

Fallübergreifende Perspektiven und methodische Reflexion

13

Marcus Syring, Nina Beck, Thorsten Bohl & Bernd Tesch

In diesem Schlusskapitel werden wir die einzelnen Beiträge zunächst aus fallübergreifenden Perspektiven betrachten und abschließend einer methodischen Reflexion unterziehen.

Im ersten Teil haben wir transversale überfachliche Befunde aus den verschiedenen Beiträgen extrahiert, um auf dieser Basis folgenden Fragen nachzugehen: Was zeigt sich in Klasse 6b insgesamt? Was können wir über den Unterricht in der Klasse 6b und über die Klasse 6b und sowie ihre Lehrer*innen fächerübergreifend festhalten? Dazu haben wir nicht nur die Analysen unserer Kolleg*innen herangezogen, sondern um weitere Eindrücke aus den Videosichtungen des Herausgeber*innen ergänzt, welche selbstredend in weniger systematischer Weise erfolgt sind.

Mit Blick auf das in der Einleitung des Bandes skizzierte methodische Vorgehen in den Beiträgen wollen wir abschließend eine kritische Reflexion vornehmen.

1. Fallübergreifende Perspektiven

Bereits bei der ersten Sichtung der Unterrichtsvideos im Herausgeber*innenkreis kristallisierten sich einige fallübergreifende Aspekte heraus, die in den unterschiedlichen Stunden zu beobachten waren. Auf der Grundlage der Analysen unserer Kolleg*innen in diesem Band und einer erneuten Durchsicht der Unterrichtsfilme wur-

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-75386>



den diese ersten Aspekte um weitere ergänzt, spezifiziert und zum Teil auch kontrastiert. Aus diesen Beobachtungen ergaben sich die folgenden fallübergreifenden Perspektiven, die im Folgenden jeweils kurz skizziert und anhand von Beispielen aus Unterrichtsstunden der Klasse 6b illustriert werden:

- ▶ Fachlichkeit
- ▶ Lernen und Leistung
- ▶ Funktionen von Schule und der sogenannte Heimliche Lehrplan
- ▶ Multimodalität und Medialität
- ▶ Sozialformen
- ▶ Umgang mit (Leistungs-)Heterogenität
- ▶ Lehrer-Schüler-Beziehung
- ▶ Schülerorientierung und Schülermitbestimmung

Sowohl in den Analysen unserer Kolleg*innen als auch in den folgenden fallübergreifenden Perspektiven gilt, dass jeweils nur eine Unterrichtsstunde pro Fach in einer Woche beobachtet worden ist. Daraus ergeben sich ohne Zweifel Einschränkungen mit Blick auf die Aussagekraft und Übertragbarkeit der Ergebnisse. Zudem können die Beobachtungen auch nicht pauschal als stellvertretend für eine Lehrkraft, ein Schüler*innenverhalten, ein Fach oder eine Unterrichtsstunde interpretiert werden, sondern sollten als ein Ausschnitt beziehungsweise eine Momentaufnahme im gymnasialen Unterricht der Klasse 6b betrachtet werden.

1.1. Fachlichkeit

Fachlichkeit im gymnasialen Schulunterricht ist sowohl in ihren normativen Verankerungen – also von den Normen der Fachwissenschaft und Fachdidaktik ausgehend – als auch von ihrer performativen Konstruiertheit her zu denken. Ersteres meint insbesondere die verwendeten Aufgaben. Sie können als Wiederholungs- oder Festigungsübungen von begrenzter didaktischer beziehungsweise kognitiver Reichweite sein, sie können aber auch höhere Komplexitätsgrade aufweisen und kognitiv herausfordernder sein. Performative Konstruiertheit hingegen meint, dass Fachlichkeit erst im Unterricht selbst durch soziale Konstruktion hergestellt wird, indem nämlich Lehrpersonen eine fachlich entworfene Programmatik proponieren, die dann in der sozialen Interaktion performativ bearbeitet wird. Dabei werden Lehrende und Lernende zu Akteuren, denen teilweise bestimmte Fähigkeiten zugeschrieben werden, zum Beispiel als ‚gut sein in Mathe‘. Das Geschlecht, die Herkunft (ethnisch, sozial, national, etc.) sowie das familiäre Bildungskapital können in diesem Blickwinkel zur

sozialen Konstruktion von Fachlichkeit im Klassenzimmer der 6b beitragen, zum Beispiel als Stereotype. Ein Beispiel dafür wäre die Konstruktion von Expertinnen und Experten im Französischunterricht auf Grundlage ihrer Bilingualität sowie einer angenommenen Nationalidentität.

Die Orientierung an der Sache kann mithin ebenfalls erst in empirischer Perspektive und hier wiederum auch nur in Form selektiver Auswahlentscheidungen (Baltruschat, 2018) rekonstruiert werden. Alle Beitragenden haben bei ihrer Fallauswahl Entscheidungen getroffen und treffen müssen, die dazu führten, dass bestimmte Aspekte von Fachlichkeit hervorgehoben und andere Aspekte vernachlässigt wurden. Von den Herausgebenden wurden dazu im Vorfeld keine Vorgaben gemacht, die jeweiligen Entscheidungen sollten von den Autor*innen jedoch begründet werden. Selbstredend bleibt die Herausforderung bestehen, die Auswahl und Begründung dieser Aspekte kritisch zu prüfen, Perspektiven von Fachlichkeit abzugleichen, Folien sozusagen übereinanderzulegen, um damit die Multiperspektivität auf Fachlichkeit zu rekonstruieren, die im Sammelband rein durch Gruppierung entlang der schulorganisatorischen Aufteilung der Fächer in der Stundentafel vorgegeben wurde. Damit bleibt auch eine kritische Prüfung vorzunehmen, inwiefern die angebotene Mehrperspektivität auf Fachlichkeit das separierende und zugleich homogenisierende Konzept von Fachlichkeit im gymnasialen Fachunterricht der Klasse 6b reproduziert oder überwindet.

1.2. Lernen und Leistung

Der Lernbegriff ist im öffentlichen Schulwesen scheinbar untrennbar mit dem Begriff der Leistung verknüpft (u. a. Reh & Ricken, 2018). Dass diese enge Verknüpfung historisch entstanden ist, gleichzeitig die Semantik von Leistung dabei einem auffälligen Wandel unterworfen wurde (von sich einer Verpflichtung entledigen hin zum Nachweis einer Fähigkeit, siehe Ricken, 2018) und der moderne Leistungs-begriff erst um die Wende zum 20. Jahrhundert allgemein eingeführt wurde, wird dabei häufig übersehen. Wir haben es also mit einem relativ jungen Phänomen zu tun, das als Subjektivierung rekonstruierbar wird (Ricken, 2018), im eigenen Selbstverständnis auf Bewertung angewiesen und damit dem „vergleichenden Blick“ (Ricken, 2018, S. 55) des Anderen ausgesetzt ist. „Schließlich wird [...] in der Betonung von Können und Wissen suggeriert, dass es vor allem das Wollen ist, was entscheidet und von nichts anderem als einem selbst abhängt. Aktivität statt Passivität, Identität statt Opazität und Souveränität statt Responsivität und Situativität – das sind zentrale Momente der Subjektivierungslogik der Leistung“ (ebd.).

Im beobachteten Gymnasialunterricht der Klasse 6b interessiert uns daher einerseits die Frage, inwiefern das Leistungsparadigma ggfs. als ein spezifischer Habitus des Lehrens und Lernens sichtbar wird, zum Beispiel in gerade erfolgenden oder in beständigen Erinnerungen an bevorstehende Bewertungen wie bspw. in der Deutsch- oder Geographiestunde. Andererseits müssen wir uns als Forschende auch daraufhin befragen, inwiefern wir selbst vielleicht das Leistungsparadigma unkritisch in unseren Analysen als quasi anthropologische Grundannahme übernommen haben. Die Beiträge des Bandes könnten unter dieser Perspektive nochmals kritisch geprüft werden. Gegebenenfalls wird dann zum Vorschein kommen, dass unter der Hegemonie des Leistungsparadigmas Auswahlentscheidungen getroffen wurden, die das Beobachtbare durch systemische Leistungserwartungen filtern, ja erst das als sichtbar erscheinen lassen, was diesen Leistungserwartungen entspricht und damit beispielsweise Störungen und Konflikte überhaupt als solche etikettieren.

Was bedeutet Lernen, wenn es nicht von vornherein als Erbringung einer Leistung definiert wird? Welche Dimensionen beinhaltet Lernen, wenn es nicht überwiegend an Leistungserbringung geknüpft ist und in überprüfbarem Wissen endet? Welche Bedeutsamkeit entfaltet Lernen in seiner zeitlichen Dimension? Was bleibt kontingent oder zumindest unsichtbar in den unterrichtlichen Lernprozessen? Und welche Chancen bieten sich, wenn die Aufmerksamkeit beim gemeinsamen Ringen um die Synchronisation von Lehren und Lernen vermehrt auf das vermeintlich Unsichtbare gelenkt wird? Welchen Gewinn hat es, dabei verstärkt die Beziehungen zwischen Lehrperson(en), Lernenden und Unterrichtsgegenstand zu fokussieren, den Blick vermehrt auf die kommunikative Ebene des unterrichtlichen Geschehens zu lenken – oder anders formuliert: Unterricht aus Perspektive der Interaktion von Lehrenden, Lernenden und Unterrichtsgegenstand zu betrachten? Worin könnte ein unterrichtliches Angebot bestehen, wenn seine Nutzung nicht von vornherein als zu Bewertendes und wenn stattdessen unterrichtliche Kommunikation und Interaktion als fachspezifische Ko-Konstruktion verstanden wird?

