterricht und Deutungen der Kandidatinnen in immer neuen Anläufen von mehreren Seiten beforscht werden. Ohne Frage erzeugt die Forscherin auf diese Weise ein komplexes Bild der Unterrichtssituation. Das versteht sich nur dann von selbst,

wenn man die Annahme der objektiven Komplexität des Klassenzimmers teilte. Andernfalls dürfte man sich wundern: Warum zaubert SCHOCKER-V.DITFURTH ein komplexes Bild an die Wand und warum sollen Kandidatinnen sich gerade in diesem Bild zurecht finden? [13]

Praktikantinnenaktivität wird von SCHOCKER-V.DITFURTH mit Hilfe einer Reihe Qualitativer Erhebungstechniken untersucht. Das dürfte für die Beteiligten mitunter dem hochnotpeinlichen Verhör verflossener Zeiten ähnlich sehen. Zunächst antworten die Kandidatinnen schriftlich auf Fragen zu ihrem Selbstverständnis und ihren Erfahrungen. Ob sie auch wirklich meinen, was sie sagen, soll anschließend in einem "leitfadengestützten Interview" ermittelt werden. Außerdem müssen die künftigen Lehrerinnen ein "Pädagogisches Tagebuch" anlegen, aus dem sie hin und wieder vorlesen. Bei ihrer Arbeit in der Klasse gefilmt, sollen sie dann das Video ansehen und kommentieren und werden auch dabei aufgezeichnet, was man dann in Schrift übersetzt und analysiert. Schließlich füllen sie noch einmal einen Abschlussfragebogen aus, um sich "erneut" mit der Praktikumserfahrung "auseinander" zu "setzen". Dies alles soll, wie gesagt, Teil der universitären Lehrerinnenausbildung sein. Der Erfolg dürfte nicht ausbleiben. Sicher haben sich die Studentinnen am Ende daran gewöhnt, das Unterrichtsgeschehen von den verschiedensten Seiten zu betrachten, bei der Arbeit gefilmt und nach der Arbeit zum Film befragt zu werden. Sie werden sich nicht bockig stellen und sich nicht etwa darauf herausreden, Realität im Klassenzimmer sei all das, was man nicht sehen könne. Ihre Lehrerinnenrealität wird immer schon geteilte, eine dreidimensionale, farbige, film- und diskutierbare, potentiell öffentliche Realität sein. Man stößt sie mit der Nase darauf. "Guck mal, das bist du." Die Kandidatin nickt und sagt "ich". Es bleibt ihr ja nichts anderes übrig. Sie muss doch auch einsehen, dass sie eine außerordentlich schwierige Arbeit in einem "durch Komplexität, Unvorhersagbarkeit und Simultaneität der Prozesse" (S.89) gekennzeichneten Feld gewählt hat – das jedenfalls vermittelt ihr die Forschungstätigkeit derer, die sich von Berufs wegen mit dem Beruf der Lehrerin befassen. [14]

Das landeskundliche Interesse solcher Untersuchungen ist nicht zu leugnen. Angehende Lehrerinnen in Deutschland sind Menschen, die sich frühzeitig an den Gedanken gewöhnt haben, früher oder später so etwas wie ein zweijähriges Referendariat zu machen. Offenbar ist es auch möglich, dass sie sich, ohne zu mucksen, den Regeln eines qualitativ beforschten Praktikums unterwerfen. Immerhin ist das Praktikum so angelegt, dass es allen Beteiligten die "Komplexität" des Unterrichtens verdeutlicht und sich dadurch selbst Legitimität verschafft. Von außen betrachtet, ist diese eigentümliche, aus sich selbst rollende Prozedur freilich auch ein Selektionsprozess. Wie es scheint, soll nur Lehrerin werden, wer bereit ist, das eigene Auftreten, Sprechen, Tun und Lassen in der beschriebenen Weise zu verantworten. [15]

7. "I believe ..."

Im Gegensatz zu den Herausgeberinnen setzen die meisten Autorinnen des Sammelbandes von MÜLLER-HARTMANN und SCHOCKER-V.DITFURTH die Unhaltbarkeit eines Objektivitätsanspruchs ihrer Methode voraus. Sie betonen die methodisch regulierte Subjektivität ihres Herangehens. Aber diese Geste nimmt eine eigentümliche Färbung an. Wenn der Sinn der Objektivität in den Sozialwissenschaften Kontrolle wäre, dann könnte betonte Subjektivität wohl etwas ganz anderes bedeuten, aber was? Freiheit der Subjekte? Autorinnen bekennen sich zu einem Menschenbild. Wir sind frei, scheinen sie tatsächlich sagen zu wollen, aber was sie sagen, es klingt anders: wir sind vernünftig, wir haben unsere Gründe, wir finden unseren Platz. Adelheid HU zum Beispiel neigt hier zur Ortsmetapher. Sie sieht den Menschen "als historisch, sozial, moralisch verortete und sich stets neu verortende Personen an" (S.21). Die Metapher ruht auf fragwürdigen Voraussetzungen. Wenn "sich verorten" Sinn haben soll, müssen wir Orte in der Außenwelt vorfinden, was sich von Moralien, Geschichten und Gesellschaften nicht sinnvoll behaupten lässt, sofern wir unser Weltbild nicht geradezu religiös untermauern. Aber HU liegt Traditionalismus sicher fern. Ihre Forschungsmoral ist jedenfalls formaler Natur. Es geht letztlich nur um Anerkennung. "Ich nehme meine Gesprächspartner/innen in ihrem Anspruch, Authentisches und ihre Wirklichkeit sprachlich darzustellen, ernst und erkenne diesen an" (S.28). Auf diese Weise versucht die Autorin das Gefälle zwischen Sozialforscherin und ihrem Objekt zu überwinden, das freilich unaufhebbar in der Erkenntnislogik Qualitativer Sozialforschung begründet ist. [16]

