

Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Band: 18 (1996)

Heft: 1

Artikel: Moralische Atmosphäre - Qualitative Forschung im Klassenzimmer

Autor: Aufenanger, Stefan / Garz, Detlef

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-786153>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 01.11.2024

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Moralische Atmosphäre – Qualitative Forschung im Klassenzimmer

Stefan Aufenanger, Detlef Garz

In der Schul- und Unterrichtsforschung werden vermehrt qualitativ-empirische Forschungsmethoden verwendet. Berichtet wird hier aus einem Projekt zur moralischen Atmosphäre in Schulen, wo versucht wurde, wesentliche Merkmale einer solchen Atmosphäre über soziale Interaktionen zu erfassen. Der dabei zugrundegelegte Ansatz geht davon aus, daß die moralische Atmosphäre im Unterricht sich vor allem über die Formen der sozialen Kooperation zwischen Lehrpersonen einerseits und Schülerinnen und Schülern andererseits erfassen läßt. In der Untersuchung wird dabei auf hermeneutische Verfahren der Rekonstruktion von Bedeutungsstrukturen Bezug genommen, für die ein abkürzendes Verfahren vorgeschlagen wird. Anhand der Analyse einer Mathematikstunde werden das methodische Vorgehen am Beispiel der Unterrichtseröffnung, der Themenbekanntgabe, des Umgangs mit Wissensdefiziten sowie mit Unterrichtsstörungen beschrieben.

Die qualitative Sozialforschung hat schon recht früh ihren Weg in die Schule gefunden und den Unterricht als Untersuchungsobjekt in den Blickwinkel genommen. Neben der pädagogischen Handlungsforschung (z.B. Zinnecker u.a. 1975) und der praxisorientierten Forschung (z.B. Heinze u.a. 1981) kamen in den achtziger Jahren eine Vielzahl von interpretativen Studien im Unterricht auf, die an einem tieferen Eindringen in das Geschehen des Unterrichts interessiert waren (z.B. Schön/Hurrelmann 1979). Auch heute bildet der Unterricht noch ein zentrales Feld qualitativer Studien (vgl. Eberwein/Mand 1995). An diese Traditionen anknüpfend, wollen wir im folgenden aus einem Schulprojekt¹ berichten, welches sich zur Aufgabe gestellt hatte, die moralische Atmosphäre an Schulen zu untersuchen und dabei besonders den Einfluß des Kohlbergschen Modells der Just Community zu berücksichtigen (vgl. Aufenanger/Garz 1996). Im Rahmen dieses Projekts wurden drei Schulen erforscht,

wobei eine Haupt- und eine Realschule schon rund zwei Jahre mit der Just Community experimentiert hatten; eine weitere Realschule diente zum Vergleich. An diesen drei Schulen konnten in folgenden Bereichen Daten erhoben werden:

- a) Materialien, die sich auf die Schulebene beziehen
- b) Schulleitung
- c) Pädagogisches Denken und Handlungsentscheidungen von Lehrern und Lehrerinnen
- d) Moralisches Urteilsniveau von Schülern und Schülerinnen, deren Einstellungen zu Regeln, zur Gemeinschaft und zur Bedeutung der Gruppe; ihre Erfahrungen mit der Just Community
- e) Interaktionen und Formen sozialer Kooperationen im Unterricht

Die Datenerhebung erfolgte im Fall a) durch Sammlung aller schulischer Verlautbarungen, im Fall b) bis d) durch offene bzw. klinische Interviews und im Fall e) durch Videoprotokolle und anschließende Transkription der sprachlichen Äußerungen von Lehrpersonen und Schülern. Die Auswertung wurde für den Fall a) und d) mit Hilfe der objektiven Hermeneutik vorgenommen – die im folgenden noch erläutert wird – und bei den restlichen Daten entweder durch eine Form qualitativer Typenbildung oder durch die Kohlbergschen Auswertungsroutinen zum moralischen Urteilsniveau. Außer den Schulleiter- und Lehrerinterviews wurden alle Daten ein Jahr darauf noch einmal erhoben, um den allfälligen Einfluß der Just Community auf das moralische Denken von Schülern sowie auf unterrichtliche Interaktionen erfassen zu können. Insgesamt liegen 3 Schulleiter-, 11 Lehrer- und 119 Schülerinterviews sowie Videoaufnahmen von 33 Unterrichtsstunden vor.