1.3. Funktionen von Schule und der ‚Heimliche Lehrplan‘

Was kann, soll oder muss Schule aus der Perspektive schultheoretischer Positionen leisten? Allgemein gesprochen hat das moderne Bildungswesen die Aufgabe, Heranwachsende über Generationen hinweg an den Stand der Fähigkeiten, des Wissens und der Werte heranzuführen, der für das Fortbestehen der Gesellschaft erforderlich ist (Fend, 2008). Gesellschaft muss sich in diesem Sinne auf die Leistung von Schulen verlassen können, um eine angemessene Übermittlung aller ihrer Ressourcen sicher-

zustellen (Dewey, 1915/1993). Fend (2008) nennt als Funktionen von Schule Enkulturation (in Kultur- und Sinnsysteme; kulturelle Teilhabe und Identität), Qualifikation (für berufsrelevante Fähigkeiten), Selektion beziehungsweise Allokation (als Stellung im schulischen und gesellschaftlichen Leistungsgefüge; siehe kritisch hierzu Breidenstein, 2018) sowie Integration (als soziale Integration und politische Teilhabe). Lehrpersonen kommt dabei eine zentrale Rolle zu. Mit Blick auf die Realisierung im konkreten Unterrichtsgeschehen stehen Lehrer*innen dabei vor immensen Herausforderungen, müssen doch die abstrakt formulierten und zuweilen widersprüchlichen Funktionen in der Mikroebene des schulischen und unterrichtlichen Alltags konkretisiert und eingelöst werden.

In der Klasse 6b war durch nahezu alle videographierten Stunden hinweg beobachtbar, dass sowohl die Lehrpersonen als auch die Schüler*innen sehr darum bemüht waren, gegenstandsorientiert zu agieren. Der Unterrichtsgegenstand und die damit verknüpften Enkulturations- und Qualifikationsziele sind Dreh- und Angelpunkt der unterrichtlichen Kommunikation zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen – auch in der 6b (siehe z. B. Klassenleiterinnen-Stunden). Die Erreichung der intendierten Bildungsziele im Sinne der Enkulturations- und Qualifikationsfunktion von Schule besitzt oberste Priorität. Dies zeigt sich beispielsweise in den durchstrukturierten und zielgerichteten Abläufen der Unterrichtsstunden, vermutlich auch darin, dass ein sehr hohes Maß an Lehrerzentrierung nur wenig Ausweichmöglichkeiten bietet (siehe z. B. Geografie, katholische Religion; siehe auch die Analyse zu Schülermitbestimmung und zu Sozialformen in diesem Kapitel). Für die Schüler*innen ist der schulische Erfolg oder Misserfolg, das heißt das durch Benotungen messbar gemachte Erreichen von Qualifikationszielen maßgeblich und essenziell für ihre Stellung im schulischen und zukünftigen beruflichen und damit eng verknüpften gesellschaftlichen Positionierungsgefüge (Fend, 2008; kritisch hierzu Breidenstein, 2018).

Die allgegenwärtige Orientierung am Unterrichtsgegenstand hatte in vielen der videographierten Stunden der Klasse 6b auch entscheidenden Einfluss auf das unterrichtliche Handeln der Lehrpersonen, auf ihre Disziplinierungsmaßnahmen und das Verhalten der Schüler*innen; ein möglichst störungsarmes Unterrichtsgeschehen wird in reziproker Weise als Bedingung für eine erfolgreiche Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand gesehen (z. B. Meseth et al., 2012). In diesem Zusammenhang verhalten sich sowohl die Schüler*innen als auch die Lehrer*innen nicht nur vordergründig gemäß der ihnen sehr gut bekannten und mehr oder weniger gegenseitig akzeptierten sozialen Regeln im Unterricht, sondern agieren jeweils auch entsprechend auf der „Hinterbühne“ (Goffman, 1959; Fend, 2008; Zinneker, 1978).

Die Schüler*innen entwickeln im Laufe ihrer Schulbiografie bestimmte Anpassungsstrategien und bedienen damit den sogenannten „Heimlichen Lehrplan“ (Jackson, 1978; Bohl et al., 2015). Sie internalisieren Tugenden, die Erfolg im schulischen und gesellschaftlichen Leistungsgefüge versprechen (Fend, 2008). ‚Maskieren‘ kann als ein wesentliches Element des Heimlichen Lehrplans gelten: Schüler*innen lernen den Lehrpersonen durch als erwünscht antizipierte und erfahrene Verhaltensweisen ihr Interesse zu zeigen, selbst wenn sie gedanklich mal nicht bei der Sache sein sollten (Breidenstein, 2006). Aber auch Lehrer*innen agieren im Sinne eines möglichst geschmeidigen Erreichens der intendierten Ziele, indem sie beispielsweise ihre Schüler*innen für das gezeigte Interesse belohnen beziehungsweise loben. Institutionell angepasstes Verhalten, das heißt beispielsweise sich zu melden, Hausaufgaben zu erledigen oder Interesse zu bekunden, gilt als Faktor oder gar Bedingung, um in der Schule zu reüssieren. Diese Anpassungsleistungen können als Rückseite der internalisierten Haltung von Schüler*innen gelten, um die tagtäglich im Unterricht stattfindenden Unterbrechungen, Verzögerungen oder Entsaugungen mit Blick auf eigene Interessen geduldig hinzunehmen (Jackson, 1978; Bohl et al., 2015).

Diese Anpassungsleistungen, welche von den Schüler*innen aber auch von der Lehrer*innen in der Klasse 6b erbracht werden, sind bemerkenswert: beispielweise das geduldige Ertragen der Verzögerungen und Unterbrechungen durch die scheinbar unendlichen Diskussionen um die defekten Sonnenjalousien und das störende Blenden der Sonne (Mathematik) oder um die Rückgabe der Klassenarbeit (Geographie), die hundertfachen geduldigen Versuche einer Lehrerin die Lautstärkepegel in Einzel- oder Gruppenarbeitsphasen zu reduzieren (Kunst), das mehr oder weniger geduldige Ertragen des Wartens auf die Lehrperson, die aus Perspektive der betroffenen Schüler*innen einfach nicht zu kommen vermag, um Verständnisfragen zu klären oder eine spontane Idee oder die individuelle Lernleistung zu würdigen (Mathematik). Bereichernd wäre aus der Perspektive des Heimlichen Lehrplans auch die Beleuchtung der Hinterbühne der Klasse 6b beziehungsweise auf die unzähligen und vielfältigen Zwischenräume des schulischen Geschehens gewesen. Dieser Fokus konnte im vorgelegten Band nicht umgesetzt werden, stellt aber zweifelsfrei ein weiteres lohnendes Unterfangen dar.

Was genau ist also Unterricht jenseits der Summe seiner Funktionen? Ist es ein „System“ aufeinander verweisender Referenzen (Luhmann, 2002), mit einem kollektiven über Generationen tradierten ‚Gedächtnis‘? Ist es ein „konjunktiver Erfahrungsraum“ (Bohnsack, 2021), in dem Pädagog*innen als „Professionelle“ (Hericks, 2006) mit einer ihnen anvertrauten Klientel auf der Basis „praktischer Klugheit“ (Schwandt,

1997) interagieren? Sind es die Regeln einer bestimmten institutionellen Organisation, die ein Eigenleben führen und jegliche Innovation an dieses Eigenleben anpassen? Die Daten und die Beiträge in diesem Band spiegeln die Vielfalt der Perspektiven, können die Frage „Was ist (gymnasialer) Unterricht“ ohne eine metatheoretische Klammer jedoch nur unzureichend beantworten. Benötigt wird daher eine Diskussion der Normen, die die verschiedenen – fachdidaktischen wie bildungswissenschaftlichen – Perspektiven auf das Gelingen von Unterricht bestimmen. Diese Diskussion kommt allerdings nicht umhin, zunächst die Aspekthaftigkeit und Standortgebundenheit jedweder Perspektive auf Unterricht anzuerkennen.

1.4. Multimodalität und Medialität

Multimodalität wird als Gegenstand der Unterrichtsforschung häufig als multimediales Lernen im Zusammenhang mit modernen Informations- und Kommunikationstechnologien diskutiert (Herzig, 2014), selten jedoch bezogen auf die Medialität beziehungsweise die Modalitäten des Körpers (Stimme, Gestik, Mimik, Proxemik etc.) sowie der ‚trivialen‘ Dinge im Klassenzimmer (Lehr- und Lernutensilien, Tafel, Kleidung, Getränke etc.) (Asbrand & Martens, 2018). Dies mag an der nach wie vor sehr stark kognitivistischen Ausrichtung der Unterrichtsforschung sowie der universitären Lehrerbildung insgesamt liegen, wohingegen praktikentheoretische Ansätze, die sich eher für die Modalitäten des Körpers sowie die Medialität der Dinge interessieren, eher eine untergeordnete Rolle spielen (Nohl & Wulf, 2013; Nohl, 2011).

