

Deutungsmuster in der Professionsforschung. Anwendung und Ertrag dieses Analyseverfahrens am Beispiel schulischer Sexualerziehung

Zusammenfassung

Nach einer einführenden Darstellung bisheriger Überlegungen und exemplarischer Untersuchungen zur Deutungsmusteranalyse in der Professionsforschung wird präzisiert, wann Deutungsmusteranalysen in schul- und unterrichtsbezogenen Kontexten ertragreich erscheinen. Es wird eine terminologische Bestimmung sowie ein idealtypisches Design der Deutungsmusteranalyse vorgeschlagen. Anhand des Unterrichtsthemas „Prostitution“ werden drei Deutungen rekonstruiert. Diese werden in einem weiteren Schritt zu Deutungsmustern abstrahiert. Abschließend folgt eine kritische Einschätzung der Ergebnisse hinsichtlich des Ertrags von Deutungsmusteranalysen für die Professionsforschung.

Schlagwörter: Deutungsmuster, problemzentriertes Interview, Professionalisierung, Prostitution, qualitative Analyse, Sexualerziehung

Interpretation patterns in professorial research. Application and yield of this analysis method using the example of sexual education

After an introductory presentation of previous considerations and exemplary researches on the interpretative pattern analysis, it is specified when interpretative pattern analyzes appear to be productive in school and teaching-related contexts. A terminological determination as well as an ideal-type design of the interpretative pattern analysis is proposed. Based on the lesson about “prostitution”, three interpretations are reconstructed. In a further step, these are abstracted to interpretative patterns. Finally, a critical assessment of the results regarding the yield of interpretative pattern analyzes for researches on teacher professionalism is given.

Keywords: interpretative pattern, problem-centred interview, professionalization, prostitution; qualitative analysis, sexual education

Der Beitrag hat zum Ziel, das Verfahren der Deutungsmusteranalyse am Beispiel des Unterrichtsthemas „Prostitution“ vorzustellen und zu diskutieren. Die zugrundeliegende professionsbezogene Herausforderung besteht darin, dass schulische Sexualerziehung spezifische Handlungsprobleme für Lehrer_innen aufwirft (vgl. Hoffmann 2016). Diese Handlungsprobleme hängen unmittelbar mit dem Unterrichtsgegenstand ‚Sexualität‘ zusammen: Eine eigene Wissensbasierung hinsichtlich des Unterrichtsthemas Sexualität erscheint aufgrund fehlender universitärer Professionalisierungsangebote fraglich. Dennoch sind an Lehrer_innen hohe gesellschaftliche Erwartungen gerichtet, den Jugendlichen im Rahmen schulischer Sexualerziehung einen kompetenten Umgang mit sexualbezogenen Aspekten nahezubringen. Wissenschaftlich unbetrachtet bleibt bislang, wie Lehrer_innen die professionsbezogene Handlungsaufforderung bearbeiten, als Lehrer_in mit Schüler_innen über soziale und moralische Aspekte von Sexualität im Unterricht sprechen zu müssen.

- Unter einer moralischen Perspektive ist das Thema Prostitution problembehaftet, intimisiert und tabu, gesellschaftlich jedoch ist Prostitution ein Phänomen, das für die Jugendlichen sowohl räumlich als auch thematisch präsent ist. Für Lehrende stellt sich die Frage, wie sich ein professioneller Umgang mit einem Thema gestaltet, das moralisch negativ bewertet, gleichzeitig faktisch aber etabliert ist.
- Als zweites Problem müssen Lehrpersonen festlegen, mit welchem Ziel dieses auch unter den Jugendlichen womöglich kontrovers gedeutete Thema angesprochen werden sollte. Was sind Lernziele, die mit dem Thema Prostitution einhergehen?
- Drittens ist die spezifische Wissensbasis von Lehrenden unklar: Lehrende sind ebenso wie Schüler_innen mit vielen unterschiedlichen Deutungen über Prostitution und deren Unteraspekte (z. B. zu Gesundheit, zur historischen Entwicklungen, zur rechtlichen Situation usw.) konfrontiert. Eine gemeinsame, von der Profession spezifisch geteilte Expertise ist fraglich. Was Lehrende für Wissensinhalte anbieten, auf welche Wissensgrundlage sie ihre Überlegungen zum Unterrichtsthema Prostitution stützen, ist bislang nicht erforscht.

Vor dem Hintergrund fehlender Forschungsbefunde zu uneindeutigen Themen der schulischen Sexualerziehung im Allgemeinen sowie fehlenden Erkenntnissen zur unterrichtlichen Behandlung des Themas Prostitution im Besonderen sollen Deutungsmusteranalysen als Analyseverfahren vorgeschlagen werden, um grundlegende professionsbezogene Herausforderungen bezogen auf die Handlungsaufforderung „Sprechen über Prostitution“ offenzulegen.

1 Zum Stand der Diskussion – Forschungstheoretische Einbettung von Deutungsmusteranalysen

Ein überwiegend geteiltes Verständnis von ‚Deutungsmustern‘ ist, dass diese als relativ zeitstabile abstrakte Bündelung ähnlicher Interpretationen von strukturell bedingten Problemen und Unklarheiten durch eine abgrenzbare soziale Gruppe auf konkreter, situativ-sozialer Ebene zu fassen sind (vgl. Bennewitz 2008; Bögelein 2016; Kunze 2011). Diese Muster bilden sich sozialisatorisch in alltäglichen Wahrnehmungs- und Interaktionsprozessen aus. Sie bieten als vielfache einzelne Deutungen einen subjektiven Orientierungsrahmen für grundlegende situative und soziale Wahrnehmungen. Die einzelnen Deutungen lassen das Unbekannte jeder neuen sozialen Situation bekannt erscheinen und halten die eigene Handlungsfähigkeit aufrecht, indem sie praktische Lösungen zu überkomplexen oder uneindeutigen Situationen bieten. Als Deutungsmuster verdichtet bilden sie Interpretations- und Handlungsschemata ab, die auf (typische) Strukturprobleme im betrachteten Handlungsfeld verweisen (vgl. Lüders/Meuser 2002).

Dieses überwiegend geteilte Verständnis besteht jedoch nicht seit Beginn der Diskussion um Deutungsmuster; und auch aktuell herrscht bei verschiedenen Forschungsprojekten eine gewisse Uneinheitlichkeit besonders in der grundlegenden Frage, ob als Fallhorizont eine Person (und damit ein einzelnes Interview) oder ein Bezugsproblem (und damit ein thematischer Vergleich mindestens zweier Interviews) verstanden wird. Um diese zentrale Frage des Fallverständnisses zu erklären, werden zunächst wichtige

Diskussionsbeiträge zu Deutungsmustern seit den 1970er Jahren skizziert; abschließend wird die eigene Verortung dargestellt.

