

Hauptseminar: Forschungsseminar SS 2006

Dozentinnen: Dipl.-Päd Kathrin Berdelmann, Dipl.-Päd Ruth Michalek

Autor: Ulrich Leonhardt

HAUSARBEIT

**AUSWERTUNG EINES FRAGEBOGEBPRETESTS NACH DER METHODE DER
STRUKTURIERENDEN QUALITATIVEN INHALTSANALYSE**

1. EINLEITUNG	3
1.1. DARSTELLUNG DES FORSCHUNGSPROJEKTS.....	4
1.2. ENTWICKLUNG DES FRAGEBOGENS.....	7
1.2.1. Themenblöcke des Fragebogens	8
1.2.2. Theoretische Vorannahmen	9
1.2.3. Der Fragebogen.....	11
2. DER PRETEST	14
2.1. DER RAHMEN DER DURCHFÜHRUNG	14
2.1.1. Zusammenfassende Dokumentation des Seminars.....	14
2.2. DAS VERFAHREN DER DURCHFÜHRUNG	17
3. METHODE: QUALITATIVE INHALTSANALYSE.....	17
4. AUSWERTUNG.....	19
FRAGE 1:	19
FRAGE 2:	21
FRAGE 3:	23
4.2. ABSCHLIEßENDE BEURTEILUNG.....	31
4.2.1. Frage 1.....	31
4.2.2. Frage 2.....	31
4.2.3. Frage 3.....	32
4.3. AUSBLICK.....	32
LITERATUR.....	34
ANHÄNGE	34
SEMINARMATERIAL	34

1. Einleitung

Gegenstand dieser Arbeit soll sein, einen im Rahmen eines Forschungsseminars¹ entwickelten standardisierten Fragebogen mit offenen Fragen auf seine Qualität hin zu überprüfen. Durch den Fragebogen wurde in einem Pretest Material erhoben, das mittels der *strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse*² daraufhin untersucht werden soll, ob die Befragten anhand der gestellten offenen Fragen Angaben machen können, die in Kategorien passen, auf welche die Fragen im Rahmen ihrer Theoriegeleitetheit abzielen. Dies soll bei den ersten drei der insgesamt sieben Fragen erfolgen. Da es sich um ein qualitatives Forschungsprojekt auf Grundlage der „Grounded Theory“ handelt, ist von vorn herein offen, ob der Fragebogen entweder als Instrument verworfen oder modifiziert wird, sobald er nicht hinreichend Daten zu den theoretischen Vorannahmen liefert, oder ob die durch ihn gelieferten Daten eine Quelle der Anregung oder Modifikation bezüglich der Vorannahmen darstellen. Letzteres kann und soll im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden. Es geht also darum, zunächst den Kontext des Forschungsprojekts inklusive der impliziten theoretischen Vorannahmen in groben Zügen darzustellen, sodann den Fragebogen hinsichtlich der von ihm erhofften Datenqualität zu erläutern, den Rahmen sowie die Durchführung des Pretests zu beschreiben und schließlich das im Pretest mittels der drei ausgewählten Fragen erhobene Material dahingehend zu analysieren, ob und inwieweit es Daten enthält, die sich mit den Themenfeldern decken, auf welche die Frage jeweils abzielt.

¹Forschungsseminar. Sommersemester 2006, Dienstag 10:15 - 11:45, DozentInnen: Dipl.-Päd Kathrin Berdelmann, Dipl.-Päd Ruth Michalek
Fakultät(en): Fakultät I
Studienbereich(e): Fakultät I > Institut für Erziehungswissenschaft II
Heimat-Einrichtung: Institut für Erziehungswissenschaft II, Pädagogische Hochschule Freiburg im Breisgau

² Mayring 2002

1.1. Darstellung des Forschungsprojekts

Das im Forschungsseminar vorgestellte und bearbeitete Projekt ist eine Dissertationsarbeit über Prozesse der Artikulation und Synchronisation in Unterrichtsverläufen von Veranstaltungen der Erwachsenenbildung und Weiterbildung³. Im Gegensatz zu der Beschreibung des Seminars in der Kommentierung des Vorlesungsverzeichnisses, in welcher die Begriffe „Synchronisation“ und „Artikulation“ nicht erwähnt werden⁴, sind diese zu Eingang des Seminars in knapper Form durch die Dozentinnen hinsichtlich ihrer zentralen Stellung erläutert worden. Dies geschah jedoch ausdrücklich nicht in der Absicht, detaillierter darauf einzugehen oder die lern- und zeittheoretischen Bezüge aufzuzeigen, sondern sollte einen ersten Überblick über das zu erforschende Themenfeld vermitteln. Den Schwerpunkt bildeten hingegen die Aneignung und besonders die praktische Anwendung von Forschungsmethoden durch die Seminarteilnehmer sowie die am Ende des Seminars abgehaltene Diskussion und Reflektion der erarbeiteten Erhebungsinstrumente zusammen mit der Vermittlung der theoretischen Grundlagen durch die Dozentinnen.

Das zu Beginn des Seminars präsentierte Forschungsdesign ist untergliedert in fünf Phasen⁵:

Phase	Datenerhebung	Transkription	Auswertung
1. Interview1 Dozent	Narrativ, leitfadengestützt		z.B Inhaltsanalyse, Rekonstrukt. Int. Analyse, Dokumentarische Methode
2. Teilnehmende	Beobachtung, Feldnotizen,		Videoauswertung

³ K. Berdelmann: "Synchronisation von Lehr- und Lernprozessen"

⁴ Kommentierung im Vorlesungsverzeichnis:

Typ der Veranstaltung: Seminar in der Kategorie *Lehre*

Beschreibung: In einem Projekt der Abteilung werden Erwachsenenbildungsveranstaltungen und deren Planung und Durchführung erforscht. Ein Fokus liegt dabei auf der flexiblen Anpassung der Dozierenden an die jeweilige Situation im Seminar und ihr damit verbundenes Abweichen vom geplanten Verlauf.

In einem ersten Erhebungsschritt sollen für dieses Projekt Leitfadeninterviews mit Dozierenden durchgeführt werden. Die Befragung der Teilnehmenden mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens ist ein weiterer Datensatz, der erhoben werden soll.

In diesem Seminar soll der Leitfaden fertig entwickelt und in Interviews erprobt werden. Fragen der Transkription und Auswertung (computergestützt) sollen ebenfalls berücksichtigt werden. Zudem soll der Teilnehmenden - Fragebogen zusammengestellt und eventuell getestet werden

⁵ <https://studip.ph-freiburg.de/folder.php?open=db8e7804aac1e8c6d635b200e35df984#anker>

	Beobachtung	Tonbandaufnahme, Videoaufnahme		
3.	Schriftliche Befragung Teilnehmer	offene Fragen		Inhaltsanalyse
4.	Interview2 Dozent	Leitfadengestützt (fokussiert), Videounterstütztes Erinnern/Selbstkonfrontation		Auswertung des Ge- sprächs mit Dokumen- tarischer Meth., Inhalts- analyse., Rekonstrukt. Int. Analyse
5.	Interview unabhängige Beobachtungsgruppe	Videorückmeldung, leitfadengestütztes Interview (ggf. instruiert)		Dokumentarische Me- thode, Inhaltsanalyse., Rekonstruktive Int. Analyse

Zur Erarbeitung der Erhebungsinstrumente für die genannten Phasen 1 (Interview1 mit dem Dozenten), 3 (Fragebogen an die Teilnehmer) und 4 (Interview2 mit dem Dozenten) wurden im Seminar Arbeitsgruppen eingeteilt, die sich Literatur zu den jeweiligen Erhebungstechniken aneigneten sowie in Rückmeldungen mit den Dozentinnen unterstützt wurden. Zu Anfang wie auch in den letzten Seminarsitzungen wurden die Phasen zueinander in Bezug gesetzt und in den Kontext des gesamten Forschungsprozesses gestellt.

Arbeitsgrundlage für die Gruppen waren von den Dozentinnen erstellte Zielformulierungen⁶:

Ziel Arbeitsgruppe Interview1

Ziel ist die Konstruktion eines Leitfadens für die Befragung der Dozierenden *vor* der Beobachtung seines Kurses. Der Leitfaden soll ermöglichen, sowohl handlungsleitende Einstellungen als auch subjektive Orientierungen bezüglich des folgenden Spannungsfeldes zu erheben: einerseits der Notwendigkeit, bei der Planung die Lernwege zu antizipieren und zu generieren, andererseits muss die Planung flexibel an die tatsächlichen Lernwege angepasst werden. Bei der Analyse der Interviews geht es sowohl um die Bewusstheit dieses Spannungsfeldes als auch um die Rekonstruktion seiner konkreten Ausformung.