Fach	Medienart		Medienart																				
	0-45	46-90	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
Englisch	0-45																						
	46-90																						
Sport	0-45																						
	46-90																						
ev. Theologie	0-45																						
	46-90																						
kath. Theologie	0-45																						
	46-90																						
Geographie	0-45																						
	46-90																						
Mathe	0-45																						
	46-90																						
Geschichte	0-45																						
	46-90																						
Französisch	0-45																						
	46-90																						
Klassenl.-Stunde	0-45																						
	46-90																						
BNT	0-45																						
	46-90																						
Bild. Kunst	0-45																						
	46-90																						
Deutsch	0-45																						
	46-90																						

Tabelle 1: Medieneinsatz nach Fächern und Medienart, Übersicht (1 Einheit - 2min)

In unseren Unterrichtsbeobachtungen in der Klasse 6b konnten wir über den Gebrauch der Dokumentenkamera hinaus und gelegentlich eines Notebooks als Datenträger in Verbindung mit einem Beamer als Projektor kaum multimediale Unterrichtsgestaltungen finden (siehe Tab. 1). In den sprachlichen Fächern bildeten die Lehrwerke mit ihrem Mix aus Schülerbuch und Arbeitsheften die durchgehende mediale Grundlage (siehe auch Tab. 2). Im Englisch- und Französischunterricht kamen auch dem Lehrbuch entnommene Hörverstehens-Texte zum Einsatz. Zwischenergebnisse wurden meist an der Tafel durch einen traditionellen Tafelanschrieb oder mit Hilfe der Dokumentenkamera fixiert.

	Σ	N	H	A	K	D	S	W	Z	G	k
Englisch	46	0	3	0	4	4	23	7	0	0	5
Sport	46	0	0	29	0	0	0	0	0	0	17
ev. Theo	46	10	6	20	0	0	0	1	0	0	9
kath. Theo	46	34	6	3	0	0	0	0	0	0	3
Geographie	46	9	8	1	9	0	1	0	5	3	10
Mathematik	46	0	10	0	1	8	10	10	0	5	2
Geschichte	46	1	7	10	2	5	13	2	0	0	6
Französisch	46	1	9	0	3	1	5	13	0	0	14
Klassenl.-Std.	46	10	0	0	0	0	0	0	0	6	30
BNT	46	17	4	13	0	5	0	3	0	0	4
Bild. Kunst	46	15	0	15	0	5	0	0	0	0	11
Deutsch	46	0	0	27	0	11	0	5	0	0	3
Σ	552	97	53	118	19	39	52	41	5	14	114
%	100	17,6	9,6	21,4	3,4	7,1	9,4	7,4	0,9	2,5	20,7

Legende

- N Notebook Lehrer*in mit Beamer
- H Hefter
- A Arbeitsblatt
- K Kreidetafel
- D Dokumentenkamera
- S Schulbuch
- W weitere did. Materialien
- Z Zeigestock
- G Glocke, Klangschale, akustisches Signal
- k keine Medien/kein Unterricht

Tabelle 2: Medieneinsatz nach Fächern und Medienart (prozentual)

Auch wenn es sich bei der Datenerhebung zum Medieneinsatz um eine Momentaufnahme handelt, was impliziert, dass die Ergebnisse zu einem anderen Zeitpunkt auch ganz anders ausfallen können, so lassen sich doch einige interessante Relationen konstatieren. Demnach kamen im Fach Sport erwartbar außer einem Arbeitsblatt keine traditionellen, aber auch keine digitalen Medien zum Einsatz. Eine methodische Schwäche besteht darin, dass Sportgeräte nicht als Medien erfasst wurden. Diese methodische Problematik könnte auf die Fremdsprachen erweitert werden, da hier der Körper und insbesondere die Stimme sowie Gegenstände des Klassenzimmers nicht als Medium erfasst wurden. In allen genannten Fächern spielen aber der Körper und die Dinge des Unterrichts eine ganz zentrale Rolle. Daher lassen sich hier eher Rückschlüsse auf die normativen Erwartungen der Forschenden ziehen.

Interessant ist auch, dass die höchste Medienvielfalt in den fremdsprachlichen Fächern Englisch und Französisch sowie in Mathematik und Geschichte zu beobachten war, gefolgt von Geografie. Die geringste Medienvielfalt ließ sich im Fach Sport sowie den beiden Theologien konstatieren, gefolgt von Deutsch. Letztlich ist die konkrete Aussagekraft dieser Daten begrenzt, gleichwohl wäre es interessant, einmal die normati-

ven Horizonte der Forschenden mit denen der Beforschten im Hinblick auf Vorstellungen abzugleichen, was unter einem Medium im Unterricht genau zu verstehen ist. Die Modalitäten des Körpers beschränkten sich auf meist mimetisch gerahmte Lehrer-Schüler-Interaktionen beziehungsweise dialogische Interaktionen zwischen Sitznachbarn im Rahmen von Still- und Partnerarbeitsphasen. Modalitäten, die nicht den sitzenden Körper, sondern den Körper in Bewegung adressieren oder die räumlich-zeitlichen Ordnungsstrukturen des Unterrichts verändern (bspw. Projektarbeit, Einbezug anderer Lernräume, Nutzung eines Tabletpools) konnten dagegen nicht beobachtet werden.

Alles in allem zeichnet sich der beobachtete Unterricht in der Klasse 6b durch sehr weitreichende Disziplinierungsmuster aus, die eine Ordnungsstruktur generieren, in der in erster Linie verbal-kognitive Leistungen adressiert werden. Komplementär dazu wird die Multimodalität des Körpers in erster Linie traditionell in Form von Zeige- und Meldehandlungen aufgerufen. Die medialen Potenziale der Dinge des Unterrichts werden ebenfalls fast ausschließlich konventionell genutzt.

1.5. Sozialformen

Wie sieht der alltägliche Unterricht im Klassenzimmer aus? Mit diesem Forschungsfeld beschäftigt sich die deskriptive Unterrichtsforschung, die versucht zu beschreiben, welche Unterrichtsmethoden, welche Organisations-, Sozial-, Handlungs- oder Interaktionsformen im unterrichtlichen Alltag realisiert werden. Dahinter steht die Suche nach einem Methoden-Kataster: „Der sehr umfangreichen und intensiven theoretischen Debatte um die Antwort auf die Frage, was Unterricht ‚eigentlich‘ wirklich ist, steht ein nur sehr ungefähres Bild über die breite Realität des Unterrichts in den Klassenzimmern an deutschen Schulen gegenüber. (...) Was aber in der Breite des Unterrichts tatsächlich geschieht – jeden Morgen gegen 8 Uhr treffen ca. 790.000 Lehrpersonen und 8,2 Mio. Schülerinnen und Schüler [Anmerkung Herausgeber*in: bezogen auf das Jahr 2012) zusammen und starten ihre Arbeit – ist weniger gut bekannt“ (Terhart, 2018, S. 87 f.).

Im deutschsprachigen Diskurs stellt die deskriptive Unterrichtsforschung eine recht schmale Forschungslinie dar. Häufig wird die Studie von Hage et al. (1985) als ein Ausgangspunkt zitiert. Diese Forschungsgruppe beobachtete Unterricht an verschiedenen Schularten. Herausgearbeitet wurden verschiedene unterrichtsmethodische Dimensionen wie Sozialformen, Handlungsformen oder Schülertätigkeiten. Beobachtet wurden unter anderem ein sehr hoher Anteil des lehrerzentrierten Klassenunterrichts (76,86 %) bei Sozialformen und des gelenkten Unterrichtsgesprächs