Meist wird Oevermanns „Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern“ (1973; weiterführend kommentiert 2001) als Beginn einer konzeptuellen Auseinandersetzung benannt. Für ihn gilt es, „Sinnzusammenhänge und Interpretationsmuster, die dem konkreten Handlungssubjekt als objektive Strukturen gegenüberstehen“ (Oevermann 1973: 3), zu rekonstruieren. Unterstellt werden dabei „strukturbedingte Handlungsprobleme“ (ebd.: 4), die *unabhängig von konkreten Personen* existieren, zu denen sich jedoch Akteure verhalten müssen (wie z. B. Lehrer_innen zur Ambivalenz des Unterrichtsthemas Prostitution). Zwar unterlag Oevermanns damaligem Entwurf ein zeitkontextuell strukturalistisches Verständnis von Sozialität (so sprach er von den „Regelhaftigkeiten der ‚inneren Logik‘ von Erwartungssystemen“, die zu einer „*konsistenten* Interpretation und Deutung“ führen; vgl. ebd.; Herv. d.V.); aber auf individueller Ebene entstünden „komplexe Einstellungsmuster wesentlich auch durch vom Individuum *selbsttätig* geleistetes ‚Ausbuchstabieren‘ von Implikationen weniger zentraler ‚Schlüsselkonzepte‘“ (ebd.: 17f.; Herv. d.V.).

Zehn Jahre nach Oevermanns Diskussionsanstoß fokussierte Arnold (1983) in einer vielbeachteten methodologischen Auseinandersetzung besonders die *sozialisatorische Aneignung* von Deutungsmustern. Diese gelten nicht nur für den individuellen Einzelfall, sondern seien vergleichbar für größere soziale Einheiten. Mit Rückbezug auf den dialektischen Streit zwischen Strukturalismus und Sozialkonstruktivismus schlussfolgert er, dass die „Ermittlung und Explikation von Deutungsmustern [...] auf den Nachvollzug der Prozesse der Bedeutungsverleihung *aus der Perspektive der handelnden Subjekte*“ (ebd.: 895; Herv. d.V.) zu beziehen sei. Für die heutige Diskussion bedeutsam ist Arnolds handlungspraktische Ableitung, dass Deutungsmuster in Form einzelner Deutungen „unmittelbares, quasiroutiniertes Handeln auch und gerade unter Zeitdruck sowie angesichts problematischer Situationen“ (ebd.) ermöglichen.

In der weitergeführten Diskussion stellte sich ein überwiegend geteiltes Verständnis von Deutungsmusteranalysen heraus, das besonders von Ullrich (1999) beschrieben wurde. Das hermeneutisch oft genutzte Vorgehen der Einzelfallrekonstruktion stellt sich für Ullrich als nicht zweckdienlich heraus, wenn zwischen den einzelnen Individuen übergreifende „Bezugsprobleme“ (ebd.: 443) von Forschungsinteresse sind. Was als Bezugsproblem wahrgenommen werde, hänge „zum einen von den sozial verfügbaren Deutungsmustern ab; andererseits üben die strukturellen Gegebenheiten aber auch objektive und insofern interpretationsunabhängige Zwänge auf die Akteure aus“ (ebd.: 430). Ein zentrales Moment von Deutungsmusteranalysen stellt sich für Ullrich in der Loslösung von Einzelfallauswertungen dar. Das Argument gegen eine Einzelfallauswertung sei, dass „*nur* durch den Vergleich und das ‚Übereinanderlegen‘“ (ebd.: 443; Herv. d.V.) soziale *Deutungsmuster* identifizierbar und rekonstruierbar seien. Dieses Lösen vom Einzelfallverständnis bezogen auf alle Aussagen einer interviewten Person bestimmt Ullrich als hermeneutische Stärke von Deutungsmusteranalysen. Dabei wendet er sich gegen die von Oevermann stets mit der Deutungsmusteranalyse verknüpfte Objektive Hermeneutik mit der Begründung, dass einerseits mit dem allem zugrundeliegenden Strukturbegriff „kein theoretisches oder methodisches Mittel zur sozialen Lokalisierung von Deutungsmustern zur Verfügung“ (ebd.: 432) stehe; andererseits

dürfte die „Rekonstruktion mehrerer, hinsichtlich eines Bezugsproblems *konkurrierender* Deutungsmuster mit sequentiellen *Einzelfallanalysen* allein kaum gelingen“ (ebd.; Herv. d.V.).

Die hier grundlegende Positionierung des später aufgezeigten empirischen Materials entspricht dem Fallverständnis im Sinne eines Bezugsproblems: Ein für alle Lehrer_innen zu bearbeitendes Problem konnte durch den Vergleich mehrerer Interviews identifiziert und rekonstruiert werden. Ein „Fall“ stellt damit nicht jede sinnlogische Sequenz eines einzelnen Interviews dar, sondern die thematische Bündelung unterschiedlicher Sequenzen aus dem gesamten empirischen Material, also allen Interviews, die sich auf das gemeinsame Bezugsproblem richten.

2 Deutungsmuster als Analyseverfahren für Schul- und Unterrichtsforschungen

In der Schul- und Unterrichtsforschung bewegt sich der Fallhorizont ebenso zwischen einem Fallverständnis auf Einzelpersonenebene oder einem Fallverständnis i. S. eines interpersonal identifizierten Bezugsproblems.

Kunze (2011) beispielsweise nutzt bei ihren Fragen nach der „Professionalisierung als biographischem Projekt“ Deutungsmusteranalysen, um durch den systematischen Vergleich zweier ausgewählter Einzelfallrekonstruktionen Unterschiede der „grundsätzlichen Haltung bzw. den allgemeinen Zugang zum Beruf“ (vgl. ebd.: 325) zu rekonstruieren. Durch das personale Fall-Verständnis sowie die biographisch-rekonstruktive Erarbeitung werden die Fall-Kontrastierungen vor allem durch intensive induktive Vergleiche zweier Einzel-Interviews generiert. Eine noch deutlichere Orientierung am Fall als Aussagen einer Person lässt sich bei Meister auffinden, die zum „unterrichtlichen Selbstverständnis von LehrerInnen“ Deutungsmuster analysiert. Durch die ausschließliche Orientierung an Oevermanns Deutungsmusterkonzeption sowie die sehr stark biographisch orientierten Einzelfallrekonstruktionen und das induktive Vorgehen endet die empirische Analyse mit einer Rekonstruktion von vier Biografien verstanden als vier Einzelfälle, die Meister als „Muster“ bezeichnet. Weigelt (2008) legt ein Verständnis eines Falls i. S. einer Bearbeitung struktureller professionsbezogener Handlungsprobleme vor. Mit dieser Herangehensweise löst sie die Sequenzen in einem Interview dahingehend auf, dass ein Interview mehrere „Fälle“ beinhalten kann und ein (am Bezugsproblem orientierter) Fall aus Sequenzen unterschiedlicher Interviews besteht. Damit ist für Weigelt nicht die einzelne Person das Fallkriterium, sondern das verbindende Bezugsproblem und deren unterschiedliche Bearbeitungen.

