

ZEITSCHRIFT FÜR INTERPRETATIVE SCHUL- UND UNTERRICHTSFORSCHUNG

ZISU

**Empirische Beiträge
aus Erziehungswissenschaft
und Fachdidaktik**

Thema: Zeigen und Entdecken lassen



Verlag Barbara Budrich

**2. Jahrgang 2013
ISSN 2191-3560**

ZISU

Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung

Thementeil

	Editorial	3
Johanna F. Schwarz, Michael Schratz, Tanja Westfall-Greiter	Was sich zeigt und wie. Lernseits offenen Unterrichts	9
Karin Bräu	Zwischen Lerninhalten und Prozessunterstützung, zwischen Sache und Person. Eine Analyse von Lernberatungsgesprächen im individualisierenden Unterricht	21
Till-Sebastian Idel, Kerstin Rabenstein	„Sich als Zeigender zeigen“. Verschiebungen des Zeigens in Gesprächsformaten im individualisierenden Unterricht	38
Katja Völzke, Julia Arnold, Kerstin Kremer	Denken und Verstehen beim naturwissenschaftlichen Problemlösen – Eine explorative Studie	58

Allgemeiner Teil

Laura Fölker, Thorsten Hertel, Nicolle Pfaff, Johanna Wieneke	„Zahnlose Tiger“ und ihr Kerngeschäft – Die Abwesenheit schulischer Ordnung als Strukturproblem an Schulen in schwieriger Lage	87
Sigrid Zeitler, Nina Heller, Barbara Asbrand	Bildungspolitische Vorgaben und schulische Praxis. Eine Rekonstruktion der Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern bei der Einführung der Bildungsstandards	110
Ina Hunger	„Wissensbefruchtung durch Praxiserfahrung“? Eine qualitative Studie zur Unterrichtsplanung und -auswertung von Studierenden im Fachpraktikum Sport	128
Jessica Dzengel	„Schule spielen“ – zum Anspruch der Vermittlung praxisrelevanter Inhalte und zu seinen Folgen für die Interaktionskultur im Studienseminar	141

Diskussion

Arno Combe	Perspektiven der Unterrichtstheorie. Eine Diskussion neuerer theoretischer Konzeptualisierungen von Unterricht. Zu Meseth, W./ Proske, M./Radtke, F.-O. (Hrsg.) (2011): Theorien über Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt	158
------------	---	-----

Rezensionen

Torsten Pflugmacher	Combe, A./Gebhard, U. (2012): Verstehen im Unterricht. Die Rolle von Phantasie und Erfahrung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften	174
Daniel Scholl	Schelle, C./Rabenstein, K./Reh, S. (2010): Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt	178

Editorial

Die Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung ist eine neue Plattform zur Publikation und zur Vernetzung qualitativ-empirischer Forschungsergebnisse aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. In dem zweiten Heft beschäftigen sich die Beiträge im Thementeil mit dem Zeigen im individualisierenden Unterricht. Im allgemeinen Teil werden Ergebnisse aus Forschungsprojekten zu Unterricht, Schule und Professionalisierung dargestellt. Im vorliegenden zweiten Heft eröffnen wir darüber hinaus die neue Rubrik Diskussion. Diskutiert werden hier Fragen aus Theorie und Forschung zu Unterricht, Schule und Professionalisierung. Zudem finden sich auch zwei Rezensionen zu Publikationen aus der Lehrerbildung. Das nächste Heft ist dem Thema „Professionalisierung und Deprofessionalisierung von Lehrenden“ gewidmet.

Die Frage, wie es denn möglich sei, jemanden etwas zu lehren, wird seit jeher in der Didaktik kontrovers diskutiert. Den Diskurs dominieren je nach theoretischen und methodologischen Konjunkturen Versuche, die für pädagogisches Handeln konstitutive Differenz von Zeigen und Lernen (Prange 2005) zu einer Seite hin aufzulösen. War bis Ende der 1990er Jahre in der Didaktik und im Prozess-Produkt-Paradigma der Lehr-Lernforschung die technologische Auffassung weitgehend unbestritten, durch Lehren Lernen ursächlich bewirken zu können, ist seit einiger Zeit eine Reduktion der Lehrerrolle bzw. der Bedeutung des Lehrers auf die Rolle des Beraters, Moderators und Begleiters zu beobachten. In Verbindung mit der Orientierung an einer konstruktivistischen Auffassung von Lernen und Anleihen aus neurobiologischen Modellierungen des Gehirns wird Lernen als ein Prozess im einzelnen Individuum konzipiert, der von diesem weitgehend selbst zu steuern und für dessen Ertrag der Einzelne selbst verantwortlich ist. Didaktisch werden Formen geöffneten Unterrichts und Instrumente selbstgesteuerten Lernens favorisiert, die dem Lehrenden die Aufgabe zuweisen, Anlässe und Umgebungen zu organisieren. Damit einher geht eine Tendenz zur Formalisierung des Lernens (Meyer-Drawe 2008): Die Frage nach dem, was gelernt wird, tritt gegenüber den Verfahren, wie (effektiv) gelernt werden kann, in den Hintergrund, und so verliert auch der Lehrende als Repräsentant und Vermittler von Weltwissen an Bedeutung. Dieser *shift from teaching to learning* führt nun in der Frage danach, wie etwas gelehrt werden kann und wie jemand etwas lernt, nicht weiter, sondern ersetzt den „Lehr-Lern-Kurzschluss“ (Holzkamp 1987) lediglich durch einen „Lern-Lern-Kurzschluss“. Hackl (2007) hat dies auf die Formel eines „Abschieds von der Vermittlung“ gebracht.

Die der quantitativen Unterrichtsforschung zugrunde gelegten Modellierungen zum Beispiel eines adaptiven Unterrichts (Beck et al. 2008) weisen demgegenüber auf den nach wie vor bestehenden didaktischen Strukturierungsbedarf eines lernwirksamen individualisierten Unterrichts hin. Gegen die These eines radikalen „Abschieds von der Vermittlung“ spricht auch, dass die Menge an Zeit, die der Lehrende für den einzelnen Schüler bzw. die einzelne Schülerin aufbringt, quantitativen Untersuchungen zufolge als ein wichtiger Faktor gilt, der die Schülerleistungen positiv beeinflusst (vgl. z.B. Helmke 2012). Empirisch-rekonstruktive Studien aus den vergangenen Jahren zu alltäglichem Unterricht zeigen indes, wie im individualisierten Unterricht eine Kultur des Abarbeitens und Erledigens von Arbeitsblättern entsteht (vgl. Rabenstein/Reh 2008), deren unerwünschte Nebenfolge die Minimierung des Sachanspruchs sein kann. Allerdings sind in der interpretativen Schul- und Unterrichtsforschung durchaus vielfältige Desiderate bezüglich individualisierender Unterrichtsformate auszumachen. Die Be-

schreibung der pädagogischen Ordnungen des transformierten Unterrichts, gerade was dessen vielfältige Arrangements und pädagogische Konstellationen angeht, steht noch am Anfang. Mit den Beiträgen des Thementeils soll dieses sich gerade erst etablierende Forschungsfeld ins Zentrum gestellt werden. Sie zeigen Anknüpfungspunkte, die sich ausgehend von der Frage nach dem Zeigen für die Forschung zum individualisierenden Unterricht ergeben.

I. Thementeil

Johanna Schwarz, Michael Schratz und Tanja Westfall-Greiter geben mit ihrem Beitrag aus der ‚Innsbrucker Vignettenforschung‘ einen Einblick in eine Dimension pädagogischer Prozesse, die ihrer Meinung nach in der pädagogischen und didaktischen Theoriebildung tendenziell vernachlässigt wird: nämlich in das, was die Lernenden im Unterricht tun. Unterricht wird hier nicht mehr nur hinsichtlich der Lehrerseite beobachtbar, sondern lernseits betrachtet. Mit Hilfe von zwei Vignetten und deren Interpretation werden aus phänomenologischer Perspektive exemplarisch die Lernerfahrungen, die Lernende in offenen Unterrichtsarrangements zeigen, – oder um es mit den Autor/inn/en zu sagen: die gelebten Erfahrungen von Lernenden im Unterricht – ausbuchstabiert und zuallererst zum Vorschein gebracht. Der Begriff des Zeigens wird also nicht zur Rekonstruktion von Zeigehandlungen des Lehrenden und – möglicherweise – daran mehr oder weniger anschließende (Wieder-Zeige-)Handlungen der Lernenden verwendet, sondern um das, wie von den Autor/inn/en mit Ricken (2009) formuliert, was die Lernenden und wie sie sich dabei als jemand gegenüber Dritten zeigen, besser zu verstehen.

Demgegenüber lenkt *Karin Bräu* den Blick auf eine in der Diskussion um individualisierenden Unterricht noch wenig beachtete Frage. Am Beispiel von Ausschnitten aus Lernberatungsgesprächen fragt sie, wie Lehrende den Lernenden in diesen Gesprächen die ‚Sache‘ zeigen. Sie geht dabei davon aus, dass im individualisierenden Unterricht das Spannungsverhältnis von Sache und Person auf besondere Weise virulent wird. Sein spezifisches Potenzial für bildendes Lernen könne er dann entfalten, wenn es den Lehrkräften gelänge, im Umgang mit der Sache diese so zu zeigen, dass in den individuellen Zugängen der Schüler/innen zu ihr deren Exemplarität herauspräpariert würde. An zwei mit der Dokumentarischen Methode rekonstruierten Fallbeispielen zeigt Karin Bräu, wie dieser Anspruch in der Unterrichtspraxis uneingelöst bleibt, weil die Lehrkräfte in den Lernberatungsgesprächen durchaus aufscheinende Optionen nicht nutzen, um subjektive Bedeutungszuschreibungen der Schüler/innen mit objektiven Bedeutungsgebungen in einer Klärung des Anspruchs der Sache zu konfrontieren. Bräu wirft am Ende die Frage auf, ob diese latente Verweigerung der Lehrkräfte möglicherweise auf das Autonomiepostulat des individualisierenden Unterrichts zurückzuführen sei, also letztlich auf die pädagogische Norm, die Selbstständigkeit der Schüler/innen nicht durch repräsentatives Zeigen zu beschneiden.

Till-Sebastian Idel und Kerstin Rabenstein nehmen die Frage nach dem lernseitigen Zeigen des ersten Beitrags auf und variieren diese in einer praxistheoretisch fundierten Feinanalyse zweier Unterrichtssituationen – einer offenen Gesprächsrunde einer Grundschule und einer Präsentation aus der Sekundarschule. Von einer Rekonzeptualisierung

des Zeigens sensu Prange ausgehend, die dieses aus der Engführung auf die Vermittlungstätigkeit der Lehrenden löst, werden die Auswirkungen der Delegation des Zeigens an die Lernenden auf die Prozesse der Sach- und Subjektkonstitution untersucht. Im Fallvergleich wird herausgearbeitet, dass in beiden Situationen erst mittels der Inszenierung des Zeigens einer als authentisch gezeigten Sache, die sich aus ihrer medialen Präsentation durch ‚echte‘, anschaulich und multimodal erfahrbare Objekte speist, die Lernenden in eine Position als Zeigende gesetzt werden. Vor diesem Hintergrund lässt sich die These formulieren, dass diese neuen klassenöffentlichen Arrangements, in denen die Lernenden sich als Zeigende und die Sache zeigen müssen, durch eine gesteigerte Performanzkultur geprägt sind. Mit Bezug auf weitere Forschungen zum individualisierenden Unterricht stellen sich hier nicht nur Herausforderungen für die empirische Beobachtung, sondern ebenso für die theoretische Beschreibung von Unterricht als Form im Wandel.

Im Beitrag von *Katja Völzke, Julia Arnold und Kerstin Kremer* geht es um die Frage, was in einem forschend-entdeckenden Lernarrangement an forschungsmethodologischen Einsichten von den Lernenden selbstständig erworben werden kann und was von Lehrpersonen gezeigt werden muss. Für eine quasi-experimentelle Studie wird dafür ein forschend-entdeckendes Lernarrangement zum Paarungsverhalten von Guppy-Fischen im Aquarium entwickelt. Im Sinne einer explorativen Erhebung werden zwei als leistungsstark angesehene Schülerinnenpaare bei ihrer Planung videographiert, ihre verschriftlichten Planungen werden eingesammelt, und im Anschluss wird ein Interview mit ihnen über ihr Planungsvorgehen und ihre forschungsmethodologischen Argumente geführt. Beide Schülerinnengruppen zeigen ein kohärentes Verhalten zwischen den bei ihrer Planung laut formulierten Überlegungen und deren Verschriftlichung. Beide Gruppen argumentieren stringent und auf hohem Niveau. Über Gültigkeit und Genauigkeit ihres Vorgehens sind sich die Schülerinnen allerdings unsicher. Hier – so das Ergebnis dieser Exploration – wird die Lehrperson auf Instruktion angewiesen sein.

II. Allgemeiner Teil

Laura Fölker, Thorsten Hertel, Nicolle Pfaff und Johanna Wieneke diskutieren erste Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt zur Schulentwicklung von Schulen in schwieriger Lage. Sie fragen, wie in solchen Schulen, die aufgrund einer mehrfach benachteiligten Schülerschaft aus sozial segregierten Quartieren vor besondere Herausforderungen gestellt sind, die Ordnung der Schule und des Unterrichts ausgehandelt und aufrechterhalten wird, und siedeln so ihr Erkenntnisinteresse auf einer sehr basalen Ebene an, die bislang in der Forschung zu solchen Schulen kaum berührt wurde. Der Beitrag konzentriert sich unter Rückgriff auf die Dokumentarische Methode auf eine komparative Analyse der handlungsleitenden Orientierungen von Lehrkräften zweier Einzelschulen. Beide Schulen haben mit dem Problem der Abwesenheit schulischer Ordnung in nahezu allen Bereichen des Schullebens zu kämpfen. Beide Schulen reagieren ähnlich, indem sie verhaltensproblematische Schüler/innen aus dem regulären Unterricht auf Zeit separieren. Die komparative Analyse zeigt aber eine wichtige Differenz im pädagogischen Umgang mit diesen vom Unterricht ausgeschlossenen Schüler/inne/n, denn während die

eine Schule nur diszipliniert, sucht die andere Schule nach alternativen Wegen wie z.B., die betroffenen Schüler/innen durch Maßnahmen der individuellen Unterstützung und des sozialen Lernens zu re-integrieren. Diese Differenzen werden im Beitrag soziogenetisch auf die unterschiedlichen, historisch entstandenen schulkulturellen Rahmungen der beiden Schulen zurückgeführt.

Ein weiterer Beitrag thematisiert die Frage der Umsetzung bildungspolitischer Innovationen auf der Ebene von Schulpraxis, die ebenfalls als im Wesentlichen abhängig von der spezifischen Art und Weise verstanden wird, wie die Akteure im Feld der Einzelschule im Kontext ihrer je eigenen Schul- und Lernkultur die Programme übersetzen. Die Frage, wie Bildungsstandards im Feld der Einzelschule jeweils rezipiert und implementiert werden, ist durch die qualitative Schulforschung bislang noch kaum bearbeitet worden. *Sigrid Zeitler, Nina Heller und Barbara Asbrand* können aus einem wissenssoziologisch justierten Begleitforschungsprojekt erste Befunde hierzu vorstellen. Sie schließen theoretisch an den Begriff der Rekontextualisierung von Fend an und gewinnen ihre Daten aus Gruppendiskussionen mit Lehrkräften verschiedener Fachkonferenzen aus verschiedenen Schulen. Die untersuchten Schulen hatten alle wenig Zeit und kaum Unterstützung bei der Einführung der Bildungsstandards, umso mehr fällt die Verfasstheit des einzelschulspezifischen Entwicklungsmilieus ins Gewicht. Es zeigt sich, dass einfache Konstellationen – nach dem Muster: explizite Übereinstimmung mit der Reform gleich erfolgreiche Implementierung, hingegen Ablehnung gleich misslingende Umsetzung – zu einfach gegriffen sind. Vielmehr ergeben sich je unterschiedlich anschlussfähige Passungen. Die Autorinnen sehen gerade in der durch die Dokumentarische Methode aufgemachten Differenz zwischen verlaublichen Einstellungen und habituellen Orientierungsmustern einen Zugewinn für die Erklärung erwartungswidriger bzw. widersprüchlicher Befunde der Innovationsforschung.

Der Beitrag von *Ina Hunger* greift eine die fachdidaktischen Anteile im Lehramtsstudium betreffende Frage auf. Hunger fragt nach den in der Regel implizit bleibenden Kriterien, an denen Studierende ihre im Fachpraktikum angefertigten Unterrichtsplanungen und vor allem deren retrospektive Reflexionen angesichts der gemachten Erfahrungen orientieren. Auf der Basis von im Anschluss an den Unterricht der Studierenden mit ihnen geführten Interviews, die mithilfe der Dokumentarischen Methode ausgewertet werden, werden die Ergebnisse der Studie dargestellt. Die Befunde Hungers – z.B. die Personalisierung von Schwierigkeiten, die in Interaktionen mit Schüler/inne/n erlebt wurden – geben Anlass für eine grundlegende, interdisziplinär zu führende Diskussion über die Anlage und Durchführung der schulpraktischen und insbesondere fachdidaktischen Module im Studium. Die Autorin endet mit einigen Anmerkungen dazu. Inwiefern es sich – wie die Autorin vermutet – um ein Spezifikum der Lehramtsausbildung im Fach Sport handelt oder um ein strukturelles, auch andere Fächer betreffendes Problem, gilt es in Zukunft empirisch zu klären.

Der Beitrag zur Interaktionskultur im Studienseminar schließt aus einer wenn auch etwas anders gelagerten Perspektive an die Frage der Art und Weise der Reflexion pädagogisch-didaktischer Fragen an. Aus professionstheoretischer Sicht kommt den Veranstaltungen des Studienseminars in der Ausbildungsphase des Referendariats eine besondere Relevanz für die Vermittlung von Theorie und Praxis zu. Das Studienseminar ist aufgrund seiner Zwischenstellung zwischen Universität und Ausbildungsschule

der prädestinierte Ort, um Ausbildungserfahrungen theoretisch fundiert zu diskutieren und damit den Aufbau eines reflexiven Habitus zu befördern. Mit diesem Verständnis des Studienseminars und in Anwendung der objektiv-hermeneutisch angelegten Sequenzanalyse beleuchtet *Jessica Dzengel* in ihrem Beitrag zwei Gesprächssequenzen im Studienseminar und analysiert diese mit Blick auf die Interaktionsstruktur und den Ausbildungshabitus der Seminarleiter. Insgesamt zeigt sich, dass hier die Möglichkeiten einer konstruktiven zukunftsorientierten Problematisierung von Praxis verspielt werden. In beiden Fällen, so schließlich Dzengel, würden so „tradierte Rollenmuster schulischer Praxis“ reproduziert. Das Studienseminar erfüllt damit nicht den Anspruch eines dritten Ortes zwischen Universität und Ausbildungsschule, sondern rückt auf die Seite Letzterer; es wird zur zweiten Ausbildungsschule.

Mit dem Beitrag von *Arno Combe* zu den Perspektiven der Unterrichtstheorie in der empirischen Unterrichtsforschung eröffnen wir die neue Rubrik **Diskussion**: In einer Art Metakommentar diskutiert der Autor die theoretischen Konzeptualisierungen von Unterricht, die in dem 2011 von Wolfgang Meseth, Matthias Proseke und Frank-Olaf Radtke herausgegebenen Band – Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre – versammelt sind, im Kontext aktueller Diskussionen und vergleicht sie miteinander hinsichtlich ihrer Potenziale für die Entwicklung einer pädagogischen Unterrichtstheorie. Das zentrale Handlungsproblem von Unterricht sieht Combe in der Überlast von Akten der Schließung von Kontingenzen. Der Ermöglichungshorizont von Unterricht besteht in der Ausbalancierung von Routinen und Öffnungen, in denen Differenzenerfahrungen zwischen individuellen lebensweltlichen und generalisierten Wissensbeständen Sinnüberschüsse entstehen lassen, die produktiv bearbeitet werden können und sollen. Combe fordert, den Vergleich weiter auszubauen und ihn auch auf die komparative Analyse zwischen quantitativ und qualitativ konzeptualisierten Modellierungen von Unterricht zu beziehen, um so die spezifische Eigenart des Gegenstands Unterricht herauszudestillieren. Sein Beitrag enthält für eine solche Debatte viele Anregungen. Das Heft wird abgeschlossen mit zwei **Rezensionen** zu Publikationen, die einen hermeneutischen, sinnerschließenden Zugang zum Unterrichtsgeschehen verfolgen. Danken möchten wir herzlich Hannelore Heuer und Marian Roelfs für die sorgfältige Unterstützung bei Korrekturen und der Erstellung des Manuskripts.

Die Herausgeber/innen von Heft 2 freuen sich über Rückmeldung an kerstin.rabenstein@sowi.uni-goettingen.de. Für Heft 3 mit dem Themenfokus „Professionalisierung und Deprofessionalisierung“ werden bis 1. Juni 2013 Beiträge zu aktuellen Anforderungen an Lehrende und die eventuell dadurch entstehenden (de)professionalisierenden Wirkungen erbeten. Uns interessieren insbesondere auch Arbeiten, die Professionalisierungsfragen im Kontexte neuer Lehr-Lernformen, wie kooperativem oder selbstständigem Lernen, empirisch fundiert diskutieren. Die Redaktion von Heft 3 ist erreichbar über pflugmacher@uni-mainz.de.

Heft 4 wird das Thema „Materialität und Raum“ aufnehmen. Für dieses Heft erbeten wir fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Beiträge zu der räumlichen und dinglichen Situiertheit von Lehr-Lernprozessen. Dabei geht es sowohl um Fragen nach der ordnenden Struktur von Gegenständen und Orten als auch um die Bedeutung von Anordnungen als Ausdrucksgestalt symbolischer Ordnungen und um das Erlernen des Umgangs mit Dingen und räumlichen Arrangements.

Die Homepage der ZISU ist erreichbar unter: www.budrich-journals.de/index.php/zisu.

Für die Herausgeber/innen: Kerstin Rabenstein, Till-Sebastian Idel, Markus Rehm.

Literatur

- Beck, Erwin/Brühwiler, Christian/Müller, Peter (2008): Adaptive Lehrkompetenz als Voraussetzung für individualisiertes Lernen in der Schule. In: Lemmermöhle, Doris u.a. (Hrsg.): Professionell lehren erfolgreich lernen. Münster, Waxmann, S. 197-210.
- Hackl, Bernd (2007): Abschied von der Vermittlung? Zeitgeistige Didaktiken als Konzepte sinnreduzierter Welterschließung. In: Hackl, Bernd/Pechar, Hans (Hg.): Bildungspolitische Aufklärung. Um- und Irrwege der österreichischen Schulreform. Festschrift für K. H. Gruber. Innsbruck, Wien: Studienverlag. S. 71-86.
- Helmke, Andreas (2012): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze, Klett-Kallmeyer.
- Holzkamp, Klaus (1987): Lernen und Lernwiderstand. Skizzen einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. Forum Kritische Psychologie, 20, S. 5-36.
- Meyer-Drawe, Käte (2008): Diskurse des Lernens. München, Wilhelm Fink Verlag.
- Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (2011): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prange, K. (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn, Schöningh.
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (2008): Über die Emergenz von Sinn in pädagogischen Praktiken. Möglichkeiten der Videographie im ‚Offenen Unterricht‘. In: Koller, Christoph (Hrsg.): Sinnkonstruktion und Bildungsgang. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich. S. 137-156.
- Ricken, Norbert (2009): Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Form pädagogischen Handelns. In: Berdelmann, K./Fuhr, Th. (Hrsg.): Operative Pädagogik. Paderborn: Schöningh.

Thementeil

Johanna F. Schwarz, Michael Schratz, Tanja Westfall-Greiter

Was sich zeigt und wie.

Lernseits offenen Unterrichts

Zusammenfassung

Neben einem kritischen Blick auf lehrseitige Zeigehandlungen im pädagogischen Diskurs sucht dieser Beitrag Zeigendes und Sich-Zeigendes vor allem lernseits zu betrachten und Lehren und Lernen als einander entgegengesetzte, sich aber gegenseitig bedingende Erfahrungen zu denken. Anhand einer beispielhaften Lektüre aus der erfahrungsbasierten, phänomenologischen Innsbrucker Vignettenforschung wird ein Weg vorgestellt, das Zu-Entdeckende in den Blick zu bringen, das häufig im Raum zwischen Lehrenden und Lernenden verborgen bleibt.

Schlagwörter: Sich-Zeigendes; lernseits; Innsbrucker Vignettenforschung; Phänomenologie

The Emerging in the Space between Teaching and Learning

While critically reviewing the debate on teaching as demonstration, this contribution reconsiders that which demonstrates itself in the space between teaching and learning. From a perspective that is mindful of learning, teaching and learning are understood as both interdependent and opposed experiences. By drawing on exemplary readings from the experience-based, phenomenological vignette research developed at the University of Innsbruck, this contribution introduces an alternative approach to access what is hidden in the space between teaching and learning.

Keywords: The emerging; being mindful of learning (lernseits); vignette research (Innsbruck); phenomenology

1. Lehren und Lernen: ein responsives Verhältnis

In der Lehreraus- und -weiterbildung geht es vielfach um eine zunehmende Perfektionierung der zeigenden Seite des Lehrens in Form des Darstellens (*repräsentatives Zeigen*), Aufforderns (*direktives Zeigen*), Übens (*ostensives Zeigen*) und Rückmeldens (*reaktives Zeigen*) (Prange/Strobl-Eisele 2006), um dadurch die Wirksamkeit von Lehrerinterventionen im Unterricht zu erhöhen und – in Zeiten der Kompetenzorientierung – den sogenannten Output zu verbessern. Eine einseitige Betonung der Zeigehandlungen von Lehrenden wäre fragwürdig, wenn lediglich die Lernenden auf das Gezeigte hinzusehen und daraus zu lernen hätten. Ricken (2009a) weist darauf hin, dass in der pädagogischen Beziehung nicht nur etwas als etwas gezeigt wird, sondern dass sich auch die Zeigenden als etwas zeigen und dass dieses Zeigen immer vor Dritten geschieht. „Was man wie warum auch immer anderen zeigt, muss auch hinsichtlich dessen befragt werden, als wen man die anderen anspricht und zu wem man sie – wodurch genau – macht“ (Ricken 2009b: 127). Meyer-Drawe (2011) zufolge vollzieht sich Lehren nicht in sich selbst, sondern im Lernen von anderen. Es kann sich also im Raum zwischen Lehrenden und Lernenden etwas als etwas zeigen, das weder geplant noch erwartet war. Zeigen

auch die Lernenden den Lehrenden etwas als etwas und sich als jemand? Dass Zeigen auch auf der Seite der Lernenden stattfindet und dass sich im Raum dazwischen etwas als etwas zeigt, sucht dieser Beitrag am Beispiel von Erfahrungen aus dem geöffneten Unterricht zu beleuchten.

Wird die im Zeigen inhärente pädagogische Differenz von Lernen und erzieherischem Handeln vernachlässigt, kommt es in der unterrichtlichen Praxis zu einer „lehrseitigen“ Prägung des Unterrichtsgeschehens. Handlungen, die sich aus dem Modus des Lehrens ergeben, sind Zeigeakte, die sich in Aktivitäten äußern wie Aufgaben stellen und kontrollieren, Sequenzen takten und durchführen, Aktivitäten methodisch inszenieren und variieren, Inhalte strukturieren und portionieren oder Verhalten bestrafen und belohnen. Dieses Muster einer dominant lehrseitigen Orientierung von Unterricht macht deutlich, dass das Lernen aus dem Blick geraten oder im Unterricht weitgehend ausgeblendet werden kann (Breidenstein 2010). Obwohl allerorts die Adressatenorientierung eingefordert wird, etwa „den Schüler dort abzuholen, wo er gerade steht“¹, wird damit weitgehend eine hypothetische Richtgröße ausgedrückt. Das heißt, in der Unterrichtsplanung werden die Lernenden im Sinne einer didaktisch wünschenswerten Schülerorientierung zwar mitgedacht, allerdings nur als „Adressaten“ der – im offenen Unterricht differenziert – vor- bzw. aufbereiteten Unterrichtsinhalte (Schratz 1984). Dass jede Schülerin und jeder Schüler „anders anders“ ist (Arens/Mecheril 2010: 11), eine scheinbare Binsenweisheit, wird in den vorherrschenden Unterrichtsformaten wenig berücksichtigt. Die lehrseitige Bestimmung von Schülerorientierung führt zu einem curricularen Kalkül, das dem Ansinnen entspringt, das erwartete Schülerverhalten wäre bis ins letzten Detail und der Unterricht bis zur letzten Minute planbar.

In seinen Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts betont Breidenstein (2010) die Notwendigkeit einer neuen theoretischen Perspektive auf schulischen Unterricht, da die gängigen Theorietraditionen den Unterricht in seinem konkreten Vollzug nicht genügend in den Blick bekommen. Für ihn bedarf die „theoretische Modellierung des alltäglichen Unterrichts [...] einer Perspektive, die in der Lage ist, schulischen Unterricht als interaktives und kommunikatives Geschehen *in eigenem Recht* zu beschreiben“ (ebd.: 872). Dieses *eigene Recht* sehen wir aus pädagogischer Perspektive in einer besonderen Akzentuierung der Beziehung zwischen Lehren und Lernen, in der im Unterricht nicht das sich bildende Subjekt im Mittelpunkt steht, sondern ein gemeinsam geteilter Lebenszusammenhang, der sich im Spannungsfeld lehr- und lernseitiger Orientierung im Unterricht entfaltet.

Zur Sensibilisierung für dieses Anliegen verfolgen wir eine lernseitige Orientierung von Unterricht (Schratz 2009; Schratz/Schwarz/Westfall-Greiter 2011), um den bildenden Charakter von Erfahrungen deutlich zu machen. Unterricht lernseits betrachtet bedingt, dass Bildung sich erst in der Auseinandersetzung mit Welt ereignet. Wer im Modus des Lernens lehrt, sucht den bildenden Wert im Vollzug des Lernens zu erkennen und verantwortungsvoll zu handeln. Die Inter-Subjektivität, das Verstrickt-Sein in und

1 Beliebte österreichische Redewendung, die das didaktische Desiderat „Schülerorientierung“ besonders betont.

mit der Welt, ist konstituierend für eine lernseitige Unterrichtstheorie, die sich bildungstheoretisch in jenen Positionen verortet, welche die Widerständigkeit pädagogischer Prozesse betonen (Thompson/Weiss 2008; Schratz/Schwarz/Westfall-Greiter 2011).

Pädagogische Perspektiven auf die Komplexität des Phänomens Lernen stellen herausfordernde Ansprüche an das Lehren. Die Widerständigkeit von Lernvollzügen verweist auf immanente Unwägbarkeiten und Ambivalenzen des Lehrens. *Lernseits* und *lehrseits* als die beiden Seiten der pädagogischen Medaille sind einander genauso entgegengesetzte wie aufeinander bezogene Erfahrungen und für das Lernen aller Beteiligten konstitutiv. Lehren und Lernen sind in diesem Beitrag als erfahrungsbezogene Entitäten und Lehrende und Lernende als komplementär Handelnde gedacht. Klingberg postuliert, es käme darauf an, „Didaktik vom Lernen aus zu denken und Lehren ‚in den Dienst‘ des Lernens zu nehmen“ (1997: 54). Meyer-Drawe (1987: 72) spricht von der Belehrbarkeit des Lehrenden durch die Lernenden und betrachtet den Lernenden als „Mit-Subjekt, als Mit-Konstituierenden“ im Lehr-Lerngeschehen: „Der Lernende sieht nicht nichts, er sieht aber auch nicht alles, er sieht die Dinge anders.“ Der Frage, wie anders sich das schulische Geschehen, das wir als ein responsives (Waldenfels 1994) im lehr-lernseitigen Spannungsverhältnis begreifen, aus der Erfahrung von Lernenden zeigt, wird anhand von Auszügen aus geöffnetem Unterricht dargestellt.

2. Forschungsmethodologischer Zugang: Die Innsbrucker Vignettenforschung

Die wechselvolle Geschichte der Beziehung von Lehren und Lernen komprimiert Terhart (2009: 42) in der wesentlichen Frage „Welches Lernen wollen wir eigentlich?“ Die Frage, die Terhart nach dem Lernen für die Unterrichtstheorie stellt, gilt auch für die empirische Lernforschung: Welches Lernen wollen wir eigentlich erforschen? Und in weiterer Folge: Welcher Forschungszugang ist dazu geeignet? Trotz zahlreicher aktueller Befunde psychologischer, kognitionswissenschaftlicher, neurobiologischer Bemühungen gehört „Lernen zu den unaufgeklärtesten Phänomenen“ (Buck 1989: 8). Lernen entzieht sich in seinem Beginn und seinem Vollzug und ist, wenn überhaupt, nur von seinen Ergebnissen her empirisch erfassbar. Wir lernen nicht nur durch Erfahrung, Lernen selbst ist Erfahrung (Meyer-Drawe 2008: 15 u. 206). Meyer-Drawe (2010: 6) betont vor allem den Widerfahrnischarakter dieser Erfahrung, als etwas, das uns widerfährt, zustößt, das mit uns geschieht und das wir nicht unmittelbar steuern können. Lernerfahrungen überraschen uns, befriedigen, aber befremden und irritieren auch. Es stellt sich die Frage, wie sich Lernen als Erfahrung aus pädagogischer Perspektive methodologisch angemessen erfassen lässt.

Mit Meyer-Drawe (2008; 2010) oder Waldenfels (1994; 2002) begreifen wir schulischen Unterricht als responsives Geschehen, das sich in den Erfahrungen entfaltet, die alle Beteiligten dort machen. „Erfahrung erscheint als dasjenige, von woher überhaupt etwas lernbar ist, als die Voraussetzung allen Lernens, gleichgültig ob das Gelernte eine

Erfahrung im strengen Sinn, ob es ein begrifflicher Sachverhalt, ob es nur ein Gegenstand möglicher oder zukünftiger Erfahrung ist, der uns durch ‚Unterricht‘ vorgehend vermittelt wird“ (Buck 1989: 9).

Da „der Vollzug des Lernens meist im Verborgenen“ bleibt, gleicht „eine Spurensuche, die dem Phänomen des Lernens gilt, [...] einer Reise ohne Ziel“ (Mitgutsch 2008: 263). Diese Metapher charakterisiert die Forschungserfahrungen des diesem Beitrag zugrunde liegenden Forschungsprojektes *Personale Bildungsprozesse in heterogenen Gruppen*². Den Forschenden zeigten sich zunächst gewohnte Bilder, die jede/r aus der eigenen (Schul-)Erfahrung kennt: Schülerinnen und Schüler sitzen an Tischen, zu zweit, in einem Raum, der auf eine Tafel ausgerichtet ist, an der eine Lehrperson Fragen stellt, etwas erklärt, modelliert, prüft oder als zu erledigende Aufgabe stellt. Kinder zeigen auf, beantworten Fragen, schreiben in Hefte, bearbeiten Arbeitsblätter, reden miteinander, verstohlen und heimlich mitunter, lauschen den Erläuterungen der Lehrperson und vieles mehr. Es zeigten sich zwar Modulationen dieses traditionellen Arrangements, vor allem im sogenannten offenen Unterricht, aber diese Grundform bleibt vielerorts vorherrschend: Gruppenarbeiten, Beamer, DVDs, Sitzkreise, Präsentationen, freies Arbeiten, Lehrpersonen im Team. Zeigt sich hier Lernen? Was sind das für Erfahrungen, die hier gelebt werden? Was davon sind Lernerfahrungen?

Gelebte (Lern-)Erfahrung im Vollzug zeigt sich in einer konkreten Handlungssituation, in der sich für Menschen Tatsächliches ereignet. Auch Forschende sind als Menschen, als leibliche Personen, anwesend, teilhabend und Anteil nehmend an den (Schul-)Welten. Ohne eine objektivierend distanzierende Haltung einzunehmen, sollte den Erfahrungen nachgespürt werden, die hier gelebt wurden. In drei Feldphasen haben Forschende in achtsamer Komplizenschaft (Stenger 2010; Brinkmann 2011) die von den Lehrpersonen gewählten Kinder durch ihren Schulalltag begleitet und protokolliert, was sich in ihre Aufmerksamkeit gedrängt, was sie als Forschende affiziert (Husserl 1985) hat. Was hat Aufmerksamkeit erregt, welchen Erfahrungen haben sie nach-gespürt, welche mit-gefühlt und mit-erlebt?

Das sprachliche Verfassen der Erfahrung entfernt sich von der gelebten Erfahrung der Schülerinnen und Schüler und ist doch nur artikulierbar und anderen vermittelbar, wenn sie in Sprache ausgedrückt wird. Das ist ein Dilemma, das diesem qualitativen, phänomenologisch orientierten Forschungsansatz innewohnt. Die durchlebte Erfahrung der Kinder im Feld entzieht sich Forschenden. Sie artikuliert sich vor allem leiblich – im Aha-Erlebnis ob einer gewonnenen Einsicht, im ausgestoßenen Freudenschrei über eine gute Note, in der zur Siegerpose gereckten Hand nach einem gewonnenen sportlichen Wettkampf. Es wurde ein Weg gesucht, die Reichhaltigkeit solcher Erfahrungen mög-

2 Das Projekt „Personale Bildungsprozesse in heterogenen Gruppen“ wird vom FWF (Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung in Österreich) unter der Nummer P 22230-G17 gefördert. Die in einem mehrperspektivischen Design (Protokolle gelebter Erfahrung, Gespräche mit SchülerInnen, Lehrpersonen, Eltern, SchulleiterInnen; Fokusgruppen; Fotodokumentation; Dokumentenanalyse) erhobenen Daten (48 Schülerinnen und Schüler; 24 Schulstandorte) wurden in prägnante Erzählungen schulischer Erfahrungsmomente (*Vignetten*) verdichtet (vgl. Schratz, Schwarz, Westfall-Greiter 2011a).

licht nachvollziehbar zu artikulieren und eine Form zu finden, die zum Resonanzraum werden kann, in dem sich Lernerfahrungen verkörpern, nachklingen und mitschwingen. Die Textform der Vignette ist dabei zu einem diesen Ansprüchen angemessenen Instrument geworden.

In unserer Verwendung sind Vignetten kurze, prägnante Erzählungen, die (schulische) Erfahrungsmomente fassen.³ Solche Momente wurden aus dem Datenmaterial isoliert und sprachlich wie ästhetisch in mehrschrittigen Anreicherungsprozessen im Forschungsteam narrativ verdichtet. Reich an menschlicher Erfahrung, illustrieren sie Höhen und Tiefen, Überraschendes, Prägendes, Feinheiten und Nuancen dieser Erfahrungen und veranschaulichen Momente, in denen sich Lernen, in Spuren zumindest, verkörpert. Sie gleichen Schnappschüssen, die dynamisches Handeln von Personen in konkreten Situationen herausnehmen und im Festhalten fixieren. „Die exemplarische Deskription ist das bevorzugte Verfahren der Phänomenologie“, so Brinkmann (2010: 11) mit Verweisen auf Lippitz und Schütz. In unserem Fall ist das ein Aufschreiben und erzählendes Beschreiben. Erst im Benennen rückt das Erfahrene als Gegenstand zur (wissenschaftlichen) Betrachtung ins Licht, aber auch Unbekanntes und Überraschendes gerät dadurch in den Blick. Die Vignette macht dies sichtbar, hörbar und artikulierbar. Roland Barthes bezeichnet das Zufällige an einer Fotografie als „punctum“, als das, was sticht, besticht und betrifft (1980: 35). Die Momente, die die Forschenden gewählt haben, sind ähnlich bestechend und haben betroffen gemacht. Die Erzählperspektive in den Vignetten ist daher eine subjektiv beteiligte und keine objektiv neutrale, denn sie behält bewusst bei, was in der Auswahl des Erfahrungsmomentes affiziert hat. Gleich einem Foto halten die Vignetten einen Erfahrungsmoment fest und fixieren ihn sprachlich in seiner bestechenden Wirkung.

„Die Vignette hat eine Genauigkeit eigener Art. Sie ist nicht präzise im Sinne definitorischer Ansprüche. Sie ist prägnant, d.h. trüchtig.“ (Meyer-Drawe 2012: 14) Die Vignette ist nicht präzise in dem Sinne, dass sie detailgetreu abbildet, was sich im Feld faktisch ereignet hat und das dann vermessen, gewogen und gezählt werden könnte. Das ist nicht ihre Absicht. Sie ist prägnant in dem Sinne, dass sie das Einprägsame, Eigentümliche, Erfreuliche, Verstörende, Neugierig-Machende eines bestimmten Moments in einer Weise darstellt, welche die Vielschichtigkeit, Fülle und Lebendigkeit solcher Erfahrungen enthält. Die Vignette beweist nicht, sie behauptet nicht, sie zeigt. In diesem Zeigen wird sie anschaulich und verweist auf einen Überschuss (vgl. ebd.), eine Fülle, die auch in gelebter Erfahrung enthalten ist, stets mehr, als explizit in Worte gefasst werden kann.

3 Ihre Verwendung in der qualitativen wie quantitativen empirischen Sozialforschung unterscheidet sich gravierend von der hier vorgestellten. Abseits bestimmter formaler und inhaltlicher Merkmale, die ihr hier wie dort zugeschrieben werden, liegt nach Meyer-Drawe (2012, 12f) nur in der Literatur zur quantitativen Forschungsmethodologie ein klar umrissener Vignettenbegriff vor. In der faktoriellen Survey, einer Verknüpfung von klassischer Umfrage und Experiment, wird den Probanden eine fiktive Szene, eine Vignette, vorgelegt und deren Äußerungen in vorgegebenen Antwortmöglichkeiten statistisch ausgewertet. Im gegenständlichen Fall sind die Vignetten in *medias res* und möglichst nah am Kind verfasst und tragen so vielfältige Spuren gelebter Erfahrungen aus tatsächlich sich ereignenden Unterrichtssituationen in sich.

Die Vignettenforschung, sowohl das Schreiben als auch das Lesen einer Vignette, orientiert sich an Beispielgeben und Beispielverstehen. Wie Brinkmann (2010: 11) erläutert, erschließt sich der Sinn eines Beispiels „nicht als Objektivierung und Generalisierung einer allgemeinen Regel, sondern er stellt sich im intuitiven Nachvollzug ein“. Vignetten gleichen Beispielen, die im Gehalt und im skizzierten Erfahrungsreichtum, den sie artikulieren, auf andere Erfahrungen verweisen, die von anderen intuitiv nachvollzogen werden können, von anderen wiedererkannt werden.

Mit Lippitz (2003; zit. nach Brinkmann 2010: 9) wollen wir die besonderen „Artikulationsweisen“ von Lernerfahrungen als menschliche Erfahrung respektieren und sie weder vorschnell objektivieren noch operationalisieren. Bei der Auswertung der Daten wird im Sinne der phänomenologischen Orientierung des Forschungsvorhabens *Lektüre* anstelle von *Analyse* oder *Interpretation* gesetzt. Die Lektüre der Vignette vermeidet Antworten in abschließender Analyse oder eindeutiger Interpretation und gleicht einer Geste, die den Erfahrungsreichtum, den die Vignette verdichtet, quasi verflüssigt, ausdifferenziert und offen hält, anstatt zu kategorisieren oder zu operationalisieren. Die Lektüren der Vignetten sind ein Fragen und Weiterfragen und gleichen eher Suchbewegungen als Festschreibungen. Sie sind ein Lesen und Weiterlesen und ein Sammeln dessen, was da noch ist und was der erste, zweite oder dritte Blick übersieht. Kein Sich-Distanzieren von der Sache, sondern ein Lesen rigoros von der Sache her ist zur Forschungspraxis geworden, die den Grundintentionen dieses Vorhabens Rechnung trägt. Die Sache hier sind die gelebten Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern, aber auch von Lehrerinnen und Lehrern. Je nach Lektüre und Lesenden kommt anderes zum Vorschein und in den Blick. Die (theoretische) Herkunft der Lesarten muss daher bewusst und für andere transparent gemacht werden. Von welchem Ort aus die Vignetten gelesen werden ist eine entscheidende Frage.

3. Was sich zeigt – und wie

Im Folgenden entfalten zwei Vignettenlektüren das Sich-Zeigen thematisch entlang der Titelfrage aus dem Gehalt der Situation entfaltet: Was sich zeigt – und wie.

V1 Freiarbeit

Nach einer pantomimischen Einführung zum Thema Märchen teilt die Klassenlehrerin die Wochenpläne aus, erklärt noch einige Punkte und gibt dann das Zeichen zum Start: „Das war's, ihr dürft jetzt anfangen.“ Sie erinnert die Kinder an die Flüstersprache und schaltet den Brunnen im Klassenzimmer ein mit den Worten: „Wir werfen unseren Brunnen an, den würde ich gerne plätschern hören.“ Eine ruhige, angenehme Atmosphäre macht sich breit. Barbara und Brigitte arbeiten in der Sitzecke. Sie haben Arbeitsmaterialien auf dem Tisch liegen und sprechen leise miteinander. Barbara blickt plötzlich auf, schüttelt den Kopf, kaut am Bleistift, schüttelt wieder den Kopf und sagt zu Brigitte gewendet: „Das kann so nicht stimmen!“ Brigitte schaut, blättert in den Unterlagen, blättert vor, liest, blättert zurück. Auch Barbara nimmt sich noch einmal das Blatt vor und beugt sich über den Text. Lange Zeit reden sie nicht miteinander. Dann, ein Strahlen auf Brigittes Gesicht. Sie stupst Barbara am Arm, zeigt auf eine Stelle im Buch, Barbara nickt und unterstreicht die Stelle mit dem Lineal. Barbara und Brigitte arbeiten weiter und reden leise miteinander. Das Plätschern des Brunnens bleibt hörbar.

In V1 wird die Freiarbeit durch ungewöhnliche Zeigehandlungen der Lehrperson eröffnet. Sie führt pantomimisch in Märchen ein. Sie schaltet einen Brunnen ein, der sich als Gegenstand im Klassenzimmer befindet. Sie teilt mit, sie möchte das Plätschern dieses Brunnens hören. In diesen drei Handlungsformen schafft sie eine Art Gegenraum (Foucault 1967) zu üblichen Klassenräumen. Das Plätschern des Brunnens unterstützt die ruhige Atmosphäre, in der gearbeitet werden soll, und setzt den Maßstab für die Lautstärke, in der hier gesprochen werden darf. Die Sitzecke eröffnet einen Arbeitsraum, der andere Modalitäten des Miteinander-Tuns ermöglicht als in Klassenräumen, die in Reihen auf die Tafel ausgerichtet sind (Hackl 2011).

Was entdecken Barbara und Brigitte in diesem Raum, was zeigen sie sich gegenseitig, was zeigt sich hier wie, was bleibt verborgen? Barbara wählt die Sitzecke als ihren Arbeitsbereich innerhalb dieses öffentlichen Raumes. Bald gesellt sich Brigitte zu ihr. Beide Mädchen halten die explizit erinnerte Flüstersprache ein und sind ins Arbeiten vertieft, bis Barbara etwas widerfährt. Sie wird irritiert von einer Inkongruenz, sie entdeckt etwas Widerständiges. Ihr Aufblicken, ihr zweimaliges Kopfschütteln, das Kauen am Bleistift, die hilfeschende, körperliche Hinwendung zu Brigitte sowie das verbalisierte Urteil „Das kann nicht stimmen!“ beschreiben eine sich kontinuierlich steigende Spannung.

Barbara zeigt Brigitte ihr Problem. Diese erkennt es an, macht es zu ihrem eigenen und geht der Lösung nach. Brigittes Schauen, ihr wiederholtes Blättern in den Unterlagen, das Lesen darin zeigen, sie ist in Anspruch genommen von Barbaras Anfrage. Dies verweist auch auf eine gewisse Intensität dieser Inanspruchnahme. Wenngleich beide Mädchen intensiv mit der Problemlösung beschäftigt scheinen, verletzen sie dennoch zu keinem Zeitpunkt dieser Szene die Flüsterregel im Raum. Ihr von der Autorin der Vignette als andauernd beschriebenes Nicht-Reden deutet auf ein stillschweigendes Einverständnis der beiden hin, die jeweils andere im Rechercheprozess nicht zu stören. Es wird deutlich, welches Beziehungsgeschehen sich zwischen Barbara und Brigitte entfaltet, in der Auseinandersetzung mit der sich ihnen aufdrängenden Sache: Barbara als jene, die den wechselseitigen Entdeckungsprozess durch ihr Stutzen anstößt, fragt vorsichtig an. Es entfaltet sich ein Geben und Nehmen, ein Fragen und Antworten, ein wechselseitiges Zeigen und Entdecken. Flüsterdialoge wechseln sich ab mit Phasen, in denen beide Mädchen allein recherchieren und jeweils eine eigene Lösung anstreben, um dann wieder zusammenzufinden. Barbaras Erkenntnisprozess braucht Brigittes Bestätigung und Beteiligung wie jener von Brigitte die Auseinandersetzung mit Barbara.

Brigitte strahlt: Sie, der das Problem wie ein überraschender und unerwarteter Ball von Barbara zugespielt wurde und die ihn auffängt, scheint entdeckt zu haben, was nicht stimmen kann. Ihre leibliche Artikulation, das strahlende Lächeln, unterstreicht dies. Der Ball geht wieder an Barbara zurück. Brigitte stupst sie an. Sie zeigt ihr die entscheidende Passage im Buch. Barbaras Nicken wie ihr Unterstreichen zeigen: Sie hat verstanden. Die beiden Mädchen setzen die Arbeit fort, das Plätschern des Brunnens bleibt hörbar.

V2 Planarbeit

Türkan sitzt vor dem Blatt mit dem Zahlenstrahl in der Planarbeitsstunde. „Ich such den Hunderter, davor und danach“, antwortet sie auf die Frage, was sie denn gerade mache. Es gehe ihr schlecht, sie könne das nicht.

Türkan beginnt zu arbeiten. Sie schaut nach links, unterhält sich mit Tülay, ihrer Nachbarin. Sie stützt den Kopf in ihre Hände. Sie sieht nach rechts, sie sieht nach links. Sie steht auf und stellt sich in die Reihe der Schülerinnen und Schüler, die am Pult darauf warten, ihre Arbeit von der Lehrperson abgezeichnet oder erklärt zu bekommen.

Während des Gesprächs mit der Lehrperson stützt Türkan ihren Kopf in die Hände, hört konzentriert zu. Manchmal, wenn sie lacht, erhellt sich ihr Gesicht. Sie strahlt.

Zurück an ihrem Platz, arbeitet sie weiter. Sie schreibt. Sie radiert. Sie wischt die Krümel des Radiergummis vom Blatt. Sie berät sich mit Tülay.

„Das ist schon richtig“, sagt diese und zeigt auf die Zeichnung an der Tafel, welche die zweite Lehrperson im Gespräch mit einem anderen Kind gemacht hat.

„Psst!“, macht die Lehrperson.

Die Mädchen verstummen.

„Achthundert! Schau!“, Tülay zeigt wieder auf die Zeichnung an der Tafel.

„Eh, jetzt hab ich’s!“ sagt Türkan.

„Psst!“ – wieder die Lehrperson.

Die Mädchen verstummen.

Türkan sieht aufs Blatt. Sie radiert. Sie wischt die Krümel des Radiergummis vom Tisch.

V2 beschreibt einen ähnlichen Zeige- und Entdeckungsprozess, ebenfalls in einer Frei- arbeitsphase, die allerdings als Planarbeit bezeichnet wird. Der Raum, der hier entfaltet wird, zeigt genauso organisatorische Öffnungsgrade wie ähnliche Klassenräume: Es gibt mehr als eine Lehrperson, und die Kinder bewegen sich im Raum. Es wird jedoch eine andere Qualität spürbar. Hier wird ein Plan bearbeitet. Das Pult der Lehrperson ist die zentrale Anlaufstelle dafür, den sich in einer Reihe anstellenden Kindern etwas zu zeigen, repräsentativ wie reaktiv und direktiv. Die Zeigehandlungen der zweiten im Raum anwesende Lehrperson bleiben am Rande und implizit präsent.

Mehrere von Türkan aufgesuchte Zeigehandlungen scheinen Licht in ihr Dunkel um den mathematischen Zahlenstrahl zu bringen. Einmal zeigt ihr die Lehrperson etwas am Pult, nachdem sie an der Reihe ist. Sie konzentriert sich während des Zeigens der Lehrperson; dass ihr dies im Moment des Zeigens auch Einsicht in die Sache ermöglicht, artikuliert sich im Strahlen ihres Gesichtes. Zurück an ihrem Platz sucht Türkan weiter. Sie ist noch nicht in der Lage, selbstständig zu arbeiten. Im Flüsterdialog, der den Anstrich von Heimlichkeit und Verbotenem trägt, bestätigt Tülay die Richtigkeit von Türkans bisherigen Versuchen und zeigt auf die Zeichnung an der Tafel, eine Zeigehandlung der zweiten im Raum anwesenden Lehrperson, als Evidenz. Der Ordnungsruf vom Lehrerpult aus, das „Psst“ als Mahnung zu Ruhe, unterbricht zweimal den Entdeckungsprozess der Mädchen. Sie verstummen beide Male. Tülays zweiter Versuch, Türkan bei der Erschließung der mathematischen Sache zu helfen, geht erneut ins Leere. Allein an ihrem Blatt und abgeschnitten vom Gespräch mit ihrer Nachbarin gelingt Türkan die ersehnte Auflösung des Knotens nicht, aber sie artikuliert sich in ihren hilfesu- chenden Blicke nach links und nach rechts und im wiederholten Radieren und Wegwi- schen der Krümel des Radiergummis.

4. Fazit: Wie sich zeigen lässt, was *lernseits* meint

In den Vignetten wie in deren Lektüren geht es, wie eingangs betont, darum, die gelebten Lernerfahrungen der Schülerinnen und Schüler in ihren Artikulationsweisen respektvoll aufzuspüren und auszuweisen. Die Vignetten könnten auch anders gelesen werden. Dann käme anderes in den Blick, etwa die (In-)Effizienz methodisch-didaktischer Inszenierungen, die (Ir-)Relevanz sozialer Strukturen, psychologische oder neurobiologische Dimensionen schulischen Geschehens oder dergleichen mehr.

Da es nicht möglich ist, den Vollzug des Lernens selbst zu erforschen, versuchen wir die Essenz schulischer (Lern-)Phänomene, wie sie sich in unserer Mit-Erfahrung als Forschende in den gelebten Erfahrungen der im Feld Beteiligten zeigt, in einem kritisch reflektierten Analyseprozess zwischen Deskription und Interpretation innerhalb des zwölfköpfigen Forschungsteams herauszuarbeiten. Finlay (2009) bezeichnet „Interpretation“ im Sinne phänomenologischer Analyse als ein „pointing to“, ein Verweisen und ein Hinweisen auf etwas Gegebenes, im Gegensatz zu „Interpretation“ als ein „pointing out“, einer Bedeutungszuschreibung innerhalb eines externen Theorierahmens.

In den zwei Vignetten aus Erfahrungen mit offenem Unterricht zeigt sich, dass Entdeckungsprozesse zwischen Schülerinnen und Schülern, die häufig im Untergrund oder parallel zu den Zeigehandlungen der Lehrperson ablaufen, leicht zu übersehen sind, was auch für die sich leiblich artikulierenden Erfahrungen von Irritation und Brüchigkeit gilt. Dies betrifft allerdings nicht nur den organisatorisch geöffneten Unterricht, denn viele Untergrundaktivitäten wie heimliches Entdecken in Flüsterdialogen, Schreiben von Briefchen oder SMS geschehen auch in jenen Formen von Unterricht, in denen Zeigehandlungen der Lehrenden dominieren.

Barbaras Widerfahrnis einer Irritation in der Bearbeitung der (Märchen-)Sache, das zu ihrem Aufschauen, dem Blättern in den Unterlagen sowie dem stillen Hin und Her des gemeinsamen Entdeckungsprozesses führt, besticht. Türkans Verstummen, ihr zielloses Hin- und Herblicken, ihr Radieren und Wischen nach dem „Psst“ der Lehrperson macht betroffen. In diesem Forschungsansatz geht es vielmehr um ontologische als epistemologische Fragestellungen: Wie leben sich (Lern-)Erfahrungen?⁴ Geelan (2006: 99), der sich auf Van Manen (1990) bezieht, schreibt phänomenologischen Texten und Analysen das Potenzial zu, pädagogische Nachdenklichkeit in ihren Rezipienten auszulösen und im Nachklang der evozierten Erfahrung zu einer kritischen Reflexivität der eigenen pädagogischen Praxis zu führen. In Anlehnung an das lateinische Sprichwort „Verba docent, exempla trahunt“ attestiert Meyer-Drawe (2012: 15) den Vignetten ähnlich mitreißende Wirkung. Sie wirken in ihrer sinnlichen Darstellung, „weil sie uns zwingen, uns in die Konkretion des Besonderen zu versetzen“ (Buck 1989: 106).

4 Ausgangspunkt in der Entwicklung unseres empirischen Designs ist Van Manens hermeneutisch-phänomenologischer Ansatz (1990), in dem er für eine *action sensitive pedagogy* plädiert. Was Geertz (1991) „dichte Beschreibung“ nennt und Max van Manen (1990) „Anekdoten gelebter Erfahrung“, charakterisiert auch die Vignetten in der gegenständlichen Verwendung; sie basieren allerdings auf mitgelebten Erfahrungen im Feld und sind nicht nur aus Gespräch und Erinnerung generiert.

Die in den Vignetten gefassten und narrativ verdichteten Erfahrungen zeigen sich in unwiederholbaren Situationen für die Einzelnen und zugleich als wiedererkennbare Erfahrungen. Der Facettenreichtum von Lernerfahrungen wird sichtbar und spürbar: Lernen als Ringen um Einsicht, als Ratlos-Sein, als Hilfe-Suchen, als Anstehen, als Verblüfft-Sein, als Expertise-Nutzen, als Üben, als Probieren, als Steckenbleiben, als Einsicht-Gewinnen. Lernerfahrungen und pädagogische Handlungen sind nie identisch und daher auch schwer vergleichbar.

Es ist weder gesichert, dass in der nächsten Freiarbeitsstunde ein ähnlicher Entdeckungsprozess für Barbara und Brigitte ausgelöst wird, noch dass jener von Türkan und Tülay wieder unterbrochen wird. Was sich für Barbara und Brigitte als tragfähiges Arrangement erweist, kann für andere aus der Gruppe wenig hilfreich sein. Dies gilt in gleichem Maße für die Lehrpersonen; auch ihre Zeigehandlungen sind einmalige, unwiederholbare Ereignisse, auch sie machen entsprechende Erfahrungen. Die Vignetten veranschaulichen dieses Eigentümliche am Lernen und Lehren. „Zwischen dem Wovon der Affektion und Worauf der Responion, zwischen dem, was *mir* widerfährt, und dem, was *ich* zur Antwort gebe, geschieht etwas, das sich weder der einen noch der anderen Dimension zuordnen läßt. Was hier geschieht, ist genau die Umwandlung des Wovon in ein Worauf, die Umwandlung des erleidenden in ein antwortendes Selbst“ (Waldenfels 2002: 102).

In diesem Sinne betont eine lernseitige Betrachtung des Lehr-Lerngeschehens nicht nur die Unwiederholbarkeit und Einmaligkeit einer (Lern-)Erfahrung, sondern auch die Interdependenz und Ambivalenz von Lehren und Lernen. Lernseits meint eine spezifische Betrachtungsweise schulischen Geschehens, bedeutet aber weder Schülerorientierung noch eine Vernachlässigung des Lehrens. Darin sehen wir den besonderen Beitrag, den die phänomenologische Vignettenforschung zu empirischer Lernforschung im weiten Feld der Schul- und Unterrichtsforschung leisten kann. Was den Forschenden im Feld widerfahren ist und was als durchlebte Erfahrung von Erfahrung durch die Vignetten auch für Rezipienten „intuitiv nachvoll[ziehbar]“ (Brinkmann 2010: 11) oder wiedererkennbar wird, steht somit für Forschung, Theoriebildung sowie LehrerInnenbildung zur Verfügung, um den immanenten Unwägbarkeiten, Ambivalenzen und Paradoxien des Unterrichtsgeschehens in der Praxis lernend zu begegnen.

Jede/r ist anders anders; somit ist auch jede Erfahrung anders anders. Phänomenologische Vignettenforschung macht das Universelle gelebter Erfahrungen durch Konkretes, in dem sich für Menschen Tatsächliches ereignet, für die (wissenschaftliche) Betrachtung zugänglich. Sie ist ein angemessener Weg, die (leiblichen) Spuren der Sicht- und Erfahrungsweise von Schülerinnen und Schülern im Sinne qualitativer Forschung zu fassen, aufzuweisen und für Entdeckungsprozesse fruchtbar zu machen. Sie zeigt auf, dass Lernende die Dinge anders sehen als Lehrende und Forschende. Diese andere Sicht der Dinge wiederzugewinnen, ist für eine lernseitige Betrachtung von Unterricht konstitutiv, auch wenn es eine herausfordernde und unabschließbare Aufgabe ist.

Autorenangaben

Johanna F. Schwarz, M.A.
 Institut für Lehrer/innenbildung und Schulfor-
 schung, School of Education
 Universität Innsbruck
 Johanna.Schwarz@uibk.ac.at

Tanja Westfall-Greiter, M.A.
 Zentrum Lernende Schulen, School of
 Education
 Universität Innsbruck
 Tanja@mehrralsprache.eu

Prof. Dr. Michael Schratz
 Institut für Lehrer/innenbildung und Schulfor-
 schung, School of Education
 Universität Innsbruck
 Michael.Schratz@uibk.ac.at

Literatur

- Arens, S./Mecheril, P. (2010): Schule – Vielfalt – Gerechtigkeit. Schlaglichter auf ein Spannungsverhältnis, das die erziehungswissenschaftliche Diskussion in Bewegung gebracht hat. *Lernende Schule* 49 (2010), S. 9-11.
- Barthes, R. (1980): *Die helle Kammer. Bemerkungen zur Fotografie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Breidenstein, G. (2010): Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik* 56 (2010), S. 869-887.
- Brinkmann, M. (Hrsg.) (2010): *Erziehung. Phänomenologische Perspektiven*. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Brinkmann, M. (2011): Pädagogische Erfahrung – phänomenologische und ethnographische Forschungsperspektiven. In: Breinbauer, I. M./Weiß, G. (Hrsg.): *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II*. Würzburg: Königshausen und Neumann, S. 61-80.
- Buck, G. (1989): *Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion*. Darmstadt: Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.
- Finlay, L. (2009): Debating Phenomenological Research Methods. *Phenomenology & Practice* 3, 1, S. 6-25.
- Foucault, M. (1993): *Andere Räume*. In: Barck, K./Gente, P./Paris, H./Richter, S. (Hrsg.): *Aisthesis: Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik*. Leipzig: Reclam, S. 43-46.
- Geelan, D. (2006): *Undead theories. Constructivism, Eclecticism and Research in Education*. Rotterdam: Sense Publications.
- Geertz, C. (1991): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hackl, B. (2011): *An der Tafel. Was man aus Fotos einer Schülerin über die Schule lernen kann*. In: Kruse, A. (Hrsg.): *Körperlichkeit in der Schule – Aktuelle Körperdiskurse und ihre Empirie. Band IV: Heterogene Lernausgangslagen*. Oberhausen: Athena Verlag, S. 41-74.
- Husserl, E. (1985): *Erfahrung und Urteil. Untersuchungen zur Genealogie der Logik*. Redigiert u. hrsg. von L. Landgrebe. Mit Nachwort und Reg. von L. Eley. 6., verb. Auflage, Hamburg: Felix Meiner.
- Klingberg, L. (1997): *Lernen – Lehren – Unterricht. Über den Eigensinn des Didaktischen*. <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2005/503/pdf/KLINGBER.pdf> [21. 6. 2011]
- Lippitz, W. (2003): *Differenz und Fremdheit. Phänomenologische Studien in der Pädagogik*. Frankfurt a.M.: Lang.

- Meyer-Drawe, K. (1987): Die Belehrbarkeit des Lehrenden durch den Lernenden – Fragen an den Primat des pädagogischen Bezugs. In: Lippitz, W./Meyer-Drawe, K. (Hrsg.): Kind und Welt: Phänomenologische Studien zur Pädagogik. Frankfurt a. Main: Athenäum, S. 63-73.
- Meyer-Drawe, K. (1999): Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozess. Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999), S. 329-336.
- Meyer-Drawe, K. (2008): Diskurse des Lernens, München: Wilhelm Fink.
- Meyer-Drawe, K. (2010): Zur Erfahrung des Lernens. Eine phänomenologische Skizze. Santalka Filosofija 18 (2010), S. 6-16.
- Meyer-Drawe, Käte (2011): Werkstattgespräch mit Horst Rumpf. 8. Mai, 2011. Universität Innsbruck.
- Meyer-Drawe, K. (2012): Vorwort. In: Schratz, M./Schwarz, J. F./Westfall-Greiter, T. (Hrsg.): Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Innsbruck: StudienVerlag, S. 11-15.
- Mitgutsch, K. (2008): Lernen durch Erfahren. Über Bruchlinien im Vollzug des Lernens. In: Mitgutsch K./Sattler, E./Westphal, K./Breinbauer, I. M. (Hrsg.): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 263-277.
- Prange, K./Strobl-Eisele, G. (2006): Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ricken, N. (2009a): Über Anerkennung. Spuren einer anderen Subjektivität. In: Ricken, N./Röhr, H./Ruhloff, J./Schaller, K. (Hrsg.): Umlernen. München: Wilhelm Fink, S. 75-92.
- Ricken, N. (2009b): Über Anerkennung – Spuren einer anderen Subjektivität. In: Berdelmann, K./Fuhr, Th. (Hrsg): Operative Pädagogik. Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion. Paderborn: Schöningh, S. 111-134.
- Schratz, M. (1984): Curriculare Fallen als Identitätsbedrohung. Oder: Was der geheime Schüler didaktischer Planung im unterrichtlichen Handeln anrichtet. In: Schratz, M. (Hrsg.): Englischunterricht im Gespräch. Probleme und Praxishilfen. Bochum: Kamp Verlag, S. 119-134.
- Schratz, M. (2009): „Lernseits“ von Unterricht. Alte Muster, neue Lebenswelten – was für Schulen? In: Lernende Schule, 46-47 (2009), S. 16-21.
- Schratz, M./Schwarz, J./Westfall-Greiter, T. (2011): Auf dem Weg zu einer Theorie lernseits von Unterricht. In: Meseth, M./Proske, M./Radtke, F. O. (Hrsg.): Zur Bedeutung der Theorie des Unterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 103-115.
- Schratz, M./Schwarz, J./Westfall-Greiter, T. (2012): Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Innsbruck: StudienVerlag.
- Stenger, U. (2010): Kulturwissenschaftlich-phänomenologische Zugänge zu Beobachtungen der Krippe. In: Schäfer, G. E./Staege, R. (Hrsg.): Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung. Weinheim und München: Juventa, S. 103-129.
- Terhart, E. (2009): Didaktik. Eine Einführung. Stuttgart: Reclam.
- Thompson, Ch./Weiss, G. (Hrsg.) (2008): Bildende Widerstände – widerständige Bildung: Blickwechsel zwischen Pädagogik und Philosophie. Bielefeld: Transcript.
- Van Manen, M. (1990): Researching Lived Experience. Human science for an action sensitive pedagogy. Albany: State University of New York Press.
- Waldenfels, B. (1994): Antwortregister. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2002): Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie, Psychoanalyse, Phänomenotechnik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Karin Bräu

Zwischen Lerninhalten und Prozessunterstützung, zwischen Sache und Person.

Eine Analyse von Lernberatungsgesprächen im
individualisierenden Unterricht

Zusammenfassung

Schüler/innen im individualisierenden Unterricht, die in Einzel- oder Partnerarbeit an unterschiedlichen Wahlaufgaben und -themen arbeiten und durch weitgehend selbstständiges Lernen Wissen schöpfen sollen, werden dabei in der Regel von den Lehrkräften mit Lernberatung unterstützt. Untersucht man solche Lernberatungsgespräche, dann zeigt sich, dass der Sachanspruch dem Selbstständigkeitsanspruch nachgeordnet wird. An zwei Fallanalysen wird gezeigt, wie aus der Exemplarität der Lerninhalte Beliebigkeit wird und persönliche Erfahrungen mit dem Lerngegenstand vom Lehrer nur als Strukturierungsanlass, nicht aber zur Unterstützung einer vertieften, bildenden Auseinandersetzung mit der Sache aufgegriffen werden. Im Sinne des Klafki'schen Bildungsbegriffs der wechselseitigen Erschließung von Sache und Person und der damit verbundenen Sachantinomie im professionellen pädagogischen Handeln bleibt es für Lehrende schwer, den Anspruch auf Vermittlung von Fachinhalten, die Ermutigung zu individuellen Zugängen sowie die Unterstützung der Steuerung eines selbstständigen Lernprozesses in der Lernberatung zusammenzuführen.

Schlagwörter: Individualisierender Unterricht; Lernberatung; Sachanspruch; Bildung

In the Space between Content and Learner.

An Analysis of Scaffolding in Arrangements of individualized Learning

In arrangements of individualized learning, students, who work on different tasks and topics in individual or team work and independent learning, are supported by their teachers with scaffolding. Analyzing such dialogues on scaffolding shows that the focus on the content itself takes a lower priority than the focus on independent learning. Two cases show, how exemplary contents become arbitrary and how the teacher refrains from contacting with student's personal experiences with the subject, only to structure and not to support a detailed educational focus on the content. In terms of education (Klafki's Bildung) to mutually compile knowledge of subject and person and, the therewith adherent antinomy of subjects in professional and educational action, it becomes a challenge for teachers to encourage individual approaches to the subject matters, while supporting independent learning processes and maintaining standards with regard to substance in the scaffolding.

Keywords: Individualized Learning; Scaffolding; meaning of subject contents; Bildung

1. Einleitung

Unterricht soll stärker individualisiert werden, das ist eine verbreitete Forderung im Zusammenhang mit der Frage nach einem adäquaten Umgang mit der Heterogenität der Schülerschaft. Insbesondere in der Grundschule, aber auch in den unteren Klassen der Sekundarstufe werden im Hinblick auf Individualisierung Unterrichtsmethoden ein-

gesetzt, die den Schüler/innen individuelle Möglichkeiten bieten sollen, Lernaufgaben zu bearbeiten – so etwa Stationenlernen oder Wochen- bzw. fachbezogene Arbeitspläne. Häufig wird solcher Unterricht auch als geöffneter Unterricht verstanden und die Aufgabe der Lehrer/innen im Herstellen einer Lernumgebung (Bräu 2006) und in der begleitenden Lernberatung gesehen. In programmatischen Texten von Schulen, die sich in besonderer Weise der Individualisierung des Unterrichts verpflichtet fühlen, werden neben der an den je spezifischen Lerndispositionen der Schüler/innen ausgerichteten Wissensvermittlung v.a. die Förderung von Selbstständigkeit und Selbstverantwortung als Ziele genannt (Brandt 2001: 241; Hellrung 2011: 22, 30).

Studien geben jedoch Hinweise darauf, dass die Aufgabenformate häufig wenig anspruchsvolle Übungsaufgaben sind und die Lernberatung dann in erster Linie dazu dient, die Schüler/innen in die Lage zu versetzen, Aufgaben auf Arbeitsblättern zu erledigen, und nicht, sich eigenständig mit einer Sache auseinanderzusetzen (Lipowsky 2002; Rabenstein/Podubrin 2010: 113). So ist zu fragen, welchen Stellenwert für die Lehrer/innen das fachlich-inhaltliche Lernen der Schüler/innen im Verhältnis zur Entwicklung der Fähigkeit der selbsttätigen Aufgabenbearbeitung im offenen und individualisierenden Unterricht hat. Wie gestaltet sich der Umgang mit der Sache, auch gerade dann, wenn die Aufgabenstellungen anspruchsvoller sind? Und inwiefern lässt sich in Lernberatungsgesprächen eine individuelle Bezugnahme auf den einzelnen Schüler beim Verhandeln von Inhalten nachzeichnen, die einer wechselseitigen Erschließung von Sache und Person im Sinne bildenden Lernens nahe kommt?

Die Diskussion dieser Fragen in diesem Beitrag beruht auf einem Forschungsprojekt über Lernberatung im individualisierenden Unterricht im 5. und 6. Schuljahr. Die Schüler/innen arbeiteten in Doppelstunden an längerfristigen Aufgaben, die den Anspruch der selbstständigen Informationssuche und -bearbeitung oder der selbstständigen Auseinandersetzung mit Literatur hatten.¹ Die Aufgaben waren in einem jeweiligen Arbeitsplan gegliedert und organisiert. Die Lehrer/innen boten die Kinder bei ihrer Arbeit.

Im Folgenden werden zunächst die gegenstandskonstitutiven Bezüge auf *individualisierenden Unterricht* und *Lernberatung* sowie die Untersuchungsmethode dargelegt (2). Anschließend werden zwei kurze Lernberatungssequenzen analysiert, um sie dann hinsichtlich der Frage nach dem Umgang mit den fachlichen Inhalten miteinander zu vergleichen (3). Der Beitrag endet mit einem Fazit (4).

1 Die Aufgaben waren etwa ein Lesetagebuch zu einem Kinderroman zu schreiben (5. Schuljahr), eine Mappe und einen Vortrag zu einem frei zu wählenden Land in Europa zu erarbeiten (6. Schuljahr) oder sich arbeitsteilig Informationen zu vorgegebenen Teilthemen zu „Nordsee“ zu beschaffen, die dann anderen weitergegeben werden können (6. Schuljahr).

2. Gegenstandstheorie, Forschungsstand und Untersuchungsmethode

2.1 Individualisierender Unterricht und Lernberatung

Individualisierender Unterricht soll hier einerseits lern- und andererseits gesellschaftstheoretisch begründet werden (Bräu 2005: 132-133). Unter der systemisch-konstruktivistischen Perspektive ist Lernen die individuelle Konstruktion von Weltansichten in der Auseinandersetzung mit den Phänomenen, angestoßen durch Irritationen bisher aufgebauter kognitiver Strukturen. Individualisierender Unterricht kann die je individuelle Disposition der Schüler/innen berücksichtigen und diese zu neuen, daran anknüpfenden Gegenstandskonstruktionen anregen. Die sozial-konstruktivistische Perspektive hebt hervor, dass sich Lernen in Kooperation und Auseinandersetzung mit anderen entfaltet, gerade weil im sozialen Kontakt die unterschiedlichen, individuellen Perspektiven der je anderen zum Tragen kommen (Siebert 2005). Hinsichtlich der Individualisierung und Pluralisierung der Gesellschaft sowie der damit verbundenen biografischen Risiken (vgl. Beck/Beck-Gernsheim 1994) wird ein mehr oder weniger fester Wissenskanon, der in der Schule gelehrt werden soll, kritisch diskutiert (z.B. Preuss-Lausitz 2004: 17). Das Prinzip der Exemplarität der Lerngegenstände (vgl. Klafki 1963) gewinnt dann an Bedeutung.

Sowohl die konstruktivistische als auch die gesellschaftstheoretische Sichtweise sind anschlussfähig an einen Bildungsbegriff, der Weltwissen und Weltverständnis in ein Verhältnis zur eigenen Person setzt. Bildend ist dann ein Umgang mit Wissen, der sich dieses zu Eigen macht in der Beschäftigung mit den Sachen, mit anderen und mit sich selbst. Bildender Unterricht hat also den Anspruch, Schüler/innen bei ihrer Selbstständigkeits- und Persönlichkeitsentwicklung in der Auseinandersetzung mit (exemplarischen) Sachthemen und -fragen zu unterstützen.

Wie stellen sich in einem so verstandenen individualisierenden Unterricht die Aufgaben der Lehrer/innen dar? Manchmal scheint es, als ob die Rede vom „shift from teaching to learning“ (z.B. Berendt 2002) fraglich macht, worin sich Lehren dann noch entfaltet. Lernberatung sei hier als zentrale (nicht einzige) Lehraufgabe des individualisierenden Unterrichts hervorgehoben.