Wer vom intersubjektiven Aufbau der sozialen (und natürlichen) Welt ausgeht, setzt sich selbst in eine privilegierte Position. Die Befragte weiß: es gibt eine Gesellschaft, eine Kultur und Normen aller Art wirklich. Die Interviewerin weiß, dass sie das nicht weiß. Der Trick ist seit PLATON bekannt und scheint in Athen gelegentlich zu Wutausbrüchen geführt zu haben. Die Interviewerin von heute schweigt sich gänzlich aus und belässt es bei der "Anerkennung", was so viel heißt wie: "I believe in believing"³. Nun ist diese Anerkennung des anderen keine ganz harmlose Angelegenheit. "Anerkennung" ist "Anerkennung als etwas". Bald zeigt die gute Absicht die Zähne. "Ich versuche", die Menschen "immer in der Perspektive der 'Ersten Person' ... zu sehen, d.h. ausgestattet mit Verantwortlichkeit, Identität und 'accountability'" (HU, S.21). Was, wenn der Mensch das nicht will? "Das bin nicht ich, was da spricht", könnte der Mensch sagen, "es spricht; der innere Schweinehund grunzt, mein Dämon bellt." Vielstimmigkeit steht dem beforschten Menschen aber nicht zu; sie soll erst zustande kommen, wo mehrere sich im Raum treffen – und wird dann auch gern zitiert (HU, S.30 und SCHART, S.72). Das Prinzip lautet: Ein Körper = ein Name

3 "Being a creature of habit, as regular as a monk, and taking pleasure in the homeliest repetitions, I listen every night at ten to a program called *This I Believe*. Monks have their compline, I have *This I Believe*. On the program hundreds of the highest-minded people in our country, thoughtful and intelligent people, people with mature inquiring minds, state their personal credos. The two or three hundred I have heard so far were without exception admirable people. I doubt if any other country or any other time in history has produced such thoughtful and highminded people, especially the women. (...) If I had to name a single trait that all these people shared, it is their niceness" (PERCY 1989, S.108).

= eine Stimme = eine Biographie. Nicht ganz zu Recht bekommt man hin und wieder den Eindruck, es bei Qualitativer Sozialforschung mit einer Nachfolgerin der pietistischen Gefühlskultur zu tun zu haben. Wird heute wie damals die alles verantwortende Einheit der Person in Schrift und Wort hergestellt, so kannte man damals doch immerhin noch die Einflüsterungen Satans. [17]

8. Wurmgefühle und Selbst-Revelation

Vor versammeltem Konventikel erklären die Autorinnen, sie wollen die anderen als selbstständige, moralische Wesen anerkennen. Sie wollen ihre "Subjektivität soweit wie möglich transparent" machen (HU, S.30). Sie führen ein Forschungstagebuch (SCHAT, S.41); die Befragten, ob Lehrerinnen oder Schülerinnen, tun es ihnen gleich (SCHOCKER-V.DITFURTH, S.102, MÜLLER-HARTMANN, 206). Zerknirscht: sprechen Forscherinnen vom verfehlten Sendungsbewusstsein vergangener Tage (SCHAT, S.46), schildern wie sie "typischen Fehlern" erlagen. Ist das, was hier aufgezählt wird, nicht gerade typisch für gute Sozialforschung? Vermutlich. Zugleich erinnert es jedoch an die Seelendisziplin der Pietistinnen, ist es auch Erziehungsmittel. Übrigens bleibt es nicht bei der Selbsterziehung. Auch die Beforschten sollen den gleichen Grad lebensmethodischer Bewusstheit zum Ausdruck bringen. Den Befragten ist zum Beispiel das Wurmgefühl auch nicht fremd: "Wir alle erinnern uns an Situationen, in denen wir Dinge gemacht haben, die uns im Nachhinein eher unangenehm waren, von denen wir bedauert haben, dass sie uns passiert sind. Gibt es solche in Ihrer Erfahrung?" (SCHOCKER-V.DITFURTH, S.105) Da müssen wir alle durch, wir Menschen, was sind wir schon? Erzählen Sie mal! [18]