Fragen des Leitfadens betreffen u.a. die Rolle als Dozierender und das Selbstbild, die Reflektion des Verhältnisses zu Teilnehmenden, den Umgang mit Zeit, die generelle Selbsteinschätzung der Flexibilität im Handeln. Zudem gilt es, die (pädagogische) Theorie (wenn vorhanden) zu untersuchen, sowie die geplante faktische Vorgehensweise (das Artikulationsmodell) offen zu legen. (Siehe vorhandener erster Leitfaden)

⁶ <https://studip.ph-freiburg.de/folder.php?open=2a9c10edd2f2d9eeaedd1b2d509c09b0#anker>
<https://studip.ph-freiburg.de/folder.php?open=933a115b8a97a7f5d6a0204e35d07051#anker>
<https://studip.ph-freiburg.de/folder.php?open=f875e76c3df72b515ebae9f6883c5fc6#anker>

Ziel Arbeitsgruppe TN- Befragung

Ziel ist der Entwurf eines Fragebogens mit offenen Fragen. Erhoben werden soll die Wahrnehmung des Kurses und des Dozierendenverhaltens durch die Teilnehmer. Der Fragebogen soll zum Beispiel nach ihrem Lernprozess (bzw. der Einschätzung dessen) fragen und auffordern konkrete Stellen zu benennen, an denen „Aha-Erlebnisse“ stattfanden oder „gutes Verstehen“ und Mitkommen im Unterricht gegeben war. Der Fragebogen soll helfen, Stellen zu identifizieren, an denen etwas (z.B. durch eine konkrete Handlung seitens der Dozierenden) erleichtert wurde, sowie Stellen, welche die Teilnehmer eher als schwierig empfanden. Ferner sollen sie beurteilen, ob sie ihre Anliegen einbringen konnten, ob diese angemessen aufgenommen wurden, wie hoch die Möglichkeit zur Beteiligung insgesamt war und ob sie glauben, dass sie den Verlauf des Unterrichts mitgestalten konnten, usw. Die Teilnehmer sollen den Dozent in der ganzen Person beurteilen. Dabei sollen nicht nur sachlich-rationale Aussagen provoziert werden, sondern auch die emotionale Seite, die über das mentale Befinden der Teilnehmer Auskunft gibt, berücksichtigt werden. Schließlich soll der Fragebogen auch nach Möglichkeit Aufschluss über den Erfolg des Synchronisationsbemühens geben.

Ziel Arbeitsgruppe Interview2

Ziel ist es, ein Interviewfragenkonzept zu entwerfen, welches man für die verschiedenen Fälle trotz unterschiedlicher Unterrichtsverläufe in seiner Grobstruktur einsetzen kann. Das heißt, es gilt Fragekategorien bzw. Themenblöcke zu entwerfen, die in der jeweiligen Situation des Gesprächs, der Person und des spezifischen Verlaufs passend platziert, also flexibel gehandhabt werden können. Damit kann keine starre Reihenfolge der Fragen vorgegeben werden. Mögliche Einstiegsfragen (evtl. Instruktionen über das Verfahren) können dennoch konkret formuliert sein.

Im Detail bedeutet dies, dass zu verschiedenen Sequenzen im Nachhinein rekonstruiert werden kann:

- Was genau geschieht dort,
- Was genau hat der Dozent von den Teilnehmern wahrgenommen und als Auslöser für (Synchronisations-) handeln gedeutet
- Welche Ziele verfolgte er damit
- (Warum glaubte er dies tun zu müssen)

Der Schwerpunkt des Fragebogens an die Teilnehmer liegt dabei auf einer Ermittlung bestimmter Stellen im Unterrichtsverlauf, an denen die Teilnehmer Lernanschlüsse an das Geschehen im Unterricht herstellen oder an denen diese Anschlüsse fehlen oder verloren gehen. Mit den Begrifflichkeiten der im Seminar vorliegenden Annahmen über Synchronisation wird dieser Sachverhalt bezeichnet als ein Konvergieren bzw. Divergieren der jeweiligen Eigenzeiten von Teilnehmern mit den Datenzeiten des

Lehrenden im Rahmen der objektiven Zeit einer Unterrichtseinheit. Es wird davon ausgegangen, dass Synchronisation sichtbar wird an Stellen, an denen der Lehrende von seinem Plan abweicht, weil er fehlenden Anschluss seitens der Teilnehmer feststellt⁷. Weiterhin bestehen Annahmen darüber, dass beispielsweise die Zeitwahrnehmung der Teilnehmer ebenso wie deren Körperwahrnehmung in Zusammenhang mit Synchronisation steht. Subjektiv als kurz empfundene Zeit etwa steht in Zusammenhang mit einem engen Anschluss von Eigenzeiten an Datenzeiten sowie umgekehrt lang empfundene Zeit, eigene Körperwahrnehmungen oder leichte Ablenkbarkeit eher auf fehlenden Anschluss schließen lassen.

In der Zusammenführung der Daten des Teilnehmerfragebogens mit denen des vorangegangenen Interview1 mit dem Dozenten sollen Überschneidungen der Wahrnehmungen der Teilnehmer mit der Unterrichtsplanung des Dozenten und dessen Einstellung bezüglich des Spannungsfeldes zwischen Planung und Flexibilität aufgefunden werden. Der Vergleich der Fragebogenauswertung mit dem Interview2, in welchem der Dozent durch die Konfrontation mit einer Videoaufzeichnung seine Unterrichtsplanung und Abweichungen davon anhand der dabei ermittelten „Dichtestellen“ reflektiert, soll die Auffassungen der Teilnehmer über Lernergebnisse mit den Vorstellungen des Dozenten über dazu führende Prozesse verschränken und in den Zusammenhang der entwickelten und zu entwickelnden Theorie der Synchronisation stellen.

1.2. Entwicklung des Fragebogens

Ziel der Arbeitsgruppe war es, offene Fragen zu gestalten, welche die Teilnehmer zu Äußerungen führen sollten bezüglich ihres Lernprozesses und ihrer Wahrnehmungen darüber, welches Verhalten des Dozierenden diesen Lernprozess erleichtert oder erschwert hat. Die Benennung möglichst konkreter Stellen im Unterrichtsverlauf ist dabei von großer Bedeutung, da auf diese Weise Überschneidungen zu den in den Dozenteninterviews gemachten Angaben sowie den in der Videoanalyse ermittelten Dichtestellen entdeckt werden können. Neben der Wahrnehmung und Beurteilung von

⁷ Protokoll Seminarsitzung 16.05.06, Punkt 5: <https://studip.ph-freiburg.de/folder.php?open=73da1978f44-205f154182e60916312d9#anker>

Lernprozess und Dozierendenverhalten lag ein besonderer Fokus auch auf der Ermittlung von Stellen fehlender Synchronisation. Dies sollte mittels der Erfragung oben genannter Faktoren der Selbstwahrnehmung geschehen, besonders der Wahrnehmung des eigenen Körpers (etwa Müdigkeit, Hunger, Fußwippen etc.) und der Wahrnehmung der Zeit (z.B.: die Zeit verging langsam, zäh, es wird auf die Uhr geschaut oder sie verging schnell, „wie im Flug“).

1.2.1. Themenblöcke des Fragebogens

Die im Einzelnen zu erfragenden Aspekte wurden in separate Themenblöcke unterteilt.

	Themenblöcke	Beispiele		
1	Einschätzung des eigenen Lernprozesses	allgemein Was nehmen Sie mit nach Hause?	zu verschiedenen Zeitpunkten des Seminars	
2	Schwierigkeiten und Probleme, Verständnisschwierigkeiten	An welchen Stellen traten Schwierigkeiten auf, wie und wann wurden diese durch was gelöst?	Welche Fragen nehmen Sie mit nach Hause?	Haben Ihnen Wiederholungen gefehlt?
3	Aufmerksamkeits-, und Konzentrationsprobleme, mit möglichst genauen Angaben zu welchen Zeitpunkten	Eigene Körperwahrnehmung	Art und Weise ob und wie die „Abschweifungen“ bemerkt wurden Wie war Ihre Motivation (vor, während, und nach der Teilnahme)?	
4	Seminarstruktur	War der Kurs so strukturiert, dass Sie mit gekommen sind?		
5	Eigenen Möglichkeiten der Mitgestaltung, Einflussnahme	Konnten Sie ihre Fragen einbringen, wurden diese adäquat aufgenommen		
6	Wahrnehmung des Dozierenden	Draht zum Dozenten, Verhältnis, Beziehung, offenes Ohr?	Wurde auf Ihre Bedürfnisse eingegangen?	
7	Fragen zur Wahrnehmung der Zeit	Wie haben sie den Verlauf der Zeit wahrgenommen? (sehr offen)	Zu welcher Uhrzeit haben sie einmal auf die Uhr geschaut – können Sie sich erinnern? Wann haben sie häufiger auf die Uhr geschaut?	Gab es Phasen in diesem Kurs, in denen die Zeit schneller vorbei ging und solche in denen sie sich schleppte?

