

Elfriede BILLMANN-MAHECHA
und Joachim TIEDEMANN

Begriff und mögliche Erfassung des Kontextes schulischer Lern- und Entwicklungsprozesse

In diesem Beitrag geht es um das Problem, wie schulische Kontexte, insbesondere der Klassenkontext, methodisch so erfasst werden können, dass ökologisch valide Aussagen über schulische Lern- und Entwicklungsprozesse ermöglicht werden. In einem ersten Schritt bedarf es hierfür einer theoretisch-methodologischen Auseinandersetzung mit dem Kontext-Begriff, bevor in einem zweiten Schritt ein mögliches Erhebungsverfahren vorgestellt wird, das im Rahmen einer aktuellen Grundschulstudie zur Anwendung kommt.

1. Annäherung an den Kontext-Begriff

Text und Kontext sind unscharfe Begriffe, die je nach theoretischer Perspektive heterogen gebraucht werden.¹ Im weitesten Sinne wird heute innerhalb der Linguistik alles als Text bezeichnet, was in einer bestimmten Situation bedeutungsvoll ist.² Kontext bezeichnet nach der gebräuchlichen textlinguistischen Auffassung »das textexterne, situationale Umfeld (Gesprächssituation, Setting, Einstellung, Erfahrung etc.)«. ³ Das unmittelbare sprachliche Umfeld einer Textstelle wird demgegenüber »Kotext« genannt.⁴

Dieses erweiterte Text- und Kontextverständnis der neueren Linguistik ist zwar nicht unumstritten, liegt aber in aller Regel auch der disziplinübergreifenden interpretativen Sozialforschung zugrunde. In der psychologischen Theoriebildung findet sich der Kontextbegriff vor allem im Rahmen ökologischer Ansätze in der Tradition von LEWIN und BRONFENBRENNER, in der Entwicklungspsychologie WYGOTSKIs oder in neueren kulturpsychologischen Ansätzen.

Auch in der Pädagogischen Psychologie wird mit dem Kontext-Begriff operiert, und zwar sowohl innerhalb ökologischer Ansätze⁵ als auch unabhängig davon, so z.B. in

der PISA-Studie. Dabei wirft die theoretische Konzeptualisierung des Kontextbegriffes eine Reihe von Problemen auf:

1.1 Das Problem der Innen- und Außenperspektive

Wird Kontext im LEWINSchen Sinne als »psychologische Umwelt« gesehen, d.h. als von den Individuen subjektiv wahrgenommene, sinnhaft strukturierte und mitgestaltete Umgebung, oder als »objektive«, material gegebene Eigenschaften der Umgebung, die unabhängig von den subjektiven Sinnzuschreibungen Einfluss auf das Erleben und Verhalten der Individuen haben?⁶

1.2 Das Problem der Reichweite des Kontextes

Wird zum Beispiel bei der Analyse von Klassenkontexten nur der unmittelbare Kontext konkreter Lehrer-Schüler-Interaktionen oder das gesamte Geschehen im Klassenzimmer betrachtet? Werden auch weitere parallele Kontexte, wie z.B. das Elternhaus, außerschulische Peergruppen oder Medien mit einbezogen⁷ oder umfassendere Kontexte, wie z.B. die Schulorganisation, bis hin zum kulturellen Makrosystem mit erfasst? Hinzu kommt die Frage nach der zeitlichen Dimension im Sinne BRONFENBRENNERs Erweiterung seines Modells um ein Chronosystem.⁸

1.3 Das Problem der Gliederung des Kontextes

Wie werden die relevanten Kontextvariablen identifiziert und ihrerseits theoretisch modelliert?⁹ Das Geflecht aller möglichen Kontextvariablen und die postulierten Wechselwirkungen in entsprechenden Modellen – nach dem Motto »alles hängt mit allem zusammen« – schränken den Erklärungswert im

Hinblick auf individuelle Sozialisationsprozesse erheblich ein.¹⁰

1.4 Das Problem des Fokus

Wer wird im LEWINSchen Sinne als Person und wer oder was als Umwelt konzipiert? Aus der Schülerperspektive umfasst z.B. der wahrgenommene raum-zeitliche personale Kontext einer Schulklasse die Lehrkraft und die Mitschüler. Die Lehrkraft wiederum hat als personale Umwelt einer Schulklasse nur die Schüler im Blick, während ein Beobachter sowohl die Schüler als auch die Lehrkraft als Gesamtkontext – allerdings nur aus einer Außenperspektive – wahrnimmt, etc. Damit zusammen hängt das Problem, was in konkreten Forschungsprojekten als »abhängige Variable« konzipiert wird.