Forscherin und Beforschte müssen "ins Gespräch kommen", sich "gegenseitig" interpretieren, "wodurch sich mein [des Forschers] Selbstverständnis ebenso verändert(e) wie das meiner Gesprächspartnerinnen und Partner" (SCHAT, S.56). Denn "da das Design reziprok angelegt ist, ist jeder der Forschungsteilnehmer gezwungen, verschiedene Perspektiven zu übernehmen" (FINKBEINER & KOPLIN, S.125). Da findet es sich gut, dass es in den Studien um Schulunterricht geht. Die Sprachlehrerin von heute ist ja nicht nur für Akkusative, Präpositionalpronomen oder kommunikative Sprechabsichten wie "Wurst bestellen" zuständig, sondern auch für "interkulturelle Erziehung". Die Schülerinnen sollen lernen, die Perspektiven der anderen ... genau. Die pragmatische Variante lautet: Die Lernenden sollen in die Lage versetzt werden, "in einer fremden Kulturgemeinschaft 'kultursensibel und wirkungsvoll' zu handeln" (FINKBEINER & KOPLIN, S.117). Doch scheint das nicht genug und man fordert die Bereitschaft "sich grundsätzlich und immer [sic!] mit der fremden Kultur auseinander zu setzen und sie dabei als fremde anzuerkennen" (HÜLLEN, 1992, S.10f, zit. nach FINKBEINER & KOPLIN, S.117)], wobei die andere sich ändert und ich mich auch. Wer Englisch gelernt hat, darf dann auch auf Sätze wie "I reflect a lot about my cultural background" (<http://www.mit.edu/>, Massachusetts Institute of Technology, zit. nach FINKBEINER & KOPLIN, S.128) guten Gewissens "trifft voll und ganz zu" antworten. [19]

Da sind die Grenzen verschwommen. Wer betrachtet wen, spricht mit wem und zu welchem Zweck? Forscherinnen, Lehrerinnen, Schülerinnen, drinnen und draußen: man kommt ins Gespräch, muss ins Gespräch kommen, nimmt die Perspektiven der anderen ein – ist das Schule, ist das Forschung? Es ist Mut zur Erziehung. Es ist Dialog-Kultur. Werden so kulturelle Grenzen überschritten? Kaum. Nicht dialogieren gilt nicht. Wir schreiben uns per E-Mail. Wir verschicken keine Totems, Hasenpfoten und auch keine handgemalten Schriftzeichen. Und wir setzen uns nicht ins Mondlicht, um schweigsam Nähe und Ferne zu sondieren. [20]

9. "... such thoughtful and highminded people, especially the women"

Man besucht einander, man trifft sich und versteht sich nicht. So denkt man über Kultur nach. Oder man liest literarische Texte, verarbeitet sie zu etwas Psychologischem, tauscht E-Mails darüber aus und diskutiert in der Klasse über Leute, Situationen und eingetroffene Post. Bei MÜLLER-HARTMANN geht es im Klassenzimmer um Fragen wie die, ob eine japanische Einwanderinnenfamilie in den USA sich amerikanischen Sitten anpassen sollte oder nicht. Antworten des Typs "is' nich' mein Bier" treten nicht auf. Brav produzieren die Schülerinnen, tatsächlich nur die Mädchen (im Protokoll: W1 bis W6) – was dem Autor offenbar nicht weiter auffällt – Antworten, die mit etwas wie "I think ..." beginnen und irgendwo ein "they should" enthalten. Nur eine Äußerung von männlicher Seite ist dokumentiert, und zwar: "M1: (unverständlich)". [21]

Anhang I: Gegenstände, Methoden (Kurze Zusammenfassung der Beiträge)

1. Methodisches, allgemein

In der Einleitung heben die Herausgeberinnen die Absicht hervor, eine auch für Anfänger verständliche Einführung in das Gebiet der qualitativen Sozialforschung zu geben. Das geschieht durch Aufsätze, die – immer von konkreten Studien ausgehend – eher allgemeine Fragen des methodischen Zugangs behandeln sowie durch Erörterungen einzelner Erhebungs- und Analysemethoden. Letztere stehen schwerpunktmäßig im Zusammenhang von Studien zum "interkulturellen" Deutschunterricht und zu Alltagstheorien und Selbstverständnis von Lehrerinnen. Außer dem Lernen im schulischen Klassenzimmer geht es auch um die Erforschung von Tandemprojekten und von programmiertem Lernen am Computer. [1]

Die einzelnen Beiträge werden nicht nur von der Bibliographie der verwendeten Literatur, sondern auch von einer Auswahlbiographie begleitet. Hier stellen die Autorinnen je drei zur Einführung besonders geeignete Werke vor. Die Forschungsarbeiten von Maike GRAU (2001), von Eva BURWITZ-MELZER (2003) und von Daniela CASPARI (2003) sind inzwischen in Buchform – ebenfalls im Narr-Verlag – erschienen. [2]

1.1 Der Mensch, die Sprache, die Kultur

Im ersten Einzelbeitrag des Bandes stellt Adelheid HU (S.11-39) methodologische Fragen zum qualitativen Ansatz, wobei sie von ihrer eigenen "empirischen Studie zum Thema Lebensweltliche Mehrsprachigkeit und schulischer Fremdsprachenunterricht" (S.11) Gebrauch macht. HU orientiert sich am Unterschied "zwischen kognitivistischen und ethnografischen Ansätzen" (S.11). Der Verpflichtung zu möglichst weitgehender Explikation folgend, erläutert die Autorin drei in der Tat grundlegende Fragen: Was ist der Mensch? Was ist Sprache? Was ist Kultur? (S.21) Sie lehnt einen "mechanistischen und individualistischen" Ansatz ab. "Sprachen werden als untrennbarer Teil der kognitiven, emotionalen und leiblichen Verfasstheit der Lernenden angesehen" (S.22). [3]