Eine Gemeinsamkeit der Forschungen besteht darin, dass bei einem bestimmten Arrangement von Daten und Theorien Deutungsmusteranalysen gewinnbringend erscheinen. Deutungsmusteranalysen bieten sich besonders an, wenn es (1) über das Forschungsfeld nur wenige Konzepte gibt, die theoretisch-abstrakt vorliegen und keine Ableitung für konkrete Handlungen beinhalten. Diese sogenannten „sensitizing concepts“ (Blumer 1954: 7) sind nicht ohne weiteres in einem Interview expliziert und müssen erst durch Interpretationen identifiziert werden (wie z. B. die professionstheoretische „Nähe-Distanz-Antinomie“). Mit Deutungsmusteranalysen kann rekonstruiert werden,

wie sich auf der Handlungs- bzw. Erzählebene eine abstrakte Theorie ausgestaltet und wie sie durch die Akteure mit konkreten Inhalten gefüllt wird. Deutungsmusteranalysen eignen sich ebenso, wenn das Forschungsfeld (2) dahingehend unbestimmt ist, dass Unbekanntes in den empirischen Daten grundsätzlich erarbeitet und theoretisiert werden kann. Als letzte Tendenz aktueller Deutungsmusteranalysen lässt sich feststellen, dass (3) nicht alle Aspekte jedes Interviews schlussendlich eine theoretische Modellierung erfahren und damit ein Fall einem Interview gleichkommt. Der Gewinn von Deutungsmusteranalysen ist es, zwischen bereits gut beforschten Sachverhalten bzw. nicht forschungszentralen Aussagen und unbekannten Elementen bzw. forschungsnahen Aspekten zu unterscheiden und fall-*übergreifende* Bezugsprobleme und deren Modi der Bearbeitung zu rekonstruieren.

3 Methodologische Offenlegung: Deutungsmusteranalysen als Rekonstruktion von professionsbezogenen Handlungsproblemen am Beispiel „Sprechen über Prostitution“¹

Die Interviews wurden mit Lehrpersonen geführt, die in der Sekundarstufe I in den Fächern Biologie bzw. Naturwissenschaften, Religion bzw. entsprechender Ersatzfächer sowie Gesellschaftslehre/Sozialkunde bereits die Unterrichtsreihe Sexualerziehung selbst durchgeführt hatten. Als *qualitative Interviewform* wurde das *Problemzentrierte Interview* (Witzel 1989; Witzel/Reiter 2012) wie folgt weiterentwickelt:

- 1 Erzählungsgenerierende Kommunikationsphase
 - 1a vorformulierte Einleitungsfrage
 - 1b allgemeine Sondierung
- 2 Verständnisgenerierende Kommunikationsphase
 - 2a spezifische Sondierungen
 - 2b ad-hoc-Fragen

Zunächst soll in der (1) *erzählungsgenerierenden Kommunikationsphase* der Interviewte zu möglichst langen Erzählungen über den Gegenstand animiert werden. Dabei ist (a) die vorformulierte, offene Einleitungsfrage das Mittel, um das Gespräch direkt auf das beforschte Problem zu lenken. Nach ersten narrativen Erzählungen dienen (b) *allgemeine Sondierungen* dazu, die subjektiven Problemsichten der Interviewten vertiefend offenzulegen. In der zweiten Interviewphase werden (2) *verständnisgenerierende Kommunikationsstrategien* angewandt, bei denen der Interviewer nun Themen vorgibt, alternative Perspektiven einbringt oder Deutungen des Interviewten kritisch widerspiegelt. Dabei kommen (a) *spezifische Sondierungen* zum Tragen, in denen aus Theorie und Empirie abgeleitete Fragen gestellt werden. Ebenfalls wird in der zweiten Interviewphase

1 Die dargestellten methodologischen und methodischen Konzeptionen und Ausführungen entstammen einem qualitativen Forschungsprojekt zur schulischen Sexualerziehung und sind ausführlich in Hoffmann (2016) beschrieben.

mit (b) *ad-hoc-Fragen* gearbeitet; also Fragen, deren Notwendigkeit sich ergibt, wenn bestimmte Themenbereiche nicht angesprochen wurden, die jedoch bei der Deutungsmusteranalyse aufgrund der Vergleichbarkeit der Deutungen eingeholt werden sollen.

Die Datenaufbereitung und Analyse geschah maßgeblich gemäß den methodologischen Überlegungen von Kelle/Kluge (2010). Bei der *Datenaufbereitung* wurde das transkribierte Material zunächst kodiert (vgl. ebd.: 56ff.). Dabei wurden induktive Kodierungen entlang des gesamten Materials gebildet. Gleichzeitig dienten abstrakte Konzepte als Heuristik für deduktive Kodierungen wie beispielsweise „Nähe-Distanz-Ambivalenz“. Nach der Kodierung des Materials geschah die Bildung von Subkategorien und deren Dimensionalisierung (also vergleichende Anordnung nach inhaltlichen Kriterien). Das Ziel dabei war es, Kategorien zu identifizieren, deren Subkategorien möglichst unterscheidbar zu anderen Fällen sind, um eine möglichst hohe Varianz an Ausprägungen jeder Subkategorie aus dem gesamten Material zu generieren. Die dafür angewendete Fallkontrastierung in Form des „Qualitativen Sampling“ (vgl. ebd.: 41ff.) geschah sowohl deduktiv mithilfe der theoriegeleiteten Identifikation von Gegenbeispielen als auch induktiv nach der Maßgabe minimaler und maximaler Kontrastierung. Diese erarbeiteten Kategoriensysteme stellten jeweils Deutungen zu spezifischen Sachverhalten dar, die nun vergleichend angeordnet und in einem letzten Schritt zu empirisch begründeten Deutungsmustern, verweisend auf ein Bezugsproblem, aggregiert wurden.