1.2.2. Theoretische Vorannahmen

Den Themenblöcken zu Grunde liegen theoretische Vorannahmen über den Zusammenhang der jeweiligen Aspekte mit Synchronisation. Diese wurden von den Dozentinnen in den die Gruppenarbeit begleitenden Seminarsitzungen expliziert:

- 1. Einschätzung des eigenen Lernprozesses:** Angaben der Teilnehmer über Lerninhalte im Sinne eines Fazits ermöglichen den Vergleich mit den vom Dozenten als zentral erachteten und geplanten Inhalten. Hierbei können entweder Übereinstimmungen mit der Planung des Dozenten entdeckt werden oder Abweichungen davon im Sinne erfolgter oder unterlassener flexibler Anpassung. Angaben über spezielle Lerninhalte, denen die Teilnehmer besondere Bedeutung beimessen oder die sie in besonderer Erinnerung haben, erlauben anhand der Aufzeichnungen des Unterrichtsverlaufs die Ermittlung von Zeitpunkten, an denen Synchronisation gegeben war.
- 2. Schwierigkeiten und Probleme, Verständnisschwierigkeiten:** Angaben hierüber ermöglichen die Rekonstruktion von Zeitpunkten, an denen Synchronisation fehlte sowie im Abgleich mit dem Interview² Erkenntnisse darüber, ob und unter welchen Bedingungen der Dozent die genannten Probleme wahrnimmt und welche Strategien er zu ihrer Lösung einsetzt.
- 3. Aufmerksamkeits- und Konzentrationsprobleme:** Diesem Themenblock liegt die Annahme zugrunde, dass Teilnehmer das Abschweifen vom Unterrichtsgeschehen ähnlich einem blinden Fleck nicht als solches wahrnehmen können. Es soll deshalb versucht werden, diese Erinnerungsleistung mittels der Fokussierung anderer Wahrnehmungen wie Gedanken oder Körperzuständen zu rekonstruieren und so Zeitpunkte fehlender Synchronisation aufzufinden. Insoweit in den Angaben der Teilnehmer Gründe möglicher Aufmerksamkeits- und Konzentrationsprobleme enthalten sind, lassen sich die so ermittelten Zeitpunkte näher eruieren oder je nach Grund auch relativieren.
- 4. Seminarstruktur:** Die Wahrnehmung und Beurteilung der Seminarstruktur seitens der Teilnehmer ermöglicht Aussagen über die Übereinstimmung mit der Planung des Dozenten sowie die Analyse von impliziten Werturteilen und latenten Vorstellungen von Synchronisation bei den Teilnehmern.

5. **Möglichkeiten der Mitgestaltung, Einflussnahme:** Es wird davon ausgegangen, dass die positive Aufnahme von eingebrachten Fragen und beigesteuerten Inhalten aus dem Teilnehmerkreis eine Möglichkeit zur Herstellung von Synchronisation darstellt.
6. **Wahrnehmung des Dozierenden:** Grundlegend hierbei ist die Annahme, dass Teilnehmer aufgrund ihrer Wahrnehmung des Dozierenden sowohl auf sachlicher wie auch auf emotionaler Ebene Urteile bilden, die in Zusammenhang mit der eigenen Motivation und darüber auch mit der Synchronisation stehen.
7. **Wahrnehmung der Zeit:** Angenommen wird hier, dass subjektiv langsam wahrgenommene Zeit ein Zeichen fehlender Synchronisation ist. Analog zum Begriff der „Langeweile“ kann sich dies darin äußern, dass Teilnehmer häufiger auf die Uhr schauen und dabei das Verstreichen der Zeit als schleppend empfinden. Wird die wahrgenommene Zeit durch inhaltliche oder thematische Sequenzen unterteilt, kann dies heißen, dass möglicherweise beim Abschluss eines Themas dieses retrospektiv als besonders lang empfunden wird oder dass während eines Themas dessen Abschluss antizipiert wird. Umgekehrt gilt subjektiv kurz empfundene Zeit als ein Zeichen gegebener Synchronisation, wobei aktive Involvierung in ein Geschehen zusammen mit dem Vorhandensein von Interesse und Motivation die Zeitwahrnehmung ausblendet oder zumindest reduziert.

Der Prozess der Erarbeitung und Formulierung der jeweiligen Fragen unter Berücksichtigung der forschungsmethodischen Hintergründe ist anhand der Protokolle der Gruppenarbeit und der erstellten Literaturzusammenfassungen⁸ nachzuvollziehen und kann hier nicht im Einzelnen dargestellt werden. Im Folgenden soll nur mehr die vorläufig endgültige Version des Fragebogens im Hinblick auf die oben aufgezeigten Themenblöcke erläutert werden⁹:

⁸<https://studip.ph-freiburg.de/folder.php?open=dfed791c2700ea4b8eb1a63b1d8154c0#anker>

⁹ <https://studip.ph-freiburg.de/folder.php?open=dfed791c2700ea4b8eb1a63b1d8154c0#anker>

1.2.3. Der Fragebogen

Liebe Seminarteilnehmerinnen und –Teilnehmer,

im Rahmen einer Untersuchung über Semingestaltung möchten wir Sie bitten, die soeben besuchte Veranstaltung noch einmal Revue passieren zu lassen.

Bitte nehmen Sie sich etwa 10 bis 15 Minuten Zeit. Die folgenden Fragen über die Veranstaltung sollten Sie so präzise wie möglich beantworten, indem Sie Beispiele und Zeitpunkte angeben. Ihre Angaben werden anonym behandelt.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit,

1. Welche Stellen des Seminarverlaufs waren für Sie besonders zentral?
(„Aha-Erlebnisse“, „neue Einsichten“)?

2. Gab es Momente, in denen die Zeit für sie besonders langsam oder/und besonders schnell verging? Wenn Sie sich erinnern, bitte geben Sie Stellen an.

3. Wie beurteilen Sie Ihre eigene Aufmerksamkeit während des Seminars?

niedrig 2 3 4 5 hoch
1 6

Sind Sie hin und wieder abgeschweift? Bitte nennen Sie konkrete Situationen und wenn möglich Gründe.

4. Wie oft hatten Sie Schwierigkeiten, die Inhalte oder den Ablauf zu verstehen?

gar nicht 2 3 4 5 oft
1 6

An welchen Stellen hatten Sie Probleme, dem Geschehen zu folgen?

5. Wie wurde auf Fragen oder Anmerkungen der Teilnehmer eingegangen. Bitte nennen Sie Beispiele oder Zeitpunkte.

6. Wie beurteilen Sie die Seminarleiterin / den Seminarleiter?

unsympathisch						sympathisch
1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	
nicht kompetent						kompetent
1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	

Welche Stärken und Schwächen der Seminarleiterin / des Seminarleiters sind Ihnen aufgefallen?

7. Legte der Dozent Wert auf Rückmeldung aus dem Teilnehmerkreis? Bitte begründen Sie ihren Eindruck.

- Der Einleitungstext soll in seiner Formulierung dazu führen, dass die Teilnehmer auf die in den folgenden Fragen erforderliche Erinnerungsleistung vorbereitet werden („...die soeben besuchte Veranstaltung noch einmal Revue passieren zu lassen...“) und in der Befragungssituation am Ende eines Seminars nicht in Hektik oder Aufbruchstimmung verfallen („Bitte nehmen Sie sich etwa 10 bis 15 Minuten Zeit.“) (vgl. Protokoll).

Die einzelnen Fragen zielen jeweils auf verschiedene der oben dargestellten Themenblöcke:

- Frage 1 zielt auf den Themenblock 1.
Die in der Formulierung verwendeten Begriffe „Stellen“, „Seminarverlauf“ und „zentral“ sollen die Befragten zu einer zeitlichen und inhaltlichen Sequenzierung

leiten. Dabei beabsichtigt die Frage nach „Aha-Erlebnissen“ eher eine Erinnerung an besondere Ereignisse, jene nach „neuen Einsichten“ eher ein Fazit.

- Frage 2 zielt auf den Themenblock 7.

Es wird in direkter Weise nach der Wahrnehmung der Zeit gefragt. Die Frage (In der Version der Arbeitsgruppe: „Bitte geben Sie Stellen an, an denen die Zeit für Sie langsam verging.“) wurde von der Forschungsleiterin in letzter Instanz noch dahingehend modifiziert, dass eine Suggestion, entsprechende Situationen seien vorausgesetzt, unterbleibt und eine Antwort in beide Richtungen (langsam und schnell) möglich ist.

- Frage 3 zielt auf den Themenblock 3.

Eine direkte Frage nach der eigenen Körperwahrnehmung würde indiskret und aus Sicht der Befragten höchstwahrscheinlich nicht plausibel erscheinen. Weiterhin darf nicht vom Umkehrschluss oben genannter Annahmen ausgegangen werden, d.h. Aufmerksamkeit und gelegentliche Körperwahrnehmungen unterschiedlichster Qualität schließen sich möglicherweise nicht gegenseitig aus. Zentrale Funktion in der formulierten Frage nimmt daher die am Ende platzierte Anfügung möglicher Gründe ein, die, nachdem der Fokus zunächst auf die Aufmerksamkeit (positiv), dann die Abschweifung (negativ) gerichtet ist, zu einer Introspektive leiten soll, in der auf offene Weise die Körperwahrnehmung neben anderen „inneren“ Faktoren, etwa der mentalen Verfasstheit, ebenso wie externe Einflüsse als Gründe in Erwägung gezogen werden sollen.

- Frage 4 und 5 zielen gemeinsam auf die Themenblöcke 2 und 5.

Die einleitende geschlossene Frage 4 lenkt zunächst den Fokus auf „Schwierigkeiten“ und ermöglicht in der Quantifizierung das Ermitteln einer Tendenz bezüglich der Synchronisation. Im Folgenden wird versucht, Stellen fehlender Synchronisation aufzudecken, sowie in Frage 5, zunächst noch nicht direkt auf den Dozenten bezogen, nach der Gegebenheit von Möglichkeiten zu fragen, diese wieder herzustellen.