Im folgenden soll ein kleiner Ausschnitt aus dem Projekt vorgestellt werden, der sich mit der Analyse der Interaktionen zwischen Lehrern und Schülern im Unterricht befaßt. Ausgangspunkt der Rekonstruktion von Interaktionsstrukturen ist die Überlegung, daß die moralische Atmosphäre einer Schule bzw. einer Klasse sich am besten aus dem Umgang zwischen den Mitgliedern der Schule herauslesen läßt. Theoretisch liegt diesem Ansatz die Annahme zugrunde, daß einerseits moralische Handlungen sich schwerlich mit Hilfe des Kohlbergschen Stufenschemas beurteilen lassen, andererseits das Moralische als Ergebnis von Wirkprozessen nur unzureichend methodisch erhoben werden kann. Im ersten Fall besteht das Problem, daß die Moralität von Handlungen normativ bestimmt werden müßte, ohne dass man über Intentionen und Wirkungen dieser Handlungen etwas weiß. Im zweiten Fall müßte ein experimentelles Design gewählt werden, in dem alle relevanten Einflussgrößen – falls sie überhaupt bekannt sind – zu kontrollieren wären, um bestimmen zu können, welche etwa für die Moralentwicklung von an diesen Handlungen beteiligten Subjekten bedeutsam sind. Aus dieser Problemsituation heraus entschieden wir uns für eine dritte Variante, in der davon ausgegangen wird, daß zum einen nur eine potentielle Wirksamkeit von Strukturen angenommen werden kann, zum anderen diese Wirksamkeit in Anschluß an Piaget und auch Kohlberg in den Formen der sozialen Kooperation gesehen werden muß. Methodisch ergibt sich daraus die Schlußfolgerung, daß nicht mit Hilfe von Befragungsmethoden oder

Einstellungsmessungen die moralische Atmosphäre in pädagogischen Kontexten erhoben werden kann, sondern nur durch rekonstruktive Verfahren, die die Interaktionsstrukturen hinsichtlich der Formen sozialer Kooperation analysieren.

Für die Analyse eines Teils des Datenmaterials zur Schulatmosphäre bzw. gerechten Atmosphäre wurde – wie schon erwähnt – auf das Verfahren der objektiven Hermeneutik von Ulrich Oevermann (1986) zurückgegriffen. Dieses Verfahren hat sich zur Analyse von Interaktionsstrukturen, von schriftlich vorliegenden Materialien sowie Interviews als hervorragend geeignet erwiesen. Ziel der rekonstruktiven Analyse ist die Aufdeckung von latenten Sinnstrukturen, die als eine Ebene eigener Realität verstanden werden. Sie bestimmen die Strukturiertheit von sozialen Gebilden und geben ihnen einen Sinn, der unabhängig von den im Handlungskontext stehenden Subjekten besteht. Als sinnverstehendes Verfahren zielt die objektive Hermeneutik auf die Offenlegung der Strukturen, die Institutionen und Interaktionen charakteristische Gestalt verleihen. Im konkreten Vorgehen wird dazu das vorliegende Material bzw. werden die Daten im Hinblick darauf interpretiert, was in diesen Texten zum Ausdruck kommt. Dabei wird von der Annahme ausgegangen, daß die den Subjekten zur Verfügung stehenden Handlungsregeln ihnen ermöglichen, die Angemessenheit von Interaktionen bzw. sprachlichen Handlungen zu beurteilen. Um nicht stark gefärbte und idiosynkratische Lesarten zu produzieren, sollte als Vorkehrung und Validierung der Interpretation das Verfahren der hermeneutischen Rekonstruktion in einer Gruppe durchgeführt werden. Das Ergebnis dieses Rekonstruktionsverfahrens wird in einer Strukturhypothese formuliert, die nur auf der Grundlage der aus dem Text belegten Lesarten gebildet werden darf.

Das gewählte Verfahren der objektiven Hermeneutik zur Datenauswertung ist auch in der Pädagogik diskutiert worden (z.B. Garz & Kraimer 1994; Terhart 1983; Gruschka 1985; Matthes-Nagel 1984). Es wurde schon in den verschiedensten Bereichen angewandt (z.B. Aufenanger 1986; Sahle 1987; Bude 1988). Die objektive Hermeneutik kann somit als eine in der pädagogischen Forschung akzeptierte Methode zur Auswertung qualitativer Studien angesehen werden.