Lernberatung wird als jenes Lehrerhandeln verstanden, bei dem standardisierte Ansprüche von außen (z.B. Lehrplanvorgaben) mit den individuellen Voraussetzungen der einzelnen Schülerin vermittelt und ausbalanciert werden sollen (Bräu 2008a). Dabei müssen Antinomien des Lehrerhandelns (Helsper 2000) bearbeitet werden, etwa die Differenzierungs- und die Sachantinomie sowie die Autonomieantinomie im Zusammenhang mit dem Selbstlernanspruch (Bräu 2008b).

In Lernberatungen entfaltet sich das „Zeigen“ (nach Prange 2000, 2005, 2009; Prange/Strobel-Eisele 2006) einer Sache gegenüber dem einzelnen Schüler oder einer Kleingruppe und die Gestaltung der „pädagogischen Differenz“², die Koordination von Zeigen

2 Zeigen und Lernen werden als zwar aufeinander bezogen, aber als getrennt verstanden und sie sind nur hinsichtlich eines Inhalts, der gezeigt und evtl. gelernt wird, denkbar.

und Lernen durch Artikulation vor dem Hintergrund des Selbstständigkeitsanspruchs, der relativen thematischen Wahlfreiheit und der weitgehend dem Schüler überantworteten Gegenstandskonstruktion wird zum besonderen Problem. Nach der Begrifflichkeit von Prange/Strobel-Eisele (2006) entfaltet sich Zeigen im Arbeitsplanunterricht, der in den für diesen Beitrag ausgewählten Beispielen nicht auf reines Üben ausgerichtet ist, in den Aufgabenstellungen als direktives Zeigen, in zur Verfügung gestellten Lernmedien als medial vermitteltes repräsentatives Zeigen und in Lernberatungsgesprächen in unterschiedlichen Formen (direktiv, repräsentativ und reaktiv). Lernberatung wird hier also dezidiert als Aufgabe des Zeigens verstanden, in deren Praxis fachliche Inhalte und Gegenstände verhandelt und vermittelt werden müssten.

Dies sind normative Ansprüche an gute Lernberatung. Praxeologische Unterrichtsforschung, in deren Rahmen die im Abschnitt 3 folgenden Rekonstruktionen angesiedelt sind, betrachtet jedoch, welches Handeln *tatsächlich* beobachtbar und rekonstruierbar ist.

2.2 Forschungsstand zur Lernberatung im offenen, individualisierenden Unterricht

In Studien und Metaanalysen zum offenen Unterricht (zusammenfassend Lipowsky 1999: 29-70; 2002) wird – meist vergleichend mit „traditionellem“ Unterricht und mit Fokus auf die Lernenden – nach Lernstrategien, nach der Lernzeitnutzung (Peterson 1979; Laus/Schöll 1995; Lipowsky 1999), nach den fachlichen Lernzuwächsen (Bennett 1979; Poerschke 1999), dem kognitiven Niveau der Arbeitsaktivitäten (Galton/Simon/Croll 1980) oder nach Effekten bzgl. übergreifender Dimensionen, wie etwa Selbstständigkeit (Giaconia/Hedges 1982; Wagner/Schöll 1992) oder Lernmotivation (Solomon/Kendall 1976) gefragt. Einfache Hypothesen, wie etwa, dass eine höhere Motivation und Selbstständigkeitsentwicklung beim offenen Unterricht entstehe und höhere Lernzuwächse im traditionellen Unterricht zu verzeichnen seien, lassen sich über all diese Studien hinweg weder bestätigen noch falsifizieren. Stattdessen muss bei der Beurteilung der Wirkungen von offenem Unterricht nach den Voraussetzungen der Schüler/innen (Garlichs 1993) und nach der Lehrqualität und den Lehrerkompetenzen bei der Anbahnung und Betreuung offenen Unterrichts (Lipowsky 2002) differenziert werden.

Dies verweist auf die Forschung zu individueller Lernberatung bzw. Lernbegleitung oder Scaffolding³. Auch hier wird nach Verbreitung und/oder Umfang (z.B. Hogan/Pressley 1997; Kobarg 2004; Krammer 2009) oder der Wirksamkeit (z.B. Cohen et al. 1982; Bloom 1984; Rojas-Drummond 2000) gefragt. Demnach steigern adaptive, individuelle Unterstützungsmaßnahmen und gezielte Rückmeldungen die Lernmotivation leicht (Kobarg 2004) und beeinflussen den Lernzuwachs stärker positiv als Unterricht ohne tutorielle Unterstützung (z.B. Cohen et al. 1982; Shute 2008).

Untersucht man weniger die Effektivität von Lernberatung, sondern analysiert deren Praxis, deutet sich an, dass Muster des gewohnten Lehrerhandelns im lehrergelenk-

3 Zur terminologischen Klärung der unterschiedlichen Begriffe siehe Krammer 2009: 87-96; eine ausführliche Zusammenfassung des Forschungsstandes siehe ebd.: 97-130.

ten Unterricht auf Lernberatungsgespräche mit einzelnen Schülern oder Schülergruppen übertragen werden, wo sie jedoch – je nach normativem Verständnis – dysfunktional sind. Dies sind z.B. der hohe Redeanteil der Lehrpersonen (Kobarg 2004), häufige invasive Interventionen, die eher zur Verwirrung der Lernenden beitragen statt zur Unterstützung (Dann u.a. 1999), oder aber ein weitgehender Rückzug der Lehrperson in der Überzeugung, den selbstständigen Arbeitsprozess nicht stören zu wollen (Bräu 2002). Hellrung (2011) arbeitet hinsichtlich der Überzeugungen und Handlungskonzepte von Lehrer/innen im individualisierten Unterricht über Interviews drei Lehrertypen heraus, die sich in Bezug auf die Bedeutung, die sie der Fremd- oder Selbstregulation in selbstständigen Schülerarbeitsphasen beimessen, unterscheiden (ebd.: 196-200). Hier wird ein Zusammenspiel von Fachanspruch und Fremdregulierungsbedarf angenommen. Wie aber zeigt sich die fachliche Orientierung in Lernberatungsgesprächen selbst?

Im Rahmen der Studie LUGS⁴ wurden erweiterte Lernangebote an Ganztags-Grundschulen untersucht. Ziel ist zu rekonstruieren, mit welchen Praktiken die pädagogische Ordnung im Wochenplanunterricht oder in ganztagsschulischen Ergänzungsangeboten hergestellt wird. Dabei zeige sich auf Schülerseite einerseits ein Abarbeiten von Aufgaben und Plänen, das wenig Spielraum für entdeckendes Lernen lasse, und andererseits doch Raum für eigenständige Kooperationsformen, Beobachtungen und Selbstpositionierungen (Labede/Reh 2009; vgl. auch Naujok 2000; Huf 2006). Während hier der Blick vornehmlich auf den Schüler/innen ruhte, fokussiert Rabenstein (2010a) auf die Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Schüler/innen bei individueller Lernunterstützung. Zentrale Dimensionen sind dort einerseits das Adressierungsgeschehen und andererseits der darin eingelagerte Umgang mit der Sache (Kolbe/Reh 2009; Rabenstein/Podubrin 2010; Rabenstein 2010b). Bei der Frage nach dem bildenden Charakter der Lernunterstützung, also inwiefern der Lernende durch das individuelle Förderangebot „in ein bestimmtes Verhältnis zu sich selbst und zur Sache“ (Rabenstein 2010a: 23) gesetzt wird, zeigt ein Fallvergleich, dass das Analysieren und Ernstnehmen des aktuellen Lernproblems sowie das Zutrauen in die Problemlösefähigkeit des Schülers eher bildend wirkt als die Adressierung der Schülerin als eine hilfsbedürftige, die die Anleitung der Lehrerin nur nachmachen, aber nicht verstehen muss. Der Umgang mit den Lerngegenständen wird vor allem im letzteren Fall als deutlich formalisiert und v.a. auf Üben, kaum auf Verstehen ausgerichtet beschrieben.

2.3 Methode der Untersuchung

Die Aufgaben im Unterricht der folgenden Fallbeispiele sind nicht als einfache Übungsaufgaben angelegt. Insofern steht also die Frage an, wie hier nun mit den Lerngegenständen und fachlichen Inhalten umgegangen wird. Dabei geht es nicht nur um die Feststellung, inwiefern die Inhalte zugunsten von Prozessunterstützung zurückgenommen werden, sondern vor allem darum, *wie* dies in Lernberatungsgesprächen geschieht, wie

4 BMBF-gefördertes Projekt „Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung in Ganztagsgrundschulen“: <http://www.ganztagsgrundschulen.org/de/1126.php?D=2> [22.11.2012].

etwa subjektive Bedeutungszuschreibungen von Schülern zur Sache in den beratenden Hinweisen der Lehrkräfte aufgegriffen werden oder auch nicht.

Um die Praxis von Lernberatung und die ihr zugrunde liegenden Orientierungen der Lehrenden im Umgang mit den fachlichen Inhalten herauszuarbeiten, wurde die Dokumentarische Methode eingesetzt. Mit Hilfe der Dokumentarischen Methode können Handlungsmuster, Routinen und Orientierungen, die das Handeln leiten, aber nicht unbedingt reflexiv zugänglich sind, rekonstruiert werden. Entscheidend ist der Wechsel der Perspektive vom Objektsinn zum dokumentarischen Sinn, der sich in den beiden Analyseschritten, der formulierenden (was wird gesagt?) und der reflektierenden (wie wird etwas gesagt?) Interpretation widerspiegelt.

Im ersten Schritt, der formulierenden Interpretation, wurden Themen und Inhalte der Lernberatungsgespräche ermittelt, also worüber die Lehrenden mit den Schüler/innen sprechen. Die Themen wurden (als „Oberthemen“) in vier Schwerpunkte gruppiert: fachliche und fachunabhängige Inhalte (z.B. Was ist eine Hallig? Rechtschreibfragen), fachspezifische Methoden (z.B. Umgang mit geografischen Karten), Steuerung des Arbeitsprozesses (z.B. Zeiteinteilung), Sonstiges (z.B. Schwangerschaft der Mutter). Die ersten beiden Themenbereiche fassen Lehrgegenstände und zu erwerbende Kompetenzen zusammen, der dritte Schwerpunkt umfasst alle Gesprächsabschnitte, die der Steuerung des Arbeits- und Lernprozesses dienen, und der vierte Schwerpunkt dient als Sammelbecken für die sonstigen, sehr unterschiedlichen Gesprächsinhalte. Selbstverständlich können in einem einzelnen Lernberatungsgespräch mehrere dieser Themenkomplexe vorkommen. Die einzelnen (Ober-)Themen werden dann weiter und genauer in Unterthemen unterteilt. Im zweiten Schritt, der reflektierenden Interpretation, wurden ausgewählte Textpassagen im Hinblick auf die Art und Weise, wie die Akteure die Themen behandeln und welche Bedeutung sie bekommen, untersucht. In diesem Beitrag geht es um Gesprächsausschnitte des ersten Oberthemas, wenn also fachliche Inhalte thematisiert wurden.

3. Zum Umgang mit fachlichen Inhalten in Lernberatungsgesprächen

Im Folgenden werden durch die Analyse zweier Ausschnitte aus Lernberatungsgesprächen unterschiedliche Orientierungen hinsichtlich der individualisierenden Bearbeitung von Sachinhalten verdeutlicht.

3.1 „Du warst schon mal in London? Und hast du auch Informationsmaterial von London?“

Wenn bildendes Lernen – als im Prange’schen Sinne „rücklaufender Vorgriff“ (Prange 2005: 118) – die Anschlussfähigkeit neuer Wissensbestände an bereits aufgebautes Wissen und Strukturen zur Voraussetzung hat und die auf die eigene Person bezogene

Auseinandersetzung mit der Welt darstellt, dann könnten Lehrinhalte, die an persönliche Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler anknüpfen, besondere Bildungsgehalte freisetzen. Im Geografieunterricht sollen die Schüler/innen des 6. Schuljahrs eine Mappe und einen kurzen Vortrag vor der Klasse zu einem selbst zu wählenden Land Europas erstellen. Auf einem Arbeitsplan ist eine Reihe von möglichen Gliederungspunkten aufgelistet, die behandelt werden könnten. Der im Folgenden analysierte Gesprächsauszug ist Teil einer insgesamt 13-minütigen Beratung. Emil und Ole arbeiten zusammen über Großbritannien. Nachdem sie nun einige Aspekte zur Kapitelüberschrift „Allgemeines“ in einer Grobgliederung zusammengetragen haben, fragt der Lehrer nach einem weiteren Thema: *Was hattet ihr denn da noch? Dann wolltet ihr glaub' ich hier!*⁵

Emil: Über London/
 Herr J.: Über London/ wäre ja jetzt/ über die Hauptstadt wäre ja jetzt/
 Emil: Weil ich bin oft/ öfters in London und Ole ja jetzt auch, darum hab'n wir davon am meisten, (.) und nicht so (unverständlich)
 Herr J.: Du warst schon mal in London?
 Emil: Schon öfters.
 Herr J.: Toll! Und hast du auch Informationsmaterial von London? (.)
 Emil: Ja/
 Herr J.: Haste mitgebracht?
 Emil: Hab' ich mitgebracht, aber nur Vorzeigematerial.
 Herr J.: Ja. (7) ((Emil holt eine Plastiktüte)) Ja, hol doch mal raus! Zeig doch mal! (unverständlich)

Emil antwortet auf die Frage nach weiteren Gliederungspunkten mit *über London*. Sprachlich setzt er damit den angefangenen Satz des Lehrers fort: *Dann wolltet ihr glaub' ich hier – über London* – „arbeiten“ oder „schreiben“ müsste es wohl am Ende heißen. Emil verhält sich kooperativ, indem er antizipiert, was der Lehrer sagen möchte, und den Satz mit ihm gemeinsam produziert. Der Lehrer wiederholt die Satzergänzung *über London*, beendet ihn aber ebenfalls nicht mit einem Verb – das Wichtigste, das Thema, ist gesagt: Die beiden Jungen wollen sich mit *London* beschäftigen.

Auch der nächste Abschnitt ist ein abgebrochener Satz: *wäre ja jetzt!*. Solche Satzabbrüche entstehen z.B., wenn der Sprecher noch überlegt und den Satz beim Denken bildet, dann aber noch einmal neu ansetzt. Da der Satz abgebrochen ist, lässt sich nur spekulieren, wie er hätte weitergehen sollen. Es sind sowohl inhaltliche Aussagen, die der Lehrer den Schülern als Wissen vermittelt (repräsentatives Zeigen), denkbar (z.B. „Über London/ wäre ja jetzt... beinahe ein Stück Weltraumschrott abgestürzt“), als auch z.B. das Projekt gliedernde oder strukturierende Aussagen („Über London/ wäre ja jetzt ... eine neue Überschrift“).

Indem der Lehrer den Satz wiederholt, aber *London* durch *Hauptstadt* ersetzt, kümmer er sich um Kategorienbildung. Dessen ungeachtet begründet Emil, warum er dieses

5 Bei der Analyse der Gesprächssequenzen werden im Folgenden Zitate aus den Gesprächen kursiv gesetzt. Mögliche Alternativformulierungen, die den Sprechern sozusagen probeweise in den Mund gelegt werden, um Gegenhorizonte und alternative Lesarten auszuloten, werden in Anführungszeichen gesetzt.

Teilhema bearbeiten möchte: *Weil ich bin oft/ öfters in London und Ole ja jetzt auch*. Emil und Ole haben also direkte Erfahrungen mit dem Lerngegenstand, und es besteht ein sozialer Zusammenhang zwischen ihnen. Man kann sagen, die Themenwahl London ist biografisch begründet.

Emils Begründung wird noch unterstrichen durch den Satz: „... *darum haben wir davon am meisten*“. Dieser Satz ist doppeldeutig. Er kann sich auf mitgebrachtes Material beziehen: „Weil wir beide schon in London waren, haben wir darüber am meisten Material“. Das könnten ein vorhandener Reiseführer, selbst gemachte Fotografien oder auch mitgebrachte Prospekte sein. Emil ginge dann davon aus, dass sie dieses Material für ihr Projekt nutzen können. Der Satz kann aber auch im Sinne von „wir profitieren am meisten davon, wenn wir uns mit London beschäftigen“ verstanden werden. Dann würde Emil einen über die Schule hinausreichenden Sinn in dem Projekt sehen, nämlich dass er das im Projekt erworbene Wissen für seine künftigen Reisen nach London nutzen kann.

Die Mitteilung der Besuche in London scheint unerwartet für den Lehrer, denn er fragt nach, ob Emil *schon mal* in London gewesen sei. Herr J. übergeht die Häufigkeitsangabe *oft/ öfters*, um sich zu vergewissern, dass Emil wenigstens einmal schon in London war. Emil korrigiert diese Einschätzung, indem er wiederholt, er sei schon *öfters* in London gewesen. Die Häufigkeit der Londonbesuche kann als Verweis darauf gedeutet werden, inwiefern Emil vielfältige Erfahrungen mit der Stadt hat oder bereits fundiertes Wissen über sie besitzt.

Der Lehrer ist angetan davon, dass Emil und Ole schon *öfters* in London waren (*Toll!*). Diese fast begeisterte Rückmeldung kann Unterschiedliches bedeuten: Er könnte London als Reiseziel toll finden (im Sinne von: „Toll! Da wollte ich auch immer schon mal hin“), oder er freut sich, dass Emil seine direkten Erfahrungen und sein Wissen in das Projekt einbringen kann („Toll! Da weißt du ja sicher schon ganz viel über die Stadt“). Es gibt daher eine Reihe sinnvoller Anschlussmöglichkeiten: Emil könnte von sich aus anfangen zu erzählen – ermutigt durch die positive Resonanz des Lehrers. Dieser könnte nachfragen, etwa nach dem Grund für die Londonreisen oder nach dem Zeitpunkt des letzten Besuchs oder die Erlebnisse der Kinder mit eventuellen eigenen Erfahrungen abgleichen („Habt ihr auch die Kronjuwelen gesehen?“). All dies würde die persönlichen Erfahrungen der Jungen in den Vordergrund rücken und die Arbeit an der Gliederung des Themas Großbritannien hintenanstellen. Es könnten sich Anlässe ergeben, über diese Erfahrungen und das eventuell erworbene Wissen zu sprechen, es explizit zu machen oder es gemeinsam ausdifferenzieren, wie es – als Gegenhorizont – bei einer Mitschülerin geschieht, die zum Thema Frankreich über das „Moulin Rouge“ erzählt (ihre Eltern waren dort) und im Zusammenspiel mit dem Lehrer und ihrem eigenen Wissen klärt, ob Kinder als Zuschauer zugelassen sind, wie die speziellen Tänze heißen und was ein Varieté ist.

Denkbar ist aber ebenso der direkte Rückbezug zum Projekt. Tatsächlich kommt dem Lehrer der praktische Nutzen der Londonbesuche für das schulische Projekt in den Sinn: *Hast du auch Informationsmaterial von London?* Herr J. deutet demnach Emils

Begründung *davon haben wir am meisten* als „am meisten Material“, und seine Begeisterung (*Toll!*) bezieht sich darauf, dass die London-Erfahrungen für das Projekt nutzbar gemacht werden können. Mit der Frage nach Informationsmaterial fokussiert der Lehrer nun aber nicht auf die direkten Erfahrungen und Eindrücke, die die Schüler gemacht haben, sondern auf Material, also Prospekte und andere Artefakte, die der Informationsgewinnung dienen können.

Emil hat Material gesammelt, es muss aber noch geklärt werden, ob er es aktuell in der Schule auch nutzen kann (*haste mitgebracht?*). Auch das wird von Emil bestätigt, aber eingeschränkt mit dem Hinweis, es sei *nur Vorzeigematerial*. Der Lehrer spricht vom Informieren, der Schüler vom Vorzeigen und er wertet Vorzeigematerial gegenüber Informationsmaterial ab (*aber nur*). Informationsmaterial ist Material, aus dem man Informationen für den Text über Großbritannien oder über London ziehen kann. Mit Vorzeigematerial könnte Emil hingegen Dinge meinen, die man bei einem Vortrag zur Veranschaulichung vorzeigt.⁶ Sowohl Lehrer als auch Schüler schmelzen damit direkte Erfahrungen zusammen auf das Einsammeln und Mitbringen von Material. Nicht die in London selbst gesammelten Eindrücke und gewonnenen Erkenntnisse sollen für die schulische Aufgabe genutzt werden, sondern medial verpackte Informationen. Die vorher als Lesart erprobte umgekehrte Perspektive, das schulisch erworbene Wissen könnte für das Leben nützlich sein, also für künftige Reisen nach London, wird nicht aufgegriffen.

Die Bitte, das Material zu holen und zu zeigen, wird vermutlich der Überprüfung dienen, inwiefern die mitgebrachten Materialien und Dinge geeignet sind, für das Projekt verwertbar zu sein. Im weiteren Verlauf des Gesprächs, als Emil nach und nach die Dinge aus der Tüte zieht (z.B. den Verpackungskarton einer Whiskyflasche, ein Heft über Cricket und andere Sportarten, einen Prospekt über das Kaufhaus Harrods, einen Busführer mit Karte, die Tube-Map ...), versucht der Lehrer, die einzelnen Materialien als Ausgangsinformation für einen Gliederungspunkt des Gesamttextes zu kennzeichnen. Mehrmals macht er den Vorschlag, hierüber könnten die Jungen doch mehr Informationen suchen und etwas schreiben, etwa über beliebte Sportarten in Großbritannien oder über das Verkehrssystem samt U-Bahn-Netz. Der Lehrer hat die ganze Zeit die von den Schülern zu bearbeitende Aufgabe im Blick und kanalisiert, was von Emil unsortiert als Mitbringsel persönlicher Erfahrungen auf den Tisch gelegt wird. Der Lehrer lässt also einerseits den persönlichen Ansatz zu, verstärkt ihn sogar, pocht aber gleichermaßen auf die Abstraktions- und Strukturierungsleistung, die die Schüler erbringen sollen:

Herr J.: [...] Also ihr merkt eigent/, ihr habt schon 'ne ganze Menge, nur ihr müsst es strukturier'n, ihr müsst lernen, es zu gliedern.

6 Vielleicht ist das mitgebrachte Material für Emil auch deshalb kein Informationsmaterial, da es – wenn es sich um Texte handelt – vermutlich auf Englisch geschrieben ist, was der Schüler im 6. Schuljahr noch nicht ausreichend beherrscht, um Informationen herauszuziehen.

3.2 „so'n bisschen was über Pferde schreiben“

Die Aufgabenstellungen, die die Schüler/innen im hier untersuchten Unterricht bearbeiten sollen, sind so angelegt, dass manche Inhalte einen exemplarischen Charakter haben, denn es gibt jeweils inhaltliche Wahlmöglichkeiten, etwa mit welchem europäischen Land sich die Kinder beschäftigen möchten. An jedem gewählten Land müsste sich dann exemplarisch das Lehrziel erreichen lassen. Wenn bei Klafki die Auswahl exemplarischer Lerngegenstände dem Lehrer zukommt nach dem Kriterium, dass sich am gewählten Gegenstand exemplarisch übergreifende Erkenntnisse gewinnen lassen (Klafki 1963), dann wäre zu fragen, ob vom Schüler gewählte Beispiele eine ähnliche Funktion erfüllen können. Zumindest könnte es sein, dass durch Selbstauswahl von Lerngegenständen der persönliche Bezug und eine entsprechende Interessenbindung größer sind und so eine individuelle Auseinandersetzung mit der Welt unterstützt wird. Im Falle der Europa-Aufgabe ist es wahrscheinlich, dass ein solches Potenzial zum Tragen kommt, denn wie eben gezeigt, kann es sich um ein Land handeln, in das das Kind schon einmal gereist ist oder zu dem familiäre Bindungen bestehen. Auch Interessen, die durch Romane oder Filme hervorgerufen wurden, sind nicht unwahrscheinlich. Die Auswahl geschieht dann nicht auf der Grundlage von Überlegungen des Lehrers, dass der gewählte Lerngegenstand über sich hinausweisen soll, sondern Schüler wählen ihn so, dass er an eigenen Erfahrungen anknüpft.⁷ Eine dritte Möglichkeit ist die eher zufällige Wahl exemplarischer Lerngegenstände, so dass zu fragen ist, welcher Bildungsgehalt durch sie freigesetzt werden könnte.

Sascha (5. Schuljahr) soll ein Lesetagebuch schreiben, die Lehrerin hat hierfür zwei Kinderbücher zur Wahl gestellt und ein Aufgabenblatt vorgelegt mit einer Reihe von Teilaufgaben. Diese sind z.B. die Zusammenfassung aller Kapitel, Beschreibungen der wichtigsten Personen oder das Sammeln von Zusatzinformationen zum Handlungsort oder zum Romanthema. Sascha bearbeitet das Buch „Donnerhall“ von M. Casanova, bei dem es um einen Reiterhof geht, in dem Pferde misshandelt werden. Der folgende Dialog schließt sich an ein Gespräch über die Anzahl der Personenbeschreibungen an, an denen Sascha gerade gearbeitet hat:

- Frau Z.: Äh, du müsstest vielleicht auch noch mal überlegen, ob du so 'n bisschen was über Pferde schreiben könntest. Das würde doch auch sehr gut passen.
 Sascha: ((Sascha nickt)) Also so/ also alle (Arten) Pferde, die es gibt oder so?
 Frau Z.: Mmh. Pferderassen und Pferdearten, wo das Pferd herkommt und solche Sachen.
 Sascha: Mmh.
 Frau Z.: Alles, was du so findest. Kannst ja auch mal im Lexikon nachgucken.
 Sascha: Und/
 Frau Z.: Hier guck mal, in unserm Klassenlexikon müsste eigentlich auch was über Pferde sein.

Äh, du müsstest vielleicht auch noch mal überlegen. Die Lehrerin führt damit ein neues Gesprächsthema ein – eine neue Idee. In der Formulierung steckt eine Aufforderung (*du*

⁷ Eine solche Auswahl des Lerngegenstandes durch den einzelnen Schüler kann zwar ebenfalls im Klafki'schen Sinn grundlegende und über das gewählte Beispiel hinausreichende Einsichten ermöglichen – muss es aber nicht.

müsstest vielleicht überlegen), die aber Entscheidungsspielräume für Sascha lässt. Die Idee, um die es geht, ist, *ob du so 'n bisschen was über Pferde schreiben könntest*. Frau Z. bekräftigt diesen Vorschlag noch damit, dass das *doch auch sehr gut passen* würde. Sascha soll etwas *schreiben* – eine übliche Aufgabe im Deutschunterricht – und zwar *über Pferde*. Um Pferde geht es im Roman, so dass die inhaltliche Anbindung an das Romanthema gegeben ist. Da kein bestimmter Pferdenname genannt wird, also nicht z.B. „Donnerhall“, wie das Titelpferd heißt, geht der Vorschlag dahin, etwas allgemein über die Tierart Pferd zu schreiben. Dies könnte entweder aus bereits vorhandenem Wissensbestand geschehen oder ist verbunden mit einer Rechercheaufgabe, Informationen über Pferde einzuholen und dann einen Text darüber zu schreiben. Der Umfang des Schreibens wird mit *so 'n bisschen was* eher klein gehalten. Wie ernst gemeint es ist, dass Sascha über diese Idee nachdenken soll und dann freie Entscheidung hat, scheint mit Zusatzinformationen allerdings fraglich. Denn in der schriftlich vorliegenden Aufgabenstellung heißt es: *Informiere dich über Pferde! – Schreibe kurze Infotexte zum Reiten, zu Pferden allgemein usw.* Dies ist keine optionale Aufgabe, sondern eine für alle verbindliche.

Sascha nickt, was einerseits als Zustimmung zu dem Vorschlag, etwas über Pferde zu schreiben, andererseits aber auch als Bestätigung der Einschätzung, das würde *gut passen*, gedeutet werden kann. In beiden Fällen ist die Einverständniserklärung oder Bestätigung durch bloßes Nicken eher schwach, allerdings zeigen auch die meisten übrigen Fälle dieser Studie, dass sich die Schüler/innen grundsätzlich wenig oppositionell, sondern vielmehr die Anregungen annehmend verhalten.

Sascha fragt nun nach, wie die Aufgabe gemeint sei, indem er einen Vorschlag macht, was er da schreiben könnte: *also alle Arten Pferde, die es gibt oder so?* Der Schüler möchte sicher gehen, die Aufgabe richtig verstanden zu haben. Sein Vorschlag ist sehr umfassend: *alle Pferdearten, die es gibt*. Abgesehen von der Ungenauigkeit des Fachterminus „Arten“ (es gibt keine unterschiedlichen Pferdearten, sondern „Pferd“ ist die Art, die in Rassen unterteilt ist), wäre die Aufgabe, über alle Pferderassen zu schreiben, bereits als reine Aufzählung, aber erst recht als Sachtext, sehr umfangreich und aufwändig. Dann könnte die Nachfrage ein eher ungläubiges Vergewissern sein, ob die Lehrerin das so gemeint haben kann. Frau Z. rückt den vom Schüler verwendeten Begriff der Pferdearten annäherungsweise zurecht, indem sie ihn um den Begriff der *Pferderassen* ergänzt, ohne allerdings die beiden Begriffe korrekt zueinander ins Verhältnis zu setzen. Der biologische Sachstand ist ihr entweder selbst nicht ganz vertraut oder es ist ihr nicht wichtig, ihn an dieser Stelle zu präzisieren. Grundsätzlich bestätigt sie das Beispiel des Schülers (*alle Arten Pferde, die es gibt*) als angemessen (*mhm*), obwohl es eigentlich gegen den verlangten geringen Umfang der Aufgabe (*kurze Infotexte; so 'n bisschen was*) spricht. Frau Z. ergänzt die Aufgabe sogar noch um das Thema *Wo das Pferd herkommt*, auch dies ein biologisches, nämlich evolutionsgeschichtliches Thema. Die im Deutschunterricht angesiedelte Aufgabe, ein Lesetagebuch zu schreiben, wird also um Inhalte aus einem anderen Fach (Biologie) erweitert. Inwieweit diese biologischen Inhalte als Lerngegenstände ernst genommen werden, bleibt noch unbestimmt:

Einerseits werden Fachbegriffe eingeführt (*Pferderassen*), andererseits unterbleibt eine Korrektur der falschen Ausdrucksweise (*Pferdearten*). Die bislang genannten Themen sind sowohl aufwändig zu recherchieren (alle *Pferderassen*) als auch recht anspruchsvoll (*wo das Pferd herkommt*). Der Umfang der Ergänzungsaufgabe erweitert sich noch durch die sich anschließende offene Formulierung *und solche Sachen*, der eine weitere Steigerung folgt: *Alles, was du so findest*.

Hier kann man sich einmal Gedanken machen, welches Ziel die Aufgabe haben könnte. Die Kinder lesen ein Buch, dessen Gegenstand Misshandlungen von Pferden sind. Nun sollen sie Informationen über Pferde zusammentragen. Ziel könnte sein, sich dem Gegenstand des Romans vertiefend zu widmen und damit den Roman besser zu verstehen. Die Schüler/innen sollen noch mehr über Pferde erfahren, als es in der Romanhandlung angelegt ist. Was sie nun an zusätzlichen Informationen über Pferde lernen, scheint wiederum gleichgültig zu sein. Denn *alles, was du findest*, könnte ja sehr viel sein (beim Thema Pferde selbst bei Beschränkung auf Kinderliteratur sehr wahrscheinlich) und ist vom Zufall der zur Verfügung stehenden Literatur abhängig. Offensichtlich kommt es bei dieser Aufgabe also gar nicht auf einen spezifischen Wissenszuwachs an, sondern grundsätzlich auf das Einholen zusätzlicher Informationen und dass man lernt, wie und wo man sie findet und wie man diese in eigene Texte packt. Auf die sachliche Qualität der Informationen, deren Richtigkeit sowie deren inhaltliche Problematisierung, Erörterung und Aneignung kommt es weniger an. Im Grunde handelt es sich um eine fächerübergreifende Aufgabe (Biologisches im Literaturunterricht), ohne dass diese curricular in einen fächerübergreifenden Unterrichtsansatz eingebunden wäre, und wohl deshalb scheint es für die Deutschlehrerin unwichtig, welche biologischen Informationen Sascha und seine Mitschüler über Pferde einholen, da diese alle nicht zu den inhaltlichen Lehrzielen des Faches Deutsch gehören.

3.3 Kontrastierung

Die Analyse der beiden Gesprächssequenzen ist fokussiert auf die Frage, wie der Lehrer und die Lehrerin in Lernberatungsgesprächen fachliche Inhalte thematisieren, verhandeln und auf einen individuellen Zugang des einzelnen Schülers abstimmen. Über die Förderung individueller Zugänge, die Einbeziehung persönlicher Erfahrungen mit einem Lerngegenstand sowie eine exemplarische Auswahl von Lerninhalten könnte bildendes Lernen unterstützt werden, so die mit Bezug auf Klafki leitende Überlegung zum Bildungspotenzial dieser Art individualisierenden Unterrichtens.

Herr J. fördert zwar einen Zugang zu Lerngegenständen über persönliche Erfahrungen der Schüler. Er zeigt positive Reaktionen auf die Mitteilung des Schülers, dass er die Stadt, über die er Informationen zusammentragen soll, bereits mehrfach bereist hat. Allerdings interessieren den Lehrer dann weniger die direkten Erfahrungen und das daraus erworbene, vielleicht sogar für die Schule relevant werdende Wissen, sondern vielmehr die Möglichkeit, auf der Reise Material eingesammelt und mitgebracht zu haben, aus dem man Informationen ziehen kann. Der persönliche Bezug des Schülers zum

Lerngegenstand kann sich also einzig in mitgebrachten Artefakten niederschlagen, die dann noch verzweckt werden als Medien abstrakter Sachinformationen: Sie dienen dem Lehrer lediglich als Aufhänger für Strukturierungsleistungen. Durch Kategorienbildung modelliert der Lehrer eine Struktur von Ober- und Unterbegriffen sowie von Abstraktion und Konkretion. Ein Sprechen über die Erfahrungen und darin eingebettet eine gleichermaßen subjektiv bedeutsame wie objektiv gültige Erschließung der Sache selbst findet daher in dieser Lernberatung kaum statt. Es wird nicht über London gesprochen, sondern darüber, durch welche „Mitbringsel“ und Texte Informationen über London gefunden werden können und wie man diese gliedern könnte.

Frau Z. misst dem Anspruch, Informationen selbst recherchieren und aufschreiben zu können, ebenfalls eine höhere Bedeutung bei als dem Sachanspruch. Im vorliegenden Fall handelt es sich beim Lerngegenstand um fachfremde Informationen, die somit nicht zu vertieftem Wissen zu werden brauchen. Die Exemplarität dieser Lerngegenstände hat somit keine bildungstheoretische Legitimierung: Es ist egal, welche Informationen man bearbeitet, wenn vor allem gelernt werden soll, wie Informationen generell gesammelt, ausgewählt und in Texte überführt werden. Daher ist es auch nicht nötig, über den Gegenstand selbst intensiver zu sprechen.

Obwohl in beiden Lernberatungsgesprächen – als Ergebnis der formulierenden Interpretation – über Lerngegenstände gesprochen wird, über London und Pferde, findet bei genauerer Analyse keine vertiefte Auseinandersetzung mit diesen Themen statt. Das repräsentative Zeigen bezieht sich nicht auf einen spezifischen, fachlichen Inhalt, sondern auf formale Operationen des Sammelns und Bearbeitens von Informationen.

Die Wissensvermittlung wird an Texte oder Materialien delegiert. Bei einem Unterricht, in dem die Schülerinnen und Schüler exemplarisch an unterschiedlichen Themen arbeiten, ist es kaum möglich, dass die Lehrperson selbst z.B. zu allen Ländern über umfangreiches Wissen verfügt. Die Delegation käme dann einem Verweis auf kompetentere Wissensquellen gleich, wobei die Textquellen vom Lernenden allerdings oft zufällig ausgewählt werden. Ganz offensichtlich werden aber auch dann eigene Erklärungen vonseiten der Lehrerinnen und Lehrer vermieden, wenn sie gegeben werden könnten. Hier zeigt sich deutlich, dass es neben dem inhaltlichen Lernen vorrangig um das Erlernen und Einüben eines selbstständigen Arbeitsprozesses geht.

Da die Inhalte fast beliebig werden, muss man nicht über sie sprechen. Wenn es aber egal ist, welche Informationen ein Kind sammelt und aufschreibt, ist es fraglich, ob es wirklich dabei lernt, wie man Informationen, die man braucht, um etwas zu verstehen, findet, auswählt und bündelt. Die Aufgabenstellung, irgendetwas im Umfeld des Romanthemas aufzuschreiben, ähnelt dann, obwohl sie sich einen inhaltlichen Anstrich gibt, dem inhaltsfreien und themenunabhängigen Einüben von Lernmethoden.

In Emils Fall kommt es durch die Bezugnahme auf persönliche Erfahrungen – dies wird durch die Aufgabenstellung und die Selbstwahl des exemplarisch zu bearbeitenden Landes ermöglicht – zum Auspacken von Materialien, hinter denen Erlebnisse und wahrscheinlich auch Wissensbestände stehen. Allerdings regt der Lehrer ihn nicht an, Erfahrungen und Kenntnisse auszuführen, und der Schüler schafft es nicht von alleine,

sie zu formulieren und ihnen eine für die schulische Aufgabe passende Struktur zu geben bzw. sie für weiterreichende Lernprozesse zu ordnen und zu nutzen. Der Lehrer bemüht sich um Kanalisierung; die Kluft zwischen unsortierter und vielleicht auch unbearbeiteter Erfahrung des Jungen und der Vorstellung des Lehrers über eine straff strukturierte Mappe über Großbritannien bleibt jedoch zu groß, wenn die im wahrsten Sinne auf dem Tisch liegenden Themen dann doch nicht differenzierter besprochen werden.

4. Fazit

Die beiden Fallanalysen zeigen, dass bildendes Lernen mit Lernberatung unterstützt werden könnte, denn es gab entsprechende Anschlussmöglichkeiten, individuelle Auseinandersetzungen mit exemplarischen Inhalten und darauf bezogenen persönlichen Erfahrungen anzustoßen. Die Orientierung der Lehrer/innen, den selbsttätigen, aber inhaltsunabhängigen Arbeitsprozess der Schüler/innen (Informationen sammeln, aufbereiten, gliedern und in Texte zu fassen) wichtiger zu nehmen als den Sachanspruch und die Fachinhalte fast beliebig werden zu lassen, stand dem jedoch im Weg. Grund hierfür ist die nicht reflektierte Autonomieantinomie: Im individualisierenden Unterricht und in den hier analysierten Beispielen sollen die Schüler/innen selbstständig lernen. Das repräsentative Zeigen im Rahmen von Lernberatung könnte einem solchen Selbsterarbeitungsanspruch aber entgegenstehen – so möglicherweise die Haltung der Lehrer/innen (vgl. Bräu 2002). Die gezogene Konsequenz der Lehrenden, eine gehaltvolle Beschäftigung mit den Lerngegenständen in den Lernberatungsgesprächen ganz zu vermeiden, löst die Spannung zwischen Autonomie und Heteronomie, d.h. zwischen dem Anspruch, die Heranwachsenden zu Selbstständigkeit zu erziehen, und der gleichzeitigen Notwendigkeit, die noch nicht Selbstständigen mit Vorgaben und Beispielen, also mit „Zeigen“ zu stützen, einseitig auf. Damit wird sich auch der Sachantinomie – der Aufgabe, zwischen universalistisch gültigem Gegenstand und der individuellen, lebensweltorientierten Aneignung durch den einzelnen Schüler zu vermitteln – gar nicht gestellt, weil der Gegenstand zu sehr in den Hintergrund rückt.

Transkriptionsregeln

/	Abgebrochenes Wort, abgebrochener Satz
(.)	Pause, ca. 1 Sec.
(Wort)	Nicht ganz verständliches, aber wahrscheinliches Wort
((Kommentar))	Nonverbale Ergänzungen

Autorenangaben

Prof. Dr. Karin Bräu
Institut für Erziehungswissenschaft, FB 02
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
braeu@uni-mainz.de

Literatur

- Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.) (1994): Riskante Freiheiten – Gesellschaftliche Individualisierungsprozesse in der Moderne. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag.
- Bennett, N. (1979): Unterrichtsstil und Schülerleistung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Berendt, B. (2002): The Shift from Teaching to Learning – Unterstützung durch hochschuldidaktische Weiterbildungsveranstaltungen auf institutioneller, nationaler und internationaler Ebene. In: Asdonk, J. u.a. (Hrsg.): Bildung im Medium der Wissenschaft. Weinheim, Basel: Deutscher Studienverlag, S. 175-184.
- Bloom, B.S. (1984): The 2 sigma problem. The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. *Educational Researcher*, 13, S. 4-16.
- Brandt, E. (2001): Der individualisierende Unterricht als Kern des pädagogischen Konzepts der Anne-Frank-Schule. In: Bönsch, M./Jürgens, E./Ziegenspeck, J. W. (Hrsg.): Die Orientierungsstufe muss erhalten bleiben. Was macht sie erhaltenswert? Eine Denkschrift. Lüneburg: edition erlebnispädagogik, S. 241-246.
- Bräu, K. (2008a): Lehrerhandeln im Kontext Innerer Differenzierung. In: TriOS 1/2008, Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation: Heterogenität und Innere Differenzierung. Münster, S. 21-34.
- Bräu, K. (2008b): Die Betreuung selbstständigen Lernens – vom Umgang mit Antinomien und Dilemmata. In: Breidenstein, G./Schütze, F. (Hrsg.): Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag. S. 179-200.
- Bräu, K. (2006): Lernumgebungen und Lehranforderungen – zur Förderung individueller Lernprozesse. In: Zentrum für Lehrerbildung Kassel (Hrsg.): Diagnose und Förderung von Lernprozessen durch Lernumgebungen. Kassel: university press, S. 7-21.
- Bräu, K. (2005): Individualisierung des Lernens. In: Bräu, K., Schwerdt, U. (Hrsg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster u.a.: LIT-Verlag, S. 129-149.
- Bräu, K. (2002): Selbstständiges Lernen in der gymnasialen Oberstufe. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Cohen, P. A./Kulik, J. A./Kulik, C. L. C. (1982): Educational outcomes of tutoring. A meta-analysis of findings. *American Educational Research Journal* 19, 2, S. 237-248.
- Dann, H. D./Diegritz, T./Rosenbusch, H. (1999): Gruppenunterricht im Schulalltag. Realität und Chancen. Erlangen: Universitätsbund.
- Galton, M./Simon, B./Croll, P. (1980): Inside the primary classroom. London: Routledge and Kegan Paul.
- Garlichs, A. (1993): Alltag im offenen Unterricht. Frankfurt/M, Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Giaconia, R. M./Hedges, L. V. (1982): Identifying features of effective open education. In: *Review of Educational Research*, 52, 4, S. 579-602.
- Hellrung, M. (2011): Lehrerhandeln im individualisierten Unterricht. Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung. Opladen u.a.: Budrich.
- Helsper, W. (2000): Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion – Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen der universitären Lehrerbildung.

- In: Cloer, E./Klika, D./Kunert, H. (Hrsg.): Welche Lehrer braucht das Land? Weinheim: Juventa. S. 142-178.
- Hogan, K./Pressley, M. (1997). Scaffolding student learning: Instructional Approaches & Issues. Cambridge: Brookline Books.
- Huf, C. (2006): Didaktische Arrangements aus der Perspektive von SchulanfängerInnen. Eine ethnografische Feldstudie über Alltagspraktiken, Deutungsmuster und Handlungsperspektiven von SchülerInnen der Eingangsstufe der Bielefelder Laborschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klafki, W. (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Kobarg, M. (2004): Die Bedeutung prozessorientierter Lernbegleitung für kognitive und motivationale Prozesse im Physikunterricht – eine Videostudie. Unveröff. Diplomarbeit Kiel.
- Kolbe, F. U./Reh, S. (2009): Adressierungen und Aktionsofferten. ZfPäd, 54. Beiheft, S. 168-187.
- Krammer, K. (2009): Individuelle Lernunterstützung in Schülerarbeitsphasen. Eine videobasierte Analyse des Unterstützungsverhaltens von Lehrpersonen im Mathematikunterricht. Münster: Waxmann.
- Labede, J./Reh, S. (2009): Soziale Ordnung im Wochenplanunterricht. In: de Boer, H./Deckert-Peaceman, H. (Hrsg.): Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung. Wiesbaden: VS Verlag. S. 159-176.
- Laus, M./Schöll, G. (1995): Aufmerksamkeitsverhalten von Schülern in offenen und geschlossenen Unterrichtskontexten. Institut für Grundschulforschung der Universität Nürnberg-Erlangen, Nr. 78.
- Lipowsky, F. (1999): Offene Lernsituationen im Grundschulunterricht. Eine empirische Studie zur Lernzeitnutzung von Grundschulern mit unterschiedlicher Konzentrationsfähigkeit. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Lipowsky, F. (2002): Zur Qualität offener Lernsituationen im Spiegel empirischer Forschung – Auf die Mikroebene kommt es an. In: Drews, U./Wallrabenstein, W. (Hrsg.): Freiarbeit in der Grundschule. Offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis. Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule e.V. S. 126-159.
- Naujok, N. (2000): Schülerkooperation im Rahmen von Wochenplanunterricht. Analyse von Unterrichtsausschnitten aus der Grundschule. Weinheim: Juventa.
- Peterson, P. (1979): Directed instruction reconsidered. In: Peterson, P./Walberg, H. (Hrsg.): Research on teaching. Concepts, findings and implications. Berkeley, S. 57-69.
- Poerschke, J. (1999): Anfangsunterricht und Lesefähigkeit. Münster: Waxmann.
- Prange, K. (2009): Warum operativ? Zur Begründung der Operativen Pädagogik. In: Berdelmann, K./Fuhr, T. (Hrsg.): Operative Pädagogik. Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion. Paderborn: Schöningh. S. 15-25.
- Prange, K. (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn: Schöningh.
- Prange, K. (2000): Über das Zeigen als operative Basis der pädagogischen Kompetenz. In: Ders.: Plädoyer für Erziehung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Prange, K./Strobel-Eisele, G. (2006): Die Formen pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer Urban.
- Preuss-Lausitz, U. (2004): Die offene Gesellschaft und ihre Schule. Zur Zukunftsfähigkeit des Lernens unter Bedingungen der Vielfalt. In: Becker, G./Lenzen, K. D./Stäudel, L./Tillmann, K. J./Werning, R./Winter, F. (Hrsg.): Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken. Friedrich Jahresheft XXII. Seelze.
- Rabenstein, K. (2010a): Individuelle Förderung in unterrichtsergänzenden Angeboten an Ganztagschulen. In: Appel, Stefan (Hrsg.): Vielseitig fördern. Jahrbuch Ganztagschule. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag. S. 23-33.

- Rabenstein, K. (2010b): Förderpraktiken im Wochenplanunterricht: Subjektivationsprozesse von Schülern zwischen Selbstständigkeitsanforderungen und Hilfebedürftigkeit. In: sozialersinn. 11, 1. S. 53-77.
- Rabenstein, K./Podubrin, E. (2010): Der Umgang mit der Sache im Wochenplanunterricht. In: Arnold, K. H./Hauenschild, K. (Hrsg.): Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik. Perspektiven für die Grundschulforschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 111-114.
- Rojas-Drummond, S. (2000): Guided participation, discourse and the construction of knowledge in Mexican classrooms. In: Cowie, H./van der Aalsvoort, G. (Hrsg.): Social interaction in learning and instruction. The meaning of discourse for the construction of knowledge. Amsterdam: Pergamon Press, S. 193-213.
- Schwarz, B. (2009): Selbstgesteuertes Lernen und Zeigen. Anmerkungen zu den Grenzen des Zeigens als Grundlage einer Bestimmung pädagogischen Handelns. In: Berdelmann, K./Fuhr, T. (Hrsg.): Operative Pädagogik. Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion. Paderborn: Schöningh, S. 151-162.
- Shute, V. J. (2008): Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78, 1, S. 153-189.
- Siebert, H. (2005): Pädagogischer Konstruktivismus. 3. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz.
- Solomon, D./ Kendall, A. J. (1976): Final report on individual characteristics and children's performance in varied educational settings. Chicago.
- Wagner, G./Schöll, G. (1992): Selbständiges Lernen in Phasen freier Aktivitäten – Entwicklung eines Beobachtungsinventars und Durchführung einer empirischen Untersuchung in einer 4. Grundschulklasse. Institut für Grundschulforschung der Universität Nürnberg-Erlangen, Nr. 70.

„Sich als Zeigender zeigen“. Verschiebungen des Zeigens in Gesprächsformaten im individualisierenden Unterricht

Zusammenfassung

In dem Beitrag wird vom Zeigen als einer für Unterricht konstitutiven Praktik ausgegangen. Für die Rekonstruktion von Zeigepraktiken in den noch relativ wenig erforschten neuen klassenöffentlichen Gesprächsformaten im individualisierenden Unterricht wird eine Modifikation der Konzeptionalisierung von Zeigen als Unterrichtspraktik vorgeschlagen.

Diese ermöglicht es, Verschiebungen in den Zeigepraktiken zu beobachten: Im Ergebnis zeigen die Rekonstruktionen von zwei Situationen, einer offenen Gesprächsrunde in einer Grundschule und einer Präsentation in einer Sekundarschule, wie die Einsetzung von Schüler/inne/n in die Position von Zeigenden in einem klassenöffentlich geführten Gespräch über die Sache vollzogen wird. Die damit einhergehende Verschiebung der Zeigepraktiken wird als eine Steigerung der unterrichtlichen Performanzkultur bezeichnet.

Für die Rekonstruktion der beiden videographierten Situationen wird auf eine praxistheoretische Fundierung von Unterricht als pädagogischer Ordnung und die Methodologie einer videobasierten Ethnographie zurückgegriffen. Der Beitrag schließt mit Überlegungen zu einem theoretisch und empirisch angemessenen Verständnis des Wandels von Unterricht.

Schlagwörter: Praktiken des Zeigens; Praxistheorie; Individualisiertes Lernen; Videobasierte Ethnografie; Wandel von Unterricht

Practices of Demonstrating Something. Shifts within Practices in Individualised Classroom Interactions

In this paper, demonstrating is understood as a practice of instruction that constitutes a classroom conversation. The authors propose a modification of the conception of demonstrating and instructing as a classroom practice for the reconstruction of such practices within the new and so far fairly little studied types of conversation in open classroom arrangements.

Such a modification enables an observation of shifts within practices of demonstrating and instructing: As a result of two reconstructions of two situations – an open classroom discussion at a primary school, and a presentation at a secondary school – one can reveal and show how the students' modification of the position of an instructor. The thereby resulting shifts within practices of demonstrating and instructing are regarded as an increase of performativity in the classroom.

The theoretical basis that underlies the reconstruction of the two situations is practice-based. The methodology being used is an ethnographical approach based on video recordings. The paper will close with ideas and considerations aiming at both theoretically and empirically appropriate understandings of the on-going changes of class and education.

Keywords: Practices of demonstrating and instructing; practice theory; individualized learning; video-based ethnography; transformation of learning and teaching

1. Einleitung

Im Gefolge des Modernisierungsdiskurses über eine Erneuerung der Lernkultur von Schulen greifen in der letzten Dekade immer mehr Schulen für die von ihnen geforderten Innovationsprozesse Konzepte individualisierenden Unterrichts auf. Interessiert man sich für die mit dieser Transformation einhergehenden Verschiebungen der Ordnung des Unterrichts, gilt es unterschiedliche Formate individualisierenden Unterrichts zu vergleichen. Wie Schüler/innen in räumlich und zeitlich flexibilisierten, sozial dezentralisierten Lernarrangements – etwa dem Planunterricht – einerseits als Subjekte angesprochen werden bzw. sich als solche zeigen, die selbständig ein bestimmtes Pensum von Aufgaben bearbeiten, und andererseits der Bezug zur Sache in den Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden durch eine zunehmende Konzentration auf Tätigkeiten zweiter Ordnung, auf Verfahren des Wissensmanagements und des methodisierten Umgangs mit den Gegenständen immer ‚formaler‘ wird (Meyer-Drawe 2008), wurde eingehend herausgearbeitet (Reh 2011; Reh/Rabenstein/Idel 2011; Idel 2013). Prozesse der Subjekt- und Sachkonstitution in anderen individualisierten Arrangements, etwa dem handlungs- bzw. produktionsorientierten Unterricht, in dem Schüler/innen aufgefordert sind, gemeinsamen mit ihren Mitschüler/innen in kokonstruktiven Prozessen die Sache zu erarbeiten,¹ sind demgegenüber ebenso wenig erforscht wie in solchen Settings, die als neue klassenöffentliche Gesprächsformate das tradierte lehrerzentrierte Unterrichtsgespräch (Lüders 2003) ergänzen oder ablösen. Zu letzteren zählen zum einen Kreisgespräche (wie z.B. Morgenkreis, Klassenrat), die bislang vorwiegend unter der Frage nach den in ihnen eröffneten Partizipationsmöglichkeiten für Schüler/innen und sozialen Lernprozessen sowie den sich spannungsreichen Überlagerungen der Peer- und Unterrichtskultur untersucht wurden (Heinzel 2001, 2002; de Boer 2007). Zudem sind klassenöffentliche Präsentationen hierzu zu rechnen, die bislang nur hinsichtlich der Fragen, wie die Schüler/innen sich zu der Anforderung, auch sich präsentieren zu müssen, ins Verhältnis setzen (Rabenstein 2007) und wie die fachliche Vermittlung angesichts der Konzentration der Lehrenden auf eine methodisch erfolgreiche Präsentation verflacht (Gruschka 2008), untersucht wurden. Wir möchten demgegenüber im Folgenden grundsätzlicher ansetzen und fragen, ob und wie sich in diesen alternativen Gesprächsformaten das Zeigen als konstitutive Operation des Unterrichts verschiebt.

Wir schlagen dafür einen konzeptuellen Perspektivwechsel vor, in dem das Zeigen nicht mehr – wie in der pädagogischen Diskussion oft üblich – als exklusive und für die Konstitution des Unterrichts als Vermittlungsarbeit zentrale Praktik von Lehrenden verstanden wird. Vielmehr lösen wir das Konzept des Zeigens aus dieser Engführung, um es damit als fruchtbare Analysekategorie für eine praxistheoretisch angelegte Rekonstruktion des Wandels von Unterricht nutzen zu können: Das auf Lernen bezogene Zeigen als typische pädagogische Praktik von Lehrenden löst sich in individualisieren-

1 Zum Projektunterricht liegt insgesamt noch wenig empirische Forschung vor (Idel/Neto-Carvalho 2010), die Untersuchungen zu Schülerkooperationen sind (fach)didaktisch ausgerichtet (Bonnet 2007), sie beziehen sich zudem weitgehend auf den Planunterricht (Naujok 2000, Naujok/Brandt/Krummheuer 2008, S. 788ff.).

den Unterrichtsarrangements von deren Position ab, es geht zu einem relevanten Teil auf die Lernenden, dabei auch auf Dinge und Produkte über, die von den Lernenden hervorgebracht werden bzw. mit denen sie hantieren. Dies wiederum hat Auswirkungen auf den Einfluss, den die Lernenden in der und auf die „Emergenzkonstellation des Unterrichts“ (Meseth/Proske/Radtke 2012) ausüben; die Delegation des Zeigens an die Lernenden führt zur Transformation der in die Zeigepraktik eingelagerten Prozesse der Subjekt- und Sachkonstitution.

Für eine interpretative Unterrichtsforschung stellt sich die Herausforderung, die veränderten Relationierungen von Zeigepraktiken zwischen Lehrenden und Lernenden mikrologisch nachzuzeichnen. Wie Lernende von Lehrenden in im individualisierenden Unterricht eingelagerten Gesprächsformaten zum Zeigen aufgefordert werden, wie sie Zeigepraktiken vor anderen aufführen und dabei sich als Zeigende und die Sache als eine zu Vermittelnde zeigen, wollen wir im Folgenden an zwei Situationen, einer aus einer offenen Gesprächsrunde in einer Grundschule und einer aus einer Präsentation einer Sekundarschule, untersuchen. Dazu rekapitulieren wir zunächst Konzeptualisierungen des Zeigens von und im Anschluss an Prange und skizzieren unser eigenes praxistheoretisches Verständnis von Zeigen sowie dessen Operationalisierung (2). Dann rekonstruieren wir an den beiden Unterrichtssituationen die Zeigepraktiken mit dem Fokus auf ihre sach- und subjektkonstituierenden Effekte (3). Wir schließen mit einer These, die die Spezifik dieser alternativen klassenöffentlichen Gesprächs- und Präsentationsformate des individualisierenden Unterrichts in der in ihnen gesteigerten Performanzkultur sieht (4).

2. Konzeptualisierungen des (pädagogischen) Zeigens

Das Zeigen ist eine fundamental menschliche Geste, eine „Grundtätigkeit“ (Schmidt/Stock/Volbers 2011), deren Spezifik darin besteht, dass sich Personen nicht nur aufeinander, sondern *gemeinsam auf ein Drittes* beziehen können. Sie schaffen sich damit einen Raum geteilter Aufmerksamkeit, in dem sie ihre jeweils eigene Intentionalität mit der des Anderen auf ein Objekt reziprok koordinieren und sich dabei als mit eigenen Absichten ausgestattete Subjekte zu verstehen lernen (Tomasello 2006, 2011; Ricken 2009: 120; Wiesing 2010; Landweer 2010). Zeigen gehört zur konstitutiven Ausstattung des Menschseins und ist als soziale Handlung nicht an ein Feld gebunden, sondern kommt im Alltagsleben in unterschiedlichen Kontexten vor. Der Sachverhalt, dass es sich beim Zeigen um eine allgemeine menschliche Grundgeste handelt und um eine performative Tätigkeit, die zum Sprechen, dem Sagen, in einem sinnproduzierenden Spannungsverhältnis steht, macht das Zeigen auch zu einem attraktiven begrifflichen Konzept, an das viele sozial- und kulturwissenschaftliche Disziplinen anzuschließen vermögen und das zudem einen interdisziplinären Austausch begünstigt (Schmidt/Stock/Volbers 2011; Van den Berg/Gumbrecht 2010). Für die Erziehungswissenschaft hat Klaus Prange den vielbeachteten Versuch unternommen, das Zeigen als zentrale Operation des pädagogischen

Handelns zu spezifizieren (Prange 2005; Prange/Strobel-Eisele 2006). Damit trägt er die Beweislast, das pädagogische Zeigen vom Zeigen als menschlicher Grundgeste abzugrenzen.

Konstitutiv für pädagogisches Zeigen ist nach Prange, dass es – durch Artikulation „als Brücke zwischen Zeigen und Lernen“ (Prange 2005: 109) – auf Lernen bezogen ist. Das didaktisch artikuliert, auf Lernen bezogene Zeigen wird an die Position der erwachsenen Lehrkraft gebunden und somit zum Bestimmungsmerkmal pädagogischer Professionalität. Zugleich erhält das Zeigen des Lernenden bei Prange eine zentrale Bedeutung: Es verbürgt gewissermaßen, dass das Zeigen des Lehrenden als pädagogisches erfolgreich war, weil dieses aufgrund der „pädagogischen Differenz“ keinen direkten Zugriff auf das Lernen hat. Prange bestimmt das pädagogische Zeigen rekursiv: Der Lehrende zeigt dem Lernenden etwas, auf dass dieser es selbst wieder zeigen kann. Lernen wird für den Lehrenden vor allem daran erkennbar, dass der Lernende sich etwas so angeeignet hat, dass er im Stande ist, es selbst zu zeigen. Zeigen durch Lernende ist somit ein ‚Wieder-Zeigen‘. Es ist eine Form der Sichtbarmachung von bereits Gelerntem, auf das sich der Lehrende in Form einer Rückmeldung an den Lernenden, von Prange als reaktives Zeigen bezeichnet (Prange/Strobel-Eisele 2006: 84ff.), beurteilend und bewertend beziehen kann und das ihn in seinem Zeigen bestätigt oder ihn dazu veranlasst, den Versuch der Vermittlung von neuem zu beginnen. Das von Prange ansonsten nicht weiter beachtete Zeigen der Lernenden – die Thematisierung der Seite der Lernenden in seiner Grundlegung der operativen Pädagogik richtet sich auf eine Bestimmung des Lernens (Prange 2005: 81ff.) – ist also, auf den Kontext des Schulunterrichts bezogen, in erster Linie ein Zeigen des Schülers für den Lehrer, das der Feststellung des Lernstands, des Lernfortschritts und damit der unterstellten Wirksamkeit des pädagogischen Zeigens dient.

In seiner Diskussion des Zeigens hat Ricken (2009) auf Leerstellen in Pranges Konzeptualisierung hingewiesen und – insbesondere mit Rekurs auf Judith Butlers (2009) machttheoretische Lesart des Anerkennungsbegriffs – die performative Kraft eines jeden Zeigens in den Vordergrund gerückt. Während Prange seine Argumentation auf die Konstitution der Sache im Zeigen des Lehrenden konzentriert, der diese zumutbar, anschlussfähig und sachlich korrekt darzustellen versucht, hebt Ricken hervor, dass im Akt des Zeigens der andere als bestimmter Anderer angesprochen und damit zu einem besonderen Jemand gemacht wird. Durch die Art und Weise, wie dem Schüler oder der Schülerin eine Sache in einer konkreten Aufgabenstellung zugänglich und zugemutet wird, wird nicht nur die Sache erst zu einem bestimmten, didaktisch emergierenden Gegenstand. Indem Lernenden etwas gezeigt wird, werden sie auch als bestimmte Andere implizit oder explizit angesprochen. Über die Sachkonstitution hinaus ist das Zeigen also immer auch subjektivierend, und damit lässt sich das den Lernenden hervorbringende Anerkennen je nach Perspektive als Rück- bzw. Vorderseite des Zeigens der Sache bezeichnen. Im Anschluss an den Gedanken von Prange – „ich zeige jemandem etwas“ – wird so das Zeigen als intersubjektives Geschehen hinsichtlich seiner wechselseitigen, Person und Sache konstituierenden Wirkungen ausbuchstabierbar (Ricken 2009).

Auch Ricken konzentriert sich in seiner anerkennungstheoretischen Fundierung noch an der etablierten, erziehungstheoretisch justierten Perspektive Pranges, die das Zeigen in der Frage nach der Spezifik des Erziehens als Tätigkeit des Lehrenden versteht und von dessen Position aus betrachtet. Doch auch Ricken hat Zweifel daran, ob Pranges exklusive Bestimmung des pädagogischen Zeigens als das eines Lehrenden, das auf das Lernen bezogen ist, trägt. Zum einen bemängelt Ricken, dass in Pranges Konzeptualisierung der Seite des Lernens bzw. Lernenden die Last aufgebürdet würde, als Bestimmung der Spezifik des pädagogischen Zeigens zu dienen, wo doch unklar bliebe, „was denn selbst wieder gezeigt werden können soll“ (Ricken 2009: 115). Zum anderen argumentiert er, dass „jedes Zeigen auf etwas angewiesen (sei), was mit Verstehen und positiver oder negativer Bestätigung des Verstehens sowohl des Zeigens als auch des Gezeigten grob angedeutet und insofern dann kaum noch überzeugend von Lernen abgegrenzt werden“ könne (ebd.: 115f.). Mit diesem Einwand ist eine trennscharfe Abgrenzung des pädagogischen Zeigens vom Zeigen überhaupt nur schwer möglich. Vielmehr wäre dann – so Ricken – pädagogisches Handeln als „Ausdifferenzierung eines spezifisch menschlichen Handelns“ zu bestimmen, das „zunächst überall stattfinden kann und pädagogisch nun in besonderer Weise genutzt und ausgebaut wird“ (ebd.).

Diese Wendung deutet darauf hin, dass die idealtypische erziehungstheoretische Spezifizierung des pädagogischen Zeigens zugunsten eines Konzepts relativiert werden muss, das nicht nur die performative Dimension der wechselseitigen Sach- und Subjektconstitution aufzunehmen hat, sondern ebenso das Zeigen auch in pädagogischen Settings nicht vorschnell als exklusive Tätigkeit der Lehrenden reserviert. So verstanden müssten seine Übergänge und seine Verwendungsweisen in den verschiedenen Erscheinungsformen und Graden seiner pädagogischen Anreicherung und Differenzierung durch beide Seiten, also auch durch Schüler/innen, als Aufgabe einer empirischen Analyse betrachtet werden. Dies ist gerade dann geboten, wenn der Wandel von Unterrichtsformen uns mit dem Phänomen einer Verschiebung von Zeigepraktiken vom Lehrenden auf die Lernenden konfrontiert und auf die gestiegene Bedeutung von Praktiken der Lernenden für die pädagogische Konstitution des Unterrichts verweist. In der Rekonstruktion lässt sich sodann herausarbeiten, wie sich das Zeigen auf der Seite der Lernenden ausformt, wie es sich zum (in bestimmter Weise pädagogisch artikulierten) Zeigen der Lehrenden verhält und mit welchen Effekten es für die Subjektivierung des Lernenden in der Position des Zeigenden und die Konstitution der Sache verbunden ist.

Im Anschluss an ein praxistheoretisches Verständnis von Unterricht lässt sich die Konzeptualisierung des Zeigens aus dieser Engführung lösen und in ein methodologisch fundiertes Konzept pädagogischer Ordnungen integrieren. Pädagogische Ordnungen werden in und durch Praktiken hervorgebracht; Zeigen als soziale Praktik wird als mehrstellige Verhältnisbestimmung, eingebettet in situierte, d.h. immer konkrete raumzeitliche materielle Arrangements in seinen körperlichen ebenso wie in seinen diskursiven Bezügen verstanden. Die Sinnhaftigkeit einer Praktik, ihre Intelligibilität, hängt an ihrer „teloaffektiven Struktur“ (Schatzki 1996), d.h. dem Komplex von Aufgaben und Zielen, Gefühlen und Stimmungen sowie dem Wissen darüber, was man tut, wie man es

tut und warum man es tut. Diesem Verständnis nach ist das Zeigen als soziale Praktik nicht an bestimmte Träger gebunden, sondern gewissermaßen akteursunabhängig. Es wird durch seine Funktionalität im Gebrauch definierbar und muss nicht zwingend – im Unterschied zur präskriptiven erziehungstheoretischen Konzeptualisierung bei Prange – bestimmten Kriterien der Formvollendung (wie etwa dem Wiederzeigen durch den Lernenden) unterworfen werden; auch Lernende können durch Zeigepraktiken, die freilich von denen der Lehrenden in empirisch zu analysierender Weise variieren, zu einer „operativen Pädagogik“ (Prange) beitragen. Zum anderen lässt sich die subjektivierende Seite des Zeigens durch Anerkennung als Dimension sozialer Praktiken lesen (Ricken 2009). Anerkennung – als Vorder-, Rück- bzw. andere Seite des Zeigens – ist als Adressierungsgeschehen operationalisierbar, in dem Personen als Subjekte angesprochen und in dieser Ansprache als Besondere anerkannt werden. Lehrende sprechen die Lernenden als lern- und leistungsfähige, erfolgreiche Lernende an, sie rücken sie in eine Position ein, die ihnen bestimmte Möglichkeiten des Sich-ins-Verhältnis-Setzens zu sich, anderen und der Sache erst einräumt, auf die und in der sie als Lernende antworten, reagieren und damit sich als Jemand zeigen müssen (Ricken/Balzer 2010; Reh/Ricken 2012; Reh/Rabenstein 2013). Diese Positionierungen in Praktiken erfolgen vor dem Hintergrund von Normen, was in einer Situation pädagogisch geboten erscheint und wie mit dem Angesprochenen umzugehen ist. Es werden pädagogische Normen in Anspruch genommen und damit zugleich – von Lernenden wie Lehrenden – als für die jeweilige pädagogische Ordnung gültige prozessiert (Reh/Rabenstein/Idel 2011).

3. Sich als Zeigende(r) erlernen – empirische Rekonstruktionen

Die beiden Unterrichtssituationen werden im Folgenden jeweils als Geschichte beschrieben und anschließend unter den genannten Fragestellungen nach den sie konstituierenden Zeigepraktiken und den darin eingelagerten Adressierungen im Umgang mit der Sache kommentiert. Welches methodologische Verständnis der Zeigepraktiken und welche methodischen Schritte den Rekonstruktionen zugrunde liegen, wollen wir in einem vorangehenden Schritt wenigstens kurz andeuten.

3.1 Adressierungen in Zeigepraktiken. Methodologische Anmerkungen

Die Fassung des Zeigens als performative, subjektkonstitutive Praktik ermöglicht dessen Empirisierung im Kontext einer praxistheoretisch fundierten ethnographischen Unterrichtsforschung, wie wir sie in den letzten Jahren entwickelt haben (Reh et al. 2013). Die folgenden Fallrekonstruktionen basieren auf Videographien, die zunächst – nach einer ersten groben Sichtung des Datenmaterials – als relevant für die zu bearbeitende Forschungsfrage ausgewählt und anschließend sequenziell rekonstruiert wurden (Rabenstein/Reh 2008; Idel/Neto-Carvalho/Kolbe 2009; Reh/Rabenstein/Idel 2011). Für die Rekonstruktion folgen wir der sequenzanalytischen Auswertungslogik, mit der un-

terstellt wird, dass soziale Praxis in der selektiven Auswahl von Optionen erzeugt wird, und gehen kleinschrittig, das heißt in kurzen moves vor. Bezugspunkt der Rekonstruktion bleibt stets das Video; szenische Beschreibungen, in denen das Tun und Sagen beschrieben wird, dienen uns als Erinnerungsstützen im Zuge der Rekonstruktion, als Skizzen unserer Wahrnehmung, während wir die Komplexität der videographierten Situationen erschließen. Reh und Ricken (2012) haben ein sequenzanalytisches Vorgehen zur Untersuchung von Adressierungen in Praktiken vorgeschlagen, an dem wir uns orientieren. Im Zentrum ihres Vorschlags stehen heuristische Fragen, die der Fokussierung der sequenzanalytischen Rekonstruktion auf verschiedenen Ebenen dienen. Mit ihnen wird versucht, die Rekursivität sozialer Interaktion und das wechselseitige aufeinander Verwiesensein der Adressaten zu methodisieren (Idel/Ricken 2012; Reh/Rabenstein 2013):

- Wie und als wer werden Akteure angesprochen, wie und als was wird dabei die Sache gezeigt (Zeigen und Anerkennen)?
- Wie reagieren sie darauf, als jemand Bestimmtes angesprochen zu werden (Reaktion)?
- Wie verstehen sie die Situation dabei als eine bestimmte (Situationsdefinition)?
- Welche normativen Horizonte setzen sie in der Situation ein bzw. beanspruchen sie (Normation)?
- Welche Positionen weisen sie sich dabei wechselseitig zu (Position)?
- Wie setzen sie sich zu diesen ins Verhältnis (Relation) und wie bewerten sie sich wechselseitig (Valuation)?

Als Ergebnis der Rekonstruktionen verfassen wir Geschichten, die wir im Folgenden dokumentieren. Damit unterstellen wir, dass Sinn einerseits in iterablen, d.h. immer anderen Wiederholungen von Praktiken emergiert, und dass Sinnemergenz andererseits nicht anders als in der narrativen Struktur der sich stets wiederholenden sozialen Praxis rekonstruiert werden kann. Geschichten sind methodologisch gesehen stets Anfang und vorläufiges Ende des Forschens: Als Ethnograph/in gilt es demnach zunächst beobachtend im Feld Geschichten zu entdecken, also Interaktionen zwischen Personen unter Beteiligung der Dinge in gemeinsamen zeit- und räumlichen Bezügen mit einem Anfang und einem Ende, und diese anschließend in einer durch die Videographie möglichen Feinrekonstruktion ‚auszuarbeiten‘. Mit der Bezeichnung der Ergebnisse der Rekonstruktionen als Geschichten weisen wir zum einen auf die sequenzielle Prozessstruktur sozialer Praxis hin und zum anderen auf das Verständnis des Beobachters als einem, der in und mit seinem Tun im Feld und – im Anschluss an die Erhebung – außerhalb des Feldes Geschichten als Konstruktionen, als Texte über Sozialität hervorbringt. Die beiden folgenden Fallbeispiele sind bereits verdichtete Analysen. Sie fußen auf in der Kürze dieses Beitrags nicht darstellbaren Feinanalysen entlang des skizzierten methodischen Vorgehens.

3.2 (Sich) Zeigen in einem offenen Gesprächskreis und in einer Präsentation

Die erste Situation aus dem Anfangsunterricht, also einer ersten Klasse in der Grundschule, in dem Kinder erst zu Schüler/inne/n gemacht werden, kann als ein ‚okkasionelles‘ Arrangement bezeichnet werden: sie entsteht ad hoc, als der Erstklässler Fabian (auf die als ‚Herbsttisch‘ seitens der Lehrerinnen initiierte Sammlung von Objekten rekurrierend) mit einem Körbchen voller Pilze in die Schule kommt. Indem die Lehrerinnen Fabian auffordern, die Pilze den anderen Schüler/inne/n zu zeigen, rahmen sie die Situation als eine, in der Fabian die Position des Zeigenden einnehmen soll, und aufgrund der Spontanität der Aufforderung zugleich als eine, in der er dieses erst erlernen, also übend ausführen kann. Die erste Geschichte nennen wir eine Einübung ins Zeigen.

Am Anfang des Unterrichts wird der Klasse angekündigt, Fabian habe etwas mitgebracht. Er wird dazu aufgefordert, die Pilze den anderen zu zeigen und dabei etwas über sie zu erzählen. Daniel, der gemeinsam mit Fabian die Pilze am Vortag gesammelt hat, versucht, sich jetzt (und später noch einmal) einzuschalten, wird aber von den Lehrerinnen zurückgewiesen: „der (Fabian) kann es auch selbst erzählen.“ Als derjenige, der die Pilze mitgebracht hat, soll Fabian diese auch allein zeigen; die Einmischung Daniels erscheint den Lehrerinnen, möglicherweise weil sie nichts von der gemeinsam verbrachten Freizeit wissen, nicht legitim. Sie ziehen sich in die Peripherie des Klassenraums zurück, während Fabian nun zu einem Rundgang durch die Klasse startet, wobei er eine große Bühne hat – praktisch das gesamte Zentrum des Raums, in dem die Kinder an zwei großen, auseinander gezogenen Tischgruppen sitzen, so dass in der Mitte viel Platz bleibt, wo die Klasse sich etwa zu Kreisgesprächen trifft. Fabian übernimmt seine Aufgabe in gekonnter Weise: Er nimmt die einzelnen Pilze, hält sie dem jeweiligen Kind gut sichtbar auf Augenhöhe, bewegt den Pilz vor dessen Gesicht. Ihm scheint es sichtlich Spaß zu machen, den anderen die Pilze zu zeigen und darüber zu reden. Die Kinder lassen sich davon affizieren, sie reagieren auf Fabian und seine Pilze: Manche fassen die Pilze an, manche riechen an ihnen, manche wenden sich schauernd, Ekel bezeugend, von ihnen ab. Eine der Lehrerinnen übernimmt die Regie in dieser Situation, sie fordert Fabian auf, bei seinem Rundgang zu erzählen, sie stellt Fragen und thematisiert die Pilze. So ergibt sich in der Klasse ein Gespräch darüber, um welche Pilze es sich jeweils handeln könnte. Die Lehrerin fragt auch, wann man Pilze essen dürfe und woran man erkennen könne, dass Pilze giftig seien. Zu fast jeder Frage äußert sich zunächst Fabian, zum Teil dann auch andere Mitschüler. Er meint, man dürfe Pilze nur essen, wenn sie vorher gebraten seien. Dann berichtet er, dass sein Vater, der anscheinend Pilze sammelt, sich auskennt und ein paar der Pilze im Körbchen beigesteuert hat. Er erklärt, dass dieser die Pilze kosten würde, um deren Giftigkeit zu prüfen. Dieses Statement veranlasst die Lehrerin zu einer deutlichen Geste des Entsetzens und zu einer Klarstellung, dass man dies nie machen dürfe, davon würde man mindestens Bauchweh bekommen, woraufhin Fabian relativiert: sein Vater würde die abgebitenen Stücke wieder ausspucken. Die Lehrerin resümiert diese Debatte mit dem Satz, man müsse immer jemanden

fragen, der Bescheid wisse. Um dies zu sichern, lässt sie diese Feststellung von anderen Kindern wiederholen. Es bedarf zweier Aufforderungen seitens der Lehrerin, die Episode zu beenden: Nach der ersten Aufforderung setzt Fabian zu einem zweiten Rundgang an, und das Gespräch über die Pilze setzt sich ein paar Minuten fort. Erst dann leistet Fabian der zweiten Aufforderung Folge, legt die Pilze auf den Herbsttisch der Klasse und kehrt zu seinem Platz zurück. Auffällig ist, dass das Wissen der Lehrerinnen, die ja nicht vorbereitet sind, bei der Bestimmung der Pilze mitunter ziemlich lückenhaft und vage ist; sie verschieben die Beantwortung vieler Fragen auf später: „darüber erzählen wir ein andres Mal“.

