

Schülermitbeteiligung im Fach Geschichte

Dissertation

zur Erlangung des
Doktorgrades der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt

der Philosophischen Fakultät der Martin-Luther-Universität
Halle-Wittenberg
Fachbereich Erziehungswissenschaften

von Ralf Schmidt

geb. am 21.02.1968 in Mainz

Halle/Saale im Dezember 2003

1. Gutachter: Prof. Dr. Werner Helsper
2. Gutachter: Prof. Dr. Sibylle Reinhardt
3. Gutachter: Prof. Dr. Meinert A. Meyer

Tag der Verteidigung: 15.07.2004

Inhaltsverzeichnis

Kapitel 1:	Einleitung	4
Kapitel 2:	Eine empirische Untersuchung von Oberstufenunterricht im Fach Geschichte unter der Perspektive von Schülermitbeteiligung.....	8
2.1	Qualitative Unterrichtsforschung unter dem Fokus von Schülermitbeteiligung – Ein Überblick	14
2.2	Schülermitbeteiligung im Fach Geschichte – Fachdidaktische Anmerkungen	22
Kapitel 3:	Methoden der Rekonstruktion von Schülermitbeteiligung im Fachunterricht Geschichte	36
3.1	Ziele der Untersuchung.....	36
3.2	Methodologie, Triangulation, Erhebungsmethoden.....	40
3.2.1	Triangulation.....	42
3.2.2	Unterrichtsbeobachtung – Videographierung	52
3.2.3	Das Interview	58
3.2.4	Die Gruppendiskussion.....	62
Kapitel 4:	Darstellung der Untersuchungsergebnisse.....	67
4.1	Herr Ising und sein Geschichtskurs: „...das liegt aber och en bisschen an dem Fach...“	68
4.1.1	Interpretation des ersten Lehrerinterviews.....	68
4.1.2	Interpretation der ausgewählten Unterrichtssequenz	78
4.1.3	Interpretation des zweiten Lehrerinterviews.....	93
4.1.4	Interpretation der Schülergruppendiskussion	105
4.1.5	Triangulation.....	118

4.2	Frau Tomm und ihr Geschichtskurs: <i>„Geschichte ist ja auch schon vorbei.“</i>	126
4.2.1	Interpretation des ersten Lehrerinterviews.....	126
4.2.2	Interpretation der ausgewählten Unterrichtssequenz	139
4.2.3	Interpretation des zweiten Lehrerinterviews.....	151
4.2.4	Interpretation der Schülergruppendifkussion	161
4.2.5	Triangulation.....	174
4.3	Herr Falter und sein Geschichtskurs: <i>„Der erzählt uns das einfach alles nur so hin und her, da hört eigentlich keiner hin.“</i>	182
4.3.1	Interpretation des ersten Lehrerinterviews.....	182
4.3.2	Interpretation der ausgewählten Unterrichtssequenz	196
4.3.3	Interpretation des zweiten Lehrerinterviews.....	209
4.3.4	Interpretation der Schülergruppendifkussion	220
4.3.5	Triangulation.....	233
Kapitel 5:	Bewertung der Analysen unter forschungsmethodischen Gesichtspunkten.....	240
Kapitel 6:	Schülermitbeteiligung im Fachunterricht – Zusammenfassung und Ausblick	247
6.1	Inhaltliche und methodische Aspekte von Schülermitbeteiligung.....	247
6.2	Die Bedeutung des Fachverständnisses für Schülermitbeteiligung	256
6.3	Die Bedeutung der Beziehungsebene für Schülermitbeteiligung	262
6.4	Anmerkungen zu einer Theorie unterrichtlicher Partizipation	264
6.5	Empirische Unterrichtsanalysen als Beitrag zur Fallorientierung in der Lehrerbildung.....	269
	Literaturverzeichnis	274

Kapitel 1: Einleitung

Was schließlich den großen Rest der Schüler anging, also alle, die nicht zu uns gekommen waren, sie hielten die ganze Sache offenbar für eine Falle oder für Quatsch. Sie wussten, dass sie mit der normalen Routinearbeit der Schule zurande kamen, nachdem sie es schon sieben Jahre geschafft hatten; aber wer konnte ahnen, was ihm zustoßen würde, wenn er etwas Neues riskierte?¹

In diesem Zitat kommt ein Spannungsfeld zum Ausdruck, dass für die Thematik der Mitbeteiligung von Schülern im gymnasialen Fachunterricht bedeutsam ist. Wie kann es gelingen, Bedingungen und Arrangements im Unterricht zu schaffen, damit sich Schüler am Unterrichtsgeschehen mitbeteiligen können, bzw. welche Räume nutzen sie von sich aus? Welchen Stellenwert hat die Mitbeteiligung aus Sicht der Lehrer und Schüler² und im Unterricht? Wie gehen die Unterrichtsakteure mit der Anforderung schülerorientierter Unterrichtsformen um, wenn der Schulerfolg auch über passive Strategien gewährleistet werden kann? Wollen Lehrer und Schüler überhaupt Mitbeteiligung? Diese und andere Fragen stehen im Mittelpunkt dieser Untersuchung.

Die vorliegende Arbeit ist im Kontext eines DFG-Forschungsprojektes entstanden, das sich mit dem Thema „Schülermitbeteiligung im Fachunterricht an Schulen in den neuen Bundesländern“ befasste. Das Projekt wendete sich unter allgemein- und fachdidaktischer Perspektive der Frage der Schülermitbeteiligung im Unterricht der Fächer Englisch, Geschichte und Physik/Chemie in der 11. Jahrgangsstufe an Hallenser Gymnasien zu. Die Durchführung des Projekts erfolgte in zwei Phasen. Die Pilotphase erstreckte sich über einen Zeitraum von einem Jahr und begann im Jahr 1995. Diese Phase diente der Erprobung der Untersuchungsmethoden und der Erhebung erster empirischer Daten.³ Die Hauptphase lief über einen Zeitraum von zwei Jahren (1998/99). Hierzu wurden drei Gymnasien mit unterschiedlichem Schulprofil – ein Traditionsgymnasium, ein aus einer EOS und ein aus einer POS entstandenes Gymnasium – in die Untersuchung

¹ Das Zitat stammt aus dem 3. Kapitel „Christoph Kolumbus“ von James Herndorn 1972; zit. nach Baacke/Brücher 1982, S. 13.

² In dieser Publikation wird vorwiegend die männliche Sprachform verwendet. Bei allen männlichen Funktionsbezeichnungen sind stets auch Frauen gemeint.

³ Für die Darstellung der Ergebnisse der Pilotphase siehe Meyer/Schmidt (2000).

einbezogen. Mit Bezug auf die Bewusstheit von Lernprozessen und Lernerstrategien wurde die 11. Jahrgangsstufe als vorletzte im Land Sachsen-Anhalt ausgewählt, um mit der Datenerhebung nicht störend in die Abiturprüfungsphase einzugreifen. Die Auswahl der Fächer Englisch, Physik/Chemie und Geschichte orientierte sich an den Aufgabefeldern der gymnasialen Oberstufe, dem sprachlich-literarisch-künstlerischen, dem mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen und dem gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabefeld. Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist das Fach Geschichte. Die im Zeitraum der Hauptphase erhobenen Daten in diesem Fach bilden die empirische Grundlage der Untersuchung. Eine wichtige Fragestellung im DFG-Projekt betraf die Möglichkeit der methodischen Erfassbarkeit von Schülermitbeteiligung. Die im DFG-Projekt verwendeten Methoden des Lehrerinterviews, der Gruppendiskussion mit Schülern und der Unterrichtsbeobachtung und -dokumentation mit Hilfe von Videokameras wurden im Verfahren der Triangulation aufeinander bezogen. Deshalb ist ein Schwerpunkt der Arbeit dem Thema gewidmet, welche methodologischen Grundannahmen mit dem Verfahren der Triangulation verbunden sind und welche praktischen Konsequenzen daraus für die empirische Unterrichtsforschung an den gezeigten Beispielen resultieren. Hierzu werden die verwendeten Methoden und ihre Kombination im Rahmen einer Methodentriangulation diskutiert und ihre Anwendung im Anschluss an die Darstellung der empirischen Ergebnisse reflektiert.

Ein weiterer Schwerpunkt der Arbeit besteht in der Darstellung eines Ist-Zustandes von Schülermitbeteiligung im Fachunterricht Geschichte und dessen Einbettung in allgemein- und fachdidaktische Diskussionen. Als Ausblick werden auf der Basis der Analysen des empirischen Materials mögliche Elemente einer Theorie der Partizipation andiskutiert.

Der Aufbau der Arbeit folgt gemäß der dargestellten Schwerpunkte folgender Logik:

Das *Kapitel 2* dient der Einbettung der Arbeit in den erziehungswissenschaftlichen Forschungskontext und der Darstellung des Forschungsstandes zur Schülerpartizipation. Aus allgemein- und fachdidaktischer Perspektive werden aktuelle Untersuchungen und Konzepte mit dem Ziel vorgestellt, den eigenen Untersuchungsansatz und die Ergebnisse der empirischen Analyse im weiteren Verlauf zu verorten. Die Darstellung der aktu-

ellen didaktischen Diskussion im Fach Geschichte mit dem Fokus auf Schülermitbeteiligung bildet den Rahmen für die empirischen Analysen der drei Fallbeispiele unter fachdidaktischen Gesichtspunkten. Es wird eine fachdidaktische Niveaustufung von Schülermitbeteiligung entwickelt, auf deren Basis die Mitbeteiligung der Lernenden eingestuft wird.

Kapitel 3 widmet sich methodischen und methodologischen Fragestellungen. Der Untersuchungsansatz wird methodologisch eingeordnet und die Vorgehensweise der Interpretation der drei Datenquellen vorgestellt. Im Zentrum steht die Diskussion der drei Erhebungsmethoden (Unterrichtsbeobachtung, Lehrerinterview und Schülergruppendifkussion) und ihre Bedeutung hinsichtlich ihrer Gegenstandskonstitution. Diese ist besonders wichtig, um die Reichweite der in dieser Untersuchung vorgenommenen Methodentriangulation abschätzen zu können.

Im zentralen empirischen Teil der Arbeit in *Kapitel 4* erfolgt die Darstellung des Datenmaterials und dessen Auswertung. Es werden drei Beispiele aus dem Fach Geschichte vorgestellt. Dabei wird über eine Triangulation der Einzelinterpretationen von jeweils einer Unterrichtssequenz, von zwei Lehrerinterviews und einer Gruppendiskussion das vielschichtige Verhältnis der Organisation des Unterrichts, des fachdidaktischen Verständnisses der Akteure, der gegenseitigen Wahrnehmung von Schülern und Lehrer und Schülermitbeteiligung beschrieben und die Typik des jeweiligen Beispiels herausgearbeitet.

Das 5. *Kapitel* wirft einen retrospektiven, reflexiven Blick auf das methodische Vorgehen der Analyse des empirischen Materials und greift dabei Aspekte auf, die bereits im Zusammenhang mit der Diskussion der verwendeten Untersuchungsmethoden im Rahmen der Triangulation in Kapitel 3 diskutiert wurden.

In *Kapitel 6* werden die Ergebnisse der Untersuchung zusammengefasst und über einen Vergleich der drei empirischen Beispiele unter verschiedenen Blickwinkeln diskutiert. Ein abschließender Ausblick widmet sich der Frage, welche Beiträge die Untersu-

chungsergebnisse hinsichtlich einer Theorie der Partizipation leisten können und wie sich die Untersuchung im Kontext der reflexiven Lehrerbildung verorten lässt.

Eine abschließende Bemerkung sei den folgenden Kapiteln dieser Untersuchung vorangestellt. Ein Kennzeichen des hier vertretenen Ansatzes der interpretativen Unterrichtsforschung ist die detaillierte Auseinandersetzung mit Ausschnitten aus dem Unterrichtsalltag. Die Darstellung des empirischen Materials und die detailgetreue, mikroskopische Analyse von Unterrichtssequenzen und Interviewtranskripten mag dem einen oder anderen Leser als zu narrativ und zu wenig reliabel erscheinen. Obwohl man in diesem Zusammenhang auch von einem immanenten Darstellungsproblem qualitativer Forschung spricht (Berg/Fuchs 1993), lässt das für die qualitative Forschung insgesamt konstitutive, praxeologische Methodenverständnis (s. z. B. Bohnsack 2000a) zum Nachvollzug und zur Legitimation der methodisch kontrollierten Auswertung jedoch keinen anderen Weg zu als die Darstellung von relativ detailgetreuen Analysen (vgl. Krummheuer/Naujok 1999).

Kapitel 2: Eine empirische Untersuchung von Oberstufenunterricht im Fach Geschichte unter der Perspektive von Schülermitbeteiligung

„Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?“, so fragte Schleiermacher 1826 und bestimmte damit die Theorie der Erziehung zu einer bewussten Auseinandersetzung mit dem Verhältnis der Generationen (vgl. ders. 1957, S. 9). Allerdings, so macht dieses Zitat deutlich, stellt er hier die ältere Generation vor die jüngere, sie vermittelt gleichsam ihr Wissen an die jüngere und bewirkt somit, dass die Tradition, das Wissen des Menschengeschlechts, weitergegeben wird. Heute denkt z. B. Helmut Peukert anders über die junge und alte Generation:

„Die elementare Erfahrung, die pädagogisches Denken und Handeln bestimmt, ist eine doppelte. Hanna Ahrendt hat von unserer ‚Natalität‘, unserer Geburtlichkeit gesprochen. Das Kind ist ein unabhängiger, neuer Anfang. Es ist ein schlechthin Anderes, das als Anderes anerkannt werden will, mit eigener spontaner Kreativität und Originalität. Zugleich erfahren wir die sinnliche Verletzbarkeit, ja Zerstörbarkeit eines solchen offenen Anfangs menschlicher Existenz. Die andere Erfahrung ist, dass dieses neu angefangene Werden angewiesen ist auf eine Kommunikation, die den neuen Anfang schützt und in seiner Unabhängigkeit und Andersheit achtet und fördert, eine Kommunikation, die selbst wiederum zerbrechlich und zerstörbar ist. Erziehungswissenschaftlichem, ja überhaupt humanwissenschaftlichem Denken muss es darum gehen, diese elementaren Erfahrungen theoretisch zu erfassen“ (Peukert 1998, S. 24). Peukerts Auffassung zeigt, dass gegenüber Schleiermacher ein Perspektivenwechsel eingefordert wird, wenn man über das Ziel von Erziehung und Bildung nachdenkt. Die Perspektive des Kindes, des sich entwickelnden Menschen, muss unbedingt wahrgenommen werden und einen Ausgangspunkt der Bildung darstellen.⁴ Peukert macht die Perspektive der heranwachsenden Generation zum Ausgangspunkt der intergenerationellen Kommunikation, in welcher der Andere, die ältere Generation, ebenso zum Subjekt wird wie der Heranwachsende. In diesen Dialog fließen auch die Erfahrungen der Tradition ein. Peukert sieht ei-

⁴ Ähnlich argumentiert Peukert, wenn er mit Levinas darauf hinweist, dass die Anerkennung der „Andersheit des Anderen“ Grundlage von jeglicher Entwicklung ermöglichender Begegnung ist. Vgl. auch Peukert 1994.

ne wechselseitige Angewiesenheit der Lehrenden und Lernenden, in der Bildungsprozesse von den Lernenden aus gedacht werden sollen. Sein Ansatz enthält damit die Frage, was die jüngere mit der älteren Generation will. Aus dieser Perspektive gewinnt die Sicht der Schüler in der erziehungswissenschaftlichen Forschung an Bedeutung.

Für die Frage der Schülermitbeteiligung ist zudem ein dialektisches Verhältnis von Lehrenden und Lernenden grundlegend (Klingberg 1990). Die Auseinandersetzung mit der Frage, inwieweit die Lernenden am Unterrichtsgeschehen partizipieren, bedarf dabei auch der Wahrnehmung der Meinungen der Schüler. Ich relativiere dabei die aus Sicht der älteren Generation formulierte normative Aussage, dass die Erziehung zur Selbstständigkeit einer zunehmenden Partizipation der Lernenden im Unterricht bedarf. Stattdessen soll mit deskriptiver Zielsetzung auch die Perspektive der Schüler eingeholt werden.⁵ Dabei interessiert z. B., wie Lernende ihre Beteiligung am Unterricht wahrnehmen und welche Wünsche und Ansichten sie bezüglich des Fachunterrichts in der gymnasialen Oberstufe formulieren. An der Beantwortung dieser Fragen zeigt sich, wie sie das Ziel der Schülermitbeteiligung beurteilen und welche Hintergründe ihr Verhalten im Unterricht hat. Die Sicht der Schüler ist daher ebenso wichtig wie die der Lehrenden, wenn die Frage geklärt werden soll, wie Schülermitbeteiligung im Unterricht aussieht. Ich möchte daher im Folgenden einen Überblick über den Forschungskontext geben, aus dem die vorliegende Arbeit entstanden ist. Hierzu wird auf das DFG-Projekt „Schülermitbeteiligung im Fachunterricht“ Bezug genommen. Der Begriff der Schülermitbeteiligung wird eingeführt und erläutert. Daran anschließend wird der Stand der Forschung bezüglich der Mitbeteiligung von Lernenden in Schule und Unterricht rekapituliert. Es wird Bezug auf aktuelle Forschungen aus verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Perspektiven genommen, während sich der letzte Abschnitt speziell mit der Thematik der Schülermitbeteiligung in der Fachdidaktik Geschichte befasst. Dies dient der Einordnung der vorliegenden Untersuchung in die Forschungslandschaft und ermöglicht die Einbettung der Analyseergebnisse des empirischen Materials in aktuelle Diskussionen.

⁵ Beide Seiten, die normative und die deskriptive, stecken im Begriff der Schülermitbeteiligung. Vgl. Meyer/Schmidt 2000, S. 11

Zum Begriff Schülermitbeteiligung

Bei der Bestimmung des Begriffs „Schülermitbeteiligung“ in Abgrenzung zum Begriff „Partizipation“ beziehe ich mich auf einen Aufsatz von Josef Keuffer aus dem Jahr 1996. Neben den vielfältigen Begriffen wie „Schülermitbestimmung“, „Schülermitwirkung“ oder „Selbsttätigkeit“, die einer Mitwirkung von Schülern am Schulleben und Unterricht Ausdruck verleihen, soll die Konzentration auf den geläufigen Begriff der „Partizipation“ und den eher ungeläufigen Begriff der „Schülermitbeteiligung“ gelegt werden. Der Begriff der Partizipation wird in der Regel als übergeordneter Begriff der Teilhabe verwendet. Neben dem allgemeinen Gebrauch findet er in Kontexten von Bildungsplanung, Bildungssoziologie oder Schulgesetzen Verwendung. Der Begriff der Schülermitbeteiligung wird in der vorliegenden Arbeit im beschreibenden Sinne als Begriff für Mitbeteiligungshandlungen und mit Bezug auf die didaktische, methodische und inhaltliche Gestaltung von Fachunterricht und fächerübergreifenden Unterrichtsvorhaben verwendet. Begriffe im Bedeutungsumfeld von Mitbeteiligung werden in der Allgemeinen Didaktik oft in einer Dreiergruppe zusammengefasst (vgl. Jank/Meyer 1991, S. 281). Ziel ist dabei, pädagogische Leitgedanken besser umreißen zu können. Oberste pädagogische Zieldimensionen bei Wolfgang Klafki (1994) sind Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit, während Klingberg (1990) die Begriffe Mitentscheidung, Mitgestaltung und Mitverantwortung verwendet.

In Abgrenzung zu den genannten Didaktikern findet der Begriff der Schülermitbeteiligung aus vier Gründen in dieser Arbeit Verwendung. *Erstens* kommt der Begriff Schülermitbeteiligung in keiner der genannten Dreiergruppen vor und zeichnet sich dadurch aus, dass er auf kein vorhandenes didaktisches Modell festgelegt ist. *Zweitens* ist Schülermitbeteiligung weniger ideologiefähig als der Begriff der Mitverantwortung, der das ambivalente Verhältnis von Mitverantwortung und Vereinnahmung impliziert (Wellendorf 1989). *Drittens* verspricht Mitbeteiligung nicht euphemistisch eine Mitbestimmung, die es faktisch im Unterrichtsalltag oft nicht gibt, denn Mitbestimmung bedeutet mehr als Mitbeteiligung. *Viertens* ist der Begriff der Schülermitbeteiligung eng genug, um den Unterschied zum weiteren Begriff der Partizipation nicht zu verwischen und weit genug, um die auftretenden Phänomene im Unterricht beschreiben zu können.

Im Zentrum der Unterrichtsbeobachtung im DFG-Projekt und in der vorliegenden Untersuchung stehen Interaktionsaktivitäten zwischen Lehrern und Schülern, die als Mitbeteiligungsaktivitäten interpretiert werden können. In einer ersten Annäherung kann Schülermitbeteiligung als die Mitwirkung der Schüler an der Unterrichtsgestaltung gefasst werden. Schülermitbeteiligung umfasst demnach nicht nur eine lang-, mittel- oder kurzfristige Unterrichtsplanung, sondern auch das Reagieren des Lehrers auf subtile Andeutungen, hinter denen Fragen, Wünsche, Interessen und Bedürfnisse der Schüler stehen und deren unmittelbare Einbeziehung in die weitere Entscheidung über den Verlauf des Unterrichtes.

Enger gefasst ist Schülermitbeteiligung die aktive „didaktische“ Gestaltung eines Lernprozesses, die im Rahmen der unterrichtlichen Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden realisiert wird. Diese umfasst Handlungen, durch welche die Schüler in die Planung, Gestaltung und Auswertung des Unterrichtes einbezogen werden und durch die der schulische Lehr-Lern-Prozess als sozialer Prozess konstituiert wird. Dabei wird Schülermitbeteiligung sowohl schüler- wie lehrerseitig gefasst und wendet sich nicht nur der Frage zu, wie sich die Schüler am Unterrichtsprozess beteiligen, sondern auch, wie der Lehrer die Schüler am Unterricht beteiligt.

Schülermitbeteiligung im erziehungswissenschaftlichen Kontext

Das Thema Schülermitbeteiligung im Fachunterricht kann in einen größeren *bildungspolitischen Rahmen* gestellt werden. Selbstgestaltung und Verantwortung von Schülern steht u. a. in der Denkschrift der Bildungskommission Nordrhein-Westfalen „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ (1995) an zentraler Stelle des entfalteten Bildungsentwurfs. Dabei wird der Partizipationsgedanke im Sinne einer Mitgestaltungsbalance im schulischen und unterrichtlichen Bereich expliziert: „Partizipation, Zusammenwirken der Beteiligten und Beteiligung der Betroffenen sind unverzichtbare Elemente eines an Selbstgestaltung und Selbstverantwortung orientierten Steuerungskonzeptes.“ (Bildungskommission NRW 1995, S. 67). Keuffer (1996) bemerkt zu Recht, dass Schülerpartizipation an Vorstellungen von Demokratie und Schulkultur geknüpft ist. Nach Reinhardt (1992, S. 33ff.) kann Demokratie in der Schule bedeuten: „[...] Schülervertre-

tungen (SV) oder demokratische Schulkooperative (Just Community); Unterrichtsstile bzw. Verkehrsformen, Unterrichtsgespräch (Streitkultur, Mitbestimmung)“. Demokratie kann also nur umfassend im Zusammenhang mit schulischer und unterrichtlicher Perspektive erörtert werden.

In der *Allgemeinen Didaktik* besteht Konsens darüber, dass im Schulalltag demokratische Strukturen entwickelt werden müssen, damit die Schüler einen Bildungsprozess durchlaufen, der sie zu mündigen Bürgern einer demokratischen Gesellschaft macht (Blankertz 1980; Klafki 1994; von Hentig 1993). Ungeklärt ist, welcher Art diese Strukturen sind und welche Rolle Schülermitbeteiligung dabei spielen kann. Meinert Meyer (2001a) stellt fest, dass empirische Untersuchungen zur Relevanz der Mitbeteiligung von Schülern für den schulpädagogischen und didaktischen Diskurs eher selten sind. Auch die Frage der unterrichtsmethodischen Umsetzung bedeutender allgemeindidaktischer Konzepte, in deren Zentren Selbsttätigkeit, Selbstbestimmung und Selbststeuerung (Klingberg), die Befähigung zu Selbst- und Mitbestimmung und Solidarität als Kern der allgemeinen Bildung (Klafki), mithin die generelle Stärkung der Subjektposition der Schüler (Fuhrmann) hervorgehoben wird, ist noch ungeklärt. Sowohl für die Unterrichtswirklichkeit in den neuen (Klingberg 1994; Fuhrmann 1997) als auch den alten Bundesländern (Combe/Helsper 1994) stellen die Autoren fest, dass die Forderung nach Mitgestaltung der Schüler im Unterrichtsprozess nur selten eingelöst bzw. als Widersprüchlichkeit in den Zumutungen einer verordneten Partizipation erkannt worden ist. Auffallend ist, dass die für Schule so relevanten allgemeindidaktischen Konzepte wie die von Wolfgang Klafki, Theodor Schulze oder Lothar Klingberg „(...) zwar die Problematik der Schülermitbeteiligung jeweils in ihrer Terminologie in die Definition der allgemeinen Bildung als Ziel des Unterrichts und in die Definition des Unterrichtsprozesses aufnehmen, dass aber speziell zur Frage der Schülermitbeteiligung im Unterricht als Konkretisierung dieser Zielangaben nicht *empirisch* geforscht wird bzw. schon lange nicht mehr geforscht worden ist“ (Meyer/Schmidt 2000, S. 24f.). Durch die Ermittlung des Ist-Standes von Schülermitbeteiligung soll eine weitere Begriffspräzisierung erfolgen und die aktuellen Möglichkeiten der Schülermitbeteiligung sowie Perspektiven ihrer Erweiterung aufgezeigt werden.

Schülermitbeteiligung konkretisiert sich unterrichtsmethodisch. Aus der Perspektive der *Unterrichtsmethodik* ist daher festzuhalten, dass die methodische Gestaltung des Unterrichts in der didaktischen Forschung nach wie vor aktuell ist (vgl. Meyer, H. 1987, Bd. I und II; Terhart 1989, S. 23ff.; Adl-Amini/Schulze/Terhart 1993). Unterrichtsmethoden sind die Formen und Verfahren, in und mit denen sich Lehrer und Schüler die sie umgebende natürliche und gesellschaftliche Realität unter institutionellen Rahmenbedingungen aneignen (Meyer, H. 1987). Schule ist demnach ein wichtiger Ort der gesteuerten Gestaltung dieser Wirklichkeit. Schüler konstruieren also ihre eigene Wirklichkeit und werden dabei von den Lehrenden angeleitet (Krüssel 1993; Mercer 1995; Roth 1995). Im Unterricht entwickeln Schüler und Lehrer Methodenkompetenz (Meyer, H. 1987, Bd. I, S. 44; Wenzel 1987, S. 101-109; Meyer/Jessen 2000), die Schülermitbeteiligung steuert. Der methodische Handlungsspielraum für Schülermitbeteiligung, der sich für Lehrende wie Lernende im Unterricht ergibt, wird sich zwischen den Extremen eines lehrergesteuerten instruktiven Unterrichts und einem durch autonome Selbststeuerung der Lernenden bestimmten Unterricht bewegen.

Bei der Ermittlung von Schülermitbeteiligung steht auch die *fachdidaktische Perspektive* im Erkenntnisinteresse, da davon ausgegangen werden kann, dass die Bereitschaft der Lehrer, die Schüler an der Unterrichtsgestaltung zu beteiligen, wesentlich von fachlichen Anforderungen bestimmt wird. Die fachdidaktische Fragestellung soll dabei u. a. unter dem Aspekt der Wissenschaftspropädeutik stehen, die nach Eckerle (1983) zur Befähigung zum kritischen Umgang mit Wissenschaftswissen führt. Eine in der vorliegenden Arbeit zu bearbeitende Thematik ist die Frage, ob es fachspezifische Muster der Realisierung von Wissenschaftspropädeutik im Fach Geschichte gibt.

Die Gestaltung der Schülermitbeteiligung spielt im Kontext der *Kognitiven Lernpsychologie/Lehr-Lern-Forschung*, die den unterrichtlichen Wissenserwerbsprozess als aktiven, selbstgesteuerten, sozialen Prozess versteht, eine Rolle, wenn es um die Frage geht, welche Strategien Lehrer und Schüler im Hinblick auf selbstgesteuertes Lernen entwickeln, d. h. welche Strategien Lehrer einsetzen, um den Wissenserwerb ihrer Schüler zunehmend selbstgesteuert zu gestalten bzw. welche Strategien Schüler entwickeln, um sich Lernfreiräume zu schaffen (Reinmann-Rothmeier/Mandl 1998).

Das Thema Schülermitbeteiligung ist weiterhin eingebettet in die Diskussion um institutionelle *Transformationsprozesse* der Schulkultur in den neuen Bundesländern. Im Zuge der gesellschaftlichen Veränderungen in den neuen Bundesländern haben sich Orientierungs- und Sinnprobleme eingestellt (vgl. Helsper/Krüger/Wenzel 1996), die sich auch in der Schule und der Unterrichtsgestaltung niederschlagen, wobei die Forschungslage zur Transformation der Schule in den neuen Bundesländern uneindeutig ist. Weiler/Mintrop/Fuhrmann (1996) deuten an, dass vor allem die Schüler alten Lehrmethoden kritisch gegenüberstehen und neue Wege einfordern. Aber auch bei Lehrkräften haben sich im Zuge der Wendeerfahrung Irritationen ergeben, die „vor allem aus dem Verlust von Sicherheiten und Gewissheiten im Umgang mit einer veränderten, schwieriger gewordenen Klientel“ resultieren (Buchen 1996, S. 28) und sich in der Unterrichtsmethodik niederschlagen. Die Konzentration auf die Frage der Schülermitbeteiligung soll einen Beitrag zu dieser Thematik liefern.

2.1 Qualitative Unterrichtsforschung unter dem Fokus von Schülermitbeteiligung – Ein Überblick

Das Anliegen der vorliegenden Untersuchung, Unterrichtsanalysen mit subjektiven Deutungen von Lehrern und Schülern zu verbinden, kann auf relativ wenige Forschungsprojekte zurückgreifen. Dabei besteht seit den 1970er Jahren in der kritischen Unterrichtsforschung Einigkeit darüber, dass bei der Betrachtung schülerorientierten Unterrichts auch die Sicht der Schüler einzubeziehen ist. Nach Gagel/Grammes (1992) wurde nach einer kurzen Konzentration auf das Schülerinteresse in der Unterrichtsforschung in den 1970er Jahren erst seit wenigen Jahren wieder ein Fokus auf den Schüler gelegt. Bis vor kurzem war jedoch nach wie vor die Einschätzung Ewald Terharts gültig, wonach die schul- und unterrichtsbezogene Forschung eine Lehrkräftforschung sei, in der vor allem das „Handeln, Denken, Wissen und Entscheiden“ von Lehrern interessiere, „ihr Können, ihre Persönlichkeit, ihre Berufsmoral, ihre Professionalität, ihre beruflichen Kooperationsaufgaben, ihre Verantwortlichkeit, ihre Aus- und Weiterbildung etc.“ (Terhart 1995a, S. 199). Bei der Skizzierung des Standes der Forschung beschränke ich mich auf eine Auswahl empirischer Untersuchungen des qualitativen For-

schungsparadigmas, da in Anbetracht der Vielzahl der Ausdifferenzierungen im Rahmen der Schul- und Unterrichtsforschung sehr leicht die Gefahr besteht, die Übersicht zu verlieren. Vorgestellt werden ausgewählte Untersuchungen und ihr Forschungskontext, die für die vorliegende Arbeit Bezüge und Bedeutung haben. Da es nach meiner Einschätzung keine Studie gibt, die genau den methodischen Ansatz der hier vorliegenden Arbeit verfolgt, bewege ich mich gewissermaßen auf Neuland, das es mit Hilfe der qualitativen Schul- und Unterrichtsforschung zu erschließen gilt.

Ich beginne den Rückblick in den 1970er Jahren und lasse für den Zeitraum davor Martin Fromm sprechen, der in seiner Monographie aus dem Jahr 1987 im historisch-analytischen Teil zu den Konzepten von Ziller, Otto, Blankertz und Brezinka folgendes ausführt: „Schüler kommen in den behandelten Konzepten nur am Rande vor, insbesondere ihre subjektive Sicht kommt kaum zur Sprache. Stattdessen ist ausführlich die Rede von den Zielen der Erziehung, ihrer ethischen, kulturellen oder politischen Relevanz, und den Bedingungen, die geschaffen werden müssten, um sie zu erreichen“ (S. 166f.).

Ein erster Anknüpfungsbereich ist in der Etablierung des qualitativen Forschungsparadigmas in den 1970er Jahren zu sehen. Im Zuge der Alltagsorientierung der Pädagogik (vgl. Lenzen 1980) wendet sich das Forschungsinteresse dem Unterricht als eine in formalen Strukturen beschreibbare Alltagshandlung zu, mit dem Ziel, die Regelmäßigkeit von Unterricht mitsamt der damit verbundenen Methoden des Deutens, Beobachtens und Interpretierens zu rekonstruieren. Die Orientierung am Paradigma der Alltagssprache steigert das Interesse der Forscher an kommunikativen Aspekten des Unterrichts. Im Kontext der linguistisch orientierten Unterrichtsforschung geht es um die Analyse von typischen Kommunikationsmustern zwischen Lehrern und Schülern und Strategien der Antwortvermeidung. Mit Hilfe einer an sprachwissenschaftlichen Verfahren orientierten Gesprächsanalyse versuchen Ehlich und Rehbein (1977), die alltägliche Interaktion in der Schule besser zu verstehen und das handlungsleitende Wissen der Akteure zu rekonstruieren. In ihrem methodologisch ausgerichteten Sammelband von 1983 mit vielfältigen Beispielen sprachwissenschaftlich fundierter Forschungen zeigt sich, dass Unterricht weitgehend aus der Perspektive des Lehrers rekonstruiert wird. Eine methodisch interessante und frühe Arbeit auf sprachwissenschaftlicher Basis zu Dialogprozessen zwischen Schülern stellt die Arbeit von Diegritz/Rosenbusch (1977) dar. Die beiden Autoren kombinieren quantitative und qualitative Methoden. Mit Hilfe des quantitativen

Ansatzes untersuchen sie Interaktionsrichtungen und Interaktionsfrequenzen, mit Hilfe des qualitativen Ansatzes wird in einer Verlaufsanalyse die Beziehungsseite der Kommunikation untersucht. Im Mittelpunkt des Interesses steht dabei die Frage, welche Methode sich für die Initiierung von Metakommunikation eignet. Schülern wird hierzu eine Videoaufzeichnung von Unterricht vorgespielt. Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass die Schüler beim Sehen des Videos zu sehr mit sich selbst beschäftigt sind und im Anschluss in der Diskussion Klassenstrukturen reproduzieren. Die Forscher plädieren deshalb für einen Einsatz von Transkripten, die einen größeren Verfremdungseffekt bei den Schülern und eine größere Bereitschaft, sich mit der Unterrichtskommunikation auseinander zu setzen, hervorrufen. Als Ergebnis des Vergleichs von Gruppen- und Frontalunterricht bleibt festzuhalten, dass in Ersterem eine größere kommunikative Vielfalt in den Beziehungen zwischen Schülern möglich ist, während Schüleräußerungen im Frontalunterricht auf den Lehrer hin orientiert sind und dem Zweck dienen, die vom Lehrer gewünschten Antworten zu geben.

Eine weitere wichtige Forschungstradition entstammt der Rezeption US-amerikanischer Studien zu diskriminierenden Effekten im Schul- und Bildungssystem. Die Beschäftigung mit Studien u. a. zur Bedeutung von Schule und Unterricht für ethnische und soziale Minderheiten führt zur Herausbildung eines Ansatzes ethnographischer Schulforschung (vgl. Terhart 1979), „(...) einem erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschungsansatz, in dem Alltagspraktiken und Wissenssysteme in Sozialzusammenhängen auf ihre bedeutungstragenden und bedeutungsbildenden Regeln untersucht werden“ (Knauth 2000, S. 20). Zinnecker (1975) Begriff des heimlichen Lehrplans wird synonym für Forschungen, die sich Mikrostrukturen von Schule und Unterricht zuwenden und eine Verbindung zum gesellschaftlichen Kontext herzustellen versuchen. Durch eine methodisch gewollte Befremdung des eigenen Blicks wird die vormals scheinbar so selbstverständliche Sicht auf Schule und Unterricht irritiert und das Augenmerk auf die sogenannte Hinterbühne des Unterrichts gelenkt. So geraten z. B. Kritzeleien von Schülern auf Schulbänken (Zinnecker 1978) in das Blickfeld von Forschern und werden als symbolisch-manifeste Ausdruckformen untersucht.

Einen weiteren, wichtigen, sich Anfang der 1970er Jahre entwickelnden Forschungsstrang in der Schul- und Unterrichtsforschung stellt die schulbezogene Handlungsforschung dar, die die Beforschten als Subjekte des eigenen forschenden Handelns auf-

fasst, Wissen in dialogischer Form erarbeiten und in die Praxis zurückfließen lassen will. Beispielhaft soll hier eine Untersuchung von Heinze (1980) genannt werden, dessen Interesse auf die Strategien und Taktiken von Schülern zur Bewältigung von schulischen Anforderungen gerichtet ist. Heinze setzt sich das Ziel, mittels teilnehmender Beobachtung und der Auswertung von Unterrichtsprotokollen gemeinsam mit Lehrern und Schülern den Unterricht zu reflektieren, um die unterrichtliche Interaktion in Richtung selbstorganisierten und selbstbestimmten Lernens zu verändern.

Im gleichen Forschungskontext ist ein Projekt Braunschweiger Sprachwissenschaftler zu nennen, die ihren Fokus auf die Kommunikation von Schülern neben dem offiziellen Unterrichtsgespräch gelegt haben. Über die Analyse von Graffiti, Briefen und Pausengesprächen untersuchen sie Strukturen und Funktionen von Nebenkommunikationen. Die Nebenkommunikationen wurden mittels Videokamera aufgezeichnet und Lehrern wie Schülern nachträglich vorgespielt. Als wichtiges Ergebnis kann festgehalten werden, dass die *Nebenkommunikation* nicht nur als *Gegenkommunikation* zur Kommunikation auf der unterrichtlichen Hauptbühne verstanden werden darf, sondern z. B. die Funktion der Pflege der Beziehungsebene hat (vgl. Baurmann/Cherubim/Rehbock 1981). Die Ergebnisse der Untersuchung führen auch zu einer Kritik am vorwiegend frontal gesteuerten Unterrichtsgespräch, an dem die Schüler nicht partizipieren können: „Im typischen Unterrichtsgespräch sind die Schüler nicht viel mehr als Figuren in dem mäeutischen Spiel, sich zum Zwecke der kommunikativen Produktion von Wissen mittels des dominanten Handlungsschemas: Lehrerfrage-Schülerantwort-Lehrerbewertung an diejenigen Folgen relevanter und richtiger Gesprächsakte heranzutasten, die der Lehrer als mentales Gesprächsskript schon fertig mitbringt“ (ebd., S. 71).

Die neueren, qualitativen Ansätze in der Unterrichtsforschung, welche die Sicht der Schüler in den Fokus nehmen – beginnend mit den 1980er Jahren bis in die Gegenwart – differenzieren sich in *pädagogisch-psychologische Fallanalysen* im Unterricht, welche den biographischen Werdegang und die Ausgangsbedingungen des Lernens betrachten, die *Praxisforschung in der Schule* in der Tradition der Handlungsforschung, *qualitativ orientierte Unterrichtsbeobachtung*, welche gestützt auf ethnographische Ansätze längerfristige teilnehmende Beobachtung zur Deskription von Unterrichtswirklichkeit nutzt, des Weiteren die *Rekonstruktion von Lehrer-Kognitionen* mit Verfahren kommunikativer Validierung zur Rekonstruktion subjektiver Theorien und schließlich

konversationsanalytische Verfahren zur Analyse von Unterrichtsgesprächen (vgl. Mayring 1996, S. 55). Allen Forschungsansätzen gemein ist ein Verständnis von Unterrichtsrealität als subjektive Erfahrungs- und Deutungssituation. „[...] Das bedeutet: – Man muss vom Alltagswissen der Beteiligten ausgehen und dieses interpretieren. – Der Forscher muss die unterrichtliche Wirklichkeit aus der Perspektive der Betroffenen zu sehen und deren Perspektive zu rekonstruieren und zu verstehen suchen. Alle Elemente der Lehr-Lernsituation werden vom situativen Kontext her gedeutet“ (Fichten 1993, S. 11). Die aufkommende Verwendung der Begriffe „subjektive Theorie“ und „subjektive Sicht“ verweist auf die Alltagskompetenz von Handelnden, fragt nach individuellen Wahrnehmungs- und Verarbeitungsweisen und ist geeignet, eine an Erfahrungen orientierte pädagogische Theorie- und Konzeptentwicklung zu stützen. Zu verweisen ist in diesem Zusammenhang auf Hagstedts (1980) Hinweis auf Alltagskonzepte von Schülern, die im Laufe deren Unterrichtserfahrung gewachsene „didaktische“ Vorstellungen enthalten und den Status „naiver Theorien“ besitzen, sowie Leutner-Rammes (1997) Verwendung des Begriffs der „subjektiven Theorien“ als nachträglich rekonstruierbarer und verbalisierbarer kognitiver Konzepte. Die verwendeten Begriffe machen deutlich, dass die bisher dominante Lehrerperspektive zugunsten der Sicht der Schüler und deren Alltagswelt verschoben wird, so dass die Forderung Losers aus dem Jahr 1980 zunehmend Gehör findet: Die Unterrichtsforschung „(...) muss das Verständnis der Schüler von Schule und Unterricht zu ihrem Gegenstand machen, weil Unterricht für Schüler nur dann wirkungsvoll ist, wenn er das Alltagswissen der Schüler und ihr Verständnis von Unterricht berücksichtigt, offen legt und von ihm ausgeht“ (Loser 1980, S. 162). Neben der Aufwertung der Schülersicht wird zunehmend versucht, Wahrnehmungsunterschiede zwischen Lehrern und Schülern hinsichtlich ihrer Genese in Unterrichtssituationen zu untersuchen. Explizit verfolgt Wolfgang Fichten (1993) den Anspruch, Unterricht aus Schülersicht zu beschreiben. Gemeinsam mit den Schülern, versucht Fichten Probleme des Unterrichts zu reflektieren, nach Erklärungsansätzen zu suchen und Erkenntnisse in den Unterricht via metakommunikativer Methoden zu implementieren. Er wählt hierfür einen alltagsorientierten Ansatz und stützt sich wesentlich auf ethnomethodologische Verfahren. Der Einbezug von Schülerwahrnehmungen wird durch verschiedene methodische Verfahren erreicht. Die Konzentration liegt dabei auf der Methodenwahrnehmung der Schüler. Fichten stellt fest, dass die Schüler „gefühlshaft“ auf

die im Unterricht verwendeten Methoden reagieren. Er widmet sich zudem dem Phänomen der Langeweile, das er anhand von Kritzeleien der Schüler rekonstruiert.

Ein tiefenhermeneutischer Forschungsansatz wird von Combe/Helsper (1994) vertreten. Die Autoren rekonstruieren über tiefenhermeneutische Diskursanalysen die latente Sinnstruktur und die generativen Regeln typischer unterrichtlicher Interaktionen. Ihre Analyse der Mikrostrukturen richtet sich dabei auf die disziplinierenden Effekte des Schulsystems auf Schüler. Sie arbeiten wichtige Aspekte eines kritischen Begriffes unterrichtlicher Gesprächskultur und misslingender Formen unterrichtlicher Interaktion heraus. Combe und Helsper zeigen sich skeptisch bezüglich der Möglichkeit, in der Schule und im Unterricht einen von gegenseitiger Anerkennung, Stützung und Förderung von Selbstständigkeit getragenen Dialog zu etablieren: „Was den zweckrationalen Einstellungs- und Handlungstypus im Bereich der Schule (...) problematisch macht, sind jene schon erwähnten Tendenzen zur Erstarrung in Formalismus, Schematismus und didaktische Konventionen. Gewiss gibt es auch Gründe für das Lob der Routine. Aber das Ausmaß eines alltäglichen Ritualismus des Stundenhaltens, der mit dem Schimmer der Unausweichlichkeit daherkommt, hat uns überrascht, wirkt er doch aus der Sicht der Schüler z. B. wie eine undurchsichtige Verfahrenswillkür, die jeden genuin-sachhaltigen Erfahrungsprozess im Keim erstickt und die Adressaten des Unterrichts darüber hinaus in einen Pseudodialog einspannt, bei dem ihnen offenkundig die Fähigkeit zum selbstständigen Urteil nicht zugetraut wird. Auch verliert die Lehrkraft schnell jede Tuchfühlung zu einem emotionalen und sozialen Unterbau des Lernens, der oft gewährleistet, dass kognitive Leistungen überhaupt zustande kommen können“ (Combe/Helsper 1994, S. 212).

Ein weiterer Forschungsbereich, der an neuere Entwicklungen im Kontext der kognitiven Psychologie anknüpft, widmet sich der Dokumentation von subjektiven Theorien. Durch die Rekonstruktion von kognitiven Konzepten wird eine differenziertere Beschreibung von Interaktionssituationen möglich. Bereits in den siebziger Jahren unternahmen Wagner, Uttendorfer-Marek und Weidle (1977) den Versuch, Kommunikationsprozesse im Unterricht nicht nur über die Person eines externen Beobachters zu rekonstruieren, sondern aus Sicht der beteiligten Subjekte zu erfassen. Sie verwenden hierzu die Methode des nachträglich lauten Denkens (NLD). In diesen Forschungskontext ist auch eine aktuelle Untersuchung von Weiße/Knauth und Leutner-Ramme aus

Hamburg einzuordnen. Im Forschungsprojekt „Religionsunterricht in der multiperspektivischen Sicht der SchülerInnen“ wird auf der Basis videogestützter Forschung und qualitativer Interviews an der Dokumentation und Analyse von Interaktionsstrukturen im Religionsunterricht gearbeitet. Eine zentrale Aufgabe besteht darin, Religionsunterricht in kulturell und religiös heterogen zusammengesetzten Klassen aus Sicht der Beteiligten zu rekonstruieren. Auch Silke Jessen (2004) widmet sich in ihrer Dissertation ausgehend vom DFG-Projekt „Schülermitbeteiligung im Fachunterricht“ den subjektiven Sichtweisen von Schülern und Lehrern im Religionsunterricht der Primarstufe und versucht, Schülermitbeteiligung analog zur vorliegenden Arbeit im Verfahren einer Triangulation mit Unterrichtsanalysen zu rekonstruieren.

Abschließend sei noch eine Arbeit von Wenzel (1987) genannt, der mit Bezug auf kognitive Lerntheorien untersucht hat, wie durch die methodische Gestaltung des Unterrichts ein Beitrag zur Verwirklichung der Bildungsziele Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität erreicht werden kann. Ausgehend von der pädagogischen Diskussion über Phänomene wie Schulmüdigkeit und heimlicher Lehrplan stellt er einen Mangel bezüglich der Einbeziehung der Schüler in den Unterricht fest und fordert, die Subjektivität der Lernenden stärker zu fördern.

Fazit – Forschungsmethodische Übersicht und Einordnung

Die Perspektive der Schüler ist also forschungsmethodisch ganz unterschiedlich erhoben worden. Eine Vielzahl von Untersuchungen stellt mit unterschiedlichen Ansätzen und Zielen die Lernenden in ihr Zentrum. Ich sehe unter methodischem Gesichtspunkt drei Gruppen, die ich in ihrer Vielfalt abschließend nur kurz umreißen möchte.

Allein auf die Schüler fokussierte Forschungen stellen die erste Gruppe dar. In ihr werden Schüler mit mehr oder weniger Bezug zu Schule und Unterricht befragt. Dabei gibt es eher soziologisch orientierte Studien, die z. B. der Kindheits- und Jugendforschung angehören⁶, Studien im Rahmen der Biographieforschung⁷ oder eher psychologisch ver-

⁶ Einen guten Überblick geben Krüger/Grunert 2002.

⁷ Überblicke in Krüger/Marotzki 1999, darin insbes. Helsper/Bertram 1999; Nittel 1992

ortete Ansätze, welche subjektive Theorien oder Deutungsmuster (Kallenbach 1996, Fromm 1987) der Lernenden herausarbeiten. Einige dieser Forschungen sind stärker quantitativ orientiert, andere gehen sehr detailliert in die Tiefe und zeichnen Verläufe von individuellen Entwicklungen nach. Gemein ist ihnen allerdings, dass der unmittelbare Bezug zum Unterricht fehlt. Die Erkenntnisse über das Leben der Schüler werden daher nur mittelbar mit schulischem Lernen verbunden.

Die Lehr-Lern-Interaktion bildet dagegen das Zentrum in Forschungen, welche die Schülersicht in gewisser Weise aus dem Unterricht rekonstruieren. Hier gibt es forschungsmethodisch eine besonders große Vielfalt. Zum Beispiel zählen der mathematikdidaktische Ansatz der interpretativen Unterrichtsforschung (z. B. Krummheuer 2001), aber auch hermeneutische (Combe/Helsper 1994) oder ethnographische Ansätze (Breidenstein/Kelle 1998) dazu. Im Zentrum dieser Forschungen steht jeweils die Unterrichtsbeobachtung und -analyse. Die Akteure selbst werden nicht befragt. Über die Analyse von Mustern, Strukturen oder Verlaufslogiken der Interaktion werden dabei – wenn auch von den Forschenden selbst eingeschränkte – Erkenntnisse über die Fähigkeiten und Ansichten der Lernenden gewonnen. Im Gegensatz zur ersten Gruppe werden die subjektiven Sichtweisen der Lernenden nicht direkt erhoben.

Eine diese beiden Elemente verbindende Gruppe, zu der ich die vorliegende Arbeit zähle, berücksichtigt die Schülerperspektive in Zusammenschau mit Unterricht und Lehrersicht. Hierzu zählen z. B. Ansätze des nachträglichen lauten Denkens, welche Schüler- und Lehreraussagen zu Unterrichtsmitsschnitten aufnehmen (z. B. Wagner u. a. 1981; Knauth u. a. 2000). Aber auch andere Forschungen (Mühlhausen 1986; Herzmann 2001) zeigen, dass durch die Betrachtung der drei Bereiche eine systematische Erweiterung der Perspektiven erzielt werden kann. Einige dieser Untersuchungen ergeben, dass die Verbindung der drei unterschiedlichen Datensorten nicht immer einfach ist und manchmal auf einer deskriptiven Ebene stehen bleibt.

Die nicht zu unterschätzende Vielzahl von Forschungen, welche die Sicht der Schüler einbeziehen oder darauf fokussieren, fällt also in eine Vielfalt auseinander, die sich – und das konnte hier nur angedeutet werden – sowohl unter methodologischen Aspekten

als auch in Bezug auf theoretische Grundlagen unterscheidet.⁸ Zudem fehlt in Teilbereichen der dargestellten Gruppen oftmals eine Sichtung der Ergebnisse in Bezug auf Schule und Unterricht.⁹ Noch schmäler wird die Auswahl der relevanten Arbeiten, wenn man ein spezielles Frageinteresse an sie heran trägt.

Aus dem partiellen Überblick über die Forschungslandschaft zur Ermittlung von Schülersichten und Schülerpartizipation wird deutlich, dass der hier vertretene Ansatz der Erforschung der Unterrichtssituation und der subjektiven Deutungen der Beteiligten eine reichhaltige Anregung erfahren kann. Einschränkend muss gleichzeitig festgestellt werden, dass die Konzentration der Untersuchungen entweder auf der ausschnittshaften Rekonstruktion des Unterrichtsgeschehens ohne Einbezug der subjektiven Sicht der Schüler oder auf der Rekonstruktion subjektiver Sichtweisen ohne Einbezug einer Unterrichtsanalyse liegt. Als Fazit kann mit Knauth (2000, S. 33) festgehalten werden: „Der Versuch einer Verzahnung von Unterrichtsanalyse und subjektiven Sichten, um genaueren Aufschluss über einzelne Sequenzen zu erhalten, ist allerdings noch nicht unternommen worden.“

2.2 Schülermitbeteiligung im Fach Geschichte – Fachdidaktische Anmerkungen¹⁰

Das gesellschaftswissenschaftliche Aufgabenfeld ist in der vorliegenden Untersuchung durch das Fach Geschichte vertreten. Geschichtsunterricht verstehe ich als gezielte Planung, Organisation, Gestaltung und Auswertung von Lehr-Lern-Prozessen im Hinblick auf historisches Lernen. Geschichtsunterricht vermittelt historische Kenntnisse und Einsichten und kann so Verständnis, Urteile und Wertungen mit Bezug auf historische Entwicklungen fördern.

⁸ Vgl. dazu z. B. die stets wieder auftretenden Auseinandersetzungen darüber, wie die Lernenden als Subjekte zu Wort kommen können. (z. B. Fromm 1987)

⁹ So konstatieren Helsper/Bertram (1999) z. B., dass es noch keine umfassende Sichtung der Ergebnisse der Kindheits- und Jugendforschung in Bezug auf Ergebnisse zu Schule und Unterricht gibt.

¹⁰ Dieses Kapitel entstand in Zusammenarbeit mit Josef Keuffer und wurde in Meyer/Schmidt 2000 publiziert. Ich habe es um den Abschnitt „Schülermitbeteiligung aus geschichtsdidaktischer Perspektive“ erweitert.

Geschichtsbewusstsein

Die Aussage, dass Geschichtsdidaktik mit dem Geschichtsbewusstsein von Schülern zu tun hat, gilt unter Geschichtsdidaktikern als unbestritten (von Borries 1988, Kuss 1994 und 1995). Seit den 1970er Jahren wird in Westdeutschland Geschichtsdidaktik mit der „Fundamentalkategorie“ des Geschichtsbewusstseins (Rohlfes 1986) verbunden. Unterhalb dieser Fundamentalkategorie hat Jeismann die drei Dimensionen der historischen Sachanalyse, des Sachurteils und der Wertung expliziert. Für Jeismann definiert sich Geschichtsbewusstsein durch die Fähigkeit, die unterschiedlichen Zeitformen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft sinnvoll miteinander in Beziehung zu setzen. Historisches Denken kann deshalb als „Sinnbildung über Zeiterfahrung“ (Rüsen 1982, von Borries 1995) verstanden werden. Dazu braucht es nach von Borries (1995, S. 12) einen Dreischritt von der „Wahrnehmung“ von geschichtlichen Phänomenen über ihre „Deutung“ zur „Orientierung auf Gegenwart und Zukunft“.

Für viele Geschichtsdidaktiker stellt sich in diesem Rahmen die Aufgabe, die gegenwärtige Gesellschaft in ein „bewusstes“ Verhältnis zu ihrer Vergangenheit zu setzen. Der Begriff des Geschichtsbewusstseins erlaube es, die Problemperspektiven der Geschichtsdidaktik über die engen Grenzen des Schulunterrichts hinauszuführen. Jeismann sieht in dieser Ausweitung der Fragestellung „ein(en) Emanzipationsprozess sowohl von der Unterrichtsmethodik im engeren Sinne wie von der allgemeinen Didaktik als Schulwissenschaft“ (Jeismann 1990, S. 45). Die Verknüpfung dieser Zeitebenen ist für dieses Geschichtsverständnis entscheidend. Geschichte ist nicht einfach nur Rekonstruktion der Vergangenheit oder bloße Versicherung der Herkunft, sondern ein komplexer Zusammenhang von Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen. Einigkeit besteht unter Geschichtsdidaktikern darüber, dass die Fähigkeit zur selbstständigen Deutung historischer Sachverhalte höher zu bewerten ist als die bloße Kenntnis historischer Daten („Fakten“) oder die nur chronologische Zuordnung von vergangenen Ereignissen. In jüngster Zeit gibt es allerdings kritische Anfragen bezüglich der Reichweite und Operationalisierbarkeit des durch Sinnbildung über Zeiterfahrung definierten Begriffs Geschichtsbewusstsein als Ort, Bezugspunkt und Vollzugsgröße historischen Lernens. Zugleich werden die von Rüsen dargelegten vier Sinnbildungstypen – die traditionale, exemplarische, kritische und genetische Form

der historischen Deutung der menschlichen Vergangenheit – (Rüsen 1985 und 1994, S. 16 ff.) im Hinblick auf Geschichtsbewusstsein hinterfragt (Walz 1995, S. 315). Die Kontroverse zwischen Pandel/Rüsen und Walz hat, auch wenn es in der Sache keine Einigung gibt, Einigkeit darüber hergestellt, dass empirische Untersuchungen wie die hier vorliegende im Spannungsfeld der Allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktik Geschichte ein Desiderat der Forschung darstellen.

Geschichtsunterricht in den alten und neuen Bundesländern

Für die vorliegende Untersuchung ist im Rahmen der Transformationsproblematik auf die Differenz der Geschichtsdidaktik in Ost und West näher einzugehen. Die Ziele des Geschichtsunterrichts in der Zeit vor 1989 waren in der DDR und der Bundesrepublik grundsätzlich verschieden.

In der DDR-Geschichtsmethodik waren didaktische Entscheidungen daran zu orientieren, dass sie dem obersten Ziel der Ausbildung der sozialistischen Persönlichkeit dienten (z. B. Gora 1976). Eine intensiviertere Anstrengung in Richtung auf Schülermitbeteiligung im Geschichtsunterricht konnte es in diesem Rahmen aufgrund fehlender Durchsetzungsperspektiven für divergierende Schülerinteressen kaum geben. Dies galt auch für die von der Allgemeinen Didaktik konstatierte Dialektik von Führung und Selbsttätigkeit (Klingberg 1987 und 1994), die im Unterrichtsalltag zumeist undialektisch zugunsten der Führung durch den Lehrer aufgelöst wurde. Die Mehrzahl der Vertreter der gymnasialen Geschichtsdidaktik in der Bundesrepublik hat sich demgegenüber bis weit in die 1960er und 1970er Jahre hinein zwar stets der Floskel der Schülergemäßheit bedient, sich aber im Grunde um die Schüler wenig gekümmert (Rohlfes 1992). Erst die allgemein- und fachdidaktischen Ansätze im Gefolge der 68er-Bewegung haben aus der Diagnose eines autoritär-manipulatorischen Grundzuges der traditionellen deutschen Schule die emanzipatorische, kritisch-kommunikative Didaktik entwickelt (vgl. z. B. von Borries 1988). Parallel dazu haben vor allem Kuhn (1974) und Bergmann/Pandel (1975) einen Geschichtsunterricht im Interesse der Schüler gefordert. So band Kuhn (1974) die historischen Gegenstände an die Interessen der Schüler, konstatierte ihr kritisches Interesse an Mündigkeit und entwickelte aus diesem emanzipatorischen Erkennt-

nisinteresse heraus ein Konzept der Schülermitbeteiligung. Im Interesse der Schüler wurde – verkürzend formuliert – Hermeneutik zur Ideologiekritik. Rohlfes (1992) stellt jedoch heraus, dass die Schüler in der Regel nicht recht wissen, was sie eigentlich aus der Geschichte lernen wollen. Ihre historischen Kenntnisse und Vorstellungen sind nicht gründlich genug, um daraus substantielle Fragen an die Geschichte ableiten zu können. So blieb der emanzipatorischen Didaktik nichts anderes übrig, als sich selbst zum Sachwalter der wahren Schülerinteressen zu machen und so die Zielsetzungen des Geschichtsunterrichts aus den eigenen geschichtstheoretischen und politischen Optionen abzuleiten.

Schülerorientierte Entwürfe der Geschichtsdidaktik, in denen vor allem Schüleremotionen und ein ganzheitlicher Zugang zur Geschichte gefördert werden sollten (Schulz-Hageleit 1982 und Knoch 1983), wurden zum Teil eher skeptisch aufgenommen. Emotionalität, Phantasie der Schüler und historische Tatsächlichkeiten gerieten einigen Skeptikern zu weit auseinander; Emotionalität und Phantasie müssen auch dann auf das empirisch Triftige bezogen bleiben, wenn akzeptiert wird, dass historische Tatsachen konstruiert und gedeutet werden.

Das Spannungsverhältnis von Rationalität und Emotionalität wird in der Praxis des Geschichtsunterrichts zumeist zugunsten intellektueller Wissensanforderung und -abfrage aufgelöst. Der Geschichtsunterricht wird deshalb – gerade in den neuen Bundesländern – von vielen Schülern als ein „Paukfach“ eingeschätzt, in dem Geschichtsdaten und Wissen wichtiger sind als die Fähigkeit, Probleme zu lösen, Perspektiven zu entwickeln, Fremdverstehen einzuüben und Reflexivität zu stimulieren (von Borries 1995, S. 419ff.). Wenn diese Einschätzung der Fachdidaktik korrekt ist, kommt der zentralen Frage der vorliegenden Untersuchung, wie sich im Fachunterricht Schülermitbeteiligung realisiert, für den Geschichtsunterricht besondere Bedeutung zu. Es ist davon auszugehen, dass die Kluft zwischen Rationalität und Emotionalität des Lernprozesses in den neuen Bundesländern noch tiefer als in den alten Bundesländern ist. Zu klären ist also, ob Schülermitbeteiligung bei der Planung und Gestaltung des Geschichtsunterrichts das Spannungsverhältnis von wissenschaftspropädeutisch getragener Rationalität auf der einen und die Identitätsbildung der Lernenden stabilisierender Emotionalität auf der anderen Seite konstruktiv aufheben kann. Der wissenschaftspropädeutische Anspruch des Geschichtsunterrichts hat sich traditionell an der Quellenanalyse festge-

macht. Sie erschien als methodisches Hilfsmittel gegen indoktrinierenden Unterricht. Die fachdidaktische Diskussion ist aber heute dadurch geprägt, dass Textquellen im Unterricht im Spannungsfeld von „Ärgernis und Erfordernis“ diskutiert werden (Pandel 1995, S. 14ff., Pandel 1997, vgl. von Borries 1992). Auch in dieser Untersuchung muss also der Umgang der Lehrer und Schüler mit den historischen Quellen als ein Beobachtungsschwerpunkt ausgewiesen werden. Schülermitbeteiligung setzt in diesem Rahmen die Entwicklung fachspezifischer Kompetenzen voraus, und zwar Methodenkompetenz im Umgang mit Geschichte (Hey u. a. 1992, Pandel 1995) und historische Sinnbildungskompetenz (Pandel 1991, Rösen 1994).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass angesichts der Kontroversen der Geschichtsdidaktik seit Ende der 1980er Jahre eine praktische Wende im professionellen Selbstverständnis von Geschichtslehrern vollzogen worden ist, die auf die Didaktik der Geschichte zurückwirkt. Die konzeptionell arbeitende Geschichtsdidaktik hat sich weitgehend verabschiedet. Die Unterrichtspraxis und ihre Bedürfnisse dominieren. Dies gilt für die alten wie auch die neuen Bundesländer. Von Borries weist angesichts dieser Lage zu Recht darauf hin, dass dominante Stofforientierung und belehrender Geschichtsunterricht künftig schwerlich vertreten werden können. Für ihn verlieren zunehmend auch die Problemorientierung und der reflektierende Geschichtsunterricht an Glaubwürdigkeit (von Borries 1994, S. 380ff.). Er konstatiert in seiner empirischen Studie zum Geschichtsbewusstsein Jugendlicher das Faktum einer fundamental verschiedenen Beschreibung des gleichen Unterrichts durch Lehrende und Lernende (von Borries 1995, S. 113; vgl. von Borries 1999) und erkennt in den Selbstdeutungen einerseits eine illusionäre Selbsteinschätzung der Lehrer und andererseits überzogene Ansprüche der Schüler an die Methodenkompetenz der Lehrer. Die beiden Hauptkonzepte der Stofforientierung und der Problemorientierung sieht er als gleichermaßen desavouiert an. Kriterien für eine wünschenswerte Neuorientierung sieht er darin, historische Prozesse der Bildung und Veränderung von Identitäten im Unterricht zu studieren. Zu erproben und einzuüben sind aus seiner Sicht deshalb Fremdverstehen, Wandelserklärungen, Multiperspektivität und die Fähigkeit und Bereitschaft, Ambivalenz zu ertragen (von Borries 1995, S. 409).

Schülermitbeteiligung im Geschichtsunterricht

Der Stand der fachdidaktischen Diskussion bezüglich Geschichtsbewusstsein, Geschichtswissen, sozialem Lernen, Emotionalität und Reflexivität legt es nahe, in der Analyse und Bewertung des in dieser Untersuchung zu dokumentierenden Geschichtsunterrichts besonders darauf zu achten, welche Einstellungen die Schüler zur Geschichte und zum Geschichtsunterricht entwickeln, wenn sie sich selbst in den Unterricht einbringen (vgl. von Borries 1985). Wenn man Geschichte – wie oben vorgeschlagen – dabei als „Sinnorientierung über Zeiterfahrung“ definiert, dann heißt das zugleich, dass man zwischen beobachtbarem Verhalten im Unterricht und intellektuellen Operationen zu differenzieren hat. Eine bedeutsame Schwierigkeit der Operationalisierung und Erfassung der Schülermitbeteiligung im Geschichtsunterricht besteht allerdings darin, dass diese Beteiligung sich in intellektuellen Operationen äußert, die sich durchgehend einer einfachen methodischen Erfassung entziehen. Die Korrelation der Unterrichtsbeobachtung mit Schüler- und Lehrerinterviews ist deshalb für das Fach Geschichte besonders wichtig. Zu klären ist, ob die Schüler den Zusammenhang von Schülerinteressen, Unterrichtsmethodik und Entwicklung historischen Lernens und geschichtlicher Kompetenz erkennen und wie sie sich selbst mit ihren Emotionen einbringen. Die Geschichtslehrer sind bezüglich der Förderung bzw. Verhinderung von Beteiligungschancen zu befragen, und dies ist mit ihrer Unterrichtspraxis zu vergleichen. Es ist darauf zu achten, ob und wie das jeweilige Schülervorverständnis thematisiert und im Unterricht als „Brücke des Verstehens“ genutzt wird. Dabei kommt den curricularen Vorgaben besondere Bedeutung zu. Die Einführung des Kurssystems in der Bundesrepublik im Jahre 1972 führte dazu, dass es in der gymnasialen Oberstufe oftmals keinen kontinuierlichen Lehrgang Geschichte mehr gab und dass sich viele Lehrer auf gegenwartsorientierte Fragestellungen des 19. und 20. Jahrhunderts beschränkten (Kuss 1994/1995, S. 8). Die Rahmenrichtlinien des Bundeslandes Sachsen-Anhalt aus dem Jahr 1994 postulieren demgegenüber einen kontinuierlichen Durchgang durch die Geschichte, indem sie folgende Rahmenthemen vorgeben: 11/1 Staatenbildung und -entwicklung am Beispiel einer frühen Hochkultur oder der griechisch-römischen Antike, 11/2 Entwicklungen im Mittelalter, 12/1 Neue Ideen und ihre Auswirkungen in der Neuzeit, 12/2 Deutschland und die Welt des 20. Jahrhunderts. Dabei liegt der Schwerpunkt auf dem Bereich „historisches Wis-

sen“, das zwar „nicht streng chronologisch vermittelt“ werden soll, sich aber dennoch am Prinzip des Lehrgangs und der Chronologie orientiert (Rahmenrichtlinien Geschichte 1994). Es ist zu vermuten, dass die Stofffülle beim Durchgang durch die Menschheitsgeschichte in vier Kurshalbjahren im Rahmen eines stofforientierten oder systemorientierten Ansatzes und die Vorgaben durch das Zentralabitur die Möglichkeiten der Schülermitbeteiligung erschweren. Dennoch lässt sich eingrenzen, wo und wie unter Alltagsbedingungen Schülermitbeteiligung im Geschichtsunterricht zum Tragen kommen kann.

Schülermitbeteiligung aus geschichtsdidaktischer Perspektive

Schülermitbeteiligung im Fachunterricht gestaltet sich anders als Schülermitbeteiligung in allgemeindidaktischen Theorien. Diese allgemeindidaktische Mitbeteiligung gibt es natürlich auch im Geschichtsunterricht. Darüber hinaus wird Schülermitbeteiligung durch eine Reihe fachspezifischer Operationen und Handlungsweisen im Umgang mit dem Sachfeld Geschichte und im selbstbestimmten Umgang mit der Tradition deutlich.

Geschichtsdidaktische Kompetenzen

Schülermitbeteiligung aus geschichtsdidaktischer Sicht setzt voraus, dass Schüler bestimmte fachspezifische Kompetenzen besitzen, um sich am organisierten Lernprozess wie im Umgang mit Geschichtskultur zu beteiligen. Ohne diese Kompetenzen ist Mitbeteiligung nicht möglich. Dass diese Kompetenzen in lebensgeschichtlicher Genese entwickelt werden müssen, versteht sich von selbst. In der gymnasialen Oberstufe müssten diese Kompetenzen bereits ansatzweise vorhanden sein und weiterentwickelt werden, sonst könnte man nicht von Mitbeteiligung in geschichtsdidaktischer Perspektive sprechen.

Methodenkompetenz:

Schüler sollen mit Geschichte als Geschichtskultur, als Wissenschaft, als Erzählung kompetent umgehen. Dazu benötigen sie methodische Kompetenzen, um mit den ver-

schiedenen Ebenen von Geschichte (Realgeschichte, referierte Geschichte, dargestellte Geschichte) umgehen zu können. Es sind hier keine allgemeinen methodischen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Gewohnheiten gemeint, die etwa den gesamten Bereich der Geisteswissenschaften umfassen. Vielmehr handelt es sich um den fachspezifischen Umgang mit den Eigenarten von Geschichte als vergangenheitsbezogenes, narratives System von Erinnerung. Beobachtbar wird Schülermitbeteiligung in diesem Fall, wenn solche Schülerhandlungen, die den Konstruktcharakter von Geschichte betonen, einen hohen Anteil am Geschichtsunterricht haben.

Narrative Kompetenz:

Narrative Kompetenz ist die Fähigkeit, Geschichte in Erzählstrukturen zu realisieren. Sie beginnt im Alter von 5-6 Jahren. Für die gymnasiale Oberstufe bedeutet dies das selbsttätige Einbringen von Informationen in narrativen Strukturen. Gängige Unterrichtspraxis ist allerdings, dass unter Zuhilfenahme von Quellenmaterial Informationen aus Schülern herausgefragt werden, ohne dass sie selbst herausgefordert werden, diese Informationen in narrative Erzählstrukturen einzubringen. Narrative Kompetenz ist nicht dort am Werk, wo Schüler Zahlen, Namen, Daten und Ereignisse reproduzieren können, sondern sie in Narrationen einbringen. Beobachtbar wird Schülermitbeteiligung in diesem Fall, wenn Einzelereignisse von Schülern nicht als solche hingenommen werden, sondern in zeitübergreifende, narrative Konstruktionen eingebettet werden.

Sinnbildungskompetenz:

Die wichtigste Qualifikation im Geschichtsunterricht besteht darin, eine Sinnbildung über verschiedene Zeiterfahrungen herzustellen. Die Schüler müssen sich an der Realisierung von Sinn beteiligen. Geschichte ist auch Tradition, d. h. sie ist Sinnorientierung, die von relevanten Teilen der Gesellschaft getragen wird. Aber Tradition wird starr und steril, wenn nicht neuer Sinn eingebracht wird. Jede Generation bringt einen neuen Sinn ein. Die Schüler müssen aber das Gefühl haben, an der Realisierung (dem Umschreiben von Geschichte) von Sinn beteiligt zu sein und sich nicht von ihr ausgeschlossen fühlen. Tradition wird sonst überwältigend. Wenn Schüler Mitbeteiligung an geschichtsdidaktischer Sinnproduktion haben sollen, so sind hier Formen und Chancen der Sinnrealisierung zu suchen. Beobachtbar wird Schülermitbeteiligung in diesem Fall, wenn unter den

Schülerhandlungen die Erzählakte Umerzählen und rezensierendes Erzählen einen hohen Anteil haben.

Geschichtsdidaktische Handlungsakte

Neben den verschiedenen Kompetenzen lassen sich auch noch stärker handlungsorientierte Formen von Selbstbeteiligung finden.

Umgang mit Geschichtskultur (lebensweltliche Ebene):

Geschichte ist kein einmal vermittelt und von da ab vorhandener Wissensbestand, sondern Geschichte besteht in Deutungen, Anspielungen, Aktualisierung. Insoweit ist entscheidend, ob der Unterricht Möglichkeiten bietet, Geschichtskultur einzubringen und zu deuten, z. B. Denkmäler, Gedenktage, Filme etc. Hier ist also die Frage leitend, welche Chancen Schüler haben, sich an der Auswahl und Deutung geschichtskultureller Erscheinungen zu beteiligen.

Arbeiten im Archiv (heuristische Ebene):

Zur Selbstbeteiligung gehört es, dass Schüler an der Auswahl des Materials beteiligt werden. Das Quellen- bzw. Schulbuch in normalisierter Form verhindert geradezu, dass Alteritäten entdeckt werden.

Schülerwettbewerb (methodische Ebene):

Der Schülerwettbewerb zeigt Mitbeteiligung im Forschungsprozess. Gemeint sind hiermit Schülerprojekte außerhalb des Unterrichts, in denen nicht bereits rekonstruierte Geschichte gelernt wird, sondern die Schüler Geschichte selbst „herstellen“. Hier zeigt sich (wie auch bei der Arbeit im Archiv), dass wissenschaftspropädeutische Formen einen hohen Grad an Mitbeteiligungschancen besitzen. In der Praxis des Geschichtsunterrichts sind die Lehrer zumeist selbst für die Methodenschulung der Schüler in den Grund- oder Leistungskursen verantwortlich. Eine entlastende Unterstützung durch Hilfsmittel (systematische Anleitungen, Einführung in Methoden) gab und gibt es nur vereinzelt. Ob Geschichtslehrer auf Bücher zurückgreifen können und wollen, die me-

thodische Anleitungen für die Schüler enthalten, ist also gleichfalls für diese Untersuchung von Bedeutung.

Ein schon seit den 1970er Jahren diskutiertes Thema in der Geschichtsdidaktik ist die Schülermitbeteiligung bei der Inhaltsauswahl. Die Nützlichkeit dieser Art der Beteiligung wird kontrovers diskutiert. Es liegt deshalb nahe, das Verhalten der Lehrenden und Lernenden bezüglich der Konstituierung der Unterrichtsinhalte zu untersuchen, um dann zu fragen, ob die Ansprüche der Jugendlichen mit dem von der Fachdidaktik geforderten Anspruch an die Sache in einer angemessenen Form in Übereinstimmung gebracht werden können.

Geschichtsdidaktische Qualitäten der Geschichtslehrer

Schülermitbeteiligung zeigt sich nicht nur an den verschiedenen Verhaltensweisen und intellektuellen Operationen (Narrativität, Sinndeutung etc.), sondern auch in dem Verhalten von Lehrern, die den Schülern die Chancen zur Mitbeteiligung einräumen. Es muss also gefragt werden:

- Welche Handlungen der Lehrer sind geeignet, Beteiligungschancen zu erhöhen: Wird z. B. die Methodenkompetenz des Schülers erkannt und gefördert?
- Welche Handlungen sind in der Phase der Heuristik zu erkennen, welche den Schülern ermöglichen, Lösungsvorschläge zu machen und Materialien zu präsentieren. Das heißt verkürzt: Gibt es im Unterrichtsprozess überhaupt eine Phase der Heuristik im Sinne einer Logik der historischen Erkenntnis?
- Werden Sinndeutungen als lernbarer Gegenstand betrachtet, oder sind es Deutungsvorschläge, die von den Lehrern auch als solche gekennzeichnet werden. Welches sind die Operationen des Lehrers, welche dem Schüler signalisieren, dass hier die eigenen Deutungen gefragt werden?
- Werden von Lehrern Chancen eingeräumt, historisches Wissen der umgebenden Gegenwart als Deutungspotential in den historischen Prozess einzubringen? Werden Gegenwarts- und Zukunftsbezüge eingebracht?

Entwicklungsstufen der Schülermitbeteiligung im Fach Geschichte

Die dargelegten Bedingungen für Schülermitbeteiligung werden hier zu einer Entwicklungsstufung von Schülermitbeteiligung im Geschichtsunterricht ausgeformt, die anhand der Begriffe Lernen und Erzählen (Pandel 1988) konstruiert werden kann:

Traditionslernen/Nacherzählen:

Der Unterricht wird von den Lehrenden als *Vermittlung von Faktenwissen* (Stofforientierung) gestaltet. Das Nacherzählen von Geschichte(n) geschieht anhand eines vorgegebenen Erzählplans und vorgegebener Ereignisse. Die Funktion des Nacherzählens besteht darin, Tradition fortzusetzen und einen Kommunikationszusammenhang aufrechtzuerhalten. Da die Schüler historische Kenntnisse und eigene Fragestellungen nur in geringem Umfang einbringen können, besteht ihre Mitbeteiligung im wesentlichen in der 'gekonnten Rezeption' dessen, was der Lehrer ihnen bezüglich ihrer Sinnorientierung über Zeiterfahrung zu vermitteln sucht.

Argumentationslernen/Umerzählen:

Die Schüler erhalten die Möglichkeit, ihr *Interesse* an Geschichte und ihre *Emotionalität* bezüglich der Schicksale der Menschen dadurch in die Unterrichtsgestaltung einzubringen, dass sie historische Quellen aufgrund ihrer eigenen Erfahrung argumentativ bearbeiten und bewerten und dass sie lernen, Geschichte umzuerzählen. Im Umerzählen erfolgt eine distanzierende Stellungnahme zu einer erzählten Geschichte. Das Bedürfnis nach historischer Sinnfindung beschränkt sich dabei nicht auf die Erkenntnis, dass vieles in anderen Zeiten und anderen Ländern anders war. Vielmehr denken die Schüler historisch-contrastiv und suchen nach Gründen für diese Andersartigkeit im Sinne einer Alteritätserfahrung.

Historische Reflexivität/Historische Methodenkompetenz/Wissenschaftspropädeutik/

Rezensierendes Erzählen:

Auf einem obersten Niveau der Beteiligung an der Unterrichtsgestaltung erkennen die Schüler, dass sie jeweils aus den Vergangenheitsdeutungen, den Gegenwartswahrnehmungen ihrer eigenen Situation und den Zukunftserwartungen heraus Geschichte indi-

viduell erzählen und deuten. Die Erzählhandlung dieses rezensierenden Erzählens ist bewertend. Es wird geprüft, welche Anteile an Nacherzähltem und Umerzähltem eine Geschichte enthält. Die Schüler entwickeln somit den reflexiven Umgang mit Alteritätserfahrung (eigene Kultur) und Fremdverstehen (Multikulturalität) durch die Rekonstruktion ehemaliger Andersartigkeit und aufgrund ihrer Wahrnehmung zwischenzeitlicher Entwicklungen. Sie arbeiten nicht nur mit historischen Inhalten, vielmehr machen sie historische Methoden und Darstellungsweisen zum Gegenstand. Sie entwickeln ein historisches Bewusstsein, das die hermeneutische Rekonstruktion der Geschichte transparent macht, und sie entwickeln die Fähigkeit zur Metanarration.

Das Stufenschema erlaubt bezüglich der Erforschung der Schülermitbeteiligung im Geschichtsunterricht die folgende wertende Verallgemeinerung:

Ein Geschichtsunterricht, in dem die Schüler lediglich als rezeptive Instanz in einem Nacherzählungsprozess und als Adressaten von Lehr-Lern-Prozessen fungieren, behindert ihr Lernen. Andererseits ist ein Geschichtsunterricht, der unkontrollierte Einführung, Spontaneität, Lebensnähe und ungebundene Subjektivität favorisiert, abzulehnen, da er zwangsläufig die sachlich disziplinierende Wissenschaftspropädeutik vernachlässigt. Die Balance zwischen den genannten Extremen und die Beachtung des Schülervorverständnisses (z. B. durch Spontanphasen, Sammlung emotionaler Eindrücke, Alltagsbezug, Gegenwartsbezug) ist also für den Lehrer ein Steuerungselement, das er im Sinne der fachlichen Umsetzung der Schülerinteressen einsetzen kann. Die methodische Balance zwischen Sachorientierung/Wissenschaftspropädeutik/Rationalität auf der einen und Schülerorientierung/Selbstbestimmung/Selbsttätigkeit/Subjektivität auf der anderen Seite ermöglicht Freiräume für Schülermitbeteiligung. Wenn die Schüler die Chance erhalten, ihren Interessen im Unterrichtsfach nachzugehen, Vorlieben und Abneigungen zu thematisieren und so ihre Emotionalität einzubringen, werden sie auch verstärkt Anforderungen an Inhalte und Methoden des Unterrichts stellen und so ihren Beitrag zur Unterrichtsgestaltung leisten. Die Befähigung der Schüler zum historischen Fremdverstehen und die Entwicklung historischer Reflexivität werden sich nur dann entwickeln, wenn die Schüler an der Gestaltung, Planung und Verantwortung des Unterrichts beteiligt werden.

Fazit:

Die Darstellung der allgemein- und fachdidaktischen Linien hat für die Bestimmung von Schülermitbeteiligung Bedeutung und lässt sich unter folgenden Aspekten zusammenfassen:

Der Geschichtsunterricht hat durch die politische Wende des Jahres 1989 aufgrund der gesellschaftlichen Veränderungen eine neue Zielsetzung erfahren. Dies bedeutet für die Lehrkräfte eine Veränderung ihres fachlichen Inhalts- und Methodenspektrums. Unter wissenschaftspropädeutischer Perspektive ist die Frage bedeutsam, wie wissenschaftspropädeutisches Lehren alltäglich gestaltet wird und ob es fachspezifische Muster der Realisierung der Wissenschaftspropädeutik gibt. Der Einfluss der Unterrichtsmethodik auf Schülermitbeteiligung lässt sich nur fachspezifisch bestimmen. Im Geschichtsunterricht hat die Sprache eine heuristische Funktion. Sie erschließt Quellen und das, was das Historische unserer Lebenswelt ausmacht. Sie schafft Geschichtsbewusstsein, sie sichert aber auch die Entwicklung des Geschichtsbewusstseins im Diskurs sowie die Voraussetzungen einer Verständigung über Erkenntnisse und Erkenntnisinteressen.

Bezogen auf die Niveaustufen für Schülermitbeteiligung ist festzuhalten, dass die Verwendung eines Stufenmodells durchaus als normative Folie von Unterricht gedeutet werden kann. Somit stellt sich die Frage nach der Reichweite von Analysen, die in Kombination von qualitativen Verfahren und einem didaktischen Stufenmodell erstellt werden (vgl. Keuffer/Schmidt/Ziegler 1999, S. 289). Das eher normative Stufenmodell könnte als eine Beeinträchtigung einer Unterrichtsanalyse mit qualitativen Methoden aufgefasst werden. Ich verstehe das Stufenmodell so, dass diese Konzeption hypothetischer Natur ist und für Modifikationen offen bleiben muss. Die Konzeption von Niveaustufen ist nicht neu (Piaget; Kohlberg, etc.; fachdidaktisch Meyer, M. 1986; Driver u. a. 1994), als Stufenschema *didaktischer Interaktion* jedoch aus meiner Sicht innovativ und ertragreich, da hier eine Kombination fachdidaktischer und allgemeindidaktischer Perspektiven auf Unterricht in Kombination mit Methoden qualitativer Unterrichtsforschung vorgenommen wird. Ein Ziel der Untersuchung ist es, den unterschiedlichen Perspektiven nachzugehen und sie im Forschungsprozess aufzuspüren. Eine Hypothese für den Unterricht kann in Anlehnung an das Stufenschema lauten, dass den Schülern die Möglichkeit gegeben werden sollte, fachliche Aufgaben auf einem ihrer

fachlichen Entwicklungsstufe angemessenen Niveau zu lösen. Dies setzt eine Analyse, wie Lehrer-Schüler-Interaktionen gestaltet werden können, voraus. Eine erste Voraussetzung dafür ist, dass die Lehrer für die Niveaustufen der fachlichen Kompetenzen ihrer Schüler sensibel werden.

Kapitel 3: Methoden der Rekonstruktion von Schülermitbeteiligung im Fachunterricht Geschichte

Im zentralen Methodenkapitel erfolgt zunächst eine kurze Darstellung der Ziele der Untersuchung. In Kapitel 3.2 steht die Darstellung und Einordnung des methodisch-methodologischen Ansatzes der vorliegenden Arbeit im Mittelpunkt. Neben einer allgemeinen Verortung im Kontext der interpretativen Unterrichtsforschung erfolgt im Rahmen der Diskussion der drei Erhebungsmethoden eine jeweils spezifische Beschreibung des interpretativen Ansatzes der Analysen. Da ein wesentlicher methodischer Aspekt der vorliegenden Untersuchung in der Triangulation der drei Erhebungsmethoden liegt, nimmt die Darstellung dieses Verfahrens einen breiteren Raum ein. Dieser Diskussion liegt eine genaue Betrachtung der verwendeten Erhebungsmethoden – Unterrichtsbeobachtung, Interview und Gruppendiskussion – im Hinblick auf ihre Gegenstandskonstitution zu Grunde.

3.1 Ziele der Untersuchung

Bezugnehmend auf die Definition von Schülermitbeteiligung in Kapitel 2 bildet die unterrichtliche Interaktion den Rahmen der Analyse. Im Mittelpunkt der Untersuchung steht die Frage, worin Schülermitbeteiligung als gemeinsame Aufgabe der Lehrenden und Lernenden bei der didaktischen Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses besteht, welche Möglichkeiten der Schülermitbeteiligung es im Fachunterricht gibt und welche Perspektiven sich für eine Erweiterung ausmachen lassen. Dabei geht es primär um die Bestimmung eines Ist-Standes von Schülermitbeteiligung sowie um das Aufzeigen von Perspektiven für die weitere Entwicklung von Schülermitbeteiligung unter allgemein- und fachdidaktischer Perspektive im Fach Geschichte. Es interessiert mich, welche Möglichkeiten von Schülermitbeteiligung Schüler auf der einen und Lehrer auf der anderen Seite dem Fach Geschichte mit seinen Inhalts- und Methodenqualitäten zubilligen, wie Schüler den Fachunterricht hinsichtlich ihrer Mitbeteiligungswünsche erleben und welchen Einfluss das Verständnis der Fachkultur auf die Unterrichtsführung und

die Methodenpraxis der Lernenden hat. Neben der Ermittlung des Ist-Standes soll über die Analyse von Unterrichtssequenzen und die Befragung der Unterrichtsakteure ein Spielraum möglicher Mitbeteiligungsformen ausgelotet werden. Über die Konstruktion eines fachdidaktischen Stufenschemas und dessen empirischer Überprüfung sollen Perspektiven für die Ausweitung von Schülermitbeteiligung aufgezeigt werden.

Ich gehe davon aus, dass Schülermitbeteiligung durch die von Lehrenden und Lernenden gemeinsam gestaltete Unterrichtsmethodik, durch das Verständnis der fachlichen Lernaufgabe und durch das Verständnis des Lernprozesses gesteuert wird. Dabei – so eine vorläufige Hypothese – werden methodische Entscheidungen der Lehrenden in der Regel über inhaltlich-systematische Anforderungen des Fachunterrichts legitimiert, während Schüler eher die Interaktionsqualitäten des methodischen Repertoires ihrer Lehrer und die ihnen dadurch eröffneten Handlungsspielräume und nur begrenzt ihre eigene methodische Kompetenz wahrnehmen. Zu ermitteln ist weiterhin, wie die Schüler die objektiven Anforderungen im Unterricht mit ihren subjektiven Deutungen vermitteln und welche Möglichkeiten mitbestimmenden Lernens sie erkennen und nutzen. Es muss der Frage nachgegangen werden, ob Schüler eigene Interessen einbringen können, welche Spielräume Rahmenrichtlinien und Prüfungsanforderungen bieten, wie sich das Fachverständnis und die methodische Kompetenz von Lehrern wie Schülern auf Schülermitbeteiligung auswirken. Der Einsatz schülerorientierter Unterrichtsmethoden verlangt von Lehrern die Bereitschaft, neue Wege zu erproben und ihre Begehrbarkeit zu reflektieren. Das Spannungsfeld von Verharren in althergebrachten Strukturen und Innovation ist ein weiterer Bezugsrahmen, auf den sich die Untersuchung bezieht.

Die vorliegende Untersuchung arbeitet sowohl in der Logik einer qualitativen Unterrichtsforschung, welche den Gegenstand generiert und deskriptive Beschreibungen ermöglicht als auch in der Logik einer didaktischen Analyse, welche mit hypothesengeleiteten Begriffen und Fragestellungen normativ wertet.

Schülermitbeteiligung lässt sich in dreifacher Weise aus Lehrer- und Schülersicht konkretisieren und in qualitative Hypothesen verwandeln. Schülermitbeteiligung zeigt sich *erstens* daran, wie im Unterricht, in der Spannung von Fachsystematik und Lebensweltbezug Sinn erzeugt wird. *Zweitens* besteht ein zentrales Problem in der Frage, wie schüler- und lehrerseitig die zunehmende Selbsttätigkeit der Schüler in Mitbeteiligung umgesetzt wird. *Drittens* stellt die Gestaltung der Schülermitbeteiligung immer auch eine

Entwicklungsaufgabe der Akteure im Unterricht dar. Wie diese Aufgaben gefunden und bearbeitet werden, bestimmt die Motivation der Lernenden und Lehrenden.

Das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit fokussiert sich in Korrespondenz mit dem Anliegen des DFG-Projektes auf folgende Fragestellungen (Meyer/Schmidt 2000, S. 63ff.):

Schülerseitig:

1. Gibt es eine versuchte oder tatsächliche Steuerung der Ziele, Methoden und Inhalte des Fachunterrichts durch die Lernenden?

Hypothese:

Abhängig von der Offenheit der Lehrenden und dem Schülervorverständnis bezüglich der Fachinhalte lassen sich unterschiedliche Arten der Mitbeteiligung bei der Sinnkonstitution im Unterricht feststellen. Diese bestehen für die Lernenden darin, dass sie „Brücken des Verstehens“ von ihrer Lebenswelt und der in ihr ermöglichten Erfahrung zu den fachlich-systematisch präsentierten Unterrichtsinhalten und Kompetenzanforderungen und dem darin repräsentierten Wissen und Können suchen.

2. Welche im Unterricht feststellbaren Aktivitäten Lernender können als Einforderung von Mitbeteiligung interpretiert werden?

Hypothese:

Das Einbringen eigener Erfahrungen, weitergehender Fragen und Problemstellungen sowie das Infragestellen vorgegebener Inhalte und Methoden zeugt von einem emanzipatorischen Verhalten der Lernenden.

3. Welche Verweigerungshaltungen Lernender, die aus einer fehlenden Einbeziehung resultieren, sind festzustellen? Wo gestalten sie ihre Lernaufgabe selbst, und was unternehmen sie, um die Lehrenden in diese Aufgabe einzubinden?

Hypothese:

Eine ausschließlich fachlogische, systemorientierte Präsentation von Unterrichtsinhalten verstärkt die Fremdheit der Lernenden gegenüber diesen Inhalten. Werden ihre Interessen und Beteiligungsversuche wiederholt abgewiesen, können Gleichgültigkeit oder Zynismus entstehen. Förderung der Lernerautonomie, die Kopplung von Rationalität und Emotionalität und die Suche nach Brücken des Verstehens stärken demgegenüber die Schülermitbeteiligung.

Lehrerseitig:

1. Welche Gestaltungsweisen des Fachunterrichts lassen sich bei Lehrenden erkennen und wie wirken diese auf die Einbeziehung der Schüler?

Hypothese:

Das Zulassen und Ermöglichen von Fragen, Zweifeln, eigenen Wegen und von Fehlern fördert Schülermitbeteiligung. Das Anknüpfen an Vorkenntnisse und Alltagserfahrungen der Schüler verbessert die Schülermitbeteiligung. Eine Überakzentuierung der Fachsystematik und extern vorgegebener Aufgaben und Richtlinien behindert Schülermitbeteiligung, während fachübergreifende Unterrichtsanteile und -projekte die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schüler bei der Unterrichtsgestaltung fördern.

2. Erhalten die Lernenden die Möglichkeit, bei der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichtes mitzuarbeiten?