1.2 Experteninterviews als Reiseberichte

Dem Anspruch folgend, Entstehung und Motivation der eigenen Untersuchung mitzureflektieren, stellt Michael SCHAT in seinem Aufsatz unter dem Titel "Aller Anfang ist Biografie" (S.40-61) Hintergründe und Fragestellungen seiner Beschäftigung mit dem Thema Projektunterricht dar. Ausgangspunkt sei das Unbehagen am dominierenden Modell kommunikativen Unterrichts gewesen. SCHAT spricht hier von einer "Infantilisierung der Lernenden" und hat zunächst selbstständigere Lehr- und Lernformen gesucht. Nach und nach habe sich die Fragestellung verschoben und im Mittelpunkt des Interesses stünden nun "subjektive Theorien" (S.47) – das Adjektiv schreibt der Autor klein, weil er ohne Anspruch auf Zugehörigkeit zu einer Schule (z.B. GROEBEN und SCHEELE)

auftritt. Forschung müsse an "Bedeutungen ansetzen", welche Individuen und Gruppen den Dingen verleihen. "Der Unterrichtsforschung sollte es daher vor allem darum gehen, Einblicke in den Klassenraum als eine Kultur zu erlangen und die Welt mit den Augen jener zu betrachten, deren Handeln im Zentrum des Erkenntnisinteresses steht" (S.49). SCHART stellt Status und Form von pädagogischen Alltagstheorien dar, erläutert den Zugang zum Feld und die Wahl des leitfadengestützten Experteninterviews als Mittel. Strenge Validierungsansprüche, wie sie im Bereich der Subjektiven Theorien vertreten werden, will SCHART vermeiden. Er wählt die Metapher des Reiseberichts, um die eigene Forschungsaktivität und das Interesse zu erläutern, das die von ihm durchgeführte Studie für andere haben könnte. [4]

1.3 Nichts bleibt mir verborgen

Ein Aufsatz der Mitherausgeberin Marita SCHOCKER-V.DITFURTH (S.84-113) trägt den bezeichnenden Titel "Die Suche nach einem gegenstandsangemessenen Ansatz zur Erforschung von Lernprozessen in komplexen pädagogischen Handlungsfeldern: Grundsätze und Verfahren ethnografischer Forschung". Die Autorin versucht die "Gegenstandsangemessenheit" eines interpretativen Ansatzes zu zeigen (die Argumentation dürfte freilich zirkulär sein) und erläutert die Methoden, mit denen im Rahmen eines Praktikums für Lehramtsstudentinnen diese Forschungsobjekt und -objekt zugleich werden. Ihre Fragestellung lautet: "Wie angehende Fremdsprachenlehrer/innen ausgebildet werden können, damit sie den komplexen Anforderungen im komplexen Klassenzimmer gewachsen sind" (S.86). Als Methoden nutzt sie die Teilnehmende Beobachtung (Unterrichtsprotokolle), Fragebögen mit offenen Fragen, leitfadengestützte Interviews, filmische Erfassung von Routinen, die sonst nicht verbalisiert würden. [5]

2. Interkulturelles

2.1 Biographientausch

Dem Theorietrend in der Fremdsprachendidaktik folgend, befassen sich gleich mehrere Artikel mit Begriff und Methode "interkulturellen Lernens", wobei als "interkulturell" der Dialog mit dem Fremden (gemeint sind fremdsprachige Ausländer, nicht Bayern und Holsteiner) und die Bereitschaft zum Perspektivenwechsel verstanden werden. So analysieren Claudia FINKBEINER und Christine KOPLIN (S.114-136) "Fremdverstehensprozesse und interkulturelle Prozesse". Wie entwickeln sich Fremd- und Selbstverständnis im Laufe verschiedener Aktivitäten zum Perspektivenwechsel zwischen Personen, die aus verschiedenen Ländern kommen? Einen zuverlässigen Erkenntnisgewinn soll die Methodentriangulation bieten. Den Hauptteil der Studie bildet die Erzeugung und Interpretation von Biografien. Nach einer Vorbereitungsphase, in der Möglichkeiten und Erfahrungen von Missverständnissen zwischen Personen aus verschiedenen "Kulturen" verdeutlicht werden, bittet man die beteiligten Studentinnen, eine (vermutlich kurze und in Prosaform gehaltene) Autobiographie abzufassen. Auf der Basis dieser Texte interviewen sich die Beteiligten

gegenseitig zu "biografisch relevanten Schwerpunkten". Schließlich schreiben die Interviewerinnen die Biographie der Interviewten. "Da das Design reziprok angelegt ist, ist jeder der Forschungsteilnehmer gezwungen, verschiedene Perspektiven zu übernehmen" (S.125). In "Validierungsgesprächen" werden "kulturelle Deutungsmuster intensiv erfahren", hier werden "die unterschiedlichen kulturellen Schemata deutlich" (S.127). Hinzu kommt der Einsatz verschiedener Fragebögen zur Bewertung und Handhabung von Kommunikationsproblemen, zu kulturellen Bewertungen nach dem Modell einer Studie des Massachusetts Institute of Technology ("Ergänzen Sie: A true friend is someone ..."), zur "cultural awareness" mit Items wie: "I reflect a lot upon my cultural background". Die verschiedenen Daten- und Texttypen werden in der Hoffnung auf gegenseitige Bestätigung oder zu erklärende Widersprüchlichkeit interpretiert. [6]