- Frage 6 und 7 zielen gemeinsam auf die Themenblöcke 4 und 6.

Frage 6 hebt auf die Wahrnehmung des Dozenten in sachlicher sowie emotionaler Hinsicht ab. Hierbei ermittelte Werte können vergleichend neben qualitative Angaben zur Wahrnehmung des Dozenten aus anderen Stellen des Fragebogens gestellt werden

und bieten die Möglichkeit, diese zu differenzieren. Die Frage nach den Stärken und Schwächen zielt indirekt auf die Seminarstruktur. Frage 7 evoziert nochmals qualitative Äußerungen darüber, wie die Teilnehmer den Dozenten wahrnehmen.

2. Der Pretest

2.1. Der Rahmen der Durchführung

Durchgeführt wurde der Pretest in einem Seminar der Kategorie Lehrveranstaltung der Pädagogischen Hochschule Freiburg¹⁰. Die Teilnehmer wurden im Vorfeld von der Forschungsleiterin über die im Anschluss an das Seminar stattfindende Befragung informiert sowie um ihr Einverständnis gebeten. Die Instruktion beschränkte sich auf Angaben darüber, dass das Dozentenverhalten sowie die Teilnehmermeinung dazu Gegenstand der Befragung seien, weiterhin wurde um die Nennung konkreter Zeitangaben gebeten.

Der Verlauf des Seminars wurde in großen Teilen auf Video dokumentiert, Beobachtungen wurden von der Forschungsleiterin notiert.

2.1.1. Zusammenfassende Dokumentation des Seminars

Der Ablauf des Seminars wird zur besseren Anschaulichkeit im Folgenden kurz inhaltlich gegliedert und anhand der Videoaufzeichnung zeitlich sequenziert. In der Videoauf-

¹⁰ Grundfragen der Gruppenpädagogik

Zeit: Dienstag 8:30 - 10:00, Semester: SS 2006, DozentIn: Dipl.-Päd Ulrich Kirchgäßner

Typ der Veranstaltung: Seminar in der Kategorie Lehre Veranstaltungsnummer: 711008/731606

Beschreibung: Diese Veranstaltung ist eine Grundlegung für das Fach Gruppenpädagogik bzw. für das Studium dieses Wahlpflichtfaches. Folgende Inhalte werden schwerpunktmäßig bearbeitet: Eine Grundsystematik der Gruppenpädagogik: Entwicklung, Phasen, Ziele, Struktur, Rollen, Prozesse, Kommunikation, Konflikte, Leitung etc.; eine Einbindung in wissenschaftstheoretische Zusammenhänge; die Geschichte der Gruppenpädagogik, insbesondere im 20.Jhd.; Arbeit mit Gruppen heute: Begründung, der gesellschaftliche Kontext, Stellenwert, Tendenzen und Perspektiven.

TeilnehmerInnen: Studierende des Wahlpflichtfaches Gruppenpädagogik sowie des Faches Erziehungswissenschaft

Fakultät(en): Fakultät I

Studienbereich(e): Fakultät I > Institut für Erziehungswissenschaft II

Heimat-Einrichtung: Institut für Erziehungswissenschaft II, Pädagogische Hochschule Freiburg im Breisgau

zeichnung sind mehrere Schnitte, die in der fortlaufenden Zeitzählung nicht berücksichtigt sind.

Zeit	Ablauf und Inhalt	Methode	Medien
01:00	Einstieg, Hinführung zum Thema „Partizipation und Demokratie“ am Beispiel gruppenpädagogischer Prinzipien	Vortrag (Dozent)	Flipchart
03:00	2 Zitate	Vorlesen (Dozent)	Flipchart
06:00	Erteilen eines Arbeitsauftrages: TN sollen in Einzelarbeit mindestens ein für sie relevantes GP Prinzip formulieren	Instruktion (Dozent)	
06:29 Schnitt			
06:30	Abordnung zweier TN zur Protokollierung von Flipchartkarten	Organisation	
07:20	Erläuterung des Ablaufs: Vortrag jeweils zweier von 7 Prinzipien durch Dozent, danach Gruppenarbeit in 3er Gruppen: Reflexion, Sammeln von Anmerkungen und Diskussion	Organisation, Instruktion (Dozent)	
07:40	1. Prinzip: „Individualisieren“	Vortrag, Visualisierung (Dozent)	
14:30	2. Prinzip: „Außenseiter einbeziehen“;	Vortrag, Visualisierung (Dozent)	Flipchart
15:00	Auftrag zu Gruppenarbeit	Instruktion (Dozent)	
15:29 Schnitt			
15:30	Ergebnisse der GA	Vortrag durch TN; Diskussion; Visualisierung und Moderation durch Dozent; Vortrag	Flipchart

		Dozent	
21:30	3. Prinzip: „Anfangen, wo die Gruppe steht“	Vortrag, Visualisierung (Dozent)	Flipchart
29:00	Frage des Dozenten nach Anmerkungen der TN, nach Ausbleiben: Anfügung zweier Anmerkungen durch den Dozent anhand von Beispielen	TN Bezug, Vortrag (Dozent)	
34:00	4. Prinzip: „Raum für Entscheidungen geben“; Anfügung zweier Anmerkungen durch den Dozent	Vortrag, Visualisierung (Dozent)	Flipchart
39:30	Auftrag zu Gruppenarbeit	Instruktion (Dozent)	
39:59 Schnitt			
40:00	Ergebnisse der GA	Vortrag durch TN; Diskussion; Visualisierung und Moderation durch Dozent; Vortrag Dozent	Flipchart
47:30	Anmerkungen durch TN	Diskussion	
52:30	5. Prinzip: „Notwendige Konflikte positiv nutzen“	Vortrag, Visualisierung (Dozent)	Flipchart
54:30	6. Prinzip: „Zusammenarbeit geht vor Einzelwettbewerb“	Vortrag, Visualisierung (Dozent)	Flipchart
56:30	7. Prinzip: „sich selbst überflüssig machen“	Vortrag, Visualisierung (Dozent)	Flipchart
60:30	Auftrag zu Gruppenarbeit	Instruktion (Dozent)	
60:59 Schnitt			
61:00	Ergebnisse der GA	Vortrag durch TN; Diskussion; Visualisierung und Moderation durch	Flipchart

		Dozent; Vortrag Dozent	
61:37	Aufzeichnungsende		

2.2. Das Verfahren der Durchführung

Da vor der ersten Durchführung Zweifel darüber bestanden, ob die in der Befragung erforderte Erinnerungsleistung von den Teilnehmern erbracht werden kann, wurde von der Forschungsleiterin zu Zwecken der besseren Einschätzbarkeit versuchsweise ein Instrument zur Beurteilung der Erinnerungsleistung integriert. Hierzu wurden die Befragten vor dem Ausfüllen des Fragebogens in zwei getrennt sitzende Gruppen unterteilt: eine Gruppe hatte die Möglichkeit, während der Beantwortung der Fragen auf eine an einem Flipchart visualisierte chronologische Darstellung¹¹ des Seminarverlaufs zu blicken (Gruppe F), eine zweite Gruppe saß mit dem Blick zur Wand gerichtet (Gruppe W). Beim Rücklauf der Fragebögen blieb die Zuordnung einiger Befragter uneindeutig (Gruppe U).

Befragte gesamt	Gruppe F	Gruppe W	Gruppe U
n = 34	n = 15	n = 13	n = 6

Eine Teilaufgabe dieser Arbeit besteht deshalb auch darin, zu beurteilen, ob und inwieweit in dieser Versuchsanordnung die Befragten, denen in der Visualisierung eine Erinnerungshilfe angeboten wurde, mehr oder genauere Zeitangaben zu ihren Antworten beisteuern konnten als jene Befragten, welche bei der Beantwortung auf ihre Gedächtnisleistung ohne eine entsprechende Stütze angewiesen waren.

3. Methode: Qualitative Inhaltsanalyse

Grundgedanke der Qualitativen Inhaltsanalyse ist es, Texte systematisch zu analysieren, indem das Material schrittweise durchgegangen wird und dabei am Material entlang theoriegeleitet ein Kategoriensystem erstellt wird, das zur weiteren Bearbeitung des

¹¹ Die Visualisierung war zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Arbeit nicht verfügbar.

Materials immer wieder herangezogen und wenn nötig modifiziert wird (vgl. Mayring 2002, S. 114). Nach Mayring unterscheiden sich drei Grundformen qualitativer Inhaltsanalyse:

- Die Zusammenfassung: Das Material soll reduziert und abstrahiert werden, wobei wesentliche Inhalte erhalten bleiben sollen und ein überschaubares Abbild erstellt wird (vgl. Mayring 2002, S. 115).
- Die Explikation: Das Verständnis fraglicher Textstellen soll durch Herantragen zusätzlichen Materials erweitert werden (vgl. ebd.).
- Die Strukturierung: „Ziel ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material auf Grund bestimmter Kriterien einzuschätzen.“ (ebd.)