(48,93 %) bei Handlungsmustern. Für den Vergleich der Schularten verwendeten die Autorinnen und Autoren prägnante Beschreibungen: Das Gymnasium sei die Schule des „gelenkten Sachdialogs“, die Hauptschule die Schule der „gelenkten Beschäftigung“, die Gesamtschule die Schule des „gelenkten Diskurses“; diese Interpretation der Datenlage wurde allerdings kritisiert (Hage et al., 1985). Wiechmann replizierte die Studie von Hage et al. (1985), wobei die Stichprobe und beteiligten Schularten variierten, und konnte einen erhöhten Anteil an Schülertätigkeiten feststellen, wenn auch parallel offensichtlich der Einsatz von Arbeitsblättern deutlich zugenommen hatte (Wiechmann, 1999). Im Laufe der Jahre kamen weitere Studien hinzu, die eine starke Dominanz des lehrerzentrierten Klassenunterrichts, begrifflich häufig als Frontalunterricht bezeichnet, belegten, wenn auch parallel die methodische Vielfalt (auf recht geringem Niveau) zunahm (vgl. z. B. Baumert et al., 1997; Bohl, 2000). Im Rahmen der DESI-Studie (DESI-Konsortium 2006) zeigten sich an nicht-gymnasialen Schularten häufiger offene Unterrichtsformen oder fächerübergreifendes Unterrichten als am Gymnasium – deutlicher ausgeprägt jedoch nur im Deutschunterricht (DESI-Konsortium, 2006). Beim Englischunterricht zeigte sich beispielsweise ein höher ausgeprägter Anteil an Diskussionsrunden am Gymnasium (Desi-Konsortium, 2006). Über beide Fächer hinweg zeigte sich ein vergleichsweise ausgeprägter Anteil an Arbeit mit kleinen Schülergruppen am Gymnasium. Die höchste methodische Vielfalt wurde an integrierten Gesamtschulen beobachtet. Im Rahmen der TALIS-Studie (Grünkorn et al., 2020) wurde Unterricht in achtminütigen Sequenzen beobachtet. In 88 % dieser Sequenzen wurden lehrerzentrierte Klassengespräche beobachtet, in 36 % Einzelarbeit, in 16 % Partnerarbeit und in 14 % Gruppenarbeit – allerdings mit erheblichen Variationen von Klasse zu Klasse, zum Beispiel beim Klassengespräch zwischen 63 % und 100 %, bei Einzelarbeit zwischen 0 % und 89 %. Die Autorinnen und Autoren attestierten trotz der Dominanz des Klassengesprächs eine Zunahme unterschiedlicher Arbeitsformen, beispielsweise im Vergleich zur TIMSS-Videostudie (Baumert et al., 1997). Im Rahmen der IQB-Studie 2018 (Stanat et al., 2019) wurde für den Mathematikunterricht die Häufigkeit verschiedener Lern- und Organisationsformen untersucht. Hier zeigt sich an verschiedenen Schularten eine geringe Variation und Dominanz von Klassengespräch und Einzelarbeit/Stillarbeit. Festgestellt wurde eine Anwendung binnendifferenzierender Maßnahmen innerhalb der Einzel- und Stillarbeitsphasen.

Aufgrund der dünnen Forschungslage und unterschiedlicher Erhebungsverfahren und Stichproben liegt keine Vergleichsgrundlage für den unterrichtlichen Alltag am hier untersuchten (baden-württembergischen) Gymnasium vor.

Im Rahmen unserer Studie zur Klasse 6b wurde der Unterricht in allen Schulstunden videographiert. Die im folgenden vorgestellten Sozialformen wurden im zweiminütigen Takt festgehalten (Lehrkraftkamera). Pro Sequenz wurde diejenige Sozialform angegeben, die den größten zeitlichen Anteil einnahm. Tabelle 3 zeigt die Realisierung der vier Sozialformen Plenum/Klassengespräch, Einzelarbeit, Partnerarbeit und Gruppenarbeit im Vergleich. Tabelle 4 fasst die Ergebnisse in realen Minutenanteilen und Prozentanteilen an der gesamten Unterrichtszeit zusammen.

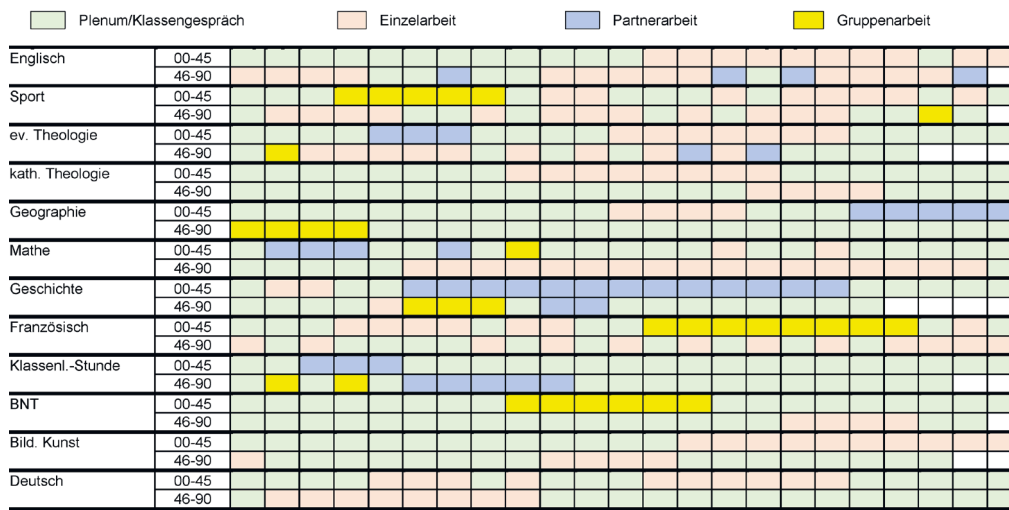


Tabelle 3: Sozialformen nach Fächern

Die Befunde zeigen einen Anteil von 56,7% als Klassengespräch, gefolgt von 27,7% als Einzelarbeit, 7,4% als Partnerarbeit und 5,6% als Gruppenarbeit. Dabei unterscheiden sich die Anteile zwischen den einzelnen Fächern deutlich: Der Anteil des Klassengesprächs variiert zwischen 76,1% in BNT (und in ähnlicher Höhe in katholischer Theologie, Geographie und der Klassenleiterstunde) und 39,1% im Fach Englisch (und in ähnlicher Höhe in Sport und Französisch). Der Anteil der Einzelarbeit variiert zwischen 50% im Fach Englisch und 0% in der Klassenleiterstunde, sowie 3% in Geschichte oder 4% in BNT und Geographie. Der Anteil der Partnerarbeit variiert zwischen 32,6% in Geschichte und 0% (in Sport, katholische Theologie, Französisch, Bildende Kunst und Deutsch). Der Anteil der Gruppenarbeit variiert zwischen 17,4% in Französisch und 0% in den Fächern Englisch, katholische Theologie, Bildende Kunst und Deutsch beziehungsweise 1% in evangelischer Theologie und Mathematik. Insgesamt spiegelt die Verteilung der Sozialformen insofern grob den Forschungsstand wider, als das Klas-

sengespräch und die Einzelarbeit den höchsten Anteil einnehmen (zusammen 84,4 %) und die kooperativen Sozialformen Partnerarbeit und Gruppenarbeit vergleichsweise selten vorkommen (zusammen 13 %).

	KG	EA	PA	GA	O
Englisch	39,1	50	8,7	0	2,2
Sport	41,3	43,5	0	13	2,2
Evangelische Theologie	45,7	34,8	10,9	2,2	6,5
Katholische Theologie	73,9	26,1	0	0	0
Geographie	71,7	8,7	10,9	8,7	0
Mathematik	47,8	41,3	8,7	2,2	0
Geschichte	45,7	6,5	32,6	6,5	8,7
Französisch	41,3	41,3	0	17,4	0
Klassenleiterinnenstunde	73,9	0	17,4	4,3	4,3
BNT	76,1	8,7	0	13	2,2
Bildende Kunst	63	32,6	0	0	4,3
Deutsch	60,9	39,1	0	0	0
Σ	56,7	27,7	7,4	5,6	2,5

Tab.: Häufigkeit einzelner Sozialformen (1 Sequenz ~ 2 min).
 Abk.: PL=Plenum; EA=Einzelarbeit; PA=Partnerarbeit; GA= Gruppenarbeit;
 O=Organisation/kein Unterricht/Wartezeiten
 Fehlende Wert zu 100 aufgrund Rundungen

Tabelle 4: Sozialformen nach Fächern in Prozentanteilen

Die Befunde sind selbstredend – wie mehrfach in diesem Band thematisiert – weder für die beteiligten Fächer oder einzelnen Lehrkräfte noch für die Schule oder Schulart als repräsentativ anzusehen. Sie lassen jedoch folgende Überlegungen zu:

- ▶ Im Alltag dieser Schule beziehungsweise im Stundenplan der Klasse 6b scheint kein dauerhaftes Zeitfenster für beispielsweise freies Arbeiten vorgesehen, das eine höhere Schülerbeteiligung und -aktivierung vermuten lassen könnte. Ein solches Zeitfenster wird in Sekundarstufen häufig eingesetzt, um einen gemeinsamen, aus mehreren Fächern (in der Regel mindestens Deutsch, Mathematik, Englisch) gespeisten Stundenpool zu ermöglichen. Auf diese Weise können beispielsweise zwei Stunden am Vormittag für freies Arbeiten oder andere fächerübergreifend angelegte, in der Regel schülerorientierte methodische Großformen genutzt werden.
- ▶ Die unterrichtsmethodische Gestaltung in der Klasse 6b ist weitgehend durch die einzelnen Lehrpersonen bestimmt, die jeweils für ihr Fach und ihren Unterricht entscheiden, wie dieser verläuft. Eine fachunabhängige beziehungsweise fächerübergreifende Absprache bezüglich der Gestaltung des Unterrichts ist nicht erkennbar.