2.2 Fallstudie: Internationale Treffen

Maike GRAU (S.62-83) beschäftigt sich mit der Frage, was bei Schülerinnenaustausch und -begegnungen geschieht. Ihre Fallstudie stellt die "Lehrertätigkeiten in schulischen Begegnungssituationen" dar. Fallstudien scheinen eher dem qualitativen Ansatz zuzurechnen, obwohl sie auch in quantitativen Untersuchungen vorkommen könnten. Der Begriff Fallstudie lasse hier zunächst die Frage der Erhebungstechnik offen. Die Diskussion dieser Behauptungen leidet freilich unter der unklaren Begrifflichkeit. So heißt es, qualitative Ansätze seien durch "induktives Vorgehen und ganzheitlichen Zugang" gekennzeichnet. Was bedeutet das? Quantitative Methoden gingen deduktiv oder abduktiv vor? Begriffliche Unklarheit ist im vorliegenden Sammelband allerdings kein Monopol von GRAU; da finden sich auch Adjektivkombinationen wie "klassisch-linear", um quantitative Ansätze zu bezeichnen. Für den Fortgang der Erörterungen spielt das theoretische Vorspiel kaum eine Rolle. Wir erfahren vieles über den Verlauf der Untersuchung: der eigentlichen Untersuchung sei eine Pilotphase vorausgegangen und die Autorin hat sich der teilnehmenden Beobachtung und des teilstrukturierten Interviews bedient. GRAU beschreibt die Entwicklung der Fragestellung und des Forschungsansatzes: Hatte die Autorin erst nach typischen Missverständnissen zwischen Vertretern verschiedener Kulturen fragen wollen, interessiert sie sich in der Hauptphase dafür, wie es "Lehrern aus fünf (schul-) kulturellen Kontexten" gelinge, "eine gemeinsame Seminarwoche erfolgreich durchzuführen" (S.76). Warum ändert sich die Fragestellung? Nun, Lehrerinnen sind von vornherein, und besonders bei Klassenfahrten und dergleichen, auf problematische Verständigungssituationen und auf Aushandlung von Situationsinterpretationen eingestellt und nehmen das, was die Autorin zunächst als interkulturelle Unfälle suchen und auflisten wollte, gar nicht als Unfälle und nicht zwangsläufig als interkulturell wahr. [7]

2.3 Qualitative Analyse plus Statistik

Eva BURWITZ-MELZER (S.137-163) interessiert sich für den "Englischunterricht mit fiktionalen Texten und interkulturellen Lerninhalten". Sie geht "qualitativ und ethnografisch" vor, will aber "auf quantitative Daten und Datenauswertungen nicht verzichten" und "trägt damit der Multifaktorialität des Unterrichtsgeschehens

Rechnung" (S.137). Gleich fünfzehn Fallstudien sind vorgesehen. Videographierte Stundenaufzeichnungen, retrospektive Interviews mit Lehrerinnen und Schülerinnen, Schülerinnenarbeiten und Fragebogen ergeben das Material, das dann einer doppelten Diskursanalyse unterzogen wird, nämlich einer sequentiellen Diskursanalyse und der Kodierung (S.154f). Die Verfasserin erläutert auch Probleme bei der Auswahl des Transkriptionssystems. Ziel der Untersuchung ist eine Typologie von Unterrichtsmethoden und Texten. Aber warum handelt es sich um fiktionale Texte? "Fremdsprachige Literatur", schreibt die Autorin, ist "besonders geeignet, einen Einblick in die fremdkulturelle Lebenswelt zu bieten" (S.139), denn

"ihr ästhetisches Potential, das den Leser zur Bildung von Hypothesen und zum vermehrten Perspektivenwechsel anregt sowie den Einsatz kognitiver wie kreativer Lernmethoden fordert, ermöglicht den Rezipienten eine besonders vielschichtige und von eigener Erfahrung getragene Auseinandersetzung mit kulturellen Werten" (S.139). [8]

Damit die kulturellen Werte, um die es hier geht, von Interesse sind, müsste es sich freilich um Ausdruck derselben Kultur handeln, die uns sonst im täglichen Handeln entgegentritt. Offenbar liegt hier ein recht massiver Kulturbegriff zugrunde. Lesen wir dann ARTAUD, um etwas über Französischen zu lernen? Die Lektüreliste der Autorin sieht in erster Linie eine Reihe politisch korrekter Farbige-Indianerfrauen-Diskriminierungstexte zum Nachdenken vor (JOYCEs *Eveline* ist allerdings auch dabei). Das ist in deutschen Schulen auch so üblich. Was daraus wird? "Vermutungsphasen, einführendes Lesen, spontanes szenisches Darstellen, Rollenspiel oder auch inszenierte oder schriftlich durchgeführte Perspektivenwechsel in selbst verfassten Texten zählen zu den methodischen Vorschlägen" (S.140f.). [9]