Hinsichtlich der Begrifflichkeit erfolgt nun eine präzise Bestimmung, um das Vorgehen besser nachvollziehbar zu machen:

- Als *Bezugsproblem* soll ein mit der Unterrichtsreihe einhergehendes theoretisches Professionsproblem verstanden werden. Bezugsprobleme sind analytisch-abstrakte, vom Interpreten identifizierte Handlungsanforderungen des Unterrichts, auf deren Bewältigung Deutungen in unterschiedlichen Fällen verweisen.
- *Deutungen* beziehen sich auf die in den Daten vorliegenden konkreten Schilderungen, Behauptungen, Aussagen usw. der interviewten Personen. In Deutungen kommunizierte Aussagen stellen sich als fall-immanente Interpretationen, Lösungen und Perspektiven konkreter Situationen dar.
- *Deutungsmuster* sind die vom einzelnen Interview und der konkreten Narration abstrahierten Modi der Bearbeitung des Bezugsproblems. Sie sind ebenfalls analytische Kategorien, die im Rahmen der Datenauswertung generiert werden. Sie werden durch den Vergleich von unterschiedlichen Deutungen zum identischen Bezugsproblem herausgearbeitet und voneinander abgegrenzt. Deutungsmuster verweisen auf einen grundsätzlichen Umgang mit dem Bezugsproblem.

Die methodologischen Überlegungen lassen sich schematisch wie folgt darstellen:

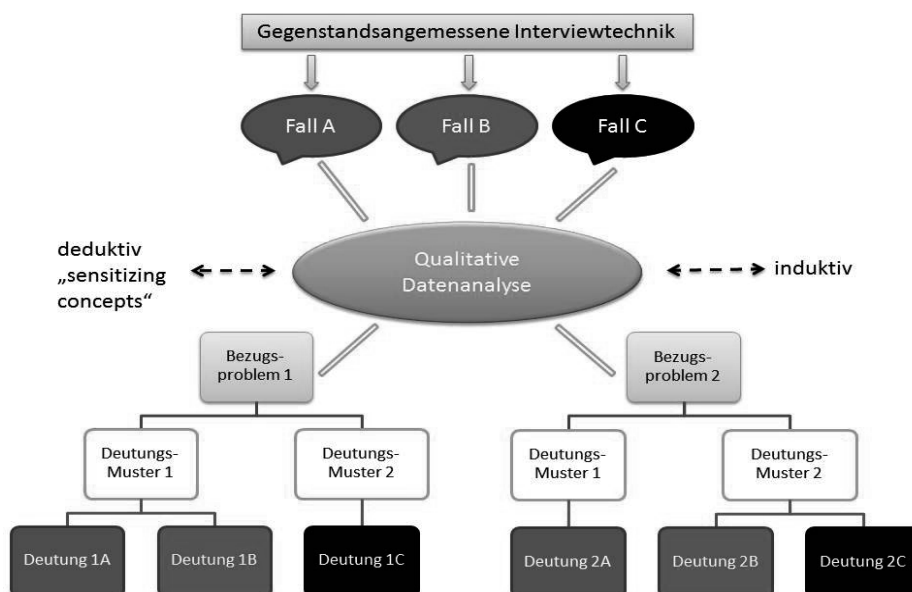


Abbildung 1: Schematische Darstellung Deutungsmusteranalyse

Unterschiedliche induktiv und deduktiv identifizierte schul- und unterrichtsbezogene Probleme (Bezugsproblem 1, 2, ...), die mit professionellen Handlungsaufforderungen einhergehen, werden von Lehrer_innen unterschiedlich interpretiert (Deutungsmuster 1, 2, ...). Den Deutungsmustern liegen problembezogene Deutungen in unterschiedlichen Fällen (A, B, ...) zugrunde, die auf ein identisches Bezugsproblem verweisen (1A, 2A, 3A usw.).

4 Darstellung der Deutungsmuster zu „Prostitution“

Der Analysegegenstand „Prostitution als mögliches Unterrichtsthema“ birgt eine große Komplexität, da unterschiedliche Argumente zu einzelnen Facetten von Prostitution in Konkurrenz zueinander stehen. Prostitution wird tendenziell selten im Unterricht angesprochen, gleichzeitig von den Jugendlichen allerdings als Thema gewünscht (vgl. BZgA 2010: 42). Das wirft die Frage auf, warum Lehrende ein Themengebiet, das Schüler_innen interessiert und damit hinsichtlich der Lernmotivation besonders ergiebig zu sein scheint, für den Unterricht nicht nutzen. Eine qualitative Rekonstruktion zweier Deutungen und deren Verdichtung zu einem Deutungsmuster zum Unterrichtsthema Prostitution streicht Argumente von Lehrpersonen heraus, die zur Nicht-Behandlung des Themas führen. Außerdem wird ein alternatives Muster vorgestellt, bei dem Prostitution zum Unterrichtsthema gemacht wird.

4.1 Deutung: persönliche Erfahrungslosigkeit

Die folgende Aussage äußert der Lehrer Harald in der ersten, erzählungsgenerierenden Interviewphase. Der Interviewer fragt noch nicht nach konkreten Inhalten, sondern holt allgemeine Erzählungen und Deutungen ein.

Harald: /Ähm/ (2.0) es kommt immer so ,n bisschen /äh/ ganz automatisch durch die Fragestunden mit 'rein: Prostitution.

Int: Mhm.

Harald: Und /äh/ ich denke, auch das sollte man irgendwo /äh/ thematisieren, /ähm/ wobei manche Jungs das irgendwo so als selbstverständlich hinnehmen. Ja? Ja, wo soll man denn hingehen, wenn man keine Freundin hat? Und dergleichen, /äh/ während Mädchen das dann /äh/ wesentlich kritischer sehen. Und /äh/ das ist sicherlich 'n schwieriges Thema. (83-89)

Zunächst nimmt der Interviewte wahr, dass Jugendliche am Thema Prostitution starkes Interesse zeigen. Das Thema käme durch Fragen der Jugendlichen „immer [...] ganz automatisch [...] mit rein“. Mit dem Bild eines Automatismus verweist Harald auf einen schematischen Ablauf, dass Fragestunden seitens der Schüler „immer“ zum Ansprechen des Themas Prostitution führen. Auffallend ist Haralds vages Sprechen über den Gegenstand, sein Verständnis bleibt durch das mehrfach genannte, unspezifisch geäußerte „das“ vage. Er verweist damit auf ein Problem des Sprechens über Prostitution als Unterrichtsthema: *Wie* kann und darf über Prostitution gesprochen werden? In welchem Modus findet eine *professionelle* Kommunikation über Prostitution statt? Fehlende oder unpassende Worte drücken das Problem der kommunikativen Tabuisierung von Sexualität aus. Mit dem unspezifischen „das“ verweist Harald auf das Problem der Unklarheit und des Heiklen im Sprechen über Sexualität.