Wir lesen diese Situation als Geschichte eines Kindes, das gerade erst zum Schüler wird und Gelegenheit erhält, sich als Zeigender von etwas Mitgebrachtem, etwas ‚Echtem‘ – dem Ergebnis des Pilzesammelns am Vortag – zu zeigen und dabei Zeigepraktiken zu erlernen, ohne dass diese – weder die Pilze noch die Zeigepraktiken – selbst Gegenstand des Zeigens der Lehrerinnen und damit der schulischen Vermittlungsarbeit gewesen sind. Insofern es nicht um das Wiederzeigen von etwas vorher bereits Gezeigtem geht und auch nicht von etwas, das die Schüler/innen sich vorher entlang einer Aufgabenstellung hätten aneignen sollen, ist diese Situation im Vorhinein mit einem hohen Maß an Unsicherheit belastet.

Gleich zu Beginn wird in der Aufforderung Fabians zu einem Rundgang durch die Klasse die Situation als eine markiert, in der er Exklusivrechte erhält. Er darf sich nicht nur zeigend durch den Klassenraum bewegen, sondern bekommt auch bei den Fragen der Lehrerin ein bevorzugtes Rederecht zugesprochen. Von diesen Rechten sind andere ausgeschlossen, insbesondere Daniel. Der Raum zwischen den beiden großen Tischgruppen wird zur Arena, in der sich Fabian vor den beiden Lehrkräften und seinen Mitschüler/inne/n als Zeigender zeigt. Er zeigt nicht nur die Pilze, sondern zeigt damit zugleich, wie er zeigen kann und erhält die Möglichkeit, dies im Vollzug weiter zu üben; insofern sind seine Zeigepraktiken zugleich auch Praktiken des Übens.

Im Verlauf der Szene wird Fabian zunächst als jemand adressiert, dem zugemutet wird, dass er über Wissen aus dem lebensweltlichen Kontext verfügt, das einer Darstellung vor den anderen Schüler/inne/n Wert ist, und der auch die Fertigkeit besitzt, dies – wenngleich flankiert durch Unterstützung seitens der beiden Lehrerinnen – in einer mehr oder weniger wohlgeformten, den Rezeptionsmöglichkeiten seiner Mitschüler/innen angemessenen Aus- und Aufführung des Zeigens zu tun. Er wird angesprochen als jemand, der für Aufmerksamkeit sorgen soll und kann, der durch seine Zeigegeesten und seine begleitende erzählende Rede den Fokus der anderen Schüler/inne/n auf das Thema zu lenken vermag und dadurch die Vermittlung – Was sind das für Pilze? Wie geht man mit ihnen um? – in Szene setzt. Dies gelingt ihm dadurch, dass er über die mitgebrachten, realen, ‚echten‘ Pilze als epistemische Objekte, als Dinge der Anschauung verfügt, mit denen er vor den anderen Schüler/inne/n hantieren kann, die er vor ihrem Gesicht dreht, die er sie anfassen lässt. Die Schüler/innen reagieren auf diese Offerten mit Erregung – sie zeigen, wie sie von den Objekten angezogen oder abgestoßen werden – und erhöhter Aufmerksamkeit.

In der Adressierung Fabians durch die beiden Lehrerinnen und in den Adressierungen der Mitschüler/innen durch Fabian wird die pädagogische Norm der Authentizität zitiert: als Norm, den Schüler/inne/n Gelegenheiten zu eröffnen, Dinge aus ihrem Alltag in die Schule mitzubringen und zugleich als Norm, an Bezügen zu ‚echten‘ Objekten (im Unterschied zur Künstlichkeit der Schulmaterialien) etwas Besonderes lernen zu können. Insbesondere im Bezug auf die Objekte selbst und ihr engagiertes Zeigen durch Fabian wird die Situation als Vermittlungssituation bedeutsam. Fabian wird dabei als Zeigender vor den anderen aufgewertet, insofern er durch seine Erfahrungen, denen damit eine erhöhte Bedeutsamkeit zugeschrieben wird, das schulische Lernen bereichern soll. Gebunden ist seine exklusive Positionierung damit an die Exposition seines dem Alltag entstammenden Wissens und der ‚echten‘ Dinge, die er dazu mit sich führt.

Fabian setzt sich zu dieser Rahmung und der Aufforderung, sich in die Position des Zeigenden zu begeben, selbstbewusst in ein Verhältnis, er bewährt sich zunächst. Es scheint, als sei er als Schulanfänger noch nicht mit den Befürchtungen und Vorbehalten belastet, sich in einer solchen Situation zu blamieren und scheitern zu können. Dann allerdings, als die Lehrerinnen den Rahmen modulieren, indem sie das Thema auf die Ebene von schulisch relevantem Wissen heben, verändert sich die Positionierung Fabians ebenso wie der Bezug auf die ‚echten‘ Pilze. Indem die Position der Vermittlungsassistenten Fabians zu einer der Vermittlungskonkurrenz wird, wird die Ambivalenz offenbar, die latent in der zunächst inszenierten überhöhten Bedeutung der mitgebrachten und im Körbchen arrangierten Objekte schon angelegt war. Zwar richten sich die Fragen an alle, weil Fabian aber ein besonderes Recht hat, zu antworten, reagiert er aus seiner vorher durch die emphatische Stimulation der Lehrerinnen installierten Position mit demselben Engagement, mit dem er die Objekte seiner Erfahrung den Mitschüler/inne/n zeigt, auf die klassifizierenden Fragen der Bestimmung der Pilze und auf die Fragen nach dem kompetenten Umgang mit ihnen. Fabian bleibt in seinem lebensweltlichen Bezugsrahmen und versucht, mit dem Verweis auf die Expertise seines Vaters seine Wissensautorität als jemand, der authentisch Bezüge zu seinen Erfahrungen im Alltag herstellen soll, zu behaupten. Der Wechsel vom subjektiven Erfahrungsbezug zur sachlichen Einordnung bzw. zur objektive Gültigkeit beanspruchenden Ordnung des Schulwissens wird von den Lehrenden in der Situation des thematischen Übergangs nicht als solcher markiert. Fabian ist zu diesem Zeitpunkt nicht mehr in der Position desjenigen, der sein lebensweltliches Wissen bereichernd in den Vermittlungsprozess einbringen kann, sondern er wird in dieser impliziten Rahmenverschiebung in die Position eines Schülers gerückt, der geprüft wird. Die Situation bekommt nun, ohne dass sie eine solche offiziell ist, unausgesprochenen Prüfungscharakter. Fabian belastet mit sachlich falschen Aussagen die Vermittlung und muss – vor dem Hintergrund der schulische Vermittlungsprozesse leitenden Norm, allgemeingültiges Wissen zu vermitteln – zurückgewiesen werden. Damit verliert er seine Rolle des Vermittlungsassistenten und gerät in Konkurrenz zu den Lehrerinnen. Der Vermittlungsprozess diffundiert nun: Einerseits verselbständigt sich Fabian in seinem Zeigen und kann erst in einem zweiten Anlauf gestoppt werden, andererseits insistieren die Lehrerinnen in ihrem Reden über

Pilze auf die Ebene des objektive Gültigkeit beanspruchenden Wissens. Aber auch die lehrerseitigen Beiträge zu dieser Ebene des Umgangs mit der Sache sind mit Geltungsproblemen belastet, weil die Lehrerinnen in dieser Situation, die auch sie unvorbereitet trifft, nur über eine schmale Wissensbasis verfügen. Es gibt dann nur noch folgerichtig den Ausweg, das Spiel zu beenden und zum geplanten Unterricht zurückzukehren.

Während Fabians Präsentation als Zufallsprodukt auftaucht, befindet sich Lina, Schülerin einer jahrgangübergreifenden Lerngruppe an einer Gemeinschaftsschule, in der im Folgenden zu rekonstruierenden Situation in einer didaktisch inszenierten Situation als ‚Zeigende‘. Die Schüler/innen einer jahrgangübergreifenden Lerngruppe sind nacheinander ‚dran‘ zu präsentieren. Lina agiert also vor einem auf sie ausgerichteten Publikum, stützt sich auf eine Power Point-Präsentation über Bienenwaben und ein selbst hergestelltes Modell derselben, im Nachgang zu ihrer Präsentation werden ihr Fragen gestellt und sie erhält ein Feedback.² Lina muss zwar ebenso wie Fabian die Praktiken des Präsentierens als Zeigen und sich Zeigen offensichtlich noch erlernen, ihre Mitschüler/innen werden jedoch im Unterschied zu denen Fabians als welche adressiert, die diese bereits ausführen können. Während für Fabian spontan eine eher spielerische Situation der Selbsterprobung etabliert wird, wird Lina in eine Situation gebracht, in der sie das Zeigen zwar üben muss, zugleich aber sich als Zeigende bereits bewähren soll. Beide erhalten hierbei Unterstützung: Fabian seitens der ihn dirigierenden Lehrerin, Lina seitens einer ihr zur Seite gestellten Mitschülerin. Die zweite Geschichte nennen wir eine Präsentation als Initiation.

Einige Schüler/innen sitzen in legerer, abwartender Körperhaltung an einer Reihe aus Einzeltischen nach vorne zu einem an die Wand geworfenen Beamerbild ausgerichtet. Die Lehrerin, die mit zwei Schülerinnen, mit Lina, die offensichtlich gerade geweint hat, und Nina den Raum betritt, teilt ihnen mit, dass Lina so aufgeregt sei, und holt – immer wieder auf die vorne stehende Lina verweisend – ihr Verständnis ein, dass Lina als Unterstützung bei der Präsentation Nina zur Seite gestellt bekomme. Die angesprochenen Schüler/innen nicken kaum merklich, eine sagt „na klar“. Nina streicht Lina, die etwas zittert und sich ihre Hände reibt, währenddessen leicht über den Rücken. Anschließend macht die Lehrerin mit dem Verschieben von Stühlen die Schüler/innen zu Zuschauer/innen – sie sehen sich aufgefordert, eine aufrechtere Haltung anzunehmen – und gibt deren Blick zur ‚Bühne‘ frei. Die Lehrerin setzt sich mit Stift und Schreibtablett schreibbereit in eine moderierende Position – einerseits nach vorne in Richtung Lina ausgerichtet, andererseits von der Seite aus die Schüler/innen im Blick. Anschließend sagt sie mit einem auffordernden Blick zu Lina, dass alle bereit seien und Lina nun anfangen solle; sie könne dabei ruhig ein bisschen heulen. Als sie endet mit: „wir wollen dich hören“, ist Lina endgültig dran. Die Kamera schwenkt – dem Blick der Lehrerin folgend – zu Lina. Lina steht vorne zwischen Leinwand und Beamer, seitlich hinter der an einem Tisch mit Laptop sitzenden Nina, mit Karteikarten in der Hand. Lina nennt ihr Thema ‚Bienenwaben‘, sie beginnt zunächst zögerlich zu sprechen, Nina klickt die nächste Folie an, Lina kommt kurz ins Stocken, weil sich offensichtlich nicht die erwar-

2 Wir danken Julia Steinwand für die Videographie, die dieser Rekonstruktion zugrunde liegt.

tete Folie auf dem Bildschirm zeigt, Lehrerin und Mitschüler/innen greifen sofort verbal ein, kommentieren und geben Tipps, dann nimmt Lina aber den Faden wieder auf und spricht zunehmend flüssiger. Die an die Wand geworfenen Folien im Rücken, nah bei Nina, die im Sitzen den Computer bedient, trägt Lina innerhalb von wenigen Minuten mit wenigen Ergänzungen im Wesentlichen das vor, was auf den Folien zu lesen ist. Als eine Folie ‚Experiment‘ erscheint, reicht Nina Lina ein aus Papier selbst hergestelltes Modell einer Bienenwabe: Das Modell zeigend und auf es verweisend wird die Bauweise der Waben, vor allem ihre Stabilität in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt. Im Folgenden werden die Mitschüler/innen aufgefordert, die Stabilität zu prüfen, indem sie sich auf das auf den Boden gelegte Modell stellen. Dass das Wabenmodell dem wiederholten Belastungstest standhält, sorgt für Staunen und Bewunderung aufseiten der Mitschüler/innen und Lehrkraft. Mitschüler/innen und Lehrkraft sind plötzlich ganz aufgeregt, dass Bienenwaben so stabil sind. Zwei Schüler/innen sollen sich gleichzeitig auf das Modell stellen. Das Staunen ist groß, als es auch dieser Belastung standhält. In dieser Phase übernimmt Nina die Moderation, während Lina – die Szene beobachtend – langsam in den Hintergrund zurückweicht. Nach Rückfragen zum Vortrag, die Lina und Nina beantworten, schließt sich eine Feedbackrunde an. Es ist Lina selbst, die ihre sich meldenden Mitschüler/innen drannehmen soll. In den Rückmeldungen wird zunächst vor allem Linas Mut, sich ihrer Aufregung zu stellen, positiv hervorgehoben, sie wird als eine angesprochen, die sich dem Vortragen – ebenso wie alle anderen vor ihr auch – hier stellen musste und sich erfolgreich gestellt hat, der vorausgesagt wird, dass dies ihr – ebenso wie allen anderen auch, die schon öfter präsentiert haben – zunehmend leichter fallen werde. Gelobt werden darüber hinaus die Power Point-Präsentation – dass es überhaupt eine gab – und das Wabenmodell. Die Lehrkraft, die als Letztes spricht, bestätigt die Rückmeldungen. Sie betont, wie gelungen der Einsatz des Modells gewesen sei, wie viel besser man das im Kopf behalte als hundert gesprochene Worte. Mit ernstem Blick, ab und an schüchtern lächelnd, die beim Hören des Feedbacks entstehende Rührung immer wieder unterdrückend, nimmt Lina, die von der Kamera jetzt fokussiert wird, diese Ratifizierung ihres Auftritts als gelungen auf.

Lina wird gleich zu Anfang in der Rede der Lehrkraft über sie vor ihren Mitschüler/innen als eine eingeführt, die vor einer bestimmten Aufgabe steht, nämlich mit ihrer Aufregung umzugehen. Lina wird also nicht als Experte für ein Thema angekündigt; in einem solchen Fall würde auch das Thema genannt, die Aufmerksamkeit aller würde auf das Expertenwissen der Person ausgerichtet. Sie wird vielmehr zu einer gemacht, die die Bewährung als Vortragende noch vor sich hat, die – ihre körperlichen Reaktionen weisen darauf hin – sich vor eine Mutprobe gestellt sieht. In der stellvertretenden Rede der Lehrkraft für sie wird Lina zugleich zu einer gemacht, die eingewilligt hat, sich dieser Mutprobe auszusetzen. In den sich anschließenden lehrerseitigen Praktiken des Stühle-Rückens und des Sich-Positionierens wird die Situation eines – angesichts der Einführung Linas als eine, die es wagt, aber vielleicht nicht kann – riskanten Auftritts hergestellt. Der Raum, in dem Lina und Nina sich befinden, wird zur Bühne. Die Lehrkraft wechselt vom ‚wir‘, in das sie sich und Lina eingeschlossen hatte, um stellvertretend

für Lina zu sprechen, zum ‚wir‘, in das sie sich und die Mitschüler/innen einschließt, wodurch sie sich zur Vorsitzenden einer Jury macht, die Lina auffordert, trotz aller Widerigkeiten nun einfach mal anzufangen und sich ‚authentisch‘, auch mit dem Weinen, zu zeigen. Insofern verstehen wir diese Situation als Eröffnung einer Initiation Linas in das Sich-Zeigen-Können, als Bewährungsprobe, wie sich auch in der Feedbackrunde bestätigt, um in die Gemeinschaft der Lerngruppe – also derer, die das Sich-Zeigen bereits gezeigt haben – aufgenommen zu werden. Lina schafft es so durch ihre Präsentation, und obwohl sie immer sicherer wird, wie die Beschreibung zeigt, wird die Präsentation auch für die helfende Mitschülerin Nina zur Bühne, sich zu zeigen. Zunächst assistiert sie, dann allerdings wird sie dominant, als es um den Einbezug der Mitschüler/innen geht, die das Wabenmodell Linas testen sollen. Lina kann die Bewährung also nicht zu Ende führen, sondern wird genau in diesem Moment einer Beteiligung der Mitschüler/innen von Nina entlastet und in dieser Stellvertretung in den Hintergrund gerückt.

Die Adressierungen Linas rekurren insbesondere auf die pädagogische Norm, sich ‚authentisch‘ und zugleich ‚selbstregulierend‘ zu zeigen. Indem Lina hier mit Zustimmung der anderen eine Mitschülerin zur Seite gestellt wird, wird Lina auch zu einer, die erst durch andere zur Bewährung ermächtigt wird. In der Adressierung Ninas und der übrigen Mitschüler werden Normen der Hilfe und der Empathie aufgerufen, die den Prüfungscharakter, dem Lina als Einzelne ausgesetzt wird, nur leicht mäßigen können, da die Mitschüler/innen zugleich als die Instanz angesprochen werden, vor der sich Lina bewähren muss.

In der Phase des ‚Experiments‘, wie sie laut Folie heißt, die der Demonstration der stabilen Bauweise von Waben dient, übernimmt dann vor allem das von Lina und Nina aus Papier in mühevoller Kleinarbeit – wie auf Nachfrage der Mitschüler/innen von ihnen betont wird – hergestellte Modell die Zeigefunktion. Indem es einem Belastungstest ausgesetzt wird, zieht es die Aufmerksamkeit aller auf sich. Die Situation wird in zweifacher Weise als ‚authentische‘ inszeniert: Zum einen entsteht eine Spannung, als ob sich tatsächlich erweisen müsste, dass Bienenwaben (und nicht nur das Modell!) besonders stabil seien. Zum anderen werden die Mitschüler/innen und die Lehrkraft zu welchen, denen in dieser Präsentation etwas gezeigt werden soll, indem sie die Stabilität des Modells ‚selbst-‘ bzw. ‚miterleben‘.

In dem sich anschließenden Feedback der Mitschüler/innen wird die Situation als die Initiation Linas in die Gemeinschaft der Sich-Zeigenden bestätigt: Sie sprechen mehrheitlich Lina als eine an, die noch keine oder kaum Erfahrung und somit Routine im Präsentieren hat und sich zudem noch als neue Schülerin vor ihnen zeigen musste. Sie loben, wie sie sich als Zeigende in ihrer Verletzlichkeit gezeigt und bewährt hat. Sie betonen, dass sie ihre Aufregung und Nervosität bewältigt habe. In den Rückmeldungen wird sie dafür anerkannt, dass sie sich als Vortragende zu disziplinieren vermochte und sich somit als souveränes Subjekt offenbart hat. In dieser Normalisierung, die sie als handlungsmächtiges Subjekt stiftet, wird sie zugleich als ein solches, das dazu nicht ohne weiteres in der Lage war und ist, sondern dafür von der Lerngemeinschaft direkte und indirekte Hilfestellung und Beistand erhalten muss, reproduziert. Ihre Freisetzung

ist allerdings an die Ermächtigung durch die anderen gebunden, von dieser abhängig, und genau diese Abhängigkeit wird durch die wohlmeinende Adressierung in der Feedbackrunde einerseits bestätigt, und zugleich – da nicht offen gelegt wird, dass mit der Präsentation eine Bewährungsprobe von Sich-als-Vortragendem einhergeht – verschleiert. In den Rückmeldungen der Mitschüler/innen und insbesondere auch der Lehrkraft wird darüber hinaus auch das Einbringen des Wabenmodells als besonders gelungen ratifiziert. Begründet wird dies nicht etwa damit, dass das Modell erlaube, die Gründe seiner Stabilität besser zu verstehen; vielmehr ist es allein der Effekt der an den eigenen Körper gebundenen Erfahrung, das (Mit-)Erleben der Stabilität des Modells, der von den Mitschüler/innen, insbesondere aber auch von der Lehrkraft hier angeführt wird.

Die hier wirksam werdende Ordnung des Zeigens lässt sich also als eine Verschiebung in den Zeigepraktiken verstehen. Nicht nur geht das Zeigen auf die Schüler/innen über, vielmehr verändert sich auch, was wem hier wie gezeigt wird und als wer die Zeigende sich darin zeigt. Die Schülerin Lina sieht sich der Aufgabe gegenüber, sich als Zeigende ihren Mitschüler/inne/n und der Lehrkraft zu zeigen, das, was sie zeigt, der Aufbau der Bienenwaben, wird demgegenüber zunächst in eine sekundäre Position gerückt. Das Zeigen der Power Point-Folien zu den Bienenwaben in der ersten Phase des Auftritts dient dem Sich-als-Zeigende zeigen, also als eine, die die Aufmerksamkeit der anderen auf etwas Bestimmtes zu lenken vermag. Als das Modell ins Spiel kommt, verschieben sich die Aufmerksamkeitszentren: Lina als die, die sich zu zeigen hier lernen soll, rückt in den Hintergrund, das Modell der Bienenwaben übernimmt die Zeigefunktion; indem es auf seine Stabilität hin getestet werden soll, wird die Situation als eine ‚authentische‘ inszeniert: Das Modell wird zu einem realen Objekt, Lina (und Nina) als Zeigende treten hier in Erscheinung als die, die dieses Modell selbst hergestellt haben, und den Mitschüler/innen und der Lehrkraft wird etwas gezeigt, indem sie selber etwas (mit-)erleben.

3.3 Zur Performanzkultur in neuen Gesprächsformaten im individualisierenden Unterricht. Kontrastierung

Beide Fälle haben wir als Beispiele der Einsetzung von Schüler/inne/n in die Position von Zeigenden in einem klassenöffentlich geführten Gespräch über die Sache rekonstruiert. Im und mit dem Zeigen als einer nur intersubjektiv zu verstehenden Praktik (Prange 2005; Ricken 2009) – da immer nur jemandem etwas gezeigt werden kann – werden die Schüler/innen als Zeigende in die Position gebracht, Kommunikation über die Sache – und somit eine Vermittlung – stiften zu müssen (vgl. für die diesbezügliche Funktion von Präsentationen Schnettler/Knoblauch 2007). Dies gilt für beide Fälle, auch wenn es im Detail Unterschiede bezüglich der Voraussetzungen gibt, unter denen dies geschieht. Während es bei Fabian im Anfangsunterricht um ein spontan entstandenes, spielerisches sich Einüben in das Zeigen von sich und etwas vor anderen geht, steht für Lina wesentlich mehr auf dem Spiel, denn sie muss sich zeigend bewähren, um als vollwertiges Mitglied der Lerngemeinschaft, die bereits über Zeigeroutinen verfügt, als Gleich-

che unter Gleichen Aufnahme zu finden. Während Fabian mit seinem lebensweltlichen Erfahrungswissen in eine latente Prüfungssituation gerät, kann sich Lina als Zeigende bewähren. Auf diesen Unterschied zwischen beiden Situationen verweist auch der Umstand, dass im Falle des Zeigens der Pilze retrospektiv formulierte evaluierende Rückmeldungen seitens der Lehrerinnen weitgehend und der Mitschüler/innen vollständig fehlen – das heißt auch: gar nicht zu erwarten gewesen wären –, während das Feedback von der Lehrkraft und insbesondere auch den Mitschüler/inne/n im Fall der Präsentation zu den Bienenwaben regelhaft und in eingeübter Weise, ritualisiert, erfolgt. Vor dem Hintergrund dieser unterschiedlichen Verläufe der Vermittlungssituationen, die herzustellen hier zur Aufgabe der Schüler/innen als Zeigenden wird, wollen wir im Folgenden durch die Fokussierung der Gemeinsamkeiten beider Situationen die mit der Einsetzung von Schüler/inne/n in die Position der Zeigenden einhergehenden Verschiebungen der Zeigepraktiken herausarbeiten.

In beiden Fällen wird die Position des Zeigenden, in die der Schüler und die Schülerin jeweils eingesetzt werden und in der es gilt, Kommunikation über die Sache zu stiften, erst im Zusammenspiel mit den als ‚authentisch‘ markierten Objekten ermöglicht. Sie zu zeigen wird als ein performativer Akt vollzogen; im Anschluss an Fischer-Lichte (2012: 161) lässt sich davon sprechen, dass ein multimodaler Wahrnehmungsmodus der Dinge „das Wahrgenommene im Zusammenspiel mit der Imagination zum Leben zu erwecken (vermag)“. Das über das Sagen hinausgehende Zeigen der Dinge, insbesondere ihre Markierung als authentisch, setzt ihre Performativität frei und bündelt erst die Aufmerksamkeit der Mitschüler/innen und der Lehrkraft auf das zu Zeigende. Hier die mitgebrachten Pilze, dort das selbst hergestellte Modell der Bienenwaben verleihen den Schüler/inne/n die Macht, zu Zeigenden zu werden. Die Objekte verbürgen in ihrer vermeintlichen Echtheit und materiellen Wahrnehmbarkeit, die sie in der Situation als Ressource für die Relevanzsetzung des Lernens zur Verfügung stellen, die Bedeutsamkeit des unterrichtlichen Lernens und tilgen ein Stückweit dessen ‚künstlichen‘ Charakter. Allerdings binden die beiden Objekte in ihrer Materialität auch die Aufmerksamkeit und lassen eine Erörterung der Sache, die über das bloß Wahrnehmbare, das Erleben des materiell Veranschaulichten hinausgeht, kaum zu.

Damit werden Lina und Fabian auf jeweils spezifische Weise auch nicht in die Position der Experten für eine Sache eingerückt, sondern die Objekte präfigurieren die ihnen zugewiesene Position als welche, die in ihrem Zeigen den Erfahrungsgehalt der Objekte (re-)inszenieren sollen: die gelungene Darstellung von sich als Zeigenden steht im Vordergrund und durch die mit ihrem Zeigen gesteigerte performative Wirkung auch die Stiftung von Kommunikation über die Objekte, allerdings nicht in dem Sinne, Fragen nach Gründen und Erklärungen zu initiieren. Damit werden auch die beiden Schüler/inne/n genau daran gemessen, ob es ihnen gelingt, durch authentische Bezüge die Darstellung mit Bedeutung aufzuladen und den Mitschüler/innen Möglichkeiten zu eröffnen, die Objekte selbst zu erleben. Fabian und Lina stellen sich als Zeigende – Fabian lustvoll und engagiert, Lina zögerlich und ängstlich – in der medialen Repräsentation der Sache dar, mit der die Aufmerksamkeit und der Bezug aufs Thema ermöglicht wird.

Der performative Bedeutungsüberschuss im Zeigen lässt sie als mit Wissen ausgestattete Personen in den Hintergrund treten, zugleich wird aber die gelungene Selbstdarstellung im und durch das Zeigen, so könnte man mit Gruschka (2008, 14ff.) sagen, zum Erfolgskriterium, das die beiden Lernenden selbst zu verantworten haben.

4. Ausblick: Zur Erforschung des Wandels von Unterricht

Mit dem Ergebnis einer Verschiebung von Zeigepraktiken in neuen klassenöffentlichen Gesprächsformaten, wie wir sie mit beiden Fallrekonstruktionen zeigen können, leisten wir einen Beitrag zu einer praxistheoretisch justierten Forschung zur Transformation pädagogischer Praktiken im individualisierenden Unterricht. Im Übergang des Zeigens auf die Schüler/innen verändern sich der Umgang mit der Sache und die Subjektivierungsweisen grundlegend. Beim Einüben in das ‚Zeigen zeigen‘ kommt die Aufgabe, in der klassenöffentlichen Kommunikation für Aufmerksamkeit zu sorgen und somit eine Vermittlungsfunktion zu übernehmen, nicht mehr der Lehrkraft zu, sondern wird den Schüler/innen zugewiesen. Die damit einhergehende Verschiebung der Zeigepraktiken wollen wir als eine Steigerung der unterrichtlichen Performanzkultur bezeichnen. Schüler/innen werden in die Position von Zeigenden eingerückt, die in der Performativität des Zeigens als ‚authentisch‘ geltender Objekte die Sache als glaubhafte und in glaubhafter Weise präsentieren sollen, womit sie sich zugleich als Zeigende in Form einer überzeugenden Selbstdarstellung als Garanten der Vermittlung und Aufmerksamkeit bewähren müssen. Schüler/innen müssen sich so darstellen, dass sie die Aufmerksamkeit der anderen erhalten und behalten. In den hier rekonstruierten Fällen verleiht ihnen die Performativität der als authentisch inszenierten Dinge die Macht dazu. Diese Logik hat auch Konsequenzen für das, was gezeigt wird, denn sie legt einen bestimmten Umgang mit der Sache nahe, die eben in eine präsentable, und das heißt mediatisierte Form gebracht werden muss, damit sich die Schüler als sich im Zeigen Zeigende etablieren können, was dann die Möglichkeiten, über die Sache in ein Gespräch zu kommen, präfiguriert. Praktiken des Wiederzeigens der Sache können wir indes nicht beobachten. Evaluative Praktiken der Lehrkräfte und Mitschüler/innen beziehen sich auf das Wie des Zeigens und das sich selbst als Zeigender zeigen, nicht auf das, was gezeigt wurde. Damit weitet sich auch das, was als Leistung bewertet werden kann, auf größere Teile der Person aus.

Wir sehen in dieser Form der wechselseitigen Sach- und Subjektkonstitution Spielarten eines formalisierten Umgangs mit der Sache bei gleichzeitiger Informalisierung der Sozialbeziehungen, wie wir es bereits im Setting des Planunterrichts beobachten konnten (Reh 2011; Reh/Rabenstein/Idel 2011; Idel 2013). Der Umgang mit den Sachen wird durch die Konzentration auf die Performanz des Zeigenden in seinem Zeigen, das sich auf die Medien stützt und die Thematisierungsweisen limitiert, formalisiert. Zugleich scheinen uns die beiden Beispiele zu verdeutlichen, dass die Akzentverschiebung der Subjektkonstitution auf die Position der Schüler als souveräne Darstellungskünstler,

die sie werden sollen, auf eine Informalisierung in den Sozialbeziehungen angewiesen sind: In unseren Fallbeispielen werden die beiden Schüler/innen unterstützt – Fabian durch Aufmunterungen seitens der Lehrkräfte, Lina durch die hergestellte Nähe der Lehrerin und auch der anderen Schülerin zu ihr –, d.h. als Antwort auf die Übungssituation in dem einen und die Bewährungssituation in dem anderen Fall müssen individualisierte Bezugnahmen zwischen den Akteuren ermöglicht werden, damit diese eine gelungene Darstellung ihrer selbst als Zeigende zeigen können.

Am Schluss wollen wir die Frage zumindest aufwerfen, inwiefern wir angesichts dieser Befunde die untersuchten Gesprächsformate noch als Transformation der sich im 19. Jahrhundert durchsetzenden Form von Unterricht als lehrerzentriertem Unterrichtsgespräch verstehen können, oder ob es sich hier um Vorboten einer Ablösung der Form Unterricht³, so wie wir sie kennen, handelt. Will man Gesprächsformate wie die hier untersuchten mit den in ihnen zu beobachtenden Verschiebungen der Zeigepraktiken auf die Lernenden noch als Unterricht verstehen, muss die bisherige Konzentration der Unterrichtstheorie und -forschung auf das lehrergelenkte Unterrichtsgespräch und das für es als zentral erachtete Sprachspiel, das Initiation-Response-Feedback-Muster (Lüders 2003), aufgegeben oder zumindest ergänzt werden. Was in der gegenwärtigen Unterrichtsforschung theoretisch unter Unterricht verstanden wird, wird gegenwärtig kontrovers diskutiert (Meseth/Proske/Radtke 2011). Die theoretischen Suchbewegungen der aktuellen Diskussion um die Frage, wie Unterricht kategorial und methodologisch zu fassen ist, verweisen auch auf seinen Wandel. Unseres Erachtens bedarf es für die Untersuchung der Transformation von Unterricht einer gegenüber der Fokussierung auf das I-R-F-Muster alternativen theoretischen Konzeptualisierung von Unterricht, die diesen als schulisch institutionalisierte Lehr-Lernsituation zwar von anderen – alltäglichen – Vermittlungssituation zu unterscheiden vermag, die es jedoch zugleich erlaubt, diese Differenzsetzung so flexibel handhaben zu können, dass dem Wandel von Unterricht empirisch auf die Spur zu kommen ist.

Der von uns eingeschlagene praxistheoretische Zugang als alternative Option der Unterrichtsforschung legt seinen Schwerpunkt auf eine Mikroanalyse von Praktiken, die den individualisierenden Unterricht als Ordnung besonderer Art hervorbringen. Diese feinanalytische Mikroskopie von Praktiken im Unterricht sensibilisiert für den Formenwandel, lässt ihn aber möglicherweise auch im Vergleich zu anderen theoretischen Optionen überdeutlich in der Beobachtung hervortreten. Es könnte sich aber genauso zeigen, dass nur eine solche kategoriale Verschiebung der Beobachtung von Unterricht diesen in seinem Formenwandel angemessen zu fassen bekommt. Vom Standpunkt einer historischen Epistemologie würde sich dann die etablierte Unterrichtstheorie in ihrem Zugriff als historische Definition von Unterricht erweisen, deren Erklärungskraft mit dem Wandel der Form auf den Prüfstand zu stellen wäre.

3 Für diesen Hinweis danken wir Sabine Reh.

Autorenangaben

Prof. Dr. Till-Sebastian Idel
Arbeitsbereich Schultheorie und empirische
Schulforschung am Fachbereich 12 = Erzie-
hungs- und Bildungswissenschaften
Universität Bremen
idel@uni-bremen.de

Prof. Dr. Kerstin Rabenstein
Schulpädagogik/Empirische Unterrichtsfor-
schung und Schulentwicklung
Institut für Erziehungswissenschaft
Universität Göttingen
kerstin.rabenstein@sowi.uni-goettingen.de

Literatur

- Berg, Karen van den/Gumbrecht, Hans Ulrich (Hrsg.) (2010): Politik des Zeigens. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Boer, Heike de (2007): Konfliktgespräche im Raum der schulischen Öffentlichkeit – Lernprozesse zwischen Selbstinszenierung und Imagepflege. In: Westphal, K./Hoffmann, N. (Hrsg.): Orte des Lernens, Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes. Weinheim und München: Juventa, S. 191-207.
- Bonnet, Andreas (2007): „Hol's dir da hinten raus und halt die Klappe“. Von Kooperation in Aufgaben-basierten Lernumgebungen, ihrem Scheitern und wie man beides erforschen kann. In: Rabenstein, K./Reh, S. (Hrsg.): Selbstständiges und kooperatives Arbeiten von Schülern. Ergebnisse empirisch-rekonstruktiver Forschung. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 87-108.
- Butler, Judith (2009): Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fischer-Lichte, Erika (2012): Performativität. Eine Einführung. Bielefeld: transcript.
- Gruschka, Andreas (2008): Präsentieren als neue Unterrichtsform. Die pädagogische Eigenlogik einer Methode. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Heinzel, Friederike (2001): Lernen im Kreisgespräch. In: Roßbach, H.-G./Nölle, K. & Czerwenka, K. (Hrsg.): Forschungen zu Lehr- und Lernkonzepten für die Grundschule (Jahrbuch Grundschulforschung 4). Opladen: Leske + Budrich, S. 189-196.
- Heinzel, Friederike (2002): Wie man Mitglied einer Klasse werden kann. Sozialisation im Kreisgespräch zwischen Partizipation und Fiktion. In: Petillon, H. (Hrsg.): Individuelles und soziales Lernen in der Grundschule – Kindperspektive und pädagogische Konzepte (Jahrbuch Grundschulforschung 5). Opladen: Leske + Budrich, S. 119-128.
- Idel, Till-Sebastian (2013): Pädagogische Praktiken im Ganzttag. Praxistheoretische Überlegungen zur Verschiebung der Grenzen von Schule. In: Müller, H.-R./Bohne, S./Thole, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Markierungen und Vermessungen – Beiträge zum 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich. (im Erscheinen)
- Idel, Till-Sebastian/Neto-Carvalho, Isabel (2010): Empirie des Projektlernens. In: Artmann, M./Herzmann, P./Rabenstein, K. (Hrsg.): Das Zusammenspiel der Fächer beim Lernen. Fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe I und II: Forschung, Didaktik, Praxis, Immenhausen: Prolog-Verlag, S. 46-65.
- Idel, Till-Sebastian/Neto-Carvalho, Isabel/Kolbe, Fritz-Ulrich (2009): Praktikentheoretische Rekonstruktion videographierter Lernkultur. Ein Werkstattbericht. In: sozialersinn, Heft 1/2009, 10. Jg., S. 181-198.
- Idel, Till-Sebastian/Ricken, Norbert (2012): Ethnographie pädagogischer Praktiken. Einblicke in die Werkstatt qualitativer Bildungsforschung. Vortrag beim ersten Colloquium der Bremer Initiative zur Stärkung qualitativer Methoden am 06.1.2012, unv. Ms.

- Knoblauch, Helmut (2007): Performanz des Wissens. Zeigen und Wissen in Powerpoint-Präsentationen. In: Schnettler, B./Knoblauch, H. (Hrsg.): Powerpoint-Präsentationen. Neue Formen der gesellschaftlichen Kommunikation von Wissen. Konstanz: UVK, S. 117-138.
- Landweer, Hilger (2010): Zeigen, Sich-Zeigen und Sehen lassen. Evolutionstheoretische Untersuchungen zu geteilter Intentionalität in phänomenologischer Sicht. In: Berg, K. van den/Gumbrecht, H. U. (Hrsg.) (2010): Politik des Zeigens. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 29-60.
- Lüders, Manfred (2003): Unterricht als Sprachspiel. Eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtssprache. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Naujok, Natascha (2000): Schülerkooperation im Rahmen von Wochenplanunterricht. Analyse von Unterrichtsausschnitten aus der Grundschule. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Naujok, Natascha/Brandt, Birgit/Krummheuer, Götz (2010): Interaktion im Unterricht. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch Schulforschung, 2. Aufl. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 779-802.
- Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (2012): Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 58. Jg., 3/2012, S. 223-241.
- Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meyer-Drawe, Käthe (2008): Diskurse des Lernens. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Prange, Klaus (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Prange, Klaus/Strobel-Eisele, Gabriele (2006): Die Formen pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rabenstein, Kerstin (2007): Das Leitbild des selbstständigen Schülers. Machtpraktiken und Subjektivierungsweisen in der pädagogischen Reformsemantik. In: Rabenstein, K./Reh, S. (Hrsg.): Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 39-60.
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (2008): Über die Emergenz von Sinn in pädagogischen Praktiken. Möglichkeiten der Videographie im ‚Offenen Unterricht‘. In: Koller, C. (Hrsg.): Sinnkonstruktion und Bildungsgang. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 137-156.
- Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin (2013): Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung: Rekonstruktionen des Zeigens und Adressierens. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 3/2013. (Im Erscheinen)
- Reh, Sabine (2011): Individualisierung und Öffentlichkeit. Lern-Räume und Subjektivierungsprozesse im geöffneten Grundschulunterricht. In: Amos, S. K./Meseth, W. /Proske, M. (Hrsg.): Öffentliche Erziehung revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 33-52.
- Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2013): Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin/Idel, Till-Sebastian (2011): Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In: Meseth, W. /Proske, M. /Radtke, F.-O. (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 209-222.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In: Miethe, I./Müller, H.-R. (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 35-56.
- Ricken, Norbert (2009): Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Grundform pädagogischen Handelns. In: Fuhr, Th./Berdelmann, K. (Hrsg.): Operative Pädagogik. Grundlegung – Anschlüsse – Diskussion. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 111-134.

- Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer, A./Thompson, C. (Hrsg.): Anerkennung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 35-87.
- Schatzki, Theodore R. (1996): Social Practices. A Wittgensteinian Approach to human Activity an the Social. Cambridge u.a.
- Schmidt, Robert/Stock, Wiebke-Marie/Volbers, Jürgen (Hrsg.) (2011): Zeigen. Dimensionen einer Grundtätigkeit. Weilerswist. Velbrück Wissenschaft.
- Schnettler, Bernt/Knoblauch, Hubert (Hrsg.) (2007): Powerpoint-Präsentationen. Neue Formen der gesellschaftlichen Kommunikation von Wissen. Konstanz: UVK.
- Tomasello, Michael (2006): Die kulturelle Entwicklung menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Tomasello, Michael (2011): Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wiesing, Lambert (2010): Zeigen, Verweisen und Präsentieren. In: Berg, K. van den/Gumbrecht, H. U. (Hrsg): Politik des Zeigens. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 17-28.

Denken und Verstehen beim naturwissenschaftlichen Problemlösen – Eine explorative Studie

Zusammenfassung

Die Studie betrachtet Zusammenhänge zwischen wissenschaftlichen Denkprozessen bei der Planung eines Experiments und Experimentierverständnis. Zwei Schülerpaare bearbeiten eine offene Aufgabe zur Experimentplanung im Kontext einer Verhaltensbeobachtung bei Guppys. Das wissenschaftliche Denken der Probanden bei der Bearbeitung wird im Prozess dialogisch verbalisiert und das Gespräch videographiert. Im Anschluss erfolgt die Reflexion der Denkstrukturen im Einzelinterview. Es zeigt sich, dass bei beiden Schülergruppen ein Zusammenhang zwischen dem im Interview geäußerten Verständnis über den experimentellen Forschungsprozess und der Berücksichtigung von Aspekten des wissenschaftlichen Denkens bei der eigentlichen Planung aufgezeigt werden kann. Bezüge zwischen wissenschaftlichem Denken und Experimentierverständnis werden diskutiert.

Schlagwörter: Erkenntnisgewinnung, Experimentieren, Experimentierverständnis, Videostudie

Students Plan and Evaluate an Experiment – Thinking and Understanding during Scientific Problem-Solving

The study examines the relationship between scientific thinking while planing an experiment and the process-related understanding about experimentation. Two pairs of students work on an open-ended task about the planning of an experiment in the context of the courtship behaviour of guppys. The scientific thinking of the students while discussing during their work on the task is video-taped. Subsequently, students' thinking is reflected by an interview. It is outlined that both pairs of students show a relationship between the understanding about experimentation verbalised within the interview and their scientific thinking while talking about the planing of the experiment. References between thinking and understanding about an experiment are discussed.

Keywords: scientific inquiry, experiment, understanding about experimentation, video study

1. Einleitung

Den naturwissenschaftlichen Erkenntnisweg zu verstehen, wird als ein bedeutsames Element naturwissenschaftlicher Bildung angesehen (Osborne/Collins/Ratcliffe/Millar/Duschl 2003). Der Ansatz des forschenden Lernens ermöglicht die Strukturierung des Lernens analog zum Prozess naturwissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung, der auch als Problemlöseprozess bezeichnet wird (Mayer 2007). Im Rahmen eines solchen problemorientierten Arbeitens erstellen die Lernenden in möglichst offenen Lernarrangements eigenständig Hypothesen, planen naturwissenschaftliche Untersuchungen und interpretieren die gewonnenen Ergebnisse in Hinblick auf die vorab formulierte Fragestellung (Aepkers 2002; Arnold/Kremer 2012; Mayer/Ziemek 2006; Parchmann 2009). Auf diese Weise sollen Lerngelegenheiten geschaffen werden, etwas über das naturwissenschaftliche Denken und damit auch über die Eigenschaften von naturwis-

senschaftlichem Wissen selbst zu lernen und den Weg naturwissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung zu reflektieren (Kircher/Dittmer 2004). Eine solche wissenschaftspropädeutische Perspektive auf naturwissenschaftlichen Unterricht zielt letztlich auf ein besseres Weltverständnis, da die Lernenden befähigt werden sollen, naturwissenschaftliche Erkenntnisse reflektiert in alltägliche Entscheidungsprozesse einbeziehen zu können (v. Falkenhausen 1985).

Die dargelegte Bedeutung des forschenden Lernens für den naturwissenschaftlichen Unterricht ist unstrittig, was auch durch die Verankerung hinführender Kompetenzen zum naturwissenschaftlichen Denken und Arbeiten in den nationalen Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz seit 2005 zum Ausdruck gebracht wird. Wie forschendes Lernen jedoch nachhaltig dazu beitragen kann, dass Schülerinnen und Schüler die naturwissenschaftliche Denkweise besser verstehen, ist auch international ein kontrovers diskutiertes Feld.

Die didaktische Diskussion um die Vermittlung dieser Bildungsziele im Bereich der naturwissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung zeigt Züge auf, die sich auf das in diesem Heft problematisierte Wechselspiel des Selbstentdeckens vs. des Zeigens – verstanden als Instruieren – zurückführen lassen. Es ist empirisch belegt, dass die Entwicklung naturwissenschaftlicher Denk- und Arbeitsweisen (*scientific inquiry*) durch das forschend-entdeckende Lernen positiv beeinflusst werden kann (Hof 2011). Obschon Kompetenzen des naturwissenschaftlichen Denkens aufseiten der Schüler/innen positiv mit ihrem Naturwissenschaftsverständnis korrelieren (Kremer/Specht/Urhahne/Mayer, 2013), geht man davon aus, dass ein umfassendes Metaverständnis über die Charakteristika naturwissenschaftlichen Wissens und Wissenserwerbs (*nature of science*) nur durch eigenständiges Forschen und Entdecken nicht erlangt wird. Aus diesem Grund wird als Instruktionsstrategie das explizit-reflexive Aufzeigen von Grundideen des Wissenschaftsverständnisses vorgeschlagen und empirisch als lernwirksam bestätigt (Khishfe/Abd-El-Khalick 2002).

Die vorliegenden Befunde beziehen sich jedoch zumeist auf die Bilanzierung von Lernergebnissen aus Instruktionsstudien mit Pre-/Post-Design (Lederman/Lederman/Kim/Ko 2012). Es bleibt offen, in welchem Verhältnis die verschiedenen Instruktionsformen in dem naturwissenschaftlichen Erkenntnisprozess (optimalerweise) stehen. Hierzu müssten Erkenntnisse darüber herangezogen werden, *wo im* forschend-entdeckenden Lernprozess die Lernenden naturwissenschaftliches Denken *wie* anwenden und *welchen Einfluss* ihr Naturwissenschaftsverständnis auf diese Anwendung hat. Hinweise auf solche Zusammenhänge sollen in der vorliegenden explorativen Studie durch die Analyse einer naturwissenschaftlichen Problemlösesituation gewonnen werden. Ziel ist es, anhand der gewonnenen Ergebnisse Rückschlüsse auf ein lernförderliches Verhältnis von Instruktion und Konstruktion – von Zeigen und Entdeckenlassen – von Prinzipien naturwissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung zu ziehen.

2. Theoretischer Rahmen: Didaktik naturwissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung

Zur Einführung in die Didaktik naturwissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung wird in den folgenden Unterkapiteln über einschlägige Studien zum Verhältnis von naturwissenschaftlichem Denken und Naturwissenschaftsverständnis berichtet, dann werden die Begriffe in Hinblick auf die Verwendung in dieser Studie geklärt. Anknüpfend wird auf die angenommene Wissensrepräsentation des Forschungsgegenstands eingegangen, die dieser Studie zugrunde liegt.

2.1 Zeigen und Entdecken beim forschenden Lernen

Beim forschend-entdeckenden Lernen treten die Lernenden in unterschiedlichen Lernarrangements in die Rolle des Forschers. Dies kann innerhalb einer Unterrichtsstunde im Rahmen eines Projekts, einer Akademie oder im Schülerlabor umgesetzt sein (Messner 2009). Bedeutsam ist hierbei das durch ein authentisches Problem geleitete Arbeiten ohne vorgegebenen Lösungsweg (Parchmann 2009; Funke 2003). Diese Vorgehensweise schult das problemorientierte Denken, das beim naturwissenschaftlichen Arbeiten Parallelen zum naturwissenschaftlichen Denken aufweist (Hof 2011; Mayer 2007). Doch wird hierbei auch automatisch deutlich, welche grundlegenden Eigenschaften dem naturwissenschaftlichen Wissen und naturwissenschaftlichen Methoden zu Eigen sind? Zahlreiche internationale Studien zeigen auf, dass dies nicht der Fall ist (Moss/Abrams/Robb 2001).

Viele dieser Studien wurden im Pre-/Post-Design mit Intervention durchgeführt. Da die Evaluation der Instruktion in ganz unterschiedlichen Kontexten mit einem einheitlichen Instrument (*Views on Nature of Science Questionnaire*, VNOS) durchgeführt wurde, können die Befunde als konsistent gelten (Lederman/Abd-El-Khalick/Bell/Schwartz 2002). Bell, Blair, Crawford und Lederman (2003) untersuchen mit diesem Instrument ein außerschulisches Laborpraktikum, bei dem Schülerinnen und Schüler in den Ferien in die Abläufe eines „echten“ Wissenschaftsbetriebs einer Forschungseinrichtung integriert waren. Im Rahmen des Laborpraktikums wurden naturwissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen vermittelt. Nach achtwöchiger praktischer Forschungstätigkeit zeigte sich, dass nahezu alle Teilnehmer ihre Kenntnisse über die Prozesse naturwissenschaftlicher Forschung erweitern konnten. Ihr Naturwissenschaftsverständnis blieb jedoch nahezu unverändert (Bell et al. 2003). In einer Instruktionsstudie im Zweigruppen-Design von Khishfe und Abd-El-Khalick (2002) erzielte ein experimentell-forschender Unterrichtsansatz bei Sechstklässlern keine messbare Entwicklung des Naturwissenschaftsverständnisses, wohingegen der gleiche Unterrichtsansatz in der Vergleichsgruppe, kombiniert mit einer expliziten durch den Lehrer angeleiteten Reflexion der Charakteristika von Naturwissenschaft, das Wissenschaftsverständnis der Lernenden messbar ausweiten konnte (Khishfe/Abd-El-Khalick 2002).

Somit kann abgeleitet werden, dass die explizite Vermittlung von Metaverständnis und Metawissen über Naturwissenschaft ein sinnvoller Bestandteil im forschend-ent-

deckenden Lernprozess darstellt. Entsprechende Studien sagen aber meist wenig über die tatsächlichen Verknüpfungen von Naturwissenschaftsverständnis und naturwissenschaftlichem Denken bei den Lernenden in der forschenden Problemsituation aus. Diese Forschungslücke ist Gegenstand der hier vorgestellten Studie. Am Beispiel der Planung eines Experiments wird im folgenden Unterkapitel das naturwissenschaftliche Denken von Schüler/innen betrachtet. Ein Experimentierverständnis wird neben der Reflexion sozialer, ethischer und historischer Aspekte als wichtiger Teilaspekt eines umfassenden Naturwissenschaftsverständnisses betrachtet.

2.2 Naturwissenschaftliches Denken bei der Planung eines Experiments

Im Rahmen unserer explorativen Studie setzen wir exemplarisch für den naturwissenschaftlichen Problemlöseprozess eine offene Aufgabe zur Planung eines Experiments ein, die Verhaltensbeobachtungen bei Guppys (insbesondere beim Paarungsverhalten) betrifft.

Der den Schüler/innen gestellten Aufgabe liegt ein Verständnis der naturwissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung gemäß dem Kritischen Rationalismus nach Popper zugrunde (Popper 1996). Demnach wird ein wissenschaftlicher Problemlöseprozess als planmäßiges rationales Vorgehen verstanden. Der Ansatz wurde aufgrund seiner Bedeutung für die hypothesengeleitete Strukturierung der Planung eines Experiments mit dem Ziel der Ableitung von aussagekräftigen Resultaten gewählt.

Das theoriegeleitete Experiment ist im Rahmen des hypothetiko-deduktiven Modells des Erkenntniswegs (Popper 1935/1994) eine zentrale Forschungsmethode der Naturwissenschaften, die unter Beachtung von Gütekriterien Aussagen über Kausalzusammenhänge und Generalisierungen in ihrem jeweiligen Gültigkeitsbereich erlaubt. Es wird somit auch für den Unterricht als bedeutsame Methode angesehen, die Lernende im Laufe des Schulunterrichts verstehen und anwenden lernen sollen (Osborne et al. 2003).

Folgende grundlegenden Aspekte des (natur-)wissenschaftlichen Denkens sind für die didaktische Umsetzung der Planung eines Experiments relevant und müssen im Rahmen eines Problemlöseprozesses durchlaufen werden, um zu einer aussagekräftigen Planung zu gelangen (Arnold/Kremer/Mayer 2013; Beller 2008; Gott/Duggan 2007; Hammann 2006; Lubben/Buffer/Campbell/Allie 2001; Mayer/Grube/Möller 2008; Roberts 2001):

- *Die unabhängige Variable verändern:* Die unabhängige Variable ist die Größe, deren Einfluss bzw. Wirkung auf die abhängige Variable (zu messende Größe) untersucht wird. Sie wird daher in einem Experiment systematisch verändert. Hierbei ist es wichtig eine ausreichend feine Variation festzulegen.
- *Die abhängige Variable messen:* In der abhängigen Variable spiegelt sich die Wirkung der unabhängigen Variablen (Ursachen, Bedingungen) wider. In einem Expe-

riment muss diese daher gemessen werden. Hierbei ist es wichtig eine ausreichend feine Messung festzulegen.

- *Störvariablen*: Störvariablen sind Größen, die außer der unabhängigen Variablen Einfluss auf die abhängige Variable haben können. Werden diese im Experiment kontrolliert (durch Gleichhaltung oder Messung), nennt man sie Kontrollvariablen.
- *Messzeiten*: Ist festgelegt, wie die abhängige Variable operationalisiert und gemessen werden soll, müssen die Dauer, die Anzahl und die Intervalle der Messung konkretisiert werden.
- *Messwiederholungen*: Einzelne Messungen bzw. Experimente können immer fehlerbehaftet und unsicher sein. Um die Reliabilität einer Messung bzw. eines Experiments zu erhöhen und belastbare Aussagen treffen zu können, müssen sie mehrmals (oder mit unterschiedlichen Verfahren) durchgeführt werden. Je nach Untersuchungsanlage geht die Messwiederholung mit einer Vergrößerung der Stichprobe einher.

2.3 Verständnis naturwissenschaftlicher Experimente

Aus der Schilderung der für die Planung eines Experiments relevanten Aspekte des (natur-)wissenschaftlichen Denkens werden bereits Bezüge zur Güte eines Experiments deutlich, die als ein Aspekt eines Verständnisses über die Natur der Naturwissenschaften (*nature of science*) von Bedeutung ist. Dabei werden im Folgenden diejenigen didaktisch relevanten Aspekte eines Experimentierverständnisses betrachtet, die sich auf das ausgewählte Modell des idealisierten hypothetiko-deduktiven Erkenntniswegs beziehen. Im Fokus steht, über die Kenntnis und das Nachvollziehen der Methode hinaus, die kritische Reflexion des experimentellen Vorgehens und der daraus gewonnenen Daten sowie deren Interpretation.

In diesem Zusammenhang ist es von Bedeutung zu verstehen, wie die Anlage des Experiments den Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität genügt, damit erlaubte Aussagen getroffen werden können (Roberts 2001). Anzustrebende Objektivität beim Experiment bedeutet, dass Versuche unternommen werden müssen, das Experiment und dessen Ergebnisse möglichst unabhängig vom Versuchsleiter durchzuführen (Krüger 2009) und eine möglichst uneingeschränkte Replizierbarkeit vorliegen zu haben (Roberts 2001). Objektivität ist bei der experimentellen Planung besonders bei der Festlegung der Operationalisierung von abhängiger und unabhängiger Variable sowie bei der Festlegung des Untersuchungsdesigns zu prüfen. Objektivität meint in Hinblick auf das idealisierte hypothetiko-deduktive Erkenntnismodell hier, dass das Experiment möglichst in Hinblick auf die jeweilige Person, die Zeit und den Ort unabhängig konstruiert werden soll (Mayer/Ziemek 2006). Unter der Reliabilität versteht man die Zuverlässigkeit und Messgenauigkeit des Experiments. Bei der Überprüfung der Reliabilität sollten mögliche Fehler des Experiments gegeneinander abgewogen werden (Gott/Duggan/Roberts/Hussain 2010). Validität fordert die Gültigkeit des Experiments bezüglich des zu messenden Merkmals (Roberts 2001). Das Experiment soll das mes-

sen, was es zu messen vorgibt. Hier spielt vor allem eine angemessene Betrachtung und Kontrolle von Störgrößen eine Rolle. Validität und Reliabilität des Experiments nehmen unmittelbar Einfluss auf eine Abschätzung der Plausibilität der gewonnenen Befunde.

Bei der Planung eines Experiments müssen die Informationen, die für die gültige Überprüfung der Hypothese benötigt werden, bestimmt werden. Hierbei werden vorhandene Konzepte und Theorien aktiviert, um über Analogisierungen und kreatives Verknüpfen mögliche Lösungsansätze zu generieren (Meisert 2007). Die Lösungsansätze werden hierbei auf die inhaltlichen Besonderheiten abgestimmt. Das bedeutet, dass für jedes Experiment neue Entscheidungen über Messinstrumente, anzuwendende Methoden und die Art des Aufzeichnens und der Reflexion der Daten getroffen werden müssen. Diese Entscheidungen benötigen Kreativität und sind grundlegend für die Güte der Untersuchung.

Die Operationalisierung der unabhängigen und abhängigen Variable, d.h. die Zuordnung einer eindeutig beobachtbaren Merkmalsausprägung, erlaubt hierbei die idealisiert objektive Beobachtung, Erfassung und Messung von Daten (Krüger 2009; Beller 2008). Die relevanten zu untersuchenden Strukturen und Prozesse dürfen hierbei nicht mehr in den Aspekten, die Gegenstand des Experiments sind, verändert werden (Weber 2005).

Die Durchführung mehrerer Messungen der abhängigen Variablen ist für die Sicherstellung der Reliabilität notwendig, da es durch Wiederholungen zu robusteren Wahrscheinlichkeitsaussagen der Ergebnisse kommt. Zudem können somit zufällige Streuungen der Fehler, z.B. instrumenteller oder menschlicher Art, beachtet werden (Krüger 2009; Gott et al. 2010). Bei der Wiederholung von Messungen geht es nicht um das Erzeugen identischer Werte, sondern um das Finden von generalisierbaren Tendenzen. Ungewöhnliche Daten, die nicht um den generellen Mittelwert liegen, sind nicht auszuschließen, sondern benötigen eine genauere Betrachtung, um mögliche Ursachen für diese Ausreißer zu finden (Gott et al. 2010).

Der Vergleich mehrerer Ansätze führt hierbei ebenso zur Erhöhung der Reliabilität und Validität der Ergebnisse. Ein Kontrollversuch, als eine Möglichkeit der Variation, ermöglicht den Ausschluss konkurrierender Erklärungen (Roberts 2001).

Eine Reduktion der Komplexität des Ausgangsphänomens ist beim Experimentieren notwendig, um die Eindeutigkeit der Ergebnisse und damit die angestrebte Objektivität zu gewährleisten (Klauer 2005). Insbesondere bei der Mathematisierung findet dann eine „Herauslösung der Erscheinungen aus ihrem Zusammenhang und [die Konzentration, Anmerkung des Verf.] auf die mathematische Beschreibung und Messung ihrer Funktionen (...) und deren Voraussage oder Vorausberechnung“ (Puthz 1988: 11) statt. Dies bewirkt einerseits eine Präzisierung und feinere Differenzierung der Ergebnisse und dient somit der Reliabilität (Sedlmeier/Renkewitz 2008; Roberts 2001). Zur Wahrung der Validität ist jedoch kritisch zu hinterfragen, in welchem Verhältnis die Komplexitätsreduktion in den untersuchten Variablen zum Ausgangsphänomen steht.

2.4 Zugrunde gelegte Wissensrepräsentation

Die vorliegende Studie betrachtet Wissen von Lernenden im Prozess der experimentellen Planung und Wissen über die Anlage eines solchen Experiments. Auf dieser Basis werden unterschiedliche Dimensionen mentaler Wissensrepräsentationen zugrunde gelegt. Zum einen wird prozedurales Wissen, das im Prozess der Planung zum Ausdruck kommt, betrachtet (Roberts 2001). Hierzu zählen die Aspekte des naturwissenschaftlichen Denkens, die auf die konkrete Aufgabe der Verhaltensbeobachtung bei Guppys angewendet werden. In diesem Zusammenhang geht es um die Beziehung von abhängiger und unabhängiger Variable anhand der formulierten Hypothese, die explizite Identifikation und planmäßige Kontrolle von im Kontext relevanten Störvariablen sowie der sinnvollen Festlegung von Messzeiten und der kontextabhängigen Abschätzung der Relevanz von Messwiederholungen. Zum anderen wird das Experimentierverständnis der Lernenden betrachtet. Hierbei handelt es sich um funktionales Metawissen, das ebenso immer im Bezug zur konkreten Problemsituation betrachtet werden muss (Allchin 2011; Ford 2008). Es handelt sich um Interpretationswissen (Allchin 2011) in Hinblick auf die Gütekriterien des naturwissenschaftlichen Vorgehens, das im Rahmen der Planung eines Experiments zugleich Anwendung findet. Ob und wie ein funktionales Experimentierverständnis mit dem prozeduralen Charakter des naturwissenschaftlichen Denkens bei der Planung eines Experiments in Interaktion tritt, soll im Folgenden näher betrachtet werden.

3. Anlage der explorativen Fallstudien

Im Zentrum der Betrachtung steht die Analyse von prozeduralen Denkprozessen Lernender bei der Planung eines Experiments und dem damit einhergehenden funktionalen Experimentierverständnis im Sinne der Gütekriterien des hypothetiko-deduktiven Modells. In diesem Beitrag werden zwei explorative Fallstudien vorgestellt, die sich mithilfe eines qualitativen ‚quasi-experimentellen‘ Vorgehens, einer offenen Aufgabenstellung (hier zur Planung eines Experiments zum Paarungsverhalten von Guppys), der Forschungsfrage nähern. Die den Schüler/innen gestellten offenen Aufgaben sind so konzipiert, dass sie auch in einem problemorientierten naturwissenschaftlichen Unterricht eingesetzt werden könnten (Arnold et al. 2013).

Folgende Forschungsfragen gilt es in diesem Beitrag zu beantworten bzw. zu diskutieren:

- 1) Welche Aspekte des wissenschaftlichen Denkens berücksichtigen die Lernenden bei der Planung eines Experiments?
- 2) Wie setzen die Lernenden das naturwissenschaftliche Denken in Hinblick auf die Planung eines Experiments ein?

- 3) Welche Bezüge zeigen sich zwischen dem Experimentierverständnis der Lernenden und ihrem naturwissenschaftlichen Denken, das der Planung des Experiments zugrunde liegt?

Im Folgenden soll das methodische Vorgehen dargelegt werden, indem die in der quasi-experimentellen Untersuchung eingesetzte Aufgabe und ihre Ablauf sowie die eingesetzten Erhebungs- und Auswertungsmethoden vorgestellt werden.

3.1 Erhebungsinstrument

Zur Analyse des naturwissenschaftlichen Denkens bzgl. der Planung eines Experiments wurde die Primäraufgabe „Attrappenversuche mit Guppys“ eingesetzt (vgl. Abb. 1).

Abbildung 1: Aufgabe zur „Planung eines Experiments“. (Arnold et al. 2013).

Attrappenversuche mit Guppys

Attrappenversuche

Attrappenversuche sind Versuche mit Nachbildungen von Tieren (Attrappen), die beispielsweise aus Knete hergestellt werden. Attrappenversuche werden in der Verhaltensbiologie häufig verwendet und dienen dazu, herauszufinden, welche Merkmale des nachgebildeten Tieres ein bestimmtes Verhalten bei lebenden Tieren auslösen. Daher besitzt eine Attrappe meist nur bestimmte Merkmale des echten Tieres, die gezielt verändert werden können.

Attrappenversuche sind besonders geeignet zur Untersuchung des Balzverhaltens von Tieren, z. B. von Fischen. Man kann z. B. durch Attrappen von Weibchen die Reaktion der Männchen auf bestimmte Merkmale des Weibchens untersuchen (Abbildung 1).

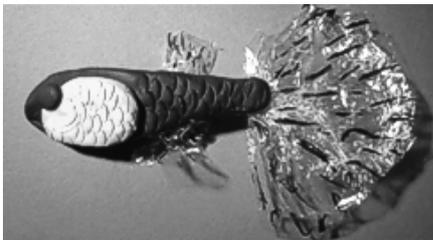


Abb. 1: Attrappe eines Guppy-Weibchens



Abb. 2: Guppys: Weibchen (links) und Männchen (rechts).

Foto: Marrabbio2.

Das Balzverhalten von Guppys

Guppys sind kleine Aquarienfische (Abbildung 2). Männchen werden in der Regel ca. 4 cm und Weibchen ca. 7 cm groß. Guppys haben ein besonders auffälliges Balzverhalten. Ein paarungsbereites Guppy-Männchen wirbt um das Weibchen, indem es ihm den Schwanz zudreht, seinen Körper S-förmig krümmt und dabei die Schwanz- und Rückenflosse auffaltet. Dieses Verhalten nennt man S-Krümmung (Abbildung 3).

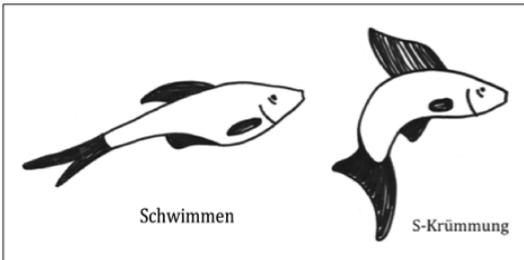


Abb. 3: Guppy-Männchen beim Schwimmen (links) und beim Balzen in S-Krümmung (rechts).

Zeichnung: Kathrin Klöpfel.

Die S-Krümmung ist ein angeborenes Verhalten, das durch bestimmte Reize (Merkmale des Weibchens) regelmäßig ausgelöst werden kann. Je nach Erregung des Männchens erfolgt die S-Krümmung mehrmals nacheinander.

Stelle dir vor, du untersuchst das Balzverhalten von Guppys. Du möchtest herausfinden, welche Merkmale des Weibchens die S-Krümmung der Männchen auslösen, für das Männchen also ein wichtiger Faktor für die Balz ist.

Du vermutest, dass der Weißanteil des Weibchens ein Auslöser für das Balzverhalten des Männchens ist, da er vermutlich ein Anzeichen für die Geschlechtsreife des Weibchens ist.

Deine Hypothese lautet:

Der Weißanteil des Weibchens ist ein Auslöser für die S-Krümmung des Männchens. Je größer der weiße Bauch, desto stärker das Balzverhalten des Männchens.

Aufgabe: Beschreibe möglichst genau, wie ein Experiment (Attrappenversuch) zur Überprüfung dieser Hypothese aufgebaut sein sollte und was dabei zu berücksichtigen ist.

Die Aufgabenstellung besteht aus einem anwendungsorientierten Aufgabentext sowie einer Aufforderung in Hinblick auf die hypothesengeleitete Planung des Experiments. Im Aufgabentext sind die zentralen Elemente des domänenspezifischen Problems dargeboten. Das benötigte Fachwissen, sowie Forschungsfrage und Hypothese sind vorgegeben. Das offene Aufgabenformat ermöglicht eine Erfassung der von den Schülerpaaren selbstständig angewendeten Aspekte des naturwissenschaftlichen Denkens.

Zur Analyse des funktionalen Experimentierverständnisses wird ein Leitfadenterview (vgl. Anhang) eingesetzt. Dabei werden Aspekte des naturwissenschaftlichen Denkens angesprochen, zu denen die Versuchspersonen zuvor keine Aussagen getroffen haben oder die Aussagen sollen vertiefend begründet und gerechtfertigt werden.

3.2 Untersuchungsablauf

Grundlegend besteht die Studie aus zwei Teilen. Der erste Teil besteht in der Bearbeitung der Planungsaufgabe durch Schülerpaare. Die Schülerpaare erhalten den Auftrag ihre experimentelle Planung schriftlich zu fixieren und sich währenddessen über ihre Gedanken verbal auszutauschen. Der Diskurs und die Aufgabenbearbeitung der Schülerpaare wurde videographiert. Der zweite Teil besteht in der Durchführung eines Interviews auf Basis des Videos mit einem der beiden Schüler. Auch dieses Interview wird videographiert.

Bei der Durchführung der Studie wird auf ein Schülerheft und einen Untersuchungsleitfaden für den Versuchsleiter zurückgegriffen. Das Schülerheft enthält die Primäraufgabe mit Aufgabenstellung und Raum für die Notizen der Schüler. Der Untersuchungsleitfaden enthält die Abfolge der einzelnen Schritte der Studie, standardisierte Einführungstexte in die Bearbeitung der Aufgaben und den Verlauf des Interviews, sowie eine Liste benötigter Materialien. Die gesamte Studie wird videographiert, um die Kommunikations- und Interaktionssequenzen für die Datenauswertung zur Verfügung zu stellen.

Zu Beginn der Untersuchung wird den Schülern ein standardisierter Einführungstext durch den Versuchsleiter vorgetragen. Der Einführungstext dient dazu konstante Ausgangsbedingungen vor der Durchführung der Studie für alle Untersuchungsteilnehmer zu schaffen. In dem Einführungstext werden Informationen über die zwei Teile der Studie gegeben. Hierbei wird zudem angegeben, dass die Auswahl des zu interviewenden Schülers für den zweiten Teil der Studie zufällig getroffen wird. Dies wird vorgenommen, um keine Beeinflussung des ersten Teils durch beispielsweise Motivationsverluste zu erhalten.

Für das folgende Interview wird dann jeweils derjenige Schüler ausgewählt, der bei der Aufgabenbearbeitung seine Gedanken in stärkerem Maße verbalisiert hat. Beim Interview werden Videosequenzen des experimentellen Planungsgesprächs des Schülerpaares chronologisch abgespielt und bei wichtigen Handlungsschritten gestoppt. Dies ermöglicht, dass sich der Schüler und der Versuchsleiter an das Geschehen erinnern und der Versuchsleiter das Vorgehen und dessen Gründe konkret hinterfragen kann. Reihenfolge und Gestaltung der Fragen wird hierbei flexibel bei jedem Schüler vorgenommen (Winter 2000).

3.3 Stichprobe

Die explorative Studie wird mit zwei weiblichen Schülerpaaren aus einer zehnten Gymnasialklasse einer Gesamtschule durchgeführt. Die Auswahl der Schülerinnen erfolgte hier zunächst auf Basis freiwilliger Teilnahme an der Studie. Die konkreten Schülerinnen der Untersuchung werden dabei auf Basis eines guten und innerhalb der Gruppe vergleichbaren Fähigkeitsniveaus zusammengestellt (hier anhand Schulform und Biologienote ausgewählt). Diese Betrachtung eines Samples von vergleichsweise leistungs-

starken Probandinnen begründet sich aus der komplexen Natur der zu untersuchenden Zusammenhänge sowie der Untersuchungsanlage durch Verbalisierung von Gedankengängen. Es wird davon ausgegangen, dass schwächere Schüler die für die Studie notwendigen gedanklichen Verbalisierungen nicht in dem erforderlichen Maße umsetzen würden (nach Kelle/Kluge 2010). Die zunächst explorative Anlage der Studie dient der Überprüfung der Qualität der Primäraufgabe sowie der zugrunde gelegten theoretischen Auswertungskategoriein.

3.4 Lautes Denken

Bei der Methode des lauten Denkens äußern die Versuchspersonen (hier die Schülerpaare) ihre Gedanken bei der Bearbeitung einer Primäraufgabe alleine oder in der Gruppe laut. Dies ermöglicht den Einblick in die mentalen Prozesse der Versuchspersonen (Bise 2008; Frommann 2005). Im Rahmen dieser Studie stellt die Primäraufgabe die Aufgabe zur Experimentierplanung dar. Die Probanden arbeiten in Paaren und werden gebeten, sich bei der gemeinsamen Problemlösung über die Aufgabe verbal auszutauschen. Dieser Diskurs in Hinblick auf den Erkenntnisprozess wird im Rahmen der vorliegenden Untersuchung als primäres lautes Denken angesehen und zur Analyse des naturwissenschaftlichen Denkens bei der Planung eines Experiments ausgewertet.

Im direkten Anschluss an die Versuchsdurchführung, wenn die Eindrücke noch unmittelbar sind, werden die Probanden nach einem einheitlichen Leitfaden befragt. Ziel dieser Befragung ist es, vergleichbare Aussagen zu ausgewählten Themenfeldern zu gewinnen. Hierdurch kann auch bei der späteren Auswertung des Datenmaterials auf miteinander vergleichbare Ergebnisse zurückgegriffen werden. (Frommann 2005).

Die anschließende Befragung wird durch den Einsatz von Videomitschnitten des vorherigen Lösungsprozesses der Primäraufgabe unterstützt. Die Methode des anschließenden Interviews über die vorherigen Denkprozesse wird als nachträgliches lautes Denken angesehen (Weidle/Wagner 1982). Hier wird neben allgemeinen Fragen zur Aufgabe und zur Gruppenarbeit Bezug genommen auf das Experimentierverständnis, das in seiner funktionalen Bedeutung für die Planungsentscheidungen mit Bezug zur Primäraufgabe expliziert werden soll (Leitfragen vgl. Anhang).

3.5 Auswertungsmethode

Zur Auswertung der Daten wird die qualitative Inhaltsanalyse genutzt (Gropengießer 2005; Mayring 2003). Die qualitative Inhaltsanalyse dient der Analyse von fixierter Kommunikation mit dem Ziel, Schlussfolgerungen auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen, indem die sprachlichen Eigenschaften identifiziert und beschrieben werden. Bei der Inhaltsanalyse werden empirisch und theoretisch sinnvoll erscheinende Ordnungskriterien aufgestellt und das Material darauf hin beschrieben und untersucht (Mayring 2010a). Die Inhaltsanalyse muss in Einbettung zum Kontext der Daten gesehen werden. Es ist nur möglich, die Ergebnisse der Inhaltsanalyse als Form der Interpre-

tation innerhalb des Kontextes zu sehen (Mayring 2010b). Das gesprochene Wort wird beim lauten Denken bzw. beim nachträglichen lauten Denken im Interview zunächst wörtlich schriftlich fixiert.

Die Kodierung des naturwissenschaftlichen Denkens erfolgte aufgrund der theoriebasierten Kategorien (vgl. 2.2). Die Zuordnung der Kategorien zu Ankerstellen der beiden Dialoge sowie den schriftlichen Lösungen der Schülerpaare findet sich in den Tabellen 1 und 2. Die Zuordnung des Textmaterials zu den Kategorien erfolgte durch zwei zunächst unabhängige Kodierer, Einigung in Hinblick auf die Zuordnung erfolgte diskursiv.

Der Interviewleitfaden nimmt jeweils auf die Kategorien des naturwissenschaftlichen Denkens (2.2) Bezug. Aussagen der interviewten Schülerinnen werden in Tabelle 3 mit den Aspekten des naturwissenschaftlichen Denkens, auf die sie bezogen sind, dargestellt.

4. Ergebnisse

In Hinblick auf die ersten beiden Forschungsfragen zum naturwissenschaftlichen Denken werden in Tabelle 1 und Tabelle 2 jeweils für das untersuchte Schülerpaar Svenja und Katharina bzw. Lisa und Stephanie links die schriftlich fixierte Aufgabenlösung und rechts das Gespräch bei der Aufgabenlösung gegenübergestellt. In der Mitte der Tabelle wird jeweils durch entsprechende Codes aufgezeigt, welche Aspekte des naturwissenschaftlichen Denkens von den Schülergruppen berücksichtigt wurden. Es zeigt sich, dass die Verschriftlichung bereits nahezu vollständig die relevanten Aspekte erfasst. Die chronologische Darstellung der Ergebnisse des lauten Denkens zeigt im Detail auf, wie die Schülerinnen das naturwissenschaftliche Denken bei der Planung des Experiments umsetzen.