Hypothese:

Die Bereitschaft und Fähigkeit der Lehrenden, von vorgegebenen Wegen und geplanten Vorgehensweisen abzuweichen, wenn die Lernenden es fordern, erhöht die Bereitschaft der Lernenden, sich in den Unterricht einzubringen. Eine funktionale Einbindung der Schülerbeiträge in das Unterrichtsgeschehen bringt eine starke Schülermitbeteiligung hervor. Am wirkungsvollsten ist die Mitverantwortung der Schüler für die Unterrichtsgestaltung.

3. Wie wirken sich das Verständnis von Schülermitbeteiligung und Fachsystematik in Kopplung auf den Unterricht der Lehrenden aus?

Hypothese:

Eine metakommunikative Grundhaltung der Lehrenden, die auf Offenheit und Transparenz der Unterrichtsentscheidungen zielt und den Schülern den Bezug von Fachsystematik und Lebenswelt verdeutlicht und ihn zugleich problematisiert, verbessert die Chancen für Mitbeteiligung. Die bewusste Förderung des Aufbaus der methodischen Kompetenz der Schüler fördert ihre Mitbeteiligungsfähigkeit.

3.2 Methodologie, Triangulation, Erhebungsmethoden

Die Diskussionen zur Unterrichtsforschung sind unter methodologischer Sicht an der Zielsetzung einer qualitativen, hermeneutischen Interpretation der Unterrichtswirklichkeit orientiert (vgl. Uhle 1995; Friebertshäuser/Prenzel 1997). Ich ordne die vorliegende Untersuchung in die interpretative Unterrichtsforschung ein, wie sie von Terhart (1978) benannt und von anderen Autoren weitergeführt wird (z. B. Krummheuer/Naujok 1999) und gehe mit Terhart (1989, S. 35) davon aus, dass es in der Unterrichtsforschung auf den Einsatz hermeneutischer Verfahren ankommt und dass jede Deutung einen konstruktiven Gehalt hat (Krüssel 1993). Kennzeichen interpretativer Unterrichtsforschung sind die Fokussierung auf alltägliche Unterrichtsprozesse, das rekonstruktive Vorgehen und die theoretische Grundannahme, dass Lernen, Lehren und Interagieren konstruktive Aktivitäten sind (Krummheuer/Naujok 1999, S. 15). Der Bezug auf den Alltagsbegriff nimmt Anleihen an einer phänomenologischen Alltagssoziologie (Schütz 1971). Die Erforschung des Unterrichtsalltages zielt auf die Untersuchungsfrage, wie Schüler und Lehrer ihren Unterrichtsalltag herstellen. Unterrichtsausschnitte werden demgemäß als Interaktionen betrachtet, mit denen Unterrichtsalltag konstituiert wird. Betrachtet man Alltag als den Raum, in dem wir handeln, auf den wir durch unser Handeln einwirken, ja sogar gezielt einwirken können, so gilt es, bei der Untersuchung von Ausschnitten aus dem Unterrichtsalltag „(...) Verfestigungen und Unreflektiertheiten sowie als problematisch erachtete Erscheinungen im Unterrichtsalltag aufzudecken, zu beschreiben

und auf sie hinzuweisen“ (Krummheuer/Naujok 1999, S. 17). Die theoretischen Produkte interpretativer Unterrichtsforschung bestehen in der Rekonstruktion und Veröffentlichung von theoretischen Ausdifferenzierungen und Typisierungen von Phänomenen der Unterrichtsinteraktion. Die Generierung dieser theoretischen Produkte kann über die Analyse von Unterrichtsprozessen erfolgen, z. B. im Hinblick auf Interaktions- und Handlungsmuster, auf fachliches und soziales Lernen oder auf soziale Beziehungen. Das methodische Vorgehen bedient sich der Analyse und Auslegung von beobachteten und verschriftlichten Unterrichtsprozessen. Lehrerinterviews und Gruppendiskussionen mit Schülern stellen in der vorliegenden Untersuchung komplementäre Erweiterungen im Sinne einer Methodentriangulation dar (vgl. Krummheuer/Naujok 1999, S. 25). Ich verstehe den Unterrichtsprozess als Sinnproduktion, in dem die Akteure im Unterricht erzeugte Bedeutungen aushandeln (vgl. Son 1997; Meyer, M. A. 1992). Ich versuche, die Sinnstruktur der Unterrichtssituation und der Lehrer-Schüler-Beziehungen zu rekonstruieren, um darauf aufbauend Schülermitbeteiligung zu beschreiben. Die hermeneutische Rekonstruktion der Schülermitbeteiligung anhand der Unterrichtsaufnahmen, der Lehrerinterviews und Schülergruppendiskussionen beschreibt diesen semantischen Prozess aus der Forscherperspektive.

Bei der Ermittlung von Schülermitbeteiligung geht es um eine Betrachtung aus drei Perspektiven. Ausgangspunkt ist die Lehrer-Schüler-Interaktion in der Unterrichtsstunde, die im Hinblick auf Verhinderung und Ermöglichung von Schülermitbeteiligung untersucht wird. Aussagekräftige Abschnitte (Sequenzen) der Stunde werden einer eingehenderen Analyse unterzogen, in der Hypothesen über die Interaktionskonstitution der Unterrichtsakteure entwickelt werden. Durch die Konfrontation der Lehrer und Schüler mit der Sequenz werden in einem nächsten Analyseschritt die subjektiven Deutungen der Akteure ermittelt und interpretiert. Auf diese Weise soll zum einen die durchaus unterschiedliche Sicht der Akteure mit der Forschersicht in Beziehung gesetzt werden, um Überinterpretationen der Forscher zu relativieren. Andererseits erhält man dadurch ein weiteres Blickfeld, was bei einem einperspektivischen Zugang nicht möglich wäre. So entsteht ein Gesamtbild, das sich als Fall präsentiert. Dabei soll als Fall ein komplexes soziales System bezeichnet werden (vgl. Mayring 1996, S. 28), nämlich Geschichtsunterricht, der aus verschiedenen Perspektiven rekonstruiert wird. Ein Fall muss zunächst für sich rekonstruiert werden und weist in dieser Rekonstruktion über sich hinaus (vgl.

Beck/Scholz 1997, S. 682), ohne dass er repräsentativen Ansprüchen im Sinne der quantitativen Forschungsansätze genügen würde. Vielmehr geht es darum, über die Beschreibung mehrerer Fälle und deren Vergleich Hypothesen zu generieren, die ein deutlicheres Bild der untersuchten Phänomene ergeben.

Aus der multiperspektivischen Herangehensweise bei der Analyse eines Falles ergibt sich die Frage, wie sich die Kombination (Triangulation) der drei Analyseergebnisse bewerten lässt. Welche Möglichkeiten und Probleme mit dieser Frage verbunden sind, wird im folgenden über das Verfahren der Triangulation erörtert.

3.2.1 Triangulation

Der Begriff der Triangulation stellt eine Metapher dar, die aus dem militärischen Wortschatz und dem Gebiet der Navigation stammt und bedeutet, mittels multipler Bezugspunkte die genaue Position eines Objektes bestimmen zu können. Unter dem Blickwinkel der Geometrie erlaubt die Zuhilfenahme mehrerer Bezugspunkte eine genauere Ortsbestimmung. In der qualitativen Forschung bezeichnet die Triangulation die Kombination von unterschiedlichen Daten, Forschern, Methoden und Theorien im Forschungsprozess, um so einen multiperspektivischen Zugang zum Gegenstand zu gewinnen (Denzin 1978; Flick 2000). Eine Forschergruppe nähert sich beim Einsatz von mehr als einer methodischen Verfahrensweise gewissermaßen aus unterschiedlichen Perspektiven und Winkeln („Triangulation“) dem Untersuchungsgegenstand.

Die Triangulation gewinnt in der forschungsmethodischen Diskussion zunehmend an Bedeutung, besonders im Hinblick auf die Kombination von quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden. Dabei drängt sich oft der Eindruck auf, als werde die Triangulation als neuer Königsweg der empirischen Sozialforschung angesehen. In der vorliegenden Arbeit soll die Triangulation als Verfahren der Kombination mehrerer unterschiedlicher Erhebungsmethoden (*Methoden-Triangulation*) im qualitativen Forschungskontext behandelt werden (Flick 2000). In der Literatur findet sich die Erörterung der Triangulation im Bereich der Diskussion über verschiedene Strategien der Absicherung von Daten und Ergebnissen von Interpretationen bei der Anwendung qualita-

tiv-interpretativer Verfahren. Im Vordergrund stehen dabei Fragen, wie sich gewonnene Daten und Interpretationen absichern lassen und wie sich die Reproduzierbarkeit und die Nachvollziehbarkeit erhobener Daten im Forschungsprozeß gewährleisten lässt. Triangulation wird dabei als gegenstandsangemessene Strategie der Fundierung und Geltungsbegründung qualitativer Daten und Interpretationen verstanden (vgl. Flick 1992).

Die Ideengeschichte der Triangulation lässt sich ca. 30 Jahre und in andere Forschungskontexte zurückverfolgen. Der Begriff der Triangulation wurde von Campell/Fiske (1959) bzw. Webb et al. (1975) in die Methodendiskussion eingeführt. Dabei stand die Frage im Vordergrund, wie durch die Kombination unterschiedlicher Messverfahren und Methoden der Verfälschung von Untersuchungsgegenständen durch reaktive Erhebungsinstrumente vorzubeugen sei. In die Diskussion über qualitative Methoden wurde der Begriff von Denzin (1978) eingeführt. Die Berücksichtigung verschiedener Sichtweisen auf einen Untersuchungsgegenstand resultiert für Denzin aus der folgenden Tatsache: „Because each method reveals different aspects of empirical reality, multiple methods must be employed. This is termed triangulation“ (Denzin 1978, S. 28). Denzin spricht hier den zentralen Aspekt der Perspektivenabhängigkeit der Gegenstandserfassung an, um den sich im weiteren Verlauf die Diskussion über die Reichweite der Triangulation drehen wird.

Klassische Formen der Triangulation

In einem kurzen Überblick werden im Folgenden die von Denzin dargestellten „klassischen“ Formen der Triangulation kurz aufgeführt, weil sie einen guten Überblick darüber geben, was in der wissenschaftlichen Diskussion unter dem Begriff „Triangulation“, neben der im folgenden ausführlicher behandelten Methoden-Triangulation, gefasst wird.

Denzin (1978) unterscheidet vier verschiedene Formen der Triangulation:

1. Die *Daten-Triangulation* (Data-Triangulation): Hier geht es um die Kombination verschiedener Datenquellen unter einer gemeinsamen Perspektive. So kann es sich zum Beispiel um Daten handeln, die mit derselben Erhebungsmethode an unterschiedlichen Orten und zu unterschiedlichen Zeiten erhoben wurden. Ziel ist immer, unterschiedliches Datenmaterial zu kombinieren, um eine Forschungsfrage zu beantworten.

2. Die *Forscher-Triangulation* (Investigator-Triangulation): Hier werden unterschiedliche Personen in den Erhebungsprozess und/oder die Datenauswertung einbezogen, um subjektivistische Störeinflüsse der beteiligten Forscher gegeneinander abzuwägen, zu kontrollieren und systematisch zu vergleichen.

3. Die *Theorien-Triangulation*: Hierunter wird die Annäherung an einen Forschungsgegenstand „ausgehend von verschiedenen Perspektiven und Hypothesen“ verstanden (Denzin 1978, S. 297). Dies spielt besonders im Hinblick auf die Datenauswertung eine Rolle. In der qualitativen Forschung lassen sich Auswertungsverfahren danach differenzieren, wie stark sie das empirische Material im Rahmen vorgegebener Theorien diskutieren oder inwieweit sie anhand des Materials theoriegenerierend wirken. Die Auslegung von Daten in unterschiedlichen Theoriekontexten soll Aufschluß über die Angemessenheit einer Interpretation geben.

4. Die *Methoden-Triangulation* als das zentrale Konzept von *Denzin* findet im Rahmen der Untersuchung Verwendung und wird daher im weiteren ausführlicher behandelt. *Denzin* unterscheidet hier nochmals zwei Untertypen: Die Triangulation innerhalb einer Methode („within-method“) und zwischen verschiedenen Methoden („between-method“). Als Beispiel für den ersten Untertyp wird die Verwendung verschiedener, auf einen Sachverhalt zielender Subskalen innerhalb eines Fragebogens genannt. Beim zweiten Untertyp geht es um die Kombination verschiedener Methoden zur Begrenzung ihrer Reaktivität (Zum Begriff der Reaktivität siehe Seite 49ff.). In der vorliegenden Untersuchung findet die „between-method“ Anwendung. Auf der deskriptiven Ebene geht es bei der *Methoden-Triangulation* um die Kombination verschiedener Erhe-

bungsmethoden, um einen Untersuchungsgegenstand von verschiedenen Blickwinkeln aus untersuchen zu können.

Der Ansatz von Denzin wird vor allem hinsichtlich der Frage der Möglichkeiten und Grenzen dieses Verfahrens kritisch diskutiert. Im Mittelpunkt steht dabei das Problem, ob Triangulation zur Validierung von Forschungsergebnissen dienen oder gar als eine Alternative dazu betrachtet werden kann. Den Ausgangspunkt dieser Diskussion stellt das Konzept der Methoden-Triangulation nach Denzin dar, dessen Ziel die Maximierung der Validität von Feldforschung durch einen komplexen Prozeß des Gegeneinander-Ausspielens jeder Methode gegen die andere ist (Denzin 1978, S. 304).

Validität im qualitativen Kontext, besser die „Validität von Interpretationen“, lässt sich auf drei Ebenen beschreiben. Auf der höchsten Stufe versteht man unter Validität den „Wahrheitsgehalt“ von Aussagen qualitativer Forschung, was wahrheitstheoretisch der Korrespondenztheorie entspricht. Dahinter steht der Gedanke, dass durch sorgfältige Interpretation die in einem Forschungsgegenstand liegende objektive Wirklichkeit enthüllt werden kann (vgl. Terhart 1995b).

Auf einer mittleren Ebene wird Validität im Modus der Geltungsbegründung verstanden. „Dies impliziert, dass die Beweisführung für die Triftigkeit von Interpretationen von den methodischen Operationen abhängig ist, mit deren Hilfe Ergebnisse zustande kommen“ (Terhart 1995b, S. 381). Unabhängig vom Wahrheitsbegriff geht es dabei um das Aufzeigen überzeugender Gründe dafür, dass ein bestimmtes Resultat als wissenschaftliches Ergebnis gelten kann.

Auf einer unteren Stufe wird unter Validität die Glaubwürdigkeit von Ergebnissen verstanden. Validität hängt damit von der psychologischen Verfassung derjenigen ab, die das Ergebnis eben glauben oder nicht (Terhart 1995b).

Die folgende Diskussion des Validitätsanspruchs von Denzin impliziert die höchste Stufe nach Terharts Einteilung.

Triangulation zur Validierung oder anstatt Validierung?

Denzin bezeichnet Triangulation als „the combination of methodologies in the study of the same phenomena“ (Denzin 1978, S. 291). Diese Kombination kann verschiedenen Zielen dienen. Als Verfahren der Geltungsbegründung qualitativer Daten bekommt das Konzept der Triangulation als „methodologische Kombination“ spezielle Qualität, worunter nach Denzin zu verstehen ist: „To summarize, methodological triangulation involves a complex process of playing each method off against the other so as to maximize the validity of field efforts“ (ebd., S. 304). Durch das Gegeneinanderausspielen von Methoden kann nun einerseits eine umfassendere und angemessenere Abbildung des untersuchten Gegenstandes erreicht werden, andererseits können Interpretationen auch besser abgesichert (validiert) bzw. erhärtet werden. Wenn das Resultat sich ergänzende Aussagen oder Interpretationen sind, dann lässt sich zumindest ansatzweise die Angemessenheit der jeweiligen Einzelinterpretation absichern.

Die von Denzin vorgetragene Auffassung, dass mit verschiedenen Methoden immer auch derselbe Gegenstand erfasst werde, die Zusammenfügung der verschiedenen Teilsichten also eine Gesamtsicht ermöglicht, wird von Silvermann (1985) kritisiert. Diesem Anspruch hält er die Kritik entgegen, dass Denzin bei der Betrachtung von „the same phenomena“ mittels verschiedener Blickwinkel und Methoden nicht berücksichtige, dass der Gegenstand von jeder Methode verändert und die Art und Weise, in der er sich darstelle, durch die Art und Weise (mit-)bestimmt sei, in der er betrachtet werde. Silvermann (1985, S. 21) führt hierzu aus: „This casts great doubt on the argument that multiple research methods should be employed in a variety of settings in order to gain a ‘total’ picture of the same phenomenon (e.g. Denzin, 1970). Putting the picture together is more problematic than such proponents of ‘triangulation’ would imply. What goes on in one setting is not a simple corrective of what happens elsewhere – each must be understood in its own terms“: Dies beinhaltet die Überlegung, dass der Untersuchungsgegenstand „phenomena“ nicht nur durch die jeweilig verwendete Untersuchungsmethode konstituiert wird, sondern dass auch die dem jeweiligen Zugang und Geschehen eigene Begrifflichkeit bei der Herstellung von Bezügen berücksichtigt werden muss. Die Unterstellung einer „Haupt-Wirklichkeit“, in deren Begriffen sich alle Ereignisse und

Handlungen beurteilen lassen, wird hier von Silverman in Frage gestellt. Eine Zusammenfassung der Kritik an Denzin findet sich bei Fielding/Fielding (1986, S. 33): „In other words there is a case for triangulation, but not the one Denzin makes. We should combine methods carefully and purposefully with the intention of adding breadth or depth to our analysis, but not for the purpose of pursuing „objective truth“. Fielding/Fielding sehen in der Triangulation nicht einfach eine methodische Alternative, mit der sich bestimmte Ergebnisse über andere Methoden verifizieren oder falsifizieren lassen. Sie sehen Triangulation vielmehr als Alternative zu solchen Validierungsversuchen. Ergebnis ist nicht die Validierung von Ergebnissen, sondern die zusätzliche Fundierung „adding breadth or depth“ der gewonnenen Erkenntnisse als Anhaltspunkt ihrer Angemessenheit. „Triangulation erhöht nicht die Validität von Ergebnissen, weil die eingesetzten Methoden aus verschiedenen theoretischen Traditionen (mit jeweils spezifischer Gegenstandskonstitution – Anm. d. Verf.) entstanden sind, weshalb ihre Kombination zu mehr Reichweite und Tiefe führen kann, nicht jedoch zu mehr Richtigkeit“ (Fielding/Fielding 1986).

Dieses Problem wird offenkundig, wenn es um die Frage geht, welchem Ergebnis beispielsweise im Falle eines Widerspruchs der Ergebnisse zweier Methoden der Vorzug gegeben werden soll. Welches Ergebnis soll zur Korrektur des jeweils anderen herangezogen werden? Der Wissenschaftler müsste sich zur Beantwortung dieser Frage für ein Verfahren entscheiden, von dem er annimmt, dass es valide Daten erbracht hat. Daraus ergibt sich eine Zirkularität, die darin besteht, dass beim Rückgriff auf eine Methode unter der Prämisse der Validierung einer anderen Methode immer schon unterstellt wird, dass die Kontrollmethode und deren Ergebnis valide sind (vgl. Flick 1992). Aufgrund der Perspektivenabhängigkeit sozialer Phänomene könnte es aber auch sein, dass zwei Ergebnisse gleiche Geltung beanspruchen können, obwohl sie sich zunächst offensichtlich widersprechen. „Triangulation als ‘Quasi-Korrelation’ läuft nun Gefahr, die jeweiligen Implikationen, die eine bestimmte theoretische Ausgangsposition und die entsprechende Methoden-anwendung prägen, zu übersehen bzw. zu vernachlässigen“ (Flick 1992, S. 18). Die Kritik von Flick zielt demnach auf den Punkt, dass klassische Triangulationsverfahren in legitimatorischer Absicht mit anderen Mitteln traditionelle Validierungsstrategien realisieren wollen. Dagegen wird angeführt, dass die Wahl ande-

rer Theorien und Methoden zu einer anderen Perspektivenwahl und damit zu einer anderen Objektkonstitution führen. Deren Ergebnisse sind somit nur sehr bedingt wechselseitig korrekturfähig. Aber auch Denzin hat in neueren Publikationen (z. B. Denzin 2000) diese Kritik aufgegriffen und fasst Triangulation mittlerweile weniger als Strategie zur Validierung qualitativer Daten auf, sondern sieht in diesem Verfahren viel mehr eine Strategie, die zu einem tieferen Verständnis des untersuchten Gegenstandes und damit zu mehr Erkenntnisgewinn führt.

Zur Beantwortung der Frage, welche Ergebnisse höher zu bewerten sind, empfiehlt Flick (1992), im Rückgriff auf die jeweils gewählte oder implizierte Theorie die Angemessenheit der Methode für den zu untersuchenden Gegenstand zu diskutieren. Wenn man von der Triangulation als Instrument der Validierung abrückt, weil eine Theorie und die dazugehörige Methode jeweils ihren Gegenstandsbereich konstituieren, dann ergeben sich Folgeprobleme. Im Popperschen Sinn kann man nun nach den Falsifikationsbedingungen einer Theorie fragen, oder mit Kuhn nach der Relativität von Theorien. Die hier vertretene Auffassung der Gegenstandskonstitution durch die jeweils gewählte Theorieperspektive führt jedoch nicht zu einem Relativismus, weil zwischen besseren und schlechteren Theorien in Bezug auf einen Forschungsgegenstand durchaus unterschieden werden kann. Bestritten wird, dass Theorien in der Weise direkt miteinander verglichen werden können, dass sich ihre Ergebnisse wechselseitig korrigieren.

Triangulation als Strategie der Pluralisierung und Perspektivierung

Es sollte bisher deutlich geworden sein, dass es bei der Anwendung verschiedener methodischer Zugänge zu einem Forschungsgegenstand nicht darum gehen kann, sich einer objektiven Wahrheit anzunähern, sondern Methoden und Theorien in der Absicht zu kombinieren, die Tiefe und Breite einer Analyse zu erweitern. An die Stelle von Validität rückt somit der Gedanke der Komplementarität.

Entsprechend geht Köckeis-Stangl einen Schritt weiter als Denzin, wenn sie das „Gegeneinander-Ausspielen“ von Methoden nicht mehr als Strategie der Validierung ihrer

Ergebnisse, sondern als methodische und vor allem realistischere Alternative hierzu bezeichnet: „An Stelle von Validierungen zu sprechen, wäre es vielleicht adäquater, unsere Prüfprozesse als mehrperspektivische Triangulation anzusehen [...] und im voraus darauf gefaßt zu sein, als Ergebnis kein einheitliches, sondern eher ein kaleidoskopartiges Bild zu erhalten“ (Köckeis-Stangl 1982, S. 363).

Bezüglich der Frage, wie sich das von Köckeis-Stangl vorgeschlagene Kaleidoskop wirklich vielschichtig und das Bild des Untersuchungsgegenstandes aus verschiedenen Perspektiven zeichnen lässt, schlägt Flick (1991) eine *systematische Perspektiventriangulation* vor. Das bedeutet, einen Untersuchungsgegenstand aus verschiedenen Forschungsperspektiven zu beleuchten. Nach Lüders und Reichertz (1986, S. 92 ff., zit. nach Flick 1991, S. 433) lässt sich die Forschungsvielfalt innerhalb qualitativer Methoden auf folgende drei Forschungsperspektiven zuspitzen, die „1. auf den Nachvollzug subjektiv gemeinten Sinns, 2. auf die Deskription sozialen Handelns und 3. auf die Rekonstruktion deutungs- und handlungsgenerierender Tiefenstruktur abzielen“. Der Vorteil einer so verstandenen Triangulation liegt darin, unterschiedliche Perspektiven zu verbinden und möglichst unterschiedliche Aspekte des Gegenstandes zu thematisieren. Dabei kommt es darauf an, die Auswahl der Methoden gut zu begründen. Fielding/Fielding (1986, S. 34) schlagen vor, „(...) zumindest eine Methode zu wählen, welche speziell geeignet ist, die strukturellen Aspekte des Problems zu erfassen und zumindest eine, welche die wesentlichen Merkmale seiner Bedeutung für die Beteiligten zu erfassen vermag.“

Nach Smith (1975) und Webb u.a (1975) ist das Hauptmotiv der Triangulierung, durch Methodentriangulation das Methodenrepertoire zu erweitern. Dabei sollen Schwächen einzelner Erhebungsmethoden durch zusätzliche Methoden kompensiert werden, die diese Schwäche nicht besitzen. Diese Art der Triangulation wird von Smith im Hinblick auf den Einsatz non-reaktiver Verfahren verwendet. Da in der qualitativen Forschung in der Regel reaktive Erhebungsmethoden eingesetzt werden, z. B. Interviews und Gruppendiskussionen wie im Falle der vorliegenden Untersuchung, verspricht sich Smith durch die Hinzunahme non-reaktiver Methoden ein exakteres Bild des Untersuchungsgegenstandes (vgl. auch Marotzki 1995). Dies spielt gerade im Hinblick auf den Einsatz

der verwendeten Erhebungsmethoden (Lehrerinterview, Schülergruppendifkussion und Videographierung) eine wichtige Rolle und wird bei der Triangulation der Unterrichtssequenzen wieder aufgegriffen.

Unter Reaktivität versteht man die Beeinflussung der Daten durch das Setting der Datenerhebung, d. h. durch die Art und Weise der Datenerhebung. Im Falle des Interviews als Erhebungsmethode lässt es sich zum Beispiel nicht vermeiden, dass der Informant weiß, dass seine Aussagen Gegenstand einer wissenschaftlichen Untersuchung sein werden. Vorabinformation des Forschers bezüglich der Verwendung der erhobenen Daten ist voraussetzende Redlichkeit im Forschungsprozess. Dieses Wissen über die Verwendung der Daten kann zu verzerrenden Effekten führen. Im vorliegenden Fall wird es z. B. einen Unterschied machen, ob ein Lehrer entspannt mit einem Kollegen in der Pause über eine zurückliegende Stunde spricht oder ob er einem Forscher in einem fokussierten Interview Auskunft über seine Intentionen gibt, zumal er über die Fragestellung des Forschungsprojektes im Bilde ist. Die Verzerrungseffekte müssen nicht notwendigerweise eintreten, können jedoch zu Einschränkungen der Gültigkeit von Daten führen. Ein weiterer reaktiver Aspekt besteht im Bewusstsein des Befragten, dass seine Aussagen forschungsrelevant sind, und der Neigung zu sozial erwünschten Antworten. Dies hängt unter anderem mit der Asymmetrie zwischen Forscher und Informant zusammen, die sich nie ganz ausschalten lässt. Durch Aufklärung (Präambel-Effekte) lässt sich die „Künstlichkeit“ der Befragungssituation reduzieren. Ganz zu vermeiden ist die sozial herausgehobene Situation des Interviews natürlich nicht.

Reaktive und non-reaktive Verfahren können im Rahmen der Triangulation in folgender Weise Anwendung finden:

1. Datentriangulierung unter Zuhilfenahme non-reaktiver Methoden, um bezogen auf einen Fall eine Perspektivenanreicherung zu erzielen und die Aussagen über den Forschungsgegenstand systematisch zu verbessern,
2. der Einsatz weiterer reaktiver Verfahren, wie sie in der vorliegenden Untersuchung verwendet werden und
3. die Hinzunahme quantitativer Methoden zu qualitativen Methoden, auch hier wieder unter der Prämisse des weiteren Erkenntnisgewinns und nicht als Validierungsverfahren. Quantitative Verfahren stellen nach Oevermann (1976) Abkürzungsverfahren für

intensive Einzelfalluntersuchungen dar und sollen dann forschungsökonomisch eingesetzt werden, wenn intensive qualitative Einzelfalluntersuchungen in der Auswertung hinreichend differenziert worden sind. Oevermann betont hier das Primat qualitativer gegenüber quantitativer Methoden.

Beispiele aus Projekten

Die Triangulation findet in jüngster Zeit im Bereich der Jugendforschung Verwendung. In der die Rolle der Familie als Sozialisationsinstanz berücksichtigenden Jugendforschung werden beispielsweise neben den Jugendlichen auch deren Väter und Mütter befragt. Im Rahmen der Shell-Jugendstudien werden seit 1981 die quantitativen Umfragen versuchsweise durch qualitative Intensivstudien ergänzt. Jutta Ecarius (2002) befragte drei Generationen (Großmutter, Mutter, Tochter) mittels narrativer Interviews und nahm somit eine Materialtriangulation vor. Heppner u.a. (1990) verwendeten eine qualitative Methodenkombination (offene Befragungsverfahren und teilnehmende Beobachtung), um die Einstellung und Wahrnehmung von Schülerinnen und Schülern bei der Einführung des Computers in den Schulunterricht zu erfassen. Ein Band von Böhme/Kramer (2001) zur Partizipation in der Schule stellt paarweise quantitative und qualitative Forschungsprojekte des Zentrums für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung mit der Absicht zusammen, die Ergebnisse der Einzelstudien zu triangulieren und aus den Ergebnissen eine Theorie der Partizipation zu entwickeln.

Im folgenden Abschnitt stehen, ausgehend von der Diskussion über Validität versus Perspektivenerweiterung durch Triangulation, exemplarisch die in der Untersuchung verwendeten Untersuchungsmethoden im Mittelpunkt. Ausgehend vom zentralen Kritikpunkt an der Validierung mittels Triangulation, nämlich der Annahme, dass die Untersuchungsobjekte jeweils durch die Erhebungsmethoden unterschiedlich konstituiert werden, sollen die in der Untersuchung verwendeten Erhebungsmethoden hinsichtlich ihrer Gegenstandskonstituierung diskutiert werden. Auf der Grundlage dieser Analyse der Gegenstandskonstitution lassen sich dann Aussagen treffen, ob die einzelnen Daten in der Absicht der Validierung verglichen werden können oder eher zu einer Perspekti-

venerweiterung führen. Neben einer kurzen Vorstellung der Erhebungsmethoden wird jeweils ein direkter Bezug zur Untersuchungsthematik hergestellt, welcher zum Verständnis der anschließenden Unterrichtsanalysen wichtig ist. Da es sich bei den drei Methoden um in der qualitativen Unterrichtsforschung häufig verwendete Erhebungsverfahren handelt, wird somit gleichzeitig die Basis für die Abschätzung der Möglichkeiten und Grenzen der Triangulation in der Unterrichtsforschung gelegt.

3.2.2 Unterrichtsbeobachtung – Videographierung

Bei der Unterrichtsbeobachtung mittels Videoaufzeichnung handelt es sich um das Verfahren der teilnehmenden Beobachtung in einem sozialen Feld. Teilnehmende Beobachtung wird eingesetzt, wo es unter spezifischen theoretischen Perspektiven um die Erfassung der sozialen Konstituierung von Wirklichkeit und um Prozesse des Aushandelns von Situationsdefinitionen geht (vgl. Lamnek 1995, S. 240). In der natürlichen Lebenswelt der Akteure soll durch genaue Beobachtung deren Interaktionsmuster erforscht werden. Soziales Handeln tritt immer im Kontext gesellschaftlich definierter Situationen auf. Dessen Ablauf ist durch die Situation und deren subjektive Deutung durch die Akteure und die Intentionen der Handelnden bestimmt (ebd., S. 240). Beobachtung richtet sich demnach immer auf ein Verhalten, dem sowohl subjektiver Sinn wie eine objektive soziale Bedeutung zukommt. Deshalb ist für das Beobachten bzw. die Interpretation von Beobachtungsdaten die Fähigkeit des Fremdverstehens als konstitutive Methode der teilnehmenden Beobachtung unverzichtbar. Aus der Notwendigkeit des Fremdverstehens ergibt sich die Problematik, dass die Gültigkeit und Zuverlässigkeit der gewonnenen Daten durch Missverstehen oder Überinterpretation des Sinn- und Bedeutungszusammenhangs des jeweiligen sozio-kulturellen Feldes gefährdet ist. Ein weiteres Problem stellt sich bei der Frage, inwieweit von beobachteten Verhaltensweisen auf zugrundeliegende Einstellungen geschlossen werden kann.

Schulischer Unterricht stellt für Lehrer und Schüler eine, wenn auch besonders stark institutionell geprägte, „natürliche“, „alltägliche“ Lebenswelt dar, in der Bedeutungen ausgehandelt werden und Wirklichkeit konstruiert wird. Durch teilnehmende Beobach-

tung und besonders durch die Videographierung der Unterrichtsstunden, die den großen Vorteil der nachträglichen Interpretation ermöglicht, können verbale und non-verbale Kommunikationsanteile sowie die Kommunikation mitbedingende Situationalität erfasst werden. Eine gezielte Beobachtung individueller Handlungen ist möglich. Ein besonderes Augenmerk liegt auf der Beobachtung von Unterrichtsgesprächen, deren Gestaltmaßgeblich die Ermöglichung bzw. Verhinderung von Schülermitbeteiligung konstituiert. Durch die Unterrichtsbeobachtung können eventuell typische Interaktionsmuster ermittelt werden, die im Hinblick auf die Frage, welche Räume sie für Schülermitbeteiligung zulassen, sehr aufschlussreich sind.

Vor- und Nachteile der Videographierung von Unterricht

Die klassischen Probleme der Aufzeichnung beobachteter Sachverhalte bei der teilnehmenden Beobachtung, z. B. das nachträgliche Anfertigen von Beobachtungsprotokollen, fallen in der vorliegenden Untersuchung dank Videographierung und Tonbandaufnahmen nicht an. Dennoch wird das Verfahren der Videographierung in der qualitativen Forschung relativ sparsam eingesetzt, weil die Verzerrungseffekte als groß eingeschätzt werden. „Ideale Aufzeichnungsmethoden wären Videofilme und Tonbandprotokolle, wenn sie die Feldsituation nicht über Gebühr beeinflussen und/oder störend wirken“ (Lamnek 1995, S. 301). Eine Beeinflussung des Unterrichts durch die eingesetzten Kameras ist von den Schülern und Lehrern in den Gruppendiskussionen und Interviews artikuliert worden, nach den Erfahrungen der Pilotphase nimmt jedoch der interventio-nistische Effekt nach ca. vier bis fünf Unterrichtsstunden deutlich ab, die Kameras werden zu einem Bestandteil des Klassenzimmers. Eine Einschätzung der Stärke der Beeinflussung durch die Kameras kann über die Thematisierung des Kameraeffekts in den Interviews und Gruppendiskussionen erfolgen. Zwei wesentliche Punkte der Beeinflussung sind die Verstärkung eines erwünschten schülerorientierten Verhaltens des Lehrers und die Hemmung der Schüler, sich vor einer Kamera zu äußern. Der Gefahr von sogenannten „Show-Stunden“ kann durch die Videographierung über einen längeren Zeitraum wie im vorliegenden Fall begegnet werden, wobei betont werden muss, dass auch Showstunden gekonnt sein müssen und auch anhand solcher Stunden die Verhinderung

und Ermöglichung von Schülermitbeteiligung beschrieben werden kann. Nach meiner Einschätzung, die sich mit Aussagen der Schüler in den Gruppendiskussionen deckt, haben die beteiligten Geschichtslehrer nur in seltenen Fällen Unterricht gehalten, der signifikant von ihrem alltäglichen Unterrichtstil abwich.

Die Aufnahme der Unterrichtsstunden mittels Videokamera hat den Vorteil, das komplexe Geschehen einer Unterrichtsstunde mehr oder weniger „ganzheitlich“ erfassen zu können. Selbstverständlich kann eine oder – wie in der vorliegenden Untersuchung – zwei Kameras immer nur eine Gesamtsicht des Klassenraumes leisten und nicht jede spezielle Interaktion erfassen. Dennoch bietet dieses Verfahren gegenüber der „klassischen“ teilnehmenden Beobachtung den Vorteil, Geschehnisse im Klassenraum nachträglich identifizieren zu können (vgl. Zinnecker 1975). Während der Forscher seine Aufmerksamkeit auf die „Hauptbühne“ des Unterrichtsgeschehens fokussiert, können ihm Situationen auf „Neben Bühnen“ verborgen bleiben. Bei Verwendung von Aufzeichnungsgeräten handelt es sich gewissermaßen um eine „direkt-indirekte“ Form der Beobachtung, direkt insofern, als dass die Forscher im Feld konkret anwesend sind, indirekt in der Hinsicht, als dass die Interpretation erst nachträglich anhand der videographierten Daten erfolgt, wenngleich die Eindrücke des erlebten Unterrichts diese nachträgliche Interpretation „färben“.

Eine wesentliche Funktion der Videoaufzeichnung im Untersuchungsrahmen bestand in der Möglichkeit der nachfolgenden Konfrontation der Lehrer und Schüler mit der Unterrichtssequenz. Die Variante der Konfrontation mit dem Video anstelle von Transkripten, die von Diegritz/Rosenbusch (1977) (siehe S. 16) bevorzugt wird, wurde gewählt, um die Lehrer und Schüler in die Unterrichtssituation zurück zu versetzen. So konnten Schüler wie Lehrer auch die nonverbale Kommunikation sowie gruppendynamische und soziale Elemente der Raumeignung im Unterricht bei der Analyse berücksichtigen. Als Elizitationsinstrument hat sich der Einsatz von Unterrichtsvideos bewährt.

In der vorliegenden Untersuchung wurden zwei Videokameras zur Aufzeichnung des Unterrichts eingesetzt. Eine Kamera war auf die Schüler gerichtet, wobei hier die Aufnahme der gesamten Klasse im Vordergrund stand, und die zweite auf den Lehrer. Ne-

ben der Verwendung als Elizitationsinstrument dienten die Videoaufnahmen zusammen mit Tonaufnahmen der Erstellung von Unterrichtstranskripten, welche die primäre Grundlage für die Interpretation der Unterrichtssequenz darstellten. Die Transkription der Unterrichtssequenzen stellt eine Übersetzung von Beobachtungsdaten in ein schriftliches Zeichensystem dar (Krummheuer/Naujok 1999, S. 66) und vernachlässigt viele nonverbale Momente. Bei der in der Arbeit verwendeten Transkription handelt es sich um eine kommentierte Transkription, die neben verbalen auch nonverbale und parasprachliche Ereignisse erfasst. Die verwendeten Transkriptionsregeln orientieren sich am Verfahren von Kallmeyer/Schütze (nach Mayring 1996, S. 71; vgl. auch Deppermann 1999; Flick 1995, S. 192ff.).

Transkriptionsregeln:

(...),(..)	Zeichen für unverständliche Textpassage
(...) bzw. (5)	Zeichen für Pause; pro Sekunde Pause einen (.); ab 5 Sek. wird Zahl ausgeschrieben
um das zu(= <i>den Papst</i> =)schaffen	Gesprächspartner unterbrechen sich
um das zu= <i>den Papst</i> =schaffen	Gesprächspartner sprechen gleichzeitig
...des römischen Kaiserhauses. (schreibt an die Tafel) Er muß nach Italien...+	Nebengeräusche und Handlungen während des Sprechens, deren zeitl. Ende mit + gekennzeichnet ist
‘	Betonung
& &	mit & wird das zusammenziehen von Worten gekennzeichnet
(Wort?)	Wortlaut nicht genau erkennbar

Der Auswertung der Transkripte, die vom methodischen Standpunkt aus auch für die gewonnenen Daten aus den Interviews und Gruppendiskussionen gilt, wird neben dem forschungspraktischen Vorgehen ein breiterer Raum gewidmet.

Die Auswertung der Beobachtungsdaten

Die Unterrichtsstunde, aus welcher die Sequenz stammt, wird zunächst in den Kontext der Unterrichtsreihe gestellt. Aus der gesamten Unterrichtsstunde wird dann zur Reduzierung des Datenmaterials eine Sequenz ausgewählt, die im Hinblick auf die Ermögli-

chung bzw. Verhinderung von Schülermitbeteiligung interessant ist. Die Unterrichtssequenz wird tabellarisch im Kontext der Unterrichtsstunde positioniert. Die Sequenz bildet als Konfrontationsmöglichkeit die Ausgangsbasis für das anschließende Lehrerinterview und die Gruppendiskussion mit den Schülern, in denen die Sicht der Akteure auf die ausgewählte Sequenz ermittelt werden soll. Die Auswahl der Sequenz richtet sich nach Beobachtungsschwerpunkten, von denen einige exemplarisch aufgeführt sind:

Schülerseitig:

- inhaltlich:
 - Einbringen eigener Erfahrungen in den Unterricht,
 - Artikulation eigener Interessen,
 - verständnisorientierte Nachfragen, Einbringen weitergehender Fragestellungen,
 - Auswahl der Beispiele,
 - Abweichen oder Abdriften vom Unterrichtsprogramm
- methodisch:
 - Einflussnahme auf den Ablauf des Unterrichts,
 - Artikulation eigener Lernwege,
 - Verweigerung der Beteiligung an der Unterrichtsgestaltung,
 - Sprechen über Unterricht, Kritik am Unterrichtsablauf

Lehrerseitig:

- inhaltlich:
 - Darlegung des fachsystematischen Aufbaus des Unterrichts,
 - Anknüpfen an das Vorverständnis der Lernenden,
 - Lebensweltbezug, Aktualität, Praxisnähe des Unterrichts,
 - Umgang mit unerwarteten Gedanken der Lernenden,
 - Bereitschaft zum Abweichen vom Plan,
 - Anregung weitergehender Fragestellungen, fachübergreifende Anregungen
- methodisch:
 - Beteiligung der Lernenden an der Auswahl der Unterrichtsmethoden,
 - schülermitbeteiligende Unterrichtssteuerung und Gesprächsführung,
 - metakommunikative, reflektierende Orientierung (Sprechen über Unterricht),
 - Beteiligung der Lernenden an der Auswertung des Unterrichts

Neben den Beobachtungsschwerpunkten als Auswahlkriterium für die Sequenz werden auch zwei weitere Kriterien herangezogen, die für die Frage von Schülermitbeteiligung wichtig sind. Zum einen wurde ein Einstieg in das Thema einer Unterrichtsreihe gewählt, da ein solcher Einstieg konstitutiv für die zukünftige Interaktion ist. Des Weiteren war beabsichtigt, typische Lehrer-Schüler-Interaktionen zu beschreiben, um unterrichtlichen Alltag dokumentieren zu können.

In einem nächsten Schritt der Auswertung erfolgt die gesamte Darstellung der Transkriptionssequenz, so dass der Leser einen Gesamtüberblick über die zu analysierende Stunde erhält. Der erste Interpretationsschritt bezieht sich auf die Interpretation der Sequenz nach zeitlichem Ablauf. Hier wird, zunächst noch auf einer stark deskriptiven Ebene, die Interaktion zwischen Lehrern und Schülern und der Umgang der Unterrichtsakteure mit den fachlichen Inhalten beschrieben. In einem zweiten Analyseschritt wird die Transkription unter dem Fokus von drei, aus meiner Sicht für Schülermitbeteiligung konstitutiven „Kategorien“ interpretiert, die in engem Zusammenhang mit den oben dargestellten Beobachtungsschwerpunkten stehen. Es handelt sich dabei *erstens* um die *Organisation des Unterrichts*, welche wesentlich für die Frage der Einbeziehung von Schülern in den Unterricht ist, *zweitens* die *Interaktion der Akteure*, wobei hier die Gesprächsführung des Lehrers und das Aufeinandereingehen der Schüler und des Lehrers im Mittelpunkt stehen. In einem *dritten* Schritt wird die Unterrichtssequenz unter *fachdidaktischer Perspektive* interpretiert, um neben den allgemeindidaktischen Fragen der Unterrichtsorganisation auch die Spezifik des Faches und seiner Inhalte hinsichtlich ihrer Bedeutung für Schülermitbeteiligung zu bestimmen. Dabei ist zu beachten, dass die Unterscheidung der drei Kategorien nicht trennscharf ist. Die komplexe Unterrichtssituation lässt sich jedoch durch die Zuordnung zu Kategorien anschaulicher fassen und für die Analyse von Schülermitbeteiligung besser handhaben.

Die kategorialen Einzelanalysen werden in einem Fazit zur Schülermitbeteiligung zusammengetragen und dienen als ein Element für die spätere Triangulation mit den Ergebnissen der Lehrerinterviews und der Gruppendiskussion mit den Schülern.

In der Interpretation der Unterrichtssequenzen liegt ein wichtiges Augenmerk auf der Analyse von Unterrichtsgesprächen. Diese sollen vor allem im Hinblick auf ihre fachspezifische Ausprägung zur Förderung bzw. Verhinderung von Schülermitbeteiligung untersucht werden. Im Gegensatz zu Geißner (1975, S. 63) und Beck (1994, S. 12) gehe

ich nicht von einer Matrix vorhandener Gesprächsformen aus, sondern versuche, über die Analyse der sprachlichen Handlungen der Beteiligten das in Kapitel 2 dargestellte fachdidaktische Stufenschema zu applizieren.

Fazit bezüglich der Gegenstandskonstitution durch Unterrichtsbeobachtung:

Durch die Beobachtung der Unterrichtsstunde lassen sich folgende zentrale Aspekte erfassen:

- zunächst deskriptiv die Interaktionssequenzen der am Unterricht beteiligten Akteure, insbesondere die Gestaltung von Unterrichtsgesprächen im Hinblick auf die Ermöglichung bzw. Verhinderung von Schülermitbeteiligung, anhand derer Kommunikationsmuster identifiziert werden können, die Rückschlüsse auf den Spielraum für Schülermitbeteiligung zulassen, und in einem nächsten Schritt
- die soziale Konstituierung von Wirklichkeit und Prozesse des Aushandelns von Situationsdefinitionen (von Sinn) durch Interpretation der beschriebenen Interaktionssequenzen. Hierdurch sollen der Sinn und die Bedeutung der Handlungen der Akteure verstehend nachvollzogen werden.

3.2.3 Das Interview

In der Literatur über qualitative Forschungsmethoden wird dem Verfahren des Interviews als „kooperativer Form der Datenerzeugung im Forschungsprozeß“ (Terhart 1997) eine große Beachtung zuteil. Abhängig von der Form des Interviews werden als wichtige Punkte Offenheit, Kommunikativität und die Natürlichkeit des Verfahrens genannt. Das Interview eignet sich besonders zur Ermittlung von Zusammenhängen sozialer Realität, für die Erfassung der Bedeutungszuschreibungen von Handlungen und Sinngebungen durch die Befragten, welche die zugrundeliegende Alltagssituation erlebt haben und deren Deutungsmuster relevant sind (Lamnek 1995). Wenn es sich um Interviews handelt, die einen offenen, vom Befragten selbst zu strukturierenden Raum bieten

(z. B. narrative Interviews), wird angenommen, dass der Befragte für ihn bedeutende Sachverhalte äußern wird.

Da die im Rahmen der Untersuchung verwendeten *Reflexionsinterviews* ein Mischtyp aus zwei verschiedenen Interviewverfahren (*Problemzentriertes* und *Fokussiertes Interview*) sind, sollen diese im Weiteren vorgestellt werden.

Beim ersten Interview mit den Lehrenden handelt es sich um ein problemzentriertes Interview. Im *problemzentrierten* Interview wird das Erzählprinzip herausgestellt, die Bedeutungsstrukturierung der sozialen Wirklichkeit allein dem Befragten überlassen. Dabei kann dem Forscher ein Leitfaden als Gedächtnisstütze und Orientierungsrahmen dienen (vgl. Lamnek 1995). Durch das *problemzentrierte* Interview mit dem Lehrer sollen sein pädagogisches Selbstverständnis und sein generelles Verständnis von Schülermitbeteiligung erfasst werden. Hierdurch sollen der Stellenwert und die Realisierungschancen, die der Lehrer der Schülermitbeteiligung in den dokumentierten Stunden prospektiv zumisst, ermittelt werden. Außerdem erhält der Lehrer durch das Erzählprinzip die Möglichkeit, weitere für ihn wichtige Sachverhalte und Aspekte zu thematisieren, die den Erkenntnishorizont des Forschers erweitern können.

Das *fokussierte* Interview hat das Ziel, die subjektiven Erfahrungen der befragten Personen in den früher erlebten und vom Forscher aufgrund der Beobachtung analysierten Situationen zu erfassen. Auf der Basis der Beobachtung entwickelte und formulierte Hypothesen über vermeintlich relevante Elemente der Situation sollen unter dem Aspekt der Gültigkeit überprüft werden. Somit steht nicht die Genese einer Theorie oder Hypothese im Vordergrund, sondern der Versuch, eine formulierte Hypothese an der Realität zu prüfen (vgl. Lamnek 1995). Das *fokussierte* Interview mit dem Lehrer geht von der ausgewählten Unterrichtssequenz (Fokus) als Stimulus aus, die der Lehrer zunächst beschreiben, dann kommentieren und deuten soll. Dies soll sicherstellen, dass seine subjektiven Deutungen in bezug auf Fragen der Schülermitbeteiligung konkret auf die von ihm erlebte Unterrichtssequenz fokussiert werden und mit den Deutungen der Schüler verglichen werden können, denen derselbe Stimulus in der Gruppendiskussion präsentiert wird. So können vom Forscher zuvor anhand der ausgewählten Unterrichtssequenz entwickelte Hypothesen über die Sinnkonstitution der Akteure mit den Deutungen des Lehrers verglichen werden. Durch die Fokussierung auf eine Unterrichts-

quenz, verbunden mit der Fragestellung der Schülermitbeteiligung, wird bewußt ein großer Teil anderer, den Unterricht betreffender Themen ausgeklammert. Dies ist jedoch notwendig, um die Komplexität zu reduzieren und vergleichbare Ergebnisse zu erhalten.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass durch die Problemzentrierung und Fokussierung für die Forschungsfrage relevantes Datenmaterial erhoben werden soll, um in der später folgenden Triangulation auch vergleichbare Daten miteinander in Beziehung setzen zu können. Ein weiterer Vorteil dieser Erhebungsmethode liegt in der relativen Offenheit der Interviewsituation, die es dem Forscher erlaubt, seine theoretische Fragestellung einzubringen und gegebenenfalls zu korrigieren. Als Befragungsmethode dient also das *problemzentrierte, fokussierte Interview* als weitgehend offene, auf einen eingegrenzten Gegenstand bezogene Form des qualitativen Interviews, bei der der Gegenstand in starkem Maße durch den Befragten selbst generiert wird.

Zur Auswertung qualitativer Interviews

Die Auswertung qualitativer Interviews – und auch der Gruppendiskussionen – mittels der qualitativen inhaltlich-reduktiven Analyse mit anschließender Interpretation nach Lamnek (1995, S. 107) reduziert das umfangreiche Datenmaterial hinsichtlich gewählter Fragestellungen und verläuft nach folgenden Schritten:

1. *Transkription*: Vertextung des Interviews, dabei Heraushebung relevanter non-verbaler Elemente.
2. *Einzelanalyse*: Konzentration des Materials durch Entfernung von Nebensächlichkeiten, Entnahme prägnanter Stellen, Erstellung einer Charakteristik des jeweiligen Interviews als Verknüpfung der wörtlichen Passagen des Interviews mit den Wertungen des Forschers, die sich auf Besonderheiten und das Allgemeine des Interviews beziehen.

3. *Generalisierende Analyse*: Vergleich mehrerer Interviews, Suche nach Entsprechungen und Differenzen, erster Schritt einer typisierenden Generalisierung, Herausarbeitung möglicher Symptome und Grundtendenzen, die für die Befragten typisch sind.
4. *Kontrollphase*: Rückversicherung durch Rückgriff auf Originaltranskripte, da im Verlauf der immer stärkeren Datenreduktion Fehler entstehen können; Vergleich mehrerer unabhängiger Interpretationen im Teamrahmen (Konsensverfahren) (vgl. Lamnek 1995).

Der *Kontrollphase* kommt im Auswertungsprozeß besonderes Gewicht zu, da den positiven Effekten in der Erhebungsphase – beispielsweise Offenheit für Einflüsse aus dem empirischen Feld und detaillierte Aufzeichnung – die kritische Auswertungsphase gegenübersteht, in der die Reduktion, Deutung und Interpretation der Daten durch die persönliche Deutungskompetenz und die Eindrücke des Forschers beeinflusst werden. Durch Konsensverfahren der Interpretation, Offenlegung der Vorgehensweise und Einzelschritte der Auswertung sowie Präsentation des Rohmaterials in der Kontrollphase kann eine Objektivierung erzielt werden.

Fazit bezüglich der Gegenstandskonstitution durch das Lehrerinterview:

Das Interview lässt sich bezüglich der Gegenstandskonstitution auf folgende Punkte konzentrieren:

- Ermittlung des pädagogischen Selbstverständnisses des Lehrers und seines generellen Verständnisses von Schülermitbeteiligung,
- Beschreibungen und subjektive Deutungen der Unterrichtssequenz durch den Lehrer unter dem Aspekt von Schülermitbeteiligung und
- Bestimmung von über die konkrete Fragestellung hinausgehenden, wichtigen Sachverhalten für den Lehrer

Somit stellt das Lehrerinterview im Rahmen der Triangulation die zweite Komponente dar. Die subjektiven Deutungen des Lehrers lassen sich mit den Hypothesen der Forscher über die Sinnkonstitution der Akteure bezüglich der erlebten Unterrichtssequenz

vergleichen. Zugleich können weitere, bisher in den Vorannahmen nicht erfasste Aspekte ins Blickfeld rücken.

3.2.4 Die Gruppendiskussion

Im Jahr 1995 fristete die Methode der Gruppendiskussion in den Beschreibungen einschlägiger Methodenbände (Lamnek) noch ein „Schattendasein“. Sie hat jedoch im Rahmen der Weiterentwicklung des qualitativen Paradigmas in der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Forschung in jüngster Zeit zunehmend an Bedeutung gewonnen und erlebt unter dem Stichwort „Focus Group“ eine neue internationale Blüte (vgl. Bohnsack 2000b, S. 372ff.). Sie ist im Vergleich zu anderen Verfahren noch jüngeren Datums. Die Gruppendiskussion wird häufig als komplementäre Methode zu anderen qualitativen Methoden eingesetzt. Die Gruppendiskussion ist eng mit der Methode der Befragung verwandt und wurde als Kritik an der standardisierten Einzelbefragung entwickelt. Sie eignet sich besonders gut zur Erfassung kollektiver Phänomene. Untersuchungsfelder wie z. B. im milieu-, generations- und geschlechtsbezogenen Bereich, deren Sachverhalte in der Eingebundenheit in kollektive Strukturen bestehen, wurden zumeist mit individualisierenden Verfahren (Interviews) erhoben (vgl. Loos/Schäffer 2001). Die eigentliche Leistung einer Gruppendiskussion sehen die beiden Autoren folgendermaßen: „Kollektive Orientierungen können sozusagen in statu nascendi herausgearbeitet bzw. an der kollektiven Bearbeitung von individuellen Orientierungen deren Einbettung in kollektive Zusammenhänge und evtl. Widerständigkeiten aufgezeigt werden“ (ebd., S. 11). Loos/Schäffer unterscheiden zwischen Gruppenbefragungen/-interviews, bei denen Personen mit Hilfe eines Leitfadens offen eine Reihe von Fragen beantworten und Gruppendiskussionen, in denen bei möglichst geringer Steuerung durch den Gesprächsleiter fremdinitiiert Kommunikationsprozesse angestoßen werden, die sich in ihrem Ablauf und ihrer Struktur zumindest phasenweise einem normalen Gespräch annähern. Da die Gruppendiskussion in der vorliegenden Untersuchung den Charakter beider Varianten besitzt, kann man sie als Verfahren zur Erkundung von Meinungen und Einstellungen einzelner Teilnehmer sowie der Meinungen und Einstellungen der ganzen Gruppe fassen.

Eine Reihe von Einstellungen und Meinungen sind Affekten unterworfen, die in der Dynamik einer angeregten Diskussion leichter geäußert werden können als beispielsweise in Einzelbefragungen. Da die Gruppendiskussion eine der Alltagskommunikation sehr ähnliche Befragungsform ist, bildet sie eine gute Voraussetzung für die Erforschung sozialer Konstitutionsprozesse von Einstellungen, Deutungs- und Handlungsmustern, die über die in der Erhebungssituation auftauchenden Sinnzusammenhänge und Bedeutungszuschreibungen erschlossen werden (vgl. Lamnek 1995, S. 144). Dies setzt voraus, dass es sich bei der Diskussionsgruppe um eine Realgruppe handelt. Ist zudem die Gruppe von der Diskussionsthematik unmittelbar betroffen, lässt sich eine besonders hohe Affinität zwischen Real- und Diskussionssituation konstatieren, die einen weitreichenden Transfer der Ergebnisse in die Realsituationen zulässt (ebd., S. 145).

Eine Schulklasse entspricht recht gut den genannten Anforderungen: Sie existiert als Realgruppe und ist von der Untersuchungsfragestellung betroffen, auch wenn sie im Unterricht mit Fragen der Schülermitbeteiligung nicht so direkt konfrontiert ist wie in der Diskussionssituation. In der Untersuchung wird durch die Gruppendiskussion – ausgehend vom Stimulus der ausgewählten Unterrichtssequenz – eine Diskussion über die Thematik initiiert, um subjektive und kollektive Deutungen der Schüler hinsichtlich vorhandener und nicht vorhandener Aspekte der Förderung von Schülermitbeteiligung im Unterricht zu ermitteln. Dabei geht es sowohl um kollektive Meinungen der Klasse als auch um Auffassungen einzelner Schüler.

Die Vorteile des Gruppendiskussionsverfahrens liegen in der entspannteren Atmosphäre der Untersuchungssituation – im Falle der Schulklasse handelt es sich um eine natürliche Zusammensetzung der Teilnehmer, unabhängig von der Erhebungssituation –, die die Mitarbeit der Teilnehmer erhöhen kann und zu Spontanäußerungen führen soll. Dabei kann angenommen werden, dass für die Teilnehmer bedeutsame Sachverhalte thematisiert werden, die eventuell sogar Aspekte beinhalten, die in der Forschungsfragestellung noch nicht berücksichtigt sind. Die Offenheit kann aber gleichzeitig zu Meinungsverhinderung führen, da individuelle Meinungen durch die Gruppenmeinung be-

einflusst werden können. Dieser Nachteil des Verfahrens kann mit gezielten Fragen verringert werden.

Das Thema der Gruppendiskussion wird vom Diskussionsleiter indirekt vorgegeben, und zwar in Form eines Anfangsreizes, auf den die längste Phase der Diskussion folgt. Der Anfangsreiz legt das Thema fest und bestimmt die Richtung der Diskussion. Ausgehend vom Videostimulus ist das Ziel der Gruppendiskussion, die Teilnehmer zu einer Diskussion über die betreffende Thematik zu veranlassen, und zwar untereinander und nicht im Zwiegespräch mit dem Diskussionsleiter. Im günstigsten Fall fungiert der Leiter als Moderator und nimmt sich zurück. Seine Hauptaufgabe besteht dann darin, eine Selbstläufigkeit der Diskussion zu befördern und zentrale Themenkomplexe im Blick zu behalten. In der Anfangsphase mit der relativ größten Freiheit besteht für die Schüler die Möglichkeit, eine selbstläufige Diskussion zu entwickeln, in der sie die für sie bedeutsamen Themen generieren können. Leider sind die Phasen der Selbstläufigkeit in allen Gruppendiskussionen sehr kurz, so dass die Lenkung durch den Gesprächsleiter relativ frühzeitig einsetzt. Somit nähert sich die Gruppendiskussion in weiten Phasen mehr dem Verfahren der Gruppenbefragung an, in der weniger kollektive Orientierungen als vielmehr subjektive Deutungen von einzelnen Schülern dominant werden. Dies ist dem Setting der Gruppendiskussion zuzuschreiben, die in der vorliegenden Untersuchung gemessen an den Vorgaben zur Gruppengröße eher als Klassendiskussion oder Klassengruppendiskussion zu bezeichnen ist. Ferner besteht eine Gefahr darin, dass die Diskussion der Schüler durch einen oder wenige Meinungsführer gesteuert wird und kontingente Thematiken diskutiert werden.

Der Einsatz des Gruppendiskussionsverfahrens in der Untersuchung als „Klassengruppendiskussionsverfahren“

Abweichend von den gängigen Empfehlungen zur Gruppengröße von Diskussionen, die sich zwischen 3 und 10 Teilnehmern bewegen, wurden die Diskussionen in der vorliegenden Untersuchung in Klassenstärke, d. h. mit ca. 20-30 Schülern durchgeführt. Dies hatte den nachteiligen Effekt einer unruhigeren Atmosphäre, die nicht unwesentlich

durch Nebengespräche und Störungen gekennzeichnet war. Auch die Diskussionsdisziplin konnte nicht in dem Maße gewährleistet werden, wie dies mit deutlich weniger Schülern möglich gewesen wäre. Die Entscheidung für eine Diskussion im Klassenrahmen beruhte jedoch auf der Problematik der Auswahl von Schülern für eine kleinere Gruppe. Welche Schüler hätten die Klasse repräsentieren sollen? In den Diskussionen zeigte sich z. B., dass einige der im Unterricht nicht in Erscheinung tretenden Schüler zu tragenden Informanten in der Gruppendiskussion avancierten und detaillierte Einblicke des im Unterricht Unbeteiligten geben konnten, während sich einige durchaus lebhaft am Unterricht beteiligende Schüler in den Diskussionen auffallend zurückhielten. Über das Setting einer Gruppendiskussion im Verfahren der Triangulation ist also zukünftig in Abhängigkeit des Erkenntnisinteresses und Untersuchungsfeldes nachzudenken.

Die Gruppendiskussion in der Methodentriangulation

Ein interessanter Aspekt ist die Verwendung der Gruppendiskussion in der Methodentriangulation: „Die Gruppendiskussion wird in der Methodentriangulation vor allem mit der Beobachtung und mit dem Einzelinterview kombiniert“ (Lamnek 1995, S. 168). Über die Häufigkeit dieser Anwendung konstatiert Lamnek an anderer Stelle: „Eine Methodentriangulation, bei der die Gruppendiskussion mit anderen naturalistisch-kommunikativen Verfahren kombiniert wird, kommt in der Forschungspraxis selten vor. Auch in der theoretischen Diskussion sind nur wenige Ansätze erarbeitet“ (Lamnek 1995, S.170). Da die Daten der Gruppendiskussion als Text vorliegen, verläuft die Auswertung analog zum Auswertungsverfahren des Interviews (s. Seite 60f.).

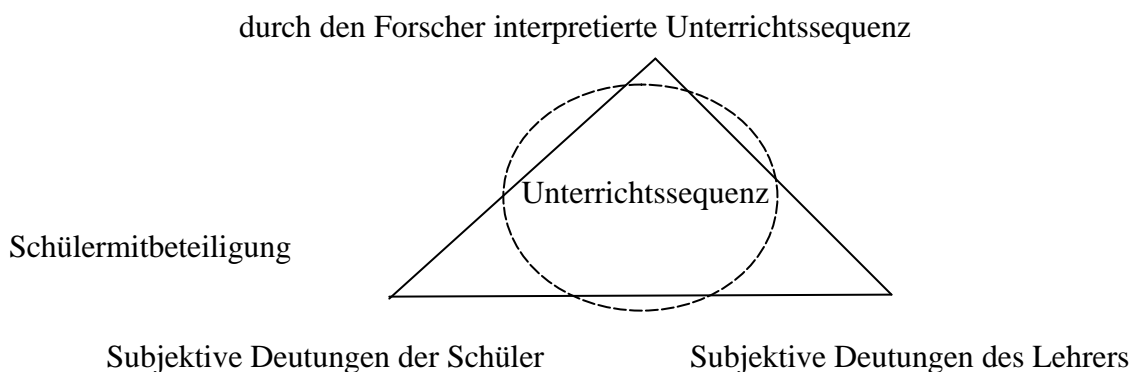
Fazit bezüglich der Gegenstandskonstitution durch die Schülergruppendiskussion:

Als wesentliche Erkenntnisziele der Schülergruppendiskussion lassen sich festhalten:

- die subjektive Deutung der Schüler bezüglich schülermitbeteiligungsfördernder bzw. -behindernder Aspekte des erlebten Unterrichts,

- die Ermittlung des kollektiven und individuellen Verständnisses von Schülermitbeteiligung der Schüler und
- die Erfassung anderer, für die Schüler wichtiger Themen

Die Gruppendiskussion schließt das Dreieck und erlaubt nun den jeweils wechselseitigen Vergleich der subjektiven Deutungen des Lehrers, der Schüler und der aus Forscherperspektive interpretierten Sinnkonstitution der Stunde (Sequenz) unter dem Fokus von Schülermitbeteiligung.



Durch den unterbrochenen Kreis soll deutlich werden, dass zwar primär die Deutungen der Akteure bezogen auf die Interaktionen in der Unterrichtssequenz unter der Thematik der Schülermitbeteiligung im Zentrum des Interesses stehen, die jeweiligen Deutungen jedoch i. d. R. über die Sequenz hinausreichen. Die Triangulation der drei Sichtweisen hat, ausgehend von der Diskussion des Verfahrens im vorangegangenen Kapitel nun das Ziel, konvergente und divergente Perspektiven zu verdeutlichen, um daraus die Erkenntnisse, die aus einem einperspektivischen Zugang (z. B. Unterrichtsanalyse) gewonnen werden, mit weiteren Zugängen zu erweitern. Triangulation wird in der vorliegenden Untersuchung als Weg der Erweiterung der Erkenntnis über den untersuchten Gegenstand verstanden (siehe auch Flick 2000, S. 318).

Kapitel 4: Darstellung der Untersuchungsergebnisse

In diesem zentralen Kapitel wird das empirische Material von drei Geschichtskursen dargestellt und interpretiert. Die Darstellung orientiert sich an der Chronologie der Erhebungszeitpunkte. Zunächst rückt die Person des Lehrenden in den Mittelpunkt. In einem ersten Interview vor Beginn der Videographierung der Unterrichtsreihe werden die an der Untersuchung teilnehmenden Lehrer zur Planung der Reihe befragt und dabei mit Fragen zur Schülermitbeteiligung konfrontiert. In einem zweiten Darstellungsschritt wird die videographierte Unterrichtssequenz, welche aus Sicht von Schülermitbeteiligung aufschlussreich erscheint, vorgestellt und interpretiert. Das zweite Lehrerinterview und die Schülergruppendifkussion, in denen vor allem die retrospektive Sicht der Unterrichtsakteure auf die Unterrichtssequenz und die Unterrichtsreihe im Mittelpunkt stehen, schließen die Ergebnisdarstellung ab. Die thematischen Schwerpunkte der Interviews und Gruppendiskussionen werden, sofern sie nicht in der ausführlichen Interpretation zur Sprache kommen, kurz zusammengefasst. Der Schwerpunkt der sich anschließenden Interpretationen der Transkriptionen liegt auf Fragen der Schülermitbeteiligung. Besonders markante Bereiche werden durch entsprechende Textzitate belegt. Eine allgemeine Einschätzung besonders relevanter Aspekte von Schülermitbeteiligung rundet als Fazit die Interpretation ab. In einer Triangulation werden die verschiedenen Sichtweisen von Forscher, Lehrer und Schülern aufeinander bezogen, um die Besonderheit der jeweiligen Klasse herauszuarbeiten. Über die Gegenüberstellung der drei Fälle im Sinne einer Komparation (vgl. Bohnsack 2000a) wird in Kapitel 6 eine Identifikation von Strukturmerkmalen unterrichtlicher Partizipation angestrebt, die den Ausgangspunkt für weitergehende Überlegungen zu einer Theorie der Partizipation bildet.

4.1 Herr Ising und sein Geschichtskurs¹¹:

„...das liegt aber och en bisschen an dem Fach...“

Der Geschichtslehrer Herr Ising¹² ist zum Erhebungszeitpunkt 40 Jahre alt und seit 14 Jahren im Schuldienst. Herr Ising hat zunächst die Fächer Geschichte und Sport studiert, dann aufgrund gesundheitlicher Probleme Sport abgewählt und Deutsch als zweites Fach belegt. Seine Ausbildung vollzog sich zu DDR-Zeiten ohne Referendariat. Er unterrichtet am Gymnasium A, einem Gymnasium in einer Plattenbausiedlung einer sachsen-anhaltischen Großstadt. Die Schülerschaft rekrutiert sich jedoch keineswegs nur aus dem Bereich des Plattenbauviertels, sondern auch über dessen Grenzen hinaus aus einem ländlich geprägten Stadtrandgebiet. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung behandelt Herr Ising mit seinem Geschichtskurs im Kurshalbjahr 11/2 das Rahmenthema „Entwicklungen im Mittelalter“ und nähert sich im Speziellen dem Ende der Thematik „Das Lehnswesen im Mittelalter“. Der Geschichtskurs setzt sich aus 9 Schülerinnen und 7 Schülern zusammen. Das Fach Geschichte war zum Zeitpunkt der Erhebung im Sommer 1998 ein Pflichtfach für alle Schüler und demnach nicht abwählbar.

4.1.1 Interpretation des ersten Lehrerinterviews

Das erste Interview fand gegen 14:30 Uhr in einem Klassenraum der Schule statt. Herr Ising hatte bis zum Interview durchgängig unterrichtet. Er wirkte zu Beginn des Interviews nervös und zurückhaltend. Seine defensive Grundhaltung nahm mit zunehmender Dauer des Interviews zu, er rückte immer weiter vom Mikrofon weg, verschränkte die Arme und sprach zunehmend undeutlicher. Seine Kommunikationsbereitschaft ließ nach, Nachfragen häuften sich. Gegen Ende des Interviews wurden die Ausführungen des Lehrers zu einzelnen Fragen immer kürzer. Auffallend war auch seine sehr stockende Redeweise, er stammelte zeitweise regelrecht, was im Kontrast zu seiner flüssigen Sprechweise im Unterricht stand.

¹¹ Siehe auch die zusammengefasste Interpretation im Aufsatz „Das Fach und die Schüler“ von Meinert Meyer (2001b) auf Basis meiner Vorarbeiten.

¹² Alle im Text angegebenen Lehrer- und Schülernamen sind anonymisiert.

Die thematischen Schwerpunkte des Interviews, die nicht in der ausführlichen Interpretation zur Sprache kommen, sind folgende:

Skizzierung der Unterrichtsreihe:

Die geplanten Inhalte orientieren sich an den Rahmenrichtlinien. Im Zentrum stehen Themen zum Personenverbandsstaat, Lehnswesen, Grundherrschaft, aber auch das Leben einiger Bevölkerungsgruppen wie Bauern und Ritter. Multimediale Medien sind nicht vorgesehen. Im Mittelpunkt werden Lehrbücher und Quellentexte stehen, anhand derer die theoretischen Grundlagen des Themas bearbeitet werden. Schülervorträge schließen sich an den theoretischen Teil an, eventuell werden dort multimediale Medien eingesetzt.

Erfolg der Arbeit des Lehrers:

Herr Ising misst den Erfolg seiner Arbeit an der Resonanz der Schüler. Diese Resonanz besteht einerseits in der Stärke der unterrichtlichen Mitarbeit, zum anderen in Klausurleistungen, die aus der Sicht Herrn Isings im Wesentlichen aus der Wiedergabe des erworbenen Wissens bestehen. Besonders erschreckend ist für den Lehrer die Rate des Vergessens und die damit verbundene oberflächliche Behandlung von Aufgaben durch die Schüler.

Vor- und Nachteile von Schülermitbeteiligung:

Zunächst betont Herr Ising, dass Vorteile klar überwiegen. Diese sieht er im freien Vortrag, der Präsentation einer eigenen Arbeit und generell im zusammenhängenden Sprechen der Schüler vor der Klasse. Nachteile sieht er in der Verwendung veralteter Literatur aufgrund einer schlechten Literaturlage. Bezogen auf die konkrete Lerngruppe sieht er Nachteile von Schülermitbeteiligung im Themenbereich Faschismus, wenn Schüler ideologisch einseitige Literatur aus der Zeit vor 1989 verwenden.

Unterschiede von Mitbeteiligungsmöglichkeiten in verschiedenen Fächern:

Herr Ising führt aus, dass Geschichte einen „Komplex“ darstellt, der als solcher stärker den unterschiedlichen Interessen unterliegt als das Fach Deutsch, wo einzelne Texte stärker die Interessen der Schüler treffen. Die naturwissenschaftlichen Fächer sind seiner Ansicht nach im Gegensatz zu Deutsch und Geschichte durch bessere Objektivität, Berufs- und Allgemeinbildungsbezüge sowie nachvollziehbarere Bewertungsmaßstäbe gekennzeichnet.

Interpretation des ersten Lehrerinterviews unter dem Fokus von Schülermitbeteiligung:

Dieses und die folgenden Interviews sowie Unterrichtstranskripte und Gruppendiskussionen werden nach für Schülermitbeteiligung relevanten Themenbereichen interpretiert (s. S. 57).

a) Organisation des Unterrichts

Einen ersten relevanten Themenbereich stellt die Organisation des Unterrichts dar. Hierunter fallen Aspekte wie die Auswahl von Unterrichtsthemen, die methodische Gestaltung des Unterrichts und der Umgang mit fachlichen Anforderungen.

Herr Ising äußert sich an verschiedenen Stellen im Interview zur Organisation seines Unterrichts. Zunächst ein Auszug zur Themenwahl im Unterricht:

L: Halt wie gesagt uns ist ja vorgeschrieben im bestimmten Rahmen Themenbereiche zu wählen und darüber hinaus äh muss das Lehrbuch die Grundlage bieten, damit der Schüler zu Hause nachgucken kann. Man kann natürlich auch ein Thema wählen, was nicht im Lehrbuch enthalten ist, aber dann hat man die Qual der Wahl der großen Texte, die muss man organisieren, ne. (.) Äh das sind zwei ganz wichtige Sachen, das ist also rein praktische Sache und dann auch ähm (..) ist bei uns zumindestens soviel Demokratie dabei, dass ich ähm die Auswahl der möglichen Themen vorweg gebe und der Schüler sich dort melden kann (=mhm=) und zustimmen kann oder ablehnen kann, (=mhm=) das auch. (=mhm=) (.) Ja und dann wie gesagt kommt dann das Thema zustande.

Die Themenwahl richtet sich nach den Rahmenrichtlinien für das Fach Geschichte. Darüber hinaus sollten die Themen durch das entsprechende Geschichtslehrbuch abgedeckt sein. Alternative Texte scheinen aufgrund von aufwändigen Auswahlprozessen selten verwendet zu werden. Die Festlegung von Themen wird von Herrn Ising als Zustimmungungsverfahren zu von ihm vorausgewählten Themen beschrieben. Unter dem Gesichtspunkt von Schülermitbeteiligung ist die Frage interessant, inwieweit Schüler eigene Themen und Texte in den Unterricht einbringen können und wie weit der Rahmen der Richtlinien interpretiert wird. In einem lehrbuchorientierten Unterricht spielt die Untersuchung der Eignung der Lehrbuchtexte für die Behandlung der Unterrichtsthemen eine wichtige Rolle.

Herr Ising reflektiert bei Organisationsfragen des Unterrichts auch die Ansprüche seiner Schüler:

L: Na ja ich denke schon, dass doch auch die Schüler daran interessiert sind, dass sie interessanten Unterricht erwarten, also (...) man kann den Unterricht so und so gestalten, das ist sicherlich abhängig äh gewissermaßen von dem, der da vorne steht. Man könnte jetzt Quellen heraus arbeiten und dann die Menschen mit tot schmeißen. Ja ich denk schon man muss immer ein bisschen Leben immer zum Anfassen auch, Vorträge un und auch ein bisschen (...) so interessant also zu mindestens gestalten. (=mhm=) Das erwarten Schüler. (=m=) Dass man sich doch ein paar Gedanken macht, dass man nicht nur einfach nur dieses Frage - Antwort - Spiel oder „Wir fangen an“ und am Ende der Stunde sammle ich ein, diese Art Methode durchführt. Aber, wie gesagt es ist auch äh, ich denke Geschichte ist äh wirklich wie das Wetter. Mal sind sie gut, mal sind sie weniger gut drauf. (=mhm=) Und manches äh interessiert sie äh wirklich nicht.

Herr Ising nimmt den Anspruch seiner Schüler auf interessanten Unterricht wahr. Für ihn ist interessanter Unterricht lebendig und zum Anfassen. Interessanterweise wird die an anderer Stelle als zentral erachtete Quellenarbeit kritisch eingeschätzt, wenn sie als dominante Methode zum Einsatz kommt. Auch das lehrerzentrierte Unterrichtsgespräch wird negativ bewertet. Auffallend ist die beschriebene Rolle des Lehrers. Die Verantwortlichkeit für die Unterrichtsgestaltung liegt allein beim Lehrenden. Herr Ising sieht die Schüler gewissermaßen als Kunden, denen er interessanten Unterricht liefern muss, dass aber auch seine Schüler einen Beitrag dazu leisten können, thematisiert er nicht. Es ist aus der aufgeführten Textpassage eine gewisse Ratlosigkeit im Umgang mit „interessanten“ Unterrichtsmethoden festzustellen. Zudem bringt Herr Ising als Fazit die befremdlich wirkende Metapher – „Geschichte ist wie das Wetter“ – ein. Dieser Satz könnte auf die Wechselhaftigkeit in der Geschichte hinweisen, auf Unwägbarkeiten und

Unvorhergesehenes. Auch wäre die Deutung möglich, dass mit Geschichte der Geschichtsunterricht gemeint ist. Der Anschlussatz „Mal sind sie gut, mal sind sie weniger gut drauf“ verdeutlicht jedoch: es geht um Schüler im Geschichtsunterricht. Wenn die Schüler wie das Wetter sind, dann heißt das, wenn man im Bild bleibt, sie sind unberechenbar wie das Wetter, sie sind launisch wie das Wetter. Es werden Schülerlaunen thematisiert. An dieser Stelle kommt eine gewisse Ratlosigkeit zum Ausdruck, dieser Wechselhaftigkeit des Wetters nachzukommen bzw. das Wetter überhaupt beeinflussen zu können.

Welche Bedingungen zur Annäherung an einen „idealen“ Unterricht aus Sicht des Lehrers vorhanden sind, bringt die folgende Passage zum Ausdruck:

L: „Sicherlich wäre es äh (.) schön und förderlich für den Unterricht wenn wesentlich mehr Interesse an der Sache beim Schüler vorhanden wäre, also dass man da auf fruchtbarem Boden (=mm=) sich bewegen könnte. Dass der Schüler freiwillig liest, dass er sich einbringen möchte und das äh aber sind eben Dinge, die utopisch sind.“

Bereits die zaghafte Ansätze eines Schülerinteresses, des freiwilligen Lesens und Sich-Einbringens werden von Herrn Ising als „utopisch“ gekennzeichnet. Interessant ist hierbei die Frage, welche Strategie Herr Ising anwenden wird, um seinen Unterricht zu organisieren.

Erste Hinweise auf Einflussnahmen durch Schüler finden sich in der folgenden Passage, wo es um spontane Abweichungen vom Unterricht geht:

L: dass ich mich fest rede, (=mm=) oder dass äh Fragen von Schülern kommen und plötzlich soviel Zeit weggeht, dass man einfach ähm dabei bleibt (=mm=), oder dass äh bestimmte Dinge nicht verstanden wurden, dass man es noch mal macht. Oder aus einem anderen Bereich vergleichende Beispiele nimmt. (=mm=) Äh ich bin kein Freund von stupidem Abarbeiten irgendwelcher Sachen, (=m=), bin eher (.) der Meinung man sollte manches tiefer machen und dafür manches ausklinken, aufgeben und nicht behandeln.

Herr Ising betont in dieser Passage, dass er durchaus flexibel auf Fragen und Wünsche seiner Schüler reagiert und lieber Themen gründlicher bearbeitet, als seinen Plan stur abzuarbeiten. Dabei reflektiert er auch seine eigene Dominanz im Unterricht, die ein Abweichen notwendig machen kann.

Konkret zur Organisation der Unterrichtsreihe befragt, äußert sich Herr Ising folgendermaßen:

L: Na wir haben auch wiederum den Rahmen, dass die eine zweite Klausur schreiben müssen in der 11/2 und da muss ich was an an Vorlauf bringen. Mm. Und die steht im April irgendwann, Ende April, und da muss ich (.) Sachen bringen, die man in der Klausur abrufen kann, das sind Grundlagen.

L: Ja, es ist geplant, dass wir dort mehr theoretisch die Sache betrachten. Es ist Quellenarbeit geplant, ähm (..) es werden einige Vorträge auch von mir kommen, wo die Schüler mitschreiben müssen und sich versuchen also auch das zu notieren. (..) Und ähm na ja wir müssen mal sehen. Ich weiß es jetzt, wie gesagt noch nicht, ob wir da auch Vorträge hören, oder Referate. (=m=) (..) Kann ich jetzt nicht sagen, (=m=) ergibt sich.

Die Unterrichtsreihe steht unter dem Stern einer Klausur. Dies bedeutet für Herrn Ising, prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln. Im Mittelpunkt steht die Vermittlung von Grundlagen, die dann in der Klausur abgerufen werden können. Die Behandlung des Stoffes wird mehr theoretischer Natur und durch Quellenarbeit bestimmt sein. Weitere Schwerpunkte sind Vorträge von Schülern und dem Lehrer, bei denen die Schüler mitschreiben sollen. Herr Ising artikuliert in dieser Passage eine Tendenz zur effizienten Stoffvermittlung, die er über Lehrer- und Schülervorträge zu realisieren versucht. Auch die mehrmals kritisch beurteilte Quellenarbeit wird einen großen Raum einnehmen. In welcher Phase und wie die Schüler dabei aktiv werden können, erscheint unsicher und kann erst über die Unterrichtsanalyse bestimmt werden.

b) Wahrnehmung der Akteure

Auch die Wahrnehmung der Akteure spielt eine große Rolle bei der Frage der Mitbeteiligung von Schülern. Gegenseitige Anerkennung und Achtung, die Bewertung der Interaktionsqualitäten, aber auch das Selbstbild der Akteure ist bedeutsam für die Frage von unterrichtlichen Aushandlungsprozessen.

Die wesentlichen Einschätzungen der Schüler nimmt Herr Ising in den folgenden Passagen vor:

L: (5) Ich bin zwar jetzt Tutor dieser (.) Gruppe, aber (..) jetzt das Verhältnis untereinander kann ich schwer beurteilen. Insgesamt ist diese Gruppe nicht solch eine eingeschlossene Gemeinschaft. Das kann man schon sagen. (...)

L: (...) dementsprechend ist Geschichte also nicht abwählbar und umfasst vom Schülermaterial alle, (.) also alle die daran teilnehmen müssen.

L: Bei dieser Gruppe müßte man vielleicht sagen, dass man ein bisschen stärker darauf orientieren muss, dass sie was machen (.). Sie sind also nicht so leistungsstark (=m=), sind lieb und nett und lachen ganz gern, aber leistungsstark sind sie nicht.

L: Na es gibt sicherlich den ein oder anderen Typ, der mit dem geringsten Widerstand (.) die meisten Früchte ernten will (=hm=) und der kommt auch irgendwie durch, schwimmt so durch so durch, manche stellen sicherlich auch Forderungen an sich.

Auffallend ist zunächst, dass Herr Ising, obwohl er Tutor der Klasse ist, das Verhältnis der Schüler untereinander nur sehr schemenhaft beurteilen kann. Er bedient sich bei der Beschreibung seiner Schüler einer stark distanzierenden Sprache. Der Begriff des „Schülermaterials“ ist hierfür ein gutes Beispiel. Generell ist das Bild, das Herr Ising von seinen Schülern zeichnet, eher negativ geprägt. Dies erstreckt sich auf die Bereiche der Leistungsfähigkeit und -bereitschaft und auf die Motivation für das Fach Geschichte, was auch etwas mit dem verpflichtenden Charakter des Faches zu tun hat. Demgegenüber scheint der emotionale Bezug zu den Schülern gegeben und relativiert damit die zum Ausdruck gebrachte Distanz. Auf die Frage nach den Zielen seiner Schüler äußert Herr Ising indirekt Kritik am Kurssystem, da es den Schülern ermöglicht, mit Minimalaufwand die Schullaufbahn zu beenden und eine ökonomische Arbeitshaltung der Zurückhaltung zu pflegen.

Auf die Frage nach den Veränderungen in der Schülerschaft thematisiert Herr Ising überraschenderweise zunächst die ihn betreffenden Veränderungen:

L: Also es ist so, dass äh die Schüler (.), dass wir uns eher wandeln mussten. Wir hatten bis äh bis zur Wende nur bis zur 10. Klasse unterrichtet und sind dann in einen (.) in diese Leistungs (.) gruppe gekommen oder in die Schulgruppe gekommen, die Leistungskurse unterrichtet oder Leistungsgruppen und daraufhin dann eben das Abitur mit unterrichten konnte. So dass für uns also (.) dann erst einmal vor uns die Aufgabe stand, dass wir also diese diese Abiturgeschichte bewältigen. (.) Und äh ein zweiter Aspekt ist, dass die ersten Schüler die sich hier für so etwas anmeldeten, äh durchaus die Leistungs ehm Voraussetzungen besser mitbrachten, als äh die Schüler die jetzt versuchen Abitur zu machen. Also in der (...) Wendezeit sozusagen oder ein, zwei Jahre danach profitierte das Ganze noch davon, dass wenig Schüler damals das Abitur machen konnten. Das waren wirklich elitäre Gruppen, jetzt vom vom Intellektuellen gesehen, wenn man nicht gerade Berufsgruppen ähm auswählte, die gesellschaftlich getragen wurden und dann durch sehr sehr wenig Schüler zum Abitur kamen. Und da wusste man, da kommt was. Und je weiter dieser Prozeß jetzt gelaufen ist, je größer ist das Feld derer, die sich bewerben. (=m=) Und und da sinkt (.) die Qualität, das merkt man, ja. (=m=) Is aber auch wie gesagt, ich denke das ist sicherlich zu beobachten aber es gibt nun mal wiederum Ausnahmen. (=ja, m=) Auch klassenmäßig Ausnahmen.

Die „Wende“ brachte für Herrn Ising einen Aufstieg vom POS-Lehrer zum Gymnasiallehrer. Die Transformation des Schulsystems ging mit persönlichen Orientierungs- und Anpassungsleistungen einher. Es ging für Herrn Ising und seine Kollegen im Wesentlichen um die Bewältigung der Anforderungen des neuen Kursstufenunterrichts und des Abiturs. Ein wichtiger Faktor für die Bewältigung der Transformationsanforderungen war auch die Qualität der Schülerschaft. Der Aufstieg wurde zunächst positiv erlebt durch die Arbeit mit Schülern aus „elitären Gruppen“, erfuhr aber durch die Arbeit mit den darauffolgenden Jahrgängen eine negative Wendung. Nach Ansicht des Lehrers war die Leistungsfähigkeit der Schüler bis zwei Jahre nach der Wende enorm hoch, danach sank sie kontinuierlich ab. Herr Ising begründet dies damit, dass die Schüler nach der Wende ohne Einschränkung am Gymnasium zugelassen wurden. In der DDR konnten nur ausgesuchte Schüler die EOS besuchen. Die geringere Selektion von Schülern nach der Wende wird von Herrn Ising eindeutig negativ beurteilt. Die Transformation des Schulsystems erhält somit insgesamt eine negative Beurteilung.

c) Fachdidaktisches Selbstverständnis des Lehrers

Das fachdidaktische Verständnis der Akteure ist eminent wichtig für die Frage der Schülermitbeteiligung. Darin entscheidet sich zum Beispiel die Frage, wie die Spannung von Lebensweltbezug und Fachwissenschaft vermittelt wird.

Das fachdidaktische Verständnis kommt im folgenden Abschnitt zur Sprache:

L: Also konkret in diesem Kurshalbjahr ver-, die Absicht ein bisschen Geschichte rüber zu bringen. (.) Hauptaugenmerk meines Unterrichts besteht darin äh Zusammenhänge darzustellen. Also jedes einzelne Element, dass muss, das gehört dazu einfach, das muss man, wenn man es nicht versteht, auswendig lernen. Aber eben insgesamt sind Kausalitäten gefragt. (=m=) und und auch der Bezug vom Mittelalter, wir machen im Mittelalter in 11/2 zur Gegenwart „Wo ist Bezugspunkt, was berührt diese beiden Welten miteinander?“ Damit die Geschichte nicht irgendwo äh gegenstandslos in der Luft herum hängt. Da macht das kein Spaß.

Zunächst fällt auf, dass Herr Ising einen sehr saloppen Anspruch formuliert, indem er den Schülern „Geschichte rüber bringen“ möchte. Dies deutet zum einen auf die Rolle des „Machers“ hin, der den Schülern Geschichte beibringen möchte, zum anderen dokumentiert sich in dieser Formulierung auch eine starke Niveauabsenkung im Anspruch

an die Vermittlung von Geschichte in der Kursstufe. Als wesentliche Aufgabe des Geschichtsunterrichts sieht Herr Ising die Darstellung von Zusammenhängen an. Damit sind Bezüge zwischen historischen Ereignissen und auch Bezüge zur Gegenwart und damit zur Lebenswelt der Schüler gemeint. Erst durch diesen Anschluss an die Gegenwart erhalten die zeitlich entfernten Ereignisse einen Sinn. Interessant ist sein Hinweis auf einzelne „Elemente“, die notfalls auswendig gelernt werden müssen, wenn sie nicht verstanden werden. Geschichte inhärent ist ebenfalls ein Kausalitätsprinzip. Anhand der genannten Begriffe lässt sich noch kein deutliches Bild einer fachdidaktischen Position von Herrn Ising erkennen. Vermutlich denkt Herr Ising Geschichte als einen Kosmos oder Komplex von kausal miteinander zusammenhängenden Einzelelementen. Inwieweit es gelingt, Schüler über die Kenntnis dieser Elemente hinaus zum Erkennen von kausalen Zusammenhängen und Bezügen zur Gegenwart zu bringen, ist eine entscheidende Frage für die fachspezifische Komponente von Schülermitbeteiligung.

d) Schülermitbeteiligung

Zur zentralen Thematik Schülermitbeteiligung führt Herr Ising folgendes aus:

L: es hat fast jeder einen Vortrag, langfristig bis zum Schuljahresende, mit dem er sich auseinandersetzen muss, und den er halt hier halten muss und verteidigen muss. So dann ist der zweite Part, Schwerpunkt des Unterrichts Quellenarbeit, selbstständige Quellenarbeit. Darauf beruht ja auch dann die Klausur und die Prüfung usw. Dass man also hier (.) selbstständig sich einbringen muss. (=m=) Das äh läuft so ab, dass also der Quelle, dem Quellentext in der Regel eine Aufgabenstellung zugeordnet ist und diese Aufgabenstellung abgearbeitet. Ja dann gibt es die Möglichkeit, dass man (.) Frage-Antwort-Spiel (.) sich bewährt (.), dass man (.) auch mündliche Leistungskontrollen hat, wo man also sich vorbereiten muss usw..

Aus Sicht von Herrn Ising stellt der Vortrag eine wichtige Mitbeteiligungsmöglichkeit für Schüler dar. Schwerpunkt des Unterrichts ist die selbstständige Quellenarbeit, die im Hinblick auf Klausuren relevant ist und die Abarbeitung einer Aufgabenstellung verlangt. Die Bewährung in Unterrichtsgesprächen und mündlichen Leistungskontrollen stellt eine weitere Möglichkeit dar. Auffallend ist bei allen Nennungen die Zwanghaftigkeit der Beteiligung, die sich in einem „müssen“, „bewähren“ und „abarbeiten“ do-

kumentiert. Die drei aufgeführten Verfahren werfen unter der Perspektive von Schülermitbeteiligung die Frage auf, wie sich Schüler tatsächlich einbringen werden.

Fazit: Schülermitbeteiligung bei Herrn Ising – ein erstes Bild:

Aus der Darstellung der vier zentralen Bereiche des ersten Lehrerinterviews lassen sich erste Elemente identifizieren, die bei der weiteren Betrachtung von Schülermitbeteiligung im Geschichtskurs von Herrn Ising hilfreich sein können:

Die allgemeine Organisation des Unterrichts orientiert sich an den Vorgaben der Rahmenrichtlinien, die durch entsprechende Lehrbuchtexte abgedeckt werden. Die Schüler erhalten in einem schein-demokratischen Prozess die Möglichkeit, über Themen abzustimmen, die Herr Ising ausgewählt hat. Herr Ising ist bereit, auf Einwürfe seiner Schüler im Unterricht zu reagieren und seine Organisation spontan zu ändern. Er nimmt die Ansprüche der Schüler nach abwechslungsreichem Unterricht wahr, deutet aber gleichzeitig an, für diesen allein die Verantwortung tragen zu müssen. Die eigentlich förderlichen Bedingungen für einen schülerorientierten Unterricht sieht er bei seinen Schülern nicht gegeben. Die Einschätzung der Schüler ist durch Unsicherheit geprägt. Die Organisation der konkreten Unterrichtsreihe ist stark auf eine Klausur hin ausgerichtet und trägt deutliche Züge eines lehrerzentrierten Unterrichts, in dem möglichst effizient Stoff vermittelt werden soll. Schülermitbeteiligung spielt eine untergeordnete Rolle und beschränkt sich zunächst auf Vorträge. In welcher Weise die Schüler bei der anstehenden Quellenarbeit zum Zuge kommen, wird sich in der Unterrichtssequenz zeigen.