- ▶ Im unterrichtlichen Alltag der beobachteten Stunden werden interaktive, schülerorientierte beziehungsweise partizipierende Unterrichtsmethoden auf der Oberflächenstruktur über die identifizierten Anteile an Partner- und Gruppenarbeit hinaus nicht sichtbar. Unklar bleibt insofern, in welcher Weise übergreifende Zielsetzungen wie Selbstständigkeit, Teamfähigkeit oder Kommunikationsfähigkeit erreicht werden können, für die ausgeprägter beziehungsweise eigenständige kooperative Phasen oder andere Unterrichtskonzepte wie Adaptiver Unterricht oder Phasen der Öffnung zu organisieren wären. Selbstverständlich ist diese Feststellung mit Vorsicht zu tätigen, da auch im lehrerzentrierten Klassengespräch adaptiv, kommunikativ und schülerorientiert unterrichtet werden kann. (vgl. den folgenden Abschnitt zu Adaptivität).
- ▶ Aus Sicht der Schülerinnen und Schüler stellt sich der Verlauf des Unterrichts so dar, dass sie zu fast 85 % der Unterrichtszeit entweder allein arbeiten (sieht man von den dann unerwünschten Nebentätigkeiten ab) oder im Gespräch mit der zentral agierenden Lehrperson stehen, zuhören, sich melden oder darauf warten, aufgerufen zu werden. Dies schließt dann ein, dass in dieser Zeit keine intensivere kommunikative Interaktion stattfindet.
- ▶ Die Schülerinnen und Schüler sitzen in allen Fächern und Unterrichtsstunden nahezu ohne Unterbrechung, auch in den Phasen der Partner- und Gruppenarbeit und häufig auch über 90 Minuten hinweg, auf ihren Stühlen. Außerhalb der Pausen oder einzelner körperlich aktivierender Phasen (z. B. im Mathematikunterricht), in den sie aufstehen können, erhält körperliche Bewegung keinen Raum.

Der Anteil der Sozialformen spiegelt, um mit aktuellen Begriffen der Unterrichtsqualitätsforschung zu sprechen, ‚nur‘ die Oberflächenstruktur des Unterrichts wider; Aussagen über Tiefenstrukturen oder erfolgreiche Lernprozesse zu treffen, ist nicht möglich. In jüngster Zeit geraten die Verbindung von Oberflächen- und Tiefenstruktur sowie der mögliche Einfluss weiterer Variablen (z. B. Einstellungen, Klassenkomposition, Leistungsstärke) auf diese Verbindung verstärkt in den Fokus der Forschung (Hess & Lipowsky, 2020; Pauli & Schmid, 2019). Beispielsweise könnte ein Zusammenhang zwischen der Leistungsstärke der Klasse und dem Einsatz schülerorientierter Sozialformen bestehen: je stärker die Klasse, desto häufiger der Einsatz schülerorientierter Phasen (Hess & Lipowsky, 2020). Vor diesem Hintergrund wären weitere Forschungsarbeiten (an dieser Schule) hilfreich, um Gründe zu ermitteln, die hinter der Entscheidung der Lehrpersonen für bestimmte Sozialformen und Merkmale der Oberflächenstruktur liegen.

1.6. Umgang mit (Leistungs-)Heterogenität

Trotz des Versuchs der Homogenisierung mittels äußerer Differenzierung (durch die Zuweisung zum Gymnasium oder die Bildung von Jahrgangsklassen), lässt sich auch in gymnasialen Klassen eine deutliche Leistungsheterogenität erkennen (Decristan & Jude, 2017). Die Schüler*innen unterscheiden sich in ihren Lernvoraussetzungen aber auch im Leistungsstand sowie in der Art und Weise, wie sie Lernangebote der Lehrkraft nutzen (siehe Abb. 1).

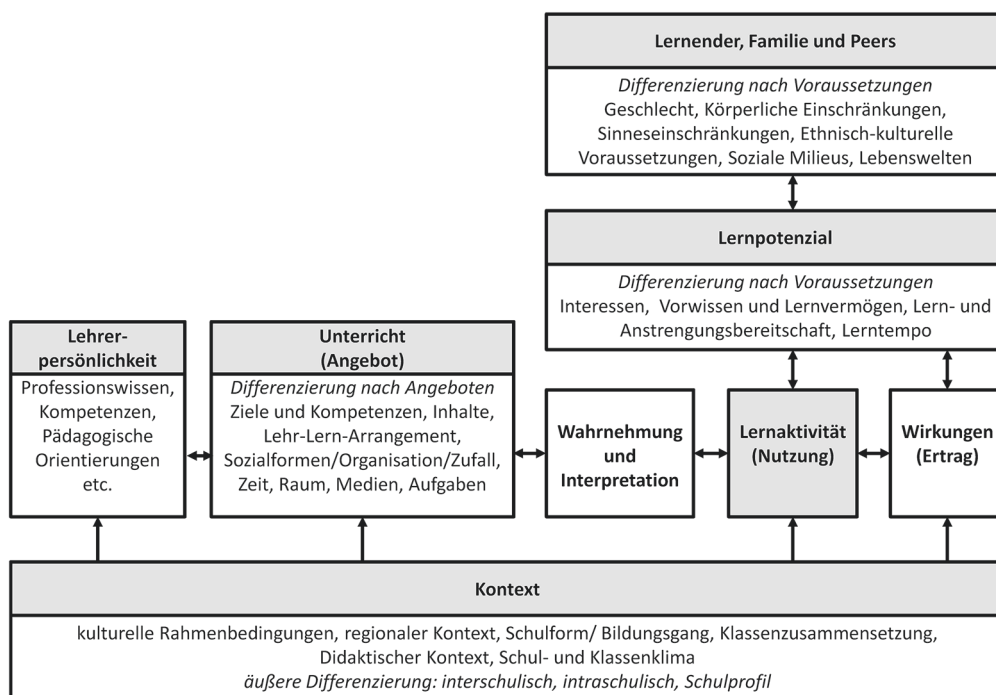


Abbildung 1: Rahmenmodell zur Differenzierung nach Kiel & Syring, 2018, S. 71.

Für den Umgang mit dieser Leistungsheterogenität (aber auch mit anderen Formen von Heterogenität) sind auf didaktisch-methodischer Ebene prinzipiell unterschiedliche Unterrichtskonzeptionen beziehungsweise Unterrichtsformen denkbar, die zwar unterschiedliche Ausrichtungen aber auch z.T. deutliche Überschneidungen aufweisen (Bohl, 2013). Blickt man zusammenfassend auf alle zwölf gefilmten Unterrichtsstunden, so lassen sich nur sehr wenige der folgenden Konzeptionen beziehungsweise Formen finden:

- ▶ Offener Unterricht: Über alle Stunden hinweg finden sich eher schließende als öffnende Verfahren. Selten finden sich organisatorische oder methodische Öffnungen (z. B. Englisch), inhaltliche oder politisch-partizipative Öffnungen kommen nicht vor. Eine Ausnahme bildet die Sportstunde, in der die Schüler*innen nach ihren Bedürfnissen inhaltlich frei entscheiden können, welche Übung sie machen.
- ▶ Individualisierter Unterricht: Die Bereitstellung individuell passender Angebote (Häcker, 2017) für die Schüler*innen lässt sich in keiner Stunde beobachten.
- ▶ Differenzierter Unterricht: Die Ausrichtung von Lernangeboten (z. B. Material) an verschiedenen Gruppen (z. B. nach Kompetenz- oder Niveaustufen gebildet) lässt sich in den Stunden nicht beobachten.
- ▶ Adaptiver Unterricht: Adaptivität als Anpassung des Lernangebots an die Voraussetzungen der Schüler*innen, was in der Regel stärker lehrergesteuert mit unterschiedlichen differenzierten Phasen geschieht (Bohl, 2017), lässt sich vereinzelt beobachten, zum Beispiel in der bereits erwähnten Sportstunde oder auch der evangelischen Religionsstunde beziehungsweise der Französischstunde.

Zusammenfassend lässt sich der Unterricht in der Klasse 6b als eher geschlossener Unterricht mit nur wenigen Konzepten und Formen zum Umgang mit Leistungsheterogenität charakterisieren.

1.7. Lehrer-Schüler-Beziehung

Die Beziehung zwischen Lehrkräften und den Schüler*innen kommt eine besondere Bedeutung zu, da sie auf Seiten der Schüler*innen wesentlich „[die] Schulfreude oder [den] Schulfrust, Leistungsbemühungen und inhaltliche Interessen [...] [beeinflusst]. Je schlechter diese Beziehung ausfällt, desto höher wird die Belastung der Schüler/innen“ (Ulich, 2001, S. 76). Auf Seiten der Lehrkräfte stellt diese Beziehung beispielsweise einen zentralen Punkt des *Classroom Managements* und der Lehrergesundheit dar (Richey et al., 2014). Beziehungsförderung kann durch einen wertschätzenden, authentischen und empathischen Umgang der Lehrkraft, eine angemessene Kommunikation, gegenseitiges Vertrauen und Verstehen sowie Humor erfolgen (Syring, 2017).