Tabelle 1: Aspekte der Planung des Experiments des Schülerpaares Svenja und Katharina in den chronologischen Daten der schriftlichen Lösung und des Dialogs

Aspekte der Planung des Experiments:

- [1] Unabhängige Variable wird benannt
- [3] Abhängige Variable wird benannt
- [5] Störgrößen werden berücksichtigt
- [7] Angabe der Messwiederholungen

- [2] Unabhängige Variable wird variiert
- [4] Abhängige Variable wird operationalisiert
- [6] Angabe der Messintervalle
- [8] Vorhersage der Ergebnisse

Zeichenerklärung:

- [X] = zugeordneter Kompetenzaspekt
- [X] = Wiederholung im Transkript

Daten der schriftlichen Lösung	Aspekte	Daten des Dialogs
<p>Man stellt drei Attrappen, die <u>aussehen wie Guppy-Weibchen, aus Knete</u> her.</p> <p>Eines mit <u>großem optischem Weißanteil am Bauch</u>, eines mit <u>mittelgroßem optischen Weißanteil am Bauch</u> und eines mit <u>geringerem optischen Weißanteil am Bauch</u>.</p> <p><u>Die erste Attrappe wird in ein Aquarium mit einem männlichen Guppy</u> gesetzt.</p> <p>Man <u>beobachtet und notiert das Verhalten des Männchens</u>. Denselben Vorgang wiederholt man bei Weibchen zwei und drei.</p> <p>Anschließend vergleicht man die Ergebnisse.</p> <p><u>Krümmt sich das Männchen bei der Attrappe mit dem größten optischen Weißanteil öfter als bei den anderen, so stimmt die Hypothese.</u></p>	[1,2]	K.: ... einmal ein <u>Guppy-Weibchen</u> mit, äh, <u>großer weißer Fläche</u> aus zum Beispiel <u>Knete halt nachmacht</u> . Und einer mit <u>weniger weißer Fläche</u> . Und dann halt guckt, äh, bei welchem der beiden Attrappen das <u>Männchen halt intensiver reagiert</u> .
	[3]	K.: ... dann halt guckt, äh bei welchen das <u>Männchen sich halt, was weiß ich, öfters S-krümmt</u> .
	[3, 4]	S.: ... drei Modelle. Irgendwie eins mit <u>ganz wenig Weißanteil</u> , eins mit <u>so normal viel</u> und ...
	[1, 2]	K.: ... Attrappen ... die <u>aussehen wie Guppy-Weibchen</u> . [...] Das erste mit, äh, <u>großer weißer Fläche</u> oder wie hatten die das genannt? ... <u>Mit großem Weißanteil, optischem Weißanteil</u> .
	[5]	S.: Wollen wir noch hinschreiben, dass es <u>am Bauch</u> ist. ...
	[1, 2]	K.: Ja kannst du noch dazu schreiben. Steht ja so genau wie möglich. ... Äh, sollen wir jetzt nennen eins mit <u>mittlerem oder weniger</u> . [...] <u>Mittlerem</u> . [...] <u>Mittelgroßen</u> <u>Jetzt kommt kaum oder wenig</u> .
	[5]	S.: <u>Oder gering</u> .
	[5]	K.: ... Das erste Weibchen wird in ein Aquarium mit mehreren männlichen, also die [...] die erste Attrappe wird in ein Aquarium mit mehreren männlichen Guppys gesetzt, oder?
	[3]	S.: Hm. [...] <u>Oder vielleicht nur eins, dann kann man es besser beobachten</u> .
	[3]	S.: Okay, dann <u>beobachtet man, wie sich das Männchen verhält</u> .
[3, 4]	K.: ... Denselben Vorgang wiederholt man, äh auch bei Weibchen, nein bei Attrappe zwei und drei.	
[3, 4]	S.: <u>Äh, wie gut und wie [...] wie toll die so ein Weibchen finden, machen die das mehrmals mit der Krümmung</u> .	
[8]	S.: ... anschließend ...	
[4]	K.: [Vergleicht] man die Ergebnisse, oder?	
[8]	S.: ... da kommt ja noch die Auswertung. <u>Man weiß ja erst, ob es wirklich stimmt, wenn die sich wirklich bei dem größeren Weißanteil das Männchen mehrmals hintereinander krümmt. Und wenn halt nicht, dann stimmt es ja wahrscheinlich auch nicht</u> .	

Svenja und Katharina planen gemeinsam ein Experiment mit der unabhängigen Variable des Weißanteils und der abhängigen Variable des Verhaltens des Guppy-Männchens. Durch die Verwendung dieser Variable wird deutlich, dass die Schülerinnen auf die Hypothese beim Planen des Experimentes zurückgreifen. Die unabhängige Variable des Weißanteils des Guppy-Weibchens wird durch die Schülerinnen systematisch variiert. Zu Beginn der Planung sprechen die Schülerinnen von einer zweifachen Variation mit großer und weniger weißer Fläche. Bei der anschließenden Verschriftlichung der Planung werden drei Attrappen mit großem, mittelgroßem und geringem Weißanteil angegeben. Die Variationen durch die Schülerinnen werden somit in ausreichend feinen Unterschieden für die Untersuchung der Hypothese vorgenommen. Bei der schriftlichen Beschreibung der Attrappen beziehen die Schülerinnen Störgrößen mit ein. Zum einen kontrollieren sie die Variable, dass die Knetmodelle wie Guppy-Weibchen aussehen und zum anderen kontrollieren sie, dass der Weißanteil bei den Attrappen immer am Bauch ist. Die einbezogenen Störgrößen beziehen sich hierbei auf die Attrappen. Die Konstanthaltung der Attrappen bis auf den Weißanteil weist darauf hin, dass die Schülerinnen berücksichtigen, dass bei einem Experiment relevante Faktoren isoliert werden und ein Faktor unter Konstanthaltung der übrigen Faktoren variiert wird. Im Zusammenhang zur systematischen Variation der unabhängigen Variable wird die abhängige Variable, die Reaktion des Guppy-Männchens, im Gespräch zu Beginn der Planung benannt (vgl. Tab. 1).

Katharina: Guppy-Weibchen mit, äh, großer weißer Fläche, aus zum Beispiel Knete halt nachmacht und einer mit weniger weißer Fläche. Und dann halt guckt, äh, bei welchem der beiden Attrappen das Männchen halt intensiver reagiert.

Die Benennung der abhängigen Variable als intensives Reagieren wird durch eine Operationalisierung im Verlauf der Lösung konkretisiert, wie oft sich das Guppy-Männchen S-krümmt. Dies stellt eine objektiv beobachtbare Merkmalsausprägung dar, die in ausreichend feinen Unterschieden gemessen werden kann. Die Anzahl und das Intervall der Messungen werden nicht konkretisiert. Die Operationalisierung der abhängigen Variable wird nicht in die schriftliche Lösung aufgenommen. In der schriftlichen Lösung wird lediglich geschrieben: „*Man beobachtet und notiert das Verhalten des Männchen.*“ Dies deutet darauf hin, dass der Operationalisierung ein geringerer Stellenwert zukommt und deshalb nicht aufgeführt wird.

Im Gespräch der Schülerinnen wird folgender Vorschlag für die Durchführung gemacht (vgl. Tab. 1):

Katharina: ... Das erste Weibchen wird in ein Aquarium mit mehreren männlichen, also die (...) die erste Attrappe wird in ein Aquarium mit mehreren männlichen Guppys gesetzt, oder?
Svenja: Hm. (...) Oder vielleicht nur eins, dann kann man es besser beobachten.

Auf den Vorschlag mit mehreren Guppy-Männchen im Aquarium wird mit einer Alternative mit lediglich einem Guppy-Männchen reagiert. Diese Umstellung des Experiments, die letztlich auch schriftlich fixiert wird, stellt die Kontrolle möglicher Störgrö-

ßen, wie Konkurrenz, dar. Begründet wird das Nutzen eines Guppy-Männchens von Svenja mit der besseren Beobachtbarkeit. Bei dieser kontrollierten Störgröße handelt es sich um den Faktor Guppy-Männchen. In der Ablaufbeschreibung des Experimentes ist schriftlich enthalten, dass das Männchen mit drei unterschiedlichen weiblichen Attrappen nacheinander in Kontakt gesetzt wird. Die Wiederholung des Vorgehens nacheinander verweist darauf, dass die Schülerinnen die Bedingungen konstant halten wollen. Hierbei wird eine Störgröße bzgl. der Experimentdurchführung konstant gehalten. In der Planung des Experiments nehmen die Schülerinnen zudem eine Datenanalyse vorweg, die beinhaltet, dass ein Vergleich der Ergebnisse der verschiedenen Attrappen stattfinden soll. Nach der Verschriftlichung dieses Punktes bringt Svenja an, dass man sich noch Gedanken über die zu erwartenden Ergebnisse und die Folgen für die Hypothese machen muss (vgl. Tab. 1).

Svenja: ... da kommt ja noch die Auswertung. Man weiß ja erst, ob es wirklich stimmt, wenn die sich wirklich bei dem größeren Weißanteil das Männchen mehrmals hintereinander krümmt. Und wenn halt nicht, dann stimmt es ja wahrscheinlich auch nicht.

Katharina: Ja, aber gehört das zum Experiment. Das ist doch dann schon eine Auswertung.

Über die Einordnung der erwarteten Beobachtung hinsichtlich der Experimentplanung sind sich die Schülerinnen nicht einig. Letztlich fixiert Svenja den Rückschluss für die Hypothese trotzdem schriftlich. In der Beschreibung des Experimentablaufs wird deutlich, dass die Schülerinnen logisch und arbeitstechnisch korrekt vorgehen.

Tabelle 2: Aspekte der Experimentplanung des Schülerpaares Lisa und Stephanie in den chronologischen Daten der schriftlichen Lösung und des Dialogs

Aspekte der Experimentplanung:

- [1] Unabhängige Variable wird benannt
- [3] Abhängige Variable wird benannt
- [5] Störgrößen werden berücksichtigt
- [7] Angabe der Messwiederholungen

- [2] Unabhängige Variable wird variiert
- [4] Abhängige Variable wird operationalisiert
- [6] Angabe der Messintervalle
- [8] Vorhersage der Ergebnisse

Zeichenerklärung:

- [X] = zugeordneter Aspekt
- [X] = Wiederholung im Transkript

Daten der schriftlichen Lösung	Aspekt		Daten des Dialogs
<p>Vermutung: Je größer der weiße Fleck, desto stärker das Balzverhalten eines Männchens. Dafür braucht man: Aquarium, ein Weibchen aus Knete (<u>1x mit kleinem weißen Fleck, 1x mit normalgroßem weißen Fleck und 1x mit großem weißen Fleck</u>) an einem Faden, <u>ein echtes Fischmännchen und noch eins.</u></p> <p>Versuchsaufbau: (Aquarium mit einer weiblichen Attrappe an einem Faden und einem männlichen Guppy, eine Pflanze befindet sich im Aquarium)</p> <p>Versuchsdurchführung: Erst setzt man das Männchen ins Aquarium. Danach hält Stephanie das erste Weibchen-Attrappen-Fisch mit dem kleinen weißen Fleck ins Wasser. <u>Jetzt beobachtet man das Männchen.</u> Danach hängt man jeweils die anderen beiden Attrappen ins Wasser und beobachtet wieder das Verhalten des Männchens.</p> <p><u>Danach macht man das Gleiche mit dem anderen Männchen.</u></p>	[1, 2]	[1] [1, 2] [7] [7] [5] [5] [3] [3] [3] [7]	<p>L.: Also beim Versuch brauchen wir Geräte Materialien. [...] L.: ... ein Knetweibchen. .. Oder ein Weibchen aus Knete. S.: <u>Mit großem weißen Fleck.</u> [Oder] L.: [Einmal] mit S.: <u>kleinem und einmal mit großem. Oder?</u> L.: <u>Oder wir machen drei.</u> L.: ... Und ein echtes S.: Männchen. L.: Fischmännchen. <u>Oder wir nehmen zwei Männchen,</u> weil vielleicht ist das eine ja ein bisschen komisch. L.: ... und dann [...] kommt ein Versuchsaufbau. L.: ... <u>Wir müssen paar Blumen reinstellen.</u> S.: och Gott. L.: <u>ja die Fische müssen sich ja auch wohl fühlen.</u> S.: <u>Und dann noch ein Männchen da hin.</u> L.: <u>Aber du vielleicht wollen die dann konkurrieren.</u> L.: ... So. Dann Durchführung. ... Erst setzt [man] S.: [das Männchen rein]. L.: Das Männchen in das Aquarium. Danach S.: =kommt das Weibchen. L.: ... das erste Weibchen- Attrappen- Fisch. ... mit dem kleinem S.: weißen Fleck. L.: weißen Fleck in das Wasser. <u>Jetzt beobachtet man das [...] Männchen.</u> S.: Danach macht man dasselbe mit den zwei anderen Fischen. L.: hängt man jeweils die anderen beiden ... Attrappen in das Wasser und S.: <u>beobachtet [...] wie das Verhalten des Männchen</u> L.: [beobachtet] wieder das Verhalten des Männchen. Äh. <u>Und danach machen wir das mit dem anderen Männchen.</u></p>

Lisa und Stephanie planen gemeinsam ein Experiment mit der unabhängigen Variable des Weißanteils und der abhängigen Variable des Verhaltens des Guppy-Männchens. Durch die Verwendung dieser Variable und die Angabe der Hypothese in schriftlicher

Form wird deutlich, dass die Schülerinnen auf die Hypothese beim Planen des Experimentes zurückgreifen.

Bei der Planung des Experiments orientieren sich die Schülerinnen am Schreiben eines Protokolls aus dem Physikunterricht, dies wird durch Aussagen, wie „*Wir sehen das ja (gerade in) Physik.*“ oder „*dann (...) kommt ein Versuchsaufbau. Ich hab in Physik aufgepasst.*“ deutlich. Die Planung des Experiments besteht bei den Schülerinnen aus der Angabe der Vermutung, den notwendigen Materialien, dem Versuchsaufbau und der Versuchsdurchführung. Durch die Thematisierung der einzelnen Punkte kommen die Schülerinnen zu ihrem Experiment.

Im Bereich der Materialienangabe geben die Schülerinnen die unabhängige Variable des Weißanteils des Weibchens in dreifacher Variation an. Im Gespräch kommen die Schülerinnen von einem Ansatz zu zwei Ansätzen und letztendlich zu drei Ansätzen. Der Grund, weshalb drei Ansätze letztlich gewählt werden, wird nicht angebracht. Bei der schriftlichen Fixierung werden die drei Ansätze, wie folgt, konkretisiert: „*1x mit kleinem weißen Fleck, 1x mit normalgroßem weißen Fleck und 1x mit großem weißen Fleck*“. Die unabhängige Variable des Weißanteils des Guppy-Weibchens wird durch die Schülerinnen systematisch variiert und in ausreichend feinen Unterschieden für die Überprüfung der Hypothese in den drei Ansätzen angegeben. Bei der Angabe der Materialien wird zudem schriftlich festgehalten, dass zwei echte Männchen verwendet werden (vgl. Tab. 2).

Lisa: =[Fischmännchen]. Oder wir nehmen zwei Männchen. Weil vielleicht ist das eine ja ein bisschen komisch.

Die Schülerinnen planen damit eine Wiederholung des Versuchs und geben in diesem Zusammenhang die Größe der Stichprobe mit zwei Guppy-Männchen an. Nach der Beschreibung der Materialien wird der Versuchsaufbau aufgezeichnet. Bei der Skizzierung des Aquariums mit einem Männchen und einer weiblichen Attrappe schlägt Lisa vor, dass Blumen ins Aquarium müssen, damit sich der Fisch wohlfühlt. Da es nach der Zeichnung nur eine Pflanze sein soll, wird dieser Vorschlag durch die Annäherung an die normale Umgebung in Hinblick auf die hier festgelegten Kategorien des naturwissenschaftlichen Denkens als Kontrolle einer Störgröße angesehen. Zusätzlich zu dem bereits gezeichneten Männchen wollte Stephanie das zweite Männchen noch in das Aquarium zeichnen. Lisa widerspricht dem jedoch, da durch zwei Männchen eine Konkurrenz entstehen könnte. Somit kontrolliert Lisa die Störgröße der Konkurrenz, indem pro Versuch nur ein Männchen im Aquarium ist. Im Zusammenhang mit den zwei Männchen im Aquarium findet folgendes Gespräch statt (zus. Datenmaterial):

Stephanie: [Das kann man ja in einem zweiten Versuch] dann gucken. ... Ob die Konkurrenz machen, ob die um das Weibchen kämpfen.

Lisa: Aber dann würde man ja den Versuch machen, ob die Fische, ähm sich mehr Mühe geben, wenn noch ein anderer Fisch dabei ist oder ob es ihnen egal ist, ob noch ein Fisch dabei ist, dass wäre ja dann eine andere Vermutung.

Stephanie bringt durch ihre Idee, ein zweites Männchen in das Aquarium zu setzen, ein weiterführendes Experiment hervor. Lisa verweist darauf, dass dieses Experiment eine andere Hypothese zum Konkurrenzverhalten beinhalten würde und verwirft die Idee, da das zu planende Experiment lediglich der Überprüfung der Hypothese zum Weißanteil dienen soll. Aus diesem Grund wird das zweite Männchen als Versuchswiederholung genutzt und somit kein konfundierendes Experiment geplant.

Im Anschluss an den Versuchsaufbau wird die Versuchsdurchführung besprochen und schriftlich fixiert. Die mündliche Besprechung und das schriftliche Ergebnis sind dabei identisch.

Erst setzt man das Männchen ins Aquarium. Danach hält Stephanie das erste Weibchen-Attrappen-Fisch mit dem kleinen weißen Fleck ins Wasser. Jetzt beobachtet man das Männchen. Danach hängt man jeweils die anderen beiden Attrappen ins Wasser und beobachtet wieder das Verhalten des Männchens. Danach macht man das Gleiche mit dem anderen Männchen (schriftliche Lösung von Lisa und Stephanie, Tab. 2)

Die Versuchsdurchführung beinhaltet die Kontrolle der Störgröße bzgl. der Durchführung des Experiments. Durch den ersten Schritt, das Männchen in das Aquarium zu tun und dann die Attrappe hineinzuhalten, werden die Versuchsbedingungen konstant gehalten und nichts zusätzlich bis auf den Weißanteil des Weibchens variiert. Im Zusammenhang mit der Versuchsdurchführung wird die abhängige Variable, die Beobachtung des Männchens, benannt. Eine konkrete Operationalisierung der Variable wird sowohl mündlich wie auch schriftlich nicht festgehalten.

Im Anschluss an die eigenständige Problemlösung in der Zweiergruppe wird eine der beiden Schülerinnen im Rahmen des Interviews unter Bezugnahme auf die Videosequenzen aus der zuvor angestellten Planung befragt. Das Interview richtet sich direkt auf die zuvor verbalisierten Schritte des naturwissenschaftlichen Denkens und bezieht sich auf fehlende Elemente oder Ungenauigkeiten der Planung und hinterfragt auf diese Weise das Experimentierverständnis der Schülerinnen. Tabelle 3 gibt Ausschnitte aus diesem Gespräch wieder. Es sind jeweils Aussagen der ausgewählten Schülerinnen Svenja und Lisa dargestellt, die im Interview direkt Bezug zu den zuvor verbalisierten Aspekten des naturwissenschaftlichen Denkens nehmen. Die Zitate geben somit Aufschluss über Elemente des Experimentierverständnisses der Schülerinnen in Hinblick auf die zuvor selbst angewendeten Aspekte des naturwissenschaftlichen Denkens.

Tabelle 3: Schülerantworten aus dem Interview (Experimentierverständnis mit Bezug zu den Denk-
aspekten der Experimentplanung).

Denkaspekte der Experimentplanung	Zitat aus dem Interview Svenja	Zitat aus dem Interview Lisa
Unabhängige und abhängige Variable wird benannt [1, 3]	<p><i>(Experimentplanung bei Naturwissenschaftlern)</i> Svenja: Ich glaube in dem Fall hätten die das, äh, viel detaillierter gemacht und auch noch mit mehreren Sachen. Also, dass es an mehreren Sachen liegen könnte als an diesem Weißanteil, also wahrscheinlich mit Größe, Farbe und Form. (...) Also die hätten da bestimmt länger für gebraucht und länger geplant und mehr Details einfach.</p>	<p><i>(Experimentplanung bei Naturwissenschaftlern)</i> Lisa: Ich denke die würden das noch genauer aufschreiben und vielleicht mit mehr Fischen und vor allem noch mehr verschieden großen Flecken machen. Oder noch mit so anderen (...), äh, Eigenschaften oder Merkmalen von dem weiblichen Fisch, wie groß der ist oder wie die Schwanzflosse aussieht und so was. ... einfach damit man genauere Ergebnisse hat.</p>
Unabhängige Variable wird variiert [2]	<p>Interviewer: Wären noch andere Variationen möglich? Svenja: Ich denke schon. Aber für mich sind das eigentlich die sinnvollsten.</p>	<p>Lisa: Man könnte natürlich noch mehr nehmen (<i>Variationen</i>), aber das wäre dann vielleicht ein bisschen umständlich oder so. Lisa: Das ist mir halt grad so eingefallen, dass man auch drei nehmen könnte irgendwie, dass man dann das noch besser sieht, wie der reagiert (...) oder ob das überhaupt etwas mit den Flecken zu tun hat. Weil es kann ja sein, dass der irgendwie bei dem, äh, (...) bei dem kleinen Fleck weniger reagiert, bei dem mittelgroßen mehr und dann denkt man ja, dass der wegen den Flecken da reagiert hat. Aber vielleicht war ja irgendetwas anderes anders und wenn man dann noch eins rein hält mit einem noch größeren Fleck, wenn er dann wieder weniger reagiert, dann weiß man ja, dass es nicht an dem Fleck lag.</p>
Unabhängige Variable wird variiert (Anzahl der Ansätze) [2]	<p>Svenja: Wenn man nur eine Attrappe hat, dann sieht man ja nur wie es da wäre und hätte kein Vergleichsmaterial. Und wenn man halt mehrere Attrappen hat, dann kann man gucken, wie reagiert es da, wie reagiert es da. Und kann dadurch feststellen, ob es was ausmacht, wenn der Fleck größer oder kleiner ist.</p> <p><i>(3 Attrappen statt 2)</i> Svenja: Ich weiß nicht. Ich denke immer so drei ist ein gutes Mittelding. Eins mit viel, eins mit wenig und eins mit so normal viel. Svenja: Ich denke grundsätzlich sind sie schon alle gleichbedeutend (<i>die Attrappen</i>), aber mit dem mittleren Weißanteil könnte man halt auch so eine Statistik machen. Also in der Regel verhalten sich die Fische so und so.</p>	<p>Lisa: Dann kann man das besser vergleichen, weil dann hat man ja mehr zum Vergleichen.</p>

<p>Störgrößen werden berücksichtigt [5]</p>	<p>Interviewer: Wie kann ich das beeinflussen, dass das jetzt wirklich nur, dass es nur um den Weißanteil geht?</p> <p>Svenja: Na indem man halt die Attrappen alle identisch macht, bis auf diesen weißen Fleck.</p> <p>Interviewer: Was passiert denn, wenn ich zum Beispiel die Größe nicht konstant halten kann. ...</p> <p>Svenja: Naja, da könnten die Werte halt abweichen und ungenau werden. Und dann wissen wir halt nicht, ob es wirklich stimmt.</p> <p>Interviewer: Okay, müsste man für die Durchführung noch irgendwelche konkreten Angaben machen?</p> <p>Svenja: (...) Naja, wie gesagt es könnte ja von der Größe des Aquariums oder der Temperatur abhängen. (...) Also <u>unbedingt</u> super prozentig notwendig ist es, glaub ich auch nicht.</p> <p><i>(Angabe weißer Fleck der Attrappe am Bauch)</i></p> <p>Svenja: Naja, wenn man das nicht angibt, dann (...) dann wissen die ja nicht genau, wo es weiß ist, ob an der Flosse, am Kopf oder so ist. Und wenn man die genaue Angabe hat dann (...) dann hat man mehr Informationen.</p> <p><i>(zwei Fischmännchen im Aquarium)</i></p> <p>Svenja: Naja, wenn man mehrere Fische hat, dann kann man sich nicht so genau auf die Details konzentrieren. Wenn man nur ein Männchen hat, kann man genau gucken, wie verhält sich das und wie oft krümmt sich das.</p>	<p>Interviewer: Wenn ich jetzt irgendetwas nicht konstant halten kann, wäre das problematisch?</p> <p>Lisa: Hm. Naja (...) Also (...) Es kommt darauf an, ob der jetzt wichtig ist oder nicht.</p> <p>Interviewer: Wofür wichtig?</p> <p>Lisa: Für den Fisch, wie er sich verhält.</p> <p>Interviewer: Warum machst du da Blumen rein?</p> <p>Lisa: Ja also, die Blume, die sollte jetzt eigentlich so (...) dafür stehen, dass man erkennt, dass das Aquarium so relativ normal eingerichtet ist. ... Damit die (...) jetzt schon auf das Weibchen achten und nicht auf ihre Umgebung, weil wenn die völlig anders ist dann achtet man ja mehr auf die Umgebung.</p> <p>Interviewer: Was wäre da die Konsequenz <i>(wenn ich die Störgrößen nicht kontrollieren kann)</i>?</p> <p>Lisa: Dann wüsste man halt nicht wirklich, warum der jetzt so reagiert hat, wie er reagiert hat oder ob das jetzt irgendetwas mit dem weißen Fleck zu tun hat.</p> <p>Interviewer: Und warum muss man das beachten <i>(dass man das Wasser aus dem Teich nimmt)</i>?</p> <p>Lisa: Äh. Die Fische sind ja an ihr Wasser gewöhnt und manchmal sterben die ja auch, wenn man mal sie in anderes Wasser macht.</p>
<p>Angabe der Messwiederholungen [7]</p>	<p><i>(Vorteil mehrerer Männchen)</i></p> <p>Svenja: Um halt zu gucken, wie die darauf reagieren. Dass es jetzt nicht nur bei diesem einen bestimmten so ist.</p> <p><i>(Einsatz mehrerer Männchen)</i></p> <p>Svenja: Ja. Also ich denke nicht, dass es so unbedingt nötig ist, aber um die Ergebnisse vielleicht ein bisschen genauer zu machen, wäre das schon ganz günstig.</p> <p>Svenja: Also ich persönlich würde es jetzt schon machen. <i>(mehrere Messwiederholungen)</i> Aber halt je nachdem wie detailliert oder wie genau man die Ergebnisse haben will, dann mehr oder weniger Männchen.</p>	<p>Interviewer: Reicht das dann diese zwei Männchen? ...</p> <p>Lisa: [Ja man könnte ja auch mehr] nehmen. Aber (...) Also wenn es jetzt irgendetwas, ein ganz wichtiger Versuch wäre oder so, dann (...) würde man bestimmt noch mehr Männchen nehmen. Vielleicht auch noch mehr Attrappen aber (...) das war ja jetzt nur mal so.</p> <p>Lisa: Ich denke die würden das noch genauer aufschreiben und vielleicht mit mehr Fischen und vor allem noch mehr verschieden großen Flecken machen. Oder noch mit so anderen (.), äh, Eigenschaften oder Merkmalen von dem weiblichen Fisch, wie groß der ist oder wie die Schwanzflosse aussieht und so was. ... Einfach damit man genauere Ergebnisse hat.</p>

Svenja erkennt in Hinblick auf die unabhängige und abhängige Variable des Experiments, dass die Reaktion des Männchens auch von zusätzlichen Faktoren, wie Größe oder Form des Guppy-Weibchens abhängig sein kann. Neben den möglichen Störgrößen an der Attrappe benennt sie weitere Störgrößen, wie „*Größe des Aquariums oder Temperatur des Wassers*“. Die Angabe solcher Werte erachtet Svenja als „*unbedingt super prozentig notwendig ist es, glaub ich auch nicht*“. Die Kontrolle gewisser Störgrößen werden als relevant für die Plausibilität der Ergebnisse angesehen, während andere Größen als nebensächlich erachtet werden.

Die Bedeutung der Messwiederholungen wird ebenfalls in Bezug zur Plausibilität der Ergebnisse gebracht. Hierbei zeigt Svenja widersprüchliche Aussagen. Zum einen werden Messwiederholungen mit weiteren Guppy-Männchen als vorteilhaft für die Plausibilität angesehen. Zum anderen wird gesagt, dass die Wiederholungen nicht notwendig sind (vgl. Tab. 3).

Svenja: Ja. Also ich denke nicht, dass es so unbedingt nötig ist (mehrere Messwiederholungen), aber um die Ergebnisse vielleicht ein bisschen genauer zu machen, wäre das schon ganz günstig.

Die Kontrolle der Variable, wo sich der weiße Fleck der Attrappe befindet, wird mit einem dadurch erhöhten Informationsgehalt gerechtfertigt. Die Relevanz als Störgröße wird nicht identifiziert. Ähnlich ist die Einschätzung der Schülerin bzgl. der Verwendung nur eines Guppy-Männchens pro Durchgang des Experiments. Hierbei wird über die bessere Beobachtbarkeit argumentiert, während die Bedeutung der Konkurrenz als mögliche Störgröße nicht angebracht wird. Die Verwendung mindestens zweier Attrappen wird damit gerechtfertigt, dass somit Vergleichsmaterial entstehe und darüber die Hypothese genauer belegt oder widerlegt werden könne. Im Bereich der Variation der unabhängigen Variable äußert die Schülerin, dass die von ihr gewählten Variationen, am sinnvollsten seien. Die Aussage zur Wahl der drei Ansätze findet ebenfalls wenig nachvollziehbar statt („*ein gutes Mittelding*“). Einer der drei Ansätze stellt für Svenja die normale Fleckgröße dar. Die genaue Bedeutung dieser Festlegung wird in der Versuchsplanung nicht deutlich.

Lisa beschreibt, dass die dreifache Variation bei der unabhängigen Variable zu einer Erhöhung der Plausibilität des Ergebnisses führen kann. Im Bereich der Kontrolle der Störgrößen verweist Lisa darauf, dass das Vergessen einer Störgröße nur dann einen Einfluss habe, wenn die Störgröße einen Einfluss auf die abhängige Variable hätte. Hier unterscheidet sie zwischen relevanten und irrelevanten Faktoren und verdeutlicht deren Einfluss. Wenn eine relevante Störgröße nicht kontrolliert werden kann, „*dann wüsste man halt nicht wirklich, warum der jetzt so reagiert hat*“. Im Bereich der Wiederholung des Versuchs bringt Lisa an, dass eine höhere Anzahl an Männchen und Attrappen die Genauigkeit der Ergebnisse erhöhen würde. Im Zusammenhang mit dem selbstgeplanten Experiment mit zwei Männchen verweist sie darauf, dass die Planung „*ja jetzt nur mal so*“ war. Die Relevanz einer detailreichen Planung für Wissenschaftler wird jedoch herausgestellt (vgl. Tab. 3).

Lisa: Ich denke die würden das noch genauer aufschreiben und vielleicht mit mehr Fischen und vor allem noch mehr verschiedenen großen Flecken machen. Oder noch mit so anderen (...), äh, Eigenschaften oder Merkmalen von dem weiblichen Fisch, wie groß der ist oder wie die Schwanzflosse aussieht und so was. ... Einfach damit man genauere Ergebnisse hat.

Die Verwendung von mehr als drei Variationen wird nicht vorgenommen, da dies zu umständlich nach Lisas Meinung wäre. Die Bedeutsamkeit mehrerer Ansätze wird jedoch bzgl. der Vergleichbarkeit angebracht. Die Notwendigkeit der Messung der abhängigen Variable wird ebenfalls mit der Vergleichbarkeit begründet. Die Beachtung von Störgrößen bzgl. der Aquariengestaltung wird damit erläutert, dass die Fische dies nicht gewohnt sind und somit Verzerrungen auftreten könnten. Die Wiederholung des Experiments mit weiteren Männchen wird damit gerechtfertigt, dass ein Männchen von der Norm abweichen könnte. Bei zwei Männchen sei die Wahrscheinlichkeit größer, dass der Mittelwert im Bereich der Norm liege. Die schriftliche Fixierung der Experimentplanung orientiert sich an Physikprotokollen. Dies wird damit begründet, dass somit die Gedanken in eine Reihenfolge gebracht werden und nichts vergessen wird. Außerdem spielt auch die Nachvollziehbarkeit durch Außenstehende hierbei eine Rolle für Lisa (vgl. Tab. 3).

Lisa: Das halt in einer Reihenfolge. Also erst, was man braucht, dann, wie man es aufbaut und dann, was man eigentlich macht.

Interviewer: Was bringt so eine genaue Planung von dem Experiment?

Lisa: Damit man nichts vergisst oder durcheinander kommt. ... Und ich denke, wenn man es so macht, ist es auch für andere leichter verständlich, die nicht dabei waren und sich das dann nur angucken.

Für die dann folgende Diskussion der Ergebnisse soll zunächst eine Bewertung der Planung des Experiments der Schülerinnen vorgenommen werden. Diese werden dann im Bezug zu dem im Interview erfassten Naturwissenschaftsverständnis diskutiert. Abschließend werden die Ergebnisse in Hinblick auf das aufgeworfene Problemfeld des Verhältnisses von Entdecken und Zeigen beim forschenden Lernen in Hinblick auf naturwissenschaftliches Denken beim Planen eines Experiments und das Experimentierverständnis als Teil eines Naturwissenschaftsverständnisses hin diskutiert.

Allgemein haben die Schülerinnen beider Gruppen die Variablen und den Ablauf des Experiments dem Phänomen angemessen angepasst. Bei Svenja und Katharina fehlen die Angaben von Messintervallen und Messwiederholungen im Gespräch und auch in der schriftlichen Lösung. Durch das Fehlen dieser Angaben wird die Objektivität und Reliabilität des Experimentes reduziert, da die Replizierbarkeit und Messgenauigkeit eingeschränkt sind. Im Bereich der Validität wird die Plausibilität der Ergebnisse erhöht, indem Angaben über Störgrößen gemacht und Kontrollen vorgenommen werden. Die Validität kann jedoch ebenfalls nicht optimal angenommen werden, da nur Störgrößen bezüglich der Gestaltung der Attrappe, dem Einsatz eines Guppy-Männchens und dem gleichen Ablauf der Durchführung betrachtet werden. Störgrößen, die während des Versuchs durch beispielsweise konfundierte Bewegung der verschiedenen Attrappen oder

eines Guppy-Männchens, welches noch kein Balzverhalten aufweist, entstehen könnten, werden nicht von den Schülerinnen einbezogen.

Auch bei Lisa und Stephanie fehlen Angaben von Messintervallen im Gespräch sowie in der schriftlichen Lösung. Durch das Fehlen dieser Angaben wird die Objektivität des Experimentes reduziert, da die Nachvollziehbarkeit und Replizierbarkeit eingeschränkt sind. Im Gegensatz zu der anderen Versuchsgruppe ist hier die Messgenauigkeit des Experimentes erhöht, da eine Wiederholung mit einem zweiten Männchen stattfinden soll. Die Angabe der Wiederholung erhöht neben der Reliabilität auch die Validität, da Wiederholungen einen Hinweis darauf geben können, ob die erhaltenen Werte der normalen Verteilung entsprechen. Die Validität wird auch durch die Kontrolle von Störgrößen erhöht. Die Schülerinnen beziehen sich bei der Kontrolle von Störgrößen auf die Gestaltung des Aquariums, die Verwendung zweier Männchen und die gleiche Durchführung der Versuche. Die Konstanzhaltung der Versuchsbedingungen weist darauf hin, dass die Schülerinnen berücksichtigen, dass bei einem Experiment relevante Faktoren isoliert werden und ein Faktor unter Konstanzhaltung der übrigen Faktoren variiert wird. Die Validität kann jedoch nicht vollständig angenommen werden, da nur wenige Störgrößen konkret einbezogen werden. Störgrößen, die während des Versuchs durch beispielsweise verschiedene Messzeiten entstehen könnten, werden nicht von den Schülerinnen einbezogen. Die einseitige Betrachtung der Störgrößen führt somit auch bei Lisa und Stephanie zu einer gewissen Unsicherheit in Hinblick auf die Aussagekraft des Experiments.

Im Rahmen des Interviews wird das Experimentierverständnis jeweils einer Schülerin in Hinblick auf den Problemlöseprozess untersucht. Es wird deutlich, dass das Verständnis der jeweiligen Schülerin mit der experimentellen Planung in Beziehung steht.

So fehlen in der experimentellen Planung von Svenja und Katharina die Berücksichtigung von Messwiederholungen und eine umfassende Berücksichtigung von Störgrößen. Das Interview zeigt bei Svenja inkonsistente Vorstellungen über das Verhältnis von Aussagen zur Plausibilität der Aussagekraft eines Experiments im Verhältnis zu seiner Anlage auf. Svenja kann nicht begründet abschätzen, welche Vorkehrungen bereits auf der Ebene der Versuchsplanung getroffen werden sollten, um zu möglichst gültigen und genauen Aussagen zu gelangen. Die Aussagen von Svenja bzgl. der Variation der unabhängigen Variablen lassen eine mehr oder weniger willkürliche Festlegung der Anzahl der Attrappen erkennen. Dies verdeutlicht, dass die Planung durch eigene subjektive gedankliche Strukturen geleitet wird und das Schaffen von im Sinne der hypothetiko-deduktiven Methode objektivierbaren Kriterien nur ansatzweise im Bewusstsein der Schülerin ist. Auch die Aussagen aus dem Interview mit Lisa zeigen Bezüge zum Planungsprozess mit Stephanie. Lisa ist sich ebenso der Relevanz von Messwiederholungen für die Aussagekraft des eigenen Experiments wenig bewusst, sie räumt jedoch ein, dass dieser Aspekt für das Experimentieren von Wissenschaftlern – also weniger von Schülern – in Hinblick auf eine Erhöhung der Genauigkeit durch größere Vergleichbarkeit wichtig ist. Auf diese Weise wird ebenso deutlich, warum die eigene experimentelle Planung in dieser Beziehung weniger detailreich und fundiert ausgefallen ist.

5. Diskussion

Welche Schlussfolgerungen können aus den Befunden für die Instruktion bzw. Konstruktion im Rahme des forschenden Lernens abgeleitet werden? Es zeigt sich, dass hinsichtlich des naturwissenschaftlichen Denkens eine einfache experimentelle Anlage in Form der Identifikation und grundlegenden Modifikation von abhängiger und unabhängiger Variable von den Lernenden leicht selbst logisch abgeleitet und damit entdeckt werden kann. Für die Grundanlage einer Untersuchung ist es notwendig, dass die Lernenden das Problem verstanden haben und der Bezug zu einer Fragestellung bzw. zu Hypothesen hergestellt wird.

In Hinblick auf die Berücksichtigung von Messwiederholungen und die Kontrolle von Störvariablen wird die grundlegende Bedeutung des Wissenschaftsverständnisses für die Güte der experimentellen Planung deutlich. Svenja argumentiert in Hinblick auf die Rechtfertigung ihrer experimentellen Entscheidungen durchgehend subjektiv. Das Streben nach Objektivität beim wissenschaftlichen Arbeiten im Sinne des hypothetiko-deduktiven Erkenntnisprozesses ist ihr nicht bewusst. Lisa nennt im Zusammenhang mit dem Versuchsprotokoll die Nachvollziehbarkeit der Planung durch Andere. Jedoch wird auch bei Lisa nicht deutlich, dass dieser Aspekt auch unmittelbar Einfluss auf die Struktur der experimentellen Planung nimmt und nicht nur auf ihre Dokumentation in einem nachvollziehbaren Protokoll. Im Zusammenhang mit der Plausibilität der zu erwartenden Ergebnisse argumentieren beide Schülerinnen im Interview in Hinblick auf eine Steigerung der Genauigkeit der Untersuchung durch zusätzliche Messwerte und der daraus erwachsenden Möglichkeit des Vergleichs. Eine generelle Betrachtung von Messung und Stichprobe auch in Hinblick auf störende Faktoren wird von den Schülerinnen kaum vorgenommen. Die Schülerinnen haben kein Verständnis von der Gültigkeit und der Genauigkeit ihrer Untersuchung. Besonders Svenja reagiert auf Nachfragen in diesem Bereich sehr unsicher. Wenn Lernende im Unterricht über die Gültigkeit und Genauigkeit sowie das Streben nach Objektivität naturwissenschaftlicher Untersuchungen verstehen lernen sollen, ist dies beim forschenden Entdecken somit schwer möglich, weil sie hierbei ihre logische Herangehensweise unmittelbar umsetzen und nicht zur Reflexion angehalten sind. Den Lernenden fehlt hier die Erfahrung. Ein solches Metaverständnis über das Experiment kann somit nur schwerlich implizit erworben werden und sollte somit explizit gelehrt (aufgezeigt) werden. Hier kann die beispielhafte Anwendung der Konzepte in engem Bezug zur Problemsituation helfen, dass die Lernenden die Tragfähigkeit und Grenzen ihrer Untersuchungsanlage besser verstehen.

Weitere Forschung muss aufzeigen, wie eine solche Instruktion gestaltet werden kann. Die vorliegende Studie ist in Hinblick auf die ausgewählten Probanden noch zu wenig aussagekräftig. Weitere Untersuchungen müssen aufzeigen, wie sich die gefundenen Bezüge in anderen Altersgruppen darstellen. Darüber hinaus bleibt offen, wie schwächere Schüler mit den gestellten Anforderungen umgehen sowie welchen Einfluss Kontexte und Aufgabenmerkmale auf die Denkprozesse und das Verständnis der Lernenden haben.

Die vorgestellte Untersuchung fokussiert auf den idealisierten hypothetiko-deduktiven Erkenntnisweg und das Verständnis, das Schüler/innen von ihm während der Planung eines Experiments zeigen. Dieser Ansatz passt zur erkenntnistheoretischen Anlage eines Experiments. Doch wie fügt sich die Kenntnis und das Verständnis über Tragweite und Grenzen der naturwissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung in das Naturwissenschaftsverständnis der Lernenden ein? Welche Erkenntnisse ziehen sie aus dem Planungsprozess und dem Nachdenken über die Gültigkeit der gezogenen Schlüsse für ein Verständnis der kulturellen, sozialen oder historischen Aspekte von *nature of science*? Diesen relevanten Fragen der Einordnung der geschilderten Befunde nachzugehen, bleibt im Rahmen der hier vorgestellten Ergebnisse offen. Es hat sich jedoch herausgestellt, dass die eingesetzte Primäraufgabe und das zugrunde gelegte Kodierschema geeignet sind, den beschriebenen Fragestellungen detailreicher nachzugehen. Aus diesem Grund soll im nächsten Schritt vertieft untersucht werden, wie Schüler ihre Planung mit einer darauf folgenden Durchführung kombinieren und wie hierbei naturwissenschaftliches Denken und Naturwissenschaftsverständnis miteinander interagieren.

Abschließend soll noch einmal der Bezug zu den eingangs erwähnten Nationalen Bildungsstandards aufgegriffen werden. Im Kompetenzbereich Erkenntnisgewinnung wird Bezug genommen auf die Prozeduren des Erkenntnisprozesses, wie sie bspw. im Rahmen eines Experiments umgesetzt werden. Das forschende Lernen stellt hier eine geeignete Unterrichtsmethode dar, um entdeckende Lerngelegenheiten zu schaffen. Diese Lernform ist bedeutsam, wenn es darum gehen soll zu vermitteln, wie naturwissenschaftliches Wissen entsteht. Die zusätzliche Bedeutsamkeit der aufzeigenden und zugleich sinnstiftenden Vermittlung von Beurteilungsstrategien und Einsichten in die Bezüge von Erkenntnisgewinnung und Urteilsbildung ist zusätzlich zu einem entdeckenden Lernprozess in der Instruktion zu leisten.

Autorenangaben

Katja Völzke
Julia Arnold
Dr. Kerstin Kremer
TUM School of Education
Fachgebiet Fachdidaktik Life Sciences
TU München
kerstin.kremer@tum.de

Literatur

Aepkers, M. (2002): Forschendes Lernen – Einem Begriff auf der Spur. In: Aepkers, M. & Liebig, S. (Hrsg.): Entdeckendes Forschendes Genetisches Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 69-87.

- Allchin, D. (2011): Evaluating Knowledge of the Nature of (Whole) Science. In: *Science Education*, 95, S. 518-542.
- Arnold, J./Kremer, K. (2012): Lipase in Milchprodukten – Schüler erforschen die Temperaturabhängigkeit von Enzymen. In: *Praxis der Naturwissenschaften – Biologie in der Schule* 61, 7, S. 15-20.
- Arnold, J./Kremer, K./Mayer, J. (2013): Wissenschaftliches Denken beim Experimentieren – Kompetenzdiagnose in der Sekundarstufe II. *Erkenntnisweg Biologiedidaktik* 11.
- Bell, R. L./Blair, L. M./Crawford, B. A./Lederman, N. G. (2003): Just do it? Impact of a nature of science apprenticeship program on high school students' understandings of the nature of science and scientific inquiry. In: *Journal of Research in Science Teaching*, 40, S. 487-509.
- Beller, S. (2008): *Empirisch forschen lernen: Konzepte, Methoden, Fallbeispiele, Tipps* (2., überarb. Aufl.). *Psychologie Lehrtexte*. Bern: Huber.
- Bise, V. (2008): *Problemlösen im Dialog mit sich selbst: Dialogische Strukturen im inneren Sprechen beim Problemlösen; eine explorative Studie nach der Methode des lauten Denkens*. Marburg: Tectum-Verlag.
- v. Falkenhausen, E. (1985): *Wissenschaftspropädeutik im Biologieunterricht*. Köln: Aulis.
- Ford, M. (2008): ‚Grasp of practice‘ as a reasoning resource for inquiry and nature of science understanding. In: *Science & Education*, 17, S. 147-177.
- Funke, J. (2003): *Problemlösendes Denken* (1. Aufl.). Kohlhammer Standards Psychologie. Stuttgart: Kohlhammer.
- Frommann, U. (2005): Die Methode „Lautes Denken“. http://www.e-teaching.org/didaktik/qualitaet/usability/Lautes%20Denken_e-teaching_org.pdf. [Zugriff: 11.11.2012].
- Gott, R./Duggan, S. (2007): A framework for practical work in science and scientific literacy through argumentation. In: *Research in Science & Technological Education*, 25, 3, S. 271-291.
- Gott, R./Duggan, S./Roberts, R./Hussain, A. (2010): Research into Understanding Scientific Evidence. <http://www.dur.ac.uk/rosalyn.roberts/Evidence/cofev.htm>. [Zugriff: 11.11.2012].
- Gropengießer, H. (2005): Qualitative Inhaltsanalyse in der fachdidaktischen Lehr-Lernforschung. In: Mayring, P./Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz, S. 172-190.
- Hammann, M. (2006): Fehlerfrei Experimentieren. In: *Der Mathematische und Naturwissenschaftliche Unterricht*, 59, 5, S. 292-299.
- Hof, S. (2011): *Wissenschaftsmethodischer Kompetenzerwerb durch Forschendes Lernen: Entwicklung und Evaluation einer Interventionsstudie*. Kassel: University Press.
- Kelle, U./Kluge, S. (2010): *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kircher, E./Dittmer, A. (2004): *Lehren und Lernen über die Natur der Naturwissenschaften – Ein Überblick*. In Hößle, C., Höttecke, D. & Kirchner, E. (Hrsg.): *Lehren und Lernen über die Natur der Naturwissenschaften*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 2-22.
- Khishfe, R./Abd-El-Khalick, F. (2002): Influence of explicit and reflective versus implicit inquiry-oriented instruction on sixth graders' views of nature of science. In: *Journal of Research in Science Teaching*, 39, 7, S. 551-578.
- Klauer, K. J. (2005): *Das Experiment in der pädagogisch-psychologischen Forschung: Eine Einführung* ([Repr. der] Orig.-Ausg. Päd. Verl. Schwann 1973.). *Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik, Reprints: Vol. 2*. Münster: Waxmann.
- Kremer, K./Specht, C./Urhahne, D./Mayer, J. (2013): The Relationship in Biology between Nature of Science and Scientific Inquiry. In: *Journal of Biological Education* [online first].
- Krüger, D. (2009): *Bezaubernde Biologie – mit Hypothesen der Lösung auf der Spur*. In: *Der Mathematische und Naturwissenschaftliche Unterricht*, 62, 1, S. 41-46.
- Lederman, J. S./Lederman, N. G./Kim, B. S./Ko, E. K. (2012): Teaching and learning of nature of science and scientific inquiry: building capacity through systematic research-based pro-

- fessional development. In: Khine, M. S. (Hrsg.): *Advances in Nature of Science Research. Concepts and Methodologies*. New York: Springer.
- Lederman, N. G./Abd-El-Khalick, F./Bell, R. L./Schwartz, R. (2002): Views of nature of science questionnaire: Toward valid and meaningful assessment of learners' conceptions of nature of science. In: *Journal of Research in Science Teaching*, 39, S. 497-521.
- Lubben, F./Buffler, A./Campbell, B./Allie, S. (2001): Point and Set Reasoning in Practical Science Measurement by Entering University Freshmen. In: *Science Education*, 85, 4, S. 311-327.
- Mayer, J. (2007): Erkenntnisgewinnung als wissenschaftliches Problemlösen. In: Krüger, D./Vogt, H. (Hrsg.): *Theorien in der biologiedidaktischen Forschung. Ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden*. Berlin: Springer-Verlag, S.177-186.
- Mayer, J./Ziemek, H. P. (2006): Offenes Experimentieren: Forschendes Lernen im Biologieunterricht. In: *Unterricht Biologie*, 317, S. 4-12.
- Mayer, J./Grube, C./Möller, A. (2008): Kompetenzmodell naturwissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung. In: Harms, U./Sandmann, A. (Hrsg.): *Lehr- und Lernforschung in der Biologiedidaktik (Band 3)*. Innsbruck: Studienverlag, S. 63-79.
- Mayring, P. (2003): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2010a): *Qualitative Inhaltsanalyse*. In: Flick, U./v. Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch (8th ed.)*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, S. 468-475.
- Mayring, P. (2010b): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken (11., aktualisierte und überarb. Aufl.)*. Studium Paedagogik. Weinheim: Beltz.
- Meisert, A. (2007): Zur Diskussion gestellt: Über den Umgang mit Hypothesen. In: *Der Mathematische und Naturwissenschaftliche Unterricht*, 60, 7, S. 431-440.
- Messner, R. (2009): *Schule forscht*. Hamburg: Körber.
- Moss, D. M./Abrams, E. D. /Robb, J. (2001): Examining student conceptions of the nature of science. In: *International Journal of Science Education*, 8, S. 771-790.
- Osborne, J./Collins, S./Ratcliffe, M./Millar, R./Duschl, R. (2003): What „Ideas-about-Science“ Should Be Taught in School Science? A Delphi Study of the Expert Community. In: *Journal of Research in Science Teaching*, 40, 7, S. 692-720.
- Parchmann, I. (2009): Alltagsorientierung in den Naturwissenschaften. Forschendes Lernen im Chemieunterricht. In: Messner, R. (Hrsg.): *Schule forscht*. Hamburg: Körber, S. 77-88.
- Popper, K. (1935/1994): *Logik der Forschung*. Tübingen: Mohr.
- Popper, K. (1996): *Alles Leben ist Problemlösen*. München: Piper.
- Puthz, V. (1988): Experiment oder Beobachtung? Überlegungen zur Erkenntnisgewinnung in der Biologie. In: *Unterricht Biologie*, 132, 12, S. 11-13.
- Roberts, R. (2001): Procedural understanding in biology: the „thinking behind the doing“. In: *Journal of Biological Education*, 35, 3, S. 113-117.
- Sedlmeier, P./Renkewitz, F. (2008): *Forschungsmethoden und Statistik in der Psychologie. PSPsychologie*. München: Pearson Studium.
- Weber, M. (2005): Philosophie des biologischen Experiments. In: Krohs, U./Toepfer, G. (Hrsg.): *Philosophie der Biologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 359-378.
- Weidle, R./Wagner, A. C. (1982): Die Methode des Lauten Denkens. In: Huber, G. L./Mandl, H. (Hrsg.): *Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung*. Weinheim: Beltz, S. 81-103.
- Winter, S. (2000): Quantitative vs. Qualitative Methoden. http://imihome.imi.uni-karlsruhe.de/nquantitative_vs_qualitative_methoden_b.html. [Zugriff: 11.11.2012].

Anhang 1

Interviewleitfaden

Kategorie	Fragenkatalog
Einführende Fragen	<ul style="list-style-type: none"> → Wie fandst du die Aufgabe? → Fiel dir das Planen des Experiments schwer oder leicht? → Was waren deine ersten Gedanken zur Aufgabe?
Naturwissenschaftliches Vorgehen	<ul style="list-style-type: none"> → Warum ist zu Beginn der Aufgabe diese Hypothese formuliert? → Welche Funktion übernimmt die Hypothese deiner Meinung nach im Experiment? → Ist die Hypothese notwendig für das Experiment? → Was sind Merkmale, die man beim Planen eines Experimentes nicht auslassen darf?
Unabhängige Variable (Variation)	<ul style="list-style-type: none"> → Warum variiert ihr diese Variable? → Warum variiert ihr die Variable in dieser Form? → Welche Bedeutung hat das variieren? → Wären noch andere Variationen möglich? → Was wäre optimal für die Anzahl an Variationen?
Abhängige Variable (Messung)	<ul style="list-style-type: none"> → Warum wollt ihr diese Variable messen? → Wie messt ihr die Variable? → Warum messt ihr die Variable so? → Welche Bedeutung hat das Messen der Variable?
Variablen	<ul style="list-style-type: none"> → Warum habt ihr euch für diese Variablen entschieden?
Ansätze/ Messreihe	<ul style="list-style-type: none"> → Ihr habt die Ansätze so gewählt. Warum? → Ihr habt ... Ansätze. Warum? → Warum macht ihr dieses (weiterführende) Experiment? → Welchen Bezug haben die Attrappen zur Hypothese?
Kontrollansatz	<ul style="list-style-type: none"> → Hat ein Ansatz eine andere Bedeutung als ein anderer, oder haben alle Ansätze dieselbe Bedeutung? → Warum habt ihr diesen Ansatz/die Kontrolle gemacht? → Wie kannst du herausfinden, ob dein Experiment auch genau das misst was du vor hast zu messen?
Messzeiten	<ul style="list-style-type: none"> → Warum gebt ihr die Messzeiten so genau an?
Stichprobe	<ul style="list-style-type: none"> → Welche Bedeutung hat das Versuchsobjekt – der Guppy? → Muss der Guppy irgendwelche Merkmale erfüllen? → Welche Guppys würdest du nehmen? (Stichprobengröße) → Warum nehmt ihr verschiedene Guppys? → Warum nehmt ihr immer den gleichen Guppy?
Messwiederholung	<ul style="list-style-type: none"> → Wie oft würdest du den Versuch machen? Warum? → Muss man bei der Wiederholung etwas beachten? (gleiche Fisch, verschiedene Fische) → Warum gebt ihr die Messwiederholungen an? → Warum sind diese Messwiederholungen notwendig?
Durchführung des Experiments	<ul style="list-style-type: none"> → Hat die Reihenfolge, wie ihr das Experiment geplant habt eine Bedeutung? → Warum habt ihr gerade diese Reihenfolge gewählt?
Störvariablen/ Kontrollvariablen	<ul style="list-style-type: none"> → Warum macht ihr diese Angabe? (Konstanthaltung einer Variable) → Müsste man das noch erweitern? → Was und warum muss man bestimmte Dinge konstant halten? → Welche Dinge muss man konstant halten und welche nicht? → Was passiert, wenn man etwas nicht konstant halten kann? → Kann man trotzdem etwas machen, damit der Versuch dadurch nicht verfälscht wird?

<p>Naturwissenschaftliches Vorgehen</p>	<ul style="list-style-type: none"> → Was bringt dir diese genaue Planung des Experiments?/ Welche Funktion hat die Planung? → Warum plant man überhaupt? → Was wäre die Konsequenz, wenn ich mein Experiment ohne Planung durchführe? → Welche Vorteile hat eine Planung? → Als wie wichtig würdest du die Verschriftlichung des Experiments einordnen?
<p>Abschließende Fragen</p>	<ul style="list-style-type: none"> → Was sagt eure Planung aus, wenn du das nun noch einmal mit deinen eigenen Worten sagen müsstest? → Begründe, warum ihr euch für dieses Experiment entschieden habt? → Gab es Dinge, die die Planung beeinflusst haben? → Stell dir vor du führst das Experiment so durch, wie ihr es geplant habt, würde es an irgendwelchen Stellen Probleme geben? → Wären für die konkrete Durchführung noch irgendwelche Angaben zu machen? → Fällt dir etwas auf, was ihr bei der Bearbeitung vergessen habt zu bedenken?
<p>Nicht benannte Punkte</p>	<ul style="list-style-type: none"> → Okay, ihr habt ... vergessen! Was könnte das sein? Wozu ist das notwendig?
<p>Vorstellungen zu Naturwissenschaftlern</p>	<ul style="list-style-type: none"> → Du hast nun deinen Vorgang beschrieben beim Planen des Experiments. Denkst du, dass Naturwissenschaftler das genauso machen? → Wie gehen Naturwissenschaftler vor? → Worin unterscheiden sich die Vorgehensweisen?
<p>Allgemeine Fragen</p>	<ul style="list-style-type: none"> → Du bist hier so still, warum? → Was hast du in dem Moment gedacht? → Was ist dir durch den Kopf gegangen? → Warum hattet ihr da Unstimmigkeiten in der Gruppe? → Was hattest du hier für ein Problem?

Allgemeiner Teil

Laura Fölker, Thorsten Hertel, Nicolle Pfaff, Johanna Wieneke

„Zahnlose Tiger“ und ihr Kerngeschäft – Die Abwesenheit schulischer Ordnung als Strukturproblem an Schulen in schwieriger Lage

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund der Analyse von bildungsbezogenen Ungleichheiten sind im vergangenen Jahrzehnt international zunehmend Schulen ins Blickfeld gerückt, die es aufgrund ihrer Lage in benachteiligten Quartieren mit segregierten bzw. heterogenen Schülerschaften zu tun haben. Schulen in „schwieriger Lage“ bilden in diesem Zusammenhang einen wichtigen Gegenstandsbereich der Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung. Der vorliegende Beitrag stellt in Anknüpfung an diese Forschungsstradition die Herstellung schulischer Ordnung als Strukturproblem von Schulen in segregierten Lagen empirisch sichtbar dar, indem handlungsleitende Orientierungen und Praktiken von Professionellen rekonstruiert werden. Der Beitrag berichtet aus dokumentarisch angelegten Fallstudien zu Einzelschulen in benachteiligten städtischen Quartieren, die im Rahmen eines Projekts aus der Förderlinie Steuerung im Bildungssystem des Schwerpunktprogramms Empirische Bildungsforschung des BmBF durchgeführt wurden.

Schlagwörter: Segregation; Schulentwicklung; Bildungsbenachteiligung; schulische Ordnung; Heterogenität; dokumentarische Schulforschung

Absence of a Baseline of Behavior. Schools and Segregation

Within the context of educational discrimination, schools located in urban segregated areas have been brought into focus during the last decade. Due to their location their heterogeneous student body consists of largely disadvantaged pupils. Taking this into consideration, schools facing challenging circumstances constitute an important field of discourse within school effectiveness research as well as school development research. Therefore, the following article follows up both lines of research, and aims at pointing towards a systematic description of contextual factors and highlighting particular problems of schooling in urban segregated areas. This will be shown by tracing back on orientations with a guiding effect to the pedagogical and educational strategies of the teaching staff in two schools located in areas most affected by deprivation and remarkably high inequality in two large German cities. The article recounts from contrasting case studies which are based on documentary reconstructions and which were realized in the course of a project from the funding line “governance within the educational system”, funded by the Federal Ministry for Education and Research.

Keywords: segregation; school development; educational discrimination; a baseline of behavior; heterogeneity; documentary school research

Sogenannte ‚Brennpunktschulen‘ rücken gegenwärtig nicht nur im öffentlichen Diskurs, sondern auch in der Schulforschung in den Fokus des Interesses. Sie werden als ‚Schulen in schwierigen Milieus‘ (Baumert/Stanat/Watermann 2006) oder als unter herausfordernden Bedingungen arbeitende Schulen (Clarke 2005) beschrieben, worunter das Zusammentreffen von ethnischer Vielfalt mit sozialen, kulturellen und ökonomischen Benachteiligungen verstanden wird (Andresen 2007). Die hiermit einhergehende Intersektion von Entwicklungsrisiken betrifft Schulen in segregierten Stadtteilen inso-

fern im besonderen Maße, als die Zahl der Kinder und Jugendlichen in entsprechenden Quartieren höher ist als anderswo (vgl. die Beiträge in Becker/Lauterbach 2002; Butterwegge/Klundt/Zeng 2005: 191) und Minderheiten in der Bevölkerung so schnell zu Mehrheiten in der Schülerschaft einer Schule werden.

Der vorliegende Beitrag zielt auf die Herausarbeitung von gemeinsamen Orientierungen und Handlungspraktiken, die Lehrende an solchen Schulen im Rahmen ihrer Arbeit und insbesondere mit Blick auf die Realisierung von Lehr- und Lernprozessen hervorbringen. Die dabei vorgestellten Befunde wurden im Kontext von Fallstudien zu Schulen in benachteiligten Stadtteilen erarbeitet, die auf die schulische Realität und die pädagogischen Praktiken an den untersuchten Schulen im Ganzen zielen.

Die nachfolgenden Darstellungen fragen insbesondere nach der Verhandlung und Etablierung einer schulischen und unterrichtlichen Ordnung, welche die Grundlage für die Realisierung von kontinuierlichen Lehr- und Lernprozessen darstellt und in deren Herstellung, das soll im Folgenden gezeigt werden, ein Grundproblem von Schulen in benachteiligten Lagen besteht.

Vorgestellt werden Resultate dokumentarischer Rekonstruktionen zum Phänomen der schulischen Ordnung, ihrer Bedeutung und ihrer Sicherstellung. Im Anschluss an einen kurzen Überblick zum Stand der Forschung zu Schulen in benachteiligten Stadtteilen sowie Überlegungen zur theoretischen Einordnung der vorgestellten Resultate (1) wird die der vorliegenden Ergebnisdarstellung zugrunde liegende Studie mit ihren Zielen und methodischen Zugängen vorgestellt (2). Im empirischen Teil des Beitrags (3 und 4) werden exemplarische Analysen zum Thema schulischer Ordnung, ihrer (Wieder-)Herstellung und Aufrechterhaltung im Fallkontrast vorgestellt. Hierbei wird die Perspektive pädagogischer Professioneller in den Vordergrund gerückt, um deren handlungsleitende Orientierungen mit Blick auf schulische Ordnung und die Ermöglichung von Lehr- und Lernprozessen zu rekonstruieren. Mit Fokus auf Aspekte der Heterogenität (3.1) und der Anwendung von regelsichernden Praktiken (3.2) werden habituelle Orientierungen pädagogischer Professioneller rekonstruiert. Sie münden in die anschließend vorgestellten, sinngenetisch unterscheidbaren Praktiken der individuellen Förderung einerseits und Separierung andererseits als Reaktionen auf das Strukturproblem der Abwesenheit schulischer Ordnung (4). Abschließend werden die soziogenetischen Bedingungen der rekonstruierten Orientierungen im Kontext der Einzelschule dargestellt (5).

1. Schulen in benachteiligten Lagen – Forschungsschwerpunkte und Forschungslücken

Von besonderem Interesse für die vorliegenden Darstellungen sind die Ergebnisse derjenigen Tradition der Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung, die sich in Deutschland erst im letzten Jahrzehnt, in den USA und Großbritannien jedoch schon seit den 1970er Jahren mit den besonderen Bedingungen in sozial benachteiligten Regionen befasst (vgl. zusammenfassend Reynolds u.a. 2007, van Ackeren 2008).

In Reaktion auf Befunde, welche die Wirkungslosigkeit einzelschulischer pädagogischer Prozesse betonten (Coleman 1966, Jencks u.a. 1972), betrachteten verschiedene Studien ab den späten 1970er Jahren die Spezifika von Einzelschulen und konnten dabei zeigen, dass an Schulen in benachteiligten Quartieren generell niedrigere Leistungserwartungen an Lernende adressiert zu werden scheinen (Edmonds 1979) und dem schulischen Unterricht eine geringere Bedeutung beigemessen wird als anderweitigen Aspekten des Schullebens (Levin/Lezotte 1990). So belegen die zentralen Forschungsergebnisse einer in Kanada durchgeführten Studie zu Erfolgsfaktoren solcher Schulen, dass die Lehrkräfte zunächst die soziale und emotionale sowie die Verhaltensebene der Schülerinnen und Schüler ansprechen müssen, um anschließend deren Leistungspotenzial erreichen zu können (McDougall u.a. 2006).

Die skizzierten Forschungsbezüge aus der US-amerikanischen und englischen Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung tragen mit den von ihnen erarbeiteten Best-Practice-Modellen einen überwiegend programmatischen Charakter (Creemers/Scheerens 2000). Harris und Chapman (2004) weisen ebenfalls darauf hin, dass diese Konzepte die Differenziertheit, Kontextabhängigkeit und soziale Komplexität von Schule und pädagogischer Arbeit unter den Bedingungen zusammenfallender Bildungsrisiken nicht hinreichend beachten. Ergebnisdarstellungen dieser Studien beziehen sich darauf, Schulen in segregierten Lagen Handlungsanweisungen zur Verbesserung ihrer Situation zu geben, anstatt eine systematische Beschreibung der Herausforderungen und Grundproblematiken zu erarbeiten, denen sie ausgesetzt sind. Auch die Übertragbarkeit der Ergebnisse zur Situation der Schulen auf Deutschland bleibt angesichts stark differierender schulstruktureller Merkmale unklar (van Ackeren 2008, Klieme/Steinert 2008: 224).

Vergleichsweise gut erforscht sind hingegen die strukturellen Mechanismen der Diskriminierung von Lernenden aus sozialstrukturell benachteiligten und Migrantenumilieus, die im Feld der Bildungsungleichheitsforschung u.a. in Arbeiten zu institutioneller Diskriminierung im Schulwesen beschrieben werden (u.a. Gomolla/Radtke 2007). Demnach verwenden Schulorganisationen unter dem vorrangigen Ziel, homogene Lerngruppen zu bilden, in den alltäglichen Prozessen der Differenzierung und Auslese im Hinblick auf verfügbare Fördermöglichkeiten systematisch Zuschreibungen hinsichtlich des sprachlichen und sozio-kulturellen Hintergrundes als Indikatoren für das Lern- und Leistungsvermögen (ebd.). Gomolla (2009) beschreibt die verschiedenen Mechanismen direkter und indirekter institutioneller Diskriminierung als ein feinmaschiges Netz, „das für Kinder mit einem Migrationshintergrund [...] wenig Chancen lässt“ (ebd.: 95). Neben pädagogischen Normalitätsvorstellungen, die maßgeblich an deutschsprachigen Mittelschichtkindern orientiert sind, weist sie auf die tragende Bedeutung der Mängelwahrnehmung in Bezug auf deutsche Sprachkenntnisse hin. So würden aus fehlenden Fertigkeiten der hiesigen Verkehrssprache schnell Überzeugungen mangelnder Schulreife entstehen (ebd.: 92).

Ferner weisen Arbeiten, die ebenfalls der Frage nach dem Umgang mit einer mehrfach deprivierten Schülerschaft nachgehen, zuzüglich zu den Bemühungen um die Her-

stellung homogener Lerngruppen (Diehm/Radtke 1999: 105, Gomolla/Fürstenau 2009) auf weitere benachteiligende Strukturen im deutschen Schulsystem hin. Hierzu gehören beispielsweise dessen monolingualer Habitus (Gogolin 1994), das Ausklammern einer diversitätsbewussten Pädagogik (Hormel/Scherr 2009: 45) sowie, im Bezug auf die institutionelle Ebene, die Klassifizierung von Schülerinnen und Schüler, nach „meritokratischen“ Prinzipien (Solga 2005). Obwohl das „meritokratische“ Modell allen Gesellschaftsmitgliedern verspricht, sich durch Leistung und Anstrengung einen angemessenen Platz in der Bildungshierarchie erarbeiten zu können (Vester 2006: 14), sieht Solga (2005) die „meritokratische“ Formel des Leistungsprinzips (Becker 2011: 52) als die „normative Selbstdefinition moderner Gesellschaften für die Begründung und Legitimation sozialer Ungleichheiten im Bildungssystem [...] nach Klasse und Schicht“ (Solga 2005). So wird eine höchst partikuläre Schullandschaft herbeigeführt, welche die Etablierung von homogenen Lerngruppen vorsieht (Reh 2005).

Während sich die Mehrheit dieser Arbeiten mit Ungleichheitsstrukturen und Mechanismen befasst, die überwiegend dem deutschen Schulsystem insgesamt zuzurechnen sind, bleiben Herausforderungen und spezifische Problematiken, die Einzelschulen in segregierten Lagen vor dem Hintergrund einer Kumulation an Benachteiligungs- und Multi-Risiko-Lagen bewältigen müssen, auch in der Ungleichheitsforschung bislang weitgehend unberücksichtigt. Der vorliegende Beitrag stellt die Problematik einer Abwesenheit schulischer Ordnung als ein strukturelles Problem von Schulen in segregierten Quartieren vor.

2. Materialgrundlage und methodische Zugänge im Projekt „Bildungsbezogene Integration unter Bedingungen vielfacher Bildungsrisiken – Fallstudien zu zwei erfolgreichen Schulen mit multikultureller Schülerschaft in benachteiligten Stadtteilen“

Die dem vorliegenden Beitrag zugrunde liegende Studie ist Teil der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BmBF) initiierten Förderlinie „Steuerung im Bildungssystem“ im Rahmen des Schwerpunktprogramms „Empirische Bildungsforschung“ (vgl. ausführlich zur Förderlinie www.stebis.de). Die Untersuchung basiert auf Fallstudien zu zwei an den Auswahlen deutscher Schulwettbewerbe beteiligten Schulen in benachteiligten Sozialräumen. Die Studie rekonstruiert schulische Praktiken der Bearbeitung von Segregation an Einzelschulen.

Vor dem Hintergrund sozialstatistischer Analysen des Einzugsgebietes der ausgewählten Schulen auf der Grundlage amtlicher Sozial-, Arbeitsmarkt- und Bildungsdaten wurden in der Untersuchung die Schulgeschichte und die Entwicklung pädagogischer Strategien zum Umgang mit einer benachteiligten Schülerschaft, Aspekte der Schulkultur und der damit verbundenen schulischen Anerkennungsverhältnisse sowie pädago-

gische Orientierungen und Praktiken des Lehrerkollegiums auf der Basis rekonstruktiv angelegter Fallstudien herausgearbeitet.

Unter methodischen Gesichtspunkten gehört die Studie damit zur Forschungstradition der schulpädagogischen Einzelfallstudien (vgl. zusammenfassend Horstkemper/Tillmann 2004). Das Untersuchungssample besteht aus zwei Schulen in benachteiligten Stadtteilen verschiedener Großstädte, die sich auf der Ebene der Bevölkerung durch einen für deutsche Verhältnisse hohen Grad an ethnischer Heterogenität, überdurchschnittliche Arbeitslosigkeit und Quoten von Empfängern staatlicher Hilfsleistungen, hohe Mobilitätsraten sowie eine vergleichsweise hohe Kriminalität auszeichnen. Beide Untersuchungsschulen entstanden im Zuge aktueller Schulstrukturreformen durch Fusionen verschiedener niedrig qualifizierender Schulen, von denen je eine in nationalen Schulwettbewerben ausgezeichnet wurde. Eine weitere Gemeinsamkeit beider Untersuchungsschulen besteht darin, dass je eine Fusionschule im Kontext von Schulversuchen die Integration von Haupt- und Realschulbildungsgang bereits vor der Einführung der aktuellen Schulstrukturreformen an beiden Standorten realisiert hat. Im Zuge des Untersuchungsprozesses standen beide Untersuchungsschulen vor den Aufgaben der Integration teilweise stark variierender Schulkulturen im Zuge der Schulfusionen, des Aufbaus erweiterter Ganztagskonzepte sowie einer gymnasialen Oberstufe.

Als Annäherung an das Feld dieser Schulen wurde im Forschungsprojekt ein offener ethnographischer Zugang gewählt, in dessen Kontext im Zeitraum zwischen August 2010 und Januar 2012 in gestuften Erhebungsphasen eine Vielzahl von Interviews und Gruppendiskussionen mit verschiedenen Akteuren (Schulleitung, pädagogische Akteure aus unterschiedlichen Professionen, Kooperationspartner im sozialen Umfeld, Eltern, Akteure in der Schulverwaltung) realisiert wurden. Darüber hinaus wurden Audioaufnahmen von schulischen Alltagsinteraktionen (z.B. Sitzungen von Jahrgangsteams, Infoveranstaltungen, pädagogische Situationen) angefertigt, auf deren Grundlage pädagogische Praktiken und schulische Interaktionen in ihrem Vollzug beobachtet werden konnten.

Die Analyse der so gewonnenen Datenmaterialien erfolgt in der Studie mit der dokumentarischen Methode der Textinterpretation als übergeordnete Auswertungsstrategie (Bohnsack 2003, Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2001, Nohl 2006). Sie zielt darauf, handlungsleitende Sinnstrukturen und habitualisiertes Orientierungswissen aufseiten der Erforschten sichtbar zu machen und somit einen Zugang zu deren Handlungspraxis selbst zu eröffnen. Mit Bezug auf die Wissenssoziologie Karl Mannheims fragen dokumentarische Rekonstruktionen in erster Linie nach kollektiv geteilten habituellen Orientierungen, die in konjunktiven Erfahrungsräumen vor dem Hintergrund ähnlicher sozialer Bedingungen entstehen. Für die vorgestellte Untersuchung bedeutet dies, niedrigqualifizierende Schulen in segregierten Quartieren zunächst als institutionelle Settings innerhalb des Erfahrungsraums der Arbeit mit sozialstrukturell benachteiligten und durch ethnische Heterogenität geprägten Schülerschaften zu fassen. Darüber hinaus verstehen wir Einzelschulen als spezifische konjunktive Erfahrungsräume, in denen sich spezifische Orientierungen und Handlungspraktiken für diese pädagogische Arbeit herausgebildet haben.

Die dokumentarische Textinterpretation ist mehrschrittig angelegt und nimmt mit den unterschiedlichen Analyseprozessen Bezug auf die aus der Wissenssoziologie Karl Mannheims stammende „methodologische Leitdifferenz“ zwischen kommunikativ-generalisierendem und konjunktiv-milieuspezifischem Wissen. In einem ersten Schritt geht es dabei in der formulierenden Interpretation auf der Ebene des kommunikativen Sinngehalts um die inhaltliche Erschließung des Gesagten und die thematische Darstellung des Diskurses in der Terminologie der Forschenden (für eine Beispielanalyse der formulierenden Interpretation vgl. Bohnsack/Schäffer 2007). In einem zweiten Schritt zielt die reflektierende Interpretation auf die Rekonstruktion habitueller Orientierungen auf der Ebene des konjunktiven Sinngehalts von Äußerungen, die sich mit der Art und Weise, in der Themen abgehandelt werden, befasst. Dies geschieht über den Nachvollzug der Diskursorganisation der untersuchten Interaktionen, die Identifizierung von Fokussierungsmetaphern und Gegenhorizonten sowie in Form fallinterner und fallexterner Kontrastierungen im Rahmen der komparativen Analyse, der in der dokumentarischen Methode, anders als in verschiedenen anderen rekonstruktiven Verfahren, durch ihren Fokus auf kollektive milieuspezifische Orientierungen eine besondere Bedeutung zukommt (zur reflektierenden Interpretation vgl. ausführlich Bohnsack 2008, Przyborski 2004). Den dritten und letzten Schritt der dokumentarischen Textinterpretation bildet eine zweistufig angelegte Typenbildung, die einerseits sinngenetisch die rekonstruierten Orientierungen systematisiert und andererseits die damit identifizierten Typen in der Soziogenese auf die ihnen zugrunde liegenden Erfahrungsräume und Bedingungen zurückführt (zur Typenbildung vgl. Nentwig-Gesemann 2007, Bohnsack 2007).