Herr Ising nimmt zunächst eine transformationsbedingte Aufwertung seines Status wahr und sieht sich gleichzeitig der Bewältigung neuer Herausforderungen des Gymnasiums gegenüber, die er offenbar problemlos meistert. Enttäuschungserlebnisse erfährt er durch die Arbeit mit den Schülern, die im Laufe der Zeit ungehindert an das Gymnasium strömen und schlechte Voraussetzungen mitbringen. Zudem wird ihre schlechte Leistungsbereitschaft durch ein Kurssystem begünstigt, das ein strategisches und defensives Verhalten möglich macht. Potenziert wird dieser Sachverhalt durch den Verpflichtungscharakter des Faches, der ihm Schüler beschert, mit denen er eigentlich nicht arbeiten möchte. Ambivalent bleibt seine Wertschätzung der Schüler. Auf der rein

menschlichen Ebene schätzt er die Schüler als „lieb und nett“ ein, unter unterrichtlichen und fachlichen Aspekten als leistungsschwach. Obwohl Herr Ising Tutor der Klasse ist, kann er seine Schüler schlecht einschätzen. Insgesamt wird deutlich, dass sich die anfänglich befriedigende Arbeit mit den Schülern zu einer zunehmend geringeren Wertschätzung der fachlichen Leistung der Lernenden hin entwickelt, ohne dass konkrete Konflikte erkennbar sind. Es wird darauf zu achten sein, ob und gegebenenfalls wie Schülermitbeteiligung unter den Bedingungen einer Verweigerung fachlicher Anerkennung zu realisieren ist.

Das fachdidaktische Verständnis Herrn Isings bleibt im ersten Interview noch undeutlich. Die von ihm aufgeführten Kennzeichen deuten auf die Vorstellung eines kausal verbundenen Universums einzelner historischer Elemente hin. Dieser komplexen Vorstellung steht ein stark abgeschwächter Anspruch gegenüber, den Schülern Geschichte „rüüberzubringen“. Die Qualität von Schülermitbeteiligung wird sich voraussichtlich daran bemessen, ob es gelingt, die Schüler beim Herstellen eines Verständnisses komplexer Zusammenhänge und Kausalitäten einzubeziehen, oder ob ihre Mitbeteiligung auf die Beschäftigung mit Einzelfakten bezogen bleibt.

Die konkrete Frage nach Möglichkeiten der Mitbeteiligung von Schülern im Unterricht beantwortet Herr Ising durch Nennung einer Reihe von Unterrichtselementen, die zwingenden Charakter besitzen und von ihm initiiert werden. Es wird darauf zu achten sein, wie die Schüler die ihnen gebotenen Mitbeteiligungsbereiche nutzen oder ablehnen und welche anderweitigen Mitbeteiligungsaktivitäten zu erkennen sind.

4.1.2 Interpretation der ausgewählten Unterrichtssequenz

Gemäß der methodischen Logik der Untersuchung steht im Folgenden die Interpretation einer Unterrichtssequenz im Mittelpunkt der Analyse. Nach einer tabellarischen Darstellung der Unterrichtsstunde mit der Einbettung der Analysesequenz folgt eine kurze Vorstellung der Erhebungssituation und die Begründung für die Auswahl der Sequenz. Eine Beschreibung der Sequenz mit vollständiger Transkription und Darstellung verwendeter Unterrichtsmaterialien schließt sich an. Die Interpretation erfolgt zunächst nach dem zeitlichen Verlauf und in einem zweiten Schritt entlang der für Schülermitbeteiligung

relevanten Kategorien. Dabei wird auf eine Darstellung der Kategorie d) Schülermitbeteiligung verzichtet, um Redundanzen zu vermeiden. Die Analyse der Unterrichtssequenz wird im Rahmen der übrigen drei Kategorien im Hinblick auf Schülermitbeteiligung vorgenommen. Insbesondere die Analyse der Interaktion zwischen Lehrer und Schülern fördert schülermitbeteiligende und -verhindernde Aspekte zu Tage, so dass eine explizite Ausweisung der vierten Kategorie unnötig erscheint.

Kurzdarstellung der inhaltlichen und methodischen Struktur der gesamten Stunde:

Zeit	Fachinhaltliche Schwerpunkte	Interaktionsmerkmale	Medien
0.0	- Weiterführung des ersten Teils der Doppelstunde; Aufgabe: Konsequenzen für Personen im Lehnverhältnis	Lehrer-Schüler-Gespräch Schülerstillarbeit	Textquelle aus „Zeiten und Menschen“: Treuepflicht des Herrn
0.7	- Besprechung der Aufgabe	Lehrer-Schüler-Gespräch	
0.18	- Aufgabenstellung: Veränderungen des Lehnwesens und Probleme, die sich aus dem Lehnwesen an sich ergeben	Schülerstillarbeit	Darstellender Text aus dem Lehrbuch „Buchners Kolleg Geschichte“: Veränderungen des Lehnwesens
0.31	- Aufgabenbesprechung	Lehrer-Schüler-Gespräch	dito
0.45	- Ende der Stunde, Verabschiedung		

Anmerkungen zur Erhebungssituation:

Die Klasse setzt sich zum Zeitpunkt der Aufnahme aus 16 Schülern zusammen, davon 9 Schülerinnen und 7 Schüler. Es handelt sich um den zweiten Stundenabschnitt einer Doppelstunde. Der Geräuschpegel war die gesamte Stunde über relativ niedrig, einige Schüler waren mit Hausaufgaben anderer Fächer beschäftigt.

Begründung der Auswahl der Unterrichtssequenz:

Die Auswahl der Sequenz erfolgte aufgrund der Beobachtungen der vorangegangenen Stunden. Die Bearbeitung eines Textes – hier ein darstellender Text – war neben Lehrer- und Schülervorträgen die durchgängig zu beobachtende Unterrichtsmethodik der Unterrichtsreihe. Da die in der Sequenz vorfindliche Fragetechnik des Lehrers in den vorangegangenen Stunden wiederholt beobachtet wurde und das anschließende Lehrer-Schüler-Gespräch in seinem Verlauf ebenfalls Parallelen erkennen ließ, wurde dieser Abschnitt exemplarisch als Sequenzausschnitt gewählt. Es handelt sich also um keine „Vorführstunde“, sondern um eine „normale“ Geschichtsstunde. Da diese zugleich Stimulus für das anschließende Interview und die Gruppendiskussion ist, sind Aussagen zum Unterrichtsalltag wahrscheinlich. Die Stunde bildet den Abschluss des Themas des Lehnswesens im Mittelalter, und könnte darüber Aufschluss geben, welchen Kenntnisstand die Schüler bezüglich des Themas während der Unterrichtsreihe gewonnen haben.

Beschreibung der ausgewählten Sequenz mit vollständiger Wiedergabe der Transkription:

Das Thema der Unterrichtsreihe, die ca. sechs Unterrichtsstunden umfasste, ist in den Themenkomplex „Entwicklungen im Mittelalter“ eingebettet¹³. In den vorangegangenen Stunden wurde mittels Lehrer- und Schülervorträgen und Lehrer-Schüler-Gesprächen das Lehnswesen behandelt. Dabei ging es um die Entstehung des Lehnswesens und sei-

¹³ Siehe Rahmenrichtlinien Gymnasium/Fachgymnasium Geschichte 1994, S. 37ff.

ne idealtypische Ausprägung, die Treueverpflichtung, das Reichskirchensystem und den Personenverbandsstaat. Ein weiteres Thema war die Durchführung einer formalen Quellenanalyse an einem Beispiel. Unmittelbar vor der Sequenz werden die Konsequenzen für die an einem Lehnsverhältnis beteiligten Personen behandelt. Zur Mitte der fünften Stunde der Unterrichtsreihe stellt Herr Ising seinen Schülern eine Aufgabe, die sich auf einen darstellenden Text aus dem Lehrbuch bezieht. Es handelt sich um die Thematik der Veränderung des Lehnswesens:

*Herrschafts- und Gesellschaftsformen im Mittelalter*¹⁴

Veränderungen des Lehnswesens

Um die staatliche Ordnung zu festigen und die Schlagkraft des Heeres zu verbessern, zog Karl der Große auch die Kirche im Rahmen des Lehnswesens zu Heereszügen heran. Dabei mussten nicht Bischöfe oder Äbte in den Krieg ziehen, sondern deren Untergebene, die *Aftervasallen*, also Vasallen der Vasallen. Das idealtypische Modell der *Lehnspyramide* hatte sich herausgebildet. An der Spitze stand der König, unter ihm die *Kronvasallen*, direkte Lehensnehmer des Herrschers. Diese wiederum hatten Aftervasallen als Lehensnehmer unter sich. Unterhalb dieser Pyramide stand die Masse der mehr oder minder abhängigen Bauern. Sie sorgten für die wirtschaftliche Grundlage dieses Systems. Berechnungen für die Zeit Karls des Großen ergaben etwa 2000 direkte Lehensnehmer und circa 30 000 Untervasallen.

Da aber bereits während der Regierungszeit Karls des Großen die Lehen nach dem Tode eines Lehensmanns an den Sohn verliehen wurden, führte bald nur noch der Treuebruch gegen den Lehnsherrn zum Verlust des Lehens. In der Regel kam es zu einer Verschmelzung des *Allodialguts* (Eigenbesitz) mit dem Lehen, was als *Allodialisierungsprozeß* beschrieben wird.

Eine weitere Entwicklung stellte die Doppelvasallität dar. Dabei gerieten Vasallen durch Erweiterung ihres Besitzes in Abhängigkeit von zwei Lehensherren. Problematisch wurde dies bei Konflikten der beiden Lehensherren. Der Doppelvasall konnte sich dann dank einer besonderen Klausel seines Vasallenvertrags neutral verhalten. Die Verlierer in diesem System waren damit immer die Lehensherren.

Könige und Kaiser blieben trotz aller Mängel auf das Lehnswesen als Baustein des mittelalterlichen Staates angewiesen - zu ausgeprägt war die Stellung des Adels auch schon vorher gewesen. Die Stärke der Regionalgewalten war ein „Grundmuster der mittelalterlichen Gesellschaft“ (Friedrich Prinz). Sie ließ sich nur dort wirksam einschränken, wo die Zentralgewalt stark genug und auch nahe genug war. Beispielsweise erließ Kaiser Konrad II. 1037 ein Gesetz mit dem Ziel, die Macht der Kronvasallen zu begrenzen: Das Lehen eines Untervasallen durfte nur noch durch Gerichtsurteil eingezogen werden; die Familie des Untervasallen erhielt damit ein Anrecht auf Wiederverleihung des Lehens. Außerdem setzte Konrad königliche Verwaltungsbeamte ein, die als ursprünglich unfreie Dienstmänner für den König Hof- und Kriegsdienst leisteten. Es entstand eine Schicht, die dank ihres ritterlichen Kriegsdienstes und ihrer Unfreiheit dem König treu ergeben war. Viele erhielten die auf Grund ihrer Erfolge empfangenen Dienstlehen im Laufe der Zeit als erbliches Eigentum und rückten in den Stand des niederen (Dienst-)Adels auf. Mit Hilfe der *Ministerialität* wurde das Königsgut systematisch ausgebaut. Mit seinen Maßnahmen nutzte Konrad die neuen aufstrebenden gesellschaftlichen Gruppen zur Begrenzung der Macht der Großen. Der einsetzenden Territorialbildung wurde zum Teil Einhalt geboten.

¹⁴ Fuchshuber-Weiß, E. u. a. (1995, S. 142)

Transkription der Sequenz:

Herr Ising formuliert die Aufgabenstellung:

Herr Ising: Seite 142 haben wir (.) einen Abschnitt (..) der uns mit dem Vei mit den Veränderungen des Lehnswesens auseinandersetzt. (.) Zwei Sachen, wie verändert sich das Lehnswesen, wie entwickelt sich es sich die Veränderung (...) (...),(..)(Geflüster unter den Schülern) als ein Aspekt und wichtig, welche Probleme (.) ergeben sich aus dem Lehnswesen an sich? Wir haben ja immer von einem Idealfall gesprochen (.) und Stephan sagte richtig, sie müssen beide ihre Bedingungen kennen. Welche Probleme ergeben sich dennoch aus dem Lehnswesen (...), die dann das Lehnswesen durchaus in Frage stellen? So, 9.42 Uhr (..), zehn Minuten, (.) nicht abschreiben. (.)

Die Schüler erhalten ca. 13 Minuten Zeit, Herr Ising geht durch die Reihen und beobachtet die Lernenden, einzelne Fragen werden von ihm beantwortet. Dann ergreift er die Initiative und stellt die erste Frage:

Herr Ising¹⁵: Soo, die zehn Minuten sind verstrichen. (15) Gut! Welche Veränderung erfährt das Lehnswesen und wo ergeben sich in diesem Zusammenspiel der einzelnen Kräfte Probleme? (...) Christine!

Christine: Also als erstes zog Karl die Kirche mit zu Heereszügen heran, also die Aftervasallen, dann die kirchlichen Diener, ähm. Als zweites kam es zu einer Verschmelzung des Eigentums mit dem Lehen, also die (= Hm=) Vasallen

Herr Ising: Ganz kurz nur, Karl der Große zieht die Kirche mit in diese Lehns (.) geschichte hinein. Welche Bedeutung (.) oder (=na ja=) (Wort?)gewalt (..)

Christine: Na die Kirche hatte nun äh auch mit Einfluß in die mitta mittelalterlichen Staat, also in der in der Führung des mittelalterlichen Staat.

Herr Ising: Mhm ja. (.) Susanne!

Susanne: Die Kirche hatte das meiste Land und somit äh erhielt der König das (Wort?)zu seinen Herrschafts(Wort?) zurück, um so mehr Macht hatte er hier und Reichtum.

Herr Ising: Na er hatte das, was er braucht, nämlich Land, auf das er zurückgreifen konnte. (.) Und was was was (Name?) sagte, ebenfalls. Die Kirche wird zur Machtstütze. (.) Weitere Veränderungen des Lehnswesens. Beate!

Beate: Die es kam zur Verschmelzung des Eigentums mit den Lehen. Also die Lehnsherren konnten ihr Lehen äh die Vasallen konnten ihr Lehen nicht mehr verlieren ähm da es immer weiter vererbt wurde. Und ähm

Herr Ising: Warum konnten sie das vererben?

¹⁵ Zur besseren Unterscheidung der Lehrer- und Schüleraussagen werden die Redeanteile des Lehrers fett gedruckt

Beate: Na da sie&&s sie konnten es ja nur von der durch Treue(Wort?) und somit konnten sie&&s dann an ihre Söhne vererben meinetwegen. (.) Ich glaub.

Herr Insing: Der Idealfall´ sieht aus, dass nach dem Tod, Mannfall, ja wisst noch das eigenartige Wort, das Lehen zurückfällt (.) an den Herrn. Stirbt der Herr, Herrfall, wird auch das Lehen eingezogen und wieder neu vergeben, in der Regel an den, der es bis dato hatte, vom Neuen. (..) Warum ist jetzt Erblichkeit´ angesagt? (...) Warum´ wird jetzt dieser Fakt Mannfall, Lehen fällt zurück, wird neu vergeben. Warum wird das jetzt nicht mehr so praktiziert? (....) Stefan!

Stefan: Na weil&&s äh Lehnswesen mit den persönlichen Dingen äh verschmilzt und das wird dann innerhalb der Verwandtschaft oder so weitervergeben, vererbt an die Söhne aufgeteilt.

Herr Insing: Mm, es verschmilzt (.) mit dem persönlichen Besitz. Also Lehen und persönlicher Besitz sind auch zwei verschiedene Sachen, ne, aber warum? Warum is das möglich? (.) Nachher weiß man (Wort?) was wird eigentlich geliehen oder das Lehen war und was mein persönlicher Besitz war (Wort?) (5) Paar´ Vorschläge wenigstens, Stefan!

Stefan: Na (6)

Herr Insing: Warum ist denn das so möglich? Eine´ Möglichkeit besteht in der Tatsache, dass es zu einer Art Tradition wird. Es wird versucht, immer´ wieder´ versucht´ von den Lehensnehmern. Zeitlehen, Zeitlehen, Zeitlebens dieses gewisse etwas Land im Dienst die Privilegien an´ seinen Nachkommen´ weiterzugeben. (..) Aus diesem Versuch wird irgendwann die Möglichkeit der Realität. Zweite´ Überlegung, die hier angebracht sein könnte, Susanne!

Susanne: Na auch um den Nachkömmlingen vielleicht schon den Schutz zu gewähren, den er dann zum Beispiel das Leben braucht, also das is so ne Art Vorsorge. Und vielleicht auch mit äh ähm in der Hinsicht, dass man äh im Laufe der Jahre mehr Eigenbesitz hinzu erlangt und somit sein (Wort?) vergrößert und somit vielleicht selber dann mal Vasallen bekommt.

Herr Insing: Und mächtiger´ wird und der über ihm stehende, mal so ausgedrückt, Herr angewiesen´ ist auf diesen Menschen. Martin!

Martin: Angewiesen ist

Herr Insing: Ja´. Und damit (.) diese (.) Ideal´geschichte, dass nach dem Tod dieses Ganze wieder zurückfällt und neu vergeben wird, sich allmählich in eine Erblichkeit umwandelt. Das is nicht nur Land, was dort vererbt wird. Es is auch der Dienst, Privilegien´, Rechtsprivilegien´ meinetwegen, oder bestimmte Bedingungen, dass man dort in dem Gebiet eben Gericht´ halten darf, dass man in diesem Gebiet Münzen´ prägen darf. Es gibt dort die verschiedensten Rechte. Diese Dinge werden vererbt. (..) Es ist doch das´ äh Entscheidende, dass beide Parteien miteinander (.) (Wort?) aufeinander angewiesen sind. Und der Herr´ kann nur dann erfolgreich einen Eroberungskrieg führen oder seine Macht durchsetzen, wenn er auch viele Getreue hinter sich weiß. Und dort macht er Zugeständnisse (..) damit diese Verbindung auch bleibt. (.) Weiter, was verändert sich noch (...) im Lehnswesen? Dieter!

Dieter: Es gab&&s auch Doppel äh Vasallität, das heißt

Herr Ising: Ja das is natürlich ein Problem aber gut na (Wort?)

Dieter: Also der Vasall hat zwei Lehnsherren und wenn es zum Krieg kommen würde zwischen den zwei Lehnsherren, hat er das Recht, sich neutral zu verhalten. (.) (=Mm=) Und das war auch neu jetzt hier.

Herr Ising: Wozu führt das? (.)

Dieter: Na das (..)

Herr Ising: Mm? Ob er sich dann immer neutral verhalten kann?

Dieter: Ja für den Lehne Lehnsherr is es (.) also schlecht wenn er sich neutral verhält.

Herr Ising: Für beide is es davon schlecht na, weil sie dir irgendwie auf ihn angewiesen, im Endeffekt (Name? Olaf?) hat&&s gesagt

Olaf: Schwächung des Systems.

Herr Ising: Schwächung des Systems. Das Lehnswesen wird in diesem Fall in Frage gestellt, funktioniert nich mehr. (.) Wenn´ da nun zwei Lehnsherren´ in einen Konflikt geraten? Das gibt überliefernde Beispiele davon äh dafür, dass nich nur zwei sondern fünf mitunter zwanzig´ Lehnsherren jemand verschrieben war. He wenn da vier in einen Krieg eintreten, hat er schon ein riesiges Problem. (.) Geht nich auf. Na es gibt Beispiele dafür, dass sich ein Lehnsträger aus dem französischen (.) Norden beim englischen König mit einem Brief entschuldigte, bei dem war er nämlich verpflichtet. Der französische König, bei ihm war er auch verpflichtet, führte einen Krieg gegen ihn. Er sicherte sich mit einem Brief erstmal ab. Wenn nun der englische König dann auch zurückschlagen würde, (.) müßte er sich dann ja auch dieser na dieser Verpflichtung auch hingeben. (.) Ein Problem´. Das Lehnswesen wird in diesem Fall in Frage gestellt. Doppelvasallität ist äh kein, ja wolln wir mal sagen keine Ausnahme. Hier im zunehmenden Alter des Mittelalters, im Hochmittelalter die Normalität. (..) Weiter. Welche Veränderungen erfährt das Lehnswesen noch? (5) Stefan? (=...),(..)=) Nich? (6) Welche Bedeutung bekommen die Ministerialen? Was sind das? In wie weit is das eine Veränderung des Lehnswesens? Mmh? (5) Stefan!

Stefan: Na ja der König hat sich dann auch noch ähm Verwaltungsbeamte (.) ähm angeschafft. (.) Na da da dann seine Vasallen ja mehrere Lehnsherren, da brauchte er eben Leute, die auf sein Land aufpassen und seine Macht festigen (..).

Herr Ising: Und´ die nennt man?

Stefan: Na Verwaltungs (=Verwaltungs?=) beamte.

Herr Ising: Da steht auch ein Fremdwort im Buch. (..) Kursiv gedruckt.

Stefan: Ministerialität.

Herr Ising: Mhm. Die Ministerialen, das sind also niedere´ Bedienstete. Zum Teil kommen sie aus dem unfreien´ Stand. (.) es war zu Beginn dieser (.) mittelalterlichen Welt es durchaus möglich als Bauer, als freier Bauer in den Ritterstand aufsteigen zu können. Es war nicht die Norm´, aber es war möglich. Im späteren Mittelalter wird versucht diesen äh Trend entgegen zu wirken. (..) Niedere Bedienstete (..) warum schafft sich der König diese (.) Ministerialen? (.) Treuergebene Verwaltungsbeamte aus den später dann die Leute werden, die bestimmte Territorien verwalten im Auftrag des Königs, also wirkliche Beamte.

Andreas: Das waren Arbeiter, die (...),(..) hat zu schwächen (äh) und natürlich seine eig (Wort?) eigene Leute verwalten zu lassen.

Herr Ising: Also im Kampf gegen den starken territorialen Adel (.) als Konkurrenz ihnen gegenüber. (5) Bitte.

Anne: Äh zu der Vergrößerung der Macht der regionalen Gewalten, also das is ja dieser Adel, äh hat man auch die Maßnahme noch ergriffen, dass diese Untervasallen das Lehen nur vom Gericht eingezogen bekamen. (.) Und ähm (.) das heißt, dass diese Familie auch Anrecht darauf hatte äh das Lehen na wieder zu verleihen. So, so (.) na so mein. (.)

Herr Ising: Was sagt uns das? (=Gelächter=) (.) (=Na ja, sie wurden=) (...),(..) per Gerichtsbeschuß (Wort?) vorgenommen?

Anne: Wie bitte?

Herr Ising: Was wurde hier per Gerichtsbeschuß vorgenommen?

Anne: Na, dass der äh regionale Adel nich mehr sich ä so viele Vasallen halten konnte, wie er wollte, sondern dass das eben von äh vom Gericht, also vom König (=König (...),(..), ja.=) vom König gelenkt wurde und dass er eben Einfluß äh (.) auf diese Lehen hatte (=auf diese Anzahl der=) und Vergabe (=und der Vasallenvergabe=).

Im Anschluß an die Sequenz nimmt Herr Ising eine Kurzzusammenfassung der Stunde vor und verabschiedet seine Schüler mit einer kleinen Ermahnung, sich die Sache noch mal zu Hause anzuschauen.

Interpretation nach zeitlichem Ablauf:

Anknüpfend an eine Quellenanalyse zum Thema „Treuepflicht des Herrn“ im ersten Teil der Stunde, bei der es um die Konsequenzen für die an einem Lehnsverhältnis beteiligten Personen ging, leitet Herr Ising auf das Thema der Veränderungen des Lehnswesens über. Er präsentiert einen Lehrbuchtext, dessen Titel er kurz nennt, und stellt zwei Fragen. Die Schüler sollen die Veränderungen bzw. die Entwicklung der Veränderungen, wie sie in dem Text dargestellt werden, und die Probleme, die sich aus dem Lehnswesen „an sich“ ergeben, herausarbeiten. Das Getuschel der Schüler während des Arbeitsauftrages läßt sich anhand der teilnehmenden Beobachtung der Forscher als Ausdruck von Unmut deuten. Ob sich dieser gegen die Fragestellung oder die zu knappe Zeit von zehn Minuten richtet, ist nicht eindeutig auszumachen. Bezüglich der Fragestellung ist anzumerken, dass Herr Ising seine erste Frage in zwei Varianten formu-

liert. Es geht ihm um die Veränderungen des Lehnswesens sowie um die Entwicklung der Veränderung. Er doppelt hier seine Fragestellung und fügt eine zweite Frage an, deren Tragweite nicht ganz eindeutig auszumachen ist. Das Anhängsel „an sich“ richtet sich auf einen grundlegenden Aspekt und verlangt offenbar Antworten, die über den konkreten Text hinausweisen. Wie die Schüler mit dieser offenen Frage umgehen werden, bleibt zu Beginn der Arbeitsphase offen. Auf jeden Fall wird deutlich, dass Herr Ising die zweite Frage als die wichtigere einschätzt, denn er verweist auf die bisher idealtypische Betrachtung des Lehnswesens, die im Folgenden weiter verfolgt werden soll, und deutet an, dass das Lehnswesen durch die zu ermittelnden Probleme in Frage gestellt wird.

In der sich nun anschließenden Arbeitsphase, die die gesetzte Zeit um einige Minuten überschreitet, wandert Herr Ising durch die Reihen, um auf Rückfragen der Lernenden zu reagieren. Die Schüler arbeiten ruhig am vorliegenden Text und tauschen sich von Zeit zu Zeit über unklare Fragen mit ihren Nachbarn aus.

Nach ca. 13 Minuten ergreift Herr Ising, nachdem die Schüler nicht zu erkennen geben, dass sie die Aufgabe erledigt haben, das Wort. Das Lehrer-Schüler-Gespräch wird durch zwei Fragen von Herrn Ising in Gang gebracht. Dabei findet sich die ursprüngliche Frage nach der Veränderung des Lehnswesens wieder, sowie eine zweite neue Frage, die sich auf Probleme im Zusammenspiel der einzelnen Kräfte bezieht. Herrn Isings Fragen liegen dabei auf zwei Ebenen. Während die erste Frage anhand des Textes zu beantworten ist, liegt die zweite Frage auf einem höheren Abstraktionsniveau. Wie die Schüler mit dieser Anforderung umgehen, zeigt sich im folgenden Gesprächsverlauf. Die Schüler quittieren die Fragen zunächst mit Schweigen. Daraufhin spricht Herr Ising eine Schülerin, die sich meldet, direkt an. Christine versucht nun, die erste Frage zu beantworten und nennt kurz zwei Inhalte des Textes. Herr Ising unterbricht die additive Aufzählung Christines und wechselt auf eine andere Ebene, in dem er nach der Bedeutung der Einbeziehung der Kirche in das Lehnssystem fragt. Christine gibt eine Antwort, die sie aus dem Text entnimmt. Diese Ebene ist Herrn Ising offenbar zu niedrig, so dass er nach halber Zustimmung eine andere Schülerin aufruft, die den Nutzen der Einbeziehung der Kirche durch deren Landreichtum begründen kann. Herr Ising fasst diesen Aspekt kurz zusammen und wechselt wieder auf die Textebene.

Am Beispiel der Erbllichkeit von Lehen wiederholt sich der Ebenenwechsel. Beate reproduziert die Textvorlage zum Allodialisierungsprozess, wobei sie erstmals den Begriff der Vererbung einbringt. Da der Text zu diesem Thema sehr mager ist, erschöpft sich die Antwort von Beate sehr schnell, worauf Herr Ising sofort unterbricht und nach dem Grund für die Erbllichkeit von Lehen fragt. Beate unternimmt einen weiteren Versuch, in dem sie erneut eine Textpassage nennt und dann in Ratlosigkeit verfällt. Herr Ising geht nicht auf ihre Äußerung ein, sondern gibt erstmals eine kleine Erläuterung und nimmt dabei Bezug auf die vorangegangenen Stunden, in denen die Begriffe „Mannfall“ und „Herrfall“ behandelt wurden. Herr Ising greift dann erneut seine Frage nach dem Grund für die Erbllichkeit von Lehen auf. Stefan entnimmt dem Text die Entwicklung der Verschmelzung des Lehens mit dem Eigentum, also den Allodialisierungsprozess, ohne diesen Fachbegriff zu nennen. In der Eile der Situation nennt er zudem anstelle des Wortes „Lehen“ das „Lehnswesen“. Herr Ising greift einen Satz des Schülerbeitrages auf und verweist auf die Differenz zwischen Lehen und persönlichem Besitz. Welchen Sinn diese Bemerkung hat, erschließt sich nicht, da sie keine Korrektur der Schülerantwort ist. Erklärbar erscheint sie nur aus einem Missverständnis der Schülerantwort heraus zu sein oder sie stellt eine selbstvergewissernde Floskel dar. Herr Ising insistiert mit der Frage „*Warum ist das möglich?*“ wieder auf seine Ausgangsfrage, warum Erbllichkeit jetzt möglich sei. Das schleppende Unterrichtsgespräch erreicht nun den Höhepunkt einer allgemeinen Ratlosigkeit der Schüler, die selbst durch die direkte Ansprache der Lernenden nicht zu beheben ist. Die Spannung der Situation führt zu einer heftigen Intervention des Lehrers, der seine Schüler lautstark und gestenreich auffordert, „*wenigstens ein paar Vorschläge zu bringen*“. Dabei fungiert Stefan als Adressat und Blitzableiter der Ansprache, kann jedoch auch nur ein ratloses „Na“ von sich geben. Nach einer weiteren, längeren Pause nimmt Herr Ising das Heft schließlich in die Hand und beantwortet seine Frage selbst. Es erfolgt eine kurze Erläuterung des Lehrers, aus der hervorgeht, dass sich durch den immer wieder gemachten Versuch des Vererbens von Lehen auf die Nachkommen allmählich eine Tradition herausbildet. In der Quintessenz liegt der Begriff „Tradition“ zwar auf einer abstrakteren Ebene, im Prinzip sagt Herr Ising aber genau dasselbe wie seine Schüler zuvor: „*es wird weitergegeben, es wird vererbt*“.

An seine Erläuterung anknüpfend schließt Herr Ising eine weitere Frage an. Die darauf antwortende Schülerin Susanne bringt einen neuen Aspekt ein, die Erblichkeit von Lehen unter dem Vorsorgeaspekt. Sie argumentiert auf der persönlichen Ebene des Lehensnehmers und seiner Nachkommen. Herr Ising möchte jedoch auf eine andere Ebene hinaus, nämlich das gegenseitige Abhängigkeitsverhältnis zwischen Lehnsherr und Lehnsnehmer. Daher knüpft Herr Ising nur an den zweiten Teil der Antwort an und lenkt das Gespräch auf das Thema der vorangegangenen Stunde, das Abhängigkeitsverhältnis der Parteien im Lehensverhältnis. Dem angesprochenen Schüler Martin bleibt nichts anderes übrig, als diese Wendung mit der Wiederholung der Lehreraussage zu quittieren: „*Angewiesen ist*“.

Im anschließenden Lehrermonolog, der das Thema zusammenfasst, wird der Lehensbegriff ausgeweitet und das Abhängigkeitsverhältnis der Parteien im Lehenssystem nochmals betont. Aus der Erläuterung heraus treibt Herr Ising das Unterrichtsgespräch mit der Aufforderung „weiter“ voran und möchte weitere Veränderungen im Lehnswesen hören. Der aufgerufene Dieter knüpft an den Text an und bringt den noch nicht angesprochenen Aspekt der Doppelvasallität ein. Herr Ising lässt erkennen, dass er diese Thematik jetzt nicht behandeln möchte, lässt den Schüler aber fortfahren. Die Beschreibung von Dieter ist dem Lehrer zu dicht am Text. Er möchte wie in den beiden Fällen zuvor die Folgen für das Lehnssystem erfahren. Dieter kann dieser Frage nicht nachkommen, so dass Herr Ising ihm mit einer kleiner Hilfestellung unter die Arme greift, die Dieter wiederum nur halb nutzen kann. Schließlich sagt Olf den gesuchten Begriff vor, den er dann auch öffentlich machen darf: „*Schwächung des Systems*“. Herr Ising schließt daran ein längeres Beispiel für die aus der Doppelvasallität resultierenden Probleme an und forciert dann in sichtlicher Zeitnot und Ungeduld das Unterrichtsgespräch, indem er die Schüler auffordert, weitere Veränderungen des Lehnswesens zu nennen. Die Schüler antworten nun überhaupt nicht mehr, so dass Herr Ising einen weiteren Aspekt aus dem Text nennt, die Ministerialen. Stefan wagt nach direkter Ansprache des Lehrers einen Erklärungsversuch. Herr Ising ist prinzipiell damit einverstanden, möchte nun aber, obwohl er den Fachbegriff der „Ministerialen“ bereits eingeführt hat, diesen nochmals von Stefan hören. Nachdem ihm dies gelingt, lässt er sich im Folgenden nicht mehr auf das Lehrer-Schüler-Gespräch ein und referiert über die Entstehung und das Wesen der Ministerialen. Er versäumt es jedoch nicht, im Anschluss an seine Erklärun-

gen eine weitere Frage in den Raum zu stellen, die Frage nach dem Grund der Einsetzung von Ministerialen. Die unverständliche Antwort von Stefan wird von ihm ergänzt. Ministerialen werden im Kampf gegen den starken territorialen Adel – richtig wäre der regionale Adel – eingesetzt. Anne führt zum Thema der Beschränkung der Macht des regionalen Adels – sie sagt fälschlicherweise *Vergrößerung der Macht* – an, dass die Lehen der Untervasallen nur durch Gerichtsbeschluss, also quasi durch den König eingezogen werden konnten und die Familien ein Anrecht darauf hatten, das Lehen zu verleihen. Anne, etwas unsicher ob ihrer Argumentation, bricht ihren Beitrag unter den fragenden Blicken des Lehrers ab. Herr Ising, etwas verwundert über den Einwurf Annes, fragt sie zur allgemeinen Erheiterung der Klasse, wie er ihren Beitrag in die Thematik einordnen soll, gibt ihr dann noch eine konkrete Frage, die sie im Chor mit Herrn Ising beantwortet. Zu dieser Schlusszene ist anzumerken, dass sie einen humoristischen Endpunkt für alle Beteiligten des Lehrer-Schüler-Gesprächs darstellt und keinesfalls verletzend oder hämisch zu sein scheint. Herr Ising, nimmt eine Kurzzusammenfassung des Textes vor und verabschiedet die Schüler. Sein abschließender Hinweis an die Schüler, sich die Sache noch einmal genauer anzuschauen, weist auf ein gewisses Unbehagen über die erreichten Bearbeitungsziele des Textes hin.

Interpretation nach Kategorien:

a) Organisation des Unterrichts

Bei der Unterrichtssequenz handelt es sich um einen thematischen Abschluss, der gleichzeitig die Funktion besitzt, eine Überleitung zu einem sich anschließenden Thema herzustellen. Herr Ising entscheidet sich für den Einsatz eines darstellenden Textes, der wesentliche Aspekte der Veränderungen des Lehnswesens beinhaltet. Der kompakte Text setzt viel Vorwissen voraus. Der Einstieg in die Sequenz erfolgt über die Methode des verstehenden Lesens. Herr Ising ermöglicht den Schülern nach der Formulierung seiner Aufgabenstellung die selbstständige Bearbeitung der Aufgaben am Text. Die zur Verfügung gestellte Zeit dürfte für das Lesen des Textes und die Beantwortung der Fragen ausreichen. Eine Nachfragephase zum Textverständnis findet nicht statt, da Herr

Ising diese nicht vorgesehen hat. Die Schüler werden ebenfalls nicht aktiv. Im Vorgriff auf das eher schleppende Unterrichtsgespräch wäre eine Alternative gewesen, den Text besser aufzubereiten, seine Komplexität durch eine Nachfragephase zu reduzieren und durch die vorherige Klärung unklarer Begriffe dessen Verständlichkeit zu erhöhen. Möglicherweise hätten die Schüler dadurch besser auf die Fragen des Lehrers eingehen können. An die Bearbeitung der Fragen schließt sich ein fragend-erörterndes Unterrichtsgespräch an. Dieses ist so angelegt, dass der Lehrer die Fragen vorgibt und den Schülern die Beantwortung überlässt. Die methodische Vorgehensweise des Unterrichtsgesprächs ist darauf ausgelegt, die Schüler ausgehend von den inhaltlichen Aspekten des Textes zu Äußerungen über deren Bedeutung für die Veränderung des Lehnswesens zu bringen. Dies setzt eine Kenntnis der Thematik des Lehnswesens voraus, da sich viele Fragen des Lehrers um die Beziehung der Personen im Lehnsverhältnis drehen.

b) Interaktion Lehrer-Schüler

Der Einstieg in die Sequenz verläuft nach einem den Unterrichtsakteuren offenbar vertrauten Muster. Der Lehrer setzt das zu behandelnde Thema und Medium fest und formuliert Fragen dazu. Die Schüler nehmen die Fragen murrend zur Kenntnis und machen sich an die Arbeit. Nach einer Zeitvorgabe ergreift der Lehrer die Initiative und beginnt das Unterrichtsgespräch. Die Interaktion zwischen Lehrer und Schülern ist von Beginn an auf eine asymmetrische Kommunikation angelegt, bei welcher der Lehrer führt, in dem er fragt. Der weitere Verlauf des Unterrichtsgesprächs ist durch einen hohen Redeanteil des Lehrers und eine kleinschrittige Fragestrategie gekennzeichnet. Die Schüler werden in die Rolle von Stichwortgebern gestellt bzw. ihnen gelingt es auch nicht, die Gesprächsstruktur durch eigene Einwürfe zu verändern. Die Schüler versuchen zunächst, die Fragen des Lehrers durch Antworten, die sie dem Text entnehmen, zu bedienen. Diese Taktik erweist sich jedoch als wenig brauchbar, da Herr Ising seine Fragen so formuliert, dass die Schüler auch ihr Vorwissen und ihre Kreativität bemühen müssen. Die Antworten der Schüler entsprechen nicht den Erwartungen des Lehrers. Dies verstärkt die Strategie Herrn Isings, Antworten aus den Schülern herauszufragen, was

diese um so mehr in Schwierigkeiten bringt. Die Schüler besitzen neben der Rate- und Ablesestrategie noch eine weitere. Am Kulminationspunkt der Ratlosigkeit verweigern die Schüler einfach die Mitarbeit. Es entstehen Konflikte, die sich in Form gespannter Schweigepausen äußern. Für die Lösung dieser Spannung werden zwei Strategien gewählt. Erstens die Deeskalationsstrategie, die darauf hinausläuft, dass der Lehrer nach wiederholtem Nachfragen aufgibt und die Frage selbst beantwortet. Die zweite Möglichkeit, die sich an einer Stelle zeigt, ist die Konfrontationsstrategie. Der Lehrer reagiert ärgerlich auf die mangelhafte Mitarbeit und ermahnt die Schüler, Vorschläge zu machen. Die Schüler reagieren jedoch nicht auf die Ermahnung, die somit ohne Konsequenzen bleibt. Das Ergebnis ist nicht eine weitere Ermahnung des Lehrers, sondern der Wechsel zur ersten Lösungsstrategie, nämlich die volle Übernahme der Unterrichtsgestaltung durch Herrn Ising. Diese Strategien erscheinen eingespielt. Da Herr Ising den Schülern durch seine Fragestrategie die Möglichkeit erschwert, Verständnisfragen zu stellen und eigene Ideen einzubringen, und im Zweifelsfall ohnehin seine Fragen selbst beantwortet, scheint für die Schüler kein Anlass für Mitbeteiligung gegeben zu sein. Denkbar wäre jedoch eine Möglichkeit der Mitbeteiligung, die für die Schüler darin besteht, generelle Kritik an der Gesprächs- und Frageführung ihres Lehrers zu üben. Da dies erkennbar nicht stattfindet, ist zu fragen, warum dies so ist. Hypothetisch formuliert könnte die an einigen Stellen der Sequenz zu Tage tretende positive Beziehungsebene verantwortlich sein. Selbst in Phasen der Spannung kommuniziert der Lehrer auf eine bestimmte, aber freundliche Art mit seinen Schülern. Die Spannungsmomente des gegenseitigen Missverstehens werden durch die Übernahme der Gesprächsführung durch Herrn Ising überwunden, ihm gelingt zumeist ein schneller Wechsel von ermahnender Ansprache zu freundlichen Erläuterungen. Die positive Beziehungsebene im Unterricht überlagert das fachliche Missverstehen im Unterrichtsgespräch.

c) Fachdidaktische Struktur der Sequenz

Die fachdidaktische Struktur der ausgewählten Sequenz lässt folgende Elemente erkennen:

Der darstellende Text zu Veränderungen des Lehnswesens knüpft an bereits behandelte Themen im Unterricht an und gibt in kompakter Form einen Ausblick auf die weitere Entwicklung der Thematik. Herr Ising nutzt den Text, um einen möglichst zügigen Abschluss des Themas zu erreichen und zusammenfassend die Entwicklung des Lehnswesens zu behandeln. Der Text hat für Herrn Ising eine andere Funktion als für seine Schüler. Während Herr Ising im Wesentlichen ausgehend von den Beschreibungen des Textes die Konsequenzen für die am Lehnverhältnis beteiligten Personen und Gruppen im Blick hat, also übergeordnete Entwicklungen und ihre Bedeutung, stellt der Text für die Schüler eine Faktensammlung dar, die sie zu reproduzieren haben. Prinzipiell könnte der Text und das darauf aufbauende Unterrichtsgespräch für das Einbringen narrativer Kompetenz der Schüler genutzt werden, es endet jedoch in einem Abfragen von Inhalten aus dem Text. Herr Ising geht von Voraussetzungen aus, auf welche die Schüler in der konkreten Situation nicht zurückgreifen können oder wollen. Sie sollten in der Lage sein, Beziehungen zu den behandelten Inhalten im Themenbereich Lehnswesen herzustellen. Darauf baut das Unterrichtsgespräch auf. Die Schüler können jedoch keine Verbindungen herstellen. Die Komplexität des Textes überfordert sie, und sie scheinen große Probleme zu haben oder haben vielleicht auch nicht gelernt, in abstrakteren Kategorien zu denken. Zur Klärung dieser Hypothesen muss das fachdidaktische Verständnis der Schüler und ihre Sicht der Sequenz herangezogen werden. Der defizitäre Beitrag der Schüler muss jedoch auch im Lichte der Aktivitäten des Lehrers gesehen werden. Für Verwirrung sorgt die Gesprächsführung Herrn Isings. Er oszilliert zwischen der Verwendung geschichtlicher Fachbegriffe und alltagssprachlicher Wendungen. Er stellt mehrere Fragen zu einem Thema und wechselt mehrmals die Frageebenen. Eine fachliche Verständigung ist dadurch nur schwer möglich. Für Herrn Ising besteht in der Sequenz das Problem, an die Verständnisebene seiner Schüler anzudocken. Die Schüler können ihrerseits ebenfalls kaum an die Verständnisebene des Lehrers anknüpfen. Lehrer und Schüler können ihre verschiedenen Bedeutungswelten nicht in Übereinstimmung bringen. Herr Ising gelingt es nicht, Brücken des Verstehens zu bauen, über

welche die Schüler zu seinem Geschichtsverständnis gelangen. Herr Ising verbleibt in seinen Denkkreisen und geht nicht auf das Textverständnis seiner Schüler ein. Er hat es zudem versäumt, seinen Schülern die Gelegenheit für die Klärung ihres Textverständnisses zu geben. Die Sinnstruktur des Unterrichts in der Sequenz ist durch gegenseitiges Missverstehen gekennzeichnet. Der übergeordnete Sinn in der Sequenz besteht primär darin, das Unterrichtsgespräch aufrecht zu erhalten. Unter fachdidaktischer Perspektive und der Berücksichtigung des Stufenschemas verbleibt die Unterrichtssequenz in ihrer Durchführung auf der untersten Stufe. Die Schüler bringen ihre historischen Kenntnisse und eigenen Fragestellungen nur in geringem Umfang ein. Ihre Mitbeteiligung besteht im Wesentlichen in der 'gekonnten Rezeption' dessen, was der Text ihnen bezüglich ihrer Sinnorientierung über Zeiterfahrung vermitteln kann.

4.1.3 Interpretation des zweiten Lehreinterviews

Das zweite Interview mit Herrn Ising fand ca. drei Wochen nach der Unterrichtsaufnahme statt und hatte zum Ziel, ausgehend von der Stimulation durch das Vorspielen der Unterrichtssequenz einen retrospektiven Blick auf die Unterrichtssequenz, -stunde und -reihe zu evozieren und Hintergründe für die unterrichtsmethodische Vorgehensweise zu beleuchten. Neben einer generellen Einschätzung der Interviewsituation orientiert sich die Auswertung dieses Interviews an der Vorgehensweise der Auswertung des ersten Interviews.

Das Interview fand gegen 12:30 Uhr in einem Klassenraum der A-Schule statt. Auch an diesem Tag hatte Herr Ising bereits ein volles Stundenpensum absolviert. Herrn Isings Haltung ähnelte in seiner Passivität stark der Haltung im ersten Interview und war zudem durch Unruhe gegenüber der bevorstehenden Konfrontation mit dem Video gekennzeichnet. Generell war zu bemerken, dass Herr Ising sich nicht tiefer auf eine Diskussion der Sequenz einlassen wollte, da es ihm sichtlich unangenehm war, über die Defizite der Sequenz zu sprechen. Das Interview thematisiert im zweiten Teil sehr stark den Bereich der verwendeten Lehrmaterialien. Dieses Vorgehen war im Interesse einer Kollegin begründet, die Bedeutung der Lehrmaterialien für den Geschichtsunterricht bei

Herrn Ising zu ergründen, soll hier aber nicht primärer Gegenstand der Betrachtung sein.

Die thematischen Schwerpunkte des Interviews, die nicht in der ausführlichen Interpretation zur Sprache kommen, sind folgende:

Thematisierung der Kamera:

Die Beteiligung der Schüler schätzt Herr Ising als überraschend normal ein. Die Kamera übte aus seiner Sicht keinen negativen Einfluss auf die Mitarbeit der Schüler aus.

Zufriedenheit mit Lehrmaterialien:

Das Lehrbuch wird als ausreichend eingeschätzt, es bietet einen Grundansatz für das Selbststudium. Alternative Lernkursefte sind detaillierter und umfangreicher. Das Lehrbuch beinhaltet Themen, die im Nachhinein offen bleiben, zuviel Vorwissen voraussetzen und darauf aufbauen, dass die Schüler nachschlagen, was sie nach Meinung des Lehrers jedoch nicht tun. Der Vorteil der Kurshefte besteht in einer reichen Quellenauswahl, die wichtig für eine gründliche Bearbeitung eines Themas ist. Bezogen auf das Kurshalbjahr bietet das Lehrbuch zu wenig Arbeitsmaterialien. Deshalb ist es notwendig, weitere Quellen heranzuziehen. Der Nachteil der zusätzlich verwendeten Quellenbücher liegt in einer eingeschränkten Fragestellung, die eine vergleichende, weitergehende Quellenanalyse nicht unterstützt.

Interpretation des zweiten Lehrerinterviews unter dem Fokus von Schülermitbeteiligung:

a) Organisation des Unterrichts

Zunächst äußert sich Herr Ising allgemein zu seinem Unterricht:

L: Ja, der Unterricht ist spontan ja. Die Planung ist ein Grundgerüst. Ja und ich habe die Erfahrung gemacht, dass es äh je weiter und detaillierter man plant, je blöder der Unterricht wird. Das war zu DDR-Zeiten so. Am Anfang zumindestens so gewollt, dass man die Planung im Fünfminutenrhythmus drauf hat, davon bin ich nun längst weg und hab ich mich ganz verabschiedet. Äh das muss man sehen. Es gibt auch Stunden, die nicht fertig werden, wo man mittendrin stehen bleibt, die muss man dann aufnehmen und dann weiter vollenden, es ist äh, muss man irgendwie machen.

Herr Ising hat sich, wie er sagt, aus Erfahrung von der kleinschrittigen Stundenplanung aus DDR-Zeiten längst verabschiedet. Er arbeitet mit einem Grundgerüst, das er in der jeweiligen Stunde spontan ausgestaltet. Er löst das Problem der thematischen Unabgeschlossenheit einer Unterrichtsstunde, indem er in der nächsten Stunde fortfährt.

Auf die Frage nach der Zufriedenheit mit der Unterrichtsreihe führt Herr Ising zunächst folgendes aus:

L: Der Reihenverlauf? Hah, nicht im vollen Maß. Also das, was unter Quellenarbeit beabsichtigt wurde, ist äh nicht so rüber gekommen, wie ich mir das vorgestellt habe. =Mhm= Das hapert sicherlich daran, dass äh hier, wie soll man sagen, Quellenarbeit verlangt wird. Und da kam eben wie gesagt nichts, sicherlich auch aus der Faulheit, die Hausaufgabe einmal ä völlig vernachlässigt zu haben.

Herr Ising bewertet die Unterrichtsreihe nach dem Verlauf der Quellenarbeit, und diese war für ihn negativ. Offenbar ist er sich aufgrund seiner Erfahrungen mit Quellenarbeit bewusst, dass sie von Schülern nicht geliebt wird. Gleichwohl besteht für ihn das Dilemma, dass Quellenarbeit einen gewissen, nicht zu hintergehenden Anteil des Geschichtsunterrichts ausmacht und dementsprechend zu unterrichten ist. Die Verantwortung für das unergiebigere Ergebnis der Quellenarbeit weist er den Schülern zu, die nicht zuletzt aus Faulheit einen gewissen Arbeitseinsatz vermissen lassen.

Die methodische Entscheidung für die Vorgehensweise in der Sequenz wird von Herrn Ising folgendermaßen begründet:

L: Weil (.) sie selber arbeiten sollten. =Mhm= Weil da die beiden Stunden waren ja doch überladen mit (..) mit Vortrag von mir, mit Unterrichtsgespräch, da muss man

noch was anderes rein bringen. =Mhm= Natürlich hätte man das auch nennen können, ja. Hört zu, schreibt mit und die Gründe, die sich daraus ergeben sind folgende und das steht in dem Buch, denk ich ganz gut drinne, also es ist schülergerecht aufgearbeitet und äh, was so Schwierigkeiten gab, muss sagen auch für mich etwas entsetzlich gewesen.

Herr Ising räumt ein, dass die vorangegangenen Stunden zu stark von Vorträgen und Unterrichtsgesprächen geprägt gewesen sind. Die Wahl der Schülerstillarbeit mit anschließendem Unterrichtsgespräch wurde aus Gründen der methodischen Abwechslung getroffen. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass Herr Ising trotz der Kritik an den vorangegangenen Unterrichtsgesprächen erneut die Form des Unterrichtsgesprächs wählt bzw. als Alternative den Lehrervortrag anbietet. Obwohl der Lehrbuchtext nach Meinung von Herrn Ising schülergerecht ist, war das Ergebnis nach seiner Einschätzung „entsetzlich“. Was der Lehrer sich eigentlich vorgestellt hatte, liest sich folgendermaßen und zeigt, dass Erwartung und Realität erheblich auseinanderklaffen:

L: Na ich denke das liegt daran, dass man vielleicht diesen Text nicht so verstanden hat. [...] Ich hatte diesen Text eigentlich für relativ einfach eingestuft und hatte ihn dann auch für würdig erhalten, wir lesen uns das durch zum Schluss der Stunde. Und dann ziehen wir aus dem dann die Veränderungen raus und leiten daraus (...),(..) na Problematik (Wort?) des Lehnswesens und in Gesprächen. Und dass es nun so schwerfällig erfolgte, hm war für mich auch überraschend. (...),(..)

Diese Passage offenbart, dass Herr Ising die Schwierigkeit des Textes erheblich unterschätzt hat und eine einfache Auswertung des komplexen Sachverhaltes nicht ohne Probleme möglich war. Natürlich lag es nicht nur am Sachtext allein, sondern auch an der Fragestellung des Lehrers. Diese Problematik wird jedoch nicht von Herrn Ising als Eigenbeitrag zum weniger gelungenen Unterrichtsverlauf aufgegriffen.

Bei der Bewertung der Sequenz erkennt Herr Ising seine Dominanz in der Gesprächsführung:

L: Man sieht sich ja nicht alle Tage (..) im Fernsehen. (.) Ja, was äh kommt da raus. Da kommt ja im Prinzip raus, dass äh (.) ein Teil der Aufgaben von mir beantwortet wurde, ja, das wurde nicht so richtig gebracht und ergänzt, dass wir das also es auch nicht, wie soll man, vom Schüler jetzt durchgängig erkannt wurde, was sich jetzt aus diesem Text hier für ä Veränderungen ergaben.

Für ihn tritt deutlich zu Tage, dass er aufgrund der mangelnden Mitarbeit der Schüler einen Teil der Aufgaben selbst beantwortet hat. Seiner Meinung nach haben die Schüler den Text nicht durchgängig erfasst.

Ursprünglich hatte Herr Ising folgendes vor:

L: Nein, es war eigentlich so gedacht, dass das äh wirklich zum Schluss ne selbstständige Schülertätigkeit erledigt werden sollte, äh als das ganze so schleppend kam und nicht so lief, wie ich mir das vorstellte, das ist nun mal en Problem, mit dem ich fertig werden muss, äh die andere Sache ist, äh dass die Zeit dann wirklich =Mhm= auch en Faktor mitspielt.

In der Passage kommt deutlich eine resignierende Haltung zum Vorschein. Mit dem Problem des schleppenden Unterrichtsgesprächs muss Herr Ising alleine fertig werden. Er reflektiert nicht, wie auch in allen anderen Statements, seinen Anteil am Misslingen. Er führt stattdessen die Zeitproblematik ins Feld.

Bei der Reflexion über die Unterrichtssequenz und der aufkeimenden Erkenntnis ihrer Mangelhaftigkeit räsoniert Herr Ising über den Stellenwert der Zielerreichung im Allgemeinen:

L: Und und (..) ja ansonsten äh, ich glaube nicht, dass man immer davon ausgehen soll, was soll man erwarten und hat man das äh dann erreicht äh. Im Endeffekt denke ich, sollte man versuchen äh, sich sicherlich dieses Ziel zu stellen, ja wo will ich hier hin, ich muss ja irgendwie hin kommen und und muss ja dazu auch äh Schritte machen, aber äh (..) richtig rüber kommt, dass das, was man gemacht hat, äh wenn man das dann testet, ähm abfragt oder wenn man in ner Klausur bestimmte Aspekte mit anspricht, wo man dann nicht nur Wissen abfragt, sondern eben dann Kausalitäten, ja oder ähnliches mit einbezieht und da sieht man manchmal da, ist doch nicht so verstanden worden oder auch zum Teil wieder vergessen worden, weiß ich nicht.

Herr Ising versucht auszudrücken, dass ein Ziel-Erwartungsschema nicht immer das hält, was man sich davon verspricht. Er bezieht dies indirekt auf die Sequenz, die seinen Erwartungen nicht entsprochen hat. Ein gewisses Mindestmaß an Zielen sollte jedoch vorab gesteckt werden. Im Unterricht müssen diese Ziele dann irgendwie annähernd erreicht werden. Der wahre Maßstab der Zielerreichung ist die Prüfungsleistung der Schüler in den Klausuren. Dies impliziert, dass die eigentlich misslungene Sequenz nachträglich doch noch rehabilitiert werden könnte, obwohl Herr Ising bereits anmerkt, dass Schüler oft nicht über die Wiedergabe von Faktenwissen hinauskommen und das wichtigere Transferwissen nicht anwenden können. Die Ausführungen von Herrn Ising deuten neben der Abschwächung der Bedeutung der Unterrichtssequenz auf eine gewisse Lockerheit bei der Organisation, Planung und Zielerreichung des Unterrichts hin. Herr Ising wird im Interview auch nach methodischen Alternativen befragt:

L: Man hätte auch andere Sachen machen. Man hätte das zum Beispiel auch so erarbeiten lassen können, dass wir äh Veränderungen an die Tafel schreibt und Problematik ein bisschen als Vortrag ne (...),(..) bloß die Zeit war eben zu knapp. In diesem Moment äh wäre es wahrscheinlich noch günstiger gewesen, ähh ich hätte es selber gemacht. Erzählen, die Zeit, es waren wirklich nur noch so fünfzehn Minuten, maximal vielleicht und die waren (...),(..) wenn das schleppend geht und das wollte ich noch rüber bringen, weil man so gerne was fertig haben will und da ist das natürlich nicht dazu gekommen. =Mhm, mhm= (...) Also es gibt die unterschiedlichsten Möglichkeiten da noch was zu verändern, na klar. Ich will auch nicht von mir behaupten, dass ich das Nonplusultra erfunden habe. (..)

Als erste Alternative kommt Herrn Ising eine problemorientierte Gruppen- oder Einzelarbeit in den Sinn, deren Ergebnisse in Form von Kurzvorträgen hätten präsentiert werden können. Bezogen auf die konkrete Situation wäre angesichts der Zeitnot aus seiner Sicht ein Lehrervortrag am effektivsten gewesen. Herr Ising erläutert und entschuldigt die Vorgehensweise im Unterrichtsgespräch mit der Notwendigkeit, Inhalte im Stundenrahmen zu Ende zu bringen. Etwas gereizt gibt er zu verstehen, dass es weitere Alternativen gegeben hätte, diese Frage jetzt aber eigentlich im Nachhinein müßig ist.

Auf die wiederholte Nachfrage nach konkreten Alternativen benennt Herr Ising schließlich die Gruppenarbeit:

L: Das könnte man ja anders machen. Man könnte, wie gesagt Gruppenarbeit machen, ich will das jetzt, weiß ich nicht, müsst müsstest ich davor stehen. (Wort?) Ich mach mir jetzt da drüber keine Gedanken in dem Sinne, das wär was anderes, wenn ich ne andere Truppe hätte, was manchmal in der Zwölf passiert, wo ich Parallelunterricht hab, da kann das schon mal sein, wenn ich en absoluten Schwachpunkt habe, dass ich den dann anders mache.

Die Passage zeigt seinen zunehmenden Unmut bezüglich der Frage nach alternativen Unterrichtsmethoden. Immerhin wird deutlich, dass Herr Ising seinen Unmut auf die Klasse überträgt. Im Gegensatz zur Parallelklasse reagiert er nicht flexibel auf Probleme, sondern zieht seinen Unterricht durch. Er möchte vermutlich zum Ausdruck bringen, dass seine Untersuchungsklasse auch bei einem anderen Methodeneinsatz nicht besser arbeiten würde.

b) Wahrnehmung der Akteure

Die Beurteilung der Schüler aus Sicht des Lehrers ist ambivalent:

L: Ja bei den Schülern is es so, [...] sie sind in der Lage durchaus zu lernen. (.) Und das machen sie akribisch, sie lernen. Man hört, man liest dann mitunter äh die eigenen Worte in der Arbeit. =Mhm= Und dann wird gestritten, wie „Das haben Sie doch so gesagt“ und ich hab&&s nur so wieder aufgeschrieben. Ich meine, das ist doch nicht ganz richtig. Die Schwierigkeit besteht äh nicht in dem Stoff jetzt ähm zu rekapitulieren, zu (Wort?) zu bringen, wieder zu geben und in den Zusammenhängen darzustellen, diese Stoffe, diese Inhaltsbereiche miteinander zu verbinden und dann daraus Schlussfolgerungen zu, das‘ ist das, was ich also, wie gesagt, als Schwierigkeit betrachte. Und äh was ich auch an dieser Truppe als Nachteil empfinde, sie sind nicht durchgängig bereit, was zu tun. Also ich will mich anstrengen, „Ach‘ ich verstehe es nicht.“ Und weil ich nichts verstehe, dann mach ich eben nichts. [...] es ist aber jetzt hier auch nicht die Crème de la Crème dabei. Hat man in anderen Klassen noch günstig, ich weiß nich, das ist vielleicht auch von der Konstellation, die sind zusammen gewürfelt. Es ist also keine homogene Truppe, von unten nach oben gewachsen. Na da gibt&&s auch mal Schwierigkeiten.

Herr Ising lobt zunächst die „akribische“ Bereitschaft der Schüler zum Lernen, zumindest konstatiert er dies bei einigen. Diese Akribie besteht jedoch nur im Auswendiglernen, und dies ist gerade nicht das, was die eigentliche Aufgabe des Geschichtsunterrichts ist, nämlich das Erkennen und Aufzeigen von Zusammenhängen. Herr Ising wirft seinen Schülern vor, es an durchgängiger Bereitschaft zum Lernen fehlen zu lassen und bei Unverständnis zu schnell das Handtuch zu werfen. Generell ist Herr Ising mit seiner Klasse eher unzufrieden. Er wertet sie ab und führt ihre mangelnde Leistungsbereitschaft u. a. auf die zufällige Zusammensetzung zurück.

Herr Ising schätzt seine Schüler als ruhig ein. Die gelegentliche Androhung von Konsequenzen ist nötig, damit die Schüler arbeiten. Herr Ising gibt aber zu, dass er es häufig an der nötigen Konsequenz der Durchsetzung seiner Forderungen fehlen lässt:

L: Sie sind eigentlich so, sind relativ ruhig. Sie sind, na ja, bereit sich so n bißchen ablenken zu lassen, sich so gegenseitig so en bisschen hopp zu nehmen und äh (..) (...),(..). Eigentlich nich, nein. Man muss fordern, auffordern und äh (..) häufig dann auch mit Druck arbeiten, und kommt was, oder es hat Konsequenzen. =Mhm= Obwohl das ja so auch nicht durchgehalten wird von mir.

Insgesamt wird deutlich, dass trotz der z. T. harschen Kritik an den Schülern ein geregelter Unterricht stattfinden kann.

c) Fachdidaktisches Selbstverständnis des Lehrers

Bei der Diskussion über verwendete Lehrmaterialien kommt implizit das fachdidaktische Verständnis von Herrn Ising zum Vorschein. Die Arbeit mit Büchern, die sich an der formalen Quellenanalyse orientieren, erweist sich als schwierig, da die formale Quellenanalyse relativ ungeübt ist. Daher sind einfachere, schülergerechte Bücher bestellt worden. Dazu gehört auch das Buch, aus dem der darstellende Text der Unterrichtssequenz stammt. Diese bieten eine bessere Orientierung. Insgesamt wird die Quellenarbeit als problematisch eingeschätzt:

L: Es gibt aber insgesamt äh Probleme bei Quellenarbeit. Quellenarbeit müsste so ein Drittel der gesamten Unterrichtszeit ausmachen, manchmal sogar ein bisschen mehr, da sitzt man ne ganze Stunde dran, wo man eigentlich ne halbe Stunde schon weiter sein möchte. (.) Ist nicht geliebt (lacht), wird eher als Belastung betrachtet, auch so die innere Einstellung, das Verständnis so für diese Sachen. Sie sind vor allem für das Mittelalter äh schwieriger.

Die Quellenarbeit ist für ein Drittel der Unterrichtszeit vorgesehen. Die Bearbeitung der Quellen dauert i. d. R. wesentlich länger als geplant und wird als Belastung empfunden. Ob dies für die Schüler und den Lehrer zutrifft bleibt offen. Insbesondere im Bereich des Mittelalters erweisen sich Quellen als schwierig.

Die Unterrichtssequenz sollte die Schüler zu einem verbesserten Verständnis des Lehnswesens führen:

L: (..) Na die Funktion, dass man äh das Verständnis für das Lehnswesen, dann dadurch, will mal sagen, erweitert, dass das Ganze in der Geschichte nicht starr bleibt, sich verändert, das Mittelalter sich in Bewegung befindet, die gesellschaftliche dann sich dahin gehend ändert, dass eben aus ihr ne neue Gesellschaftsstruktur erwächst, die Ministerialen, worauf liegt der Schwerpunkt und dieses unmöglich vom König dieses System weiter so praktizieren zu können.(..)

Nicht die Vermittlung statischer Ereignisse, sondern der Fluss der Geschichte, seine Veränderung sollte den Schülern nahe gebracht werden.

Die Funktion der Sequenz lag auch darin, die Reihe abzuschließen:

L: Na als Abschluss (...) dieser Reihe bis hin zur Problematik, was verändert sich. Also das Funktionieren des Lehnswesens, was, wie kommt da zusammen, warum laufen die Leute nicht auseinander? Mittelalterliche Struktur, keine geschriebenen Gesetze, Personenverbandsstaat und dann zum Schluss ja diese Veränderungen, wie diese Entwicklungen vor allen Dingen vor sich geht.

Ein Anliegen der gesamten Unterrichtsreihe war, den Schülern ein Beispiel für eine funktionierende Gesellschaftsordnung im Mittelalter nahe zu bringen. Der von Herrn Ising häufig gebrauchte Begriff des Funktionierens bezieht sich dabei auf stabilisierende Elemente des Lehnswesens und zielt auf die Frage, warum und wie das Lehnswesen überhaupt Bestand haben konnte und wie es sich letztendlich auch veränderte. Herr Ising bringt hierfür eine schlagwortartige Aneinanderreihung von Fachtermini, welche die inhaltliche Struktur der Unterrichtsreihe wiedergeben.

Daran schließt sich die Frage nach der Einschätzung der Lernerfolge der Schüler an:

L: Nicht in diesem Augenblick, ich meine Doppelvasallität kann man sich durchaus vorstellen. Und dass man niedere Beamte einsetzt als Konkurrenz zum reichen Landesherren durchaus auch. (.) Ich denke, dass doch schon ein gewisses Maß an Verständlichkeit doch da raus kommt.

Die Frage, was die Schüler verstanden haben, beantwortet Herr Ising ambivalent. Zum einen meint er, dass die Lernenden in diesem Augenblick keine Vorstellung entwickelt haben. Worauf sich diese Einschätzung bezieht, bleibt nur zu vermuten. Möglicherweise ist sie ein Hinweis darauf, dass sich das Verständnis der Zusammenhänge auf der Basis des Unterrichtsgesprächs noch nicht vollständig entwickelt hat und sich erst später einstellt. Einzelne Elemente dagegen, wie z. B. die Thematik der Doppelvasallität und Ministerialität, müssten aus Sicht des Lehrers verstanden worden sein.

Herr Ising gibt im Interview eine Einschätzung bezüglich der Frage ab, wie man Schülern abstrakte Theorie beibringen kann:

L: Ja, sicherlich ist da ein gewisses Maß an abstrakter Theorie vorhanden. Schwer vorstellbar, wie man diese Struktur des Zusammenlebens ab nachvollziehbar machen kann, ja. Mag sein, dass sie also die Praxis ab, dass viel Lehren, meinetwegen das Leben der Ritter auf der Burg, was ja jeder anfassen kann. Das ist denk ich sicherlich keine Schwierigkeit. Ein zweiter Part, den wir noch behandeln ist die Grundherrschaft, das ist genauso theoretisch, das muss aber als Voraussetzung, wie das funktioniert ab kennenzulernen auch ab besprochen werden. Das sehe ich in der Sache, das ist in den Gegenständen ab immer so, dass das die Schüler was Praktisches viel eher und länger behalten, ja. Sie haben sich ja das selber gewählt'. (..)Die wollten ja Mittelalter. (..) Na ich meine ab nichts ahnend, was auf sie zukommt, wobei wir sicherlich auch spannendere Themen haben als ab die Lehns ab geschichte. Wenn wir jetzt in die Stadt einsteigen, na in die Stadt oder Frauenleben, Kinder oder Ähnliches, ab da kommt sicherlich mehr auch raus an dieser Stelle, =Mhm= denk ich, ja.

Unter abstrakter Theorie versteht Herr Ising die Komplexität des Lehnswesens und seine zeitliche Distanz zur Gegenwart, die es für ihn schwierig machen, den Schülern eine

Vorstellung davon zu geben. Anschauliche Inhalte werden von Schülern besser und länger behalten. Interessant ist die indirekte Gegenüberstellung der beiden Zugangsweisen. Offenbar glaubt Herr Ising, dass „abstrakte Theorie“ und Gegenständliches in der Vermittlung von Stoff nicht unbedingt zusammenpassen. Die Schüler sind aus Sicht des Lehrers selbst für die Schwierigkeiten verantwortlich, da sie sich das Thema Mittelalter ausgesucht haben. Diese Bemerkung ist jedoch unzutreffend, da sich im Rahmenthema 11/2 in allen Kursthemen „theoretische“ Inhalte befinden. Immerhin räumt Herr Ising ein, dass es im Themenbereich Mittelalter spannendere und anschaulichere Themen als die Lehnsherrschaft gibt, so z. B. im Themengebiet der mittelalterlichen Stadt.

d) Schülermitbeteiligung

Herr Ising äußert im Interview bezogen auf die Unterrichtssequenz ein eingeschränktes Verständnis von Schülermitbeteiligung:

L: Na beteiligt waren sie erst mal alle, weil sie gearbeitet haben und äh nun die Kontrolle von mir erfolgt, um zu sehen, was haben sie sich aufgeschrieben, was nun raus kommt. Äh ich denke erst mal da sind sie alle irgendwie‘ angesprochen und es gibt da en paar akribische Damen, die schreiben das halbe Buch ab, was unter&&m Strich raus kommt ist was anderes, ja, aber wenn das jemanden hilft, warum nicht.

Herr Ising setzt Schülermitbeteiligung mit Aktivität gleich. Die Qualität der Mitbeteiligung wird nachträglich durch eine Kurzkontrolle festgestellt. Damit reduziert sich Schülermitbeteiligung auf das bloße Mitschreiben und reproduzieren. Herr Ising ist nicht in der Lage, weitere Aspekte zu benennen, was angesichts der Unterrichtssequenz nicht verwundert. Etwas zynisch wirkt sein Hinweis auf die akribische Mitschrift einiger Schülerinnen, deren Ergebnis für ihn offen bleibt.

Herr Ising versucht, die mangelnde Bereitschaft der Schüler in einen Zusammenhang mit der Thematik zu bringen:

L: Äh Mitarbeit an sich, bereit jetzt, das, was man aufgeschrieben hat auch ä der Aufgabe entsprechend zu formulieren ist natürlich ä minimal. (...) Ich sehe auch hier wahrscheinlich auch dieses Problem, dass dieses Verständnis für das Lehnswesen noch nicht so ä gegeben war. Na, die kamen nämlich auch ne Stunde später, äh beziehungsweise nachdem wir uns äh (..) auf diese kleine Kontrolle vorbereitet haben. Dann waren da so die Fragen, so was ist (...),(..) immer noch auf diesen ersten Aspekt zu sprechen. Wie kann es sein, dass (.) man zwei Lehensherren verpflichtet ist. Wie kann das sein,

dass das erblich war, warum wird&&n das erblich. Und so ne Sachen, das äh zeigt doch irgendwo ist das Verständnis nicht dafür da, diese Logik, die die man dann voraussetzt, um dann auch Zusammenhänge zu erkennen oder erkennen zu können.

Die geringe Mitarbeitsbereitschaft resultiert für Herrn Ising aus dem mangelnden Verständnis der Schüler vom Lehnswesen. Dies zeigte sich an den Nachfragen der Schüler in der darauffolgenden Stunde, die genau auf die Themen zielten, die in der Unterrichtssequenz behandelt wurden. Das Fazit der Lehr-Lern-Bemühungen ist somit wiederum ein resignatives. Die Schüler haben in der Unterrichtsreihe nicht gelernt, Zusammenhänge zu erkennen und zu abstrahieren und können sich demgemäss auch nicht in den Unterricht einbringen.

Fazit: Aspekte von Schülermitbeteiligung im zweiten Lehrerinterview

Aus den themengebundenen Analysen des zweiten Lehrerinterviews lassen sich folgende Linien für die Thematik Schülermitbeteiligung aufzeigen:

Zunächst ist voranzustellen, dass das zweite Lehrerinterview unter dem Eindruck einer mehr oder weniger misslungenen Unterrichtssequenz steht, wenn man sie unter dem Fokus von Schülermitbeteiligung betrachtet. Die am Anfang der Analyse gegebene Einschätzung der Interviewsituation und Beschreibung des Verhaltens von Herrn Ising stützen die Annahme, dass einige Passagen des Interviews rechtfertigenden Charakter haben, aber trotzdem wertvolle Ergebnisse für Fragen der Schülermitbeteiligung liefern. Die Organisation der Reihe sowie die Durchführung des Unterrichts in der Sequenz finden bei Herrn Ising keinen Anklang. Auffallend an seiner Beschreibung ist die fehlende Analysefähigkeit und vielleicht auch -willigkeit der eigenen Rolle bei der Organisation des Unterrichts. Die Beschäftigung mit der Thematik der Organisation wird durch drei Elemente bestimmt. Als *erster* Bereich sind die Schuldzuweisungen zu nennen, die sich an die Schüler richten sowie an äußere Umstände wie die Zeitproblematik und die Verpflichtung zur Quellenarbeit. Die Verhinderung von Schülermitbeteiligung wird dominant über den Verweis an externe, nicht in der Person des Lehrers liegende Ursachen entthematziert. Auffallend ist *zweitens* das offensichtliche Unvermögen, alternative Möglichkeiten zur Vorgehensweise in der Sequenz zu benennen. Dies deutet auf Defizi-

te in der Planungskompetenz von Geschichtsunterricht hin. Diese Planungsdefizite verbunden mit der negativen Sicht auf die Schüler legt Unterrichtsstrategien nahe, die auf eine Lehrerzentrierung ausgerichtet sind. Ein *dritter* Aspekt ist die generalisierende Entdramatisierung der Unterrichtsentscheidung in der Sequenz. Herr Ising ist bestrebt, die Bedeutung der Sequenz herunterzuspielen, indem er auf positive Planungskompetenzen hinweist, die ein flexibles, adressatenorientiertes Handeln ermöglichen. Diese Argumentation bewegt sich zwischen den Polen einer echten, nicht unter Beweis gestellten Kompetenz und Praxis auf der einen Seite und einer inhaltsleeren Rechtfertigungsstrategie auf der anderen Seite. Die Aussagen der Schüler in der Gruppendiskussion könnten hilfreich sein. Neben legitimierenden Passagen finden sich auch resignative Tendenzen im Umgang mit den Schülern.

Anknüpfend an die Schuldzuweisungen an die Schüler bei der Organisation des Unterrichts ist auch die direkte Wahrnehmung der Lernenden durch Herrn Ising negativ. Ihrer mangelnden Anstrengungsbereitschaft begegnet Herr Ising mit Druckmechanismen, die er jedoch nach eigenen Angaben nicht konsequent durchhält. Die Schüler sind nicht in der Lage, die aus Sicht des Lehrers wesentliche fachliche Aufgabe der Verallgemeinerung zu leisten. Sie sind leicht ablenkbar. Die positive Eigenschaft einiger Schüler, akribisch lernen zu können, wird ebenfalls negativ bewertet, da es sich um die bloße Reproduktion von auswendig gelernten Fakten handelt. Die allgemeine negative Sicht auf die Schüler hebt die Position und Verantwortung des Lehrers hervor und verstärkt die strukturell angelegte Asymmetrie zwischen den beiden Unterrichtsakteuren und erschwert Schülermitbeteiligung.

Unter der fachspezifischen Perspektive fallen folgende Punkte bei der retrospektiven Betrachtung auf: Die Quellenarbeit stellt einen nicht zu hintergehenden Anteil am Geschichtsunterricht dar und birgt große Schwierigkeiten. Herr Ising vermutet Defizite bei der formalen Quellenanalyse. Es stellt sich hier die Frage, inwiefern er sich in der Verantwortung und in der Lage sieht, seinen Schülern ein methodisches Rüstzeug an die Hand zu geben, damit die Quellenarbeit ertragreicher und damit die Chance der Mitbeteiligung seiner Schüler größer wird. Ganz deutlich wird, dass Herr Ising nicht auf das Lernen von Einzelfakten und -ereignissen abstellt und darin den Sinn des Geschichtsunterrichts sieht. Für ihn sind die Zusammenhänge zwischen den Ereignissen, ihre Struktur und ihre dynamische Veränderung die wesentlichen Faktoren, die er im Unterricht

vermitteln möchte. Er stellt fest, dass die Schüler in der Lage sind, einzelne Fakten und Ereignisse zu lernen, die Zusammenhänge jedoch nur schwer erfassen. Herr Ising gibt nicht zu erkennen, wie er dieses Vermittlungsdefizit angehen möchte. Es deutet sich an, dass Herr Ising sehr stark vom Fach her denkt, die Vorstellungswelt der Schüler aber nicht für seine Zielerreichung nutzt. Abstrakte Theorie und Alltagsgeschichte stellen für ihn einen Gegensatz dar, der nicht aufhebbar ist. Er ist ratlos, wie die theoretischen Themen zu vermitteln sind. Hier zeigt sich eine gewisse Hilflosigkeit bei der Vermittlung von Theorie.

Die Hilflosigkeit setzt sich bei der konkreten Beschreibung der Schülermitbeteiligung in der Sequenz fort. Herr Ising reduziert sicher aufgrund der mangelnden Mitbeteiligung der Schüler die Beteiligung der Schüler auf das Angesprochen-Sein und Arbeiten am Text. Auffallend ist auch hier wieder die teils zynische Züge tragende Kritik an den Schülern. Herr Ising scheint nicht in der Lage zu sein, seinen Beitrag zum Gelingen des Unterrichts und der Förderung von Schülermitbeteiligung zu entwerfen und zu artikulieren.

4.1.4 Interpretation der Schülergruppendifkussion

Die Gruppendiskussion fand ebenfalls ca. drei Wochen nach der Videoaufzeichnung der Unterrichtssequenz statt. Gegen 13 Uhr hatten sich 8 Schülerinnen und 6 Schüler im Geschichtsklassenraum der A-Schule eingefunden. Die Schüler hatten sich im Halbkreis formiert, so dass die „klassische“ Sitzordnung aufgelöst war. Nach der Einführung durch den Hauptmoderator wurde den Schülern die gleiche zwölfminütige Videosequenz gezeigt. Die Schüler verfolgten interessiert die Sequenz. Sie sollten im Anschluss daran ihre spontanen Eindrücke mitteilen. Nach anfänglicher Zurückhaltung und Nachfragen des Moderators entwickelte sich phasenweise eine freie Diskussion zwischen den Schülern, die im Wesentlichen von ca. sechs Schülerinnen getragen wurde. Zwischenzeitlich waren Nachfragen der Moderatoren notwendig, um die Diskussion in Gang zu halten. Den zurückhaltenden Schülern waren trotz persönlicher Ansprache nur wenige Statements zu entlocken. Auffallend war, dass die Schüler direkt im Anschluß an die Unterrichtssequenz darauf hinwiesen, dass es sich bei der Sequenz um ein typisches

Beispiel eines Unterrichtsverlaufs im Geschichtsunterricht bei Herrn Ising handelt. Die Gruppendiskussion dauerte etwa 60 Minuten.

Alle thematischen Schwerpunkte der Gruppendiskussion werden in der folgenden Interpretation aufgegriffen und deshalb hier nicht gesondert aufgeführt.

Interpretation der Schülergruppendiskussion unter dem Fokus von Schülermitbeteiligung:

Die Interpretation der Kategorien bezieht sich sowohl auf die Äußerungen der Schüler zur gesehenen Sequenz als auch auf Äußerungen zum Geschichtsunterricht im Allgemeinen. Da die Sequenz nach den Aussagen der Schüler stellvertretend für den Geschichtsunterricht bei Herrn Ising steht, ist der Einbezug der allgemeinen Unterrichtsebene nachvollziehbar.

a) Organisation des Unterrichts

Nach der Einspielung des Videos schätzen die Schüler die Sequenz ein:

Sm: Das gibt mal ein Beispiel, wie das bei uns so abläuft (=Bitte?-) Die Stimmung die da war, ist total ansteckend.

Der Schüler sieht in der Sequenz einen beispielhaften Ausschnitt des Unterrichtsgeschehens bei Herrn Ising. Er deutet an, dass die „Dynamik“ der Sequenz auf alle Schüler ausgestrahlt hat und das der gezeigte Verlauf ein allgemeines Kennzeichen des Unterrichts ist.

Als zentrales Problem identifizieren die Schüler die Quellenarbeit:

Sw: Ich denke auch an der Art der Methoden. Ich meine, ich find das langweilig, wenn wir jede Stunde Quellen bearbeiten. Ich meine das muss zwar sein, aber das bringt letztendlich nichts, weil die Hälfte sitzt rum und macht nichts Wirkliches und jeder, man hofft dann immer auf jemand, der dann vielleicht 'n mal denkt, naja, der macht das öfters, dass der dann =zügiger= sich meldet und dann: Naja, was sagt, sich dazu äußert.

Die methodische Monotonie der Quellenbearbeitung erfahren die Schüler als langweilig. Sie ist durch eine starke Passivität gekennzeichnet. Die Schüler empfinden die

Auswertungsgespräche als quälend und hoffen, durch Beiträge anderer Schüler aus der Mitverantwortung für den Unterricht entbunden zu werden.

Dennoch gibt es auch Gegenmeinungen, welche die Unterrichtssequenz positiver darstellen:

Sw: Ich sag mal das war diesmal eigentlich noch recht abwechslungsreich, würd' ich sagen weil (=Gelächter=) das wenn ich das jetzt so sehe, wenn wir sonst Unterricht machen, dann beschränkt sich das eigentlich auf weniger Schüler, die da mitarbeiten.

Sm: Zwei oder drei.

Sw: Ja meistens ist es ja Herr Ising, der was macht, und wir schreiben mit.

Sm: Merzkahlen. (Gelächter) (...),(..)

Sm: Er hat irgendwo auch kein Problem so zwei Stunden lang so 'n Vortrag zu halten und wir, wir schreiben die ganze Zeit mit. (=...),(..)=) Das ist so.

Die Schüler beurteilen die Sequenz als abwechslungsreich aufgrund der relativ großen Anzahl mitarbeitender Schüler. Der Verweis auf zwei bis drei aktive Schüler in sonstigen Unterrichtsstunden deutet auf ein extrem niedriges Niveau der Schülerbeteiligung in dieser Geschichtsklasse hin. Bedeutsam ist die allgemeine Kennzeichnung der Verteilung der Sprechanteile. Herr Ising ist der Gestalter des Unterrichts, der seinen Schülern Stoff vermittelt. Diese sehen ihre Aktivität im Mitschreiben von Merzkahlen. Damit ist nichts darüber ausgesagt, ob Herr Ising seinen Unterricht und seine Vorträge merzkahlenorientiert strukturiert. Genau so gut könnte es sein, dass die Schüler die „harten Fakten“ bewusst herausfiltern und als Lernstoff für wichtig erachten. Eine Klärung könnten die Passagen zu fachinhaltlichen Fragen bringen.

Die Schüler bleiben nicht bei der Zustandsbeschreibung des Unterrichts stehen, sondern reflektieren über mögliche Ursachen der quellenorientierten Unterrichtsgestaltung:

Sw: Na ich sag so, das liegt aber och en bisschen an dem Fach oder so. Also wie will man das schon noch anders machen? Mm. Also letztendlich (.) find ich das jetzt nicht, dass es am Lehrer liegt oder so, dass da so ne gelangweilte Stunde ist oder so.

Sw: Nee darum geht's ja nicht. Ich hab ja gerne bei ihm Unterricht, das (...),(..) aber na ich wüsst' jetzt nicht, was er hätte anders machen können. (=Mm=) Wenn mer halt die Quellen da ausarbeiten müssen, na dann. Was soll'n wer anders machen?

Sw: Wir könnten ja jetzt sagen „weniger Quellenarbeit“, aber wir brauchen es ja.

Sw: Es liegt auch halt dann an dem Fach und an der Thematik, dass man das relativ unterschiedlich gestalten kann und so 'n bisschen variieren kann. Also ich sag mal in Geschichte gibt's nicht's zu variieren. Das ist das Thema und wir haben es uns ausge-

sucht. Wir hatten ja die Wahl mit was wir anfangen wollten und was wir weitermachen wollen.

Auffällig ist, dass die Schüler die methodische Gestaltung des Geschichtsunterrichts fachinhaltlich begründen und den Lehrer sogar entschuldigen. Es wird eine Pflicht zur als monoton und langweilig empfundenen Quellenarbeit wahrgenommen. Die Schüler haben die Vorstellung verinnerlicht, dass Geschichtsunterricht im Wesentlichen aus Quellenarbeit besteht. Diese Vorstellung haben die Schüler möglicherweise aus der Erfahrung des Unterrichts gewonnen oder über Verweise von Lehrern auf Rahmenrichtlinien, die Quellenarbeit vorschreiben. Interessanterweise thematisieren die Schüler nicht den Beitrag des Lehrers bei der Gestaltung der Quellenarbeit. Der Geschichtsunterricht wird im Vergleich zu anderen Fächern als methodisch invariabel beschrieben. Damit ist sowohl der Lehrer als auch die Schülerschaft ein Opfer fachimmanenter Zwänge, die lediglich durch die Themenauswahl beeinflusst werden können.

Eine Schülerin macht einen Alternativvorschlag, der sogleich verworfen wird:

Sw: Und deswegen würden wir manche Quellen lieber mit der Klasse so ausdiskutieren und auswerten, als die jetzt, alleine dazusitzen und absolut keinen Anfang zu finden. Das dann find ich effektiver, wenn man das zusammen macht.

Sw: (...),(..) Wenn man das jetzt aufteilt, vielleicht äh, dass jetzt eine Gruppe das Lehnswesen behandelt und die andere, was weiß ich, die Beziehung zwischen König und Papst, dann weiß die eine Gruppe genau Bescheid über das Lehnswesen und die andere über das andere Thema, aber dass die dann ihren Mitschülern das so rüber bringen, wie das der Lehrer rüber bringen würde, das geht nicht, weil die gar nicht das Wissen, was da noch drum herum ist, wie der Lehrer das hat, also so ne Unklarheiten.

Quellenarbeit scheint anhand der Schilderung vorwiegend in Form der Einzelarbeit stattzufinden. Da die meisten Schüler Schwierigkeiten bei der Auswertung der Quelle haben, wünschen sie sich Partner- oder Gruppenarbeit. Diese Arbeitsform wird jedoch als wenig effektiv bewertet, da die Vermittlung von Inhalten durch den Lehrer im Gegensatz zur Vermittlung durch die Mitschüler als umfassender und kompetenter eingeschätzt wird.

In die gleiche Richtung zielt die sich daran anschließende Kritik an den Schülervorträgen:

Sw: Herr Ising, der hat jetzt auch vor, jetzt ne Reihe von Vorträgen halt abzufragen, aber ich sehe die Methode halt wirklich nicht als die beste an, weil erst erstens, wie Sabine schon gesagt hat, fehlt das ganze Wissen drum herum. Zweitens wird da viel zu schnell erzählt, das ist bei jedem so, das is, da mach ich jetzt keinen e Vorwurf oder so

(Gelächter), dann kommt man nicht hinterher, das is nich breit gefächert genuch. Uns fehlen dann die Zusammenhänge und oftmals is es ja wirklich so, dass dann Herr Ising sich hinstellt und das dann alles noch mal erklären muss und so, also finde ich diese Vorträge wirklich sinnlos und man kann ja bei ihm nich mal sagen, gut schnell mal en Vortrag um ne gute Zensur zu holen, weil die Anforderungen zu hoch sind.

Auch die geplanten Schülervorträge werden negativ bewertet, da sie zu speziell auf eine Thematik zugeschnitten sind und Kontextbeziehungen ausblenden. Ein weiteres Defizit wird in der mangelnden Vortragstechnik der Mitschüler gesehen. Herr Ising tritt i. d. R. als Korrektiv in Erscheinung und ergänzt die Vorträge. Unter Prüfungsgesichtspunkten stellt Herr Ising hohe Anforderungen, so dass die Bereitschaft, einen Vortrag zu halten, gering ist.

Abgehoben von der Diskussion um Quellenarbeit und Schülervorträge äußern sich die Schüler an einer anderen Stelle der Gruppendiskussion positiv zur freien Gestaltungsweise des Unterrichts durch Herrn Ising:

Sw: Na gut find ich halt sein seine freie Gestaltung des Unterrichts, also dass er jetzt wirklich nich mit nem Zettel da sitzt und Fakt für Fakt da abliest und so also das so na ja so der Reihenfolge nach vielleicht noch alles wissen will und äh das ehmt so streng am Zettel klebt. Sondern, dass er's eben nen bisschen lockrer macht.

Sw: Er macht das ja auch sehr frei. Er hat da ja nich nen Zettel vor der Nase und da ist es ja auch verständlich, dass er dann auch manchmal nen bisschen vielleicht von der Rolle kommt.

Trotz der harten Kritik an der Quellenarbeit wird die Unterrichtsgestaltung des Lehrers gelobt, da sie Spontaneität beinhaltet und nicht durch die Abarbeitung eines Planes bestimmt ist. Ob die Schüler damit auch anekdotische Phasen des Unterrichts wertschätzen, in denen sie nicht aktiv werden müssen, kann nur vermutet werden. Die Abweichung vom Unterrichtsplan und das „Sich-Verzetteln“ des Lehrers werden nicht negativ bewertet. Es wird zumindest deutlich, dass die Schüler die positive Bewertung der Unterrichtsgestaltung implizit in Abgrenzung zu Erfahrungen mit anderen Lehrern vornehmen.

b) Wahrnehmung der Akteure

Ausgehend von der positiven Einschätzung der Unterrichtsgestaltung äußern sich die Schüler sehr wertschätzend über Herrn Ising:

Sw: Na ich finde Herr Ising ist eigentlich schon, also ich find das is'n guter Lehrer. (=Mm=) Ne also man kann, ja schon halt durch seine lockere Unterrichtsart und ich mein das liegt ja auch sicherlich an uns, dass wir nich mitarbeiten. Und er haut uns och nich mit Tests oder so nich rein.

Ein guter Lehrer zeichnet sich aus Sicht der Schülerin durch eine „lockere“ Unterrichtsgestaltung aus. Die Schuld der mangelnden Mitarbeit sieht sie bei den Schülern. Herr Ising benutzt Tests nicht als Disziplinierungsmittel.

In die gleiche Richtung geht eine weitere Schülerin, die bezüglich der Tests eine andere Einschätzung gibt:

Sw: Also ich finde eigentlich Herr Ising is so äh mein Traumlehrer so von der Unterrichtsgestaltung und von seinem lockeren und. Aber äh ich sag mal sie hat zwar gesagt er will uns nicht reinhauen. Also das glaub ich auch nicht, dass macht er bestimmt nicht mit Absicht. Aber Herr Ising is so'n Lehrer, wo man denkt 'Oh cooler Unterricht, locker und so. Wenn du halt nicht mitmachst, machste nich mit, wenn du mal keinen Bock hast. Und wenn du mitmachst, gut kriegste was mit.' Und dann =Gelächter= kommen die Tests und ich sag mal, die sind bei ihm der absolute Hammer. Also das passt irgendwie bei ihm nich zusammen.

Die Schülerin unterstellt dem Lehrer keine böse Absicht, wenn das Anforderungsniveau von Tests und Klausuren in einem aus ihrer Sicht krassen Missverhältnis zum Unterricht steht. Es wird auch deutlich, was die Schüler unter einem „lockeren“ Unterricht verstehen. Der Unterricht ist so strukturiert, dass sich die Schüler nach Belieben einbringen können oder auch nicht. Sie müssen im Unterricht offenbar nicht mit ernsthaften Sanktionen rechnen.