1.5 Das Problem des empirischen Zugangs

Wie kann man den relevanten Kontext (bzw. die relevanten Kontexte) möglichst umfassend erfassen? Es erscheint kaum möglich, die Vielschichtigkeit und die Wechselwirkungen sozialer Prozesse gleichzeitig empirisch in den Blick zu nehmen.¹¹ Neben der isolierten Untersuchung der Auswirkung einzelner Kontextvariablen, die zu einer kaum übersehbaren Zahl von Einzelbefunden führt, werden in der Literatur zwei weitere Lösungsmöglichkeiten vorgeschlagen:

- a) die Nutzung der Erfahrungen der qualitativen Sozialforschung¹² und
- b) der Einsatz mehrbenenanalytischer Verfahren.¹³

Wenn wir uns für einen *psychologischen* Kontextbegriff¹⁴ im LEWINSchen Sinne interessieren, so dürfte das *Primat der Innenperspektive* evident sein, verbunden mit der Auffassung, dass das Individuum im Kontext diesen auch aktiv mitgestaltet. Dies



schließt natürlich nicht aus, theoretisch interessierende Kontextvariablen zusätzlich »objektiv« zu erfassen. Das Primat der Innenperspektive impliziert, dass sowohl die Reichweite als auch die Gliederung des Kontextes nicht nur durch das Forschungsdesign »gesetzt« werden kann, sondern dass diese beiden Aspekte jedenfalls *auch* Bestandteile der Innenperspektive der untersuchten Personen darstellen. Der betrachtete Fokus – wer ist Person, wer oder was ist »Umwelt« – wird hingegen wesentlich durch das Forschungsdesign begründet. Für die Frage des empirischen Zugangs schließlich spielen diese, hier nur kurz benannten Prämissen eine entscheidende Rolle. Ein geeignetes Verfahren muss demnach folgenden vier Prinzipien, die in Anlehnung an GRAUMANN formuliert sind,¹⁵ gerecht werden können:

- I. Kontext ist ein *soziales Geschehen*, dem der Einzelne als Individuum gegenübersteht, das er aber gleichzeitig – als wesentlicher Bestandteil des Kontextes – selbst mitkonstituiert (Prinzip der Transaktionalität).
- II. Kontext ist ein durch die beteiligten Personen *bereits interpretiertes* soziales Geschehen, also kein objektiv zu Tage liegender Gegenstand (Prinzip der Innenperspektive).
- III. Kontext ist ein *in der Zeit* sich erstreckender Vorgang, der Prozesse der Re- und Neu-Interpretation auf der Basis vorangegangener Erfahrungen impliziert (Prinzip der Temporalität).
- IV. Die *aktuelle Situationswahrnehmung* und –interpretation überformt die Handlungsziele und Handlungsweisen des Einzelnen (Prinzip der Situiertheit / Adaptivität).

2. Vorschlag eines empirischen Zugangs

Empirische Zugangsweisen, die pädagogische Kontexte *allein* über objektive Kriterien, wie z.B. die Klassengröße, zu messen versuchen, werden *keinem* dieser Prinzipien gerecht. Fragebogenuntersuchungen, die z.B. das Klassenklima aus der Schülerperspektive erheben,¹⁶ können zwar etwas über die subjektiven Sichtweisen der Schüler aussagen, nichts aber über zugrunde liegende transaktionale Prozesse und deren historische Genese.

Wie aber kann man die historische Genese eines Klassenkontextes, die Innenperspektive der daran beteiligten Akteure und die transaktionalen Mikroprozesse situativen pädagogischen Handelns empirisch so erfassen, dass sich daraus ein »ganzheitliches« Bild des Klassenkontextes ergibt? Um unserem Anliegen näher zu kommen, haben wir uns für das narrative Interview mit Lehrkräften entschieden, weil mit diesem *alle* genannten Aspekte unseres Kontextverständnisses im Hinblick auf eine konkrete Schulklasse in den Blick genommen werden können:¹⁷

- Die Form der *Erzählung* ist, besser als etwa ein Fragebogen, dazu geeignet, den Klassenkontext als soziales Geschehen darzustellen¹⁸ (erstes Prinzip).
- Erzählungen stellen einen *Sinnzusammenhang* zwischen ausgewählten Ereignissen dar. Dabei werden auch die eigenen Relevanzsetzungen, Werthaltungen und Deutungsmuster zum Ausdruck gebracht. Die Analyse der Erzählungen ermöglicht es somit – anders als etwa die Beobachtung –, den Klassenkontext aus der Innenperspektive der Lehrkraft zu rekonstruieren (zweites Prinzip).
- Da Erzählungen ein Geschehen *im Zeitablauf* darstellen, erlauben sie auch, die Entwicklung des Klassenkontextes nachzuvollziehen (drittes Prinzip).