Dieser Interpretationsverlauf wird im vorliegenden Beitrag insofern nachvollzogen, als zunächst unterschiedliche Orientierungen von professionellen Akteuren an Schulen in benachteiligten Stadtteilen mit Blick auf die Realisierung des Unterrichts und der alltäglichen schulischen Arbeit dargestellt werden. Vergleichshorizonte ergeben sich dabei sowohl zwischen den untersuchten Schulen als auch innerhalb einer Untersuchungsschule. In einem zweiten Schritt sollen die beschriebenen Orientierungen dann in die kollektiv geteilten Erfahrungsräume unterschiedlicher Schulkulturen und Schulgeschichten rückgebettet werden, um deren Soziogenese anzudeuten.

Die nachfolgend vorgestellten empirischen Analysen fokussieren einen von insgesamt fünf Auswertungsschwerpunkten des Projekts, in denen die pädagogische Arbeit der Schulen erfasst werden soll. Dies sind die Analysebereiche (1) Lehren und Lernen unter besonderen Bedingungen, (2) Schulmanagement und (3) professionelle Kooperation sowie die Querschnittsthemen (4) Integration von Bildungsgängen und (5) Schulfusion, die auf die aktuellen Bedingungen Bezug nehmen, unter denen die Schulen untersucht werden. Die dargestellten Resultate beziehen sich auf den Analyseschwerpunkt ‚Lehren und Lernen‘ und stellen dabei mit der Voraussetzung einer grundlegenden schulischen Ordnung eine zentrale Strukturproblematik von Schulen in benachteiligten Regionen in den Mittelpunkt der Rekonstruktionen.

3. „...Unterricht nach bürgerlichem Maße ist hier nicht mehr möglich“ – Von der Abwesenheit schulischer Ordnung

„...der Unterricht ist das Kerngeschehen“ (Fallstudie I, Workshop zur Schulfusion, AG Schulordnung, Z. 568)

Wenngleich die Bedingungen von guten Schulen in den sogenannten ‚herausfordernden Umwelten‘ benachteiligter Stadtgebiete in der Schuleffektivitätsforschung insgesamt stark umstritten sind, besteht weitgehende Einigkeit darüber, dass sich erfolgreiche Schulen u.a. dadurch auszeichnen, dass sie dem Unterricht und dem Lernen ihrer Schülerschaft eine besondere Aufmerksamkeit widmen (Edmonds 1979, van Ackeren 2008: 51). Zugleich, das zeigen die beiden einfürend abgedruckten Aussagen von Lehrenden in unserer ersten Fallstudie, stellt der Unterricht für Schulen in benachteiligten Regionen eine gravierende Schwierigkeit dar, weil sie mit einer Schülerschaft konfrontiert sind, für die Bildung und Schule nur einen geringfügigeren Stellenwert einnehmen und deren Lernbereitschaft nur schwach ausgeprägt ist. Damit ergeben sich nicht nur benachteiligte und benachteiligende Lernumwelten für die Lernenden, auch Lehrende sehen sich infolgedessen mit Schwierigkeiten in der Realisierung und Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen konfrontiert.

3.1 Schulische Ordnung unter Bedingungen urbaner Segregation

Wie bereits an den Eingangszitaten zu diesem Abschnitt ersichtlich wird, liegt der Fokus der pädagogischen Arbeit der Lehrenden der Untersuchungsschule I auf dem Unterrichtsprozess und ihrer Realisierung. Gleichermäßen stellt die Ermöglichung von Unterricht in Form der Herstellung einer sozialen Ordnung, die erfolgreiches Unterrichten ermöglicht, ein zentrales Problem für die Lehrenden dar. So besteht unter den Lehrkräften Konsens darüber, dass der schulische Alltag durch eine Aneinanderreihung von Ereignissen geprägt ist, die die Lehr- und Lernprozesse beeinträchtigen, unterbrechen oder sogar unmöglich machen, indem sie die Voraussetzungen, unter denen Lehren und Lernen stattfinden kann, teilweise oder ganz außer Kraft setzen:

Gm: denn wir sind jetzt in den siebten Klassen soweit dass das zum Teil kaum noch Unterricht möglich ist und wir können uns mittlerweile praktisch nur noch mit Maßnahmen dagegen wehren die also wirklich nicht vom Gesetz gedeckt sind ansonsten funktioniert das gar nicht mehr (.) und man sollte sich dann auch überlegen wie wir das dann in irgendeiner Art und Weise in den Griff kriegen wir müssen uns ja auch (.) vor Augen halten dass wir noch die Schüler unterstützen wollen die kommen und was lernen wollen und sich nicht runterziehen lassen

?w: L (ja)

Gm: L muss man auch äh im Prinzip der öffentlichen Meinung widerspricht das is nämlich nicht so dass die Guten die Bösen nach oben ziehen sondern es ist erfahrungsgemäß umgekehrt der Fall

(Fallstudie I, Workshop Schulfusion, AG Schulordnung, Z. 261-272)

Im Rahmen eines Workshops wird das Problem der Bedingungen von Unterricht auf der Ebene schulischer Ordnung von einem Lehrer angesprochen und als zentrale Schwierigkeit der Einzelschule thematisiert. Die nicht funktionierende Unterrichtsordnung wird dabei einerseits in einen zeitlichen Kontext der Verschärfung der Problematik gestellt („*wir sind jetzt in den siebenten Klassen soweit*“) und andererseits als eine Auseinandersetzung zwischen Lernenden und Lehrenden beschrieben („*wir können uns mittlerweile praktisch nur noch mit Maßnahmen dagegen wehren die also wirklich nicht vom Gesetz gedeckt sind*“), in der gesetzlich legitimierbare Sanktionsmechanismen für die Arbeit in der Institution Schule nicht mehr greifen. Das Verständnis von Schule als eines Raums der Disziplinierung der Schülerschaft wird von dem Akteur vor dem Hintergrund des Bildungsauftrags der Institution entfaltet, wobei Bildung insbesondere jenen angedeihen soll, „*die kommen und was lernen wollen und sich nicht runterziehen lassen*“. Damit und mit der Kategorie des „*Unterricht[s] nach bürgerlichen Maßstäben*“ (Fallstudie I, Interview, Mitglied der Schulleitung, Z. 606) wird die eigene schulische Realität mit einer negativ segregierten Schülerschaft gegenüber Schulen bestimmt, in denen Unterricht reibungslos funktioniert. Im Verweis auf die Notwendigkeit, das damit gekennzeichnete Problem der Unmöglichkeit von Unterricht „*in den Griff kriegen*“ zu müssen, stellt sich diese Aufgabe als das eigentliche „*Kerngeschäft*“ der Lehrenden an der Schule dar, wohingegen die Unterstützung jener, „*die kommen und was lernen wollen*“, zur Nebenaufgabe gerät.

Grundlegend ist beiden Zitaten zunächst der Bezug von schulischer Ordnung (und Disziplin) auf den Unterricht selbst. Für die Akteure sind Disziplin- und Ordnungsfragen in erster Linie Fragen der Ermöglichung von Unterricht. Dabei werden die Gründe für das Scheitern in diesem Bereich in Teilen der Schülerschaft gesehen. Diese nehmen die Lehrenden, wie in der Kategorisierung von „*Guten*“ und „*Bösen*“ zum Ausdruck kommt, als zweigeteilt wahr. Im expliziten Widerspruch zu einer zentralen Legitimationsfigur der mit der aktuellen Schulstrukturreform durchgesetzten heterogenen Lerngruppen, wonach Leistungsschwache vom gemeinsamen Lernen mit Leistungsstarken profitieren, wird die besondere Problematik von Schulen in benachteiligten Stadtteilen deutlich, deren Erfolge sich aus Sicht der professionellen Akteure nicht in erster Linie durch Leistungsvermittlung bestimmen lassen, sondern durch die Herstellung von Lernbereitschaft.

Diese grundlegende Problematik der Notwendigkeit der Herstellung von schulischer Ordnung und Lernbereitschaft in der Schülerschaft dokumentiert sich auch in den Aussagen der Lehrenden an der zweiten Untersuchungsschule, die folgende Schwierigkeiten beschreiben:

„Arbeit verweigert, Aufgaben Anweisungen nicht befolgt, in die Klasse gerufen geredet, Geräusche gemacht, die Lehrer beim die Gruppe beim Lernen gestört, Mitschüler geärgert, provoziert, beleidigt, herumgelaufen, mit Mitschüler gestritten“(Fallstudie II, Gruppendiskussion Sozialpädagoginnen_1, Z. 1951-1954)

Auch an dieser Schule gefährden also vielfältige Störungen durch Lernende die Realisierung von Unterrichtsprozessen, auch hier wird eine tragende Problematik der Schule in ihrer Schülerschaft bestimmt. So wird zunächst von einer hier tätigen Sozialpädagogin angegeben, dass „*schwierige Schüler äh aus Sicht der Lehrer*“ solche seien, die „*nicht dem Unterricht sozusagen folgen können aus aus verschiedenen Gründen*“ (Fallstudie II, Gruppendiskussion Sozialpädagoginnen_1, Z. 1942-1944).

Allerdings werden diese Schwierigkeiten an der Schule im Unterschied zur ersten Untersuchungsschule nicht als ungelöste Problematik wahrgenommen, sondern vor dem Hintergrund verschiedener Strategien, Störungen zu unterbinden. Akteure der Schulleitung konzipieren die Schule dabei als Schutzraum gegenüber einem unsicheren Stadtteil und verweisen damit zugleich auf Bedingungen der Ordnungsproblematik, die sie, analog zu den Lehrenden aus der Untersuchungsschule I, in der Schülerschaft und ihren Eingangsbedingungen verorten.

Und sie schätzen das (.) die Schüler schätzen das eigentlich auch ne [...]sie wissen dass wenn sie hier sind dass sie sich ein Stück geschützt fühlen können [lw: mhm] und das ist eben im Stadtteil nicht so [...] das ist auch so der Blick dass wir sagen können inzwischen und das machen wir auch von oben wissen Sie was wir erwarten von Ihren Kindern ist dass sie sich vernünftig verhalten (.) und äh wenn sie das nicht tun dann müssen sie gucken wo sie (.) vielleicht finden sie auch ne andere Schule (.) wir sind nicht in der Situation dass wir sozusagen äh keine Kinder hätten (.) wir wollen sie **nicht** wegschulen aber wir wollen sie zu den Bedingungen und dem Rahmen wobei man auch sagen muss das ist für das eine wir haben einen Rahmen geschaffen und dann ist ja die Sache so (.) die Kinder können das ja nich [lw: mhm] so und ich glaube das Wichtige dass das wir das natürlich nicht nur sagen wir hauen jetzt mit der ne so oben drauf das klingt ja jetzt auch son bisschen sehr (.) sondern für uns ist ganz klar dass wir soziales Lernen ganz ganz wichtig nehmen(.) dass heißt beginnend wenn wir an Klasse fünf denken dass die Schüler die erste Woche lang eben keinen Unterricht machen sondern ganz klar sich mit diesem Thema beschäftigen“ (Fallstudie II, Gruppendiskussion Schulleitung, Z. 405-427, gekürzt)

In der Darstellung der Schulleitung dokumentiert sich zunächst, dass diese die Problemwahrnehmung ihrer Lehrerschaft teilt und dass auch hier die Herstellung schulischer Ordnung einen zentralen Schwerpunkt pädagogischer Bemühungen darstellt. Dabei beziehen sich diese Anstrengungen nicht nur auf die Ermöglichung von Unterricht, sondern auch auf die Schaffung eines Schutzraums für die Lernenden, der ihnen zugleich Lernprozesse abverlangt. Im Unterschied zu den Darstellungen der Akteure an der ersten Untersuchungsschule wird das Problem der Herstellung von schulischer Ordnung nicht allein auf der Ebene des Lehrerhandelns, z.B. in Form von gesetzlich gewährten Sanktionsmöglichkeiten, verortet. Stattdessen wird einerseits die Erwartung angepassten Schülerverhaltens als Zugangsbedingung zur Schule an Familien adressiert und andererseits die Vermittlung von Verhaltensregeln als genuin pädagogische Aufgabe bestimmt, die in standardisierten Settings als soziales Lernen dem fachlichen Lernen an die Seite gestellt wird. Die Sicherung von Ordnung an der Schule erscheint vor diesem Hintergrund als Leistung aller Akteure.

Im Zusammenhang mit der Betonung des „sozialen Lernens“ als Vermittlung adäquaten Schülerverhaltens steht an der Schule eine Perspektive auf Heterogenität, die als Chance begriffen wird, von- und miteinander zu lernen. So gibt beispielsweise die stell-

vertretende Schulleiterin an, dass „16 Jahre Erfahrung mit unterschiedlichen Schülern“ gezeigt hätten, „dass es so viele Vorteile“ gäbe, die mit der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang stehen (Fallstudie II, Gruppendiskussion Schulleitung, Z. 45ff.). Dies dokumentiert sich auch in einer Gruppendiskussion mit Lehrenden:

„weil eben diese ganz unterschiedlichen Schüler in einer Klasse sitzen auch die Toleranz der anderen also das heißt auch die anderen erleben ja ganz unterschiedliche Fähigkeiten bei Kindern unterschiedliche Schwächen natürlich auch“ (Fallstudie II, Gruppendiskussion Lehrende 1, Z. 286-289)

Hierin wird deutlich, dass die Potenziale heterogener Lerngruppen darin gesehen werden, dass Lernende positive Erfahrungen hinsichtlich des Umgangs miteinander machen. Im Gegensatz zur ersten Untersuchungsschule wird Heterogenität hier als Chance begriffen und dabei neben dem fachlichen auch auf das soziale Lernen bezogen.

Die Herstellung schulischer Ordnung sowie der Umgang mit störendem Verhalten einer Vielzahl von Lernenden kann auf der Basis dieser Rekonstruktionen als eine Grundproblematik von Schulen in segregierten Stadtteilen identifiziert werden. Wenn gleich sich die zentralen Orientierungen und Praktiken des Umgangs mit diesem Phänomen an beiden Schulen erheblich unterscheiden, besteht dennoch eine Gemeinsamkeit darin, dass sich die an ihnen tätigen Lehrkräfte ununterbrochen vor die Aufgabe gestellt sehen, fortwährend die notwendigen sozialen Bedingungen für die Gewährleistung des Kerngeschäfts von Schule, des Unterrichts also, herstellen zu müssen.

3.2 Zur Ermöglichung von Unterricht durch Regeln und Sanktionen

So geht es in einem weiteren Sinne an beiden Schulen um die Herstellung der Handlungsfähigkeit der Lehrenden im Unterricht. Die Schülerklientel und vor allem die unterschiedlichen Sichtweisen der Lehrenden auf diese bleiben insbesondere an unserer ersten Untersuchungsschule über weite Strecken ein Kernthema der Diskussionen:

Im: also ich fände es interessant was kommt eigentlich jenseits des Strafenkataloges also wir haben jetzt zu neunzig Prozent mit Leuten zu tun (.) die durch einen Strafenkatalog überhaupt nicht zu beeindrucken sind [(Handy)Brummen im Hintergrund] (.) das heißt wir schreiben wunderbar auf im Fall A passiert das im Fall B passiert das und ich stehe dann vor Leuten die sagen na und mach mir doch wurscht

?w: L (ruf doch meine Mutter)

Im: L und vor Eltern die eh nicht darüber denken und da is eben die Frage wo ist ein Punkt wo man überhaupt noch sanktionieren kann und welche Sanktion wirkt überhaupt noch (.) und das is glaub ich so'n Kernproblem der Klientel die wir hier haben (2)

(Fallstudie I, Workshop Schulfusion, AG Schulordnung, Z. 580-590)

Zunächst wird in diesem Zitat die Anwendung eines „Strafenkataloges“ als Möglichkeit, Störungen entgegenzuwirken, benannt. Überdies wird durch die Formulierung „jenseits des Strafenkataloges“ gezeigt, dass sich dessen erhoffte abschreckende Wirkung in seiner Anwendung schon erschöpft hat. Die Zweifel an seiner Wirksamkeit sind wiederum rückgebunden an die Charakterisierung der Schülerklientel. Man habe es eben „zu

neunzig Prozent mit Leuten zu tun (.) die durch einen Strafenkatalog überhaupt nicht zu beeindrucken sind“ (Z. 581f). Explizit wird von einem „Kernproblem der Klientel“ (Z. 589f.) gesprochen, womit auch die Eltern und ihr Verhalten eingeschlossen sind. Hierin findet eine Begründung der diskutierten Probleme durch eine implizite Milieutheorie der Lehrenden ihren Niederschlag. Mit diesem Themenbereich ist offenbar ein zentrales Anliegen der Lehrenden der ersten Untersuchungsschule berührt, da sich im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion zahlreiche Exemplifizierungen finden, die um die Unmöglichkeit dieses Zugriffs kreisen:

- DL: aber ich meine was sind denn jetzt Situationen also wenn wir jetzt mal sagen okay
Betreuungsraum und jetzt entwickeln wir Regeln
- ?w: L°hm°
- Jw: Lzum Beispiel
- DL: L°hm°
- Jw: Les ist verboten im Unterricht Kaugummi zu kauen
- DL: L okay
- Jw: L also das Kaugummi wird bitte ausgespuckt
(.) der weigert sich (.) diskutie- will mit mir diskutieren stundenlang sein Handy bimmelt was was er nich anhaben darf dann muss er das abgeben und die Eltern müssen das abholen zum Beispiel is' das 'ne Regel bei uns an der Schule (.) ja das hält der natürlich nicht a- ein ich hab einen ganz bestimmten Schüler jetzt vor Augen
- ??: L ☺
- Jw: L er steht auf macht das Fenster zu macht das Fenster wieder z- äh äh macht das Fenster wieder auf wieder zu setzt sich hin fängt an zu singen macht komische Geräusche und wenn das über 'ne gewisse Zeit so geht muss er raus weil ich kann sonst keinen Unterricht mehr machen zum Beispiel (.) und er steckt die
- Jw: L anderen an und die gucken doch ähäh es gucken sich doch dreiundzwanzig [Husten im Hintergrund] Augenpaare an was macht denn der da vorne jetzt wie reagiert der denn auf so was wir können uns hier ja alles erlauben und irgendwo geht's nich also 'ne Pappnase möchte ich mir nicht aufsetzen (.) ne
- Cw: L hm da hast du's aber gut (wir haben fünf davon) in der Klasse
- ?w: L ja
- Jw: L ja is doch nur ein Beispiel da sind auch noch mehrere in der Klasse von der (ich rede)
(Fallstudie I, Workshop Schulfusion, AG Schulordnung, Z. 761-791)

Die Passage erlaubt einen tiefen Blick in die Vorstellungen der Akteure zu schulischer Ordnung sowie auf deren Selbstverständnis, insbesondere mit Blick auf den von ihnen geteilten Erfahrungsraum einer Schule in einem benachteiligten Stadtteil. Erneut taucht der Faktor der Lernenden als Problemfeld auf. Es zeigt sich, dass der Zugriff auf störende Lernende nicht möglich ist – anstelle der zu erwartenden Folg- und Fügsamkeit zeigt sich eine Verschärfung des Verhaltens, was dazu führt, dass sich die Akteurin in ihrer Rolle als handlungsunfähig wahrnimmt. Mit dem Begriff der „Pappnase“ kommt die Selbstwahrnehmung der Lehrerin als in ihrer Funktion hilflos und vor den Lernenden lächerlich in metaphorischer Weise zum Ausdruck. Wieder dokumentiert sich hier die Orientierung auf das Kerngeschäft des Unterrichts, welches aufgrund des Schülerverhaltens nicht realisierbar ist und durch die Notwendigkeit der Herstellung von Ordnung überlagert wird. Im abschließenden Spiel der Akteure mit der Dramatik der Situation in Form des gegenseitigen Sich-Überbietens mit der Anzahl von Störern in der eigenen

Klasse zeigt sich, dass es sich bei den beschriebenen Problemen um kollektiv geteilte Erfahrungen handelt. Dies gilt auch für die Selbstwahrnehmung der Lehrenden als nicht nur den Störenden gegenüber handlungsunfähig, sondern als auch vonseiten der Schulverwaltung und juristischer Institutionen im Stich gelassen:

- Gm: L äh müsste eigentlich auch 'ne Rechtsgrundlage sein dass ein Schüler bestimmte Äußerungen gegenüber einem Lehrer gemacht hat dass der sofort der Schule verwiesen wird und da spielt hier bei uns die Schulaufsicht nicht mit (.) äh das ist seit Jahren (.....) so weit runtergekommen)
- Mw: L (ja das is' ja) ja wir haben auch keine Strafmöglichkeiten mehr
- Gm: L so sieht's aus
- Mw: L ich denk mal hier hat man ja wirklich dieses diesen Ordnungskatalog abgearbeitet und irgendwann stand dann auch der Schulverweis an (.) dürfen wir ja nicht mehr gibt's ja nicht mehr
- Gm: L da sollten wir uns mal was einfallen lassen
- Mw: wir sind zahnlose Tiger muss man ganz klar sagen
(Fallstudie I, Workshop Schulfusion, AG Schulordnung, Z. 915-936)

In diesem Abschnitt kulminiert die Diskussion der Professionellen über ihre Handlungsmöglichkeiten bei der Sicherstellung eines Unterricht ermöglichenden Interaktionsraums im externalisierenden Verweis auf Bildungspolitik und -verwaltung sowie auf die von diesen eingeschränkten Sanktionsmöglichkeiten für Lehrende. Die konkludierende, metaphorisch aufgeladene Selbstdeutung als „*zahnlose Tiger*“ offenbart dabei die Aspekte der Machtlosigkeit und der Handlungsunfähigkeit auf der einen sowie den Aspekt fehlender Unterstützung von außen auf der anderen Seite. Im Vordergrund stehen hier die Auswirkungen auf die persönliche Situation der Lehrpersonen, die Beleidigungen ausgesetzt sind, ohne sich effektiv wehren zu können. Schulische Ordnung im Sinne von übergreifenden Regeln des Verhaltens sowie angemessenen und vor allem funktionierenden Sanktionsmechanismen für Lehrende wird hier zu einer Bedingung persönlichen Wohlbefindens, zu einem Faktor des Schutzes für die Lehrpersonen selbst. Es dokumentiert sich in den vorgestellten Rekonstruktionen eine Orientierung an Sanktionen als Grundlage der Herstellung schulischer Ordnung, wobei Legitimation und Bestimmung des Umfangs der eingesetzten Sanktionsformen externalisiert und damit nicht zentral als Aufgabe der Einzelschule verstanden werden.

Auch an der zweiten Untersuchungsschule stellt die Anwendung eines Sanktionskataloges eine wichtige Möglichkeit der Herstellung schulischer Ordnung dar. Wiederum dokumentiert sich ein differenter Umgang mit diesem Instrument, wie sich in der Aussage einer Lehrerin andeutet:

„ich nehme ungern diesen Sanktionskatalog* ewig und fuchtele damit rum weil ich der Meinung bin das muss das Letzte sein in so ner Reihe von von [lw: ja] Geschichten (.) also es man kann nicht dauernd ne Klassenkonferenz ein-einberufen man kann auch nicht dauernd Schüler raus schicken[lw: hmh] das ist noch nen bisschen unterschiedlich wird das gehandhabt ne [lw: ja] also ähm eine ein eine Beurlauben eine eine äh Klassenkonferenz danach und dann ein möglicher Verweis ist wirklich eine eine letzte Maßnahme für für meine Begriffe [lw: mh] wenn man damit äh zu viel rumfuchelt dann dann is das so ne Normalität (.) dann sagen die pa is mir doch egal“ (Fallstudie II, Interview Lehrerin 1, Z. 83-99, *geändert)

In der Darstellung der Lehrkraft dokumentiert sich eine Orientierung an selbstbestimmtem, flexiblem und jeweils situationsadäquatem pädagogischem Handeln abseits von bzw. „vor“ dem Rückgriff auf den Sanktionskatalog. Das vereinbarte Set an Sanktionsmöglichkeiten stellt neben einer orientierenden Funktion für sie eine letztmögliche Handlungsoption dar. Die Aussage macht deutlich, dass hier eine Vorstellung von Regeldurchsetzung besteht, die vielfältige Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit Fehlverhalten vorsieht, Sanktionen jedoch nur als eine Form des Umgangs mit Störungen fasst. Die eher zurückhaltende Bezugnahme auf die den Lehrenden zur Verfügung stehenden Sanktionsmaßnahmen wird dabei von ihr als eine individuelle Handlungsweise gerahmt („*ich nehme ungern...*“, „*ich bin der Meinung*“), in der sich zugleich Kritik an einer überzogenen Anwendung der verfügbaren Sanktionen verbirgt („*man kann nicht...*“). Auch der Hinweis auf die Verschiedenheit der Anwendung des Sanktionskatalogs durch die Lehrenden an der Schule macht deutlich, dass diesbezüglich „*noch*“ Freiheiten bestehen, zugleich jedoch mit seiner Installation eine kollektive Handlungspraxis angestrebt wird. Dabei deutet sich auch an, dass durchaus verschiedene Ansichten über die im Einzelfall anzuwendenden Maßnahmen unter den professionellen Akteuren bestehen. Im Unterschied zu den Lehrenden an der ersten Untersuchungsschule erleben sich die Akteure an dieser Schule als handlungsfähig, was sich neben der Wahrnehmung von wirksamen Sanktionen vor allem in darüber hinausgehenden pädagogischen Handlungsstrategien zeigt.

So wird in der Diskussion der Schulleitung angegeben, dass man „*auf einer Seite [...] mit Ausschluss aus vom Unterricht ganz oft*“ strafe, „*aber auf der anderen Seite überlegen wir immer dass wir sagen so und jetzt welche Hilfe brauchst du*“ (Fallstudie II, Gruppendiskussion_Schulleitung, Z. 450-454). Im helfenden Eingehen auf Lernende besteht für die professionellen Akteure eine weitere Handlungsoption, denn im Falle wiederholter Verhaltensauffälligkeiten „*suchen wir nach Möglichkeiten (.) also entweder so über zwei drei Mal zur Sozialpädagogin oder soziale Gruppenarbeit*“ (Fallstudie II, Gruppendiskussion_Schulleitung, Z. 458-459). Im Begriff der ‚Suche nach Möglichkeiten‘ fällt ein aktives pädagogisches Einwirken auf Lernende mit einer individuellen Betrachtung von Störungen, in deren Rahmen Fehlverhalten von Lernenden als Ausdruck von Hilfebedarf gefasst wird, zusammen. Ausgleichend wirkt hier die Kooperation zwischen verschiedenen Professionen an der Schule, in der sozialpädagogische Angebote eine entlastende Funktion einnehmen.

Die bislang dargestellten Ergebnisse zusammenfassend, zeigt sich zunächst, dass eine Grundproblematik von Schulen in benachteiligten Regionen im Aspekt der permanenten Gefährdung schulischer Ordnung und im Nichtbestehen der sozialen Voraussetzungen für die Realisierung von Unterricht besteht. An beiden Schulen wird dabei auf Fehlverhalten von Lernenden verwiesen, welches einer erfolgreichen Realisierung des Bildungsauftrags entgegensteht. Außerdem besteht an beiden Untersuchungsschulen in der Entwicklung von Katalogen mit potenziellen Sanktionen eine wesentliche Strategie des Umgangs mit diesem Problem.

Während die Grundproblematik sowie deren Zuschreibung an die Schülerschaft den untersuchten Schulen gemeinsam ist und darüber hinaus in der Standardisierung

von Strafverhalten eine geteilte Lösungsstrategie besteht, dokumentierten sich auf der Ebene der Deutung des Fehlverhaltens von Lernenden sowie im Bereich des Umgangs mit diesem deutliche Spezifika der Einzelschulen. Die gemeinsame Orientierung der professionellen Akteure an der Untersuchungsschule I bezieht sich auf die Herstellung der Bedingungen von Fachunterricht durch Sanktionen, die durch widrige Bedingungen aufseiten einer als zweigeteilt wahrgenommenen und in Teilen als lernunwillig beschriebenen Schülerschaft, eigene Handlungsunfähigkeit und Wehrlosigkeit sowie fehlende Unterstützung von außen massiv erschwert wird. Demgegenüber dokumentiert sich für die Lehrenden der zweiten Untersuchungsschule eine Orientierung an der Herstellung von Unterrichtsfähigkeit auf der Ebene der Lernenden, in der neben dem Fachunterricht das soziale Lernen im Mittelpunkt steht. Fehlverhalten von Lernenden wird als Ausdruck von Hilfsbedürftigkeit verstanden und damit aus der Verantwortung von Lehrenden in die von sozialpädagogischen Professionellen übertragen. Die Anwendung von Sanktionen wird dabei nur als eines unter verschiedenen Mitteln im Umgang mit Störungen begriffen.

Vor dem Hintergrund dieser Orientierungen zur Etablierung einer schulischen und unterrichtlichen Ordnung an beiden Schulen sollen im Folgenden Lösungsansätze im Umgang mit der soeben dargestellten ‚schwierigen Schülerschaft‘ an beiden Untersuchungsschulen herausgearbeitet werden.

4. Separierung oder individuelle Förderung? Lösungsansätze im Umgang mit einer schwierigen Schülerklientel

Im Zusammenhang mit der Wahrnehmung eines wesentlichen Teils der Lernenden als nicht lernbereit ist der Umgang an der Untersuchungsschule I durch eine weitere Problematisierung Lernender geleitet, die im Begriff der ‚Unbeschulbaren‘ ihren Ausdruck findet:

„letztendlich stehen wir aber vor dem Problem dass wir die Leute [die] gar nicht beschulbar sind separieren müssen.“(Fallstudie I, Workshop Schulfusion, AG_Schulordnung, Z.637-639)

Anknüpfend an die im vorangegangenen Abschnitt bereits rekonstruierte Handlungs-ohnmacht der Lehrenden in Bezug auf die Realisierung von Bildungsarbeit dokumentiert sich in diesem Zitat, dass die letzte Konsequenz für die Professionellen der ersten Untersuchungsschule darin besteht, die Schülerschaft aus dem Unterricht auszuschließen. Hinter der Strategie der Separierung ‚nicht beschulbar[er]‘ Lernender verbirgt sich zunächst der Ausschluss derjenigen, die eingangs bereits als Störende der unterrichtlichen Ordnung beschrieben wurden:

Zm: das ist ne Möglichkeit ähm (betreffen) Schüler die den Unterricht stören dann in diesen Raum schicken zu dürfen und dann mit den Schülern die in der Klasse bereit sind dem Unterricht zu folgen den Unterricht weiterführen zu können[...]

Bw: L es gibt ja auch rechtliche Aspekte man darf ja Schüler nicht einfach rausschmeißen
 DL: L ja ja das ist klar
 Bw: L müssen wir auch drauf achten was wir an Konsequenzen überhaupt
 (so richtig) durchsetzen können und was nicht
 (Fallstudie I, Workshop Schulfusion, AG Schulordnung, Z. 289–301)

Erneut ist an den obenstehenden Äußerungen die Bezugnahme zu dem dargestellten Problem der als zweigeteilt wahrgenommenen Schülerschaft und ihrer Konsequenzen für den Unterricht auffällig. Ein Betreuungsraum hat für einen Großteil der Lehrenden den Zweck, störende Schülerinnen und Schüler aus dem Unterricht auszuschließen, ohne sich dabei in rechtliche Grauzonen zu begeben. Es geht darum, besagte Lernende *„in diesen Raum schicken zu dürfen und dann mit den Schülern die in der Klasse bereit sind dem Unterricht zu folgen den Unterricht weiterführen zu können“*. Der Betreuungsraum ist also in diesem Diskursabschnitt nicht als im engeren Sinne pädagogische Einrichtung beschrieben, sondern als eine Möglichkeit des Sortierens der Schülerschaft. Die „Guten“ und die „Bösen“ oder gar die „Unbeschulbaren“ werden voneinander getrennt, um anschließend das Kerngeschäft mit ersteren erfüllen zu können.

Jedoch bezieht sich die Strategie der Separierung an der Schule nicht nur auf jene Lernenden, die den Unterrichtsablauf durch Fehlverhalten stören, sondern auch auf solche, die aufgrund von Wissens- oder Sprachdefiziten im Unterricht gesonderte Förderung verlangen:

Aw: darf ich was dazu sagen? (.) darüber ham wir uns hier auch Gedanken gemacht schon von Anfang an weil wir doch auch diese drei Mädels haben (.) und ähm mittwochs und freitags sind die Studentinnen vom *Projekt da die machen Einzelunterricht mit dem (.) also so ganz einfache Deutsch-Übungen und so weiter und da können die doch auch mit dazu kommen

Cm: L ja gute Idee

Aw: L ne? wäre zum Beispiel eine Möglichkeit dass man die aus dem Regelunterricht raus nimmt

„dann versteh ich nicht warum wir sone Kinder hier nehmen die kein Deutsch können ich muss datt mal so sagen (.) dann müssen die an eine Schule gehen wo es eine kleine Klasse gibt da brauch sich nicht extra einer hinsetzen (.) es gibt dann drei Schulen für die vielleicht zur Auswahl (.) aber das ist ja jetzt zu spät natürlich ne? hätte man (.) [...] die dürfen hier nicht genommen werden“
 (Fallstudie I, Gruppendiskussion Teamsitzung Team 7, Z.621-628 und Ew Z. 712-717, *anonymisiert)

Am Beispiel von Lernenden mit mangelnden Kenntnissen der deutschen Sprache wird hier der Umgang mit Leistungsheterogenität verhandelt. Zusätzlich zu der Problematik einer großen Varianz im Hinblick auf Lernbereitschaft und Verhalten im Unterricht stellen sich für die Lehrenden der Schule auch unterschiedliche Eingangsvoraussetzungen der Lernenden auf der Ebene der sprachlichen Fähigkeiten als Schwierigkeit bei der Realisierung von Unterricht dar. In der Teamsitzung verhandeln die professionellen Akteure Formen des Umgangs mit diesen Lernenden. Dabei werden zwei Strategien der Exklusion der betreffenden Schülerinnen aus dem Unterricht entworfen: der Verweis in spezielle Projekte einerseits sowie der an anderen Schulen für Lernende mit mangelnden Deutschkenntnissen andererseits. Beiden Lösungsformen gemeinsam ist

der Kerngedanke der Homogenisierung der Lerngruppe, der nicht nur bei mangelnder Lernmotivation und abweichendem Verhalten im Unterricht, sondern auch bei Lernschwierigkeiten oder fehlenden Lernvoraussetzungen greift.

Dass die Strategie der Separierung und des Ausschlusses störender Lernender auch an der zweiten Untersuchungsschule besteht, zeigt u.a. die Existenz einer räumlichen Einrichtung an der Schule, an die Lernende übergeben werden, die den Unterricht stören. Indes divergieren auch hier die Vorstellungen einzelner Akteure hinsichtlich des Sinns und dementsprechend des pädagogischen Mehrwertes einer solchen Institution. So wird in den Gesprächen darauf hingewiesen, dass im Falle von Störungssituationen auch an der zweiten Untersuchungsschule die Möglichkeit besteht, Schülerinnen und Schüler an einen Betreuer in die Pausenhalle zu verweisen, „*wenn's in der Klasse nicht mehr geht*“ (Fallstudie II, Gruppendiskussion Sozialpädagoginnen, Z. 1954-1955). Mit Blick auf den Umgang mit Störungen und auffälligem Verhalten versucht man jedoch, die Hintergründe der Störungen aufzudecken, indem anschließend an den Aufenthalt der Schülerinnen und Schüler im Betreuungsraum ein Gespräch mit dem Beratungsdienst stattfindet:

„bitte erst die Auf- also die Aufgaben machen und dann gerne nochmal zum Gespräch mit dem Beratungsdienst weil (.) er vielleicht das Gefühl hatte das Kind hat vielleicht zu Hause irgendwie Stress und kann sich deswegen grad nicht im Unterricht konzentrieren“ (Fallstudie II, Gruppendiskussion Sozialpädagoginnen, Z. 2021-2024)

Hier dokumentiert sich ein strukturiertes Konzept des Kollegiums im Umgang mit Störungen und Regelverstößen, in dem Strategien des Ausschlusses aus dem Unterricht durch die Separierung störender Lernender eingebettet sind in eine individualisierende pädagogische Arbeit. Sie zielt darauf, die Ursachen von Störungen auf der Ebene außerschulischer Erfahrungen der Lernenden zu ermitteln und die Jugendlichen bei der Bewältigung entsprechender Probleme zu unterstützen. Auch in diesem Zusammenhang wird wiederum eine professionelle Zuordnung vorgenommen, die die außerunterrichtliche Arbeit mit störenden Lernenden an einen von sozialpädagogischen Akteuren durchgeführten Beratungsdienst adressiert. Die grundlegende Orientierung an einer individualisierten Betrachtung der Ursachen von Störungen ist Angehörigen beider Professionen an der Schule dabei gemeinsam, wie folgende Darstellung einer Sozialpädagogin zeigt:

„ich hab feste Termine auch mit ein paar Schülern [Im: ja] zur Zeit sind das drei Schüler [...] und wir treffen uns regelmäßig einmal in der Woche ähm die gehen dann auch aus dem Unterricht raus [Im: mhm] und wir führen dann Gespräche und gucken halt ähm was ist in dieser Woche gut gelaufen, wo gab es Schwierigkeiten, ähm was sind deine Ziele, so in die Richtung [Im: oke] ne, so dass man da ähm den Jungen eben dann unterstützen kann das sind dann halt meistens äh Schüler die die erstmal nicht freiwillig kommen ne, [...] äh wo dann halt von Seiten der Lehrer aus gesehen wird ja der braucht noch Unterstützung“ (Fallstudie II, Gruppendiskussion Sozialpädagoginnen, Z. 186-205)

Beratungen von Lernenden während der Unterrichtszeit verweisen auf eine hohe Wertschätzung der sozialpädagogischen Arbeit an der Schule. Lehrende überführen Lernende in Beratungskontexte, wenn diese Unterstützung benötigen, die Bewältigung indi-

vidueller Problemlagen erhält dabei Vorrang vor dem fachlichen Lernen. Auch diese Orientierung teilen Lehrende und sozialpädagogische Akteure an der Schule.

Auch an der ersten Untersuchungsschule werden Strategien der Separierung bzw. des Ausschlusses von Störenden aus dem Unterricht auf die mit ihnen verbundenen pädagogischen Zielstellungen hin befragt:

Lm: L nur ist die Frage was dort passiert (also) ich hab Schulen erlebt wo die Schüler mit großer Begeisterung in den Betreuungsraum gehen (und dann wär's ihnen gleich)

DL: Lhm

Fm: äh und das is dann die Frage ob das der Sinn ist

?w: Lna die kriegen ja Arbeitsblätter mit

(Fallstudie I, Gruppendiskussion Teamsitzung Team 7, Z. 713-725)

In diesem kurzen Abschnitt wird zunächst eine Divergenz des Diskurses ersichtlich (zum Begriff des divergenten Diskursmodus vgl. Przyborski 2004: 73). Während die Wirksamkeit des Betreuungsraumes als Strafmittel von einem Akteur als gefährdet angesehen wird, weil er schon „*Schulen erlebt [hat] wo die Schüler mit großer Begeisterung in den Betreuungsraum gehen*“, wird gleichzeitig die Frage nach den pädagogischen und lernbezogenen Aspekten des Raumes aufgeworfen, indem angemerkt wird, dass die Lernenden „*ja Arbeitsblätter mit*“ bekämen. Hier ist der Betreuungsraum demnach kein reines Mittel der Separierung, sondern eine Möglichkeit zur Beschulung der Schülerinnen und Schüler, die durch ihre Verhaltensauffälligkeiten den Regelunterricht stören:

Ow: L wenn wenn sie sie mitkriegen der Haken is nur (.) wenn mehr als zwei drei drin sind und manchmal ist das schon zu viel (.) ist ein kontinuierliches mit ihnen auch dort äh Arbeiten oder sie beschäftigen nicht mehr möglich weil äh manchmal sind sechs sieben da und dann ist da High Life

Fm: L ja gut aber da muss man überlegen was der Sinn des Betreuungsraumes ist(und wenn man so) einen Betreuungsraum hat mit Sicherheit äh nicht den Sinn höchst qualitative äh Unterrichtsleistung zu bringen das geht gar nicht (.) (also recht voll) zum Teil manchmal vierzehn Leute aber das hat natürlich 'nen Effekt für die ähm (.) anderen Klassen

(Fallstudie I, Gruppendiskussion Teamsitzung Team 7, Z. 726-741)

Hinzu kommt also der Aspekt einer negativen Gruppendynamik („*dann ist da High Life*“), die sich in einem zu vollen Betreuungsraum aus Sicht einiger Teammitglieder entfaltet. Erneut wird die Frage nach dessen Sinn aufgeworfen. Dieser bestehe nach Ansicht eines Lehrers nicht darin, „*höchst qualitative äh Unterrichtsleistung zu bringen*“. Vielmehr steht der „*Effekt für die anderen Klassen*“ und damit die Ermöglichung von Unterricht für lernbereite Jugendliche im Vordergrund. Zugleich deutet sich in der Frage der Lehrerin nach der Ermöglichung von Lernprozessen für jene, die im Unterricht stören, an, dass die anwesenden Lehrenden in Bezug auf den Umgang mit vom Unterricht Ausgeschlossenen keine gemeinsame Orientierung aufweisen. Im weiteren Verlauf des Diskurses werden die damit verbundenen gegenteiligen Positionen am Beispiel eines Schülers, der den Unterricht massiv stört und deshalb zum Zeitpunkt der Teamsitzung kaum an selbigem teilnimmt, weiter ausformuliert:

„und so wie er stört geht er raus (.) [Aw: mhm] wird er rausgeschmissen Betreuungsraum oder auch vor die Tür (.) dann nehm wa ihn wieder rein dann is er fünf Minuten entweder (.) und dann is er wieder raus (.) er wird eigentlich nicht mehr richtig beschult (.) das kommt dabei raus (.) wir ham zwar unsere Ruhe wir können Unterricht machen (.) datt is okey datt müssen wir ja auch (.) aber der Ylan wird nicht mehr beschult [...] und er kann hier noch das Jahr durchlaufen dann kriegt er irgendwo is er bis zur 10. Klasse irgendwie durch ertragen [...] und is die Frage (.) gibt es für solche Schüler nicht generell ne andere Möglichkeit (.) gibt et da nich irgendwatt (.) wo man ne andere Schul –art (.) ne Baumschule oder irgendwo °ich weiß is jetzt nen albernes Beispiel° wo man son Schüler der (.) motorisch gute Fähigkeiten hat der auch Charmeur ist (.) aber hier an so ner normalen Schule einfach (.) verweigert“

(Fallstudie I, Gruppendiskussion Teamsitzung Team 7, Z. 574-591, gekürzt)

In dieser einen längeren Diskurs um den Schüler Ylan vorläufig konkludierenden Aussage eines Lehrers wird die Problematik des Ausschlusses von Störern noch einmal ausführlich dargelegt. Zur Exklusion Ylans aus dem Unterricht sieht der Akteur keine Alternative und ist sich zugleich der Folgen bewusst, die dies für den Schüler selbst hat. Dennoch – und damit ist die zentrale Differenz der Orientierung der Akteure zu jener der Lehrenden an der zweiten Untersuchungsschule und, wie noch zu zeigen sein wird, auch zu derjenigen einiger anderer Lehrender an der ersten Untersuchungsschule – klar benannt – sieht der Lehrer keine Möglichkeit, Ylan an der Schule zu unterrichten und ihm damit einen erfolgreichen Schulabschluss zu ermöglichen. Stattdessen sucht er nach einer Alternative in Form einer Schule, die nicht auf das Konzept des theoretisch orientierten Fachunterrichts setzt, sondern dem Lernenden durch praktisch ausgerichtete Lernprozesse Chancen eröffnet.

Die divergente Position kommt in einem Angebot eines anderen Lehrers aus dem Team zum Ausdruck, Ylan und weitere als Störer wahrgenommene Schüler separat zu unterrichten:

„so okey (.) äh wir (.) kurzfristig (.) ich hab das glaub ich zu Beginn des Jahres schon einmal gehabt vor Jahren das (.) ich (.) Schüler (.) aus (.) zwei drei Klassen (.) parallel zu dem eigentlichen Unterricht also Schüler die da nicht sozusagen zu beschulen waren in dem Moment (.) ähm ganz schwierige Schüler (.) parallel unterrichtet habe (.) so (.) wir könnten sowas nochmal überlegen zum Beispiel dass ich sage okey anstatt bei Cornelia mit im Unterricht zu sein oder bei Dilek mit im Unterricht zu sein oder so äh ich hatte meinen eigenen Raum oben wo jetzt die äh Theater-Klasse ist so (.) und da kamen diese schwierigen Schüler hin ich hab mit denen dort gearbeitet ich hab da ein eigenes Programm gehabt für die war erstmal für ne Zeit lang so ne äh ganz wichtige Sache äh diese personelle Anbindung und son bisschen äh ja einfach erstmal wieder Erfahrungen zu machen es bringt auch was Schönes mit sich wenn man was lernt und so (.) wenn wir das noch so umgestalten könnten zum Beispiel zum zweiten Halbjahr und dass wir das äh dass ich das so anbieten könnte würde ich das sehr (.) gerne (.) machen das könnte ich jetzt hier anbieten (.) so als kurzfristige [Bw: mhm] relativ kurzfristige relativ kurzfristige äh Möglichkeit damit umzugehen mit der Ist-Situation (.) aber da mussten wir dann gucken wie das stundenplantechnisch irgendwie machbar ist und wo ich dann und Ali und nen Ylan und so und ähm ne? Also (Fallstudie I, Gruppendiskussion Teamsitzung Team 7, Z. 750-769)

Auch in seinem Angebot stellt dabei eine zeitweise Separierung der Schülerschaft das Mittel der Wahl als Reaktion auf akute Schwierigkeiten der Lernenden dar. So adressiert er hier die „in dem Moment nicht beschulbare“ Schülergruppe und beschreibt seinen Vorschlag der separaten Beschulung dieser Lernenden als „kurzfristige Möglichkeit,

mit der Ist-Situation umzugehen“. Die Anforderungen an Rahmenbedingungen, die hier durch den Sprecher gestellt werden, lassen sich in diesem Zusammenhang als Ermöglichung des individuellen Agierens und Entscheidens verstehen. Die Funktionen und Intentionen der vorgeschlagenen Alternative zum regulären Unterricht, für die der Akteur ein „*eigenes Programm hat*“, sieht dieser schließlich darin, durch eine „*personelle Anbindung*“ an die Lernenden diese „*erstmal wieder Erfahrungen [...] machen*“ zu lassen, die Lernen mit „*was Schönerem*“ verbinden. Schul(miss)erfolg sowie Unbeschulbarkeit werden damit von ihm als Reaktion auf negative Erfahrungen im Umgang mit Lernprozessen verstanden. Vor diesem Hintergrund erscheint ein Aufbrechen der negativen Schulerfahrungen sowie die Vermittlung positiver Lernerlebnisse als pädagogische Strategie zur Einwirkung auf die Schulkarrieren von Lernenden, die an der Schule als unbeschulbar gelten. Mit seiner Offerte kritisiert der Lehrer implizit auch seine Kollegen und die pädagogischen Handlungsprinzipien an der Schule als Teil des Kontextes für die negativen Schulerfahrungen besagter Lernender.

Analog zu den Lehrenden der zweiten Untersuchungsschule dokumentiert sich im Angebot der separaten Beschulung von als lernunwillig wahrgenommenen Lernenden ein individueller Bezug auf die Probleme Einzelner. Der Lehrer opponiert mit seinem Angebot gegen eine dauerhafte Exklusion von Lernenden, und die von ihm vorgeschlagene zeitlich begrenzte Separierung fungiert als individuelle Förderung, die Lernenden positive schulische Erfahrungen und Motivationen (zurück)gibt, die sie für das Lernen im Klassenverband benötigen.

Zusammengefasst lässt sich bezüglich der Lösungsmöglichkeiten im Umgang mit einer benachteiligten Schülerschaft festhalten, dass die rekonstruierten Orientierungen nicht nur zwischen den beiden Untersuchungsschulen divergieren, sondern im Falle der ersten Untersuchungsschule auch innerhalb der Einzelschule selbst. Gemeinsam ist den Lehrenden an beiden untersuchten Einzelschulen eine Orientierung an der Ermöglichung von Unterricht sowie an der Herstellung unterrichtlicher Ordnung durch Ausschluss störender Lernender vom Regelunterricht im Klassenverband. Darüber hinaus bestehen an der ersten Untersuchungsschule im untersuchten Jahrgangsteam divergente Positionen in Bezug auf die Wahrnehmung von Förderchancen für solche Lernende, die als nicht integrierbar bestimmt werden. Während auf der einen Seite regelwidriges Verhalten als Unfähigkeit zur Teilnahme am Unterricht der Schule verstanden und mit einer dauerhaften oder wiederholten Separierung darauf reagiert wird, besteht auf der anderen Seite ein Bemühen um eine Bearbeitung der Ursachen von Störungen auf der Ebene des individuellen Lernenden. Letztere Orientierung findet sich als überprofessionell geteilte Position unter den Akteuren der zweiten Untersuchungsschule und wird dort wesentlich unterstützt durch Verfahrensstandards und klare Verantwortlichkeiten von Angehörigen verschiedener Professionen.

Abschließend sollen die Resultate der vorgelegten Rekonstruktionen in Form sinn-genetisch unterschiedener Orientierungen im Umgang mit der Grundproblematik fehlender schulischer Ordnung sowie mit Unterrichtsstörungen noch einmal zusammengefasst werden. Dabei gilt es auch, diese Problematik und die mit ihr zusammenhängenden

Orientierungen einerseits an die sie konstituierenden Erfahrungsräume rückzubinden und andererseits deutlich in den eingangs präsentierten Forschungsstand einzuordnen.

5. Schulorganisatorische und schulkulturelle Spezifika der Untersuchungsschulen – Ausblick auf die Soziogenese der rekonstruierten Orientierungen

Die konstitutiven Bedingungen in Form von Erfahrungshintergründen der beschriebenen Orientierung an der Herstellung unterrichtlicher Ordnung sowie der herausgearbeiteten divergenten pädagogischen Praktiken liegen in unterschiedlichen schulkulturellen und schulorganisatorischen Gegebenheiten an den untersuchten Schulen begründet, die hier allenfalls überblicksartig ergänzt werden können.

So ist die Orientierung an der Herstellung von schulischer Ordnung eingebettet in den Erfahrungsraum von schulischer Arbeit unter den besonderen Bedingungen einer mehrfach negativ selektierten Schülerschaft. Als eine der grundlegenden Bedingungen für die Arbeit der Akteure an beiden Untersuchungsschulen ergibt sich die allen Lehrenden gemeinsame Erfahrung von großen Problemen bei der Realisierung von Unterricht durch Lernende, die durch massive Disziplin Konflikte den Schulalltag prägen. Die Akteure beider Schulen stehen vor der Aufgabe, unmittelbar auf die sozialen, emotionalen und verhaltensbezogene Problemlagen ihrer Schülerinnen und Schülern zu reagieren und diese auszugleichen, um ihren Kernaufgaben, etwa durch Unterrichtskontinuität akademische Ziele zu erreichen, nachgehen zu können.

Die für die Akteure der zweiten Untersuchungsschule rekonstruierten Praktiken der Wertschätzung von Heterogenität sowie der Individualisierung als Unterrichts- und Sozialprinzip der Schule sind eingebettet in den Erfahrungsraum der schulgeschichtlichen Verankerung integrativer und bildungsgangübergreifender pädagogischer Arbeit, die in einem langjährigen Schulentwicklungsprozess unter Einbeziehung aller Akteure im Rahmen eines Schulversuchs entwickelt wurde. Konzepte des sozialen Lernens wurden in diesem Zusammenhang als dem fachlichen Lernen dienend und zugleich vorgelagert erarbeitet. Die kollegiale Arbeit an entsprechenden pädagogischen Strategien und Handlungsformen führt an der Schule einerseits zu klaren professionellen Zuständigkeiten und andererseits zu einer Standardisierung von Handlungsformen sowie der Entwicklung von Handlungsroutinen im Umgang mit Störungen.

Im Kontrast zu diesen durch weitgehende kollektive Verbindlichkeiten gekennzeichneten schulkulturellen Bedingungen stehen die Erfahrungen der Lehrenden an unserer ersten Untersuchungsschule. Hier trafen mit Realisierung der Schulfusion zwei in vielerlei Hinsicht gegensätzliche Schulkulturen aufeinander, die zunächst in dem Erleben von Handlungssohnmacht und Rahmeninkongruenzen in Bezug auf pädagogische Praktiken zum Ausdruck kommen. In Bezug auf den Umgang mit schulischer Ordnung trat an der fusionierten Schule ein Kollegium, in dem verbindliche Sanktionen als Reaktion auf das Fehlverhalten von Lernenden galten, zu einer kollegialen Kultur, in der pädagogisches

Handeln als Domäne der einzelnen Lehrenden verstanden wurde und Standardisierungen im Bereich von Regeln und Maßnahmen abgelehnt wurden. In diesem Kontext erfahren sich insbesondere jene Lehrenden als handlungsohnmächtig, die verbindliche Regelarbeit gewohnt waren, sowie jene, die mit der Schulfusion die Hoffnung auf einen Zuzug an Disziplin verbanden. Auch die Rahmeninkongruenzen unter den professionellen Akteuren der ersten Untersuchungsschule können in Teilen auf schulkulturelle Differenzen zwischen den fusionierenden Schulen zurückgeführt werden.

Separierende und exkludierende Praktiken des Umgangs mit dem Fehlverhalten von Lernenden bilden, das haben unsere Analysen gezeigt, für die Akteure beider Schulen eine zentrale Form der Bearbeitung der herausgearbeiteten Grundproblematik von Schulen in benachteiligten Regionen. Ob und inwiefern diese Separierungen mit Folgen für die Schulkarrieren und den Bildungserfolg Lernender verbunden sind, hängt jedoch ganz wesentlich mit der Deutung von Störungen durch die Lehrenden sowie mit den pädagogischen Maßnahmen zusammen, die mit der Separierung einhergehen.

Die hier erbrachten Resultate sind verschiedentlich anknüpfungsfähig an Befunde der Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung zu Schulen in schwieriger Lage, wie sie eingangs ausgeführt wurden. So sind mit den in unseren Analysen herausgearbeiteten Tendenzen zur Homogenisierung von Lerngruppen Forschungsbefunde angesprochen, die auf ebendiese Tendenz als eine Charakteristik des deutschen Schulsystems überhaupt und seines Umgangs mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund verweisen (Gomolla/Fürstenau 2009, Solga 2005). Forschungsarbeiten zu institutioneller Diskriminierung (Gomolla/Radtke 2007, Gomolla 2009) weisen auf eine komplexe Struktur miteinander verwobener organisationslogischer Diskriminierungspraxen und -tendenzen hin, die wiederum bezogen sind auf bestimmte – homogene – Vorstellungen von Normalität. Mit Blick auf die Ausführungen Gomollas (2009) ließe sich hier noch hinzufügen, dass mit den Orientierungen zur Separierung störender, „unbeschulbarer“ – und damit nicht „normaler“ – Lernender in Form eines Betreuungsraumes als „Auslagerungsstätte“ für selbige eine weitere Praxis im ‚feinmaschigen Netz‘ institutioneller Diskriminierung identifiziert wurde (ebd.: 95), die ohnehin charakteristische Strukturen des Strebens nach Homogenisierung im Rahmen von Übergangsentscheidungen im gegliederten Schulsystem innerhalb der Einzelschule fortsetzt.

Mit dem vorliegenden Beitrag konnte also zunächst etwas empirisch in den Blick genommen werden, was zuvor eher eine unausgesprochene Selbstverständlichkeit im Hinblick auf Schulen in segregierten Stadtteilen geblieben war: die basale Problematik der Abwesenheit schulischer Ordnung in nahezu allen Bereichen des Schullebens und deren Einfluss auf die Realisierung kontinuierlicher Unterrichtsprozesse. Im Gegensatz zu verschiedenen Ansätzen aus der Schulentwicklungsforschung sehen die in diesem Beitrag und im Rahmen des ihm zugrunde liegenden Projekts durchgeführten Analysen davon ab, Handlungsempfehlungen zur Verbesserung der Situation der Schulen abzuleiten. Im Einvernehmen mit der Kritik von Creemer und Scheerens (2002) wurde mit den obenstehenden Analysen ein Schritt in Richtung der systematischen Charakterisierung dessen unternommen, was als „schwierige Lage“ umschrieben wird.

Autorenangaben

Prof. Dr. Nicole Pfaff
Fakultät für Bildungswissenschaften
Uni Duisburg Essen
nicolle.pfaff@uni-due.de

Literatur

- Ackeren, Isabell van (2008): Schulentwicklung in benachteiligten Regionen. Eine exemplarische Bestandsaufnahme von Forschungsbefunden und Steuerungsstrategien. In: Lohfeld, Wiebke (Hrsg.): Gute Schulen in schlechter Gesellschaft. Wiesbaden: VS, S. 47-58.
- Andresen, Sabine (2007): Soziale Spaltung und soziale Mobilität. Herausforderungen der Erziehungswissenschaft. In: Casale, Rita/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Bildung und Öffentlichkeit. Weinheim/Basel: Beltz, S. 32-43.
- Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Watermann (2006): Schulkultur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: Baumert, Jürgen, Stanat/Petra, Watermann, Rainer (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS, S. 95-188.
- Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (2004): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS.
- Becker, Rolf/Hadjar, Andreas (2011): Meritokratie – zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommensmechanismen in modernen Gesellschaften. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS, S. 37-62.
- Bohnsack, Ralf/Pfaff, Nicole (2010): Die dokumentarische Methode: Interpretation von Gruppendiskussionen und Interviews. In: Maschke/Sabine, Stecher/Ludwig (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO) www.erzwissonline.de/EEO07100073
- Butterwegge, Christoph/Klundt, Michael/Zeng, Matthias (2005): Kinderarmut in Ost- und Westdeutschland. Wiesbaden: VS.
- Clarke, Paul (Hrsg.) (2005): Improving Schools in Difficulty. London: Continuum.
- Coleman, James S. (1966): Equality of educational Opportunity. Washington: U.S. Dep. of Health, Education, and Welfare, Off. of Education.
- Creemers, Bert/ Scheerens, Jaap/Reynolds, David (2000): Theory Development in School Effectiveness Research. In: Teddlie, Charles/Reynolds, David (Hrsg.): The international Handbook of School Effectiveness Research. London: Falmer Press, S. 283-298.
- Diehm, Isabell/Radtke, Frank-Olaf (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart [u.a.]: Kohlhammer.
- Edmonds, Ronald (1979): Effective Schools for the Urban Poor. Educational Leadership 10, S. 15-24.
- Fend, Helmut (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS.
- Gogolin, Ingrid (1994): Das Leitbild öffentlicher Einsprachigkeit: ‚common sense‘ in der bundesdeutschen Einwanderungsgesellschaft? In: Gogolin, Ingrid (Hrsg.): Das Nationale Selbstverständnis der Bildung. Münster/New York: Waxmann, S. 59-80.
- Gomolla, Mechthild (2009): Heterogenität, Unterrichtsqualität und Inklusion. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS, S. 21-43.

- Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf (2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: VS.
- Gomolla, Mechtild/Fürstenau, Sara (2009): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden: VS.
- Harris, Alma/Chapman, Christopher (2004): Improving Schools in difficult Contexts: towards a differentiated Approach. *British Journal of Educational Studies* 52, Heft 4, S. 417-431.
- Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2009): Bildungskonzepte für die Einwanderungsgesellschaft. In: Gomolla, Mechtild/Fürstenau, Sara (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden: VS, S. 45-60.
- Horstkemper, Marianne/Tillmann, Klaus-Jürgen (2004): Schulformvergleiche und Studien zu Einzelschulen. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS, S. 287-323.
- Jencks, Christopher/Smith, Marshall/Acland, Henry/Bane, Mary Jo/Cohen, David/Gintis, Herbert/Heyns, Barbara/Michelson, Stephan (1972): *Inequality. A Reassessment of the Effects of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books.
- Klieme, Eckhard/Steinert, Brigitte (2008): Schulentwicklung im Längsschnitt. Ein Forschungsprogramm und erste Analysen. In: Prenzel, Manfred/Baumert, Jürgen (Hrsg.): Vertiefende Analysen zu PISA 2006. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10, Sonderheft 10, S. 221-238.
- Levine, Daniel U./Lezotte, Lawrence W. (1990): *Unusually effective Schools: a Review and Analysis of Research and Practice*. Madison, Wisconsin: National Centre for Effective Schools Research and Development.
- McDougall u.a. (2006): *Improving Student Achievement in Schools Facing Challenging Circumstances: Draft Report*. Ontario Institute for Studies in Education. Online: resources.curriculum.org/secretariat/files/sept28Summary.pdf
- Nentwig-Gesemann, Iris (2007): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. S. 225-253 In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2., erweiterte Auflage*. Wiesbaden: VS, S. 225-253.
- Nohl, Arnd-Michael (2006): *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nohl, Arnd-Michael (2007): Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2., erweiterte Auflage*. Wiesbaden: VS, S. 255-276.
- Przyborski, Aglaja (2004): *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: VS.
- Reh, Sabine (2005): Warum fällt es Lehrerinnen und Lehrern so schwer, mit Heterogenität umzugehen. Historische und empirische Deutungen. In: *Die Deutsche Schule*, 97(2), S. 76-86.
- Reynolds, David/Teddlie, Charles/Creemers, Bert/Scheerens, Jaap/Townsend, Tony (2007): *An Introduction to School Effectiveness Research*. In: Townsend, Tony/Avalos, Beatrice (Hrsg.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Berlin/New York/Tokio: Springer, S. 3-25.
- Solga, Heike (2005): Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Berger, Peter A./Kahlert, Heike (Hrsg.): *Institutionalisierte Ungleichheiten? Wie das Bildungssystem Chancen blockiert*. Weinheim/München: Juventa, S. 19-38.
- Vester, Michael (2006): Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. Bildung und soziale Ungleichheit zwischen Boudon und Bourdieu. In: Georg, Werner (Hrsg.): *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH, S. 13-54.

Bildungspolitische Vorgaben und schulische Praxis. Eine Rekonstruktion der Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern bei der Einführung der Bildungsstandards

Zusammenfassung

Dieser Beitrag geht auf den Umgang von Lehrerinnen und Lehrern mit der Einführung nationaler Bildungsstandards in Deutschland ein. Dazu wurden Gruppendiskussionen mit Lehrkräften geführt und mit Hilfe der dokumentarischen Methode ausgewertet. Als ein Ergebnis des Projekts „Begleitforschung zur Implementation der Bildungsstandards“ werden die verschiedenen Formen im Umgang mit der Innovation beschrieben und anhand exemplarischer Rekonstruktionen dargestellt. Zwei Aspekte, die sich als entscheidend für den Umgang mit Bildungsstandards erwiesen haben, werden hier vorgestellt: Die Rekontextualisierung der Reform durch die Lehrkräfte – das Verständnis, das sie von Bildungsstandards entwickelt haben –, und ihre Vorstellung vom Zusammenhang zwischen normativen Vorgaben aus der Bildungspolitik und schulischer Wirklichkeit. Aufgezeigt wird, wie Lehrkräfte die Reform ‚Bildungsstandards‘ verstehen und welche Rolle sie sich im Zusammenhang zwischen bildungspolitischen Vorgaben und der Gestaltung von Schule und Unterricht zuschreiben.

Schlagwörter: Implementation; Bildungsstandards; Lehrer/-innenperspektive; Dokumentarische Methode; Gruppendiskussion

Implementation of National Educational Standards. Reconstruction of How Teachers Deal with it

This paper focusses on the way teachers deal with the introduction of national educational standards ('Bildungsstandards') in Germany. Group discussions with teachers were interpreted according to the documentary method. Presenting an example of the reconstruction, this contribution describes different ways of teachers who are dealing with the innovation. Especially two aspects turned out to be crucial: The way of recontextualization – i.e. how the reform is understood -, and the connection teachers see between policy directions and their reality in schools.

Keywords: Implementation; educational standards; Teacher's view; documentary method; group discussion

1. Einleitung und Stand der Forschung

Nach der Feststellung von Defiziten im deutschen Schulsystem durch internationale Leistungsvergleichsstudien sowohl im Hinblick auf die Leistung der Schülerinnen und Schüler als auch hinsichtlich der Chancengerechtigkeit für Kinder und Jugendliche wurde durch die Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) im Jahr 2002 die Einführung von länderübergreifenden Bildungsstandards beschlossen (vgl. Köller 2008). Auf der Basis von fachspezifischen Kompetenzmodellen beschreiben sie als Can-Do-Standards, über welche Kompetenzen – Verhaltensdispositionen zur Bewältigung fachlicher Anforderungen – Schülerinnen und Schüler nach der Grundschulzeit, mit Abschluss der Hauptschule, nach der zehnten Klasse (mittlerer Schulabschluss) sowie am Ende der

Gymnasialzeit¹ verfügen sollen. Bei der Einführung von Bildungsstandards handelt es sich um eine Reform im deutschen Schulsystem, eine intendierte Veränderung des Schulsystems durch ein neues Steuerungselement mit einer sich *top-down* vollziehenden Implementation. Die Bildungsstandards können vor dem Hintergrund ihres Neuigkeitsgehalts auch als Innovation aufgefasst werden.

Mit der Einführung von Bildungsstandards wurden Wirkungen auf drei Ebenen des deutschen Bildungssystems intendiert, (1) auf der Ebene des Gesamtsystems, (2) auf der Ebene der Einzelschule und (3) auf der Unterrichtsebene (vgl. Oelkers & Reusser 2008). Die zu erwartende Wirksamkeit der Reform auf diesen Ebenen ist durchaus umstritten (vgl. Herzog 2010). Auf Gesamtsystemebene sollen die Vergleichbarkeit der Bildungsabschlüsse und die Chancengleichheit von Jugendlichen aus unterschiedlichen Bundesländern erhöht werden. Auf Ebene der Weiterentwicklung der Schulen soll einerseits der Gestaltungsspielraum der Einzelschule vergrößert werden. Indem die Reform aber auch die Überprüfung der Bildungsstandards im Sinne einer Output-Steuerung beinhaltet, soll zugleich die Verantwortung der Schule für das Erreichen verbindlicher Ziele gesteigert werden. Auf Unterrichtsebene werden durch die Bildungsstandards ausdrücklich vielfältige Lernwege zum Erreichen von Kompetenzen gefordert. Umgang mit Heterogenität in der Schülerschaft und Individualisierung sind mit dieser Kompetenzorientierung als Herausforderungen für die Planung und Durchführung des Unterrichts eng verbunden (vgl. hierzu auch Klieme 2009). Insbesondere in der Mathematikdidaktik ist Kompetenzorientierung als didaktisches Prinzip elaboriert und geht neben der Fokussierung auf individuelle Lern- und Kompetenzerwerbsprozesse mit einer „neuen Aufgabenkultur“ einher (vgl. z.B. Blum, Drüke-Noe, Hartung & Köller 2006; Bruder, Leuders & Blüchter 2008). Der bildungspolitischen Intention, die der Einführung der Bildungsstandards zu Grunde liegt, entspricht es, den Schulen, d.h. den Lehrerinnen und Lehrern weniger Vorschriften zu machen, welcher Unterrichtsinhalt zu welchem Zeitpunkt an welchem Beispiel zu unterrichten ist, und ihnen hier Freiräume zu lassen. Lediglich das am Ende des Bildungsgangs zu erreichende Ziel in Form erworbener Kompetenzen sollte festgeschrieben sein (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003). Dies bedeutet eine hohe Verantwortung der Einzelschule für die Entwicklung schulischer Qualität, da schulinternen Festlegungen zunehmende Bedeutung zukommt. Insbesondere die Fachkonferenzen sind nun in der Verantwortung, da sie eigene Curricula für kumulativen Kompetenzerwerb über die Jahrgangsstufen hinweg entwickeln sollen. Der von allen Bundesländern als verbindlich anerkannte Beschluss der KMK zur Einführung der Bildungsstandards führte in den einzelnen Ländern in der Umsetzung zu unterschiedlichen Strategien der Implementation der Bildungsstandards. Während einige Bundesländer Kerncurricula einführten, die dem Gedanken der Bildungsstandards der KMK sehr deutlich Rechnung tragen, wurde in anderen Bundesländern der Lehrplan als detaillierte Vorgabe des Inputs beibehalten und die Bildungsstandards zu-

1 Im Oktober 2007 wurde von der KMK die Einführung von Bildungsstandards für die Abiturstufe beschlossen und ihre Erarbeitung in Auftrag gegeben. Der Prozess der Entwicklung von Abiturstandards ist noch nicht abgeschlossen.

dem mit unterschiedlicher Relevanz für die Lehrenden markiert. Beschreibungen des Steuerungshandelns der Länder bei der Implementation von Bildungsstandards finden sich in der Expertise von Oelkers und Reusser (2008) sowie in der Analyse offizieller Dokumente von Gördel (2008).

Böttcher und Dicke (2008) weisen darauf hin, dass Lehrkräfte der Notwendigkeit der Einführung von Bildungsstandards zwar weitgehend zustimmen, die Bildungsstandards aber weitaus weniger gut kennen als die Lehrpläne und sie kaum für die Unterrichtsplanung heranziehen. Zu ähnlichen Befunden kommen auch Freudenthaler und Specht (2005, 2006), die die Implementation von Standards in Österreich untersuchten. Erwartungskonform fanden Pant, Vock, Pöhlmann und Köller (2008) zwei Jahre nach der Einführung der Bildungsstandards noch keine Zusammenhänge zwischen der Auseinandersetzung der Lehrerinnen und Lehrer mit den Bildungsstandards und den Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler (vgl. Pant et al. 2008, S. 835). Tesch (2010) untersuchte in einer qualitativ-rekonstruktiven Studie im Feld der Unterrichtsforschung den Französischunterricht von Lehrkräften, die Sequenzen kompetenzorientierter Lernaufgaben einsetzten. Er stellte fest, dass das Potenzial, das diese Aufgaben zur Begleitung von Lernprozessen haben, kaum genutzt wurde. Ob die kompetenzorientierten Aufgaben im Unterricht ihr Potenzial entfalten, hängt – so zeigen die Ergebnisse der Studie – weniger von der Aufgabe, sondern vielmehr in hohem Maße von den Vorstellungen der Lehrkräfte vom Lehren und Lernen auf der Ebene der impliziten habitualisierten Orientierungen ab (vgl. Tesch 2010, S. 212 ff.). So zeigen sich im Unterricht der vier Lerngruppen, in denen Tesch den Französischunterricht videogestützt beobachtet hat, große Unterschiede, obwohl immer dieselbe Lernaufgabe eingesetzt wurde. Tesch schlägt daher vor, die handlungsleitenden Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern zu explizieren, um sie für die Lehrerfortbildung zur Kompetenzorientierung bearbeitbar zu machen. Er weist damit auf ein Desiderat hin: Die vorliegenden Studien zur Implementation von Bildungsstandards beschränken sich auf das explizite Wissen der Lehrkräfte; ihre impliziten Orientierungen wurden noch nicht untersucht.

Zu berücksichtigen ist weiterhin, dass gemeinsame Prozesse der Auseinandersetzung mit der Reform und Weiterentwicklung des Unterrichtens in den Fachgruppen eine wesentliche Rolle spielen dürften (vgl. u.a. Dalin 1993; Gräsel & Parchmann 2004; Schnebel 2003; Siskin 1991). Ebenso muss bedacht werden, wie die Reform durch unterschiedliche Akteure im Bildungswesen aufgenommen wird und wie diese miteinander interagieren (vgl. Kussau & Brüsemeister 2007, S. 24).

Aus anderen Reformprozessen ist die begrenzte Bedeutsamkeit von Curriculumreformen für die schulische Wirklichkeit bekannt. In einer Begleitstudie zur Einführung von Rahmenlehrplänen in Hessen zeigte sich überdies eine Unsicherheit der Lehrkräfte, mit neu entstehenden Freiräumen umzugehen. Einerseits erwarten sie eine klare Vorgabe, andererseits beanspruchen sie aber für sich mehr Autonomie (Rauin, Vollstädt, Höhmann & Tillmann 1996). Für die Arbeit mit Schulprogrammen stellte Schlömerkemper (2004) einen Unterschied fest zwischen Schulen, die für die Erstellung eines Schulprogramms auf bereits entwickelte Profile oder Konzepte zurückgreifen können, und

solchen, denen derartige Vorarbeiten fehlen. Letztere betrachten das Schulprogramm und seine Implikationen wesentlich skeptischer. Bennewitz (2005) fand Unterschiede in den professionellen Deutungsmustern von Lehrkräften, die bereits von der Einführung der Förderstufe in Sachsen-Anhalt (1997/98) überzeugt waren, von denjenigen, die erst noch von der Reform zu überzeugen waren. Grundsätzlich sind ihrer Studie zufolge professionelle Deutungsmuster nicht darauf ausgerichtet, Neues zu schaffen, sondern vielmehr darauf, Bestehendes zu bewahren und zu reproduzieren (vgl. Bennewitz 2005, S. 192).

2. Forschungsdesign

Mit der qualitativ-empirischen Begleitforschung zur Implementation der Bildungsstandards wird der Frage nachgegangen, wie Lehrkräfte mit der Reform ‚Bildungsstandards‘ umgehen. Damit wurde zum Zeitpunkt der Datenerhebung in den Jahren 2007 bis 2008, also kurz nach dem Beschluss der KMK zur verbindlichen Einführung der Bildungsstandards und bevor in den Bundesländern umfassende Implementationsmaßnahmen wie z.B. Lehrplanrevisionen oder die Einführung von Vergleichsarbeiten durchgeführt wurden, eine offene Fragestellung verfolgt. Untersucht werden sollte, wie Lehrkräfte in ihrer Alltagspraxis in Schule und Unterricht Bildungsstandards implementieren, wie sie mit der Steuerungsidee der Bildungsstandards im Allgemeinen umgehen und wie sie die Kompetenzorientierung im Unterricht umsetzen.