Leichte Skrupel über die mangelnde Mitarbeitsbereitschaft der Schülerschaft zeigen sich im nächsten Statement:

Sw: Was ich auch bei ihm gut finde, er ist absolut nich nachtragend. Wir ham eben uns bei ihm schon etliches erlaubt erlaubt also, wo wir selber dachten, sind wir mieß oder so einfach irgend was nich gemacht und dann kam er ohne Material hier her und da haben wir uns hin gesetzt, und er war dann zwar auch enttäuscht, aber er ist dann nich so, dass der uns dann mit en Test oder irgendwie versucht rein zu reiten oder das (=Wenn das noch mal passiert kommt garantiert en Test=) Na ja is ja auch irgendwie verständlich, er muss ja auch en bisschen Maßnahmen ergreifen, aber ich wär an seiner Stelle schon verzweifelt. =Mhm=

Die Schülerin berichtet von Situationen, in denen die Schüler gänzlich unvorbereitet in den Unterricht gekommen sind und den Unterricht damit in Frage stellten, da Herr Ising sich auf die Schüler verlassen hatte. Dennoch haben die Schüler keine unmittelbaren Sanktionen in Kauf nehmen müssen. Herr Ising hat offenbar die Krisensituation gemeis-

tert, indem er das Beste aus der Situation gemacht hat. Seine immer wiederkehrende nicht nachtragende Art ringt der Schülerin ein bemitleidendes Bedauern ab.

Trotz der offensichtlichen Nachsicht des Lehrers haben die Schüler Respekt:

Sm: Aber ich denke immer noch, dass er sich äh genug durchsetzen kann. Na ich meine ich denk da noch an andere Lehrer, wie Frau Meyer zum Beispiel (Gelächter). Da da war überhaupt gar kein Unterrichtsklima. Da hat überhaupt niemand was gemacht.

Sw: Also ich find schon, dass die Klasse vor ihm Respekt hat. (=Mhm=)

Im Gegensatz zu einer anderen Lehrerin attestieren die Schüler Herrn Ising ein gewisses Durchsetzungsvermögen, welches sie nicht genauer spezifizieren. Die Anerkennung des Lehrers vollzieht sich über den Respekt, den ihm die Klasse entgegenbringt.

c) Fachunterrichtsbezogenes Selbstverständnis der Lernenden

Beim Nachdenken über das, was Herr Ising von ihnen fordert, nennen die Schüler folgende Punkte:

Sw: Viel Allgemeinbildung auch (Wort?) so Schlussfolgerungen. Da kamen so oft dies Jahr schon Fragen äh auf die heutige Zeit bezogen. Da ist wirklich nich einer drauf gekommen. Da haben wir ewig drüber diskutiert und da setzt er soviel voraus, dass wir da so umdenken' können. Also was mer alles damit verbinden können und das ist einfach nicht da, sag ich mal.

Sw: Das ist manchmal schlimm. Da weiß man nicht, na ja brauch man das jetzt oder.

Als ein wesentlicher Anspruch wird von den Schülern das Schlussfolgern wahrgenommen. Herr Ising ist bemüht, historische Themen in einen Bezug zur Gegenwart zu bringen und überfordert damit seine Schüler. Die Überforderung resultiert für die Schüler aus dem zu geringen Vorwissen und ihrer Allgemeinbildung. Auffallend ist die Schilderung der einseitigen Strategie des Lehrers, über Fragen Bezüge herzustellen. Es zeigt sich, dass über die lehrerzentrierte Fragetechnik hinaus im Unterricht offenbar keine konstruktiven Lösungsstrategien angewendet werden und die Schüler eine resignative Einstellung entwickelt haben. Das zweite Statement offenbart, dass die Schüler die Inhalte und Ergebnisse unterrichtlicher Erarbeitungen an ihrem Nutzen für Prüfungen messen. Als riskante Hypothese kann formuliert werden, dass ein an Merkmahlen orien-

tierter Geschichtsunterricht möglicherweise eher den Vorstellungen der Schüler entsprechen könnte.

Die Schüler erkennen in der Unterrichtssequenz ein typisches Beispiel für das von Herrn Ising gesetzte Anforderungsniveau:

Sw: Hier jetzt in bezug auf die Szene war eigentlich oder eigentlich allgemein wenn man aus nem Buch arbeiten soll oder sich was rausschreiben soll, dann kann man eigentlich aus dem Buch rausschreiben äh so wie das jetzt in dem Text steht. Aber eigentlich so richtig ist es für ihn nicht, sondern man muss da immer da jetzt so immer seine eigene Meinung mit reinbringen oder eigentlich so ´n bisschen mehr werten schon das Ganze, was man da rausschreibt. Und dann also so kommt mir das jedenfalls immer vor.

Sw: Ja irgend ne Frage ist immer dabei, wenn man was nich aus dem Text entnehmen kann, sondern wo man selber dazu interpretieren muss.

Bei der Bearbeitung eines Textes orientieren die Schüler zunächst auf die Reproduktion der Textvorlage. Sie nehmen gleichzeitig wahr, dass dies nicht ausreicht, und eigene Wertungen verlangt werden. Somit bewegen sich die Schüler in einem Spannungsfeld zwischen Reproduktion und Verallgemeinerung, in dem sie hilflos wirken.

Im Zusammenhang mit der Ratlosigkeit bezüglich der vom Lehrer gestellten Anforderungen ist die Thematik der Fragestellungen im Unterricht zu sehen:

Sw: Er macht´s eim auch nich einfach, also man wird von ihm sehr stark gefordert und man muss viel selber logisch denken, um dahin zu kommen, was er jetzt wissen will. (=Mm=) Und wenn man da eigentlich viele falsche Antworten gibt und wenn da (Wort?) ja da verliert man irgendwo die Lust. (=Mm=) Weil bei vielen Lehrern die versuchen dann ein noch dorthin zu lenken oder sagen ´es ist en bisschen richtig` oder ´man könnte es so sehen`. (=Mm=) (=Mm=) Aber bei ihm ist es entweder nur richtig oder falsch. (=Mm=)

Sw: Aber ich finde dadurch lernt man auch viel bei ihm. Also es ist nicht so, bei manchen Lehrern kann man ja und richtig sagen und dann geht man raus. Man sagt dann ´so richtig was gelernt hab ich auch nicht`. Aber ich denk, bei ihm ist das nicht so, das empfind ich nich so. (..)

Die Schüler sind sich in der Bewertung der Fragestellungen im Unterricht darüber einig, dass Herr Ising hohe Anforderungen stellt. Deutlich wird auch die lehrerzentrierte Herangehensweise. Herr Ising versucht, die von ihm erwarteten Antworten aus den Schülern herauszufragen. Die Schüler thematisieren ihre Misserfolgserlebnisse beim Frage-Antwort-Spiel, die zu einem Motivationsverlust führen. Beklagt wird auch die fehlende Hilfestellung durch Herrn Ising, die sie bei anderen Lehrern so nicht kennen. Für die Schüler ergibt sich aus der Beschreibung das Dilemma, ohne Hilfestellung entweder

genau die Frageintention des Lehrers treffen zu müssen oder zu scheitern. Einen positiven Aspekt in der beschriebenen Situation sieht eine Schülerin in der deutlichen Rückmeldung richtiger und falscher Antworten, die für sie Lernfortschritte möglich macht.

In einer anderen Passage der Gruppendiskussion versuchen die Schüler die Strategie des Lehrers zu ergründen:

Sw: Da sagt er immer 'man muss wollen'. Also weil eigentlich kommt's mir so vor, also er versucht uns zwar immer zu motivieren aber wenn's nich geht, was soll ich denn =Gelächter= machen? Also der fragt dann einfach mal und wenn dann immer noch nichts raus kommt, dann kriegt er auch irgendwo mit, dass da absolut nicht mitgedacht wird. Ich meine nach dem dritten Mal wenn wieder nichts raus kommt, dann merkt er ja langsam, dass da nich mitgedacht wird. Und ich denk mal äh, dass er versucht uns in dem Sinne zu fördern wenn in dem wer halt so was hingesetzt kriegen was wer nich gerne machen, wie z. B. Quellenarbeit. Und das find ich eigentlich auch gut, obwohl ich merk, dass der Unterricht mir dann weniger Spaß macht. Aber damit versucht man ja en bisschen seine Grenzen zu erweitern oder so also da en bisschen besser zu werden.

Herrn Isings Unterrichtsführung erleben die Schüler als Motivationsversuch und Ansporn, Grenzen zu erweitern. Die Motivationsversuche des Lehrers werden anerkennend bewertet, aber in der Beschränktheit ihrer Wirkung gesehen. Die Beschäftigung mit Quellen wird als belastend empfunden, jedoch positiv als Herausforderung umgedeutet. Insgesamt wird die problematische Unterrichtssituation von den Schülern positiv umgedeutet, als Förderungsversuch des Lehrers.

Unter einer im engeren Sinne fachdidaktischen Perspektive kritisieren die Schüler folgende Punkte:

Sw: Ne, was mir im Geschichtsunterricht allgemein fehlt, ist so die allgemeine Zusammenfassung, die Abfolge von von der Zeit, also wenn mich mal irgendwann mal einer fragen sollte, wann ich in welche Zeit was rein versetzen sollte, das das is immer, ich finde viel zu klein ins Detail hinein und dann halt nich mal en bißchen allgemeiner und dafür aber ne größere Zeitspanne, um na zum Beispiel betrachtet. Also das fehlt mir allgemein im Geschichtsunterricht.

Die Schülerin beklagt die fehlende Darstellung des Zusammenhangs geschichtlicher Ereignisse. Sie versteht darunter eine lineare Behandlung und Zusammenfassung historischer Ereignisse. Die Kritik an der zu detaillierten Themenbehandlung ist in die Richtung zu interpretieren, dass die einzelnen Themen nicht wieder in die jeweilige Epoche rückgebunden werden. Denkbar wäre auch die Interpretation, dass die Schülerin auf die Behandlung einzelner Themen zugunsten einer Überblicksgeschichte verzichten würde.

Eine Möglichkeit der größeren Anschaulichkeit sehen die Schüler in der Behandlung von Fallbeispielen. Sie erwarten davon eine größere Identifikationsmöglichkeit mit historischen Themen:

Sw: Ich denke, dass in der Geschichte auch fehlt, dass man viel weniger über die Menschen der damaligen Zeit erfährt, sondern viel mehr über Politisches äh, über die Politik, was einen wirklich weniger interessiert, also ich weiß nicht, wenn man jetzt mehr über die Bevölkerungsschichten oder was weiß ich, jetzt darüber reden würde, wäre das einfacher und na das würde mehr Spaß machen.

Der politische Aspekt von Geschichte wird von der Schülerin als wenig interessant abgelehnt und in einen Gegensatz zur Alltagsgeschichte gebracht. Die Hinwendung zur Alltagsgeschichte einzelner Bevölkerungsschichten und Einzelpersonen wird nicht zuletzt aufgrund der seltenen Thematisierung im Unterricht präferiert. Ein Unterricht, der Alltagsbezüge zu historischen Ereignissen herstellt, wird von dieser Schülerin als lebensnaher und damit interessanter erlebt.

d) Schülermitbeteiligung

Die Schüler äußern sich an verschiedenen Stellen der Gruppendiskussion explizit zu Fragen ihrer Mitbeteiligung:

Sw: Ich seh das eigentlich ähnlich wie Frank. Also wenn ich mich richtig aktiv am Unterricht beteilige, dann geht für mich der Unterricht och total schnell äh voran. Aber wenn ich merke, nach drei Antworten habe ich immer noch, wie's jetzt das bei Herrn Ising eigentlich der erste Lehrer, dass ich dreimal was sage und dreimal ist es falsch. (= (...), (...)=) Wenn ich das dann merke, dann lass ich das sein und mach ich gar nicht mehr mit. Und wenn man sich dann halt am Unterricht nich mehr beteiligt, dann vergehen die Stunden absolut nicht. Aber ich mein, ich war ja jetzt hier nich dabei, aber wenn ich jetzt sonst aktiv mitarbeite, dann macht's mir eigentlich Spaß.

Die Schülerin, die selbst nicht in der videographierten Unterrichtsstunde anwesend war, thematisiert Mitbeteiligung unter dem Aspekt des kurzweiligeren Unterrichts und größeren Freude. Allerdings berichtet auch sie von verfahrenen Unterrichtssituationen, in denen es den Schülern nicht gelingt, der „Alles-oder-Nichts-Fragestellung“ des Lehrers zu entsprechen. Auf mehrfachen Misserfolg reagiert die Schülerin mit Verweigerung der Mitarbeit und Resignation. Mitbeteiligung wird in dieser Passage primär als Mitar-

beit im Unterrichtsgespräch thematisiert, Hinweise auf selbstinitiierte Aktivitäten sind nicht zu finden.

Es werden jedoch auch andere Einflussmöglichkeiten genannt:

Sw: Am Freitag hab ich mich beschwert, weil er immer zu dem einen Thema, also zu Geschichte, immer vor und zurück geht, und man weiß gar nicht in welcher Zeit man sich überhaupt befindet. Hab ich ihm halt gesagt, ich will Merkmahlen und da kriegt ich da so zehn Merkmahlen hin geknallt, also er nimmt das dann auch immer so auf's Lustige, aber er versucht also er versucht sich dann auch zu bessern häufig mal.

Sw: Na ich meine, wenn wir sagen, dass wir was nicht verstanden haben, dass er uns es noch mal erklären soll und er will eigentlich weitergehen, ja, da erklärt er es uns doch och, ne. Also (..) ich weiß och nich, wie man Einfluss anders nehmen soll. Ich mein, wir können uns ja jetzt nich irgend en König raus suchen, ja erzählen uns mal was zu dem König oder so, das is ja och (..) uninteressant.

Die Schüler verweisen auf positive Erfahrungen mit direkter Kritik. Herr Ising kommt ihren Wünschen nach und ist auch in der Lage, eigene Defizite zu erkennen und Besserung zu loben. Herr Ising geht auf Nachfragen seiner Lerngruppe ein und weicht offenbar von geplanten Wegen ab. Im gleichen Atemzug weisen die Schüler darauf hin, keine weiteren Einflussmöglichkeiten zu sehen. Dies machen sie am Beispiel der Themenwahl fest und geben damit zu verstehen, dass die inhaltliche Ausgestaltung des Themas ausschließlich in der Verantwortung des Lehrers liegt.

Ein letzter Vorschlag bezieht sich auf die alternative Gestaltung von Unterrichtsgesprächen:

Sw: Na, ich fände zum Beispiel besser, wenn mehr mitarbeiten würden, dann könnte man vielleicht auch mal ne richtige Diskussion zusammenkriegen, also dass man da erst mal sagt, wie du denkst na das ist ja blöd oder das kann ich ja gar nicht verstehen oder so. Ich meine an dem Thema jetzt speziell macht sich's schlecht am Lehnswesen, aber gibt ja auch andere Themen, wo man dann wirklich mal seine Meinung einbringen könnte und dann da richtig mal ne Diskussion, aber das kann man mit unserer Klasse absolut nich machen, die Diskussion beschränkt sich auf vier Leute und das finde ich eigentlich en bisschen schade.

Die Schülerin wünscht sich eine stärkere Mitarbeit ihrer Mitschüler bei Unterrichtsgesprächen, um mit ihnen in eine Diskussion zu kommen und unterschiedliche Standpunkte gegeneinander abzuwägen. Dies setzt jedoch eine allgemeine Mitarbeitsbereitschaft voraus, die nach Meinung der Schülerin in der Klasse nicht vorhanden ist. Immerhin scheint für die Schülerin eine diskursive Unterrichtsform im Bereich des Möglichen zu liegen. Interessant ist ihr Hinweis auf die Unmöglichkeit, dies am Thema „Lehnswesen“

zu praktizieren. Es wäre interessant zu erfahren, warum sich gerade dieses Thema so wenig eignet. Leider machen die Schüler hierzu keine Angaben.

Fazit: Aspekte von Schülermitbeteiligung aus Sicht der Schüler:

Aus den themengebundenen Analysen der Gruppendiskussion lassen sich folgende Linien für die Thematik Schülermitbeteiligung aufzeigen:

Zunächst ist festzuhalten, dass die Schüler die Sequenz als exemplarisches Beispiel der Unterrichtsorganisation und Interaktion des Geschichtsunterrichts von Herrn Ising ansehen. Die Quellenarbeit als die zentrale Methode des Unterrichts ist durch eine starke Passivität der Schüler gekennzeichnet, der Lehrer dominiert den Unterricht. Die Schüler nehmen ihre passive Rolle an und lassen keinerlei Interventionsbestrebungen erkennen. Ihre Kritik an der Unterrichtsorganisation vollzieht sich lediglich im Rahmen der Gruppendiskussion. Die Lernenden legitimieren die stabile Unterrichtssituation trotz Unzufriedenheit einiger Schüler mit dem Verweis an übergeordnete Instanzen, wie das Fach und die Rahmenrichtlinien, und entbinden den Lehrer aus der Mitverantwortung für den schleppenden Unterricht. Bei der Suche nach organisatorischen Alternativen fällt auf, dass die Schüler dieser Klasse ihre Kritik nur schwer in konstruktive Vorschläge für eine Verbesserung der Lehr-Lern-Situation umsetzen können. Den Schülern fällt es schwer, über die ihnen bekannten Ablaufmuster von Unterricht hinauszudenken, aus dem gewohnten institutionellen Rahmen auszubrechen und weniger vertraute Lernaktivitäten oder unkonventionelle Themen vorzuschlagen. Unterrichtsmethodische Alternativen, wie Schülervorträge und Gruppenarbeit, werden aufgrund ihrer geringen Vermittlungseffektivität negativ beurteilt. Herr Ising ist für sie die maßgebliche und effektivste Instanz der Wissensvermittlung. Trotz der geäußerten Kritik sind die Schüler mit der Unterrichtssituation nicht unzufrieden. Sie äußern sich lobend über den freien Unterrichtsstil ihres Lehrers.

Bemerkenswert ist die hohe Wertschätzung, welche die Lernenden ihrem Lehrer entgegenbringen. Die Schüler schätzen einen Unterricht, in den sie sich nach Belieben einbringen können, der ihnen aber auch die Möglichkeit eröffnet, passiv zu bleiben, ohne

dafür z. B. in Form von Tests sanktioniert zu werden. Phasenweise finden sich sogar Anklänge mitleidigen Bedauerns und Gewissensbisse der Schüler aufgrund ihres mangelnden Engagements. Einen Widerspruch erkennen die Lernenden zwischen dem hohen Anspruchsniveau der Prüfungen und dem unverbindlich scheinenden Unterricht. Sie lasten dies jedoch nicht dem Lehrer an, sondern sehen sich ausschließlich selbst in der Verantwortung. Herrn Ising wird Durchsetzungsvermögen bescheinigt, er genießt Respekt bei den Schülern.

Im Bereich der fachlichen Einschätzung verweisen die Schüler auf die Unterrichtssequenz, die beispielhaft aufzeigt, was Herr Ising von seinen Schülern verlangt und welche Schwierigkeiten sie im Umgang mit diesen Anforderungen haben. Es deutet sich eine fachliche Missverständigung an, die darin besteht, dass die Schüler nicht in der Lage sind, das geforderte Transferwissen zu erbringen. Das Fachverständnis der Schüler kommt nur undeutlich zum Vorschein. Tendenziell orientieren die Schüler auf Elemente wie Merkwörter, Faktenwissen, Überblicksgeschichte und Textreproduktion. Auch ein prüfungsorientiertes Nutzenkalkül ist erkennbar. Zwar antizipieren die Schüler das Fachverständnis ihres Lehrers, doch die Widersprüchlichkeit und Missverständigung zwischen den Akteuren offenbart sich im Unterricht, wenn die Schüler den Fragen des Lehrers hilflos gegenüberstehen. Die Missverständigung wird dabei durch eine Fragestrategie des Lehrers begünstigt, die nur richtige oder falsche Antworten zulässt und von den Schülern zwischen den Polen von Frust und Lernfortschritt thematisiert wird. Die Schüler sehen dabei nur auf ihrer Seite erhebliche Defizite. Trotz der erheblichen Missverständigung auf der Unterrichtsebene sehen die Schüler den Sinn des Ganzen im Bemühen des Lehrers, sie zu motivieren und herauszufordern. Das Fehlen alltagsorientierter Themenzugänge wird bemängelt und im Themenbereich „Lehnswesen“ nicht für möglich erachtet.

Die Schüler entfalten in der Diskussion im Vergleich mit anderen Schülern der Untersuchung ein sehr eingeschränktes Verständnis von Schülermitbeteiligung. Mitbeteiligung wird primär unter dem Aspekt der Mitarbeit thematisiert. Die Spannbreite der möglichen Beteiligung erstreckt sich zwischen Spaß und Kurzweiligkeit sowie Resignation und Verweigerung. Positive Erfahrungen haben die Schüler mit Verständnisfragen gemacht, die eine kurzfristige Änderung der Unterrichtsplanung durch Herrn Ising bewirken können. Alternative Szenarien verbleiben unter dem Hinweis auf die Lethargie

der Klasse und der geringen Eignung des Themas im Rahmen von Idealerwartungen. Hervorzuheben ist, dass auch in dieser Kategorie die Mitverantwortung des Lehrers nicht Gegenstand der Betrachtung ist.

4.1.5 Triangulation

In der folgenden Triangulation werden die zentralen Deutungen von Forscher, Lehrer und Schülern in Beziehung gesetzt. Der Vergleich erfolgt der besseren Strukturierung und Darstellung wegen entlang der Kategorien, wobei Überschneidungen und kategorienübergreifende Interpretationen möglich sind. Ein Ziel der Triangulation ist es, Entsprechungen und Unterschiede in den Sichten der Akteure aufzudecken sowie Einzelaspekte, die nur von einer Seite geäußert werden, in die Gesamtsicht einzubeziehen. Ein weiteres Ziel besteht darin, die wesentlichen Aspekte, die für die Frage von Schülermitbeteiligung in den jeweiligen Klassen bedeutsam sind, so zu verdichten, dass das Typische des Falles, also eine Falltypik, zum Vorschein kommt.

Die *Organisation der Unterrichtsreihe* und letztendlich auch der Sequenz lässt sich in einer ersten Annäherung anhand der beschriebenen äußeren Umstände und Faktoren bestimmen. Herr Ising orientiert sich bei der Planung der Unterrichtsreihe an den Rahmenrichtlinien und den zur Verfügung stehenden Texten. Ein darstellender Text zum Lehnswesen dient ihm als Abschluss des Themas und als Überleitung zu einem neuen Themenbereich. Die Schüler reflektieren den Einsatz des Textes nicht. Herr Ising hält den Text für gut geeignet, um die Veränderungen des Lehnswesens abschließend zu behandeln. Möglicherweise dient er ihm als effizientes Mittel zur Stoffvermittlung im Hinblick auf eine von ihm angesprochene Klausur. Damit deuten sich bereits hier Tendenzen einer effizienzorientierten lehrergesteuerten Unterrichtsführung an. Der Text konfrontiert die Schüler mit einer kompakten Zusammenfassung der Veränderungen des Lehnswesens und setzt Vorwissen aus Lernstoffen vorangegangener Stunden voraus. Die getroffene unterrichtsorganisatorische Entscheidung des verstehenden Lesens mit anschließender selbstständiger Textbearbeitung durch die Schüler lässt noch alle Möglichkeiten für Schülermitbeteiligung offen. Trotz der Komplexität des Textes schließt sich keine Nachfragephase zur Klärung des Textverständnisses an. Herr Ising äußert

sich im zweiten Interview dahingehend, dass er den Text für relativ einfach hält. Es schließt sich ein fragend-erörterndes Unterrichtsgespräch an, bei dem die Schüler, vom Text ausgehend, zu Bedeutungen und Veränderungen des Lehnswesens Stellung nehmen sollen. Der Verlauf des Unterrichtsgesprächs wird sowohl von Herrn Ising als auch von seinen Schülern ähnlich gesehen. Für die Schüler stellt die Sequenz ein exemplarisches Beispiel einer Textbearbeitung dar. Sie übertragen die Arbeit am darstellenden Text auf die dominante unterrichtsmethodische Form der Quellenbearbeitung, die durch eine große Passivität der Lernenden und die Dominanz des Lehrers gekennzeichnet ist. Herr Ising ist von der Arbeit in der Sequenz enttäuscht, weil sie nicht seinen Erwartungen entsprach. Interessant ist nun, dass sowohl Herr Ising als auch seine Schüler bei der Ursachenforschung für die Organisation der Unterrichtssequenz ganz ähnliche Faktoren ins Feld führen. Einig sind sich beide Akteure in den Einschätzungen der Beschränkungen, die das Fach der methodischen Gestaltung auferlegt, wobei die Schüler die übergeordnete Ebene der Rahmenrichtlinien mit einbeziehen. Auch Herr Ising führt die Pflicht zur Quellenarbeit sowie die zu knappe Zeit an. Der entscheidende Unterschied bei der Ursachenforschung liegt darin, dass die Schüler den Lehrer aus der Mitverantwortung für die Unterrichtssequenz auf organisatorischer Ebene entbinden, während Herr Ising eindeutige Schuldzuweisungen an die Adresse seiner Schüler richtet. Auch bei der Suche nach unterrichtsorganisatorischen und -methodischen Alternativen sind sich Herr Ising und die Schüler der Klasse sehr ähnlich. Beide Parteien sind nicht in der Lage, überzeugende Alternativen vorzuschlagen. Herr Ising, dem im zweiten Interview eine gewisse Unwilligkeit attestiert werden muss, ist an mehreren Stellen im Interview nicht in der Lage, alternative Unterrichtsformen zu nennen, was die Hypothese von Defiziten in der Planungskompetenz Herrn Isings aufgeworfen hat. Die Hypothese erhärtet sich durch Passagen im ersten Interview, in denen Herr Ising zwar die Ansprüche seiner Schüler reflektiert, jedoch gleichzeitig große Unsicherheiten zeigt, diesen Ansprüchen nachzukommen. Unverkennbar sind resignative Tendenzen im Umgang mit den Schülern festzustellen. Auch die Schüler sind bei der Suche nach organisatorischen Alternativen ratlos. Ihre vorgeschlagenen Alternativen verwerfen sie aufgrund der ungenügenden Vermittlungseffektivität von Stoff und sprechen damit Herrn Ising die Vermittlungshoheit zu. Bei der Einbeziehung aller drei Sichtweisen ist eine Dominanz des Lehrers bei der unterrichtsorganisatorischen Planung und -durchführung nicht zu

leugnen. Die Einschätzung der Unterrichtssequenz aller Beteiligten deutet auf eine gewachsene, stabile Unterrichtskultur hin, die den Lehrer als „Macher“ des Unterrichts im Rahmen externer Anforderungen sieht. Die Schüler nehmen ihre passive Rolle an. Schülermitbeteiligung begrenzt sich nach Aussagen der Schüler und Herrn Isings auf den Bereich der Themen(mit-)auswahl und Nachfragen sowie Kritik im Unterrichtsgespräch. Diese Bereiche konnten in der videographierten Sequenz nicht beobachtet werden. Abschließend ist noch auf das Thema der flexiblen Unterrichtsgestaltung zu verweisen. Herr Ising führt diese als Gegenentwurf zur kleinschrittigen Unterrichtsplanung früherer Zeiten ein und legitimiert damit nachträglich die Unabgeschlossenheit der beobachteten Unterrichtsstunde. Diese zunächst positiv scheinende Souveränität bei der Unterrichtsplanung kann unter Annahme der Hypothese des Planungsdefizits auch als „Türschwelligdidaktik“ interpretiert werden, die den Unterricht nach eingefahrenen Mustern der Lehrersteuerung strukturiert. Die Schüler loben den freien Unterrichtstil. Sie tun dies aber vor allem vor dem Hintergrund der Entlastung für die Mitverantwortung für den Unterricht, was die Hypothese eines lehrerzentrierten Unterrichts stützt. Im folgenden Abschnitt werden die Rekonstruktionen zur *Interaktion* in der Unterrichtssequenz, sowie zur gegenseitigen *Wahrnehmung* und *Schülermitbeteiligung* in den Interviews und der Gruppendiskussion in Beziehung gesetzt.

Einen wichtigen Aspekt bei der Beschreibung von Schülermitbeteiligung stellt die gegenseitige Wahrnehmung der Unterrichtsakteure dar. Auffallend ist, dass die gegenseitigen Wahrnehmungen von Schülern und Lehrer sehr unterschiedlich sind. Dabei ist zu differenzieren zwischen einer menschlichen und fachlichen Einschätzung. Zunächst ist das im Interview geäußerte, sehr distanzierte Verhältnis des Lehrers zu seinen Schülern herauszustreichen. Dieses lässt sich in der Unterrichtssequenz nicht beobachten und deckt sich auch nicht mit den Aussagen der Schüler. Die Kritik des Lehrers richtet sich an die fachlichen und motivationalen Defizite seiner Schüler. Herr Ising entwickelt die Kritik im Kontext seiner Wendeerfahrungen. Die Transformationsprozesse führten zu einer Aufwertung seines Status, er erlebte die neuen Anforderungen positiv, nicht zuletzt wegen der guten Arbeit mit leistungswilligen und -fähigen Schülern. Dieses positive Bild wandelte sich jedoch in den letzten Jahren. Begünstigt durch die Einführung des Kurssystems und der Verpflichtung für alle Schüler, das Fach Geschichte zu belegen, sieht er sich einer Klientel gegenüber, die er eigentlich nicht unterrichten möchte. Es

deutet sich an, dass für Herrn Ising das Gelingen des Unterrichts von leistungsstarken Schülern abhängt. Es wird auch deutlich, dass Herr Ising unter dem gesunkenen Leistungsniveau der Schüler und damit des Unterrichts leidet. Insgesamt deutet sich hier auch eine Tendenz zu einer Beziehungsfalle an. Herr Ising trifft auf Schüler, die wahrscheinlich eine andere Definition der Situation vornehmen, als er gewohnt ist. Die Schüler können die Unterschiede im Verständnis von Vorwende-Zeit/guten EOS-Schülern und Nachwendezeit/schlechter werdenden EOS-Schülern nicht verstehen. Der Lehrer ist frustriert über das schlechte Leistungsniveau der Schüler, gleichzeitig traut er ihnen auch nicht mehr zu. Eine riskante Hypothese könnte lauten, dass beide Seiten im „Kampf um Anerkennung“ nicht zueinander finden, sondern sich blockieren. Die einseitige Schuldzuweisung an das System und die Schüler bei gleichzeitiger Gestaltungshoheit und Verantwortung für den Unterricht, wie sie sich aus der Unterrichtsbeobachtung und den beiden Lehrerinterviews entnehmen lässt, birgt für Herrn Ising eine Dilemmasituation. Obwohl er qua Amt und Selbstdefinition für die Qualität des Unterrichts verantwortlich ist, ist diese Qualität aufgrund systembedingter Umstände nicht aufrecht zu erhalten. Es erhärtet sich die Vermutung, dass die leistungskritische Einstellung des Lehrers gegenüber seinen Schülern zu einem verminderten Qualitätsanspruch an Unterricht im Allgemeinen führt, welcher sich wiederum negativ auf die Anstrengungen des Lehrers, gut aufbereiteten Unterricht zu präsentieren, auswirkt. Erhärten lässt sich die Vermutung anhand der Unterrichtssequenz, die eine eindeutige Gestaltungshoheit des Lehrers zeigt. Herr Ising gibt das Thema, die Aufgabe und die Zeit vor. In dem darauf folgenden Unterrichtsgespräch unter- und überfordert Herr Ising die Schüler mit textnahen und verallgemeinernden Fragen. Das Unterrichtsgespräch wird schülerseitig durch die Strategien der Textparaphrase und Verweigerung sowie lehrerseitig durch die Selbstbeantwortung der Fragen aufrecht erhalten. Die Unterrichtssituation ist in letzter Konsequenz allein vom Lehrer verantwortet. Sie lässt den Schülern zwar die grundsätzliche Möglichkeit der Intervention offen, wird aber von den Schülern nicht genutzt. Es deutet sich eine eingespielte Kommunikationsform an, die nur hypothetisch Raum für Schülermitbeteiligung lässt. Herr Isings Aussagen zu Mitbeteiligungsmöglichkeiten im Allgemeinen und Mitbeteiligungsformen im Speziellen zeichnen sich durch Kritik und die Nennung von Verhinderungsgründen aus. Die Schüler erkennen zwar ihre Passivität, legitimieren ihre Nichtbeteiligung jedoch wie Herr Ising über den Verweis auf z. T.

nicht beeinflussbare Verhinderungsgründe, wie das Fach, das Thema und die Mitschüler. Außerdem haben sich die Schüler mit der Unterrichtssituation angefreundet, sie sogar lieb gewonnen. Sie sprechen ihrem Lehrer großes Lob bei der Gestaltung des Unterrichts aus. Die Struktur des Unterrichtsgesprächs ermöglicht es den Schülern, sich relativ sanktionsfrei am Unterricht zu beteiligen oder auch nicht. Konfliktträchtige Situationen werden von Herrn Ising durch die Übernahme der Gesprächsführung entschärft. Generell ist zu bemerken, dass trotz der von Herrn Ising geäußerten Kritik an den Schülern in der Klasse eine positive Beziehungsebene vorfindbar ist. Herr Ising äußert seine Kritik nur in den Interviews, aber nicht konkret im Unterricht. Die Schüler kritisieren Umstände, aber nicht ihren Lehrer. Die Schuldzuweisungen der Unterrichtsakteure sind somit nicht direkt aufeinander bezogen, so dass ein Schlagabtausch der Parteien nicht stattfinden kann. Die positive Beziehungsebene im Unterricht überlagert die fachliche (Miss-)Verständigung und federt nicht eingelöste Partizipationserwartungen ab. Die Bearbeitungsstrategie der Akteure ist gekennzeichnet durch eine resignierende Entthematisierung, die durch eine Schuldzuweisung an eine übergeordnete Instanz erfolgt. Lehrer wie Schüler sind Opfer des Fachs Geschichte. Ein Ausbruch aus den bestehenden Verhältnissen scheint nur sehr schwer möglich. Ein Bestehen der Prüfungsanforderungen wird durch den praktizierten Unterricht ermöglicht und befriedigt die funktionalen Ansprüche der Schüler. Eine Veränderung der motivationalen Grundeinstellung ist aufgrund der rein appellativen, freundlich-zurückhaltenden Art des Lehrers nicht notwendig.

Die *fachdidaktische Analyse* fördert ein Missverstehen im fachlichen Verständnis der Unterrichtsakteure als zentralen Hinderungsgrund für Schülermitbeteiligung zu Tage. Herr Ising bringt im ersten Interview ein ambivalentes Geschichtsverständnis zum Ausdruck. Einerseits formuliert er sehr reduzierte Ansprüche, indem er die Schüler erst einmal für das Fach aufzuschließen versucht. Andererseits formuliert er als übergreifendes Ziel das Verständnis von Zusammenhängen und Entwicklungen kausal miteinander verbundener Einzelereignisse, die bei Bedarf auswendig zu lernen sind. Herr Ising verweist hierzu auf die Notwendigkeit der Quellenarbeit, mit deren Hilfe die Bearbeitung von theoretischen Themen möglich ist. Bereits im ersten Interview deutet er die Schwierigkeiten an, die seine Schüler mit dieser Methode haben. Die im ersten Interview auf-

gestellte Beobachtungsfrage, wie es Herrn Ising in der konkreten unterrichtlichen Interaktion gelingt, seine Anschauungen umzusetzen, wird durch die Sequenz beantwortet. Dort zeigt sich die Diskrepanz zwischen den unterschiedlichen Vorstellungen der Unterrichtsakteure und der Umsetzung deutlich. Lehrer und Schüler „argumentieren“ auf unterschiedlichen Ebenen. Herr Ising ist nicht in der Lage, vom konkreten Text ausgehend in Zusammenarbeit mit seinen Schülern und mittels einer geeigneten Hilfestellung zu abstrakteren Zusammenhängen zu gelangen. Die Fragetechnik des Lehrers verweist die Schüler einerseits auf den Text und andererseits auf Inhalte, die bereits behandelt wurden und nun in einen Zusammenhang gebracht werden sollen. Ihre narrative Kompetenz wird nicht gefördert, stattdessen werden Antworten aus ihnen herausgefragt. Die Schüler stehen den Angeboten des Lehrers ratlos gegenüber. Die Folge ist eine Orientierungslosigkeit der Schüler bei der Aufgabenlösung, welche sich lähmend auf das Unterrichtsgespräch auswirkt und zur Demotivierung der Schüler beiträgt. Die Schüler kritisieren in der Gruppendiskussion die Fragetechnik des „Alles oder Nichts“ und äußern Frustrationserlebnisse sowie Lernansporn. Herr Ising ist ratlos, wenn es um die Frage geht, wie die theoretischen Themen zu vermitteln sind. Festzustellen ist, dass Herr Ising großen Wert auf Theoriebildung legt, die Lernaufgabe seiner Schüler aber nicht in einen didaktisch zu gestaltenden Entwicklungsprozess umdenkt. Er denkt nicht darüber nach, wie die Schüler das von ihm gesetzte Ziel, die Fähigkeit zum abstrakten historischen Denken, das Verständnis der großen Zusammenhänge, erreichen können und welche Lernschwierigkeiten sie auf dem Wege zu diesem Ziel zu bewältigen haben. So wie die Schüler nicht den Sprung von theoretischen Lernanforderungen zur Konkretion im Unterricht schaffen, schafft es der Lehrer nicht, seine abstrakten Lehrzielvorstellungen im Unterricht umzusetzen. Man könnte andersherum formulieren, dass die Folge dieser lehrerseitigen Unfähigkeit die Unfähigkeit der Schüler primär bedingt. Die Struktur des Unterrichts ist also durch ein gegenseitiges Missverstehen bestimmt. Die Unterrichtssequenz ist Ausdruck einer Inkompatibilität der fachlichen Vorstellungen von Lehrer und Schülern. Der Unterricht „leidet“ an der mangelnden Vermittlung beider Vorstellungen und erschwert die fachliche Verständigung und damit auch die Mitbeteiligung von Schülern erheblich. Herr Ising erkennt die Schwierigkeiten der Schüler im zweiten Interview deutlich. Er beschreibt seine fachlichen Anforderungen und benennt die Defizite seiner Schüler, diesen Anforderungen nachzukommen. Herr Ising denkt vom Fach

und seinen Vorstellungen aus und lässt die Vorstellungswelt seiner Schüler außen vor. Mögliche Anknüpfungspunkte im Bereich des Lebensweltbezuges werden von ihm zwar gesehen, jedoch nicht als geeignete Erschließungsmöglichkeit abstrakter Theorie anerkannt. Damit erhärtet sich die aus der Unterrichtssequenz aufgestellte Hypothese eines Vermittlungsdefizits auf Seiten des Lehrers. Auch die Schüler erkennen deutlich ihre mangelnde Fähigkeit, den Anforderungen des Lehrers nachzukommen. Ihr fachliches Verständnis bleibt undeutlich und kann als ein Ergebnis unklarer Vermittlungsprozesse bzw. des Ausschnitts des Faktenlernens gedeutet werden. Festzuhalten bleibt auch, dass nicht nur Herr Ising Vermittlungsdefizite besitzt, sondern auch die Schüler über fachliche Defizite verfügen. Einerseits antizipieren sie die Vorstellung ihres Lehrers und sehen das Herstellen von Zusammenhängen als die eigentliche Aufgabe des Geschichtsunterrichts an, andererseits richten sich ihre Vorstellungen und Erwartungen auf die Vermittlung prüfungsrelevanten Wissens und die Behandlung von Fakten. Ausgehend von diesen Überlegungen schieben sie Herrn Ising die Rolle der möglichst effizienten Stoffvermittlung zu. Am auffälligsten ist jedoch ihre fachliche Vorstellung im Kontext der Unterrichtsgestaltung und der möglichen Beteiligung im Unterricht. Die von den Schülern durchaus als unbefriedigend empfundene Unterrichtsgestaltung des Lehrers und die Wahrnehmung eigener Defizite werden nicht Herrn Ising angelastet. Wie bereits in den beiden vorangegangenen Absätzen deutlich gemacht, sehen sie die Ursachen im Fach Geschichte. Die Schüler haben offenbar verinnerlicht, dass das Fach durch Invariabilität bei der methodischen Gestaltung gekennzeichnet ist. Nun könnte man schließen, dass die monomethodische Ausrichtung des Unterrichts bei Herrn Ising eine solche Vorstellung begünstigt. Ob dies ein hinreichender Grund ist, darf zumindest bezweifelt werden. Möglicherweise haben die Schüler im Laufe ihres bisherigen Schullebens das Fach Geschichte nicht anders erlebt. Zumindest verweisen die Schüler nicht auf positivere Beispiele, sondern loben den Unterricht bei Herrn Ising ausdrücklich. Damit kann an dieser Stelle eine erste riskante Hypothese bezüglich der Wahrnehmung des Faches durch die Schüler formuliert werden, die anhand der beiden noch ausstehenden Beispiele und deren Kontrastierung in Kapitel 6 zu erhärten wäre. Geschichte wird als Fach wahrgenommen, dessen Fachinhalt unklar ist. Es ist ein verpflichtendes Fach, das sich im Spannungsfeld von Einzelereignissen und deren Verknüpfung bewegt und dabei Gegenwarts- wie Zukunftsbezug besitzt. Die besondere Schwierigkeit für Schüler

besteht dabei in der Einbringung eigener Bezüge und Vorstellungen und auch in dem Erkennen von Zusammenhängen (Kausalitäten) und Entwicklungen. Den Lehrern gelingt es selten, eine Brücke des Verstehens zu bauen. Dieser Mangel hat entscheidenden Einfluss auf die Mitbeteiligungsmöglichkeiten der Schüler. Ein durch Vermittlungsdefizite bestimmter Unterricht, der fachliche Unsicherheiten und Ungewissheiten erzeugt, hält Schüler eher von Mitbeteiligungsversuchen ab und rückt den Lehrenden in die Position des Lenkers des Unterrichts und Stoffvermittlers.

4.2 Frau Tomm und ihr Geschichtskurs:

„Geschichte ist ja auch schon vorbei.“

Frau Tomm ist 48 Jahre alt, seit 25 Jahren im Schuldienst und unterrichtet im Zweifach Sport. Sie unterrichtet am Gymnasium B, das auf eine lange gymnasiale Tradition zurückblickt. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung behandelt Frau Tomm mit ihrem Geschichtskurs Klasse 11 das Rahmenthema „Entwicklungen im Mittelalter“. In diesem Kurshalbjahr stehen die Kursthemen „Der deutsche Staat im Spätmittelalter“ und „Die mittelalterliche Stadt“ auf dem Programm. Im Rahmen der Unterrichtsreihe wird die Reformationszeit und die Person Luthers behandelt. Der Geschichtskurs setzt sich aus 14 Schülerinnen und 11 Schülern zusammen.

4.2.1 Interpretation des ersten Lehrerinterviews

Das Interview fand eine Woche vor Beginn der Unterrichtsbeobachtung in einem Vorbereitungsraum der Schule statt. Anwesend waren ein Interviewer und Frau Tomm. Frau Tomm wirkte etwas aufgeregt. Sie hatte sich gut vorbereitet und eine Liste der Themen dabei, die sie in der bevorstehenden Unterrichtsreihe behandeln will. Frau Tomm gab bereitwillig Auskunft und legte ihre Nervosität im Laufe des Gesprächs mehr und mehr ab. Das Interview dauerte ca. eine Stunde.

Die thematischen Schwerpunkte des Interviews, die nicht in der ausführlichen Interpretation zur Sprache kommen, sind folgende:

Die Einschätzung der Lerngruppe:

Die Lerngruppe wurde zu Schuljahresbeginn aus verschiedenen Klassen neu zusammengestellt. Frau Tomm betont, dass die Schüler sich deshalb auch nur oberflächlich

kennen, woraus Hemmungen bei der freien Meinungsäußerung resultieren. Die Bereitschaft der Schüler zu kontroversen Diskussionen ist indes im Laufe der Zeit gestiegen.

Veränderungen in der Schülerschaft und das Interesse der Schüler für das Fach:

Nach Einschätzung von Frau Tomm war das Interesse der Schüler für das Fach Geschichte in der unmittelbaren Nachwendezeit am größten. Frau Tomm erklärt dies mit dem Bestreben der Schüler, Geschichte aus einer neuen Perspektive zu betrachten. Jetzt ist Geschichte ein Fach wie jedes andere.

Planung des Kurshalbjahres:

In diesem Kurshalbjahr wird der Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit behandelt. Dabei spielen die Aspekte „Entwicklung von Kirche und Reich“ und die „Entstehung der mittelalterlichen Stadt“ eine wichtige Rolle. Es werden auch solche Fragen behandelt, die von Historikern unterschiedlich gesehen werden, z. B. die Frage nach den Ursachen für die Wende vom Mittelalter zur Neuzeit.

Unterrichtsplanung:

Frau Tomm nimmt eine langfristige Grobplanung vor, die besonders zur Vergabe von Schüleraufgaben notwendig ist, und eine kurzfristige Planung direkt am Tag vorher, in Abhängigkeit von der vorherigen Stunde. Sie plant zu Hause oder in der Schule, wo auch ein entsprechender Raum zur Verfügung steht, je nach ihrem Materialbedarf.

Die bevorstehende Unterrichtsreihe:

Die Reformation ist das Thema der bevorstehenden Unterrichtsreihe. Die Themenwahl resultiert aus der Planung des Halbjahres und der Möglichkeit, die Heimatgeschichte gut mit einbeziehen zu können. Frau Tomm plant eine Reihe von Schülervorträgen. Sie hat hierfür Themen vorgegeben, wobei einige Schüler auch eigene Themenvorschläge gemacht haben. In den ersten zwei Stunden möchte Frau Tomm die Frage der Kirche-

erneuerung, eine bedeutende Persönlichkeit jener Zeit, den Lebenslauf Martin Luthers bis 1517 und den Thesenanschlag behandeln. Die Auswirkungen der Reformation in Halle stehen im Mittelpunkt der sich daran anschließenden beiden Stunden. Frau Tomm plant, in Form einer Hausaufgabe oder im Unterricht die Schüler knappe Artikel zum Thema Thesenanschlag verfassen zu lassen, die als Diskussionsgrundlage für den weiteren Unterricht dienen könnten. Daran schließt sich ein weiterer Kurzvortrag zur Ausbreitung und den direkten Folgen des Thesenanschlages an. Vermutlich endet die zu beobachtende Unterrichtsreihe mit der Behandlung Melanchthons in Form eines Schülervortrages. Die weitere Planung beinhaltet zwar noch die Bauernaufstände und die Person Thomas Müntzers, jedoch hat Frau Tomm diese Themen sehr weit nach hinten geschoben, da eine Schülerin ihren Vortrag über Thomas Müntzer ausdrücklich nicht vor der Kamera zu halten gewillt ist. Der Medieneinsatz Frau Tomms beschränkt sich auf ein oder zwei Folien sowie aufbereitetes Quellenmaterial, jedoch werden die Schüler bei ihren Vorträgen wahrscheinlich auf ein Episkop, Videosequenzen, Folien oder Tafelbilder zurückgreifen.

Die Einteilung der Schüler in die Geschichtskurse:

An der Schule sind die Schüler in die verschiedenen Geschichtskurse der 11. Jahrgangsstufe eingeteilt worden. In allen Geschichtskursen werden annähernd ähnliche Themen mit individuellen Schwerpunktsetzungen angeboten, um die nicht vorhandenen Wahlmöglichkeiten der Schüler auszugleichen. Frau Tomm findet es jedoch besser, wenn Schüler ihre Kurse selbstständig wählen. Der Hauptgrund für die Einteilung der Schüler seitens der Schule liegt nach ihrer Auffassung darin, dass nach einer Weile von jedem Lehrer eine feste Spezialisierung bekannt ist und man von Schulseite aus vermeiden möchte, dass die Schüler ihre Kurse lehrerbezogen wählen.

Aussagen zu besonders aktiven Schülern:

Die Mitarbeit der Schüler ist sehr unterschiedlich. Es gibt eine kleine Gruppe von Schülern, die immer aktiv ist, die mitdenkt und selbstständig Schlussfolgerungen zieht. Eine andere Gruppe ist zurückhaltend. Es gibt allerdings auch Schüler, die zu eigenständiger

Arbeit nicht in der Lage sind. Ebenso ist bei den Schülervorträgen ein unterschiedliches Engagement zu beobachten, welches von oberflächlichster Ausarbeitung bis hin zu vertieftem Wissen in exzellenten Vorträgen mit selbstständig erarbeiteten Arbeitsblättern, Tafelbildern, Folien, guten Übersichten und Videos reicht.

Schülermitbeteiligung in anderen Fächern:

Frau Tomm lehrt im Zweitfach Sport. In gutem Sportunterricht kann eine Beteiligung der Schüler von ca. 90 Prozent erreicht werden, was in einem anderen Fach nicht so leicht möglich ist. Denn im Sport steht die körperliche Aktivität an erster Stelle. Frau Tomm vermutet, dass in manchen naturwissenschaftlichen Stunden eine hohe Mitbeteiligung der Schüler beim Experimentieren oder Mikroskopieren, also durch handwerkliche Tätigkeiten, zu erreichen ist. Im Fach Geschichte findet das Selbsttätigsein eher in Form einer geistigen Auseinandersetzung statt.

Der ideale Unterricht aus Lehrersicht:

Frau Tomm wünscht sich, interessierte Schüler zu unterrichten, die, wenn nicht schon am Fach Geschichte selbst, so doch wenigstens am Wissenserwerb interessiert sind. Sie beurteilt die realen Voraussetzungen dafür als recht günstig, denn jeder Schüler ist auf seine Art begeisterungsfähig. Weiterhin plädiert sie für eine Auflockerung des 45-Minuten-Taktes, um Themen nicht abrupt unter- oder abbrechen zu müssen. Die materielle Ausstattung könnte noch etwas besser sein. Die Ausstattung aller Klassenräume mit Polylux und Vorführwand sowie Videorekorder könnte die Arbeit um einiges erleichtern.

Der ideale Unterricht aus Schülersicht:

Frau Tomm vermutet, dass die Vorstellungen der Schüler von idealem Unterricht sehr unterschiedlich sind. Ein Teil der Schüler ist wahrscheinlich mit einem Unterricht zufrieden, der sicheres, abfragbares Wissen vermittelt.

Andere Schüler bevorzugen die Aufforderung zu selbstständigem Denken. Auch wenn die letzte Gruppe eher die Minderheit darstellt, gibt es nach Auffassung von Frau Tomm viele Schüler, die auch mit Herausforderungen konfrontiert werden wollen. Die Realisierung von gewünschten Exkursionen ist oft schwierig, da die Schüler nicht gern ihre Freizeit dafür opfern wollen, nur ein Exkursionstag zur Verfügung steht und andere bürokratische Hindernisse entgegenstehen. Die anderen elften Klassen sind bereits im Pergamonmuseum gewesen. Frau Tomm glaubt, dass ein solcher Exkursionstag oftmals mehr bringt als eine ganze Unterrichtsstunde.

Interpretation des ersten Lehrerinterviews unter dem Fokus von Schülermitbeteiligung:

a) Organisation des Unterrichts

Der Einstieg in das Interview beginnt mit einer Frage zur Unterrichtsvorbereitung der Lehrerin:

L: Ja, ich habe mir eigentlich angewöhnt, äh in vielen Jahren, ein, ein Heft zu führen. Bin von 'nem kleineren Format schon auf ein größeres hier umgestiegen grade und benutze natürlich die (.) Vorbereitungen vergangener Jahre doch des öfteren mit. (.) Also ich denke, man muss nicht jedes mal alles wieder neu erfinden, sondern ich habe schon jetzt einige Jahre in der Kursstufe unterrichtet und äh (.) kann also da schon auf einiges zurückgreifen, aber finde es letztendlich auch langweilig immer wieder die gleiche Stunde zu halten. Außerdem sind die Schüler sehr unterschiedlich, die Schülergruppen sind unterschiedlich und äh also mir macht das auch Spaß einfach mal wieder was ganz anderes oder auf eine ganz andere Art und Weise anzufangen.

Frau Tomms Hinweis auf ein Stundenheft deutet auf eine gewissenhafte Vorbereitung hin und lässt die Schlussfolgerung zu, dass ihr die gewissenhafte Planung von Unterricht sehr wichtig ist. Sie hat im Laufe ihrer langjährigen Schulerfahrung eine routinierete Stundenplanung entwickelt. Die Vorbereitung der Stunden erschöpft sich jedoch nicht im Rückgriff auf bereits Bewährtes, sondern nimmt Rücksicht auf je unterschiedliche Klassen und Schüler. Frau Tomm formuliert einen Anspruch an sich selbst, alt Bewährtes in Frage zu stellen und Neues auszuprobieren.

Die Schülerorientierung Frau Tomms konkretisiert sich in den folgenden Interviewpassagen:

L: Und äh demzufolge richtet sich das also auch nach den Schülerantworten, wie rasch die Sache voran geht, so dass man das eigentlich überhaupt nicht äh so genau planen kann und auch meiner Meinung nach nicht sollte. Dass man sagt, also fünf Minuten für die Ausarbeitung der Quelle und fünf Minuten für das und zehn für das, also davon halte ich nicht sehr viel, sondern mein Vorgehen richtet sich im Prinzip mehr oder weniger auch zum großen Teil nach dem Verlauf des Unterrichts.

L: Zum Beispiel würde ich immer von meiner Planung abweichen, wenn in der Gruppe eine wirklich gute Diskussion entsteht, wenn also kontroverse Meinungen zu irgendwelcher Problematik aufeinander treffen.

Trotz ihrer gewissenhaften Vorplanung des Unterrichts plant sie die einzelne Unterrichtsstunde nicht minutiös vor, sondern lässt Spielraum für die Eigendynamik des Unterrichts. Wenn Schüler aktiv werden, ist sie gerne bereit, von der Unterrichtsplanung abzuweichen. Mögliche Anlässe hierfür sind kontroverse Meinungen, die sich in einer Diskussion entfalten.

Auch die Arbeit an Quellen kann ein Anlass zu Abweichungen sein:

L.: Ja oder wenn wir (..) auch merken, dass äh an einer (.) Problematik oder, oder gerade im Bereich der Quellen gibt's oftmals so viele Auslegungsmöglichkeiten, eben einfach nicht weiterkommen, dann wird auch noch mal zurückgegriffen auf Altes, was schon mal gemacht wurde und dann hab ich also keine äh, eigentlich nie eine minutiös vorbereitete Stunde, (.) sondern ich habe verschiedene Vorstellungen und äh Materialien vorbereitet und dann entscheidet sich das danach, wie daran gearbeitet wird, wie schnell man vorwärts kommt.

Frau Tomm erkennt die potentiellen Schwierigkeiten bei der Quellenarbeit. Eine multiperspektivische Herangehensweise birgt die Gefahr der Verzettelung oder Ratlosigkeit der Schüler, die den Unterrichtsfortschritt behindern kann. Frau Tomm bietet in solchen Fällen Interpretationsmöglichkeiten und Material an und ist bereit, einzelne Inhalte noch einmal zu wiederholen. Sie orientiert die Zielerreichung einer Unterrichtsstunde am Lernfortschritt ihrer Schüler und versucht diesen dabei möglichst gut zu flankieren.

Auch prüfungsrelevante Anforderungen spielen eine wichtige Rolle bei der Strukturierung des Unterrichts:

L: Also wir arbeiten in dem (..) Kurs oder in den Kursen natürlich hauptsächlich darauf hin, egal ob die Schüler dieses Fach nun wählen oder nicht, äh sie auf die mündliche Prüfung vorzubereiten und das heißt in (..) erster Linie, dass sie in der Lage sind, äh sich zusammenhängend sprachlich zu einem Thema zu äußern, deshalb wird also auch mit Kurzvorträgen oder auch größeren Referaten des öfteren gearbeitet.

Über Vorträge verschiedener Länge sollen die Schüler ihre Fähigkeiten zur mündlichen Darstellung im Hinblick auf die mündlichen Prüfungen entwickeln.

b) Wahrnehmung der Akteure

Frau Tomms Einschätzung der Unterrichtsakteure fällt positiv und differenziert aus:

L: Na, wenn ich mal davon ausgehe äh, dass einem ja der Unterricht auch Spaß machen soll, dann würde ich schon sagen, dass ich in die meisten Stunden recht gern gehe. Also dass mir erst mal die Arbeit mit dieser Gruppe meistens Freude bereitet und ich eigentlich auch Erfolg erkennen kann mit dem was ich tue (...). Ob das nun von den Schülern genau so gesehen wird, denke ich nicht, sondern das wird auch wieder sehr unterschiedlich sein. Es wird ohne weiteres Schüler geben, die diese Unterrichtsstunden nur aus der Pflicht heraus besuchen, weil es sein muss, und es wird aber auch einige geben, die gern zu dem Unterricht kommen, also das Gefühl hab ich ganz einfach. =Mhm= Da kann ich mich täuschen, aber (...) ja, davon gehe ich erst mal aus.

Zunächst streicht Frau Tomm heraus, dass ihr die Arbeit mit der Schülergruppe meistens Spaß macht, da sie Erfolge erzielt. Dies möchte sie so bei den Schülern nicht voraussetzen. Sie sieht ihre Schüler im Spannungsfeld von Pflichtbesuch und echter Motivation.

Das Verhältnis der Schüler untereinander beurteilt Frau Tomm folgendermaßen:

L: Also wenn man nur vom Unterricht ausgeht, finde ich, ist das ziemlich schwierig zu beurteilen. (...) Es ist eigentlich doch schon äh 'n ganz vernünftiges Aufeinandereingehen und en (...) gutes Verhältnis (...), bis auf solche Tatsachen, dass man doch mal auch etwas von Überheblichkeit spürt, wenn äh Schüler nicht so schnell denken oder nicht so gut ihre Fähigkeiten darstellen können oder anwenden können, wie das bei anderen der Fall ist. Ja, das merkt man zwar recht wenig und versteckt, aber das ist schon zu spüren. (...)

Die Einschätzung des Schüler-Schüler-Verhältnisses bezogen auf den Unterricht ist für Frau Tomm schwierig. Damit deutet sie implizit an, dass es einen außerunterrichtlichen Bereich gibt, der sich eher hierfür anbietet, den sie jedoch nicht ausführt. Im Großen und Ganzen besteht ein gutes Verhältnis zwischen den Schülern, teilweise ist Überheblichkeit gegenüber lernschwächeren Schülern zu spüren.

Die inhaltlichen Interessen der Schüler schätzt Frau Tomm folgendermaßen ein:

L: Es gibt Schüler, die sind also wirklich an den politischen Geschehnissen besonders interessiert und es gibt Schüler die äh, die diese Dinge eigentlich wenig berühren, die aber dann an der Alltagsgeschichte, also wie haben wirklich die Menschen in dieser Zeit äh ihr Leben verbracht, äh dann daran doch Interesse finden und über diese Schiene natürlich dann auch darüber hinaus kommen.

Frau Tomm differenziert die Schüler nach Interessenlagen. Sie stellt die Gruppe der an politischen Geschehnissen Interessierten der Gruppe der an Alltagsgeschichte interes-

sierten Schüler gegenüber. Dabei bringt sie der ersten Gruppe indirekt eine größere Wertschätzung entgegen („wirklich ... interessiert“), während die zweite Gruppe über den „Umweg“ über die Alltagsgeschichte ihr Interesse für das Fach entwickelt.

Im Weiteren denkt Frau Tomm über die Lernmotivation ihrer Schüler nach:

L: Also ich meine, ich hab dann auch schon erlebt, dass es Schülern, (..) und die gibt es, dass es denen wirklich um das Wissen geht (...), aber (..) der größere Teil ist das nicht, (=hm=) meiner Meinung nach. (...) Sondern (..) also mal mehr mal weniger Interesse, das is, schwankt schon hin und her (..), aber direkt, ich meine, das erfährt man auch in Gesprächen mit den Schülern, bereiten sie sich vor oder lernen sie hauptsächlich um dadurch äh entsprechende Ergebnisse zu erreichen. Und äh lernen auch (..) oftmals sehr sporadisch und äh auch manches einfach auswendig ohne den Zusammenhang verstanden zu haben, was dann natürlich oftmals deutlich wird. (..) Und, (..) und das ist ja schon der Beweis dafür, dass man eigentlich nur im Prinzip das Ergebnis haben möchte. (..)

Dabei nimmt sie eine Abstufung vor, beginnend mit einer kleinen Gruppe von Schülern, die am „Wissenserwerb“ interessiert ist, wobei sie damit Schüler meint, die Interesse an den Fachinhalten haben. Die zweite, deutlich größere Gruppe zeichnet sich durch ein schwankendes Interesse aus und arbeitet stark prüfungs- und ergebnisorientiert. Diese Strategie wird durch das Auswendiglernen umgesetzt und führt dazu, dass die Schüler durch sporadische Lernepisoden vor allem geschichtliche Zusammenhänge aus dem Blick verlieren.

Der ideale Unterricht aus Schülersicht könnte aus Sicht von Frau Tomm so aussehen:

L: (5) Na ja zum Beispiel, ähm wie die Schüler sich also ein wirklich guten äh Geschichtsunterricht vorstellen, das würde mich schon interessieren. Äh sie halten sich doch etwas bedeckt und äh die Meinungen kommen dann manchmal auch sehr sporadisch, so dass man sich kein richtiges Bild davon machen kann, also das mehr Hypothesen sind. Aber ich denke, an einem etwas offeneren Unterricht äh wären viele interessiert, der also noch mehr bringt in der Richtung, eine Exkursion zu unternehmen, an Ort und Stelle zu fahren und äh sich dort etwas anzusehen, also irgendwie hautnah das äh, äh würde bestimmt der Sache mehr entgegenkommen.

Die Kommunikation mit Schülern über idealen Unterricht oder ihre Vorstellungen über alternative Unterrichtsformen gestaltet sich schwierig. Die Schüler wollen offenbar ihre Vorstellungen nicht oder nur sporadisch preisgeben, so dass Frau Tomm nur vermuten kann, dass die Schüler ein Interesse an offeneren Unterrichtsformen haben. Damit sind vor allem außerunterrichtliche Aktivitäten wie Exkursionen gemeint, die einen stark lebensweltbezogenen Ansatz bieten.

c) Fachdidaktisches Selbstverständnis der Lehrerin

In mehreren Passagen des ersten Interviews gibt Frau Tomm Auskunft über ihr fachdidaktisches Selbstverständnis:

L: Insgesamt sollen sie eigentlich äh Erkenntnisse gewinnen über das Leben (.) in dieser mittelalterlichen Weltvorstellung und zwar in den verschiedensten Bereichen, also einmal als Städtebürger, andererseits natürlich auch als Bauer. Sie sollen (.) in der Lage sein äh zu erkennen, welche große Rolle das geistliche Leben und andererseits wieder die Institution Kirche spielt, und sie sollen bekannt gemacht werden mit allen Dingen, die zu Veränderungen führen vom dreizehnten bis zum sechzehnten Jahrhundert und auch eigenständig äh Prioritäten setzen, was ihrer Meinung nach äh die wesentlichsten Faktoren für diese beginnende Umwandlung waren. (=hm=) (.) Also da denke ich nicht, dass ich derjenige sein muss, der hier das festlegen sollte, sondern die Schüler sollen damit bekannt gemacht werden, vielfältig, auf vielfältige Art und Weise und selbst ihre Schlüsse darüber ziehen.

Die Schüler sollen die Lebensverhältnisse einzelner Bevölkerungsgruppen kennen lernen und eine Idee über die mittelalterliche Weltvorstellung entwickeln, besonders bezogen auf das geistliche Leben und die Rolle der Kirche. Darüber hinaus sollen die Schüler mit den Veränderungen zwischen dem 13. und 16. Jahrhundert bekannt gemacht werden und selbstständig die wesentlichen Faktoren ermitteln. Frau Tomm möchte dabei möglichst wenig steuernd eingreifen und vielfältige Angebote machen. Sie macht den Schülern Deutungsangebote und erwartet von ihnen eigene Deutungen. Sie arbeitet heuristisch. Den Schülern wird damit die Möglichkeit eröffnet, ihre narrative Kompetenz sowie ihre Methoden- und Sinnbildungskompetenz zu entwickeln. Inwieweit Gegenwarts- und Zukunftsbezüge eingebracht werden, liegt in der Hand der Lehrerin und der Schüler. Diese Vorgehensweise setzt ein gewisses fachliches Niveau der Schüler voraus, das anhand der hier geschilderten Elemente offenbar bei den Schülern vorzufinden ist.

Zur zentralen Methode der Quelleninterpretation äußert sich Frau Tomm folgendermaßen:

L: Und zum anderen spielt die Arbeit mit Quellen eine ganz große Rolle. Es wird immer wieder versucht, dass man über (.) die Quelle oder auch verschiedene sich, das können auch sich widersprechende Quellen sein, äh zu dem entsprechenden historischen Hintergrund gelangt. (.) Und in dieser Arbeit mit Quellen (.) gibt 's ganz unterschiedliche Vorgehensweisen, äh die also die Schüler auch befähigen sollen äh miteinander zu kommunizieren, das heißt sie äh unterhalten sich auch zum Teil zu zweit über eine Quelle oder auch über, wenn sie unterschiedliche Quellen zur Verfügung gestellt bekommen

haben über den gleichen Sachverhalt, äh tauschen sie sich also bevor wir direkt im Unterrichtsgespräch darauf kommen, untereinander darüber aus. Un-, und dieses also miteinander sprechen über historische Tatsachen, das denk ich, ist also auch ein wichtiger Aspekt.

Die Quellenarbeit soll den Schülern einen Einblick in historische Hintergründe geben. Dabei wendet Frau Tomm u. a. die Methode des kontrastiven Quellenvergleichs an, der den Schülern einen multiperspektivischen Zugang zu historischen Quellen ermöglichen und Gespräche sowie Diskussionen anregen soll, mit dem Ziel, die mündliche Kommunikationsfähigkeit zu schulen. Dieser Ansatz bietet vielfältige Möglichkeiten für Schülermitbeteiligung, sowohl durch die Variation von Sozialformen (Einzel- und Gruppenarbeit) als auch die inhaltliche Kontroversität verschiedener Quellen zu einem Ereignis, die Diskussionen anzuregen vermag.

d) Schülermitbeteiligung

Frau Tomm formuliert beim Thema der Schülermitbeteiligung zunächst ihre Grundannahmen:

L: (.) Normalerweise sollen sie sich also eigenständig einbringen in den Unterricht. Das heißt, sie sollen erst mal im Unterricht konzentriert am Geschehen bleiben und möglichst äh oftmals selbst das Wort ergreifen. [...] Aber andererseits äh ist es auch ihre Pflicht, den Unterricht ganz einfach mitzugestalten und dazu gehört mündliche Mitarbeit.

Frau Tomm thematisiert zwei Ebenen von Schülermitbeteiligung. Die erste Ebene ist das eigenständige Einbringen bei der Bearbeitung von Unterrichtsthemen, das sie als Normalfall ansieht, aber anscheinend nicht die Normalität darstellt. Die mündliche Mitarbeit als zweite Ebene wird von Frau Tomm als Bringschuld der Schüler eingefordert. Inwieweit die Schüler dieser Forderung nachkommen, wird an dieser Stelle noch nicht deutlich.

Sie berichtet im weiteren Verlauf über eine Vielzahl von unterschiedlichen Unterrichtsformen, die eine selbstständige Arbeit der Schüler befördern sollen:

Und im Unterrichtsgespräch gibt's da vielfältige Möglichkeiten. Es gibt die Möglichkeit also auch untereinander über bestimmte Dinge miteinander zu reden. [...] ich hab eigentlich ein gutes Gefühl, wenn ich durch die Klasse gehe und es sind solche Aufgaben gestellt, dass sie sich also gegenseitig eine Quellsituation vorstellen sollen und über

bestimmte Dinge auch schon mal untereinander diskutieren sollen. Das ist also auch 'ne selbstständige oder eigenständige Arbeit. Über Schülerreferate, Kurzvorträge, Erstellung von Tafelbildern (..) wo selbstständige Arbeit verlangt wird, auch mal in der Form dass also bestimmte Teile eines, einer Übersicht vorgegeben sind, und sie diese ergänzen sollen anhand des Lehrer- oder Schülervortrags.

Frau Tomm plant Schülermitbeteiligung fest in ihren Unterricht ein. Sie nennt eine Fülle unterschiedlicher von ihr arrangierter Formen. Selbstständigkeit ist im Rahmen der Wahl oder Schwerpunktsetzung von Vortragsthemen, bei Partner- und Gruppenarbeit und beim Einbringen in Diskussionen möglich. Frau Tomm berichtet nicht hypothetisch, sondern kann auf positive Erfahrungen mit dem Kurs bauen.

Schülermitbeteiligung steht Frau Tomm positiv gegenüber und sie nennt auch Gründe dafür, warum es förderlich ist, Schüler in den Geschichtsunterricht einzubeziehen:

L: (5) Also Vorteile sehe ich auf jeden Fall, weil sie einfach aktiver sind, kreativer sind oder sein müssen. Und Nachteile kann ich kaum feststellen. Vielleicht nur den, aber ich weiß nicht ob das ein Nachteil ist, dass sie dann vielleicht nicht alle zu dem gleichen gewünschten Ergebnis kommen, in dieser oder jener Frage. Aber warum ist das notwendig? Ich denke, das ist gar nicht immer notwendig. Und insofern (..) bin ich der Meinung, wenn die Schüler den Unterricht mitgestalten oder sehr viel selbst tun und eigenständig arbeiten, ist das eigentlich was Gutes.

Aktivität und Kreativität der Schüler lassen sich über schülerorientierte Unterrichtsformen fördern. Interessant ist die Bemerkung, dass über verschiedene Zugänge verschiedene Ergebnisse zustande kommen, die dem Wunsch eines eindeutigen und gleichen Ergebnisses entgegenstehen. In einer kurzen Phase der Selbstreflexion kommt Frau Tomm zu dem Schluss, dass der etwaige Nachteil unterschiedlicher Ergebnisse eigentlich ein Vorteil ist. Damit schließt Frau Tomm an eine im fachdidaktischen Abschnitt gemachte Aussage zur kontroversen Quellenanalyse an, die ein wichtiges Ziel ihres Unterrichts ist.

Der Methode des Lehrervortrages erteilt Frau Tomm eine deutliche Relativierung:

Es kommt natürlich auch mal schon zu einer Stunde, wo äh fast nur äh im Lehrervortrag gearbeitet wird. Das ist an manchen Stellen notwendig. Aber das versuche ich (..) gering zu halten. Denn das würde dann im Prinzip ja schon einer Art Vorlesungsbetrieb (..) vergleichbar sein und (..) das ist hier noch nicht die Zeit dafür, obwohl die Schüler das sicherlich als gar nicht so unangenehm empfinden würden, diese Art und Weise. Nicht alle. Aber ein Teil wäre sicher (..) ganz zufrieden damit, wenn äh der Lehrer oder ich, wenn sich diese Person vorn hinstellt und ihnen also in einer Art Vorlesung nun das alles klar und deutlich aufzeigt. Aber ich denk nicht, dass das der Sinn des Unterrichts ist, sondern sie müssen ja selbst äh lernen mit den Dingen sich auseinander zu setzen, (..) und nicht nur Vorgegebenes wiederzugeben.

Frau Tomm stützt sich im Unterricht auf die Aktivität der Schüler. Gleichzeitig verweist sie auch auf die partielle Notwendigkeit des Lehrervortrages und diskutiert in diesem Zusammenhang den lehrerzentrierten Unterricht, der nicht nur von vielen Lehrern, sondern auch von vielen Schülern geschätzt wird. In ihrem Verständnis soll der Unterricht jedoch nicht eine Vorwegnahme universitärer Arbeitsstile (Vorlesung) sein, sondern den Schwerpunkt auf die selbstständige Auseinandersetzung der Schüler mit dem Stoff legen.

Abschliessend berichtet Frau Tomm noch über die Schwierigkeiten bei der gemeinsamen Themenwahl:

L: Also am Anfang stelle ich das Thema vor, äh setze Schwerpunkte und nenne auch Dinge, die wir machen könnten oder frage, wo wir bestimmte Schwerpunkte setzen wollen. Da kommt aber selten (.) erstens Mal 'ne einheitliche Meinung oder überhaupt nur 'ne Meinung zustande. Also sie lassen sich meiner Meinung nach noch viel zu sehr das äh einfach überstülpen. Sie tun das, was also ähm gefordert wird.

Aus dem Statement von Frau Tomm wird ersichtlich, dass sie die Themen auswählt und die Schüler danach die weiteren Schwerpunkte setzen können. Inwieweit Frau Tomm durch ihre Steuerung die Partizipationsmöglichkeiten ihrer Schüler einengt, wird von ihr nicht diskutiert. Regelmäßiges Ergebnis ist eine Uneinigkeit unter den Schülern, so dass Frau Tomm als „letzte Instanz“ die Inhalte festlegt. Gleichzeitig deutet sich auch an, dass die Schüler durchaus in der Lage wären, mitzureden.

Fazit: Schülermitbeteiligung bei Frau Tomm - ein erstes Bild:

Aufgrund der Interpretation lassen sich im ersten Interview folgende zentralen Aspekte herausarbeiten:

Die Organisation des Unterrichts bewegt sich im Spannungsfeld von Routine und Spontaneität. Die reichhaltige Erfahrung von Frau Tomm bei der Planung des Unterrichts äußert sich in einer gewissenhaften Grob- und Detailplanung, die durch die Elemente der Schüler-, Stoff- und Zielorientierung bestimmt sind. Die Beteiligung von Schülern am Unterricht lässt sich für sie durch eine detaillierte Grobplanung regeln. Frau Tomm achtet auf Aktivitäten ihrer Schüler und versucht, den Unterricht darauf auszurichten. Dabei äußert sich ihre Flexibilität nicht in einer unvorbereiteten Spontaneität, sondern

sie versucht auch im Hinblick auf den Unterrichtsfortschritt, durch Vorbereitung entsprechender Materialien und durch ein Angebot verschiedener Sinndeutungen eine möglichst gute Basis für die Arbeit an Quellen zu bereiten. Die dem Fach Geschichte eigene Bearbeitung von Quellen thematisiert sie unter einer multiperspektivischen und diskursiven Perspektive. Für die konkrete Unterrichtsreihe hat Frau Tomm eine Vielfalt unterschiedlicher Methoden vorgesehen.

Frau Tomms Wahrnehmung der Schüler gründet auf Hypothesen. Sie ist dennoch differenziert und im Allgemeinen positiv. Frau Tomm thematisiert die Schüler vor allem vor dem Hintergrund von Interessen und sieht sich einer Schülerschaft gegenüber, die sich in eine kleine Gruppe fachinteressierter und eine größere Gruppe ergebnisorientierter Schüler aufteilt. Der Verpflichtungscharakter des Faches wirkt sich eher negativ auf die Interessenlage aus. Frau Tomm erweckt den Eindruck, als könne sie trotz der Heterogenität der Interessen die meisten Schüler für das Fach aufschließen. Frau Tomm hat ein positives Verhältnis zu ihrer Tätigkeit.

Die Aussagen zu fachinhaltlichen Fragen lassen ein Angebotsarrangement erkennen, mit dem Frau Tomm die Schüler befähigen möchte, sich selbstständig historische Sachverhalte anzueignen. Diese Methoden schaffen ein für Schülermitbeteiligung förderliches Klima. Nach dem in dieser Untersuchung zu Grunde gelegten Modell einer Entwicklungsstufung lässt sich ein so strukturierter Unterricht auf Stufe zwei und drei verorten, der ein Argumentationslernen und Umerzählen von Geschichte ermöglicht. Indem die Schüler selber Schwerpunkte setzen und sich eine eigene Meinung bilden sollen, müssen sie die historischen Quellen argumentativ bearbeiten. Ohne das Quellenmaterial an sich zu bewerten, bewegen sie sich dabei zwischen ihren eigenen Erfahrungen und dem Versuch, sich in die historischen Zusammenhänge hineinzudenken.

Frau Tomm steht Fragen von Schülermitbeteiligung sehr aufgeschlossen gegenüber. Sie kann auf gute Erfahrungen mit ihren Schülern verweisen. Frau Tomm arrangiert Lernsituationen, in denen sich die Schüler aktiv und kreativ einbringen können. Lehrerzentrierten Unterrichtsformen erteilt sie keine gänzliche Absage, sondern sieht ihren partiellen Einsatz gerechtfertigt. Ihre fachliche Sicht deckt sich mit einer Auffassung von Schule, deren Aufgabe die Förderung eines selbstbestimmten Individuums ist. Mitbeteiligung sieht Frau Tomm nicht nur als ein Recht, sondern auch als Pflicht der Schüler an.

Unterschwellig ist anhand ihrer Aussagen zu rekonstruieren, dass ihre normative Forderung im schulischen Alltag nicht immer eine Erfüllung findet. Einen Wehrmutstropfen bei der Beteiligung von Schülern sieht sie im Bereich der Themenplanung. Frau Tomm entscheidet, welches Grobthema sich eignet, und bietet den Schülern die weitere Mitplanung an. Aufgrund ihrer mangelnden Konsensfähigkeit oder auch Motivation nutzen die Schüler diese Gelegenheit nicht und verbauen sich so im Schuljahr den weiteren Einfluss auf die zu behandelnden Themen.

4.2.2 Interpretation der ausgewählten Unterrichtssequenz

Kurzdarstellung der inhaltlichen und methodischen Struktur der gesamten Stunde:

Zeit	Fachinhaltliche Schwerpunkte	Interaktions- Merkmale	Medien
0.0	Wiederholung und Zusammenfassung eines Schülervortrags zu Melanchthon	Schülervortrag	Vortragspapier der Schülerin
0.10	Die Situation nach dem Augsburger Reichstag	Lehrervortrag	Folie
0.20	Aufgabenstellung zum Augsburger Religionsfrieden: 1. Grundprinzip dieses Vertrages 2. Wesentliche Bestimmungen in vier Sätzen 3. Vermutungen zu (langfristigen) Folgen dieses Religionsfriedens	Schülerstillarbeit	Quelle
0.27	Auswertung der Quelle anhand von Frage 1 und 2.	Lehrer-Schüler-Gespräch	dito
0.36	Behandlung der 3. Frage: Vermutungen zu langfristigen Folgen des Religionsfriedens	Lehrer-Schüler-Gespräch	dito
0.45	Ende der Stunde, Verabschiedung		

Anmerkungen zur Erhebungssituation:

Die Klasse setzte sich zum Zeitpunkt der Aufnahme aus 23 Schülern zusammen. Es handelt sich um die fünfte Stunde einer Unterrichtsreihe zum Thema Reformation in Deutschland mit dem Stundenthema „Augsburger Religionsfriede“.

Begründung der Auswahl der Unterrichtssequenz:

Die Sequenz wurde ausgewählt, weil sie exemplarisch für die Auswertung von Quellen ist, die im Unterricht von Frau Tomm einen großen Raum einnehmen. Gemäß ihren Aussagen im ersten Lehrerinterview bemüht sich Frau Tomm in der Unterrichtssequenz, die Schüler in eine Diskussion über einen Quellentext zu führen und weitergehende Schlussfolgerungen anzuregen. Besonders interessant ist hierbei der Verlauf der Diskussion, der sich im Spannungsfeld von freier Diskussion und Lenkung durch Frau Tomm bewegt.

Beschreibung der ausgewählten Sequenz mit vollständiger Wiedergabe der Transkription:

Das Thema der Unterrichtsreihe, die sechs Unterrichtsstunden umfasste, ist die Reformation in Deutschland. In den vorangegangenen Stunden wurden Hauptakteure der Reformationszeit (Luther, Melanchthon und Müntzer) in Schülervorträgen behandelt. Daneben wurden anhand von Quellenarbeiten der Thesenanschlag Luthers sowie die Fürstenpredigt Müntzers behandelt. Hierzu verwendete Frau Tomm Text- und Bildquellen. Die Sequenzstunde beginnt mit der Zusammenfassung eines Vortrages einer Schülerin über Melanchthon. Daran schließt sich eine Übersicht der Lehrerin zum Thema „Kaiser Karl V und die Protestanten“ an. Dort wird der Zeitraum von 1521 bis 1555 behandelt. Trotz mehrfacher Gegenmaßnahmen Karls V gelingt es nicht, die Reformationsbewegung an ihrer Ausbreitung zu hindern, so dass es 1555 zum sogenannten Augsburger Religionsfrieden kommt, der im weiteren Verlauf der Stunde Thema des Unter-

richts ist. Frau Tomm hat zu diesem Zweck eine Kopie einer Quelle ausgeteilt und eine Abiturprüfungsfrage mitgebracht, mit der sie den Schülern einen Vorgeschmack auf die Abituranforderungen geben möchte. Sie gibt den Schülern zwei Minuten Zeit zum Lesen der Quelle und schreibt im Anschluss die drei Abiturprüfungsfragen an die Tafel. Nach weiteren drei Minuten schreitet Frau Tomm zur Behandlung der Fragen weiter. In einem Lehrer-Schüler-Gespräch wird deutlich, dass der Begriff Religionsfrieden eigentlich falsch ist, da nur die protestantische und katholische Konfession, nicht jedoch andere Religionen berücksichtigt werden. In Bezug auf die zweite Frage weist Frau Tomm darauf hin, dass der Passus der Emigration bei Nichtakzeptanz der landesherrlichen Konfession zwar auf dem Papier einen positiven Eindruck hinterlässt, in der Realität jedoch nicht so einfach umsetzbar ist. Daraufhin entwickelt sich eine Diskussion zwischen den Schülern zum Thema Toleranz und/oder Akzeptanz der jeweiligen Religionen, die Frau Tomm nach kurzer Zeit abbricht, um zur dritten Frage nach den Vermutungen zu langfristigen Folgen des Augsburger Religionsfriedens überzugehen.

Der Quellentext¹⁶ lautet folgendermaßen:

§ 15. Und damit solcher Friede auch trotz der Religionsspaltung [...], wie es die Notwendigkeit des Heiligen Reiches Deutscher Nation erfordert, desto beständiger zwischen der Römischen Kaiserlichen Majestät, Uns, sowie den Kurfürsten, Fürsten und Ständen des Heiligen Reiches Deutscher Nation aufgerichtet und erhalten werden möge, so sollen die Kaiserliche Majestät, Wir, auch Kurfürsten, Fürsten und Stände keinen Stand des Reiches wegen der Augsburgischen Konfession, und deren Lehre, Religion und Glauben in gewaltsamer Weise überziehen, beschädigen, vergewaltigen oder auf anderem Wege wider Erkenntnis, Gewissen und Willen von dieser Augsburgischen Konfession [... in] Glauben, Kirchengebräuchen, Ordnungen und Zeremonien, die sie aufgerichtet habend oder aufrichten werden, in ihren Fürstentümern, Ländern und Herrschaften etwas erzwingen oder durch Mandat erschweren oder verachten, sondern diese Religion [...], ihr liegendes und fahrendes Hab und Gut, Land, Leute, Herrschaften, Obrigkeiten, Herrlichkeiten und Gerechtigkeiten ruhig und friedlich belassen, und es soll die strittige Religion nicht anders als durch christliche, freundliche und friedliche Mittel und Wege zu einhelligem christlichen Verständnis und Vergleich gebracht werden.

§ 17. Doch sollen alle anderen, die den obengenannten beiden Religionen nicht angehören mit diesem Frieden nicht gemeint, sondern gänzlich ausgeschlossen sein.

§ 24. Wo aber Unsere oder der Kurfürsten, Fürsten und Stände Untertanen, die der alten Religion oder Augsburgischen Konfession anhängen, von solcher ihrer Religion wegen [...] mit ihren Weib und Kindern an andere Orte ziehen und sich niederlassen wollen, dann soll jeder Ab- und Zuzug, auch Verkauf ihrer Habe und Güter gegen geziemende billige Ablösung der Leibeigenschaft und Nachsteuer, wie es jeden Ort von Alters her üblich und gehalten worden ist, unbehindert [...] zugelassen und bewilligt werden.

¹⁶ Sprachlich modernisierte und leicht gekürzte Fassung nach dem Originaltext von Zeumer, K. (1913).

Transkription der Sequenz:

Frau Tomm formuliert die dritte Frage ihrer Aufgabenstellung:

L: Und nun die letzte Frage, welche (..) Folgen könnt ihr euch (.) denken, die nach (.) 1555 möglich sind? (6) Andrea!

Andrea: Ich könnte mir vorstellen, dass 'ne ziemliche na (...),(..) des Landes äh anfängt. Dass sie also alle von einem Zentrum ins andere ziehen. (=Mhm=) Dass ziemlich viel Bewegung rein kommt.

L: Dazu würde ich gern noch einige Meinungen hören. Ich bin nicht der, der das jetzt immer beantwortet, sondern ihr möchtet bitte untereinander aufeinander eingehen. Jule!

Jule: Na, ich denke schon, dass in Deutschland dann daraufhin bestimmte Gebiete entstehen, die sind dann protestantisch oder christlich, ja, zum Beispiel Bayern, das sieht man ja oder hier die Gegend, das sieht man dann immer genau, wo äh wo welche Leute, also die Mehrheit einfach wohnt. Ich denk mal, das zersplittert schon das Reich, in jedem Fall bis zum- .

L: Weiter! Grit!

Grit: Na ja, also ich würde och sagen, äh also 'ne richtige Völkerwanderung wird's wohl nicht gewesen sein, sondern nur vereinzelt irgendwelche Leute, weil das Risiko war vielleicht doch schon (.) recht groß und da musste man ja neu anfangen und na ja (..)

L: Rolf!

Rolf: Ja, ich wollt nur sagen, was wir schon vorhin hatten. Die finanziellen Mittel waren einfach nicht da bei denen, aber ich glaube nicht, dass sich jetzt ähm so der normale Durchschnittsmensch sich so stark damit identifiziert hat, dass er sagt, mir ist das Leben jetzt hier überhaupt nicht mehr möglich. Ich würd sagen, die Lebensgrundlage wird da schon wichtiger gewesen sein, wenn ich jetzt irgendwo'n Handwerk hab oder mir irgendwas, 'ne Lebensgrundlage aufgebaut habe, mein Land habe, würd ich ja wahrscheinlich nicht einfach in 'n anderes Land ziehen nur wegen der Religion. Wenn ich wo anders wahrscheinlich völlig neu anfangen müsste und vielleicht gar nicht so Möglichkeiten hab, um mich so weiter durchzubringen. Also glaub ich nich, dass es da nun zu großer Völkerwanderung kommt dann. (..)

Jana: Ich würde dabei auch Rolf da bestätigen, weil äh diese Teilung, die Jule meint, die das (Wort?) wirklich so aufgesplittert hat, aber das muss ja nich daran liegen, dass die überall da hingewandert sind oder (=Das hab, das hab ich nich gesagt.=) Ach, du hast nicht dich auf die bezogen. Oder auf jeden Fall ist es so, wenn dann der eine Herrscher sagt, mein Gebiet ist jetzt halt katholisch, weil er eben katholisch ist, dann is es ja automatisch so, dann muss-, müssen ja die Leute hinziehen. Und ich glaube auch, dass grade zu der Zeit, da nicht so'n Reichtum war, dass die sich immer oder dass es allen so gut ging, dass sie sagen konnten, ja, auf Kosten der Religion, ziehen wir jetzt in 'n anderes Gebiet. (..)

L: Langfristige Folgen für Deutschland, für den Kaiser, ähm ihr klebt jetzt etwas an den Bestimmungen dieses Friedens und den Leuten, wie sie darauf reagieren. Das ist ja richtig, ich habe nichts dagegen, aber geht noch mal äh bitte, bitte in eine andere Richtung!

Sw: Ja, vielleicht war es auch eine Schwächung Deutschlands und vielleicht auch allgemein äh des Papstes, also der ganzen Religion, weil wenn sich das aufteilt und vielleicht sind sie sich in manchen Dingen noch uneinig und dann gibt's dann noch Streitereien. (..)

L: Weiter! (..)

Sw: Also für ganz später Folgen, glaub ich, dass das auf jeden Fall so ist, jetzt wo sich diese beiden Religionen geeinigt haben, dass dann die, die noch übrig ist, dann von beiden Seiten irgendwo ausgestoßen wird. (...)

Rolf: Ja, Rom wird das wahrscheinlich auch nicht so ganz äh (.) mit Freude gesehen haben, denn es war ja eigentlich 'n, 'ne Einigung der Fürsten und da wurde eigentlich die die katholische Oberhäupter jetzt mal außen vor gelassen. Also glaub ich schon deshalb von der Seite Rom 'ne gewisse (..) Bevorzugung halt, natürlich der katholischen komm-, ja kommen musste oder gekommen sein wird, so dass dann dort doch schon gewisse Unterschiede entstehen.

L: Innerhalb des Deutschen Reiches, ihr müsst das ja immer sehen innerhalb des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation, ja. So äh, was könnte noch ne Reaktion des Papstes, der katholischen Kirche sein? (...) Rolf sagt, die werden sich damit nicht so zufrieden geben, (..) zufrieden geben können. (.)

Rolf: Ja, vielleicht verliert ja, oder entziehen sie dem deutschen Kaiser, dem Deutschen Reich allgemein jetzt, die Funktion als äh weltlicher Schutzherr der (.) äh der katholischen Kirche. Ich würde sagen, die äh der katholische Glauben war jetzt gefestigt genug nach 700 Jahren, wo das so funktioniert hat, da können die sich wahrscheinlich auch andere suchen oder berufen sich halt bloß noch auf ihren Glauben, (..) dass sie dann hoffen, dass die Leute dann auch so folgen.

L: Gut, also 'ne gute Möglichkeit genannt, ham wir.

Sw: Na, das könnt ich mir auch vorstellen, dass die katholische Kirche in Rom sich dann abwendet von, von gewissen Teilen in Deutschland, also eben grade aufgrund der Entwicklung, dass eben bestimmte Lan-, bestimmte, was weiß ich, finanzielle Unterstützung oder so ausbleibt. (...),(..)

L: Äh (..) die (.) Frage, der, des Reiches an sich (..). Jetzt ham wir hier, vorhin kam es schon mal, en Begriff dazu, jetzt ham wir also innerhalb des Reiches eine konfessionelle Spaltung. Der Fürst bestimmt, welche Konfession. Ihr habt jetzt schon Auswirkungen genannt, die da kommen könnten, (.) auch der Streit ist schon mitgenannt worden, der sich entwickeln könnte. Noch' was dazu, Jule!

Jule: Dadurch entstehen vielleicht auch so kleine Streitereien, vielleicht irgendwie und dann auch in den verschiedenen Staaten wahrscheinlich unterschiedliche ähm Rechtsprechung und so was und unterschiedliche (Wort?), die halt sagen, was passiert.

L: Nun, das entsteht doch nicht, ich meine, das wisst ihr doch. In Deutschland gibt es doch schon 'ne territoriale Zersplitterung, dieser Begriff ist vorhin gefallen. Und Jule sagt, also das wird auf jeden Fall äh dazu noch beitragen es zu vertiefen. (..) Und nich etwa dazu beitragen, äh hier also mehr äh Einheit entstehen zu lassen.

Jana: Andererseits würde ich aber auch sagen, dass es jetzt erst mal zu 'ner Ruhe kommt, zu ner allgemeinen Entspannung, weil dieses ganze Gebrodel, was da immer war zwischen äh halt vor allem die durch diese Reformatoren, die da was umwälzen wollen, das ham sie jetzt eigentlich erst mal erreicht, also zumindest ham sie sich in der Mitte getroffen, dass sie gesagt ham, die werden jetzt beide akzeptiert. Und dadurch wird jetzt erst mal so en bisschen mehr was erreicht, eine „Jetzt können wir uns erst mal drauf ausruhen“ Stimmung entstehen.

L: Mhm

Sm: Es könnte auch ein mögliches Zeichen für das Ausland entstanden sein. Weil, wir hatten ja schon, dass äh in Europa die Lage nich so' zersplittert ist wie in Deutschland, also da gibt's gefestigte (..) Herrschereschlechter, die halt ihr Hand, äh äh ihr Reich mit rechter fester Hand regieren, aber es kann, ich kann mir durchaus vorstellen, dass es in anderen Ländern auch so 'ne (..) innere Zersplitterung gibt, vielleicht so (..), mit dem Glauben und dass da Deutschland halt en gewissen Vorteil hat. Indem sie dann vielleicht schon so' früh äh sich geeinigt hatten. Ich meine, wenn man es halt so betrachtet, is eigentlich äh recht, also recht unwahrscheinlich, dass es so passiert ist. (..) Wenn man sich anguckt ähm, England hatte so 'ne eigenständige Kirche und wenn man da so rundherum rum guckt, sind eigentlich alle recht ähm katholisch noch, zu mindestens (Wort?).