- Schließlich impliziert die Grobzerählung über die Entwicklung der Klasse eine Reihe von kleinen Geschichten der *alltäglichen Interaktion*, die die Situietheit des Lehrerhandelns und des Klassenmanagements näher beleuchtet (viertes Prinzip).

Für die Auswertung der Interviews orientieren wir uns an Methoden aus dem grounded-theory-Ansatz.¹⁹ Es geht uns nämlich nicht nur darum, über interpretative Prozeduren die subjektiven Kontextwahrnehmungen der einzelnen Lehrkräfte zu rekonstruieren. Darüber hinaus verfolgen wir das Ziel, theoretisch gehaltvolle Aussagen zur Bedeutung des Klassenkontextes für die Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern zu entwickeln. Deshalb werden die Interviews auf drei Ebenen ausgewertet:

- a) Rekonstruktion der subjektiven Kontextwahrnehmungen der Lehrkräfte im Sinne von Einzelfallanalysen,
- b) Entwicklung von Kategorien aus dem gesamten Textkorpus, um auf dieser Basis die Klassenkontexte empirisch miteinander vergleichen zu können, und
- c) Typisierung der Klassenkontexte zur Gewinnung eines Index, der es ermöglicht, mit Hilfe von Mehrebenenanalysen weiterführende Hypothesen statistisch zu überprüfen.

Zusätzlich zu den narrativen Interviews haben wir den Lehrkräften theoriegeleitet auch einige standardisierte Fragen gestellt, z.B. haben wir für jede Klasse den Anteil der Kinder aus Ein-Elternteil-Familien erfasst. Darüber hinaus haben wir den Klassenkontext aus der Schülerperspektive mit Hilfe von Fragebögen zum Klassenklima und zum Sozialverhalten erhoben. Wir haben motivationale Faktoren und allgemeine kognitive Fähigkeiten auf Schülerseite ermittelt sowie Leistungstests in Rechtschreiben und Mathematik durchgeführt.

Unsere bisherigen Auswertungen der Interviews haben gezeigt - und eine erste Validierungsstudie an 15 Klassen konnte das belegen²⁰ -, dass die »Schwierigkeit« einer Klasse zur Charakterisierung des Klassenkontextes eine »Kernkategorie« im Sinne der grounded theory darstellt. Dieser Kernkategorie können eine Reihe weiterer, bisher aus dem Material ermittelter Kategorien zugeordnet werden, insbesondere:

- Art und Anzahl von »Problemschülern«
- Anzahl von Kindern mit erheblichen Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache
- Soziale Kompetenz der Schüler
- Schülerfluktuation
- Homogenität bzw. Heterogenität der Lernvoraussetzungen
- Homogenität bzw. Heterogenität des sozialen Hintergrunds
- Art und Ausmaß der elterlichen Kooperation

Jeder dieser Kategorien können wiederum eine Reihe von Subkategorien zugeordnet werden, zum Beispiel eine Auffächerung der Art der Probleme, die ein Schüler einer Lehrerin aus deren Sicht bereitet. Außerdem stehen die Kategorien untereinander in Beziehung, zum Beispiel kann sich die Heterogenität der Lernvoraussetzungen sowohl auf die Heterogenität der Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache beziehen als auch auf eine Subkategorie der Problemschüler, nämlich auf »Schüler mit Lernschwierigkeiten«. Des Weiteren lassen sich die einzelnen Kategorien und Subkategorien im Hinblick auf ihre Ausprägungsgrade dimensionalisieren, z.B. hohes, mittleres, geringes Elternengagement, oder genauer quantifizieren, wie z.B. der Grad der Schülerfluktuation.