Für die Zwecke des Projekts realisierten wir zwei Formen der objektiven Hermeneutik: Zum einen wurden Fallrekonstruktionen von zwei Unterrichtsstunden vorgenommen, in denen es darum ging, die grundsätzlichen Handlungsprobleme in unterrichtlichen Situationen herauszuarbeiten. Im Zentrum von Fallrekonstruktionen steht die Sequenzanalyse, die den Handlungsverlauf nachträglich auf eine bestimmte *innere* Logik hin aufzuschlüsseln versucht. Zum anderen arbeiteten wir mit sogenannten Filteranalysen, wo nur bestimmte, für die Fragestellung spezifische Stellen – Handlungssequenzen – aus dem Beobachtungsmaterial ausgewählt wurden. Im Laufe des Projekts hatte es sich nämlich gezeigt, daß auf eine intensive Fallrekonstruktion zugunsten eines abkürzenden Verfahrens verzichtet werden konnte. Die Abkürzungen haben sich auf zwei Aspekte bezogen: Zum einen wurde die Sequenzanalyse ersetzt durch eine Interpretation, die sich auf eine komplexe Handlungsfolge bezieht, im Sinne von «Was bedeutet es, wenn jemand so und so handelt bzw. auf ein

Handlungsproblem reagiert?» (vgl. Aufenanger 1991). Zum anderen sortierten wir das vorliegende Material nach bestimmten Gesichtspunkten und suchten spezifische *Gelenkstellen*, die für die Fragestellungen des Projekts interessant erschienen. Es handelt sich bei der Auswahl dieser Stellen jedoch nicht um solche, die sich leichthin interpretieren lassen würden, sondern um jene, in denen eine spezifische Handlungsproblematik sichtbar wurde. Was nun interessierte, war, wie Lehrpersonen mit solchen, von uns als objektive Handlungsprobleme erarbeiteten zentralen Stellen des Unterrichts umgehen. Die Analyse beschränkte sich dabei auf die der Reaktionsform zugrunde liegende Handlungsstruktur. Die Stellen für die Filteranalyse wurden aus den beiden Fallrekonstruktionen gewonnen.

Aus den umfangreichen Fallrekonstruktionen ergaben sich Handlungssituationen im Unterricht, in denen das Problem der sozialen Kooperation deutlich wird. Solche Gelenkstellen sind: Unterrichtseröffnung, Themenbekanntgabe, Umgang mit Wissensdefiziten, Umgang mit Störungen und Leistungsbeurteilung. Dort ergibt sich die Notwendigkeit für die Lehrperson, mit den Schülern und Schülerinnen eine Zusammenarbeit einzugehen, die jedoch unterschiedlich angelegt sein kann. Die Lehrperson kann entweder die Schüler und Schülerinnen wenig in ihre Handlungsentscheidungen mit einbeziehen oder sie kann diese als Partner in einem Lernprozeß akzeptieren. Unsere These ist, *daß die spezifische Art dieser Formen der sozialen Kooperation genau das bestimmt, was eine moralische Atmosphäre ausmacht und damit als potentiell bildungswirksam für moralische Lernprozesse gesehen werden kann.*

Für die Analyse dieser Stellen wurden folgende strukturierende Fragen gestellt:

- Was ist das anstehende Handlungsproblem?
- Wie wird es von dem Handelnden angegangen?
- Welche anderen Optionen stünden ihm bzw. ihr offen?
- Wie kann die potentielle Wirksamkeit beschrieben werden?

An einem Beispiel soll die Vorgehensweise erläutert werden. Es handelt sich dabei um eine Unterrichtsstunde in Mathematik (Hauptschule, 8. Klasse) aus einer der drei oben genannten Schulen. Wir haben drei der erwähnten Gelenkstellen ausgewählt, und zwar Unterrichtseröffnung, Themenbekanntgabe und Umgang mit Wissensdefiziten. Die erste Ziffernfolge in der Transkription gibt die durchlaufende Numerierung der Interakte während des Unterrichtsverlaufs wieder; der folgende Buchstabe repräsentiert den Handelnden – L steht für Lehrer, S mit Zusatz für einen bestimmten Schüler – und die letzte Ziffernfolge gibt den für die jeweiligen Personen durchnummerierten Interakt an.

Unterrichtseröffnung

Kontextbeschreibung: Während der kurzen Pause kommen Schüler und Schülerinnen in den Klassenraum, die zuvor nicht anwesend waren. Herr Amberg, der Mathematiklehrer, betritt eine Minute vor Unterrichtsbeginn das Klassen-

zimmer. Er löst die Englischlehrerin ab. Die Gespräche zwischen den Schülern und Schülerinnen werden fortgesetzt. Herr Amberg packt währenddessen Unterrichtsmaterialien aus und übergibt einzelnen Schülern deren Hefte. Er richtet anschließend die Tafel und räumt dann den Overhead-Projektor zur Seite, der im Englischunterricht verwendet wurde. Als es läutet, nehmen die von der Kamera aufgenommenen noch stehenden Schüler und Schülerinnen Platz. Der Gesprächspegel läßt nach.