L: Richtig. Und diese Entwicklung werden wir also noch etwas verfolgen, äh was sich daraus entwickelt. Sicher erinnert sich noch jeder äh aus 'm Geschichtsunterricht der Sekundarstufe eins auch an einen so genannten Dreißigjährigen Krieg (..). Und äh da ham wir also schon den Konflikt, den Streit, der im nächsten Jahrhundert kommt, es ist aber auch natürlich richtig, erst mal ist diese Problematik etwas über diesen Augsburger Religionsfrieden gelöst worden, ja. Aber es ist eben nur eine vorläufige Regelung. (..) So Jule, letztes Wort?

Jule: Ich würde auch sehen, je weiter man im Norden lebt von Deutschland, ...

L: Ist richtig, äh territorial verteilte es sich in etwa so, dass hat aber noch was mit den anderen reformatorischen Kräften zu tun, die wir noch kennen lernen werden. Denn Luther ist ja nicht der einzige Reformator, sondern Uwe wird uns ja hoffentlich, den ich jetzt erst mal geweckt habe, noch was über die anderen reformatorischen Bekenntnisse (..) erzählen. Gut. Äh es bleibt wie besprochen, am Mittwoch ganz normal Unterricht, am Donnerstag früh die Auswertungsstunde, ja.

Interpretation nach zeitlichem Ablauf:

Auf der Grundlage einer Quelle und der dritten Abiturprüfungsaufgabe leitet Frau Tomm das Gespräch ein. Sie stellt eine Frage, die den Schülern im Prinzip viele Mög-

lichkeiten eröffnet, in das Thema einzusteigen. Die gespannte Pause des Schweigens deutet darauf hin, dass die Schüler sich zunächst einmal sammeln, bevor das Gespräch beginnt. Die Pause könnte auch auf Ratlosigkeit und Lustlosigkeit hindeuten. Eine Schülerin wird aktiv und meldet sich. Andrea vermutet eine durch den Augsburger Religionsfrieden bedingte, einsetzende Wanderungsbewegung und gibt die Anfangsthematik des Gespräches vor. Frau Tomm knüpft sofort an Andrea an und fordert die Schüler explizit dazu auf, weitere Meinungen einzubringen und sich aufeinander zu beziehen. Frau Tomm macht mit dieser Intervention deutlich, dass sie nicht die Instanz sein möchte, welche die nun anstehenden Fragen entscheidet, sondern Deutungsangebote der Schüler erwartet. Damit spielt sie den Schülern den Ball zur Gestaltung des Gespräches zu. Möglicherweise ist dieses Vorgehen der Anwesenheit und den Erwartungen des Forscherteams geschuldet. Die Ansprache zeigt Wirkung, denn sofort melden sich einige Schüler und nehmen den Ball auf. Frau Tomm ruft nun einige Schüler, die sich melden, nacheinander auf und sammelt deren Redebeiträge. Die Schüler knüpfen an die Vorlage der konfessionellen Wanderungsbewegungen von Andrea an und beziehen sich aufeinander. Dabei diskutieren die Schüler über das Ausmaß der Wanderungsbewegungen und versuchen, ihre Auffassung zu begründen. Sie spalten sich in die Lager der Befürworter einer großen Wanderungsbewegung (Andrea, Jule) und der Befürworter einer eingeschränkten Wanderungsbewegung (Grit, Rolf, Jana). Dabei versucht Jule, ihre Annahme mit dem Hinweis auf die heutige regional-konfessionelle Verteilung von Bevölkerungsgruppen (Bayern, Sachsen-Anhalt) zu begründen. Sie setzt damit ein historisches Ereignis in Beziehung zur Gegenwart, d. h. sie bringt historisches Wissen der umgebenden Gegenwart als Deutungspotenzial in einen historischen Prozess ein. Die zweite Gruppe argumentiert stärker pragmatisch mit dem Hinweis auf die persönlichen Lebensumstände der Menschen der damaligen Zeit, die eher gegen eine Wanderungsbewegung und für eine Anpassung an die für sie maßgebliche Konfession sprechen. Die Deutungsversuche dieser Gruppe speisen sich dabei sowohl aus einer gegenwartsbezogenen Sicht als auch aus dem Versuch, sich in die Lebensumstände der Menschen zu Zeiten des Religionsfriedens zu versetzen. Frau Tomm unterbricht die Sammlung und Diskussion der Beiträge und gibt zu erkennen, dass der weitere Verlauf des Gesprächs nun eine andere Wendung nehmen soll. Sie teilt ebenfalls mit, dass die bisher geäußerten Themen in Ordnung waren, und gibt ihren Schülern damit ein positives Feedback.

Als kleines Zwischenfazit kann festgehalten werden, dass sich an diesem kurzen Kommunikationsabschnitt eine Struktur zeigt, die in Unterrichtsgesprächen häufiger vorzufinden ist: Durch eine Fragestellung ermöglicht der Lehrer – ob geplant oder nicht – zunächst einen Raum für vielfältige Meinungsäußerungen. Inwiefern Schüler einen solchen Freiraum nutzen, hängt von ihrer Motivation, ihrer Vorerfahrung mit ähnlichen Gesprächssituationen und ihrem fachlichen Kenntnisstand ab. Wenn hinter der offenen Frage des Lehrers eine konkrete Frage steht, die dieser im Unterrichtsgespräch beantwortet haben möchte, entscheidet sich Schülermitbeteiligung daran, ob es der Lehrer versteht, die eigentlich unpassenden Antworten trotzdem zu honorieren und in das weitere Gespräch funktional einzubeziehen, oder ob ein plötzlicher Gesprächsabbruch erfolgt, der die Schülerantworten entwertet. Schülerseitig ist zu fragen, ob es ihnen gelingt, trotz der Lenkung durch den Lehrer ihre eigene Position notfalls im Widerspruch zur Auffassung des Lehrenden durchzuhalten oder diskursiv den Einfluss des Lehrers zu reduzieren. Im vorliegenden Fall sammelt Frau Tomm die Unterrichtsbeiträge ihrer Schüler ohne Rückmeldung, in der Hoffnung auf ein richtiges Stichwort, an das sie anknüpfen kann. Da dieses nicht fällt, unterbricht sie die Kommunikation und gibt eine neue thematische Richtung vor. Ob die Schülerbeiträge durch diesen Vorgang entwertet werden, ist nicht eindeutig bestimmbar, da Frau Tomm ausdrücklich die eingeschlagene Richtung als akzeptiert kennzeichnet.

Doch zurück zur Unterrichtssequenz: Frau Tomm möchte nun Aussagen von den Schülern hören, welche die Thematik der langfristigen Folgen für Deutschland und den Kaiser betreffen. Sie möchte weg von der lebensweltlichen Ebene, auf der die Schüler bisher argumentiert haben, hin zu einer politischen Ebene. Die Schüler nehmen die neue thematische Richtung auf und bringen nach einer kleinen Aufforderung weitere Deutungsversuche ein. Die Schüler versuchen nun, die Auswirkungen des Religionsfriedens langfristig zu deuten. Dabei nennen zwei Schülerinnen Aspekte des Machtverlustes für den Papst und die Isolierung einer dritten Religion durch die Einigung zwischen Protestanten und Katholiken. Rolf thematisiert den Machtverlust des Papstes und dessen denkbare Bevorzugung des katholischen Glaubens und findet mit seinen Erläuterungen Anklang bei Frau Tomm, die nach einer kurzen Phase der Zurückhaltung bei den Antworten der Schülerinnen nun wieder die Initiative ergreift. Sie stellt die bisher gegebenen Antworten in den für sie bedeutsamen Kontext des Deutschen Reiches. Damit gibt

sie den Schülerinnen zu verstehen, dass ihre bisherigen Deutungen nicht falsch, aber auch nicht ganz richtig waren. Frau Tomm knüpft an Rolfs Hinweis der Bevorzugung des katholischen Glaubens durch den Papst an und möchte noch weitere Statements hören. Rolf ergänzt sofort seine erste Aussage und spekuliert über einen Machtentzug des deutschen Kaisers durch den Papst. Frau Tomm gibt im Anschluss daran die erste positive Rückmeldung, indem sie im Sinne einer Sammlung elementarer Aspekte die Antwort Rolfs als erste festhält. Sie könnte damit zu verstehen geben, dass sie weitere Antworten wünscht oder bereits zufrieden ist. Dies lässt sich nicht entscheiden, da eine weitere Schülerin unaufgefordert ihre Meinung einbringt und die These von Rolf unterstützt. Frau Tomm unterbricht wieder das Gespräch und deutet mit dem rückblickenden Verweis auf einen Begriff zur konfessionellen Spaltung eine weitere thematische Richtung an, die sie jedoch nicht vollenden kann, da sich eine weitere Schülerin meldet. Es deutet sich an, dass Frau Tomm auf zukünftige konfessionelle Streitigkeiten hinaus will. Jule bringt den Aspekt potenzieller Streitigkeiten im Zuge des Friedens auf verschiedenen Ebenen ins Spiel und trifft damit die Fragerichtung von Frau Tomm, welche die Schüler unter Bezug auf Jules Antwort darauf hinweist, dass die territoriale Zersplitterung Deutschlands bereits vorhanden ist und durch den Religionsfrieden weiter verschärft wird. Jana bringt daraufhin eine konträre Meinung ein, indem sie auf die „Ruhe nach dem Sturm“ verweist und nach der Beilegung der Konfessionsstreitigkeiten auch Anzeichen einer Entspannung ausmachen kann. Da sich weitere Schüler melden, quittiert Frau Tomm diese Aussage mit einem „Mhm“ und lässt einen weiteren Schüler zu Wort kommen, der die Ereignisse in Deutschland in Beziehung zu möglichen zukünftigen Ereignissen in Europa setzt und Frau Tomm die Vorlage für ein Schlusstatement gibt. Der Ausblick auf den Dreißigjährigen Krieg und die Feststellung eines nur vorübergehenden Religionsfriedens bildet eigentlich den Abschluss der Stunde. Jule meldet sich noch einmal und erhält von Frau Tomm das letzte Wort. Jule deutet einen territorialen Aspekt an, kommt jedoch nicht zum Ausreden, da Frau Tomm ihre Idee sofort aufgreift und mit einem Hinweis auf vielfältige andere reformatorische Bekenntnisse die Stunde beendet.

Interpretation nach Kategorien:

a) Organisation der Unterrichtssequenz

Die Unterrichtssequenz zeigt einen Stundenausschnitt, der sich nach einem Schülervortrag zu Melanchthon dem Thema des Augsburger Reichstages und Religionsfriedens widmet. Nach der Klärung der Prinzipien des Vertrages und seiner Bestimmungen mittels zweier Abiturprüfungsfragen und anhand einer Quelle steht die Beantwortung der dritten Frage an. Diese Frage hat die Funktion, die Thematik des Augsburger Religionsfriedens abzuschließen und gleichzeitig einen Ausblick auf die weitere historische Entwicklung zu initiieren, um die es in den kommenden Unterrichtsstunden gehen soll. Die Quellenarbeit weist im vorliegenden Fall folgende Eigentümlichkeiten auf: Zunächst fällt auf, dass Frau Tomm ihren Schülern keinen Arbeitsauftrag gibt und sie die Quelle zunächst in ihrer Gesamtheit erfassen lässt. Erst daran schließen sich drei Arbeitsaufträge an, für die die Lernenden relativ wenig Zeit zur Verfügung gestellt bekommen. Dies deutet darauf hin, dass die Quellenarbeit im Unterricht von Frau Tomm ein gängiges und geübtes methodisches Vorgehen ist. Die Verwendung von Abiturprüfungsfragen lässt den Schluss zu, dass Frau Tomm ihren Schülern zutraut, Fragen auf höchstem Niveau zu beantworten, was für eine hohe fachliche Kompetenz der Schüler spricht. Eventuell benutzt Frau Tomm die Fragen auch als Motivationsinstrument, um den Schülern einen Ausblick im Hinblick auf die große Abschlussprüfung zu geben. Die Aufgaben sind in ihrer Konkretion gestuft. Die für die Sequenz entscheidende Frage soll die Schüler zu weitergehenden Überlegungen anregen und stellt damit eine der klassischen Transferfragen im Abitur dar. Frau Tomm bedient sich im anschließenden Lehrer-Schüler-Gespräch einer Fragestrategie, die den Schülern die Möglichkeit lässt, vielfältige Deutungen einzubringen. Frau Tomm ist bemüht, möglichst wenig einzugreifen und die Schüler zu einer Diskussion anzuregen. Die ermittelten Ergebnisse ermöglichen die Überleitung zu den bevorstehenden Unterrichtsstunden.

b) Interaktion Lehrer-Schüler

Aus dem ersten Interview ist bekannt, dass Frau Tomm die Themenauswahl selbst vorgenommen hat. Demgemäss initiiert sie die Behandlung des Themas des Augsburger Religionsfriedens. Sie gibt den Quellentext vor und konfrontiert die Schüler mit drei Abiturprüfungsfragen. Im Rahmen eines Unterrichtsgesprächs gibt sie die Führung an die Lernenden ab. Sie formuliert zunächst eine offene Frage. Die Reaktion der Lernenden auf offene Fragen kann sehr unterschiedlich sein. Im negativen Fall kann eine Blockade bei Schülern auftreten, da sie schlicht nicht wissen, was der Lehrende nun von ihnen verlangt. Im positiven Fall nutzen sie den Spielraum für eigene Deutungen. Im vorliegenden Fall zeigt sich eine anfängliche Unsicherheit anhand einer kleinen Orientierungspause. Da sich nach dem ersten Schülerstatement keine weiteren Schüler melden, reagiert Frau Tomm mit einer Ermahnung an alle Schüler, mehr Beiträge zu bringen und untereinander zu diskutieren. Sofort entwickelt sich eine Diskussion, die zunächst mit der Sammlung verschiedener Statements der Schüler beginnt und von Frau Tomm unterstützt wird. Dabei beziehen sich die Schüler aufeinander und versuchen, ihre unterschiedlichen Standpunkte zu begründen. Frau Tomm steuert an verschiedenen Stellen die Diskussion und gibt neue thematische Richtungen vor. Nach dem Einschreiten von Frau Tomm stellen sich die Schüler auf die neue Fragesituation ein und kommen wieder untereinander ins Gespräch. Die Schüler zeigen in dieser Sequenz, dass sie mit der Fragetechnik von Frau Tomm vertraut sind und sie produktiv für sich nutzen. Auch wenn das Gespräch nur von wenigen aktiven Schülern getragen wird, sind sie doch in der Lage, unterschiedliche Positionen zu begründen und auf thematische Änderungen ihrer Lehrerin zu reagieren bzw. sie selbst zu initiieren. Sie sind ebenso in der Lage, abweichende Meinungen zu äußern. Quantitativ betrachtet liegt der Redeanteil der Schüler in dieser Sequenz deutlich höher als der von Frau Tomm. Frau Tomms Funktion beschränkt sich auf die Initiierung und Sammlung von Statements, die sie bei passender Gelegenheit zusammenfasst. Sie schreitet jedoch auch lenkend ein, wenn die Diskussion in eine von ihr nicht gewünschte Richtung führt. Man könnte sie also als „lenkende Moderatorin“ bezeichnen. Frau Tomm zeigt, dass sie in der Lage ist, Schüleräußerungen aufzugreifen, aufeinander zu beziehen und für den weiteren Unterrichtsverlauf nutzbar zu machen.

Sie ist immer bereit, trotz eigener Ausführungen einen Schüler zu berücksichtigen. Somit kann sie den diskursiven Charakter der Interaktion aufrecht erhalten. Auffallend ist auch, dass die Schüler relativ ruhig mitarbeiten. Der größere Teil der Lernenden ist bei der Sache, auch wenn er sich nicht aktiv in das Unterrichtsgespräch einbringt. Die Interaktion kann abschließend als sachlich, routiniert und freundlich bezeichnet werden.

c) Fachdidaktische Struktur der Sequenz

Die fachdidaktische Struktur der ausgewählten Sequenz lässt folgende Elemente erkennen:

Die Quelle zum Augsburger Religionsfrieden steht im Kontext der Thematik der Reformation und konfrontiert die Schüler mit dem Vertragstext. Frau Tomm nutzt den Text, um zunächst das Grundprinzip und die wesentlichen Bestimmungen zu behandeln. Die sprachlichen Eigentümlichkeiten des Textes stehen zu keiner Zeit zur Diskussion. Auch die Form eines Gesetzestextes mit einer Gliederung in Paragraphen scheint für die Lehrerin wie ihre Schüler kein Anlass für eine Verständnisphase zu sein. Die Schüler haben offenbar gelernt, eine Quelle angemessen zu bearbeiten und zu interpretieren.

Im sich anschließenden Unterrichtsgespräch arrangiert Frau Tomm eine strukturierte Diskussionsatmosphäre, in der die Schüler die Möglichkeit erhalten, eigene Deutungen einzubringen. Frau Tomm bietet ausdrücklich keine Deutungsvorschläge an, um zu vermeiden, dass ihre Sinndeutungen von den Schülern als lernbarer Gegenstand betrachtet werden. Vielmehr versucht sie, die Schüler zu Deutungsangeboten zu veranlassen, um ihnen die Perspektivenabhängigkeit bei der Beurteilung historischer Prozesse deutlich zu machen. Ob letzteres zutrifft, lässt sich nicht bestimmen, vielmehr sollten hierzu die Aussagen im zweiten Interview bzw. die Aussagen der Schüler herangezogen werden. Die Schüler nutzen die Chance und lassen in ihren Aussagen Elemente wie Gegenwarts- und Zukunftsbezüge erkennen. Sie erhalten die Chance, ihr historisches Wissen ihrer umgebenden Gegenwart als Deutungspotenzial in den historischen Prozess einzubringen. Generell ist zu bemerken, dass die Schüler mit der hohen Anforderung der Abiturprüfungsfragen gut zu recht kommen und über vergleichsweise gute fachspezifische Kompetenzen und Wissen verfügen. Eine Einordnung in das fachdidaktische

Stufenschema würde zu einer Verortung auf der zweiten Ebene führen. Frau Tomm ermöglicht es den Schülern, ihr Interesse an Geschichte und ihre Emotionalität bezüglich der Schicksale der Menschen in die Unterrichtsgestaltung einzubringen. Es sind Ansätze historisch-kontrastiven Denkens vorfindbar. Die Möglichkeiten werden von den aktiven Schülern auch genutzt, z. T. auch im Widerspruch zu den Ansichten der Lehrerin.

4.2.3 Interpretation des zweiten Lehrerinterviews

Das Interview fand in einer Freistunde in einem Klassenraum der B-Schule statt. Anwesend waren Frau Tomm, der Interviewer und eine studentische Hilfskraft für die Tonaufnahmen. Frau Tomm machte einen konzentrierten Eindruck. Sie hatte ihre Unterlagen der Unterrichtsreihe mitgebracht und blätterte bei Fragen darin. Frau Tomm dachte vor jeder Antwort genau nach und antwortete langsam und exakt auf die Fragen. Dabei berichtete sie zeitweise sehr ausführlich über die Inhalte der Unterrichtsreihe. Das Interview dauerte ca. eine Stunde.

Die thematischen Schwerpunkte des Interviews, die nicht in der ausführlichen Interpretation zur Sprache kommen, sind folgende:

Die Bewertung des Verlaufs der Unterrichtsreihe:

Frau Tomm ist mit dem Verlauf der Unterrichtsreihe zufrieden. Insbesondere die Unterrichtsabschnitte zur vorreformatorischen Kritik an der Kirche und an sozialen Missständen werden von ihr als gelungen betrachtet. In Bezug auf Luther streicht sie vor allem die Behandlung seines Selbstfindungsprozesses heraus. Dass Luther mit seinen Thesen wider den Ablasshandel nur eine theologische Disputation und keine Volksbewegung beabsichtigt hatte, sieht Frau Tomm als wichtiges Lernziel der Reihe an, bezweifelt aber, dass alle Schüler dies auch so verstanden haben. Anhand der Auswertung einer Lernzielkontrolle kann Frau Tomm die Aussage treffen, dass die meisten Schüler in der Lage waren, die präsentierten Quellen einzuordnen und die Kritik Luthers an der Kirche

herauszuarbeiten. Frau Tomm räumt ein, die geplante Zeit für das Thema etwas überschritten zu haben, sie hält dies jedoch für nicht problematisch. Insgesamt bewertet sie die gute Hausaufgabenvorbereitung der Schüler als sehr positiv.

Unterrichtsmaterialien:

Auf die Frage nach der Verwendung von Lehrbüchern gibt Frau Tomm an, dass die Lehrbücher nicht immer die Textgrundlagen bieten, die sie für ein bestimmtes Thema benötigt. Zum Thema der Sequenz (Augsburger Religionsfriede) hat sie Kopien eingesetzt. Sie betont, dass die darstellenden Texte der Lehrbücher als Nachlesestoff von ihr benutzt werden und ein gewisses Grundwissen voraussetzen. Sie setzt diese sparsam ein und verwendet im Unterricht vorwiegend Quellen.

Binnendifferenzierung:

Frau Tomm verweist an mehreren Stellen im Interview auf eine kleine Gruppe leistungsstärkerer Schüler. Sie versucht, diese zu fördern, indem sie ihnen anspruchsvollere Aufgaben zuweist. Bei Gruppenarbeiten mischt sie die leistungsstärkeren Schüler so, dass leistungsschwächere davon profitieren können. Im Unterrichtsgespräch nimmt sie die stärkeren nicht als erste dran, um den anderen Schülern auch die Möglichkeit zu geben, einen Beitrag zu leisten.

Thematisierung der Kamera:

Frau Tomm äußert keine negative persönliche Beeinflussung durch den Einsatz der Kameras und die Anwesenheit der Forscher. Bei den Schülern waren nach ihrer Einschätzung einige wenige gehemmt und haben daraufhin auf einen mündlichen Beitrag verzichtet.

*Interpretation des zweiten Lehrerinterviews unter dem Fokus von
Schülermitbeteiligung:*

a) Organisation des Unterrichts

Frau Tomm äußert sich im zweiten Interview nur sehr sparsam zu Fragen der Unterrichtsorganisation. Eine generelle Einschätzung gibt sie auf die Frage nach alternativen Gestaltungsmöglichkeiten der gezeigten Sequenz:

L: Also im Moment wüsste ich eigentlich nichts, was ich von der Planung her (.) absolut (.) anders‘ machen würde. Vielleicht fällt mir das bis nächstes Jahr ein. (.) Also ich halte (.) selten‘ die absolut gleiche Stunde mit den gleichen Quellenmaterialien (...) sagen wir selten, wäre ja weniger als fünfzig Prozent, sagen wir Halbe, Halbe. (=Mhm=) (..) Ja, oder die gleichen Quellen aber andere (.) äh (.) Aufgabenstellungen. (.) Zum Beispiel äh diese Gegenüberstellung der beiden Reden auf dem Reichstag, Luther und Kaiser, die hab ich schon häufig benutzt, noch nie in der Art, dass ich die Schüler die Kaiserantwort habe selber schreiben lassen. (.) das war einfach so =mhm= ne Idee. Und da würde ich sagen, äh hätten sie vielleicht doch etwas mehr Zeit haben müssen, (.) um das noch besser machen zu können, das wäre so en Beispiel.

Die Aussage ist im Licht einer zufriedenen Einschätzung der Unterrichtsreihe und -sequenz zu lesen. Wie bereits im ersten Lehrerinterview beschrieben, wird anhand dieser Aussage deutlich, dass Frau Tomm kein starres Schema für die Gestaltung von Unterrichtsinhalten anwendet. Sie behandelt wiederkehrende Themenkomplexe mit unterschiedlichem Quellenmaterial und Bearbeitungsmethoden und hält sich die Option für spontane Ideen offen. Dass dabei Probleme auftreten (Zeitmangel), reflektiert sie im Nachhinein, um dann in Zukunft darauf reagieren zu können. Quellen spielen generell als Textgrundlage eine wichtige Rolle. Dabei achtet Frau Tomm in den genannten Beispielen darauf, unterschiedliche Aussagen zu einem Thema zu berücksichtigen und dialogische Formen der Auseinandersetzung zu wählen.

Das Potenzial diskursiver Unterrichtsformen wird jedoch nur von einem kleinen Schülerkreis genutzt:

L: Es gibt also schon oftmals (..) Problemsituationen, äh Quellenlagen, wo man also ohne weiteres diskutieren könnte, Meinungen äußern kann, aber das bleibt immer in einem ganz kleinen Schülerbereich, wo dann dort etwas passiert.

Frau Tomm denkt bei der Bearbeitung von Quellen die Möglichkeit einer diskursiven Auseinandersetzung immer mit, auch wenn sie die Bereitschaft der Schüler hierfür als gering einschätzt. Nur eine kleine Gruppe von Schülern lässt sich auf Diskussionen ein.

b) Wahrnehmung der Akteure

Frau Tomm reflektiert im zweiten Interview über Hinderungsgründe für Schülermitteilung in der konkreten Klasse:

L: Na, es wird unterschiedliche Gründe dafür geben. Also einmal denke ich da wüsste ich schon bei einer Schülerin sehr genau, die das auch ganz klar sagt, ist es ganz einfach mangelndes Interesse. Alles was Geschichte ist, ist gewesen, das interessiert mich nicht mehr. (...) Äh bei einigen (...) ist es ganz einfach gerade wenn Meinungsäußerungen verlangt werden und dann noch zu solchen Themen, die Angst etwas Falsches zu sagen. Sie sie haben da nicht den Mut ihre Meinung, die sie ja wirklich haben, dann auch wirklich zu haben, dann auch wirklich zu vertreten und und weiter zu vertreten, wenn Gegenargumente kommen. (5) Also das denke ich sind zwei Hauptgründe. (=Mhm=) Diese beiden. (..)

Frau Tomm sucht nach Gründen für das mangelnde Engagement einiger Schüler. Ein Grund für die Zurückhaltung der Schüler liegt ihrer Ansicht nach am mangelnden Interesse am Fach Geschichte. Dies hat sie durch ein offenes Gespräch mit einer Schülerin erfahren. Interessant ist dabei die Begründung der Schülerin, Geschichte sei etwas Vergangenes und deshalb nicht interessant. Im Vorgriff auf die Gruppendiskussion kommt bereits in dieser Passage eine Facette des fachlichen Verständnisses der Schüler zum Vorschein, nämlich der mangelnde Gegenwartsbezug. Ein weiterer Grund ist für Frau Tomm die Angst der Schüler, etwas Falsches zu sagen, obwohl sie ihre Schüler als fähig einschätzt, eigene Meinungen zu Themen zu besitzen und diese auch äußern zu können, auch gegenüber anderen Meinungen. Dieser Aspekt der Zurückhaltung könnte zumindest im Rahmen der Untersuchung auch auf den Einsatz der Kameras zurückzuführen sein. Die Angst, etwas Falsches zu sagen, könnte aber auch auf ein Anerkennungsproblem in der Klasse oder ein mangelndes Selbstbewusstsein einzelner Schüler verweisen.

c) Fachdidaktisches Selbstverständnis der Lehrerin

In den folgenden Statements erläutert Frau Tomm die Unterrichtsreihe unter der fachlichen Perspektive:

L: Ja, zur Frage der Fortführung der Reformation da gab's auch en Schülervortrag von Hans. Und äh der blieb meiner Meinung nach sehr an Fakten haften, wo ohne weiteres Richtiges und Wichtiges gesagt wurde, aber Hintergründe wurden hierbei wenig aufgedeckt, ja. Warum sich diese Entwicklung eben so und nicht anders vollzieht, sondern es wurde einfach nur mitgeteilt, dass es so ist.

Für Frau Tomm geht Geschichtsunterricht über reines Faktenwissen hinaus. Dabei ist das Aufzeigen von Entwicklungslinien und die Begründung von Entwicklungen wichtig. Das reine Nacherzählen von Geschichte durch die Reproduktion von Fakten entspricht nicht ihrer Auffassung von Geschichtsunterricht.

Für Frau Tomm existieren Schlüsselstellen, welche die Schüler im „Begreifen“ historischer Situationen voranbringen:

L.: Und sie müssen im Prinzip immer wieder aufgefordert werden solche äh (..) Stellen zu nutzen, wo sie also wirklich in der Lage sind sich einzubringen. Von selbst (..) passiert das relativ selten. Sie müssen wirklich immer wieder aufgefordert werden. Also auch solche Stellen als diese zu sehen, die sie im gesamten (..) Begreifen historischer Situationen voran bringen. Das sind nämlich eigentlich die wichtigsten Komponenten, wo also Schüler untereinander äh unterschiedliche Meinungen äußern, letztendlich vielleicht zu einem Ergebnis kommen, das für alle akzeptabel ist. Äh das sind Situationen, wo sie wirklich äh meiner Meinung nach (..) etwas an Fähigkeiten hinzu erwerben und zum anderen auch wirklich vom Fach her geschichtliche Situationen verstehen lernen, denn vieles äh in Geschichte äh kann man ganz einfach in den Büchern nachlesen. (=Mhm=) Und und Geschichtsunterricht soll ja kein Leseunterricht sein, also in bei Quellen ist das schon was anderes, aber so einfache Darstellungen historischer Tatsachen oder Abläufe, das kann man überall nachlesen. Das soll ja nicht Grundlage des Unterrichts sein, aber da fehlt im Prinzip doch oft die Resonanz, dass also die Schüler nicht gewillt sind, sich auf solche Dinge einzulassen.

Die Schüler erkennen nicht von allein die Schlüsselstellen, so dass sie beständig aufgefordert werden müssen. Welche Situationen sich für eine umfassende und exemplarische Erschließung anbieten, führt Frau Tomm leider nicht aus. Sie umschreibt aber die Formen der Auseinandersetzung mit diesen Situationen. Diese Schlüsselstellen sind Stellen, an denen Schüler untereinander über historische Ereignisse diskutieren und Standpunkte gegeneinander abwägen, d. h. eigene Deutungen einbringen und ihr Geschichtsbewusstsein zum Ausdruck bringen sollen. Interessant ist Frau Tomms Hinweis

auf ein für alle akzeptables Ergebnis. Dies könnte den Verlauf der Diskussion oder die Einigung auf eine Interpretationsvariante historischer Ereignisse im Sinne eines kollektiv vermittelten Geschichtsbewusstseins betreffen. Wie bereits im vorherigen Statement geäußert, erschöpft sich Geschichtsunterricht nicht in der Aneinanderreihung historischer Fakten, die man aus dem Lehrbuch entnehmen kann.

Anhand der Unterrichtssequenz exemplifiziert Frau Tomm die beiden Stufen ihres Geschichtsverständnisses:

L: Also bei bestimmten Sachen, wenn wir jetzt von der bestimmten Quelle, Augsburger Religionsfrieden ausgehen, äh da gibt's erst mal zum Inhalt und zu den Festlegungen keine (.) äh (..) Meinungsunterschiede, sondern da steht konkret drinne, das kann man kurz zusammenfassen, was hier festgelegt wird und das sind die Tatsachen und die müssen gefunden werden.

Auf der reinen Tatsachenebene besteht die Aufgabe der Schüler darin, die beschriebenen Ereignisse zu erfassen und zu benennen.

Neben den rein inhaltlichen Fakten des Augsburger Religionsfriedens legt Frau Tomm Wert auf eine weitergehende Beurteilung und Einordnung der Folgen dieses Ereignisses im Sinne eines Austausches verschiedener Deutungen durch die Schüler:

L: Ja, ja und das war eigentlich auch wiederholen, das stand im Prinzip äh an über die Folie schon an der Wand oder an der Tafel. Ähm (..) das ist die eine Sache. Äh in der Frage (..) wie man diesen äh Religionsfrieden beurteilt oder äh (.) wie man sich zu möglichen Folgen äußert, äh is also schon ne recht breite Vielfalt möglich meiner Meinung nach. Und da kann man nich äh eine (..) entgegensetzen und sagen, so ist es gewesen, das äh ist also (..) oder oder so ist dieser Augsburger Religionsfrieden zu beurteilen, sondern hier muss man den Schülern schon die Möglichkeit lassen das selbst zu tun. Das ist meine Meinung. (..)

Entscheidend ist dabei, dass der Lehrer nicht als Deutungsinstanz auftritt und den Schülern suggeriert, dass Sinndeutungen ein lernbarer Gegenstand sind, sondern dass die Schüler Geschichte selber konstruieren, indem sie Deutungsalternativen entwickeln.

Frau Tomm sieht als Voraussetzung gelingenden Unterrichts die Möglichkeit der Information an:

L: Also dass (.) die Schüler die Möglichkeit haben sollen, sich vielfältig zu informieren über (.) alles und sich dann eine eigene Meinung zu bilden, das denke ich ist das Richtige. Ob sie dazu jetzt schon in der Lage sind, was historische Ereignisse betrifft, (..) wage ich nicht, das schon zu beurteilen.

Sie erwartet idealerweise von den Schülern eine eigene Bewertung. Allerdings ist sie sich nicht sicher, ob die Schüler hierzu schon in der Lage sind. Kritisch ist zu dieser Einschätzung zu sagen, dass die Schüler einer elften Klasse eigentlich gelernt haben sollten, historische Ereignisse einzuordnen und zu deuten.

Im Hinblick auf Prüfungen formuliert Frau Tomm wesentliche, zu erbringende Leistungen:

L: Mhm also es gibt bestimmte Kriterien bei ner Quelleninterpretation, äh die sind ganz einfach gegeben und die müssen richtig erfüllt werden. Wenn es aber um die Beurteilung geht dann äh ist auch im mündlichen Abitur den Schülern dieser Freiraum gestattet. (=Mhm=) Wenn sie entsprechend überzeugend argumentieren. (=Ja=) Also das ist das ist die Grundvoraussetzung, das ist auch in Klausuren oder selbst in Kurzkontrollen so, wenn ich also eine Beurteilung, Wertung oder Meinung erwarte, dann ist nicht die Meinung ausschlaggebend, sondern wie der Schüler argumentemäßig mich von seiner Sicht überzeugt. (=Mhm, mhm=) Das ist das Entscheidende. (=Ja=) Also es können da ganz konträre Aussagen auch in bestimmten Bereichen zusammen zustande kommen. Entscheidend ist, wie er das vertritt.

Ein wesentlicher Punkt ist die formale Quelleninterpretation, die nach festgelegten Kriterien durchzuführen ist und von den Schülern beherrscht werden sollte. Diese Analyse bildet aber nur die Grundlage für weitergehende Sinndeutungen der Schüler. Frau Tomm weist ausdrücklich auf den Freiraum für eigene Sinndeutungen hin, den sie ihren Schülern bereits in Tests einräumt. Für die Akzeptanz einer Deutung wird nicht das Wahrheitskriterium herangezogen, vielmehr ist die Plausibilität einer Deutung wichtig, die durch eine entsprechend überzeugende Argumentation hergestellt werden kann.

d) Schülermitbeteiligung

Frau Tomm nimmt bei der Frage nach der Beteiligung der Schüler in der Unterrichtssequenz sofort Bezug auf ihren ersten Eindruck unmittelbar nach der Stunde:

L: Ähm (...) ja, das war eigentlich so ne Situation, äh wo ich äh erwartet hätte, lang (.) fristige Folgen der Reformation, also nach dem Kenntnisstand, den sie bisher schon haben. Und äh damit war ich im Nachhinein erst mal nicht so zufrieden, es sind nicht im Wesentlichen ä die (.) von mir (..) hundertprozentig erwarteten Antworten äh gekommen.

Frau Tomm war zunächst über das Ergebnis der Unterrichtssequenz enttäuscht. Die Schüler haben ihr Potenzial nicht ausgeschöpft und die erwarteten Antworten nicht ge-

troffen. Interessant ist dabei das Anspruchsniveau, welches Frau Tomm anlegt (100 Prozent!). Sie gibt damit auch zu verstehen, dass das Unterrichtsgespräch unter der Perspektive ihrer Erwartungen durchgeführt wurde und nicht dem Selbstlauf überlassen werden sollte.

Ihr negativer Eindruck mildert sich jedoch nach der Betrachtung des Videos:

L: Ich muss aber sagen, (.) äh wenn ich&&s mir jetzt noch mal, was ich ja sonst die Mm, wo ich die ä Möglichkeit ja sonst nicht habe, wenn ich&&s mir also jetzt noch mal anschau, anschauen kann, dann äh ist dieser Eindruck, den ich also kurz danach hatte, eigentlich etwas gemildert worden. Es äh (.) also nach dem Verständnis, was die Schüler zu dieser Situation haben konnten, äh sehe ich es jetzt sogar en bisschen anders. Es ist gar nicht so äh schlecht gewesen, die Schlussfolgerungen, die sie gezogen haben. Und selbst die eine Tatsache dieser Völkerwanderung, das war heute äh auch noch mal im Gespräch, ist ja von ihnen selbst eigentlich widerlegt worden, das ist schon mal ne gute Sache, ja und ist nicht so im Raum stehen geblieben, das musste auch nicht ich tun, sondern es haben die Schüler getan.

Frau Tomm schätzt die Möglichkeit der retrospektiven Analyse ihres Unterrichts. Die Antworten der Schüler waren im Kontext ihres Vorwissens besser als zunächst wahrgenommen. Die Schüler haben die Annahme einer umfassenden Völkerwanderung widerlegt, ohne dass die Lehrerin daran beteiligt war.

Ihre eigene Rolle bei der Gesprächsführung analysiert sie in der nächsten Passage:

L: Also in der Situation bin ich sicherlich oftmals zu äh starr und warte eben nur auf äh die richtige Antwort, ja, ohne unbedingt die anderen akzeptablen oder möglichen Antworten genügend zu berücksichtigen, sondern versuche also dann doch noch irgendwie da hin zu kommen. (...) Ja und bin enttäuscht wenn das dann nicht hundertprozentig gelingt.

Frau Tomm nimmt ihre Haltung während des Unterrichtsgesprächs sehr deutlich wahr. Sie reflektiert ihre Erwartungshaltung und das daraus resultierende Verhalten. Sie erkennt ihren hohen Erwartungsanspruch und ihre eigene Enttäuschung, wenn dieser von den Schülern nicht erreicht wird.

Frau Tomm realisiert auch die Wirkung bei den Schülern:

L: Ja, sicherlich so in der Richtung äh dass sie eben dann reagieren, äh also was will sie denn nun eigentlich wissen, so ungefähr, und äh fühlen sich dann nicht in der Lage äh das äh zu realisieren. Das kann schon möglich sein. (7)

Die hohe Erwartungshaltung, die sich im Gesprächsverhalten von Frau Tomm ausdrückt, könnte aus ihrer Sicht bei den Schülern zu Ratlosigkeit und Überforderung führen, welche die Mitarbeit einschränkt.

Frau Tomm interpretiert ihre Zurückhaltung beim Sammeln der Schülerantworten im abschließenden Statement:

L: Ja, also ich hab mich schon bemüht äh nicht nach jeder Schülerantwort, also das mach ich grundsätzlich eigentlich, äh hier einzugreifen, sondern ä einfach, das im Raum stehen zu lassen auch wenn da mal kleinere Fehler drin stecken, also nicht sofort dann korrigierend einzugreifen, sondern erst mal zu warten, denn oftmals regelt sich das wirklich, dass also dann andere Schüler das tun und eben einfach erst mal mehrere Antworten (.) zur Verfügung zu haben, so dass ich einfach nur sage, weiter, ja, der =Mhm, mhm= Nächste, ja, weil sonst zerpfückt man so was, wenn man und ich denke hier bin ich vielleicht auch noch zu sehr eingeschritten, obwohl ich schon versucht habe, das immer recht kurz zu halten, die Zwischenfragen, die dann entsprechend kamen.

Frau Tomm erläutert dem Interviewer ihre Gesprächsführungsstrategie, die durch eine möglichst große Zurückhaltung gekennzeichnet ist. Entscheidend ist die Entwicklung einer freien Diskussion, bei der die Schüler möglichst unbeeinflusst von der Lehrerin ihre Meinungen entwickeln. Die Sammlung von Antworten und deren Nichtkommentierung ist die bevorzugte Strategie von Frau Tomm, wobei sie auch kleinere Fehler durchgehen lässt, um eine Unterbrechung des Redeflusses der Schüler zu verhindern und eine Korrektur durch andere Schüler zu ermöglichen. Frau Tomm meint, in der vorliegenden Szene zu stark eingegriffen zu haben. Dies hängt sicherlich mit ihrer zuvor zum Ausdruck gebrachten Ungeduld und Enttäuschung über nicht erwartete Antworten zusammen.

Fazit: Aspekte von Schülermitbeteiligung im zweiten Lehrerinterview

Aus den themengebundenen Analysen des zweiten Lehrerinterviews lassen sich folgende Linien für die Thematik Schülermitbeteiligung aufzeigen:

Die Organisation und der Verlauf der Unterrichtsreihe und -sequenz werden von Frau Tomm positiv beurteilt. Sie sieht rückblickend keinen Änderungsbedarf. Frau Tomm eröffnet den Schülern ihrer Klasse durch ein reichhaltiges Quellen- und Methodenangebot eine Reihe von Mitbeteiligungsmöglichkeiten auf unterrichtlicher Ebene. Ihre Angebote werden, wie sie selbstkritisch anmerkt, nur unzureichend genutzt.

Frau Tomm zeichnet ein realistisches Bild ihrer Schüler. Sie sieht ihr Potenzial und bedauert, dass sie es nicht ausschöpfen. Zum einen spielen dabei Anerkennungsprobleme zwischen den Schülern und zum anderen distanzierte Vorstellungen des Faches eine Rolle.

Frau Tomm formuliert deutlich ihr fachdidaktisches Verständnis. Geschichte erschöpft sich nicht im Lernen von Fakten. Diese bilden eher die Grundlage, auf der die Schüler zu einem umfassenderen Verständnis gelangen sollen. Frau Tomm bemerkt die Tendenz der Schüler, auf der Ebene des Nacherzählens von Geschichte zu verharren und sieht ihre Aufgabe darin, die Schüler immer wieder mit Situationen zu konfrontieren, in denen sie gezwungen sind, die Ebene der Reproduktion historischer Fakten zu verlassen und eigene Deutungsvarianten in einem diskursiven Gespräch einzubringen. Dabei möchte es Frau Tomm möglichst vermeiden, eigene Deutungsvarianten einzubringen, um die Schüler nicht von der Aufgabe der eigenen Konstruktion von Geschichte zu entlasten. Die Bedenken der Lehrerin bezüglich der Abstraktionsfähigkeiten der Schüler deuten auf die Gefahr hin, dass sich die Idealerwartung Frau Tomms trotz intensiver Bemühungen mit der Realität des Geschichtsunterrichts brechen könnte. Inwieweit es Frau Tomm tatsächlich gelingt, ihre fachliche Vorstellung über Lehr-Lernprozesse an die Schüler zu vermitteln, lässt sich an dieser Stelle noch nicht entscheiden. Hierzu müssen die Schüler befragt werden.

Die Analyse der Mitbeteiligung der Schüler in der Unterrichtssequenz durch Frau Tomm fällt überraschend ehrlich und selbstkritisch aus. Frau Tomm erkennt sehr genau die Defizite ihrer Gesprächsführung und stellt diese in den Kontrast zu ihrer Idealvorstellung. Interessant ist, dass Frau Tomm im Wesentlichen ihren Beitrag thematisiert und den der Schüler nicht. Sie versetzt sich sogar in die Perspektive ihrer Schüler, um die Wirkung ihres Verhaltens zu ergründen. Das wesentlichste Steuerungselement des Gesprächs stellt ihre Erwartungshaltung dar, in der sich ihre fachdidaktische Vorstellung manifestiert. Trotz der Kollision von Ideal und Wirklichkeit nennt Frau Tomm die wesentlichen Bedingungen für einen diskursiven Unterricht. Fehlertoleranz und Moderationsfähigkeiten, die eine persönliche Zurücknahme im Gespräch erfordern, sind begünstigende Faktoren, um die Schüler zum Diskutieren zu bringen. In der retrospektiven Schau zeigt sich auch der Vorteil einer handlungsentlastenden Unterrichtsanalyse, die

dem Lehrer ein anderes Bild von Unterricht zeichnen hilft als im unmittelbaren Anschluss an eine Unterrichtsstunde.

4.2.4 Interpretation der Schülergruppendifkussion

Die Gruppendifkussion fand im Geschichtsraum der B-Schule statt. 22 Schüler hatten sich kreisförmig auf den Stühlen und Tischen vor dem Fernseher platziert. Nach der Einführung durch den Hauptmoderator wurde den Schülern die etwa siebenminütige Videosequenz gezeigt. Die Schüler sollten im Anschluss daran ihre spontanen Eindrücke mitteilen. Die zunächst etwas schleppende Diskussion kam nach einer kurzen Anlaufphase in Gang und die Moderatoren konnten sich weitgehend zurücknehmen. Die Diskussion wurde von etwa zehn Schülern getragen. Den zurückhaltenden Schülern waren trotz persönlicher Ansprache nur wenige Statements zu entlocken. Das Interview dauerte etwa 90 Minuten.

Die thematischen Schwerpunkte der Gruppendifkussion, die nicht in der ausführlichen Interpretation zur Sprache kommen, sind folgende:

Interesse an der Thematik der Unterrichtssequenz:

Die Schüler äußern sich unterschiedlich. Einige finden die Thematik (Folgen der Reformation) interessant, da sie den Abschluss und den Ausblick des Themenkomplexes Reformation bildet. Auch die Wahl der Quelle als Abituraufgabe wird positiv bewertet. Negativ schätzen die Schüler die insgesamt zu lange Behandlung des Themas ein.

Die Beeinflussung durch die Videokameras:

Die Schüler artikulieren keine Beeinträchtigung des Unterrichts durch die Kameras. Allenfalls zwei Arbeitsaufträge in der Reihe (Antwortschreiben des Kaisers und Zeitungs-

artikel über Thesenanschlag), die so noch nicht vorgekommen sind, kommen in den Verdacht der Inszenierung, was für die Quellenarbeit in der Unterrichtssequenz aber nicht zutrifft. Die Vielzahl der Schülervorträge wird jedoch etwas kritisch gesehen, da eine solche Häufung bisher noch nicht vorgekommen ist. Die Schüler sehen darin einen Zusammenhang mit der Untersuchung.

Interpretation der Schülergruppendifkussion unter dem Fokus von Schülermitbeteiligung:

a) Organisation des Unterrichts

Nach der Präsentation der Sequenz wird sehr schnell deutlich, dass es sich um einen typischen Ausschnitt des Unterrichts bei Frau Tomm handelt:

Sm: Na also ich muss sagen, dass Geschichte immer so abläuft irgendwie. Da kriegen wir immer eine Quelle meistens, wenn es irgendwie ein Vortrag war, wenn man sich darüber unterhalten hat. Da kommt es auf die Problematik an. Wenn man an so einem Punkt angelangt ist, macht man alles mit Quellen. Da kriegt man eine Quelle, Frage dazu und unterhält sich darüber. Und dann läuft das eigentlich wie immer so ab.

Die Quellenarbeit ist eine dominante Form der Behandlung von Unterrichtsinhalten. Quellen werden in der Regel nach informierenden Unterrichtsabschnitten eingesetzt. Eine Wertung der Quellenarbeit lässt sich der Aussage des Schülers noch nicht entnehmen.

Die Wirkung des häufigen Quelleneinsatzes beschreibt die folgende Schülerin:

Sw: (...),(..) Je öfter sie das macht, desto weniger kommt, weil das einfach methodisch schon langweilig ist. Und es ist für sie eh nur das wichtigste, dass wir es genau einordnen können und dass wir genau das sagen (...),(..), das ist eigentlich, denk ich mal so

Die Schülerin beklagt die Methodenmonotonie im Unterricht. Der häufige Einsatz von Quellen führt zu einem immer geringeren Ergebnis. Dabei kann sich die Schülerin sowohl auf das Vermittlungsergebnis beziehen als auch auf die Mitarbeit der Schüler. Etwas abwertend wird das Ziel der Quellenarbeit beschrieben. Es kommt für die Schüler darauf an, eine Einordnung vorzunehmen. Der Hinweis „und dass wir genau das sagen“ bedeutet, dass die Schüler sehr genau wissen, was Frau Tomm von ihnen erwartet.

Ausgehend von der Problematik der Quellenarbeit beziehen sich die Schüler im weiteren auf die Organisation von Unterrichtsinhalten:

Sw: Muss sagen, weil so jetzt noch mal zu dem Thema zurückzukommen mit der Quelle, was wir vorher gesagt hat, das liegt aber glaub ich auch so en bisschen an Frau Tomms allgemeinen Unterricht. Ich weiß nicht, ob das auch hier zur Sprache gebracht werden soll? (=Ja, ja=) Aber das teilweise ein bisschen konfus geht, am besten war das eigentlich beim Investiturstreit zu sehen, da ging sie, da waren wir grad noch bei Karl (.) dem Großen, so 800 und auf einmal wurde dann schon von Ereignissen, so 1100 gesprochen. Und dann sprang sie auf einmal wieder zurück zu Heinrich den IV., so 1070. Also es ging da so kunterbunt, wenn ich da meinen Hefter durchblättere, so wie ich das mitgeschrieben hab, da springen wir da immer so fröhlich hin und her und da geht dann halt manchmal diese Gesamtübersicht verloren, dann kommt wieder eine Quelle rein geschmissen, das ist wirklich en bisschen durcheinander teilweise.

Die Schüler bemängeln die Zeitsprünge, die Frau Tomm bei der Behandlung von Themen vornimmt. Das Problem dabei ist, dass Zusammenhänge verloren gehen und die Schüler dem roten Faden der Thematik nicht folgen können. Wenn weitere Quellen eingebracht werden, ist die Unsicherheit der Einordnung dieser Quelle in den Gesamtzusammenhang besonders groß. Hier deutet sich ein Problem an, das in der unterschiedlichen Wahrnehmung des Faches begründet sein könnte. Während Frau Tomm eine Einordnung verschiedener Themen in einen Gesamtzusammenhang versucht, und dabei notwendigerweise Zeitsprünge vornehmen muss, orientieren sich die Schüler an einer linearen Zeitstruktur, die eine chronologische Themenbehandlung erfordert.

Demgegenüber kritisiert der folgende Schüler den Mangel an der Herstellung von Zusammenhängen im Geschichtsunterricht von Frau Tomm, in dem er einen anderen Geschichtslehrer beschreibt:

Sm: [...] er [der andere Geschichtslehrer – Anm. des Autors] hat mehr die äh die Zusammenhänge, da brauchten wir nicht so, en paar kleine Fakten, er hat immer große Zusammenhänge gehabt, was bei ihr en bisschen konfus ist, das ist das brauchte man bei ihm nie lernen, weil das immer aus en Unterrichtsgespräch und aus allem heraus ging. Und (..) na ja er hat das auch immer so gemacht mit diesen Hypothesen, jetzt überlegt mal, was hätte passieren können oder was hättet ihr jetzt als meinetwegen König oder was auch immer, an der Stelle gemacht, das ist ganz okay, aber irgendwie war das alles bei ihm etwas belebter.

Der Schüler kritisiert zunächst die Faktenorientierung im Unterricht bei Frau Tomm. Ihr gelingt es offenbar nicht, Zusammenhänge herzustellen, ohne Zeitsprünge vorzunehmen. Die positive Erfahrung der Herstellung von Zusammenhängen aus einem Unterrichtsgespräch, wird in Kontrast zu einer Konfusität bei Frau Tomm gestellt. Worin die-

se besteht, wird nicht deutlich. Eine alternative Lesart wäre, dass Frau Tomm Zusammenhänge herausstellen will, dass die Schüler aber diese Lernaufgabe noch nicht verstehen oder dass Frau Tomm die Zusammenhänge nicht selbst darstellt und vorgibt, sondern diese aus den Schülerantworten resultieren. Der Schüler gibt jedoch an, dass die Methode einer fiktiven Perspektivenübernahme eine geeignete Variante darstellt. Im letzten Satz deutet der Schüler eine Unterrichtsführung an, welche die Schüler stärker anspricht, ohne diese genauer zu qualifizieren.

Eine andere Thematik, die sich auf die Stofforganisation der Kursstufe im Fach Geschichte bezieht und an zwei Stellen in der Diskussion vorkommt, ist die des wiederholten Durchgangs durch die Weltgeschichte:

Sm: (...) weil man alles irgendwie schon mal hatte und je weiter wir jetzt kommen, desto weniger (...),(..) die Information. Es liegt jetzt, glaub ich, weniger als drei Jahre zurück, da kann man sich doch schon an gewisse Dinge äh dran erinnern. Und da kommt das alles noch mal und man muss es noch mal bringen und noch mal sich (Wort?) und noch mal wissen.

Der Schüler kritisiert den wiederholten Durchgang durch die Weltgeschichte. Da bereits bestimmte Themen aus der Sekundarstufe I bekannt sind, ergeben sich Redundanzen in der Sekundarstufe II. Einerseits ist die Erinnerung an bereits behandelte Themen hilfreich, andererseits wird sie als bloße Wiederholung empfunden. Dabei orientiert sich dieser Schüler oberflächlich an der reinen Themenauswahl und berücksichtigt nicht den Aspekt, dass bereits behandelte Stoffgebiete auch aus anderen Perspektiven neu aufgegriffen werden können. Der angedeutete Informationsverlust im Zuge der fortgeschrittenen Themenbehandlung lässt sich so interpretieren, dass die Inhalte aus der Sekundarstufe I schon so gut bekannt sind, dass eine weitere Behandlung keine wesentlich neue Information mit sich bringt.

b) Wahrnehmung der Akteure

Die Schüler des Geschichtskurses legen ihre Wahrnehmung von Frau Tomm in Auseinandersetzung mit anderen Lehrern dar:

Sm: [...] Und bei Frau Tomm, (...),(..) sie wirft einem die Brocken so recht trocken hin und sie mhm, ja, Augsburger Religionsfriede, na ja es war zwar ganz schön, die haben

sich jetzt geeinigt, aber nächstes Thema. Und bei ihm [der bereits erwähnte Geschichtslehrer – Anm. d. Verf.] hätte man da vorher erst mal ein riesen Tam Tam gekriegt, ähm wie die Zeiten doch waren und wie kriegerisch und die haben sich vorher bekriegt und auf einmal, guckt doch mal an Kinder, auf einmal gab&&s dort Religionsfriede (Gelächter) Ja, okay das ist (...),(..) abgefunden hat, aber bei ihm (...),(..) da war wirklich ein bisschen mehr Leidenschaft, weil das das suppt hier so vor sich hin teilweise, (...),(..)

Beim Vergleich von Frau Tomm mit dem Geschichtslehrer steht die „Leidenschaft“ für das Fach und daraus resultierend die Fähigkeit, Schüler begeistern zu können, immer wieder im Mittelpunkt. „Leidenschaft“ drückt sich dadurch aus, dass Geschichten zu den jeweiligen Themen erzählt werden, und eine plastische Schilderung der Zeit erfolgt. Über die Erzählung von Geschichten wird den Schülern das Thema nähergebracht. Frau Tomms Unterricht wird demgegenüber als sachlich nüchtern und emotionslos charakterisiert.

Auf der Suche nach Ursachen für die personalen Vermittlungsdefizite von Frau Tomm orientieren die Schüler auf den Lehrertypus und Lehrercharakter:

Sw: Nee sie gibt sich wirklich Mühe. Also sie ja ich hab auch total das Gefühl, dass sie sich echt Mühe gibt. Aber sie hat halt nicht die Art das rüberzubringen, dass da (...),(..).

Sw: (...) Aber es is halt so, dass dass manche Lehrer so das (.) die Möglichkeit haben so aus aus ihren Charakter raus, die Schüler mitzureißen, ein Thema zu reduzieren, so ein bisschen, dass es nicht ganz so langweilig wird.

Die Schüler schildern Frau Tomm als engagierte Lehrerin. Als defizitär wird die Art und Weise ihrer Vermittlung angesehen. Frau Tomm gelingt es nicht, die Schüler für das Fach bzw. das Thema zu begeistern. Die von den Schülern als positiver Aspekt eingebrachte Stoffreduzierung verweist möglicherweise auf eine zu gründliche Behandlung von Themen, welche die Aufmerksamkeit und Konzentration der Schüler stark beanspruchen.

Doch nicht nur Frau Tomm wird im Zusammenhang von Unterrichtskritik thematisiert, auch die Lernenden sehen ihre eigene Rolle und ihre Wirkung auf Frau Tomm und zeigen Verständnis für das aus ihrer Sicht mangelnde Vermittlungsgeschick der Lehrerin:

Sw: Ja das mit dem äh der Begeisterung muss ich auch sagen, ich mein wir müssen Geschichte machen. Und da sitzen sicher hier einige Schüler, die das riesig ankotzt. Und wenn ich als Lehrer sehe, dass den Schüler das nich interessiert und dass die wirklich nur hier sitzen, weil sie&&s müssen, dann würd es mir wahrscheinlich auch keinen Spaß machen, da mit voll Elan da ranzugehen, mir einen abzu(Wort?) und die Schüler gucken mich da müde an. Also kann ich da schon irgendwie verstehen (...),(..).

Die Schüler versetzen sich in die Lage ihrer Lehrerin und erklären deren gebremstes Engagement mit dem mangelnden Interesse ihrer Mitschüler am Fach, welches durch den Verpflichtungscharakter bedingt ist. Damit beziehen die Schüler ihren Anteil am Unterricht mit in die Analyse ein, was auf ein durchaus positives Beziehungsklima zwischen den Schülern und Frau Tomm hinweist.

c) Fachunterrichtsbezogenes Selbstverständnis der Lernenden

In der Gruppendiskussion finden sich reichhaltige Aussagen zu unterschiedlichen Aspekten des fachunterrichtsbezogenen Selbstverständnisses der Lernenden. Diese werden der Übersichtlichkeit halber thematisch zusammengefasst und vorgestellt.

Geschichte als „Beschäftigung mit Quellen“:

Sm: [...] Es geht halt nur um Quellen. [...] Es gibt ja in dem Fach eigentlich nur Quellen. Wenn ich irgendwo ein Steinchen in der Landschaft finde oder eine Tonscherbe, ist eine Quelle. Find ich in irgend&ner Stadtchronik eine Schrift, ist es eine Quelle. Da muss ich halt wissen, wie ich da rangehen kann. [...].

Der Schüler offenbart ein ubiquitäres Quellenverständnis. Diese Passage zeigt sehr deutlich die Wahrnehmung des Faches Geschichte bei den Schülern, wobei noch keine Wertung erfolgt. Die Quellenarbeit als das fachspezifische Merkmal des Geschichtsunterrichts wird als Anforderung und Lernziel begriffen.

Interesse und Einzelschicksale:

Sw: (...) Ich finde Lehrer müssen vielleicht ein bisschen mehr auf das eingehen, was einen selber, was auch die Schüler ein bisschen mehr interessieren könnte [...]. Also wie das halt, man hört so eine kleine Geschichte, was weiß ich, von der französischen Revolution, von irgend einer Frau, die da auch gelebt hat und was die auch für ihre Rechte gekämpft hat, die eigentlich für die große Geschichte nicht so wichtig war, die dann (.) also ich weiß nicht mehr wie die Geschichte war, die hat dann Selbstmord begangen und hat äh hat irgendwen umgebracht in der Badewanne. (Gelächter) An die Geschichte kann ich mich noch erinnern. Ja, hier zum Bild, ich hab das auch später irgendwie mal gesehen, da hab ich mich gleich an die Geschichte erinnert und dann fielen mir dann auch die Ereignisse wieder ein. Das wird bei Frau Tomm bestimmt nicht so sein, also ich glaub nicht, dass ich irgendwann denke, hey hier war doch das mit den drei Aufgaben.

Die Schülerin bemängelt die zu geringe Berücksichtigung von Schülerinteressen im Geschichtsunterricht. Sie artikuliert ein Bedürfnis, über Einzelfalldarstellungen, über Geschichten von bestimmten Personen einen Zugang zu einer zeitgeschichtlichen Epoche zu erhalten. Über den Zugang zu einer Person, die als solche für die Schülerin greifbarer und verstehbarer ist als „abstrakte“ historische Fakten, kann „ferne“ Geschichte an die Lebenswelt der Schüler angeschlossen werden. Anders gesagt: Durch das „Eintauchen“ in die historische Lebenswelt anhand konkreter Figuren wird die Lebenswelt der Schüler en passant angesprochen. Die Schülerin hält eine solche Vorgehensweise von Frau Tomm für unwahrscheinlich.

Geschichte als Faktensammlung und Interpretation:

Sm: (...),(..) muss man unterscheiden (...),(..) sie hat gesagt, oder (.) ich weiß nicht wer es war, wenn man ihre Meinung trifft, ich meine, sie ist sie ist Geschichtslehrer, sie weiß was Fakt ist, und sie hat auch ihre Richtlinien, sag ich mal. Und man muss ja noch trennen zwischen ihrer Meinung und was halt wirklich geschichtliche Fakten sind. Und wenn ich dann aus der Quelle die und die geschichtlichen Fakten heraus arbeiten kann und das wirklich möglich ist, dann kann ich nicht sagen, das ist Frau Tomms Meinung, dann ist das einfach ein bestehender Fakt und wenn ich den treffe, dann hab ich nicht unbedingt ihre Meinung getroffen, sondern dann ist das halt einfach so. Wenn&&s natürlich dann um Bewertungen geht und ähnliches, das ist wieder was anderes, aber ich glaube, wenn man sich dann wirklich dahinter klemmt und ihr das vernünftig begründet, ist sie da nicht der Mensch, der da vieles (Wort?) (Wort?) das ist absolut möglich.

Der Schüler entwickelt seine Vorstellung im Zusammenhang mit der Diskussion über die Erwartungen Frau Tomms an die Schüler. Der Erwartung von Meinungen zu einem historischen Sachverhalt stellt der Schüler eine grundlegende Differenzierung von Fakten und deren Interpretation entgegen. Zunächst erscheint Frau Tomm als Autorität des Geschichtsunterrichts qua Amt und ihrer Kenntnis der Rahmenrichtlinien. Der Schüler versucht, seinen Mitschülern deutlich zu machen, dass ein Unterschied zwischen historischen Fakten und deren Interpretation besteht. Erstere kann man herausarbeiten und lernen, letzteres ist eine subjektive Deutungsleistung. Die Faktizität historischer Tatsachen eint Lehrerin und Schüler, da auf dieser Ebene keine Meinungsverschiedenheiten möglich sind. Erst auf der Interpretationsebene, wenn es darum geht, eigene Sinndeutungen einzubringen, ist eine unterschiedliche Auffassung möglich. Der Schüler sieht im Unterricht von Frau Tomm die Möglichkeit, eigene Sinndeutungen einzubringen, die bei entsprechend plausibler Begründung auch von der Lehrerin anerkannt werden.

Geschichte als Beschäftigung mit der Vergangenheit:

Sw: Geschichte ist ja auch schon vorbei. (=ja=) Bei Sozialkunde kann man immer aktuelle Sachen na irgendwie, wie würdet ihr das sehen, äh. Na sicher Geschichte lebt auch noch. Das das Mittelalter ist vorbei. Da kannst du nichts mehr ändern, da kannst du nur sagen, dass meine Oma hm w was, wie würdet denn ihr jetzt da handeln? Sicherlich das bringt in dem Sinn nicht mehr so´ viel find ich. Weil es ist eben schon vorbei. Sicherlich man lernt (Wort?), man kann seine Erfahrungen daraus ziehen. Aber es ist mm, es ist nicht mehr veränderbar. Das ist in Sozialkunde immer noch möglich. (=Mm=)

Sw: Aber Geschichte sind halt, wie Jana schon sagt, das ist vorbei, das können wir jetzt nicht mehr ändern. Und interpretieren kann mer&&s ja auch nur bedingt. Die Quellen, wie&&s ja in Deutsch möglich ist, wo man ein Bezug hat, also das ist auch in Geschichte (Wort?) Spektrum, Anknüpfungsmöglichkeiten, jetzt beschränkt auf dieses diese Mitarbeit, wo man ehmt jetzt Vorträge, wenn man nicht so überaktiv ist. Und wenn ich irgendwelche Projekte aus arbeiten will (...),(..) irgendwelche Tonscherben suchen.

Die beiden Schülerinnen thematisieren stark den Vergangenheitsaspekt des Faches. Die einzige Möglichkeit der Beschäftigung mit historischen Ereignissen sehen sie in einem denkenden Nachvollzug des Geschehenen. Das retrospektive Verstehen von Geschichte stellt für die Schülerinnen kein anerkanntes Lernziel dar, weil sich dadurch weder der Unterrichtsgegenstand beeinflussen lässt, noch eine Gegenwartsbedeutung erkannt wird. Zwar nennt die erste Schülerin den Aspekt des Erfahrungszuwachses, dieser bleibt jedoch undeutlich und wird nicht als Lernansporn gesehen. Die Fachtypik wird dabei in Abgrenzung zu anderen Fächern vorgenommen, die einen unmittelbar erkennbaren Gegenwarts- und Zukunftsbezug besitzen. Das Potenzial eines Geschichtsbewusstseins im Hinblick auf Gegenwarts- und Zukunftsdeutungen wird von den Schülerinnen nicht erkannt. Zudem sieht die zweite Schülerin auch einen begrenzten Interpretationsspielraum, der für sie möglicherweise durch den fehlenden Gegenwartsbezug bedingt ist. Die Einschätzung des Mitbeteiligungsraumes beschränkt sich auf die mündliche Mitarbeit, Vorträge und Projektarbeit.

Das Identifikationsproblem:

Sw: Du kannst dir in Geschichte eben nicht so das vorstellen. Also so, das ist eben alles nur subjektiv. Und das ist wahrscheinlich das was so&&n bisschen das Ganze langweilig macht. Dass man die (Wort?) nicht sehn kann oder nicht richtig anfassen, oder was weiß ich.

Sm: [...] Das, was wer schon hatten, den Investurstreit oder Heinrich der seinen Bußgang macht. Da (Wort?) immer halt (...),(..) versucht, sich in die Situation reinzudenken und halt das von vielen Seiten zu betrachten und halt Motivation äh rauszukriegen von

dem oder was der jetzt so an n Neues war und warum&&s nun halt geschichtlich so&&n interessanter Fakt ist. Während halt in Deutsch oder in Sprachen kann man halt wirklich viel die Meinung einbringen.

Die Langeweile am Fach Geschichte resultiert für die Schülerin aus der mangelnden Gegenständlichkeit historischer Ereignisse. Die nicht vorhandene Möglichkeit des im wahrsten Sinne des Wortes „Be-greifens“ von Geschichte wird in einen Gegensatz zu der denkenden Annäherung, die notwendigerweise subjektiv ist, gestellt. Damit hat die Schülerin unbewusst einen wichtigen Aspekt von Geschichtsbewusstsein genannt, nämlich Geschichte als perspektiven- und zeitabhängige Interpretation zu begreifen. Der Schüler stellt die Perspektivenübernahme historischer Persönlichkeiten und den Nachvollzug ihrer Beweggründe der Möglichkeit, seine eigene Meinung einbringen zu können, gegenüber. Für ihn ist es reizvoller, z. B. im Fach Deutsch, seine eigene Meinung kund zu tun, und dies nicht vermittelt einer historischen Figur, zu der er ohnehin kaum einen Bezug besitzt.

Den vorwiegend kritischen Einwürfen soll zum Abschluss eine positive Bewertung entgegengestellt werden:

Sw: Da bietet Geschichte halt, da wird halt die Phantasie viel mehr angesprochen als, was weiß ich, eben wie gesagt dann. Da in Geschichte da kann man sich mal versuchen vorzustellen, wie&&s wie (Wort?) wie Richard sagte. Bei Heinrich kann ja mal sagen: was könnte der gemacht haben, weil ich kann nicht von meiner Situation ausgehen. Ich muss mir da ihn vorstellen. Der ist da ausgestoßen worden. (Wort?) es ist zwar schwer, aber es fordert eben meine Phantasie.

Das, was den Vorrednern dieser Schülerin offenbar die größten Probleme bereitet, ist für diese Schülerin die Chance des Geschichtsunterrichts. Der Reiz des Faches liegt gerade darin begründet, sich von seiner persönlichen Situation zu lösen und in eine unbekannte Welt, in eine unbekannte Persönlichkeit einzudringen und verstehen zu lernen, was in anderen Zeiten anders war als heute. Geschichte ist ein Fach, das die Phantasie fördert.

d) Schülermitbeteiligung

Das Thema Schülermitbeteiligung wird über die Analyse der Gesprächssituation in der Videosequenz beleuchtet. Die Schüler haben während der Gruppendiskussion ausführlich dazu Stellung genommen.

Welche Sicht die Schüler auf die Fragetechnik ihrer Lehrerin haben, zeigt das folgende Statement:

Sw: Also ich denke das Problem ist bei Frau Tomm, dass sie eine Frage stellt und will was ganz Bestimmtes wissen und das kommt dabei aber (.) meistens gar nicht raus. Also die Frage bezieht sich irgendwie nicht genau auf das, was sie gerne hören möchte.

Sw: Also es ist meistens so, dass wir sie irgend en Problem in den Raum wirft und dass wir dann mehr oder weniger raten.

Die Schüler verspüren eine große Unsicherheit im Unterrichtsgespräch mit Frau Tomm. Sei erkennen nicht, worauf Frau Tomm mit ihren Fragen hinaus will, und versuchen, sich ratend an die gewünschte Antwort heranzutasten.

Die folgenden Aussagen beschreiben differenzierter, wie Frau Tomm aus Sicht der Schüler in der Unterrichtssequenz vorgegangen ist:

Sm: (...),(..) Sie kriegen die Quelle (=Gelächter=) dann sollen wir sie eben durchlesen, kriegen wir ein bisschen Zeit, meist dann noch irgend eine Frage dazu und dann will sie halt auf einen gewissen Punkt hinaus und dann stupst sie uns halt irgendwie immer so in die Richtung hin. Das hat man jetzt auch gemerkt als wir ein bisschen zu kleinlich geworden sind, mit dieser katholischen und evangelischen Aufteilung Deutschlands. Als sie dann von dem Punkt weg wollte, dann wirft sie was ein und will dann die Leute in die richtige Richtung stoßen und das find ich, ist eigentlich meistens so.

Der Schüler beschreibt recht genau seine Wahrnehmung des Unterrichtsgesprächs, das für ihn beispielhaften Charakter hat. Frau Tomm verfolgt mit ihren Fragestellungen eine bestimmte Absicht und versucht, die Schüler in diese Richtung zu lenken. Die Schüler halten sich in diesen Passagen mit direkter Kritik noch zurück, sie geben lediglich unterschwellig zu verstehen, dass ihnen die Lenkung nicht behagt.

In der nächsten Passage formulieren die Schüler ein offenkundiges Problem:

Sw: Ich finde das Typische ist eben immer so, dass sie schon genau vorher weiß, also worauf sie hinaus will. (=Das muss sie ja.=) Na ja aber irgendwie also ich weiß nicht, die gibt dir nicht so den Freiraum da selber was in die Quelle jetzt reinzuinterpretieren oder aus der Quelle was rauszuholen. Sie weiß immer vorher eben schon die und die drei Stichpunkte oder Fakten will ich da, also muss der Schüler irgendwie aus der Quelle rauslesen. Aber wenn ich jetzt meinetwegen was anderes aus der Quelle rauslese,

kann ja kann ja auch richtig sein, kann ja keiner begründen was da jetzt richtig ist oder beweisen'. Also da hab ich immer so das Gefühl, dass sie da ein bisschen immer was vorwegnimmt.

Frau Tomm verfügt aus Sicht der Schülerin über einen festgelegten Unterrichtsplan. Unterrichtsgespräche werden so strukturiert, dass die für Frau Tomm wichtigen Punkte zur Sprache kommen. Die Schülerin fühlt sich dadurch in ihrem Interpretationsspielraum eingeengt. Sie hat Schwierigkeiten damit, eine gegensätzliche Meinung zu artikulieren, weil sie befürchtet, in Erklärungsnot zu geraten. Sie vertritt die Auffassung, dass es eine Vielzahl möglicher Interpretationen zu einem Sachverhalt geben kann, erkennt jedoch nicht, dass die Güte einer Interpretation von der Plausibilität der Argumentation abhängt.

Im weiteren Verlauf beschäftigen sich die Schüler mit der gegenseitigen Anerkennung im Dialog:

Sw: Also wenn, also wenn ihr was richtig gut gefällt, weil ich denk mal, wenn das, was man sagt genau auf das zutrifft, was sie denkt, dann sagt sie immer, ja gut. Und wenn es eben was anderes ist, dann sagt sie einfach, ja weiter und behandelt das gar nicht, ja, also geht einfach drüber hinweg und lässt es einfach stehen.

Sw: Ich finde es ein bisschen komisch an dem Punkt, wenn man jetzt was gesagt hat und ein bisschen später, da sieht man sich eine Quelle an und da merkt man, dass sie da blättert und sagt, was falsch war, also das ist das ist wenn man jetzt in eine Diskussion irgendwas eingeworfen hat und denke dann, das war ja doch nicht so, weil es eben irgend eine Hypothese war, und sie hat aber dazu gar nichts gesagt, also sie muss sich ja bewusst gewesen sein, dass es falsch war, sie sagt nur mhm, geht weiter zur nächsten. Da denke ich dann, na ja es war vielleicht kein wichtiger Fakt, aber es war richtig, das ist ein bisschen komisch (...),(..) Ich meine es ist (Wort?) gut, dass sie nicht gleich, halt Stop es geht in die falsche Richtung und dann einen auch ausreden lässt, aber das finde ich manchmal so, dass also dass sie das vielleicht ein bisschen mehr sagen könnte. Ich meine bei manchen ist das sicherlich Ansichtssache, aber ansonsten sagt man sicher ob was richtig oder falsch ist.

Es wird beschrieben, wie Frau Tomm die Antworten der Lernenden im Unterrichtsgespräch quittiert. Die Schüler können sehr genau zwischen akzeptierten und „falschen“ Antworten unterscheiden. Die Schülerinnen artikulieren das Bedürfnis, bereits während des Unterrichtsgesprächs im Dialog mit der Lehrerin eine Rückmeldung über ihre Antworten zu erhalten. Aus diesem Vorgehen resultiert eine Unsicherheit, da die Lernenden nicht einschätzen können, welchen Wert die Lehrerin den Aussagen beimisst. Die Schülerinnen finden es befremdlich, dass Frau Tomm erst eine gewisse Anzahl an Statements sammelt und dann im Nachhinein eine Gesamtbeurteilung vornimmt, auch wenn

sie es schätzen, dass Frau Tomm ihnen die Möglichkeit lässt auszureden. Hier zeigt sich eine typische Erwartungshaltung von Schülern, nämlich beständig Rückmeldung über ihren Wissensstand zu erhalten. Dass diese Rückmeldung in einem Unterrichtsgespräch auch kontraproduktiv sein kann, wird immerhin erkannt. Deutlich wird, welchen Stellenwert kleine Bemerkungen und Einwürfe des Lehrers in Bezug auf die Wahrnehmung und Beurteilung eines Unterrichtsgesprächs durch die Schüler erhalten.

Fazit: Aspekte von Schülermitbeteiligung aus Sicht der Schüler:

Die Organisation des Geschichtsunterrichts wird durch Quellenarbeit bestimmt. Diese empfinden die Schüler in ihrer Häufigkeit als monoton. Dabei antizipieren die Schüler sehr genau die Erwartungen ihrer Lehrerin, die auf das Herstellen von Zusammenhängen gerichtet sind. Die Schüler beschreiben in der Diskussion ihre Schwierigkeiten beim Erfassen dieser Zusammenhänge und stellen sie in den Kontext der Unterrichtsorganisation. Es deutet sich an, dass die Unterrichtsorganisation der Lehrerin bei den Schülern Probleme aufwirft. Sie bemängeln die unstrukturierte Stoffbehandlung, die als Springen durch die Zeitgeschichte empfunden wird. Sie stellen als Alternativvorschlag ein narratives Modell vor, das es ihnen ermöglicht, Zusammenhänge aus einem Unterrichtsgespräch zu entwickeln. Der in den Rahmenrichtlinien festgeschriebene Durchgang durch die Weltgeschichte in drei Schuljahren wird von den Schülern als unnötige Stoffdopplung gegenüber der Sekundarstufe I empfunden.

Interessant ist die Wahrnehmung der Lehrerin durch die Schüler. Neben angedeuteten unterrichtsorganisatorischen Schwierigkeiten thematisieren die Schüler sehr stark die persönliche Vermittlungskompetenz ihrer Lehrerin. Insbesondere in Abgrenzung zu Fachkollegen wird Frau Tomm die Fähigkeit abgesprochen, ihre Schüler für das Fach begeistern zu können, obwohl die Schüler ihre Lehrerin als engagiert für die Sache beschreiben. Genau darin könnte das Problem liegen. Die starke Sachorientierung von Frau Tomm überlagert die Personenorientierung und könnte von den Schülern als mangelnde Anerkennung interpretiert werden. Ihre Vermittlungskompetenz wird aufgrund ihrer sachlich distanzierten Art bemängelt. Die Schüler vermissen mitreißende, anschauliche Erzählungen und die Reduzierung von Stoff. Als letztes Element spielt der Ver-

pflichtungscharakter des Faches eine wesentliche Rolle, da der Wahlzwang eine große Heterogenität der Schülerschaft und damit verbunden eine mangelnde Motivation und Beteiligung am Unterricht mit sich bringt.

Auffallend ist das facettenreiche fachliche Verständnis der Schüler. Es ist bis auf eine Ausnahme von kritischer Distanz geprägt. Das Markenzeichen des Faches ist die Quellenarbeit. Das fachliche Verständnis der Schüler dreht sich im Wesentlichen um die Frage, wie im Gegensatz zu anderen Fächern eine Annäherung an die Unterrichtsgegenstände möglich ist. Das Spezifische des Faches stellt für die Schüler die Beschäftigung mit einer Materie dar, die ihrer unmittelbaren Lebenswelt weit entrückt scheint. Ereignisse vergangener Zeiten werden von ihnen als unveränderbare Wahrheiten wahrgenommen, die nur denkend erschlossen werden können und keine Gegenwartsbedeutung besitzen. Es fällt ihnen schwer, sich in Form einer Perspektivenübernahme in eine historische Persönlichkeit einzudenken. Diese Auffassungen von Geschichte erschweren es den Schülern erheblich, sich historischen Gegenständen zu nähern und einen Sinn in unterrichtlicher Mitbeteiligung zu sehen. Sie stellen die Beschäftigung mit Geschichte generell in Frage. Eine andere Gruppe von Schülern erkennt gerade in der kreativen interpretativen Erschließung historischer Gegenstände den Reiz des Faches, wobei die Schüler sehr genau zwischen Faktenwissen und dessen Deutung unterscheiden. Die Schüler sehen in der Beschäftigung mit Persönlichkeiten und Einzelschicksalen einen möglichen Zugang, der ihr Interesse trifft und die Distanz zur Historie zu überbrücken hilft.

Auch die Analyse des Unterrichtsgesprächs fördert differenzierte Sichtweisen zu Tage. Die Schüler erkennen genau, dass Frau Tomm mit ihrer Fragetechnik auf bestimmte Aspekte hinaus will. Phasen der Ratlosigkeit wechseln sich mit Phasen der Steuerung ab. Die Schüler schildern die Gesprächssituation so, als wenn es ihnen nicht viel ausmacht, dieses Spiel mitzuspielen. Kritisch sehen sie jedoch die Einengung ihrer eigenen Interpretationsfreiräume durch die Steuerung der Lehrerin. Konträre Deutungen werden gegen die Deutungsmacht der Lehrerin selten eingebracht. Die mangelnde Rückmeldung ihrer Lehrerin im Unterrichtsgespräch verunsichert die Schüler und führt zu nachträglichen Frustrationserlebnissen bei der Auswertung der Stunde. Diese „milde“ Form der Anerkennungsverweigerung könnte ein Aspekt des weiter oben geschilderten Vermittlungsdefizits sein.

4.2.5 Triangulation

Anhand des ersten Interviews wird deutlich, dass die *Organisation des Unterrichts* von Frau Tomm durch eine dezidierte Grob- und Feinplanung gekennzeichnet ist. Ihre gewissenhafte Vorbereitung erhebt den Anspruch, Bewährtes mit Neuem zu kombinieren und die Bedürfnisse der Schüler zu berücksichtigen. Eine zentrale Methode des Geschichtsunterrichts stellt für sie die Quellenarbeit dar, die sie gegenüber einer voraussetzungsreichen Arbeit mit darstellenden Lehrbuchtexten bevorzugt. Ein wichtiges Kriterium bei der Arbeit mit Quellen ist ein diskursiver multiperspektivischer Zugang. Sie bereitet die Quellenarbeit sorgfältig vor und versucht, den Unterrichtsfortgang durch flankierende Maßnahmen und Deutungsalternativen sicherzustellen. Dabei achtet sie darauf, dass die Strukturierung des Unterrichts an Prüfungsanforderungen orientiert ist. Wesentliche Elemente der Beschreibung der Organisation des Unterrichts im ersten Interview finden sich in der beobachteten Unterrichtssequenz. Dort steht eine Quellenarbeit im Mittelpunkt. Diese wird im Wesentlichen durch die Aufgabenstellung bestimmt, die aus einer Abiturprüfung stammt und klassisches Transferwissen verlangt. Damit kann Frau Tomm die Prüfungsorientierung mit der Zielorientierung, nämlich zu weiteren Entwicklungen des Themas zu kommen, verbinden. Die Sequenz ist so organisiert, dass die Schüler die Gelegenheit zu selbstständiger Einzelarbeit als auch diskursiver Auseinandersetzung in der Gruppe erhalten. Der Verlauf der Sequenz deutet auf eine routinierte Unterrichtsform hin, bei der die Schüler eine tragende Rolle erhalten, indem sie zu Deutungsvorschlägen aufgefordert werden. Dabei bewegt sich das Unterrichtsgespräch im Spannungsfeld von Freiheit und Lenkung durch Frau Tomm, die hin und wieder steuernd eingreift und die Richtung der Diskussion vorgibt. Die Schüler nehmen trotz oder gerade wegen der Führung durch Frau Tomm die Anforderung an und versuchen, eigene Deutungsvorschläge einzubringen und zu diskutieren. Dies bleibt auf wenige Schüler beschränkt. Die Einschätzung eines typischen und eingespielten Unterrichtsabschnitts lässt sich anhand der Ausführungen der Schüler bestätigen, die explizit auf den Beispielcharakter der Sequenz verweisen. Sie nehmen die Quelleninterpretation als die bestimmende Methode des Geschichtsunterrichts wahr und wissen, wie und wo diese Methode im Unterricht eingesetzt wird. Den häufigen Einsatz der Methode empfinden sie als monoton und die Form der Bearbeitung eingefahren. Ein besonderes Prob-

lem sehen sie in der Strukturierung des Unterrichts, der phasenweise durch eine zu starke Faktenorientierung und Sprunghaftigkeit bei der Themenbehandlung gekennzeichnet ist. Ihr Alternativvorschlag, den Unterricht so zu strukturieren, dass sich Zusammenhänge aus einem Unterrichtsgespräch entwickeln, deutet darauf hin, dass sie eine etwas andere Vorstellung eines Unterrichtsgesprächs haben, als die in der Sequenz praktizierte Form. Da die Schüler diesbezüglich keine weiteren Aussagen machen, lässt sich unter organisatorischer Perspektive keine Lösung ermitteln. Ein besonderes Problem, welches von Frau Tomm nicht thematisiert wird, ist der wiederholte Durchgang durch die Weltgeschichte in der Sekundarstufe II, der bei den Schülern wenig Anklang findet. Während die Schüler die Organisation des Unterrichts und der Sequenz stärker in Beziehung zu ihrem Lernerfolg stellen und für sie kritische Elemente benennen, zeigt sich Frau Tomm in der retrospektiven Sicht sehr zufrieden. Die von ihr arrangierten Unterrichtsabschnitte entsprachen ihrer Erwartung. Diese positive Einschätzung nimmt sie aufgrund der Beobachtung und Testergebnisse vor. Aufgrund ihrer Zufriedenheit mit der Organisation der Reihe sieht sie keine Veranlassung, über Alternativen nachzudenken. Der einzige Wermutstropfen besteht für sie darin, dass nur eine kleine Gruppe aktiver Schüler beteiligt war. In der Gesamtschau der Aussagen zur Organisation des Unterrichts deutet sich eine Diskrepanz zwischen der Lehrer- und Schülersicht an. Frau Tomm denkt wie ihre Schüler die Organisation des Unterrichts vom Lernerfolg der Schüler her und versucht, diesen schülerorientiert zu strukturieren. Die von den Schülern vorgebrachte Kritik, ob gerechtfertigt oder nicht, zeigt an, dass die Vermittlungsversuche der Lehrerin nicht die Wirkungen entfalten, die damit beabsichtigt sind. Welche tieferliegenden Brüche und Problembereiche vorhanden sind, fördern die nun folgenden Analysen im Bereich der Interaktion und gegenseitigen Wahrnehmung der Unterrichtsakteure sowie ihres fachlichen Verständnisses zu Tage.

Die Sicht Frau Tomms auf die Schüler ist als differenziert und im Allgemeinen als wohlwollend zu beschreiben. Frau Tomm macht die Arbeit mit der Lerngruppe größtenteils Spaß, ihre Beziehung zu den Schülern schildert sie als angenehm. Obwohl sich die Schüler in dieser Zusammensetzung erst seit Schuljahresbeginn kennen, verstehen sie sich untereinander schon relativ gut. Gelegentlich ist jedoch auch Überheblichkeit gegenüber schwächeren Schülern zu erkennen, die sich negativ auf deren Mitbeteiligung

auswirkt, da diese Angst haben, etwas Falsches zu sagen. Frau Tomm thematisiert ihre Schüler im Spannungsfeld von echter Motivation für das Fach und ergebnisorientierten Lernanstrengungen, die nicht zuletzt durch den Verpflichtungscharakter des Faches begünstigt werden. Das mangelnde Engagement aufgrund des Verpflichtungscharakters des Faches wird auch von den Schülern angesprochen. Sie können nachvollziehen, dass Frau Tomms Anstrengungen unter diesen Voraussetzungen leiden. Aus der Sicht von Frau Tomm spaltet sich die Lerngruppe in einen kleineren Kreis von Schülern, die aktiv am Unterricht beteiligt sind, Herausforderungen suchen und Interesse an der politischen Dimension des Geschichtsunterrichts mitbringen. Eine weitere Gruppe kann aus ihrer Sicht über Bezüge zur Alltagswelt motiviert werden. Ein größerer Anteil der Schüler wird von ihr als unselbstständig und an der Rezeption abfragbaren Wissens in einem lehrerzentrierten Frontalunterricht interessiert gekennzeichnet. Auch wenn Frau Tomm sich Schüler wünscht, die mehr Interesse am Fach mitbringen, lassen sich ihre Ausführungen im ersten Interview dahingehend zusammenfassen, dass sie offenbar mit der Situation einer heterogenen Schülerschaft umzugehen weiß. Es finden sich keine Hinweise auf konflikthafte Elemente im Verhältnis zwischen Frau Tomm und ihren Schülern. Frau Tomm sieht Potenzial bei ihren Schülern, welches sie aber nicht ausschöpfen. Die allgemeine Wahrnehmung der Lehrerin durch die Schüler enthüllt einen Aspekt, der anhand der Aussagen der Lehrerin nicht und über die Unterrichtsanalyse eher indirekt zu erschließen ist. Von den Lernenden wird dezidiert ein Vermittlungsdefizit angesprochen, welches die personale und fachliche Ebene berührt. Frau Tomm wird als engagierte Lehrerin beschrieben, was angesichts ihrer Ausführungen in den Interviews und ihrem Engagement in der Sequenz leicht nachvollziehbar ist. Abgesprochen wird ihr hingegen die Leidenschaft für das Fach. Die Schüler können diese Einschätzung nicht direkt erläutern. Vielmehr gehen sie über ein Beispiel eines Fachkollegen an die Beschreibung heran. Dabei wird deutlich, dass sich Leidenschaft und Begeisterung, die letztendlich die Grundlage bilden, Schüler für das Fach aufzuschließen, über persönliche Eigenschaften und fachliche Vermittlungsfähigkeiten umschreiben lassen. Anschauliche Narrationen und die Identifikation des Lehrers mit den fachlichen Inhalten bilden die wesentliche Basis. Beide Aspekte werden Frau Tomm also im Umkehrschluss abgesprochen. Da die Schüler die Entwicklung von Zusammenhängen aus dem Unterrichtsgespräch heraus als weiteren positiven Faktor anführen, ist zu fragen, was am Unter-

richtsgespräch bei Frau Tomm anders ist, als beim geschilderten Gegenentwurf. Auch Frau Tomm legt Wert auf die Vermittlung von Zusammenhängen und versucht, diese über Unterrichtsgespräche zu entwickeln. Ihr Unterricht – exemplarisch steht hierfür die Sequenz – ist durch eine starke Einbeziehung der Schüler gekennzeichnet. Die Narrationsleistung wird primär den Schülern abverlangt und nicht vom Lehrer geleistet. Möglicherweise stellt diese eingeforderte Form von Schülermitbeteiligung, die sich zudem in einem relativ offenen Deutungsraum bewegt, da die Lehrerin keine eigenen Deutungen anbietet, eine Überforderung der Schüler dar. Sie müssen sich gewissermaßen selbst „mitreißen“ und können dies nicht oder erkennen die Chance hierfür nicht. Die von den Schülern wahrgenommenen, personalen Defizite könnten aus der sachlichen Art des Unterrichtens von Frau Tomm herrühren, die durch die explizite Zurücknahme ihrer Person und besondere Form der Quittierung von Schüleräußerungen eine gewisse Distanz zum Ausdruck bringt.

In Bezug auf Fragen der Schülermitbeteiligung äußert Frau Tomm ein normatives Verständnis. Für sie stellt die Mitbeteiligung von Schülern eine Bringschuld im Unterricht dar. Sie schildert vielfältige Beteiligungsformen, die sie ihren Schülern anbietet und die von diesen auch angenommen werden, auch wenn einige Schüler beständig dazu ermuntert werden müssen. Die Mitbeteiligung von Schülern geht für Frau Tomm in eins mit ihrer fachlichen Vorstellung und ihrer Sicht der Aufgaben von Schule im Allgemeinen. Nicht die lehrerzentrierte Instruktion von Stoff stellt das Zentrum des Geschichtsunterrichts dar, sondern die kreative, kontroverse, diskursive und aktive Auseinandersetzung der Schüler mit dem Stoff, der sie zu einer zunehmenden selbstbestimmten Arbeitsweise und damit letztlich zu Selbstständigkeit führen soll. Frau Tomm erkennt dabei auch die spezifischen Schwierigkeiten, die das Fach Geschichte gegenüber anderen Fächern hat, die unmittelbar auf die Selbsttätigkeit der Schüler gerichtete handlungsorientierte Methoden, wie Experimente, im Repertoire haben. Die Auseinandersetzung mit Inhalten im Fach Geschichte findet vorwiegend kognitiv statt und ist auf einen gegenwartsfernen Bereich gerichtet.

Die Unterrichtssequenz spiegelt wesentliche Elemente der Sicht Frau Tomms wider. Die Umgangsweise der Lehrerin mit den Schülern kann als sachlich, routiniert und freundlich im Umgangston bezeichnet werden. Frau Tomm schafft ausgehend von der selbstständigen Quellenarbeit in dem darauffolgenden Unterrichtsgespräch ein Lernar-

rangement, das die Schüler in den Mittelpunkt der unterrichtlichen Aktivitäten rückt. Auffallend ist dabei, dass die Beteiligung der Schüler nicht selbstläufig entsteht, sondern explizit von Frau Tomm angestoßen werden muss. Offenbar haben die Schüler eine Rollenverteilung verinnerlicht, die den Lehrer als das Zentrum und als Lenker des Unterrichts sieht. Obwohl die Schüler durch die bewusste Zurücknahme der Lehrerin im Laufe des Gesprächs immer besser in der Lage sind, eigene Deutungen zu entwerfen und sich aufeinander zu beziehen, bleibt Frau Tomm die Lenkerin des Unterrichts, die Gesprächsflüsse unterbricht und in andere Richtungen steuert. Die Aktivitäten der Schüler sind durch ein gelenktes Unterrichtsgespräch gerahmt. Die Schüler zeigen sich durch die steuernden Einwürfe ihrer Lehrerin nicht irritiert, sondern können professionell mit den Anforderungen umgehen. Summa summarum liegt ihr Redeanteil in der Sequenz deutlich höher als der von Frau Tomm. Sie trauen sich auch, abweichende Meinungen zu äußern und ihre Auffassungen zu begründen.