Wohingegen die Zusammenfassung und die Explikation eher der im späteren Forschungsverlauf angestrebten und hier nicht weiter verfolgten Analyse des Materials in Bezug zu den anderen Forschungsphasen dienen können, da sie eine größere Offenheit bieten und induktiv Kategorien bilden, erscheint die Strukturierung eher dem Ziel angemessen, das Material anhand vorher definierter Kategorien zu ordnen und so eine Einschätzung darüber zu gewinnen, ob die Fragen Antworten evozieren, die in die anvisierten Themenblöcke passen oder ob die Antworten diese verfehlen. Mayring führt an, dass sowohl formale Aspekte, inhaltliche Aspekte oder Typen, als auch eine Skalierung oder eine Einschätzung auf bestimmten Dimensionen mit der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse angestrebt werden können (vgl. Mayring 2002, S. 118), indem ein Kategoriensystem erstellt wird, das „[...] so genau definiert wird, dass eine eindeutige Zuordnung von Textmaterial zu den Kategorien immer möglich ist.“ (ebd.). Zu diesem Zweck werden zunächst explizite Definitionen erstellt, welche Textstellen unter eine Kategorie fallen sollen, dann Ankerbeispiele angeführt, welche eine Art Prototyp für die entsprechende Kategorie darstellen und danach Kodierregeln formuliert, die bei Abgrenzungsproblemen eine eindeutige Zuordnung ermöglichen (vgl. Mayring 2002, S. 118f). Ein Kodierleitfaden, in dem die genannten Schritte expliziert sind, dient als Instrument für den Auswerter. In einem zirkulären Prozess können im weiteren Verlauf weitere Ankerbeispiele aufgenommen und neue Kodierungen formuliert werden.

4. Auswertung

Das Ordnungskriterium, das an die Beurteilung der Qualität der Fragen herangetragen wird, ist binär kodiert:

„Die Frage liefert/liefert nicht genaue Angaben zu den anvisierten Themenblöcken.“

Es werden zu jeder Frage Kategorien gebildet, deren Definitionen festlegen, unter welchen Bedingungen eine Frage genaue Angaben liefert und wann nicht. Im Folgenden werden die Antworten schrittweise durchgegangen und deduktiv den Kategorien zugeordnet. Des Weiteren kann die Kodierung in die positive Kategorie differenziert werden hinsichtlich der Qualität der erbrachten Antworten:

„Die Antwort erbringt Angaben zu [Kategorie a]/[Kategorie b]/[Kategorie c...n].“

Hierzu ist induktive Kategorienbildung erforderlich, was lediglich bei Frage 1 und 3 erfolgen soll, um den Rahmen der Arbeit nicht zu sprengen.

Weiterhin lassen sich die Ergebnisse differenzieren in die verschiedenen Versuchsgruppen F, W und U.

Die zur Auswertung der Fragen erstellten Kodierleitfäden sind im Anhang der Arbeit beigefügt. Die Bestimmung ihrer Strukturierungsdimensionen erfolgte anhand der Aufgabenstellung (s. Kap. 1), entsprechend wurde das Kategoriensystem binär kodiert und seine Definitionen aus der Aufgabenstellung und den Vorannahmen (s. Kap. 1.2.2.) abgeleitet. Modifikationen und die Erstellung von zusätzlichen Kategorien in den Fällen von Frage 1 und 3 wurden beim Durchgehen des Materials, wenn nicht anders vermerkt, nur insoweit vorgenommen, wie davon die ursprünglichen Strukturierungsdimensionen unberührt blieben.

Frage 1:

„Welche Stellen des Seminarverlaufs waren für Sie besonders zentral? („Aha-Erlebnisse“, „neue Einsichten“)?“

Die Beurteilung der Qualität der Frage erfolgt im Hinblick darauf, ob die Befragten Stellen benennen können, die anhand der Videoaufzeichnung eindeutig lokalisierbar sind.

Die durch den Kodierleitfaden erzielten Ergebnisse sind unterteilt in eine negative (Code 3) und zwei sich aus dem Material ergebende verschiedene positive Kodierungen (Code 1 und Code 2), nämlich der Unterscheidung nach genannten Inhalten und Interaktionen. In einer quantifizierenden Darstellung ergibt sich:

Code 1: <i>Genauere Angabe eines oder mehrerer Inhalte</i>	Code 2: <i>Genauere Angabe einer oder mehrerer Interaktionen</i>	Code 3: <i>Keine genaue Angabe über Inhalte oder Interaktionen</i>
n ges: 17	n ges: 4	n ges: 12
n F: 5	n F: 1	n F: 9
n W: 7	n W: 3	n W: 2
n U: 5	n U: 0	n U: 1

Zusammen (Code 1 + 2) haben knapp zwei Drittel (21 von 34) der Befragten Angaben gemacht, die über die Rekonstruktion mittels Videoanalyse eindeutig zu Zeitpunkten zuzuordnen sind. Hierbei wurde auch bei Nennung von mehreren Stellen pro Antwort nur ein Mal kodiert. Berücksichtigt man, inwieweit in Antworten eine bzw. mehrere Nennungen von Stellen (Inhalten und Interaktionen) enthalten sind, ergibt sich¹²:

Code (1 + 2).1: <i>Eine Nennung</i>	Code (1 + 2).2: <i>Zwei oder mehrere Nennungen</i>
n ges: 13	n ges: 7
n F: 4	n F: 2
n W: 6	n W: 4
n U: 3	n U: 1

¹² Für die vorliegende Kodierung wurde kein separater Leitfaden erstellt. Es gilt: Die Zuordnung zu Code (1 + 2).1 erfolgt bei der Nennung eines konkreten Inhalts oder einer konkreten Interaktion, die zu Code (1 + 2).2 bei der Nennung zweier oder mehrerer konkreter oder wiederkehrender Inhalte oder Interaktionen, die in der Videoaufzeichnung eindeutig lokalisierbar sind. Für beide Kodierungen gelten die im Kodierleitfaden genannten Bedingungen für Code 1 und Code 2.

Der Vergleich der Gruppen F, W und U ergibt, dass im Verhältnis mehr Befragte von der an die Wand blickenden Gruppe W (10 von 13) genaue Angaben machen konnten als von der an den Flipchart blickenden Gruppe F (6 von 15).

Folgende zusätzliche Beobachtungen sind nicht in explizit definierten Kategorien erfasst, sondern stellen einen groben Überblick über das Material dar und werden mit Zitierungen der Fragebogennummerierung in den Fußnoten belegt:

Auffällig ist, dass eine bestimmte Stelle des Seminars, das „Prinzip 7: Sich überflüssig machen“ (Zeit: 56:30 min) die mit Abstand häufigsten Nennungen hervorbrachte (11x)¹³.

In den meisten Fällen, in denen *keine* genauen Angaben gemacht wurden (Code 3), wurde das gesamte Seminar in seiner Relevanz für persönliche Erwartungen beurteilt (8x)¹⁴, des weiteren wurden andere Faktoren wie Struktur, Methoden, Medien beurteilt (2x)¹⁵ oder gar keine oder nur zeitlich diffuse Angaben gemacht (4x)¹⁶.

Frage 2:

„Gab es Momente, in denen die Zeit für Sie besonders langsam oder/und besonders schnell verging? Wenn Sie sich erinnern, bitte geben Sie Stellen an.“

Die Beurteilung der Qualität der Frage erfolgt im Hinblick darauf, ob die Befragten Zeitpunkte oder über genannte Inhalte rekonstruierbare Zeitpunkte angeben können, an denen die Zeit für sie langsam oder schnell verging. Wie zuvor werden eine positive und eine negative Kodierung eingeteilt, wobei die positive qualitativ differenziert ist in die Angaben „subjektiv schnell“ und „subjektiv langsam“. Die Beurteilung der Fragequalität kann nicht umfassen, inwieweit sich individuelle Konzepte der Zeitwahrnehmung bei Befragten hinsichtlich ihrer Aussagekraft über Synchronisation unterscheiden. Jedoch werden über die negative Kodierung Angaben herausgefiltert, die sich nicht auf die subjektive Wahrnehmung sondern den objektiven Verlauf in der Seminarzeit beziehen (vgl. Ankerbeispiel 3 in Code 3).

¹³ F6, F7, F11, F12, F13, W6, W7, W13, U2, U3, U5

¹⁴ F1, F2, F3, F4, F9, F10, W3, W5.

¹⁵ F2, F3.

¹⁶ F5, F11, F15, U4

Es wurden zwei, in der Quantität allerdings marginale, zusätzliche Kategorien (4 und 5) eingerichtet, die die Wahrnehmung des gesamten Verlaufs und nicht einzelner Stellen erfassen. In Bezug auf die Hauptfragestellung sind sie also negativ kodiert, jedoch kann mit explizierenden Methoden ihre Aussagekraft, gerade im Vergleich mit Daten aus Interview1, auch von Nutzen sein.