Eingebettet in seine auf etwas Unpräzises verweisende Deutung, dass „manche Jungs das [...] als selbstverständlich“, „Mädchen“ im Gegensatz „das [...] wesentlich kritischer“ betrachten, nimmt Harald eine generelle Bewertung des Themas vor: Prostitution als Thema sei „sicherlich [...] schwierig“. Durch seine auf Geschlechterdualismen rekurrierende Wahrnehmung verweist Harald auf das grundlegende Problem, dass Prostitution Gegenstand unterschiedlicher Auffassungen und Zuschreibungen ist. Von Bedeutung ist nun Haralds Konstruktion von ‚Anderen‘. Durch sein Bild von „manchen Jungs“ verweist er in seinem Sprechen auf Andere, auf Dritte, über die gesprochen wird. Dies ist hinsichtlich des moralischen Sprechens über Prostitution aussagekräftig: Weder involviert Harald sich selbst im Sprechen über das Thema noch generalisiert er und benutzt das abstrakt bleibende „man“, sondern er weist von sich fort auf jene, die eine bestimmte, *andere* Deutung von Prostitution haben. Durch seinen Geschlechter-Vergleich des einerseits „irgendwo so als selbstverständlich“ der Jungen, andererseits seiner Wahrnehmung einer kritischeren Einstellung der Mädchen bewertet Harald normativ und moralisierend gleichzeitig: Das Laissez-faire der Jungen wird im Vergleich zu den Sichtweisen der Mädchen als für Harald problematischere Seite rekonstruierbar.

Zu klären ist, welche Lösung Harald bezüglich des immer wiederkehrenden Schülerwunschs nach Prostitution als Unterrichtsthema anwendet, wenn er das Thema als „schwierig“ würdigt. Eine weitere Passage präzisiert seinen Umgang mit der Gesprächs-Aufforderung:

Und /äh/, aber die, die Fragen waren dann auch einfach wirklich SPANNEND, /äh/ so Sachen wie: ‚Wie sieht es im Puff aus?‘ Ne? Was sagt man als Lehrer dazu? Ich konnte ihnen dann nur sagen: ‚Tut mir leid, bin noch nie da gewesen. Ich kann ‚s euch nicht sagen.‘ Ne? ‚Ich kenn‘ das höchstens aus irgendwelchen Fernsehfilmen oder so, wo sowas dargestellt wird. Aber OB das wirklich die Realität ist, /äh/ kann ich auch nicht sagen.‘ (25)

Bei der Beantwortung der von Harald als „spannend“ empfundenen Schülerfragen verweist er zunächst auf seine professionelle Funktion als Lehrer: „Was sagt man als Lehrer dazu?“ Harald deutet damit an, dass er professionsbezogene Lösungen sucht, die als generalisierbare Antwortmöglichkeiten für Lehrende gelten können. Er fragt im Interview nicht, was er als Person dazu sagen sollte, sondern zielt auf die institutionelle Rolle, was „man als Lehrer“ antworten könne. Im weiteren Verlauf jedoch verlässt Harald im Umgang mit der Schülerfrage ein professionsbezogenes Antwortverhalten und rekurriert auf sich selbst als Privatperson: Er entschuldigt sich und benennt, dass *er* „noch nie dagewesen“ sei und er zu den Schülerfragen *daher* „nicht[s] sagen“ könne. Auch könne er nicht sagen, ob das mediale Bild von Bordellen der Realität entspreche.

Haralds Aussagen können zu einer Deutung verdichtet werden: Als konkrete Handlungsaufforderung wird der Schülerwunsch nach Prostitution als Unterrichtsthema benannt. Auf einer diskursiven Ebene deutet Harald einen Unterschied im Verständnis von Prostitution zwischen den Geschlechtern an. Harald verweist dabei aus einer bestimmten, nämlich seiner eigenen moralischen Position auf andere, wobei Jungen durch diese Konstruktion der ‚Anderen‘ als moralisch unangemessenere Seite identifiziert werden. Durch das selbstpostulierte Unwissen eines allgemeinen professionellen Umgangs *als Lehrer* mit diesem Thema wird von der Rolle des Lehrers abgesehen und als Person, d. h. unter Rückgriff auf individuelle biografische Erfahrungen, geantwortet. Da er bei Prostitution jedoch eine fehlende biografische Erfahrung äußert, wird Prostitution als Unterrichtsthema dergestalt bearbeitet, dass Harald zwar den grundsätzlichen Wunsch der Schüler_innen aufnimmt, jedoch keine unterrichtlichen Informationen einbringt und dem Schüler_innenwunsch, über Prostitution zu sprechen, mit Negationen begegnet.

4.2 Deutung: Involvierung der Schüler_innen

Eine zweite Deutung zum Nicht-Behandeln von Prostitution kann durch Aussagen der Lehrerin Vera herausgearbeitet werden. Vera führt die Unterrichtsreihe Sexualerziehung sowohl ko- als auch monoedukativ durch. Im monoedukativen Part unterrichtet sie die Schülerinnen, die Schüler werden parallel von einem Lehrer unterrichtet. Vera kommt in der ersten Phase des Interviews nicht auf Prostitution zu sprechen und wird in der zweiten Phase durch eine ad-hoc-Frage zur Widergabe ihrer diesbezüglichen Deutung aufgefordert.

„Int: Es gibt noch so ’n artverwandtes Thema: Prostitution. Machst du das irgendwie? Oder kommt das zur Sprache, spielt das ’ne Rolle?

Vera: Nee. [...] Aber /ähm/ (4.0) es ist auch so ’n Thema, was, glaub‘ ich, dann sehr heikel ist, weil ja die schon auch die Frauen, also die Mütter wechselnde Partnerschaften haben. Viele Kinder sind von unterschiedlichen Vätern. Und die Beleidigung ‚Hurensohn‘, da gehen sie ja sehr, sehr, sehr hoch. Also so dieses, das wollen sie gar nicht. Das ist (4.0)

Int: Ja?

Vera: Das ist für die 'ne ziemlich, ziemliche /ähm/ Beleidigung.

Int: Okay.

Vera: Also da reagieren sie auch sehr empfindlich, wenn ihre Mutter, ihre eigene Mutter beleidigt wird. Durchgängig. Und das Thema wird dann auch ausgegliedert, weil ich glaube, sie müssten sich mit 'ner, auch mit 'ner Tatsache ausein/, auseinander spre/, also auseinandersetzen.“ (273-280)