1 L 1

So. Guten Morgen.

2 (*Vernehmbar* sind zwei Äußerungen, vermutlich beide von Schülern und Schülerinnen, die den Lehrer mit 'guten Morgen' zurückgrüssen, und die Äußerung eines Schülers. Der Lehrer wendet sich unmittelbar nach seiner Begrüßung seinen Unterlagen zu, die seitlich von ihm liegen. Die Aufmerksamkeit der Schüler und Schülerinnen richtet sich (mehrheitlich) auf den durch das Klingeln und die Begrüßung eröffneten Handlungsverlauf.)

Interpretation: Die Unterrichtseröffnung kann als Beginn der sozialen Kooperation verstanden. Für diese Eröffnung wird traditionell eine Begrüßung gewählt. Begrüßungen dienen der gegenseitigen Versicherung, der Anerkennung und des wechselseitigen Respekts. Um sicherzustellen, daß diese Elemente von beiden Seiten anerkannt werden, muß der Grüßende sich versichern, daß die Begrüßten seinen Gruß erwidern. Da eine Begrüßung recht unterschiedlich vorgenommen werden kann, sind auch die Reaktionsformen entsprechend vielfältig. In manchen Schulen ist es üblich, daß die Lehrpersonen ihre Schüler und Schülerinnen per Handschlag begrüßen, in anderen Schulen müssen die Schüler und Schülerinnen aufstehen und den Gruß der Lehrperson gemeinschaftlich und im Chor erwidern. In der persönlichen Begrüßung erfährt der Grüßende die Grußerwidern direkt, im Begrüßungsritual erscheint ihm dies diffuser. Für die, die begrüßt werden sollen, muß auf der anderen Seite aber auch deutlich werden, wie «ernst» es der Grüßende mit dem implizit enthaltenen Kooperationsangebot meint.

Da Herr Amberg seine Begrüßung zum einen erst ansetzt, nachdem er schon eine gewisse Zeit im Raum ist und zum anderen diese mit einem «So» einleitet, das einen *turning point* kennzeichnet, kommt dem Gruß eine klare unterrichtseröffnende Funktion zu, die die Aufmerksamkeit der Schüler und Schülerinnen auf das nun Folgende lenken soll. Indem Herr Amberg aber die Begrüßung selbst sehr uninteressiert, und nicht die Erwidern des Grußes wahrnehmend, vornimmt – er wendet sich unmittelbar nach seiner Äußerung wieder seinen Sachen auf dem Schreibtisch zu –, verliert die Begrüßungsgeste ihre kooperationskonstituierende Relevanz. Dies wird auch an den Reaktionen der Schülerinnen und Schüler deutlich, die entweder überhaupt nicht oder nur sehr zurückhaltend zurückgrüßen.

Was wäre eine der Situation angemessene Begrüßung gewesen? Beide Seiten – Herr Amberg und seine Schüler – müßten ein Bewußtsein von der Bedeutung der Begrüßung erlangen, indem sie an der Reaktion des jeweils anderen interessiert sind: Herr Amberg hätte entweder schon beim Eintritt in den Klassen-

raum klar und deutlich grüßen müssen, oder er hätte bei der späteren, hier protokollierten Begrüßung den Schülern und Schülerinnen deutlich machen müssen, daß für ihn mit dieser Handlung der Beginn einer sachlichen Zusammenarbeit einsetzt, und er dementsprechend auch eine seine Geste respektierende und erwidernde Reaktion erwartet. Damit wäre für beide Seiten eine Situation hergestellt, in der sich alle Beteiligten der Bedeutung des Unterrichts und des gegenseitigen Respekts für die Zusammenarbeit bewußt wären und diese auch akzeptieren würden.

Letzteres würde – so unsere These – für die moralische Entwicklung in dem Sinne eine besondere Bedeutung haben, als mit der Anerkennung der sachlichen Zusammenarbeit auch eine Basis für den gegenseitigen Respekt und die Anerkennung von Regeln gelegt wird. Nur wenn beide Seiten dies ausdrücken, gewinnen solche Interaktionsformen auch ihre entwicklungsstimulierende Bedeutung. Mit dem Desinteresse des Lehrers an einer angemessenen Begrüßung wird jedoch eine Atmosphäre geschaffen, in der diese Bedingungen keine Rolle spielen. Es entsteht keine Interaktionsstruktur, die ihre potentielle Bildungswirksamkeit entfalten könnte.