2.4 Triangulation: Lernertagebücher und weitere Datenquellen

Um Interkulturelles geht es auch Andreas MÜLLER-HARTMANN (S.206-238), der die Gestaltung von E-Mail-Projekten mit deutschen und nordamerikanischen Partnerklassen im deutschen Klassenzimmer untersucht. Leitfrage: Wie wird das Medium integriert, welche Potenziale birgt es? "Sämtliche Projekte basierten auf dem gemeinsamen Lesen von englischsprachiger Jugendliteratur mit Partnerklassen in Nordamerika". Der Forscher begleitet die Projekte mit dem Ziel, eine "multiple Fallstudie verschiedener fremdsprachlicher Klassenzimmer" (S.209) zu erstellen. Auch hier steht Triangulation auf dem Programm: Datentriangulation (verschiedene Datenquellen), Forscherinnentriangulation (gleichberechtigte Beteiligung verschiedener Forscherinnen), methodologische und theoretische Triangulation. Mit theoretischer Triangulation ist die Einbeziehung verschiedener theoretischer Perspektiven gemeint. Das Klassenzimmer erscheint dann als Ort "aufgabenorientierten Fremdsprachenunterrichts", als "third place" (Claire KRAMTSCH) "zwischen zwei Kulturen", als vielstimmiger Chor usw. [10]

2.5 Kulturdifferenzen im Tandem, diskursanalytisch

Aber die Auseinandersetzung mit Personen fremdsprachlicher Herkunft ist vermutlich am besten beim außerschulischen Sprachenlernen zu erfassen. Was geschieht, wenn deutsche und französische Studentinnen beim gemeinsamen Erlernen der jeweils fremden Sprache in so genannten Tandem-Projekten aufeinandertreffen? Hier wird die Bereitschaft zum Perspektivenwechsel programmatisch vorausgesetzt – aber die Perspektiven komplizieren sich sogleich zwischen Eigen- und Fremd-, Innen- und Außenperspektive. Wie kommen die Beteiligten damit zurecht? Mark BECHTEL (S.264-295) hat Gespräche aufgezeichnet und stellt einige Beispiele mit Transkription und Analyse vor. Die gewählte Methode ist hierbei nicht die Konversationsanalyse, sondern die Diskursanalyse, unter Erstellung einer Partiturnotation, was der Autor im Einzelnen erläutert, und unter Einbeziehung eines theoretischen Modells, das ein zunächst zu einfaches Schema der Perspektivenübernahme auseinanderfaltet. Nach Darstellung einer kurzen Sequenz und ihrer Analyse schließt der Autor mit einem selbstkritischen Kommentar: was hier fehle, sei die Triangulation, die Konfrontation mit anderen Daten. Er will die Studie daher als Vorarbeit verstanden wissen. [11]

3. Was geht in Lehrerinnen vor?

Um die Frage des Selbstverständnisses von Lehrenden geht es in den Arbeiten von Joachim APPEL (S.187-205) und von Daniela CASPARI (S.238-263). Das Erklärungsziel entstammt bei beiden der praktischen Erfahrung, etwa "der herausragende[n] Bedeutung der eigenen schulischen Lernerfahrungen für die Unterrichtspraxis als Lehrer/in, die Wichtigkeit zentraler Überzeugungen oder die hohe Änderungsresistenz gegenüber Neuerungen" (S.255). [12]

3.1 Grundwidersprüche im Erfahrungswissen

APPEL interessiert sich für Form und Inhalt des "Erfahrungswissens" von Lehrenden im Fremdsprachenunterricht. Im Mittelpunkt steht "gelebte Alltagserfahrung", der Forscher "versucht, diese aus der Perspektive der Angehörigen der Kultur zu verstehen" (S.191). Als Beispiel zur Erforschung des Bereiches führt der Autor eine Studie mit "teilstrukturierten, narrativen Interviews" an, bei denen Lehrerinnen über ihre Erfahrung mit Klassen sprechen. Er führt die Interpretation anhand der Leitbegriffe Indexikalität und Kategorie vor und gelangt zu den folgenden Aussagen: (1) Unterricht findet in Klassen statt; das formt die Wahrnehmung, und (2): In der Schule erscheint Sprache als ein durchzuarbeitender Stoff. Diese Voreinstellung stehe im Widerspruch zu der Forderung, im Unterricht sollten Schülerinnen sprechen, also sich Sprachmaterial spontan zueigen machen. Diese Befunde will APPEL mit Hilfe eines von HUTCHINS vorgeschlagenen Modells systematisch darstellen. [13]