Nach der sofortigen Verneinung der Frage, ob sie das Thema Prostitution im Unterricht behandelt, wertet Vera das Thema als „sehr heikel“. Mit ihrer Äußerung „weil“ begründet sie ihre Einordnung: Das Heikle resultiere aus dem realen Bezug, mit dem Schüler_innen diesem Thema begegneten. Ihre Argumentation fokussiert die Mütter der Schüler_innen: Diese hätten „wechselnde Partnerschaften“, die Kinder seien „von unterschiedlichen Vätern“. In diesem Kontext ordnet sie ein Sprechen über Prostitution als Möglichkeit ein, dass die Schüler_innen ihren eigenen familiären Hintergrund mit dem Thema assoziieren und dies als konkrete Anspielung auf den Lebensstil der Mutter verstehen. Als Begründungsfigur führt Vera an, dass „Hurensohn“ für die Jugendlichen eine sehr schwerwiegende Beleidigung darstelle. Vera spezifiziert ihre Deutung, da die Beleidigung auf die „eigenen“ Mütter der Jugendlichen abziele. Sie betont in der Interviewsituation durch eine verstärkende Wiederholung „ihre Mütter, ihre *eigenen* Mütter“ (Herv. d.V.) die in ihrer Deutung mögliche direkte Involvierung der Jugendlichen mit dem Unterrichtsthema, und dies für die Jugendlichen „durchgängig“. Daran anschließend teilt sie mit, dass dieses Thema in ihrem Unterricht folglich „ausgegliedert“ werde, da die Jugendlichen sich andernfalls mit jener „Tatsache [...] auseinandersetzen“ müssten. Als Unterrichtskonsequenz entscheidet sich Vera gegen das Thema, da in ihrer Deutung auf diese Weise den Jugendlichen eine falsche Interpretation der eigenen elterlichen Situation erspart bleibe. Sie sieht kein Ziel, keinen Sinn im Unterrichtsgespräch über Prostitution. Im Gegenteil: In ihrer Deutung erachtet sie das *Auslassen* des Themas aufgrund der Brisanz, die im Milieu der Jugendlichen existiere, als eher zielführend.

Aus Veras Aussagen lässt sich folgende Deutung generieren: Prostitution taucht als Unterrichtsthema nicht auf. Als Begründung wird herangezogen, dass eine mögliche Fehl-Interpretation der Jugendlichen aufgrund des mütterlichen Verhaltens zu dem von Prostituierten gegeben sei. Dies führe bei einer unterrichtlichen Behandlung auf Seiten der Schüler_innen zu einer Auseinandersetzung mit der eigenen familiären Situation und der Möglichkeit, dass die Schüler_innen falsche Schlussfolgerungen ziehen könnten. Weil dies als heikel angenommen wird, meidet Vera das Thema. Damit markiert der Fall das intentionale Auslassen des Themas aufgrund einer angenommenen Brisanz und möglichen biografischen Fehlinterpretationen auf Seiten der Jugendlichen.

4.3 Deutung: fragend-entwickelnde Offenheit

Neben den beiden vorherigen Deutungen, die jeweils durch persönliche Involvierung (entweder des Lehrers oder vermeintlich der Jugendlichen) zur Nicht-Behandlung des Themas im Unterricht führen, soll mit Stefan ein Fall dargestellt werden, in dem Prostitution zum Unterrichtsthema gemacht wird. Stefan unterrichtet das Thema ausschließlich monoedukativ, wobei er – komplementär zu Vera und den weiblichen Schülerinnen – mit den männlichen Schülern alleine ist. Die Grundlage seiner Äußerungen zu Pro-

stitution ist eine im Interview vorgelegte Schulbuchseite, auf der Prostitution unter der Überschrift „Probleme der Sexualität“ gelistet wird.²

ja, also auch die Prostitution sozusagen als ein Problem der Sexualität darzustellen finde ich eben SCHWIERIG. Ja? Also ich ähm natürlich würde ich jetzt mit meinen Schülern darauf eingehen OKAY ähm warum gehen wir denn in den Puff? Ja? Also warum gehen eigentlich Männer in den PUFF. So, äh, das würd ich mit denen natürlich besprechen. (46)

Stefan beginnt mit der Aussage, er fände es „schwierig“, Prostitution als problematisch darzustellen und beschreibt, dass er „natürlich“ mit den Schülern über die *Funktion* von Prostitution sprechen würde („warum“). Seine Deutung lässt an dieser Stelle eine Kontrastierung zu Harald und Vera zu: Stefan benennt eine Offenheit gegenüber der Thematik und stützt seine Aussagen zu Prostitution nicht auf unmittelbare biografische Involvierungen. Von Interesse ist seine zunächst geäußerte Vergemeinschaftung mit den männlichen Schülern („warum gehen *wir*“), um diese direkt in einer nachfolgenden Wiederholung auf die männliche Geschlechtsgruppe insgesamt zu verallgemeinern („warum gehen *Männer*“). Stefan grenzt sich (im Kontrast zu Harald) nicht von anderen ab, sondern nutzt in diesem Kontext die Figur der Kollektivierung. Dies kann er aufgrund des geschlechtshomogenen Unterrichtssettings machen, ohne dabei Schülerinnen kommunikativ auszuschließen. Durch das Weglassen einer Konstruktion von Dritten, von ‚Denen‘, die Prostitution nutzen, normalisiert er das Sprechen über Prostitution. Stefan betont in seiner Ausweitung auf „Männer“ die sozialstrukturelle Ebene, die gesellschaftliche Einbettung von Prostitution. Dies stützend kann eine weitere Sequenz seines Sprechens über die unterrichtliche Behandlung des Themas aufgegriffen werden:

Also so da würd ich vielmehr die Rolle der Frau, ne, wie soll eigentlich die Frau was für ne Rolle hat sie eigentlich. Ist sie wirklich nur das nackte Luder, oder nimmt sie ne ganz andere Rolle ein. Das kann man da wirklich auch schön mit denen machen. (62)

Stefan verweist explizit auf Mehrperspektivität, mit der das Thema Prostitution betrachtet werden kann, und damit auch auf mögliche unterschiedliche Positionierungen, die gegenüber dem Thema eingenommen werden können. Anders als Harald und Vera rekurriert er damit auf sozialwissenschaftliches Wissen, das für das Unterrichtsgespräch aktiviert werden soll. Im Verweis auf die „Rolle“ der Frau betont er, dass es nicht *die* Rolle gebe, sondern bei Prostitution auch andere Rollen als die des „nackten Luders“ beachtet werden müssen. Die Ansprache von „Rollen“ stützt die Rekonstruktion eines sozialwissenschaftlichen Fokus', da Rollen i.d.R. in einem funktionalen Zusammenhang zu Institutionen oder sozialen Gruppen stehen. Stefan ordnet dies hinsichtlich eines Gesprächspotentials ein: „Das kann man da wirklich auch schön mit denen machen.“ „Schön“ ist kontextuell als für das Unterrichtsgespräch gut nutzbar zu dechiffrieren; aus Stefans Perspektive heraus bietet das Thema Prostitution gute Möglichkeiten, differen-

2 Der Konjunktiv wird innerhalb der Interviewsequenz aufgelöst, wenn Stefan über konkrete Unterrichtsinhalte spricht, die er unter dem Thema „Prostitution“ subsummiert hat (vgl. als erste Änderung Interview-Absatz 62 weiter unten sowie Hoffmann 2016). Für die hier erfolgte Rekonstruktion ist jedoch der Beginn, die generelle Einordnung des Themas als mögliches Unterrichtsgespräch relevant.

zierte Betrachtungen im Unterrichtsgespräch herauszuarbeiten. Bestärkt wird die gute Eignung für den eigenen Unterricht durch die verstärkende Bestätigung, er könne das „wirklich schön“ im Unterricht machen. Durch Stefans Ansprache sozialwissenschaftlichen Wissens entpersonalisiert er das Thema und macht es kommunikativ besprechbar.