Die Wahrnehmung der Unterrichtssequenz durch die Schüler ist durch Kritik an der Gesprächsführung gekennzeichnet. Die Sequenz hat exemplarischen Charakter und zeigt aus Sicht der Schüler, dass die wesentliche Aufgabe für sie darin besteht, die Frageabsichten von Frau Tomm zu erraten. Sie streichen des Weiteren deutlich heraus, dass Frau Tomm das Unterrichtsgespräch stark lenkt und die Schüler in die richtige Richtung zu dirigieren versucht. Einen entscheidenden einschränkenden Aspekt ihrer Mitbeteiligungsmöglichkeiten sehen sie in der Beschneidung ihres interpretativen Freiraums, die durch die Deutungsmacht der Lehrerin verursacht wird. Sie trauen sich nicht, konträre Meinungen einzubringen. Obwohl auch Frau Tomm meint, dass die Schüler selten den Mut haben, ihre eigene Meinung gegenüber konträren Meinungen zu vertreten und durchzuhalten, lässt sich dies in der Sequenz nicht beobachten, da dort sehr wohl gegenteilige Meinungen geäußert werden. Die Wahrnehmungen der Schüler decken sich mit denen von Frau Tomm. Auch sie bemerkt ihre zu starre Gesprächsführung, die darauf ausgelegt ist, den Schülern Antworten zu entlocken, die ihren Gesprächszielen entsprechen. Dabei fallen Antworten etwas herunter, die nicht ganz ihren Erwartungen entsprechen. Die von den Schülern geäußerte Ratetechnik wird von Frau Tomm durch einen Perspektivenwechsel antizipiert und als ein hemmender Aspekt für Schülermitbeteiligung gesehen. Frau Tomm begründet ihre Vorgehensweise der Sammlung von Schülerbeiträgen mit der Absicht, die Schüler nicht durch all zu viele Unterbrechungen im Re-

defluss zu stören und sie zu einer selbstläufigen Diskussion und eventuellen Korrektur zu animieren. Dabei bedient sie sich auffordernder und ermunternder Einwüfe wie „Mhm“ und „weiter“, was durch die Sequenz belegt wird. Sie bemerkt im Rückblick, dass trotz des guten Vorsatzes ihre Steuerung immer noch zu stark war. Die Schüler deuten die Einwüfe ihrer Lehrerin vor allem als entwertende Rückmeldung zur Qualität ihrer Beiträge, es sei denn, sie treffen die Intention der Lehrerin. Die Wahrnehmung der Rückmeldungen als Entwertung kann im Zusammenhang mit dem dezidierten Wunsch der Schüler nach qualifizierten Rückmeldungen gedeutet werden. Dieser neue Aspekt könnte als „Anerkennungsproblem im Dialog“ bezeichnet werden. Diesen Aspekt sieht Frau Tomm nicht, sie bleibt in ihrer Reflexion auf der Ebene des Kommunikationsflusses stehen. Hier wäre ein möglicher Ansatzpunkt gegeben, die Mikroanalyse eines Unterrichtsgesprächs zum Anlass für eine metakommunikative Auseinandersetzung über Anerkennungsprobleme zwischen Schülern und Lehrern zu nehmen.

Das fachdidaktische Verständnis der Lehrerin und ihrer Schüler ist durch ein Zweiebenenmodell beschreibbar. Historische Fakten stellen für Frau Tomm die Basis dar, von der aus weitergehende Überlegungen und Bewertungen angestellt werden können. Geschichte fußt auf dem Kenntnis dieser Fakten, erschöpft sich jedoch nicht darin. Dies wird exemplarisch anhand der Kritik an einem faktenlastigen Schülerreferat im zweiten Interview deutlich. Frau Tomm sieht den Sinn des Geschichtsunterrichts und ihre eigene Aufgabe darin, geeignete Lernarrangements zu schaffen, die es den Schülern ermöglichen, eigene Deutungen zu entwickeln und diese diskursiv gegeneinander abzuwägen. Ein zentrales Medium, um dies zu erreichen, ist für Frau Tomm die Quellenarbeit. Die Quellenarbeit in der Unterrichtssequenz zeigt die wesentlichen Merkmale des fachdidaktischen Verständnisses der Lehrerin. Der Quellentext dient als Aufhänger für den Entwurf begründeter Hypothesen über die Entwicklung nach dem Augsburger Religionsfrieden. Dabei achtet Frau Tomm gemäß ihrer Darstellung im ersten Interview darauf, eigene Deutungsangebote zu vermeiden. Die Schüler erhalten Freiräume, um ihre Sichtweisen einzubringen. Die Schüler nutzen diese Räume und reflektieren sie in der Gruppendiskussion. Sie haben die Vorstellung entwickelt, bei einer entsprechend guten Argumentation bei Frau Tomm Gehör zu finden. Die Schüler nehmen das Fach als wesentlich durch Quellenarbeit bestimmt wahr. Damit treffen sich die beiden Unterrichts-

akteure in ihrer Sicht. Eine offene Frage bei der Analyse des fachlichen Verständnisses im zweiten Lehrerinterview war der Hinweis auf einen möglichen Bruch zwischen der Idealvorstellung Frau Tomms und dem tatsächlichen Vermittlungserfolg. Frau Tomm weist an mehreren Stellen in den Interviews auf ihre Bedenken hinsichtlich der tatsächlichen Kompetenz der Schüler hin, die zweite Ebene erreichen zu können. Sie erkennt eine Tendenz der Schüler, auf der Stufe des Faktenlernens und -wiedergebens stehen zu bleiben. Zieht man hierzu die Unterrichtssequenz zu Rate, ist ein unter fachlichen Gesichtspunkten relativ befriedigendes Ergebnis zu konstatieren. Allerdings muss einschränkend darauf verwiesen werden, dass nur eine kleine Gruppe der Schüler beteiligt war. Dass diese nicht stellvertretend für die Gesamtgruppe steht, macht sich bei der Analyse der Sequenz durch die Schüler bemerkbar. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die Schüler auf die konkrete Quellenanalyse unter fachlichen Gesichtspunkten nicht zu sprechen kommen und stattdessen auf ihr Geschichtsverständnis verweisen, welches sich facettenreich, aber fachkritisch präsentiert. Generell legen die Schüleräußerungen den Schluss einer negativen Einschätzung des Faches nahe. Die Schüler versuchen im Wesentlichen, ihre Schwierigkeiten mit dem Zugang zu Fachinhalten zu beschreiben. Ein wichtiger Faktor ist dabei der Vergangenheitsaspekt. Die Schüler sehen wenig Sinn darin, historische Ereignisse nachzuvollziehen und zu deuten. Die mangelnde Identifikationsmöglichkeit mit Personen und Ereignissen führt zu einer abwertenden Einschätzung des Faches im Fächerkanon. Kontrastiert man die doch einen relativ breiten Raum einnehmenden Schülerstatements mit den Beobachtungen im Unterricht, so fällt auf, dass sich diese negative Fachsicht nicht nachvollziehen lässt. Dies liegt darin begründet, dass die in der Sequenz aktiven Schüler nicht diejenigen sind, die sich in der Gruppendiskussion kritisch äußern. Damit zeigt sich auch, wie heterogen die Klasse zusammengesetzt ist. Einem relativ überschaubaren Kreis aktiver Schüler, bei denen die Vermittlungsversuche Frau Tomms auf fruchtbaren Boden fallen, steht eine größere Zahl von Schülern gegenüber, die keinen Sinn in der Beschäftigung mit Geschichte sehen. Dass der Unterricht trotzdem relativ reibungslos läuft, ist m. E. unter anderem der Tatsache geschuldet, dass die Verantwortung für den Unterricht auf die Schultern Frau Tomms und der interessierten und aktiven Schüler verteilt ist. Die weniger interessierten Schüler werden aus der Verantwortung für den Unterricht entbunden und können sanktionslos passiv bleiben. Die Mitverantwortung des aktiven Teils der Schülerschaft

für den Unterricht wirkt auf die passiven Schüler möglicherweise disziplinierender als die alleinige Führung durch die Lehrerin. Einen zweiten Aspekt, der in dieser Untersuchung nicht absichernd belegt werden kann, stellt die Unterrichtsatmosphäre am Gymnasium B dar, die durch disziplinierte Schüler mit vergleichsweise hohem fachlichen Niveau bestimmt ist.

4.3 Herr Falter und sein Geschichtskurs:

*„Der erzählt uns das einfach alles nur so hin und her,
da hört eigentlich keiner hin.“*

Herr Falter hat in der Wendezeit sein Lehramtsstudium absolviert. Er ist sechsunddreißig Jahre alt und seit einem Jahr im Schuldienst. Er unterrichtet neben Geschichte noch die Fächer Deutsch, Sozialkunde und Latein. Im Vorgespräch hebt er bei der Ausbildung in der Vorwendezeit den „Genuss“ der systematischen Ausbildung nach DDR-Lehrplan hervor. Bezogen auf die unmittelbare Wende- und Nachwendezeit betont er das „Chaos der Ausbildung“, was einerseits Unsicherheiten, andererseits aber auch Möglichkeiten der Einflussnahme mit sich gebracht hat. Nach der Ausbildung war Herr Falter zwei Jahre arbeitslos und hat in dieser Zeit ein Studium eines weiteren Fachs begonnen und sich mit Gelegenheitsjobs den Lebensunterhalt verdient, bevor er eine Anstellung an der C-Schule erhielt. Herr Falter wertet diese Zeit als interessante Lebenserfahrung, die man durchaus seinen Schülern mitteilen sollte. Sie hat ihn einen gelasseneren Blick auf Schule gewinnen lassen. Herr Falter unterrichtet am Gymnasium C, einem innerstädtischen Gymnasium, das aus einer EOS hervorgegangen ist. Zum Zeitpunkt der Untersuchung behandelt Herr Falter mit seinem Geschichtskurs das Rahmenthema „Entwicklungen im Mittelalter“ des Kurshalbjahres 11/2 und dort im Speziellen das Kursthema „Das deutsche Reich zur Zeit der Stauer“. Aus diesem Kursthema wählt er das Thema der „Kreuzzüge“ aus. Der Geschichtskurs setzt sich zum Zeitpunkt der Untersuchung aus 14 Schülerinnen und 15 Schülern zusammen.

4.3.1 Interpretation des ersten Lehrerinterviews

Das erste Interview mit Herrn Falter fand drei Wochen vor Beginn der Unterrichtsreihe in der Bibliothek der C-Schule statt. Er hatte sich auf das Gespräch vorbereitet und Unterlagen seiner Unterrichtsvorbereitung mitgebracht. Herr Falter wirkte entspannt und gab bereitwillig Auskunft. Da seine aktive Zeit an der Universität noch nicht allzu lange Zeit zurücklag, schien er sichtliches Interesse an einer wissenschaftlichen Untersuchung

zu haben. Anwesend war neben Herrn Falter und dem Interviewer noch eine studentische Hilfskraft, die sich um die technischen Belange kümmerte.

Die thematischen Schwerpunkte des Interviews, die nicht in der ausführlichen Interpretation zur Sprache kommen, sind folgende:

Lerngruppe/Lehrer-Schüler-Verhältnis:

Die Lerngruppe existiert in dieser Zusammensetzung erst seit Schuljahresbeginn, d. h. seit ca. einem dreiviertel Jahr zum Zeitpunkt der Untersuchung. Herr Falter kannte keinen seiner Schüler vor Beginn dieses Schuljahres. Einige Schüler kamen aus einem anderen Gymnasium, zwei weitere erst nach Schuljahresbeginn hinzu. Anfänglich beobachtete Herr Falter heftige Differenzen innerhalb der Lerngruppe. Mittlerweile sind jedoch alle Schüler, bis auf einen Außenseiter, gut integriert. Probleme gibt es bei Prozessen der gemeinsamen Entscheidungsfindung. Aufgrund der Gegensätze innerhalb der Kleingruppen lässt sich noch keine einheitliche Meinung formulieren. Demokratie muss die Klasse nach Einschätzung von Herrn Falter erst noch lernen. Die Klasse erscheint ihm relativ lernstark, es sind sehr leistungsstarke und interessierte Schüler dabei. Das Unterrichten macht ihm immer wieder Spaß, obwohl die Arbeit gerade in den tageszeitlich späteren Stunden mitunter sehr zäh sein kann.

Planung des Kurshalbjahres:

In methodischer Hinsicht steht in diesem Halbjahr verstärkt die selbstständige Schülerarbeit in Form von Fachreferaten von 15-20-minütiger Dauer mit schriftlicher Ausarbeitung im Vordergrund. Die in der Sekundarstufe II so wichtige Quellenarbeit versucht Herr Falter immer mit den Schülerreferaten oder mit eigenen Darstellungen zu verbinden, denn mit Quellenarbeit allein kann man seines Erachtens nicht Geschichte lehren. Außerdem hält es Herr Falter für notwendig, Arbeitstechniken zu vermitteln und einige Schüler in ihrer Arbeitsdisziplin zu fördern.

Unterrichtsplanung:

Herr Falter plant seinen Unterricht in der Regel zu Hause am Schreibtisch. Er nimmt zunächst eine Halbjahresplanung vor, die er dann konkretisiert, um z. B. Referate verteilen zu können. Die gedanklich vorbereitete Stoffeinheit wird am Tag oder am Wochenende vor den jeweiligen Stunden konkretisiert.

Erfolg der Arbeit:

Der wichtigste Gradmesser von Erfolg ist die mündliche Mitarbeit der Schüler, da sie hierüber ihr Interesse am Fach bezeugen. Weiterhin erkennt er langfristigen Erfolg daran, dass Schüler auch nach längerer Zeit noch über den Stoff Bescheid wissen. Die Ergebnisse bei den Klausuren sind für ihn kein Hauptgradmesser, denn sie können kurzfristiger Natur sein.

Wahlmöglichkeiten der Schüler:

Die Teilnahme am Kurs Geschichte, der neben Deutsch der einzige im Klassenverband unterrichtete Kurs ist, ist für alle Schüler verpflichtend. Die Schüler haben die Möglichkeit, sich ihre Themen innerhalb der durch die Rahmenrichtlinien vorgegebenen Inhalte zu wählen. Herr Falter berichtet über einen Abstimmungsprozess zu Schuljahresbeginn. Er hat den Schülern einige Themen angeboten und gemeinsam wurden die Themen „Antike“ und „Stauferzeit“ ausgewählt. Problematisch ist insoweit, dass viele Schüler zu dem Zeitpunkt noch gar nicht wussten, worauf sie sich einlassen. Speziell das Thema Kreuzzüge haben die Schüler nicht selbst gewählt. In einem vorbereitenden Brainstorming hat sich gezeigt, dass das Vorwissen der meisten Schüler zu dem ganzen Komplex sehr gering ist.

Besonders aktive Schüler:

Für Herrn Falter ist eine Gruppe von fünf bis sechs besonders aktiven Schülerinnen und Schülern auffällig, die sich mit Beiträgen und kritischen Fragen einbringt. Er bemerkt,

dass eine weitere große Gruppe ebenfalls gut dazu in der Lage wäre, sich jedoch erst nach Aufforderung beteiligt. Eine Geschlechtsspezifität ist für ihn nur schwer erkennbar, es gibt sowohl aktive als auch leicht ablenkbare Schülerinnen und Schüler.

Vor- und Nachteile von Schülermitbeteiligung:

Den möglichen Nachteil, sich in ausufernden Diskussionen zu verzetteln, hält Herr Falter speziell in dieser Klasse für vernachlässigbar. Als günstig für Schülermitbeteiligung erachtet Herr Falter das Thema „Kreuzzüge“. Es ist ein mit geheimnisvoller Bedeutung belegter Begriff. Eine Schülerin kann auch, was er bei der Planung noch nicht wusste, eigene Erfahrungen aus Jordanien einbringen. Auch der Wohnort bietet einige Verknüpfungen zum Thema Mittelalter. Leider sind diese jedoch den Schülern nicht immer bekannt. Von Nachteil ist bei diesem Thema allerdings die geographisch weite Entfernung, die kaum eine Möglichkeit des ganzheitlichen Erlebens der Schauplätze vor Ort bietet und somit eine Identifikation der Schüler erschwert.

Schülermitbeteiligung in anderen Fächern:

Herr Falter unterrichtet zusätzlich die Fächer Deutsch und Sozialkunde. In Sozialkunde sieht er für die Schüler mehr Ansatzpunkte für Eigenaktivität durch den Alltagsbezug der Themen – z. B. Wahlen, Wirtschaft, Parlament – gegeben. Im Gegensatz dazu sind für Geschichte nur ein paar wenige interessierte Schüler zu begeistern. Das Fach Deutsch ist bei vielen Schülern unbeliebt. Eine Ursache hierfür sieht er in den Lehrplänen, die häufige Text- und Stilanalysen vorsehen. Die Notwendigkeit des Faches Deutsch und seiner Inhalte wird von den Schülern jedoch deutlich stärker gesehen als dies beim Fach Geschichte der Fall ist. Herr Falter hält die Einstellung zu den Fächern für stark abhängig von den sehr unterschiedlichen Vorlieben des einzelnen Schülers. Die naturwissenschaftlichen Fächer bieten nach Meinung des Lehrers vielfältige Möglichkeiten von Schülermitbeteiligung durch die ihnen innewohnende Möglichkeit der Veranschaulichung des Lerngegenstandes, wohingegen dieser in Geschichte doch sehr theoretisch bleibt. Auch aufgrund beruflicher Orientierungen ist das Engagement einiger Schüler in diesen Fächern sehr viel größer.

Idealvorstellungen von Unterricht – lehrerseitig:

Herr Falter's größter Wunsch ist eine kleinere Klasse. Die ideale Situation wäre für ihn, eine Kleingruppe ambitionierter Schüler zu unterrichten, die voller Interesse seinen Unterricht besucht und zu häufigen Exkursionen bereit ist. Er selbst zeigt sich gern bereit, Zeit für Exkursionen aufzubringen, wünscht sich aber einfachere Rahmenbedingungen. Als utopisch bezeichnet er seinen Wunsch, den verpflichtenden Charakter der Schule zu lockern und besonders dem Gymnasium wieder seinen ursprünglich privilegierten Status wiederzugeben. Dadurch erhofft er sich eine Änderung des Bewusstseins sowohl bei Schülern als auch bei den Lehrern.

Offene Frage:

Herr Falter meldet Bedenken an, ob sein Unterricht unter dem Fokus von Schülermitbeteiligung einer intensiven Analyse anhand der Videoaufzeichnungen stand halten wird.

Interpretation des ersten Lehrerinterviews unter dem Fokus von Schülermitbeteiligung:

a) Organisation des Unterrichts

Den Ablauf und die Organisation der Unterrichtsreihe stellt Herr Falter in der folgenden Passage kompakt vor:

L: [...] wir werden also einsteigen in der ersten Stunde mit der Frage Kreuzzugsaufruf, Hintergrund und beim Hintergrund wird dann ein Schülerreferat kommen, das wird also dann beleuchten, also die Frage des Islam, also die Situation vor allem, die sich da unten in Palästina entwickelt hat, um einfach auch, weil auch die meisten Schüler das nicht wissen, warum ziehen die eigentlich dort runter, man hört das immer mal aber, wie hat sich das entwickelt, weiß auch keiner. (...) Und da wird also dieses Referat kommen zum Islam, ein bisschen was vielleicht auch zum Koran als wichtiger Hintergrund und wir werden dann also dann äh fortlaufend dann inhaltlich uns einzelne Kreuzzüge ansehen, vor allen Dingen natürlich also wichtige, wo auch wichtige Personen also wie Löwenherz und Barbarossa ne Rolle spielen und werden dann also einige Dinge sicher nur im Überblick machen, also kleinere nicht so bedeutende in Anführungsstrichen Kreuzzüge und äh dann am Ende der Stoffeinheit, das wird dann wahrscheinlich in der letzten Stunde dann auch erst sein, da soll es noch mal gehen um Din-

ge, die aus den Kreuzzügen entstanden sind, wie die äh die Ritterorden, die ja auch zum Teil heute im Alltag noch 'ne Rolle spielen, die Johanniter und ähnliches. Es soll noch mal dann in der letzten Stunde auch, also wenn es zeitlich zu schaffen ist, also ich muss sagen, da lass ich mir dann auch immer ein offenes Ende, noch kommen also Auswirkungen der Kreuzzüge auf die Kultur in Europa, also sprich auch vielleicht Musik, was hat sich da verändert, was ist an Kulturgut gekommen nach Europa, da gibt es ja auch viele Dinge aus den Kreuzzügen und ja, wie gesagt, das ist also die grobe Struktur (=mhm=) Man kann das also bei den Kreuzzügen relativ gut ordnen auch nach der Zeit also, in der sie erfolgt sind, man kann dort nicht alles machen, weil's denke ich, zuviel ist, aber en paar Dinge. (.)

Zunächst ist einmal zu bemerken, dass Herr Falter bei der Erläuterung seiner Unterrichtsorganisation die Schüler über die Verwendung des Plurals mit einbezieht. Herr Falter beginnt den Einstieg in die Unterrichtsreihe mit dem Kreuzzugsaufruf. Danach ist ein Schülerreferat zur Vermittlung von Hintergrundwissen vorgesehen, da die Schüler in diesem Bereich Defizite besitzen. Der weitere Aufbau der Unterrichtsreihe orientiert sich am chronologischen Verlauf der Kreuzzüge, wobei Schwerpunktsetzungen in der Auswahl der zu behandelnden Kreuzzüge und bedeutenden Persönlichkeiten erfolgen. Einen wichtigen Aspekt bei der Behandlung des Themas stellt die Darstellung der Auswirkungen der Kreuzzüge auf die europäische Kultur dar. Über den Umfang der Darstellung der Auswirkungen entscheidet die dann noch zur Verfügung stehende Zeit. Die Ausführungen des Lehrers geben einen groben Überblick über die Unterrichtsreihe, eine Detailplanung scheint noch nicht erfolgt zu sein. An welchen Stellen, neben den Schülervorträgen, die Schüler noch aktiv werden können, ist noch nicht bestimmbar. Möglichkeiten bestehen thematisch besonders am Ende der Unterrichtsreihe, wo ein konkreter Bezug zur Gegenwart und Lebenswelt der Schüler erfolgen kann.

Befragt nach möglichen Abweichungen von der Unterrichtsplanung äußert Herr Falter folgendes:

L: Mhm, Anlass dafür kann sein, entweder es kommt von einem Schüler ne Frage zu einem Thema oder en Schüler macht noch ne gute Bemerkung zu einem Thema, wo ich denke, dass äh auch andere daran teilhaben sollten. Dann bin ich also auch bereit da abzubrechen und, und auch äh dort mal Nebenwege zu gehen. Es passiert auch, dass mir selber noch eine Sache einfällt im Unterricht, einfach aus dem Zusammenhang oder auch aus der Diskussion heraus, die ich in der Vorbereitung also vergessen hatte oder an die ich nicht gedacht hatte und da versuche ich das dann auch einzubringen.

Abweichungen von der Stundenplanung erfolgen vor allem in solchen Situationen, in denen die Schüler von sich aus aktiv werden und Fragen stellen oder mit einem Hinweis einen neuen thematischen Aspekt einbringen. Herr Falter behält sich vor, sowohl bei

spontanen Ideen der Schüler als auch bei eigenen Einfällen situativ andere Wege zu gehen.

Der geplante Medieneinsatz sieht folgendermaßen aus:

L: Ach, es wird sicher ne Karte kommen auf Polylux also zu den Kreuzzügen speziell, eventuell auch die Arbeit mit dem Geschichtsatlas [...] ansonsten habe ich äh erst mal selber, ich hab' natürlich auch noch nicht so detailliert geplant, muss ich sagen aber es kann auch sein, dass von Seiten der Schüler noch was kommt, die die Referate machen, also da kamen auch zum Teil schon gute Sachen mit Folien, an Arbeitsblättern und und ähnlichen Dingen.

Zum Interviewzeitpunkt hat Herr Falter den Medieneinsatz noch nicht detailliert geplant. Er scheint die Frage der Unterrichtsorganisation gelassen anzugehen. Es werden auf jeden Fall die klassischen Darstellungsmedien Karte und Atlas zum Einsatz kommen. Schülerseitig kann er auf gute Erfahrungen verweisen und geht davon aus, dass die Schüler im Zusammenhang mit ihren Vorträgen adäquate Medien einsetzen werden. Herr Falter gewährt seinen Schülern einen Freiraum für Eigenaktivität und Eigenkreativität bei der Vorbereitung ihrer Vorträge.

b) Wahrnehmung der Akteure

Die Motivation seiner Schüler, am Geschichtsunterricht teilzunehmen, differenziert Herr Falter in die Gruppe der „Punktejäger“ und die Gruppe der fachlich Interessierten:

L: Das Hauptziel sind die Punkte. (=mhm=) Und das ist also Ziel Nummer eins. Es gibt Schüler, die auch rechnen mit den Punkten und dann gibt's also eine kleinere Gruppe von Schülern, die interessiert ist auch am Stoff. Und die dann auch dementsprechend also auch in der Stunde arbeiten. Und deren Ziel ist wahrscheinlich einfach auch äh mehr Wissen anzuhäufen, Hintergründe zu erfahren, Zusammenhänge und die sind auch dankbar für solche Sachen, die da kommen.

Einige Schüler arbeiten nach Auffassung von Herrn Falter für eine gute Bewertung und nutzen die Schule als Dienstleistung für das Abitur. Die kleinere Gruppe der interessierten Schüler nimmt die Angebote des Geschichtsunterrichts auf. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Frage, wie es gelingen kann, diese beiden unterschiedlich motivierten Gruppen in einem Kurs zur Beteiligung am Geschichtsunterricht zu bewegen.

Doch nicht nur die „Fraktion der Punktejäger“, sondern auch allgemeine Disziplinschwierigkeiten werfen Probleme auf:

L: [...] man wird auch sehen, dass also zwei Schüler in der Klasse den Hang dazu haben, also immer etwas sich zu produzieren auf ne bestimmte Art und Weise, auch etwas herumzukasperm. Und andere Leute, die fachlich sehr gut sind, treten dort nicht so sehr in Erscheinung und die bleiben dann also, da muss man manchmal auch noch an die denken, und das fällt mir auch an manchen Stellen schwer, weil ich dann mit den Leuten beschäftigt bin, die sich zeigen, sich artikulieren dort auch, und die anderen, also wo ich eigentlich weiß, dass die auch was bringen können, die sitzen auch zum Teil dann weiter vorne, die fallen dann manchmal ein bisschen runter.

Herr Falter ist im Unterricht besonders mit Disziplinproblemen einzelner Schüler konfrontiert und äußert sein Unbehagen darüber, dass leistungsstarke Schüler deshalb seiner Aufmerksamkeit entgehen. Deutlich wird, dass sich Herr Falter der Herausforderung der Störung annimmt und sie nicht ihrem Selbstlauf überlässt. Es wird spannend sein, der Frage nachzugehen, wie sich die Vertreter der beiden Gruppen hinsichtlich ihrer Mitbeteiligungsmöglichkeiten äußern, da sich bereits in diesem Statement abzeichnet, dass die eigentlichen Leistungsträger gehandicapt sind.

Herr Falter reflektiert abschließend das Verhältnis zwischen sich und seinen Schülern und sieht sich auf gutem Wege, kommunikative Barrieren aufzuweichen:

L: Ich bin mir natürlich im Klaren, also dass da so immer diese Schranke Lehrer-Schüler oder dieser Graben da sein wird und das macht sich auch an einigen Stellen also deutlich. Man kann aber zum Teil sich mit einigen Leuten auch privat sehr gut unterhalten oder auch bestimmte Probleme in der Klasse besprechen, auch das geht eigentlich ganz gut und ich denke, wir sind auch auf dem Weg dahin, dass die Klasse wenn sie Probleme hat, wenn da Probleme auftreten, ob's Unterricht ist oder andere Sachen, dass die auch zu mir kommen und dann fragen.

Herr Falter ist um den Aufbau eines Vertrauensverhältnisses bemüht. Dies ist ihm trotz der existierenden institutionellen Schranke zwischen Lehrer und Schülern bereits zum Teil gelungen. Er erkennt an, dass dieses Vorhaben ein länger andauernder Prozess ist. Ein Vertrauensverhältnis zwischen ihm und einigen Schülern hat sich bereits im außerunterrichtlichen Bereich aufgebaut. Probleme in der Klasse werden gemeinsam besprochen.

c) Fachdidaktisches Selbstverständnis des Lehrers

Zunächst formuliert Herr Falter einen sehr reduzierten Anspruch seines Geschichtsunterrichts:

L: ... Und äh ansonsten ja (..) ist eigentlich mein Hauptziel immer, die Leute etwas ähm neugierig zu machen auf Geschichte ...

den er im Folgenden qualifiziert:

L: ... Und wir, also mein Ziel ist es eigentlich, also die Klasse, also die Lerngruppe äh, ein bisschen in diese Gedankenwelt, auch in das Geschehen des Mittelalters einzuführen weil die Vorkenntnisse, das Umfeld absolut fehlen, also da ist nichts da. Und da hab' ich mich also entschlossen, dann auch vom Inhaltlichen (..) äh das Mittelalter insgesamt noch ein bisschen zu beleuchten und äh dann die Stauferzeit, Kreuzzüge, Alltag dann etwas genauer drauf einzugehen.

Der reduzierte Anspruch, Schüler neugierig zu machen und sie in die Gedankenwelt des Mittelalters einzuführen, rührt von einer defizitären Sicht der Schüler her, die entsprechende Vorkenntnisse nicht besitzen. Herr Falter geht damit auf die Schülervoraussetzungen ein und macht diese zum Gegenstand seines Unterrichts. Es wird interessant sein, im Weiteren der Frage nachzugehen, ob und wie es Herrn Falter gelingt, die Schüler trotz ihrer mangelnden Vorkenntnisse dort abzuholen, wo sie sich befinden und in den Unterricht einzubeziehen. Herr Falter scheint hierfür bereits eine Strategie entwickelt zu haben, indem er eine ausführliche Behandlung des Mittelalters vornimmt und auch Alltagsbezüge herstellt, die den Schülern einen Einstieg in das Thema ermöglichen sollen.

Die Idealvorstellungen der Schüler vom Geschichtsunterricht kollidieren nach Auffassung des Lehrers mit der Realität des Faches:

L: Unterricht muss spannend sein. Da muss viel passieren. Viele unterschiedliche Medien. Abwechslungsreich. Und diesen Idealvorstellungen, glaube ich, kommen wir gerade in Geschichte nicht sehr nahe. Weil, wir beschäftigen uns also schon mit alten Texten, da gibt es viele Probleme, Sprachprobleme, inhaltliche Probleme, die Frage, warum man das überhaupt macht, warum man sich mit Geschichte beschäftigt, wobei das doch alles lange schon her ist. Aber meine Meinung dazu ist, dass man auch an der Stelle sich manchmal über die Alltagsgewohnheiten, oder auch über die Mediengewohnheiten auch der Schüler hinwegsetzen muss, und auch ein paar andere Dinge bewahren muss. Das ist ja auch ein Sinn von Geschichte, etwas zu bewahren.

Die Wünsche der Schüler nach einem lebendigen Unterricht stehen im Gegensatz zum primären Betätigungsgegenstand im Geschichtsunterricht, nämlich der Beschäftigung mit alten Texten, die gewissermaßen ein Sinnbild für ein „verstaubtes“ Fach sind. Neben fachinhaltlichen Verständnisproblemen spielt auch die mangelnde Lesekompetenz der Schüler eine Rolle. Interessant ist auch die Fundamentalkritik an der Sinnhaftigkeit der Beschäftigung mit Geschichte überhaupt. Herr Falter schöpft sein unterrichtliches Engagement jedoch weniger aus der Legitimierung des Faches, sondern mehr aus erzieherischen Erwägungen, die es gebieten, den Gewohnheiten der Schüler entgegen zu wirken. Der Aspekt der „Bewahrung“ stellt solch einen Gegenpol zu den Schülergewohnheiten dar und ist gleichzeitig ein Sinnbild für das Fach Geschichte. Insofern bestehen wieder Rückbezüge zwischen dem erzieherischen und dem fachlichen Anspruch in Herrn Falters Argumentation. Der Satz *„Das ist ja auch ein Sinn von Geschichte, etwas zu bewahren“* lässt sich als traditionelle Perspektive deuten. Geschichte ist auch Tradition, d. h. sie ist Sinnorientierung, die von relevanten Teilen der Gesellschaft getragen wird. Ein Beobachtungsschwerpunkt für Schülermitbeteiligung kann sich demnach der Frage widmen, ob Herr Falter die Tradierung im Sinne einer bloßen Bewahrung von Geschichte oder im Sinne einer generationenabhängigen Sinndeutung versteht, zu der die Schüler beitragen dürfen.

d) Schülermitbeteiligung

Befragt nach den Möglichkeiten, wie sich Schüler am Unterricht beteiligen können, gibt Herr Falter folgende Auskunft:

L: Na, es gibt also verschiedene Möglichkeiten, man muss sagen, dass also bei Geschichte die Spezifik also ich hab's vorhin schon mal gesagt, in der Sekundarstufe wird da drauf orientiert vor allen Dingen mit Quellen zu arbeiten. Und Quellenarbeit hieße also wenn man's rein macht, in Reinkultur, also dass die Schüler viel selbst arbeiten müssen und dann nachher nur in der Auswertungsphase also sich direkt dann einbringen können.

Bei der im Zentrum des Geschichtsunterrichts stehenden Quellenarbeit sieht Herr Falter nur im Bereich der Auswertung eine Mitbeteiligung von Schülern, obwohl er die selbst-

ständige Arbeit der Schüler bei der Quellenanalyse betont. Offenbar denkt Herr Falter bei Schülermitbeteiligung an Kommunikationsphasen des Unterrichts.

Weitere Möglichkeiten werden genannt:

Und ich versuch' eben auch andere Dinge äh mit hinein zu bringen, wo sie sich einbringen können, das ist einmal vor allen Dingen im Unterrichtsgespräch in der Diskussion. Dann äh, bei der Arbeit an Sekundärtexten, also bei der Arbeit im Lehrbuch. [...] Äh, dazu kommen dann noch eben Referate, wo sie sich selber einbringen können und äh wie gesagt, die Möglichkeit bestünde auch aber da ist das Interesse auch nicht groß da, eben Organisation von äh Fachexkursionen, Unterrichtsgängen in die Stadt und solchen Dingen [...].

Herr Falter hat eine aktive Rolle bei der Einbeziehung von Schülern inne. Neben der Quellenarbeit und diskursiven Teilhabe an Kommunikationsprozessen wird auch die lebensweltliche Ebene angesprochen. In Exkursionen erhalten die Schüler die Möglichkeit, geschichtskulturelle Erscheinungen einzubeziehen, auch wenn Herr Falter den Schülern für diese Form ein geringes Interesse unterstellt.

Herr Falter benennt die seiner Meinung nach essentiellen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Schüler am Ende der Sekundarstufe II besitzen sollten:

L: ... und ich muss sagen also meine Einstellung dazu ist auch, dass auch en Schüler am Gymnasium auch äh Zuhören lernen muss, gerade auch wenn man in der Sek II ist. Und dass auch selbstständige Arbeit, also auch mit einem Text, und das ist natürlich en Hauptteil unserer Arbeit, auch dazu gehört. Und das geht also auch in die Richtung, dass ja später auch beim, beim Studium ähnliche Anforderungen auf sie zukommen und da sollte man sie ja schon darauf vorbereiten.

Hier wird Herrn Falters Vorstellung vom Sinn des Gymnasiums deutlich. Schüler sollen sowohl das Zuhören als auch das selbstständige Arbeiten erlernen, also Fähigkeiten und Fertigkeiten, die im Studium verlangt werden. Ob Herr Falter daraus eine Legitimation für einen möglicherweise lehrerzentrierten Unterricht ableitet, bleibt zu prüfen.

Zu Vor- und Nachteilen von Schülermitbeteiligung nimmt Herr Falter folgendermaßen Stellung:

L: Na, der generelle Vorteil ist, es wird weitaus lebendiger und, ja, es ist immer so, wenn einer die ganze Zeit erzählt, dann langweilt das irgendwann. Wenn mehr Leute Ideen hineinbringen und diskutieren, wirds spannender, also für die Leute, die teilnehmen natürlich. Die, es kann auch produktiver sein, also indem neue Ideen entwickelt werden, also auch manchmal gedanklich Ansätze, auf die ich selber nicht gekommen bin, oder einfach ne andere Sicht. Und das kann also sehr interessant sein. Die Nachteile sind manchmal, dass ich also, also manchmal plant man so eine Beteiligung oder Schüleraktivität ein, gedanklich, und nachher kommt sie aber nicht, aus was für Grün-

den auch immer, entweder weil der Stoff, der Hintergrund nicht da ist, weil die Leute zu müde sind, weil sie gerade ne Klausur geschrieben haben, oder weil sie einfach keinen Bock haben.

Herr Falter führt zunächst die Vorteile von Schülermitbeteiligung aus. Diese bestehen in der Verhinderung eines langweiligen und monotonen Unterrichts, der nur von einer Person, gemeint ist hier wohl der Lehrer, getragen wird. Durch das Zusammenspiel mehrerer Personen kann es zu einer multiperspektivischen Betrachtung von Unterrichtsinhalten kommen. Ideen können entwickelt werden, die Herr Falter alleine nicht unbedingt beisteuern kann. Er ist offen für Einwürfe seiner Schüler und beklagt indirekt deren mangelnde Mitarbeit. Die geringe Planbarkeit von Schüleraktivitäten empfindet er als Nachteil insofern, als dass die Schüler sich manchmal gerade an jenen Stellen zurückhalten, wo er mit ihrer Aktivität rechnet. Die Ursachen dafür können mangelndes Wissen, Müdigkeit oder mangelndes Interesse sein.

Ein wichtiger Nachteil für Schülermitbeteiligung ist die Größe der Lerngruppe:

L: Ja. Der größte Nachteil ist, dass die Lerngruppe so groß ist. Das ist also der, denke ich, allergrößte Nachteil. Wenn es also zwanzig Leute wären, könnte man mit denen also besser, intensiver arbeiten. Und mit den vielen Leuten, weiß ich von vornherein, und ich merk das auch in den Stunden, dass immer ein paar Leute durchfallen, abhanden kommen, sich mit sich selbst beschäftigen und das ist also für mich, muss ich ich sagen, also insgesamt doch unbefriedigend, die Größe der Lerngruppen.

Herr Falter sieht sich nicht in der Lage, eine Gruppe von 30 Schülern zu überblicken und zu fördern. Dies führt dazu, dass einige Schüler nicht beachtet und entsprechend nicht in den Unterricht einbezogen werden. Da es sich bei diesem Faktor um ein nicht zu änderndes, strukturelles Problem handelt, welches im Vorgriff auf die Unterrichtssituation durch die Verhältnisse im Klassenraum noch verschärft wird, kommt der Beachtung der Schülergruppe besondere Bedeutung zu.

Fazit: Schülermitbeteiligung bei Herrn Falter – ein erstes Bild:

Herr Falter zeichnet ein Überblicksbild der bevorstehenden Unterrichtsreihe, da eine Detailplanung noch nicht erfolgt ist. Er organisiert die Unterrichtsreihe zur Thematik der Kreuzzüge chronologisch und versucht dabei, den Schülern Hintergründe und Beziehungen zu ihrer Lebenswelt aufzuzeigen. Die Thematik gewährleistet somit vielfälti-

ge Beteiligungsmöglichkeiten der Schüler. Die Schüler erhalten eigene Gestaltungsfreiräume bei Schülervorträgen und dürfen ihren Medieneinsatz selbstständig planen. Ein situatives Abweichen von der Unterrichtsplanung ist für Herrn Falter selbstverständlich. Weitere Aspekte, die auf eine Beteiligung der Schüler hinweisen, bleiben noch offen.

Eine für Schülermitbeteiligung günstige Konstellation stellt die gute *Lehrer-Schüler-Beziehung* dar. Herrn Falter gelingt es als Tutor des Kurses zunehmend, die heterogene und beziehungsmäßig inkohärente Schülergruppe zu einen und Vertrauen aufzubauen. Eine konflikthafte Beziehung scheint nicht vorhanden zu sein. Gleichwohl weist Herr Falter auf das aus seiner Sicht problematische Verhalten vieler Schüler hinsichtlich der möglichst effizienten Punktejagd hin, welches echte Interessen am Fachunterricht überlagert. Nur wenige Schüler sind wirklich am Fach interessiert. Ein weiterer, für Schülermitbeteiligung hinderlicher Umstand ist der Kampf mit einigen wenigen undisziplinierten Schülern, der eine sorgfältige, alle Schüler berücksichtigende Arbeit fast unmöglich macht. Für die Disziplinprobleme ist nicht zuletzt die Gruppengröße des Kurses verantwortlich. Trotz des guten Verhältnisses deuten sich auf der Beziehungsebene im Unterricht mögliche Brüche für Schülermitbeteiligung an.

Deutlich wird anhand der ersten Ausführungen, dass Herr Falter seinen fachunterrichtlichen Anspruch sehr niedrig angesetzt hat. Auf der fachlichen Ebene sieht sich Herr Falter der Anforderung ausgesetzt, z. T. demotivierte Schüler mit wenig Hintergrundwissen für das Fach Geschichte zu interessieren. Auffallend vage bleibt dabei noch sein fachdidaktisches Verständnis und seine Strategie, dieses Problem zu lösen. Er deutet die Möglichkeit einer umfassenden Wissensvermittlung zum Mittelalter und den Einbezug der Lebenswelt der Schüler an. Dabei sieht er nicht nur sich selbst in der Pflicht, sondern versucht, die Schüler in die genannten Strategien einzubinden. Ein besonderes Spannungsfeld seines Fachunterrichts besteht dabei zwischen den vermuteten Ansprüchen der Schüler auf einen erlebnisorientierten Unterricht und den diesen Erwartungen entgegenstehenden quellen- und textorientierten Zugängen zur Geschichte. Die unbeantwortete Kardinalfrage nach der Sinnhaftigkeit des Faches Geschichte und die aus erzieherischen Beweggründen angestrebte Strategie, den Schülern einen institutionell vermittelten Gegenentwurf zu ihren Gewohnheiten zuzumuten, könnte krisenhafte Elemente von Schülermitbeteiligung provozieren.

Schülermitbeteiligung findet für Herrn Ising primär im kommunikativen Bereich des Unterrichts statt. Er nennt ein breites Spektrum möglicher Beteiligungsformen. Die Beteiligung von Schülern am Unterricht erfährt eine hohe Wertschätzung, da sie den Unterricht qualitativ fördert und einzelpersonenzentrierten Unterrichtsformen entgegenwirkt. Herr Falter macht deutlich, dass damit auch Schüler einen wesentlichen Beitrag leisten können. Gleichwohl hält Herr Falter auch rezeptive Unterrichtsformen, gerade am Gymnasium, für gerechtfertigt und geboten. Ein besonderes Problem stellt die Größe der Lerngruppe dar, die eine angemessene Berücksichtigung aller Schüler nahezu unmöglich macht und möglicherweise lehrerzentrierte Unterrichtsformen begünstigt. Inwieweit die Schüler ausgehend von den dargestellten Aussagen im ersten Lehrerinterview tatsächlich am Unterrichtsgeschehen beteiligt sind, zeigt die nun folgende Unterrichtsanalyse.

4.3.2 Interpretation der ausgewählten Unterrichtssequenz

Kurzdarstellung der inhaltlichen und methodischen Struktur der gesamten Stunde:

Zeit	Fachinhaltliche Schwerpunkte	Interaktions- merkmale	Medien
0.0	Stundenbeginn		
0.1	Vorstellung des Themas: Eingrenzung und Einbettung in vorangegangene Stunden	Lehrervortrag	
0.3	Darstellung der Situation kurz vor Beginn der Kreuzzüge	Lehrervortrag	
0.5	Bericht zur Synode von Clermont – Kreuzzugsaufruf	Lehrervortrag	Sekundärtext von Eberhard Meier: Die Entstehung der Kreuzzüge Tafel
0.9	Auswertung des Textes, Fragestellungen	Lehrer-Schüler- Gespräch	Tafel
0.15	Schülerreferat zum Islam	Schülervortrag	Folien
0.45	Ende der Stunde, Verabschiedung		

Anmerkungen zur Erhebungssituation:

Die Klasse setzt sich zum Zeitpunkt der Aufnahme aus 27 Schülern zusammen. Es handelt sich um die erste Stunde einer Unterrichtsreihe zum Themenkomplex Mittelalter und Kreuzzüge. Es ist die fünfte Unterrichtsstunde des Tages (11.40 – 12.25 Uhr). Der Unterricht findet im alten Geschichtsraum der Schule statt, der sich durch eine ungewöhnliche Raumaufteilung auszeichnet. Der Raum ist extrem langgestreckt, daher sit-

zen die Schüler aufgrund der großen Schülerzahl in den hinteren Reihen etwa acht Meter vom Lehrer entfernt, was die akustische Verständigung deutlich erschwert.

Begründung der Auswahl der Unterrichtssequenz:

Die Auswahl der Sequenz erfolgte aus der Überlegung, Stundenanfänge als richtungsweisenden Einstieg für Schülermitbeteiligung im Unterricht zu wählen. Der Einstieg ist konstitutiv für die weitere Behandlung eines Themas. Hier zeigt sich z. B., inwieweit das Vorwissen von Schülern bei der Berührung mit neuen Inhalten zur Geltung kommen kann. Des Weiteren vermittelt der Einstieg in ein neues Thema einen Eindruck davon, welche Möglichkeiten Lehrende ihren Lernenden bei der Erfahrung von Fremdheit zubilligen. Die in der Eröffnungsphase getroffenen Entscheidungen bezüglich Schülermitbeteiligung haben richtungsweisende Wirkungen für die folgenden Stunden.

Beschreibung der ausgewählten Sequenz mit vollständiger Wiedergabe der Transkription:

Das Thema der Unterrichtsreihe, die sechs Stunden umfasst, ist in den Themenkomplex Mittelalter eingebettet. Es handelt sich um einen neuen Unterrichtsabschnitt. Das Thema „Kreuzzüge“ stellt einen Teilbereich der großen Kontroverse zwischen Papst und Kaiser (u. a. Investiturstreit) dar. Insofern knüpft das Thema nicht voraussetzungslos an die zuvor behandelten Themen an. Das Thema wird jedoch von Herrn Falter als ein Exkurs mit Bedeutung für die heutige Zeit angekündigt. Herr Falter stellt zunächst in einem kurzen Abschnitt das Thema und seinen Bezug zu den bereits behandelten Themen vor, um dann die den Kreuzzügen vorausgehende Situation zu schildern. Schließlich liest er einen Bericht eines Historikers zur Synode von Clermont vor, auf welcher der Kreuzzugsaufruf von Papst Urban verkündet wird. Im anschließenden Lehrer-Schüler-Gespräch erfolgt eine Auswertung des Berichts. Die Sequenz endet mit der Überleitung zum nächsten Stundenabschnitt, in dem ein Schülerreferat zur Bedeutung des Islam zu

Gehör gebracht wird. Die Gesamtlänge der ausgewählten Unterrichtssequenz beträgt etwa 14 Minuten.

Transkription der Sequenz:

Die Sequenz beginnt unmittelbar nach dem Klingelzeichen. Nachdem die Schüler etwas zur Ruhe gekommen sind, leitet Herr Falter die Stunde ein:

L: Diana, seid ihr fertig?

Diana: Ja, sofort.

L: Wir wollen uns in den nächsten Stunden in unserer nächsten Stoffeinheit beschäftigen mit einem Thema, das etwas weiter ab liegt von uns, aber uns in Deutschland auch, in Europa auch berührt, aus den unterschiedlichsten Gründen. Wir wollen uns beschäftigen mit den Kreuzzügen. Und uns betrifft speziell die Frage der Kreuzzüge im Mittelalter, es hat später auch noch Kreuzzüge gegeben, und dann eben die Übertragung des Begriffs. Auch dazu werden wir noch irgendwann kommen. Im Hintergrund sollte man behalten, wenn man die Kreuzzüge betrachtet, die Dinge, die bis jetzt bereits gesagt wurden. Einmal die Auseinandersetzung Papstkirche – Kaisertum, Stichwort: Investiturstreit. Man sollte mit im Kopf behalten auch unbedingt die Frage der Reformkirche. Die (Wort?)Reform von (Wort?) hatten wir bereits auch mitgenannt. All das spielt also in diese Zeit mit hinein, das heißt also mit seinen Auswirkungen.

Nach der Einführung geht Herr Falter zur eigentlichen Thematik der Stunde über:

L.: Was passiert? Die Papstkirche ist nach wie vor noch auf dem Weg zur Universalmacht. Die Papstkirche versucht die Macht an sich zu ziehen. In der Zwischenzeit hatte in einem Gebiet, was weit weg ist – Palästina – dort liegt Jerusalem und andere heilige Stätten, hatte es Machtveränderungen gegeben. Hier haben also Völker, islamische Völker, die Seldschuken vor allen Dingen, die heiligen Stätten erobert und haben auch die Truppen, die jetzt von Byzanz, also aus dem Oströmischen Reich gesandt wurden, geschlagen in diversen großen Schlachten. Die wichtigste Schlacht im Jahre 1071, muss man sich nicht unbedingt merken, bei (Manzikert?). Und jetzt steht also die Christenheit des Abendlandes vor dem Problem, unsere heiligen Stätten, die enorme Bedeutung haben, sind von anderen religiösen Kräften besetzt. Was machen wir? Es gibt bereits bei Gregor VII einige Vorstellungen, an der Spitze eines christlichen Ritterheeres da runter zu reisen, die Heiden zu vertreiben und wieder den alten Zustand herzustellen. Aber wir wissen, Gregor VII ist beschäftigt mit seinem Investiturstreit, mit anderen Dingen und kann also diese Sachen nicht realisieren. In der Folgezeit und auch im 11. Jahrhundert äh kommt es jetzt zu einem Ereignis, das dann später auch als Anlass und als Auslöser für diese Kreuzzüge gesehen wird. 1095 ist also der Punkt, das Jahr, in dem man also ansetzt, Beginn der akuten Kreuzzugsbewegung. Und das Ereignis, um das es sich hier dreht ist die berühmte Synode von Clermont in Frankreich. Anwesend sind also vor allen Dingen französische Bischöfe,

anwesend sind französische Adlige, auch sonstiges Volk, wenige Deutsche und der Papst, der hier agiert, der hier seine Rede hält, ist Urban II. (...) Urban II auch wieder ein klassischer päpstlicher Machtpolitiker, und wir wollen kurz hören, was auf dieser Synode passiert. (...) Das ist jetzt aus Eberhard Meier, einer der berühmtesten und wichtigsten deutschen Forscher zur Frage der Kreuzzüge. Und zwar schreibt Eberhard Meier über die Entstehung der Kreuzzüge:

Herr Falter beginnt aus dem Buch vorzulesen¹⁷:

L.: „Am 18. November 1095 eröffnete Papst Urban in Clermont ein hauptsächlich von französischen Bischöfen besuchtes Konzil, das als Ausgangspunkt der Kreuzzüge in die Geschichte eingegangen ist. Seit dem Sommer des Jahres befand sich der Papst bereits auf einer Rundreise durch das südliche und südöstliche Frankreich und am 15. August berief er das Konzil ein. Das Konzil beschäftigte sich in der Hauptsache mit innerkirchlichen Themen, die besonders die französische Geistlichkeit betrafen, mit allgemeinen Fragen der Kirchenreform, wie der Laieninvestitur und dem (simonistischen?) Ämterverkauf, mit ehebrecherischen Beziehungen des französischen Königs zu einer adligen Dame und Dingen wie Gottesfrieden, (Fehde?-)Verbot und anderem. (...) Nur ein einziger der auf dem Konzil gefassten Beschlüsse handelte vom Kreuzzug. In ihm wurde unter bestimmten Voraussetzungen ein geistlicher Lohn für die Kreuzfahrer festgelegt.“
Das kommt dann auch mit dazu, also wer den Kreuzzug unternimmt bekommt bestimmte Dinge erlassen. „Was dem Konzil seine weltgeschichtliche Bedeutung geben sollte, kam erst gegen Schluss, am 27. November. An diesem Tag war eine große Rede des Papstes vorgesehen, die man wegen des großen Andrangs der Geistlichkeit und der Laien auf einem freien Feld außerhalb der Stadt verlegen musste. (Überliefert?) sind insgesamt vier Berichte über Urbans Rede, von denen keiner mit Sicherheit authentisch ist, während einige erst nach der Jahrhundertwende geschrieben wurden. Obwohl sie alle erheblich voneinander differieren, lässt sich die Rede, wenn auch nicht mit dem Wortlaut, so im hauptsächlichsten Inhalt einigermaßen rekonstruieren.“ ***Jetzt kommt der Inhalt:*** „Urban II, der als Franzose über eine beträchtliche propagandistische Beredsamkeit verfügt zu haben scheint, malte in glühenden Farben die angebliche Bedrückung der christlichen Kirchen im Osten. Die Seldschuken hatten Kleinasien besetzt. Die Kirchen und die heiligen Orte der Christenheit wurden zerstört und durch die Heiden geschändet. Auch Antiochia, die Stadt Petri, war besetzt. Hier lagen für die durch den Gottesfrieden in ihrer Aktivität begrenzten christlichen Ritterschaft noch große Aufgaben. Überdies hoffte man, dass durch die Hilfe für die christlichen Brüder im Osten, zu der der Papst im Namen des Herrn in beschwörendem Tone Reiche und Arme aufrief, der Frieden in der Christenheit einkehren werde. Weil dann, nicht mehr wie bisher, der Bruderkampf im Abendland tobe, Witwen und Waisen bedrückt und Kirchen und Klöster bedroht würden. Nach dem bei Robert dem Mönch überlieferten Text hätte Urban II die von ihm angeprangerten bürgerkriegsähnlichen Zustände, **hm** mit einem Zustand allgemeiner Armut und mit der unzureichenden Kultivierung des Bodens und der infolgedessen unzureichenden Ernährung der Bevölkerung begründet.“ ***Der Erfolg dieser Ansprache muss außerordentlich gewesen sein. „Deus la volt“, ob es richtig ausgesprochen ist, weiß ich nicht, es ist also eine Mischung zwischen altem Latein und Altfranzösisch, übersetzt „Gott will es“ ist der Ruf, der jetzt aus den Massen steigt. (schreibt an) Und in der Konsequenz dieser rednerisch wirklich hervorstechen-***

¹⁷ Zur besseren Unterscheidung des von Herrn Falter vorgelesenen Textes und seinen Zwischenbemerkungen wird der Bericht nicht fett gedruckt

den Rede, die viele bewegt, ist in der Konsequenz dieser propagandistischen Rede, nehmen viele Leute das Kreuz. Das sieht also so aus, in dem ersten Fall, dass man kleine Stücken zerreißt, daraus kleine Stoffkreuze anfertigt, die sich auf das Gewand heftet, um zu zeigen: „Jawohl, ich will Kreuzfahrer sein. Ich will mit hinunter ziehen in das heilige Land, will dort die heiligen Stätten befreien.“ Urban hatte zwei Ziele in diesem Kreuzzug, also die er propagiert hat, die er öffentlich gemacht hat. Welche waren das? Die tauchten jetzt schon mit auf. Was hat er beabsichtigt? Günther!

Günther: Na ja, h die Bedrohung des Christentums im Osten abzuwenden.

L: Lauter!

Günther: Die Bedrohung des Christentums im Osten abzuwenden.

L: Ja. Und was sollten also die Kreuzritter, die Kreuzfahrer machen? Ja.

Veronika: Na, sie sollten Jerusalem erobern.

L: Ja. Zwei Punkte. Das erste also insgesamt der Kreuzzugsaufruf (schreibt an die Tafel) und der Punkt, der nicht offensichtlich geäußert wurde, der aber auch kam, die Eroberung der heiligen Stätten. + Mit Stätten waren also die (...),(..) im Osten gemeint. Und zuerst hat er noch geäußert, die Christen sind verpflichtet Hilfe zu bringen für ihre christlichen Brüder im Osten. (schreibt) Hilfe für die christlichen Brüder im Osten. (10)+ Gemeint waren hiermit vor allen Dingen die Byzantiner, aber auch die Leute die bereits in dem Gebiet von Palästina dort lebten. Gut, das waren die propagierten Ziele. Wenn es propagierte Ziele gibt, gibt es auch immer noch Ziele, die sich verbergen, die man nicht öffentlich äußert. (schreibt) Was könnte man vermuten, was sind die wahren Ziele oder die eigentlichen Ziele, die der Papst verfolgt mit dieser Rede und überhaupt dieser ganzen Kreuzzugspolitik? (10)

Sw: Wahre Ziele?

L: Wahre Ziele. Was verbirgt sich eigentlich dahinter, was beabsichtigt er? Ja. (5)

Claus: Na, seinen Machtbereich zu vergrößern.

L: Gegenüber wem?

Claus: Gegenüber, tja. Na erst mal gegenüber dem Kaiser?

L: Richtig. Also wieder diese Auseinandersetzung Papst und Kaisertum. Wir hatten den Begriff auch schon genannt, Primat der Papstkirche. Wenn der Kaiser, nee der Papst das jetzt also organisiert und alle unter einen Hut bekommt, hat er hier das Sagen in dieser politischen Situation, er will also das Primat der Kirche voran treiben und es dann durchsetzen. So. Was versucht er noch? (5) Ich hatte gesagt, das ist ja nun das h römische Christentum. Es gibt noch einen anderen Oberhirten einer Kirche, auch einen christlichen. Die römische Kirche, die katholische des Mittelalters steht ja in der Tradition der römischen Kirche aus der Römerzeit. Und da hatte sich aber im 3., 4. Jahrhundert, eigentlich im 4. Jahrhundert eine andere Kirche, ein anderes Kaisertum auch abgespalten.

Sw: Das Byzantinische Reich.

L: Ja. Und hier fällt also auch mit hinein die Frage, Byzanz vielleicht unter die päpstliche Oberhoheit zu bekommen, ja. Im Augenblick waren also Byzanz und Rom getrennt, die beiden Kirchen, und hier hat also der Papst die Idee, (schreibt) die byzan-

tinische Kirche einzugliedern. + Das wird besonders beim vierten Kreuzzug sehr deutlich. Hat er auch gute Motive oder wahre Motive, stimmte von den gesagten Worten auch einiges? Oder ist das alles nur gelogen, Propaganda? Man kann sich vorstellen im Mittelalter, wir hatten über das Bewusstsein im Mittelalter gesprochen und über die Bedeutung von Religion, über die Bedeutung von Reliquien. Was kann man erkennen?

Sw: Also die Wilden haben die Brüder im Osten, wie er immer sagt, nicht einfach so vertrieben, weil das Christentum war in jenen Gebieten eigentlich nicht so weit verbreitet, würde ich mal sagen. Und das jetzt nur auf Byzanz zu beziehen, würd ich nicht gerade (Wort?). Außerhalb.

L: Die Situation war nämlich so, die Byzantiner waren gerade geschlagen worden, in mehreren Schlachten, und äh hier war die Hilfe, denk ich, doch etwas, was auch ehrlich gemeint war. Ja. Also beide Sachen hatten auch etwas Ehrliches an sich. Doch das war wirklich eine Sache, die eine Rolle spielte. Gut. Das war also der Aufruf. Die Frage nun, wogegen richtet sich der Aufruf, gegen wen, gegen was? Damit sind wir bei 7.2 (schreibt) Der Gegner. Und der Gegner ist, Tanja?

Tanja: Na, der Islam.

L: (schreibt) Der Islam.+ (7) Das ist auch der erste größere Zusammenstoß zwischen Christenheit und Islam. Wir werden sehen, dass diese Zusammenstöße dann noch weiter gehen in der Geschichte und der Islam spielt ja heutzutage auch noch eine starke Rolle vor allem in Ländern wie Frankreich. Gut, zum Islam, zu seiner Entstehung, zur Ausbreitung und dann noch zu den Kontakten mit dem christlichen Abendland werden wir jetzt von Tanja einen Vortrag hören. Ihr macht euch dazu Notizen und habt im Anschluss die Gelegenheit, an die Tanja Fragen zu stellen und Details herauszufragen. Tanja? (=Ja.=) Du darfst!

Im Anschluss an die Sequenz übernimmt Tanja die Regie und trägt ihr Referat zum Islam vor, das bis zum Stundenende reicht, so dass die Diskussion auf die nächste Stunde verschoben werden muss.

Zur Veranschaulichung der Notizen von Herrn Falter hier das Tafelbild in der Übersicht:

7.1 „Deus la volt“ („Gott will es“)
1095 Synode v. Clermont Urban II -> Kreuzzugsaufruf
Eroberung der heiligen Stätten
Verborgene Ziele:
Hilfe für die christlichen Brüder im Osten
Byzantinische Kirche eingliedern
7.2 Der Gegner: Islam

Interpretation nach zeitlichem Ablauf:

Die Stunde beginnt mit dem Klingelzeichen. Die Schüler unterhalten sich und laufen durch die Reihen. Herr Falter ordnet seine Unterlagen und führt ein kurzes Gespräch mit Tanja, die im Anschluss an das erste Thema ein Referat halten soll. Nach einer Minute ergreift Herr Falter das Wort und fragt stellvertretend für die Klasse die Schülerin Diana nach ihrer Bereitschaft, die Stunde offiziell zu beginnen. Diana antwortet „*Ja sofort*“ und gibt damit zu verstehen, dass sie noch einen kleinen Augenblick anderweitig beschäftigt ist und sich diesen Freiraum auch genehmigt. Dadurch wird deutlich, dass Herr Falter seine Forderungen nicht auf autoritärem Wege durchsetzen will oder kann, da er Diana diesen Freiraum auch zubilligt. Möglicherweise handelt es sich auch um einen routinemäßigen Stundeneinstieg mit Höflichkeitsfloskel. Nachdem die meisten Schüler erkennbar ihre Aufmerksamkeit Herrn Falter zugewendet haben, beginnt er mit einem Überblick über die nächste Stoffeinheit. Herr Falter leitet die Einführung mit den klassischen Worten „*Wir wollen...*“ ein und benutzt diese Floskel des öfteren in seinen weiteren Ausführungen. Damit unterstellt er, dass nicht nur er, sondern auch die Schüler sich schon über ihre gemeinsamen weiteren Absichten in den nächsten Stunden geeinigt haben. Im ersten Abschnitt der Einführung wird in fünf Sätzen das Thema genannt, ein Gegenwartsbezug angedeutet, Spannung erzeugt, ein Ausblick gegeben und auf Hintergründe verwiesen – also ein kompakter Einstieg. Das zu behandelnde Thema wird etwas „*weiter abliegen*“, aber die Beteiligten in Deutschland und Europa aus den unterschiedlichsten Gründen berühren. Zum einen könnte damit gemeint sein, dass die zu behandelnden Ereignisse geographisch entfernt sind – was zweifelsohne zutrifft –, zum anderen könnte damit auch die thematische Entfernung zu bisher behandelten Themen bzw. zur Lebenswelt der Schüler gemeint sein, was an dieser Stelle noch offen bleiben muss. Etwas geheimnisvoll verkündet Herr Falter seine Einschätzung, dass die kommenden Ereignisse Deutschland und Europa berühren werden, die Gründe hierfür lässt er offen. Handelt es sich bei diesem Vorgehen nur um eine Floskel, die Herr Falter nicht weiter ausführen möchte, oder stellt die offene Frage eine Einstiegsmotivation für die Schüler dar, da es sich um Ereignisse handeln wird, die für sie selbst noch heute bedeutsam sind? Schließlich informiert Herr Falter die Schüler über das Thema: „*Wir wollen uns beschäftigen mit den Kreuzzügen*“. Gemeint sind die Kreuzzüge im Mittelalter, denn er

verweist in diesem Zusammenhang auf spätere Kreuzzüge, die zu einer unbestimmten Zeit noch Gegenstand des Geschichtsunterrichts sein werden. Herr Falter knüpft bei der weiteren Betrachtung des Themas an bisher behandelte Themen der vorangegangenen Stunden an. Die Kreuzzugsthematik ist in den größeren Zusammenhang der Auseinandersetzung zwischen Papstkirche und Kaisertum eingebettet, als Stichwort liefert Herr Falter die Begriffe „*Investiturstreit*“ und „*Reformkirche*“. Welche Bedeutung die beiden Begriffe im weiteren Verlauf der Stundenthematik noch spielen werden, bleibt offen.

Herr Falter leitet seine weiteren Ausführungen mit der rhetorischen Frage „*Was passiert?*“ ein, die er sogleich selbst beantwortet. Die Schüler erfahren, dass die „*Papstkirche*“ auf dem Weg zur Macht ist und gleichzeitig im Fernen Osten in Palästina die Seldschuken mehrere Schlachten gegen christliche Heere gewonnen haben. Die Bedeutung der wichtigsten Schlacht im Jahre 1071 wird von Herrn Falter mit der Bemerkung relativiert, dass man sie sich nicht unbedingt merken müsse. Der Zustand nach 1071 zeichnet sich dadurch aus, dass die heiligen Stätten der Christenheit von anderen Religionsgemeinschaften besetzt sind. Herr Falter verweist darauf, dass die eroberten heiligen Stätten für das Christentum eine enorme Bedeutung haben, worin diese jedoch liegt, sagt er nicht. Mit der zweiten rhetorischen Frage „*Was machen wir?*“ leitet Herr Falter zur Synode von Clermont über, die den Beginn der Kreuzzugsbewegung markiert. Die Verwendung des Plurals an dieser Stelle könnte ein Motivationsinstrument sein, da hierdurch suggeriert wird, dass die Problematik der besetzten Heiligtümer nicht nur die Menschen des Abendlandes, sondern die Schüler und Herrn Falter gewissermaßen stellvertretend gleichermaßen betrifft. Herr Falter entscheidet sich für die Darstellung der Synode und des Kreuzzugsaufrufes in Form der Lesung eines Textes von Eberhard Meier. Unterbrochen wird die Lesung durch einige Anmerkungen von Herrn Falter z. B. bei der Passage um den „*geistlichen Lohn*“ für die Kreuzzugsfahrer. Was darunter zu verstehen ist, führt Herr Falter wieder nicht aus, er deutet lediglich an, dass es gewisse Erleichterungen für die Teilnehmer gibt [*Gemeint ist der Nachlass aller Sündenstrafen – Anm. d. Verf.*].

Herr Falter berichtet anhand des Textes von Meier über den Kreuzzugsaufruf Urbans II. Dabei verweist der Autor auf die Problematik der Rekonstruktion der Quellenlage. Ob den Schülern dabei klar ist, dass es sich bei dem Text von Meier um einen Sekundärtext handelt, der die wesentlichen Inhalte verschiedener Quellentexte rekonstruiert, ist als

Problem im weiteren Analyseverlauf im Hinterkopf zu behalten. Herr Falter beendet seine Ausführungen des Textes und leitet mit eigenen Worten zur einsetzenden Kreuzzugsbewegung über. Mit dem altfranzösisch-lateinischen Motto „*Deus la volt*“, das Herr Falter nicht genau aussprechen kann, setzt die Kreuzzugsbewegung ein. Durch den Hinweis auf Stoffkreuze, die den Träger als Kreuzzugssympathisanten ausweisen, versucht Herr Falter die Situation zu veranschaulichen und den Schülern näher zu bringen. Die Schüler, die seit Stundenbeginn mit leisen Gesprächen, dem Mitschreiben der Ausführungen des Lehrers und dem Lösen von Hausaufgaben dem Vortrag des Lehrers gefolgt sind, werden nun mit zwei Fragen zum Text konfrontiert. Die unerwartete Wendung in der Gesprächsführung scheint die Schüler nicht sonderlich zu irritieren. Sofort melden sich einige Schüler, um die Frage zu beantworten. Der erste Schüler liefert eine Antwort, die den Lehrer weder akustisch noch inhaltlich voll zufrieden stellt. Eine zweite Schülerin ergänzt die Beantwortung der ersten Frage durch die Wiedergabe eines Textinhaltes. Herr Falter fasst die Antworten, die im Wesentlichen Kurzzusammenfassungen des Inhalts der vom Lehrer vorgetragenen Rede darstellen, an der Tafel zusammen und erläutert dabei, um welche christlichen Brüder es sich im Osten handelt. Mit der darauf folgenden Frage nach den versteckten Zielen löst sich Herr Falter vom Text und fordert damit die Schüler zum Nachdenken auf. Er geht dabei durch die Reihen. Die Schüler stutzen zunächst und fragen noch einmal nach und beraten sich. Herr Falter stellt seine Frage erneut und schließlich melden sich wieder einige Schüler. Ein Schüler nennt die Absicht der Machterweiterung. Herr Falter möchte im Anschluss wissen, gegen wen diese Machterweiterung erzielt werden soll. Der Schüler ergänzt zögerlich und fragend „*gegenüber dem Kaiser?*“ und trifft damit Herrn Falters Intention, denn er quittiert die Antwort positiv und nutzt die Vorlage des Schülers, um einen weiteren kleinen Monolog zum Verhältnis von Papst und Kaisertum zu halten. Er knüpft dabei offenbar an bereits zuvor behandelte Themen an. Herr Falter möchte nun auf ein weiteres, verstecktes Ziel hinaus. Nach einer Pause von fünf Sekunden führt er die Fragestellung noch etwas aus und legt seinen Schülern jetzt gewissermaßen die Antwort in den Mund. Es fällt auch tatsächlich das gewünschte Stichwort „*Das Byzantinische Reich*“, worauf Herr Falter einen weiteren Monolog anschließt. Herr Falter macht deutlich, dass der Papst die Absicht besitzt, über die Proklamation der Kreuzzüge die oströmische Kirche zu annektieren. Etwas überraschend wirkt dann die plötzliche thematische Wendung zur

Frage der ehrlichen Ziele des Papstes. Herr Falter bezieht sich jetzt wieder direkt auf den Text von Meier und versucht, den Schülern mit dem Hinweis auf die mittelalterliche Gedankenwelt eine Brücke zu bauen. Eine Schülerin bezweifelt die Argumentation Urbans II., indem sie auf die geringe Ausbreitung des Christentums im Osten verweist. Ihre Äußerung geht jedoch etwas unter, da sie sich ihrer Antwort nicht sicher ist und ihren letzten Satz nicht vollendet. Deutlich wird aber, dass sich ihre Antwort eher noch auf die Frage nach den versteckten Zielen bezieht und nicht auf die aktuelle Frage von Herrn Falter. Dieser übergeht kurzerhand den Einwurf der Schülerin und liefert eine Erklärung, die es nach seiner Ansicht glaubhaft erscheinen lässt, was Urban II. in seiner Rede proklamiert. Die Schüler nehmen die Einschätzung des Lehrers hin und intervenieren nicht. Herr Falter kommt nun zu einem weiteren Abschnitt seiner Gliederung – den Kreuzzugsgegnern. Die Schülerin, die im Anschluss an die Unterrichtssequenz einen Vortrag über den Islam halten wird, liefert das Stichwort auf die Frage Herrn Falters, gegen wen sich die Kreuzzüge richten. Er gibt einen kleinen Ausblick zur Bedeutung dieses Konflikts und verweist auf die ihm innewohnende Aktualität. Zwei Arbeitsaufträge werden den Schülern mit auf den Weg gegeben, die zum Einen im Mitschreiben und zum Anderen in der Tätigkeit bestehen, die Herr Falter bereits mit seinem Unterrichtsgespräch vorexerziert hat, nämlich *„Fragen zu stellen und Details herauszufragen“*. Im Anschluss an die Ankündigung kommt die Schülerin nach vorne und beginnt mit ihrem Vortrag, der den Rest der Stunde ausfüllt.

Interpretation nach Kategorien:

a) Organisation des Unterrichts

Die Sequenz stellt einen Einstieg in die Stunde und Unterrichtsreihe dar und ist daher unter dieser Perspektive genauer zu betrachten. Die vorangegangenen Stunden haben nach Aussagen des Lehrers die Themen Papst-Kaisertum, Investiturstreit und Fragen der Reformkirche zum Gegenstand gehabt. Herr Falter wählt einen lehrerzentrierten Einstieg in die Stunde. Die Entscheidung für einen lehrerzentrierten, informierenden Stundeneinstieg könnte aufgrund des Neuigkeitscharakters des Themas erfolgt sein, der

zunächst eine umfassende Information der Schüler erfordert. Da sich im zweiten Teil der Stunde jedoch ein weiterer, informierender Abschnitt in Form eines Schülervortrages anschließt, wird der Anteil für dialogische Gesprächsformen bereits durch die Planung auf ein Minimum beschränkt. Herr Falter macht die Schüler mit dem Thema vertraut, knüpft grob an die vorangegangenen Stunden an, nimmt eine Einordnung des Themas vor und deutet vage Ausblicke an. Herr Falter lässt den Schülern in den ersten zehn Minuten keine Chance, ihre Sicht, ihr Vorwissen über die Thematik zu äußern. Dies ist die klassische Form des Frontalunterrichts. Welche alternativen Möglichkeiten hätten sich für Herrn Falter angeboten? Denkbar wäre z. B. ein offener Stundenbeginn gewesen, in dem die Schüler ihre Vorkenntnisse hätten äußern können. Warum dies nicht der Fall war, kann zum einen an der Erfahrung des Lehrers liegen, dass die Schüler dieses Kurses nur ein mangelhaftes Vorwissen besitzen und schlecht mitarbeiten, zum anderen an Zeitvorgaben, die es nicht erlauben, sich auf einen offenen, im Vergleich zur Lehrerleitung zeitlich aufwendigeren Einstieg einzulassen. Dies könnte dann auch auf einen routinemäßigen Stundeneinstieg hindeuten, der mittels der retrospektiven Einschätzungen der Unterrichtsakteure zu prüfen ist. Nach der Einführung in das Thema und der Vorstellung des Textes über die Synode von Clermont erhalten die Schüler erst ab der zehnten Minute der Unterrichtsstunde die Gelegenheit zu einer mündlichen Äußerung. Im Verlauf des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs fungieren die Schüler als Stichwortgeber. Ihre Antworten dienen der Aufrechterhaltung des Unterrichtsgesprächs und als Intermezzo der Monologe des Lehrers. Sie finden Verwendung bei der Erstellung des Tafelbildes und als Überleitung zum nächsten thematischen Abschnitt der Unterrichtsstunde.

b) Interaktion Lehrer-Schüler

Der Stundenbeginn ist gekennzeichnet durch einen Aushandlungsprozess zwischen Herrn Falter und einer Schülerin. Indem die Schülerin der in eine Frage verpackten Aufforderung nach Beendigung ihrer Gespräche nicht sofort nachkommt und sich das Recht herausnimmt, den Stundenbeginn gewissermaßen selbst festzulegen, zeigt sich ein von autoritären Zügen freier Umgang zwischen Lehrer und Schülern, der wiederum auf ein

positives Beziehungsklima hinweist. Dies wird durch den freundlichen Ton, in dem die Kommunikation geführt wird und der im Transkript so nicht erkennbar ist, deutlich. Der thematische Stundeneinstieg erfolgt mit der Floskel „*Wir wollen*“. Herr Falter suggeriert, dass er zusammen mit seinen Schülern das gleiche Ziel verfolgt. Dies wird in der Nachbetrachtung durch die Aufrechterhaltung des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs auch erreicht. Herr Falter hat die Gestaltungshoheit des Unterrichts, er gibt die Richtung vor und die Schüler folgen ihm auf dem Weg. Die Verteilung der Redebeiträge auf diesem Weg ist extrem asymmetrisch. Die Interaktion zwischen Lehrer und Schülern ist durch einen sehr hohen Redeanteil des Lehrers gekennzeichnet. Die Schüler werden sofort in die Rolle der passiven Rezipienten gedrängt. Die Interaktion beschränkt sich in den ersten zehn Minuten auf das Vorlesen des Lehrers und das Zuhören der Schüler. In diesen zehn Minuten eröffnet Herr Falter seinen Schülern keine Möglichkeit, sich aktiv in den Unterricht einzubringen. Herr Falter wechselt die Themen seiner Rede übergangslos. Aus Sicht des Beobachters scheint er über die Köpfe seiner Schüler hinwegzureden. Dies wird besonders am Ende des Gespräches deutlich, wo eine Schülerin Bedenken an der Argumentation des Papstes äußert. Dieser eigentlich kritische und konstruktiv aufzugreifende Gedanke wird von Herrn Falter nicht genutzt. Er deutet die Antwort im Sinne seiner Überlegungen um und nimmt sie nicht auf. Insgesamt gesehen fügen sich die Schüler in ihre passive Rolle, indem sie mitschreiben, sich leise unterhalten und Hausaufgaben für andere Fächer machen. Ihr Verhalten deutet darauf hin, dass sie derartige Themeneinstiege gewohnt sind. Nur ein kleiner Teil der Schülerschaft scheint auf der Vorderbühne des Unterrichts anwesend zu sein. Die Schüler werden erst im letzten Drittel der Sequenz einbezogen. Erstaunlich ist hierbei, dass sich einzelne Schüler nach der etwas unvermittelten, ersten Frage von Herrn Falter sofort melden. Entweder handelt es sich bei diesen aktiven Schülern um aufmerksame, dem Unterricht folgende Schüler oder viele der Schüler verstehen sich auf die Kunst der latenten Aufmerksamkeit. Das Anspruchsniveau der Fragen von Herrn Falter ist so niedrig, dass das Aufschnappen von Inhaltsfetzen zur Beantwortung genügt. Im allgemeinen sind die Antworten der Schüler professionell kurz und erfüllen den Zweck, dem Lehrer die Stichworte für seinen nächsten Monolog und das Tafelbild zu geben. Zu keiner Zeit offenbaren sich Differenzen auf der Beziehungsebene. Es handelt sich um ein eingespieltes Lehrer-Schüler-Handeln im Unterricht.

c) Fachdidaktische Struktur der Sequenz

Herr Falter stellt zunächst Bezüge zu zuvor behandelten Themen her und versucht damit, an das Vorwissen der Schüler anzuknüpfen. Die Thematik der Kreuzzüge ist eingebettet in den Kontext von Investiturenstreit und Reformkirche, d. h. in die übergeordnete Thematik politischer Machtkämpfe. Herr Falter wählt den Einstieg der umfassenden Instruktion, die möglicherweise auf der Annahme einer mangelnden Vorkenntnis der Schüler fußt. Dabei findet man in der Einführungssequenz sogleich eine Reihe von Begriffen und für die Kreuzzugszeit relevanten Entwicklungen, die von Herrn Falter als bekannt vorausgesetzt werden. Inwieweit die Schüler des Geschichtskurses tatsächlich über die Kenntnis dieser Sachverhalte verfügen, bleibt offen, da diese im Unterrichtsgespräch unterbelichtet bleiben. Eine Schlacht mit Jahreszahl wird vom Lehrer als nicht notwendigerweise zu merkend erachtet, was auf eine gewisse Distanz zur Merkmahlengeschichte hindeuten könnte. Vielmehr scheint es Herrn Falter auf die Einordnung der Kreuzzüge in eine bestimmte Entwicklung und in größere Zusammenhänge anzukommen. Auffallend sind auch seine häufigen Verweise auf die Bedeutung der Kreuzzüge für Europa und die heutige Zeit. Damit stellt er die Thematik in eine historische Entwicklung, die bis in die Gegenwart reicht und Anchlüsse an die Lebenswelt der Schüler ermöglichen soll.

Einer genaueren Betrachtung wert ist die Verwendung von Texten im Unterricht von Herrn Falter. Zur Illustration des Beginns der Kreuzzugsbewegung verwendet Herr Falter einen Sekundärtext. Dieser Text stammt von einem Historiker. Der Autor weist selbst auf die Problematik der Entstehung und Rekonstruktion der Überlieferungen hin. Dass es sich bei dem Text um eine Rekonstruktion von Quellentexten handelt, die ihrerseits rekonstruktive Leistungen darstellen, wird nicht thematisiert. Hier hätte die Möglichkeit bestanden, Geschichte als zeitlich abhängige Sinndeutung zu thematisieren. Was bedeutet dies aber für die Darstellung? Eine kritische Behandlung dieses Problems findet nicht statt. Stattdessen wird ein Sekundärtext zur bloßen Illustration verwendet. Unter fachdidaktischer Perspektive geht es hier in Anlehnung an den Begriff des Nacherzählens von Geschichte um das Vorlesen von Geschichte aus Lehrersicht. Die Lesung des Sekundärtextes mit den sich anschließenden Fragen auf der Textebene eröffnet den Schülern zunächst primär die Möglichkeit, den vorliegenden Text zu reproduzieren und

Geschichte nachzuerzählen. Im weiteren Verlauf ergeben sich Möglichkeiten, die Erfahrungswelt der Schüler einzubeziehen. Bei der Frage nach den versteckten Zielen von Urban II kommt der Aspekt von Propaganda ins Spiel, der großen Aktualitätsbezug besitzt, und eigene Deutungen der Schüler erlaubt. Der Spielraum für diese Deutungen ist jedoch aufgrund der textlichen Dichte und der kleinschrittigen Fragestrategie des Lehrers sehr gering und wird von den Schülern auch nicht genutzt. Auch Herr Falter versteht es nicht, das Thema „Propaganda“ übergreifend zu thematisieren. So haben die Antworten der Schüler primär die Funktion, das Unterrichtsgespräch am Leben zu erhalten, das Tafelbild zu ergänzen und Überleitungen zu schaffen. Möglichkeiten für das Umerzählen oder gar rezensierende Erzählen von Geschichte werden vertan. Somit verbleibt die Unterrichtssequenz auf der ersten Stufe der fachdidaktischen Stufung, wobei das Nacherzählen von Geschichte(n) anhand eines vorgegebenen Erzählplans und vorgegebener Ereignisse primär durch den Lehrer und nicht durch die Schüler geschieht. Die Funktion des Nacherzählens besteht darin, Tradition fortzusetzen und einen Kommunikationszusammenhang aufrechtzuerhalten. Da die Schüler historische Kenntnisse und eigene Fragestellungen nur in geringem Umfang einbringen können, besteht ihre Mitbeteiligung im wesentlichen in der ‘gekonnten Rezeption’ dessen, was der Lehrer ihnen bezüglich ihrer Sinnorientierung über Zeiterfahrung zu vermitteln sucht.

4.3.3 Interpretation des zweiten Lehrerinterviews

Das Interview fand eine Woche nach Beendigung der Unterrichtsreihe, also ca. drei Wochen nach der Aufnahme der Unterrichtssequenz, gegen 14 Uhr in der Bibliothek der C-Schule statt. Herr Falter wirkte etwas müde, er beantwortete die Fragen zum Teil oberflächlich und schleppend. Auffallend war vor allem seine zur Schau gestellte Gleichgültigkeit gegenüber den Fragen zu alternativen Gestaltungsweisen des Unterrichts. Es drängte sich der Eindruck auf, als wolle Herr Falter eine Rechtfertigungssituation für sein Vorgehen unbedingt vermeiden. Neben dem Interviewer war eine weitere Forscherin anwesend, die einen Liveeindruck eines Interviews gewinnen wollte und sich um die Aufnahmetechnik kümmerte.

Die thematischen Schwerpunkte des Interviews, die nicht in der ausführlichen Interpretation zur Sprache kommen, sind folgende:

Die Bewertung des Verlaufs der Unterrichtsreihe und der Lernerfolge der Schüler:

Herr Falter bewertet den Verlauf der Unterrichtsreihe im Hinblick auf die Zielerreichung als positiv. Der Zeitmangel und – damit verbunden – die nicht vorhandene Möglichkeit der intensiveren Bearbeitung des Themas werden negativ eingeschätzt. Gespannt ist Herr Falter auf das Ergebnis einer Gruppenarbeit, das jedoch erst nach dem Interview vorliegt. Herr Falter ist mit der Realisierung seiner Planung insgesamt zufrieden.

Die Schwierigkeiten der Schüler mit dem Inhalt der Sequenz:

Dass die Schüler weder die erste noch die zweite Frage befriedigend beantwortet haben, liegt nach Herrn Falter darin begründet, dass viele Schüler erst im Verlauf der Thematik aktiv werden, nicht jedoch zu Beginn. Nicht zu vergessen sei die „Masse“ der Schüler, die Geschichte ohnehin nicht interessiert und die sich nur berieseln lässt.

Die Vorbereitungen einzelner Schüler auf den Unterricht:

Einen besonderen Raum im Interview nimmt die Thematik der Vorbereitung einzelner Schüler auf den Unterricht ein. Herr Falter berichtet von einer Anzahl Schüler, die von sich aus Bücher mitbringen und sich auf den Unterricht vorbereiten, im Unterricht mitlesen oder den behandelten Stoff im Nachhinein aufarbeiten. Er findet dies einerseits gut, da er auf vorhandenes Wissen zurückgreifen kann und sich so neue Aspekte mit Hilfe der Schüler erschließen lassen, andererseits ist der Umgang mit Schülern, die sich lediglich profilieren wollen, etwas schwierig. Herr Falter vermutet hinter diesem Phänomen eine bestimmte Vorstellung vom Lernen und eine persönliche Einstellung der Schüler. Es gibt Schüler, die von sich aus mehr tun wollen, andere sehen sich als kritische Begleiter des Lehrers, wieder andere wollen nur glänzen.

*Interpretation des zweiten Lehrerinterviews unter dem Fokus von
Schülermitbeteiligung:*

a) Organisation des Unterrichts

Herr Falter erkennt sofort nach der Einspielung der Sequenz seine Dominanz in Form des Lehrervortrages. Er beschreibt seine Vorgehensweise nicht weiter, sondern beginnt sofort, sie zu begründen:

L: Sehr viel Lehrervortrag (=mhm=) aber das Problem ist ähm, das hatte ich auch schon vorher gesagt, in der Vorbesprechung, dass erstens hier so ein Großteil auch an an Vorwissen fehlt und man also kaum auch auf die Dinge, die in der sechsten Klasse da gewesen sind zurückgreifen kann und das zweite Problem war für mich eben auch bei der Vorbereitung, ähm ich steige dann am besten ein und hätte natürlich auch direkt mit diesem Kreuzzugsaufruf beginnen können, also mit den Berichten, die darüber vorhanden sind als Text, als Quelle. Ich wollte mal das probieren, da habe ich das gemacht.

Als wesentlichen Grund für die Methode des Lehrervortrags sieht Herr Falter das mangelnde Vorwissen der Schüler an. Anknüpfungspunkte an die Behandlung des Themas der Kreuzzüge in der sechsten Jahrgangsstufe sieht er nicht mehr gegeben. Obwohl Herr Falter im Vorspann auch über Schüler berichtet, die sich intensiv auf den Unterricht vorbereiten, werden diese ausgeblendet. Möglicherweise nutzt Herr Falter die verallgemeinernde Defizitsicht als nachträgliche Legitimation seiner umfassenden Instruktion in der Sequenz. Der Grund für seine Entscheidung bzw. das von ihm angedeutete zweite Problem in der Vorbereitung wird nicht deutlich. Die von ihm genannte Alternative des direkten Einstiegs mit der Quelle wirkt spontan geäußert.

Direkt nach Alternativen befragt, zeigt sich Herr Falter ratlos:

L: (...) Tja, warum. Ich habe mich einfach dafür entschieden. Na, wie gesagt, die andere Alternative war für mich, na es gibt verschiedene Möglichkeiten, aber die Alternative, die ich noch äh dort gemacht hätte, wäre dann also direkt der Text gewesen, die Quelle, darüber dann einzuführen und wollte ich aber in der Situation einfach nicht machen. Das wollte ich, hätte man auch machen können, aber.

Zunächst die selbstvergewissernde Floskel „Tja warum?“. Offenbar stellt sich für Herrn Falter erst jetzt die Frage, welche alternativen Vorgehensweisen möglich gewesen wären. Er versucht danach eine Antwort, bricht jedoch mitten im Satz ab, um darauf hinzuweisen, dass es schon Alternativen gegeben hätte. Dann kommt er auf die Möglich-

keit eines quellenorientierten Einstiegs, die er aber aufgrund der speziellen Situation verwirft. Ob damit der Einstieg mittels des Sekundärtextes oder tatsächlich eine Quelle gemeint ist, bleibt unklar. Insgesamt wird deutlich, dass Herr Falter die Gründe für seine unterrichtsmethodischen Entscheidungen offenbar nicht vorab reflektiert hat. Ein Grund dafür könnte auch sein, dass Herr Falter mit dem Verlauf der Sequenz so zufrieden ist, dass er es nicht für nötig hält, über Alternativen nachzudenken.

Neben den Ausführungen zur Unterrichtssequenz, die sich in den oben vorgestellten Statements erschöpfen, macht Herr Falter einige Aussagen zur Unterrichtsreihe:

L: Und wie gesagt, ein grundsätzliches Problem also auch äh, was, glaube ich auch, die Ursache oder eine Ursache mit dafür ist, dass man doch relativ streng an Lehrbuch, Quellen oder Lehrervortrag, Schülervortrag, diesen Dingen bleibt, ist eben einfach die Größe der Lerngruppe und also mit 28, 29 Schülern, dann ist es praktisch, also andere Dinge sind schwer verwirklichbar und es fehlt dann auch die Lust, weil man weiß von vornherein, also der Großteil ist nicht interessiert dran.

Aufgrund der Gruppengröße und des mangelnden Interesses der Schüler ist die Verwirklichung gruppenorientierter Kommunikationsformen kaum durchführbar. Deshalb greift Herr Falter auf personenzentrierte Formen des Vortrages und die Arbeit an Quellen und Lehrbuchtexten zurück. Herr Falter verfügt offenbar über einige Frustrationserlebnisse beim Einsatz gruppenorientierter Verfahren, denn er verspürt wenig Lust, diese anzuwenden. Damit deutet er ein Grundkonzept seines Unterrichtes an, das anhand der Aussagen der Schüler gegengelesen werden muss.

Dennoch sieht Herr Falter mögliche Alternativen:

L: Man könnte ins heilige Land fahren und könnte dort das ansehen oder einen Kreuzzug nachvollziehen und die Reise. (beide lachen) Ja, das ist eben auch ein Problem, also dass das doch relativ, gedanklich weit weg ist und also wenig Bezug dazu da ist.(=mh=) Das mit den ganzen Dingen und es eben, bleibt also sehr theoretisch, selbst wenn man dann versucht, es gibt ja auch einige Sachen an Videos oder so, was man mal einsetzen könnte (=mh=).

Herr Falter löst die Spannung der Alternativenfrage zunächst durch einen Witz. Er vermeidet erneut die Nennung konkreter Alternativen und kommt stattdessen sofort auf die dem Thema Kreuzzüge immanente Problematik des fehlenden Schülerbezuges zu sprechen. Das Thema ist theoretisch und gedanklich zu weit weg. Damit ist offenbar eine zu große Entfernung zu Vorstellungswelten von Schülern gemeint. Dieses Problem lässt sich auch durch tendenzielle Versuche einer anderen Herangehensweise nicht aus der Welt schaffen. Schließlich fällt Herrn Falter doch noch eine Möglichkeit ein, den Stoff

für die Schüler interessanter zu vermitteln. Die Option „*Einige Sachen an Videos oder so*“ deutet allerdings nicht auf eine ernsthafte Reflexion hin und bestärkt die These der allgemeinen Ratlosigkeit des Lehrers bezüglich alternativer Methoden, zumindest für die konkrete Lerngruppe.

Als Rechtfertigung für die Struktur des Unterrichts dient auch das Fach:

L.: [...] Aber ansonsten ist der Schwerpunkt eben gerade bei uns Geschichte auch äh einmal Textarbeit und dann auch Besprechung also von bestimmten Problemen.(....) Es gibt eben keine Experimente oder sonst so ne Geschichten. (=mh, mh=)

Herr Falter verweist auf die Textarbeit als zentrale Aufgabe und will damit zu verstehen geben, dass ihm in gewisser Weise auch die Hände für alternative Methoden gebunden sind. Indirekt beklagt er diese Situation, indem er auf andere Fächer verweist, denen schüler- und handlungsorientierte Methoden immanent sind, die ihm nicht zur Verfügung stehen.