3.2 Strukturbilder zur Darstellung der Subjektiven Theorien der Lehrenden

Der Text von Daniela CASPARI entstammt dem Zusammenhang eines umfangreichen, von ihr durchgeführten Forschungsprojekts. Sie stellt ausführlich die Methodik ihrer Forschungsarbeit dar. Dabei folgt sie teilweise dem Ansatz der Subjektiven Theorie. Sie definiert "Identität bzw. Selbstverständnis" als "eine subjektive Konstruktion von Wissen, Einstellungen, Gefühlen etc. über die eigene Person, die in einer kohärenten kognitiven Struktur organisiert ist und für die Handlungsorientierung, -planung und -ausführung des Individuums relevant ist" (S.239). Doch übernimmt sie die Gültigkeitskriterien der Subjektiven Theorie nicht ohne Einschränkung. Es sei zwar im Prinzip richtig, dass "relativ stabile Denkinhalte und -strukturen" in Dialogen rekonstruierbar seien, doch sei dabei die Tatsache zu berücksichtigen, dass sich Lehrerinnen "ständigem Rechtfertigungsdruck ausgesetzt" sehen (S.242f.) – kurz: Lehrerinnen verfügen über relativ konsistente Systeme von Schirmtheorien. Gänzlich lehnt die Autorin hingegen den Gedanken der objektiven Überprüfung durch Handlungsvalidierung ab. [14]

Die Studie selbst basiert auf im Durchschnitt 100 Minuten langen, problemzentrierten, teilstrukturierten Interviews mit mehr als 30 Lehrerinnen. Zwölf Interviews werden ausführlich interpretiert. Die Autorin stellt die Einzelschritte ausführlich dar. Es sind dies: Sequenzanalyse, Formulierung von "zentralen Aussagen", "Erstellen eines Strukturbildes", eine zweite Sitzung mit den Interviewten mit dem Ziel der "kommunikativen Validierung" des Strukturbildes, und die abschließende Analyse, in der alle Schritte integriert werden. [15]

4. Schülerinnen allein: Lautes Denken

Etwas abseits von den übrigen Darstellungen des Sammelbandes befasst sich Nicola WÜRFFEL mit Lernenden, die am Computer allein gelassen werden (S.163-186). Was diese tun, wird vom Computer aufgezeichnet, was sie sich dabei denken, sollen sie laut sagen, um es aufnehmen zu können. Hinter einem Einwegspiegel sitzt zudem die Forscherin und sieht zu. "Protokolle lauten Denkens" finden bei der Erforschung des Fremdsprachenlernens häufiger Anwendung. Methodische Hauptschwierigkeit der Untersuchung bildet die Frage der Stimulierung, Motivation und Bewertung des Lauten Denkens der Probanden. WÜRFFEL diskutiert hier verschiedene Gedächtnisbegriffe aus der Kognitions- und Gedächtnispsychologie. Gewiss ist es nicht natürlich, was die Lernenden da sagen und die Beziehung zu kognitiven Prozessen ist alles andere als klar. WÜRFFEL begrenzt denn auch den Anwendungsbereich der Methode und möchte ausschließlich aufgabenrelevantes Problemlöseverhalten analysieren. Letztlich interessiert hier ja nur die technische Frage, ob die Versuchspersonen mit dem Lehrprogramm (und dem Computer) zurecht kommen. [16]

Der Text des Aufsatzes von WÜRFFEL wird selbst immer wieder von kurzen "laut gedachten" Texten der Autorin unterbrochen, in denen ohne Rücksicht auf akademische Textstandards die Fragen gestellt werden, welche den Fortgang des Textes leiten. So durchbricht sie auf angenehme und Anfängerinnen sicher entgegen kommende Weise die Wand akademischen Stils. [17]

Anhang II: Metapherngestöber: Stimmen sichtbar machen

Einzelne Metaphern kehren in dem Band von MÜLLER-HATMANN und SCHOCKER-V.DITFURTH, mit einem gewissen Enthusiasmus vorgetragen, immer wieder. Das scheint auf nicht beliebige Weise zu erfolgen. Der Mensch hat "eine Stimme", soll eine haben – aber warum nicht zwei oder drei? Vielzüngige Wesen? Da würden wir uns schnell unheimlich. Wir denken an Jack NICHOLSON in "Shining": "Rotkäppchen, mach die Tür auf", oder an gefilmte Exorzismen: "Wer bist du?" "Der Teufel" (wovon dann eventuell zwölf oder dreizehn, einer nach dem anderen, gesittet wie sie am Ende doch sind, das Wort ergreifen). Eine Stimme pro Person (Name, Vorname, Geburtsdatum) scheint daher ein gesundes Verteilungsprinzip. Dann sind, wo "die Stimmen der Anderen sprechen" (HU, S.30) oder "möglichst viele Stimmen zu Wort kommen" (GRAU, S.72) sollen, viele Personen gemeint: ein Chor (MÜLLER-HARTMANN, S.208), in dem ein jeder "so authentisch wie möglich" "sprechen" darf – oder soll? Tun sie das sonst nicht? Ein gewisses Pathos in den Äußerungen der Sozialforscherinnen ist kaum zu überhören. Dann geht "die Stimme" eigene Wege. Man gibt "der Praxis eine Stimme" (APPEL, S.201). So stellen sie die Welt voll, und was da steht, sieh da, es lebt. Wer spricht? Die Praxis. Zum "Kulturdialog" ist es nun nicht mehr weit. [1]