In diesem Netzwerk theoretisch relevanter Kategorien lassen sich sodann spezifische Muster identifizieren, die eine Klasse als eher schwierig oder wenig schwierig charakterisieren, wobei die *Kumulation* von



Faktoren, die das soziale Geschehen und die Lehr-Lern-Prozesse in der Klasse beeinträchtigen, eine wichtige Rolle spielt, auch wenn die kumulierten Faktoren im einzelnen nicht dieselben sein müssen. Jede schwierige Klasse ist aus zum Teil sehr unterschiedlichen Gründen »schwierig.«²¹

Wir haben auf der Basis dieser Vorarbeiten einen vorläufigen Klassenkontext-Index gebildet, der die von uns untersuchten Klassen in drei Schwierigkeitsstufen einteilt. Diese Zuordnung erfolgte nicht allein anhand der subjektiven Wahrnehmungen der Lehrkräfte; deren Darlegungen wurden vielmehr im Zuge der vergleichenden Interpretation zueinander in Beziehung gesetzt, um eine die Innenperspektiven berücksichtigende Außenperspektive zu ermöglichen. Mit Hilfe dieses Schwierigkeits-Index und statistischer mehrerbenenanalytischer Verfahren konnten wir im Rahmen der Hannoverschen Grundschulstudie, in der 50 dritte und vierte Klassen - zum Teil längsschnittlich - untersucht wurden, eine Reihe weiterer theoretisch relevanter Hypothesen überprüfen.

Als Ergebnis der genannten Studie kann hier in aller Kürze festgehalten werden, dass die Wahrnehmung des Klassenkontextes durch die Lehrkraft maßgeblich ihre Zielvorstellungen in Bezug auf Unterricht und Erziehung beeinflusst. In schwierigen Klassen setzen Lehrkräfte andere Akzente: Kompensatorische Erziehungsarbeit und die Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung dominieren die Förderung der Leistungsentwicklung. Auf diesem Wege entstehen unterschiedliche Lernmilieus, deren Wirkung sich im Leistungsbereich, aber z.B. auch im Hinblick auf Fähigkeitsselbstkonzepte und Lernfreude der Kinder nachweisen lässt. So sind z.B. die Unterschiede in den Testleistungen zwischen schwierigen und wenig schwierigen Klassen so groß, dass sie in einigen Domänen (z.B. Textaufgaben) bereits in der Mitte der Grundschulzeit mehr als

einem Jahr Beschulung entsprechen. Weiterhin erbringen Schüler mit gleicher kognitiver Befähigung in schwierigen Klassen erheblich geringere Leistungen als in wenig schwierigen Klassen.

Literatur

- AUER, P. (1985): Kontextualisierung. *Studium Linguistik* 19, 22-47
- BAR-HILLEL, Y. (1970): Argumentation in Pragmatic Languages. In Y. BAR-HILLEL, *Aspects of Language. Essays and Lectures on Philosophy of Language, Linguistic Philosophy and Methodology of Linguistics* (206-221). Jerusalem, Amsterdam
- BOHNSACK, R. (1999): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung, 3. überarb. Auflage. Opladen
- BRONFENBRENNER, U. (1996): Ecological Models of Human Development. In E. de CORTE & F.E. WEINERT (Hrsg.), *International Encyclopedia of Developmental and Instructional Psychology* (82-86). Oxford
- BUSSMANN, H. (1990): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart
- COOK-GUMPERTZ, J. & GUMPERTZ, J. (1976): Context in Children's Speech. In J. COOK-GUMPERTZ & J. GUMPERTZ, *Papers on Language and Context*. Working Paper Nr. 46. Berkeley
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen
- DITTON, H. (1998): *Mehrebenenanalyse*. Weinheim
- EDER, F. & MAYR, J. (2000): Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4. bis 8. Klassenstufe (LFSK 4-8). Göttingen

- FRASER, B.J. & TOBIN, K. (1991): Combining Qualitative and Quantitative Methods in Classroom Environment Research. In B.J. FRASER & H.J. WALBERG (Hrsg.), *Educational Environments: Evaluation, Antecedents and Consequences*. Oxford
- FRASER, B.J. (1996): Classroom Environments. In E. de CORTE & F.E. WEINERT (Hrsg.), *International Encyclopedia of Developmental and Instructional Psychology* (679-683). Oxford
- GEULEN, D. (1991): Die historische Entwicklung sozialisationstheoretischer Ansätze. In K. HURRELMANN & D. ULICH (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (21-56). Weinheim
- GRAUMANN, C.F. (2000): Kontext als Problem der Psychologie. *Zeitschrift für Psychologie*, 208, 55-71
- HALLIDAY, M. (1978): *Language as Social Semiotic*. London
- LORENZ, K. (1984): Kontext. In J. MITTELSTRASS (Hrsg.), *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie*, Band 2 (454-455). Mannheim
- NICKEL, H. & PETZOLD, M. (1993): Sozialisationstheorien unter ökologisch-psychologischer Perspektive. In M. MARKEFKA & B. NAUCK (Hrsg.), *Handbuch der Kindheitsforschung* (79-90). Neuwied
- SALDERN, M. von (2001a): Klassengröße. In D.H. ROST (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, 2. überarb. Auflage (326-331). Weinheim
- SALDERN, M. von (2001b): Mehrebenenanalyse. In D.H. ROST (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, 2. überarb. Auflage (457-461). Weinheim
- STRAUSS, A. & CORBIN, J. (1996): *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim
- TIEDEMANN, J. & BILLMANN-MAHECHA, E. (2002): »Schwierige Klassen« in der Wahrnehmung von Lehrkräften. Ein Kontextualisierungsansatz im Rahmen der Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 16, 165-176
- TITSCHER, S., WODAK, R., MEYER, M. & VETTER, E. (1998): *Methoden der Textanalyse. Leitfaden und Überblick*. Opladen
- TURNER, J.C. et al. (2002): The Classroom Environment and Students' Reports of Avoidance Strategies in Mathematics: A Multimethod Study. *Journal of Educational Psychology* 94 (1), 88-106
- WALBERG, H.J. (1996): Personality, School, and Social Environment as Learning Determinants. In E. de CORTE & F.E. WEINERT (Hrsg.), *International Encyclopedia of Developmental and Instructional Psychology* (611-615). Oxford
- WOLF, B. (2001): Lernumwelt / Ökologische Psychologie. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, 2. überarb. Auflage (429-434). Weinheim