Die Alternative der Gruppenarbeit, welche Herr Falter exemplarisch zum Abschluss nennt, stellt sich als schwierige Aufgabe dar:

L.: Das Problem ist äh, bei dieser Gruppenarbeit, gerade wenn man solche Ereignisse macht, die hintereinander liegen, dass äh manchmal dann sicher Dinge fehlen also die für das Umfeld wichtig sind. Also wenn man jetzt einen der späteren Kreuzzüge behandelt, müsste man ja auch das, was vorher passiert ist, wissen und (=mhm=) da sind, da sehe ich also ein sachliches Problem drinne und dann äh die nächste Sache.

Die zeitliche Abgeschlossenheit verschiedener in Gruppenarbeit behandelter Themen führt bei den Schülern zu Verständnisschwierigkeiten, da sie von zeitlich vorausgehenden Ereignissen noch nichts wissen und dementsprechend isoliert agieren.

b) Wahrnehmung der Akteure

Seine generelle Einschätzung der Schüler fällt kritisch aus:

L: Aber die Masse wartet, was der Lehrer dort präsentiert da vorne und da kann man wahrscheinlich fast alles präsentieren. (beide lachen)

Die auf den ersten Blick erheiternde Einschätzung beschreibt die Erwartungshaltung der Schüler an den Lehrer, für die Unterrichtsgestaltung zu sorgen. Dies bedeutet nicht automatisch, dass die Schüler einen lehrerzentrierten Unterricht erwarten. Kooperative

Formen sind ebenso denkbar. Der Satz könnte auch selbstbemitleidendes Bedauern und Hilflosigkeit oder Gleichgültigkeit des Lehrers zum Ausdruck bringen.

Herr Falter reflektiert auch das Schülerverhalten im Kurssystem:

L: Für einige Schüler ist es so, sagen die auch ganz offen, die sitzen in Geschichte drinne, weil sie drinne sitzen müssen und die haken das ab und mehr nicht.(=mh=) Und das sagen die einem auch ganz offen und man kann die auch also bei dem System, also wo es um Punkte geht, ein bisschen verstehen. (=mh=) Die werden ja schon zeitig dazu gezwungen, also auch ihre Kräfte und ihr Engagement einzuteilen und na ja, machen die dann auch.

Dabei fällt auf, dass die Schüler offen ihre Meinungen sagen und keine Rücksicht auf Rollendifferenzen und Folgen ihrer Äußerungen nehmen. Dies könnte auf ein sehr offenes Verhältnis zwischen Lehrer und Schülern oder auf provokative Tendenzen einzelner Schüler verweisen. Obwohl Herr Falter unter dem strategischen Verhalten des minimalen Aufwandes der Schüler leidet, bringt er auch Verständnis für sie auf.

Den Lernerfolg seiner Schüler kann Herr Falter nur sehr oberflächlich beschreiben:

L: Mhm, ist schwierig zu sagen, war sicher auch sehr differenziert, dass ich mich mit einigen unterhalten und da, (...) also wo grundsätzlich ein Interesse da ist, also für Geschichte auch, oder für mittelalterliche Geschichte, da sicher auch einiges an neuen Dingen hinzugekommen und vielleicht auch ein bisschen mehr Interesse auch gerade für dieses Problem. Und (...) ein Großteil also da bin ich mir auch im Klaren wird das dann abhaken und das zu den Akten legen und (...) ich denke, das ist das Ergebnis.

Er vermutet bei den interessierten Schülern einen Lernfortschritt, beim Großteil der weniger interessierten einen entsprechend geringen Lernerfolg. Insgesamt schwingt mit dieser Aussage eine gewisse Gleichgültigkeit gegenüber den Lernerfolgen der „schwächeren“ Schüler mit.

c) Fachdidaktisches Selbstverständnis des Lehrers

Herrn Falters fachdidaktisches Verständnis kommt in der Erläuterung der Unterrichtssequenz zum Ausdruck:

L: Aber es sollte ja eigentlich auch nur Sinn und Zweck sein, dieser, dieser Stoffeinheit, dieser Sequenz, äh zu sensibilisieren also für die Dinge, dass man auch mal einiges da drüber gehört hat, dass man auch äh ein paar bestimmte Bezüge dazu hat, also zu diesen Ereignissen, Bezüge auch zwischen den Ereignissen, zwischen heutigem Alltag und (5) ich hoffe, dass da einiges dageblieben ist.

Die zunächst relativierende Einleitung des Sinns und Zwecks der Unterrichtssequenz „*eigentlich auch nur*“ weitet sich über die Sensibilisierung für das Thema hin zum nicht wenig anspruchsvollen Erkennen von Bezügen zwischen historischen Ereignissen und deren Beziehung zur Gegenwart. Insgesamt drückt sich hier jedoch ein reduzierter Anspruch aus, über dessen Wirkung Herr Falter nur mutmaßen kann.

Was Herr Falter mit den in der Sequenz gestellten Fragen beabsichtigt hat, führt er im Folgenden aus:

L: Äh, bei der ja bei der ersten Frage eigentlich noch so eine die die Rückerinnerung an den den Vortrag, an das was vorher kam. Und bei der zweiten Frage da soll eben, ich meine, es ist ja an, bei verschiedenen Ereignissen in der Geschichte ähnlich und da sollten eigentlich äh Dinge, die vorher schon mal behandelt wurden, die schon mal besprochen wurden, die ähnlich waren, aufgegriffen werden und ähm sich vielleicht ein bisschen in die Lage hineinzusetzen versuchen, da versteckte Ziele zu finden, (=mhm=) denn letztendlich geht es bei diesen Fragen immer um irgendwie Macht, machtpolitische Kämpfe. Und wir hatten vorher auch behandelt, insgesamt im Halbjahr, diese Auseinandersetzung Papsttum und Kaisertum. Und das sind so eigentlich Dinge, die man voraussetzen kann, die da sein müssten. (=mhm=)

Während die erste Frage konkret auf den Text von Eberhard Meier bezogen war und der Reproduktion diente, zielte die zweite Frage auf die bereits behandelte Machtproblematik im Konflikt zwischen dem Papst und dem Kaiser. Durch einen Perspektivenwechsel hätten die vielen geschichtlichen Ereignissen zugrunde liegenden Grundprobleme von den Schülern im vorliegenden Fall erkannt werden müssen.

Herr Falter verbindet mit dem Fach Geschichte vor allem das Erzählen von Geschichten:

L: Na ja, ich finde, wie gesagt, also dass ja gerade Geschichtsunterricht also doch immer sehr viel auch mit Erzählen und mit Geschichtenerzählen zusammenhängt und also deswegen also muss ich sagen, äh versuche ich auch mal gerade so bestimmte Zusammenhänge, was ich also auch aus einer Quelle, wo sich das ganze Umfeld also schlecht erkennen lässt und das Umfeld ist einfach nicht da. Und deswegen versuche ich das manchmal in einer äh Erzählung zu bringen oder Lehrervortrag. Das halte ich für eine ganz günstige Möglichkeit, obwohl es natürlich für die Schüler sehr anstrengend ist heutzutage, weil die zuhören also in der Regel nicht gewöhnt sind und weil auch ihre, ihre normalen ja Mediengewohnheiten eigentlich mehr mit sehen und hören gleichzeitig zusammenhängen.

Herr Falter deutet die narrative Komponente des Geschichtsunterrichts dahingehend, dass es um das „Erzählen“ des aus Quellen manchmal schwer zu ermittelnden Kontextes in Form eines Lehrervortrages geht. Inwiefern Schüler dabei in die Lage versetzt

werden, eigene Ideen einzubringen, reflektiert Herr Falter nicht. Wird Narrativität mit Lehrermonolog verwechselt, besteht für Schüler kaum eine Chance auf Mitbeteiligung, geschweige denn auf das Erlernen eigener Narrativität. Herr Falter ist sich bewusst, dass die Form der mündlichen Übermittlung für die Schüler sehr ermüdend ist, setzt sie jedoch bewusst als Gegenpol zu den Mediengewohnheiten seiner Schüler ein:

L.: Aber wie gesagt, ich bin da immer der Meinung, dass man also ein paar Dinge auch äh etwas erzwingen muss und dazu gehört auch zuhören und wir machen das auch, dass bei bestimmten Vorträgen das dann auch wieder in einer Klausur oder in einem Test mit auftaucht einfach, auch um den Zwang auszuüben, dass sie weiter zuhören.

Den Zwang zum Zuhören übt Herr Falter über Nachfragen im Unterricht, Tests und Klausuren aus, in denen er bestimmte Themen abprüft. Denkbar wäre in diesem Zusammenhang auch die Deutung einer disziplinierenden Funktion von Prüfungen.

Ein weiterer zwanghafter Aspekt betrifft die inhaltlich zu erbringenden Leistungen der Schüler:

L: Na ja, das ist eine Art äh Transferleistung und ich meine, Probleme hin und her, wir müssen sie dazu zwingen, das zu machen, weil am Ende in der Prüfung müssen sie das Ganze auch bringen und das ist ja eigentlich auch ein Ziel, was steht, also was sie, (=mhm=) von von einer Situation oder von einem Ereignis mal bestimmte Dinge übertragen, (=mhm=) Beziehungen knüpfen. Aber das fällt einigen sehr schwer.(=mhm=) (...)

Die entscheidende Prüfungsleistung, womit hier wahrscheinlich die Abiturprüfung gemeint ist, besteht im Transfer von gelernten Zusammenhängen auf neue Situationen. Diese Leistung ist ein notfalls gegen den Schülerwillen zu erreichendes Ziel des Geschichtsunterrichts und fällt den Schülern erfahrungsgemäß schwer.

Erfolgslebnisse und eine gesteigerte Mitarbeit stellen sich dann ein, wenn Schüler eine Beziehung zum Unterrichtsgegenstand herstellen und sich äußern können:

L: Manchmal geht es also auch schneller oder ist für einige Leute auch eben ein Kontext da, also und dann kommen auch, ich meine, wenn dann einmal das Erfolgserlebnis da ist, dass ich was dazu sagen kann, dass ich eine Beziehung dazu habe, dann ist die Bereitschaft auch größer, also dann Weiteres anzubringen.(=mh=)

Und genau dies ist das spezielle Problem des Themas „Kreuzzüge“. Hier besteht nach Meinung von Herrn Falter wenig Bezug, aufgrund der Neuartigkeit des Gegenstandes und dem fehlenden Allgemeinwissen zum Thema:

L: Ja für viele war es, glaube ich, also waren es sehr neue Dinge, von denen sie zwar mal weit entfernt was gehört hatten, aber zu dem sie also wenig Bezug hatten. Bei anderen Themen, also was die deutsche Geschichte, mittelalterliche angeht, da hat man eher mal Bezüge, auch aus dem Allgemeinwissen dazu. Hier ist es eben wenig.

Die Bedeutung des Allgemeinwissens verweist auf die Lebenswelt der Schüler. Was Schüler als sogenanntes Allgemeinwissen in den Unterricht einbringen, hat indirekt auch immer mit ihrer Lebenswelt zu tun und schafft die Zusammenhänge, in die neue Wissensbestände eingepasst werden können. Das Thema Kreuzzüge liegt nach Auffassung Herrn Falter weiter als andere Themen von diesen Kontexten weg. Unreflektiert bleibt die Frage, welche geeigneten Möglichkeiten der Stoffbehandlung neben der von Herrn Falter eingesetzten Strategie der Instruktion sinnvoll im Hinblick von Schülermitbeteiligung sein können.

d) Schülermitbeteiligung

Konkret befragt nach der Mitbeteiligung der Schüler in der Sequenz äußert sich Herr Falter folgendermaßen:

L: Also relativ wenige Leute beteiligt auch, also mh ähm die, die sonst auch aktiv sind, [...] von den äh Jungen hinten ist es immer nur einer, der richtig aktiv daran teilnimmt, also der auch alles mitdenkt und durchdenkt und dann sind es vorne noch sonst ein paar, also 2 noch von den Jungen, die diesmal gar nicht beteiligt waren. Ich weiß nicht warum, also ob das Scheu vor der Kamera war oder (...)

Die Schüleraktivität wird von Herrn Falter als relativ gering eingeschätzt. Sogar die sonst aktiven Schüler haben sich zurückgehalten. Bei der Beschreibung der Schüler fällt auf, dass nur ein kleiner Teil der 29 Schüler dieser Lerngruppe als aktiv und mitdenkend charakterisiert wird, was darauf hindeutet, dass die Mitbeteiligung generell sehr schlecht zu sein scheint. Eventuell könnte die Kamera schuld an der Hemmung der Schüler sein, was von Herrn Falter im weiteren Verlauf auch dezidiert angesprochen wird:

L.: Ansonsten äh muss ich sagen, dass so nach meinen Beobachtungen die Schüler doch ein kleines bisschen gebremst waren auch durch Kameras und Technik, was so da war. Und (...) die Aktivität war also nicht, sowohl positiv als auch negativ gesehen, Aktivität war also nicht ganz so, wie wie wie sonst in den Stunden.

Herr Falter stellt fest, dass die Aktivität in den videographierten Stunden schlechter als sonst war. Ob dies eine bloße Behauptung ist, oder der Realität entspricht, wird vor allem an den Aussagen der Schüler zu messen sein. Immerhin wurden auch die allzu lebendigen Schüler etwas gebremst.

Die Beteiligung der Schüler war nicht nur in der Sequenz enttäuschend, sondern durchgängig durch die gesamte Unterrichtsreihe. Herr Falter begründet diesen Befund mit dem Thema und der generellen Verfassung des Kurses:

L: Also zum Teil das, äh die Unbekanntheit des Stoffes auch und ja, dass häufig die Einstellung da ist, ich sag lieber nichts, als das ich was Falsches sage (=mhm=) Manche sind einfach auch kann man sagen faul, träge, das ist auch bei den Elften zum Teil ein großes Problem ja und dann bei einigen Leuten ein bisschen Hemmung auch und manchmal wirkt es eben so, also gerade wenn vorne jemand referiert, egal, ob ich das bin als Lehrer oder jemand im Vortrag mhm, fühlen manche sich wahrscheinlich auch ein bisschen erschlagen so von den Sachinformationen, die da kommen.

Neben Motivationsproblemen und Hemmungen der Schüler, etwas Falsches zu sagen, weist Herr Falter auf die Problematik der Lehrer- und Schülervorträge hin. Die einseitige Kommunikationsstruktur polarisiert die Lerngruppe in wenige aktive und viele passive Akteure, die unter der Berieselung mit Informationen leiden.

Fazit: Aspekte von Schülermitbeteiligung im zweiten Lehrerinterview:

Herr Falter erkennt bei der retrospektiven Einschätzung der Unterrichtsreihe und der Unterrichtssequenz im Besonderen die Defizite seiner Unterrichtsorganisation. Diese entschuldigt er durch eine Reihe von Schuldzuweisungen. Zunächst werden die Schüler für ihr mangelndes Vorwissen getadelt, dann werden die äußeren Umstände der Klassengröße bemängelt, die gruppenorientierte Verfahren nicht zulassen, das Thema „Kreuzzüge“ ist zu theoretisch, so dass die Schüler kaum Verbindungen zu ihrer Lebenswelt herstellen können, das Fach Geschichte leidet an Textlastigkeit und die Gruppenarbeit im Besonderen eignet sich nicht als Methode, da die thematisch isolierte Arbeit schwer zusammenzuführen ist. All diese Gründe werden direkt und indirekt für die getroffene Entscheidung des instruktiven, lehrerzentrierten Unterrichtseinstiegs herangezogen. Im quantitativen Missverhältnis dazu steht die Anzahl der konstruktiven Vorschläge. Herr Falter lässt eine intensive Suche nach Alternativen vermissen und vermit-

telt den Eindruck einer unreflektierten „spontanen“ Unterrichtsplanung, die jedoch Ausdruck einer eingefahrenen Unterrichtsorganisation und -gestaltung sein könnte. Es drängt sich der Eindruck auf, dass Schülermitbeteiligung in diesem Verständniszusammenhang eher als unwahrscheinliches Moment des Unterrichts wahrgenommen wird.

Auffallend in Bezug auf die Schülersicht ist trotz eines offenen Verhältnisses zu den Schülern die zur Schau gestellte Gleichgültigkeit Herrn Falters gegenüber den Wirkungen seines Unterrichts. Schüler werden als passive Rezipienten gekennzeichnet, die alles schlucken, was man ihnen vorsetzt. Ihr Verhalten orientiert sich an strategischen Überlegungen des Kurssystems. Nur die interessierten Schüler profitieren vom Unterricht. Die, aus welchen Gründen auch immer, uninteressierten Schüler werden nicht unter dem Aspekt der Förderung thematisiert.

Aus *fachdidaktischer Perspektive* fällt das Missverständnis der Narrativität des Geschichtsunterrichts ins Auge. Nicht die Schüler lernen selbst, Geschichte(n) zu erzählen, sondern Herr Falter fungiert als Geschichtenerzähler und drängt die Schüler damit in die Rolle passiver Zuhörer. Herr Falter legitimiert sein Fachverständnis über den Hinweis auf die erheblichen fachlichen Defizite seiner Schüler, denen es nicht gelingt, sich den thematisch weit von ihrer Lebenswelt entfernten Dingen zu nähern. Er sieht seine Hauptaufgabe in der Vermittlung von Hintergründen und Kontexten der jeweiligen Unterrichtsthemen. Dies geschieht vor allem im Hinblick auf die Prüfungen, in denen Transferleistungen verlangt werden. Eine weitere Legitimation der Instruktion bezieht sich auf den erzieherischen Anspruch, die Schüler notfalls gegen ihren Willen zum Zuhören zu bringen. Der Unterrichtsanspruch sowie die Einschätzung seiner Wirkung erscheinen reduziert und unscharf und sind Ausdruck eines von externen Umständen gesteuerten fachlichen Verständnisses.

Die Beteiligung der Schüler in der Unterrichtssequenz ist aus Sicht des Lehrers defizitär. Wie bereits in anderen Abschnitten beschrieben, setzt sich Herr Falter nicht mit seinem Beitrag an der Zurückhaltung der Schüler auseinander, sondern verweist auf motivationale und intellektuelle Defizite seiner Schüler, das Fach und hier neu, auf den Einfluss der Kamera. Konstruktive Ansätze für die Beteiligung von Schülern kommen nicht in den Horizont des Lehrers. Das Problem von Schülermitbeteiligung scheint nicht virulent zu sein, eventuell hat sich hier bereits eine verfestigte Unterrichtsroutine des Frontalunterrichts eingestellt.

4.3.4 Interpretation der Schülergruppendifkussion

Die Gruppendifkussion fand im Geschichtsraum der C-Schule statt. 28 Schüler hatten sich im Raum versammelt und die gewohnte Sitzordnung, die aufgrund der beengten Raumverhältnisse nicht geändert werden konnte, eingenommen. Die Diskuffion wurde von drei Moderatoren geleitet. Die Klasse zeigte sich undiszipliniert, unaufmerksam und untereinander in einigen Fragen zerstritten. Die Moderatoren waren des öfteren gezwungen, Schüler zu ermahnen und die Diskuffion wieder in geordnetere Bahnen zu lenken. Die Schüler der hinteren Reihen waren die gesamte Zeit über nicht beteiligt und desinteressiert. Auch auf Nachfragen reagierten sie nur unwillig. Nach mehrmaliger Ermunterung kam schließlich eine Diskuffion zustande, die immer wieder von mehreren privaten Diskuffionszirkeln gestört wurde. Ein Schüler gefiel sich in der Rolle des Provokateurs. Die Diskuffion dauerte etwa 90 Minuten.

Die thematischen Schwerpunkte der Gruppendifkussion, die nicht in der ausführlichen Interpretation zur Sprache kommen, sind folgende:

Der ideale Lehrer:

Wesentliche Eigenschaften eines idealen Lehrers sollten das Eingehen auf Schüler, das Erklären können, Humor, ein ruhiges und auf gegenseitigem Respekt gegründetes Verhalten sein.

Die Kamerabeeinflussung:

Die Meinungen der Schüler zur Beeinflussung durch die Kamera gehen auseinander. Weitgehender Konsens besteht über die Einschätzung eines disziplinierteren Verhaltens im Gegensatz zum sonstigen Unterricht.

Was die Schüler am Fach Geschichte interessiert:

Die Schüler nennen die neuere Geschichte nach 1945 und die Darstellung des alltäglichen Lebens von Menschen.

Interpretation der Schülergruppendifkussion unter dem Fokus von Schülermitbeteiligung:

a) Organisation des Unterrichts

Der Einstieg in die Diskussion erfolgt direkt im Anschluss an die gezeigte Videosequenz. Die Schüler nehmen sofort Bezug auf das Video:

Sw: Also mir hat eigentlich so richtig nicht, (=Psst, Psst, Psst=) wie immer sag ich mal, jeder jeder sitzt so da, der eine macht irgendwas, der andere schreibt mal. Und kein Mensch hört da eigentlich so richtig zu, weil, das muss man mal so sagen, der erzählt uns das einfach alles nur so hin und her, da hört eigentlich keiner hin.

Die Schüler stellen die Sequenz als typische Unterrichtssituation dar. Diese ist gekennzeichnet durch Passivität und vielfältige Nebentätigkeiten der Schüler auf der „Hinterbühne“. Dies kommt sehr gut in der Beschreibung „da hört eigentlich keiner hin“ zum Ausdruck. Die Schüler hätten auch „und alle hören zu“ sagen können. Dies verweist neben ihrer Passivität auch auf eine mangelnde Anerkennung des Lehrers und seiner Funktion als Wissensvermittler. Der Lehrer lenkt den Unterricht durch verbale Instruktion, die für die Schüler uninteressant ist. Eine aktive Mitbeteiligung findet nicht statt.

Ein Problem der Unterrichtsorganisation von Herrn Falter ist die Strukturierung einer Unterrichtsreihe:

Sw: Meistens ist es so, auch wie er das uns klar gemacht hat. Er gibt einen allgemeinen Überblick, fängt ganz gut an, man wird auch, ich jedenfalls, so ein bisschen neugierig auch darauf was kommt. Und dann kommt aber eben auch noch diese Gruppenarbeit dazwischen, wo dann eben keine Zeit mehr zur Auswertung ist. Und dann verwischt sich das dann alles so. Also am Anfang schreibt man noch schön ordentlich mit, hat noch ne Struktur und auf einmal und auf einmal ist dann ne riesige Lücke freigeblieben man hat nur das irgendwie mal in so ner Quelle oder so mal angerissen, aber eben nie richtig gemacht, und dann kommen die Klausuren.

Die Schülerin nimmt zunächst Bezug auf die Unterrichtssequenz. Herr Falter beginnt den Einstieg in ein neues Thema mit einem Überblick, der bei seinen Schülern durchaus Interesse weckt. Im weiteren Verlauf der Unterrichtsreihe verlieren die Schüler mehr und mehr den roten Faden des Themas, bedingt durch nicht vollständig ausgewertete Gruppenarbeiten und punktuelle Quellenanalysen. Dieses Problem wird besonders virulent, wenn Klausuren anstehen. Deutlich wird, dass Herr Falter vorwiegend den Einstieg in ein neues Thema allein verantwortet und durchführt. Im weiteren Verlauf setzt er auch schülerorientierte Arbeitsformen ein, die von der Schülerin jedoch eher als störend empfunden werden, da sie einen Bruch in der Stringenz der Unterrichtsführung darstellen. Das Mitschreibenkönnen erscheint in dieser Aussage als Kriterium für gelungenen Unterricht und verweist auf passive Mitbeteiligungsstrukturen.

Eine generelle Kritik äußern die Schüler an der Geschwindigkeit, mit der Unterrichtsthemen behandelt werden:

Sw: Also äh ich denk mal die Thematik, also (.) er rattert ziemlich schnell durch den Unterricht, also er behandelt das alles eigentlich ziemlich oberflächlich, also irgendwelche stichhaltigen geschichtlichen Ereignisse werden eigentlich gar nicht so genau behandelt, was jetzt so wirklich wichtig wäre, irgendwelche Schlachten oder so. Also das ist ziemlich 'hui'.

Der Unterrichtsstoff wird nach Ansicht der zweiten Schülerin zu oberflächlich behandelt. Was sie jedoch unter „irgendwelchen stichhaltigen“ Ereignissen versteht, bleibt dunkel. „Irgendwelche Schlachten“ könnten ein solches Ereignis sein. Die Schülerin offenbart an dieser Stelle ein eingeschränktes Verständnis von Geschichte. Die Aussage könnte darauf hindeuten, dass die Schülerin eine chronologische Abfolge bedeutender Ereignisse – hier Kriege als Ausdruck einer Vorstellung von Geschichte als einer Geschichte von Kriegen – im Sinne von Merkmahlen wünscht. Festzuhalten bleibt, dass die oberflächliche und schnelle Behandlung der Themen den Schülern wenig Möglichkeiten bietet, sich aktiv in den Unterricht einzubringen.

Das letzte Statement weist auf einen anspruchsarmen Unterricht hin:

Sw: Ich sach mal, wenn man was selbst ausarbeiten muss, dann versteht man schon die Hälfte oder merkt sich das gleich mal. Wir müssen ja nichts lernen und gar nicht, wir müssen nur mal für ne Klausur lernen und so. Oder mal, wenn man en Vortrag macht, dann muss man das mal was selbst machen. Aber so, dass da irgendwie richtig viel Quellen analysieren, oder das wir irgendwas aus en Text raus arbeiten müssen oder so was, gibt's gar nicht.

Ein Ausweg aus der passiven Zuhörerrolle ist das selbstständige Erarbeiten eines Themas. Dies stellt zumindest für diese Schülerin sicher, dass sie einen Teil des behandelten Stoffes behält. Der Unterricht bei Herrn Falter ist arm an intensiven Quelleninterpretationen und Textarbeit. Lernaktivitäten der Schüler werden nur im Hinblick auf Prüfungen entwickelt.

b) Wahrnehmung der Akteure

Die Schüler haben die Unterrichtssequenz als langweilig charakterisiert und diskutieren diese unter dem Fokus ihres Engagements:

I: Und was meinen Sie, woran lag das, dass das so langweilig war?

Sm: An uns liegt das. An uns.

I: Was heißt das?

Sm: Na es war schon ziemlich spät. Wir waren unaufmerksam.

Die Schüler suchen die Gründe für die langweilige Stunde zunächst bei sich, indem sie auf ihre Unaufmerksamkeit verweisen. Es dauert jedoch nicht lange und Herr Falter wird indirekt in die Kritik einbezogen:

Sm: Wenn wir nich gezwungen werden, dann machen wir's eben nich und das ist das Problem, ich mein es liegt an uns selber in dem Moment, aber na ja. (..)

Die Schüler erkennen sehr klar ihre Unlust, sich am Unterricht zu beteiligen und wünschen sich eine „extrinsische“ Motivation in Form von mehr Lehrerdruck. Diese Passage weist auf einen Unterrichtsstil des Lehrers hin, der seine Schüler wenig in die Pflicht nimmt. Umgekehrt bedeutet dies auch, dass die Schüler nicht von sich aus aktiv werden und dem Lehrer die Verantwortung für ihren Lernfortschritt zuweisen. Dass es dabei nicht nur um inhaltliche Dinge geht, illustriert die folgende Diskussionspassage:

Sw: Ein Minuspunkt bei uns ist einfach, dass die Klasse nie ruhig ist. Ich nehme mich da selber nicht aus, ich quatsche auch gerne mit meiner Freundin =Hm.= Aber es ist nie Ruhe. Andauernd ist es so und dann stehen wir da 'Hä, was will er jetzt von mir, was hat er mich gefragt' und dann können wir natürlich nicht antworten. Und dann kriegen wir unsere Minuspunkte, weil-. Es ist überall so, da ist nie Ruhe.

Die Schüler äußern ihr Unbehagen an der Unruhe in der Klasse, die selbstverschuldet ist und die Aufmerksamkeit für den Unterricht stört. Dies erhärtet die vorangegangene Vermutung, dass Herr Falter nicht in der Lage oder auch willens ist, dauerhaft für Ruhe im Kurs zu sorgen. Eine Disziplinierungsmaßnahme stellen „Minuspunkte“ dar. In welcher Weise diese in die Bewertung der Schüler einfließen, bleibt unklar.

Interessant sind zwei Passagen, die auf die Beschreibungen des idealen Lehrers Bezug nehmen und ein ungeschminktes Lehrerbild zeichnen:

Sm: Ich hör mir das hier an. Aber, den mag ich, den Lehrer. Weil, der strahlt 'ne Ruhe aus und so was. Der nimmt das mit Humor und so. Ist doch scheiß egal. Der muss mir den Stoff vermitteln. Und Geschichte, da kann uns, wir haben noch zwei Jahre Zeit, ja, 11., 12. Klasse, kann der uns nur einen groben Überblick geben. Wen's interessiert, der kann da alleine nachforschen. Mehr kann der Mann auch nicht machen. Der hat seine Richtlinien, der muss sich daran auch halten.

Die Kritik dieses Schülers entzündet sich an der Diskussion über die Persönlichkeitseigenschaften eines idealen Lehrers. Diese spielen für den Schüler keine Rolle. Lehrer haben primär die Aufgabe der Stoffvermittlung, indem sie Überblickswissen präsentieren, das sich aus den Rahmenrichtlinien legitimiert. Über den Unterricht hinausgehendes Interesse der Schüler kann in Eigenarbeit befriedigt werden. Der Schüler stellt in seiner Radikalität der Lehrersicht eine Ausnahme in der Gruppe dar. Deutlich wird, dass Lehrer als Dienstleister der Wissensvermittlung angesehen werden.

Die dem gezeichneten Lehrerbild zu Grunde liegende Rollenauffassung bringt ein weiterer Schüler ins Spiel:

Sm: Na für mich gibt's keinen idealen Lehrer. Weil, es sind einfach mal Lehrer (Gelächter). Na, was soll das. Ideal, das sind doch nicht meine Freunde. Ich muss mit denen doch nichts tun. Ich setz' mich in den Unterricht und höre denen zu und geh wieder. Wenn du studierst, machst du auch nichts anderes mit deinem Professor. Du hörst dem zu, schreibst mit und verlässt den Saal wieder, damit ist der Mann für dich erledigt. Also, du brauchst doch nicht gleich zu dem ne emotionale Beziehung aufbauen. Ich meine, was ihr hier verlangt! Das ist doch unrealistisch, so was! Das ist doch n Dreck!

In diesem Statement wird ein klares Rollenverhältnis zwischen Lehrer und Schülern beschrieben und seines Beziehungsaspekts enthoben. Das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern wird als eine sachlich-institutionelle Beziehung gekennzeichnet und unterscheidet sich fundamental von emotional-freundschaftlichen Schüler-Schüler-Beziehungen. Sinnbildlich wählt der Schüler die Figur des Professors, der idealtypisch die institutionell verankerte Wissensvermittlungsinstanz und maximale Distanz verkör-

pert. Schülermitbeteiligung kann in einem solchen Verständnis eigentlich nur noch als funktionaler Bestandteil von Wissensvermittlung eine Rolle spielen und nicht mehr als intrinsisch motivierter Wunsch nach Einbringung eigener Wünsche und Vorstellungen gedeutet werden. Die ins Extreme gesteigerte Kritik an den Mitschülern zum Ende der Passage verweist auf eine offene Aggressivität zwischen einzelnen Schülern der Lerngruppe bzw. der Rolle dieses Schülers als Provokateur oder *Enfant terrible*.

c) Fachunterrichtsbezogenes Selbstverständnis der Lernenden

Die Schüler äußern sich zur Frage nach dem Lernerfolg in der gezeigten Sequenz folgendermaßen:

I: Was glauben Sie, haben Sie gelernt (.) im Unterricht? (Gelächter)

Sm: Gar nichts.

I: Speziell in dieser Szene.

Sw: Mitschreiben für die nächste Klausur.

Die Schüler überspitzen die Einschätzung ihres Lernerfolges sicher ein wenig. Sie bringen jedoch ihre passive Rolle zum Ausdruck, die sich in der Unterrichtssequenz auf das Mitschreiben reduziert.

Die Schüler werden nach den Erwartungen ihres Lehrers befragt:

Sw: Wissen

Sm: Mitarbeit

Sw: Vielleicht noch irgendwelche Zusammenhänge der Klausur, dass man jetzt ähm von dem Fach, also von den Fakten jetzt auf irgendeine Quelle oder irgend en anderes Material schließen kann [...]

Für Herrn Falter zählen Wissen und Mitarbeit. Die Schülerin deutet auch sogenannte Transferleistungen an, ist jedoch nicht in der Lage, ihre Ausführungen zu präzisieren, was wiederum auf ein undeutliches Verständnis dessen hinweist, um was es eigentlich im Fach Geschichte aus Sicht der Schüler geht. Ob dabei die in einer Klausur abgefragten Zusammenhänge für die aktuelle Sequenz in Verbindung gebracht werden oder die Zusammenhänge für eine kommende Klausur erarbeitet werden sollen, lässt sich nicht entscheiden. Ein prüfungsrelevanter Faktor scheint unterschwellig bedeutsam zu sein.

Die Schüler des Geschichtskurses sehen auch, dass es im Fach darum geht, Parallelen zu suchen und zu finden, wobei nicht deutlich wird, ob es um Parallelen zwischen historischen Ereignissen oder Parallelen zur Gegenwart oder beides geht:

Sw: Na, ich denke, das geht darum, Parallelen zu ziehen. Weil, ich denke, dazu machen wir ja auch Geschichte. Weil oder lernen das einmal, um einen allgemeinen Überblick zu bekommen, aber auch um ein bisschen, na vielleicht nicht, draus zu lernen, aber auch um das zu merken. Dass man dann also schon, als Lehrer zumindest, immer auch noch mal darauf hin kommt, auch in seinem Unterricht auch noch mal dran erinnert, weil, Schüler haben nun mal ein Kurzzeitgedächtnis mitunter, also wirklich noch mal diese Parallelen zu finden und zu suchen.

Das Erkennen von Parallelen ermöglicht den Schülern, einen Überblick über die Zeitgeschichte zu gewinnen und stellt ein Grundprinzip des Geschichtsunterrichts dar. Dabei spielt der Aspekt des „Merkens“ eine größere Rolle als der Aspekt des „aus der Geschichte Lernens“. Dies weist auf einen Wunsch nach Merkwürdigkeiten hin, die in einen Zusammenhang gestellt werden müssen. Deutlich wird auch die Forderung an den Lehrer formuliert, Zusammenhänge von Zeit zu Zeit darzustellen.

Einen wichtigen Aspekt stellt auch das fehlende Hintergrundwissen der Schüler dar:

Sw: Ich meine, wir befassen uns ja mit dem Gebiet, also jetzt mit Mittelalter so. Wenn er dann natürlich irgendwelches Hintergrundwissen dann fragt, das weiß natürlich keiner.

I: Und er erwartet aber, dass Sie solches Hintergrundwissen haben?

Sw: Ja ja, er fragt ja solche Sachen.

Sw: Er fragt zwar, aber wenn wir es nicht wissen, sagt er es uns.

Deutlich wird zunächst, dass Herr Falter anstrebt, das Wissen seiner Schüler bei der Behandlung eines neuen Themas einzubeziehen. Die Schüler formulieren einen Erwartungsanspruch des Lehrers, dem sie fast wie selbstverständlich nicht nachkommen können oder wollen. Diese eigentlich krisenhafte Konstellation wird durch den Lehrer aufgelöst, indem er die Schüler instruiert. Angesichts der vielfältigen Medienproduktionen über das Mittelalter (Märchen, Filme, Spiele) ist die Aussage der Schüler kaum glaubhaft, kein Hintergrundwissen über das Mittelalter zu besitzen. Entweder handelt es sich beim Verweis auf das fehlende Hintergrundwissen um eine reine Schutzbehauptung, die den Schülern eine Mitverantwortung für den Unterrichtsverlauf erspart, oder die Schüler trauen sich nicht, ihr vielleicht vorhandenes und aus ihrer Sicht profanes Hintergrundwissen zu präsentieren.

Eine positive Erfahrung gibt die folgende Schülerin zum Besten:

Sw: Sie [eine andere Lehrerin – Anm. des Autors] hatte kein Tafelbild und äh sie hatte auch öfters mal Vergleiche gezogen, jetzt zur Neuzeit oder vielleicht noch zur älteren und so und das hat natürlich, das war dementsprechend wesentlich interessanter, das hat auch mehr Spaß gemacht.

Obwohl die genannte Lehrerin im Gegensatz zu Herrn Falter nicht mit einem Tafelbild arbeitete, gelang es ihr besser, Themen in einen Bezug zur Gegenwart und auch zur älteren Geschichte zu setzen und damit ein stärkeres Interesse und mehr Spaß bei den Schülern zu wecken. Dies ist indirekt als Gegenmodell zu der Vorgehensweise von Herrn Falter zu verstehen, wobei seine Vorgehensweise nicht expliziert wird.

d) Schülermitbeteiligung

Bezüglich ihrer Mitbeteiligung in der Unterrichtssequenz zeichnen die Schüler ein klares Bild:

Sw: Man hat's doch aber auf dem Video gesehen, dass Herr Falter uns kaum angesprochen hat. Ansprüche gibt's da keine. Der erzählt uns was, wir sitzen da, entweder man schreibt mit oder man schreibt gleich Briefe.

Sw: Oder man kopiert sich das dann

Sw: Wir sitzen alle bloß da, das ist im Video genau so wie sonst auch immer, also jeder kramt irgendwo rum, Briefchen gehen durch die Klasse. Und wenn er halt was fragt und wir können nicht antworten statt dass er dann noch was dazu fragen würde, nimmt er en nächsten und wenn der es nicht weiß, sagt er's. (..) Das is, uns wird's ziemlich leicht gemacht. Ich kann mir nicht vorstellen, dass irgend jemand, also ich möchte es nicht ändern, weil es ist ja bequem so.

Sw: Ich schreibe das mit, was er anschreibt, daraus lerne ich dann und komme auf meine Zwei in der Klausur, was will ich mehr.

Die Beschreibung des Unterrichtsgesprächs durch die Schüler ist eindeutig und wird verallgemeinert. Es ist durch die verbale Instruktion des Lehrers gekennzeichnet, bei der die Schüler einer Vielzahl anderweitiger Beschäftigungen nachgehen können. Fragen, welche die Schüler nicht beantworten können oder wollen, werden vom Lehrer beantwortet, so dass die Verantwortung für den Verlauf des Unterrichtsgesprächs eindeutig zu Lasten des Lehrers verteilt ist. Die Schüler geben selber zu, dass es ihnen sehr leicht gemacht wird, sie haben jedoch kein Interesse daran, diese Situation zu ändern, da sie

Strategien entwickelt haben, um die Prüfungsanforderungen ohne größeren Aufwand zu meistern.

Als Alternative zu der beschriebenen Gesprächssituation schlägt eine Schülerin eine stärkere Zurückhaltung des Lehrers beim Beantworten seiner Fragen vor:

Sw: Ich sag doch, der soll nur mal en paar mehr Fragen stellen und dann (nicht) immer gleich selbst beantworten, der stellt Fragen und sagt immer schon was drauf.

Genau dies wird jedoch von einer weiteren Schülerin als kontraproduktiv eingeschätzt:

Sw: Du sagst, Schüler einbeziehen. Wenn bei uns irgend jemand einbezogen wird, da geht doch, na klar, die Katastrophe bis hinten los. Da hört doch keiner mehr zu. Da macht doch jeder, was er will.

Die Schülerin meldet starke Bedenken gegen eine solche Unterrichtsführung an. Die Einbeziehung von Schülern führt in eine Katastrophe dergestalt, dass der Unterricht zusammenzubrechen droht. Für die Schülerin schützt offenbar nur die straffe Instruktion durch den Lehrer den Unterricht vor dem Versinken ins Chaos.

Dennoch bleiben die Schüler konstruktiv auf der Suche nach alternativen Gestaltungsmöglichkeiten:

Sw: Also ich finde, vielleicht auch so Diskussionen, also diskutieren tun wir vielleicht erst in der Klausur, da steht's da unten: 'diskutiere so was und so was aus' aber jetzt so mündlich mal, dass er irgendwie ne These in den Raum stellt oder irgend n Vergleich an die Tafel schreibt und wir sollen jetzt mal unsere eigene Meinung dazu geben, das ist überhaupt, das wird hier ganz ausgelassen. Ja, mal n bisschen hinterher, oder einfach mal seine eigene Meinung darüber zu äußern, das wird auch ausgelassen.

Die Schüler beklagen ganz klar fehlende diskursive Unterrichtsabschnitte. Diskussionen finden lediglich in Form von Klausuraufgaben in schriftlicher Form statt. Unterrichtssituationen, in denen die Schüler ihre eigene Meinung einbringen können, sind selten vorhanden.

Da einige Schüler in der Diskussion zu erkennen geben, dass sie mit der aktuellen Unterrichtssituation bei Herrn Falter unzufrieden sind, spricht der Interviewer diese Thematik besonders an:

I: Sie sind offenbar zufrieden, so wie der Unterricht jetzt läuft, hab ich jetzt rausgehört.

Sm: Ne, zufrieden nich, aber ich sag mal ändern können wir sowieso nichts. Weil der Lehrer hat äh, der Lehrer schreibt den Unterricht vor und nicht die Schüler. Wir kön-

nen zwar sagen, ja so und so könnten wir es vielleicht ändern, aber ob er es nun im Endeffekt macht, das ist die andere Seite.

Der Schüler ist zwar nicht zufrieden mit der Situation, sieht jedoch auch keine Veränderungschancen. Der Lehrer hat für ihn die absolute Gestaltungshoheit des Unterrichts. Die Möglichkeit der Einflussnahme wird thematisiert, scheint jedoch eher hypothetischer Natur zu sein.

Die Vermutung, dass die Schüler noch kein Gespräch mit Herrn Falter gesucht haben, wird durch das nächste Statement bestätigt:

Sm: Ähh =Nein= bisher noch nicht, aber wir haben genügend andere Lehrer mit denen wir schon geredet haben. Die sagen auch alle, das ist mein Unterricht, da habt ihr nicht rein zu reden.

Die Schüler verweisen auf Erfahrungen mit anderen Lehrern, die ihnen deutlich zu verstehen gegeben haben, dass Schülermitbeteiligung nicht erwünscht ist. Der Verweis auf mehrere Lehrer lässt die Annahme zu, dass es einen Konsens im Lehrerkollegium gibt, die Unterrichtsverantwortung des Lehrers nicht mit den Schülern zu teilen.

Bei der weiteren Analyse des Geschichtsunterrichts kommen die Schüler noch einmal auf den fehlenden Zwang zu sprechen:

Sw: Da fehlt der Zwang irgendwie. Wir werden ja zu nichts gezwungen in Geschichte sag ich mal. Es gibt k-, also ich komme von ner anderen Schule also da musste man sich für jede Stunde vorbereiten, weil man da ständig irgendwie zur mündlichen Leistungskontrolle oder so dran gekommen ist. Das macht ja Herr Falter ja gar nicht. Also ich mein ich freu mich da drüber, weil ich muss nichts lernen, das ist ja schön und wenn ich da mal ne Klausur schreibe, na ja mein Gott da lerne ich mal an dem Tag. Aber so, dass ich jedes mal, wenn ich überlege, wir ham kein Test, nichts dazwischen geschrieben oder so, also schön, da sitzt jeder da und muss höchstens mal irgendwas durchlesen oder so (Gemurmel). Da kann ich mir das auch selber was ausarbeiten oder so, was der im Unterricht erzählt hat, das kann ich mir auch irgendwo vom Computer herholen oder so und dann steht das dann ganz genau noch mal, mit einfacheren Worten und so, und dann ist gut.

In der Aussage der Schülerin wird die Ambivalenz von Freiheit und Zwang deutlich. Obwohl die Schülerin mit der „Zwanglosigkeit“ zufrieden zu sein scheint, wundert sie sich doch darüber. Offenbar widerspricht dieses Unterrichtsbild der landläufigen Vorstellung der Schule als Zwangsinstitution. Die Schülerin kann sehr gut mit dem aus ihrer Sicht leistungs- und ansprucharmen Unterricht umgehen. Die Schülerin kann die Unterforderung im Unterricht durch Selbstorganisation kompensieren. Der Lehrer spielt

damit als Stoffvermittler eine nur mehr untergeordnete Rolle, überspitzt formuliert könnte man vielleicht sagen, dass er überflüssig ist.

In diesem Zusammenhang wird von Erfahrungen mit einer Geschichtslehrerin berichtet:

Sw: Wir hatten in Geschichte vorher ne Lehrerin, die war wirklich, also da musste man vorbereitet sein [...]Und wir mussten ziemlich viel selbst ausarbeiten. =(...),(..)!= Da waren wir irgendwo gefragt. Sie hat uns das nicht einfach so präsentiert, wir mussten uns das erarbeiten. Wenn wir was nicht hatten, das war dann unser Problem, das war ganz anders.

Das Statement ist dahingehend interpretierbar, dass der Zwang zur Vorbereitung im Unterricht durchaus eine positive Bewertung erfährt. Er diszipliniert und wertet das Fach auf bzw. stellt es in eine Reihe mit den anderen Unterrichtsfächern. An die Schüler wird ein Anspruch erhoben, sie werden in den Unterricht einbezogen und gefragt. Sie tragen Mitverantwortung für den Unterricht und ihren Lernerfolg und haben auch die Konsequenzen für ihr Tun zu tragen. All dies sind Dinge, die im Unterricht Herrn Falters nicht vorkommen. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass der geringe Druck, der auf die Schüler dieses Kurses ausgeübt wird, zu Lässigkeit, Bequemlichkeit und Verzicht auf Mitbeteiligung, sprich Anstrengung, führt.

Über den allgemeinen Aspekt des Zwanges im Unterricht kommen die Schüler abschließend noch zu einer Form möglicher Beteiligung im Unterricht:

Sw: Na ja, aber jetzt, was so die Vorträge angeht, werden eher Chancen gegeben. Also bevor wir überhaupt angefangen haben, sollte jeder jetzt sagen, was er sich vorstellt dadrunter. Was ihn jetzt interessiert oder was er gerne hören würde oder was er gerne arbeiten würde. Und da hat er erst mal von Jedem was eingesammelt oder so. Und zu den Themen danach noch eine Zeitvorstellung gegeben. So dass wir schon einen bestimmten Einfluss darauf hatten, was jetzt was jetzt auch die Vorträge angeht.

Schülervorträge sind ein Pflichtanteil des Geschichtsunterrichts bei Herrn Falter. Ein Brainstorming liegt der Planung der Vorträge zu Grunde. Dabei scheinen die Schüler eine relativ große Freiheit bei der Auswahl ihrer Themen und deren Gestaltung zu besitzen. Die Mitbeteiligung vollzieht sich allerdings in schriftlicher Form und weniger in Form einer diskursiven, unterrichtlichen Auseinandersetzung.

Fazit: Aspekte von Schülermitbeteiligung aus der Sicht der Schüler:

Die präsentierte Unterrichtssequenz ist für die Schüler der Klasse ein typisches Beispiel für die Organisation eines Unterrichtsgespräches von Herrn Falter. Seine Struktur ist so angelegt, dass der Lehrer als Hauptakteur die Gesprächsführung dominiert und die Schüler passiv bleiben. Ihre Aktivität beschränkt sich auf das Zuhören und Mitschreiben sowie vielfältige Aktivitäten auf der unterrichtlichen Hinterbühne. Der klassische Einstieg in ein neues Thema erfolgt über eine umfassende Einführung durch den Lehrer, dem es durchaus gelingt, seine Schüler für das Thema zu interessieren. Die Schüler erwarten eine stringente Unterrichtsführung, die nur selten gelingt. Der Unterricht wird insgesamt als anspruchsarm gekennzeichnet. Die Motivation zu Eigenengagement speist sich für einige Schüler aus der guten Erfahrung mit selbstständiger Arbeit. Ansonsten bleiben Prüfungen das dominante Motivationsinstrument.

Die Schüler erkennen deutlich ihre mangelnde Eigenaktivität im Unterricht. Sie machen ihrem Lehrer den Vorwurf, sie nicht genug zu fördern und zu fordern und weisen damit jegliche Eigenverantwortung für ihren Lernerfolg zurück. Dies korrespondiert mit der von einigen Schülern geäußerten, stark institutionell-funktionalen Sicht des Lehrers, der als reiner Wissensvermittler die Schüler möglichst effektiv zu unterrichten hat. Ein wichtiger Aspekt, den die Schüler als selbstverschuldet ansehen und der ihnen die Konzentration auf das Unterrichtsgeschehen erschwert, ist die Disziplinlosigkeit der Klasse, die wiederum Rückschlüsse auf einen lässigen Umgang des Lehrers mit Störungen zulässt.

In diesem Sinne charakterisieren die Schüler auch ihren Lernerfolg in der Unterrichtsreihe, der im Wesentlichen aus dem gekonnten Mitschreiben des ihnen Präsentierten besteht. Die Schüler erfassen im großen und ganzen, worauf es im Geschichtsunterricht ankommt, sind jedoch nicht in der Lage, genauere Ausführungen zu Transferleistungen zu machen. Sie thematisieren das Fach Geschichte nicht unter der Fragestellung, was ihnen die Beschäftigung mit dem Fach für ihre Gegenwart geben könnte, sondern sie reflektieren den zu lernenden Stoff unter Wiederholungsgesichtspunkten, seiner Bedeutung für den Fortgang des Unterrichts und im Hinblick auf bevorstehende Prüfungen. Sie erkennen ihre fachlichen Defizite und ihr mangelhaftes Hintergrundwissen. Aus die-

ser Defizitargumentation leiten sie eine stärkere Verantwortung und ein stärkeres Engagement ihres Lehrers ab.

Fast ungläubig erfassen die Schüler die Anspruchslosigkeit des Unterrichts, der ihnen jegliche Verantwortung der Mitgestaltung abnimmt und es ihnen dennoch ermöglicht, die prüfungsrelevanten Leistungen zu erbringen. Hier empfiehlt sich eine Differenzierung zwischen den motivierten, leistungsstarken und weniger interessierten Schülern. Die erste Gruppe zeichnet sich durch eine fundierte Kritik am Unterricht aus. Diese Schüler geben an, die aktuelle Situation als unbefriedigend zu erleben, und wünschen sich Veränderungen. Hinderungsgründe für ein stärkeres Engagement sehen sie in der lehrerzentrierten Unterrichtsführung von Herrn Falter. Ihre Mitbeteiligungswünsche werden behindert. Ihr Vorwissen über ein Fachgebiet wird nicht erfragt und gebührend gefördert. Trotz dieser widrigen Umstände gelingt es ihnen, über außerunterrichtliche Aktivitäten den Leistungsstand zu halten. Einen interessanten Aspekt stellt ihr Wunsch nach einem anspruchsvolleren Unterricht dar, in dem sie Anerkennung über Leistungsanforderung erfahren könnten. Demgegenüber steht eine Gruppe von Schülern, die sich mit der Unterrichtssituation arrangiert hat und diese begrüßt. Ihre Mitbeteiligungsaktivitäten sind im Unterricht sehr gering, sie fordern diese auch nicht ein bzw. sind nicht daran interessiert. Ihre Mitbeteiligung im Unterricht spielt sich auf der erwähnten Hinterbühne ab. Ein Grund für die insgesamt sehr geringen Bestrebungen zur Änderung der Unterrichtssituation ist das verfestigte institutionelle Bild der Lehrer- und Schülerrolle. Die Schüler haben die konkrete Erfahrung gemacht, dass sich der Lehrer für die Gestaltung des Unterrichts allein verantwortlich zeichnet und Schülermitbeteiligung nicht erwünscht ist. Dies könnte auf ein schulspezifisches Defizit hindeuten, Verantwortung an die Schüler abzugeben. Anhand der Gruppendiskussion lässt sich diese riskante Hypothese jedoch nicht absichern. Sie ist vielmehr als riskante Hypothese aller beobachteten Klassen und Kurse im Rahmen des DFG-Projekts entstanden.

4.3.5 Triangulation

Herr Falter führt im ersten Interview aus, wie er sich die Organisation der Unterrichtsreihe als Einstieg in ein neues Themengebiet vorstellt. Wesentliche Bestimmungspunkte sind für ihn die Einführung in das Thema, die Einbettung in die behandelte Gesamthematik und die umfassende Behandlung der Hintergründe. Die geschilderte Organisation deutet auf eine chronologische Behandlung von Kreuzzügen und Persönlichkeiten hin, Gegenwartsbezüge sollen die Reihe abschließen. Anhand des ersten Interviews blieb die mögliche Beteiligung der Schüler noch offen, da eine dezidierte Planung der Reihe noch nicht vorlag. Es wurde deutlich, dass vom organisatorischen Standpunkt aus für die Schüler die Gelegenheit besteht, sich am Unterricht zu beteiligen. Der Hinweis auf die Defizite im Vorwissen der Schüler im Zusammenhang mit der umfassenden Einführung des Themas durch den Lehrer lies aber ebenso die Vermutung eines lehrerzentrierten, instruktiven Unterrichts zu. Die beiden Interpretationsansätze wurden durch die Unterrichtssequenz entschieden. Diese ist durch die Methode des Frontalunterrichts gekennzeichnet, die Herr Falter dazu nutzt, in das Thema „Kreuzzüge“ einzuführen und es in den übergeordneten Themenbereich „Mittelalter“ einzuordnen. Damit wird eine eindeutig asymmetrische Kommunikationsstruktur grundgelegt, die im weiteren Unterrichtsverlauf im Wesentlichen aufrecht erhalten wird. Anhand eines Sekundärtextes als Vermittlungsmedium dient das sich anschließende Unterrichtsgespräch zum einen der Illustration der Synode von Clermont und zum anderen der Erarbeitung von Fragestellungen, die für die weitere Behandlung des Themas von Bedeutung sind. Herr Falter tritt dabei als die struktur- und sinngebende Instanz des Unterrichts auf. Die Aktivität der Schüler beschränkt sich auf das Zuhören, Mitschreiben und Agieren auf der unterrichtlichen Hinterbühne. Sie haben in der Sequenz die Funktion, die Stichworte für das Tafelbild zu liefern und die Übergänge der Lehrermonologe zu gestalten. Die Schüler werden auch kaum von sich aus aktiv, um das Unterrichtsgespräch mitzugestalten. Der vereinzelte Versuch einer Schülerin, der Lehrermeinung zu widersprechen und eine eigene Sinndeutung einzubringen, scheidet am Ignorieren dieses Gedankens durch den Lehrer. Damit wird von Seiten Herrn Falters auch deutlich gemacht, dass Diskussionen nicht erwünscht sind. Die reibungslose Durchführung des lehrerzentrierten Unterrichtsgesprächs deutet auf einen routinemäßigen Stundeneinstieg hin, der von den Schülern in

der Diskussion bestätigt wird. Die Schüler zeichnen das Bild einer typischen Unterrichtssituation, die durch eine Einführung des Lehrers in das Thema und die Leitung der Gesprächsführung gekennzeichnet ist. Es zeichnet sich ein den Unterricht stabilisierendes Bündnis zwischen Lehrer und Schülern ab. Die Schüler haben gelernt, sich mit der Situation zu arrangieren und mit latenter Aufmerksamkeit den Ausführungen des Lehrers zu folgen. Ihre vielfältigen Aktivitäten auf der unterrichtlichen Hinterbühne gehören zum Unterrichtsalltag. Sie weisen in der Diskussion fast ungläubig darauf hin, außer für Prüfungen nichts lernen zu müssen. Sie kennzeichnen den Unterricht als anspruchlos und weisen dem Lehrer die Aufgabe zu, den Unterricht so zu strukturieren, dass sie dem roten Faden der Thematik folgen können. Damit wird deutlich, dass nicht nur Herr Falter durch die Organisation seines Unterrichts Schülermitbeteiligung erschwert, sondern auch die Schüler ihren Beitrag leisten. Ein Aufbrechen dieser stabilen Situation scheint schwer möglich, da beide Seiten vom Zustand profitieren. Schülermitbeteiligung erscheint zunächst als Störfaktor. Das Veränderungspotenzial auf Seiten Herrn Falters muss anhand seiner Aussagen im zweiten Interview als begrenzt eingeschätzt werden. Herr Falter erkennt im zweiten Interview seine Dominanz. Es fällt auf, dass Herr Falter den Stundeneinstieg im zweiten Interview nur sehr wenig reflektiert und bei der Suche nach Alternativen in eine Reihe von Schuldzuweisungen verfällt, durch die er seine organisatorisch-methodische Entscheidung zu legitimieren sucht. Insbesondere die Schüler stehen in der Kritik. Ihr mangelndes Vorwissen macht einen lehrerzentrierten Unterricht unerlässlich, die Gruppengröße der Klasse lässt schülerorientierte Arbeitsformen nicht zu. Die Thematik der „Kreuzzüge“ ist zu theoretisch und somit nicht an die Lebenswelt der Schüler anschließbar. Das Fach Geschichte mit seiner Textlastigkeit behindert experimentelle Unterrichtsformen. Im Gegensatz zu seinen Schülern nennt Herr Falter keine konkreten Alternativen zu seiner Vorgehensweise. Seine Begründung für das konkrete Vorgehen wirkt spontan und unreflektiert.

Etwas ambivalent erscheinen die Aussagen des Lehrers über seine Schüler beim Vergleich der beiden Interviews. Im ersten Interview ist die Wahrnehmung der Schüler von Wohlwollen geprägt. Er sieht auf der persönlichen Ebene trotz nicht hintergebarerer Rollendifferenzen gute Fortschritte beim Aufbau eines Vertrauensverhältnisses. Der Unterricht macht ihm Spaß. Auf der fachlichen und unterrichtlichen Ebene bringt er Ver-

verständnis für das strategische Verhalten seiner Schüler im Kurssystem des Gymnasiums auf, auch wenn er dieses nicht gut heißt. Die Gruppe der interessierten Schüler schätzt er als relativ klein ein. Probleme bereitet ihm die teilweise mangelnde Disziplin seiner Schüler, die nicht zuletzt durch die Klassengröße begünstigt wird. Das zweite Interview ist unter dem Eindruck der Unterrichtssequenz zu sehen, die Herrn Falter Unbehagen bereitet. Seine Wahrnehmung der Schüler trägt hier deutliche Züge von Zynismus und Gleichgültigkeit, muss aber wohl als Abwehrreaktion verstanden werden, da sich im Allgemeinen keine ernsthaften konflikthaften Tendenzen in dieser Klasse wahrnehmen lassen. Der Umgang zwischen dem Lehrer und seinen Schülern kann als eine von Autoritätsbestrebungen freie Kommunikation bezeichnet werden. Die Schüler nehmen sich in der Unterrichtssequenz die Freiheit, Aufforderungen des Lehrers nicht sofort nachzukommen. Zwischen Lehrer und Schülern scheint ein „gentlemen agreement“ im Unterricht zu bestehen. Die Unterrichtsakteure agieren als eingespieltes Team. Herr Falter dominiert das Unterrichtsgeschehen, die Schüler verhalten sich passiv und rezeptiv und sind mit allerlei anderen Dingen beschäftigt. Die Schüler melden sich und signalisieren dem Lehrer so ihre Mitarbeitsbereitschaft, auch wenn ihre Beiträge nicht über die Länge eines Satzes hinausreichen. Eine krisenhafte Interaktion ist im Unterrichtsgespräch nicht vorzufinden. Herr Falter bleibt auch in Phasen stockenden Flusses Herr der Lage und verlässt nicht seine ruhige und sachliche Gesprächsführung. Er entlastet seine Schüler z. T. mit rhetorischen Fragen, die er selbst beantwortet. Herr Falter reglementiert die Schüler auch nicht bei ihrem teilweise etwas laueren Treiben auf der Hinterbühne des Unterrichts. Herr Falter erkennt ganz deutlich die Passivität seiner Schüler in der Unterrichtssequenz, sieht diese aber als Grundproblem seines Unterrichtsalltags an. Eine gewisse Gleichgültigkeit gegenüber den Schülern drückt sich bei seiner Einschätzung des Lernerfolges aus. Er unterscheidet dabei zwischen dem kleinen Kreis interessierter Schüler und dem größeren Teil der uninteressierten Schüler. Die Schüler erkennen in der Unterrichtssequenz ihre mangelnde Eigeninitiative, nehmen diese Selbstkritik jedoch nicht zum Anlass, etwas zu verändern sondern fordern von Herrn Falter, mehr Druck auf sie auszuüben. Damit delegieren sie die Behebung ihrer eigenen Defizite an den Lehrer. Ihre Undiszipliniiertheit und Unaufmerksamkeit stört den Unterrichtsverlauf und macht es ihnen schwer, dem Unterricht zu folgen. Die Sicht auf Herrn Falter ist

funktional. Er hat die Aufgabe, den Schülern Stoff zu vermitteln. Persönlichkeitseigenschaften spielen eine untergeordnete Rolle.

Die Zusammenschau der drei Perspektiven deutet auf ein Verhältnis zwischen Lehrer und Schülern hin, das durch gegenseitige Gelassenheit gekennzeichnet ist. Fachliche und inhaltliche Defizite der Schüler werden von beiden Seiten erkannt. Die Verantwortung für die Behebung dieser Defizite liegt eindeutig auf Seiten des Lehrers. Sowohl Herr Falter als auch die Schüler sehen den Lehrer in der Pflicht, für den Unterrichtsverlauf Sorge zu tragen. Indem Herr Falter diesem Anspruch Folge leistet und seine Schüler nicht über Gebühr in die Pflicht nimmt, treten auf der Beziehungsebene kaum Konflikte auf. Die eigentlich kritische gegenseitige Wahrnehmung wird durch eine asymmetrische Unterrichtsführung überlagert. Die Ataraxie des Lehrers gegenüber dem Lernerfolg seiner Schüler und ihrer Undiszipliniertheit schaltet den klassischen Konfliktherd „Unterrichtsstörungen“ aus. Die generell gute bis neutrale Beziehung der Unterrichtsakteure leistet einen stabilisierenden Beitrag.

Ein zentrales Thema der fachdidaktischen Betrachtung dreht sich um die Frage, wie Bezüge und Zusammenhänge zwischen historischen Ereignissen sowie die Anbindung von Inhalten an die Lebenswelt der Schüler hergestellt werden können. Dies zeigt sich in der Unterrichtssequenz, die zunächst die Funktion besitzt, neben der inhaltlichen Vorstellung das Thema der Kreuzzüge in einen historischen Zusammenhang zu stellen und seine Bedeutung für die Gegenwart zu verdeutlichen. Herr Falter unterstellt bei seinen Schülern ein entsprechendes Vorwissen und versucht, dieses im Unterrichtsgespräch zu aktivieren und die Schüler zum Nachdenken über Zusammenhänge zu bringen. Er deutet Alltagsbezüge der Thematik an, ohne diese weiter auszuführen, um die Schüler für das Thema zu interessieren. Der Lehrer entscheidet, an welcher Stelle der Gegenwartsbezug wie erfolgt. Die Funktion des Textes besteht in der Illustration des Kreuzzugaufwurfes, einer Form des Nacherzählens von Geschichte, bei der die Schüler lediglich die Funktion der Aufnahme des Erzählten erhalten. Der Text als solcher wird nicht tiefergehend betrachtet. Die Deutungsmöglichkeiten der Schüler werden auf ein Minimum beschränkt und von diesen auch nicht wahrgenommen. Herr Falters Anspruch deckt sich mit den gemachten Beobachtungen im Unterricht. Der Sinn des Themeneinstieges bestand in der Sensibilisierung der Schüler für das Thema und der Herstellung von Be-

zügen zu zuvor behandelten Themen. Dabei ist sich der Lehrer unsicher, ob dies erreicht wurde. Die dominante fachdidaktische Konzeption, nach der Herr Falter seinen Unterricht konzipiert, ist die Narration von Geschichte. Diese nimmt er wörtlich und erzählt seinen Schülern anhand von Texten Geschichten. Dass die Schüler dabei keine Gelegenheit erhalten, Geschichte selber zu erzählen, kommt ihm nicht in den Sinn. Er sieht diese Vorgehensweise als probates Mittel an, da die Schüler über mangelnde Vorkenntnisse verfügen. Im Hinblick auf Klausuren und das Abitur ist die Befähigung zur Lösung von Transferaufgaben Aufgabe des Geschichtsunterrichts. Eine weitere Legitimation der Lehrerzählung speist sich aus dem Anspruch, den Schülern ein Gegenangebot zu ihren passiv geprägten Mediengewohnheiten anzubieten. Neben fachinhaltlichen Gründen kommen somit erzieherische Aspekte ins Spiel, welche die Diskrepanz zwischen Schülererwartungen nach interessantem Unterricht und der Fachrealität verschärfen. Die Schüler beurteilen ihren Lernerfolg in der Sequenz als gering. Als wesentliche Aufgaben und Anforderungen nennen sie Wissen und Mitarbeit. Diese etwas allgemeinen Einschätzungen verdichten sich dann aber zu einem Verständnis von Geschichte, das sich im Wesentlichen mit dem Bild von Herrn Falter deckt. Auch für die Schüler ist das Wesentliche an Geschichte und die Aufgabe des Faches, historische Ereignisse in einen Kontext stellen zu können und Beziehungen zur Gegenwart herzustellen. Anschaulichkeit hilft nach Ansicht der Schüler, Einblicke in die jeweilige Zeit zu gewinnen. Anschaulichkeit ist dabei über die Betrachtung von Alltag zu gewinnen. Die Aufgabe, Kontextbeziehungen herzustellen, obliegt dabei dem Lehrer. Die Schüler schätzen ihr Vorwissen als gering ein und legitimieren so ihrerseits die Instruktionsstrategie ihres Lehrers. In punkto Prüfungsvorbereitung und Prüfungswissen sind sich beide Akteure einig. Dieses funktionale Verständnis von Schule und Unterricht ist bei beiden Parteien anzutreffen. Die aktiveren Schüler wünschen sich darüber hinaus ein tieferes Verständnis von Geschichte.

Die konkrete Frage der Schülermitbeteiligung stellt sich bei Herrn Falter ambivalent dar. Im ersten Interview nennt er verschiedene Formen des Unterrichts, in denen Schüler aktiv werden können, wobei es sich hierbei vorwiegend um lehrerinitiierte Formen handelt. Er sieht deutliche Vorteile in Bezug auf Kreativität und Multiperspektivität, sieht jedoch einen Nachteil darin, wenn eine von ihm geplante Mitbeteiligung von den

Schülern nicht angenommen wird. Im Kontext der Schülermitbeteiligung thematisiert er als Gegenmodell die Fähigkeit des Zuhörenkönnens als Kompetenz für das Studium. Aus institutionellen Gründen ist aufgrund der Größe der Lerngruppe jegliche Anstrengung für Schülermitbeteiligung vergebens. Wo in diesem geschilderten Spannungsfeld tatsächlich Schülermitbeteiligung realisiert wird, zeigt die Unterrichtssequenz, die von den Schülern sehr treffend charakterisiert wird. Herr Falter übernimmt im Wesentlichen die volle Verantwortung für den Unterricht und lässt vielfältige Nebentätigkeiten der Schüler zu. Dabei ist der Unterricht so angelegt, dass die Schüler trotz geistiger Abwesenheit in der Lage sind, sich das prüfungsrelevante Wissen außerunterrichtlich anzueignen und damit zu bestehen. Im Gegensatz zu Herrn Falter, dessen Analyse der mangelnden Mitarbeit sich auf den Verweis auf die Unbekanntheit des Stoffes, den negativen Einfluss der Kamera und die Faulheit der Schüler beschränkt, nennen die Schüler mögliche Alternativen zur ermüdenden Instruktion durch den Lehrer, welche im übrigen auch von ihm selbst im zweiten Interview gesehen wird. Dabei muss zwischen den Ansichten der aktiven und der passiven Schüler unterschieden werden. In der Lerngruppe zeigt sich nämlich ein Dissens. Während die erstere Gruppe empfiehlt, der Lehrer möge die Fragen nicht selbst beantworten, sondern die Klasse gewissermaßen zwingen zu antworten, sieht die zweite Gruppe dies als Unmöglichkeit an. Ob es sich dabei um eine Schutzbehauptung der trägen Schüler handelt, die an der Erhaltung des Status Quo interessiert sind oder um ein wirkliches Mitbeteiligungsproblem, beantworten die Schüler selber. Sie verweisen auf einen institutionell gefestigten Anspruch der Lehrerschaft auf Gestaltungshoheit des Unterrichts. Diese These lässt sich indirekt anhand der Unterrichtssituation nachvollziehen, die eine klare Rollenfestlegung der Unterrichtsakteure zeigt. Die relativ reibungslose Duldung der Nichteinbeziehung durch den Lehrer verweist auf eine verinnerlichte Haltung der Passivität. Herr Falter selbst kann mit seinem gymnasialen Anspruch des Zwanges zum Zuhören in diese Richtung interpretiert werden. Die Schüler haben aus entsprechender Erfahrung die Haltung entwickelt, dass es wenig Sinn macht, mit Lehrern ihrer Schule, und darunter wird auch Herr Falter subsumiert, über Fragen der Mitbeteiligung von Schülern zu diskutieren. Insofern überlagert eine möglicherweise institutionell gefestigte Schüler*nicht*beteiligung durchaus in Ansätzen vorhandene Möglichkeiten. Diese riskante Hypothese lässt sich anhand des vorliegenden Datenmaterials letztlich nicht absichern. Die Untersuchungen in den Fächern

Englisch, Chemie und Physik im Rahmen des DFG-Projekts weisen jedoch in eine ähnliche Richtung. Das Gymnasium C schneidet im Urteil der Schüler und anhand der Beobachtungen im Unterricht von allen drei Schulen am schlechtesten ab. Ein letzter Aspekt soll noch Erwähnung finden. Die Schüler stellen in der Diskussion Mitbeteiligung in den Kontext von Leistungsanforderungen. Der anspruchsarme Unterricht, der durch eine laissez-faire Haltung des Lehrers gegenüber der Mitbeteiligung der Schüler gekennzeichnet ist, schlägt sich negativ auf die Anstrengungen der Lernenden nieder. Die aktiven Schüler wünschen sich Anerkennung über Leistungsanforderungen.

Kapitel 5: Bewertung der Analysen unter forschungsmethodischen Gesichtspunkten

Ausgehend von der Diskussion des Triangulationsverfahrens in Kapitel 3.2.1 erfolgt in diesem Kapitel die retrospektive Bewertung der Triangulation des empirischen Materials. Anhand konkreter Verweise auf die Analysen wird ein genauer Blick darauf geworfen, was mittels der Triangulation erreicht wurde.

Um abschätzen zu können, worin die Leistungsfähigkeit der Triangulation im Rahmen der Analyse besteht, bedarf es einer kurzen Rekapitulierung des Analysevorgangs. In der Analyse ging es zunächst darum, Unterrichtssequenzen bezüglich der Ermöglichung bzw. Verhinderung von Schülermitbeteiligung im Rahmen vorab festgelegter Kategorien zu erörtern.

Es wurden Hypothesen über die möglichen Gründe genutzter bzw. verpasster Chancen für Schülermitbeteiligung in der jeweiligen Unterrichtssequenz formuliert, indem die Bedeutungsaushandlung in der Interaktion verstehend nachvollzogen wurde.

Im Anschluss an die Deutungen des Forschers wurden die Unterrichtsakteure mit denselben Unterrichtssequenzen unter derselben Fragestellung konfrontiert und ihre retrospektive subjektive Deutung der Interaktionsbeziehungen erhoben. Dadurch wurde erreicht, dass ein wesentlicher Teil der Deutungen der Akteure sowie die Deutungen des Forschers auf einen konkreten Ausschnitt der Unterrichtswirklichkeit bei gleichzeitiger Themenbindung fokussiert werden konnten. Gleichzeitig wurden auch generelle Einschätzungen bezüglich des pädagogischen Selbstverständnisses des Lehrers und die allgemeine Sicht der Schüler auf den Geschichtsunterricht erfasst, die über die konkrete Fragestellung der Schülermitbeteiligung hinausreichten und ein umfassenderes Bild der Unterrichtswirklichkeit ermöglichten. Im Zentrum der Analyse stand jedoch nur ein bestimmter Ausschnitt der Sinnzuschreibungen. Eine Reduktion der Datenmenge war aus forschungsökonomischen Gründen notwendig und wegen der eingegrenzten Fragestellung sinnvoll, obwohl der qualitativ-interpretative Forschungsansatz aufgrund seiner offenen und explikativen Vorgehensweise die Möglichkeit der Erfassung umfassender

Sinnzuschreibungen der Akteure bietet. Somit war die Auswertung der Daten auf einen Fokus konzentriert, der zuvor forschungsmethodisch festgelegt war. Die drei Perspektiven wurden über die Methoden der Videographierung der Unterrichtsstunde, des Interviews und der Gruppendiskussion erhoben. In Kapitel 3.2 wurden daher die drei Erhebungsmethoden bezüglich ihrer Gegenstandskonstitution diskutiert und ihre Gegenstandsangemessenheit, d. h. ihre Eignung für die Erfassung der zu erhebenden Daten, nachgewiesen. Die begründete Auswahl von Erhebungsmethoden stellt eine Grundvoraussetzung für deren spätere Kombination im Rahmen der Triangulation dar, da nur unter der Voraussetzung der adäquaten Gegenstandserfassung und -abbildung ein fundiertes Abbild der „Wirklichkeit“ erstellt werden kann.

In der anschließenden Triangulation wurden die drei Perspektiven zueinander in Beziehung gesetzt. Dadurch konnten einerseits aus der Beobachtung der unterrichtlichen Interaktion entwickelte Annahmen fundiert werden, so im Beispiel von Herrn Ising, dass eine positive Beziehungsebene fachliche Missverständnisse überlagert. Andererseits ergaben sich neue Perspektiven z. B. im Falle von Frau Tomm, wo eine persönliche Vermittlungskomponente als ein bestimmender Faktor für die Motivation am Fach durch die Schüler thematisiert wurde.

Aus der Zusammenfügung unterschiedlicher Perspektiven, fokussiert auf einen Ausschnitt der Unterrichtswirklichkeit, lässt sich also ein umfassenderes Bild des untersuchten Phänomens gewinnen, lassen sich Hintergründe insbesondere bei erkennbar nicht genutzten Chancen der Mitbeteiligung in der Gestaltungsweise von Unterrichtsgesprächen enthüllen, welche als Ausgangspunkt für die Lehrerweiter-, -fort- und -ausbildung dienen können. Außerdem kann durch ein vielgestaltiges Bild eine Erweiterung der Forschungsfragestellung aufgrund nicht berücksichtigter Aspekte eines Phänomens die Folge sein. Dies ist unter der Prämisse der Offenheit qualitativer Verfahren, die eine Hypothesengenerierung während des Forschungsprozesses sogar fordert, ein gewinnbringender Effekt.

Schülermitbeteiligung mag sich zwar unterrichtsmethodisch konkretisieren und durch Beobachtung der Gestaltung von Unterrichtsgesprächen identifizieren lassen, jedoch

stellt dies nur eine Perspektive, gewissermaßen die Forschersicht von „außen“, dar. Wenn im Zentrum der qualitativen Unterrichtsforschung die „(...) Ergründung der subjektiven Grundlagen für Handlungen (...)“ und „(...) die Erlebniswelt und -sicht der Untersuchten“ steht (Ackermann/Rosenbusch 1995, S. 135), so gehört neben die Erfassung der äußeren Interaktionsstruktur auch der explizite Versuch, Geschehnisse im Hinblick auf die Bedeutungen, welche die Beteiligten ihnen in einer Situation beimessen, zu verstehen. Der manifeste Beobachtungsgegenstand der unterrichtlichen Interaktion über die – wie bereits mehrfach betont – Aushandlung von Bedeutungszuschreibungen wird erst durch die Akteure gemeinsam konstruiert. Das Verstehen der Bedeutungen erfolgt aus der Interpretation der Interaktionen zwischen Lehrer und Schülern aus der Perspektive des Forschers. Dabei treten einige Probleme zu Tage, die im Hinblick auf die Bedeutung der Triangulation bedeutsam sind.

Probleme der Interpretation von Beobachtungsdaten

Der Forscher, der Interaktionsbeziehungen im Feld verstehend nachvollziehen will, unterliegt Einflussfaktoren, die sein Verstehen, seine Interpretation gewissermaßen „imprägnieren“. Dazu zählen z. B. seine Vorkenntnisse des Feldes, im vorliegenden Fall wie überhaupt in der Unterrichtsforschung beispielsweise die eigene Schulerfahrung oder die unbewusste Einstellung zu speziellen Unterrichtsmethoden, -fächern etc., die Interpretationen gerade hinsichtlich der Lehreraktivitäten beeinflussen können. Eine weitere Einflussgröße stellt die Fragestellung dar, unter der Feldforschung betrieben wird und die den Blick auf das zu untersuchende Feld notwendig einengt. Aus den Ausführungen wird somit deutlich, dass der verstehende Nachvollzug, die Interpretation menschlicher Interaktionsaktivitäten, einer Reihe von Einflüssen ausgesetzt ist, die dazu führen können, dass von Seiten des Beobachters unzutreffende Sinnzuschreibungen an die Handelnden herangetragen und Fragestellungen verkürzt behandelt werden. Eine Strategie zur Überschreitung dieses einperspektivischen Zugangs stellt die in der Unterrichtsanalyse exemplarisch vorgenommene perspektivische Methodentriangulation dar. Die einperspektivische Zugangsweise zum Untersuchungsfeld wird durch die Sicht der Akteure auf dieselbe Sequenz unter derselben Thematik bereichert, dadurch können

Überinterpretationen seitens des Forschers relativiert und ein breiteres Bild des Untersuchungsgegenstandes gewonnen werden. Dabei ist zu beachten, dass die retrospektive Deutung der Akteure eine eigene Qualität darstellt und nicht als Korrektiv der Forscher-sicht dienen kann. Vielmehr können durch die Interpretationen des Forschers, sowohl anhand der Interpretation von Handlungen als auch der Deutung der Akteure, Handlungsstrukturen der Subjekte rekonstruiert werden, die den Handelnden mental nicht präsent sind (vgl. Terhart 1997). Dies könnte zu der Annahme Anlass geben, dass im Rahmen der Triangulation die Deutung des Unterrichtsgeschehens aus der Sicht der Forscher der Sicht der Untersuchten übergeordnet wird. Dies würde in ein Verständnis der „korrelativen Validierung per Triangulation durch Überordnung einer Kriterienmethode“ münden (vgl. Flick 1992), in deren Zentrum die Validierung einer Interpretation durch eine zuvor präferierte Methode steht und damit ein Gegenstandsverständnis impliziert, welches in der Kontroverse über die Reichweite der Triangulation, wie in Kapitel 3.2.1 dokumentiert, stark angegriffen wird. Dieser spezifische Anspruch sowie die Verwendung der Triangulation als generelles Verfahren der Validierung wird in der vorliegenden Arbeit nicht vertreten. Dies bedarf einer Ausführung, die sich auf die Frage der Vergleichbarkeit der erhobenen Daten und damit auf die Gegenstandskonstitution der verwendeten Erhebungsmethoden bezieht.

Die Gewichtung der Datenquellen in der Triangulation

Im Mittelpunkt der Triangulation stand das Thema Schülermitbeteiligung. Es diente im Kontext einer Unterrichtssequenz als Grundlage der Deutungen sowohl des Forschers als auch des Lehrers und der Schüler. Die so erhobenen Aussagen und Deutungen der drei Interpreten wurden gleichberechtigt im Sinne einer thematischen Triangulation zueinander in Beziehung gesetzt. Es ging nicht darum, eine Deutung zu präferieren und als Maßstab zu setzen und damit die jeweils anderen Deutungen zu validieren. Deutungen im Sinne einer Validierung gegeneinander ausspielen zu wollen, würde zumindest einer Deutung gewissermaßen den Status einer objektiven Sicht auf Schülermitbeteiligung zuweisen. Dabei ist allerdings zu beachten, dass Validierung in der hier verwendeten Bedeutung am positivistischen Wahrheitsbegriff orientiert ist. Eine im Sinne der Kor-

respondenztheorie entwickelte Theorie oder Interpretation wird solange an der Realität geprüft, bis sie falsifiziert und deshalb modifiziert oder verworfen werden muss. Also müsste die „objektive Sicht“ auf Unterricht durch jeweils andere Sichten verifiziert oder falsifiziert werden, was wiederum voraussetzt, dass die beiden anderen Sichten als valide erachtet werden. Dies mündet in das von *Flick* formulierte Problem, welcher Interpretation bei einem Vergleich mehrerer Interpretationen der Vorzug zu geben sei (siehe Kapitel 3.2.1). Hierzu müsste ein Kriterium gefunden werden, dass die Bevorzugung einer Deutung bzw. des der Deutung zugrundeliegenden Datenmaterials und damit letztendlich einer Erhebungsmethode rechtfertigt. Solch ein Kriterium ist nach meiner Auffassung im vorliegenden Fall nicht zu finden. Da Unterricht als soziale Situation von Lehrern und Schülern über Interaktionsprozesse und das Aushandeln von Sinnbedeutungen gleichberechtigt konstruiert wird, ist meiner Ansicht nach keine der subjektiven Sinndeutungen gegenüber einer anderen wirklich begründet vorzuziehen, auch nicht die Sicht des Forschers, die ebenfalls subjektiv ist aufgrund von eigenen Erfahrungen und Erwartungen an das Gegenstandsfeld. Dies setzt natürlich – wie bereits erwähnt – eine adäquate Gegenstandserfassung durch eine begründete Auswahl der Erhebungsmethoden voraus.

Zur Verdeutlichung: Bei den Triangulationen in der vorliegenden Untersuchung wurden im Sinne von Köckeis-Stangl die Sichtweisen der Akteure kaleidoskopartig zusammengesetzt. Dies ergab sich aus der Einsicht, die jeweiligen Perspektiven der Unterrichtsakteure und Forscher zu berücksichtigen. In der vorliegenden Analyse zeigte sich u. a., dass die Lehrer Schülermitbeteiligung vorwiegend im Rahmen ihres fachdidaktischen Verständnisses sehen und weniger in der konkreten Interaktion verorten. Die Schüler dagegen betrachten den Unterricht tendenziell funktional, Chancen für Mitbeteiligung ordnen sie Rahmenvorgaben und institutionellen Erfordernissen unter. Die aus der Unterrichtsbeobachtung entwickelten Hypothesen stellen auf ein generelles Muster der Rezeptivitätskonditionierung der Schüler ab. Somit wird erkennbar, dass die Deutung der Akteure ihren jeweiligen Erwartungen, ihren Perspektiven und ihrem Verständnis von Unterricht entspringt. Deshalb lässt sich ein Gegeneinander-Ausspielen der Deutungen nicht mit dem Ziel einer wechselseitigen Korrektur vornehmen, weil die Deutungen unterschiedlichen Sinnhorizonten entspringen. Gleichwohl sind die Deutungen insofern aufeinander beziehbar, als dass sie auf eine gemeinsame Thematik gerichtet sind, die ei-

nen Ausschnitt der gemeinsam gestalteten Unterrichtswirklichkeit darstellt. Das verbindende Band stellen somit zum einen das Thema Schülermitbeteiligung und zum anderen der Kontext (Unterrichtsstunde bzw. Sequenz) dar, in den das Thema eingebettet ist. Das Aufeinander-Beziehen der Perspektiven ermöglicht einen differenzierteren Blick auf das Phänomen Schülermitbeteiligung.

Übereinstimmung und Divergenz von Deutungen – Bewertung und Konsequenzen

Beim Vergleich der drei Deutungen kann es sowohl zu Übereinstimmungen als auch zu Divergenzen kommen. Bei Übereinstimmung von Deutungen kann konstatiert werden, dass die Interpreten der Unterrichtswirklichkeit einen Sachverhalt unter zumindest ähnlichen Kontexten sehen, z. B. die Notwendigkeit der Themenwahl aus dem Katalog der Prüfungsanforderungen bzw. des Rahmenplans. Dadurch können Interaktionsmuster von besonderer Stabilität ausgeprägt werden, in denen Alternativentwürfe nicht mehr in den Blick der Handelnden kommen.

Unterschiedliche Deutungen können zu Missverständnissen im Interaktionsprozess führen. Divergenzen können identifiziert werden. Dies ermöglicht den Eingriff in das Untersuchungsfeld im Sinne einer Intervention. Dabei soll Intervention nicht so verstanden werden, dass Datenerhebung und -auswertung zugleich bewusst auf Datenänderung zielt (vgl. Terhart 1997), obwohl schon die Konfrontation der Akteure mit ihren Handlungen unter einer bestimmten Fragestellung selbstreflexive Prozesse auslösen kann. Die Intervention soll erst nachträglich im Rahmen der Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung vorgenommen werden, indem Lehrern unterschiedliche wie gemeinsame Sinndeutungen der Unterrichtsakteure bewusst gemacht und die daraus resultierenden Konsequenzen aufgezeigt werden.

Zusammenfassung:

Anhand der Ausführungen sollten folgende, wesentliche Punkte des Verfahrens der Triangulation im Rahmen der Unterrichtsforschung deutlich geworden sein, die für dessen Leistungsfähigkeit sprechen:

- mehrperspektivischer Zugriff auf einen Untersuchungsgegenstand anstelle eines einperspektivischen Verfahrens,
- ein umfassenderes Abbild eines Ausschnitts der Unterrichtswirklichkeit durch die gleichberechtigte Einbeziehung der Deutungen der Untersuchungspersonen,
- Hypothesengenerierung und -prüfung,
- Explikation von Hintergründen verfestigter Interaktionsbeziehungen und Konflikte

Grenzen erfährt das Verfahren dort, wo die Kombination unterschiedlicher Erhebungsmethoden unter der Absicht der gegenseitigen Validierung vorgenommen wird. Diese ist aus den angeführten Gründen nicht sinnvoll. Einen Ausweg aus der Validierungsdebatte stellt jedoch die Explikation des jeweils verwendeten Validierungsbegriffs im Sinne von Terhart (1995) dar. Selbstverständlich bedingt die Einbeziehung mehrerer Erhebungsmethoden, gerade im Bereich qualitativer Sozialforschung, einen erheblichen forschungstechnischen Mehraufwand, der je nach der gewählten Fragestellung und dem gewählten Untersuchungsgegenstand abgewogen werden muss.

Kapitel 6: Schülermitbeteiligung im Fachunterricht – Zusammenfassung und Ausblick

In diesem Kapitel werden die Analysen der drei Geschichtsklassen zueinander in Beziehung gesetzt, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu beschreiben und verallgemeinernde Thesen bezüglich Schülermitbeteiligung begünstigender und verhindernder Faktoren zu formulieren. Zur Strukturierung des Vergleichs werden dabei die allgemeindidaktisch orientierten Beobachtungsschwerpunkte aus Kapitel 3.2.2 (S. 56) und die dazu korrespondierenden Fragestellungen und Hypothesen aus Kapitel 3.1 (S. 38ff.) sowie die Aspekte von Schülermitbeteiligung aus geschichtsdidaktischer Perspektive aus Kapitel 2.2 (S. 28ff.) herangezogen. Die Orientierung an den Beobachtungsschwerpunkten ist deshalb sinnvoll, weil hier noch einmal dezidiert zwischen den Beteiligungsaktivitäten der Lehrer und Schüler unterschieden werden kann und auch Bereiche der Analyse deutlich werden, die aufgrund nicht genutzter Mitbeteiligungsaktivitäten nicht thematisiert wurden. Diese primär auf die Unterrichtssequenzen bezogenen Bereiche werden mit den Aussagen der Lehrer und Schüler in Beziehung gesetzt und vor allem in Kapitel 6.2 unter fachdidaktischer Perspektive diskutiert. Dem wichtigen, anhand der Untersuchung ermittelten Aspekt der Beziehungsebene wird ein eigenes Unterkapitel gewidmet. Die Erträge der Untersuchung werden im Rahmen von Überlegungen zu einer Theorie der Partizipation in einem weiteren Unterkapitel zusammengefasst, bevor sich ein letztes Kapitel mit praxisrelevanten Fragen der Untersuchung für die fallorientierte, reflexive Lehrerbildung beschäftigt.

6.1 Inhaltliche und methodische Aspekte von Schülermitbeteiligung

Schülerseitig lag der Beobachtungsschwerpunkt im *inhaltlichen Bereich* auf den Fragen, ob Schüler eigene Erfahrungen in den Unterricht einbringen, eigene Interessen artikulieren, verständnisorientierte Nachfragen stellen, weitergehende Fragestellungen einbringen, Beispiele auswählen oder vom Unterrichtsprogramm abweichen oder abdriften.

Für den inhaltlichen Bereich ist anhand der Analysen der drei Geschichtsklassen festzustellen, dass den Schülern im Rahmen der beobachteten Unterrichtssequenzen Möglichkeiten für das Einbringen eigener Erfahrungen und ihres Vorwissens gegeben werden. Die drei Unterrichtssequenzen sind so strukturiert, dass ein Anknüpfen an Erfahrungen und das Vorwissen der Schüler mit vorhergehenden Themen möglich und von den Lehrenden auch beabsichtigt ist. Diese potentielle Möglichkeit wird mit Ausnahme der Schüler von Frau Tomm von den Lernenden nicht wahrgenommen, da sie durch die konkrete Durchführung der Unterrichtsgespräche behindert bzw. durch die Lehrersteuerung von der Notwendigkeit, eigene Beiträge leisten zu müssen, enthoben werden. Die Artikulation eigener Interessen ist in den Unterrichtsgesprächen nicht zu beobachten. Sie findet sich in den Gruppendiskussionen und verbleibt somit im Raum des Wünschenswerten. Verständnisorientierte Nachfragen sind gelegentlich beobachtbar, sie beziehen sich jedoch auf eine oberflächliche Verständnisebene und dringen nicht tiefer in Sachverhaltsfragen ein. Auffallend ist, dass die Schüler relativ unkritisch mit den ihnen präsentierten Materialien und Aufgabenstellungen umgehen. Weitergehende Fragestellungen werden von den Schülern nicht in den Unterricht eingebracht. Dies bleibt die Domäne der Lehrenden, die dominant versuchen, Bezüge und Zusammenhänge herstellen zu lassen. Dass Schüler Beispiele auswählen, lässt sich anhand der Unterrichtsbeobachtung nicht erkennen, diverse Aussagen in den Lehrerinterviews und Gruppendiskussionen deuten eine partielle Beispielauswahl der Schüler an. Ein Abweichen oder Abdriften vom Unterrichtsprogramm wird von den Schülern als möglich erachtet, jedoch in den Unterrichtssequenzen bestenfalls als Verschleppungstaktik beobachtet.

Schülerseitig lag der Beobachtungsschwerpunkt im *methodischen Bereich* auf der Frage, ob die Schüler auf den Ablauf des Unterrichts Einfluss nehmen, eigene Lernwege artikulieren, ihre Beteiligung an der Unterrichtsgestaltung verweigern, über Unterricht sprechen und Kritik am Unterrichtsablauf äußern.

Für den methodischen Bereich ist anhand der Analysen der drei Geschichtskurse festzustellen, dass die Schüler vorwiegend im Rahmen organisierter Mitbeteiligungsformen, wie z. B. Schülervorträgen, den Ablauf des Unterrichts beeinflussen. Die Mitwirkung an Unterrichtsgesprächen bewegt sich im Spannungsfeld von Verweigerung und aktiver Mitarbeit. Dabei ist ein erstaunlicher Aspekt der Wunsch der Schüler, stärker zur Mitar-

beit gezwungen zu werden. Eigene Lernwege werden ausschließlich in der Gruppendiskussion artikuliert und setzen sich von den beobachteten Formen im Unterricht ab. Hierzu gehört z. B. die selbstständige Vorbereitung zu Hause. Im Unterricht selbst werden die Schüler selten von sich aus aktiv. Die partielle Verweigerung der Beteiligung an der Unterrichtsgestaltung ist ein durchgängig zu beobachtendes Kennzeichen der drei Klassen, wobei hier eine Differenzierung notwendig ist. Während in der Geschichtsstunde von Herrn Ising die Verweigerung der Mitarbeit als Strategie der Gesprächssteuerung von den Schülern eingesetzt wird und eine Verantwortungsdelegation an den Lehrer darstellt, korrespondiert die Mitarbeitsverweigerung der Schüler bei Herrn Falter mit dessen stark lehrerzentriertem Unterricht. Die Verweigerung stellt hier ein konstitutives Element in der Organisation des Unterrichts dar. Die Schüler von Frau Tomm dagegen werden offensiv zur Mitarbeit angeregt und erhalten so kaum Gelegenheit, die Mitarbeit zu verweigern. Dies trifft jedoch nur auf die aktiven Schüler zu, die ihre passiven Mitschüler aus der Verantwortung für die Mitgestaltung des Unterrichts entbinden. Einen besonders spannungsreichen Aspekt stellt die Metakommunikation über Unterricht dar. Es ist anhand der Gruppendiskussionen durchgängig eine große Bereitschaft der Schüler erkennbar, über den Unterricht nachzudenken. Dabei sind die Schüler durchaus in der Lage, fundierte Unterrichtsanalysen vorzunehmen, die sogar teilweise über die Analysewilligkeit und -fähigkeit ihrer Lehrer hinausgehen. Doch auch hier verbleibt der metakommunikative Ansatz wie schon in vielen anderen, zuvor aufgeführten Bereichen im Bereich des Wünschenswerten, ohne eine entsprechende Umsetzung im Unterricht zu finden. Einige wenige Schüler berichten über positive Erfahrungen mit Unterrichtskritik (Herr Ising), die Mehrzahl der Schüler hält eine Metakommunikation für möglich, eine Kultur der Metakommunikation ist jedoch nicht erkennbar.