Wenn aber wo was steht und spricht, muss man es auch sehen können. Das Gesprochene sichtbar zu machen, ist das Prinzip der alphabetischen Schriftsprache. Qualitative Sozialforschung wäre ohne diese Grundlage nicht denkbar. Aber wir brauchen noch etwas, um tatsächlich eine wirkliche soziale Welt herauszubekommen. Die Annahme: Zu allem Gesprochenen muss es eine Sprecherin geben, jemanden mit einem Innenleben und einer Sprechabsicht. Haben wir das (und es sieht so aus, als hätten wir es von PLATON), können wir ein "dreidimensionales Bild geben" (BURWITZ-MELZER, S.158). Gehörtes verteilt sich im Raum. Die Verräumlichung greift um sich. Die Praxis mit Stimme, wo ist sie? Wo ist die Kultur, wo sind Gedanken und Wissen? "Neuere Evidenz [sic!] spricht jedoch dafür, dass Gedanken, Wissen und Erfahrungen nicht nur in der Psyche und Intelligenz der Person lokalisiert sind, sondern auch in deren materiellem und sozialem Umfeld" (APPEL, S.189). Deshalb müssen wir uns immer wieder "verorten" (HU, S.21). [2]

Doch solange wir sie nicht schriftlich vor uns haben, bleibt die Stimme geistiger Möbelstücke wie "Kultur" und "Praxis" unhörbar. Wie kommen wir zur Schrift? Wir filmen Menschen. Wir schreiben auf, was wir sehen. Wir sprechen darüber und schreiben auch das auf – und schreiben darüber; da haben wir sie: den schriftlichen Ausdruck, schwarzen Abdruck eines geistigen Hauchs, der Stimme. Aber die Sache könnte ja gleich wieder verschwinden, wenn wir wegsehen. Wollen wir sie stabilisieren, nehmen wir fremde Perspektiven hinzu. "Das Auge des Forschers" (BURWITZ-MELZER, S.143) sucht außer "Einblicke[n] in den Klassenraum" die "Perspektiven" anderer mitzusehen, zu integrieren. Erst die "Triangulation der Perspektiven" gibt ein "dreidimensionales Bild" (BURWITZ-MELZER, S.158), Objekte im Raum. – Zur Schrift gehört eine Stimme, zur Stimme ein dreidimensionales Ding oder umgekehrt. Stimme und Schrift sind

dabei abwechselnd konkret oder metaphorisch gemeint. Zugrunde liegt das Prinzip der freien Konvertierbarkeit. [3]

Literatur

Aristoteles (1982). *Metafisica*. Bari: Laterza.

Burwitz-Melzer, Eva (2003). *Allmähliche Annäherungen: Fiktionale Texte im interkulturellen Fremdsprachenunterricht in interkulturellen Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe I*. Tübingen: Günter Narr Verlag.

Caspari, Daniela (2003). *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis* (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Günter Narr Verlag.

Grau, Maike (2001). *Arbeitsfeld Begegnung. Eine Studie zur grenzüberschreitenden Lehrertätigkeit in europäischen Schulprojekten* (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik) Tübingen: Günter Narr Verlag.

Hegel, Georg Friedrich Wilhelm (1986). *Werke. Bd.4: Nürnberger und Heidelberger Schriften*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Hüllen, Werner (1992). "Interkulturelle Kommunikation – was ist das eigentlich?" *Der fremdsprachige Unterricht Englisch*, 7, 8-11.

Percy, Walker (1989). *The Moviegoer*. NY Toronto Vintage.

Sini, Carlo (1999). *I segni dell'anima. Saggio sull'immagine*. Bari: Laterza.

Zum Autor

Achim SEIFFARTH ist 1960 geboren und hat an der TU Berlin Philosophie, Soziologie und Germanistik studiert. Er unterrichtet an der Università degli Studi in Mailand Deutsch, hat aber auch an italienischen Gymnasien und Abendschulen für Erwachsene gearbeitet, und schreibt meistens Schulbücher. Interessen: Landeskunde, Metaphern. Achim SEIFFARTH hat in FQS zwei weitere Rezensionen verfasst: [Verschwinden kann alles. Der Soziologe bleibt](#) zu dem Band "Hermeneutische Wissenssoziologie. Standpunkte zur Theorie der Interpretation" und [Medien, schwarz auf weiß](#) zu "Medienwirkungsforschung Bd. I und Bd. II" von Heinz BONFADELLI.

Kontakt:

Achim Seiffarth

Università degli Studi di Milano
Ist.di Germanistica
Piazza S.Alessandro, 1
I - 20123 Milano

E-Mail: Achim.Seiffarth@unimi.it

Zitation

Seiffarth, Achim (2003). Die Erziehung des Menschengeschlechts durch Sozialforschung. Review Essay: Andreas Müller-Hartmann & Marita Schocker-v.Ditfurth (Hrsg.) (2001). Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen [21 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 4(2), Art. 22, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0302227>.

Revised 6/2008