Anmerkungen

- 1 Für einen Überblick zur diesbezüglichen Diskussion innerhalb der Linguistik vgl. z.B. TITSCHER et al. (1998), S. 37 ff.
- 2 HALLIDAY (1978), S. 136 f., zit. nach Titscher et al. (1998), S. 47.
- 3 TITSCHER et al. (1998), S. 349.
- 4 Vgl. ebd. sowie BUSSMANN (1990) - Der Begriff des Kontextes und die Reservierung des Kontextbegriffes speziell für die außersprachliche Umgebung geht auf BAR-HILLEL (1970) zurück (zit. nach LORENZ 1984).
- 5 Vgl. WOLF (2001)
- 6 Vgl. AUER (1985), der in Anlehnung an COOK-GUMPERZ & GUMPERZ (1976) hier noch mal zwischen »Kontext« und »Kontextualisierung«



unterscheidet. Nach der »typischen« Auffassung besteht der Kontext aus einem »Aggregat material gegebener Entitäten [...], die unabhängig und vor der in ihm stattfindenden Interaktionen vorhanden sind« und dessen Effekt auf die Interaktion unidirektional gedacht ist (S. 23, Hervorh. im Orig.). Demgegenüber wird im Konzept der Kontextualisierung »Kontext [...] nicht als material gegeben, sondern als interaktiv produziert angesehen« (ebd.).

- 7 Vgl. WALBERG (1996), der für den Lernerfolg - neben individuellen Schülervariablen, Instruktionsqualität und -quantität - folgende psychologische Umwelten verantwortlich macht: Klassenklima, Elternhaus, Peergruppen und Fernsehen.
- 8 Vgl. BRONFENBRENNER (1996)
- 9 Zur Diskussion dieses Problems am Beispiel der Kontextvariable »Klassengröße« vgl. v. SALDERN (2001a).
- 10 Vgl. die Kritik von Geulen (1991) an BRONFENBRENNER (zit. nach NICKEL & PETZOLD 1993).
- 11 Vgl. Wolf (2001)
- 12 Vgl. z.B. FRASER & TOBIN (1991), FRASER (1996), TURNER et al. (2002)
- 13 Vgl. z.B. FRASER (1996), von SALDERN (2001b); Beispiele finden sich bei DITTON (1998) und in der PISA-Studie (S. 466 f.).
- 14 Vgl. dazu auch GRAUMANN (2000)
- 15 Vgl. ebd.
- 16 Z.B. EDER & MAYR (2000)
- 17 Dies schließt natürlich nicht aus, dass auch andere qualitative Verfahren, wie z.B. das problemzentrierte Interview nach WITZEL oder die teilnehmende Beobachtung, unter gewissen Bedingungen die von uns gestellten Anforderungen erfüllen könnten.
- 18 Zu den erzähltheoretischen Grundlagen des narrativen Interviews vgl. z.B.

BOHNSACK (1999), S. 107 ff.

- 19 Vgl. z.B. STRAUSS & CORBIN (1996)
- 20 TIEDEMANN & BILLMANN-MAHECHA (2002)
- 21 Aus diesen Gründen können sich auch in ein und derselben Schule unterschiedlich schwierige Klassen befinden. Vgl. auch WALBERG (1996): »It is misleading to characterize a whole school [...]« (S. 613)