Betrachtet man die Beziehung der Schüler*innen der Klasse 6b zu ihren Lehrkräften, so fällt zunächst auf, dass diese in der Hauptsache durch die gemeinsame Arbeit am Gegenstand geprägt ist (siehe z. B. Geographie, Geschichte, Deutsch, Katholische Religion). Dies drückt sich insgesamt auch in einem durchaus harmonischen Arbeitsbündnis zwischen den Lehrkräften und Schüler*innen aus, in der es um die Sache

geht. Beobachtend lässt sich daran anschließend, dass nur sehr selten über die Beziehung gesprochen wird oder ‚ein pädagogischer Funke‘ im Sinne von gemeinsamer Begeisterung oder einem engagierten Interesse am Thema überspringt. Es lassen sich hierzu auch Gegenbeispiele finden, in denen die Lehrer*innen ein stärkeres Interesse an den Bedürfnissen der Schüler*innen zeigen (z. B. Mathematik, evangelische Religion).

Konflikte und Unterrichtsstörungen werden meistens im Dienste des möglichst schnell wieder weiterlaufenden Unterrichts beseitigt (z. B. Bildende Kunst, Klassenleiterstunde, etc.), jedoch werden nicht die Ursachen der Konflikte im Sinne einer Beziehungsförderung benannt, thematisiert oder gar bearbeitet.

1.8. Schülermitbestimmung und Schülerorientierung

Mit den Begriffen Schülermitbestimmung, Schülerorientierung oder Schülerpartizipation sind Zielsetzungen des Unterrichts verbunden, die im deutschsprachigen Raum insbesondere in den 70er bis 90er Jahren diskutiert wurden. Mit den Begriffen Mitbestimmung, Selbstbestimmung oder Partizipation ist eine weitgehende Einflussnahme der Schüler*innen gemeint, die Ziele, Themen und Verfahren des Unterrichts betrifft. Insbesondere wurden diese Begriffe für den offenen Unterricht (z. B. Projektunterricht, Freiarbeit) oder an Reformschulen in Anspruch genommen und kamen zur Entfaltung, wenn Schüler*innen selbst ihre Themen und Abläufe bestimmen konnten. In dieser Diskussion war und ist jedoch immer strittig gewesen, ob es sich beispielsweise im offenen Unterricht nicht eher um eine Pseudomitbestimmung handelt, wenn zwar Selbst- und Mitbestimmung proklamiert, aber dabei Arbeitsblätter ausgegeben werden, bei denen allenfalls die Reihenfolge der Bearbeitung beeinflussbar ist (Peschel, 2005). Mit dem Begriff Schülerorientierung hingegen ist eine *lehrerseitige Ausrichtung* der Planung und Durchführung von Unterricht an den Voraussetzungen, Erfahrungen, Interessen und Bedarfen der Schüler*innen gemeint (Schelle, 2012), dazu zählt beispielsweise auch die Realisierung von Unterrichtsphasen, in denen die Schülerinnen und Schüler selbst aktiv werden. In der jüngeren Diskussion werden die Begriffe Schülermitbestimmung oder Schülerorientierung nur noch wenig verwendet. Gängiger sind Begriffe wie adaptiver Unterricht, individuelle Unterstützung oder Individualisierung, die weniger bis überhaupt nicht mit der Zielsetzung der Mit- und Selbstbestimmung unterlegt sind, sondern eher im Dienste eines optimierten und wirkungsvollen Unterrichts stehen. Parallel ist eine recht eigenständige Diskussionslinie im Rahmen der politischen Bildung und Demokratieerziehung erkennbar, die Partizipation in Schule und Unterricht als dringend notwendiges Einüben in demo-

kratische Prozesse, Werte und Normen proklamiert (z. B. Keuler 2019; Koböck, 2020), gerade angesichts demokratiefeindlicher Entwicklungen in den vergangenen Jahren (z. B. Rechts- und Linksradikalismus, *Fakenews*). Zur unterrichtlichen Praxis der Mitbestimmung an Gymnasien liegen wenig Studien vor. Kurtz-Buchholz kommt auf der Basis einer empirischen Studie an Oberstufen zu dem Fazit, Mitbestimmung sei eine „Utopie“ und Lehrerinnen und Lehrer fühlten sich von Lehrplanvorgaben und Zentralabitur fremdbestimmt (Kurth-Buchholz, 2019) und sehen daher nur wenig Freiräume für Schülermitbestimmung (Kurth-Buchholz, 2019). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt Gamsjäger im Rahmen einer repräsentativen Befragung österreichischer Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II (Gamsjäger, 2020). Prinzipiell wird das Thema der Partizipation und Schülermitbestimmung in der Schule als zwiespältig aufgefasst, findet die Aufforderung dazu doch unter heteronomen Bedingungen der Schulpflicht innerhalb der Institution Schule statt (Helsper, 2000). Innerhalb des Fachunterrichts zeigt sich Schülerpartizipation darin, „wie im Unterricht, in der Spannung zwischen Fachsystematik und Lebensweltbezug, Sinn konstituiert wird“ (Meyer et al., 2007, S. 51) und spielt sich insofern innerhalb der Mikroprozesse des Handelns, der Interaktion und Kommunikation zwischen Lehrkräften und Lernenden über den jeweiligen (fachlichen) Gegenstand ab. An diesem Punkt treffen sich nun unterschiedliche Forschungslinien, weil Partizipation am fachbezogenen unterrichtlichen Diskurs auch als Teilhabe an der Wissenskonstruktion und damit als Teil kognitiver Aktivierung – als ein aktueller zentraler Begriff der Unterrichtsqualitätsforschung – betrachtet werden kann (Reusser & Pauli, 2013).

Inwiefern konnte Mitbestimmung und Schülerorientierung im Rahmen der videographierten Unterrichtsstunden der Klasse 6b beobachtet werden?

Insgesamt zeigt sich erwartungsgemäß eine gewisse Spannbreite an Beteiligungsvarianten über alle hier beobachteten Fächer und Unterrichtsstunden hinweg. Zunächst zum Begriff der Mitbestimmung, im genannten Sinne der Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an Zielen, Themen und Verfahren des Unterrichts. Diese Variante konnte in den untersuchten Stunden nur in der Sportstunde beobachtet werden: Im Rahmen mehrerer Stationen zum Geräteturnen, die in der Turnhalle verteilt waren, mussten die Schülerinnen und Schüler zwei Stationen absolvieren, konnten jedoch darüber hinaus selbst wählen, welche weitere Stationen sie besuchen wollten (LK: 5.25–5.55). Hier liegt insofern eine Mitbestimmung vor, als eine inhaltliche Auswahl getroffen werden kann, die auch beinhaltet, dass beispielsweise mehrere Stationen nicht gewählt werden. Als eine Unterrichtsstunde, die in recht hohem Maße schülerorientiert verläuft, kann die Stunde der evangelischen Religion angesehen werden. Hier sind von Beginn an und mehrfach schülerorientierte Phasen eingezogen (z. B.

Partnerarbeit zur kurzen Diskussion über Begriffe), die Aufgabenstellungen sind nahezu durchweg offen, so dass individuelle Voraussetzungen und Interessen eingebracht werden können. Bei einer hochinferenten Einschätzung über die Stunde hinweg würde die Schülerorientierung (voraussichtlich) hoch eingestuft werden, obschon die grundlegende Ausrichtung der Stunde einem fragend-entwickelnden Duktus folgt. Die Schülerorientierung zeigt sich also hier in mehrerlei Hinsicht: in der Variation der Sozialformen und Methoden, der Interaktion und Kommunikation, dem Unterrichtsklima und dem Aufgabenformat. Quer über die hier beobachteten Unterrichtsstunden hinweg tauchen einzelne dieser Aspekte immer wieder auch bei anderen Unterrichtsstunden auf, ohne dass bei mehreren anderen Stunden unmittelbar von einer hohen Schülerorientierung gesprochen werden kann. So werden beispielsweise in den Biologie-, Mathematik- oder Klassenleiterinnenstunden auch Sozialformen variiert (z. B. längere Phase der Gruppenarbeit), in der Kunststunde erhalten die Schülerinnen und Schüler eine recht offene Aufgabe (bildnerische Aufgabenstellung: „über das Bild hinaus eine Geschichte erzählen“) und in der Englischstunde sind methodische und organisatorische Aspekte der Öffnung erkennbar.

Schülermitbestimmung, auch im Sinne einer inhaltlichen oder politisch-partizipativen Öffnung, findet sich nahezu nicht in den hier beobachteten Stunden. Schülerorientierung findet sich in unterschiedlicher Variation und Intensität in zahlreichen Stunden, wobei die Beobachtung einzelner schülerorientierter Elemente in mehreren Stunden noch nicht den Eindruck einer ‚schülerorientierten Stunde‘ hinterlässt. Einzelne schülerorientierte Elemente (z. B. Variation von Sozialformen oder offene Aufgabenstellung) scheinen eher einem abwechslungsreichen Unterrichtsverlauf (z. B. Variation der Sozialform) oder einer immanenten fachdidaktischen Logik (z. B. offene Aufgabenstellung) zu folgen. Während Schülermitbestimmung kaum erkennbar ist, scheint Schülerorientierung gegenüber der sach- und fachbezogenen, sowie durchweg lehrerzentrierten Grundstruktur des Unterrichts deutlich in den Hintergrund zu treten und ausschnittsweise aufzuscheinen. Auch auf der Oberflächenstruktur der Organisations-, Sozial- und Unterrichtsformen sind Formate, die in der Literatur als schülerorientiert ausgewiesen werden, etwa offenere oder individualisierte Formen oder Varianten Adaptiven Unterrichts (Bohl et al., 2018), kaum erkennbar. Die Unterrichtsorganisation ist geprägt von einem fragend-entwickelnden, variabel organisierten, deutlich lehrerzentrierten Duktus – was jedoch in keiner Weise als Qualitätskennzeichen oder positive oder negative Prädiktoren für die Entwicklung der Schülerleistungen verstanden werden kann, sondern lediglich eine Beschreibung des Vorhandenseins beziehungsweise Nichtvorhandenseins einer beobachtbaren, ausgeprägten Schülerorientierung oder -mitbestimmung gemäß der oben genannten Defi-

nition. Die Beobachtung einer einzelnen Woche ermöglicht zudem nur den ausschnittweisen, nicht-repräsentativen Blick in den Unterrichtsalltag.