Code 1: <i>Genaue Angabe über Zeitpunkt(e), an denen die Zeit subjektiv langsam verging</i>	Code 2: <i>Genaue Angabe über Zeitpunkt(e), an denen die Zeit subjektiv schnell verging</i>	Code 3: <i>Keine genaue Angabe über Zeitpunkt(e), an denen die Zeit subjektiv schnell oder langsam verging</i>	Code 4: <i>Das ganze Seminar verging subjektiv langsam</i>	Code 5: <i>Das ganze Seminar verging subjektiv schnell</i>
n ges: 8	n ges: 9	n ges: 18	n ges: 1	n ges: 4
n F: 5	n F: 3	n F: 7	n F: 1	n F: 2
n W: 2	n W: 4	n W: 7	n W: 0	n W: 2
n U: 1	n U: 2	n U: 4	n U: 0	n U: 0

Hier zeigt sich, dass deutlich mehr Befragte (Code 3, 4 und 5: n 23) nicht in der Lage sind, anhand der Frage genaue Angaben zu ihrem Zeitempfinden zu einem bestimmten Zeitpunkt zu machen als dies im positiven Sinne der Fall ist (Code 1 und 2: n 17). Obwohl in der Kodierung Angaben über den objektiven Zeitverlauf (z.B. Zeitnot des Dozenten gegen Seminarende¹⁷) herausgefiltert wurden, lässt sich dennoch nicht bei allen Aussagen subjektiv schnell verlaufene Zeit eindeutig mit gutem Verstehen und aktiver Involvierung gleichsetzen. Die Wirksamkeit der Frage ist daher im Hinblick auf die von ihr erwünschte Datenqualität über Synchronisation sehr schwer einschätzbar.

Ein Grund für die hohe Quote an Antworten, die keine genauen Angaben lieferten, ist möglicherweise die in der Formulierung enthaltene Alternative „besonders langsam *oder/und* besonders schnell“. Untersucht man die negativ kodierten Antworten (Code 3) genauer, zeigt sich nämlich, dass häufig entweder gar keine Angabe erfolgt oder aber

¹⁷ W7, W9

eine zeitlich lokalisierbare Angabe ohne Information darüber, ob es sich um subjektiv „schnell“ oder „langsam“ wahrgenommene Zeit handelt (7x)¹⁸. Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass durch das Anbieten dieser Alternative zwar eine Suggestion vermieden wird (vgl. Kap. 1.2.3.) und die formale Balance gewährleistet bleibt, jedoch andererseits eine Überforderung im Sinne einer Mehrdimensionalität (vgl. Atteslander 1995, S. 193) entsteht. Zudem erscheint die Zentralität der Frage nicht besonders hoch: Die hohe Quote an Antworten, die nur sehr diffuse zeitliche Angaben erbringen (z.B.: „am Anfang“, „gegen Hälfte“ o.ä; 8x)¹⁹, legt nahe, dass aufgrund der relativen Unkonkretheit der Frage ein nur geringer Grad an Betroffenheit hergestellt wird, der auch dazu führt, dass die Verbindlichkeit der Antworten gering bleibt (vgl. Atteslander 1995, 146).

Der Vergleich der Angaben bezüglich des Unterschiedes zwischen schnell und langsam wahrgenommener Zeit ergibt keine signifikanten Unterschiede (schnell: 9 / langsam: 8). Ebenso liegen die Angaben von Gruppe F im Vergleich mit Gruppe W nicht sehr weit auseinander: Gruppe F liefert 8 genaue vs. 10 ungenaue Angaben, Gruppe W liefert 6 genaue vs. 9 ungenaue Angaben.

Frage 3:

„Wie beurteilen Sie Ihre eigene Aufmerksamkeit während des Seminars?“

niedrig						hoch
1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	

Sind Sie hin und wieder abgeschweift? Bitte nennen Sie konkrete Situationen und wenn möglich Gründe.“

Die Beurteilung der Qualität der Frage erfolgt hier in mehrfacher Hinsicht:

1. Die im ersten Teil der Frage skalierten Werte von Aufmerksamkeit können quantifiziert werden.
2. Die im zweiten Teil der Frage implizit enthaltene Filterung (ja/nein) stellt bereits eine erste Weiche zwischen einer positiven und einer negativen Kodierung dar.

¹⁸ F3, F7, F15, W4, W12, U1, U3

¹⁹ F4, F5, F6, W1, W2, W6, U5, U6

3. Im Weiteren wird die Qualität der Frage dann positiv kodiert, wenn in der Antwort eine konkrete Angabe zu einer Situation des Abschweifens enthalten ist.

Ad1.

Zunächst kann ein errechneter Mittelwert der ersten Frage Aussagen über die Einschätzung der eigenen Aufmerksamkeit der Teilnehmer ermöglichen, dies jedoch nur äußerst grob insofern der Mittelwert ohne Referenz bleibt. Der Vergleich dieser Daten mit jenen aus Interview1 und Interview2, also mit der im Vorfeld geäußerten Erwartung des Dozenten bezüglich der Teilnehmeraufmerksamkeit sowie mit seiner Wahrnehmung und Bewertung derselben in der nachträglichen Konfrontation mit der Videoaufnahme, könnte eine solche Referenz darstellen. Dies ist jedoch genauso wie das Heranziehen eines einzelnen Wertes zu einer dazugehörigen anschließenden Angabe im Fragebogen mit der Verwendung explizierender Methoden verbunden und soll hier nicht ausführlich geschehen. Größere Relevanz dagegen könnte eine Quantifizierung aufweisen, die aufzeigt, ob sich unter den Teilnehmern im Hinblick auf Aufmerksamkeit eher eine Streuung oder eine homogene Verteilung ergibt.

	gesamt	Gruppe F	Gruppe W	Gruppe U
1 <input type="checkbox"/> niedrig	0	0	0	0
2 <input type="checkbox"/>	1	0	1	0
3 <input type="checkbox"/>	4	1	0	3
4 <input type="checkbox"/>	10	7	3	0
5 <input type="checkbox"/>	16	7	6	3
6 <input type="checkbox"/> hoch	2	0	2	0
Ø	4,42	4,4	4,67	4

Ad 2.

Die Beurteilung der Qualität der zweiten Frage erfolgt nach einer Filterung. Befragte, die angeben, sie seien nicht abgeschweift (Code 4), werden ebenso wie solche, die gar keine Angaben machen oder äußern, sich nicht erinnern zu können (Code 5), negativ kodiert. Zwar hat ein Befragter, der angibt, er sei zu keinem Zeitpunkt abgeschweift und dies womöglich auch begründet, die Frage genau beantwortet. Dies ändert jedoch nichts

daran, dass die Frage in diesem Moment ihren Zweck, Zeitpunkte mangelnder Synchronisation festzustellen, verfehlt.

Ad 3.

Ebenso erbringt die Frage keine genauen Angaben, insofern Befragte keine konkrete oder rekonstruierbare Situation benennen oder nur Gründe für ihr Abschweifen angeben (Code 2), wenngleich letzterer Fall in induktiver Kategorienbildung (s.u.) viel Material zu subjektiven Ursachen von Aufmerksamkeitsmangel erbringt. Eine positive Kodierung erfolgt nur, wenn in der Antwort genaue Zeitpunkte enthalten oder wiedererkennbar sind (Code 3) oder, im Optimalfall, sowohl eine Situation als auch ein zeitlich damit verbundener Grund genannt werden (Code 1).

Code 1: <i>Genaue Angabe einer oder mehrerer Situationen <u>und</u> eines oder mehrerer mit der Situation jeweils verbundener Gründe</i>	Code 2: <i>Keine genaue Angabe von Situationen</i>	Code 3: <i>Genaue Angabe einer oder mehrerer Situationen, <u>aber</u> keine Angabe von Gründen</i>	Code 4: <i>Die Frage wird verneint</i>	Code 5: <i>Keine Angabe</i>
n ges: 11	n ges: 10	n ges: 3	n ges: 6	n ges: 3
n F: 5	n F: 4	n F: 2	n F: 3	n F: 1
n W: 4	n W: 2	n W: 1	n W: 3	n W: 2
n U: 2	n U: 4	n U: 0	n U: 0	n U: 0

Vergleicht man nun die Zahl der Befragten, die genaue Angaben von Situationen machen können (Code 1 und Code 3: n 14) mit der jener, die keine genauen Angaben darüber erbringen (Code 2: n 10), so überwiegt erstere leicht. Anders stellt es sich dar, wenn man die Befragten hinzuzählt, die angeben, sie seien *nicht* abgeschweift, sowie jene, die gar keine Angabe machen (Code 4 und Code 5: n 9). Danach ist die Zahl der Befragten, die im strengen Sinne keine Angaben zu Situationen fehlender Synchronisation erbringen, deutlich höher (n 19). Zu Bemerkem ist, dass pro Antwort nur einmal und exklusiv kodiert

wurde, was jedoch im Hinblick auf eventuelle Benennung mehrerer Situationen in einer Antwort vernachlässigbar ist, da dies nur in einem Fall vorkam²⁰. Wesentlich interessanter ist der Blick auf die Vielfalt und Verteilung der erbrachten Angaben, weshalb hier eine induktive Kategorienbildung der positiv kodierten Antworten vorgenommen werden soll. Auch der Blick auf die negativ kodierte Kategorie jener Antworten, welche nur Gründe jedoch keine Situationen von Abschweifungen angeben, verspricht anhand des großen erbrachten Materials wertvolle Hinweise auf eine mögliche Modifikation der Frage dahingehend, die hohe Bereitschaft im Mitteilen von Gründen an eine Angabe von Zeitpunkten zu koppeln.