5 Vergleichende Darstellung der Deutungsmuster und Ertrag für die Professionsforschung

Bei der Behandlung des Themas Prostitution müssen die eingangs erläuterten Probleme der Unklarheit des Sprechen-Über („wie“), die Frage nach legitimen Zielen des Unterrichtsgesprächs („wozu“) sowie die Frage nach den professionellen Wissensvorräten, auf die rekurriert wird („was“) von Lehrpersonen bearbeitet werden. Ausgehend davon wurden durch qualitative Analysen drei unterschiedliche Deutungen dargestellt, mit denen Lehrpersonen die Handlungsaufforderung „Prostitution als Unterrichtsthema“ bearbeiten. Hinsichtlich einer Rekonstruktion von Deutungsmustern, verstanden als generalisierte Lösungen von professionsbezogenen Handlungsproblemen, können die Deutungen zu zwei grundsätzlichen Deutungsmustern systematisiert werden, die sich in ein biografisch orientiertes und ein kognitiv-beschreibendes unterteilen:

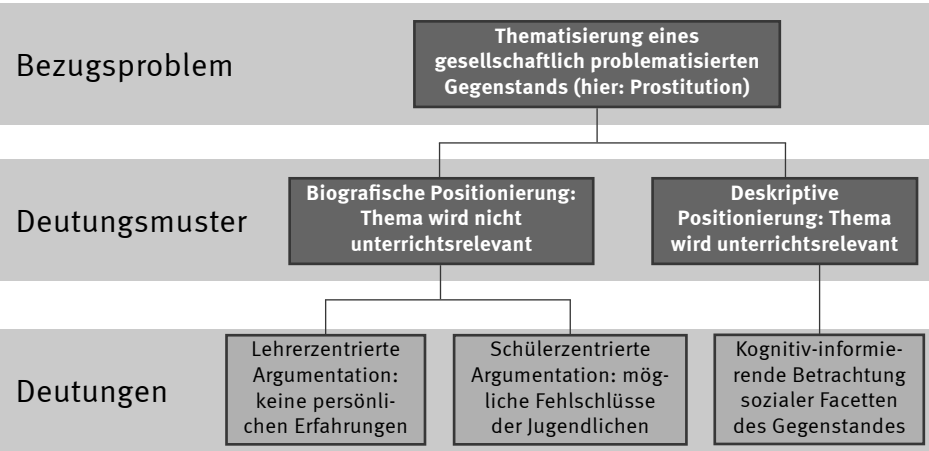


Abbildung 2: Darstellung des Bezugsproblems ‚Thematisierung gesellschaftlich problematisierter Themen‘

In den ersten beiden Deutungen geben die Lehrpersonen an, im Unterricht nicht ausführlich über das Thema Prostitution sprechen zu können. Damit entspricht ihr Vorgehen dem Gros der Lehrkräfte im sexualerzieherischen Unterricht, das Schüler_innen keine kognitiv-informativen Wissensbausteine zu problematisierten Themen der Sexualität anbietet (vgl. BZgA 2010: 42). In den Deutungen lassen sich inhaltliche Gründe und damit erste Erklärungen für eine Nicht-Behandlung rekonstruieren: In der ersten

Deutung wird konstatiert, dass Prostitution als Unterrichtsgegenstand „ein schwieriges Thema“ sei. Durch den Bezug auf die moralische Mehrdeutigkeit des Gegenstands ist für die Lehrperson unklar, wie sie das Thema professionell gestalten soll. Auf die reale Handlungsaufforderung, mit dem immer wiederkehrenden Schülerwunsch umgehen zu müssen, weiß die Lehrperson unter professionsbezogenen Gesichtspunkten keinen adäquaten Umgang und löst das Handlungsproblem durch Rückgriff auf eigene biografische Erfahrungen: Da die Lehrperson niemals persönlich ein Bordell besucht habe, könne auch zu Prostitution nichts gesagt werden. In der zweiten Deutung ist die leitende Argumentation die Befürchtung, bei den Jugendlichen eine möglicherweise falsche Reflexion über die persönliche Lebensgestaltung der Mütter zu initiieren. Dies führt zu einer Einordnung des Unterrichtsthemas als „sehr heikel“. In dieser Deutung müssten sich bei Behandlung des Themas Prostitution die Schüler_innen mit eigenen familialen „Tatsachen“ auseinandersetzen. Diese persönlich-biografisch unangemessene Reflexion wird von der Lehrperson angenommen, da die thematisch anschlussfähige Beleidigung („Hurensohn“) von den Jugendlichen sehr negativ aufgenommen werden würde. In dieser zweiten Deutung wird das Handlungsproblem mit Blick auf die Schüler_innen durch ein konsequentes Auslassen einer unterrichtlichen Bearbeitung von Prostitution gelöst.

Als Kontrast dazu wird in einer dritten Deutung das Thema als unterrichtsgeeignet eingeordnet. Ein biografisch orientierter Zugriff auf im Unterricht anwesende Personen wird von der Lehrperson als „schwierig“ markiert. Für die Lehrperson liegt die Tauglichkeit gerade im kognitiven Zugang, der dieses Thema für das Unterrichtsgespräch interessant werden lässt. Unter Meidung einer auf Dritte verweisenden Darstellung wird das Sprechen über Prostitution normalisiert. Hinsichtlich des gegenstandsbezogenen Facettenreichtums wird das Thema als unterrichtsgeeignet eingeordnet. Dabei wird eine deskriptive Darstellung des Gegenstands hervorgehoben, bei welcher vor allem kognitive und informative Aspekte der Sexualerziehung angesprochen werden können. Durch eine verallgemeinernde Kommunikationsform wird den Jugendlichen ein einfacherer Zugang zum Sprechen über Sexualität ermöglicht, da Jugendliche ihre diesbezüglichen Gedanken aufgrund der Öffentlichkeit und der Beobachtung durch Peers im Modus von Verallgemeinerungen und Abstraktionen formulieren können.