Bezugnehmend auf die in Kapitel 3.1 (S. 38f.) formulierten, schülerseitigen Hypothesen zur Schülermitbeteiligung ist nach den Analysen der drei Geschichtsbeispiele zusammenfassend folgendes zu bemerken:

Einzelne Schüler verfügen über ein relativ hohes Reflektionsniveau bezüglich ihres Unterrichts und erstellen zum Teil eine genauere und fundiertere Analyse als ihre Lehrer. Gleichzeitig ist aber auch anzumerken, dass die Lernenden trotz der Analysefähigkeit partizipativer Interaktionsformen diese nicht im Unterricht einfordern. Welche Schlüsse

lassen sich daraus ziehen? Eine Möglichkeit wäre die Infragestellung einer euphemistischen Schülervorstellung, die den Schüler als unbedingt selbstständigen und autonom lernen Wollenden kennzeichnet. Es scheint nach den Untersuchungsergebnissen vielmehr so zu sein, dass Schüler den schulischen Unterricht sehr stark unter funktionalen Aspekten sehen. Dies ist einerseits durch das gymnasiale Kurssystem bedingt, welches die zielgerichtete Punkteplanung zum Bestehen von Prüfungen begünstigt, und andererseits durch die mangelnde Einbeziehung der Schüler in den Unterricht aktuell und in der vorangegangenen Schulzeit. Schülern, denen die Eigenleistung zur Gestaltung von Unterrichtsabschnitten nicht abverlangt wurde und wird, werden in den seltensten Fällen von sich aus aktiv. Eine Rezeptivitätskonditionierung führt zu denkbar ungünstigen Voraussetzungen für Partizipationsaktivitäten. Ein durchgängig zu beobachtendes Phänomen war auch die Verantwortungszuschreibung für die Unterrichtsgestaltung an den Lehrer. Viele Schüler haben sehr klar eine Rollentrennung zwischen Lehrer und Schülern herausgehoben und darauf verwiesen, dass Lehrer dafür bezahlt würden, Unterricht zu machen und ihnen etwas beizubringen. Die in die Untersuchung einbezogenen Lehrenden sind diesem Anspruch ihrer Schüler in aller Regel nachgekommen, indem sie entweder von vorneherein frontale Unterrichtsmethoden gewählt haben oder in Phasen der Offenheit für Schülermitbeteiligung diese durch Übernahme der Leitung nicht genutzt haben. Ein Teufelskreis könnte darin bestehen, dass Lehrer sich nicht trauen, Unterrichtsphasen an die Schüler zu delegieren, aus Angst, diese könnten sie nicht produktiv nutzen – was die Beobachtungen auch gezeigt haben –, den Schülern dadurch aber gerade die Möglichkeit genommen wird, sich in partizipativen Unterrichtsformen zu üben. Gerade im Geschichtsunterricht bestand die vorwiegende Form der Mitbeteiligung von Schülern darin, diese im Rahmen von Schülervorträgen zu beteiligen, was faktisch bedeutete, sie an die Stelle des Lehrers zu rücken. Die Schüler haben ohne Ausnahme diesen Aspekt erkannt und herausgestrichen, so dass dem Schülervortrag in der beobachteten Form bestenfalls eine pseudopartizipative Bedeutung zukommt.

Die begrenzte Wahrnehmung der methodischen Kompetenzen der Schüler führt auch zu der Frage, wie Lehrende und Lernende die objektiven Anforderungen des Fachunterrichts mit ihren eigenen subjektiven Deutungen und Aufgabenbestimmungen korrelieren und welche Möglichkeiten mitbestimmenden Lernens sie im Unterricht erkennen und realisieren. Es zeigt sich, dass die Suche nach „Brücken des Verstehens“ im Unter-

richt seitens der Schüler tatsächlich von der Offenheit der Lehrenden und dem Schülervorverständnis bezüglich der Fachinhalte abhängt, wenn auch in einer negativen Ausprägung. In den Analysen wird deutlich, dass das sowohl von den Lehrenden als auch den Lernenden festgestellte, defizitäre Schülervorverständnis einen erheblichen Hinderungsgrund für die Mitbeteiligung von Schülern darstellt. Die Strategien zur Behebung dieser Defizite laufen auf einen lehrergelenkten Unterricht hinaus, der die umfassende Instruktion vorsieht. Die Defizitsicht bildet ein stabilisierendes Element einer asymmetrischen Unterrichtssituation, in welcher der Lehrer die Führung im Unterricht legitimieren kann und die Schüler ihre Mitverantwortung delegieren können. Dabei fällt auf, dass die Schüler selten eine Verbindung von ihrer Lebenswelt zu den fachlich-systematisch präsentierten Unterrichtsinhalten und Kompetenzanforderungen herstellen können. Ein emanzipatorisches Verhalten der Lernenden über das Einbringen eigener Erfahrungen, weitergehender Fragen und Problemstellungen sowie das Infragestellen vorgegebener Inhalte und Methoden wie dies bei den Schülern von Frau Tomm ansatzweise erkennbar ist, ist insgesamt nur rudimentär festzustellen. Die fachlogische, systemorientierte Präsentation von Unterrichtsinhalten verstärkt die Fremdheit der Lernenden gegenüber diesen Inhalten. Die Schüler haben die Erfahrung gemacht, dass sie ihre Interessen nur in geringem Maße einbringen können. Die formulierte Hypothese, wonach eine wiederholte Abweisung von Beteiligungsversuchen zu Gleichgültigkeit oder Zynismus führen können, lässt sich anhand der Analysen bestätigen. Dabei steht weniger Zynismus als vielmehr die Gleichgültigkeit gegenüber einer eingespielten Asymmetrie im Unterricht und deren Akzeptanz im Mittelpunkt.

Lehrerseitig lag der Beobachtungsschwerpunkt im *inhaltlichen Bereich* auf der Frage, ob eine Darlegung des fachsystematischen Aufbaus des Unterrichts erfolgt, an das Vorverständnis der Lernenden angeknüpft wird, sich der Unterricht durch Lebensweltbezug, Aktualität und Praxisnähe auszeichnet, wie mit unerwarteten Gedanken der Lernenden umgegangen wird, ob der Lehrende Bereitschaft zum Abweichen vom Plan zeigt und ob er weitergehende, auch fachübergreifende Fragestellungen anregt.

Für den inhaltlichen Bereich ist anhand der Analysen der drei Geschichtskurse festzustellen, dass im Rahmen der ersten Interviews in der Regel eine Darlegung des fachsystematischen Aufbaus des Unterrichts erfolgt. Eine Darlegung für die Schüler im Unter-

richt lässt sich anhand der Aussagen von Lehrern und Schülern vermuten bzw. im Falle von Herrn Falter bestätigen. Der Abriss erfolgt relativ knapp und lässt die Frage offen, inwieweit die Schüler diese Darlegung zum Anlass eigener Überlegungen nutzen. Alle drei Lehrenden geben zu verstehen, dass sie sich bemühen, an das Vorverständnis der Lernenden anzuknüpfen. Sie streben dies über den Verweis an die Einbettung des jeweiligen Themas in einen übergreifenden Kontext an. Gleichzeitig reflektieren sie die Schwierigkeiten ihrer Schüler, ihr Vorwissen einzubringen, ohne einen konkreten Lösungsvorschlag anbieten zu können. Die Aspekte des Lebensweltbezuges, der Aktualität und Praxisnähe des Unterrichts erfahren eine ambivalente Einschätzung. Einerseits erkennen die Lehrenden darin eine auch von den Schülern bevorzugte Zugangsweise zum Erschließen historischer Sachverhalte, andererseits schätzen sie einen dominanten, lebensweltbezogenen Zugang gering. Dabei bieten die behandelten Themen „Kreuzzüge“ und „Reformation“ vielfältige Anknüpfungspunkte an aktuelle Entwicklungen. Der Umgang mit unerwarteten Gedanken der Lernenden und die Bereitschaft zum Abweichen vom Plan wird im ersten Interview von allen Lehrern positiv bewertet. Die theoretische Bereitschaft, vom Unterricht abzuweichen, ist groß. Im tatsächlichen Unterrichtsgespräch werden zaghafte Bemühungen der Schüler jedoch der zielgerichteten Gesprächsführung geopfert. Dennoch lassen sich die Lehrer phasenweise auf die Gedanken ihrer Schüler ein, diese Gesprächsanteile bleiben jedoch im Verhältnis zur Gesamtkommunikation rudimentär. Eine grundsätzliche Änderung der Unterrichtsplanung unterbleibt. Fachübergreifende Anregungen sind in der Analyse nicht erkennbar, weitergehende Fragestellungen zielen auf die Einbettung historischer Sachverhalte in übergreifende Komplexe.

Lehrerseitig lag der Beobachtungsschwerpunkt im *methodischen Bereich* auf der Frage, ob die Lernenden an der Auswahl der Unterrichtsmethoden beteiligt werden, eine schülermitbeteiligende Unterrichtssteuerung und Gesprächsführung erkennbar, eine metakommunikative, reflektierende Orientierung vorfindbar ist und die Lernenden an der Auswertung des Unterrichts beteiligt werden.

Für den methodischen Bereich ist anhand der Analysen der drei Geschichtskurse festzustellen, dass eine Beteiligung der Lernenden an der Auswahl der Unterrichtsmethoden nicht erkennbar ist. Die Lehrer haben ihre Unterrichtsreihen selbstständig geplant und

den Methodeneinsatz gemäß fachspezifischer Erfordernisse (Quellenarbeit, Lehrbuch und Schülervortrag) festgelegt, wobei einzig die spontane und wenig reflektiert wirkende Wahl der Unterrichtsformen bei Herrn Falter auffällt. Dass Schüler an der Methodenauswahl mitbeteiligt waren, ist nicht erkennbar. Die Lehrer sehen dominant in der Methode des Schülervortrages die Möglichkeit, den Schülern Gelegenheit für das Einbringen ihrer Gestaltungsideen zu geben. Dabei lassen sie den Schülern die freie Entscheidung über den Medieneinsatz und die Strukturierung des Vortrages. Die Schüler erteilen dieser Form des Unterrichts jedoch als Frontalunterricht mit anderen Mitteln eine Absage. Die Planung des Methodeneinsatzes verbleibt dominant in Hand der Lehrenden, wobei deutliche Unterschiede im methodischen Repertoire zu erkennen sind. Lehrerzentrierten Formen der Gesprächsführung mit Methodenmonotonie bei Herrn Ising und Falter stehen multimethodische Herangehensweisen bei Frau Tomm gegenüber. Eine schülermitbeteiligende Unterrichtssteuerung und Gesprächsführung ist nur bei Frau Tomm nachweisbar, was nicht zuletzt durch die Aktivität der Schüler möglich wird, während sich ihre beiden männlichen Kollegen durch eine stark monologische Führung auszeichnen. Eine metakommunikative, reflektierende Orientierung ist in den Unterrichtssequenzen nicht erkennbar. Schüleraussagen deuten auf eine individuelle Aushandlung am Stundenende hin. Eine Beteiligung der Lernenden an der Auswertung des Unterrichts wurde nicht beobachtet.

Bezugnehmend auf die in Kapitel 3.1 (S. 39f.) formulierten, lehrerseitigen Hypothesen zur Schülermitbeteiligung ist nach den Analysen der drei Geschichtsbeispiele zusammenfassend folgendes zu bemerken:

Das Zulassen und Ermöglichen von Fragen, Zweifeln, eigenen Wegen und von Fehlern – so die Hypothese – fördert Schülermitbeteiligung. Dies erscheint plausibel, kann in der vorliegenden Untersuchung aber nicht empirisch abgesichert werden. Die Hinweise der Schüler in den Gruppendiskussionen bestätigen die Hypothese, finden in den Unterrichtssequenzen aber kaum eine Umsetzung. Durch die starke Steuerung der Unterrichtsgespräche erhalten die Schüler faktisch keine Gelegenheit, eigene Wege zu beschreiten. Die zu beobachtenden Fehler der Schüler werden zum Teil bewusst übergangen (Fr. Tomm), um der Ideenentwicklung oder Korrektur durch die Mitschüler freien Lauf zu lassen, und zum Teil auch deutlich korrigiert (Hr. Ising), ohne dass aus

ihnen ein Lernfortschritt entsteht. Auch das Anknüpfen an Vorkenntnisse und Alltagserfahrungen der Schüler soll Schülermitbeteiligung befördern. Auch hier deuten die Aussagen der Schüler auf eine Bestätigung hin, wobei hier das ambivalente Verhältnis der Forderung nach einem stärkeren Einbezug des Schülervorverständnisses bei gleichzeitiger defizitärer Selbstsicht der Lernenden Fragen aufwirft. Auch die Lehrenden heben den positiven Effekt des Anknüpfens an das Vorwissen hervor, finden jedoch keine Mittel und Wege, dies faktisch umzusetzen. Die vorherrschende Strategie der beiden Lehrer besteht darin, die Wissenslücken der Schüler über informierende Stundeneinstiege und belehrende Monologe zu füllen. Der Unterricht erhält durch die bewusst gewählte, lehrerzentrierte Führung einen Vorlesungscharakter, der sich nicht zuletzt aufgrund der Klassengröße (Herr Falter) als effizientes Vermittlungsverfahren anbietet. Frau Tomm vertraut dagegen auf die Kompetenz ihrer Schüler und nimmt sich bewusst zurück. Eine Überakzentuierung der Fachsystematik und extern vorgegebener Aufgaben und Richtlinien, so eine weitere Hypothese, behindert Schülermitbeteiligung, während fachübergreifende Unterrichtsanteile und -projekte die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schüler bei der Unterrichtsgestaltung fördern. Anhand der Lehrerinterviews lassen sich deutliche Verweise auf Rahmenrichtlinien, Fachsystematik und die zur Verfügung stehenden Lehrmaterialien nachweisen. Auch die Schüler reflektieren die Bedeutung der Rahmenrichtlinien und die daraus resultierende Methodenwahl sehr deutlich. Die Diskussion dieser Aspekte findet vorwiegend unter einschränkenden Gesichtspunkten statt. Lehrer wie Schüler bringen mit dem Hinweis auf externe Anforderungen tendenziell eine Verhinderung oder Erschwerung dessen vor, was sie sich eigentlich wünschen würden. Einen wichtigen Aspekt externer Anforderungen stellt die Orientierung an Klausuren dar. In allen Bereichen finden sich sowohl lehrer- wie schülerseitig Verweise auf Prüfungen. Diese sind bestimmend für die Behandlung von Themen und das Anforderungsprofil des Faches. Besonders deutlich wird der Einfluss einer nahenden Klausur im Beispiel von Herrn Ising, dessen Unterricht primär dem Kriterium einer möglichst schnellen und effizienten Stoffvermittlung verschrieben ist und Schülermitbeteiligung nur randständig vorsieht. Hinweise auf fachübergreifende Unterrichtsanteile sind weder von den Lehrern noch von den Schülern noch in den Unterrichtssequenzen erkennbar und stellen eine große Leerstelle im Geschichtsunterricht dar. Dies ist jedoch nicht den Unterrichtsakteuren

anzulasten, da fachübergreifende Elemente in den Rahmenrichtlinien mit Ausnahme der „Einführung in wissenschaftliches Arbeiten“ nicht vorgesehen sind. Dieser Mangel wurde erkannt und in den neuen Richtlinien für den Geschichtsunterricht behoben. Die Bereitschaft und Fähigkeit der Lehrenden, von vorgegebenen Wegen und geplanten Vorgehensweisen abzuweichen, wenn die Lernenden es fordern, erhöht die Bereitschaft der Lernenden, sich in den Unterricht einzubringen. Diese Hypothese kann wiederum in ihrer negativen Ausprägung durch die Aussagen der Schüler gestützt werden. Der Bereitschaft der Lehrer, von der Planung abzuweichen, steht die funktionale Unterordnung abweichender Schülerbeiträge in den Unterrichtsgesprächen gegenüber. Eine funktionale Einbindung der Schülerbeiträge in das Unterrichtsgeschehen, die eine starke Schülermitbeteiligung hervorbringen soll, wird so ad absurdum geführt, da die Schüler lediglich noch die Funktion von Stichwortgebern erfüllen.

Die Hypothese, wonach eine metakommunikative Grundhaltung der Lehrenden, die auf Offenheit und Transparenz der Unterrichtsentscheidungen zielt und den Schülern den Bezug von Fachsystematik und Lebenswelt verdeutlicht und ihn zugleich problematisiert, die Chancen für Mitbeteiligung verbessert, leitet zusammen mit der Hypothese, dass die bewusste Förderung des Aufbaus der methodischen Kompetenz der Schüler ihre Mitbeteiligungsfähigkeit fördert, zum Abschnitt 6.2 über: Die Bedeutung des Fachverständnisses für Schülermitbeteiligung.

Weitere Beobachtungen

Auffallend war des Weiteren, dass Schüler von Kursen, in denen während der Beobachtungsphase eine relative Methodenvielfalt festgestellt werden konnte, deutlich härter mit ihren Lehrern ins Gericht gingen als die Schüler derjenigen Kurse, in denen lehrerzentrierte Methodenmonotonie dominierte. Eine Erklärung ist, dass die Schüler, die abwechslungsreichen Unterricht erfahren, natürlich eher in der Lage sind, unterschiedliche Methoden und ihre Vor- und Nachteile zu beurteilen als Schüler, die vorwiegend Frontalunterricht kennen gelernt haben. Sie sind sich aber auch dessen bewusst, welchen Arbeitsaufwand schülerorientierte Verfahren für die Lernenden mit sich bringen und kritisieren nicht zuletzt aus diesem Grund ihre Lehrer. Man könnte vermuten, dass Schüler,

die mit absoluter Methodenmonotonie im Sinne eines schlechten Frontalunterrichts konfrontiert sind, sich dagegen auflehnen. In der Untersuchung konnte jedoch keinerlei Aufbegehren seitens der Lernenden festgestellt werden. Die Schüler, die ihre schulische und unterrichtliche Situation als besonders belastend beschrieben haben, wählten die Strategie des Rückzugs und der Verweigerung mit der Begründung, dass ein Aufbegehren ohnehin nichts bringe. Gleichwohl reflektierten diese Schüler (viel stärker als Schüler anderer Schulen) über ihre Zukunftserwartungen, die sie tendenziell fatalistisch pessimistisch kennzeichneten.

6.2 Die Bedeutung des Fachverständnisses für Schülermitbeteiligung

In den drei Analysen hat sich gezeigt, dass sich die Vorstellungen über das Fach und die Behandlung seiner Inhalte zwischen den Lehrern und ihren Schülern unterscheiden und somit eine Quelle gegenseitigen Missverständnisses bilden, die wiederum negative Auswirkungen auf die Mitbeteiligung der Schüler hat. Dies ist einer genaueren Betrachtung zu unterziehen.

Ausgehend vom Stand der in Kapitel 2.2 beschriebenen, fachdidaktischen Diskussion bezüglich Geschichtsbewusstsein, Geschichtswissen, sozialem Lernen, Emotionalität und Reflexivität lag ein Beobachtungsschwerpunkt auf der Frage, welche Einstellungen die Schüler zur Geschichte und zum Geschichtsunterricht entwickeln, wenn sie sich selbst in den Unterricht einbringen (vgl. von Borries 1985). Wenn man Geschichte als „Sinnorientierung über Zeiterfahrung“ definiert, ist zwischen beobachtbarem Verhalten im Unterricht und intellektuellen Operationen zu differenzieren. Deshalb kommt der Korrelation der Unterrichtsbeobachtung mit Schüler- und Lehrerinterviews im Fach Geschichte eine besondere Bedeutung zu. Zu klären war, ob die Schüler den Zusammenhang von Schülerinteressen, Unterrichtsmethodik und Entwicklung historischen Lernens und geschichtlicher Kompetenz erkennen und wie sie sich selbst mit ihren Emotionen einbringen. Die Geschichtslehrer sollten bezüglich der Förderung bzw. Verhinderung von Beteiligungschancen befragt, und ihre Unterrichtspraxis zum Vergleich herangezogen werden. Eine besondere Bedeutung kam der Frage zu, ob und

wie das jeweilige Schülervorverständnis thematisiert und im Unterricht als „Brücke des Verstehens“ genutzt wurde.

Bei der Analyse der fachdidaktischen Vorstellungen der drei Lehrkräfte fiel auf, dass die Orientierung an historischen Fakten eine wichtige Grundlage des Geschichtsunterrichts darstellt. Die Lehrenden bleiben jedoch nicht auf dieser Ebene stehen, sondern nehmen sie als Ausgangspunkt, um weiterführende Überlegungen anzustoßen, die es Schülern ermöglichen sollen, Zusammenhänge zu erkennen und Gegenwartsbezüge herzustellen. Dabei werden zu vermittelnde Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler aufgeführt, die auf gemeinsame, diskursive Aushandlungsprozesse verweisen und die Schüler zu eigenständiger Meinungsbildung und Schwerpunktsetzungen anregen sollen. Die Lehrenden haben offenbar unterschiedliche Erfahrungen bei der Vermittlung historischer Inhalte gemacht. Auffallend ist bei den männlichen Kollegen der sehr reduzierte Anspruch, den sie an die Schüler stellen. Hier deuten sich resignative Tendenzen an, die auf Vermittlungsdefizite hinweisen. Diese werden in der Regel über Schuldzuweisungen an Schüler und externe Faktoren legitimiert. In allen drei Fällen bringen die Lehrkräfte ihre Skepsis bezüglich des Leistungsvermögens der Schüler zum Ausdruck, diese sogenannten Transferleistungen, die sich sehr stark aus prüfungsrelevanten Anforderungen ergeben, zu erfüllen. Es deutet sich an, dass die Orientierung an Merkmahlen dabei der kleinste gemeinsame Nenner zwischen Lehrern und Schülern ist. Damit kommt den curricularen Vorgaben besondere Bedeutung zu. Die Rahmenrichtlinien des Bundeslandes Sachsen-Anhalt aus dem Jahr 1994 postulieren einen kontinuierlichen Durchgang durch die Geschichte. Dabei liegt der Schwerpunkt auf dem Bereich „historisches Wissen“, das zwar „nicht streng chronologisch vermittelt“ werden soll, sich aber dennoch am Prinzip des Lehrgangs und der Chronologie orientiert. Die geäußerte Hypothese, wonach die Stofffülle beim Durchgang durch die Menschheitsgeschichte in vier Kurshalbjahren im Rahmen eines stofforientierten oder systemorientierten Ansatzes und die Vorgaben durch das Zentralabitur die Möglichkeiten der Schülermitbeteiligung erschweren, lässt sich bestätigen. Die Orientierung auf Merkmahlen wird zudem durch die in den Rahmenrichtlinien von 1994 (S. 58 ff.) verbindlich zu lernenden Merkmahlen untermauert und könnte auch verantwortlich für die Zweiebenenvorstellung (Fakten, Transfer) der Lehrenden sein. Das Spannungsverhältnis von Rationalität und

Emotionalität wird in der Praxis des Geschichtsunterrichts zumeist zugunsten intellektueller Wissensanforderung und -abfrage aufgelöst. Der Geschichtsunterricht wird deshalb – gerade in den neuen Bundesländern – von vielen Schülern als ein „Paukfach“ eingeschätzt, in dem Geschichtsdaten und Wissen wichtiger sind als die Fähigkeit, Probleme zu lösen, Perspektiven zu entwickeln, Fremdverstehen einzuüben und Reflexivität zu stimulieren (von Borries 1995, S. 419ff.). Neben der propagierten Vorgehensweise bei der Vermittlung ist die konkrete Umsetzung im Unterricht zu beachten. Dabei spielt die Auswahl geeigneter Unterrichtsmaterialien und -methoden eine große Rolle. Alle Lehrkräfte verweisen auf die Bedeutung geeigneter Lehr- und Lernmittel, wobei sich eine gewisse Unzufriedenheit mit den vorhandenen Lehrbüchern zeigt und eine Tendenz zu einer unkritischen Verwendung darstellender Texte zur gerafften Stoffbehandlung andeutet. Dass diese Textsorte aufgrund ihrer Komplexität wenig geeignet ist, Schülermitbeteiligung zu fördern, wenn man sie nicht entsprechend aufbereitet, dürfte in der Unterrichtsanalyse von Herrn Ising deutlich geworden sein. Der Methode der Quellenarbeit wird von allen Lehrenden und Lernenden eine zentrale Bedeutung beigemessen, wobei z. T. undifferenziert alle Textsorten (darstellende Texte, Sekundärtexte und Quellentexte) unter den Quellenbegriff subsumiert werden (Hr. Ising). Der wissenschaftspropädeutische Anspruch des Geschichtsunterrichts hat sich traditionell an dieser Methode festgemacht. Die fachdidaktische Diskussion ist aber heute dadurch geprägt, dass Textquellen im Unterricht im Spannungsfeld von „Ärgernis und Erfordernis“ diskutiert werden (Pandel 1995, S. 14ff., Pandel 1997, vgl. von Borries 1992). Die Aussagen der Schüler und Lehrer zur Quellenarbeit stützen leider dieses Spannungsfeld. Es besteht kein Zweifel daran, dass die Quellenarbeit als die dominante Methode des Geschichtsunterrichts als Erfordernis wahrgenommen wird. Als Ärgernis wird von den Lehrern angeführt, dass die Schüler Quellenarbeit nicht mögen und auch große Schwierigkeiten bei der Quellenanalyse besitzen. Dies sollte unter dem Aspekt, dass es sich um das erste Schuljahr der gymnasialen Oberstufe handelt, bedenklich stimmen. Eine zentrale Methode, die nur unzulänglich von den Schülern beherrscht wird, dürfte kaum zu befriedigenden Mitbeteiligungsaktivitäten führen. Auch scheint hier ein Defizit bei der Vermittlung von Kompetenzen zur formalen Quellenanalyse zu bestehen. Lediglich in einer der drei Unterrichtsreihen (Herr Ising) wurde die Vorgehensweise bei einer formalen Quellenanalyse beobachtet, im konkreten

Fall jedoch so formal und allgemein, dass die Schüler in den späteren Stunden nicht davon profitieren konnten. Schülermitbeteiligung setzt im Rahmen der Quellenanalyse die Entwicklung fachspezifischer Kompetenzen voraus, und zwar Methodenkompetenz im Umgang mit Geschichte (Hey u. a. 1992, Pandel 1995) und historische Sinnbildungskompetenz (Pandel 1991, Rüsen 1994). Eine Methodenkompetenz zu besitzen bedeutet, mit Geschichte als Geschichtskultur, als Wissenschaft und als Erzählung kompetent umgehen zu können. Es handelt sich um den fachspezifischen Umgang mit den Eigenarten von Geschichte als vergangenheitsbezogenes, narratives System von Erinnerung. Dabei spielt der Konstruktcharakter von Geschichte eine wichtige Rolle. Eng damit zusammen hängt die Sinnbildungskompetenz, die darin besteht, Geschichte nicht als unabänderbare Tradition aufzufassen, sondern als von relevanten Teilen der Gesellschaft getragene Sinnorientierung, die von Generation zu Generation immer wieder modifiziert und umgeschrieben wird. Schülermitbeteiligung ist daran erkennbar, dass die Schüler Gelegenheit erhalten, Geschichte umzuerzählen. Die analysierten Unterrichtssequenzen haben eines gemein: Ausgehend von der Beschäftigung mit einem Text (ein darstellender Text, ein Sekundärtext und ein Quellentext) geht es in einem Unterrichtsgespräch darum, wesentliche Inhalte des Textes zu rekapitulieren und weiterführende Überlegungen anzuregen. Bereits bei der Auswahl der Texte ist fraglich, inwieweit an ihnen wirklich die Methoden- und Sinnbildungskompetenz der Schüler gefördert werden und das Vorwissen der Schüler zur Geltung kommen kann. Vielmehr scheint es mit Ausnahme von Frau Tomm so zu sein, dass die Texte primär die Funktion haben, einen möglichst schnellen Durchgang durch die Geschichte zu ermöglichen. Die sich anschließenden Unterrichtsgespräche geben den Schülern nicht die Gelegenheit, den konstruktiven Charakter von Geschichte zu erkennen und Geschichte umzuerzählen. Vielmehr steht die Aneignung geschichtlicher Fachbegriffe im Vordergrund, die durch verwirrende Fragestrategien auf verschiedenen Sinnebenen zusätzlich erschwert wird. Gegenwarts- und Vorverständnisbezüge werden propagiert, aber nicht eingelöst. Der Sinn von Geschichtsunterricht reduziert sich in den Sequenzen A und C auf die Nacherzählung von Geschichte. Lediglich Frau Tomm macht mit ihrem Postulat, die Schüler über diskursive Bearbeitungsformen zu einem eigenen Beurteilungsstandpunkt zu bewegen, ernst. Die beobachtete Unterrichtssequenz war durch einen multiperspektivisch-

interpretativen Zugang über diskursive Formen gekennzeichnet. Dabei diene ein Quellentext als Basis für begründete Hypothesen über historische Entwicklungen. Das Schülervorverständnis spielte in den Sequenzen A und C keine Rolle und wurde dementsprechend auch nicht thematisiert. Insgesamt fällt auf, dass die Lehrkräfte sehr stark die Themenbehandlung steuern.

Den Befunden zu den Unterrichtsanalysen entsprechend, muss bei den Schülern ein fachliches Verständnis festgestellt werden, welches deutlich defizitäre Züge trägt. Auffallend ist, dass die Schüler vorwiegend Kritik am Fach Geschichte äußern. Mit der wichtigste Punkt ist, dass die Schüler den Anschauungsaspekt des Faches betonen, der aus ihrer Sicht anhand alltagsgeschichtlicher Einzelfallbetrachtungen zu erreichen ist. In dieser von allen Schülern genannten und durchaus auch von Lehrenden erkannten Thematik kommt ein wesentliches, fachliches Verständigungsproblem zum Ausdruck, dass die Mitbeteiligung der Schüler erschwert. Die von den Geschichtslehrern präferierte, funktionale und formale Betrachtungsweise bei gleichzeitiger Geringschätzung des Anschauungsaspekts von Geschichte über lebensweltliche Zugänge verhindert geradezu, Brücken des Verstehens zu bauen. Man könnte von einem klassischen Theorie-Praxisproblem sprechen, indem die Theorieorientierung der Lehrenden nicht mit der Praxisorientierung der Lernenden vermittelt wird. Da den Schülern eine Annäherung an Geschichte somit erschwert ist, speist sich ihre fachliche Vorstellung dominant aus der Antizipation dessen, was ihnen von den Geschichtslehrern über die Darbietung geschichtlicher Sachverhalte im Unterricht zugänglich ist. Die Wahrnehmung des Faches als methodenmonoton und auf die Darstellung von Zusammenhängen und Bezügen zur Gegenwart gerichtet, führt gekoppelt mit der mangelhaften Erschließungsmöglichkeit historischer Sachverhalte zu einem fatalen Urteil. Geschichte wird zu einem „verstaubten“ Fach, dessen Inhalte aus vergangenen Ereignissen bestehen, deren nachträgliche Interpretation ohne Reiz ist. Da zudem eine metakommunikative Auseinandersetzung über das Fachverständnis zwischen Lehrern und Schüler nicht stattfindet, ordnen sich die Schüler nach ihren Aussagen der Fachlogik unter und überlassen den Lehrenden die Führung. Diese Orientierungslosigkeit der Schüler begünstigt keinesfalls die Eigenaktivität der Lernenden, sondern führt, zusammen mit der dominanten Prüfungsorientierung, zu Anpassung an den Lehrer. Eine riskante Hypothese an dieser Stelle könnte lauten, dass dies ein besonderes Kennzeichen und Problem des Geschichtsunterrichts ist. In

den anderen untersuchten Fächern des DFG-Projekts sind sich die Schüler viel eher im Klaren, was sie mit dem Fach wollen und anfangen können. Damit muss Rohlfes (1992) Einschätzung gestützt werden, wonach die Schüler in der Regel nicht recht wissen, was sie eigentlich aus der Geschichte lernen wollen. Ihre historischen Kenntnisse und Vorstellungen sind nicht gründlich genug, um daraus substantielle Fragen an die Geschichte ableiten zu können. Geschichte wird damit zu einem Fach, das im wesentlichen über externe Anforderungen legitimiert und stabilisiert wird. Eine ganz wesentliche, externe Anforderung stellt dabei der Belegungszwang des Faches dar, der durchweg von allen Lehrern und Schülern herausgestellt und kritisiert wird. Dabei sollte beachtet werden, dass Geschichte deshalb ein Pflichtfach ist, weil es in die Allgemeinbildung integriert ist. Der Hinweis von Lehrern, Geschichte sei Pflicht und deshalb hätten die Schüler keine Lust, offenbart einen eklatanten Mangel ihrer allgemeindidaktischen Kompetenz. Nun kann die Lösung nicht einfach darin bestehen, das Fach abzuschaffen bzw. als Wahlfach einzuführen. Vielmehr sollte eine Verständigung darüber erzielt werden, was Lehrer und Schüler mit dem Fach Geschichte in der heutigen Zeit anfangen wollen. Ob es dabei zu einem von von Borries vorgeschlagenen Moratorium zum Zwecke der Selbstbesinnung kommen muss, sei dahingestellt.

Wenn man die dargestellten, geschichtsdidaktischen Befunde aus Kapitel 2.2, wonach seit Ende der 1980er Jahre eine praktische Wende im professionellen Selbstverständnis von Geschichtslehrern vollzogen worden ist, die auf die Didaktik der Geschichte zurückwirkt, Revue passieren lässt, so lässt sich folgendes bemerken. Die Einschätzung von von Borries (1994, S. 380ff.), wonach dominante Stofforientierung und belehrender Geschichtsunterricht künftig schwerlich vertreten werden können, mag für die fachdidaktische Diskussion zutreffen, die beobachtete Realität zeigt jedoch auch die stabilisierenden Elemente eines solchen Unterrichts.

Ein Fazit der Untersuchung mit Bezug auf die Stufung von Schülermitbeteiligung soll ans Ende der fachdidaktischen Ergebnisse gestellt werden. Ein wesentliches Ergebnis der Untersuchung zeigt einen Geschichtsunterricht, in dem die Schüler lediglich als rezeptive Instanz in einem Nacherzählungsprozess und als Adressaten von Lehr-Lern-Prozessen fungieren. Dies behindert ihr Lernen. Die Beachtung des Schülervorverständnisses (z. B. durch Spontanphasen, Sammlung emotionaler Eindrücke, Alltagsbe-

zug, Gegenwartsbezug) ist für den Lehrer ein Steuerungselement, das er im Sinne der fachlichen Umsetzung der Schülerinteressen einsetzen kann, in den vorgestellten Fällen bis auf eine Ausnahme aber nicht anzutreffen ist. Die methodische Balance zwischen Sachorientierung/Wissenschaftspropädeutik/Rationalität auf der einen und Schülerorientierung/Selbstbestimmung/Selbsttätigkeit/Subjektivität auf der anderen Seite ermöglicht Freiräume für Schülermitbeteiligung. Wenn die Schüler die Chance erhalten, ihren Interessen im Unterrichtsfach nachzugehen, Vorlieben und Abneigungen zu thematisieren und so ihre Emotionalität einzubringen, werden sie auch verstärkt Anforderungen an Inhalte und Methoden des Unterrichts stellen und so ihren Beitrag zur Unterrichtsgestaltung leisten. Die Befähigung der Schüler zum historischen Fremdverstehen und die Entwicklung historischer Reflexivität werden sich nur dann entwickeln, wenn die Schüler an der Gestaltung, Planung und Verantwortung des Unterrichts beteiligt werden. Somit stellen die Entwicklungsstufen für Schülermitbeteiligung ein normatives Ideal dar, dass sich in der vorliegenden Untersuchung noch deutlich von der Unterrichtsrealität im Fach Geschichte abhebt.

6.3 Die Bedeutung der Beziehungsebene für Schülermitbeteiligung

Die Beziehungsebene hat sich in der Untersuchung als ein wesentliches Stabilisierungselement fachlichen Missverstehens und defizitärer Schülermitbeteiligung herauskristallisiert. Die Wahrnehmung der Lehrer durch die Schüler war in den Gruppendiskussionen vor dem Hintergrund der Stundenanalysen überraschend positiv. Herausgestrichen wurden Aspekte des Respekts gegenüber dem Lehrer, dass Schüler nicht ungerecht behandelt und in Ruhe gelassen werden, wenn sie keine Lust oder Interesse für das Fach oder ein Themengebiet haben. Ein guter Lehrer ist in den Augen der Schüler ein Lehrer, der sie in Ruhe lässt und den Unterricht macht. Interessanterweise argumentierte ein Geschichtskurs mit der Fachspezifik und deklarierte Lernende wie Lehrende zu Opfern des Faches, das keine Variationsmöglichkeiten zuließe. Insgesamt wird deutlich, dass zwischen Anerkennungsverhältnissen auf der personalen und partizipativen Ebene unterschieden werden muss. Eine gute personale Beziehungsebene, die als Voraussetzung für eine gute Partizipationskultur angesehen wird (vgl. Kötters/Schmidt/Ziegler 2001),

kann auch in ihr Gegenteil umschlagen und Partizipation erschweren und ist damit keineswegs ein Garant dafür. Wenn man Schülermitbeteiligung unter der Perspektive schulischer Anerkennungsverhältnisse entfaltet und auf die Partizipationsebene bezieht, lassen sich mit Honneth (1992) zwei Bearbeitungsvarianten verweigerter Anerkennung unterscheiden. Die passive Variante generiert Anerkennungsverweigerung. Scham wird als Selbstentwertung erfahren und führt zu Rückzugsverhalten. Die aktive Variante generiert Scham, die mit Wut gekoppelt zu Widerstand führen kann. Beide Bearbeitungsvarianten sind im Alltag der Schule leicht vorstellbar. Sie finden sich z. B. in den Befunden, die eine Verweigerung der schulischen Gremienarbeit durch Schüler zum Ausdruck bringen oder Protesthaltungen als Versuche deuten, Autonomie auf der Hinterbühne zu behaupten. Momente des Rückzugs und des Widerstandes sind jedoch immer in den Grenzen der symbolischen Ordnung der Schule eingespannt und formen sich in diesem Rahmen der Artikulation und Handlungsräume aus (vgl. für Schüler auch Willis 1979, Wexler 1994, Böhme 2000 und für Lehrer Altrichter/Salzgeber 1995 und Altrichter/Posch 1996). Für die vorliegende Untersuchung ist die passive Bearbeitungsvariante dominant. Die symbolische Ordnung des Gymnasiums scheint so stark zu sein, dass aktive Bearbeitungsstrategien nicht in Erscheinung treten.

Die Hypothese von Keuffer (1996, S. 178), wonach die Unterrichtssituation im Jahre 1996 durch hohe Empathiewerte auf der Beziehungsebene bei gleichzeitiger Disziplinorientierung und lenkendem Lehrerverhalten gekennzeichnet ist und im Zuge ihrer immanenten Widersprüchlichkeit zunehmend brüchiger wird und die Beziehungsebene belastet, kann (noch) nicht bestätigt werden. Der „Deal“ zwischen Lehrern und Schülern, einen partizipationsarmen Unterricht auf Basis der Akzeptanz der Fremdbestimmung der Schüler erweist sich zumindest für das Gymnasium als erstaunlich stabil. Die Verweigerungshaltung ist für die Lehrenden irritierend, zumal ihre alten Konzepte der Kollaboration nicht mehr funktionieren. Die soziale Differenz zwischen Lehrern und Schülern wird von den Schülern nicht unterlaufen. Das heutige, nach demokratischen Prinzipien aufgebaute Bildungswesen lässt eine Überschreitung zu „illegaler Verständigung“ – wie Gehrman (1996, S. 59) das genannt hat –, nicht zu. Die schärfere soziale Differenzierung nach Leistung ist zunehmend ein Problem von Schulen. Die Bedeutung von Partizipation für die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen ist gerade auch vor dem Hintergrund fachdidaktischer Perspektiven von Unterricht kein zentrales Thema der schuli-

schen Akteure. Beteiligung von Schülern wird zwar auch von den interviewten Lehrern gefordert, das Verständnis von Beteiligung ist jedoch beschränkt auf Rezeptivität und Wissensabfrage. Die Förderung unterrichtlicher Partizipation muss also offenkundig als Irritation von Wahrnehmungsvorstellungen klassischen Unterricht(en)s betrieben werden.

6.4 Anmerkungen zu einer Theorie unterrichtlicher Partizipation

Eine umfassende Entfaltung einer Theorie der Partizipation ist noch nicht vorgenommen worden. Es liegen lediglich „Entwürfe“, „Fragmente“, „Kennzeichen“ und „vorläufige Bemerkungen“ einer noch zu entwickelnden Theorie der Partizipation vor (z. B. Böhme/Kramer 2001; Meyer, M. A. 2001b). Die vorliegende Untersuchung kann nicht den Anspruch erheben, diese herkulische Aufgabe meistern zu können. Es wird vielmehr versucht, die vorhandenen Mosaiksteine der Diskussion aufzugreifen und mit den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung zu einem größeren Bild zu erweitern.

Dieter Baacke und Bodo Brücher (1982) haben ein immer noch grundlegendes Werk zu Fragen der Mitbestimmung in der Schule verfasst, das als Orientierung für eine Diskussion zu einer Theorie unterrichtlicher Partizipation dienen kann. In Form von zwölf Kennzeichen versuchen die Autoren deutlich zu machen, welche Aspekte im Zusammenhang mit Partizipation zu denken sind.

Als wesentlichste Unterscheidung führen sie eine Trennung zwischen einem institutionellen und einem interaktionellen Kontext ein. Mit diesem Ebenenmodell gelingt es, verschiedene Ebenen der Thematik für die Institution Schule auszudifferenzieren. Der institutionelle Aspekt von Partizipation betrifft Regelungen und Verordnungen, die dafür sorgen sollen, Partizipation als eine auf Dauer gestellte Einrichtung zu gewährleisten. Die institutionelle Ebene zeichnet sich durch eine relative Situations- und Personenunabhängigkeit aus (ebd., S. 52). Die zweite, interaktionale Ebene von Partizipation umfasst konkrete Mitbestimmungsprozesse, die von Individuen in konkreten Situationen kommunizierend und handelnd realisiert werden. Die institutionelle Ebene fungiert somit gewissermaßen als Garant von Partizipation und die interaktionale Ebene als Realisator (ebd., S. 52). Dabei ist zu beachten, dass aus dem bloßen Vorhandensein rechtlicher Regelungen nicht automatisch Partizipation erwächst, umgekehrt können sich par-

tizipative Entwicklungen auch in einem unregelmäßigen Raum entfalten. Die Verbindung der beiden Ebenen wird von Baacke und Brücher als schwierig angesehen, da es der pädagogischen Praxis bisher nur ansatzweise gelungen sei, Methoden oder Konzepte zu finden, die eine Verflechtung zwischen Zielsetzungen und Ansprüchen auf institutioneller Ebene und Interessen und Bedürfnissen Einzelner oder Gruppen auf interaktionaler Ebene erfolgreich leisten (ebd., S. 52). Die Autoren sehen des Weiteren Problempotenzial zwischen formalen Entscheidungen auf der institutionellen Ebene und kollektiv ausgehandelten Ergebnissen auf der interaktionalen Ebene. Zudem zielen Regelungen der Partizipation auf der institutionellen Ebene oft auf einen außerpersonalem, übersituativen Raum ab. Dies wird vor allem im Handlungsfeld Schule deutlich, „(...) wo das Bedürfnis der Schüler nach Partizipation im Unterricht aus dem Bereich institutioneller Entscheidungen insofern ausgeklammert ist, als über Inhalte und Formen des Unterrichts häufig nur auf dem Wege indirekter Beteiligung, z. B. durch Teilnahme an Fachkonferenzen entschieden wird“ (ebd., S. 53). Bei der Frage, welcher Ebene der Vorrang zu geben sei, kommen die Autoren zu dem Schluss, dass keine der beiden Vorrang genießen kann, sondern ihre Funktion in einer wechselseitigen Ermöglichung und Verwirklichung von Partizipation besteht. Dabei besteht die Interdependenz der beiden Ebenen darin, dass die institutionellen Regelungen als Ergebnisse kollektiv ausgehandelter Entscheidungen wiederum den Raum für weitere interaktionelle Aushandlungen vorgeben. Erst das Vorhandensein eines Bereiches, der Möglichkeiten und Einschränkungen von Partizipation in Form von Vorgaben ausweist, kann zu neuen Anstrengungen der Akteure führen, diese Spielräume zu erweitern oder auch einzuengen. Bezogen auf die Schule als ein Ausschnitt gesellschaftlicher Realität, in dem die Verflechtung von institutioneller und interaktioneller Ebene exemplarisch zu erkennen ist, kann formuliert werden, dass es ganz entscheidend von dem partizipativen Klima der Institution Schule abhängt, ob die darin befindlichen und agierenden Akteure, Lehrer wie Schüler, bereit sind, Verantwortung zu übernehmen und Freiräume für Partizipation zu erstreiten. Nach der Unterscheidung von Baacke und Brücher muss sich das pädagogische Interesse an Partizipation vor allem auf die Ebene der Interaktionsprozesse beziehen (ebd., S. 54). Die genauere Betrachtung des Ebenenmodells von Baacke/Brücher anhand der vorliegenden und anderer Untersuchungen (z. B. Böhme/Kramer 2001) führt zu einer Reihe von Erkenntnissen. Es zeigt sich, dass die Partizipation von Schülern vorwiegend im

Bereich der Gestaltung des Schullebens stattfindet, die Beteiligung in zentralen Bereichen schulischer Programmatik und vor allem im Kernbereich von Schule, dem Unterricht, dagegen unterbelichtet ist. Die Schule erweist sich als eine Institution, die funktional auf Stabilität, Kontinuität und Reproduktion orientiert ist, so dass der Zusammenhang von Lehrer- und Schülerpartizipation auf eine grundlegende Struktur der Institution bezogen werden kann. Lehrerpartizipation ist Ausdruck einer institutionellen Reproduktionsorientierung wie die der Schülerpartizipation, d. h. beide sind in ihrer Teilhabe an der Institution Schule gleich, unterscheiden sich aber in ihren Einflussmöglichkeiten, die durch die Reproduktionsorientierung begrenzt werden. Bezogen auf die Ebenendifferenz muss konstatiert werden, dass die Schülerschaft besonders von den restriktiven Auswirkungen der Reproduktionsorientierung von Schule betroffen ist. Die auffallende Rezeptivität der Schüler in den vorliegenden Fällen kann somit als Ausdruck des Machtgefälles zwischen der Zwangsinstitution Schule und seiner Akteure verstanden werden. Dies leitet zu der grundsätzlichen Frage über, wie Partizipation in der Schule unter dem Gesichtspunkt ungleicher Machtverteilung überhaupt realisiert werden kann. Eine Theorie der Partizipation muss also gerade auch die Begrenztheit partizipativer Maßnahmen aufzeigen.

Die Erforschung von Partizipation in der Schule muss nach Böhme/Kramer (2001, S. 164) auf der Ebene der Einzelschule und vor allem im Bereich des Unterrichts erfolgen. Die institutionelle Ebene wird also unterteilt in die Analyseebenen Schulsystem, Schulform und Einzelschule sowie Unterricht. Während das Schulsystem als Ausdruck gesamtgesellschaftlicher Bildungs- und Erziehungsvorstellungen natürlich in einer gewissen Weise Auswirkungen auf die Partizipationskultur einer Schule hat, ließen sich Wirkungen noch stärker von der Schulform her nachweisen. Bei der Betrachtung des Unterrichts als interaktionale Ebene ist die beschriebene reziproke Beziehung der institutionellen und interaktionellen Ebene wieder heranzuziehen. Das schulische Partizipationsklima beeinflusst die interaktiven Aushandlungsprozesse der Akteure im Unterricht, während gleichzeitig das Partizipationsklima einer Schule durch Aushandlungsprozesse im Unterricht konstituiert wird. Es emergiert eine Unterrichtskultur, die durch Partizipations- und Anerkennungsverhältnisse zwischen Lehrern und Schüler strukturiert ist (vgl. Böhme/Kramer 2001, S. 164). Anhand der vorliegenden Untersuchung wäre eine nochmalige Unterscheidung zwischen einem allgemeinen partizipativen Schulklima und

einem fachspezifischen Partizipationsklima denkbar. Das bedeutet, dass die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme seitens der Lehrer und Schüler nicht nur von einem allgemeinen Partizipationsklima abhängt, sondern sich vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen Perspektive auf den Fachunterricht, also auch auf der Basis ihres fachlichen Verständnisses, ausbildet. Die institutionelle Perspektive der Schul- und Unterrichtskultur kann auf der Grundlage der empirischen Daten nicht gesichert bestimmt werden. Über die Analyse der hier nicht behandelten Fächer Englisch und Physik/Chemie im DFG-Projekt „Schülermitbeteiligung“ lassen sich Hinweise darauf finden, dass die drei untersuchten Schulen ein jeweils unterschiedliches Partizipationsklima aufweisen. Interessant ist gleichzeitig, dass diese Differenzen im fachlichen Bereich nicht so deutlich zu Tage treten und hier tendenziell von einem homogenen Fachverständnis der jeweiligen Unterrichtsakteure ausgegangen werden kann, auch wenn sich zwischen Lehrenden und Lernenden Unterschiede zeigen, die partizipationshemmende Wirkungen entfalten. Ein besonderes Augenmerk in der vorliegenden Untersuchung lag auf dem Spannungsverhältnis von Wissenschaftspropädeutik und Lebenswelt. Entscheidend für fachliche Partizipation ist zum Beispiel, wie Lehrer wissenschaftspropädeutisch argumentieren und wie Schüler das Fach wahrnehmen. Wenn Lehrern die Transformation von Wissenschaftswissen in Unterrichtswissen über wissenschaftspropädeutische Ansätze nicht gelingt, wie dies leider in den drei Beispielen zu konstatieren ist, haben die Schüler nur geringe Chancen, sich fachlich zu beteiligen, zumal ihr Geschichtsbild noch diffuser als das der Lehrer ist. Geschichte wird von den Schülern nicht als allgemeinbildendes Fach wahrgenommen, d. h. anders gesprochen, Schüler erkennen nicht die Bedeutung des Faches, nicht den Sinn der Beschäftigung mit geschichtlichen Ereignissen im Hinblick auf ihre Lebenswelt.

Ein weiteres Kennzeichen von Partizipation sehen Baacke und Brücher (ebd., S. 55ff.) im Abbau von Macht und der Verteilung von Verantwortung. Bezüglich der Lehrerrolle wird eine variable Handhabung und ein situationsgemäßer Einsatz von Führungsrollen gefordert. Lernprozesse in der Klasse werden als gemeinsam ausgehandelt und verantwortet angesehen. Die kommunikativen Akte und Handlungsstrategien von Lehrern und Schülern sind miteinander verbunden. Um Partizipation zu fördern, sollte sich die unterrichtliche Interaktion in Richtung einer *reziprok-kontingenten* Interaktion entwickeln,

bei der im Gegensatz zu einer *asymmetrisch-kontingenten* Interaktion die ungleiche Machtverteilung aufgehoben ist und die Interaktionspartner gleichberechtigt und unmittelbar ihr Handeln abstimmen (vgl. Baacke/Brücher 1982, S. 61). Interaktion hat nach Baacke/Brücher in jedem Falle einen partizipatorischen Aspekt, da in ihr nicht nur eine Seite definieren kann, wie eine Situation kommunikativ abzulaufen hat. Dies ist theoretisch richtig, erscheint jedoch unter dem bewussten oder auch unbewussten Verzicht auf Mitbeteiligung seitens der Schüler in den rekonstruierten Stunden unter einem neuen Licht. Zwar relativieren die Autoren die Gleichberechtigung der schulischen Akteure mit dem Hinweis auf den konstitutiven Widerspruch der Staatsschule mit symmetrischer Kommunikation und Handlungsaufträgen und -interessen, dennoch ist die Grundannahme der Gleichheit bzw. Gleichberechtigung aller in der Schule agierenden Akteure, die durch die institutionelle Rahmung nicht gegeben ist, zu kritisieren. Vielmehr scheint es in den beobachteten Fällen so zu sein, dass der partizipatorische Aspekt von Interaktion von den Lehrkräften nicht gesehen wird, was dazu führt, dass sie zu der Auffassung gelangen, dass gelingender Unterricht nur von ihnen selbst abhängt. Dies führt, wie die Autoren m. E. zu Recht anführen, zum Bereich der Lehrerbildung, in dem nach wie vor eine dominante Perspektive des Lehrers auf den Unterricht eingenommen und die Lehrkraft als „Macher“ des Unterrichts aufgefasst wird.

Eine etwas andere Sichtweise stellt die Konstruktion von Lernprozessen als zunehmende Partizipation dar. Wenn man Lernprozesse als Prozesse zunehmender Partizipation konstruiert, wie dies Jean Lave und Etienne Wenger (1991, siehe Meyer, M. A. 2001b, S. 399) für außerschulische Kontexte getan haben, indem sie den Wissenserwerb als zunehmende Teilhabe an der „Community of practice“ definieren, so muss auf der Basis der Unterrichtsanalysen festgestellt werden, dass die Lernprozesse an der Schule anderer Natur sind als Lernprozesse in außerschulischen Kontexten. Dies verweist auf die Frage, welche speziellen institutionellen Kontexte in Schule und Unterricht für die Frage des Lernens als Lernen von zunehmender Partizipation zu beschreiben sind. Obwohl in Schule und Unterricht zweifellos gelernt wird, ist eine zielgerichtete Entwicklung von Partizipation in den dargestellten Beispielen nicht erkennbar. Meinert Meyer spricht in diesem Zusammenhang von „Klischees über Unterrichtsrouinen“ (1991, S. 399) und meint damit eine Unterrichtspraxis, die den Lehrer im Mittelpunkt der Steuerungsaktivitäten im Unterricht sieht, während sich Schüler in eine rezeptive Rolle begeben. Dabei

zeigt sich, dass trotz partieller Kritik an den herrschenden Rollenzuweisungen sich sowohl Lehrer als auch Schüler mit der Situation arrangieren und nicht, wie etwa auch zu vermuten wäre, aufbegehren. Eine mögliche Erklärung bietet die von Lothar Klingberg im Rahmen seiner dialektischen Didaktik aufgestellte These, dass die Lehrer die Schüler zum Objekt ihrer unterrichtlichen Bemühungen machen, obwohl sie eigentlich die Subjektivität der lernenden Subjekte zu akzeptieren haben (Klingberg 1987, S. 8). Meinert Meyer weist zu Recht darauf hin, dass diese Perspektive genauso für die Schüler gilt. „Und (...) die Schüler stehen gleichfalls vor der Situation, dass sie die Lehrer als Fordernde für ihren eigenen Lernprozess ‚verobjektivieren‘ und doch auch wieder die Lehrer in ihrer Persönlichkeit wahrnehmen wollen (ebd. 2001b, S. 399). In allen Unterrichtssequenzen ist eine implizite Übereinkunft zwischen Lehrern und Schülern erkennbar, die dazu führt, dass der Unterricht weiterläuft. Vielleicht liegt der Schlüssel zur Erklärung der großen Stabilität von im Grunde genommenen „dürftigem“ Unterricht in einer „aufgeklärten Vernünftigkeit in der wechselseitigen Verobjektivierung“ von Schülern und Lehrern (ebd., S. 400). Hinweise darauf haben die Analysen der drei Fälle ergeben. Dabei verobjektivieren sich nicht nur die schulischen Akteure gegenseitig, sondern legitimieren das partizipationsarme Handeln des Gegenübers über Verweise an übergeordnete Instanzen wie das Fach, die Richtlinien oder das Kurssystem. Damit verlagert sich das Gefahrenpotential für Unterrichtsstörungen weg von der Beziehungsebene hin zu verobjektivierten Gegenständen und wird faktisch entthematziert.

6.5 Empirische Unterrichtsanalysen als Beitrag zur Fallorientierung in der Lehrerbildung

Im Kontext der Diskussion über die Wissenschaftlichkeit der Lehrerbildung hat die von der Wissensverwendungsforschung vorgenommene Differenzierung in wissenschaftliches Wissen und berufliches Wissen und Handeln von Lehrern zu einer Darlegung von Wissensformen beigetragen (vgl. Keuffer 2003, S. 45). Nach Dewe (1997, S. 220f.) stellen die Beziehung von Wissen und Können und der Wirkungszusammenhang zwischen theoretischem Wissen und pädagogischem Handeln komplexe Prozesse dar, die naive Vermittlungsvorstellungen nicht mehr zulassen. Werner Helsper (2002, S. 78) hat

auf die Verschiebung von Wissensformen im Zusammenhang mit veränderten Anforderungen an professionelles Wissen von Lehrern hingewiesen und gefragt, welches Wissen Lehrer über ihr Nicht-Wissen und dessen Konsequenzen für ihr Können und Handeln haben müssen. In dieser Diskussion wird für eine stärkere Orientierung auf die Reflexion im Rahmen der Lehrerbildung plädiert. Reflexionsphasen schaffen sowohl in der ersten wie der zweiten Phase der Lehrerbildung handlungsentlastete Räume, in denen eine gemeinsame Reflexion schulischer und unterrichtlicher Situationen und eingeschliffener Routinen möglich wird und eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln und dem Nicht-Wissen-Können von Lehrenden stattfinden kann (vgl. Keuffer 2003, 45). Auch wenn die dezidierte Forderung nach einer Rückmeldung der Analyseergebnisse von Seiten der an der Gesamtuntersuchung beteiligten Lehrkräfte nur in einem Fall gestellt wurde, zeigte sich in den zweiten Lehrerinterviews sehr deutlich das Potenzial einer handlungsentlasteten Reflexionsphase im Anschluss an das Vorspielen der Unterrichtssequenz.

Wenn man nach der Bedeutung der Berufsausbildung von Lehrern für die Erziehungswissenschaft fragt, wie dies z. B. Josef Keuffer in seiner Habilitationsschrift tut, fällt eine Kontroverse ins Auge, die zwischen Vertretern einer handlungsorientierten und an der schulischen Praxis orientierten Lehrerbildung (z. B. Klafki und H. Meyer) und Vertretern einer wissenschaftsorientierten und stark theoriebezogenen Lehrerbildung (u. a. H.-H. Krüger) ausgefochten wird. Während die erste Position die Theoriearbeit in den Dienst der Praxis stellt und die Verbesserung dieser Praxis anstrebt, geht die zweite Position von Grundlagenforschung aus, die Theoriemodelle liefert, die nicht eins zu eins in die Praxis übertragen werden können und auch nicht sollen. Theorie hat in diesem Verständnis gewissermaßen eine Orientierungsfunktion. Die erste Position kritisiert die abgehobene Theorieproduktion, die keinerlei Wirkung für die Praxis hat, während die zweite Position die inhaltliche Indifferenz und Unwissenschaftlichkeit der Handlungsforschung bemängelt. Im Kontext der hier sehr knapp und holzschnittartig skizzierten Diskussion identifiziert Josef Keuffer drei idealtypische Varianten von Wissenschaftlichkeit, wie sie der ersten Phase der Lehrerbildung direkt oder indirekt zugeschrieben werden (2003, S. 59ff.): „Das bestimmende Merkmal des idealtypischen Modells ‚Praxisbezug‘ (Typ 1) ist die Forderung nach Ausbildung berufspraktischer Fähigkeiten im Lehramtsstudium. [...] Der Typus ist dadurch gekennzeichnet, dass dem Dilemma

von Wissenschaft und Praxisbezug durch eine andere Wissenschaftsform begegnet werden soll. Angewandte Wissenschaften für die Lehrerbildung könnte dann das Motto lauten und Verzicht auf die Beschäftigung mit dem ´theoretischen Ballast` der Universitäten“. Der Typ 2 weist eine inhaltliche Indifferenz als Gestaltungsprinzip auf. „Wissenschaftlichkeit gilt in diesem Modell als das, was Wissenschaftler dafür halten. Berufsfeldbezug und Nützlichkeit der Ausbildung für die Abnehmer sind keine zu berücksichtigenden Kategorien. [...] Wissenschaft wird als selbstbezügliches System verstanden, der Kontakt von Disziplin zu Profession ist schwach ausgeprägt“ (ebd., S. 62f). Hier ist insbesondere der Einfluss der Wissensverwendungsforschung herauszustellen, der von einer generellen Unvermittelbarkeit verschiedener Wissensformen ausgeht. Aus der Kritik an den beiden idealtypischen Varianten entwickelt Josef Keuffer einen dritten, integrativen Typus, der in Anknüpfung an professionstheoretisch orientierte Arbeiten (z. B. Combe/Helsper 1996; Combe/Kolbe 2003) von einer Anschlussfähigkeit verschiedener Wissensformen ausgeht. „Dabei wird der Stellenwert von Fallgeschichten als Medium zum Aufbau einer Reflexivität professionellen Wissens und Könnens herausgehoben“ (Keuffer 2003, S. 67). Das berufliche Handeln von Lehrern ist wie das anderer Professionen dadurch gekennzeichnet, dass der Einzelfall die berufliche Situation bestimmt. „Unterrichtliche Interaktionen lassen sich beispielsweise nicht einseitig und technologisch durch Lehrkräfte steuern, vielmehr ist pädagogisches Handeln in Schule und Unterricht gebunden an Situationen und Einzelfälle (Schülerinnen und Schüler; Schülergruppen und Klassen). Notwendig gehört deshalb neben dem Fachwissen, dem fachdidaktischen Wissen und den berufsbezogenen Routinen die Fähigkeit zu Fallverstehen und die Ausbildung von Reflexivität zur Professionalität hinzu; denn der Berufsalltag von Lehrerinnen und Lehrern lässt sich nicht allein durch Routinisierungen und Berufserfahrung gestalten“ (ebd. S. 68). Die traditionelle Lehrerrolle erfährt in diesem Konzept eine Veränderung hin zu kommunikativen und reflexiven Anforderungen, die den Lehrenden als Lernenden bestimmen, der zunehmend in die Lage versetzt werden soll, kooperativ mit Kollegen und Schülern zu arbeiten. Die Orientierung auf Kooperations- und Reflexionsfähigkeit der Lehrerrolle hat nach Keuffer (2003) zugleich Rückwirkungen auf die Ausprägung von Wissensformen und Handlungsstrukturen. „Combe/Kolbe (2003) differenzieren zwischen Erfahrungs- und Praxiswissen und weisen darauf hin, dass pädagogische Praxis nicht einfach Anwendung von Theorie ist. Die Autoren

schließen einen einfachen Verwendungszusammenhang bzw. die direkte Umsetzung von wissenschaftlichem Wissen in pädagogisches Handeln aus. Situationsübergreifend gültige Regeln sind für sie fraglich geworden und können nicht mehr unterstellt werden. [...] Im Medium von Fallgeschichten sehen die Autoren die Möglichkeit, die Spannung zwischen theoretischen und praktischen Wissensformen zu bearbeiten“ (Keuffer 2003, S. 70). Über das Verfahren der „Fallorientierung“ können Praxisbeispiele durch sozialwissenschaftliche Methoden „erzeugt“ werden und damit dem Anspruch nach Wissenschaftlichkeit genügen und gleichzeitig dem geforderten Praxisbezug entsprechen. Die vorliegende Untersuchung stellt aus meiner Sicht ein solches Beispiel reflexiver Lehrerbildung dar und kann sowohl für die Lehrerausbildung als auch Lehrerfortbildung genutzt werden. Dabei ist die Frage zu klären, wie intensiv die Bearbeitung des Materials erfolgen soll, da ein zentrales Problem der Fallorientierung die komplexen Verfahren der Interpretation als methodisch kontrollierte Operationen sind. Mögliche Abkürzungsverfahren sind zu entwickeln. Eine abgekürzte Variante würde bei der Vorgehensweise in der vorliegenden Arbeit sicher nur einen Ausschnitt des Unterrichts beinhalten, jedoch ist die Berücksichtigung der Schülersicht eine wertvolle zusätzliche Information für Lehrer und Schüler, um gegenseitige Erwartungen und Missverständnisse abzuklären. Dies könnte vor allem dazu beitragen, die unscharfe und durch Klischees behaftete Wahrnehmung der Schüler durch die Lehrer zu verobjektivieren. Insofern eignet sich die Untersuchung auch für das Verfahren der Metakommunikation im Unterricht. Ein weiterer Punkt betrifft die Frage der verwendeten Sprache bei der Bearbeitung der Fälle, die sich im Spannungsfeld wissenschaftlicher Begriffsbildung und Praxisnähe bewegt, so dass Übersetzungsleistungen nötig sind. Aus den aufgeführten Merkmalen lässt sich zusammenfassend im Sinne Josef Keuffers festhalten, dass die Fallorientierung in der Lehrerbildung dazu beitragen kann, die Entwicklung einer reflexiven, nicht verletzenden Sprache über Schule und Unterricht voranzutreiben. „Fallgeschichten können somit als Medium zum Aufbau einer Reflexivität professionellen Wissens und Könnens eingesetzt werden“ (ebd., S. 72). Dies trifft vor allem für den Bereich der Lehrerausbildung zu, in welchem dieser neue Ansatz eingeführt und erprobt werden kann. Im Rahmen der Lehrerfortbildung dürfte mit erheblich größeren Schwierigkeiten zu rechnen sein, da es hier darum geht, eingeschliffene Routinen zu irritieren und die Lehrkräfte für eine neue Form der Selbst- und Unterrichtsreflexion aufzuschließen. Wie

weit dieser Weg sein kann, zeigt der Wunsch nach Rückspiegelung der Analyseergebnisse der am DFG-Projekt „Schülermitbeteiligung“ teilnehmenden Lehrkräfte. Lediglich eine der zwölf involvierten Lehrerinnen und Lehrer hat von dem Angebot einer nachträglichen Reflexion der Untersuchungsergebnisse Gebrauch gemacht. Die Reflexionsphase im zweiten Lehrerinterview hat gezeigt, dass Lehrer, die ihren Unterrichts-routinen kritisch und konstruktiv gegenüberstehen (z. B. Frau Tomm), durchaus in der Lage sind, die Schattenseiten ihrer Routinen sogar ohne Deutungshilfe eines Forschers selbst zu analysieren. Wie es gelingen kann, Widerständigkeiten gegen die Konfrontation mit dem eigenen Handeln (z. B. Herr Ising und Herr Falter) aufzubrechen und konstruktive Reflexionsergebnisse in handlungsleitende Maximen zu verwandeln, werden wichtige Fragen der reflexiven Lehrerbildung besonders in der 3. Phase der Lehrerbildung sein. Dennoch bin ich trotz der genannten Schwierigkeiten davon überzeugt, dass das gewonnene Reflexionspotenzial als Ergebnis von Lehr-Lernprozessen und Forschungsprozessen zur Qualitätsverbesserung von Schule, Unterricht und Lehrerbildung beitragen kann.

Literaturverzeichnis

- Ackermann, H./Rosenbusch, H. S. (Hg.) (1995): Qualitative Forschung in der Schulpädagogik. In: König, E./Zedler, P.: Bilanz qualitativer Forschung. Band I: Grundlagen qualitativer Forschung. Weinheim, 135-168.
- Adl-Amini, B./Schulze, Th./Terhart, E. (Hg.) (1993): Unterrichtsmethode in Theorie und Forschung. Studien zur Schulpädagogik und Didaktik, Bd. 8. Weinheim/Basel.
- Altrichter, H./Salzgeber, S. (1995): Mikropolitik der Schule. In: Rolff, H.-G. (Hg.): Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim, 9-40.
- Altrichter, H./Posch, P. (Hg.) (1996): Mikropolitik der Schulentwicklung. Förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule. Innsbruck.
- Baacke, D. (1982): Mitbestimmen in der Schule: Grundlagen und Perspektiven der Partizipation. Weinheim/Basel.
- Baurmann, J./Cherubim, D./Rehbock, H. (Hg.) (1981): Neben-Kommunikationen. Beobachtungen und Analysen zum nichtoffiziellen Schülerverhalten innerhalb und außerhalb des Unterrichts. Braunschweig.
- Beck, M. (1994): Unterrichtsgespräche. Zwischen Lehrerdominanz und Schülerbeteiligung. Eine sprechwissenschaftliche Untersuchung didaktischer Ansätze zur Unterrichtskommunikation. In: Geißner, H. (Hg.): Sprechen und Verstehen. Schriften zur Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. Bd. 6. St. Ingbert.
- Berg, E./Fuchs, M (Hg.) (1993): Kultur, soziale Praxis, Text. Frankfurt/M.
- Bergmann, K./Pandel, H.-J. (1975): Geschichte und Zukunft. Didaktische Reflexionen über veröffentlichtes Geschichtsbewusstsein. Frankfurt/Main.
- Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied.
- Blankertz, H. (1980): Theorien und Modelle der Didaktik. München.¹¹
- Böhme, J. (2000): Schulmythen und ihre imaginäre Verbürgung durch oppositionelle Schüler. Ein Beitrag zur Etablierung erziehungswissenschaftlicher Mythosforschung. Bad Heilbrunn.
- Böhme, J./Kramer, R.-T. (Hg.) (2001): Partizipation in der Schule. Opladen.

- Bohnsack, R. (2000a): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in die Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen.⁴
- Bohnsack, R. (2000b): Gruppendiskussion. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hg.), 369-384.
- Borries, B. von (1985): Zur Mikroanalyse historischer Lernprozesse in und neben der Schule. In: Geschichtsdidaktik, Heft 3, S. 301-313.
- Borries, B. von (1988): Geschichtslernen und Geschichtsbewusstsein: empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie. Stuttgart.
- Borries, B. von (1992): Forschendes Lernen in geschichtsdidaktischer Perspektive. In: Forschendes Lernen im Geschichtsunterricht, hg. vom Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte um den Preis des Bundespräsidenten und dem Ernst-Klett-Schulbuchverlag. Stuttgart, 67-98.
- Borries, B. von (1994): Geschichtliches Bewusstsein und politische Orientierung von Jugendlichen in Ost- und Westdeutschland 1992. Bericht und Kommentar zu einer repräsentativen Befragung – gefördert vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Bonn). In: Neue Sammlung Heft 3, S. 363-382.
- Borries, B. von (1995): Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Eine repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland. München.
- Borries, B. von (1999): Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht. Opladen.
- Breidenstein, G./Kelle, H. (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse: ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim u. a.
- Buchen, S. (1996): Belastungen von Lehrerinnen und Lehrern in der Sekundarschule in Sachsen-Anhalt. In: Combe, A./Buchen, S.: Belastungen im Lehrberuf. Hermeneutische Fallrekonstruktionen zu unterschiedlichen Schulformen in Ost und West. Weinheim/München.
- Campell, D. T./Fiske, D. W. (1959): Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. Psychological Bulletin 54: 297-312.
- Combe, A./Helsper, W. (1994): Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Zur Konzeptualisierung der Pädagogik als Handlungstheorie. Weinheim.
- Combe, A./Helsper, W. (Hg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Frankfurt/M.

- Combe, A./Kolbe, F.-U. (2003): Lehrerprofessionalität, Wissen, Können. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hg.): Handbuch der Schulforschung. Opladen (im Erscheinen).
- Denzin, N. K. (1978): The research act. New York (McGraw Hill).
- Denzin, N. K./Lincoln, Y. S. (Hg.) (2000): Handbook of qualitative Research. 2nd ed. Thousand Oaks u. a.
- Deppermann, A. (1999): Gespräche analysieren. Opladen.
- Dewe, B. (1997): Grenzen der Didaktik: Über den Hiatus zwischen Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In: Keuffer, J./Meyer, M. A. (Hg.): Didaktik und kultureller Wandel. Weinheim, 220-248.
- Diegritz, Th./Rosenbusch, H. S. (1977): Kommunikation zwischen Schülern. Schulpädagogische und linguistische Untersuchungen. Didaktische Konsequenzen. München/Wien/Baltimore.
- Driver, R. u. a. (1994): Making Sense of Secondary Science. Research into children's ideas. London/New York.
- Ecarius, J. (2002): Familienerziehung im historischen Wandel: eine qualitative Studie über Erziehung und Erziehungserfahrungen von drei Generationen. Opladen.
- Eckerle, G. A. (1983): Wissenschaftliche Grundbildung. Von der Notwendigkeit, mit Wissen umgehen zu können. Baden-Baden.
- Ehlich, K./Rehbein, J. (1977): Wissen, kommunikatives Handeln und Schule. In: Goepfert, H. C. (Hg.): Sprachverhalten im Unterricht. München, 36-114.
- Ehlich, K./Rehbein, J. (Hg.) (1983): Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen. Frankfurt/M.
- Fichten, W. (1993): Unterricht aus Schülersicht. Die Schülerwahrnehmung von Unterricht als erziehungswissenschaftlicher Gegenstand und ihre Verarbeitung im Unterricht. Frankfurt/M.
- Fielding, N. G./Fielding, J. L. (1986): Linking data. Sage, Beverly Hills.
- Flick, U. u. a. (Hg.) (1991): Handbuch qualitative Sozialforschung. München.
- Flick, U. (1992): Entzauberung der Intuition. Systematische Perspektiven-Triangulation als Strategie der Geltungsbegründung qualitativer Daten und Interpretationen. In: Hoffmeyer-Zlotnik, J. H. P. (Hg.): Analyse verbaler Daten. Über den Umgang mit qualitativen Daten. Opladen, 11-56.
- Flick, U. (1995): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg.

- Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hg.) (2000): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch.* Reinbeck bei Hamburg.
- Flick, U. (2000): *Triangulation in der qualitativen Forschung.* In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hg.), 309-318.
- Friebertshäuser, B./Prengel, A. (1997): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.* München.
- Fromm, M. (1987): *Die Sicht der Schüler in der Pädagogik. Untersuchungen zur Behandlung der Sicht von Schülern in der pädagogischen Theoriebildung und in der quantitativen und qualitativen empirischen Forschung.* Weinheim.
- Fuchshuber-Weiß, E. u. a. (1995): *Buchners Kolleg Geschichte: Von der attischen Demokratie bis zum aufgeklärten Absolutismus.* Bamberg, 142.
- Fuhrmann, E. (1997): *Führung, Aktivierung und Selbsttätigkeit im Fachunterricht vor und nach der Wende.* In: Keuffer, J./Meyer, M. A. (Hg): *Didaktik und kultureller Wandel. Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Band 3.* Weinheim, 154-176.
- Gagel, W./Grammes, T./Unger, A. (1992): *Politikdidaktik praktisch. Mehrperspektivische Unterrichtsanalysen. Ein Videobuch.* Schwalbach.
- Gehrmann, A. (1996): *Schule in der Transformation: Eine empirisch-vergleichende Untersuchung an vier Gesamtschulen im Berliner Bezirk Treptow (1991-1993).* Frankfurt/M.
- Geißner, H. (1975): *Klären und Streiten.* In: Bandura, B. u. a. (Hg.): *Reden und reden lassen. Rhetorische Kommunikation.* Stuttgart, 59-75.
- Girtler, R. (1984): *Methoden der qualitativen Sozialforschung. Anleitung zur Feldarbeit.* Wien/Köln/Graz.
- Gora, P. W. (Hg.) (1976): *Wege zur Erhöhung der Erkenntnisaktivität der Schüler.* Berlin (Ost).
- Hagstedt, H. (1980): *Naive Unterrichtstheorien von Schülern.* In: Hagstedt, H./Hildebrandt-Nilson, M. (Hg.): *Schüler beurteilen Schule. Analyse und Interpretation von Dokumenten zum Schulalltag aus dem Blickwinkel von Schülern.* Düsseldorf, 27-42.
- Heinze, Th. (1980): *Schülertaktiken.* München/Wien/Baltimore.
- Helsper, W./Krüger, H.-H./Wenzel, H. (Hg.) (1996): *Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band 2/2: Trends und Perspektiven der Schulentwicklung in Ostdeutschland.* Weinheim.

- Helsper, W./Bertram, M. (1999): Biographieforschung und SchülerInnenforschung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, 259-278.
- Helsper, W. (2002): Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können: Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In: Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung (Hg.): Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift. Opladen, 67-86.
- Hentig, H. v. (1993): Die Schule neu denken. München.
- Heppner, G./Osterhoff, J./Schiersmann, C./Schmidt, C. (1990): Computer? „Interessieren tät's mich schon, aber ...“. Wie sich Mädchen in der Schule mit neuen Technologien auseinandersetzen. Bielefeld.
- Herndorn, J. (1972): Die Schule überleben. Stuttgart.
- Herzmann, P. (2001): Professionalisierung und Schulentwicklung: eine Fallstudie über veränderte Handlungsanforderungen und deren kooperative Bearbeitung. Opladen.
- Hey, B. u. a. (1992): Umgang mit Geschichte. Geschichte erforschen und darstellen – Geschichte erarbeiten und begreifen. In: Historisch-politische Weltkunde. Kursmaterialien Geschichte Sekundarstufe II/Kollegstufe. Stuttgart u.a.
- Honneth, A. (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt/M.
- Jank, W./Meyer, H. (1991): Didaktische Modelle. Frankfurt/M.
- Jeismann, K.-E. (1990): „Geschichtsbewusstsein“ als zentrale Kategorie des Geschichtsunterrichts. In: Niemetz, G. (Hg.): Aktuelle Probleme der Geschichtsdidaktik. Stuttgart, 44-78.
- Jessen, S. (2004): „Man redet viel über Gott und so“. Schülermitbeteiligung im Religionsunterricht der Grundschule aus allgemein- und religionsdidaktischer Sicht. Opladen i. E.
- Kallenbach, C. (1996): Subjektive Theorien: was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken. Tübingen.
- Kallmeyer, W./Schütze, F. (1977): Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In: Wegner, D. (Hg.): Gesprächsanalyse. Hamburg, 159-274.

- Keuffer, J. (1996): Schülerpartizipation in Schule und Unterricht – Erfahrungen mit Schülermitbeteiligung seit der Wende. In: Helsper, W./Krüger, H.-H./Wenzel, H. (Hg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band 2: Trends und Perspektiven der Schulentwicklung in Ostdeutschland. Weinheim, 160-181.
- Keuffer, J./Schmidt, R./Ziegler, C. (1999): Mitbeteiligung von SchülerInnen im Fachunterricht – Exemplarische Analysen unterrichtlichen Handelns in der gymnasialen Oberstufe. In: Combe, A./Helsper, W./Stelmaszyk, B. (Hg.): Forum qualitative Schulforschung. Band I: Schulentwicklung – Partizipation – Biographie, 263-292.
- Keuffer, J. (2003): Reform der Lehrerbildung zwischen Integration und Konsekution. Habilitationsschrift, Manuskriptfassung. Hamburg.
- Klafki, W. (1994): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim/Basel⁴.
- Klingberg, L. (1987): Überlegungen zur Dialektik von Lehrer- und Schülertätigkeit im Unterricht der sozialistischen Schule (Potsdamer Forschungen der Pädagogischen Hochschule Karl Liebknecht, Erziehungswissenschaftliche Reihe C, Heft 74). Potsdam.
- Klingberg, L. (1990): Lehrende und Lernende im Unterricht. Zu didaktischen Aspekten ihrer Positionen im Unterrichtsprozess. Berlin.
- Klingberg, L. (1994): Zur Problematik des pädagogischen Begriffs „Führen“ in allgemein-didaktischer Sicht. In: Cloer, E./Wernstedt, R. (Hg.): Pädagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung. Weinheim, 223-244.
- Knauth, T. (2000): Unterricht und Schülersicht. Ein Forschungsüberblick. In: Knauth, T./Leutner-Ramme, S./Weiße, W.: Religionsunterricht aus der Schülerperspektive. Münster u. a., 9-39.
- Knoch, P. (Hg.) (1983): Lernfeld Geschichte: Materialien zum Zusammenhang von Identität und Geschichte. Weinheim.
- Köckeis-Stangl, E. (1982): Methoden der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. 2. Aufl. Weinheim/Basel, 321-370.
- Kötters, C./Schmidt, R./Ziegler, Chr. (2001): Partizipation im Unterricht – Zur Differenz von Erfahrung und Ideal partizipativer Verhältnisse im Unterricht und deren Verarbeitung. In: Böhme, J./Kramer, R.T. (Hg.): Partizipation in der Schule. Opladen, 93-122.
- Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hg.) (1999): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen.

- Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hg.) (2002): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen.
- Krüssel, H. (1993): Konstruktivistische Unterrichtsforschung. Der Beitrag des wissenschaftlichen Konstruktivismus und der Theorie der persönlichen Konstrukte für die Lehr-Lern-Forschung. Frankfurt/M. u. a.
- Krummheuer, G./Naujok, N. (1999): Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung. Opladen.
- Krummheuer, G./Brandt, B. (2001): Paraphrase und Traduktion: partizipationstheoretische Elemente einer Interaktionstheorie des Mathematiklernens in der Grundschule. Weinheim u. a.
- Kuhn, A. (1974): Einführung in die Didaktik der Geschichte. München.
- Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (1994): Rahmenrichtlinien Gymnasium/Fachgymnasium Geschichte. Magdeburg.
- Kuss, H. (1994/1995): Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland (1945/49-1990). Eine Bilanz. Teil I und II. In: GWU 12/94, S. 735-758 (Teil I) und GWU 1/95, S. 3-15 (Teil II).
- Lamnek, S. (1993): Qualitative Sozialforschung. Band 1. Methodologie. Weinheim.
- Lamnek, S. (1995): Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken. Weinheim.
- Lave, J./Wenger, E. (1991): Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation. Cambridge.
- Lenzen, D. (Hg.) (1980): Pädagogik und Alltag. Methoden und Ergebnisse alltagsorientierter Forschung in der Erziehungswissenschaft. Stuttgart.
- Leutner-Ramme, S. (1997): „Dozent kratzt sich am Bart“ – Beobachtungen und Beobachtungsmethoden im Weiterbildungskonzept „Lehren-lernen“. In: Arnold, E./Bos, W./Koch, M./Koller, H.-C./Leutner-Ramme, S.: Lehren lernen. Ergebnisse aus einem Projekt zur hochschuldidaktischen Qualifizierung des akademischen Mittelbaus. Münster/New York/München/Berlin, 129-156.
- Loos, P./Schäffer, B. (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen.
- Loser, F. (1980): Alltäglicher Unterricht und die Erforschung des unterrichtlichen Alltags. In: Thiemann, F. (Hg.): Konturen des Alltäglichen. Interpretationen zum Unterricht. Königstein, 133-166.

- Marotzki, W. (1995): Forschungsmethoden der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, 55-89.
- Mayring, P. (1996): Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim.
- Mercer, N. (1995): The Guided Construction of Knowledge. Talk amongst Teachers and Learners. Clevedon u. a.
- Meyer, H. (1987): Unterrichtsmethoden. Band I: Theorieband. Band II: Praxisband. Frankfurt/M.
- Meyer, M. A. (1986): Shakespeare oder Fremdsprachenkorrespondenz? – Zur Reform des Fremdsprachenunterrichts in der Sekundarstufe II. Wetzlar.
- Meyer, M. A. (1992): Negotiation of Meaning. Der Versuch einer handlungsorientierten Verknüpfung von Landeskunde und Politik im Englischunterricht (Sek. II). In: Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch. Heft 3, S. 16-21.
- Meyer, M. A./Schmidt, R. (Hg.) (2000): Schülermitbeteiligung im Fachunterricht. Opladen.
- Meyer, M. A./Jessen, S. (2000): Schülerinnen und Schüler als Konstrukteure ihres Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik, 46. Jg., Heft 5, S. 711-730.
- Meyer, M. A. (2001a): Schülermitbeteiligung im Fachunterricht – Schülerpartizipation im Horizont (fach-)didaktischer Überlegungen. In: Böhme, J./Kramer, R.-T. (Hg.), 49-58.
- Meyer, M. A. (2001b): Das Fach und die Schüler. Unterrichtsanalysen und vorläufige Bemerkungen zu einer Theorie der Partizipation. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE) 3-01, S. 381-403.
- Mühlhausen, U. (1986): Lehrerpläne, Schülerpläne und die Struktur des Unterrichts. Eine handlungstheoretische Problembeschreibung des didaktischen Prinzips der Schülermitplanung. Hannover.
- Oevermann, U. u. a. (1976): Beobachtungen zur Struktur der sozialisatorischen Interaktion. Theoretische und methodologische Fragen der Sozialisationsforschung. In: Auswärter, M. u. a. (Hg.): Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität. Frankfurt/M., 371-403.
- Pandel, H.-J. (1988): Historisches Erzählen. In: Geschichte lernen, Heft 2, S. 8-12.

- Pandel, H.-J. (1991): Historische Narrativität und die Genese der Erzählkompetenz. Hypothesen und Ergebnisse einer Vorstudie. In: Süßmuth, H. (Hg.): Geschichtsunterricht im vereinten Deutschland. Auf der Suche nach Neuorientierung, Teil 1. Baden-Baden, 169-180.
- Pandel, H.-J. (1995): Textquellen im Unterricht. Zwischen Ärgernis und Erfordernis. In: Geschichte lernen. Heft 46, S. 14-21.
- Pandel, H.-J. (1997): Quelleninterpretation. Alte Sünden und neue Entwicklungen. In: Friedrich Jahresheft. Seelze.
- Peukert, H. (1994): Bildung als Wahrnehmung des Anderen. Der Dialog im Bildungdenken der Moderne. In: Lohmann, I./Weiße, W. (Hg.): Dialog zwischen den Kulturen. Erziehungshistorische und religionspädagogische Gesichtspunkte interkultureller Bildung. Münster u. a., 1-14.
- Peukert, H. (1998): Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs. In: Meyer, M. A./Reinartz, A. (Hg.): Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis. Opladen, 17-29.
- Reinhardt, S. (1992): Schule und Unterricht als Bedingungen von Demokratie-Lernen: Formen politischer Streitkultur als Bildungsaufgabe. In: Politische Bildung 2/92, S. 33-46.
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1998): Wissensvermittlung. Ansätze zur Förderung des Wissenserwerbs. In: Klix, F./Spada, H. (Hg.): Wissen. Enzyklopädie Psychologie. Bd. 6. Göttingen, 457-500.
- Rohlfes, J. (1986): Geschichte und ihre Didaktik. Göttingen.
- Rohlfes, J. (1992): Schülerorientierung. In: GWU 5/92, S. 161-163.
- Roth, W.-M. (1995): Authentic School Science. Moving and Learning in Open-Inquiry Science Laboratories. Dordrecht.
- Rüsen, J. (1982): Geschichtsdidaktische Konsequenzen aus einer erzähltheoretischen Historik. In: Quandt, S./Süßmuth, H. (Hg.): Historisches Erzählen. Formen und Funktionen. Göttingen, 129-170.
- Rüsen, J. (1985): Historisches Erzählen als geschichtsdidaktisches Prinzip. In: Behre u. a. (Hg.): Geschichtsdidaktik, Geschichtswissenschaft, Gesellschaft. Stockholm, 63-82.
- Rüsen, J. (1994): Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit zurechtzufinden. Köln.

- Schleiermacher, F. (1957): Pädagogische Schriften. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Herausgegeben von Erich Weniger. Verlag Helmut Küpper vormals Georg Bondi. Düsseldorf/München.
- Schmidt, R. (2002): Partizipation im Schulleben und Unterricht. In: Krüger, H.-H. u. a. (Hg.): Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand. Opladen, 103-114.
- Schütz, A. (1971): Wissenschaftliche Interpretation und Alltagsverständnis menschlichen Handelns. In: Schütz, A. – Gesammelte Aufsätze Bd. I: Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag, 3-54.
- Schulz-Hageleit, P. (1982): Geschichte: erfahren - gespielt - begriffen. Braunschweig.
- Silvermann, D. (1985): Qualitative methodology and Sociology. Aldershot.
- Smith, H. W. (1975): Strategies of Social Research. The Methodological Imagination. Englewood Cliffs, New Jersey (Prentice-Hall).
- Son, S.-N. (1997): Biographie und Pädagogik. Wilhelm Diltheys Hermeneutik und die pädagogische Biographieforschung. Le verkusen.
- Terhart, E. (1978): Interpretative Unterrichtsforschung. Kritische Rekonstruktion und Analyse konkurrierender Forschungsprogramme der Unterrichtswissenschaft. Stuttgart.
- Terhart, E. (1979): Ethnographische Schulforschung in den USA. Ein Literaturbericht. In: Zeitschrift für Pädagogik (25), S. 291-305.
- Terhart, E. (1989): Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen. Weinheim/München.
- Terhart, E. (1995a): Unterrichtsforschung: Einflüsse, Entwicklungen, Probleme. In: Zeitschrift für Pädagogik. 33. Beiheft. Weinheim/Basel, S. 197-208.
- Terhart, E. (1995b): Kontrolle von Interpretationen: Validierungsprobleme. In: König, E./Zedler, P. (Hg.): Bilanz qualitativer Forschung. Band I: Grundlagen qualitativer Forschung. Weinheim, 373-397.
- Terhart, E. (1997): Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hg.), 27-42.
- Uhle, R. (1995): Qualitative Sozialforschung und Hermeneutik. In: König, E./Zedler, P. (Hg.): Bilanz qualitativer Forschung. Band 1: Grundlagen qualitativer Forschung. Weinheim, 33-73.

- Wagner, A. C./Uttendorfer-Marek, I./Weidle, R. (1977): Die Analyse von Unterrichtsstrategien mit der Methode des „Nachträglich Lauten Denkens“ von Lehrern und Schülern zu ihrem unterrichtlichen Handeln. In: Unterrichtswissenschaft (Nr. 3), 244-250.
- Wagner, A. C./Maier, S./Uttendorfer-Marek, I./Weidle, R. H. (Hg.) (1981): Unterrichtspsychogramme. Was in den Köpfen von Lehrern und Schülern vorgeht. Reinbek bei Hamburg.
- Walz, R. (1995): Geschichtsbewußtsein und Fachdidaktik. In: GWU 5+6/95, S. 306-321.
- Webb, J. u. a. (1975): Nichtreaktive Messverfahren. Weinheim/Basel. (orig. 1966).
- Weiler, H. N./Mintrop, H./Fuhrmann, E. (1996): Educational Change and Social Transformation: Teachers, Schools and Universities in Eastern Germany. London/Washington.
- Wellendorf, F. (1989): Mitbestimmung. In: Wulf, Chr. (Hg.): Wörterbuch der Erziehung. München⁷, 422-426.
- Wenzel, H. (1987): Unterricht und Schüleraktivität. Probleme und Möglichkeiten der Entwicklung von Selbststeuerungsfähigkeiten im Unterricht. Weinheim.
- Wexler, P. (1994): Schichtspezifisches Selbst und soziale Interaktion in der Schule. In: Sünker, H. u. a. (Hg.): Bildung, Gesellschaft und soziale Ungleichheit. Frankfurt/M., 287-306.
- Willis, P. (1979): Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt/M.
- Zeumer, K. (1913): Quellensammlung zur Geschichte der deutschen Reichsverfassung in Mittelalter und Neuzeit. Der Augsburger Religionsfrieden, 25. Sept. 1555. 2. Aufl. Tübingen, Nr. 189.
- Zinnecker, J. (Hg.) (1975): Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim/Basel.
- Zinnecker, J. (1978): Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In: Reinert, G.-B./Zinnecker, J. (Hg.): Schüler im Schulbetrieb. Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen. Reinbek bei Hamburg.

Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die anliegende Arbeit mit dem Titel

Schülermitbeteiligung im Fach Geschichte

eigenständig und nur unter Zuhilfenahme der angegebenen Literatur angefertigt habe; wiedergegebene Textpassagen, sei es als Zitat oder in indirekter, sinngemäßer Form, habe ich eindeutig gekennzeichnet.

Ralf Schmidt

Halle, den 18. Dezember 2003