Die nähere Untersuchung der Qualität der Antworten anhand induktiver Kategorienbildung bringt mit sich, dass einzelne Antworten nicht mehr wie bei der deduktiven Zuordnung zu Kategorien exklusiv und disjunkt kodiert werden, sondern hier durchaus ein Zutreffen von einer Antwort auf mehrere Kategorien der Fall sein kann. Wie schon zuvor werden die Kodierungen nicht mehr explizit in einem Leitfadens definiert sondern nur im Rahmen der hier vorgenommenen Erläuterung in Zusammenhang mit Verweisen auf Textstellen.

Unterscheidung und Qualität angegebener Situationen

Unterschieden werden soll zunächst, ähnlich der Kodierung von Frage 1, inwieweit bei der Angabe von konkreten Situationen Inhalte aus dem Seminar, d.h. Themen, Stichworte etc., oder Interaktionen, also Sozialformen wie Vortrag, Gruppenarbeit etc., benannt werden:

Inhalte ²¹		Interaktionen ²²	
ges. 7		ges. 7	
„Prinzipien“: 4	„Zitate“: 3	„Gruppenarbeit“: 6	„Auswertung GA“: 1

Es lässt sich feststellen, dass in den allermeisten positiv kodierten Antworten die Angaben über Situationen einen Nachvollzug anhand der Videoaufnahme erlauben und dabei bereits Hinweise auf mögliche Dichtestellen entstehen, so zum Beispiel die häufige

²⁰ U2

²¹ F8, W1, W2, W8, W13, U1, U3

²² F2, F3, F6, F9, F10, F14, W5

Nennung der Reflektionsphasen in Gruppenarbeit (diese findet an drei Stellen statt: Min. 15:00, 39:30, 60:30) oder das zeitlich eindeutig feststellbare Vortragen von zwei Zitaten (Min. 03:00), die von den Befragten in Zusammenhang mit Abschweifen genannt werden. Problematischer ist die Benennung einzelner vorgetragener „Prinzipien“, da die Antworten hier sehr gestreut liegen und, wie später zu sehen sein wird, die angegebenen Gründe für Abschweifen nicht unbedingt ein Zeichen fehlender Synchronisation darstellen. Die Angabe bestimmter, zeitlich eindeutig zuordenbarer Inhalte erbringt also deutlich wertvollere Hinweise, insofern sie an die Ermittlung positiv erlebter Phasen gekoppelt ist wie etwa in Frage 1, wo dies durch die häufige Nennung des Prinzips „sich überflüssig machen“ als zentrales „Aha-Erlebnis“ belegt ist.

Unterscheidung der Gruppen F, W und U

Insoweit man den Quantifizierungen angesichts des relativ geringen vorhandenen Materials Aussagekraft beimessen kann, lässt sich weiterhin feststellen, dass von der an die Wand blickenden Gruppe mehr Angaben über Inhalte (4x), von der an den Flipchart blickenden Gruppe mehr Angaben über Interaktionen (6x) geliefert werden. Hier überwiegt vor allem die Benennung der Gruppenarbeit stark, daher lässt sich die Hypothese aufstellen, dass im Gegensatz zu Gruppe F die Befragten der Gruppe W in ihrer Erinnerung vorwiegend auf die klare inhaltsbezogene Struktur des Seminars, hauptsächlich durch die Abfolge der 7 Prinzipien gerahmt, zurückgreifen und dabei zu einer Erinnerung von Sozialformen des Seminars, die einen möglichen blinden Fleck in ihrer Beobachtung der eigenen Aufmerksamkeit darstellen können, nicht in der Lage sind. Um dies jedoch eingehender zu untersuchen, wäre auch eine Analyse des Flipcharts notwendig, der hier nicht zu Verfügung steht.

Unterscheidung der angegebenen Gründe

Im Weiteren sollen die von den Befragten angegebenen Gründe für Abschweifen näher betrachtet werden. Wohlgermerkt werden hierzu auch Antworten herangezogen, die im Hinblick auf die Hauptfragestellung nicht positiv kodiert wurden sondern beispielsweise einen Grund, jedoch keine konkrete Situation eines Abschweifens angeben. Es lassen sich entlang des Materials folgende Kategorien einteilen:

1. Als Grund wird angegeben, dass man sich in Gedanken oder in Gesprächen anderen Themen zuwendet. Dies kann sowohl der Gedanke an ein Fußballspiel als auch ein

Gespräch darüber mit einem Gruppenarbeitspartner sein. Ebenso sollen aber auch vertiefende Gedanken zu einem aktuellen Thema in diese Kategorie fallen, insofern aus der Antwort hervorgeht, dass diese Gedanken in Anbetracht des fortschreitenden Vortrags eine Ursache des „Abhängens“ darstellen.

2. Als Grund werden körperliche Wahrnehmungen angegeben wie Müdigkeit, Kopfweh oder Hunger.
3. Grund des Abschweifens ist bewusst werdender fehlender Anschluss, etwa dadurch, dass der Bezug eines Vortrags oder einer Gruppenarbeit zum Seminarthema unklar ist oder die Wahl einer Methode nicht einleuchtet oder auf Ablehnung stößt.

Ad I.

Die in Kategorie 1 fallenden Äußerungen decken ein Spektrum ab, das von sehr allgemein gefassten Angaben (F1: „Gedanken machen manchmal was sie wollen.“) zu sehr konkreten (W6: „Ich war mit meinen Gedanken hin und wieder bereits beim Halbfinalspiel heute Abend.“) reicht. In beiden Fällen sowie in den anderen auf Gedanken bezogenen Äußerungen²³ ist jedoch festzustellen, dass die Befragten dazu in der Lage sind, den Verlauf der eigenen Gedankengänge zu beobachten. Jedoch gelingt es nur in einem Fall, dass die Beobachtung des eigenen Gedankengangs in Bezug zu einer konkreten Situation gesetzt wird (W1: „Ja, beim letzten Prinzip des sich überflüssig machens habe ich an meine Ausbildung gedacht [...]“).

Dreimal wurde angegeben, während der Gruppenarbeit in „Privatgespräche“ verfallen zu sein²⁴, wobei dies zweimal zusätzlich mit der Unklarheit des Arbeitsauftrags begründet wurde und somit ebenso in Kategorie 3 fällt. In diesen Fällen lässt sich aufgrund des geringen Materials auch mit explizierenden Methoden nur schwer ermitteln, ob der Hauptgrund für das Abschweifen das Interesse an den Privatgesprächen oder die empfundene Unklarheit des Arbeitsauftrags war.

Die Reflektion zu einem behandelten Thema wurde dreimal in Zusammenhang mit Abschweifen gebracht. Wohingegen die oben bereits zitierte Stelle (W1: „Ja, beim letzten Prinzip des sich überflüssig machens habe ich an meine Ausbildung gedacht, wo mir das schon Jahre eingetrichtert wurde.“) sich eher dahingehend interpretieren lässt, dass es

²³ W1, W7, U2, U5

²⁴ F3, F9, F10

sich um ein Abschweifen handelt, das, genau lokalisierbar, tendenziell vom Thema wegführt und sich mit den Unannehmlichkeiten des Eintrichterns befasst, ist in den anderen beiden Antworten implizit enthalten, dass die durch den Vortrag ausgelösten Gedanken zwar wahrgenommen werden, jedoch im Hintergrund immer davon begleitet sind, dass sie in Anbetracht des weitergehenden Vortrags unterbunden werden sollten (W/: „An einzelnen Prinzipien, wenn ich mir überlegt habe welchen eigenen Erfahrungshorizont ich hatte.“ Und U5: „Ja, da ich über referiertes an eigene Beispiele denken musste.“). Allein, *dass* diese Gedanken negativ als Abschweifen und nicht als positive Vertiefung ins Thema wahrgenommen werden, sagt möglicherweise etwas über ihre eigentliche Unerwünschtheit aus, oder, umgekehrt: sagt etwas darüber aus, dass an entsprechender Stelle, in wessen Verantwortung auch immer, fehlende Synchronisation vorlag. Es kann jedoch umgekehrt auch nicht ausgeschlossen werden, dass gerade diese von den Teilnehmern als „Abschweifen“ bezeichneten Gedanken einen Fall gegebener Synchronisation darstellen. Zumindest in U5 werden durch Antworten aus anderen Fragen Hinweise hierauf geliefert: In Frage 1 wird „sich überflüssig machen“ als zentrale Stelle angegeben, mit der beigefügten Begründung: „da ich selbst gerade in so einem Prozess stecke“, was dem in Frage 3 angegebenen „an eigene Beispiele denken“ sehr ähnlich ist. Wenn dazu noch die eigene Aufmerksamkeit in Frage 3.1 mit dem Wert 5 angegeben wird, lässt dies eher vermuten, dass der Teilnehmer hier eine Vertiefung ins Thema bei gleichzeitig wahrgenommenem Synchronisationsverlust andeutet. Ähnlich der differenzierenden Auseinandersetzung subjektiv verschiedener Zeitwahrnehmungskonzepte in Frage 2 müssen in den hier aufgezeigten Fällen schwieriger Abgrenzung die individuellen Konnotationen zu dem verwendeten Begriff des „Abschweifens“ expliziert werden.

Ad 2.