2. Methodische Reflexion – Wissenschaftliche Logiken

Bereits in der Einleitung haben wir darauf hingewiesen, dass die Kapitelstruktur dieses Bandes auf einer Anpassung an die organisationale Struktur des Schulunterrichts einer sechsten Klasse beruht: Die Kapitel bilden den Fächerkanon und den Stundenplan der Klasse 6b ab (bis auf den Musikunterricht). Die heuristische Klammer der verschiedenen Beiträge wird hingegen von der Unterrichtsvideographie gebildet. Die Klasse 6b wurde eine Woche mit einem Kamerteam in ihrem Unterrichtsalltag begleitet. Wir machten den Lehrpersonen keinerlei Vorgaben, übermittelten ihnen keinerlei Wünsche außer demjenigen, ihren ganz normalen Unterricht zu halten. Wir wollten den Schulalltag für unser Vorhaben relevant setzen. Damit verbanden wir die Hoffnung, uns dem Feld des Schulunterrichts möglichst in seinen Alltagsprozessen und -strukturen zu nähern und nicht etwa in einer Experimental- oder Laborsituation. Gleichwohl kommt dieser Annäherung aus Sicht der Beobachteten der Charakter eines Experiments zu: Die Anwesenheit zweier Kameras kann nicht als Teil des natürlichen Unterrichtsgeschehens beziehungsweise des Unterrichtsalltags betrachtet werden. Dem Beobachterparadoxon (Labov, 1976) ist somit auch hier nicht zu entkommen, vielmehr muss eine systematische Verzerrung einkalkuliert werden. Die Lehrpersonen fühlen sich unter Beobachtung, handeln gegebenenfalls gemäß ihrer verinnerlichten Erwartungserwartungen (Luhmann, 2001) in Evaluationssituationen (wie z. B. Schulpraktika, Vorbereitungsdienst, dienstliche Beurteilungen), und auch die Schüler*innen reproduzieren in gewisser Weise diese Erwartungserwartungen. Gleichwohl lässt sich beobachten, dass die Beteiligten die Anwesenheit der Kamera nach einiger Zeit gewissermaßen ‚vergessen‘ und ihre Handlungen nicht auf die Kameras abzustimmen scheinen.

Der Verzerrung könnte bei der gegebenen Datengrundlage allenfalls durch fallinterne Vergleiche begegnet werden, indem nämlich Situationen, in denen routiniertes und kontrolliertes Handeln mit Handeln in unerwarteten Situationen, mit Brüchen im Interaktionssystem verglichen werden. Brüche stellen beispielsweise ‚Unterrichtsstörungen‘ dar, Disziplinverweigerungen, als deviant gedeutetes Verhalten. Solche Störungen sind jedoch im Sample nur in bestimmten Fällen aufgetreten; ihre Lösung war augenscheinlich nicht mit einer Klärung der Ursachen oder möglicher Gründe verbunden, was wiederum Rückschlüsse auf den Verfestigungsgrad bestimmter – gymnasialer – Disziplinierungspraktiken bereits in unteren Klassen zulassen könnte.

Mit der Entscheidung für die Unterrichtsvideographie als Datengrundlage war auch eine Entscheidung gegen eine systematische Analyse anderer Datenquellen verbunden. Es wurden nur selten normative Dokumente (Bildungsplan, Lehrwerke etc.) und es wurden auch keine schriftlichen Praxisdokumente mit einbezogen außer solchen, die in Form von Tafelanschrieben oder an Lernende gerichtete Aufgaben sichtbar wurden. Damit endet auch bereits die Gemeinsamkeit der Forschungszugänge. Der Heterogenität des Gegenstandes, Fachunterricht in der Klasse 6b, entspricht eine noch größere Heterogenität bei den Forschungszugängen. Zwar wurde in allen Beiträgen Unterricht dokumentiert, analysiert und reflektiert, jedoch konkurrieren nicht nur die disziplinär unterschiedlichen Perspektiven von Erziehungswissenschaft, pädagogischer Psychologie und Fachdidaktiken, sondern auch innerhalb der Disziplinen divergieren die Blick- und Suchrichtungen, die theoretischen Verortungen und die methodischen Verfahren außerordentlich. Es stehen zudem quer durch die Disziplinen oft inhaltsanalytische neben interpretativ-rekonstruktiven Verfahren. Das methodisch-methodologische Bild ist mithin ebenso vielfältig wie die grundlagentheoretischen Verortungen (z. B. *rational choice*, ethnomethodologische Zugänge, praxeologische Zugänge, etc.), ohne dass diese theoretischen Grundlagen jedoch immer transparent gemacht, geschweige denn von den Herausgebenden auf einer metatheoretischen Ebene gebündelt, reflektiert, strukturiert oder gar zusammengeführt würden. Dies war auch nicht die Intention des Bandes. Vielmehr sollten unterschiedliche wissenschaftliche Logiken als Wissens- und Analysepraktiken überhaupt einmal in einem Band versammelt und auf einen gemeinsamen Gegenstand hin fokussiert werden. Die theoretische Reichweite der verschiedenen Beiträge zu systematisieren und im Hinblick auf eine bildungswissenschaftliche Metatheorie zu reflektieren wäre Aufgabe eines eigenständigen Projekts und kann im Rahmen der vorliegenden Publikation nicht geleistet werden.

Dennoch ist es sicherlich für alle am Projekt ‚Klasse 6b‘ Beteiligten wie auch für die Lehrerbildung ausgesprochen ergiebig, die unterschiedlichen Logiken, die an ein und demselben Gegenstand verhandelt werden, wahrzunehmen, zu vergleichen und zu reflektieren. So wird etwa am Beispiel der Englischstunde sichtbar, dass sich der fachdidaktische Blick für kognitive Aktivierung auf Grundlage einer Aufgabentaxonomie interessiert, während sich der Blick einer pädagogischen Psychologin mit kompetenzorientierten Schnittstellen in Unterrichtsplanung, Unterrichtsdurchführung und Unterrichtsorganisation beschäftigte, und die beiden Beiträge somit eine hohe Konvergenz aufweisen. Im Unterschied dazu interessierte sich der erziehungswissenschaftliche Blick auf die Französischstunde für die Realisierung von Feedback durch die Lehrperson, während der fachdidaktische Blick auf den Umgang mit bilingualen Schülerinnen und Schülern fiel. Die beiden Blickrichtungen konvergieren hier kaum.

Im Extremfall können die beiden Logiken sogar in ein Spannungsverhältnis treten, wie dies etwa bei der Klassenleiterinnenstunde der Fall ist.

Auf Grund der heterogenen Blickwinkel werden unterschiedliche Bilder von Unterricht sichtbar, Unterricht beispielsweise als Feld der Reproduktion von Ungleichheit oder Unterricht als Feld komplexer Prozesse der Wissenskonstruktion. Nicht der Unterricht generiert den Fall, sondern Forschende machen den Fall zum Fall (siehe auch Einleitung): Sie bestimmen, welche Episoden auf Grund welcher Kriterien für sie relevant sind und welche davon sie auf Grund welcher Kriterien für ihre Analysen auswählen. Gelegentlich wird dabei auch sichtbar, wie nah sich Fachdidaktik und Bildungswissenschaft sind, ohne voneinander zu wissen. Dies lässt auf ein Rezeptionsproblem der einzelnen Disziplinen im Hinblick auf die Forschungen in anderen Disziplinen schließen. Der vorliegende Band kann die vielfältigen Wissenslogiken, die in den Bildungswissenschaften inklusive der Fachdidaktiken konkurrieren, nicht in ihrer Gänze erfassen und beabsichtigt dies auch nicht. Allein die Begriffs-paare Vermittlung und Aneignung, Lehren und Lernen, Angebot und Nutzung stehen bereits für solche unterschiedlichen Logiken beziehungsweise Paradigmen.