In unserem Forschungsprojekt (vgl. ausführlich Zeitler, Heller & Asbrand 2012) wurden Gruppendiskussionen mit Lehrkräften der Fächer Mathematik, Deutsch, Englisch und Naturwissenschaften geführt, wobei die Gruppe meist aus fünf bis acht Mitgliedern der jeweiligen Fachkonferenz bestand. Die Auswahl der Lehrkräfte, mit denen Gruppendiskussionen durchgeführt wurden, wurde gemäß dem Prinzip des Theoretical Samplings aufgrund unterschiedlicher erwarteter Vergleichsdimensionen (wie beispielsweise länderspezifische Implementationsstrategie, Schulform, Fachkultur) getroffen. Weitere Gruppen kamen im laufenden Forschungsprozess hinzu, um die sich als relevant erweisenden Unterschiede empirisch abzusichern; der Unterschied in der Erfahrung mit Schulentwicklungsprozessen und das Professionsverständnis der Lehrkräfte stellten sich erst im Zuge der Interpretation als relevante Vergleichsdimensionen heraus und wurden erst nach den ersten Erhebungen systematisch mit ins Sampling einbezogen. Andererseits zeigte sich im Forschungsprozess, dass anders als erwartet die Fachkultur keine Rolle spielte für den Umgang mit Bildungsstandards. Es wurden 27 Gruppendiskussionen mit Lehrkräften durchgeführt, die an unterschiedlichen Schularten (Grundschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule) in sechs Bundesländern verschiedene Fächer unterrichten. Es wurden immer Mitglieder der Fachgruppen einer Schule gemeinsam befragt, da wir davon ausgehen, dass Bildungsstandards als fachspezifische Vorgaben eine gemeinsame Auseinandersetzung auf der Ebene der Fachkonferenz hervorrufen (vgl. u.a. Gräsel & Parchmann 2004). Da Innovation in der Schule als Organisation keine Frage des einzel-

nen Lehrers als Individuum, sondern nur mit mehreren Lehrkräften als Mitgliedern der Organisation denkbar ist, stehen nicht individuelle Orientierungsmuster im Mittelpunkt der Studie, sondern kollektive Orientierungsmuster in Fachgruppen.²

Ein relativ offener Eingangsimpuls in der Gruppendiskussion ermöglicht es den Lehrerinnen und Lehrern, eigene Schwerpunkte zu setzen und für sie relevante Themen in der für sie charakteristischen Art und Weise zu diskutieren (vgl. Loos & Schäffer 2001). Durch die geringe Vorstrukturierung von Seiten der Forscherinnen kann sich das gemeinsame Wissen in der Gesprächssituation aktualisieren. Somit wird ein Zugang zu den impliziten Wissensbeständen möglich, die Mannheim „konjunktiv“ nennt (Mannheim 1980, S. 211). Dieses implizite Wissen, das von den Beteiligten selbst nicht unmittelbar zum Ausdruck gebracht wird, ist neben dem expliziten Wissen der Lehrkräfte für ihr Handeln in der Alltagspraxis von besonderer Bedeutung (vgl. Neuweg 2011). Neuweg betont den Konsens der Lehrerwissensforschung, dass das Alltagshandeln von Lehrkräften auf Grund des Handlungsdrucks nicht allein durch das theoretische explizite Wissen, sondern durch implizites Wissen bestimmt ist (Neuweg 2011). Mit Hilfe der dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2007) ist eine Rekonstruktion der impliziten Orientierungen möglich, die über das von den Akteuren explizierte Wissen hinausgeht. Dieses Wissen wird durch Einsozialisierung in die Praxis erworben; es gründet in kollektiv geteilten, „konjunktiven Erfahrungsräumen“, wie sie in Mannheims Wissenssoziologie beschrieben werden (Mannheim 1980, S. 229). Gegenstand der dokumentarischen Interpretation sind „Orientierungsmuster“ (Bohnsack 2003), die sich aus Orientierungsschemata, dem expliziten Wissen, und Orientierungsrahmen, dem impliziten bzw. konjunktiven Wissen, zusammensetzen (vgl. auch Bohnsack 2007; Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2007).

3. Ergebnisse

In den Studien von Freudenthaler und Specht (2005, 2006) wurden Bildungsstandards von den Lehrkräften explizit positiv oder negativ bewertet³. Die qualitativ-empirische Rekonstruktion des Umgangs mit den Bildungsstandards auf der Ebene der Fachkonferenzen zeigt nun, dass die expliziten Bewertungen der Lehrkräfte nicht in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Modus stehen, in dem die Lehrerinnen und Lehrer mit der Reform umgehen, etwa im Sinne einer Dichotomie: Zustimmung zu den Bildungsstandards ginge einher mit der Umsetzung der intendierten Reform versus Ablehnung bedeutete Nicht-Umsetzen. Die Orientierungen auf der Ebene der Werthaltungen, die

2 Wenn im Folgenden nicht nur von Fachgruppen oder – synonym verwendet – Fachkonferenzen die Rede ist, sondern auch von Orientierungen von Lehrkräften, handelt es sich dabei um sprachliche Variation, nicht um das Aufgeben der Fokussierung auf den Aspekt der Kollektivität.

3 Die Einstellung der Lehrerinnen und Lehrer zu Bildungsstandards wurde im Projekt „Begleitforschung zur Implementation der Bildungsstandards“ mit Hilfe einer von Freudenthaler und Specht (2005) für die Einführung von Bildungsstandards in Österreich entwickelten Skala erhoben. Stellungnahmen von Lehrkräften zu Bildungsstandards berichten auch Böttcher und Dicke (2008).

hinter einer Zustimmung oder Ablehnung auf der Ebene der Bewertungen stehen, sind unterschiedlich (zur Unterscheidung zwischen explizit geäußerten Bewertungen und impliziten, dem Handeln zugrundeliegenden Werthaltungen vgl. Bohnsack 2006). So befürwortet nicht nur die im Folgenden exemplarisch dargestellte Gruppe „Wolga“ die Bildungsstandards, sondern genauso auch andere Lehrkräfte, die im Hinblick auf die Umsetzung der Reform entgegengesetzte Rahmenorientierungen aufweisen.

Die Auswertung des empirischen Materials hat gezeigt, dass für den Umgang der Lehrkräfte mit Bildungsstandards vier Dimensionen entscheidend sind: (1) Die Auffassung der Bildungsstandards (Vorgabe oder reflexive Norm), (2) die Beziehung, die Lehrkräfte zwischen Norm und Handlungspraxis konstruieren, (3) das Verständnis von Lehren und Lernen (instruktivistisch vs. konstruktivistisch) sowie (4) der Modus der Unterrichtsvorbereitung und des Einsatzes kompetenzorientierter Aufgaben im Unterricht (vgl. ausführlich Zeitler, Asbrand & Heller 2012). Verhandelt werden in diesem Beitrag, der auf die Thematik der Steuerung fokussiert, die beiden zuerst genannten Dimensionen im Spannungsfeld zwischen bildungspolitischen Vorgaben und schulischer Praxis. Im Folgenden werden diese zunächst allgemein skizziert und sich daraus ergebende Formen des Umgangs mit Bildungsstandards genannt, bevor im Abschnitt 3.4 die empirische Rekonstruktion anhand eines Beispielfalls aufgezeigt wird, der im vorliegenden Beitrag lediglich illustrierenden Charakter hat. In dem Forschungsprojekt wurden die im Folgenden zusammenfassend dargestellten Ergebnisse (3.1-3.3) auf der Basis einer Vielzahl von Gruppendiskussionen und eines fallvergleichenden Vorgehens gewonnen, das hier aus Platzgründen nicht dargestellt werden kann (vgl. dazu ausführlich Zeitler, Heller & Asbrand 2012).

3.1 Verständnis der Bildungsstandards

Als erste für den Umgang der Lehrerinnen und Lehrer mit den Bildungsstandards empirisch relevante Dimension erwies sich ihr Verständnis der Reform: Die Rekontextualisierung der Reform, die von der jeweiligen Lehrergruppe vorgenommen wird, ist zu berücksichtigen. Unter Rekontextualisierung werden hier im Anschluss an Fend (2006, S. 174) die „Übersetzungsleistungen“ verstanden, die unter anderem von Lehrkräften als schulischen Akteuren im Umgang mit Aufträgen aus der Bildungspolitik erbracht werden müssen. Es geht also darum, wie Lehrkräfte den Gehalt der Bildungsstandards in je spezifischer Art und Weise auffassen.

Lehrerinnen und Lehrer betrachten die Bildungsstandards zum Beispiel als eine Vorgabe, für deren Umsetzung sie qua Dienstverordnung zuständig sind. In diesen Fällen werden die Bildungsstandards als eine Norm verstanden, der wörtlich zu entsprechen ist. Die normierende Wirkung wird als über einen neuen Input in das System bedingt verstanden; Bildungsstandards werden analog zu Lehrplänen als vorgeschriebene und abzuarbeitende Inhalte aufgefasst. Für diese Lehrkräfte sind Bildungsstandards keine Anregung zur Weiterentwicklung der Unterrichtspraxis, sondern werden vorrangig im Kontext ihrer Überprüfung betrachtet (u.a. Testungen, Vergleichsarbeiten).

Diesem Verständnis gegenüber steht eine Deutung der Bildungsstandards als eine Aufforderung zu stärker autonomer Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen als bisher. In diesem Fall werden die Bildungsstandards nicht als eine direkt in Handlung zu übersetzende Vorschrift aufgefasst, sondern als eine Norm auf Metaebene, die den Lehrkräften Orientierung bietet und deren spezifischer Gehalt es ist, dass gerade keine konkreten Anweisungen gegeben werden, sondern lediglich die, die eigene Praxis in Hinblick auf ein festgelegtes Ziel hin eigenverantwortlich zu gestalten. Die Vorschrift, auf diese Weise verstanden, ist vergleichbar mit dem, was von Habermas als „reflexive Norm“ beschrieben wird (Habermas 1990, S. 78). In der Terminologie seiner Diskursethik bedeutet das, dass die Vorgabe hier nicht als materiale Handlungsnorm gegeben ist, sondern als ein Prinzip zur Herstellung und Prüfung der Norm auf prozeduraler Ebene eingeführt wird (vgl. Habermas 1988).

3.2 Beziehung zwischen Norm und Handlungspraxis

Die zweite Dimension, die sich in der empirischen Rekonstruktion als relevant für den Umgang der Lehrkräfte mit Bildungsstandards herausgestellt hat, ist die Beziehung, die zwischen Norm und Handlungspraxis im Allgemeinen konstruiert wird. Gerade für den Umgang mit den Bildungsstandards als einer neuen Vorgabe ist es entscheidend, wie sich die Lehrkräfte zwischen Vorgaben und eigener Handlungsfreiheit und Verantwortung verorten sehen. Hier konnten im Zuge der dokumentarischen Interpretation der Gruppendiskussionen wesentliche Unterschiede rekonstruiert werden: Lehrkräfte, die keine Erfahrung in der Bewältigung schulischer Entwicklungs Herausforderungen aufweisen, konstruieren eine deduktive Beziehung zwischen Norm und Handlungspraxis, sie erscheinen eher fremdbestimmt. Sie sehen sich als ausführendes Organ der bildungspolitischen Akteure bzw. der Schulverwaltung. Lehrerinnen und Lehrer hingegen, die auf erfolgreiche Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse zurückblicken können, erscheinen in hohem Maße selbstbestimmt. Ihre Konstruktion der Beziehung zwischen Norm und Handlungspraxis kann als reflexiv bezeichnet werden. Sie begreifen sich selbst als relativ eigenständig und haben ein eher distanziert-reflektiertes Verhältnis zur Bildungspolitik bzw. -administration.⁴

Den Unterschied zwischen deduktiver und reflexiver Konstruktion der Beziehung zwischen Norm und Handlungspraxis kann man auf der Ebene des Freiheitsgrades, den die Lehrerinnen und Lehrer in ihrer eigenen Arbeit sehen, als einen zwischen Autonomie und Heteronomie fassen. In der schulpädagogischen Forschung verwendet Helsper das Begriffspaar „Autonomie – Heteronomie“, um eine der „Antinomien des Lehrberufs“ zu bezeichnen. Er versteht sie bezogen auf die Schülerinnen und Schüler, die mittels Zwang und insofern heteronom zur Autonomie hin erzogen werden sollen (Helsper 1996). In der

4 Der Zusammenhang zwischen den Rahmenorientierungen Autonomie bzw. Heteronomie und den Erfahrungen der Lehrkräfte bei der Bewältigung von schulischen Entwicklungs Herausforderungen wurde auf der Basis der komparativen Analyse als soziogenetische Typik im Sinne Bohnsacks (vgl. Bohnsack 2007, S. 141ff.) herausgearbeitet. Diese Analysen können hier aus Platzgründen nicht dargestellt werden (vgl. dazu ausführlich Zeitler, Heller & Asbrand 2012).

vorliegenden Studie beziehen wir den Gegensatz nicht auf den Umgang mit Lernenden, sondern auf Lehrerinnen und Lehrern in ihrem Umgang mit Vorgaben. Heteronom orientierte Lehrkräfte nehmen ihr Handeln vor allem in seinen Grenzen und Beschränktheiten wahr, sie beschreiben es als Resultat aus äußeren Bedingtheiten, beispielsweise von Seiten der Schülerschaft oder der Bildungspolitik. Dem gegenüber stellen Lehrkräfte mit Rahmenorientierung Autonomie ihr Handeln in einen Zusammenhang mit den eigenen Handlungszielen. Von diesen Lehrerinnen und Lehrern wird ein Handlungsspielraum eröffnet, der nicht von seinen Grenzen, sondern von seinen Möglichkeiten her gedacht wird.⁵

3.3 Formen des Umgangs mit der Reform ‚Bildungsstandards‘

In Hinsicht auf das Verständnis der Bildungsstandards kann somit unterschieden werden zwischen Lehrkräften, die die Bildungsstandards als eine Norm auffassen, die durch sie umgesetzt werden soll, und solchen, die die Einführung der Bildungsstandards im Sinne einer Regel zur Konstruktion von Normen verstehen. Zudem ist zu unterscheiden zwischen Lehrkräften, die ihr Handeln durch vorgegebene Normen gesteuert sehen, und Lehrkräften, die Vorgaben als Prinzipien verstehen, nach denen von ihnen als denjenigen, die für die Praxis in der Schule Verantwortung tragen, ihre Verfahrensregeln selbst herzustellen sind.

Daraus ergeben sich vier mögliche Formen im Umgang mit der Reform ‚Bildungsstandards‘, von denen sich drei empirisch finden ließen:

- Erstens gibt es Lehrkräfte, die ihr Handeln in hohem Maße als autonom wahrnehmen und die sich von den Bildungsstandards darin bestätigt fühlen, da sie die Reform als eine Aufforderung zu selbstbestimmter Gestaltung auffassen (diese Umgangsform illustrieren wir in Kapitel 3.4 mit einem Fallbeispiel).
- Zweitens gibt es Lehrerinnen und Lehrer, die ihr Handeln durch Heteronomie geprägt sehen, die Bildungsstandards als unmittelbar umzusetzende Vorgabe auffassen und somit eine Bestätigung ihrer Erwartungen an Normen erfahren.
- Drittens finden sich im Sample Lehrkräfte, deren Rahmenorientierung ebenso Heteronomie ist. Sie verstehen sich stärker fremd- als selbstbestimmt, ihre Orientierung ist geprägt von einer unmittelbaren Normierung der Handlungspraxis durch Vorgaben. Gleichzeitig deuten sie die Bildungsstandards jedoch als eine Autonomieauforderung.
- Viertens wäre eine Kombination der Orientierung an Autonomie mit einem Verständnis der Bildungsstandards als eine direkt die Handlungspraxis bestimmende

5 Dieses Verständnis von Autonomie unterscheidet sich ferner sowohl von den Begriffen der Schulautonomie als Zunahme an Autonomie gegenüber der Bildungsadministration (vgl. etwa Münfn 2001) als auch von der pädagogischen Autonomie als Gestaltungsautonomie der Lehrkraft im Nahbereich des Klassenraums. Zwar bezieht sich der hier herangezogene Autonomiebegriff wie im Konzept der pädagogischen Autonomie auch auf die Lehrkraft als ihr Subjekt. Der Unterschied liegt aber darin, dass Gegenstand dieser Studie keine tatsächliche Form von Autonomie ist, sondern Autonomie bzw. Nicht-Autonomie als impliziter Orientierungsrahmen von Lehrerinnen und Lehrern betrachtet wird.

Vorgabe denkbar. Diese Merkmalskombination ließ sich – trotz gezielter Suche – nicht vorfinden. Dies kann in der Form verstanden werden, als dass eine Orientierung an Autonomie es erlaubt, letztlich mit jeder Vorgabe auch reflexiv umzugehen (wie im ersten Szenario).

3.4 Fallbeispiel „Wolga“: Bildungsstandards als gute Innovation

Bei der Gruppe „Wolga“ handelt es sich um zwei Mathematiklehrerinnen und drei Mathematiklehrer, die an einem Gymnasium tätig sind. Die Fachkonferenz hat mehrjährige Erfahrung in der Arbeit mit SINUS⁶, alle Lehrkräfte haben an Fortbildungen zu den Bildungsstandards teilgenommen. Die Gruppe „Wolga“ steht für eine Fachgruppe der ersten oben skizzierten Form des Umgangs mit Bildungsstandards: Die Lehrkräfte sind an Autonomie orientiert und deuten die Reform als Aufforderung zu eigenverantwortlicher Gestaltung. Ausgewählt wurde diese Gruppe, weil sich an ihr beide Aspekte relativ deutlich aufzeigen lassen (für weitere Fallbeispiele vgl. Zeitler/Heller/Asbrand 2012).

Die Mitglieder der Gruppe „Wolga“ beantworten die Frage nach Bildungsstandards nicht auf der Ebene einer Veränderung des Unterrichts, sondern nehmen Stellung zur Einführung der Bildungsstandards als bildungspolitischer Maßnahme. Bereits in der ersten Sequenz wird ein Gegensatz zwischen engagierten Lehrkräften und der aus deren Sicht zu langsam agierenden Bildungspolitik, hier auf Landesebene, aufgemacht.

Am Also das ist erstmal ein Riesen(.)äh-sack von Anregungen ich fang vielleicht mal mit den mit den Formalia an die Kultusministerkonferenz hat die Bildungsstandards beschlossen wann war das 2003? 2004? sie sind ja eigentlich verbindlich aber das [Bundes-]Land A hat bis jetzt nichts unternommen (.) dass die Schulen Hilfestellungen an die Hand bekommen wie die Bildungsstandards umzusetzen sind °behaupte ich jetzt mal° so das was wir mit der Beschäftigung der Bildungsstandards hier gemacht haben das haben wir gemacht weil wir es selber für wichtig und richtig halten fühlen uns also ich fühle mich vom [Bundes-]Land A bis jetzt allein gelassen wenn ich mir überlege dass ich (.) es eigentlich seit zwei Jahren umsetzen müsste (2)

Bf Na ich denke die ganze Beschäftigung Bildungsstandards beruht immer auf der Eigeninitiative von Einzelpersonen im Moment also

Am oder Kollegien

Bf ja also einzelne Kollegen die dann eben ihre Kollegien motivieren sich damit zu beschäftigen die dann irgendwie Fortbildungen anfordern oder selber organisieren oder sich da in dieses Material einarbeiten das [Bundes-]Land A hat ja nun immerhin mal ne Arbeitsgruppe an der Uni [Standort] laufen gehabt aber das Material was da erarbeitet wurde das fängt jetzt an langsam irgendwo in die Breite zu kleckern und auch das nicht besonders systematisch [...]

[„Wolga“, Z. 6-28]⁷

6 Das Modellprojekt zur „Steigerung der Effizienz mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“ zielt auf die eigenständige Unterrichtsentwicklung in den teilnehmenden Fachkonferenzen. Das Programm beruht auf einem modularen Fortbildungskonzept und einer Austauschplattform im Internet. Als Modellprojekt begann SINUS 1998 mit 180 teilnehmenden Schulen (vgl. Hertrampf 2003). Inhaltlicher Schwerpunkt des Projekts ist die Weiterentwicklung von Aufgaben. Das Konzept wurde als „SINUS-Transfer“ in inzwischen drei weiteren Wellen ausgeweitet, so dass das Programm – mit bundeslandspezifischen Unterschieden – nahezu flächendeckend implementiert ist.

7 Die Transkription erfolgte nach den von Loos und Schäffer (2001, S. 57) dargestellten Richtlinien zur Transkription. Die Sprecher werden der Sitzreihenfolge nach mit einem Großbuchstaben sowie mit einem f bzw. m zur Markierung des Geschlechts bezeichnet. Alle Namen,

Vor dem Hintergrund der Verbindlichkeit des Beschlusses der Kultusministerkonferenz, die als positiver normativer Gegenhorizont erscheint, wird der Bildungspolitik des Bundeslandes zugeschrieben, „nichts“ unternommen zu haben. Aufgabe des Landes ist es in den Augen dieser Gruppe, die Lehrkräfte durch „Hilfestellungen“ zu unterstützen, es wird ein Gefühl des Alleingelassen-Seins erwähnt. In der Abarbeitung an der Untätigkeit der Bildungspolitik dokumentiert sich, dass die Lehrkräfte sich nicht auf die Bildungspolitik angewiesen sehen. Ganz ohne deren Unterstützung beschäftigten sie sich mit Bildungsstandards, weil sie es für „wichtig und richtig“ hielten. Dass die eigene Beschäftigung mit der Innovation über ein Qualitätsurteil („richtig“) und über ein Relevanzurteil („wichtig“) begründet wird, weist in Verbindung mit der Betonung der Verbindlichkeit der Reform darauf hin, dass Zweifel an der Ernsthaftigkeit der Landespolitik bezüglich der Einführung der Bildungsstandards bestehen. Es zeigt sich die Einschätzung, dass man sich als Schule nicht auf die Entscheidungen auf politischer Ebene verlassen kann, sondern eigene treffen muss und damit in gewisser Weise von der Bildungspolitik unabhängig ist. In der Darstellung der Lehrkräfte stehen der untätigen Bildungspolitik die tätigen Lehrerinnen und Lehrer gegenüber, die selbst Verantwortung übernehmen. Ihre Beschäftigung mit Bildungsstandards wird auf „Eigeninitiative“ einzelner Lehrkräfte zurückgeführt, die ihre Kolleginnen und Kollegen auch für die Sache begeistern, indem sie Fortbildungen „anfordern“ oder „selber organisieren“ oder sich selbst „einarbeiten“. Dem gegenübergestellt wird nun wiederum die schleppende Verbreitung der Ergebnisse einer „Arbeitsgruppe“ des Landes an der Universität. Dem Land wird vorgeworfen, das, was an Hilfestellung für Schulen möglich wäre, nicht bereitzustellen und nicht einmal adäquat weiterzugeben, was an der Universität erarbeitet wurde. In der Bezeichnung „kleckern“ wird die Enttäuschung über die fehlende systematische Unterstützung der Lehrkräfte deutlich.

Die Gruppe „Wolga“ bezieht grundsätzlich Stellung *für* die Einführung der Bildungsstandards. In ihrer Kritik am bildungspolitischen Vorgehen bei der Implementation zeigt sich, dass eigenes Engagement und Expertise zentral sind. Auf ausbleibende Unterstützungsmaßnahmen des Landes reagieren die Lehrkräfte mit eigenverantwortlicher Bearbeitung. Autonomie und ein reflexiver Umgang mit Vorgaben zeichnen diese Umgangsform aus. Die Lehrkräfte sind nicht angewiesen auf das, was an sie als unmittelbar angewiesene Vorschrift herangetragen wird, sondern beschäftigen sich eigenständig mit der Ausrichtung ihrer Praxis an Normen, die sie als „wichtig und richtig“ einschätzen. Die Bildungsstandards werden als eine Reform verstanden, die zu ihrer Konstruktion der Beziehung von Norm und Handlungspraxis passt.

In ihrem inhaltlichen Gehalt werden Bildungsstandards von der Gruppe „Wolga“ nur knapp besprochen; in den kurzen Ausführungen hierzu zeichnet sich eine Einigkeit der Gruppe ab, was das Verständnis der Bildungsstandards und ihren Zusammenhang mit Kompetenzorientierung angeht. Im folgenden Transkriptausschnitt diskutiert die Gruppe über Bildungsstandards und zeitgleich ergriffene weitere bildungspolitische Maßnahmen.

geographischen Angaben u.Ä., die zur Identifizierung der befragten Personen führen könnten, wurden anonymisiert.

- Dm [...] das sind im Grunde genommen für mich zwei gegenläufige Sachen denn Bildungsstandards zu implementieren und damit auch das kompetenzorientierte Unterrichten würde ja eine Veränderung des Unterrichts der Unterrichtskultur mit sich bringen so wie du
- Em Mmm
- Dm das grad beschrieben hast aber wenn ich auf der anderen Seite zentrale Prüfungen und zwar (.)
- Em Jahr für Jahr?
- Dm Ja nicht Jahr für Jahr aber alle zwei Jahre in der Mittelstufe
- Em Mmmm
- Dm einführe dann wird damit wieder eine Standardisierung und ein Gleichschrittdenken implementiert das im Grunde genommen den anderen Gedanken ziemlich stark entgegenläuft und das passiert gleichzeitig in einem Konsens finde ich sehr ()
- („Wolga“, Z. 251-265)

Erneut werden Positionen gegenübergestellt: einerseits die Bildungsstandards in der Deutung der Gruppe „Wolga“, andererseits die Bildungspolitik, die in der Wahrnehmung der Lehrerinnen und Lehrer eine Gefährdung dieser Innovation darstellt. Das Verständnis der Bildungsstandards wird vor allem vor dem negativen Gegenhorizont der als falsch angesehenen Nutzung durch die Bildungspolitik deutlich. Die Bildungsstandards werden mit Kompetenzorientierung und einer Veränderung der „Unterrichtskultur“ verbunden; diese Gruppe hat eine inhaltliche Auseinandersetzung mit der Reform hinter sich, und sie ist in dieser Sache ‚sprechfähig‘ (dies wird im Fallvergleich mit anderen Gruppen deutlich, die keine eigenen Vorstellungen vom inhaltlichen Gehalt der Bildungsstandards zeigen), auch wenn während der Gruppendiskussion der Schwerpunkt auf der bildungspolitischen Dimension liegt. Der Ausrichtung auf kompetenzorientierten Unterricht entgegengesetzt wird eine ‚Standardisierung‘, die sich in den Augen der Gruppe aus ‚zentrale[n] Prüfungen‘ ergibt. Die Folge ständiger landesweiter Überprüfung ist in den Augen der Gruppe eine Standardisierung. Dass eine Standardisierung der Prozesse vermutet wird, geht aus der Formulierung ‚Gleichschrittdenken‘ hervor. Dieses ‚Gleichschrittdenken‘ wird als mit der Output-Standardisierung der Bildungsstandards nicht vereinbar gesehen und stellt einen negativen Gegenhorizont dar. Der positive Horizont der Gruppe „Wolga“ ist eine Veränderung der Unterrichtskultur hin zum kompetenzorientierten Unterricht, in dem die Lernwege verschieden, die zu erreichenden Kompetenzen aber verbindlich sind.

Bildungsstandards und Normen der eigenen Handlungspraxis werden von diesen Gruppen als gegenseitige Bekräftigung empfunden. Von der Gruppe „Wolga“ wird die Reform danach beurteilt, wie gut sie zu den eigenen Verfahrensregeln passt; aufgrund wahrgenommener Ähnlichkeit zwischen eigener Praxis und der Neuerung kommen Gruppen wie diese zu einer positiven Einschätzung. Von anderen Gruppen desselben Typs wird darin, dass sie das, was ihrer Auffassung nach mit den Bildungsstandards bewirkt werden soll, bereits seit längerem praktizieren, eine Bekräftigung der eigenen Handlungspraxis gesehen. Die reflexiv konstruierte Beziehung zwischen Norm und Handlungspraxis wird in Gruppen wie „Wolga“ gestützt durch eine positive Sicht auf Weiterentwicklung und die Orientierung an eigener Expertise. Wie oben kurz skizziert, konnten als Hintergrund für die Entstehung der Rahmenorientierung Autonomie Entwicklungsprozesse an der eigenen Schule ausgemacht werden; diese Fachgruppen können auf längerfristige Erfahrung in der Unterrichtsentwicklung zurückblicken.

4. Diskussion

Alle Gruppen von Lehrerinnen und Lehrern, mit denen im Rahmen der Studie Gruppendiskussionen durchgeführt wurden, konstituieren sich selbst in starker Abgrenzung von den Akteuren der Bildungspolitik. Exemplarisch wurden an der Gruppe „Wolga“ die Wahrnehmung der Differenz zwischen diesen beiden Akteuren im Bildungssystem aufgezeigt. In seinen systemtheoretischen Betrachtungen zeigt Luhmann (2002) auf, dass das System der Schule und das Bildungssteuerungssystem als zwei gegeneinander wechselseitig operativ geschlossene Systeme zu sehen sind. Ein steuernder Durchgriff vom Bildungssteuerungssystem auf das Schulsystem ist demnach auch aus der Perspektive der Systemtheorie unwahrscheinlich; auch Gräsel, Jäger und Willke (2006, S. 453) sprechen von einer „Unwahrscheinlichkeit gelingenden Transfers“.

Im empirischen Material, z.B. in der Gruppendiskussion mit der Gruppe „Wolga“, zeigt sich, wie Lehrkräfte die Signale, die sie von der politischen Ebene wahrnehmen, in ihren Auswirkungen auf die schulische Arbeit deuten und sich dazu positionieren. Deutlich wird darin, dass eine direkte Umsetzung der bildungspolitischen Vorgabe gar nicht möglich ist. Vielmehr ist davon auszugehen, dass sich im Zuge der Implementation einerseits Veränderungen der bisherigen Praxis vollziehen werden, andererseits aber auch die Reform nicht unverändert in die bestehende Praxis eingefügt werden kann. Altrichter und Wiesinger (2004) fassen dies begrifflich als Prozess der Adaption. Fend (2006, S. 174) bezeichnet diese sich auf jeder Stufe vollziehende Sinnkonstruktion und Einbettung der von oben kommenden Reform mit dem Begriff „Rekontextualisierung“. Da die Unterschiede im Umgang mit Bildungsstandards zu einem wesentlichen Teil dadurch begründet sind, dass die Schulen sich in ihren Erfahrungen mit Schulentwicklung und im Umgang mit Innovationen stark voneinander unterscheiden, kann es kaum ein für die gesamte Zielgruppe einheitlich passendes Implementationskonzept geben. Dass bei der Implementation an je unterschiedliche Erfahrungsräume und Vorverständnisse angeschlossen werden muss, legt den Einsatz einer „symbiotische[n] Implementationsstrategie“ (Gräsel & Parchmann 2004, S. 203) nahe, welche die künftigen Anwenderinnen und Anwender bei der Entwicklung der Reform beteiligt. Dies gerade auch, weil die schulischen Akteure durch das Reformprogramm bzw. von der bildungspolitischen Ebene als aktive Wissensnutzer adressiert werden, insofern die Implementation letztlich dem Gestaltungshandeln der Praxis überlassen bleibt und kaum – wie im Fallbeispiel der Gruppe ‚Wolga‘ deutlich wird – systematisch von oben und außen gestützt und befördert wird. In einer so stärker dialogisch ausgerichteten Implementationsstrategie würden die Differenzen nicht übergangen; vielmehr wäre durch ihre explizite Berücksichtigung eine gemeinsame Sinnkonstruktion denkbar. Dies könnte einen Beitrag zur Verminderung des Missverstehens der bildungspolitischen Intention leisten.

Einzelne Befunde zum Prozess der Implementation der Bildungsstandards können mit Rogers (1995) als förderliche und hinderliche Bedingungen für die Verbreitung der Innovation gedeutet werden. So wird am Beispiel der Gruppe „Wolga“ deutlich, dass die Lehrkräfte einen Vorteil in der Arbeit mit Bildungsstandards sehen; sie rahmen die

Reform als positiv besetzte, produktive Innovation. In seinem Modell aus der Diffusionsforschung beschreibt Rogers einen wahrgenommenen Vorteil der neuen gegenüber der alten Praxis („relative advantage“, Rogers 1995, S. 212) als vorteilhaft für die Ausbreitung der Innovation. Voraussetzung dafür ist, dass alte und neue Praxis für die Akteure voneinander unterscheidbar sind, was bei der Einführung der Bildungsstandards nicht immer gegeben ist. Insgesamt ist im Sample unserer Studie (vgl. Zeitler/Heller/Asbrand 2012) zu beobachten, dass die Akzeptanz der Reform davon abhängig ist, ob es eine Passung zwischen ihrer Deutung der Bildungsstandards und ihrer Konstruktion der Beziehung zwischen Vorgabe und Handlungspraxis vorliegt. Im Falle der Gruppe „Wolga“ ist diese gegeben. Diese Passung einer Neuerung zu den Werten und Einstellungen der potentiellen Anwenderinnen und Anwender („compatibility“, Rogers 1995, S. 224) ist nach Rogers ein weiterer Faktor, der die Übernahme der Innovation begünstigt. Jedoch ist hier ein Unterschied zu machen etwa zwischen Lehrkräften, die die Bildungsstandards als Input- oder Prozess-Standards verstehen und solchen, die sie, der Reformabsicht der KMK entsprechend, als Standardisierung des Outputs begreifen. Liegt Ersteres vor, ist zwar Zustimmung zu den Bildungsstandards zu erwarten, nicht jedoch das Eintreten der bildungspolitisch intendierten Wirkung. Insgesamt zeichnete sich in unserer Studie ab, dass die verpflichtende Einführung der Reform für die Lehrkräfte innerhalb eines sehr kurzen Zeitraums stattfand und sie zu diesem Zeitpunkt noch auf gering ausgebaute Hilfen aus den Unterstützungssystemen (Lehreraus- und -weiterbildung, Schuladministration) zurückgreifen konnten. Mit der Innovation ‚Bildungsstandards‘ konnten die Lehrerinnen und Lehrern daher kaum in einem eingegrenzten Bereich experimentieren; das Merkmal „trialability“ stellt nach Rogers (1995, S. 243) aber eine weitere förderliche Bedingung für die Anwendung von Innovationen dar.

Dass die Gruppe „Wolga“ der Einführung von Bildungsstandards zustimmt, lässt sich nicht nur mit Hilfe der Diffusionstheorie nach Rogers erklären; eine alternative bzw. ergänzende Erklärungsmöglichkeit bietet die Systemtheorie nach Luhmann (u. a. 1987). Das Konzept der Bildungsstandards ist mit der selbstreferenziellen Struktur der Gruppe vereinbar. Die Kommunikation der Bildungspolitik (Einführung von Bildungsstandards) ist für diese Gruppe somit anschlussfähig an ihr bisheriges Arbeiten und kann daher darin integriert werden, ohne dass es zu einer Irritation des Systems kommt. Allerdings ist dabei zu berücksichtigen, dass auch nicht-erwünschte Rekontextualisierungen der Reform Bildungsstandards eine Systemstabilisierung nach sich ziehen können: Wenn Lehrkräfte die Bildungsstandards als umzusetzende Vorgaben auffassen und an Heteronomie orientiert sind, nehmen auch sie eine Passung zur bisherigen Arbeitsweise wahr. Irritationen und Verunsicherung lassen sich allerdings bei Lehrerinnen und Lehrern beobachten, die heteronom orientiert sind, aber Bildungsstandards als Handlungsaufforderung und Anlass für Unterrichtsentwicklungsprozesse auf der Ebene der Fachkonferenz auffassen. Hier lässt sich eine Nicht-Passung zwischen der Interpretation der Reform durch die Lehrerinnen und Lehrer und ihren habituellen Orientierungen rekonstruieren (vgl. ausführlich Zeitler/Heller/Asbrand 2012).

Im Bezug auf den Ertrag und die Grenzen der in diesem Beitrag vorgestellten Studie ist zunächst festzuhalten, dass die gewählte qualitativ-rekonstruktive methodische Vorgehensweise geeignet ist, Rekontextualisierungsprozesse in ihrer Qualität nachzuzeichnen (vgl. Asbrand im Druck). So war der Befund nicht erwartbar, dass Lehrerinnen und Lehrer mit umfangreichen Erfahrungen in der Schul- und Unterrichtsentwicklung wie z.B. die Gruppe „Wolga“ die Einführung von Bildungsstandards auf der Ebene der kommunikativen Bewertungen ablehnen – dies wird deutlich in ihrer Kritik an den bildungspolitischen Akteuren –, gleichzeitig die Reform und ihr Gehalt auf der Ebene der konjunktiven Werthaltungen und Orientierungen aber in hohem Maße anschlussfähig ist an ihre schulische bzw. unterrichtliche Praxis und eine Implementation entsprechend der bildungspolitischen Intentionen wahrscheinlich ist. Die Ergebnisse, die auf differenziertere Positionierungen der Lehrkräfte zu den Bildungsstandards hinweisen, können widersprüchliche Befunde in vorliegenden Studien zur Einführung von Bildungsstandards, in denen lediglich Einstellungen von Lehrkräften erhoben wurden, erklären. Denn sie zeigen, dass Zustimmung auf der kommunikativen Ebene nicht umstandslos als Implementation im Sinne der bildungspolitischen Intentionen interpretiert werden kann ebenso wie Kritik an den bildungspolitischen Vorgaben nicht automatisch ihre Nicht-Umsetzung in der schulischen Praxis bedeutet.

Darüber hinaus können auf der Grundlage der rekonstruierten Umgangsweisen der Lehrkräfte mit Bildungsstandards Schlussfolgerungen für zukünftige, möglicherweise passgenauere Implementationsmaßnahmen gezogen werden. Dabei ist die Heterogenität von Lehrergruppen zu berücksichtigen, die sich auf der Grundlage ihrer Erfahrungen in Schulentwicklungsprozessen, dem Professionsverständnis und ihrem Verständnis der Bildungsstandards ergibt (vgl. Asbrand, Heller & Zeitler 2012). Für Fachgruppen wie die hier dargestellte Gruppe „Wolga“, mit Rahmenorientierung Autonomie, die ein reflexives Normverständnis impliziert, und einer Interpretation der Bildungsstandards als Aufforderung zu eigenverantwortlicher Gestaltung sehen, sind keine Implementationsmaßnahmen im eigentlichen Sinn erforderlich. Vielmehr verlangen diese Gruppen von Lehrkräften nach einer Anerkennung ihrer Expertise und wünschen sich von Akteuren der Bildungspolitik bzw. -administration ein höheres Maß an Partizipation, z.B. eine aktive Beteiligung in multiplikativen Fortbildungssettings für Lehrkräfte an anderen Schulen. Für eine solche aktive Einbeziehung dieser Lehrerinnen und Lehrer in Implementationsmaßnahmen kann auch vor dem Hintergrund der Befunde Rogers‘ gut argumentiert werden: Seinen Studien nach sind auch die Wege, auf denen Innovationen kommuniziert werden („channels of communication“; Rogers 1995, S. 18) relevant für die Verbreitung einer Neuerung. Besonders die direkte Kommunikation in persönlichem Kontakt und durch eine Person, die dem Adressatenkreis relativ ähnlich ist („homophilous“; Rogers 1995, S. 19), könnte sich positiv auf die Annahme der Bildungsstandards im Sinne der Kompetenzorientierung in den Kollegien auswirken. Für Lehrkräfte mit Rahmenorientierung an Heteronomie, die Bildungsstandards als unmittelbar umzusetzende Vorgabe interpretieren, erscheinen dagegen umfassende Prozesse der Fortbildung und Begleitung erforderlich. Auch für Fachgruppen mit der Rahmenorientierung Heteronomie und

einem Verständnis der Bildungsstandards als Aufforderung zu eigenverantwortlicher Gestaltung wäre vor allem eine Begleitung der Implementationsprozesse angebracht. In diesem Fall müsste das Ziel der Fortbildung die Vermittlung der Erfahrung sein, Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse selbst gestalten zu können. Insbesondere für die beiden letztgenannten Gruppen von Lehrkräften ist von längerfristigen Implementierungsprozessen auszugehen, da es um eine Veränderung stabiler habitueller Orientierungen geht (vgl. auch Reusser, Pauli & Elmer 2011). Für diese Lehrerinnen und Lehrer könnte die Person, die die Reform ‚Bildungsstandards‘ gegenüber den Kollegien kommuniziert, der sog. „Change Agent“ (Rogers 1995, S. 19), bedeutsam sein.

In Bezug auf die Grenzen der hier vorgestellten Studie muss festgehalten werden, dass die rekonstruierten Orientierungsmuster zwar als an der Konstituierung einer professionellen Handlungspraxis beteiligt verstanden werden können, allein auf der Grundlage der vorliegenden Daten sind jedoch keine Aussagen über die tatsächliche Handlungspraxis möglich. Hierfür wäre es notwendig gewesen, auch die unterrichtliche Praxis der Lehrerinnen und Lehrer empirisch zu untersuchen und zu den rekonstruierten Orientierungsmustern in ein Verhältnis zu setzen. Auch in Bezug auf die Rekonstruktion der Rekontextualisierungsprozesse muss einschränkend konstatiert werden, dass der Implementationsprozess nur auf der Ebene der Lehrkräfte, der Adressatinnen und Adressaten der Reform, untersucht wurde. Ein umfassenderes mehrdimensionales Bild würde sich ergeben, wenn erstens auch die Kommunikation der bildungspolitischen Akteure auf den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems Gegenstand der Analyse gewesen wäre und zweitens neben Gruppendiskussionen mit Lehrerinnen und Lehrern vielfältigere Daten (z.B. auch Dokumente, teilnehmend beobachtete Fortbildungsveranstaltungen, Teamsitzungen oder Experteninterviews mit Schulleitungen) erhoben und ausgewertet worden wären.

Schließlich kann die vorliegende Studie in Anbetracht der als längerfristig zu konzeptualisierenden Prozesse der Implementation von Bildungsstandards nur eine Momentaufnahme bieten: Der Schwerpunkt der Datenerhebung lag zwischen 2007 und 2008, also zu einem relativ frühen Zeitpunkt im Implementationsprozess. Zu verfolgen bleibt, wie sich sowohl die Schule als auch die bildungspolitischen Strategien im weiteren Verlauf der Implementation von Bildungsstandards entwickeln werden und inwiefern Modifikationen des Programms zu einer besseren Zielerreichung führen. Ein spannender Aspekt bleibt die Beobachtung der Ergebnisse des künftigen Systemmonitorings. Möglicherweise könnten hier Erfolge der „guten“ Arbeit mit Bildungsstandards nach außen sichtbar werden im Sinne einer „observability“ nach Rogers (1995, S. 244), was eine Realisierung der Innovation wahrscheinlicher machen würde.

Autorenangaben

Prof. Dr. Barbara Asbrand
Fachbereich Erziehungswissenschaften
Institut für Pädagogik der Sekundarstufe
Universität Frankfurt am Main
b.asbrand@em.uni-frankfurt.de

Literatur

- Altrichter, H., & Wiesinger, S. (2004). Der Beitrag der Innovationsforschung im Bildungswesen zum Implementierungsproblem. In G. Reinmann & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie des Wissensmanagements* (S. 220-233). Göttingen: Hogrefe.
- Asbrand, B. (im Druck). Die dokumentarische Methode in der Governance-Forschung: Zur Rekonstruktion von Rekontextualisierungsprozessen. In K. Maag Merki, R. Langer & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien, Methoden und Forschungsansätze in interdisziplinärer Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Asbrand, B., Heller, N., & Zeitler, S. (2012). Die Arbeit mit Bildungsstandards in Fachkonferenzen. Ergebnisse aus der Evaluation des KMK-Projektes *for.mat. Die Deutsche Schule* (1), 31-42.
- Bennewitz, H. (2005). *Handlungskrise Schulreform. Deutungsmuster von Lehrenden zur Einführung der Förderstufe in Sachsen-Anhalt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Blum, W., Drüke-Noe, C., Hartung, R., & Köller, O. (Hrsg.). (2006). *Bildungsstandards Mathematik: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungs-ideen*. Berlin: Cornelsen.
- Bohnsack, R. (2003). Orientierungsmuster. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (S. 132-133). Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (2006). Qualitative Evaluation und Handlungspraxis – Grundlagen dokumentarischer Evaluationsforschung. In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen*. (S. 135-155). Reinbek bei Hamburg: rowohlt.
- Bohnsack, R. (2007). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (6. Aufl.). Opladen / Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., & Nohl, A.-M. (Hrsg.). (2007). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böttcher, W., & Dicke, J. N. (2008). Implementation von Standards. Empirische Ergebnisse einer Umfrage bei Deutschlehrern. In W. Böttcher, W. Bos, H. Döbert & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 143-156). Münster/New York/München/Bern: Waxmann.
- Bruder, R., Leuders, T., & Blüchler, A. (Hrsg.). (2008). *Mathematikunterricht entwickeln. Bausteine für kompetenzorientiertes Unterrichten*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn: BMBF.
- Dalin, P. (1993). *Theorie und Praxis der Schulentwicklung*. Übersetzt von J. Pöhlandt. Neuwied/Kriftel: Luchterhand.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Freudenthaler, H. H., & Specht, W. (2005). *Bildungsstandards aus der Sicht der Anwender. Evaluation der Pilotphase I zur Umsetzung nationaler Bildungsstandards in der Sekundarstufe I*. Graz: Zentrum für Schulentwicklung. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
- Freudenthaler, H. H., & Specht, W. (2006). *Bildungsstandards: Der Implementationsprozess aus der Sicht der Praxis. Ergebnisse einer Fragebogen-Studie nach dem ersten Jahr der Pilotphase II*. Graz: Zentrum für Schulentwicklung. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
- Gördel, B. (2008). Die Einführung der nationalen Bildungsstandards in drei Bundesländern – eine explorative Studie zu Implementierungsstrategien. In R. Langer (Hrsg.), *„Warum tun die das?“ Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung* (S. 193-220). Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gräsel, C., Jäger, M., & Willke, H. (2006). Konzeption einer übergreifenden Transferforschung und Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes. Expertise II zum Transferforschungsprogramm. In R. Nickolaus & C. Gräsel (Hrsg.), *Innovation und Transfer. Expertisen zur Transferforschung* (S. 445-566). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Gräsel, C., & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32(3), 196-214.
- Habermas, J. (1988). *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln* (3. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1990). *Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus* (5. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Helsper, W. (1996). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 15-34). Opladen: Leske + Budrich.
- Hertrampf, M. (2003). *BLK-Modellversuchsprogramm „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“. Abschlussbericht*. Kiel: Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.
- Herzog, W. (2010). Besserer Unterricht dank Bildungsstandards und Kompetenzmodellen? In A. Gehrmann, U. Hericks & M. Lüders (Hrsg.), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht* (S. 37-45). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Klieme, E. (2009). Leitideen der Bildungsreform und der Bildungsforschung. *Pädagogik*, 5(2009), 44-47.
- Köller, O. (2008). Bildungsstandards – Verfahren und Kriterien bei der Entwicklung von Messinstrumenten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(2), 163-173.
- Kussau, J., & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 15-54). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Loos, P., & Schäffer, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren*. Opladen: Leske + Budrich.
- Luhmann, N. (1987). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Munín, H. (2001). *Schulautonomie. Diskurse, Maßnahmen und Effekte im internationalen Vergleich, insbesondere in Deutschland*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Neuweg, G. H. (2011). Das Wissen der Wissensvermittler. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 451-477). Münster: Waxmann.
- Oelkers, J., & Reusser, K. (2008). *Expertise: Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen*. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

- Pant, A., Vock, M., Pöhlmann, C., & Köller, O. (2008). Offenheit für Innovationen. Befunde aus einer Studie zur Rezeption der Bildungsstandards bei Lehrkräften und Zusammenhänge mit Schülerleistungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(6), 827-845.
- Rauin, U., Vollstädt, W., Höhmann, K., & Tillmann, K.-J. (1996). Lehrpläne und alltägliches Lehrerhandeln. *Die Deutsche Schule*, 88(1), 66-80.
- Reusser, K., Pauli, C., & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478-495). Münster: Waxmann.
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of Innovations* (4. Aufl.). New York/London/Toronto/Sydney/Tokyo/Singapore: The Free Press.
- Schlömerkemper, J. (2004). Einstellungen und Erwartungen gegenüber dem Schulprogramm. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulprogramme - Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen* (S. 61-78). Weinheim/München: Juventa.
- Schnebel, S. (2003). *Unterrichtsentwicklung durch kooperatives Lernen. Ein konzeptioneller und empirischer Beitrag zur Weiterentwicklung der Lehr-Lernkultur und zur Professionalisierung der Lehrkräfte in der Sekundarstufe*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Siskin, L. S. (1991). Departments as Different Worlds: Subject Subcultures in Secondary Schools. *Educational Administration Quarterly*, 27(2), 134-160.
- Tesch, B. (2010). *Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und eine rekonstruktive Fallstudie zur Unterrichtspraxis (Französisch)*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Zeitler, S., Heller, N., & Asbrand, B. (2012). *Bildungsstandards in der Schule. Eine rekonstruktive Studie zur Implementation der Bildungsstandards*. Münster: Waxmann.

„Wissensbefruchtung durch Praxiserfahrung“?

Eine qualitative Studie zur Unterrichtsplanung und -auswertung von Studierenden im Fachpraktikum Sport

Zusammenfassung

Der Beitrag beschäftigt sich mit dem Ausbildungsteil, in dem die Studierenden selbst gefordert sind, (Sport) zu unterrichten, nämlich mit den lehramtstypischen „schulpraktischen Studien“ bzw. „Fachpraktika“. Im Mittelpunkt stehen Untersuchungsergebnisse einer qualitativen Studie, die sich mit der Frage beschäftigt, wie und unter welcher Perspektive Studierende in der Schulpraxis ihre Sportunterrichtsversuche planen und auswerten und welches (didaktische) Wissen für Studierende bei Planungs- und Auswertungsprozessen (von handlungs)orientierender Relevanz sind. Es zeigt sich, dass die in den Praktikumsverordnungen verankerte Zielsetzung, dass sich ‚theoretisches Wissen und Erfahrungswissen in der Person des Studierenden gegenseitig befruchten‘, kaum eingelöst wird. Die Befunde verweisen vielmehr darauf, dass vorrangig sportpraktisches und lebensgeschichtlich verankertes Erfahrungswissen für die Planung von Unterricht bedeutsam ist, theoretisches bzw. didaktisches Wissen in der Tendenz nachträglich und funktional zur Rationalisierung des Unterrichts herangezogen wird. Unterrichtliche Erfahrungen werden wiederum nicht im Zusammenhang von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Methodik reflektiert, sondern vielfach an dem Verhalten von Schüler/inne/n, eigenen Fähigkeiten oder schlicht am ‚geeigneten oder ungeeigneten Inhalt‘ ursächlich festgemacht. Neues Wissen speist sich in diesem Sinne durch den Abgleich zwischen Erwartetem und Eingetretenem und berührt kaum tiefere didaktische Bedeutungsschichten.

Schlagwörter: Fachpraktikum; Unterrichtsplanung; Unterrichtsauswertung; Sportunterricht; Erfahrungswissen

How do Students Learn to Teach? A Qualitative Field Study of Students Planning and Evaluating their own Teaching

This article concentrates on one part of university education – so called “Schulpraktische Prüfungen” respectively “Fachpraktikum” – in which students teach physical education as part of their teacher studies. The focus is on the findings of the qualitative empirical research which dealt with the question how students do the planning and evaluation of physical education lessons in internship. Furthermore the research explores which (didactical) knowledge is relevant for students in the process of planning and evaluating. The results show that the objective of combining the students’ practical and theoretical knowledge which is defined in the training regulations, has hardly been achieved. In fact they indicate that primarily practical sporting contents and knowledge based on personal experience are of great importance and that the theoretical and didactic skills are often used afterwards and functionally in order to rationalize the teaching content. On the other hand, experiences gained in the context of teaching are not reflected in connection with scientific discipline, didactic and method, instead they are considered to be the reason for pupil’s behavior or otherwise for one’s own ability and for the appropriate content. Recent knowledge composes to this effect through the comparison of what was expected and what happened in fact without minding any didactical meaning.

Keywords: internship; planning of lessons; evaluation of lessons; physical education; practical knowledge

1. Das Fachpraktikum: Ansprüche und Nachweise

Schulpraktische Studien und Fachpraktika sind in der Regel verpflichtender Bestandteil lehramtsbezogener Studiengänge. Fragen des Zusammenhangs von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Methodik, so heißt es z.B. in der ‚Praktikumsordnung‘ der Universität Osnabrück, sollen hier aufgrund eigener Erfahrungen verdeutlicht und für das weitere Studium fruchtbar gemacht werden (Merkblatt Fachpraktika der Universität Osnabrück 2010: 2ff.). Die Studierenden sollen im Rahmen dieses Studienangebots einen vertieften Einblick in den Fachunterricht gewinnen, indem sie gefordert werden, eigene Unterrichtsversuche zu planen, durchzuführen und auszuwerten. Von den Studierenden wird also noch keine unterrichtliche Kompetenz erwartet, denn das hieße, sie in der ersten Ausbildungsphase verkürzt berufsbezogen auszubilden. Der Fokus dieses Ausbildungsteils liegt vielmehr auf dem didaktischen Erproben, Erfahren und Reflektieren. Bräutigam und Brettschneider formulieren es in Bezug auf das Fach Sport wie folgt: „Die Nahtstelle zwischen Theorie und Praxis wird zum Live-Erlebnis. Praxisbezug wird auf zweifache Weise realisiert: einmal als Verknüpfung von Sportwissenschaft(theorie) und Sportpraxis und zum zweiten durch die Anwendung von universitärem Lehrwissen in der Berufspraxis“ (1995: 89).

Im Allgemeinen stehen Studierende diesem Ausbildungsteil äußerst positiv gegenüber. Er entspricht ihren Forderungen nach mehr Praxisnähe im Studium und stellt in der Regel eine willkommene Abwechslung zu den sonst – ihres Erachtens – eher ‚theorielastigen‘ universitären Angeboten dar. Auch vonseiten der an den Hochschulen Lehrenden wird den Schulpraktika hoher Wert zugesprochen – allerdings wird er aus organisationstechnischen Gründen tendenziell eher stiefmütterlich behandelt: Die Unterrichtsbesuche sind aufgrund von Mehrfachbetreuungen nicht kontinuierlich, für intensive Auswertungsgespräche fehlt zumeist die Zeit. So beschränken sich Lehrende in der Betreuungsphase oft auf das, was im Kontext des „Nachweises über eine erfolgreiche Durchführung des Fachpraktikums“ offiziell gefordert wird, nämlich auf einen Unterrichtsbesuch, bei dem die Studierenden aufgefordert werden, ihre Stundenentwürfe zu erläutern und den gehaltenen Unterricht zu reflektieren.

Alles in allem erhalten die Lehrenden an der Universität also nur einen oberflächlichen Eindruck davon, wie Studierende in diesem räumlich ausgelagerten Ausbildungsteil agieren. Die Erläuterungen der Studierenden zu ihren Stundenentwürfen und dem gehaltenen Unterricht werden kurz reflektiert, verblassen jedoch recht schnell im Gedächtnis der Dozent/inn/en; konkret bleiben die Praktikumsberichte, die jedoch weniger eine Auseinandersetzung der Studierenden mit ihren Erfahrungen darstellen, sondern vielmehr das Bemühen, von außen gesetzten oder antizipierten Ansprüchen gerecht zu werden. In diesem Sinne zeugen sie oft mehr vom rezipierten Wissen aus der didaktischen Fachliteratur als von neuem Erfahrungswissen. So werden Unterrichtsentwürfe oft im Sinne einer Feiertagsdidaktik nachgebessert, im Bemühen, den Unterricht gegenüber dem Betreuer oder der Betreuerin nachträglich zu qualifizieren. Persönliche Erfahrungen werden formalsprachlich entsubjektiviert und sind im Hinblick auf die konkrete

Relevanz für die Person kaum mehr auszumachen. So heißt es in Praktikumsberichten z.B. nicht „Die Schüler nervten!“, was Studierende nicht selten nach ihren Unterrichtsversuchen spontan äußern, sondern die ursprünglichen Eindrücke finden sich allenfalls in dem Kapitel ‚Bild der Lerngruppe‘ wieder, wenn es heißt: „Viele Schüler fielen durch eine hohe motorische Unruhe auf.“

2. Die Studie

Vor dem Hintergrund der Annahme, dass eine betreuende Lehrkraft nur einen unsystematischen Einblick erhält, was bei den Studierenden im Kontext der Unterrichtsvorbereitung und der Reflexion des gehaltenen Unterrichts von Relevanz ist, wurden im Rahmen der im Folgenden skizzierten Studie im Praktikum ablaufende Planungs- und Auswertungsprozesse näher untersucht. Ziel war es, anlässlich der studentischen Erläuterungen zu ihren Stundenentwürfen im Fach Sport zu rekonstruieren, welche Planungshandlungen dem Unterricht vorangingen, und zu analysieren, welche Rolle didaktisches Wissen bei diesen Vorbereitungsprozessen spielt. Ferner wurden die *Auswertungsprozesse* der Studierenden daraufhin untersucht, welche Perspektive die Studierenden an ihren Unterricht anlegen und was für sie im unterrichtlichen Handlungsvollzug von (didaktischer) Bedeutung ist.

Die Untersuchung, die qualitativ angelegt war (Kelle 1994, Flick 1995, Breuer 1996), fand im Zeitraum zwischen 1999 und 2010 statt. Jährlich und an verschiedenen universitären Standorten wurden ca. acht Sportstudierende, die sich im Fachpraktikum befanden und von unterschiedlichen Personen vorbereitet und betreut wurden, auf der Basis einfach strukturierter Leitfaden-Interviews interviewt. Die Praktikant/inn/en wurden durch einen offenen Gesprächsimpuls aufgefordert darzulegen, wie sie bei der Planung der jeweiligen Unterrichtsstunde Sport chronologisch vorgegangen sind, und gebeten, ihren Stundenentwurf im Hinblick auf den didaktischen Zusammenhang zu erläutern. Im Anschluss an den gehaltenen Unterricht sollten die Studierenden eine Einschätzung des Unterrichts vornehmen.¹ Während der Ausführungen wurde weitgehend auf Interventionen von Interviewerseite verzichtet; Nachfragen orientierten sich ausschließlich an der Gesprächslogik der Studierenden. Die Interviews wurden aufgezeichnet.

Die Auswertung der Interviews erfolgte unter der theoretischen Perspektive, dass es sich bei den Erläuterungen der Studierenden um die argumentative Aufbereitung der geplanten oder vollzogenen Handlungen im Kontext von Sportunterricht handelt. Dabei wurde berücksichtigt, dass die Studierenden die Interviewsituation ggf. auch als ein Setting interpretierten, in dem sie sich für ihre geplanten oder vollzogenen Handlungen rechtfertigen mussten, insofern es sich bei den Interviewer/inne/n um Sportpädagog/inn/en handelte.

1 Die Gesprächsaufforderung erfolgte durch Impulse, wie zum Beispiel: „Wie bewerten Sie den Unterricht?“ – „Was war für Sie bedeutsam?“ – „Was sind Ihres Erachtens die Ursachen für das Gelingen von Unterrichtssequenzen oder für Probleme?“ etc.

Rechtfertigungen können wissenssoziologisch als auch sprechakttheoretisch als Rationalisierungsbemühungen bezeichnet werden (Berger/Luckmann 1993: 171, Wagner 1994: 252ff.). Die Person ist bemüht, die zurückliegenden Ereignisse oder geplanten Handlungen im Kontext der Gesprächssituation und im Hinblick auf als gültig interpretierte Bezugsrahmen zu plausibilisieren. In diesem Sinne sind nachträgliche Rationalisierungen bzw. Selbstrechtfertigungen für den gesetzten Zweck der Untersuchung nicht als problematisch zu werten, sondern vielmehr von produktiver Bedeutung für den Untersuchungsverlauf, insofern sie „genau den Bestand an Wissen, der als Grundlage für Handlungsbegründungen zur Verfügung steht (aktualisieren). Rechtfertigungen rekurrieren auf den Bereich impliziten Wissens, den sie bei der Konstruktion von Schlussfolgerungen in Anspruch nehmen, ohne diese Prämissen selbst explizieren zu müssen“ (Radtke 1996: 117). Vor diesem Hintergrund können die Aussagen der Studierenden auch als (nachträgliche) verbale Einbettung der (geplanten oder vollzogenen) Handlungen in subjektiv relevante und als berufsspezifisch für gültig erachtete Bezugsrahmen gewertet werden (Radtke 1996: 117f.).

Die Auswertung der Daten erfolgte zunächst Fall für Fall. Jedes Interview wurde im Satz-für-Satz-Verfahren darauf untersucht, welche Planungshandlungen den Stundenentwürfen zugrunde liegen, was im Unterrichtsverlauf für die Studierenden relevant ist bzw. welche Erfahrungen für sie von Bedeutung sind und auf welches Wissen die Studierenden bei ihren Erläuterungen zurückgreifen. In diesem Sinne wurden die Interviews systematisch nach deskriptiven, teleologischen oder moralischen Hinweisen, Zuschreibungs- und Erklärungsmustern, theoretischen Wissensmustern ‚abgesucht‘ und unter Berücksichtigung der verbalen Hinweise auf biographische, lebensweltliche, institutionelle oder gesellschaftliche Kontextbedingungen interpretiert (Soeffner 1989: 193ff., Soeffner/Hitzler 1994, Heeg 1996: 177ff.), um – themenspezifisch – die von den Studierenden als relevant erachteten Bezugsrahmen zu analysieren. Bei der Interpretation der Aussagen wurden sprechakttheoretische Ansätze mitberücksichtigt (u.a. Wunderlich 1976, 1979). Die Herausarbeitung typischer Strukturen vollzog sich mittels vergleichender Analysen der Daten (Glaser/Strauss 1993: 96ff., Breuer 2009).

Bei der nun folgenden Präsentation der Ergebnisse zu den Stundenplanungen und -auswertungen handelt es sich um eine Zusammenfassung der zentralen Befunde in ihren charakteristischen Merkmalen. Es versteht sich zwar von selbst, dass sich die Interviews mit den Studierenden stets individuell unterscheiden. In ihrem Kern bzw. auf der hier angestrebten Abstraktionsebene verweisen die Begründungen der Studierenden für ihre Planungshandlungen, ihre nachträglichen Rationalisierungen, Selbstrechtfertigungen etc. aber in der Regel auf ähnliche Bezugsrahmen. Diese homologen Strukturen stehen bei der Ergebnispräsentation im Mittelpunkt; auf Variationen im Rahmen des als typisch Herausgearbeiteten wird in diesem Rahmen nicht eingegangen.²

2 Zur Illustration werden Zitate aus dem Interview mit einer Studentin, die den Unterricht in einer 5. Klasse plante und auswertete, regelmäßig an exponierter Stelle aufgeführt. Zitate, die im Fließtext angeführt werden, stammen aus verschiedenen Interviews.

3. Stundenplanungen – oder: Die zeitliche Organisation der Sache

Die Erläuterungen der Studierenden zu den Stundenentwürfen verdeutlichen insbesondere eines: Stundenentwürfe sind weder – wie in vielen Studienordnungen veranschlagt – das Resultat einer komplexen Integrations- bzw. Transformationsleistung von im Studium erworbenen wissenschaftlichen Kenntnissen, noch handelt es sich bei der Unterrichtsplanung um eine Auseinandersetzung mit Zielen, Unterrichtsmethoden, Inhalten und Schülvoraussetzungen. Sportdidaktische Überlegungen erhalten vielmehr etwas Nachgeordnetes; sportpädagogisches Wissen wird allenfalls fragmentiert und pragmatisch funktional eingesetzt.

Die Stundenentwürfe sind im Großen und Ganzen das Resultat individueller Suchbewegungen, die von der Frage geleitet werden: „Was kann ich mit den Schülern machen?“ Die Herausforderung bei der Unterrichtsvorbereitung besteht aus Sicht der Studierenden in erster Linie darin, ein geeignetes Thema zu finden, mit dem sie selbst vertraut sind und von dem sie glauben, dass es zu der zu unterrichtenden Altersgruppe „einigermaßen“ passt. In zweiter Linie geht es darum, eine äußerliche Rahmung zu finden, also die gefundenen Inhalte in eine sinnvolle Abfolge zu bringen und zeitlich einzuteilen. Handlungsorientierend ist hier die Frage: „Was mache ich wann wie lange?“ Schließlich geht es um Fragen der Organisation wie z.B. ‚welche Geräte werden gebraucht‘, ‚wann sollen die Schüler/innen zusammengerufen werden‘ etc.³

Als wichtiger Bezugspunkt bei der Themensuche fungieren eigene Erfahrungen im Kontext von Sport(unterricht). Das, was man selbst im Sportunterricht, im Vereinssport oder im Rahmen der *fachpraktischen* Ausbildung im Sportstudium erlebt hat und für bedeutsam erachtet, wird handlungsorientierend bei der Gestaltung des Unterrichtsentwurfs. Man vergegenwärtigt sich zurückliegende Stundenbilder, schaut in alten Aufzeichnungen nach, sucht in der Literatur oder im Internet nach interessanten Praxisanregungen, die an Bekanntes anknüpfen oder eigene Ideen anreichern bzw. absichern. In enger Anlehnung an bereits bestehende Stundenmodelle wird dann linear ein Stundenentwurf angefertigt.

„Ich habe lange nach einem Thema gesucht. ... Letztendlich kam ich zu dem Thema Vertrauensspiele. Ich hatte selbst schon viele gute Erfahrungen damit gemacht ... Ich hatte einige fertige Stundenentwürfe vor mir liegen. ... Und dann hatte ich so ‚ne Mischung gewählt ... was also so zueinander passte und auch dass es so vom Einfachen zum Schweren ging. Ja und wie lange ich für die einzelnen Sachen so brauche.“

Eine Auseinandersetzung mit fachlich spezifischen Intentionen, methodischen Arrangements etc. findet im Vorfeld also nicht statt, da diese – aus Sicht der Studierenden – den ausgewählten Angeboten sozusagen implizit sind. Der didaktische Implikationszusammenhang erweist sich hier also als eine unter der Dominanz der Sache bereits entschiedene Konstellation (Lange 1984: 91).

3 Vgl. hierzu auch die (bereits etwas älteren) Befunde von Crum (1982); Lange (1984) und Bräutigam (1986).

Insofern werden auch die Zielsetzungen der einzelnen Angebote bei den Erläuterungen des Entwurfs nicht im Zusammenhang der geplanten Handlungsschritte bzw. mit Bezug auf die Schüler/innen transparent gemacht, sondern durch den Verweis auf das ,Bestehen des Praxisangebots‘ (*„Das stand so in der Literatur“*; *„Das habe ich im Sportkurs kennengelernt“*) oder mit dem Hinweis auf vermeintlich kollektive Selbstverständlichkeiten (*„das macht man ja so“*) plausibilisiert. So erweist sich beispielsweise der erste inhaltliche Programmpunkt der o.g. Studentin (*„Am Anfang mach‘ ich als Aufwärmen Rundenlaufen“*) als ein verinnerlichtes Ritual der Stundeneröffnung, das sich von der konkreten Relevanz ihres Ursprungs abgelöst hat; nicht aber, wie die Studentin suggeriert, als plausibles oder gar notwendiges Angebot (insofern *„Rundenlaufen“* kaum als zweckmäßige oder angemessene Vorbereitung zum Stundenschwerpunkt, zu meist statische Vertrauensspiele, bezeichnet werden kann).

Die Tatsache, dass sich die Angebote in der (selbst erlebten) Praxis bewährt oder sogar Eingang in Ideenhandbücher für den Sport(unterricht) gefunden haben, verleiht diesen aus Sicht der Studierenden das Image der Solidität. Mit dem Verweis *„das stand so in der Literatur“* wird die Auswahl des Angebots rationalisiert und die didaktische Verantwortung quasi an die Fachwissenschaft, an die scientific community der Interviewerin, abgegeben. In diesem Sinne gilt die Fachliteratur (hier vor allem unterrichtspraktische Ideenbücher, sportartbezogene Praxishandbücher) gewissermaßen auch als moralische Instanz.

Intentionale Dimensionen, die den Angeboten (in der Literatur) zugeordnet werden, werden als quasi-automatische Folgewirkungen interpretiert. Eine reflexive Beschäftigung damit, unter welchen Bedingungen welche Effekte eintreten, findet nicht statt.

„Also bei der Übung ‚Steifer Mann‘ lernen die Kinder, dass man einander vertrauen kann, und sie lernen Körperspannung aufzubauen ... und die Schüler erleben dann dieses Gefühl der Schwerelosigkeit.“⁴

Sportpädagogische Zielsetzungen erhalten in diesem Sinne deklarativen Charakter, insofern sie benennen, was (automatisch) ,rauskommt‘. Sie bleiben den Angeboten äußerlich. Gleiches gilt für die allgemeinen Zielsetzungen der Stunden, die von den Studierenden offensichtlich erst nachträglich formuliert werden. Das heißt, erst nachdem der Unterrichtsentswurf steht, so haben die Ausführungen der Studierenden gezeigt, wird überlegt, welche Zielsetzungen zu dem, was gemacht werden soll, wohl passen würden.

„Ja, so Vertrauensbildung, ... Körperspannung, ... soziale Kompetenz ... Spaß.“

Auffällig erscheint, dass sich im Gesamt der Unterrichtsentwürfe – aufgeschlüsselt unter den Rubriken kognitive, motorische, emotionale und soziale Ziele – ein Großteil der wünschenswerten Auswirkungen von Sport wiederfinden, die in den letzten Jahren von

4 Dass die Kinder auch angeregt werden könnten, ein gesundes Misstrauen aufzubauen (nämlich im Hinblick darauf, ob man von den anderen aufgefangen wird), oder ob das Gefühl der Schwerelosigkeit im Hinblick auf die Anlage der Übung überhaupt realisiert werden kann, bleibt bei den Überlegungen außen vor.

der Fachöffentlichkeit formuliert wurden und durch einen hohen Allgemeingrad bestechen. Zumeist wird hier, das zeigen die Erläuterungen, dem antizipierten Verlangen der Betreuerin entsprochen, auf ‚möglichst viel‘ Entwicklungsförderung zu verweisen. Das heißt, die aufgeführten Unterrichtsziele haben im Prinzip pädagogische Legitimierungsfunktion, nicht jedoch handlungsorientierende Funktion, allenfalls den Status pädagogischer Hoffnungen.

Sind die Studierenden auf der einen Seite bemüht – im Sinne der Fachöffentlichkeit –, explizit auf ganzheitliche Auswirkungen der Angebote zu verweisen, so werden auf der anderen Seite die Schüler/innen und deren Voraussetzungen weitgehend ausgeblendet bzw. auf einseitige Merkmale reduziert. So wird bei offenen Angeboten stillschweigend auf den ‚lieben‘ Schüler gesetzt, der selbstständig und kreativ die Bewegungsaufgabe erfüllt, bei Übungsreihen wird auf eine lernwillige Schülerin recurriert, die diszipliniert zuhört und normgerecht die Bewegung ausführt. Die Studentin:

„Ja, die Kinder sind in diesem Alter ja auch für neue Themen zu begeistern. ... Und sind ja auch teamfähig, darum auch immer die Gruppenarbeit!“

Das heißt, den Schüler/inne/n werden genau die Voraussetzungen, Eigenschaften usw. zugesprochen, die das jeweilige Angebot erfordert. Die Schüler/innen sind also nicht Ausgangspunkt didaktischer Überlegungen, sondern letztendlich ein mit der jeweiligen Anlage des Angebots abgeglichenes Konstrukt.⁵

Alles in allem: Bei der Planung ihres Unterrichts geht es den Studierenden vorwiegend um die ‚Sache‘ bzw. um die Angebote als solche. Didaktische Vorlagen (Unterrichtsentwürfe, selbst erlebte Stundenverläufe etc.) werden dabei tendenziell als ein Paket übernommen, in dem spezifische Ziele, methodische Arrangements und Schüler Voraussetzungen als bereits festgelegte Konstellationen aufgehoben sind. Erst bei der Erläuterung des Stundenentwurfs wird diese Konstellation wieder in ihre Bestandteile aufgeschlüsselt, jedoch so dargelegt, dass sie in der Logik der Sache aufgehen. So werden Zielsetzungen als quasi logische Folgewirkungen den Angeboten zugeordnet, die Schülervoraussetzungen im Kontext der geforderten Anforderungen thematisiert, methodische Entscheidungen im Hinblick auf die Konstituierung des Gegenstands plausibilisiert. Insofern der Unterrichtsentwurf durch diese Plausibilisierungen in sich logisch erscheint, entsteht bei den Studierenden ein Gefühl der potenziellen Kalkulierbarkeit des antizipierten Unterrichtsverlaufs. Erst bei der Unterrichtsdurchführung zeigt sich, dass die Logik auf dem Papier nur selten in der Praxis ‚aufgeht‘.

5 Dies soll an dieser Stelle nicht als kritische Anmerkung gemeint sein, sondern ist in erster Linie als Konsequenz dieser Art von Unterrichtsvorbereitung zu verstehen: nämlich dass die Orientierung an Stundenbildern zur Folge hat, dass das den didaktischen Konzeptionen implizite Bild vom Schüler unreflektiert mitübernommen wird. Das (und hier würde die Kritik am ehesten ansetzen) den didaktischen Konzeptionen unterlegte Bild von der Schülerin ist in der Literatur gemeinhin ziemlich beliebig bzw. verweist zumeist auf die normativen Vorstellungen der jeweiligen Autor/inn/en. Schüler/innen werden in den publizierten didaktischen Entwürfen für den Zweck der jeweiligen pädagogischen Leitideen hinsichtlich weniger Merkmale konstruiert und bleiben in ihrer Komplexität und Heterogenität weitgehend unthematisiert.

4. Stundenauswertungen – oder: Die Problematisierung der Personen

Die Interviewgespräche über den abgelaufenen Unterricht zeigen vor allem: Erste Unterrichtsversuche werden vorwiegend als individuelle Bewährungssituation erlebt und nicht als, wie es in den Studienordnungen heißt, Erkundungs- und Erfahrungsfeld. Während es sich bei dem Planungsprozess vorwiegend um die Auswahl der Angebote dreht, bewegt sich der Auswertungsprozess nun auf der Achse Schüler – Lehrerin.

Wesentlicher Punkt bei der Bilanzierung der gehaltenen Stunde ist die Reibungslosigkeit des Unterrichtsablaufs. In den Interviews zeigt sich, dass der äußere Ablauf des Unterrichts für die Studierenden einen eigenständigen und den entscheidenden Wert darstellt. Ob ein Unterricht eher gut oder eher schlecht war, wird – unabhängig von der Thematik – daran festgemacht, wie reibungslos er vonstatten gegangen ist. Machen die Schüler bei dem, was die Studentin sich ausgedacht hat, gut mit, haben die Schülerinnen so reagiert, wie der Student es im Vorfeld – mehr oder weniger bewusst – gedanklich vorweggenommen hat, so herrscht im Allgemeinen Zufriedenheit und Erleichterung. Die Idee der Unterrichtsgestaltung, so wird resümiert, war gut, die Themen waren angemessen ausgewählt, die Kinder waren „*toll*“, ferner wird darauf zurückgeschlossen, dass die Schüler/innen die Studentin in der Rolle als Lehrkraft akzeptieren und als Person „*auch wohl mögen*“.

„*Es hat Spaß gemacht*“ und „*ich wurde immer sicherer, als ich merkte, dass es läuft*“ – sind typische Aussagen nach einem äußerlich störungsfreien Unterrichtsablauf. Kritische Reflexionen betreffen sodann die Ebene, „wie es noch besser hätte laufen können“, und zielen – alles in allem – auf ‚didaktische Unebenheiten‘ ab. Man verweist auf ein punktuell zeitliches Missmanagement („*da hätte ich mehr Zeit gebraucht*“), es werden rückblickend mögliche Alternativen als Differenzierungsmaßnahmen in Erwägung gezogen („*einige Schüler waren da unterfordert*“) u. Ä. Tiefere Bedeutungsschichten des Unterrichts bleiben unberührt. Fragen, ob z.B. die Zielsetzungen durch die methodische Aufbereitung oder infolge der Interpretation des Angebots durch die Schüler/innen aufgegangen sind, bleiben – ohne Intervention von außen – ausgeklammert.

Konnte der geplante Unterrichtsablauf jedoch nicht so realisiert werden, wie er im Vorfeld gedanklich vorweggenommen wurde, dann tritt der Schüler und die Schülerin, die bei der Unterrichtsplanung als natürliche Lebewesen weitgehend ausgeblendet wurden, mit ihren abweichenden Verhaltensweisen in den Mittelpunkt der Betrachtung. Sie waren „*undiszipliniert*“, „*laut*“, „*hörten nicht richtig zu*“, „*alberten herum*“, „*haben Mist gebaut*“, „*nervten*“. Was sich in der ersten Reaktion als Schuldzuweisung darstellt, wird in einem zweiten Schritt unter Heranziehung von quasi theoretischen Zuweisungen plausibilisiert. Kinder und Jugendliche – und nun wird auf Fragmente quasi theoretischen Wissens rekuriert – sind heutzutage hyperaktiv, unkonzentriert, ihnen fehlen soziale Verhaltensweisen, sie sind schwer zu begeistern usw. Theoretische Wissensbestände erhalten in diesem Sinne also entlastende Funktion; das Problem wird außerhalb der eigenen Einflussmöglichkeiten verortet.