Zusammengefasst kann formuliert werden, dass bei einer Fokussierung der Biografien der am Unterrichtsgespräch beteiligten Personen das Thema Prostitution zwar als bedeutsam für Jugendliche wahrgenommen, jedoch nicht in eine unterrichtliche Erarbeitung überführt wird. Ein sozialwissenschaftliches Deutungsmuster, bezogen auf ein kognitiv ausgerichtetes Informieren gerade unterschiedlicher Auffassungen zum Thema, scheint das Unterrichtsgespräch dagegen zu begünstigen. Damit liegt ein erster Baustein für eine Systematisierung schulischer Sexualerziehung vor. Unter sexualtheoretischen Gesichtspunkten sollte Schule bei diesem Thema eine primär auf kognitives Lernen bezogene Institution darstellen. Eine kognitiv-informierende Deutung ist entsprechend eher als professionell zu kennzeichnen, da durch dieses Vorgehen der Unterricht vor allem informative Aspekte anbietet. Eine diesbezügliche Aneignung stellt sich als Aufgabe der Lehrerbildung dar, die wiederum theoretische Erkenntnisse über das Sprechen über Sexualität im Unterricht als Grundlage haben muss. Dafür ist es wichtig, dass gegenstandsorientierte empirische Erkenntnisse über professionstheoretische Bezugsprobleme identifiziert werden. Unter anderem sollte erforscht werden,

welche Deutungsmuster welche konkreten professionsbezogenen Implikationen enthalten. Hier konnte in einem ersten Zugang gezeigt werden, dass Deutungsmusteranalysen ein vielversprechendes Analyseverfahren darstellen. Ein wichtiges Ziel im Sinne einer Professionalisierung von Lehrenden und einer professionellen Unterrichtsdurchführung scheint dann erreicht, wenn Lehrende auf die in den Interviews auftauchende Frage eine Antwort wissen: „Was sagt man als Lehrer dazu?“

Insgesamt betrachtet stellt sich der Status Quo von Deutungsmusteranalysen in professionsbezogenen Forschungen als heterogen dar. Dies wirkt sich unmittelbar auf die jeweils projekteigene Konkretion der mit der Analyse einhergehenden terminologischen Bestimmungen sowie forschungsbezogenen Vorgehensweisen aus. Es sollte insgesamt eine konsensuale Vereindeutigung zentraler Bezeichnungen sowie methodologischer Prämissen angestrebt werden. Ertragreich scheinen Deutungsmusteranalysen für die Professionsforschung, um Haltungen und Überzeugungen herauszuarbeiten, die elementar für das professionelle Handeln und den Umgang mit berufsspezifischen Herausforderungen sind. Dabei sollten besonders jene methodologischen Überlegungen weiterentwickelt werden, die sich von der Fallbestimmung im Sinne eines personenabhängigen Einzelfallverständnisses lösen. Bei Deutungsmusteranalysen sollten die Fälle vielmehr vor dem Horizont interessierender Bezugsprobleme bestimmt werden, welche als immer wieder auftauchende Sujets durch den thematischen Vergleich von vielen Interviews identifiziert werden können. Gleichzeitig sollte die Frage verfolgt werden, wie theoretisch-abstrakte Herausforderungen oder Probleme des professionellen Lehrerhandelns ihre konkrete Bearbeitung durch Lehrer_innen erfahren, um auch deduktive Analysen zu gewährleisten. Eine entsprechende Diskussion zur systematischen, makroperspektivisch-methodologischen Bestimmung von Deutungsmusteranalysen könnte so die Möglichkeiten und Grenzen gegenüber den etablierten rekonstruktiv-qualitativen Analysen zur Professionsforschung um eine erkenntnisorientierte Forschungsmethode bereichern.

Autorenangaben

Dr. Markus Hoffmann
Universität zu Köln
Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften
markus.hoffmann@uni-koeln.de

Literaturverzeichnis

- Arnold, Rolf (1983): Deutungsmuster. Zu den Bedeutungselementen sowie den theoretischen und methodologischen Bezügen eines Begriffs. In: Zeitschrift für Pädagogik 29, 6, S. 893–912.
- Bennewitz, Hedda (2008): Lehrende in Schulreformprozessen. Eine Deutungsmusteranalyse. In: Breidenstein, G./Schütze, F. (Hrsg.): Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 247–260.
- Blumer, Herbert (1954): What is Wrong with Social Theory? In: American Sociological Review 19, 1, S. 3–10.
- Bögelein, Nicole (2016): Deutungsmuster von Strafe. Eine strafsoziologische Untersuchung am Beispiel der Geldstrafe. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- BZgA (2010): Jugendsexualität 2010. Repräsentative Wiederholungsbefragung von 14- bis 17-Jährigen und ihren Eltern – aktueller Schwerpunkt Migration –; Ergebnisse der aktuellen Repräsentativbefragung. Köln: BZgA.
- Hoffmann, Markus (2016): Schulische Sexualerziehung. Deutungsmuster von Lehrenden. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Kelle, Udo/Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Kunze, Katharina (2011): Professionalisierung als biographisches Projekt. Professionelle Deutungsmuster und biographische Ressourcen von Waldorflehrerinnen und -lehrern. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Lüders, Christian (1991): Deutungsmusteranalyse. Annäherungen an ein risikoreiches Konzept. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 377–408.
- Meister, Gudrun (2005): Das unterrichtliche Selbstverständnis von LehrerInnen. Empirische Muster im Kontext von Unterricht und Biographie. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Oevermann, Ulrich (1973): Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern. Unveröffentlichtes Manuskript. [<http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/deliver/index/docId/4951/file/Struktur-von-Deutungsmuster-1973.pdf>], Zugriff am 21.02.2017.
- Oevermann, Ulrich (2001): Die Struktur sozialer Deutungsmuster - Versuch einer Aktualisierung. In: Sozialer Sinn 1, 1, S. 35–81.
- Schmidt, Renate-Berenike (2013): Sexualerziehung in der Sekundarstufe I. In: Schmidt, R.-B./Sielert, U. (Hrsg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. 2. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa, S. 593–600.
- Ullrich, Carsten G. (1999): Deutungsmusteranalyse und diskursives Interview. In: Zeitschrift für Soziologie 28, 6, S. 429–447.
- Weigelt, Linda (2008): Deutungsmuster von Sportlehrkräften zu Nähe und Distanz im Unterricht. Eine qualitative Studie. In: Oesterhelt, V./Hofmann, J./Schimanski, M./Scholz, M./Altenberger, H. (Hrsg.): Sportpädagogik im Spannungsfeld gesellschaftlicher Erwartungen, wissenschaftlicher Ansprüche und empirischer Befunde. Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, S. 69–72.
- Witzel, Andreas (1989): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. 2. Aufl. Heidelberg: Asanger, S. 227–256.
- Witzel, Andreas/Reiter, Herwig (2012): The problem-centred interview. Principles and Practice. Los Angeles: Sage.