Themenbekanntgabe

- 3 L 2 So, äh, wir machen dann weiter mit unseren Zuordnungen, die wir am Freitag angefangen haben.
- 4 (Es kommt zu Unmutsäußerungen auf seiten einzelner Schüler und Schülerinnen. Verständlich ist eine Aussage, derzufolge dies langweilig sei. Einzelne Gespräche zwischen Schülern und Schülerinnen nehmen wieder zu, während Herr Amberg die Tafel wischt. Zwei Schüler und Schülerinnen laufen umher, und die Gespräche werden wieder lauter fortgesetzt. Der Lehrer schreibt währenddessen eine Tabelle mit Leerstellen an die Tafel).
- 5 L 3 So. Äh, wer kann ... äh, wer macht ... (Gespräche einzelner Schüler und Schülerinnen dauern an), äh ... Seid ihr dann soweit, S.?
- 6 L 4 Äh, wer macht an dieser Tabelle noch einmal den Zusammenhang von proportionalen Zuordnungen klar?

Interpretation: Nach der Begrüßung stellt die Ankündigung des Unterrichtsthemas den nächsten wichtigen Schritt für die soziale Kooperation zwischen Lehrperson und Schülern und Schülerinnen dar. Für die Bearbeitung des gemeinsamen Themas ist es bedeutsam, daß vor allem die Schülerinnen und Schüler wissen, was bearbeitet werden soll. Die Lehrperson muß dabei berücksichtigen, daß es Kinder gibt, die in der letzten Stunde nicht anwesend waren, oder er bzw. sie muß ein neues Thema entsprechend als neu einführen. Jedenfalls sollte eine Einführung in der Art geschehen, daß die Schüler und Schülerinnen wissen, worum es im weiteren geht.

Herr Amberg beginnt seine Themenbekanntgabe wieder mit einem «So», das zwei unterschiedliche Handlungen zäsiert und mit dem Hinweis, daß mit einem vor dem Wochenende begonnenen Stoff, den er als «Zuordnungen» deklariert, weitergemacht wird. Erst in der in 6L4 gemachten Äußerung, die eine Aufforderung an die Schüler und Schülerinnen darstellt, wird das Thema genauer bestimmt: «proportionale Zuordnungen». Dabei unterläuft Herrn Amberg aber eine unklare Bestimmung: Bei der Frage, wer den Zusammenhang von proportionalen Zuordnungen noch mal erläutern soll, fehlt der zweite Teil, auf den sich der Zusammenhang bezieht. Sicher ist es für die meisten Schülerinnen und Schüler klar, was Herr Amberg mit seinen Äußerungen meint. Auf der Ebene der sprachlichen Explizitheit handelt es sich jedoch um eine mehrdeutige Frage. Somit gelingt es Herrn Amberg weder auf der Ebene der expliziten Themenbekanntgabe noch auf der Ebene der konkreten Ansprache seiner Schülerinnen und Schülern, eindeutige Formulierungen zu wählen.

Für die Schüler und Schülerinnen klarer wäre eine kurze einführende Zusammenfassung der letzten Stunde und gleich zu Beginn eine exakte Beschreibung des Themas gewesen. Dies gilt auch für die auffordernde Frage, wer nochmals proportionale Zuordnungen an einem Beispiel erläutern wolle.

Uneindeutige Äußerungen – so unsere Hypothese – vermindern die Qualität sozialer Kooperationen in dem Sinn, als sie aufgrund ihrer Unklarheit nicht nur zeigen, daß der Sprecher möglicherweise mit dem Thema nicht besonders vertraut zu sein scheint, sondern sie auch auf der Beziehungsebene wenig Interesse an der Kooperation signalisieren. Diese Form der Interaktion dürfte wenig stimulierend für die Entwicklung der Schüler und Schülerinnen sein, da auf der Ebene der moralischen Atmosphäre durch Unklarheiten keine eindeutigen Beziehungen gestiftet werden können.