Die Studentin:

„Die Kinder nervten! ... Die haben das gar nicht ernst genommen! Die haben sich da im Kreis doch nur rumgeschubst ... Man merkt schon, dass sich Schüler heute immer schlechter konzentrieren können und dass Eltern auch gar nicht mehr auf Disziplin achten. ... Ich bin echt enttäuscht.“

Dass die Schüler/innen aus ihrer Perspektive dem Lehr-Lernarrangement einen anderen Sinn zugeschrieben haben könnten, als den, der von der Studentin planend unterlegt wurde, wird nicht thematisiert. Es bleibt die persönliche Betroffenheit und auch das Gefühl des Versagens. Nicht wegen der Nichterfüllung fremder Ansprüche, sondern weil es nicht so geklappt hat, wie man es sich vorgestellt hat. In diesem Sinne werden auch durchaus ‚gelungene‘ Sequenzen oder für die Schüler/innen bedeutsame Momente im Kontext des gehaltenen Unterrichts nicht beachtet oder reflektiert.

Wird auf der einen Seite die Schülerin zum Problem deklariert, so wird auf der anderen Seite die eigene Person in Frage gestellt. Hierbei geht es vorrangig um Themen wie Autorität, Durchsetzungsvermögen etc. Überlegungen zur Gestaltung zukünftiger Stunden betreffen die Frage, wie man sich vor den Störungen schützen kann, wie man die Schüler besser in den Griff bekommt u. Ä. Alles in allem handelt es sich um den Versuch, Strategien zu entwickeln, einen nach außen geordnet erscheinenden Sportunterrichtsverlauf herzustellen (siehe hierzu auch Miethling, 1986).

5. Fazit

Dass sich, wie es in den Studienordnungen heißt, während des Praktikums theoretisches Wissen und Erfahrungswissen in der Person des Studierenden gegenseitig befruchten, erweist sich vor dem Hintergrund des Einblicks in die Praxis als ein vager Wunsch. Theoretisches Wissen wird, bezogen auf die vorliegende Studie, patchworkartig und funktional eingesetzt, nicht aber im Hinblick auf die eigenen Erfahrungen ausgelegt. Oder aber fachdidaktisches Wissen wird verworfen, sofern sich dieses in den eigenen praktischen Umsetzungsversuchen nicht ‚bewährt‘. Die in den Unterrichtsversuchen gesammelten Erfahrungen werden wiederum nicht im Zusammenhang von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Methodik reflektiert, sondern vielfach an den ‚Verhaltensdispositionen der am Unterricht Beteiligten‘ oder an ‚gut und weniger gut geeigneten Themen‘ ursächlich festgemacht. Neues Wissen speist sich in diesem Sinne vorrangig aus dem Abgleich zwischen Erwartetem und Eingetretenem und wird auf einer pragmatischen Ebene sowie tendenziell emotional mit Bezug auf die Sache und die Beteiligten bilanziert (‚das kann ich mit denen machen‘; ‚das kann ich mit denen nicht machen‘). Unterrichten erweist sich in diesem Sinne aus Sicht der (untersuchten) Sportstudierenden primär als zeitlich zu organisierende Aneinanderreihung von (etablierten) Inhalten, welche motorische und pädagogische Entwicklungsperspektiven für die Schüler/innen in sich tragen; die Entwicklungsperspektiven wiederum entfalten sich in der Durch-

führung der Angebote, welche durch das Verhalten der Schüler/innen erschwert oder erleichtert wird, quasi von selbst.

Dass Zielsetzungen und (konkret) zu unterrichtende Schüler/innen nicht explizit die Planungshandlungen von Lehrkräften orientieren und ‚allgemeindidaktische Überlegungen‘ eine untergeordnete Rolle bei Unterrichtsplanungen spielen, wurde im Rahmen einzelner Studien (mit vorwiegend ausgebildeten Lehrkräften) verschiedener Fachrichtungen bereits thematisiert (u.a. Lange 1984, Miethling 1986, Bullough 1987, Sageder 1992, Haas 1993, Seel 1996, Vollstädt 1996, Koch-Priewe 2000, Schmoll 2005, Seifried 2009). Dieser Umstand wird – je nach Ausrichtung der Studie – vor allem mit Ökonomisierungstendenzen im Alltag von Lehrkräften, der Dominanz berufsspezifischen Routinewissens u. Ä. assoziiert und mit dem Zeitmangel für Unterrichtsvorbereitungen, dem Lehrkräfte gemeinhin unterliegen, in Zusammenhang gebracht. Zeitmangel und etablierte Berufsroutinen sind bei der hier im Mittelpunkt stehenden Zielgruppe jedoch kaum von Erklärungsrelevanz, stehen die Studierenden doch am Anfang ihrer Ausbildung und werden ihnen während des Praktikums nur wenige Unterrichtsstunden abverlangt.

Unter Umständen verweisen die Ergebnisse der Untersuchung primär auf das Spezifikum des Faches Sport: Stärker als es für die meisten anderen Fächer gilt, vielleicht auch möglich ist, haben Sportstudierende tendenziell einen biographisch sehr früh angelegten Bezug zum ‚Fach‘ und eine vergleichsweise hohe emotionale Bindung (Baur 1981). Schon sehr früh haben viele Sportstudierende im Kontext der institutionalisierten Ordnung des Vereins- und Wettkampfsports – also über das erlebte Schulfach hinaus – *typische Aufbereitungsformen von Sport* kennengelernt und in Form von Übungsleiter-tätigkeiten oftmals bereits auch angewandt. Das heißt, bereits *vor* der Lehrerausbildung hat sich in einem langjährigen Teilhabeprozess ein komplexes, quasi einverleibtes Verständnis vom Gegenstandsbereich herausgebildet, welches ein mehr oder weniger latentes Orientierungspotenzial darstellt. Zwar lernen die Studierenden in ihrem sportwissenschaftlichen Studium auch andere Ansätze von Schulsport und neue Perspektiven auf Unterricht kennen, und bauen ein fachdidaktisches und interdisziplinäres Fachwissen auf. Offensichtlich werden diese Wissensbestandteile aber in mehr oder weniger voneinander abgegrenzten Sinnbereichen verankert.

Auch die vergleichsweise vielen fachpraktischen Veranstaltungen (Theorie und Praxis der Sportarten bzw. Bewegungsfelder) in einem sportwissenschaftlichen Studium führen offensichtlich nicht dazu, dass eine Integration der Wissensbestände in den größeren Sinn- und Begründungszusammenhang ‚Unterrichten‘ erfolgt. Vielmehr zeigt sich im Rahmen der Studie, dass die Studierenden den an der Universität erfahrenen Sportangeboten eine klare *Modellwirkung* zusprechen und sie die – in den universitären Sportkursen praktisch erprobten – Konzepte, deren didaktische Implikationen sie nicht reflexiv aufbrechen, mit den Schülern ‚ausprobieren‘ wollen. Zeigt sich, dass diese Praxisideen sich in der unterrichtlichen Schulpraxis *so* nicht realisieren lassen, wird, wie oben bereits angedeutet, dem (Praxis-)Wissen die berufliche Relevanz abgesprochen bzw. den Schüler/inne/n und sich selbst entsprechende Fähigkeiten oder Dispositionen.

Ohne reflexive Anstöße von außen schließt sich eine Suche nach neuen Praxisideen an, die offensichtlich von dem Glauben an die Wirkkraft sportlicher Inhalte getragen wird.

Was folgt daraus? Ansatzpunkte für Verbesserungen gibt es reichlich. Vom Vorschlag der intensiveren Vorbereitung und Betreuung dieses Studienteils über die Herstellung eines neuen Praxisbezugs in der Ausbildung inklusive der Bearbeitung vorliegender biographischer Bezüge zum Fach Sport bis hin zur Neustrukturierung der Studiengänge ist sicherlich vieles gedanklich machbar und gegenstandsbezogen sinnvoll, wenn auch im Hinblick auf eine Umsetzung nicht realistisch. Hingewiesen sei an dieser Stelle nur auf einen pragmatischen Punkt: Wenn sich die organisatorischen Rahmenbedingungen, die fachliche Vorbereitung der Studierenden, die betreuende Nachbereitung etc. auf diesen Studienteil in absehbarer Zeit nicht grundsätzlich ändern lassen, so sollten die Studierenden zumindest im Vorfeld dazu qualifiziert werden, eine dezentrierte Sicht auf ihre Planungs- und Handlungsvollzüge einzuüben. Ziel sollte es sein, dass Vorstellungen der Zwangsläufigkeit und Unabänderlichkeit eigener Sichtweisen und Handlungsmuster gelockert werden und somit das grundsätzlich fruchtbare Potenzial, das in der Diskrepanz zwischen Erwartungen an den Unterrichtsverlauf und dessen Realisierung steckt, reflexiv genutzt werden kann und nicht nur zu privaten Enttäuschungen führt. Unterrichtstagebücher, Selbstinterviews, Fallarbeit mit Studierenden u. Ä. bieten hier sicherlich wirkungsvolle Hilfen (siehe hierzu auch Schierz 1997: 213ff., Lüsebrink 2004, Altrichter/Posch 2007, Lüsebrink/Krieger/Wolters 2009). Ferner sollte auch der Praktikumsbericht, dessen inhaltliche Ausrichtung von der jeweiligen Lehrkraft selbst bestimmt werden kann – dessen Abfassung aber offensichtlich seit sehr vielen Studenten-Generationen und an verschiedenen Universitäten ähnlichen (Ordnungs-)Kriterien folgt –, auf seine Funktion überprüft werden und z.B. entsprechend der Studienordnungen auf die Kompetenz ‚Reflexion der Erfahrungen‘ ausgerichtet werden. Vielleicht ist es sowohl für Praktikant/in als auch Betreuer/in aufschlussreicher, wenn ein Eingeständnis wie „die Kinder nerven“ auf den Bedingungskontext und die Struktur der Wahrnehmung hin interpretiert wird, als ein bloß allgemeiner Verweis auf vermeintliche Sozialisationseffekte bei Kindern.

Auf Forschungsebene ist es sicherlich notwendig, dass planungs- und auswertungsbezogenen Prozessen im Rahmen der empirischen Unterrichtspraxis – stärker als es bisher der Fall ist – Aufmerksamkeit geschenkt wird. Nicht zuletzt erscheint es erforderlich, dass im Rekurs auf die empirischen Befunde auch die theoretische Diskussion über ‚Planung von (Sport-)Unterricht‘ (wieder) angestoßen wird und „Wissensbefruchtung durch Praxiserfahrung“ (zumindest) hier wirksam wird.

Autorenangaben

Prof. Dr. Ina Hunger
Sportpädagogik/-didaktik
Universität Göttingen
ina.hunger@sport.uni-goettingen.de

Literatur

- Altrichter, H./Posch, P. (2007⁴): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bauer, K.-O. (1990): Kindern etwas beibringen müssen, auch wenn sie keine Lust auf Schule haben – Überblick über den Stand der Lehrerforschung. In: H.-G. Rolff, H.-G./Bauer, K.O./Klemm, K. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 6. Weinheim: Juventa Verlag, S. 217-241.
- Baur, J. (1981): Zur beruflichen Sozialisation von Sportlehrern. Schorndorf: Hofmann.
- Bayer, M./Bohnsack, F./Koch-Priewe, B./Wildt, J. (Hrsg.) (2000): Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Berger, L.B./Luckmann, T. (1993): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt/M.: Fischer.
- Bräutigam, M. (1986): Unterrichtsplanung und Lehrplanrezeption von Sportlehrern. Sportwissenschaftliche Dissertationen, Band 27. Ahrensburg: Czwalina.
- Bräutigam, M./Brettschneider, W.-D. (1995): Disken und Diskussionen. Ein Gang durch die typischen Veranstaltungen des Sportstudiums. In: Heim, R./Kuhlmann, D. (Hrsg.): Sportwissenschaft studieren. Wiesbaden: Limpert, S. 79-93.
- Breuer, F. (1996): Theoretische und methodologische Grundlinien unseres Forschungsstils. In: Breuer, F. (Hrsg.): Qualitative Psychologie. Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 14-40.
- Bromme, R. (1981): Das Denken von Lehrern bei der Unterrichtsvorbereitung. Eine empirische Untersuchung zu kognitiven Prozessen von Mathematiklehrern. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Bullough, R. (1987): Planning and the first year of teaching. In: Journal of Education for Teaching 13, 3, S. 231-250.
- Crum, B. (1982): Planen zwischen Alltagsroutinen und pädagogischem Anspruch. In: Sportpädagogik 6, 6, S. 14-21.
- Döhring, V./Gissel, N. (2011²): Sportunterricht planen und auswerten. Ein Praxisbuch für Lehrende und Studierende. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Elflein, P. (2002): Sportpädagogik und Sportdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Flick, U./Kardorff, E.v./Keupp, H./Rosenstiel, L.v./Wolff, S. (Hrsg.) (1995²): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Beltz PsychologieVerlagsUnion.
- Glaser, B.G./Strauss, A.L. (1993): Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie. Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In: Hopf, C./Weingarten, E. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 91-111.
- Haas, A. (1993): Lehrern bei der Unterrichtsplanung zugeschaut. Oder: Didaktik zwischen Theorie und Alltag. Pädagogik 45, 10, S. 46-48.
- Heeg, P. (1996): Entwicklung von Lesarten einer Gesprächspassage aufgrund intensiver Lektüre. In: Breuer, F. (Hrsg.): Qualitative Psychologie. Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 174-193.
- Heymen, N./Leue, W. (2011⁷): Planung von Sportunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kelle, U. (1994): Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung. Statuspassagen und Lebensverlauf, Band 6. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Koch-Priewe, B. (2000): Zur Aktualität und Relevanz der Allgemeinen Dialektik in der LehrerInnenausbildung. In: Bayer, M./Bohnsack, F./Koch-Priewe, B./Wildt, J. (Hrsg.): Lehrerin und

- Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 149-169.
- Lange, J. (1984): Handlungsorientierungen der Sportlehrer. Sportdidaktisches, Methodologisches und Empirisches zur Alltagspraxis. In: Brettschneider, W.-D. (Hrsg.): Alltagsbewußtsein und Handlungsorientierungen von Sportlehrern. Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, Band 90. Schorndorf: Hofmann, S. 78-104.
- Lüsebrink, I. (2004): Komplexitätsreduktion durch Ausblendungen – eine Evaluation des Deutungswissens von Sportstudierenden. In: Schierz, M./Frei, P. (Hrsg.): Sportpädagogisches Wissen. Spezifik – Transfers – Transformation. Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Band 141. Hamburg: Czwalina, S. 65-72.
- Lüsebrink, I./Krieger, C./Wolters, P. (2009): Sportunterricht reflektieren. Ein Arbeitsbuch zur theoriegeleiteten Unterrichtsauswertung. Köln: Strauss.
- Merkblatt zu den Fachpraktika für den Bachelorstudiengang Bildung, Erziehung und Unterricht sowie die Masterstudiengänge Lehramt an Grund- und Hauptschulen Lehramt an Realschulen Lehramt an Gymnasien Zentrum für Lehrerbildung. Universität Osnabrück 2010.
- Miethling, W.-D. (1986): Belastungssituationen im Selbstverständnis junger Sportlehrer. Ein Beitrag zur Praxisforschung im Sportunterricht. Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, Band 92. Schorndorf: Hofmann.
- Radtke, F.-O. (1996): Wissen und Können. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung. Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Band 8. Opladen: Leske + Budrich.
- Sageder, J. (1992): Subjektive Kriterien der Unterrichtsplanung von Wirtschaftslehrern und Lehramtsstudenten. Empirische Pädagogik 7, 2, S. 125-147.
- Schierz, M. (1997): Narrative Didaktik. Von den großen Entwürfen zu den kleinen Geschichten im Sportunterricht. Weinheim/Basel: Beltz.
- Schmoll, L. (2005): Unterrichtsplanung mit dem Sportlehrplan für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen – Qualitative Analysen der subjektiven Planungsarbeit von Sportlehrkräften in der zweiten Ausbildungsphase. Diss. Ruhr-Universität Bochum/Fakultät für Sportwissenschaft.
- Seel, A. (1996): Von der Unterrichtsplanung zum konkreten Lehrerhandeln. Eine Untersuchung zum Zusammenhang von Planung und Durchführung von Unterricht bei Hauptschullehrerstudentinnen. Graz: DBV.
- Seifried, J. (2009): Unterrichtsplanung von (angehenden) Lehrkräften an kaufmännischen Schulen. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 105, 2, S. 179-197.
- Soeffner, H.-G. (1989): Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Frankfurt/M.: suhrkamp.
- Soeffner, H.-G./Hitzler, R. (1994): Qualitatives Vorgehen – „Interpretation“. In: Herrmann, T./Tack, W.H. (Hrsg.): Methodologische Grundlagen der Psychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 98-136.
- Vollstädt, W. (1996): Unterrichtsplanung im Schulalltag. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. Pädagogik 48, 4, S. 17-22.
- Wagner, W. (1994): Alltagsdiskurs. Die Theorie sozialer Repräsentationen. Göttingen: Hogrefe.
- Wildt, J. (2000): Ein hochschuldidaktischer Blick auf die Lehrerbildung: Hochschule als didaktisches Lern- und Handlungsfeld. In: Bayer, M./Bohnsack, F./Koch-Priewe, B./Wildt, J. (Hrsg.): Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 171-182.
- Wunderlich, D. (1976): Studien zur Sprechakttheorie. Frankfurt/M.: suhrkamp.
- Wunderlich, D. (1979). Was ist das für ein Sprechakt? In: Grewendorf, G. (Hrsg.): Sprechakttheorie und Semantik. Frankfurt/M.: suhrkamp, S. 275-324.

„Schule spielen“ – zum Anspruch der Vermittlung praxisrelevanter Inhalte und zu seinen Folgen für die Interaktionskultur im Studienseminar

Zusammenfassung

Das Studienseminar ist im Gegensatz zur Ausbildung an Universität und Ausbildungsschule mit einem besonderen Anspruch konfrontiert: Hier müssen die schulpraktischen Erfahrungen der Referendare vor dem Hintergrund theoretischer Wissensbestände über Schule und Unterricht reflektierend bearbeitet werden.

Im Zentrum des Beitrages steht die Frage, wie die Bearbeitung dieser Aufgabe im Studienseminar gestaltet wird. Über die Rekonstruktion von Interaktionen im Studienseminar wird herausgearbeitet, welche Möglichkeitsräume sich für die an der Ausbildung beteiligten Akteure angesichts dieser Vermittlungsaufgabe ergeben und welche Konsequenzen aus der spezifischen Art der Bearbeitung resultieren.

Schlagwörter: Lehrerausbildung; Referendariat; Studienseminar; Interaktion; Theorie-Praxis-Vermittlung

Mediation between Theory and Practice? An Analysis of Interactions within the 'Studienseminar'

German teacher-training involves a two year phase of training on the job, which starts after the first examination at university. Within this period the student teachers have to train their teaching skills in regular schools, mentored by certified teachers, and have to reflect their training within a special institution: the so called "Studienseminar". However, empirical studies about this part of the teacher-training in Germany point out contradictory results concerning the teacher students' satisfaction with this part of their education. One cause for this conflict of statements may lay in the specific practice of interaction within the "Studienseminar".

Based on two empirical case studies, this article elaborates on the specific difficulties within the interaction in this institution. It points out that the focus of the "Studienseminar", the mediation between theory and practice, requires a special form of inter-colleague communication. The presented evidence shows that this form of communication is hard to install due to the institutional settings of the "Studienseminar".

Keywords: Teacher-education; Theory-Practice-Mediation; Interaction

1. Einleitung

Aus der Perspektive einer handlungslogisch-strukturtheoretischen Professionalisierungstheorie (Oevermann 1996; Bastian u.a. 2000) ist die Relationierung von Theorie und Praxis unerlässliche Grundlage für die Ausbildung eines pädagogisch professionellen Habitus. Reflexionskompetenz als grundlegendes Strukturmerkmal eines pädagogisch professionellen Habitus zu kultivieren, muss daher Aufgabe und Ziel von Lehrerbildung sein.

Betrachtet man vor diesem Hintergrund die Lehramtsausbildung anhand der Orte, an denen sie stattfindet, sticht die Institution Studienseminar durch ein besonderes

Merkmal gegenüber den Ausbildungsorten Universität und Ausbildungsschule hervor. Während an der Universität traditionell die theoretischen Anteile der Lehrerbildung verortet sind, findet an der Ausbildungsschule die endgültige Transition der Lehramtsanwärter in die Praxis statt. Das Studienseminar ist als Scharnier zwischen diesen beiden Ausbildungsorten eine Instanz, die aufgrund ihrer Zwischenstellung besonders vor die Herausforderung gestellt ist, theoretische und praktische Ausbildungsanteile vermittelnd zu bearbeiten.

Die Frage, wie sich die Bearbeitung dieser Vermittlungsaufgabe auf der Ebene der Ausbildungsinteraktionen zeigt und welche Möglichkeitsräume sich hieraus für die beteiligten Akteure in der Ausbildungspraxis eröffnen oder auch verschließen, steht im Zentrum dieses Beitrages. Dazu wird zunächst der Auftrag der Institution Studienseminar grob skizziert, um den Blick auf die aus ihm resultierende besondere Strukturproblematik der Ausbildungsinteraktion zu lenken. Anschließend soll über die exemplarische Analyse von zwei Fallbeispielen die interaktionslogische Bearbeitung der Vermittlungsaufgabe differenziert in den Blick genommen werden. Der Beitrag endet mit einer theoretisierenden Reflexion der Befunde.¹

2. Zwischen Theorie und Praxis – die Ausbildungsinteraktion im Studienseminar

Ein Blick auf den Forschungsstand zum Referendariat zeigt, dass zwischen den theoretisch denkbaren Anforderungen und den programmatischen Ansprüchen in Bezug auf die Ausbildung im Referendariat einerseits und den subjektiven Wahrnehmungen der beteiligten Akteure andererseits eine markante Differenz herrscht (vgl. Hartig 2005). In Erfahrungsberichten von Referendaren ist von „Inszenierungen am Rande des Absurden“ (Pehl 1983) oder auch „der schlimmsten Zeit meines Lebens“ (Katzenbach 1999) die Rede. Relativ offen bleibt, worin genau das geäußerte Unbehagen begründet liegt. Verschiedene Forschungsergebnisse zur zweiten Phase der Lehramtsausbildung deuten darauf hin, dass die zentrale Ursache in den Interaktionsstrukturen im Studienseminar zu suchen ist (vgl. Gecks 1990; Katzenbach 2005; Englert/Porzelt/Reese/Stams 2006; Schubarth/Speck/Große/Seidel/Gemsa 2006; Wernet/Kreuter 2007; Wernet 2006, 2009).

1 Der vorliegende Beitrag steht im Kontext des von der DFG geförderten Forschungsprojektes „Lehrerbildung als Interaktion: Zur Ausbildungskultur im Referendariat“ (WE2795/2-2). Der Name verweist auf Fragestellung und Programm des Projektes. Mittels der Interpretationsmethode der Objektiven Hermeneutik werden verschriftlichte Audio- und Videoprotokolle von Studien- und Fachseminarsitzungen aus insgesamt neun Bundesländern rekonstruktionslogisch analysiert, um abschließend ein typologisch ausdifferenziertes Bild der Ausbildungskultur im Studienseminar zeichnen zu können. Es findet seit Oktober 2009 an der Leibniz Universität Hannover unter der Leitung von Prof. Dr. Wernet und der Mitarbeit von Dr. Katharina Kunze sowie der Autorin selbst statt. Der hier in ersten Ansätzen dargestellte Befund des „Schule Spielens“ ist in diesem Projektkontext entstanden und wird im Rahmen meiner Dissertation differenziert ausgearbeitet. Zum Projekt siehe: <http://www.erz.uni-hannover.de/akurat.html>

Nimmt man die ausbildungslagische Zwischenlage des Studienseminars als Ausgangspunkt der Betrachtung dieser Ausbildungsphase, lassen sich die Herausforderungen für die Interaktionen wie folgt skizzieren:

Im Rahmen der Studien(fach)seminare steht die theoriegeleitete Reflektion von berufspraktischen Handlungssituationen aus dem Alltag an der Ausbildungsschule im Zentrum. Professionalisierungstheoretisch gewendet ist – wie einleitend dargelegt – diese zwischen theoretischen und praktischen Ausbildungsanteilen vermittelnde Bearbeitung berufsspezifischer Handlungsanforderungen als Grundlage für die Ausbildung eines pädagogisch professionellen Habitus zu verstehen. Geht man davon aus, dass die Entwicklung einer professionellen Reflexionskompetenz nicht als individuelle Ich-Leistung erbracht werden kann, sondern vielmehr des Austauschs mit Kollegen und einer berufskulturellen Verankerung bedarf (vgl. Reh 2004, 2008), kann das Studienseminar als prädestinierter Ort der Einführung in eine pädagogische Handlungsprobleme erschließende, kollegiale Verhandlungs- und Beratschlagungskultur aufgefasst werden. Für die konkreten Prozesse der Ausbildungsinteraktionen folgt daraus, dass sich der kommunikative Austausch sowohl an der Instruktion berufspraktisch bewährter Handlungsorientierungen als auch an der diskursiven Aufschließung berufspraktischer Handlungsprobleme vor dem Hintergrund theoretischer Wissensbestände über Schule und Unterricht orientieren muss.

Quer dazu liegen die dem Ausbildungsauftrag der Institution geschuldeten Strukturprinzipien: Das Vermittlungsverhältnis zwischen Ausbildern und Referendaren konfiguriert die Ausbildungsinteraktionen als asymmetrische; d.h. die Inhalte, Lenkung und Strukturierung der Seminarsgespräche sind vorrangig durch die Seminarleiter bestimmt. Ihnen kommt darüber hinaus die Aufgabe zu, die professionelle Entwicklung der Referendare zu beurteilen. Die Ausbildungspraxis im Studienseminar steht daher systematisch vor der Herausforderung, einen diskursiv problemerschließenden Austauschmodus, im Sinne eines sich kollegialen und kooperativen Beugens über die Sache, gegen die mit dem Status als Ausbildungsinstitution einhergehenden Strukturprinzipien, die zunächst einen instruktiven Austausch nahelegen können, durchzusetzen.

Anhand von zwei Fallbeispielen soll die Bearbeitung der Theorie-Praxis-Vermittlung als Herausforderung für die Etablierung eines diskursiven, problemerschließenden Austauschmodus im Studienseminar empirisch aufgezeigt werden. Im analytischen Fokus steht dabei die Frage, wie die Seminarleiter die Ausbildungspraxis im Studienseminar und die zu behandelnden Sachverhalte als solche kennzeichnen: Wie zeigen sie, dass hier für den Ernstfall ausgebildet wird; wie zeigen sie, welche Gegenstände aus welcher Perspektive dafür zu betrachten sind? Die exemplarische feinanalytische Rekonstruktion des Ausbildungsstils der Seminarleiter erlaubt differenzierte Einblicke in den Umgang mit dem Vermittlungsanspruch praxisrelevanter Inhalte im Studienseminar.

3. Fallrekonstruktionen

Die beiden im Folgenden dargestellten Fälle wurden in kontrastiver Absicht ausgewählt und einer objektiv-hermeneutischen Sequenzanalyse unterzogen (Wernet 2006). Dabei richtet sich das Erkenntnisinteresse zum einen auf die Fallstruktur der Interaktion wie auch auf die aus den jeweiligen Sprechakten der Seminarleiterinnen zu erschließenden habituellen Dispositionen, die auf den jeweiligen Ausbildungshabitus der Personen verweisen.² Während im ersten Fall die Interaktionen im Seminar von der Seminarleiterin ausschließlich über die Betonung der institutionell eingerichteten und auf der berufspraktischen Erfahrungsdifferenz beruhenden Asymmetrie strukturiert werden, zeigt sich im zweiten Fall das Bemühen, die Interaktionen über die Aufrechterhaltung von Konsens zu strukturieren.

3.1 Die Strukturierung der Ausbildungsinteraktionen im Modus der instruierenden Einsozialisation in die berufliche Handlungspraxis – zwischen Formalität und Infantilisierung

Im thematischen Zentrum der im Folgenden analysierten Seminarsitzung steht die Frage nach der Notwendigkeit und Angemessenheit des Medieneinsatzes im Unterricht. Diese tangiert sowohl methodische als auch didaktische Überlegungen und ist beispielsweise aus lerntheoretischer oder auch aus erfahrungspraktischer Perspektive thematisierbar. Die exemplarische Analyse der folgenden Sequenz bezieht sich auf die Einleitung zum inhaltlichen Teil der Sitzung. Nachdem einige organisatorische Einzelheiten geklärt wurden, leitet die Seminarleiterin das Thema der aktuellen Sitzung ein:

Süßkind: Gut dann ist alles beendet ich darf ihr Augenmerk auf unsere heutige Frage lenken.

In der realisierten „Anmoderation“ des inhaltlichen Teils der Studienseminarsitzung zeigt sich ein Leitungshabitus, der die Seminarsitzung aus einer betont formalen Haltung heraus zu strukturieren sucht, dabei jedoch das der Ausbildungssituation geschuldete asymmetrische Vermittlungsverhältnis besonders hervorhebt.

Zunächst können wir feststellen, dass der organisatorische Teil der Seminarsitzung sprachlich durch das Indefinitpronomen *alles* unbestimmt bleibt, obwohl wir uns faktisch am Beginn des inhaltlichen Teils der Seminarsitzung befinden. Damit kommt eine Hierarchisierung der Inhalte zum Ausdruck, die auf einen dominanten Führungsanspruch der Seminarleiterin verweist. Im Anschluss fällt der feierliche Duktus auf, der in Anbetracht der realen Kontextbedingungen überschüssig anmutet. Ähnlich wie der

2 Die Fokussierung auf den Ausbildungshabitus der Seminarleiter ist dem Anliegen des Textes geschuldet, die Figur des „Schule Spielens“ in zwei verschiedenen Ausprägungstypen vorzustellen. Die Arbeit im Projektkontext als auch im Rahmen der Dissertation berücksichtigt die Seite der Referendare über eine Rekonstruktion der Aneignungsstile im gleichen Maße wie die Seite der Ausbilder. Der Habitusbegriff wird in Anlehnung an Bourdieu, 1970 *Zur Soziologie der symbolischen Formen* verstanden.

Moderator einer großen TV-Show den nächsten Programmpunkt ankündigen könnte („Ich darf ihr Augenmerk auf unsere heutige Musikeinlage lenken“), adressiert Süßkind die Referendare so, als handle es sich bei ihnen um ein großes, anonymes Publikum.

Konfrontieren wir diese Überlegung mit dem tatsächlichen Äußerungskontext, wird deutlich, dass der Sprechakt *ich darf ihr Augenmerk auf unsere heutige Frage lenken* nicht bruchlos als formal höfliche Adressierung der Referendare gelesen werden kann. Tatsächlich handelt es sich bei der Studienseminarsitzung ja um eine regelmäßig stattfindende Pflichtveranstaltung für die Referendare, und mit der realisierten Aussage wird nicht, wie in unserem Gedankenexperiment, ein besonderer Programmpunkt angekündigt – als Höhepunkt der Veranstaltung sozusagen –, sondern das Thema der Sitzung (*unsere heutige Frage*). Bedeutsamer ist jedoch, dass Süßkind sich als Seminarleiterin – im Gegensatz zum Moderator – in der Position befindet, das Geschehen nicht nur *lenken* zu *dürfen*, sondern zu *müssen*. Sie ist dazu in ihrer Funktion als Seminarleiterin der Institution und damit auch der Ausbildungspraxis genuin verpflichtet. Die gesonderte Erwähnung dieser Tatsache hebt das qua Institutionalisierung bestehende hierarchische Beziehungsgefüge zwischen Seminarleitung und Referendaren besonders hervor. Vor diesem Hintergrund lässt sich die Verwendung des Personalpronomens *unsere* als der Vermittlungssituation geschuldete Inszenierung von Gemeinschaft lesen: Bei der Frage handelt es sich nicht um eine, die sich Süßkind ebenso stellt wie den Referendaren, sondern um das Thema der Sitzung, das von Süßkind festgelegt wurde und nun als kollektiv zu bearbeitendes in Szene gesetzt wird.

Während wir also auf der manifesten Ebene einen formalen, konventionell höflichen Sprechakt vor uns sehen, zeigt sich auf der Ebene der latenten Sinnstruktur deutlich eine Differenzmarkierung zwischen Seminarleitung und den Referendaren. Gerade in der überschüssigen Höflichkeit des Sprechaktes wird latent der Hinweis auf die hierarchisch niedriger gestellte Position der Seminarteilnehmer hervorgehoben. Darin liegt eine disziplinatorische Implikation: Süßkind mahnt zur Aufmerksamkeit, wo diese selbstverständlich unterstellt werden darf. Mit der realisierten Einleitung wird den Referendaren insofern eine Schülerrolle angetragen, als sie als zu Disziplinierende und auf die Ausbildungssituation zu Fokussierende angesprochen werden. Indem sich die Aussage auf latenter Ebene in eine übergriffige, weil disziplinatorische Form der Aufmerksamkeitsfokussierung verkehrt, zeigt sich darüber hinaus eine Figur, die als Ringen um professionelle Distanz beschrieben werden kann. Wir können sagen, dass Süßkinds Sprechakt einen formal bemühten Leitungshabitus zum Ausdruck bringt, dem es nicht gelingt, die Seminarteilnehmer bruchlos als Erwachsene und als Novizen des Berufsstandes zu adressieren.

die lautet nämlich Tafel OH-Projektor Flip-Chart – benötigen wir diese alten Hüte noch (?)

Frau Süßkind fährt mit der Benennung des Themas in Form einer sloganartigen Überschrift fort. Im Alltag ist der Zweck plakativ formulierter Überschriften, das Interesse

der Adressaten für eine bestimmte Sache zu evozieren. Potentielle Käufer oder auch Mitstreiter sollen sich unmittelbar angesprochen fühlen und sich konform zu der jeweiligen Aussage verhalten oder positionieren, etwa ein Produkt erwerben oder eine Unterschriftenliste für einen guten Zweck unterzeichnen. Bei der sloganartigen Formulierung eines Themas für die Studienseminarsitzung steht daher umgehend ein Bild vor Augen, in dem eine für die Sache zu motivierende Klientel im Zentrum steht. Es verweist auf eine didaktische Aufarbeitung der Inhalte der Sitzung. Die Idee einer für die Sache zu motivierenden Klientel steht jedoch in scharfem Kontrast zu einer Orientierung an einer Art kollegialem Dialog, der sich idealtypisch dadurch auszeichnen könnte, dass sich zwei aus einem genuin fachlichen Interesse heraus gemeinsam über eine Sache beugen. Allein die plakative Formulierung des Themas verweist daher schon auf ein Differenzverhältnis zwischen Seminarleitung und Referendaren – Letzteren wird das Thema wie zu motivierenden Schülern präsentiert; damit bezeugt bereits die programmatische Überschrift selbst einen maximalen Kontrast zu einer potenziell denkbaren Adressierung als Novizen des Berufsstandes Lehrer, etwa: „Heute möchte ich die Problematik des angemessenen Medieneinsatzes im Unterricht ins Zentrum der Sitzung stellen“.

Betrachten wir das „Wie“ der Themenformulierung: Im Gegensatz zu der kritischen Aussage „Das ist doch ein alter Hut!“ macht die rhetorische Frage *benötigen wir diese alten Hüte noch (?)* die Themenformulierung zu einer affirmativen, die eine kritische Perspektive vorwegnimmt. Markiert ist hiermit nicht eine kritische Betrachtung des Medieneinsatzes im Unterricht, sondern eine grundsätzlich kritische Haltung gegenüber einem naiven Fortschrittsglauben. Zum Ausdruck kommt ein Wertkonservatismus, der in der Logik „Kann das, was gestern gegolten hat, heute nicht mehr richtig sein?“ gestrickt ist. Damit trägt die Formulierung des Themas den Referendaren die Einnahme einer normativen Positionierung an: „Bekennen Sie sich zu den ‚alten‘ Medien oder nicht?“. Durch die Affirmationslogik verliert das Thema seinen Problemcharakter; es kann nicht um eine Erschließung der Sache gehen, sondern lediglich um eine normative Stellungnahme zu den einzelnen Medien und damit auch zu dem von Süßkind vorgegebenen Wertkonservatismus.

In der programmatischen Formulierung des Themas reproduziert sich der eher konservativ orientierte pädagogische Stil von Süßkind, den wir bereits in der vorausgegangenen Sequenz rekonstruiert hatten. Dieser wird in der Themenformulierung an die Referendare weitergegeben, so dass wir hier eher die Stilisierung eines konservativen pädagogischen Topos vor uns haben als eine Thematik, mit der man sich sachhaltig im Seminar auseinandersetzen könnte. Über diese didaktische Reduktion des Gegenstandes ist die Asymmetrie zwischen Seminarleitung und Referendaren ebenso wie in einem Lehrer-Schüler-Verhältnis gesichert. Die Referendare sind nun vor die Aufgabe gestellt, herauszufinden, welche Positionen die Seminarleiterin zu den einzelnen Medien vertritt. Daher erinnert bereits die Einführung des Themas an ein Modell schulischen Unterrichts, in dessen Zentrum allein die Reproduktion der vom Lehrer vorgegebenen Wissensbestände steht.

Und damit wir eine kleine Basis für unsere Arbeit haben die sich mit ihren Erfahrungen äh deckt

Die in der Präsentation des Themas aufgezeigte Didaktisierung des Inhalts der Studienseminarsitzung wird in dieser Sequenz in der zum Ausdruck kommenden Didaktisierung des Ablaufs der Sitzung fortgeführt. Ebenso wie im schulischen Unterricht nicht selten zu Beginn eine Einleitungsphase dazu dienen soll, dass alle Schüler ausgehend von derselben Basis mit einem neuen Sachverhalt in Berührung gebracht werden, eröffnet Süßkind eine Einstiegsphase für die Referendare. Die sich auch hierin abzeichnende, auf institutionalisiertem Status basierende Differenzmarkierung zwischen Seminarleitung und Referendaren wird im Folgenden mit einem Hinweis auf die berufspraktische Erfahrungsdifferenz deutlich gesteigert.

Zunächst verwendet Süßkind die Personalpronomen *wir* und *unsere* und konstituiert damit die Auseinandersetzung mit dem Thema als gemeinschaftliche Aufgabe: *Und damit wir eine kleine Basis für unsere Arbeit haben*. Die Lesart, dass Süßkind mit dem Ausdruck *kleine Basis* authentisch markiert, es handele sich im Folgenden allein um einen ersten Zugriff auf das Thema, ist bei einer Konfrontation des Sprechaktes mit der Variante ohne das Adjektiv (*kleine*) *Basis* kaum haltbar. Vielmehr unterstreicht dieses Kontrastbeispiel die mit der von Süßkind realisierten Variante zum Ausdruck kommende Unernsthaftigkeit in Bezug auf das Schaffen einer Arbeitsbasis. Sichtbar wird so die in dem Adjektiv liegende, latente Abwertung des erwartbaren Arbeitsergebnisses.

In der Folgesequenz *die sich mit ihren Erfahrungen äh deckt* zeigt sich deutlich, worauf die Abwertung rekurriert: In der Verwendung des Personalpronomens *ihren* manifestiert sich explizit eine Abgrenzung der Seminarleiterin von den Referendaren, in der diese über den Hinweis auf ihren geringen beruflichen Erfahrungshorizont erneut auf eine hierarchisch untergeordnete Position verwiesen werden.

bitte ich sie jetzt jeder für sich zu überlegen wie oft habe ich in den letzten fünf Unterrichtsstunden diese jeweiligen Medien eingesetzt

Die Seminarleiterin fährt mit der Benennung des Arbeitsauftrages fort. Zunächst fällt die Formulierung *jeder für sich* ins Auge, da sie ausschließlich im schulischen Kontext beheimatet ist. Dort hat sie eine genuin disziplinatorische Funktion, mahnt sie die Schülerinnen und Schüler doch an die Einhaltung des Prinzips der Prüfungspraxis, nach dem allein die Leistung des Einzelnen als Bewertungsgrundlage zählt. In Fortbildungskontexten der Erwachsenenbildung ist sie allerdings, da dieses Prinzip als bekannt und verinnerlicht vorausgesetzt werden kann, kaum anzutreffen. Wird sie dennoch realisiert, unterstellt sie den Adressaten immer potenziell illegitimes Verhalten. Die Tatsache, dass es von Bedeutung ist, sich nicht mit den Kollegen auszutauschen, sondern schweigend und einzeln den Arbeitsauftrag auszuführen, trägt sowohl eine disziplinatorische als auch autoritäre Komponente: Der Sprechakt bezeugt *die Etablierung schulischer Regeln im Studienseminar*, denen die Referendare wie Schüler im Klassenzimmer unterworfen werden.

In der zweiten Sequenz expliziert sich dann ganz konkret die von Süßkind mit der Formulierung des Themas ins Studienseminar eingeführte Affirmationslogik, die darauf

hinausläuft, die Referendare auf eine normativ begründete Haltung bezüglich der Medien festzulegen: *wie oft habe ich in den letzten fünf Unterrichtsstunden diese jeweiligen Medien eingesetzt*. Anstatt, wie unproblematisch denkbar, die Referendare in der Höflichkeitsform (dritte Person Plural) anzusprechen (*wie oft haben Sie in den letzten fünf Unterrichtsstunden diese jeweiligen Medien eingesetzt*) und damit zur Selbstauskunft über ihre berufspraktischen Erfahrungen aufzufordern, formuliert Süßkind die Frage in der ersten Person Singular. Ähnlich wie der Pastor in der Messe die Mitglieder seiner Gemeinde dazu auffordern könnte, sich mit den jeweils persönlichen Unzulänglichkeiten auseinanderzusetzen („Wie oft habe ich in den letzten fünf Tagen einem anderen Unrecht getan?“), werden die Referendare hier zur Selbstbesinnung aufgefordert, um anschließend Rechenschaft über ihre Erfahrungen mit den altbewährten Medien abzugeben. Damit steht die Aufforderung zur Einnahme einer spezifisch normativen Haltung zum Gegenstand im Vordergrund und nicht eine sachliche Auseinandersetzung vor dem Erfahrungshintergrund der Referendare. Deutlich wird eine bestimmte Art der Pädagogisierung, in der sich die tendenziell infantilisierende Adressierung der Referendare reproduziert.

und sie gehen dann bitte jeder nach vorne und schreiben das Ergebnis dergestalt an nicht dass sie schreiben 3 5 8 sondern wirklich mit den Strichen so dass wirs nachher schnell zusammenzählen können.

Abschließend erläutert Süßkind den Referendaren dezidiert die weiteren Verfahrensschritte im Rahmen der Einstiegsphase. Besonders markant in dieser Sequenz ist der Bruch zwischen formaler Adressierung (*Sie*) auf der einen und den infantilisierend anmutenden Direktiven auf der anderen Seite. Letztere zeigen sich erstens in der gesonderten Erwähnung, dass *jeder* der Referendare nach vorne zu gehen habe. Dadurch wird die *Bitte* zu einer Handlungsaufforderung, der sich niemand entziehen kann, und die entsprechend wie eine Aufgabe im schulischen Unterricht auf Anweisung der Lehrkraft auszuführen ist. Zweitens in der infantilen Formulierung *sondern wirklich mit den Strichen*, die wohlgeformt eigentlich nur in Grundschul- oder gar vorschulischen Kontexten gedacht werden kann.

In dieser Sequenz konturiert sich somit deutlich die Ambivalenz in Süßkinds Ausbildungsstil. Auf der einen Seite zeigen ihre Sprechakte das Bemühen um die Einhaltung von Höflichkeitskonventionen und damit Wahrung einer professionellen Distanz gegenüber den Seminarteilnehmern. Auf der anderen Seite zeigt sich gerade in der Überschüssigkeit der höflich formalen Sprechakte eine Übergriffigkeit, durch die die Referendare eben nicht als Erwachsene oder Novizen des Berufsstandes angesprochen werden, sondern über die implizit thematische Disziplinierung in eine Schülerrolle gedrängt werden. In der hier realisierten kleinschrittigen Instruktion verschwindet dann die der Praxis des Studienseminars geschuldete professionelle Distanziertheit gänzlich – übrig bleibt die Aufführung eines direktiv-anleitenden und dabei infantilisierend agierenden Lehrerhabitus. Ein Blick auf die Abschlussequenz kann diesen Befund noch einmal prägnant vor Augen führen.

Ref_w: Zählt einmal pro Stunde oder also wenn ich mehrere (uv)
Süßkind: (uv) und schön ordentlich schreiben damit man es hinterher gut auseinanderhalten kann

Die Nachfrage der Referendarin bezeugt die Einnahme einer beflissenen Arbeitshaltung. Es kommt die Sorge zum Ausdruck, den Arbeitsauftrag der Seminarleiterin nicht den Erwartungen entsprechend auszuführen. Indem sich in der Frage der Referendarin die von Süßkind im Arbeitsauftrag transportierte Engführung und Korrektheit in Bezug auf die Ausführung des Arbeitsauftrages spiegelt, zeigt sich exemplarisch die Einnahme einer konformistischen Haltung gegenüber der von der Seminarleiterin an die Referendare herangetragenen Schülerrolle. Die Adressierung der Seminarleiterin wird von der Referendarin in Form einer Selbstunterwerfung beantwortet.

Die Ausbilderin ihrerseits geht auf die Erkundigung der Seminar Teilnehmerin nicht ein, sondern realisiert stattdessen einen Sprechakt, in dem sich die infantilisierende Adressierung der Referendare unmittelbar reproduziert.

In der Gesamtschau zeigt das Fallbeispiel die Konstitution einer Interaktionskultur, die sich kaum von einem traditionellen Bild schulischen Unterrichts unterscheidet. Das liegt zum einen in der fortwährenden Differenzmarkierung zwischen Seminarleitung und Referendaren begründet, in deren Folge die Referendare tendenziell infantilisierend als zu disziplinierende Schüler adressiert werden und damit auch eine Position zugewiesen bekommen, aus der heraus sie als zu Belehrende kaum mehr Spielraum zur Auseinandersetzung mit eigenen fachlichen Ansichten haben.

Die Verunmöglichung, sich im Seminar sachlich orientiert mit den thematischen Gegenständen auseinanderzusetzen, ist im vorliegenden Fall jedoch nicht nur auf die spezifisch infantilisierende Adressierung oder die didaktische Aufarbeitung von Inhalt und Ablauf der Sitzung zurückzuführen. Vielmehr zeigt bereits die Formulierung des „Themas“ der Sitzung selbst, dass es nur um eine Reproduktion bestehender und von der Seminarleiterin tradiert Wissensbestände gehen kann.

Die sich hier abzeichnende Interaktionskultur steht damit prototypisch für die Problematik, praxisrelevante Themenbereiche im Studienseminar aufarbeiten zu wollen, ohne den kommunikativen Austausch in einen problemschließenden Interaktionsmodus übersetzen zu können. Stattdessen zeigt sich eine Vereinseitigung der Bearbeitung im Modus der Instruktion, der auf eine Reproduktion bestehender Wissensbestände und die Etablierung des von der Seminarleiterin vertretenen Wertkonservatismus ausgerichtet ist. In der Konsequenz werden die Referendare auf eine Rezipientenrolle verwiesen, in der ihnen als „Schülern“ kein Raum für eine außerhalb des festgelegten Fokus liegende Auseinandersetzung mit dem Thema der Sitzung eröffnet wird.

3.2 Die Strukturierung der Ausbildungsinteraktionen im Modus der Aufrechterhaltung von Konsens

Im Gegensatz zu Frau Süßkind definiert die Seminarleiterin Frau Messer das Studienseminar explizit als Ort, an dem die Referendare zu einem Erfahrungsaustausch zusammentreten. Zentrales Merkmal ihres Ausbildungsstils ist eine stark ausgeprägte

Gemeinschaftsorientierung, die sich in einer auf Konsens ausgerichteten Strukturierung des kommunikativen Austauschs zeigt.

Im thematischen Zentrum der Sitzung steht der Entwurf einer Unterrichtsstunde zu Texten von Wolfgang Borchert.³ Die folgende Sequenz bildet die Einleitung einer Gruppenarbeitsphase ab. Die Referendare waren aufgefordert, zu Hause einen der drei Texte für die Seminarsitzung vorzubereiten. Zu Beginn entsteht Unruhe im Seminar, da offenbar nicht alle Texte gleichmäßig verteilt unter den anwesenden Referendaren gelesen wurden und sich dadurch die Bildung von Arbeitsgruppen zunächst als schwierig erweist. Die Seminarleiterin reagiert darauf wie folgt:

Messer: Ok wunderbar dann gehts doch fast auf (.). Also wir haben jetzt eine Brot-Gruppe eine Küchenuhr-Gruppe und (1) nein Ratten-Gruppe sag ich jetzt nich (Referendare lachen) äh und eine Gruppe Nachts schlafen die Ratten doch ja (?)

Die Kommentierung der Bildung gleichmäßig verteilter Arbeitsgruppen mit einem *wunderbar* bezeugt eine bemerkenswert zugewandte Haltung der Seminarleiterin, stellt man in Rechnung, dass die gewünschte Aufteilung nur annäherungsweise (*fast*) erreicht wurde. Unter Hinzunahme des Kontextwissens kann diese Kommentierung als Antwort auf die vorhergegangenen Unstimmigkeiten bezüglich der zu lesenden Texte eingeordnet werden. Die freundlich zugewandte Haltung ist entsprechend als Ausdruck von Messers Streben nach einer an der Herstellung von Konsens orientierten Strukturierung der Interaktionskultur im Seminar zu lesen. Das anschließend ausgeführte Resümee der vorhandenen Arbeitsgruppen setzt diese pazifizierende Intervention weiter fort.

Auffällig an dem resümierenden Sprechakt ist die namentliche Kategorisierung der einzelnen Gruppen nach den Überschriften der jeweiligen Texte. Anstatt jeweils die Zuordnung der Gruppen mit einer kausalen Präposition zu kennzeichnen (etwa: „eine Gruppe *zum* Text XY“), wählt Messer eine Variante, in der die Gruppenmitglieder stichwortartig mit der Überschrift des Textes gleichgesetzt werden. Diese Art der Formulierung lässt spontan an vorschulische Kontexte denken, in denen durch eine ikonische Symbolisierung auf eine Steigerung des Zugehörigkeitsgefühls der Kinder in den Gruppen untereinander und dem zu behandelnden Stoff gezielt wird.⁴ Bezüglich des Inhalts der Seminarsitzung kommt mit dem Sprechakt eine Distanz zum Gegenstand zum Ausdruck – im Vordergrund steht die Unterhaltung des Publikums und nicht die Sache selbst; die Sequenz kann so als Ausdruck einer humoristischen Selbststilisierung und somit auch als Fortführung der pazifizierenden Haltung gelesen werden. Darauf deutet ebenfalls der Konsens suchende Zusatz *ja (?)* am Ende des ersten Sprechaktes hin. In Bezug auf die Frage, wie im Studienseminar die zu behandelnden Sachverhalte als solche gekennzeichnet werden, können wir Messers Einleitung als Distanzierung vom

3 Im Einzelnen handelt es sich um die Texte: Nachts schlafen die Ratten doch, Die Küchenuhr und Das Brot.

4 Das Phänomen findet man vor allem in Kindertageseinrichtungen, in denen die Kinder beispielsweise der Spatzen- oder der Räubergruppe zugeordnet werden. Auch hier kann als zentrales Strukturmerkmal die „identifikatorische“ Kraft der versinnbildlichten Gruppennamen genannt werden; es erleichtert den Kindern die Orientierung im neuen Feld der Institution.

Gegenstand zugunsten der Aufrechterhaltung einer harmonischen Kommunikationskultur verstehen. In der Folge stellt sich der erste Zugriff auf den Gegenstand als Karikatur einer (vor-)schulischen Interaktionssituation dar, in der die Referendare tendenziell infantilisierend adressiert werden.

Im Anschluss folgen Ausführungen zu verschiedenen Arbeitsphasen, die bereits im Seminar abgearbeitet wurden, sowie eine Konkretisierung der heute im Seminar zu bearbeitenden Aufgabe. Thematisch steht der Entwurf einer Unterrichtseinheit im Fach Deutsch im Mittelpunkt. Die Referendare sind aufgefordert, an einer dem Gegenstand und der Jahrgangsstufe angemessenen Konzeption zu arbeiten. Die Fragen nach Inhalt, Zielen sowie entsprechenden Unterrichtsmethoden sollen dabei handlungsleitend sein. Die Seminarteilnehmer sind damit vor eine komplexe und für die Praxis hochrelevante Aufgabe gestellt. Wie diese im Seminarkontext bearbeitet werden soll, steht im Folgenden im Zentrum der Rekonstruktion:

Sie werden einfach diskutieren und zu einem Ergebnis kommen

Die Imperativform des Sprechaktes erinnert auf den ersten Blick an einen Befehl, mindestens jedoch an eine Planungsanweisung (*Sie werden X tun*). Verwiesen sind wir so auf klar hierarchisch strukturierte Kontexte – besonders totale Institutionen wie beispielsweise die Armee, wo der Vorgesetzte den Untergebenen entsprechend Befehle erteilen könnte. Darin enthalten ist ebenfalls ein Moment von Drohung – sollten sich die Untergebenen dem Befehl widersetzen, werden Konsequenzen folgen. Zentral bedeutsam ist daher der prognostische Gehalt des Sprechaktes; sowohl für Sprecher als auch Adressaten ist die Zukunft klar strukturiert. Der Sprechakt bringt so eine Generalisierung der Situation zum Ausdruck, hinter der das Individuum gänzlich verschwindet.

Die Radikalität der Imperativform wird in der hier realisierten Form durch das eingefügte Adjektiv *einfach* gebrochen. Der Sprechakt erhält so eine gänzlich andere Färbung. Denkbar sind nun Kontexte, in denen jemand empathisch zugewandt auf eine Fraglichkeit reagiert: Studierender zum Professor: „Also, wie mach ich das? Ich muss zum Prüfungsamt, das Formular holen und dann äh ...“. Professor: „Nein, nein. *Sie werden einfach* einen Termin mit Frau Y vereinbaren und mir dann eine E-Mail schreiben.“ Das Gedankenexperiment zeigt, dass der Sprechakt durch das modifizierende *einfach* zu einem Ausdruck von Hilfestellung wird; eine Fraglichkeit steht im Raum und wird über das dezidierte Aufzeigen der einzelnen Verfahrensschritte aufgehoben. Denkbar sind allerdings nur Fraglichkeiten, die sich auf Verfahrensschritte oder technisierbare Handlungen beziehen. Etwas inhaltlich Gehaltvolles kann im Anschluss an die Formulierung *sie werden einfach* nicht stehen; z.B.: „Sie werden einfach Ihre Doktorarbeit schreiben, und dann werden Sie wissenschaftlicher Assistent bei mir.“ Dieses Kontrastbeispiel führt deutlich vor Augen, dass mit der Unterstellung einer *einfachen*, also sozusagen technisierbaren Lösung, die Komplexität der Sache selbst vollkommen getilgt wird.

Frau Messers Anweisung *sie werden einfach diskutieren* bringt genau diese Tilgung der Anstrengung zum Ausdruck. Der Sache nach sind Diskussionen immer mit Anstren-

gung für die Beteiligten verbunden: Die Einnahme einer Position, die gegen konträr positionierte Mitdiskutanten vertreten werden muss, erfordert mindestens Konzentration und Analysefähigkeit. Es handelt sich in keiner Weise um einen technisierbaren Vorgang, ist doch der Verlauf und Ausgang einer Diskussion nicht vorhersehbar. Wäre dies der Fall, hätten wir schon keine authentische Diskussion mehr vor uns.

Das Merkmal der Technisierbarkeit tritt in der Folgesequenz noch deutlicher hervor: *und zu einem Ergebnis kommen*. Messers Aufgabenstellung liegt folglich ein Modell von Diskussionen zugrunde, in dem die Prozesshaftigkeit als routinemäßig ausführbar und notwendig zu einem Ergebnis führend dargestellt wird, ganz so, wie man zu einem Ergebnis kommt, wenn man einen Rechenalgorithmus ausführt.

Kennzeichnend für die hier formulierte Aufgabenstellung ist demnach die Ambivalenz aus Befehl und Hilfe(stellung). Diese Ambivalenz ist ebenfalls konstitutives Merkmal schulischen Unterrichts, da die Bearbeitung der Differenz zwischen Leistungseinforderung und Hilfestellung ein grundlegendes Strukturmerkmal unterrichtlicher Interaktionen darstellt. Betrachten wir die in der Formulierung des Arbeitsauftrages zum Ausdruck kommende Unterstellung der Technisierbarkeit der Ausführung, so verweist uns auch dies auf schulische Kontexte. Nirgendwo sonst könnte das Diskutieren als solches als einfacher, routinemäßig ausführbarer Prozess gedacht werden, der zwangsläufig zu einem Ergebnis führt. Bekannt ist der Terminus *diskutieren* dort als Operator im Rahmen von Klausuren (z.B.: „Diskutieren Sie folgende Gleichungen“). Sind die Schüler im Rahmen einer Klausur dazu aufgefordert, einen Sachverhalt zu diskutieren, so ist in der Regel gefordert, die im Unterricht erarbeiteten Pro- und Contra- Argumente abwägend darzustellen. Dabei geht es in der Regel nicht darum, eine Position zu vertreten, sondern die im Unterricht erarbeiteten Informationen zu reproduzieren. In der Schule handelt es sich hierbei also tatsächlich um einen technisierbaren und routinemäßig ausführbaren Prozess.

In Bezug auf den tatsächlichen Kontext lässt sich vor diesem Hintergrund folgern, dass die Referendare über die bereits in der Aufgabenstellung angelegte Antizipation von Unsicherheit einerseits überschüssig als Hilfebedürftige und andererseits gleichsam als der Aufgabe Gewachsene adressiert werden. Indem die Diskussion als technisierbarer, routinemäßig ausführbarer Prozess präsentiert wird, ist der weitere Interaktionsverlauf für die Referendare klar vorstrukturiert. Auch im Fall Messer können wir entsprechend von einem sich latent in die Kommunikationskultur einschleichenden Schulspiel sprechen. Das Merkmal einer auf eine unproblematische Lösung der komplexen Aufgabe ausgerichteten Haltung und die technokratische Herangehensweise zeigen sich auf der interaktionslogischen Ebene als wechselseitig aufeinander verwiesen. Daraus resultiert eine Generalisierung der Interaktionssituation, in der das Individuum gänzlich aus dem Blickfeld verschwindet. Das erschwert in zweifacher Hinsicht eine sachinhaltliche Auseinandersetzung mit dem Gegenstand: Stehen die Studienseminarteilnehmer lediglich als Kollektiv im Aufmerksamkeitsfokus der Seminarleiterin, belastet das eine individuelle, diskursive Positionierung einzelner Teilnehmer. Wird dabei gleichsam eine diskursive Auseinandersetzung als routinemäßiger Prozess deklariert, ist das Potenzial einer sachhaltigen Erschließung bereits vor Beginn wieder verschlossen.

was für alle Gruppenmitglieder ein sehr zufriedenstellendes ist (1)

Im Anschluss spezifiziert Frau Messer das Ergebnis der Diskussion näher. In dieser Sequenz wird das ihrem Sprechakt zugrunde liegende Modell von Diskussionen unmittelbar gesteigert.

Im Allgemeinen spricht man von *zufriedenstellenden* Ergebnissen dann, wenn im Anschluss an harte Verhandlungen ein Kompromiss gefunden wurde, der für alle Verhandlungspartner akzeptabel ist. D.h. die Bezeichnung eines Ergebnisses als *zufriedenstellendes* setzt konstitutiv einen Dissens zwischen den Verhandlungspartnern voraus.

Haben wir jedoch den Fall vor uns, dass beispielsweise ein Politiker im Anschluss an eine Verhandlung dem Interviewer auf die Frage nach dem Verlauf der Verhandlungen antwortet: „Wir haben hart gearbeitet und sind zu einem Ergebnis gekommen, das für mich (oder: meine Partei) ein sehr zufriedenstellendes ist“, steht im Zentrum der Rede nicht ein ausgehandelter Kompromiss, sondern vielmehr das Understatement eines eindeutigen Verhandlungssieges – die Partei des Sprechers hat der Opposition noch mehr Zugeständnisse abringen können als ursprünglich erhofft.

An dieser Stelle können wir das sich hier konturierende Diskursmodell näher bestimmen: Es bildet Diskussionen als routinemäßig ausführbare ab. Im Zentrum stehen Verhandlung und Kompromissbildung, nicht aber die argumentative Erschließung des Gegenstandes und eine entsprechende, möglicherweise auch oppositionelle Positionierung einzelner Akteure untereinander. Die zentrale Anforderung besteht in der Konsensfindung – dieser Konsens wird als Profit für alle beteiligten Gruppenmitglieder dargestellt.

Insgesamt zeigt sich in dieser Sequenz besonders deutlich, dass Frau Messer das Studienseminar als Ort definiert, an dem die Akteure zu einem ungezwungenen Erfahrungsaustausch zusammentreten. Sprechaktlogisch geht es gar nicht um eine Diskussion – obwohl faktisch natürlich über Angemessenheiten bezüglich der Inhalte oder möglicher Lernziele diskutiert werden könnte. Im Zentrum steht vielmehr ein Austausch, der vermeintlich zwangsläufig zu einem Ergebnis führen wird: Dissens unter den Referendaren wird kategorisch – qua Arbeitsanweisung – ausgeschlossen.

und Sie werden am Ende sich Methoden wählen

In dieser letzten Sequenz zeigt sich noch einmal explizit das mit der realisierten Arbeitsanweisung zum Ausdruck gebrachte Moment der Beliebigkeit in Bezug auf den kommunikativen Austausch im Studienseminar. Nicht nur, dass die thematisch im Zentrum stehende Frage nach einer angemessenen Methode zur Vermittlung bestimmter Lerninhalte aus dem verordneten „Diskussionsprozess“ sprechaktlogisch ausgelagert ist – auch die grammatikalisch fehlerhafte Verwendung des Verbs *wählen* verweist auf das Moment der Beliebigkeit. Grammatikalisch korrekt kann nur das Verb „aussuchen“ reflexiv verwendet werden; *wählen* jedoch nicht. Ersetzen wir nun *wählen* mit „aussuchen“, haben wir einen Sprechakt vor uns, der auf einen je individuellen Gusto verweist

und sich damit einem Modell der Aushandlung von Angemessenheitshorizonten in Bezug auf berufspraktische Handlungsprobleme entzieht.

Zusammenfassend betrachtet zeigt sich auch im Fall Messer eine Ausgestaltung des seminaristischen Austauschs, die als „Schule spielen“ charakterisiert werden kann. Die in der Formulierung der Aufgabenstellung aufgezeigte Ambivalenz aus antizipierter Hilfebedürftigkeit und Zutrauen in die Handlungsfähigkeit der Referendare trägt diesen eine Schülerrolle an. Gesteigert wird das Bild vom Schule spielen in der Darstellung des Diskussionsvorgangs als technisierbaren Prozess. Ebenso wie in der Schule die Diskussion als Operator zur Reproduktion von Wissensbeständen eingesetzt wird, zeigt das Fallbeispiel ein Diskursmodell, in dem es grundsätzlich nicht mehr um die Analyse und Aushandlung angemessener Lösungsmuster gehen kann. Messers Orientierung an der Konstitution eines konsensualen kommunikativen Austauschs führt dazu, dass eine sachliche und diskursive Auseinandersetzung mit dem Gegenstand „Unterrichtsentwurf“ nicht mehr stattfinden kann. Das für die berufliche Praxis zentrale Problem der Erstellung einer angemessenen Unterrichtskonzeption wird der Beliebigkeit anheimgestellt, indem die Referendare per Arbeitsauftrag auf die Einhaltung und Herstellung von Konsens verpflichtet werden.

4. Fazit

Die Rekonstruktion der Fallbeispiele macht auf eine zentrale Problemdimension der Ausbildungspraxis im Studienseminar aufmerksam: Die Vermittlung praxisrelevanter Inhalte steht im Zentrum der inhaltlichen Ausgestaltung der Seminarsitzungen; aber um die Frage, in welchem Bearbeitungsmodus dieser Vermittlungsanspruch angemessen eingelöst werden könnte, konturiert sich eine Orientierungslosigkeit aufseiten der beteiligten Akteure. Bei der kontrastiven Betrachtung der Fälle wird deutlich, dass sich die Interaktionen im Studienseminar in einem Spannungsfeld aus instruktiver Belehrung und diskursivem Austausch bewegen, wobei beide Kommunikationsmodi nur „in sich gebrochen“ realisiert werden.

Im Fall Süßkind zeigt sich unter der manifest sichtbaren Einladung zu einer diskursiven Auseinandersetzung mit dem Thema Medien im Unterricht eine klare Orientierung an der Konstitution und Aufrechterhaltung eines stark hierarchisch strukturierten Interaktionsmodus. Es geht um die Weitergabe bestehender Wissensbestände an die nachwachsende Lehrergeneration. Im Fall Messer hingegen konturiert sich eine an der Herstellung von Konsens orientierte Haltung zur Strukturierung des Interaktionsgeschehens. In der Aufforderung zur diskursiven Auseinandersetzung mit der Sache wird diese zugleich wieder verworfen. An die Stelle eines problemerschließenden Austauschs tritt Beliebigkeit: Nicht die diskursive Erschließung von Lösungsmöglichkeiten handlungspraktischer Probleme, sondern ein möglichst harmonischer Austausch in der Gruppe wird ins Zentrum der Sitzung gerückt.

In beiden Fällen resultiert aus dem je spezifischen Umgang mit der Sache eine Gestalt des kommunikativen Austauschs, die zur Stilisierung tradierter Rollenmuster

schulischer Praxis führt. Im ersten Fall zeichnet sich auf Seiten der Seminarleiterin die Einnahme einer wertkonservativen Lehrerrolle ab, die die Referendare spiegelbildlich dazu auf eine Schülerrolle festlegt. Im zweiten Fall liegt die Rollendeformation nicht in dem dominanten Beharren auf dem Führungsanspruch im Seminar, sondern in einer nahezu überfürsorglichen Haltung der Seminarleiterin, in deren Konsequenz die Referendare ebenso wie im ersten Fall tendenziell infantilisiert adressiert und auf eine Schülerrolle verwiesen werden.

Einen möglichen Erklärungsansatz für diese Befunde liefert die oben angedeutete Zwischenlage des Studienseminars: Über die inhaltliche Ausrichtung der Studienseminare auf praxisrelevante Themenbereiche rückt die Institution Studienseminar modellhaft betrachtet auf die Seite der Ausbildungsschule und damit auch auf die Seite einer instruierenden Einsozialisation in die berufliche Praxis. Im Gegensatz zur Ausbildungsschule fehlt dem Studienseminar jedoch die unmittelbare Anschauung einer gemeinsam geteilten Handlungspraxis. Daraus ergeben sich für die Ausbildungssituation im Studienseminar zwei aufeinander verweisende Herausforderungen: Zum einen bergen die dort behandelten Gegenstände – im Gegensatz zur konkreten Anschauung spezifischer Fälle aus der Praxis – in sich wenig Strukturierungspotential für eine problemerschließende Auseinandersetzung mit der Sache. Der kommunikative Austausch mag gerade daher vornehmlich in einer didaktisierten Form strukturiert werden. Umgekehrt befördert die Didaktisierung der Ausbildungspraxis eine Austauschlogik im Modus der Instruktion. In der Folge wird das der Ausbildungssituation geschuldete asymmetrische Verhältnis zwischen Seminarleitern und Referendaren besonders deutlich sichtbar. Zum anderen befinden sich Referendare und Seminarleiter im Studienseminar ohnehin in einem strukturell asymmetrischen Verhältnis zueinander, dessen Legitimität sich, anders als an der Ausbildungsschule, nicht selbstverständlich aus dem Noviziat ergibt, sondern vorrangig auf dem institutionell eingerichteten Auftrag der Verteilung von Bildungszertifikaten beruht. Die Seminarleiter stehen daher, anders als die Mentoren an der Schule, in gesteigerter Form vor der Herausforderung, die strukturell eingerichtete Asymmetrie aufrecht zu erhalten, ohne dabei die Orientierung an einem diskursiven Interaktionsmodus aufzugeben. Denn im Gegensatz zur Ausbildungsschule ist das Studienseminar explizit der Ort, an dem berufspraktische Handlungsprobleme reflexiv bearbeitet werden können und müssen.

Diese Ambivalenz aus Asymmetriezwang und der Notwendigkeit einer problemerschließenden Auseinandersetzung mit berufsrelevanten Handlungsproblemen zeigt sich auf der Ebene der Ausbildungsinteraktion in den exemplarisch aufgezeigten Verwerfungen und Rollendeformationen. Deutlich wird nicht allein eine Orientierung an der beruflichen Handlungspraxis, sondern *eine Einlagerung der schulischen Unterrichtspraxis in die Interaktionen im Studienseminar selbst*. Bedeutsam ist, dass diese an schulischen Unterricht erinnernden Ausbildungsinteraktionen nicht bewusst in Szene gesetzt werden, sondern als Ausdruck der Bearbeitung der besonderen Strukturprinzipien der Ausbildungsinstitution Studienseminar gelesen werden müssen.

Autorenangaben

Jessica Dzengel
 Institut für Erziehungswissenschaft
 Universität Hannover
 Jessica.dzengel@iew.phil.uni-hannover.de

Literatur

- Bastian, J./Helsper, W./Reh, S./Schelle, C. (Hrsg.) (2000). *Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität* Opladen: Leske und Budrich.
- Bölting, F.-J./Thomas, S. (2007). Das Referendariat als Ausbildungsphase der Berufseinführung. In: A. Ohidy, E. Terhart/J. Zsolnai (Hrsg.) *Lehrerbild und Lehrerbildung. Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn* (S. 203-217) Wiesbaden: VS Verlag.
- Bourdieu, P. (1970). *Zur Soziologie der symbolischen Formen* 4. Aufl., Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1991.
- Englert, R., Porzelt, B., Reese, A., Stams, E. (2006). Innenansichten des Referendariats. Wie erleben angehende Religionslehrer/innen an Grundschulen ihren Vorbereitungsdienst? Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung religionspädagogischer Handlungskompetenz. In R. Schelander, M. Schreiner & W. Simon (Hrsg.) *Forum Theologie und Pädagogik*. Berlin: LIT Verlag.
- Gecks, L. C. (1990). *Sozialisationsphase Referendariat – objektive Strukturbedingungen und ihr psychischer Preis* Europäische Hochschulschriften, Reihe 11: Pädagogik, Bd. 415. Frankfurt/M: Peter Lang Verlag.
- Hartig, M. (2005). Zurichtung auf den Lehrerberuf. Erfahrungen aus dem Referendariat an einer Schule für Erziehungshilfe. *Die Deutsche Schule* 1/2005, S. 40-48.
- Katzenbach, D. (1999). „Die schlimmste Zeit meines Lebens“. Das Leiden am Referendariat: (Wie) kann Supervision hier helfen? *Pädagogik* 10/1999, S. 49-53.
- Katzenbach, D. (2005). Zwischen Entlastung und Professionalisierung. Supervision mit ReferendarInnen für das Lehramt. *Die Deutsche Schule* 1/2005, S. 49-64.
- Lenhard, H. (2004). Zweite Phase an Studienseminaren und Schulen. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki, J. Wildt (Hrsg.) *Handbuch Lehrerbildung* (S. 275-290). Westermann: Klinkhardt.
- Reh, Sabine (2004). Abschied von der Profession, der Professionalität oder vom Professionellen? *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (3), S. 358-369.
- Reh, Sabine (2008). „Reflexivität der Organisation“ und Bekenntnis. Perspektiven der Lehrerkooperation. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich, R.-T. Kramer (Hrsg.), *Studien zur Schul- und Bildungsforschung* (S. 163-183). Wiesbaden: VS Verlag.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.) *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. (S. 70-182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Pehl, Th. (1983). Referendariat: Inszenierung am Rande des Absurden. *Betrifft: Erziehung* 11/1983, S. 45-47.
- Schubarth, W., Speck, K., Große, U., Seidel, A., Gemsa, Ch. (2006). Die zweite Phase der Lehrerausbildung aus Sicht der Brandenburger Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten. Die Potsdamer LAK-Studie 2004/05. In W. Schubarth & P. Polenz (Hrsg.) *Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat*. (S. 13-175). Potsdamer Beiträge zur Lehrvaluation 2. Potsdam: Universitätsverlag.

- Wernet, A. (2006). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag.
- Wernet, A. (2006b). „Man kann ja sagen, was man will: es ist ein Lehrer-Schüler-Verhältnis“: Eine fallanalytische Skizze zu Kollegialitätsproblemen im Referendariat. In W. Schu-Barth & Ph. Pohlenz (Hrsg.) *Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat* (S. 193-209). Potsdam: Universitätsverlag.
- Wernet, A. & Kreuter, V. (2007). Endlich Praxis? Eine kritische Fallrekonstruktion zum Motiv des Praxiswunsches in der Lehrerbildung. In W. Schubarth u. a. (Hrsg.) *Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung. Potsdamer Studien zum Referendariat*. (S. 183-196). Frankfurt/M: Peter Lang Verlag.
- Wernet, A. (2009). Konformismus statt kollegiale Anerkennung: Fallstudien zur Ausbildungskultur im Referendariat am Beispiel von Beurteilungen. *Pädagogische Korrespondenz, Heft 39*.

Diskussion

Arno Combe

Perspektiven der Unterrichtstheorie.

Eine Diskussion neuerer theoretischer Konzeptualisierungen von Unterricht. Zu W. Meseth, M. Proske und F.-O. Radtke (Hrsg.) (2011): Theorien über Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

1. Einleitung: Unterricht zwischen Öffnung und Schließung von Kontingenz

Theorien über Unterricht in einer gewissen Bandbreite und Unterschiedlichkeit vor Augen zu führen, das ist das Anliegen des Buches „Unterrichtstheorie in Forschung und Lehre“, wie Proske, einer der Herausgeber, in einer profunden Einleitung des Sammelbandes (S. 9 ff.) erläutert.¹ Eine solche Unterrichtstheorie muss der Forschung als Grundlage dienen können (Herzog 2011: 148). Gesichtspunkte der praktischen Nutzung stehen nicht im Vordergrund. Der Blick geht in den meisten Beiträgen auf Abstand zu den Erwartungen an ein lösungstaugliches „Anwendungswissen“ (Strobel-Eisele 2011: 79). Dennoch ist eine „gute“ Theorie der Praxis nicht fern. Ganz im Gegenteil. Sie öffnet den Blick für Strukturmerkmale, die Grenzen und Möglichkeiten des Unterrichts, der sich historisch in einer besonderen sozialen Form konstituiert hat (Caruso 2011). Das sind erste Hinweise zum Anspruch des Buches von Meseth, Proske und Radtke.

Drei Fragen stehen im Zentrum des Bandes. Die Fragen gelten

- den Begriffen und Modellen, mit denen Unterricht beobachtet und beschrieben wird (1),
- der grundbegrifflichen Fassung des pädagogischen Anspruchs, Lernwirkungen zu erzielen (2),
- dem historischen Wandel von Unterricht und dem trotz aller neuen Lernformen identifizierbaren Kern (3).

„Komplexität“ und „Kontingenz“, so stellt Proske in seiner Einleitung heraus, können dabei als konstitutive Merkmale von Unterrichtsprozessen gelten. Manifest wird Kontingenz etwa an den Brüchen zwischen der Planung und der Dynamik des tatsächlichen Unterrichtsgeschehens. Die Bedeutung des Terminus „Kontingenz“ lässt sich schlicht als „Unwägbarkeit des Verlaufs“ wiedergeben. Trotz aller Planung und Vermessung der Welt bricht diese Dimension des Unvorhersehbaren immer wieder auf. Der Begriff tritt allerdings in unterschiedlicher thematischer und theoretischer Einbettung auf. Er wird etwa implizit und explizit exponiert im Professionalisierungsansatz von Helsper (2002), um ein Beispiel zu nennen.