Ein offenkundiges Desiderat des Sammelbandes stellt zweifellos die Tatsache dar, dass die spezifischen Ressourcen der Unterrichtsvideographie, die Besonderheit videographisch erhobener Daten, die Materialität des Unterrichts (Körper, Stimme, *spacing*, Dinge des Unterrichts etc.) in ihrem simultanen und sequentiellen Charakter wiederzugeben, nur in einigen wenigen Analysen genutzt wurden (z. B. Französischstunde). Die meisten Beiträge müssen daher eher als audiographische Analysen von Unterricht bezeichnet werden, da sie eben nur den Audiokanal und die Transkription gesprochener Sprache nutzen. Eine gewisse Blindheit für die Materialität des Unterrichts und insbesondere die Körper der Akteure ist damit unvermeidbar, ebenso wie insgesamt ein Übergewicht kognitivistischer Herangehensweisen.

Schließlich bleibt noch festzuhalten, dass der Begriff des Pädagogischen selbst nur unter der Bedingung von Kontingenz zu verstehen ist und auf systemtheoretischer Grundlage mit Luhmann (2002) allgemein auch so verstanden wird. Das pädagogische Handeln, wie es sich in den Videodaten dieses Forschungs- und Publikationsprojekts äußert, hat daher den Status einer Momentaufnahme in einer ganz bestimmten sozial-zeitlich-sachlichen Konstellation. Mit jeder Verschiebung dieser Konstellation verändert sich sofort auch das Bild und neue Deutungen werden möglich und notwendig. Forschende müssen in Kauf nehmen, dass dabei immer nur Ausschnitte sichtbar werden und dass sie bei aller Perfektionierung des Erhebungs- und Analyseverfahrens immer nur Ausschnitte wahrnehmen können: Sie sehen auf den Unterricht sozusagen immer mit der Brille ihres eigenen forschenden Habitus.

Literatur

- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Springer.
- Baltruschat, A. (2018). *Didaktische Unterrichtsforschung*. Springer.
- Baumert, J., Lehmann, R., Lehrke, M., Schmitz, B., Clausen, M., Hosenfeld, I., Köller, O. & Neubrand, J. (1997). *TIMSS – mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich: deskriptive Befunde*. Leske + Budrich.
- Bohl, T. (2000). *Unterrichtsmethoden in der Realschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Bohl, T. (2013). Umgang mit Heterogenität im Unterricht. In T. Bohl & S. Meissner (Hrsg.), *Expertise Gemeinschaftsschule. Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg* (S. 243–260). Beltz.
- Bohl, T. (2017). Umgang mit Heterogenität im Unterricht: Forschungsbefunde und didaktische Implikationen. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 257–274). Klinkhardt/utb.
- Bohl, T., Harant, M., & Wacker, A. (2015). *Schulpädagogik und Schultheorie*. Klinkhardt.
- Bohl, T., Wacker, A., Hahn, E. (2018): Unterrichtskonzepte der Individualisierung. In: *Lehren und Lernen*, 44 (8–9), 9–12.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. UTB.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Springer VS.
- Breidenstein G. (2018). Das Theorem der Selektionsfunktion der Schule⁴ und die Praxis der Leistungsbewertung. In Reh S., Ricken N. (Hrsg.) *Leistung als Paradigma* (S. 307–327). Springer VS.
- Decristan, J. & Jude, N. (2017). Heterogenitätsdimension Schulleistung/ Leistung von Schülerinnen und Schülern. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 109–122). Klinkhardt/utb.
- DESI-Konsortium (Hrsg.) (2006). Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI). Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Dewey, J. (1915/1993). *Demokratie und Erziehung: eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Herausgegeben von J. Oelkers (5. Aufl.). Beltz-Verlag.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Aufl.). VS Verlag.
- Gamsjäger, M.; Wetzelhütter, D. (2020). Mitbestimmung von Schüler/innen in der Schule. Eine repräsentative Befragung österreichischer Schüler/innen der Sekundarstufe II. *Journal for educational research online*, 12 (1), 91–118.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Doubleday Anchor Books.
- Grünkorn, J., Klieme, E., Praetorius, A.-K., Schreyer, P. (Hrsg.) (2020): *Mathematikunterricht im internationalen Vergleich. Ergebnisse aus der TALIS-Videostudie Deutschland*. DIPF, URL: <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-210722> (17.03.2021)
- Häcker, T. (2017). Individualisierter Unterricht. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 275–290). Klinkhardt/utb.
- Hage, K., Bischoff, H., Dichanz, H., Eubel, K.-D., Oehlschläger, H.-J., Schwittmann, D. (1985). *Das Methoden-Repertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Schulalltag der Sekundarstufe I*. Leske und Budrich.
- Helsper, W. (2000). Wandel der Schulkultur. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3(1), 35–60.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseinstiegsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herzig, B. (2014). Wie wirksam sind digitale Medien im Unterricht? https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Wirksamkeit_digitale_Medien_im_Unterricht_2014.pdf (17.03.2021)
- Hess, M. & Lipowsky, F. (2020). Zur (Un-)Abhängigkeit von Oberflächen- und Tiefenmerkmalen im Grundschulunterricht. Fragen von Lehrpersonen im öffentlichen Unterricht und in Schülerarbeitsphasen im Vergleich. In A. Praetorius, J. Grünkorn & E. Klieme (Hrsg.), *Empirische Forschung zur Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen* (S. 117–131). 66. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Beltz.
- Keuler, C. (2019). Unterricht partizipativ gestalten. In *mateneen Praxishefte Demokratische Schulkultur* (3), 5–8.
- Kiel, E. & Syring, M. (2018). Differenzierung. In E. Kiel (Hrsg.), *Unterricht sehen, analysieren, gestalten* (3., überarbeit. Aufl.) (S. 63–92). Klinkhardt/utb.

- Kurth-Buchholz, E. (2019). Schülermitbestimmung im Unterricht der Sekundarstufe II an Gymnasien – Vorstellungen aus Schülersicht und Gelingensbedingungen. *Die Deutsche Schule*, 103 (1), 65–79.
- Labov, W. (1976). *Sprache im sozialen Kontext. Beschreibung und Erklärung struktureller und sozialer Bedeutung von Sprachvariation*. Herausgegeben von N. Dittmar und B.-O. Rieck. Band 1. Kronberg/Taunus: Scriptor.
- Luhmann, N. (2001). *Soziale Systeme*. (11. Aufl.). Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Suhrkamp.
- Nohl, A.-M. & Wulf, C. (Hrsg.) (2013). Mensch und Ding. Die Materialität pädagogischer Prozesse, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Sonderheft 25.
- Nohl, A.-M. (2011). *Pädagogik der Dinge*. Klinkhardt.
- Meseth, W., Proske, M., & Radtke, F. O. (2012). Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(2), 223–241.
- Meyer, M. A. (2001). Das Fach und die Schüler. Unterrichtsanalysen und vorläufige Bemerkungen zu einer Theorie der Partizipation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4(3), 381–403. <https://doi.org/10.1007/s11618-001-0043-x>.
- Meyer, M. A., Kunze, I., & Trautmann, M. (2007). *Schülerpartizipation im Englischunterricht. Eine empirische Untersuchung in der gymnasialen Oberstufe*. Leske & Budrich.
- Pauli, C. & Schmid, M. (2019). Zur Didaktik guten Unterrichts: Qualitätsvollen Unterricht gestalten lernen. In U. Stefens, R. Messner (Hrsg.), *Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens. Grundlagen der Qualität von Schule 3 (Beiträge zur Schulentwicklung)* (S. 167–181). Waxmann.
- Peschel, F. (2005). *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil II: Fachdidaktische Überlegungen*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Reh, S. & Ricken, N. (Hrsg.) (2018). *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Springer.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2013). Verständnisorientierung in Mathematikstunden erfassen. Ergebnisse eines methodenintegrierten Ansatzes. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (3), 308–335.
- Richey, P., Wesselborg, B., Bohl, T., Reiber, K. & Merk, S. (2014). Die Bedeutung normativer Lehrer- und Schülererwartungen für die Lehrer-Schüler-Beziehung. *Schulpädagogik heute*, 5 (9), 0P.
- Ricken, N. (2018). Konstruktionen der ‚Leistung‘. Zur (Subjektivierungs-)Logik eines Konzepts. In Reh, S. & Ricken, N. (Hrsg.), *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts* (S. 43–60). Springer.
- Schelle, C. (2012): Schülerorientierter Unterricht. In K.P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Lexikon der Erziehungswissenschaft* (3) (S. 123–124). Bad Heilbrunn.
- Schwandt, (1997). Evaluation as Practical Hermeneutics. *Evaluation*, 3 (1), 69–83.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Mahler, N., Weirich, S., Henschel, S. (Hrsg.) (2019). *IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich*. Waxmann
- Syring, M. (2017). *Classroom Management. Theorien, Befunde, Fälle – Hilfen für die Praxis*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Terhart, E. (2018). Allgemeine Didaktik und Unterrichtstheorie im deutschsprachigen Raum: Beobachtungen und Einordnungen. In D. Benner, H. Meyer, Z. Peng, Z. Li (Hrsg.), *Beiträge zum chinesisch-deutschen Didaktik-Dialog* (S. 83–97). Klinkhardt.
- Ulich, K. (2001): *Einführung in die Sozialpsychologie der Schule*. Beltz.
- Wiechmann, J. (Hrsg.) (1999). *Zwölf Unterrichtsmethoden*. Beltz.