Umgang mit Wissensdefiziten

- 301 L 1 Gut, so jetzt wenden wir die beiden Methoden mal in Textaufgaben an.
- 302 L 2 Zunächst «proportional», bitte schön (während er das erste Aufgabenblatt einem Schüler überreicht).
- 303 S_X 1 (Während der Lehrer das Arbeitsblatt austeilt:) Die brauchen wir nicht ins Heft zu schreiben, ne?
- 304 L 3 Kanns' de da auf den Zettel machen.
- 307 L 5 (Herr Amberg setzt sich nun an das Lehrerpult, holt ein Schreibmappchen heraus, ordnet zwei Gegenstände anders an und beginnt in einem Heft zu lesen und einzelne Notizen einzutragen.)
- 311 S_F 1 (Nachdem S_F etwas mit ihrer Nachbarin erörtert hat:) Herr Amberg ..., Herr Amberg, (drei, vier schnell gesprochene Worte unverständlich), ob es antiproportional ist oder proportional?

- 312 L 7 (Herr Amberg greift nach dem Blatt, hebt es mit der Textseite zu S_F hin, fährt dabei mit dem Zeigefinger auf der Höhe der oberen Zeile ungeduldig hin und her und fragt in einem ungehaltenen Ton:) Was steht oben drüber?
- 313 L 8 Für ganz ...
- 314 $S_{B/Y}$ 1 Proportional.
- 315 S_F 2 (Noch während S_B und S_Y antworten:) Proportional.
- 316 L 9 (In die Antwort der Schüler und Schülerinnen fällt Herr Amberg ein:) Für ganz Dumme steht's drüber.
- 317 L 10 Muß ich mal jetzt so sagen. (Mit diesen Worten legt Herr Amberg das Arbeitsblatt in ein Heft hinein, dann wendet er sich wieder S_F zu.)
- 317 S_H 1 (zeitgleich mit 317 L 10 wiederholt S_H die Äußerung des Lehrers im Tonfall eines imitierten geistig Behinderten:) Für ganz Dumme, hähä.
- 318 L 11 Und äh, und dann, guck was mit der Tabelle, Menge/Preis, guck mal dort oben hin (zeigt mit dem Finger auf die linke Tafelhälfte, auf der die Tabelle mit proportionalen Menge/Preis-Zuordnungen steht), ja?
- 319 L 12 (Dann zeigt er auf die Tabelle der ersten Aufgabe des ausgeteilten Blattes) Immer wenn's solche Aufgaben gibt, ist's immer was?
- 320 S_F 3 Proportional.
- 321 L 13 Immer proportional. Kann gar nicht anders sein, ja?

Interpretation: In dieser Sequenz geht es um den Umgang mit Wissensdefiziten auf seiten der Schüler und Schülerinnen. Das damit verbundene Handlungsproblem stellt unseres Erachtens eines der Zentralprobleme im Unterricht dar, da die Lehrperson abwägen muß zwischen den unterschiedlichen Lernniveaus der Schüler und Schülerinnen. Beschäftigt sie sich zu lange mit einem Kind, können die anderen das Interesse am Unterricht verlieren. Andererseits ist es aber auch notwendig, sich mit unterschiedlichen Lernfortschritten der Kinder vertraut zu machen und Lernprobleme nicht nur den Schülerinnen und Schülern zu überlassen, sondern ebenfalls im didaktischen und methodischen Arrangement zu suchen. Weiter erscheint es gerade hinsichtlich der moralischen Atmosphäre unter dem Aspekt der sozialen Kooperation bedeutsam, daß der bzw. die Fragende nicht wegen einer Frage diskriminiert oder vor der Klasse bloßgestellt wird. Die Lehrperson muß im Umgang mit Wissensdefiziten von Schülern und Schülerinnen diese in ihrer Ernsthaftigkeit respektieren.

Herr Amberg – so macht das Transkript deutlich – möchte das Gelernte kontrollieren und stellt seinen Schülern und Schülerinnen Textaufgaben, wobei er auch einen Hinweis gibt, daß es sich dabei um Beispiele für proportionale Zuordnungen handelt (302L2). Trotzdem scheinen einige Kinder nicht genau zu wissen, worum es bei den Beispielen geht (311 SF 1). Auf diese Frage reagiert Herr Amberg jedoch ungehalten. Er disqualifiziert den fragenden Schüler als *dumm* (316L9). Die Nachfrage des Schülers hätte Herrn Amberg zeigen müssen, daß es ihm möglicherweise immer noch nicht gelungen ist, den Unter-

schied zwischen proportionalen und anti-proportionalen Zuordnungen deutlich zu machen und vor allem eine allgemeine Regel dafür zu vermitteln. Letzteres wird an seinen letzten Bemerkungen deutlich (318–321), wo er eine in Bezug auf das Thema und auf das Verständnis durch die Kinder unsachliche Antwort erteilt: wenn es sich um solche Aufgabe handele, seien es immer proportionale Zuordnungen. Genau dies stellt aber keine mathematische Formel dar, die die Schüler und Schülerinnen selbständig anwenden können. Im übrigen kommt die Disqualifizierung des fragenden Schülers einem Bloßstellen vor den anderen Klassenkameraden gleich, was die hämische Wiederholung eines anderen Schülers (317SH1) verdeutlicht.