1 Wolfgang Meseth, Matthias Proske und Frank-Olaf Radtke (Hrsg.) (2011): Theorien über Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Die Herausgeber des zur Rede stehenden Buches orientieren sich an Luhmanns Begriff der „doppelten Kontingenz“ (Meseth/Prose/Radtke 2011: 223ff.), der den Ausgangspunkt für Luhmanns Kommunikationsbegriff bildet. Den Sachverhalt modellartig umschreibend ließe sich sagen: Komplexe Systeme operieren stets in einem Möglichkeitsraum. Dabei sind sowohl für Ego als auch für Alter die Systemoperationen des jeweils anderen hinsichtlich ihrer Auswahl aus möglichen Varianten unwägbar, obwohl sowohl für Ego als auch für Alter der Fortgang der Kommunikation von dieser Selektion abhängt. Die Unwägbarkeit besteht also für beide Seiten, und hierin liegt das „Doppelte“ der doppelten Kontingenz. Weil damit in die Zukunft hinein immer wieder andere Möglichkeiten offenstehen, gibt es niemals Garantien dafür, dass ausgerechnet Passendes oder Anschlussfähiges eintritt. Damit liegt die Frage auf der Hand: Wie etabliert sich angesichts einer solchen kontingenten Existenzweise von Unterricht eine pädagogische Ordnung, die „auf die Ermöglichung und Bestimmung von Lernen ausgerichtet ist?“ (Meseth/Prose/Radtke 2011:224).

2. Die Vielfalt der theoretischen Zugänge zur Bestimmung des Unterrichts

Obwohl die Mehrzahl der Beiträge sich dem exponierten Zauberwort „Kontingenz“ anschließen dürfte, sind die Versuche, die Strukturmerkmale oder Strukturbildungen sichtbar zu machen, die Ungewissheit und Unberechenbarkeit „binden“, weit gefächert. Zu Wort kommen sprach-praxis- und kommunikationstheoretische, anthropologisch-philosophische wie bildungstheoretische Ansätze. Zunächst soll ein kompakter Überblick über die Beiträge gegeben werden. Dabei soll die Vielfalt der Zugänge deutlich werden.

Caruso (2011) zeichnet aus historischer Perspektive die spannungsvolle Ausdifferenzierung der Kommunikationsform „Unterricht“ nach, die von Anfang an den Anforderungen eines „Pädagogischen“ und zugleich einer bürokratischen Rationalität genügen sollte. Scholl (2011) ist der Auffassung, dass eine auf eine lange Theorietradition zurückblickende Allgemeine Didaktik sich als integrations- und wandlungsfähig erweisen wird. Er untersucht die einschlägigen Ansätze mittels luhmannscher Kategorien. Der Beitrag von Eickhorst (2011) ordnet sich – neben den Beiträgen von Caruso und Scholl – dem Stichwort „Bestandsaufnahmen“ unter. Der Artikel bleibt, wie im Vorwort erläutert wird, leider nur ein cursorischer Übersichtsartikel über die von der empirischen Lehr-Lern-Forschung beanspruchten Unterrichtstheorien.

Die im nächsten größeren Block versammelten Beiträge lassen sich dadurch charakterisieren, dass in erster Linie Unterricht unter dem Blickwinkel des pädagogischen Geschäfts zu interpretieren gesucht und nicht als Anwendungsfeld für soziologische, linguistische oder andere Konstrukte betrachtet wird. Strobel-Eisele (2011) führt Pranges Ansatz weiter. Prange geht davon aus, dass es die Form des Zeigens ist, die Lernen im Unterricht charakterisiert. In den variierenden Ausprägungen des Zeigens werden Themen zu Lernaufgaben, Menschen zu Lernenden. Und schließlich wird Unterricht

von anderen schulbezogenen Aktivitäten, etwa der Beratung, eben dadurch unterscheidbar. Plöger (2011) und die Autorinnen und Autoren Schratz, Schwarz und Westfall-Greiter (2011) widmen sich des Weiteren dem blinden Fleck in Unterrichtstheorien: dem prozessualen Vollzug des Bildungs- bzw. Lernvorganges. Bei Kiper (2011) wird Unterricht dagegen ausdrücklich als zweckhafte Handlungs- und Planungsakte von (Lehrer-) Akteuren konzipiert, für die eine Unterrichtstheorie entsprechende Anhaltspunkte der Interaktionssteuerung und aussichtsreiche Technologien anzubieten hätte. Insofern fällt dieser Ansatz aus dem von vielen anderen Autoren praktizierten Versuch heraus, das grundlegende Funktionieren des Unterrichts und seine Prämissen zum Thema zu machen.

Im dritten Teil des Bandes wird Unterricht in Bezugnahmen auf sozialwissenschaftliche Theorien beobachtet und beschrieben. Der Intention, die Erklärungsbedürftigkeit von Unterricht selbst – unabhängig von didaktisch gedachten Anleitungen zum Lehrhandeln – zum Thema zu machen, kommt Herzog (2011) mit einem filigranen Mehrebenenmodell von Unterricht – als zeitliche Ordnung von Situation, System, Handlung und Reflexion – nach. Der Ansatz fasst das soziale Substrat des Gelingens als „Reziprozität“, also mit einem weit über den Unterricht hinausgehenden, bezugsreichen Begriff. Die Bezugnahme auf sozialwissenschaftliche Theorien trifft außerdem für den Ansatz von Kreitz (2011) ebenso zu wie für Lüders' Konzentration auf Unterricht als System sprachlicher Verständigung (2011a und b, s.u.).

Wissenssoziologische, interaktionstheoretische, bildungstheoretische wie fachdidaktische Theoriestücke vereinigt der Ansatz Bonnets (2011). Die Forschungsgruppe Reh/Rabenstein/Idel (2011) vertritt eine andere, nämlich praxistheoretische Version, während bei Meseth/Proske/Radtke (2011) von einem systemtheoretischen Zugang gesprochen werden kann. Alle diese genannten sozialwissenschaftlich orientierten Ansätze erschöpfen sich nicht in einem bloßen Theorieimport. Es geht ihnen darum, die pädagogische Eigenlogik des Unterrichtsgeschehens in ihrer vergleichsweise autonomen Form zu erfassen und jene immanenten Formstrukturen des Interaktionssystems – das Pädagogische also – systematisch in den Blick zu nehmen, die konstitutiv dafür sind, Lernwirkungen aufseiten der Schüler bewirken zu wollen.

Nach diesem groben Überblick lässt sich schon sagen: Die Absicht der Herausgeber, in Zusammenhang mit einer Tagung im September 2010 ein möglichst breites Spektrum an Perspektiven der Unterrichtstheorie und damit den „Stand der Diskussion“ zu dokumentieren, ist durchaus gelungen, wenn auch einige Ansätze fehlen. So ist, wie gesagt, die pädagogisch-psychologische „Theriefamilie“ nur mit einem kursorischen Überblicksartikel vertreten (Eickhorst 2011). Dennoch: Vor dem Hintergrund der oben genannten Fragen bietet der vorliegende Band die Möglichkeit, sich mit dem innerlogischen, begrifflichen Argumentationsbestand unterschiedlicher Ansätze vertraut zu machen und, darüber hinaus, die nicht immer leicht präsent zu haltenden erheblichen paradigmatischen Blickwechsel zwischen einzelnen Beiträgen nachzuvollziehen. Die Herausgeber bieten schließlich am Schluss des Bandes anstelle einer Zusammenfassung ein Streitgespräch zu den epistemologischen, gegenstandsbezogenen und historisch

ausgerichteten Grundfragen an (Ein Streitgespräch 2011: 242ff.). Insofern bleibt die vergleichende Abarbeitung der Ansätze Sache des Lesers oder der Leserin. Der Band bietet aber eine hervorragende Grundlage für solcherart Vergleiche, die den Zugang zu einem tieferen Verstehen der für die Unterrichtstheorie derzeit bedeutsamen Fragen und Antworten ermöglichen.

3. „Unterricht als Ermöglichungshorizont“ – theoretische Lesarten zum Verhältnis von Formstrukturen und der Herbeiführung von Wirkungen

Ich möchte nun der Herausforderung zu dem eben angesprochenen Vergleich nachkommen, auch deshalb, um die spezifischen inhaltlichen Konturen der einzelnen Ansätze und Beiträge über evaluative Anmerkungen hinaus markieren zu können. Angesprochen wird vor allem die einleitend formulierte Frage nach der grundbegrifflichen Fassung des Anspruchs, im Unterricht Lernwirkungen zu erzielen. Die von mir herangezogene Vergleichsfolie nimmt, um eine Formulierung von Gruschka aus der Schlussdiskussion aufzugreifen, die Frage nach den „Ermöglichungshorizonten“ (Ein Streitgespräch 2011: 251) von Unterricht auf. Ich möchte den Stellenwert dieser Frage auch im Anschluss an den Diskurs im Bereich der Erziehungswissenschaft kurz erläutern (vgl. etwa Koller 2005).

Es geht bei dieser Frage der Ermöglichungshorizonte von Unterricht um die Unterscheidung zweier Weisen und Qualitäten des Lernens. Unterschieden wird hier zwischen einem additiven Lernen, verstanden als routinierte Erweiterung des gegebenen Wissens- und Fähigkeitsfundus, und, darüber hinaus: Bildungsprozessen, die den Verständnishorizont, mit dem wir der Welt und uns selbst begegnen, verwandeln. Der Einzelne geht aus solchen Prozessen verändert hervor. Kommt also Bildungsprozessen – mit ihren über das Lernen hinausgehenden persönlichkeitswirksamen, reflexiven Momenten – im Unterricht überhaupt ein Realitätsgehalt zu, oder sind diese als eine von der Strukturlogik des Ablaufs her gestützte Möglichkeit zumindest denkbar? So kommen Meseth, Proske und Radtke in ihrem Beitrag zu dem Schluss, dass individuelle Bildungserlebnisse „außerhalb der pädagogischen Reichweite der Form Unterricht liegen“ (2011: 239). Aber bei Gruschka heißt es genau umgekehrt, das Ignorieren des in der Formstruktur verankerten Anspruchs auf Bildungserlebnisse lasse „den Unterricht zu Protest gehen“ (2011a: 143). Somit darf angenommen werden, dass sich an der so verstandenen Frage der Ermöglichungshorizonte die Geister scheiden.

Der Beitrag von Meseth, Proske und Radtke (2011) steht also, wie angedeutet, einer solchen bildungstheoretischen Auffassung skeptisch gegenüber. In wenigen Schritten sei ihre Argumentation nachgezeichnet, weil sich damit eine Basis und Vergleichsmöglichkeit ergibt, auf der sich das Verständnis der anderen theoretischen Zugänge umreißen lässt. Meseth, Proske und Radtke argumentieren folgendermaßen: Im Unterricht, bei dem es stets Kontingenz und Unberechenbarkeit im Verhältnis von Lehren und Lernen – von Vermitteln einerseits und Aneignen andererseits – zu bewältigen gilt, muss

es schließlich zu einer gemeinsamen Wissensfeststellung und zu einer Markierung des gemeinsam verbindlichen und relevanten Wissensstandes kommen. Diesem Strukturbildungselement hat die kommunikative Form des Unterrichts in einer Verflechtung von Sach-, Sozial- und Zeitdimension zu dienen. Natürlich heißt das nicht, dass es keine individuellen Zugänge und Sinnperspektiven der Schüler geben würde. Aber diese sind im Klassenunterricht immer wieder auf ein verbindliches Allgemeines zurückzubeziehen und zu vereindeutigen. Aufgrund dieser „Kollektivadressierung“ haben die individuellen Formate nur Durchgangs- und Vorstufencharakter. Sie werden daher in der Praxis schnell umgewidmet. Somit sind den auf Bildungsprozesse bezogenen Aneignungserwartungen aufgrund dieser unabdingbaren, vielleicht sogar aus Lehrersicht „undankbaren“ Generalisierungsleistung strukturell im Unterricht enge Grenzen gesetzt. Wie gesagt: diese Position von Meseth, Proske und Radtke stellt damit eine Herausforderung für diejenigen Zugänge dar, für die die Möglichkeit von Bildungserlebnissen im Unterricht einen systematischen wie empirischen Realitätsgehalt und Stellenwert hat, was, mit anderen Worten, ja bedeutete, sich auf einen von individuellen Idiosynkrasien bestimmten Auseinandersetzung- und Verstehensprozess und auf die Widerständigkeit eines Sachverhalts einzulassen.

Gerade im Anschluss an die auf ein stärkeres theoretisches Grenzbewusstsein zielende Auffassung von Meseth, Proske und Radtke erscheint mir der sprach- und diskurstheoretische Ansatz von Lüders (2011b) von Interesse. Ich interpretiere den Beitrag von Lüders innerhalb der von mir gewählten Vergleichsfolie. Dies scheint mir insofern berechtigt, als Lüders die im Unterricht auftretenden sprachlichen Figuren durchaus mit den entsprechenden Vermutungen über die von den jeweiligen Autoren zugeschriebenen Funktionen verknüpft (etwa in Zusammenhang mit den Untersuchungen von Nystrand 1997: 659f.). Lüders identifiziert zunächst in der Bezugnahme auf ethnomethodologische, interaktionistische und linguistische Forschungen einen „determinierenden“ Regelungsmechanismus, der m.E. durchaus als Bewältigungsform der Kontingenz und Unwägbarkeit des Unterrichtsprozesses interpretiert werden kann. Es ist das Muster Initiation-Reply-Feedback, welches das Sprachgeschehen aus der Tiefe heraus organisiert. Auf der empirischen Ebene zeigt sich allerdings, dass dieser Regelungsmechanismus, der sich in Zugkombinationen der sprachlichen Akte skriptartig niederschlägt, nicht nur reproduktiv gefasst werden kann, so als würde eine starre Konvention in von vornherein festgelegten Abläufen wiederholt. Lüders verweist auf empirische, u.a. auch eigene Befunde, die eine Anreicherung und Expansion des IRF-Schemas dokumentieren. So wird etwa die Antwortfindung durch entsprechende sprachliche Mittel hinausgeschoben; es werden Spielräume für Verhandlungen geschaffen, und auch die in dem Beitrag von Meseth u.a. besonders hervorgehobene Phase der Evaluation, Bewertung und des Feedback zeigt sich sprachlich in sehr unterschiedlicher Gestalt: als aufgeschobenes oder substituiertes Feedback. Angesichts dieser situativen Variabilität kann streng genommen von einer „Determination“ durch das IRF-Schema nicht die Rede sein. Im Interesse der thematischen Vertiefung gibt es Varianten dieses Schemas im Hinblick auf eine sich öffnende Dialogstruktur.

Ich lese den Beitrag von Lüders damit als Hinweis darauf, dass das prozedurale Geschehen des Unterrichts nicht nur in seinen Formen der Engführung und des Schließens, sondern auch und zugleich in Formationen der Eröffnung von Optionen und Möglichkeitsräumen zu betrachten ist. Die bei Lüders berichteten Befunde über expandierende IRF-Muster geben zu der Vermutung Anlass, dass die soziale Welt des Unterrichts aus sehr konkret benennbaren, häufig nur bedingt aufeinander abgestimmten Sinnentitäten besteht, die sich durch einen widersprüchlichen, ja möglicherweise paradoxen Charakter auszeichnen (s.u.).

Eine Möglichkeit, ja Notwendigkeit, sich zu vergegenwärtigen, was auf dem Weg vom Einzelnen zur gemeinsamen Wissensfeststellung passiert, ist, Unterricht vom Lernen aus zu denken, „lernseits“ zu betrachten, wie Schratz, Schwarz und Westfall-Greiter (2011) sagen. Die Autoren entwerfen die Umriss eines auf „wirkmächtigen Erfahrungen“ aufbauenden Unterrichts. Der Aufsatz legt nahe, das Erfahrungskonzept als ein Denkmodell dafür anzusehen, sich die „Lehre im Modus des Lernens“ vorzustellen. Mit Erfahrung wird nach dem im gesellschaftlichen Umlauf befindlichen Gebrauch des Begriffs u.a. auf eine intensive Wechselbeziehung zwischen „Ich“ und „Sache“ verwiesen. Die besondere Note des Beitrags von Schratz u.a. liegt m.E. darin, dass die Autoren dieses „Eingestricktsein“ mit dem von Waldenfels übernommenen Begriff der Responsivität stark machen. Das lohnt sich, etwas auszuführen.

Der Begriff Responsivität steht bei Waldenfels (2004) nämlich im Kontext einer Phänomenologie der Aufmerksamkeit. Der Rekurs auf Waldenfels lässt die Absicht der Autorengruppe erkennen, den Prozess der Lernerfahrungen theoretisch und empirisch mit der Erzeugung und Entstehung eines (emotionalen) Resonanzgeschehens in Verbindung zu bringen. Die Bedeutung dieser Idee wird klar, berücksichtigt man, wie differenziert Waldenfels den Begriff der Responsivität auffächert: Ein Text oder Ähnliches lasse sich nur verstehen, so wird zunächst gesagt werden können, wenn er beim Adressaten ein gewisses Maß an Resonanz erzeugt. Nur dann kann sich ein Verständnis entwickeln. Und diese Resonanz umfasst eben deutlich mehr als den rein kognitiven Prozess der Informationsübertragung, wie Waldenfels an der „Körpersprache des Aufmerkens“ (2004: 101) demonstriert, um nur ein Beispiel für die Schichten der Resonanz zu nennen, die eine phänomenologische Analyse vergegenwärtigt.

Schratz u.a. (2011) verwenden viel Phantasie, um den Unterricht aus der „inneren“ Welt und Motivationslage der Schüler und Schülerinnen sichtbar zu machen und zu verstehen. Der Beitrag deutet aber auch an, dass die Heranziehung des Erfahrungskonzepts leicht zur gedanklichen Auslagerung der Generalisierungsleistung führen kann, die Schule auch zu erbringen hat. Denn auch ein „lernseits“ orientierter Ansatz muss die Frage beantworten, wie auf der Grundlage einer vom Formmuster her genauer zu bestimmenden Erfahrungsbewegung jene Übergänge von je „meiner“ Erfahrung zum vom konkreten Erfahrungssubjekt abgelösten fachbezogenen Wissens- und Deutungsbestand eines Faches zu denken sind (vgl. hierzu Combe 2006, 2010; Combe/Gebhard 2009, 2012). Die Klärung dieser Frage ist umso wichtiger, handelt sich der Erfahrungsansatz doch oft den Vorwurf ein, hier ginge es nur um das im Innenbereich der Lernenden

angesiedelte Geschehen, das aber der (methodischen) Zugänglichkeit schlechterdings entzogen sei. Was also ist zu tun, wenn man die von der Autorengruppe berufene Wirkmächtigkeit der Bildungs- und Erfahrungsbewegung empirisch dingfest machen und zur Sprache bringen will – und zwar nicht in den uns bekannten krisenhaften Situationen und Dramaturgien von Alltagserfahrungen, sondern in den Krisenformationen der mit Unterricht irgendwie noch kompatiblen Abläufe? Diese Frage wird auch in dem nun folgenden bildungstheoretischen Ansatz von Gruschka (2011a) bedeutsam.

Gruschka argumentiert in der Bestimmung der Ermöglichungshorizonte von Unterricht, Bildung würde in der Schule in dem Maße manifest, als es um das Verstehen der Sache ginge. Verstehen, so schreibt Gruschka einmal, ist im schulischen Zusammenhang „die Herausbildung eines sachlich möglichst weit und tief durch Einsichten entfalteten Ich-Welt-Verhältnisses“ (2011b: 26). Offenkundig geht es Gruschka mit dem Bezug auf Bildungsprozesse im Unterricht u.a. darum, Aneignung in ihren verschiedenen Qualitäten beurteilen und in substanzieller Weise unterscheidbar halten zu können. In diesem Sinne kann Gruschka sagen: „Sobald Unterrichten die Konfrontation mit der Sicht über Welt bedeutet, eröffnet es Bildungsprozesse. Es handelt sich dabei nicht um eine Überhöhung mittels Wünschenswertem, sondern um die pädagogischen Grundlagen der Strukturbildung“ (2011a: 130). Wie ist das zu verstehen? Und welche Formstrukturen hat Gruschka mit dem Stichwort, es handele sich um die pädagogischen Grundlagen der Strukturbildung, vor Augen?

Erinnern wir uns an jene Strukturelemente bei Meseth, Proske und Radtke (2011), die in dem notwendigerweise zu schaffenden kumulativen Filter des Allgemeinen und der schnellen Markierung und Vereindeutigung des für relevant gehaltenen Wissens die Seite der Grenzen der unterrichtlichen Möglichkeiten bewusst machen. Die Ausgangsposition Gruschkas ist eine andere. Der Verfasser dürfte seiner Argumentationslogik nach eher von dem Bleigewicht der institutionell aufgelaufenen Vorstellungen von unterrichtlichem Lernen ausgehen, ja einem Zustand, wo eine überbordende Didaktisierung die Formen und Prozesse der Auseinandersetzung und die gleichsam natürlichen Formen der Verstehensbemühungen um eine Sache, die aus der eigenen Erfahrung zugänglich sind, verhindert.

Gruschka identifiziert demzufolge ein anderes Formmuster der kommunikative Organisation von Unterricht als Meseth, Proske und Radtke: nämlich eine spannungsvolle Gleichzeitigkeit von Krisen und Routinen. Empirisch zeigt sich dieses Strukturmuster dadurch, dass im Unterricht ständig Sinnüberschüsse über den routinierten oder routinisierten Verlauf hinaus emergieren. Verstehenskrisen drängen vom Prozedere her zu einer krisenhaft offenen Bewegung, zu einer intensiven Wechselwirkung zwischen Subjekt und Sache, zu sprachlich tastenden Formen der Annäherung, zu bestimmten Frageformaten und so weiter. Damit ist die Möglichkeit zu einem tieferen Verstehen im Verhältnis zur Sache in der Prozesslogik der Verarbeitung von Verstehenskrisen verortet (vgl. hierzu auch die Arbeiten von Combe/Gebhard 2009; 2012). Auf einem anderen Blatt steht, dass Lehrer fast durchweg die Bildungspotenziale von Verstehenskrisen und die Gelegenheiten, in denen eine Bildungsbewegung aufbricht, negieren. Das macht

aber die Tatsache, dass sich diese aufbrechenden Bildungsbewegungen in „natürlichen Protokollen“ des Unterrichts nachzeichnen lassen, nicht hinfällig. Niemand muss sich also mit der Behauptung von Bildungspotenzialen als Wüschelrutengänger etikettieren lassen. Dennoch: Gruschka macht nicht genügend deutlich, dass sich in solchen Situationen eben auch der Sachverhalt der Kontingenz und das Risiko offenbart, eine Entscheidung angesichts von Möglichkeiten treffen zu müssen, deren Auswirkungen man keineswegs sicher in der Hand hat. Die Anforderungen für eine hier aufgerufene „situiertere Kreativität“ sind keineswegs schon erschlossen (Combe/Paseka 2012). Diese Diskussionsbedürftigkeit gilt auch für einen anderen Fragenkomplex, der bei Gruschka eine Rolle spielt.

Im Zuge der Schlussdiskussion des Buches von Meseth, Proske und Radtke fällt nun ein Satz, der m.E., trotz der in diese Richtung gehenden Arbeiten Gruschkas, immer noch ein Stück weit programmatisch zu verstehen ist und der, wie der folgende Beitrag von Bonnet andeutet, eine weitere methodologische und theoretische Konkretisierung erforderlich machen wird. Gruschka führt aus: Der Ermöglichungshorizont von Bildungsprozessen „materialisiert sich mit einer spezifischen Qualität der spezifischen Kommunikation über einen Inhalt“ (2011b: 251). Damit ist eine anspruchsvolle theoretische wie empirische Aufgabe bezeichnet (Kolenda 2010).

Dass sich der Ermöglichungshorizont von Bildung mit der spezifischen Qualität der pädagogischen Kommunikation über einen Inhalt manifestiert, hätte auch der Ausgangspunkt im Ansatz von Bonnet (2011) sein können, der ausdrücklich einen Begriff von Unterricht vor Augen hat, in dem sich Bildungsprozesse vollziehen können. Im Fokus dieses Forschungsansatzes, der im Bereich des naturwissenschaftlichen Faches „Chemie“ liegt, steht die Frage nach der interaktiven Konstitution und Entfaltung von unterscheidungs-fähigen fachlichen Konzeptualisierungsniveaus im Zuge von Gruppenprozessen. Das ist von aktuellem Interesse, da die Unterscheidung von Konzeptualisierungsniveaus durchaus mit dem „literacy-Konzept“ korrespondiert, mit dem das PISA-Konsortium arbeitet. Bildung wird gerade auch im Fach „Chemie“ insofern nicht nur als akkumuliertes Wissen, sondern vor allem durch reflexive Anteile bestimmt, die biographisch bedeutsam werden, und die auf ein reflexiv werdendes Verhältnis zum Fach verweisen.

Fokussiert auf die um die Lösung von Aufgaben zentrierten Interaktionen in Kleingruppen versucht Bonnet im Rahmen seines Forschungsansatzes dem Anspruch nach zu rekonstruieren, welche Stationen Schüler auf dem Weg von alltagsweltlichen Sinnkonstruktionen bis zum Verstehen und Umgang mit den fachsprachlichen Deutungsmustern zurücklegen und welche „Interimskonzepte“ gegebenenfalls Brücken des Verstehens darstellen. Parallel zu diesem, sagen wir: Kompetenzmodell verstehensorientierten Lernens wird zudem die „Beobachtung“ der interaktiven Strukturen geführt, die die Hervorbringung einzelner Erkenntnisniveaus ermöglichen. Und in dieser Doppelstruktur liegt m.E. die Pointe dieses Ansatzes: eben in einer Versuchsanordnung, die die Qualität der Kommunikation mit der sachinhaltlichen Frage der Qualität des Verstehensniveaus zu verbinden sucht. Hätten wir Antworten auf diese Frage, so erlaubte dies Antworten im Sinne der von Gruschka eingeführten Hypothese.

Die bisher berichtete Ergebnistendenz (Bonnet 2004), die bislang auf die inhaltliche Produktivität der Gruppenarbeit von Schülern bezogen ist, lautet: Im jeweiligen Verhältnis zur Güte der aufgabenbezogenen Operationen, das in Form von Kompetenzniveaus aufgefächert werden kann, müssen auf der Interaktionsseite Beziehungsprobleme, Partizipationsprobleme, Organisationsprobleme und Argumentationsprobleme gelöst werden. Das bedeutet einmal: Die Teilnehmer müssen mit Störungen umgehen können. Damit unterschiedliche Perspektiven zum Zuge kommen, bedarf es des Weiteren einer paritätischen Struktur; die Komplexität muss durch metakognitive Strategien beherrschbar sein, und die Teilnehmer dürfen außerdem nicht nur behaupten, sie müssen auch begründen, um eine argumentative Tiefe zu erreichen.

Im Sinne von Bonnet kann man diese Prinzipien durchaus als empirische Indikatoren und deskriptive Merkmale für die Entstehung eines kollektiven Erfahrungsraumes verstehen, zu dem Bonnet allerdings in einer schillernd normativen Wendung des ursprünglichen wissenssoziologischen Begriffsverständnisses sagt, dass „Unterricht, der es nicht schafft, selbst zum Erfahrungsraum zu werden, nicht darauf hoffen darf, Lern- oder gar Bildungsprozesse auszulösen oder zu beeinflussen“ (2011:204).

Ein Ansatz, der sich gegenüber einem normativen Zugang äußerste Zurückhaltung auferlegt, ist der praxistheoretische Ansatz der Forschungsgruppe Reh, Rabenstein und Idel (2011). Obwohl hier auf den Bildungsbegriff aus gleich nachvollziehbaren Gründen verzichtet wird, geht es doch bei diesem Ansatz um die institutionell realisierten Subjektivitätsformen, also um die Frage nach der Reichweite und Wirksamkeit schulischen Lernens.

Die Spezifika dieses Ansatzes lassen sich m.E. am besten über die Kritik an dem Verständnis und der Verortung von Kultur, auch eines Konzepts der Schulkultur, gewinnen (Kolbe/Reh/Rabenstein/Idel 2008). Kritik zieht dabei das Verständnis von Kultur als eines rein geistigen, ideellen Phänomens auf sich. Kultur ist auch nicht allein „Text“, gewebt aus öffentlichen, übersubjektiven Symbolsystemen, und schon gar nicht Ausdruck der Etablierung eines normativen Konsenses von Erwartungen und Rollen. Die relative Strukturiertheit, Verstehbarkeit und Geordnetheit der Sozialwelt ergibt sich aus praxistheoretischer Sicht vielmehr aus dem Routinehandeln, das durch implizites praktisches Wissen und Verstehen ermöglicht wird. Man denke als Beispiel nur an das in kollektiven Verhaltensweisen sich zeigende organisatorische Prozesswissen der Schüler, das zum Beispiel darin besteht, schulisches Lernen glaubhaft zu verkörpern und performativ zum richtigen Zeitpunkt sichtbar werden zu lassen.

Ein konzeptueller Intellektualismus im Bereich des Kulturverständnisses verfehlt also aus dem Blickwinkel dieses Ansatzes den Umstand, dass sich auch die soziale Welt des Unterrichts aus know-how-abhängigen Routinen und Praktiken zusammensetzt, von einem impliziten, methodischen und interpretativen, je sozial geteilten Wissen zusammengehalten wird – womit die „relative“ Reproduzierbarkeit von Handlungen über Raum und Zeit erst möglich wird. Relative Reproduzierbarkeit heißt: Auch die Praxistheorien gehen – und dies wird in Bezug auf Spielräume im Unterricht wichtig – bei aller Bedeutung von Routinisierung nur von einer „relativen“ und keiner „reinen“

Reproduzierbarkeit von Praktiken aus. Und das „Subjekt“, um den philosophisch und geschichtlich aufgeladenen Begriff zu gebrauchen, treffen wir nicht, wie im Bürgertum und der idealistischen Subjektphilosophie, als glanzvoll gefeierten Gestalter von Selbst und Welt an. „Subjektivation“, wie es im Rahmen des praxistheoretischen Ansatzes oft heißt, wird vielmehr im Rahmen einer unmittelbaren, ja körperlichen Positionalität in einer sich vollziehenden Praxis angetroffen, die sich im Zuge der praktischen Teilnahme auf performative Weise jeweils neu herstellt.

Obwohl bei diesem Ansatz auf den Bildungsbegriff verzichtet wird, weil er mentalistische Konnotationen mit sich führt, geht es doch auch um die institutionell ermöglichten Subjektivitätsformen und die Frage nach der Reichweite und Wirksamkeit schulischen Lernens. Auch die Entstehung eines spezifischen, biographisch bedeutsam werdenden Person-Gegenstands-Verhältnisses bleibt in diesem Ansatz prinzipiell nicht außen vor. Wie aber wird die Einbeziehung der Subjektivation theoretisch „gelöst“ und begründet? Und wie werden in einem solchen Ansatz die Wirkungen pädagogischer Praktiken gedacht? Und was ist überhaupt das Pädagogische?

Die Grundform pädagogischen Handelns ist aus einer anthropologisch-philosophischen Sicht Pranges, dessen Argumentation die Forschungsgruppe um Reh hier heranzieht, eine sich auffächernde Operation des Pädagogen, nämlich das auf ein Lernen bezogene Zeigen. Das heißt nicht, dass der Zusammenhang zwischen Zeigen und Lernen nach Prange sozusagen direkt bewirkt werden kann. Das Zeigen ist auf ein Sich-Zeigen-Lassen, also auf eine Annahme der Offerte angewiesen, und die Fortsetzung der pädagogischen Kommunikation verlangt eine von den Beteiligten geteilte Deutung und wiederholte Symbolisierung der Differenz zwischen Zeigen und Lernen. Was ist nun die subjekttheoretische Pointe dieser wechselseitigen Bezugnahme von Zeigenden und Lernenden? Wie wird die Wirksamkeit der jeweiligen „sets of doings and sayings“ gefasst, in deren Prozedere unterrichtliche Praktiken rekonstruiert werden?

Die Effekte für die Subjektivation der Schüler und Schülerinnen werden letztlich durch einen Anerkennungstheoretischen Grundgedanken deutlich: „Was man wie warum auch immer zeigt, muss auch hinsichtlich dessen befragt werden, als wen man die anderen anspricht und zu wem man sie – wodurch genau – macht“ (Ricken 2009: 127). Mit anderen Worten: Pädagogische Praktiken adressieren, ob die Lehrer wollen oder nicht. Es wird jemand angesprochen als der, der er schon ist bzw. der, der er noch werden kann. An Adressierungen und Re-Adressierungen heften sich unweigerlich Subjektivationsprozesse. In solchen sich herausbildenden „Figurationen“ eines performativen Geschehens der Darstellung, Zuschreibung und Positionierung von Besonderheiten eines Einzelnen in der Schulklasse vollziehen sich Wirkungen pädagogischer Praktiken (vgl. das eindrucksvolle Fallbeispiel in Reh/Rabenstein/Idel 2011: 215ff.). Hiermit sind spezifische Möglichkeiten bezeichnet, „sich selbst mit und durch Andere als Besondere zu erfahren ...“, auch und gerade im Medium des Verhältnisses zu den Unterrichtsgegenständen (Reh/Rabenstein/Idel 2011: 215f.). Es gilt schließlich, so die Forschungsgruppe Reh, Rabenstein und Idel, aus einer Vielzahl von Figurationen „in bestimmten Hinsichten miteinander verwandte Lernräume für die Einzelnen in Lerngruppen, in

Klassen, im Fachunterricht“ (2011: 220f.) zu rekonstruieren, die sich möglicherweise auch „zu Lernkulturen einer Einzelschule aggregieren lassen“ (2011: 221). Die Idee der Lernräume nehme ich unten wieder auf.

4. Fazit: Die „Öffnung der interpretativen Kontingenz“ als Ermöglichungsbedingung von Bildungsprozessen im Unterricht

Blicken wir zurück. Festgehalten werden kann: Der Diskussionsstand zu Unterrichtstheorien hat sich als erstaunlich ausdifferenziert erwiesen. Diese Gesamtschau fürs Erste, wie die Herausgeber betonen, möglich gemacht und von Fragedimensionen her präzisiert zu haben, ist das Verdienst des Bandes von Meseth, Proske und Radtke. Nichts wäre allerdings misslicher für die Weiterentwicklung des Diskussionsstandes als eine wechselseitige Abschottung. Die Auslagerung und das Fehlen ethnographisch und zugleich praxistheoretisch fundierter Ansätze (etwa Breidenstein 2006) ist, das sei in diesem Zusammenhang gesagt, zwar vom Fokus der „Pädagogizität“ (Meseth/Proske/Radtke) des Unterrichts her gerechtfertigt, kann aber durchaus auch als Mangel gesehen werden. Dass die Theorie gerade von der Thematisierung der „unerledigten“ und lange Zeit nur als Appendix der Lehrerseite betrachteten Schülerperspektive profitieren kann, scheint mir außer Frage zu stehen. Denn hat nicht gerade die Peer-Kultur mit ihren eigenen Bewertungen Einfluss auf den Unterricht? Jedenfalls sind die im Klassenzimmer ablaufenden Prozesse der Themenkonstitution aus dem Blickwinkel der Schüler nicht nur auf der reinen Sachebene zu sehen. Sie sind auch als Praktiken zu verstehen, sich der Zugehörigkeit zu den für den Schüler bedeutsamen Gruppen zu versichern (vgl. Rusch/Thiemann 2003).

Das zur Debatte stehende Buch verweist des Weiteren auf die Notwendigkeit systematischer Vergleiche. Das gilt z.B. für die jeweilige in den einzelnen Ansätzen praktizierte Verbindung zwischen Theorie und Methodologie. Bestätigt hat sich die Binsenweisheit, dass die methodologische Ebene immer mitbedacht werden muss, wenn es um die Geltung von Aussagen geht. Zunächst einmal ist hier eine Gemeinsamkeit der Ansätze innerhalb des interpretativen Paradigmas festzuhalten, auch in Abgrenzung zu pädagogisch-psychologischen, mit hochinferenten Qualitätsratings von Unterrichtsvideos arbeitenden Ansätzen (Hugener/Rakoczy/Pauli/Reusser 2009), die zweifellos auch hochinteressante Dimensionen zur Beobachtung des Unterrichts unter Berücksichtigung ihres theoretischen Hintergrunds präsentieren und zur Grundlage des Ratings machen (vgl. ausführlich etwa Kunter 2005). Was macht also den Unterschied? Die Antwort wird vermutlich in dem mittels der Logik der sequenziellen Optionenrealisierung durchgeführten Modus der Sinnrekonstruktion zu suchen sein (Wernet 2006), der eben die interpretativen Ansätze auszeichnet. Gesetzmäßigkeiten lassen sich „von innen“ her und in Form der für den Verlauf typischen Auswahl von Möglichkeiten abbilden. Demgegenüber bleibt die „Kodierung“ bei den Qualitätsratings den äußeren Kennzeichen und

Verhaltensmerkmalen verhaftet. Aber wie gesagt: Diese methodologische Diskussion zwischen den Theoriefamilien muss verstärkt und „über den eigenen Tellerrand hinaus“ geführt werden.

Was ergibt sich nun – um einen weiteren hier verfolgten Faden aufzugreifen – aus dem Vergleich zum Thema der „Ermöglichungshorizonte“ von Unterricht? Wohin führt hier der Theorievergleich? Das Konzept des für die Diskussion zugrunde gelegten Buches, die Beobachtung von Kontingenz zum Ausgangspunkt eines unterrichtstheoretischen Vergleichs zu machen, hat sich durchaus als Herausforderung erwiesen, und wird wohl auch in Zukunft eine Herausforderung bleiben. Deuten wir die Spannweite nochmals an. Aus einem systemisch-kommunikationstheoretischen Blickwinkel wird der Prozess der Kontingenzeinschränkung in den Vordergrund gerückt, bei dem gleichsam die Fülle der Anschlussmöglichkeiten verknappt wird. Die Struktur und Ordnung von Systemen – auch von Unterricht – sind „Bedingungen der Einschränkung des Bereichs anschlussfähiger Operationen“, so heißt es entsprechend bei Luhmann (1997: 430).

Vieles spricht also dafür, in Routinen der Schließung von Kontingenz, z.B. in robusten Gesprächsroutinen, das zentrale Handlungsproblem des Unterrichts und dessen Lösung zu sehen. Aus einer bildungstheoretischen Sicht soll nun keineswegs der Routine abgeschworen werden, stellt doch ein Sockel routinierter Handlungsvollzüge oft genug die Voraussetzung für Akte höchster Kreativität dar. Allerdings kann auf der Grundlage entsprechender Rekonstruktionen von Unterricht angenommen und kritisiert werden, dass im klassenöffentlichen Unterrichtsgespräch mehr an der Einschränkung als an der Ausschöpfung von interpretativen Spielräumen gearbeitet wird (Gruschka 2011a und b; Combe/Gebhard 2012.). Deutungskontexte können eben nicht nur eingeschränkt, sondern auch geöffnet werden! Die schnelle „Vereindeutigung eines Themas“ (Kokemohr 1985: 231) bleibt systematisch hinter wechselnden Perspektiven und möglichen Kontextualisierungen eines Themas, den darin enthaltenen Differenzenerfahrungen und den im Unterricht an sich „angelegten“ Interaktionsmöglichkeiten zurück. Nichts spricht gegen Routinen der Schließung, aber doch zugleich auch für eine „Öffnung der interpretativen Kontingenz“, um die Mehrdeutigkeit der Dinge zu demonstrieren und auszuprobieren. Hierzu einige Thesen:

- 1.) Für den Verlauf von Unterricht und für die Dialogformate sind zwei aneinander gekoppelte Formmuster charakteristisch, die zueinander in einem Spannungsverhältnis stehen: die den Ablauf stabilisierenden Routinepraktiken einerseits und zugleich das anscheinend gar nicht vermeidbare krisenhafte Aufbrechen der Routinen andererseits. Dies macht die Schwierigkeit und die Paradoxa der pädagogischen Arbeit und die zu erbringende Leistung des Dialogs bewusst: eine Balance finden zu müssen zwischen dem Riss, der zwischen den lebensweltlichen Selbst- und Weltdeutungen der Schüler und dem Horizont generalisiert gültiger Wissensbestände und Sachbedeutungen besteht.
- 2.) Denn wo individuelle Idiosynkrasien der Lerner auf als generalisiert gültig vordefinierte Wissensbestände treffen, ist auch eine noch so robuste Gesprächsroutine

nicht vor dem Eigensinn des Individuellen gefeit. Der Eigensinn des Individuellen treibt den Unterricht über die je erwarteten Antworten hinaus. Immer wieder entstehen Sinnüberschüsse.

- 3.) An dieser Stelle könnte der Verarbeitung von Differenzerfahrungen eine Chance gegeben werden. Hier, im Bereich der riskanteren, krisenhaften, sich der Vieldeutigkeit eines Gegenstandes öffnenden Textur des Unterrichts – im Bereich der Öffnung der interpretativen Kontingenz und einer an die Romantik gemahnende offensiven Semiotisierung der Welt also – entstehen jene reflexiven Momente tieferen Verstehens, in denen im besonders günstigen Fall das Paradigmatische eines Sachverhalts oder gar eines Faches in momentaner Hellsichtigkeit vor Augen steht. Es sind die Stellen, in denen Erfahrungs- und Phantasieräume entstehen und sich die Einzelnen oder ein Kollektiv experimentell-deutend, sprachsuchend und Blickpunkte immer wieder neu verschiebend einer noch fremden Sinnwelt eines Faches nähern (zum Problem der vom Lehrer verlangten „situierten Kreativität“ vgl. Combe/Paseka 2012).
- 4.) Man weiß heute, wie bedeutsam der Vergleich mit andere Positionen, Interpretationen und Zugängen ist, weil erst im Kontrast zu anderem die spezifische Eigenart des jeweiligen Gegenstandes zum Vorschein gebracht wird. So ist die Verschiebung des Blickpunktes, die Transformation des Rahmens oder die Gegeneinanderführung von Deutungsperspektiven ein ausgezeichnetes Mittel, die Dinge und auch das Eigene in einem neuen Lichte zu sehen. Strukturell gesehen wäre im Unterricht eine stärker relationale Gegenstandsbestimmung möglich. Bei gegenstandsorientierten Lernprozessen wird damit der Zugang zu Themen geöffnet, und damit verlässt man auch den Bereich des Selbstverständlichen. Die Kontrastierung von Interpretationen stellt geradezu eine Art „Entselbstverständlichung“ (Combe/Gebhard 2012) dar. Inhalte können wieder interessant werden.

Für die Frage, warum die Schule solche in der Natur der Verstehensbemühung um eine Sache liegenden strukturellen Möglichkeiten einer stärker relationalen Gegenstandsbestimmung nicht ausschöpft, lassen sich viele Voraussetzungen anführen, etwa das Festhalten an einem traditionsreichen Akkumulationsmodell des Wissens. Des Weiteren könnte es bedeutsam sein, stärker die Unterschiede in der Anordnung und in der Ausgestaltung der sachlichen, sozialen und zeitlichen Dimension von Unterricht ins Blickfeld zu rücken, die sich gegenüber dem klassischen Format des klassenöffentlichen Gesprächs derzeit durchaus ausdifferenzieren. Hierzu passt die von Reh, Rabenstein und Idel (2011) eingebrachte Idee unterschiedlicher Lernräume (s.o.). Vielleicht gibt es auf dem Weg von den singulären Zugängen der Schüler zum allgemeinen „Wir“ der Schulklasse und zum fachsprachlich dimensionierten Verallgemeinerungsversuch hierbei institutionelle Ausprägungen, die darauf hindeuten, dass in der Unterrichtspraxis mit verschiedenen Rahmungen und Übergängen zur Öffnung der interpretativen Kontingenz experimentiert wird. Wie Kontingenz nicht nur gebunden, sondern ein anderes, produktives Verhältnis zum Problem der Kontingenz zu gewinnen gesucht wird, dürfte Aufgabe einer Unterrichtstheorie wie auch der Unterrichtspraxis bleiben.

Autorenangaben

Prof. Dr. Arno Combe (em.)
Institut für Schulpädagogik
Universität Hamburg
arno.combe@gmx.de

Literatur

- Bonnet, A. (2004): Chemie im bilingualen Unterricht. Kompetenzerwerb durch Interaktion. Opladen: Leske + Budrich
- Bonnet, A. (2011): Erfahrung, Interaktion, Bildung. In: Meseth, W./Proske, M./ Radtke, F.-O. (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 189-208
- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS-Verlag
- Caruso, M. (2011): Lernbezogene Menschenhaltung. (Schul-)Unterricht als Kommunikationsform. In: Meseth, W./Proske, M./ Radtke, F.-O. (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 24-36
- Combe, A. (2006): Hatten die schon Schuhe? Zur Theorie des Erfahrungslernens. In: Pädagogik 58, H. 6, S. 32-36
- Combe, A. (2010): Wie lassen sich in der Schule Erfahrungen machen? Lernen aus der Sicht der Erfahrungstheorie. In: Pädagogik 62, H. 7/8, S. 72-77
- Combe, A./Gebhard, U. (2009): Irritation und Phantasie. Zur Möglichkeit von Erfahrungen in schulischen Lernprozessen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 12, H. 3, S. 549-557
- Combe, A./Gebhard, U. (2012): Verstehen im Unterricht. Die Rolle von Phantasie und Erfahrung. Wiesbaden: Springer VS
- Combe, A./Paseka, A. (2012): Und sie bewegt sich doch. Gedanken zu Brückenschlägen in der aktuellen Professions- und Bildungsdebatte. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, H. 2 (i. E.)
- Eickhorst, A. (2011): Das Unterrichtsverständnis der empirischen Lehr-Lern-Forschung. In: Meseth, W./Proske, M./ Radtke, F.-O. (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 50-66
- Ein Streitgespräch zwischen Andreas Gruschka, Walter Herzog, Wolfgang Meseth, Matthias Proske und Sabine Reh (2011): „In der Frage der Unterrichtstheorien stehen wir doch ziemlich am Anfang“. In: Meseth, W./Proske, M./ Radtke, F.-O. (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 242-262
- Gebhard, U. (2003): Die Sinndimension schulischen Lernens: Die Lesbarkeit der Welt. In: Moschner, B./Kiper, H./Kattmann, U. (Hrsg.): Pisa 2000 als Herausforderung. Perspektiven für Lehren und Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 205-223
- Gruschka, A. (2011a): Der empirische Blick auf das Unterrichten als pädagogischer Prozess. In: Meseth, W./Proske, M./ Radtke, F.-O. (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 130-144
- Gruschka, A. (2011b): Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Stuttgart: Reclam
- Helsper, W. (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, M./ Marotzki, W./Schweppe, C. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 64-102
- Herzog, W. (2011): Was dem Lehren und Lernen zugrunde liegt. Ein Mehrebenenmodell des Unterrichts. In: Meseth, W./Proske, M./Radtke, F.-O. (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 146-160

- Hugener, I./Rakoczy, K./Pauli, Chr./Reusser, K. (2009): Videobasierte Unterrichtsforschung: Integration verschiedener Methoden der Videoanalyse für eine differenzierte Sicht auf Lehr-Lernprozesse. In: Rahm, S./Mammes, I./Schratz, M. (Hrsg.): *Schulpädagogische Forschung. Unterrichtsforschung. Perspektiven innovativer Ansätze*. Innsbruck u.a.: Studienverlag, S. 41-53
- Kiper, H. (2011): Von der Beschreibung einzelner Unterrichtsmerkmale zum Nachdenken über zielführende Prozesse. Anforderungen an eine Theorie des Unterrichts. In: Meseth, W./Proske, M./Radtke, F.-O. (Hrsg.): *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 116-129
- Kokemohr, R. (1985): Modalisierung und Validierung in schulischen Lehr-Lernprozessen. In: Kokemohr, R./Marotzki, W. (Hrsg.): *Interaktionsanalysen in pädagogischer Absicht*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang, S. 174-234
- Kolbe, F.-U./Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T.-S. (2008): Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11 (2008), H. 1, S. 125-143
- Kolenda, S. (2010): *Unterricht als bildendes Gespräch. Richard Rorty und die Entstehung des Neuen im sprachlichen Prozess*. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich
- Koller, H.-Chr. (2005): *Bildung und Biographie. Zur Bedeutung der bildungstheoretisch fundierten Biographieforschung für die Bildungsgangforschung*. In: Schenk, B. (Hrsg.): *Bausteine einer Bildungsgangtheorie*. Wiesbaden: VS-Verlag
- Kreitz, R. (2011): „Kooperation“ als Grundbegriff einer analytischen Theorie des Unterrichts. In: Meseth, W./Proske, M./Radtke, F.-O. (Hrsg.): *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt,
- Kunter M. (2005): *Multiple Ziele im Mathematikunterricht*. Münster: Waxmann
- Lüders, M. (2011a): Die Sprachspieltheorie des Unterrichts. In: Meseth, W./Proske, M./Radtke, F.-O. (Hrsg.): *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 175-188
- Lüders, M. (2011b): Lehrer-Schüler-Interaktion, Unterrichtskommunikation. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann. S. 644-667
- Luhmann, N. (1997): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. 2 Bände. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Meseth, W., Proske, M., Radtke, F.-O. (2011): Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstandes „Unterricht“? In: Meseth, W./Proske, M./Radtke, F.-O. (Hrsg.): *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 223-240
- Meseth, W./Proske, M./Radtke, F.-O. (Hrsg.) (2011): *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Plöger, W. (2011): Lernen – ein blinder Fleck in Unterrichtstheorien?! In: Meseth, W./Proske, M./Radtke, F.-O. (Hrsg.): *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 85-102
- Proske, M. (2011): Wozu Unterrichtstheorie? In: Meseth, W./Proske, M./Radtke, F.-O. (Hrsg.): *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9-22
- Rabenstein, K./Reh, S. (Hrsg.) (2007): *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht*. Wiesbaden: VS-Verlag
- Reh, S., Rabenstein, K., Idel, T.-S. (2011): Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In: Meseth, W./Proske, M./Radtke, F.-O. (Hrsg.): *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 209-222
- Ricken, N. (2009): Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Form pädagogischen Handelns. In: Berdelmann, K./Fuhr, Th. (Hrsg.): *Operative Pädagogik*. Paderborn: Schöningh
- Rusch, H./Thiemann, F. (2003): *Mitten im Kampfgetümmel. Ethnographische Reportagen aus dem Klassenzimmer*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

- Scholl, D. (2011): Der Unterrichtsbegriff in allgemeindidaktischen Theorien. In: Meseth, W./ Proske, M./ Radtke, F.-O. (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 37-49
- Schratz, J., Schwarz, J. F., Westfall-Greiter, T. (2011): Auf dem Weg zu einer Theorie lernseits von Unterricht. In: Meseth, W./Proske, M./ Radtke, F.-O. (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 103-115
- Strobel-Eisele, G. (2011): Die Funktion des Begriffs von Unterricht für die Lehrerbildung. In: Meseth, W./Proske, M./ Radtke, F.-O. (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 68-84
- Waldenfels, B. (2004): Phänomenologie der Aufmerksamkeit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Wernet, A. (2006): Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Stuttgart: Kohlhammer

Rezensionen

Torsten Pflugmacher

Combe, A./Gebhard, U. (2012): *Verstehen im Unterricht. Die Rolle von Phantasie und Erfahrung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Es geschieht nicht allzu häufig, dass ein Erziehungswissenschaftler mit einem Fachdidaktiker gemeinsam publiziert. Empirisches Zusammenarbeiten zur Unterrichtsforschung ist nur selten zu entdecken. Wenn Fachdidaktiker, die bis vor kurzem in empirischen Forschungsmethoden gar nicht ausgebildet waren, mit anderen Disziplinen kooperieren, dann meist mit den drittmittelerwerbungsversierten Pädagogischen Psychologen, deren „Datenknechte“ für brauchbare und vergleichbare Ergebnisse sorgen. Erst der Frankfurter Schulpädagoge Andreas Gruschka hat mit seinem Projekt einer Pädagogischen Rekonstruktion des Unterrichtens (PÄRDU: <http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/forschung/paerdu.html>) seine Disziplin wieder darauf aufmerksam gemacht, dass eine pädagogische Unterrichtsforschung den Gegenstand nicht ausblenden darf, wenn sie die Komplexität des Unterrichtsgeschehens als eine pädagogisch strukturierte Praxis erschließen will: „Erziehen heißt Verstehen lehren“ (Gruschka, 2009, 2011a, 2011b).

Stellte man noch vor einigen Jahren quantitativ arbeitenden Empirikern kasuistisch-rekonstruktive Fallanalysen zu Unterricht vor, war man regelmäßig mit dem Vorwurf konfrontiert, man gehe normativ vor. Der Hinweis darauf, dass es gerade um die Rekonstruktion der im Unterricht wirkenden und diesen strukturierenden Normen gehe, sorgte für Erstaunen. Umso erfreulicher ist es, wenn der Rezensent nun ein Buch aufschlägt, welches mit dem Satz beginnt: „Die Schule verspricht Verstehen.“ (S. 7). Nach einem Jahrzehnt intensiver Kompetenzmodellierung und Kompetenzforschung könnte man ja vermuten, dass dieser Satz lauten müsste: „Die Schule ermöglicht Kompetenzerwerb.“ Letzterer basiert auf einem psychologischen Verständnis von Lernen im Sinne des viel zitierten „Angebot-Nutzungs-Modells“ (Helmke), während ersterer ganz klar feststellt, dass Unterricht eine normative Praxis ist, welche durch das Versprechen auf Verstehen zusammengehalten wird. Selbst wenn es nicht eingehalten wird, halten sich alle Beteiligten daran: Ein Unterricht, der nicht letzten Endes auf Erkenntnis ausgerichtet ist, ist kein Unterricht und würde von den Beteiligten auch nicht als solcher wahrgenommen – jede Freistunde ist Zeuge dieser pädagogischen Normativität, wenn der Ersatzlehrer nicht weiß, wie er die Gemeinschaft zusammenhalten soll und aus Unterrichten Spielen oder Beaufsichtigung wird, da der Gegenstand fehlt. Insofern ist der erste Satz des Buches des Erziehungswissenschaftlers Arno Combe und des Biologiedidaktikers Ulrich Gebhard nicht etwa eine normative Feststellung, sondern vielmehr eine theoretische und zugleich strukturell-empirische Beschreibung des Unterrichts als spezifisch pädagogisches Handeln. Es ist wohlthuend, dass die Verfasser hier keinen pädagogischen Indikativ bemüht haben, der Sollensbeschreibungen mit Seinsbeschreibungen in eins setzt. Vielmehr wird im Versprechen des Verstehens neben dem normativ-strukturellen Charakter

von Unterricht auch angedeutet, dass das Versprechen mitunter nicht eingehalten wird oder nicht eingehalten werden kann. Woran aber kann das liegen?

Das schmale, sehr übersichtlich gegliederte und gut lesbare Buch von Combe und Gebhard geht dieser Frage nach und sucht nach den Hinderungsgründen und Gelingensbedingungen, dass Unterricht zu dem wird, was er sein soll und sein muss: ein Ort der Erkenntnis. Die beiden Verfasser skizzieren deshalb zunächst einen Unterricht, der nicht, wie so oft, Ort bloßen „additiven Lernens“ (S. 93) ist, sondern vor allem Schauplatz intensiver Verstehensprozesse. „Gerade aber weil wir im Verstehen den Kernbegriff schulischen Lernens sehen, sind wir skeptisch gegenüber Statements, die die prinzipielle Möglichkeit von persönlichkeitswirksamen Bildungsprozessen im Bereich der Schule von vorneherein für unmöglich erklären – also die Entstehung reflexiver Momente, die biographisch bedeutsam sind bzw. werden können.“ (S. 57) Dem ließe sich hinzufügen: Selbst wenn der Lehrer sie nicht intendiert, kann er sie zumindest nicht vermeiden.

Die andere Gelingensbedingung von Unterricht ist der Einbezug der Vorstellungen der Schüler, ohne den keine krisenhafte Erfahrung mit der Sache gemacht werden kann. Die Autoren sprechen hier wertschätzend von Alltagsfantasien, die mehr sind als der bekannte Ausgangspunkt, von dem man seine Schüler abholen soll: „Ob verständnisintensive Lernprozesse im Unterricht möglich sind, hängt entscheidend davon ab, ob Irritationen artikulierbar werden und ob bei der Verarbeitung von Irritationen schließlich Phantasieaktivitäten und einer Erfahrungsbewegung Raum gegeben wird.“ (S. 13)

Ausgehend von Theorien der Erfahrung, nicht zuletzt jenen der ästhetischen, aber auch von Piagets Entwicklungspsychologie und Oevermanns Sozialisationstheorie (die letztlich eine Bildungstheorie ist), rücken Combe und Gebhard Begriffe wie Irritation und Krise als unvermeidliche Bestandteile des Bildungsprozesses in den Vordergrund. Das ist vielleicht die größte Transferleistung ihres Buches: diese alltagssprachlich negativ wahrgenommenen Begriffe wieder (einmal) in den unterrichtstheoretischen Diskurs einzuführen, sie umsichtig zu reflektieren und schließlich mit einer positiven Semantik zu versehen: „Wer Krise im Bereich der Schule und vor allem des Lernens sagt, dürfte von vielerlei Seiten gescholten werden.“ (S. 13) Gleich darauf erläutern sie: „Eine Krise im Bereich schulischen Lernens ist eine Fremdheitszumutung, die nicht überwältigt, sondern anregt.“ (S. 13) Im Gegensatz zu einer lebensweltlichen Krise erschüttert die Verstehenskrise nicht, sondern regt zunächst zur Nachdenklichkeit an. Die Erkenntnis-krise ist, mit Oevermann formuliert, eine Krise durch Muße, die vom Subjekt gesucht und herbeigeführt und nicht vermieden wird. „Geistige Krisen sind letztlich freiwillige.“ (S. 23) Oevermann hat bekanntlich daraus geschlossen, dass man deshalb die Schulpflicht abschaffen müsse, um diesem latenten Bedürfnis der Schüler nach Erkenntniskrisen professionell begegnen zu können, ihm Raum zu geben. Combe und Gebhard machen sich offensichtlich diese Schlussfolgerung nicht zu Eigen und suchen nach Alternativen, kriseninduziertes Verstehen im Unterricht möglich zu machen. Dabei ist ihnen durchaus klar, dass das Versagen „eingespielter[r] Erwartungen und Routinen“ (S. 21) auch „Unlust hervorrufen“ (S. 22) und zu einer Haltung der Erfahrungsvermeidung führen kann, anstatt die Erfahrungsbereitschaft als buchstäbliche Neugier zu be-

fördern. Einerseits soll der Lehrer versiert die Kunst beherrschen, „Erwartungswidriges zu adressieren“ (S. 31f.). Zugleich fragen die Verfasser: „Wie viel Befremdung, wie viel Konfrontation und Irritation, Konflikt und Diskontinuität verträgt der Unterricht?“ (S. 20) Unwahrscheinlich, dass sie eine generalisierende und quantitative Antwort darauf geben wollen. In einem Unterricht, der die schnelle Vereindeutigung jahrelang antrainiert hat, geht die „Erfahrungsfähigkeit“ (S. 100) gegen Null, der Abstand zwischen Schülerverständnis und sachlichem Verstehensanspruch ist „oft nicht mehr überbrückbar und uneinholbar“. (S. 97)

Unter Rückgriff auf eine ganze Reihe von Fallgeschichten aus anderen Projektkontexten demonstrieren die Autoren die Möglichkeiten und Schwierigkeiten, „das Wissens- und Verständnisniveau der Schüler unter Veränderungsdruck zu setzen, aber so, dass diese mitspielen und mitdenken können, und das heißt: die Irritationen sich selbst zu eigen machen können“. (S.90f.) Erfahrungsfähigkeit bedarf dann zunächst der Sichtbarmachung des alltäglichen Verstehens der Schüler. Diese Entfaltung der Vielfalt ihrer Deutungen brauche Zeit, und der Lehrer muss ebenso wie die Schüler die Offenheit des Verstehensprozesses aushalten gelernt haben. Erst mit Fragen der Schüler (S. 93), die ihre Neugier und ihr Nichtwissen (Verstehensrückstände“, S. 101) enthüllen, beginnt der Verstehensprozess, in dem objektive Ansprüche des Gegenstandes und subjektive Vorstellungen sich begegnen können: Unterricht bedarf einer Zweisprachigkeit von Fachsprache und Alltagssprache auf Augenhöhe, um an ihrer Differenz arbeiten zu können.

Soweit der knappe Nachvollzug der in „Verstehen im Unterricht“ entfalteten Unterrichtstheorie von Gebhard und Combe. Der Rezensent hat sich darüber hinaus mehrere Dutzend Zitate aus „Verstehen im Unterricht“ notiert, die seine eigenen Erfahrungen aus der Analyse realen Unterrichts spiegeln und mitunter sehr eloquent auf den Punkt bringen. Schon deshalb sei dem Buch Erfolg gewünscht. Dennoch müssen auch Rückfragen gestellt und Alternativen aufgezeigt werden. So sind immer wieder Forderungen lesbar, die man aus erziehungswissenschaftlichen Publikationen nur zu gut kennt: „Es muss mehr Hermeneutik, mehr Interpretieren und ein viel intensiveres Abarbeiten von unterschiedlichen Deutungen Eingang in den Unterricht finden.“ (S. 9) Das ist aus vielerlei Sicht wünschenswert. Aber es ist ebenso ein Glaubenssatz wie das Zitat von Edelstein/Fauser, dass das, was in der Wissenschaft kontrovers sei, auch im Unterricht kontrovers sein müsse und nicht pseudoeindeutig. (S. 96) Die meisten Schulpädagogen und Fachdidaktiker würden solche Aussagen wohl bedenkenlos unterschreiben. Jedoch ist zu fragen: Wenn dem so ist, warum wird das im Unterricht dann nicht so gemacht? Hier macht sich immer wieder das Fehlen einer kritischen Unterrichtstheorie bemerkbar, welcher mittels Fallstudien wichtig wäre strukturell herauszuarbeiten, was genau einen solch wünschenswerten Unterricht verhindert: Der fehlende oder verdrängende Umgang mit Nichtwissen. Die Geringschätzung von Fachwissen lehrerseite wie schülerseite und von Nichtfachwissen lehrerseite wie schülerseite. Das fortlaufende Üben von Unverstandenen. Die verhinderte Entfaltung durch verfrühte Verdichtungsprozesse etc.

An verschiedenen Stellen räumen die Verfasser ein, dass eine am Verstehen orientierte Didaktik (ein Pleonasmus!) viel Zeit bedürfe (S. 70). Diese Zeit lässt aber sich

besorgen, wenn man die Zeitvergeudung vermeidet, wie sie beispielsweise in den Unterrichtsanalysen des PÄRDU-Projektes fortwährend beobachtet wurde. Weiterhin wird die Alltagssprache der Schüler von Combe und Gebhard nicht kritisch betrachtet, sondern in erster Linie als Kontrast zur Fachsprache (S. 62) gesehen: In einem Fach wie Deutsch ist die vermeintliche Nähe von Alltagssprache und Fachsprache jedoch eher das Problem als eine Lösung der Perspektivendifferenz. Zumal die Schüler oftmals weit davon entfernt sind, die Verstehens- und Ausdrucksmöglichkeiten der Alltagssprache nutzen zu können.

Die Verfasser nutzen Fallanalysen anderer Studien erklärtermaßen als Fallgeschichten, mit denen sie ihre Unterrichtstheorie illustrieren wollen. Andreas Wernet hat diese Art hermeneutischer Empirie unter Bezug auf Heinrich Roth kritisch als erste realistische Wende einer hermeneutischen Pädagogik bezeichnet. Wernet selbst skizziert eine zweite realistische Phase der Hermeneutik, welche nunmehr streng darauf bedacht sein soll, die immanenten Normen pädagogischen Handelns strukturgenerierend herauszuarbeiten (Wernet 2006). Combe und Gebhard bereiten jedoch mit ihrer Studie letztendlich die Phase einer zweiten realistischen Empirie zur Erforschung von Unterricht vor: Zeigen sie doch auf, wie wenig wir über die realen pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen von Unterricht wissen, und wie viel wir doch darüber wissen könnten, wenn wir den alltäglichen Unterricht nur genau genug analysieren würden. Sichtbar würde dabei auch, dass zumeist eine Lücke klafft zwischen dem in der Schule vermittelten Wissen einerseits und dem Fachwissen andererseits. Combe und Gebhard sparen diese Unterscheidung in ihrem Buch aus.

Die Vereinfachungen, die sich aus der Nutzung von Fallanalysen aus anderen Projektzusammenhängen ergeben, wenn sie hier nur als Fallgeschichten Verwendung finden, sind offensichtlich und werden von den Verfassern auch teilweise benannt. Die Stärke von „Verstehen im Unterricht“ ist es, im gegenwärtigen didaktischen Diskurs eine Selbstverständlichkeit überhaupt herauszustellen: Unterricht ist ein Verstehensversprechen und eine Verstehenserwartung, weshalb es völlig ausreichen würde zu erforschen, durch welche typischen Praxen die Verstehensprozesse unnötig behindert werden und weshalb diese Praxen so wirkungsmächtig sind. Begrüßenswert ist der erste Schritt, verschiedene kasuistische Forschungsprojekte zusammenzuführen und aus der Verstehensperspektive zu reanalysieren. Damit wird auf ein lange vernachlässigtes Problem gegenwärtiger Unterrichtsforschung aufmerksam gemacht.

Im Buch ausgespart, aber quasi auf der Hand liegt die professionstheoretische und hochschulfachdidaktische Frage, wie man angehenden Lehrern einen kasuistischen Habitus vermittelt, der zu verstehen sucht und zu verstehen lernt, was Lehrer tun oder nicht tun, um das Verstehen ihrer Schüler zu verstehen. Die Antwort kann nur lauten: Mehr Fallarbeit in der Lehrerbildung. Hierzu bedarf es einer breiten Diskussion, wie diese durchaus nicht unproblematische Folgerung hochschulfachdidaktisch curricular verankert werden könnte. „Verstehen im Unterricht“ könnte helfen, dieser Diskussion entscheidende Orientierungspunkte zu liefern.

Autorenangaben

Juniorprof. Dr. Torsten Pflugmacher
 Fachdidaktik Neuere Deutsche Literaturwissenschaft
 FB 05/Deutsches Institut
 Universität Mainz
 E-Mail: pflugmacher@uni-mainz.de

Literatur

- Gruschka, Andreas. (2009): Erkenntnis in und durch Unterricht. Empirische Studien zur Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie für die Didaktik, Wetzlar: Büchse-der-Pandora-Verl.
- Gruschka, Andreas. (2011a): Pädagogische Forschung als Erforschung der Pädagogik. Eine Grundlegung, Opladen, Berlin: Budrich.
- Gruschka, Andreas (2011b): Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Vol. 18840, Ditzingen: Reclam.
- Wernet, Andreas (2006): Hermeneutik - Kasuistik - Fallverstehen. Eine Einführung. Vol. 684, Stuttgart: Kohlhammer.

Daniel Scholl

Schelle, C./Rabenstein, K./Reh, S. (2010): Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Publikationen zur LehrerInnenausbildung stehen vor einer prinzipiellen Herausforderung: Auf der einen Seite sollen sie einen Beitrag zur *theoretischen*, und das bedeutet immer auch *abstrakten* und *situationsübergreifenden*, Grundlegung von professionellen Bezugskategorien für das Berufsleben von Lehrpersonen leisten. Auf der anderen Seite sollen sie diesen Beitrag *konkret*, und damit *situationsbezogen* und *anschaulich* erbringen, sodass schon während des Studiums Bezüge zum späteren Berufsleben aufgezeigt werden können. Carla Schelle, Kerstin Rabenstein und Sabine Reh nehmen diese Herausforderung mit ihrem Band „Unterricht als Interaktion“ an. Sie wollen „(Struktur-) Merkmale pädagogischer Interaktion im Unterricht beobachtbar und diskutierbar machen“ (10) – sie zielen also auf ein unterrichtstheoretisch begründetes, kategoriales Wissen von Lehrpersonen –, wobei diese Merkmale an Fällen, an „exemplarisch scheinenden Problemlagen pädagogischer Praxis“ (9), erarbeitet werden sollen.

Damit steht die Einordnung in einen (methodologischen) Forschungskontext, nämlich die Kasuistik, fest. In einem problemorientierten Abriss (Kapitel 1) stellen die Autorinnen (die einzelnen Kapitel sind auf die Autorinnen aufgeteilt) die Mehrdeutigkeiten

heraus, die in der Kasuistik schon mehrfach diskutiert wurden (es bliebe ungeklärt, was „der Fall ist“ (17), es gebe eine doppelte Betrachtung von Fällen „als Fälle von“ und „einer Betrachtung, die das Besondere der Fälle als einzelne“ (ebd.) herausstelle, Fälle könnten „als Beispiele für eine gute Praxis oder auch eine schlechte“ (ebd.) gelesen werden, und schließlich könnte die Fallarbeit eine zu lernende Methode und eine Lehrmethode sein). Diese systematischen Probleme lösen sie zwar nicht, sie betonen aber – in Orientierung an neueren Theorien fallrekonstruktiven Arbeitens – die besondere Funktion von Fallarbeit: Sie diene der „Einübung fallverstehender Reflexivität“ (18) bzw. schule – so sähe es Combe – „eine professionelle Urteilskraft, die Fähigkeit, das Besondere als enthalten im Allgemeinen zu sehen“ (19). In der LehrerInnenausbildung könnten Fälle in diesem Sinne sowohl zu einem „Habitus der Distanz, der Skepsis und auch der Neugier gegenüber den Situationen und den Konstruktionen“ (20) von Unterricht führen als auch für „den systematischen Aufbau von Theoriewissen“ (ebd.) genutzt werden.

Damit diese letzte Absicht nicht zu kurz kommt, legen die Autorinnen ihr Unterrichtsverständnis offen (Kapitel 2). In deutlicher Distanz zum Begriffsangebot der Allgemeinen Didaktik und der quantitativ empirischen Lehr-Lern-Forschung und in direkter Nähe zu Lüders' unterrichtstheoretischer Konzeption von Unterricht als einem Sprachspiel und der „empirisch-rekonstruktiven fachdidaktisch orientierten Unterrichtsforschung“ (37) wird Unterricht verstanden als „eine soziale Situation [...], die durch Interaktion und Kommunikation gekennzeichnet ist, das heißt durch sprachliche Handlungen und Symbole, mittels derer eine Bedeutungsaushandlung zwischen Lehrern und Schülern sowohl im Hinblick auf fachliches Lernen als auch auf Erziehung stattfindet“ (38f.). Solche Situationen seien gekennzeichnet durch eine „für unterrichtliche Kommunikation grundlegende Kontingenz, eine Ungewissheit und Eigendynamik“ (39). Dabei setzen die Autorinnen Kommunikation im Wesentlichen mit verbalsprachlicher Kommunikation gleich, sie gestehen aber zu, dass ein Unterrichtsbegriff, der auf diesem Verständnis beruhe, insofern noch unvollständig sei, als dass er „in Zukunft durch die materielle und körperliche Dimension sozialer Praktiken erweitert werden“ (40) müsse.

Vorerst fokussieren sie allerdings vor allem die sprachliche Dimension von Unterricht, die im Band besondere Berücksichtigung findet. Es werden Transkripte abgedruckt, die sowohl aus unterschiedlichen Kontexten stammen (Forschung, universitäre Lehrveranstaltungen, Schulpraktika) als auch unterschiedlich transkribiert wurden (vgl. 45). Sie sollen sequenzanalytisch im Sinne der Oevermann'schen Objektiven Hermeneutik aufgearbeitet werden, also „in wirklich kleinen Schritten, nämlich zunächst von Wort zu Wort über die Bildung sogenannter ‚Lesarten‘ zu einer Rekonstruktion des Sinnes, der Struktur einer Sequenz“ (46). Ziel im Wortlaut Oevermanns sei es, „sogenannte latente Sinnstrukturen oder Bedeutungsstrukturen, die unabhängig von subjektiven Interpretationen gelten“ (47), aufzudecken. Da die Fallarbeit in den Seminaren unter methodisch kontrollierten Bedingungen ablaufen solle, stellen die Autorinnen zunächst dar, wie eine Sequenzanalyse durchgeführt wird, um daraufhin in weitere Verfahren (die interaktionistische, die dokumentarische und die tiefenhermeneutische Analyse [55ff.])

einzuführen. Allerdings sind sie sich trotz dieser methodologischen Vergewisserung dessen bewusst, dass sich bei der Interpretationsarbeit in Seminaren einige Schwierigkeiten ergeben könnten, die sie im ersten Teil des Bandes dann auch abschließend vorzunehmen (64ff.).

Im zweiten Teil sind dann die Dokumente aufgenommen, die für die Erarbeitung unterrichtstheoretischer Kategorien gedacht und entsprechend mit Interpretationsbeispielen versehen sind. Diese Dokumente werden je nach Art der Dokumentation unterschieden in Transkripte (Audioaufnahme), Beobachtungsprotokolle (Audioaufnahme plus Beschreibungen) und Protokolle (ohne technisches Aufnahmegerät). Inhaltlich werden die Foki auf „Unterricht als Interaktion“ (Kapitel 4), die „Ko-Konstruktion von Themen im Gespräch und schwierige Verständigungsprozesse“ (Kapitel 5) und „Gespräche über Unterricht“ (Kapitel 6) gelegt. Formal gleicht sich die Struktur der Analysen: Auf eine kurze Darstellung des Analyseschwerpunktes folgt das Transkript oder das (Beobachtungs-)Protokoll, dem sich eine Interpretation bzw. Kommentare und Fragen anschließen.

Dass die Dokumente – meist problematische Fälle – dabei auf unterschiedlichen Aufzeichnungstechniken (44) beruhen, ist ihnen in ihrer Verschiedenartigkeit (zum Beispiel hinsichtlich ihrer Länge oder der verwendeten Transkriptionsregeln) anzusehen; und auch die Beobachtergebundenheit der (Beobachtungs-)Protokolle ist deutlich erkennbar (zum Beispiel in den kategorisierenden oder wertenden Kommentaren). Für die Analyse spielt diese Verschiedenartigkeit aber keine Rolle: Anders als es der erste Teil vermuten lässt, werden hier keine strengen Regeln an das Vorgehen angelegt, sondern vielmehr Interpretationen angeboten, deren Voraussetzungen nicht weiter thematisiert werden und bei denen die Grenzen zwischen Beschreibung und Beurteilung des jeweiligen Sachverhaltes fließend sind. Die gestellten Fragen passen zwar in den jeweiligen Analysekontext, eine Systematik ist ihnen aber nur bedingt ablesbar.

Durch diese Variabilität der Fälle und des Umgangs mit ihnen zeigt der Band Möglichkeiten auf, die Vielfältigkeit des Phänomens „Unterricht“ und seiner Betrachtungsweisen so abzubilden, dass die Notwendigkeit der reflexiven Haltung der eigenen Berufstätigkeit gegenüber (vgl. 18) evident wird: Formen des Phänomens und ausgewählte Merkmale werden – wie beabsichtigt – „beobachtbar“ (10) gemacht; und die Tatsache, dass mehrere solcher Merkmale aus unterschiedlichen Blickwinkeln angesprochen werden, regt eben zwingend zu „weiteren Interpretationen und Diskussionen“ (10) an – auch das ist nach Ansicht der Autorinnen ein wichtiges Ziel des Bandes.

Infolgedessen ist es gerade „in schulpädagogischen Seminaren“ (Klappentext) reizvoll, sich diese Perspektivenvielfalt zunutze zu machen, um zu einer gewissen Problemsichtigkeit zu führen. Besonders deutlich treten diese Perspektiven dann bei einer entsprechenden Anleitung und Unterstützung für und bei der gemeinsamen Arbeit – etwa in begriffsanalytischer Hinsicht – mit den Texten hervor, wodurch auch die Hauptthese des Bandes, „Unterricht als interaktives Geschehen zu verstehen“ (Klappentext), eine weitere Bestätigung erhält. Gerade aber vor der angedachten Möglichkeit, sich auch „im Selbststudium wichtige Strukturmerkmale unterrichtlicher Interaktion vor Augen

zu führen“ (ebd.), steht der Band vor einem grundsätzlichen Problem: Wie kann man diese Vielfalt in eine gewisse Systematik und terminologische Stringenz bringen? Dieses Problem ist aber kein Spezifikum dieses Bandes, sondern ein prinzipielles, das die kasuistische Literatur und ihre Aufarbeitung permanent begleitet.

Autorenangaben

Dr. Daniel Scholl
Institut für Allgemeine Didaktik und Schulforschung
Universität zu Köln
e-mail: daniel.scholl@uni-koeln.de