Die Rahmenbedingungen des Seminars, das um 8:30 Uhr begann, sind wohl ein wichtiger Schlüssel zur Interpretation der in diese Kategorie fallenden Angaben: 9 von 10 Befragten gaben an, aufgrund von Müdigkeit („müde“, „zu wenig Schlaf“, „verflaute Woche“ o.ä.) abgeschweift zu sein²⁵. Hiervon ergänzten drei den angeführten Grund um

²⁵ F2, F4, F7, F13, F15, W2, W13, U1, U3

weitere Gründe (F2: Gruppenarbeit unklar; F15: Kärtchen unlesbar; U1: ruhige Sprechweise des Dozenten), wobei wiederum die Priorität und die Art der gegenseitigen Bedingtheit der angegebenen Gründe nicht explizierend zu leisten ist. Außer Müdigkeit wurde noch ein Mal „Kopfweh“ (F4) und ein Mal „Hunger“ (U4) genannt.

Immerhin konnten fünf von den zehn angeführten Befragten ihre Angaben in einen eindeutigen Bezug zu konkreten Situationen setzen²⁶.

Ad 3.

Im Gegensatz zu den Kategorien 1 und 2, bei denen die Befragten bei der Zuschreibung von Gründen für Abschweifen intrinsisch vorgehen, wird hier die Ursache in einem äußeren Anlass gesucht, zumeist einem Verhalten des Dozenten. Es muss jedoch hinzugefügt werden, dass in drei Fällen sowohl intrinsische wie auch äußere Ursachen als Gründe angegeben werden²⁷.

Auffällig ist die starke Ähnlichkeit von vier Antworten, die sich alle darauf beziehen, dass der Auftrag der Gruppenarbeit nicht klar war oder ein Abschweifen stattfand, wenn keine weiteren Anmerkungen zu dem Thema mehr gemacht werden konnten. Prototypisch hierfür: „In den Phasen der Gruppenarbeit sind wir in Privatunterhaltungen abgeschweift, was vielleicht an der Unklarheit des Auftrags lag und aber auch an der sehr klaren Darstellung, zu der ich erst mal gar nichts anzumerken hatte.“ (F3, hierzu passend: F2, F10, F14).

Drei weitere Angaben beziehen sich ebenfalls auf Methoden des Dozenten: F15: „[...] die gelben Kärtchen konnte man nicht lesen → wirkt motivationshemmend.“; W8: „Wenn ein Thema zu monoton vorgetragen wird [...] generell zum Ende hin, da das Ablaufschema immer gleich war.“ Und U1: „Sehr beruhigende Sprechweise von [Dozent] und meine eigene Müdigkeit ließen mich ab und zu [...] etwas abschweifen.“

²⁶ F2, W2, W13, U1, U3

²⁷ F2, F15, U1

4.2. Abschließende Beurteilung

4.2.1. Frage 1

Es bleibt festzuhalten, dass Frage 1 geeignet ist, Situationen zu ermitteln, die den Teilnehmern in besonderer Erinnerung sind. Zwei Drittel der Befragten waren in der Lage, dahingehend genaue Angaben zu machen. Ein Vorteil durch eine visuelle Unterstützung der Erinnerungsleistung hat sich hier nicht ergeben. Als Vorschlag zur Optimierung ließe sich anfügen, dass eine Beschränkung in der Formulierung auf „Aha-Erlebnisse“ und eine Streichung des Begriffs „neue Einsichten“ dann sinnvoll wäre, wenn eine stärkere Ausbeute an einzelnen, lokalisierbaren Stellen erwünscht ist. Die Antworten, welche das Seminar in seiner Gesamtheit beurteilten, sind möglicherweise von der in der Frage an hinterster Stelle gesetzten Formulierung „neue Einsichten“ beeinflusst. Das Erbringen eines Fazits ist in der oben dargestellten Absicht der Fragestellung nicht enthalten, kann aber, gerade in der Zusammenführung mit den Vorstellungen des Dozenten in Interview1 interessante Einsichten vermitteln.

4.2.2. Frage 2

Die Beurteilung der Qualität dieser Frage ist zunächst erschwert durch die nicht erfolgte und in diesem Rahmen nicht zu leistende nähere Verdeutlichung der theoretischen Annahmen über die Zusammenhänge subjektiver Zeitwahrnehmung mit Synchronisation. Unabhängig davon jedoch lässt sich vermuten, dass die hohe Zahl an Antworten, die zu diesem Gegenstand keine genauen Antworten erbringen mit dem Problem der Unkonkretheit bzw. dem geringen Grad an Betroffenheit zu tun hat. Was aus der Frage in jedem Fall entfernt werden sollte ist die in der Formulierung enthaltene Mehrdimensionalität. Doch auch dann noch dürfte es Schwierig sein, zu einem solchermaßen komplexen und von individuellen Unterschieden geprägten Gegenstand verlässliche Angaben zu erhalten. Die Fragesituation am Ende eines Seminars erfüllt in der Regel nicht die notwendigen Bedingungen, die einem Befragten erlauben würden, darüber zu reflektieren, ob er an bestimmten Situationen erstens die Zeit langsam oder schnell wahrgenommen hat und zweitens ob diese subjektive Wahrnehmung ein positives Zeichen von Involviertheit oder eine negatives von fehlendem Anschluss ist. Es ist

deshalb zu überlegen, ob überhaupt eine offene Frage in einem Fragebogen zur Ermittlung eines solchen Zusammenhangs geeignet ist oder ob nicht eine Interviewsituation viel bessere Möglichkeiten bietet, aufkommende Verständnisfragen zu klären und die Angaben verlässlicher zu machen oder eine eventuell fehlende Betroffenheit von vorn herein festzustellen und in diesem Fall gar keine Angaben zu der Frage zu machen.

4.2.3. Frage 3

Wenngleich in Frage 3 etwas mehr Befragte ungenaue Angaben machten als genaue, hat sich hier gezeigt, dass in den Fällen, wo konkrete Situationen benannt werden konnten, jeweils die Ermittlung von Dichtestellen möglich war. Was jedoch besonders auffiel, war die große Vielfalt an Kategorien, die sich hinsichtlich der Gründe von Abschweifen ergab. Das dabei zu beobachtende Verhältnis, in dem etwa zwei Mal so häufig die Suche nach Gründen intrinsisch angegangen wird wie extrinsisch, ist nicht nur ein Hinweis darauf, dass erwachsene Lerner in der Zuschreibung von fehlendem Anschluss tendenziell eher Muster der Selbstzuschreibung anwenden, sondern liefert nebenbei den Schluss, dass eine derart formulierte Frage durchaus Äußerungen bezüglich körperlicher und mentaler Zustände evoziert.

Es wäre weiterhin zu erproben, ob sich die Anzahl der Angabe konkreter Situationen erhöht, wenn die Formulierung in der Weise verändert wird, dass die Aufforderung zur Benennung konkreter Situationen am Frageende steht: „Sind Sie hin und wieder abgeschweift? Bitte nennen Sie mögliche Gründe und konkrete Situationen.“

4.3. Ausblick

Die im Rahmen dieser Arbeit nicht behandelten Fragen 4, 5, 6 und 7 weisen, möglicherweise aufgrund ihrer Platzierung auf der Rückseite des Fragebogens, eine relativ hohe Ausfallquote auf. Es bleibt daher zu überlegen, ob entweder die Instruktion im Einleitungstext dahingehend verändert werden sollte, dass die Teilnehmer sich noch stärker konzentrieren, oder aber der Fragebogen insgesamt verkürzt wird.

An Frage 5 fällt auf, dass sehr viele Antworten in der Art und Weise oberflächlicher Feedback Kultur ausfallen: Oft wird eine Bewertung des Dozenten auf einer mitgedachten „sehr gut/weniger gut“ Skala vorgenommen, ohne jedoch genauer auf sein Verhalten in bestimmten Situationen und die eigene Wahrnehmung dieses Verhaltens einzugehen. Vorausgesetzt, die Qualität der Antworten ist nicht einem empfundenen Zeitdruck der Befragten geschuldet, könnte eine mögliche Modifikation der Frage, die ein primäres „gut/schlecht“ - Urteil verhindern sollte, lauten: „Auf welche Weise ist der Dozent auf Fragen oder Anmerkungen eingegangen? Wann und inwieweit waren Sie davon betroffen?“. Wichtig wäre ebenso, in der Instruktion zu betonen, dass die Fragebögen nicht als Feedback an den Dozenten verstanden werden, sondern der Erforschung von Lehr-Lernprozessen dienen.

Die hier geschilderten Eindrücke sind jedoch nur auf der Basis eines zweimaligen, eher unsystematischen Materialdurchlaufs entstanden und sind daher nicht als Ergebnis sondern als Arbeitshypothese für eine eventuelle nähere Untersuchung der Fragen 4 bis 7 zu verstehen.

Literatur

- MAYRING, PHILIPP: Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Beltz Verlag Weinheim und Basel 2002
- ATTESLANDER, PETER: Methoden der empirischen Sozialforschung. De Gruyter Berlin 1995

Anhänge

- Kodierleitfäden: Frage 1, Frage 2, Frage3

Seminarmaterial

- <https://studip.ph-freiburg.de/folder.php?close=c699618e6ea985423b2b2202f1665fdc-#anker>