Die Lösung des Handlungsproblems, wonach einige oder ein Schüler trotz des schriftlichen Hinweises auf den Zetteln zur Textaufgabe nicht verstanden haben, um welche Art von Aufgaben es sich handelt, wäre angemessener gewesen, wenn Herr Amberg entweder zu dem Schüler hingegangen wäre, um ihn, ohne ihn vor den anderen Schülern und Schülerinnen bloßzustellen, auf sein Unverständnis hinzuweisen. Auch hätte er, wenn er das Gefühl gehabt hätte, daß es für manche Schüler immer noch unklar sei, was proportionale Zuordnungen sind, eine kurze, sachangemessene Erläuterung geben und dann die Schüler und Schülerinnen zur Lösung der Aufgabe auffordern können. Jedenfalls erscheint die Art und Weise, wie Herr Amberg den Umgang mit Wissensdefiziten pflegt, für eine soziale Kooperation vollkommen ungünstig.

Unter dem Gesichtspunkt einer zuträglichen moralischen Atmosphäre und zugunsten des moralischen Verständnisses seiner Schüler und Schülerinnen erscheint die Vorgehensweise von Herrn Amberg falsch. Mit der Bloßstellung eines Schülers vor der Klassengemeinschaft wird der notwendige gegenseitige Respekt außer Kraft gesetzt. Bildungswirksam können die aufgezeigten Interaktionsstrukturen unseres Erachtens überhaupt nicht sein.

Die hier zusammenfassend vorgestellte Analyse von zentralen Situationen des Unterrichts haben an einem Beispiel deutlich gemacht, daß die in diesen Gelenkstellen – wie wir sie genannt haben – anstehenden Handlungsprobleme unterschiedlich angegangen werden können. Herrn Ambergs Unterricht steht als Beispiel dafür, wie eine bedeutsame Aufgabe pädagogischen Handelns, die Herstellung und Aufrechterhaltung einer moralischen Atmosphäre aufgrund von mangelndem Interesse an einer die Kooperation konstituierenden Begrüßung, von uneindeutigen Äußerungen sowie von Bloßstellungen einzelner Schüler, nicht gelingen kann. Ein solcher Unterricht erscheint vollkommen ungeeignet, die moralische Entwicklung Heranwachsender zu stimulieren, da grundlegende Dimensionen der sozialen Kooperation mißachtet werden. Ziel der Analyse war es auch gewesen, die Bedeutung qualitativer Verfahren – hier eine abkürzende Variante hermeneutischer Rekonstruktionen – aufzuzeigen. Erst wenn man angemessene Lösungen von im Unterricht anstehenden Handlungsproblemen mit den konkreten Entscheidungen einer Lehrperson kontrastiert, tritt die Dimension möglicher sozialer Kooperationsformen hervor. Solche Operationen sind nur mit qualitativen Verfahren herzuleiten und durchführbar.

Anmerkung

- ¹ Das pädagogische Projekt wurde in Nordrhein-Westfalen unter dem Titel «Demokratie und Erziehung in der Schule» von 1987 bis 1991 durchgeführt (vgl. Oser/Althof 1992). Die qualitative Begleitforschung der beiden Autoren, aus der die vorliegenden Daten stammen, wurde von der Deutschen Forschungsgemeinschaft finanziell gefördert (Ga 311/3-1).

Literatur

- Aufenanger, S. (1986): «Wollt ihr nochmal das Spiel machen ...? «Pädagogische Interaktionen im Kindergarten. In: Aufenanger, S./Lenssen, M. (Hrsg.): *Handlung und Sinnstruktur. Bedeutung und Anwendung der objektiven Hermeneutik*, München, 196–222.
- Aufenanger, S. (1991): Qualitative Analyse semi-strukturierter Interviews – Ein Werkstattbericht. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen, 35–60.
- Aufenanger, S. & Garz, D. (1996): *Moralische Sozialisation in der Schule*. Opladen.
- Bude, H. (1988): Beratung als trivialisierte Therapie. Über eine Form «angewandter Aufklärung» im Angestelltenverhältnis. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34, 369–380.
- Eberwein, H. & Mand, J. (Hrsg.) (1995): *Forschen für die Schulpraxis*. Weinheim.
- Garz, D. & Kraimer, K. (Hrsg.) 1994: *Die Welt als Text. Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik*. Frankfurt/M.
- Gruschka, A. (1985): Von Spranger zu Oevermann. *Zeitschrift für Pädagogik*, 31, 77–95.
- Heinze, T., Loser, F. W. & Thiemann, F. (1981): *Praxisforschung. Wie Alltagshandeln und Reflexion zusammengebracht werden können*. München.
- Matthes-Nagel, U. (1984): Objektiv-hermeneutische Bildungsforschung. In: Haft, H. & Kordes, H. (Hrsg.): *Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 2*. Stuttgart, 282–300.
- Oevermann, U. (1986): Kontroversen über sinnverstehende Soziologie. Einige wiederkehrende Probleme und Mißverständnisse in der Rezeption der «objektiven Hermeneutik». In: Aufenanger, S. / Lenssen, M. (Hrsg.): *Handlung und Sinnstruktur. Bedeutung und Anwendung der objektiven Hermeneutik*, München, 19–83.
- Oser, F. & Althof, W. (1992): *Moralische Selbstbestimmung*. Stuttgart.
- Sahle, R. (1987): *Gabe, Almosen, Hilfe. Fallstudien zur Struktur und Deutung der Sozialarbeiter-Klient-Beziehung*. Opladen.
- Schön, B. & Hurrelmann, K. (Hrsg.) (1979): *Schulalltag und Empirie*. Weinheim.
- Terhart, E. (1983): Schwierigkeiten (mit) der objektiven Hermeneutik. Eine Antwort auf Ulrich Oevermann. In: Garz, D. & Kraimer, K. (Hrsg.): *Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Beiträge zur Diskussion interpretativer Verfahren*. Frankfurt/M., 156–175.
- Zinnecker, J. u.a. (1975): *Die Praxis von Handlungsforschung. Berichte aus einem Schulprojekt*. München.

Atmosphère morale – Recherche qualitative en classe

Résumé

Dans les recherches relatives à l'école et à l'enseignement, on utilise souvent des approches qualitatives. Cet article présente un projet de recherche sur l'atmosphère morale dans des écoles, dans lequel on a essayé de saisir les caractéristiques essentielles d'une telle dimension à travers les interactions sociales. L'hypothèse sous-jacente est que l'atmosphère morale dans l'enseignement peut être étudiée principalement en observant les formes de coopération sociale d'une part entre les enseignants(es) et d'autre part entre les élèves. La recherche se réfère à une méthode herméneutique de reconstruction des structures de sens, pour laquelle on propose une procédure abrégée. A partir de l'analyse d'un cours de mathématiques, on décrit l'approche méthodologique en prenant comme exemples la phase initiale de la leçon, l'indication de son thème, le traitement des déficits de connaissance ainsi que des perturbations de l'enseignement.

Atmosfera morale – Ricerca qualitativa in classe

Riassunto

Nella ricerca scolastica vengono sempre più utilizzati strumenti di ricerca qualitativi. L'articolo presenta un progetto che ha cercato di individuare le caratteristiche essenziali dell'atmosfera morale nelle scuole attraverso l'analisi delle interazioni sociali. L'approccio adottato parte dall'ipotesi che l'atmosfera morale in classe si determini soprattutto nel contesto delle forme di collaborazione tra gli insegnanti e tra gli allievi. La ricerca fa ricorso a procedure ermeneutiche della ricostruzione del senso, proponendone una variante abbreviata. L'analisi di una lezione di matematica permette di illustrare l'approccio sulla scorta di situazioni esemplari specifiche quali l'inizio della lezione, la presentazione dei temi trattati, il trattamento delle lacune conoscitive degli allievi e dei disturbi dell'insegnamento.

Moral atmosphere – Qualitative classroom research

Summary

Research on education and schooling increasingly uses qualitative methods. The present article presents a research project on the moral atmosphere in schools and classrooms. The salient features of this dimension are seized

throughout social interaction, the underlying hypothesis being that the moral atmosphere in the classroom can be studied mainly by observing the different forms of social cooperation between teachers and between students. The research refers to a hermeneutical method of reconstructing the structure of meaning, proposing a shortened procedure. The authors analyse a math lesson, choosing the opening stage, the indication of the topic, the treatment of learning deficiencies and the disruptions of instruction time to illustrate their methodology.